

ROK

RELATIONSKOMPETENCE OG
KLASSELEDELSE I GYMNASIET

MIDTVEJSRAPPORT

SEPTEMBER 2016

Udvikling, test og validering
af QTI-spørgsmål i en dansk
gymnasiekontekst

LEA LUND OG ROLF LYNEBORG LUND

Titel:

Midtvejsrapport september 2016 - Udvikling, test og validering af QTI-spørgsmål i en dansk gymnasiekontekst

Forfattere:

Lea Lund, ph.d., adjunkt i almen didaktik indenfor ungdomsuddannelser og videregående uddannelser (AU)

Rolf Lyneborg Lund, cand. pæd. soc., ph.d. stipendiat i sociologi (AAU)

Desuden har chefkonsulent Stacey Cozart bidraget til arbejdet med den kvalitative del af forskningen bag rapporten.

CUDiM:

Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (CUDiM) er et center under Faculty of Arts på Aarhus Universitet. Centret er spydspids i fakultetets satsning på forskning, videnuveksling og (efter-) uddannelser inden for

- de videregående uddannelsers pædagogik og didaktik
- gymnasieuddannelsernes pædagogik og didaktik,
- udvikling af uddannelser og undervisning i relation til disse uddannelser,
- anvendelse af digitale medier til at understøtte læring gennem hele uddannelsessystemet og i uformelle kontekster.

Eller helt kort: Centret skal bidrage til at undervisere på relevante niveauer bliver bedre undervisere.

Ophav:

Ophav © Forfatterne og Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier 2016

ISBN: 978-87-7684-691-6 (elektronisk)

Rapporten kan frit kopieres og viderebearbejdes med angivelse af kilde. Rapporten må kun anvendes til ikke-kommercielle formål og den kan findes på www.tdm.au (TDM er den engelske forkortelse for Centre for Teaching Development and Digital Media).

Denne midtvejsrapport om QTI (Questionnaire on Teachers Interaction) og det dertilhørende forskning- og udviklingsprojekt er blevet gennemført af Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet i samarbejde med Region Midtjylland. I udviklingsprojektet deltager to skoler og 16 lærere. QTI er her kvalitativt testet på 48 elever og derefter udrullet på 737 elever.

1 Forord

Denne midtvejsrapport omhandler specifikt udviklingen af en dansk version af spørgsmålene i 'Questionnaire on Teachers Interaction' (QTI), som er et element af projektet "Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet" (ROK).¹ I indledningen præsenteres kort baggrunden for ROK-projektet for at give læseren den ramme, som forskerne opererer indenfor, når de undersøger, udvikler og tester QTI.

ROK-projektet er et aktionsforskningsprojekt med forskere tilknyttet fra CUDiM, AU og den praktiske del gennemføres i samarbejde med to gymnasieskoler (Randers Statskole og Handelsgymnasiet Skive), hvor der deltager otte lærere fra hver af de to skoler. Projektet startede i september 2014. I november 2015 fik projektet en ny forskningsleder på CUDiM. Rapportens bilag #3 indeholder resultaterne af ROK-projektets udvikling af 24 danske QTI-spørgsmål i perioden september 2014 – august 2015. Resultaterne fra den statistiske analyse er fremlagt i bilag #3 og viser, at disse 24 QTI-spørgsmål ikke er statistisk valide, og derfor er disse spørgsmål blevet forkastet. Det centrale i hovedrapporten (samt bilag #1 og #2) er, at den fremlægger resultater fra en kvalitativ og kvantitativ testning af en nyudviklet dansk udgave af de 64 internationale anerkendte QTI-spørgsmål. De er blevet testet på de to gymnasieskoler, som indgår i projektet, med i alt 737 respondenter. Denne nyudvikling og test er foretaget i foråret 2016, og testen viser høj statistisk validitet.

Denne midtvejsrapport er udarbejdet af Lea Lund (ph.d. og forskningsleder på ROK-projektet fra november 2015) og Rolf Lyneborg Lund (ph.d. stipendiat, forskningsassistent). En særlig tak til Stacey Cozart (chefkonsulent) for deltagelsen i det kvalitative forarbejde i oversættelsesprocessen, samt Mette Alma Boie (ph.d. stipendiat) for konstruktive samtaler om QTI og MIBT. Rapporten fokuserer på det videnskabelige arbejde med oversættelsen af og tilpasningen til en dansk gymnasiekontekst og rummer således ikke en indføring for praktikere i, hvordan man f.eks. kan arbejde med feedback eller i det hele taget benytte QTI som et lærerudviklingsværktøj. Den del vil indgå i det endelige arbejde, som skal leveres til Region Midtjylland i efteråret 2017.

Som led i det indledende videnskabelige arbejde har forskerteamet samarbejdet med Utrecht Universitet, afdelingen for *Social and Behavioural Science*. Professor emeritus Theo Wubbels har i den forbindelse været gæsteforlæser ved ROK-projektets midtvejskonference i Aarhus den 1. november 2015, og i marts 2016 var forskerteamet på udvekslingsbesøg hos Theo Wubbels og lektor Tim Mainhard på Utrecht Universitet. Det danske forskerteam er i løbende dialog med Tim Mainhard, særligt i forhold til udviklingen af det kvantitative element, hvortil Rolf Lyneborg Lund har udviklet et program, som kan håndtere og operationalisere processen med udviklingen af data fra SurveyXact fra et todimensionalt koordinatsystem til en læsevenlig roset, som samtaleværktøj for læreren.

Forhåbningen er, at centrets forskning og prioritering af dette område kan bidrage til en videreudvikling af i første omgang gymnasieundervisningen og på sigt undervisningen inden for hele uddannelsessystemet.

Centerleder, CUDiM, Aarhus Universitet.
Arne Kjær

¹ <http://www.rm.dk/regional-udvikling/uddannelse/ungdomsuddannelse/udviklingspulje/indsatsomrader/padagogik/>

Indholdsfortegnelse

1	Forord	2
2	Kort om ROK-projektet	5
2.1	Brug af og måling af relationer og klasseledelse vha. QTI	6
2.2	Foreløbigt og fremadrettet for ROK-projektet	7
3	Om Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)	7
3.1	Kort om QTI – En interpersonel klasseledelsesforståelse	7
3.2	Otte typer af læreradfærd – Den interpersonelle læreradfærdscirkel (MITB)	11
4	International forskning og den danske afprøvning	15
5	Metodologiske overvejelser ved spørgeskema-oversættelser	17
6	Udvikling og testning af danske spørgsmål til QTI	18
6.1	Translation forward and backwards	19
6.2	Testning af spørgsmålene – elevdialogmøde ved fokusgruppeinterviews	23
6.3	Eksempler på elevsamtaler og fortolkninger af QTI-spørgsmålene	27
6.4	Overensstemmelse med MITB og intern elevenighed	27
6.5	Gymnasieelevers begrebsforståelser	27
6.6	Uoverensstemmelse med MITB og intern elevuenighed	30
6.7	Opsummering på den kvalitative del – 64 items til udrulning N=737 elever	40
6.8	Opstilling af de 64 engelske QTI-spørgsmål og de testede danske	42
6.9	Validitetstestning af de 64 spørgsmål på dansk – Faktoranalysens resultat	44
7	Konkluderende bemærkninger om QTI	46
7.1	QTI-spørgerammen er ikke et hurtigt fix – og er ej heller evig gyldig	46
7.2	Konklusion	48
8	Referencer	50
9	Bilag #1 Datasample	52
9.1	Kvalitative data	52
9.2	Kvantitative data	52
10	Bilag #2 Udvikling af 64 items spørgsmålsbatteri – Elevforståelser	53
10.1	Bilag #2 – spørgsmål 04 – Forstående og tolerant	55
10.2	Bilag #2 – spørgsmål 06 – Forstående og tolerant	56
10.3	Bilag #2 – spørgsmål 11 – Forstående og tolerant	57
10.4	Bilag #2 – spørgsmål 13 – Forstående og tolerant	58
10.5	Bilag #2 – spørgsmål 17 – Forstående og tolerant	59
10.6	Bilag #2 – spørgsmål 18 – Forstående og tolerant	60
10.7	Bilag #2 – spørgsmål 32 – Forstående og tolerant	61
10.8	Bilag #2 – spørgsmål 56 – Forstående og tolerant	62
10.9	Bilag #2 – spørgsmål 01 – Indgribende og streng	63
10.10	Bilag #2 – spørgsmål 02 – Indgribende og streng	64
10.11	Bilag #2 – spørgsmål 09 – Indgribende og streng	65
10.12	Bilag #2 – spørgsmål 14 – Indgribende og streng	66
10.13	Bilag #2 – spørgsmål 20 – Indgribende og streng	67
10.14	Bilag #2 – spørgsmål 22 – Indgribende og streng	68
10.15	Bilag #2 – spørgsmål 53 – Indgribende og streng	69
10.16	Bilag #2 – spørgsmål 57 – Indgribende og streng	70
10.17	Bilag #2 – spørgsmål 61 – Indgribende og streng	71

10.18 Bilag #2 – spørgsmål 03 – Retningsgivende og korrigerende	72
10.19 Bilag #2 – spørgsmål 31 – Retningsgivende og korrigerende	73
10.20 Bilag #2 – spørgsmål 36 – Retningsgivende og korrigerende	74
10.21 Bilag #2 – spørgsmål 40 – Retningsgivende og korrigerende	75
10.22 Bilag #2 – spørgsmål 45 – Retningsgivende og korrigerende	76
10.23 Bilag #2 – spørgsmål 52 – Retningsgivende og korrigerende	77
10.24 Bilag #2 – spørgsmål 62 – Retningsgivende og korrigerende	78
10.25 Bilag #2 – spørgsmål 16 – Undertrykkende og irettesættende	79
10.26 Bilag #2 – spørgsmål 24 – Undertrykkende og irettesættende	80
10.27 Bilag #2 – spørgsmål 38 – Undertrykkende og irettesættende	81
10.28 Bilag #2 – spørgsmål 41 – Undertrykkende og irettesættende	82
10.29 Bilag #2 – spørgsmål 43 – Undertrykkende og irettesættende	83
10.30 Bilag #2 – spørgsmål 51 – Undertrykkende og irettesættende	84
10.31 Bilag #2 – spørgsmål 59 – Undertrykkende og irettesættende	85
10.32 Bilag #2 – spørgsmål 63 – Undertrykkende og irettesættende	86
10.33 Bilag #2 – spørgsmål 08 – Tilpasser sig / Laissez-faire	87
10.34 Bilag #2 – spørgsmål 21 – Tilpasser sig / Laissez-faire	88
10.35 Bilag #2 – spørgsmål 25 – Tilpasser sig / Laissez-faire	89
10.36 Bilag #2 – spørgsmål 27 – Tilpasser sig / Laissez-faire	90
10.37 Bilag #2 – spørgsmål 33 – Tilpasser sig / Laissez-faire	91
10.38 Bilag #2 – spørgsmål 48 – Tilpasser sig / Laissez-faire	92
10.39 Bilag #2 – spørgsmål 49 – Tilpasser sig / Laissez-faire	93
10.40 Bilag #2 – spørgsmål 64 – Tilpasser sig / Laissez-faire	94
10.41 Bilag #2 – spørgsmål 23 – Usikker og afventende	95
10.42 Bilag #2 – spørgsmål 34 – Usikker og afventende	96
10.43 Bilag #2 – spørgsmål 39 – Usikker og afventende	97
10.44 Bilag #2 – spørgsmål 42 – Usikker og afventende	98
10.45 Bilag #2 – spørgsmål 44 – Usikker og afventende	99
10.46 Bilag #2 – spørgsmål 46 – Usikker og afventende	100
10.47 Bilag #2 – spørgsmål 55 – Usikker og afventende	101
10.48 Bilag #2 – spørgsmål 07 – Utilfreds og uvenlig	102
10.49 Bilag #2 – spørgsmål 10 – Utilfreds og uvenlig	103
10.50 Bilag #2 – spørgsmål 12 – Utilfreds og uvenlig	104
10.51 Bilag #2 – spørgsmål 19 – Utilfreds og uvenlig	105
10.52 Bilag #2 – spørgsmål 26 – Utilfreds og uvenlig	106
10.53 Bilag #2 – spørgsmål 28 – Utilfreds og uvenlig	107
10.54 Bilag #2 – spørgsmål 30 – Utilfreds og uvenlig	108
10.55 Bilag #2 – spørgsmål 54 – Utilfreds og uvenlig	109
10.56 Bilag #2 – spørgsmål 58 – Utilfreds og uvenlig	110
10.57 Bilag #2 – spørgsmål 05 – Hjælpesom, venlig, flink	111
10.58 Bilag #2 – spørgsmål 15 – Hjælpesom, venlig, flink	112
10.59 Bilag #2 – spørgsmål 29 – Hjælpesom, venlig, flink	113
10.60 Bilag #2 – spørgsmål 35 – Hjælpesom, venlig, flink	114
10.61 Bilag #2 – spørgsmål 37 – Hjælpesom, venlig, flink	115
10.62 Bilag #2 – spørgsmål 47 – Hjælpesom, venlig, flink	116
10.63 Bilag #2 – spørgsmål 50 – Hjælpesom, venlig, flink	117
10.64 Bilag #2 – spørgsmål 60 – Hjælpesom, venlig, flink	118
11 Bilag #3 – 24 danske QTI-spørgsmål forkastet	119
In English	125

2 Kort om ROK-projektet

Denne midtvejsrapport omhandler specifikt spørgeskemaet 'Questionnaire on Teachers Interaction' forkortet: QTI, som er et element i ROK-projektet. I denne indledning præsenteres ROK-projektet kort for at give læseren indblik i den ramme som udviklingen af de danske QTI-spørgsmål indgår i.

ROK-projektet løber fra efteråret 2014 til vinteren 2017. Projektet er et aktionsforskningsprojekt med særligt fokus på lærerudvikling. I projektet deltager 16 lærere. Projektet har fokus på iværksættelse af læreraktioner, hvilket betyder, at otte lærere fra hver af de to skoler skal afprøve konkrete pædagogiske interventioner i deres undervisning på basis af forskningsbaseret viden. Også elevernes opfattelse (students' voices) af undervisningen undersøges kvalitativt i Mette Boies ph.d.-afhandling, som forventes færdiggjort efteråret 2017.

Uddannelseschefen på Handelsgymnasiet Skive, tog det oprindelige initiativ til et samarbejde mellem Aarhus Universitet, Randers Statsskole og Handelsgymnasiet Skive. Region Midtjylland har bevilliget en stor del af projektets samlede budget. Satsningen sker, fordi regionen tror på, at øget fokus på relationer og klasseledelse vil styrke de unges motivation og dermed deres mulighed for at fuldføre en ungdomsuddannelse, hvorfor Region Midtjylland også har tilknyttet en følgegruppe til projektet.

ROK-projektet har arbejdet med at give lærerne redskaber til at blive mere opmærksomme på deres egen lærerrolle. Lærerne har arbejdet med at skabe klare og støttende rammer for undervisningen og etablere positive relationer til deres elever, som kan motivere og fastholde. I projektet har man fokuseret på lærernes egne afprøvninger af nye pædagogiske redskaber inden for klasseledelse og relationskompetence. Desuden har man afprøvet den nederlandske forskning inden for lærer/elev-lærerrelation i form af QTI spørgeskema, som denne rapport handler om.

ROK-projektets intention er at give lærere konkrete redskaber til at styrke den positive lærer/elev-relation, der er afgørende for motivation, engagement og læringsudbytte. Den forskningsmæssige tilknytning og brugen af QTI som et delredskab, kan øge lærernes indsigt i elevernes oplevelse af undervisningen. Lærerne har gennem projektet udviklet en pædagogisk bevidsthed om deres lærerrolle, og herved har lærerne bedre forudsætninger for at skabe klare og støttende rammer for undervisningen og etablere positive relationer til deres elever, som kan motivere og fastholde. Forskerne tilknyttet projektet har præsenteret dels teori og forskningsresultater og dels inspiration til de aktioner, som de 16 lærere har afprøvet i deres egne klasser. Som en del af aktionsforskningen har forskerne undersøgt lærernes proces kvalitativt.

Denne midtvejsrapport leverer resultater, fra kvalitative analyser baseret på svar fra N=48 gymnasieelever og kvantitative data baseret på N=737 elevers QTI-besvarelser, foretaget i foråret 2016. Forskerteamet er aktuelt inde i anden runde af dataindsamlingen i efteråret 2016, hvori vi maksimerer vores respondentantal, tager højde for geografiske forskelle, der kunne have betydning for analysen, og vi reducerer spredningen i

målingen ved at anvende intra-ensartede gymnasier. Disse resultater foreligger i starten af 2017 efter nye statistiske analyser. Det er vores håb med denne rapportes gennemsigthed omkring spørgsmålsudviklingen og fremlæggelsen af alle data og den endeligt statistisk validerede spørgeramme at kunne opfordre til at udbrede et kendskab til QTI i den danske uddannelsesverden, et kendskab som beror på et videnskabeligt grundlag.

Udover det videnskabeligt interessante ved denne proces dels den oversættelsesmæssige proces og dels den kvantitative validering af QTI-spørgerammen, så er denne rapportes bilag #2 også spændende læsning for lærere i gymnasieskolen. Det er vedkommende læsning for de lærere, der gerne vil have indsigt i elevers beskrivelser af forskellige læreradfærdstyper.

Se fx elevernes forståelser af spørgsmålene til de otte forskellige læreradfærdstyper i bilag #2. Her kan I læse elevernes dagligdagseksempler på, hvad de ligger i de spørgsmål, de stilles overfor i QTI-spørgerammen. Hvad mener eleverne fx om en lærer, når de svarer på spørgsmålet: "Han/hun er en lærer, vi lærer meget af", eller "Han/hun er tålmodig" eller "Han/hun forklarer tingene tydeligt", eller "Han/hun er sarkastisk på en nedladende måde" eller "Han/hun er venlig" eller "Han/hun er streng" eller "Han/hun er for hurtig til at skælde ud, hvis vi bliver uopmærksomme" eller "Han/hun holder vores opmærksomhed fanget" eller "Han/hun ser ned på os", eller "Han/hun lader sig blive kommanderet rundt med".

2.1 Brug af og måling af relationer og klasseledelse vha. QTI

Det nederlandske universitet i Utrecht (Wubbels et al. 2011; 2005) har udviklet det såkaldte 'Questionnaire on Teacher Interaction' (QTI) på baggrund af Timothy Learys psykologiske personlighedsteori. Gennem mere end 25 års forskning har Utrecht Universitets forskere forfinet og testet dette spørgeskema kvalitativt og kvantitativt. Det er vigtigt at pointere, at selv efter 25 års forskning anser end ikke forskerteamet i Utrecht QTI som en fasttømret og eviggyldig spørgeramme. Som det vil fremgå i rapporten er og bør spørgerammen være tro mod den tid, vi lever i, og dvs. tro overfor det aktuelle segment (her unge mennesker i gymnasiet). Og vi ser også, at forskere fra Utrecht Universitet til stadighed ændrer på begrebsbetegnelserne i deres modeller for MITB (The Model for Interpersonal Teacher Behavior), som er grundlaget for QTI.

QTI-spørgeskemaet er et empirisk velafprøvet og udbredt spørgeskema til elever, som giver et blik på, hvordan de oplever, at læreren agerer i et undervisningsrum. Spørgeskemaet er en kvantitativ måling af interpersonel adfærd. På baggrund af elevernes opfattelse og svar på en række spørgsmål (skemaet opererer med spørgsmål fra 24-77 items)² klarlægges deres opfattelse af lærerens væren og ageren i rummet. QTI-spørgeskemaet kan således give den enkelte lærer et billede af egen lærerprofil.

² Spørgsmålsantallet afhænger af hvor langt det enkelte land/forskersteam er i processen med oversættelsen til den kulturelle uddannelsesstilpasning. Utrecht startede med udviklingen fra 77 startspørgsmål som efter mange års forskning nu er finjusteret ned til 24. Disse er testet således, at validiteten er sikret.

Denne QTI-lærerprofil bliver et spejl for læreren som indikator på, hvordan eleverne oplever hans/hendes undervisning (fx om læreren er stærkt venlig/distanceret; eller er stærkt styrende, eller giver plads til autonomi). Den del af aktionsforskningsprojektet vil i den forstand indgå i en international forskningsramme, og har titlen: "Listening to students' voices - testing QTI in a Danish context". Dette omhandler validering og afprøvningen af det internationalt empirisk gennemarbejdede QTI-spørgeskema. For første gang udvikles, testes og valideres QTI i en dansk sammenhæng i gymnasiregi. Der er foretaget en kvalitativ validering af denne komparative spørgeskemaoversættelse med i alt 64 spørgsmål med henblik på en reduktion i næste fase. De 64 spørgsmål (items) har fulgt den komparative standard for oversættelsesprocessen beskrevet nedenfor. Disse 64 spørgsmål er i en dansk kontekst konstateret valide ved en kvantitativ faktoranalyse på baggrund af en udrulning på N=737 gymnasieelever.

2.2 Foreløbigt og fremadrettet for ROK-projektet

Selvom QTI-spørgerammen på dansk er valid (og kan yderligere forfines), ved vi også allerede nu, at QTI-lærerprofilen ikke kan stå alene, da undervisning ikke må simplificeres til adfærd og relationer, men også indebærer hele det almindidaktiske spektrum. Men vi vurderer qua de foreløbige resultater i ROK-projektet, at QTI har betydeligt potentiale ift. lærernes selv-refleksion og professionelle udvikling både individuelt og på kollegialt niveau i relation til samspillet med eleverne. Aktuelt udformes en lærererfaringsbog fra projektet (Lund 2016), hvori alle 16 deltagende lærere beskriver deres aktioner i klasserummet samt deres oplevelser med brugen af QTI. Også det kvalitative analysearbejde fra ROK-projektet er under udarbejdelse ligesom arbejdet med udviklingen og testningen af QTI er i proces, hvilket beskrives i resten af denne midtvejsrapport.

Det næste skridt bliver at følge op på ledelsesdelen i forhold til pædagogiske udviklingsarbejder. Heri indgår også feedback om QTI, som vi anser for et konstruktivt samtaleværktøj snarere end et egentligt målingsværktøj. En elevbesvarelse på QTI kunne være et element i lærerkollegial sparring kombineret med observationsfokus, som rummer den interpersonelle teori bag QTI. QTI kan således være et element i professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen 2013) ved at indgå i dialogen mellem lærere som 'critical friends' (Gibbs & Angelides 2008; Baskerville et al. 2009; Kiewkor et al. 2014; Çimer et al. 2013).

3 Om Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)

3.1 Kort om QTI – En interpersonel klasseledelsesforståelse

Forskere fra det nederlandske universitet i Utrecht, med Theo Wubbels i spidsen, står bag udviklingen af spørgeskemaet QTI. Deres forskning indenfor interpersonel klasse-

ledelsesforståelse bygger på grundbegreberne fra bogen 'Interpersonal Diagnosis of Personality' af den amerikanske psykolog Timothy Leary.³

Leary opstiller to dimensioner for menneskelig personlighed, som vi benytter os af, når vi kommunikerer med hinanden benævnt: 'Dominance – Submission' og 'Hostility – Affection'. Det er med afsæt i Learys forskning, at Wubbels og kollegaer beskriver to dimensioner, dvs. graden af 'Agency', som foregår i det kontinuum, som Leary kalder: 'Dominance – Submission', hvor graden af 'Communion' foregår i kontinuet mellem: 'Opposition – Cooperation' (Wubbels et al. 2012; 2016).⁴

Wubbels og kollegaer sætter disse dimensioner ind i et koordinatsystem som vises nedenfor. Den ene akse i koordinatsystemet, 'Agency', handler om den måde, vi agerer på over for hinanden, når vi er i interaktion, dvs. graden af hvordan vi mennesker styrer en samtale eller et samvær, dvs. menneskelig kontrol eller påvirkning (jf. 'Dominance – Submission'). Den anden akse, 'Communion', handler om det sociale mellemmenneskelige aspekt, når vi er i et rum sammen og interagerer, dvs. graden af nærhedsfølelse, fællesskab eller interesse for hinanden (jf. 'Opposition – Cooperation').

Disse to akser 'Agency' =styringsaksen og 'Communion'=nærhedsaksen⁵ (Fournier et al. 2011; Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard 2014; Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den Brok 2016) illustreret nedenfor, er internationalt forskningsmæssigt anerkendte (særligt illustreret og refereret i: Wubbels et al. 2012) som almene dimensioner ved mellemmenneskeligt samvær og i Learys optik, kommunikation. Denne tænkning om mellemmenneskeligt samvær er af Wubbels og kollegaer gennem mere end 25 års empirisk forskning blevet omsat til det pædagogiske rum, hvor der foregår intentionel undervisning. Herudfra har de udviklet modellen kaldet 'The Model for Interpersonal Teacher Behavior' (MITB) indsat i et todimensionelt diagram og gengivet på dansk nedenfor.

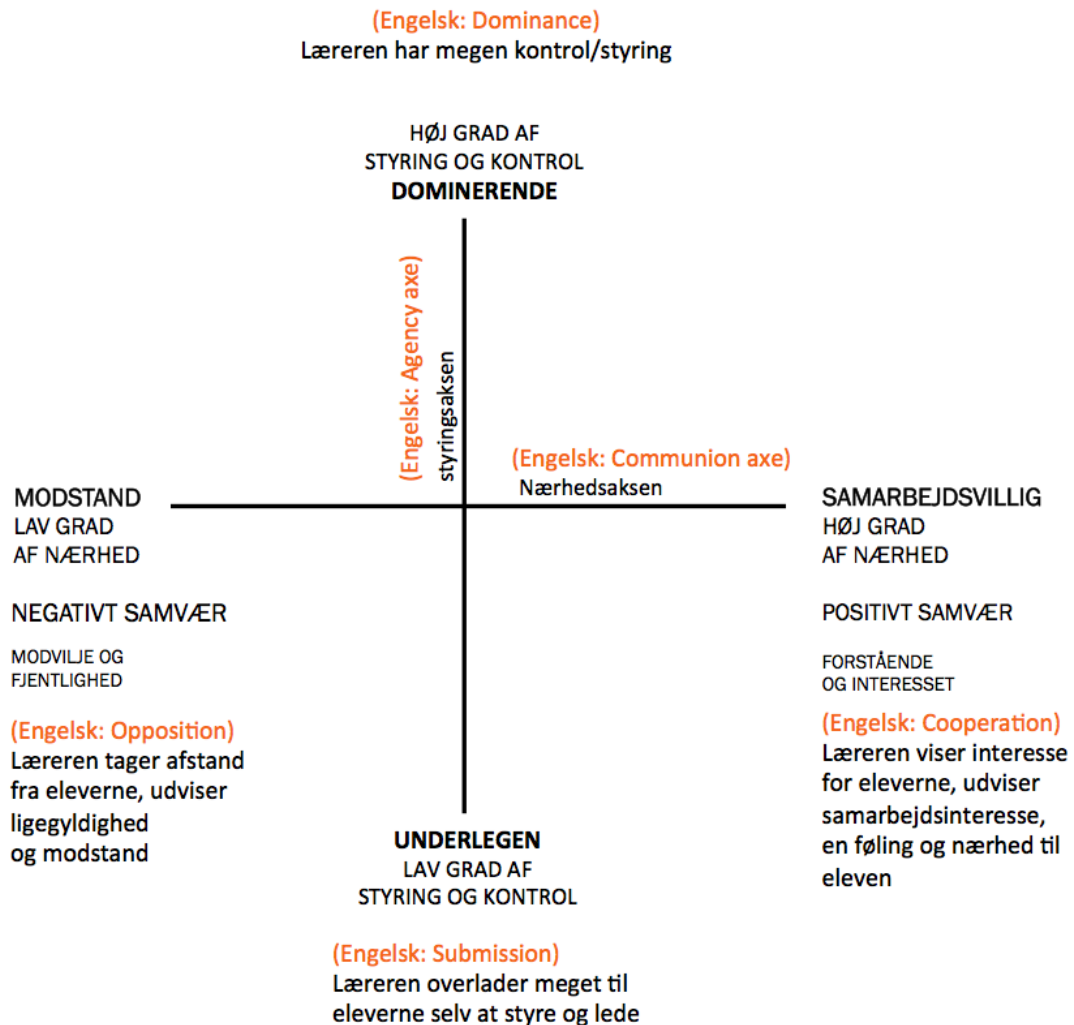
Oversat til et dansk pædagogisk rum kan vi tale om, at der er et kontinuum eller grader af *styring* og grader af *nærhed* mellem lærer og elev, og vi kan altså kalde disse akser for 'Styring' og 'Nærhed'. De yderste poler på styringsaksen går fra den øverste pol 'Dominerende', til den nederste pol 'Underlegen', hvor det på nærhedsaksen fra den yderste pol til højre går fra 'Samarbejdsvillig' til den venstre pol 'Modstand'.

³ T. Wubbels starter sit samarbejde med J. Levy i 1989, som er starten på den interpersonelle læreradfærdsforskning i Utrecht (Wubbels, Th. & Levy, J. 1989. A comparison of American and Dutch interpersonal teacher behavior. *Resources in Education*, 24, 10)

⁴ Andre forskere har navngivet dimensionerne som: 'Status – Solidarity' eller 'Warmt – Directivity' (se referencerne: Wubbels et al. 2012, p.2)

⁵ Også tidligere kaldet 'Influence' axe and 'Proximity' axe samt 'Control' axe og 'Affiliation' axe i (Wubbels et al. 2012)

Interpersonel læreradfærdsmodel



Figur 1 Akserne i den interpersonelle læreradfærdsmodel indsat i et todimensionelt koordinatsystem oversat til dansk (LL) fra: 'The model for Interpersonal Teacher Behavior' (MITB) (Wubbels et al. 2012, p.3)

Ser vi først på y-aksen (styringsaksen), så handler det om, at læreren har meget eller lidt styring og kontrol over undervisningsrummet. Des længere nede på y-aksen læreren befinder sig, des mindre styring tager læreren over rummet og des mere overlades til eleverne, dvs. at læreren i en styringsmæssig optik er 'underlegen' eller set i en mere kontinental pædagogisk optik overlader meget styring, kontrol, selv- og medbestemmelse til eleverne.

Høj grad af styring:

Høj grad af styring betyder, at læreren har megen kontrol med undervisningsrummet og med elevernes arbejde. Læreren tager ansvar og ledelsesopgaven på sig og viser, at han/hun bestemmer, hvad der skal laves og hvordan og handler aktivt for at påvirke elevernes arbejdsindsats.

Lav grad af styring:

Lav grad af styring betyder, at læreren har overladt styringen til eleverne og spiller en mindre aktiv rolle i forhold til aktiviteterne i rummet. Læreren overlader meget til eleverne således, at de selv styrer og leder deres arbejdsindsats.

Ser vi dernæst på x-aksen (nærhedsaksen), så handler det om lærerens interesse for interaktionen med eleverne, og hvor høj grad af nærhed interaktionerne er præget af. Og dermed hvor meget nærhed eleven oplever fra lærerens interaktion med ham/hende. Des længere mod øst på x-aksen læreren befinder sig des mere 'samarbejdsvillig' er læreren og des længere mod vest på x-aksen des mere 'modstand' viser læreren overfor nærværet med eleverne.

Høj grad af nærhed:

Høj grad af nærhed betyder, at eleverne oplever et positivt samvær, dvs. at lærerens interaktion med eleverne foregår med en oprigtig interesse præget af gensidig oplevelse af forpligtigelse i et fællesskab bestående af nærvær og tryghed.

Lav grad af nærhed:

Lav grad af nærhed betyder, at eleverne oplever et negativt samvær, dvs. at interaktionen mellem lærer og elev er præget af ligegyldighed, afstand og modstand mod samarbejde.

Der er underliggende tre antagelser bag MITB-modellen i lighed med andre circumplekse modeller (uddybes yderligere under faktoranalysen). Pointen i læsningen af de to dimensioner ovenfor i den interpersonelle læreradfærdsmodel (MITB) er, at de to akser er uafhængige af hinanden. Hvis en lærer scorer højt på den ene akse, så betyder det ikke, at læreren dermed ligger lavt på den anden akse. Man kan ligge lavt på dem begge, og man kan ligge højt på dem begge. De to dimensioner repræsenteret i et ortogonalt koordinatsystem er vist i figur 1 (MITB), ved de to akser 'Styring' og 'Nærhed'. Underliggende de to akser kan uddifferentieres otte typer af interpersonel læreradfærd (vist i figur 2, 3, 4 og 5).

Wubbels og kollegaer uddyber det således:

"The MITB (as well as the Leary model) is a unique entity within a branch of models characterized by their circumplex structure. Circumplex models are based on a specific set of assumptions that describe interpersonal constructs (Tracey, 1994). The following assumptions undergird the MITB: (Fabrigar, Visser, & Browne, 1997; Gurtman & Pincus, 2000; Tracey, 1994)

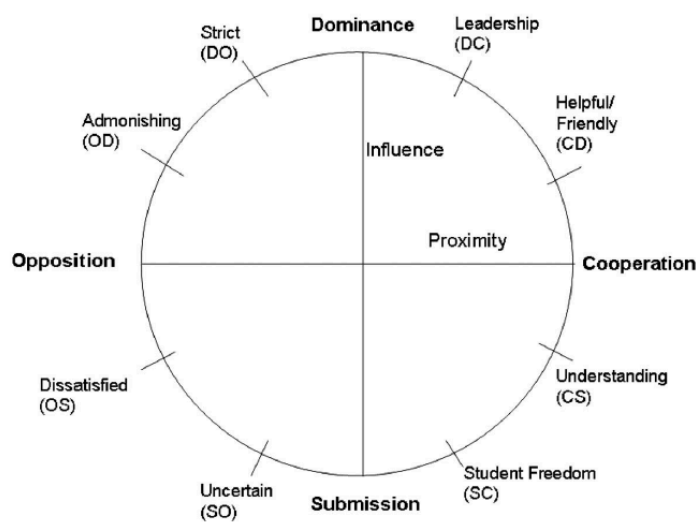
- (1) the eight behavioural sectors of the model are represented by two dimensions;*
- (2) the two dimensions are uncorrelated;*
- (3) the sectors can be evenly distributed in a circular structure.*

The implications of these assumptions are that a sector correlates highest with its adjacent sectors and lowest with the sector opposite in the model" (Wubbels et al. 2012, p.3).

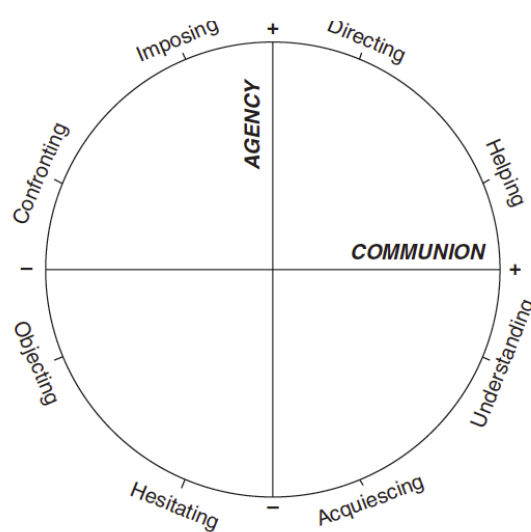
Eleverne bliver i QTI-spørgeskemaet spurgt, på en 5-point Likert skala, hvordan de opfatter deres lærer (mere specifikt herom senere i rapporten) og ud fra disse besvarelser kan der laves en profil på, hvordan den enkelte klasse gennemsnitlige opfatter lærerens adfærd i klassen. Denne læreradfærdsprofil henholder sig til otte typer af læreradfærd, som illustreres og uddybes i modellerne nedenfor.

3.2 Otte typer af læreradfærd – Den interpersonelle læreradfærdscirkel (MITB)

Wubbels og kollegaer illustrerer de otte typer læreradfærd i følgende to modeller. Den første model (figur 2) er fra 2012, og den næste (figur 3) er fra 2016. Ser man på begrebsdefinitionerne i de to modeller, kan man se, at forskerne har ændret betegnelserne på de forskellige læreradfærdstyper samt ændret aksernes betegnelser.



Figur 2 "The Interpersonal Teacher Behavior Circumplex (Wubbels et al. 2012, p.8)



Figur 3 "The Model for Interpersonal Teacher Behavior" (or teacher interpersonal circle) (MITB) (Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den brok 2016, p.131)

Med afsæt i den nyeste model (figur 3) forklares MITB nedenfor.

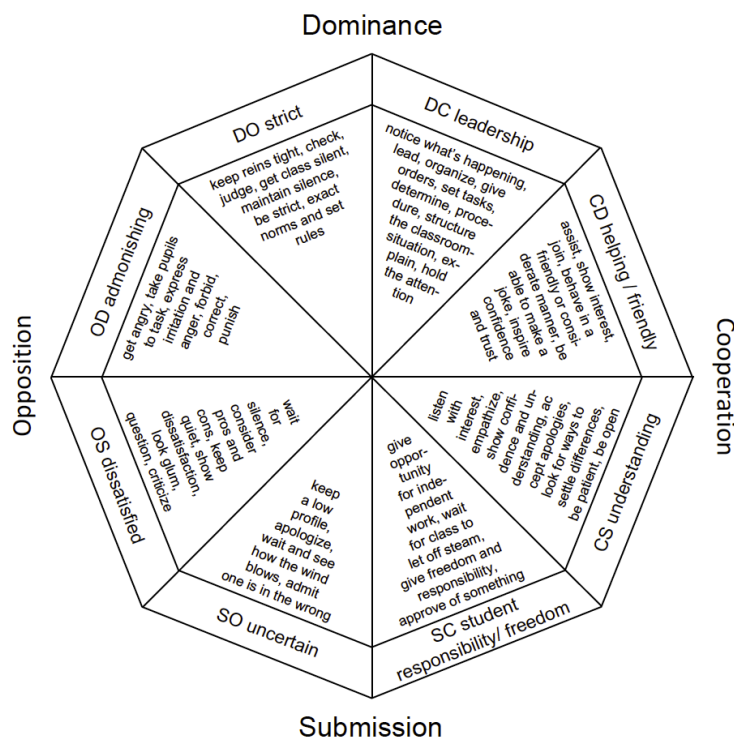
I øverste højre hjørne af koordinatsystemet ligger læreradfærd: 'Directing' og 'Helping', som begge udgør en autoritativ stil, hvor der undervises i venlige og klare rammer.

I nederste højre hjørne af koordinatsystemet ligger læreradfærd: 'Understanding' og 'Acquiescing', som begge udgør en tolerant stil, hvor der undervises i venlige og ikke-faste rammer.

I nederste venstre hjørne af koordinatsystemet ligger læreradfærd: 'Hesitating' og 'Objecting', som begge udgør en distanceret stil, hvor der undervises i uvenlige og ikke-faste rammer.

I øverste venstre hjørne af koordinatsystemet ligger læreradfærd: 'Confronting' og 'Imposing', som begge udgør en distanceret stil, hvor der undervises i uvenlige men klare rammer.

Nedenfor i figur 4 går vi skridtet videre og kan her se, hvorledes man som lærer kan opfattes illustreret i det todimensionale koordinatsystem.

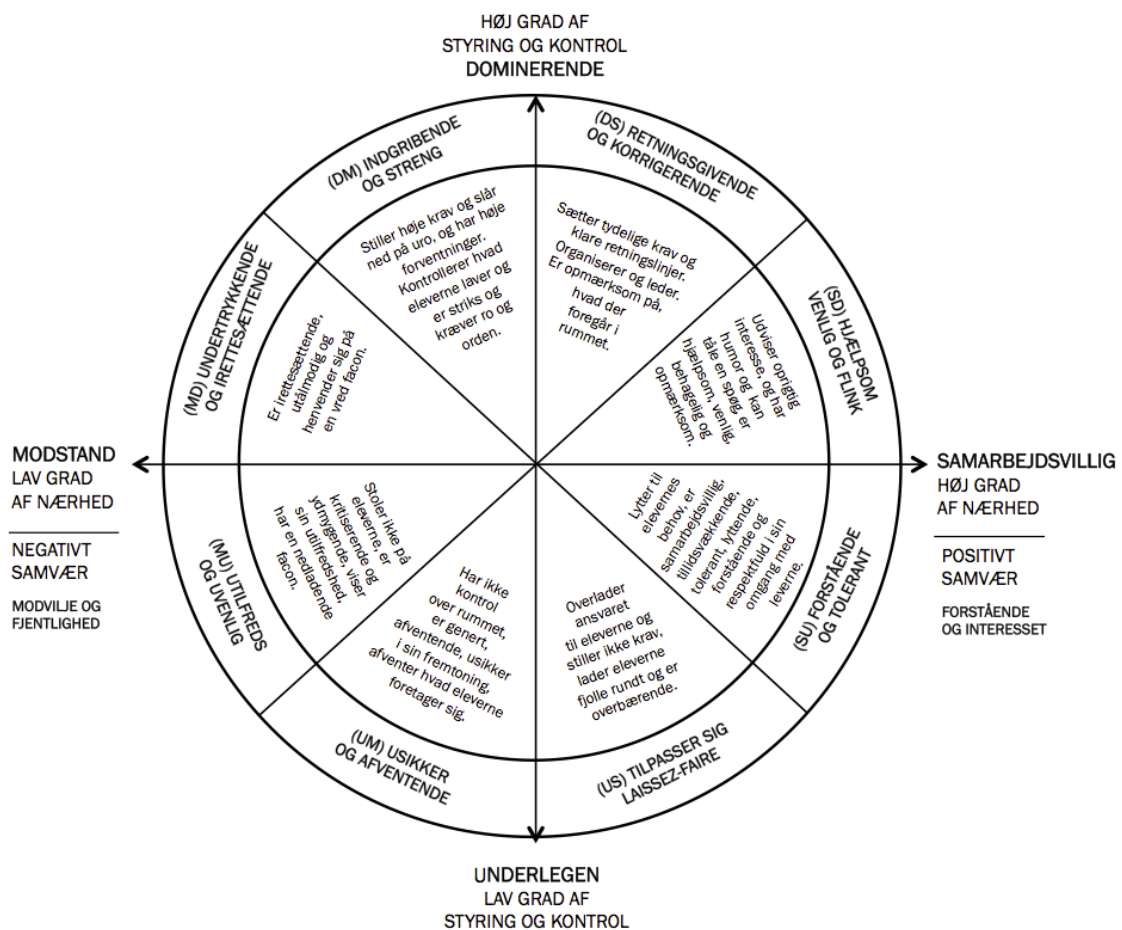


Figur 4 'Model for Interpersonal Teacher Behaviour' (MITB) (Wubbels et al. 2012, p.4)

Hvis en lærer placeres i øverste højre hjørne, så er det fordi læreren scorer højest på dels 'Dominance' og dernæst på 'Cooperation', og da vil læreren slå ud på læreradfærden 'Leadership' (DC). Hvis læreren scorer højest på 'Cooperation' og dernæst på 'Dominance', så vil man slå ud på læreradfærden 'Helping/friendly' (CD).

Som det fremgår af de to ovenfor indsatte figurer (2 og 3) har Utrecht forskerne ændret navnet på 6 ud af de 8 læreradfærdstyper fra 2012 til 2016. For eksempel er usikker-
adfærden: 'Uncertain' blevet til 'Hesitating' og indgriben-
adfærden er ændret fra 'Strict' til 'Imposing'. Modellens
begrebsbrug er således ikke statisk, og vi kan derfor heller ikke
i dansk sammenhæng udtale os om én begrebsmæssig statisk dansk model for MITB
som baggrund for QTI-spørgerammen.

QTI-spørgeskemaet omhandler forskning i elevers opfattelser og disse opfattelser, og vores indsigt som forskere i feltet er ikke eksakt videnskab, idet der sker ændringer i sprogbrug og ændringer i opfattelser og begrebsbrug hos de elever, vi spørger i den tid vi lever i og den konkrete kontekst, som spørgsmålene indgår i – her er det i dansk sammenhæng undersøgt i gymnasiesektoren 2016. Nedenfor i figur 5 er indsat en dansk oversættelse foretaget i forbindelse med arbejdet med oversættelsen af de 64 items på dansk. Udformningen er grafisk gengivet fra MITB (Wubbels et al. 2012, p.4).



Figur 5 Model over interpersonel læreradfærd

Dansk oversættelse efter arbejdet med oversættelsen og analyser af elevforståelser af de 64 items på dansk (se bilag#2) den grafisk udformning er gengivet fra: (Wubbels et al. 2012, p.4)
'Model for Interpersonel Teacher Behaviour' (MITB).

Som det fremgår i figur 5, har vi ligesom også Wubbels et al. (2012, p.4) benyttet flere begreber til at beskrive én adfærd. Det sprogmæssige er således stadig en del af det videre arbejde med QTI brugt i en dansk sammenhæng, der foreligger med hensigt på videnskabelige udgivelser. Herunder beskrives de otte typer af læreradfærd med afsæt i det 64 items testet i ROK-projektet og illustreret i figur 5.

Den retningsgivende, korrigerende lærer (directing/leadership)

(DS=Dominerende og Samarbejdsvillig)

Denne læreradfærd ligger høj på styring, dvs. 'dominerende' og i den positive ende af nærværsaksen, dvs. 'samarbejdsvillig', derfor forkortelsen DS.

- Sætter tydelige krav og klare retningslinjer.
- Organiserer og leder.
- Er opmærksom på, hvad der foregår i rummet.

Den hjælpsomme, venlige, flinke lærer (helping/friendly)

(SD=Samarbejdsvillig og Dominerende)

Denne læreradfærd ligger højest på nærværsaksen, dvs. 'samarbejdsvillig' og over middel på styringsaksen, dvs. 'dominerende' derfor forkortelsen SD.

- Udviser oprigtig interesse.
- Har humor og kan tåle en spøg.
- Er hjælpsom, venlig, behagelig og opmærksom.

Den forstående, tolerante lærer (understanding)

(SU=Samarbejdsvillig og Underlegen)

Denne læreradfærd ligger højest på nærværsaksen dvs. 'samarbejdsvillig' og under middel på styringsaksen dvs. 'underlegen', derfor forkortelsen SU.

- Lytter til elevernes behov.
- Er samarbejdsvillig, tillidsvækkende, tolerant, lyttende, forstående.
- Respektfuld i sin omgang med eleverne.

Den tilpassende, laissez-faire lærer (acquiescing/student responsibility/freedom)

(US=Underlegen og Samarbejdsvillig)

Denne læreradfærd ligger lavt på styringsaksen, dvs. 'underlegen' og middel på nærværsaksen, dvs. 'samarbejdsvillig', derfor forkortelsen US.

- Overlader ansvaret til eleverne.
- Stiller ikke krav.
- Lader eleverne fjolle rundt og er overbærende.

Den usikre og afventende lærer (hesitating/uncertain)

(UM=Underlegen og Modstand)

Denne læreradfærd ligger i den nederste del af styringsaksen, dvs. 'underlegen' og i den negative ende af nærværsaksen, dvs. 'modstand', derfor forkortelsen UM.

- Har ikke kontrol over rummet.
- Er genert, afventende og usikker i sin fremtoning,
- Afventer hvad eleverne foretager sig.

Den utilfredse og uvenlige lærer (objecting/dissatisfied)

(MU= Modstand og Underlegen)

Denne læreradfærd ligger i den negative ende af nærværsaksen, dvs. 'modstand' mod nærvær og under middel på styringsaksen, dvs. 'underlegen' i sin styring af undervisningen, derfor forkortelsen MU.

- Stoler ikke på eleverne
- Er kritiserende og ydmygende.
- Viser sin utilfredshed på en nedladende facon.

Den undertrykkende og irettesættende lærere (confronting/admonishing)

(MD= Modstand og Dominerende)

Denne læreradfærd ligger i den negative ende af nærværsaksen dvs. 'modstand' mod nærvær og over middel på styringsaksen, dvs. 'dominerende' i sin styring af undervisningen, , derfor forkortelsen MD.

- Er irettesættende.
- Er utålmodig.
- Henvender sig på en vred facon.

Den indgribende og strenge lærer (imposing/strict)

(DM= Dominerende og Modstand)

Denne læreradfærd ligger høj på styring, dvs. 'dominerende' og under middel på nærværsaksen, dvs. 'modstand' mod nærvær, , derfor forkortelsen DM.

- Stiller høje krav og har høje forventninger.
- Slår ned på uro, kræver ro og orden.
- Er striks og kontrollerende overfor, hvad eleverne laver.

Ovenfor har vi således præsenteret det teoretiske setup for udarbejdelsen af spørgeskemaet kaldet QTI. Vi præsenterer i de næste afsnit, hvordan vi har undersøgt elevernes opfattelse af lærerens *styring* og *nærhed* i rummet, lærerens *dominans*, *underlegenhed*, *samarbejdsvillighed*, og *modstand*.

4 International forskning og den danske afprøvning

Spørgeskemaet bygger på ovenstående teoretiske afsæt (MITB) og opererer med en 5-point Likert-skala spørgeramme rangerende fra 'aldrig' til 'altid', hvor eleverne får spørgsmål som matcher akserne og graden mellem akserne. Spørgsmålene er inddelt i de otte grupperinger, som korresponderer med de otte typer af læreradfærd. Spørgsmålene varierer fra 24 – 77, hvor de tidligste studier startede med 77 spørgsmål for sidenhen med signifikant sikkerhed at kunne indsnævre spørgebatteriet til 24 items på nederlandsk (Wubbels et al. 2012, p.4).

De 64 engelske QTI-spørgsmål vist i nedenstående tabel (tabel 1) er internationalt anerkendte og testet fra den nederlandske sprogbrug til engelsk sprogbrug, som benyttet i angelsaksiske lande og herfra oversat til andre sprog fx tyrkisk og kinesisk (Wubbels et al. 2012). Nedenfor gengives de internationalt anerkendte engelske spørgsmål (Levy & Wubbels, 1993, pp. 147)

4. He trusts us.	Understanding
6. If we don't agree with him we can talk about it.	Understanding
11. He is willing to explain things again.	Understanding
13. If we want something he is willing to cooperate.	Understanding
17. If we have something to say he will listen.	Understanding
18. He sympathizes with us.	Understanding
32. He realizes when we don't understand.	Understanding
56. He is patient.	Understanding
1. He is strict	Strict
2. We have to be silent in his class	Strict
9. He is demanding.	Strict
14. His tests are hard.	Strict
20. His standards are very high.	Strict
22. We need his permission before we speak.	Strict
53. If we don't finish our homework we're scared to go to his class.	Strict
57. He is severe when marking papers.	Strict
61. We are afraid of him.	Strict
3. He talks enthusiastically about his subject.	Leadership
31. He explains things clearly.	Leadership
36. We learn a lot from him.	Leadership
40. He holds our attention.	Leadership
45. He knows everything that goes on in the classroom.	Leadership
52. He is a good leader.	Leadership
62. He acts confidently.	Leadership
16. He gets angry unexpectedly.	Admonishing
24. He looks down on us.	Admonishing
38. He gets angry quickly.	Admonishing
41. He's too quick to correct us when we break a rule.	Admonishing
43. He is impatient.	Admonishing
51. He has a bad temper.	Admonishing
59. It is easy to pick a fight with him.	Admonishing
63. He is sarcastic.	Admonishing
8. We can decide some things in his class.	Student freedom
21. We can influence him.	Student freedom
25. We have the opportunity to choose assignments which are most interesting to us.	Student freedom
27. He lets us fool around in class.	Student freedom
33. He lets us get away with a lot in class.	Student freedom
48. He allows us a lot of choice in what we study.	Student freedom
49. He gives us a lot of free time in class.	Student freedom
64. He is lenient.	Student freedom
23. He seems uncertain.	Uncertain
34. He is hesitant.	Uncertain
39. He acts as if he does not know what to do.	Uncertain
42. He lets us boss him around.	Uncertain
44. He's not sure what to do when we fool around.	Uncertain
46. It's easy to make a fool out of him.	Uncertain
55. He is timid.	Uncertain
7. He threatens to punish us.	Dissatisfied
10. He thinks we cheat.	Dissatisfied

12. He thinks we don't know anything.	Dissatisfied
19. He tries to make us look foolish.	Dissatisfied
26. He is unhappy.	Dissatisfied
28. He puts us down.	Dissatisfied
30. He thinks we can't do things well.	Dissatisfied
54. He seems dissatisfied.	Dissatisfied
58. He is suspicious.	Dissatisfied
5. He is concerned when we have not understood him.	Helpful/friendly
15. He helps us with our work.	Helpful/friendly
29. He takes a personal interest in us.	Helpful/friendly
35. He is friendly.	Helpful/friendly
37. He is someone we can depend on.	Helpful/friendly
47. He has a sense of humor.	Helpful/friendly
50. He can take a joke.	Helpful/friendly
60. His class is pleasant.	Helpful/friendly

Tabel 1

5 Metodologiske overvejelser ved spørgeskema-oversættelser

Når man benytter et spørgeskema udviklet til ét land og én kultur (her skolesystemet og traditionerne i Nederlandene) som ved brugen af QTI, der går tæt på relationen mellem lærer og elev, så må man i forskningsprocessen tage højde for, at der – ligesom i komparative studier – opereres med oversættelser på tværs af kulturer.

Oversættelsesprocessen bør derfor tage højde for, at man fx i Danmark har tradition for at tiltale sin lærer ved fornavn, og at man har et forholdsvist uformelt forhold mellem lærer og elev. At man i Danmark i de danske gymnasier arbejder ud fra et demokratisk formål, hvorfor eleverne opfordres til at diskutere og stille spørgsmål. Der er ofte andre traditioner og normer til stede i andre lande. Dette tager man fx højde for ved at foretage en indledende kvalitativ bearbejdning og afprøvning af spørgsmålene.

Vi arbejder forbilledligt ud fra erfaringerne fra Utrecht Universitets forskerteam beskrevet således: *"The Dutch and US/Australian versions of the QTI were developed after several pilot administrations and analyses (Wubbels & Levy 2005). Extensive interviews with students and teachers were conducted and items were repeatedly revised in pursuit of satisfactory psychometric properties. The goal was to produce an instrument with high alpha reliabilities for each scale, as well as a pattern of scale correlations that represented the circumplex nature of the model"* (Wubbels et al. 2012, p.10). Wubbels og kollegaerne uddyber, at andre forskeres oversættelser har taget højde for de kulturelle forskelle og har heri adapteret QTI-spørgerammen til det kulturelle miljø i det specifikke land. De beretter endvidere, at hvis *ikke* man foretager denne kvalitative minutløse proces, vil man højst sandsynligt risikere en mistolkning af spørgerammen:

"Most QTI adaptations however, were not as thorough [som dem de i kapitlet har henvist til] and usually involved translation and occasional back translation. This heightened the risk of misunderstanding caused by variation in the interpretation of similar words in different languages" (ibid. p. 10). Det har ofte vist sig ved oversættelser til andre sprog, at korrelationerne mellem de forskellige typer læreradfærd enten har haft for svag eller for stærk korrelation, og det er den finjustering, der skal sikres via det kvalitative ar-

bejde og eftertestes kvantitativ. Det er afgørende, at man i oversættelsesprocessen er opmærksom på, at der er sammenhæng mellem typer af læreradfærd (de otte skalaer), hvilket testes via den kvantitative faktoranalyse, gentagende gange, ellers risikerer man at forholdet mellem skalaerne bliver uligevægtige. Wubbels og kollegaer beskriver, hvorledes der har været benyttet utroværdige versioner af QTI grundet oversættelsesprocessens uopmærksomhed på ligevægten mellem skalaerne (ibid.). Vi har derfor lagt mange kræfter i at udføre et grundigt kvalitativt arbejde med QTI-spørgsmålene.

Den eksemplariske proces for oversættelsen af QTI-spørgsmålene er gengivet nedenfor, og det er den proces, som vi har fulgt i ROK-projektet fra foråret 2016:

- Translation forwards and backwards af sprogkyndige og pædagogisk kyndige videnskabelige medarbejdere. Der foreligger en engelsk anerkendt version (vist ovenfor i tabel 1), som der tages afsæt i.
- Efter oversættelsesprocessen sammenlignes spørgsmålene, hvor udfordringen er at indfange den interpersonelle mening fra MITB samt indsætte spørgsmålene meningsfuldt i en dansk kulturel skolekontekst, her gymnasiet. Man bør tage afsæt i et så stort antal spørgsmål som muligt for herved at have nok data til at udvælge endelige stærke spørgsmål (items) ud fra. Dvs. startudgangspunktet på 24 spørgsmål er for snævert, man bør benytte de 64 engelske anerkendte items og så derudfra reducere ud fra den statistiske analyses udfald.
- Efter oversættelsesprocessen undersøger man, hvorledes eleverne forstår og fortolker spørgsmålene. Dette gøres kvalitativt i dialog med eleverne.
- Først herefter kan den endelige spørgeramme sendes ud via fx SurveyXact, og derefter foretages en statistisk analyse af data, hvor både den interne korrelation og eksterne uafhængighed testes. Til dette benyttes cirkumflekse modeller til sikkerhed. I ROK-projektet er der desuden udviklet en visuel fremstilling af data.

6 Udvikling og testning af danske spørgsmål til QTI

- Denne udvikling og afprøvning af danske QTI-spørgsmål indebærer såvel kvalitative som kvantitative målinger (datasample er at finde i bilag #1).
- Vi har benyttet de internationalt anerkendte engelske 64 spørgsmål.
- Vi har oversat i form af processen: translation forwards and backwards.
- Vi har testet spørgsmålene ved kvalitativt elevdialogmøde i form af fokusgrupper N=48 (bilag #2).
- Vi har afprøvet spørgsmålene på N=737 gymnasieelever i SurveyXact.
- Vi har foretaget en statistisk analyse og bearbejdning af svarene fra N=737.
- I skrivende stund køres denne QTI-spørgeramme på 12 gymnasieskoler, på 36 klasser, fordelt på tre forskellige fag (matematik, engelsk, dansk). Således sikres 1) at QTI-spørgerammen er robust i forhold til geografisk placering, 2) at spørgsmålene er relativt statiske.

Nedenfor beskrives processens elementer.

6.1 Translation forward and backwards

Første fase: Sprogkyndig medarbejder sættes ind i den teoretiske interpersonelle ramme (MITB) for QTI og dernæst oversættes spørgsmålene til dansk fra engelsk af sprogkyndig og uddannelseskyndig chefkonsulent på CUDiM, som derefter er i tæt dialog med den kvalitative forsker om oversættelsen af spørgsmålenes karakter.

Anden fase: Aarhus Universitets' sprogservice oversætter spørgsmålene tilbage til engelsk uden kendskab til de originale spørgsmål fra (Levy & Wubbles, 1993, pp. 147).

Nedenfor er resultatet indsat i tabel 2, som var en del af processen i vores oversættelsesarbejdes første og anden fase, hvorefter tredje fase går i gang. Den indeholder en samtale om pædagogisk indholdsgranskning af sætningskonstruktionerne og de indholdsmæssige ændringer, der er på spil ved en kulturel oversættelse. Efter tabel 2 (spørgsmålsoversættelsen) beskrives tredje fase, som indebærer, at vi udvælger spørgsmål, der testes ved brug af forskellige ordlyd på samme spørgsmål i fjerde fase via samtaler med gymnasieelever. De gule markeringer markerer de udsagn vi særligt har debatteret i tredje fase.

Second step - Backwards translation Fra dansk til engelsk	The original from international research	First step - Forward translation Fra engelsk til dansk
He is strict.	1. He is strict.	Han er skrap.
We have to keep quiet during his lessons.	2. We have to be silent in his class	Vi skal være stille i hans timer.
He talks enthusiastically about his subject.	3. He talks enthusiastically about his subject.	Han taler med begejstring om sit fag.
He has confidence in us.	4. He trusts us.	Han har tillid til os.
He gets worried when we don't understand him.	5. He is concerned when we have not understood him.	Han bliver bekymret, når vi ikke forstår ham. Test begge udsagn: Han er særligt opmærksom på at vi forstår ham.
If we disagree with him, we can talk it over.	6. If we don't agree with him we can talk about it	Hvis vi er uenige med ham, kan vi tale om det.
He threatens to punish us.	7. He threatens to punish us.	Han truer med at straffe os.
We are allowed to make some decisions in his lessons.	8. We can decide some things in his class.	Vi kan beslutte visse ting i hans timer.
He is demanding.	9. He is demanding.	Han er krævende.
He thinks we cheat.	10. He thinks we cheat.	Han tror, vi snyder.
He is willing to explain things several times.	11. He is willing to explain things again.	Han er villig til at forklare ting flere gange.
He thinks we don't know anything.	12. He thinks we don't know anything.	Han tror, vi ikke ved noget.
If we ask for something specific, he is willing to cooperate.	13. If we want something he is willing to cooperate.	Hvis vi ønsker noget bestemt, er han villig til at samarbejde.
His tests are difficult.	14. His tests are hard.	Hans prøver er svære.
He helps us with our assignments.	15. He helps us with our work.	Han hjælper os med vores opgaver.
He sometimes gets angry suddenly.	16. He gets angry unexpectedly.	Han kan blive uventet vred
If we have something to say, he is	17. If we have something to say	Hvis vi har noget at sige, er han

willing to listen.	he will listen.	villig til at lytte. Og test også: Han er lydhør overfor vores forslag
He understands our problems.	18. He sympathizes with us.	Han har forståelse for os.
He tries to ridicule us.	19. He tries to make us look foolish.	Han forsøger at gøre os til grin.
His expectations are very high.	20. His standards are very high.	Test begge udsagn: Hans forventninger er meget høje. Hans forventninger til vores adfærd i klassen er meget høje.
We are able to influence him.	21. We can influence him.	Vi kan godt påvirke ham.
We can't say anything until he allows us to.	22. We need his permission before we speak.	Han skal give os lov før vi må sige noget i klassen.
He seems insecure.	23. He seems uncertain.	Han virker usikker.
He looks down on us.	24. He looks down on us.	Han ser ned på os.
We get the chance to choose the assignments that interest us most.	25. We have the opportunity to choose assignments which are most interesting to us.	Vi har mulighed for at vælge de opgaver, der interesserer os mest.
He is unhappy.	26. He is unhappy.	Han er ulykkelig.
He lets us play around during his lessons.	27. He lets us fool around in class.	Han lader os fjolle i timerne.
He humiliates us.	28. He puts us down.	Han ydmyger os
He is genuinely interested in us.	29. He takes a personal interest in us.	Han er oprigtig interesseret i os.
He thinks we can't do things well.	30. He thinks we can't do things well.	Han synes ikke, at vi kan gøre tingene rdentligt.
He explains things clearly.	31. He explains things clearly.	Han forklarer tingene tydeligt.
He knows when we don't understand something.	32. He realizes when we don't understand.	Han er klar over, når der er noget, vi ikke forstår.
He lets us get away with a lot in his lessons.	33. He lets us get away with a lot in class.	Han lader os slippe af sted med meget i timerne.
He is hesitant.	34. He is hesitant.	Han er tøvende.
He is friendly.	35. He is friendly.	Han er venlig.
We learn a lot from him.	36. We learn a lot from him.	Vi lærer meget af ham.
He is someone we can trust.	37. He is someone we can depend on	Han er en vi kan regne med.
He gets angry quickly.	38. He gets angry quickly	Han bliver hurtigt vred.
He seems uncertain about what he's supposed to do	39. He acts as if he does not know what to do.	Han virker, som om han ikke ved, hvad han skal gøre.
He keeps our attention.	40. He holds our attention.	Han holder vores opmærksomhed fanget.
He is too quick to correct us when we break a rule.	41. He's too quick to correct us when we break a rule.	Han er for hurtig til at rette på os, når vi bryder en regel.
He lets us boss him around.	42. He lets us boss him around.	Han lader sig blive kommanderet rundt med
He is impatient.	43. He is impatient.	Han er utålmodig.
He doesn't know what to do when we play around.	44. He's not sure what to do when we fool around.	Han ved ikke, hvad han skal gøre, når vi ikke følger med men fjoller rundt.
He is aware of everything that goes on in the classroom.	45. He knows everything that goes on in the classroom.	Han er opmærksom på alt hvad der foregår i klasseværelset.
It is easy to ridicule him.	46. It's easy to make a fool out of him.	Det er nemt at gøre ham til grin.
He has a sense of humour.	47. He has a sense of humor.	Han har humoristisk sans.
He gives us lots of choices within the subjects we have to study.	48. He allows us a lot of choice in what we study.	Han giver os mange valgmuligheder i forhold til det vi skal

		lære.
He gives us lots of time for ourselves in his lessons.	49. He gives us a lot of free time in class.	Han giver os meget valgfri tid i timerne.
He can take a joke.	50. He can take a joke.	Han kan godt tåle en spøg.
He is easily agitated.	51. He has a bad temper.	Han bliver nemt hidsig
He is a good leader.	52. He is a good leader.	Han er en god leder.
If we don't finish our homework, we are afraid to go to his lessons.	53. If we don't finish our homework we're scared to go to his class.	Hvis vi ikke har lavet vores lektier færdige, er vi bange for at komme til hans timer.
He seems dissatisfied.	54. He seems dissatisfied.	Han virker utilfreds.
He is shy.	55. He is timid.	Han er genert.
He is patient.	56. He is patient.	Han er tålmodig.
He is tough when he corrects our assignments.	57. He is severe when marking papers.	Han er hård, når han retter opgaver
He is suspicious.	58. He is suspicious.	Han er mistænksom.
It's easy to get into an argument with him.	59. It is easy to pick a fight with him.	Man kommer let op at skændes med ham.
His lessons are pleasant.	60. His class is pleasant.	Hans timer er behagelige.
We are afraid of him.	61. We are afraid of him.	Vi er bange for ham.
He seems confident.	62. He acts confidently.	Han virker selvsikker.
He is sarcastic.	63. He is sarcastic.	Han er sarkastisk.
He is compliant.	64. He is lenient.	Han er overbærende.

Tabel 2

Tredje fase: Sprogkyndig medarbejder og kvalitativ forsker evaluerer omkring uoverensstemmelser fra original til translation backwards. Der evalueres også i relation til den danske oversættelse og betydningsforskydninger fra engelsk sprogbrug til dansk sprogbrug. Der er en del udsagn vi er usikre omkring (se gule markeringer), men vi tester dem i dialog med eleverne, og ved nogle spørgsmål (5A, 5B, 17A, 17B, 20A, 20B) har vi konstrueret et alternativt udsagn, som dermed ikke følger den engelske slavisk, men som tilføjer det manglende danske aspekt og dermed tester vi forståelsen hos eleverne ved begge udsagn. Herunder kommer et par eksempler fra spørgsmål 20A og 20B, 34, 39 og 5.

Under læreradfærdstypen 'indgribende og streng' hvor det engelske originalspørgsmål nr. 20 lyder "His standards are very high" kan ifølge oversættelsesprocessen, således både betyde lærerens 'almene forventninger' og/eller 'faglige standarder', som det fremgår af de to engelske versioner indsat nedenfor. Vi har oversat dette i spørgsmål 20A som lyder således: "Hans forventninger er meget høje". Men vi har tilføjet spørgsmål 20B, som lyder: "Hans forventninger til vores adfærd i klassen er meget høje". Spørgsmål 20B er tilføjet med specifikt fokus på adfærd, fordi vi ellers forventer, at eleven kan tro, at det er lærerens forventning til elevens faglige niveau (spørgsmål 20A), og vi mener ikke, at det er det som QTI har fokus på at måle.

Spørgsmål 20		
Backwards translation	Original	Dansk
His expectations are very high.	His standards are very high.	Test begge udsagn: (20A) Hans forventninger er meget høje. (20B) Hans forventninger til vores adfærd i klassen er meget høje.

I spørgsmål 34, som ligger under læreradfærden 'usikker og afventende', gav oversættelsen fra dansk og tilbage til engelsk igen ingen nye uoverensstemmelser. Men vi havde alligevel en del betænkeligheder ved at benytte spørgsmålet.

Spørgsmål 34		
Backwards translation	Original	Dansk
He is hesitant.	He is hesitant.	Han er tøvende.

Vores overvejelser gik på, at ordet 'tøvende' på dansk faktisk kan have både en negativ og en positiv klang i forhold til styringsaksen i MITB. Fx kan det at være tøvende betyde, at læreren er forstående overfor eleven og dermed afventende over dennes behov eller lignende, dvs. at 'afventende', og 'tøvende' ikke nødvendigvis behøver at blive opfattet som en negativ lav styringsadfærd, som det egentligt, er meningen her i kategorien under 'usikker og afventende'. En lærer fra ROK-projektet udtaler i en dialog om hans QTI-profil med forsker, at han ikke som sådan ser noget problem i, at en elev synes, at han som lærer er tøvende. Læreren opfatter det at være tøvende som en humanistisk (faget er engelsk) og anerkende tilgang, eftersom man som lærer dermed er åben for forslag og ikke er hverken alvidende eller snæversynet. Sådan et spørgsmål er derfor spændende, at undersøge i forhold til elevernes forståelser. Umiddelbart var vi ikke tilhængere af at bibeholde 'tøvende' som udsagn af den årsag beskrevet ovenfor. Men vi testede det for en sikkerheds skyld af, også for at være tro mod QTI spørgerammens internationale afsæt.

I oversættelsesprocessen er vi ligeledes opmærksomme på, at verbum og agent ikke lægges forkert, når der oversættes, fx som her i spørgsmål 39. "He lets us boss him around." Det er vigtigt at det ikke fremstår som om, at læreren har givet eleverne lov til det, altså implicit at læreren stadigvæk er styrende. Og det er ikke det, der menes eftersom den ligger under læreradfærdstypen 'usikker og afventende' med lav styring. Derfor ender vi ud med denne oversættelse, som fratager læreren styring i udsagnet: "Han lader sig blive kommanderet rundt med".

Spørgsmål 39		
Backwards translation	Original	Dansk
He lets us boss him around.	He lets us boss him around.	Han lader sig blive kommanderet rundt med.

I spørgsmål 5 som lyder: "He is concerned when we have not understood him" er der flere oversættelsesmæssige udfordringer. Desuden er der en oversættelsesforskel i de to engelske versioner og der er en kulturel oversættelsesdimension ved ordet 'concerned' i spørgsmål 5, som ligger under læreradfærdstypen 'hjælpesom, venlig og flink', dvs. en høj grad af nærhed og interesse i samarbejde med eleverne:

Spørgsmål 5		
Backwards translation	Original	Dansk
He gets worried when we don't understand him.	He is concerned when we have not understood him.	Test begge udsagn: (5A) Han bliver bekymret, når vi ikke forstår ham. (5B) Han er særligt opmærksom på at vi forstår ham.

Vi overvejer hvilket synonym for 'concerned', der kan bruges her i dansk kontekst. Ordet "worried" er lidt stærkere end "concerned". Måske er det snarere noget med at læreren er særligt interesseret i, at eleverne forstår læreren. Begreberne 'foruroliget' eller 'bekymret' er for stærk en term på dansk. Det engelske udsagn har snarere noget at gøre med, at læreren er særligt opmærksom på, at eleverne forstår ham jf. MITB, hvor denne læreradfærd ligger højt på nærværsaksen.

Vi tester begge udsagn i den kvalitative samtale med eleverne, som vist i kolonnerne ovenfor, da vi mener, at 'bekymret' er for overdrevet i dansk sprogbrug. Måske er det den eneste korrekte oversættelse, men den kulturelle oversættelse spiller ind. Fx kan man også forestille sig, at den angelsaksiske uddannelsesverden lægger fokus anderledes, fx at en lærer kan være bekymret i forhold til, om eleverne kan forstå ham/hende, men når man forskyder det i en dansk sammenhæng, så vil bekymret være en anderledes mere stærk brug af ordet. Fx er 'bekymret' i dansk sammenhæng ofte i betydningen: at man kan være bekymret for, om ens børn kommer sikkert over vejen, eller at de ikke drukner, når der er ude på havet for at lære at sejle i en kano. Vi har derfor vendt spørgsmålet om, således at det fremstår, som om læreren har opmærksomheden særligt fokuseret på elevernes forståelse.

Efter denne tredje fase går vi ind i sidste kvalitative og fjerde fase med fokus på elevforståelser.

6.2 Testning af spørgsmålene – elevdialogmøde ved fokusgruppeinterviews

Fjerde fase: Elevforståelser undersøges ved hjælp af 48 informanter. Dvs. 48 gymnasieelever deltog i alt. 24 elever fra hver gymnasieskole: Randers Statsskole og Handelsgymnasiet Skive. Alle elever var blevet undervist af lærere der deltager i ROK-projektet. Eleverne var ligeligt fordelt mellem kønnene. Eleverne var blevet spurgt af deres lærere, om de ville deltage, og de fik af vide, at det de fortalte til forskerne var anonymt. Lærerne havde valgt at spørge de elever, der var ivrige i diskussioner og dermed gode bidragsydere til information om forståelser af QTI-spørgerammen. Dermed er der en bias i forhold til de elever, der måske ikke er så sprogligt stærke, måske forstår de ikke spørgsmålene på samme måde som deres klassekammerater (se bilag #3).

Elevforståelserne undersøges via dialog med eleverne og via deres skriftlige besvarelser på udsagnene i rummet, hvor de er samlet i grupper af otte sammen med forskeren. Dialogen om elevernes umiddelbare forståelse af udsagnene, deres refleksioner over

deres forståelser af udsagnene og deres sprogbrug er i fokus. Forsker gjorde det samtidigt klart, at man som deltagende informant/elev ikke kunne forstå et spørgsmål forkert, men at pointen var at vi fik indsigt i, hvad de opfatter, når de læser det pågældende udsagn. Læs nærmere om graden af elevernes enighed og eller uenighed med hinanden i udsagnene i bilag#2.

Proceduren på disse dialogmøder foregik som en form for fokusgruppeinterviews. De foregik i foråret 2016. Første runde fandt sted på Randers Statskole den 4. maj og anden runde den 6. maj på Handelsgymnasiet Skive. Informanterne ankom otte elever ad gangen og blev oplyst om projektet og intentionen. Eleverne blev kort informeret om, at vi forskere har brug for at vide, hvordan de opfatter hvert enkelt spørgsmål, for at kunne lave så præcise spørgsmål som muligt. Eleverne kendte en del til QTI, da de alle havde svaret på spørgsmålene op til flere gange, eftersom deres lærere var en del af ROK-projektet og fik lavet QTI-profiler. Eleverne blev placeret parvis og svarede på spørgsmålene på QTI-arkene i hånden, som vist nedenfor:

QTI SPØRGSMÅLSTESTNING
MAJ 2016

Tak fordi du/I vil være med til denne undersøgelse

I højre kolonne bedes du/I skrive, hvad du/I forstår ved udsagnet om en given lærer i venstre kolonne. Vi antager her at læreren er en mand, men det er ikke det som er pointen. Pointen er, at du/I beskriver, hvad I forstår ved udsagnet.

I må gerne skrive flere forskellige forklaringer på jeres forståelse. Skriv i hele sætninger, tak.

<p>Han har tillid til os</p> <p>(spg. 4)</p>	
---	--

AARHUS UNIVERSITET
KATEGORI 1
– SPØRGSMÅL 4, 6, 6, 11, 13, 17, 18, 32, 56

Et eksempel på udfyldningsformen i det kvalitative dialogmøde med eleverne om QTI-spørgsmålene.
 Alle 64 spørgsmål og de ekstra 3 (5A, 5B, 17A, 17B og 20A, 20B) dvs. 67 spørgsmål blev testet forud for udvalningen af spørgeskemaet til 737 gymnasieelever.

Eleverne fik udleveret blyanter og skrev svarene i hånden ud fra deres umiddelbare forståelser af sætningen/udsagnet på papiret. Hensigten var netop at få elevernes umiddelbare forståelse på udsagnet, ligesom de ville forstå det når de skal udfylde spørgeskemaet normalt. Denne proces med dialog efter det skriftlige svar sikrer, at forskeren lytter til eleven og ændrer spørgsmålet efter elevens forståelsesramme.

Der var således ingen refleksion inden eleverne skrev svarene ned. Først efter elevernes skriftlige svar spurgte forsker ind til deres svar, særligt hvis de var uenige med hinanden. Men hovedsageligt lod forsker eleverne skrive deres umiddelbare svar ned og lod dem komme igennem så mange spørgsmål, som hver enkelt gruppe kunne nå. De fleste grupper nåede på den time, de var i rummet at gennemgå seks typer af læreradfærd, dvs. 8 x 6 spørgsmål= 48 spørgsmål pr. par.

Forsker sikrede desuden, at eleverne svarede på spørgsmålene inden for hver af de otte læreradfærdstyper, således at der bliver svaret gennemgående lige meget på alle spørgsmålene, for at sikre stor en stor svarbredde. Hver gruppe fik forskellige kategorier at svare på, således at de dannede deres egne svar og ikke lyttede og kopierede så meget fra de andres overvejelser og forståelser, eftersom der foregik fire samtaler i rummet (de var seks elever i rummet ad gangen, som arbejdede sammen parvis om besvarelsen af samme spørgsmål, der var således fire samtaler i gang i rummet på én gang). Forsker gik rundt og lyttede og deltog i diskussionerne.

Eleverne var ikke altid enige om betydningen af spørgsmålene, og dér gik forsker ind og spurgte til (som i fokusgruffunctionens møde-moderator), hvordan ordlyden i elevernes optik – med deres begrebsbrug – kunne lyde, når intentionen var x eller y (jf. MITB). På den måde blev nogle spørgsmål testet i en ny version ved andet hold elever på Handelsgymnasiet Skive. Det drejer sig specifikt om 23 spørgsmål ud af de 64, som er vist i tabel 3 nedenfor (se desuden de nuancerede overvejelser i bilag #2).

Nr.	Før elevdialogmødet Alle 64 spørgsmål er testet ved elev-dialogmøderne, og disse 23 er ændret derefter.	Efter elevdialogmødet Endeligt udrullet på 737 elever i SurveyXact
6	Hvis vi er uenige med ham, kan vi tale om det	Er en vi kan tale med, hvis vi er uenige med ham/hende angående hans/hendes måde at undervise på
7	Han truer med at straffe os	Giver os ekstra arbejde, når vi ikke opfører os, som han/hun ønsker
8	Vi kan beslutte visse ting i hans timer	Giver os lov til at få indflydelse på visse ting i timerne
10	Han tror, vi snyder	Tror vi snyder med vores opgaver
18	Han har forståelse for os	Respekterer os, som dem vi er
19	Han forsøger at gøre grin med os	Forsøger at gøre grin med os på en nedladende måde
20	20A: Hans forventninger er høje 20B: Hans forventninger til vores adfærd i klassen er meget høje	Hans/hendes forventninger til vores forberedelse til timerne er meget høje
21	Vi kan godt påvirke ham	Er en lærer som vi kan påvirke til at ændre på måden, vi skal arbejde på i timerne
25	Vi har mulighed for at vælge de opgaver, der interesserer os mest	Er en lærer som giver os mulighed for at vælge de emner, der interesserer os mest
26	Han er ulykkelig	Virker ofte trist og nedtrykt
27	Han lader os fjolle i timerne	Lader os fjolle rundt i timerne og lader det være op til os selv, hvor seriøse vi vil være
30	Han synes ikke vi gør tingene ordentligt	Synes ikke, at vi gør vores arbejde godt nok
34	Han er tøvende	Virker fagligt usikker
39	Han virker som om han ikke ved, hvad han skal gøre	Har svært ved at få skabt ro igen, hvis klassen larmer
41	Han er for hurtig til at rette på os, når vi bryder en regel	Er for hurtig til at skælde ud, hvis vi bliver uopmærksomme
48	Han giver os mange valgmuligheder i forhold til det, vi skal lære	Giver os mange valgmuligheder i forhold til de måder, vi kan arbejde med stoffet på
49	Han giver os meget valgfri tid i timerne	Giver os meget tid i timerne til at gøre, hvad vi vil
52	Han er en god leder	Er god til at sætte retningslinjer for undervisningen
54	Han virker utilfreds	Er utilfreds med vores arbejdsindsats
57	Han er hård når han retter opgaver	Er streng
58	Han er mistænksom	Stoler ikke på os
62	Han virker selvsikker	Virker selvsikker i sin undervisning
63	Han er sarkastisk	Han er sarkastisk på en ubehagelig måde

Tabel 3

Jf. tabel 3 ovenfor: 23 spørgsmål blev ændret efter den kvalitative dataindsamling ved elevdialogmøderne. På Handelsgymnasiet Skive forelagde forskeren igen samme spørgsmål som på Randers Statsskole, men tilføjede således de nye sætningskonstruktioner via dialog med eleverne og dermed sikredes en større sikkerhed i spørgsmålsudformningen.

6.3 Eksempler på elevsamtaler og fortolkninger af QTI-spørgsmålene

I bilag #1 foreligger det samlede datasample.

I bilag #2 foreligger alle de kvalitative data fra spørgsmålsindsamlingen efter elevdialogmøderne. Et par pointer bliver herunder fremhævet.

6.4 Overensstemmelse med MITB og intern elevenighed

Betydningen af spørgsmål 4, som vist illustrativt ovenfor, viste sig at være overensstemmende med den betydning vi tillægger denne læreradfærd nemlig: 'Forstående og tolerant', dvs. en høj grad af styring og samarbejdsvillighed på nærhedsaksen (jf. det teoretiske apparat bag QTI, dvs. MITB). Der var desuden stor enighed hos alle deltagende elever. Som eksempel skrev eleverne følgende fortolkninger af spørgsmål 4: "Han har tillid til os"

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 4: "Han har tillid til os"

- *Han stoler på, at vi laver vores ting og at vi følger med timen.*
- *At vi selv må bestemme grupper.*
- *Giver os ansvar.*
- *Ansvar for egen læring.*
- *Han har tillid til at vi møder forberedt op til hans undervisning.*
- *Han har tillid til at vi kommer og spørger til råds, hvis vi har spørgsmål/problemer fagligt.*
- *Han tør lade os arbejde selv og han tror på at vi laver noget.*
- *Han regner med at vi gør det han siger/sætter os i gang med.*
- *Han stoler os, f.eks. lader han os arbejde selv uden opsyn.*
- *Arbejdsforholdene er meget løse og vi skal selv sørge for os selv.*
- *Han har tillid til vores selvdisciplin.*
- *Der er gensidighed mellem lærer og elever.*
- *Vi laver vores ting til tiden.*
- *Han udviser fleksibilitet*
- *Der er respekt mellem elever og lærer.*
- *Han stoler på, at vi får lavet tingene til tiden.*
- *Han tror på vores faglige kompetencer.*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 4

I processen under dialogen med eleverne blev det hurtigt klart, hvilke spørgsmål eleverne var klart enige om betydningen af i rela *Han stoler på, at vi får lavet tingene til tiden* til MITB. Det blev også klart, at eleverne var uenige om betydningen af specifikke spørgsmål. Elevernes forskellige tolkning bidrog til, at forsker gik i dialog med eleverne om disse forskellige tolkninger, for herved at formulere spørgsmål, som alle forstår samme betydning af.

6.5 Gymnasieelevers begrebsforståelser

Man skal være sig bevidst, at begrebsbrug er forskellig fra generation til generation. De ord som vi alle benytter, forstås ikke på samme måde. Ordet 'leder' benyttes ofte indenfor uddannelsessektoren, men af unge opfattes 'leder' ofte som spejderleder eller en

sportstræner. Herunder er et eksempel på den diskrepans, der er mellem generationer og mellem lægmænd og fagfolk. Det drejer sig om spørgsmål 52: "Han er en god leder".

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 52: "Han er en god leder" under kategorien: 'Retningsgivende/korrigerende'

- *Han har struktur*
- *Han har et klart mål for undervisningen*
- *Han har tidsplaner=leder os i mål.*
- *En der lytter til eleverne og går med på vores forslag.*
- *Vi har respekt for ham.*
- *Vi ved han i sidste ende bestemmer, men han udnytter/misbruger ikke leder-statussen.*
- *Han skaber et godt miljø i klassen.*
- *Der er både plads til det faglige og sociale, han involverer sig også socialt men holder den rigtige distance.*
- *Han kan sætte sig i respekt og der er gensidig respekt.*
- *Han er hjælpsom og vil gerne hjælpe alle.*
- *Han ønsker hele klassen kommer bedst muligt igennem faget.*
- *Han er selvsikker.*
- *Han har overblik.*
- *Han er god til at træde i karakter og vise hvem der bestemmer.*
- *Han sørger for, at der er plads til alle.*
- *Han inddrager mange eller alle i beslutninger.*
- *Han sørger for også at inddrage passive elever i undervisningen.*
- *Han er opmærksom på og agerer ud fra elevernes faglige niveau.*
- *Han baner vejen for undervisningen og siger: "Nu gør vi sådan."*
- *Han giver klare retningslinjer.*
- *Han er en god rollemodel.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Eleverne synes ikke ordet 'leder' passer til en lærer. De spørger, om han går til spejder eller om han er god til at dirigere os på rette vej.*
- *De skriver: leder er et svært ord at definere – det kan handle om mange ting.*
- *Leder passer ikke til en lærer. Det er et underligt ord at bruge om en lærer.*
- *Ser ikke læreren som en leder.*
- *Hvad er definitionen af en god leder?*
- *Er det for klassen, undervisningen eller os personligt?*
- *En leder skal inspirere eller være forbillede?*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 52

Det bliver tydeligt i elevernes kommentarer, at der er tvetydighed omkring ordet 'leder' og eleverne lægger mange forskellige ting i ordet. Derfor afprøves et nyt spørgsmål, som har en anden ordlyd også sammen med "Han er en god leder", som lyder: "Han er god til at holde klassen fokuseret på undervisningen".

Dette bud: "Han er god til at holde klassen fokuseret på undervisningen", er i flere elevers øjne bedre end det første: "Han er en god leder". De taler om, at 'leder' har nogle konnotationer, som ikke er lige til at ramme ind i en undervisningssituation. Og vi snakker om indholdet i det at være en leder. Eleverne kommer selv med et andet bud, hvil-

ket jeg foreligger for de efterfølgende elever i dialogmøderne, som lyder: "Han er god til at sætte retningslinjer for undervisningen". Alle mener, at dette er et bedre bud end 'leder', da det er mere klart, hvad der menes. Dette udsagn: "Han er god til at sætte retningslinjer for undervisningen" indeholder det alle elever forstår ved 'leder' og som dermed også er indeholdt i det, som eleverne oprindeligt har udtalt om det første udsagn: "Han er en god leder", men her sikrer vi, at der ikke kommer misforståelser i forhold til deres andre forståelser af ordet 'leder'. Men spørgsmålet viser stadig, at dette er at 'lede'.

En anden overraskelse for forskeren var elevernes brug af ordet 'sarkastisk'. Ordet tolkes og bruges ikke som en midaldrende forsker aktuelt gør det. Det er således overraskende at de unge gymnasieelever ikke opfatter ordet 'sarkastisk', som indeholdende en negativ dimension. Dvs. at spørgsmålet som i den originale version ligger under læreradfærdens 'undertrykkende og irettesættende' ikke vil blive opfattet som sådan af eleverne, eftersom sarkastisk for eleverne har en tvetydighed indbygget. Ordet kan i elevernes optik betyde "at være sjov" og "at være med på de unges humor og forforståelser". Elevernes beskrivelse af, hvordan de forstår spørgsmål 63: "He is sarcastic", oversat på dansk til: "Han er sarkastisk", er indsat herunder:

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 63: "Han er sarkastisk"

- *Prøver at være sjov (nogle gange lykkedes det og andre gange er det bare mærkeligt)*
- *Han er sjov og kan joke med os. Forstår os også på det personlige plan og derfor kan han/hun tillade sig at joke med os, og det er også en positiv ting.*
- *Sarkasme er ikke altid negativt i vores øjne.*
- *Sarkastisk i betydningen ironisk og flabet.*
- *Man skal tænke over, hvad han egentligt mener.*
- *Det kan både være positivt og negativt.*
- *Han kan godt lave jokes, som eleverne forstår. Så er det positivt.*
- *Han kan få eleverne til at fremstå dumme, ved at være sarkastisk. Så er det negativt.*
- *Han har humor.*
- *Han er large.*
- *Han kan tage pis og joke.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmål 63 blev også skrevet ned under dialogmøderne:

- *Det har vi ikke oplevet (altså en sarkastisk lærer, LL), så det ved vi ikke.*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 63

Forsker taler med eleverne om en anden udformning og foreslår udsagnet: "Han er sarkastisk på en ubehagelig måde", hvilket eleverne på Randers Statskole klart kunne tilslutte sig var negativt og en ubehagelig adfærd fra lærerens side. Begge versioner af spørgsmålet blev derefter afprøvet på Handelsgymnasiet Skive, hvor eleverne bestemt mente, at spørgsmålet ved tilføjelsen '... på en ubehagelig måde' er klart mere forståelig, som en væmmelig måde at lave sjov med en elev på, og på den måde ikke en positiv samværsdimension og ikke en høj grad af nærvær og samarbejdsvillighed, men snarere

som en stor fjendtlighed og modstand mod samarbejde dvs. i venstre side af nærhedsaksen på MITB.

6.6 Uoverensstemmelse med MITB og intern elevuenighed

I relation til vores overvejelser i oversættelsesprocessen beskrev vi ovenfor, hvordan ordet 'bekymret' ikke er direkte overførbart til en dansk uddannelseskontekst (spørgsmål 5). Og vi ville derfor teste to nuancer af spørgsmålet for at se, hvordan eleverne forstod dem. Spørgsmål 5A lød: "Han bliver bekymret, når vi ikke forstår ham"

Elevernes skrevne ord og forståelser af sætningen i spørgsmål 5A:
"Han bliver bekymret, når vi ikke forstår ham"

- *Han tvivler på egne evner – "kan jeg nu forklare dem det ordentligt?"*
- *Han betvivler vores intelligens.*
- *Han får sved på panden og begynder at ryste.*
- *Læreren bliver usikker.*
- *Læreren bliver frustreret.*
- *At han gerne vil have at vi forstår ham.*
- *Det får læreren til at virke og lyde meget usikker.*
- *Han bliver bekymret for, om hans undervisning er god nok.*
- *Han bliver bekymret for os, når vi ikke forstår ham.*
- *Jeg tænker på vores kontaktlærer, at han gerne vil have, at vi forstår ham, så vi klarer os godt til eksamen eller i tests.*

Elevernes yderligere kommentarer til ordlyden:

- *"Bekymret" - en lærer bliver ikke rigtigt bekymret, et mærkeligt ord i denne sammenhæng.*
- *Han er bange for, at det er ham, der ikke er god nok til at lære fra sig.*
- *Note til "bekymret". Han er mere deprimeret.*
- *"Bekymret" er et sjovt ord at bruge i denne sammenhæng. "Usikker" kunne vi tolke det som.*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 5A.

Som det fremgår af elevernes besvarelser forstår de ordet 'bekymret' som malplaceret i forhold til en lærer, hvilket vi i oversættelsesprocessen også var opmærksomme på, og derfor udviklede spørgsmål 5B. Og desuden forstår eleverne også ordet 'bekymret' som misvisende i forhold til det, som QTI spørgsmålet skal relatere til i MITB.

Spørgsmål 5B: "Han er særligt opmærksom på, at vi forstår ham" er udviklet som et alternativ fra oversættelsesfasen over brugen af ordet 'bekymret' på dansk ved spørgsmål 5A, og det bekræftes også af elevernes svar og kommentarer til 5B, at ordlyden i 5B er et bedre match. Elevernes kommentarer på 5B er indsat nedenfor.

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 5B:
"Han er særligt opmærksom på, at vi forstå ham"

- *Spørger ind til om folk forstår.*
- *Får alle med*
- *Fokus på eleverne fremfor tavlen*
- *Genfortæller anderledes*
- *Har en anden formidling.*
- *Han forklarer til alle forstår*
- *Han spørger, om alle har forstået det.*
- *Han går ikke videre i dagsordenen, før alle forstår det.*
- *Han tager stikprøver rundt i klassen.*
- *Han vil gerne have, at vi forstår spørgsmålet, lige sådan som det står.*
- *Det lyder positivt.*
- *Det virker som om, at læreren vil være sikker på, at alle er med omkring stoffet.*
- *Hvis undervisningen ikke fungerer i klassen, så går lærerne meget op i at få den tilpasset.*
- *Læreren vil gerne have feedback på sin undervisning.*
- *Han er opmærksom på, at hans sprog og undervisning er forståeligt.*
- *Vores lærere siger, at vi skal spørge og række hånden op, hvis ikke forstår ham, så han kan uddybe.*

Elevernes egne yderligere kommentarer på Randers Statsskole lød:

- *Vores bud på et lidt bedre spørgsmål: "Han interesserer sig for, om vi forstår ham".*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 5B

Elevernes opfattelse af spørgsmål 5B: "Han er særligt opmærksom på, at vi forstå ham", rammer substansen indenfor læreradfærdstypen 'Hjælpesom, venlig og flink'.

Elevernes forslag ovenfor er desuden et godt bud på samme ordlyd, de foreslog: "Han interesserer sig for, om vi forstå ham". Men vi valgte dog at droppe deres forslag og bibeholde 5B, fordi spørgsmål 29 også benytter ordet 'interesserer' og derfor får næsten samme klang.

Spørgsmål 41 har samme historik i den forstand, at spørgsmålet er ændret efter elevernes bud på variationer eftersom ordvalget ikke matchede deres sprogbrug og sprogforståelse. Spørgsmålet lød: "Han er for hurtig til at rette på os, når vi bryder en regel"

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 41: "Han er for hurtig til at rette på os, når vi bryder en regel"

- *For hurtig til at rette på os hvis vi går over grænsen*
- *Retter på os uden 'konstruktiv kritik', for at vi blot kan ændre på det.*
- *Hvis der bliver snakket og han/hun er for hurtig til at stoppe det (det er dog ikke en dårlig ting).*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Eleverne har kommenteret at det dog ikke er en dårlig ting at læreren er for hurtig til at rette hvis der fx snakkes for meget.*
- *Faktisk synes vi det er et negativt ladet spørgsmål, da det er positivt hvis han retter på os, hvis der fx er lidt småsnak mens han snakker er det okay at han siger vi skal være stille.*
- *Man kan ikke være "for" hurtig til at rette, når man bryder en regel.*
- *Hvad menes der med "regel". Er det fagligt eller skolens regler?*
- *På trods af, at man snakker fagligt, bliver man rettet på.*
- *Hvad menes der med regel? Er det f.eks. at spille bordtennis?*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 41.

Det endelige spørgsmål i udrulningen lyder: "Han er for hurtig til at skælde ud på os, hvis vi er lidt uopmærksomme".

Eleverne har mange spørgsmål i forhold til spørgsmålets ordlyd: "Han er for hurtig til at rette på os, når vi bryder en regel". De synes ikke at fange, at vi spørger til uformelle regler såsom, at man altid rækker hånden op eller ikke taler i mobiltelefon i timerne etc. Dette spørgsmål matcher således ikke, hvad vi gerne vil opnå ved dette spørgsmål jf. elevernes kommentarer. Spørgsmål 4 ligger under læreradfærden 'undertrykkende og irettesættende'.

Det er problematisk at benytte termen 'regel'. Eleverne tænker ikke på regler, når de implicit henviser til de uskrevne regler. Ordet 'regel' er altså ikke et vokabular eleverne benytter og rammer derfor ikke pointen i MITB. Derfor vil vi benytte et mere specifikt og konkret ord, som kan dække ordet 'regel' og her er 'uro' og 'larm' nævnt meget af eleverne i dialogen.

Eleverne spørger i dialogen med forsker om, hvorvidt man med spørgsmål 41 mener, at eleven bryder en regel, altså en uskreven regel om, at man fx ikke må småsnakke. Eleverne fortæller, at flere af deres lærere er meget store fx med lidt uro ind imellem, og om det er det vi mener med spørgsmål 41. Eleverne fortæller om, at nogle lærere er hurtige til at skælde ud eller blive sure eller tisse når eleverne ikke er fokuserede, og hvis det er det vi mener med spørgsmål 41, så det er bedre at skrive 'uro', eller 'uopmærksom' end 'regel', da regel har for mange ubekendte spørgsmål indlejret for eleverne, når de skal svare. Alle eleverne er med på betydningen i den nye konstruktion af spørgsmål 41, som lyder: "Han er for hurtig til at skælde ud på os, hvis vi er lidt uopmærksomme". Ordet 'lidt' er væsentligt, fordi vi her skal score en lærer i adfærdstypen,

hvor læreren er 'undertrykkende og streng', og altså et tegn på, at læreren er meget hurtig til at håndhæve, at han/hun ikke tolerer støj.

Det har været et interessant kvalitativt arbejde at tale med eleverne om deres forståelse af spørgsmålene. Et spørgsmål som nr. 18: "Han har forståelse for os" under læreradfærdien 'forstående og tolerant' gav også anledning til en noget anden ordlyd, end den vi oprindeligt havde valgt. Oversættelsen fra den engelske udgave: "He sympathizes with us". Nedenfor er indsat elevernes ord og refleksioner, som ændrede på ordlyden:

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 18: "Han har forståelse for os"

- *Han lytter, fx ved afleveringer og ved undervisningsformer.*
- *Han tager højde for at vi er forskellige.*
- *Forståelig overfor eventuelle personlige udfordringer, som kan svække fagligt.*
- *Forståelse for at der er forskellige holdninger og niveauer i klassen.*
- *Han respekterer os, fx hvis vi har en aflevering, som man ikke lige kan nå at aflevere til tiden, er han god til at respektere dette og giver udsættelse.*
- *Han kan sætte sig ind i vores sted.*
- *Han kan relatere til vores situation.*
- *Han er måske villig til at se igennem fingrene med bl.a. om vi får afleveret en aflevering eller afleveringens faglige niveau, hvis det er omkring et tidspunkt, hvor der er meget at se til, som f.eks. studentertiden, som nu.*
- *Læreren kan tolke svar og forstå, hvad eleven mener.*
- *Læreren har sympati, er solidarisk og har medfølelse.*
- *Han giver ekstra tid til afleveringer, hvis der er behov for det.*
- *Han har forståelse for os både mht. til skole og privat.*

Elevernes kommentarer til spørgsmålets ordlyd på Randers Statsskole, som var første dataindsamlingssted:

- *Det er et meget bredt spørgsmål.*
- *'Forståelse' er et meget bredt ord.*
- *Der ligger noget 'dybere' i ordet forståelse. En personlig relation.*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 18. Det endelige spørgsmål som er benyttet i udrulningen på 737 elever: "Han respekterer os, som dem vi er".

Som det fremgår ovenfor, er Randers Statsskoles elevers refleksioner og spørgsmål til ordlyden i spørgsmål 18 vigtig. De er i tvivl om, hvad ordet 'forståelse' dækker over, hvilket gør spørgsmålet svagt. Vi testede derfor også et ekstra udsagn med eleverne på Handelsgymnasiet i Skive, for at teste om det blev bedre. Det lød: "Han respekterer os, som dem vi er". Dette blev testet i Skive efter de først havde svaret på det første spørgsmål "Han har forståelse for os", og alle eleverne i Skive var tilhængere af den nye formulering: "Han respekterer os, som dem vi er", hvilket de forstår på samme måde som udsagnene ovenfor, men det sikrer, at 'forståelse' netop handler om dem som personer og derved rummer ordet 'respekt' bedre end 'forståelse' ifølge eleverne. Eleverne havde desuden følgende kommentarer til ordet 'respektere' i spørgsmål 18:

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 18 med den nye ordlyd:
"Han respekterer os, som dem vi er":

- *Læreren har det fint med hvis en elev er underlig.*
- *Synes det er fint at alle er forskellige.*
- *Har sympati og er solidarisk og har medfølelse.*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 18 og dvs. den nye ordlyd, der udrulles til test på de 737 elever.

Også elevernes opfattelse af ordet 'tøvende' viser, at der er flertydighed på spil, når man taler om adfærd i en pædagogisk gymnasiesammenhæng.

En lærer har i processen gjort forskerne opmærksom på, at det var mærkværdigt, at man under 'usikker'-adfærden havde indsat udsagnet 'tøvende', eftersom han som humanist (engelsk lærer) ikke havde alle svar og derfor gerne ville virke tøvende overfor eleverne for at skabe diskussion, og i den forstand mente han ikke, at han i den optik var usikker (se desuden bilag#3, som viser at spørgsmålet 'han er tøvende' ikke er statistisk validt). Dette viser sig også, da vi tester spørgsmålet kvalitativt med eleverne i dialogmøderne indsat nedenfor.

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 34

Første version af spørgsmålet lød: "Han er tøvende"

Elevernes skrevne ord:

- *Jeg tænker det samme som usikker.*
- *Jeg forstår tøvende som at 'spilde tiden' i modsætning til at læreren har en klar plan for hvad der skal ske i løbet af timen.*
- *Tøvende kan forstås på flere måder: læreren kan være fagligt tøvende, når han videregiver information og læreren kan være tøvende over for at sige eleverne imod, hvis de fx ikke er koncentrerede.*
- *Læreren er ikke sikker i sin fremtræden og jeg bliver i tvivl om læreren har ret eller ej.*
- *Han bruger ordet 'øhhhh'.*
- *Har lange tænkepauser.*
- *Mangel på handling.*
- *Ubeslutsom*
- *Hænger sammen med at være usikker.*
- *Han er ikke velforberedt.*
- *Han er ikke sikker.*
- *Han er ikke en god lærer.*
- *Men det kan også være positivt, fordi man kan også tøve, men være god.*
- *Hvad betyder tøvende?*
- *Er han lang tid om at svare?*
- *Er han dansk?*
- *Eller kan han ikke sit stof?*
- *Han virker usikker.*
- *Han lader sig påvirke af elevernes mening om den forberedte undervisning.*
- *Han stammer.*

Elevernes kommentarer vidner om at spørgsmål ikke er klart:

- *Han er ikke en god lærer, men det kan også være positivt, fordi man kan også tøve, men være god.*
- *Hvad betyder tøvende?*
- *Er han lang tid om at svare?*
- *Er han dansk?*
- *Eller kan han ikke sit stof?*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 34.

Det endelige spørgsmål som er benyttet i udrulningen på 737 elever: "Virker fagligt usikker".

Spørgsmålet "læreren er tøvende" droppes, da det er for tvetydigt. Et nyt bliver testet, som er relateret til læreradfærdstypen at være 'usikker og afventende'. Eleverne lægger vægt på, om læreren virker som om, han/hun har styr på faget, og at de føler stor trykthed ved, at læreren opfører sig, som om han/hun har styr på faget. Når læreren ikke er fagligt sikker oplever eleverne ham/hende som usikker. Under dialogmøderne med eleverne giver de eksempler på de lærere, der virkelig er forbilledlige i deres faglighed (dvs. det modsatte af fagligt tøvende). Eleverne taler længe og nuanceret om, at denne type fagligt stærke lærer, er det modsatte af en lærer, der i elevernes øjne ikke er fagligt stærk og derved virker fagligt usikker i elevernes opfattelse. Derfor ender vi med at teste dette spørgsmål som nr. 34 i den endelige udrulning på 737 respondenter. Spørgsmålet lyder: "Virker fagligt usikker".

Et sidste QTI-spørgsmål skal illustrere problematikken ved oversættelsen fra engelsk kontekst til dansk kontekst og også problematikken i forhold til MITB. Vi skrev om problematikken i oversættelsesfasen efter translation forwards and backwards, og at vi derfor ville teste to udgaver af spørgsmål 20: "His standards are very high".

Vi havde allerede i oversættelsesprocessen omkring sætningen i spørgsmål 20: "His standards are very high" antydnet, at spørgsmålet kan anspore til et ensidigt fokus på det faglige. Derfor lavede vi spørgsmål 20B for at fokusere mere på lærerens forventninger til elevernes adfærd og ikke kun lærerens forventninger fagligt set.

Det drejer sig om spørgsmål 20A: "Hans forventninger er høje" under læreradfærden: 'Indgribende og streng'.

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 20A: "Hans forventninger er høje"

- *Forventer læreren at vi har styr på tingene, klar til undervisningen, har lavet lektier og deltager.*
- *Generelt et højt fagligt niveau og engagement*
- *Forventer ikke at alle får 12.*
- *Forventning om meget udenadslære.*
- *Han er meget krævende*
- *Han dømmes ud fra høje forventninger, dvs. meget hårdt fx ved prøver eller generelt karaktergivning.*
- *Han tror meget på vores evner.*
- *Der menes, at han er krævende ift. det faglige niveau i klassen samt til vores aktivitetsniveau.*
- *Vi har en lærer, som har store forventninger til tests og afleveringer, hvilket er godt. Så prøver vi på ikke at skuffe ham.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det på følgende måde:

- *Det er et meget åbent spørgsmål.*
- *Menes der i timerne, til afleveringen, til mødetid, til karakterer eller til eleverne i almindelighed?*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 20A

Det endelige spørgsmål som er benyttet i udrulningen på 737 elever:

"Hans forventninger til vores forberedelse til timerne er meget høje".

Under elevdialogmøderne i fokusgrupperne efter eleverne havde afgivet deres umiddelbare svar på spørgsmålet, var der stor diskussion mellem eleverne om deres tolkninger af spørgsmål 20A: "Hans forventninger er høje", og der var ikke klar enighed mellem eleverne om dette udsagn. Nogle mener: "*Han tror meget på vores evner*" andre skriver: "*Forventning om meget udenadslære*" og andre igen skriver: "*Generelt et højt fagligt niveau og engagement*".

Som det også fremgår af deres kommentarer nederst i boksen ovenfor, spørger de til om spørgsmålet handler om karaktergivning eller om mødetid etc. Eleverne oplever det som et meget 'åbent spørgsmål', som de har skrevet. Vi forskere havde forud for dia-

logmøderne allerede lavet spørgsmål 20B for at fokusere mere på lærerens forventninger til elevernes adfærd og ikke kun lærerens forventninger fagligt set. Da vi ikke mener, at MITB har fokus på faglighed, men mere på adfærden og samværet jf. MITBs fokus på de interpersonelle relationer. Spørgsmål 20B lyder: "Hans forventninger til vores adfærd i klassen er meget høje"

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 20B: "Hans forventninger til vores adfærd i klassen er meget høje"

Elevernes skrevne ord:

- *Respekt, opfører os ordentligt.*
- *Han forventer vi er på når vi er i skole*
- *Han forventer vi viser respekt for hinanden og ham.*
- *Han forventer, at vi er meget aktive i klassen og er forberedte.*
- *Vi har en lærer, der vil have, at vi sidder, snakker og taler ordentligt.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det.

- *Definer god adfærd.*

Elever fra Randers Statsskole har desuden et bud på et spørgsmål omkring adfærd i klassen, som handler om deres 'arbejdsmoral'. De skriver:

- *Fordi 'adfærd i klassen' er ikke et entydigt udtryk. Vi tænker både 'arbejdsmoral' og 'mundtlig karakter'.*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 20B

Det endelige spørgsmål som er benyttet i udrulningen på 737 elever:

"Hans forventninger til vores forberedelse til timerne er meget høje".

Som det fremgår er der tvivl vedrørende ordet 'adfærd' i spørgsmål 20B som lød: "Hans forventninger til vores arbejdsmoral i klassen er meget høje". Eleverne på Handelsgymnasiet Skive fik derfor tilføjet et nyt spørgsmål ud over 20B på baggrund af Randers Statsskoles elevs bud på en anden ordlyd, hvor ordet 'arbejdsmoral' indgår.

Forsker taler med eleverne i Skive om ordet 'arbejdsmoral'. Eleverne synes det er bedre og mere præcist, men vi snakkede også om hvad ordet 'arbejdsmoral' egentligt dækker over, og de mener, at det både er 'aktivitetsniveau og forberedelsen', som vi mener rammer mere præcist vores intention med spørgsmål 20B, nemlig at ramme mere specifikt end bare at sige, at 'hans forventninger er høje' som i spørgsmål 20A. Eleverne i Skive foreslår således: "Hans forventninger til vores aktivitetsniveau i klassen og til vores forberedelse er meget høje". Dog er det to spørgsmål i ét og kan give et mudret svar fra eleverne, da læreren kan have høje forventninger til det ene og ikke det andet. Derfor benyttes endeligt til testningen spørgsmål 20: "Hans forventninger til vores forberedelse til timerne er meget høje", hvilket matcher godt den oprindelige engelske ordlyd: "His standards are very high", vi har blot gjort det ekstra klart, at det er 'standards' i forhold til forberedelsen.

Vi har desuden en del yderligere overvejelser som går på en kritik af spørgsmålenes indhold i forhold til den grundlæggende ide bag MITB, nemlig at det ikke handler om fag eller fagdidaktik, men alene om de oplevede relationer i rummet. Det drejer sig særligt om spørgsmålene i den 'indgribende og strenge' læreradfærdstype. Her er fx 14: som på dansk lyder: "Hans prøver er svære". Oversættelse kommer fra den oprindelig engelske: "He is severe when marking papers", som vi oversatte: "Han er hård, når han retter opgaver", men vi overvejede meningen her i dansk sammenhæng. Spørgsmålet er nemlig om det betyder, at læreren sidder og er vred, når han retter opgaver, eller betyder det, at han er hård i sin bedømmelse, fordi han er vred (ordet: severe)? Vi valgte at sikre, at eleverne ikke forstår det som den tvetydighed, der ligger heri, ved i stedet at konkretisere udsagnet således: "Hans prøver er svære":

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 14: "Hans prøver er svære":

- *Kan komme an på hvor mange og hvilke hjælpemidler der er til rådighed. Og hvor meget udenadslære man skal kunne.*
- *Lærerens bedømmelse af prøven: hvor sød/hårdt bedømmer han*
- *Fagligt indhold samt antal af opgaver i forhold til tiden for besvarelse af prøven.*
- *Man har ikke lært stoffet ordentligt.*
- *Han stiller høje krav.*
- *Niveauet er højt.*
- *Ja, vi har ikke lært, hvad der står i prøverne.*
- *Det er svært at score topkarakterer.*
- *Der er altid krøller på opgaven, som man skal opfange.*
- *De fleste af lærernes prøver er svære, hvilket er mest positivt i og med, at vi bliver udfordret.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det.

- *Betyder det at de test vi får er svære?*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 14

Det bliver tydeligt at dette udsagn har sin tvetydighed i forhold til det relationelle aspekt, da spørgsmålet: "Hans prøver er svære" mere siger noget om, hvor fagligt krævende læreren er. Dvs. fagligt set og ikke styringsmæssigt, og her kan man forestille sig, at en dygtig elev ikke oplever, at prøverne er svære, da eleven har let ved faget, men en anden vil opfatte prøverne som alt for svære og over niveauet eleven kan klare, og derfor vil eleven måske score sin lærer ud fra eget faglige niveau og ikke relationen i forhold til styringsaksen, som er høj i denne læreradfærdstype.

Desuden er dette spørgsmål også en smule skævt i en dansk kontekst, da vi ikke er så testfikseret som i de angelsaksiske lande (endnu). Dog kan gymnasielærere godt lave deres egne tests og prøver i forløbene, hvorfor dette spørgsmål derfor godt kan benyttes, men på den anden side så synes vi, at nogle af spørgsmålene, som ligger i den 'indgribende og strenge' læreradfærd ikke siger så meget om, hvor styrende (dvs. indgri-

bende) læreren er i sin adfærd. Dette fremgår også af elevernes spørgsmål og kommentarer til udsagnet. Eleverne vil vide om det betyder, at de tests læreren laver er svære, og det siger egentligt mere noget om, hvor god eleven er til faget og ikke i relationen til læreren. Vi mener altså her, at der er en diskrepans mellem intentionen mellem MITB, som fokuserer på styring og nærhed i relationen mellem lærer og elev, og her bør det faglige niveau ikke spille ind, men alene den oplevede adfærd. Men ud fra den engelske spørgeramme i de internationale anerkendte 64 spørgsmålsbatteri benytter vi spørgsmålet i den kvalitative testning, for at være tro mod QTI-rammen.

Det er samme opmærksomhed vi har ved spørgsmål 57, som lød: "Han er hård når han retter opgaver", nedenfor indsat elevernes forståelser.

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 57: "Han er hård når han retter opgaver"

Elevernes skrevne ord:

- *Han retter mange små og ikke væsentlige fejl.*
- *Han giver meget negativ feedback, intet positivt eller meget lidt.*
- *Han er hård med karaktergivningen.*
- *Hans humør når han retter opgaver præger den måde, hvorpå han retter dem.*
- *Det skal være meget korrekt.*
- *Afhænger af faget. Fx matematik sort og hvidt, men i et fag hvor man skal skrive selv kan læreren være hård hvis fx de ikke kan lide eleven.*
- *Han viser ingen nåde.*
- *Han er hård med karaktererne.*
- *Han giver ingen "fedtepoint"*
- *Ud fra en opgave eller ens aktivitetsniveau i klassen, sætter læreren én i bås og den er svær at komme ud af igen.*
- *Vi har en lærer, som er meget hård, når hun retter vores opgaver. Hun giver ikke gode karakterer og mange har fornemmelsen at, at deres karakterer ville være bedre, hvis vi havde en anden lærer.*

Dette er en sammenskrivning af alle elevernes skriftlige besvarelser på spørgsmål 57. Det endelige spørgsmål som er benyttet i udrulningen på 737 elever: "Han er streng".

Eleverne taler under dialogmødet om, hvordan de kan vide om læreren er hård, når han retter opgaver, og at de på den anden side godt ved at nogle af deres lærere er fagligt strengere end andre lærere. Vi valgte at droppe dette spørgsmål, som udsiger noget om lærerens måde at rette opgaver på, da det kan misforstås. Forsker taler med eleverne om det, de har skrevet, og spørger eleverne om ordet 'streng' dækker over det samme, når man vil have, at de skal score mere generelt, at eller om læreren er hård/streng. Eleverne er enige i, at ordet 'streng' fortæller noget mere generelt om lærerens adfærd, end hvis de spørges i forhold til, når læreren retter en opgave.

I stedet formuleres en sætning som rummer ordet 'streng', idet vi tillægger ordet 'streng' konnotationen fra elevernes ordvalg, at læreren er 'hård'. De skriver som eksempel at læreren 'viser ingen nåde', og at han på den måde er streng. Den nye formu-

lering der benyttes i spørgsmål 57 bliver således: "Han er streng". Dette udsagn udsiger hvordan eleverne opfatter læreren generelt.

6.7 Opsummering på den kvalitative del – 64 items til udrulning N=737 elever

Ovenfor er givet eksempler på udfordringer ved en oversættelsesproces i international komparative pædagogiske studier. Der er ligeledes givet eksempler på ændringerne fra oversættelsesfasen til elevforståelser. I alt var der 23 spørgsmål ud af de 64, som blev ændret som følge af elevdialogmøderne, hvilket viser os, hvor betydningsfuld denne fase er i spørgeskemaarbejdet med QTI i en dansk gymnasiekontekst.

I processen under elevdialogmøderne blev det hurtigt de samme spørgsmål, som eleverne var enige om betydningen af og de samme spørgsmål, som eleverne var i uenige i tolkningen om. Se nærmere ved eftersyn i bilag #2. Denne proces gav god solid viden om, hvilke spørgsmål vi skulle benytte, og hvilke vi skulle udelade som fx spørgsmål 5A og hvilke vi skulle omformulere som fx spørgsmål 63 beskrevet ovenfor.

Efter en sammenskrivning af alle elevernes besvarelse og forståelser af alle udsagnene (se bilag #2) endte vi ud med at teste 64 danske QTI-spørgsmål vist i tabel 4.

Nedenfor er spørgeskemaet gengivet som det fremstod for respondenterne N=737 elever (1. og 2. årgang) på to gymnasier i Danmark (Handelsgymnasiet Skive og Randers Statsskole).

Teksten til eleven i SurveyXact
I følgende spørgeskema skal du beskrive din dansklærers formidling af sin undervisning. Dette er IKKE en test. Din mening er hvad der ønskes.
Spørgeskemaet har 64 sætninger, som du skal forestille dig i forhold til din dansklærer. For hver sætning bedes du vælge i hvor høj grad læreren gør/er det pågældende.
Er spørgsmålet f.eks.: "Læreren er tålmodig" skal du vælge den kategori læreren passer under.
Du kan vælge mellem altid, ofte, af og til, sjældent, aldrig.
Det er vigtigt du vælger en kategori til hver sætning.
Spørgeskemaet er fuldstændig anonymt og hverken læreren eller Aarhus Universitet kan identificere dig som enkeltperson.
I det følgende skal du tænke på din dansklærer.
Min dansklærer:
Holder vores opmærksomhed fanget
Er særligt opmærksom på, at vi forstår ham/hende
Giver os lov til at få indflydelse på visse ting i timerne
Er krævende
Tror vi ikke ved noget
Er oprigtigt interesseret i os
Hjælper os med vores opgaver

Bliver uventet vred
Har svært ved at få skabt ro igen, hvis klassen larmer
Lader sig blive kommanderet rundt med
Vil have, at vi er stille i hans/hendes timer
Bliver hurtigt vred
Har tillid til os
Er skrap
Er for hurtig til at skælde ud, hvis vi bliver uopmærksomme
Hans/hendes prøver er svære
Giver os ekstra arbejde, når vi ikke opfører os, som han/hun ønsker
Er en lærer som vi kan påvirke til at ændre på måden, vi skal arbejde på i timerne
Ser ned på os
Forklarer tingene tydeligt
Forsøger at gøre grin med os på en nedladende måde
Er en lærer som giver os mulighed for at vælge de emner, der interesserer os mest
Er en vi kan tale med, hvis vi er uenige med ham/hende angående hans/hendes måde at undervise på
Er venlig
Tror vi snyder med vores opgaver
Han/hun lader os fjolle rundt i timerne og lader det være op til os selv, hvor seriøse vi vil være
Er en lærer, som vi lærer meget af
Virker fagligt usikker
Taler med begejstring om sit fag
Virker usikker
Er villig til at samarbejde, hvis vi ønsker noget bestemt
Er villig til at forklare tingene flere gange
Ved ikke, hvad han/hun skal gøre, når vi ikke følger med, men når vi i stedet fjoller rundt
Er villig til at lytte, hvis vi har noget at sige
Er sarkastisk på en ubehagelig måde
Er en lærer vi er bange for at komme til time hos, hvis vi ikke har lavet vores lektier færdige
Virker selvsikker i sin undervisning
Er overbærende
Er en, vi kan regne med
Er genert
Er utilfreds med vores arbejdsindsats
Skal give os lov, før vi må sige noget i klassen
Lader os slippe af sted med meget i timerne
Er en lærer, som vi er bange for
Er tålmodig
Giver os mange valgmuligheder i forhold til de måder, vi kan arbejde med stoffet på
Er en lærer, som man let kommer op at skændes med
Kan tåle en spøg
Ydmyger os
Bliver nemt hidsig
Respekterer os, som dem vi er.
Har en humoristisk sans
Er utålmodig
Hans/hendes forventninger til vores forberedelse til timerne er meget høje
Er streng
Man føler sig godt tilpas i hans/hendes timer
Er god til at sætte retningslinjer for undervisningen.
Stoler ikke på os
Virker ofte trist og nedtrykt
Giver os meget tid i timerne til at gøre, hvad vi vil
Er nem at gøre til grin
Er opmærksom på alt, hvad der foregår i klasseværelset
Er klar over, når der er noget, vi ikke forstår
Synes ikke, at vi gør vores arbejde godt nok

Spørgeskema udsendt og testet på N=737 respondenter

6.8 Opstilling af de 64 engelske QTI-spørgsmål og de testede danske

Herunder, i tabel 4, er samlet de 64 spørgsmål inddelt i otte læreradfærdstyperne (fra MITB) og med spørgsmålsnummereringerne, som vi arbejdede med inden de blev random sat ind i SurveyXact. Disse er indsat her således, at man kan se oversættelsessammenhængen fra de oprindelige til de endeligt testede i udrulningen på N=737 respondenter.

Spørgsmålsnummer fra engelske afsæt Testet på 737 gymnasieelever. Faktoranalysen er lavet ud fra disse spørgsmål	Læreradfærdstype	Engelske spørgsmål
4. Har tillid til os	Forstående og tolerant	4. He trusts us.
6. Er en vi kan tale med, hvis vi er uenige med ham/hende angående hans/hendes måde at undervise på	Forstående og tolerant	6. If we don't agree with him we can talk about it.
11. Er villig til at forklare tingene flere gange	Forstående og tolerant	11. He is willing to explain things again.
13. Er villig til at samarbejde, hvis vi ønsker noget bestemt	Forstående og tolerant	13. If we want something he is willing to cooperate.
17. Er villig til at lytte, hvis vi har noget at sige	Forstående og tolerant	17. If we have something to say he will listen.
18. Respekterer os, som dem vi er	Forstående og tolerant	18. He sympathizes with us.
32. Er klar over, når der er noget, vi ikke forstår	Forstående og tolerant	32. He realizes when we don't understand.
56. Er tålmodig	Forstående og tolerant	56. He is patient.
1. Er skrap	Indgribende og streng	1. He is strict
2. Vil have, at vi er stille i hans/hendes timer	Indgribende og streng	2. We have to be silent in his class
9. Er krævende	Indgribende og streng	9. He is demanding.
14. Hans/hendes prøver er svære	Indgribende og streng	14. His tests are hard.
20. Hans/hendes forventninger til vores forberedelse til timerne er meget høje	Indgribende og streng	20. His standards are very high.
22. Skal give os lov, før vi må sige noget i klassen	Indgribende og streng	22. We need his permission before we speak.
53. Er en lærer vi er bange for at komme til time hos, hvis vi ikke har lavet vores lektier færdige	Indgribende og streng	53. If we don't finish our homework we're scared to go to his class.
57. Er streng	Indgribende og streng	57. He is severe when marking papers.
61. Er en lærer, som vi er bange for	Indgribende og streng	61. We are afraid of him.
3. Taler med begejstring om sit fag	Retningsgivende og korrigerende	3. He talks enthusiastically about his subject.
31. Forklarer tingene tydeligt	Retningsgivende og korrigerende	31. He explains things clearly.
36. Er en lærer, som vi lærer meget af	Retningsgivende og korrigerende	36. We learn a lot from him.
40. Holder vores opmærksomhed fanget	Retningsgivende og korrigerende	40. He holds our attention.
45. Er opmærksom på alt, hvad der foregår i klasseværelset	Retningsgivende og korrigerende	45. He knows everything that goes on in the classroom.
52. Er god til at sætte retningslinjer for undervisningen	Retningsgivende og korrigerende	52. He is a good leader.
62. Virker selvsikker i sin undervisning	Retningsgivende og korrigerende	62. He acts confidently.
16. Bliver uventet vred	Undertrykkende og irettesættende	16. He gets angry unexpectedly.
24. Ser ned på os	Undertrykkende og irettesættende	24. He looks down on us.
38. Bliver hurtigt vred	Undertrykkende og irettesættende	38. He gets angry quickly.
41. Er for hurtig til at skælde ud, hvis vi bliver uopmærksomme	Undertrykkende og irettesættende	41. He's too quick to correct us when we break a rule.
43. Er utålmodig	Undertrykkende og irettesættende	43. He is impatient.

51. Bliver nemt hidsig	Undertrykkende og irettesættende	51. He has a bad temper.
59. Er en lærer, som man let kommer op at skændes med	Undertrykkende og irettesættende	59. It is easy to pick a fight with him.
63. Er sarkastisk på en ubehagelig måde	Undertrykkende og irettesættende	63. He is sarcastic.
8. Giver os lov til at få indflydelse på visse ting i timerne	Tilpasser sig / Laissez-faire	8. We can decide some things in his class.
21. Er en lærer som vi kan påvirke til at ændre på måden, vi skal arbejde på i timerne	Tilpasser sig / Laissez-faire	21. We can influence him.
25. Er en lærer som giver os mulighed for at vælge de emner, der interesserer os mest	Tilpasser sig / Laissez-faire	25. We have the opportunity to choose assignments which are most interesting to us.
27. Han/hun lader os fjolle rundt i timerne og lader det være op til os selv, hvor seriøse vi vil være	Tilpasser sig / Laissez-faire	27. He lets us fool around in class.
33. Lader os slippe af sted med meget i timerne	Tilpasser sig / Laissez-faire	33. He lets us get away with a lot in class.
48. Giver os mange valgmuligheder i forhold til de måder, vi kan arbejde med stoffet på	Tilpasser sig / Laissez-faire	48. He allows us a lot of choice in what we study.
49. Giver os meget tid i timerne til at gøre, hvad vi vil	Tilpasser sig / Laissez-faire	49. He gives us a lot of free time in class.
64. Er overbærende	Tilpasser sig / Laissez-faire	64. He is lenient.
23. Virker usikker	Usikker og afventende	23. He seems uncertain.
34. Virker fagligt usikker	Usikker og afventende	34. He is hesitant.
39. Har svært ved at få skabt ro igen, hvis klassen larmer	Usikker og afventende	39. He acts as if he does not know what to do.
42. Lader sig blive kommanderet rundt med	Usikker og afventende	42. He lets us boss him around.
44. Ved ikke, hvad han/hun skal gøre, når vi ikke følger med, men når vi i stedet fjoller rundt	Usikker og afventende	44. He's not sure what to do when we fool around.
46. Er nem at gøre til grin	Usikker og afventende	46. It's easy to make a fool out of him.
55. Er genert	Usikker og afventende	55. He is timid.
7. Giver os ekstra arbejde, når vi ikke opfører os, som han/hun ønsker	Utilfreds og uvenlig	7. He threatens to punish us.
10. Tror vi snyder med vores opgaver	Utilfreds og uvenlig	10. He thinks we cheat.
12. Tror vi ikke ved noget	Utilfreds og uvenlig	12. He thinks we don't know anything.
19. Forsøger at gøre grin med os på en nedladende måde	Utilfreds og uvenlig	19. He tries to make us look foolish.
26. Virker ofte trist og nedtrykt	Utilfreds og uvenlig	26. He is unhappy.
28. Ydmyger os	Utilfreds og uvenlig	28. He puts us down.
30. Synes ikke, at vi gør vores arbejde godt nok	Utilfreds og uvenlig	30. He thinks we can't do things well.
54. Er utilfreds med vores arbejdsindsats	Utilfreds og uvenlig	54. He seems dissatisfied.
58. Stoler ikke på os	Utilfreds og uvenlig	58. He is suspicious.
5. Er særligt opmærksom på, at vi forstår ham/hende	Hjælpesom, venlig, flink	5. He is concerned when we have not understood him.
15. Hjælper os med vores opgaver	Hjælpesom, venlig, flink	15. He helps us with our work.
29. Er oprigtigt interesseret i os	Hjælpesom, venlig, flink	29. He takes a personal interest in us.
35. Er venlig	Hjælpesom, venlig, flink	35. He is friendly.
37. Er en, vi kan regne med	Hjælpesom, venlig, flink	37. He is someone we can depend on.
47. Har en humoristisk sans	Hjælpesom, venlig, flink	47. He has a sense of humor.
50. Kan tåle en spøg	Hjælpesom, venlig, flink	50. He can take a joke.
60. Man føler sig godt tilpas i hans/hendes timer	Hjælpesom, venlig, flink	60. His class is pleasant.

Tabel 4

6.9 Validitetstestning af de 64 spørgsmål på dansk – Faktoranalysens resultat

Overordnet set har forskningen vist, at relationsmodeller som QTI-modellen tilhører, falder ind under data, der forventes at have en circumpleks struktur (den Brok et al. 2004; McCrae & Costa 1989; Alden et al. 1990). Circumplekse modeller indeholder 3 aspekter; interne korrelationer, eksternt modsatte korrelationer og eksternt komplimenterende korrelationer.

For at en model forstås som circumpleks forventes det derfor, at hvert item korrelerer stærkt med de andre items der udgør en faktor – i denne sammenhæng hver af de otte kategorier repræsenteret i QTI-modellen, mens de korrelerer modsat de items, der skal vise en modsatrettet læreropfattelse. De komplimenterende modsatte korrelationer forstås som korrelationer der viser, at hver kategori bestående af X antal items korrelerer gradvis mindre og mindre med de tilstødende items for til sidst at blive modsat korrelerende, når man inddrager modsatrettede læreropfattelser (Fabrigar et al. 1997; Remington et al. 2000). Med denne struktur bliver det dermed tydeligt, om de spørgsmål man stiller gennem en survey reelt set fungerer som forventet. De circumplekse modeller arbejder ud fra to overordnede principper, multidimensionel skalering og faktoranalyser, der tilsammen genererer en cirkulær struktur. I vores tilfælde fungerer modellerne således for den multidimensionelle skalering:

$$QTI_D(X_1, X_2, \dots, X_N) = \left(\frac{\sum_{ij} (d_{ij} - ||X_1 - X_j||)^2}{\sum_{ij} d_{ij}^2} \right)^{1/2}$$

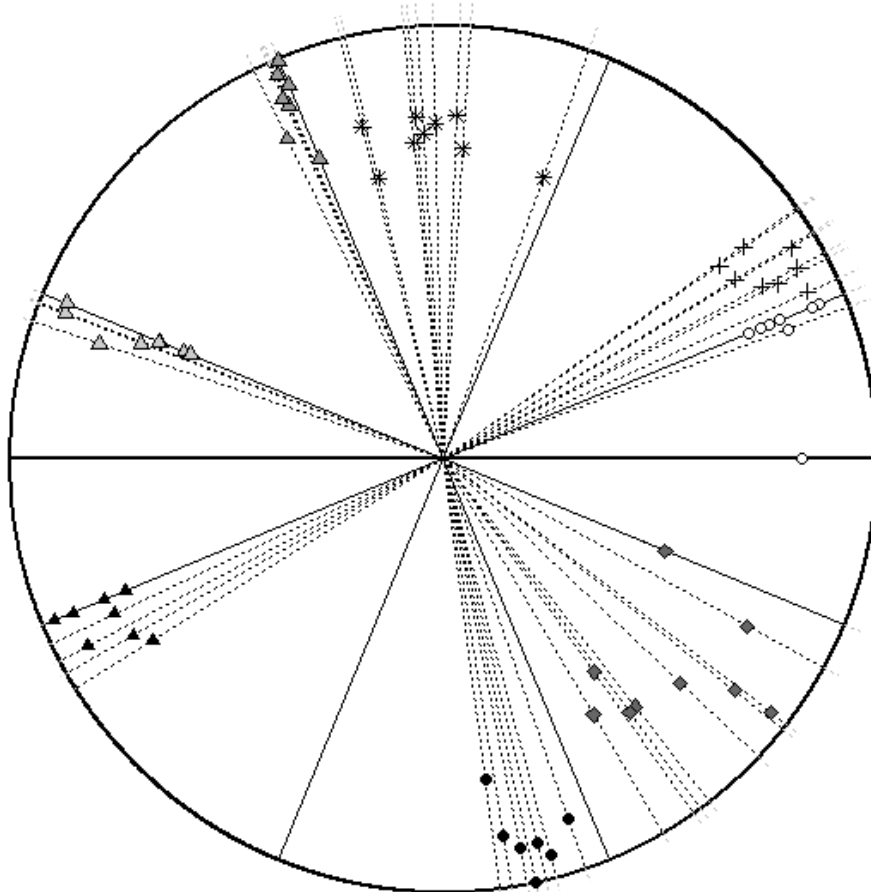
Hvor QTI fungerer som en eksemplificeret dimensionen af flere dimensioner og d_{ij} fungerer som de afstandsgivende geografiske punkter i et matrice, hvor der udregnes en samlet afstand mellem items med en minimeret tabsfunktion.

Og for faktoranalysen i sin geometriske fortolkning:

$$z_a = \sum_p \ell_{ap} F_{pi} + \epsilon_{ai}$$

Hvor z_{ai} repræsenterer data, og summen af F_{pi} en reduceret form for de 8 kategorier i QTI-modellen for den i -ende elev i den j -ende kategori af QTI og ℓ_{ap} er faktorloading for det a -ende subjekt for $p=1,2$ mens ϵ_{ai} fungerer som fejleddet for det a -ende subjekt for den i -ende elev.

En figur over de 64 udviklede spørgsmål (fra tabel 4) indsat i en cirkumfleks model på dansk ser ud som vist i figur 6 og forklares nedenfor:



Figur 6 Faktoranalysens resultat vist i en cirkumfleks model
(ud fra de 64 kvalitativt testede danske QTI-spørgsmål vist i tabel 4)

Overordnet set lader data til at opføre sig som forventet i en cirkumfleks model. Vigtigst ses, at ingen kategorier (læreradfærdstyper) overlapper nævneværdigt, og at de fordeles sig i en cirkel. I dette tilfælde er ankeret valgt i en af de mere problematiske områder for at illustrere robusthed overfor selv mindre velvalgte benchmarks. Fordelen ved flere items er ligeledes, at modeller i langt højere grad lader sig forme ud fra de overordnede kategorier som er udviklet i den kvalitative del. Ideelt set havde hver kategori været præcis indenfor sin oktant og med præcis lige meget spredning mellem hver item. Realistisk set er dette dog en umulighed, eftersom der altid optræder divergente forståelser af spørgsmål og hvor kraftig følelsen for den enkelte lærers udsagn vil være. I forhold til, at data kun er indsamlet på to gymnasier og med $N=737$ er fordelingen stadig klart at foretrække frem for tidligere afprøvede danske spørgsmål (bilag #3). En videre analyse af spørgsmålene, hvor det bliver muligt at inddrage flere forskellige gymnasier og flere forskellige fag vil klart forstærke de allerede nu veldefinerede kategorier (læreradfærdstyper).

7 Konkluderende bemærkninger om QTI

7.1 QTI-spørgerammen er ikke et hurtigt fix – og er ej heller evig gyldig

QTI er et empirisk velafprøvet og udbredt spørgeskema til elever, som giver et blik på, hvordan de oplever, at læreren agerer i et undervisningsrum. Spørgeskemaet er en kvantitativ måling af interpersonel adfærd. På baggrund af elevernes opfattelse og svar på en række spørgsmål (skemaet opererer med spørgsmål fra 24-77 items)⁶ klarlægges deres opfattelse af lærerens væren og ageren i rummet. QTI-spørgeskemaet kan således give den enkelte lærer et billede af egen lærerprofil.

Denne QTI-lærerprofil bliver et spejl for læreren som indikator på, hvordan eleverne oplever hans/hendes undervisning (fx om læreren er stærkt venlig/distanceret; eller er stærkt styrende, eller giver plads til autonomi). Den del af ROK-projektets aktionsforskning vil i den forstand indgå i en international forskningsramme, og har titlen: "Listening to students' voices - testing QTI in a Danish context". Dette omhandler validering og afprøvningen af det internationalt empirisk gennemarbejdede QTI-spørgeskema. For første gang udvikles, testes og valideres QTI i en dansk sammenhæng i gymnasieregi. Det næste skridt bliver at følge op på ledelsesdelen i forhold til pædagogiske udviklingsarbejder. Heri indgår også feedback om QTI, som vi anser for et konstruktivt samtaleværktøj snarere end et egentligt målingsværktøj. En elevbesvarelse på QTI kunne være et element i lærerkollegial sparring kombineret med observationsfokus, som rummer den interpersonelle teori bag QTI. QTI kan således være et element i professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen 2013) ved at indgå i dialogen mellem lærere som 'critical friends' (Gibbs & Angelides 2008; Baskerville et al. 2009; Kiewkor et al. 2014; Çimer et al. 2013).

Det er vigtigt at pointere, at QTI-lærerprofilen ikke kan stå alene, da undervisning ikke må simplificeres til adfærd og relationer, men også indebærer hele det almindidaktiske spektrum. QTI må altså aldrig anses for værende et hurtigt pædagogisk fix, snarere et konstruktivt samtaleværktøj eller en god refleksionsven. Vi vurderer qua de foreløbige resultater i ROK-projektet, at QTI har betydeligt potentiale ift. lærernes selv-refleksion og professionelle udvikling både individuelt og på kollegialt niveau i relation til samspillet med eleverne. Aktuelt udformes en lærerfaringsbog fra projektet (Lund 2016), hvori alle 16 deltagende lærere fra ROK-projektet beskriver deres aktioner i klasserummet samt deres oplevelser med brugen af QTI. Også det kvalitative analysearbejde fra ROK-projektet er under udarbejdelse, ligesom arbejdet med udviklingen og testningen af QTI er i proces, som beskrevet i denne midtvejsrapport.

QTI-spørgeskemaet omhandler forskning i elevers opfattelser og disse opfattelser, og vores indsigt som forskere i feltet er ikke eksakt videnskab, idet der sker ændringer i sprogbrug og ændringer i opfattelser og begrebsbrug hos de elever, vi spørger i den tid

⁶ Spørgsmålsantallet afhænger af hvor langt det enkelte land/forskersteam er i processen med oversættelsen til den kulturelle uddannelsesstilpasning. Utrecht startede med udviklingen fra 77 startspørgsmål som efter mange års forskning nu er finjusteret ned til 24. Disse er testet således, at validiteten er sikret.

vi lever i og den konkrete kontekst, som spørgsmålene indgår i – her er det i dansk sammenhæng undersøgt i gymnasiesektoren 2016.

Det er vigtigt at pointere, at selv efter 25 års forskning anser end ikke forskerteamet ved Utrecht Universitet QTI som en fasttømret og eviggyldig spørgeramme. Som det også fremgår i rapporten er og bør spørgerammen være tro mod den tid, vi lever i, og dvs. tro overfor det aktuelle segment (her unge mennesker i gymnasiet). Og vi ser også, at forskere fra Utrecht Universitet til stadighed ændrer på begrebsbetegnelserne i deres modeller for MITB (The Model for Interpersonal Teacher Behavior), som er grundlaget for QTI. Arbejdet i denne rapport har fulgt følgende procedure:

- Denne udvikling og afprøvning af danske QTI-spørgsmål indebærer såvel kvalitative som kvantitative målinger (datasample er at finde i bilag #1).
- Vi har benyttet de internationalt anerkendte engelske 64 spørgsmål.
- Vi har oversat i form af processen: translation forwards and backwards.
- Vi har testet spørgsmålene ved kvalitativt elevdialogmøde i form af fokusgrupper N=48 (bilag #2).
- Vi har afprøvet spørgsmålene på N=737 gymnasieelever i SurveyXact.
- Vi har foretaget en statistisk analyse og bearbejdning af svarene fra N=737.
- I skrivende stund køres denne QTI-spørgeramme på 12 gymnasieskoler, på 36 klasser, fordelt på tre forskellige fag (matematik, engelsk, dansk). Således sikres 1) at QTI-spørgerammen er robust i forhold til geografisk placering, 2) at spørgsmålene er relativt statiske.

Når man benytter et spørgeskema udviklet til ét land og én kultur (her skolesystemet og traditionerne i Nederlandene) som ved brugen af QTI, der går tæt på relationen mellem lærer og elev, så må man i forskningsprocessen tage højde for, at der – i komparative studier – opereres med oversættelser på tværs af kulturer. Oversættelsesprocessen bør derfor tage højde for, at man fx i Danmark har tradition for at tiltale sin lærer ved fornavn, og at man har et forholdsvist uformelt forhold mellem lærer og elev. At man i Danmark i de danske gymnasier arbejder ud fra et demokratisk formål, hvorfor eleverne opfordres til at diskutere og stille spørgsmål. Der er ofte andre traditioner og normer til stede i andre lande. Dette har vi taget højde for ved at foretage en indledende kvalitativ bearbejdning og afprøvning af spørgsmålene.

Vi arbejder forbilledligt ud fra erfaringerne fra Utrecht Universitets forskerteam beskrevet således: *“The Dutch and US/Australian versions of the QTI were developed after several pilot administrations and analyses (Wubbels & Levy 2005). Extensive interviews with students and teachers where conducted and items were repeatedly revised in pursuit of satisfactory psychometric properties. The goal was to produce an instrument with high alpha reliabilities for each scale, as well as a pattern of scale correlations that represented the circumplex nature of the model”* (Wubbels et al. 2012, p.10). Wubbels og kollegaerne uddyber, at andre forskeres oversættelser har taget højde for de kulturelle forskelle og har heri adapteret QTI-spørgerammen til det kulturelle miljø i det specifikke land. De beretter endvidere, at hvis *ikke* man foretager denne kvalitative minutløse proces, vil man højst sandsynligt risikere en mistolkning af spørgerammen:

“Most QTI adaptations however, were not as thorough [som dem de i kapitlet har henvist til] and usually involved translation and occasional back translation. This heightened the risk of misunderstanding caused by variation in the interpretation of similar words in different languages” (ibid. p. 10). Det har ofte vist sig ved oversættelser til andre sprog, at korrelationerne mellem de forskellige typer læreradfærd enten har haft for svag eller for stærk korrelation, og det er den finjustering, der skal sikres via det kvalitative arbejde og eftertestes kvantitativ. Det er afgørende, at man i oversættelsesprocessen er opmærksom på, at der er sammenhæng mellem typer af læreradfærd (de otte skalaer), hvilket testes via den kvantitative faktoranalyse, gentagende gange, ellers risikerer man at forholdet mellem skalaerne bliver uligevægtige. Wubbels og kollegaer beskriver, hvorledes der har været benyttet utroværdige versioner af QTI grundet oversættelsesprocessens uopmærksomhed på ligevægten mellem skalaerne (ibid.). Vi har derfor lagt mange kræfter i at udføre et grundigt kvalitativt arbejde med QTI-spørgsmålene. Denne proces gav god solid viden om, hvilke spørgsmål vi skulle benytte, og hvilke vi skulle udelade. Rapporten giver eksempler på udfordringer ved denne form for oversættelsesproces i internationale komparative pædagogiske studier. Der er ligeledes givet eksempler på ændringerne fra oversættelsesfasen til elevforståelser. I alt blev 23 spørgsmål ud af de 64 ændret som følge af elevdialogmøderne, hvilket viser os, hvor betydningsfuld denne fase er i spørgeskemaarbejdet med QTI i en dansk gymnasiekontekst.

Udover det videnskabeligt interessante ved denne proces dels den oversættelsesmæssige proces og dels den kvantitative validering af QTI-spørgsrammen, så er denne rapports bilag #2 også spændende læsning for lærere i gymnasieskolen, der gerne vil have indsigt i gymnasieelevers beskrivelser af forskellige læreradfærdstyper.

7.2 Konklusion

Denne midtvejsrapport leverer et spørgsmålsbatteri på 64 items i en dansk version af QTI-spørgsmål, som kan dokumenteres statistisk valide. Rapporten fokuserer på det videnskabelige arbejde med oversættelsen af og tilpasningen af QTI-spørgsmål til en dansk gymnasiekontekst og rummer således ikke en indføring for praktikere i, hvordan man f.eks. kan arbejde med feedback eller i det hele taget benytte QTI som et lærerudviklingsværktøj. Den del vil indgå i det endelige arbejde, som skal leveres til Region Midtjylland i efteråret 2017.

Denne rapport leverer resultater, fra kvalitative analyser baseret på svar fra N=48 gymnasieelever og kvantitative data baseret på N=737 elevers QTI-besvarelser, foretaget i foråret 2016. Det centrale i hovedrapporten (samt bilag #1 og #2) er, at den fremlægger resultater fra en kvalitativ og kvantitativ testning af en dansk udviklet udgave af de 64 internationale anerkendte QTI-spørgsmål.

Forskerteamet er aktuelt inde i anden runde af dataindsamlingen i dette efterår 2016, hvori vi maksimerer vores respondentantal, tager højde for geografiske forskelle, der kunne have betydning for analysen, og vi reducerer spredningen i målingen ved at anvende intra-ensartede gymnasier. Disse resultater foreligger i starten af 2017 efter nye statistiske analyser vel vidende, at spørgsrammen ikke er endeligt færdigt, og at denne

proces er langvarig. Næste proces er aktuelt set vores afprøvning på en større demografisk spredning i Danmark og på en større spredning i ungdomsuddannelser. På sigt skal spørgeskemaet bestå af mindre end de 64 spørgsmål, men i denne fase er det meningsfuldt at sikre en stor svarprocent på så mange nuancer af spørgerammen som muligt, for herved at kunne pille spørgsmål ud af spørgeskemaet, men dette kan først ske efter de statistiske test for validitet. Processen er i tråd med det nederlandske forsknings-team på Utrecht Universitet, som siden 1980'erne har testet og forfinet deres spørgsmål frem mod det resultat, der i dag har en stor sikkerhed.

Angående flere runder med QTI, så er følgende udtænkt som en endelig validering og raffinering af det større 64-item batteri. Baggrund for selektionen er følgende; en af bekymringerne fra det originale nederlandske projekt (og samtlige andre reproduktionsprojekter) har været, om man kan opnå konsistente resultater på to bestemte parametre; lokalitet af gymnasiet og faget. For at QTI-værktøjet skal understøttes og valideres yderligere i samtlige henseender, er det særligt relevant, at vi udfører følgende udvælgelsesproces:

I skrivende stund køres denne rapportes QTI-spørgeramme på tre forskellige slags gymnasieskoler: STX (danskfaget), HHX (engelsk), HTX (matematik), fra hver af de følgende regioner: Nordjylland, Midtjylland, Sønderjylland, Fyn, Sjælland og Hovedstadsområdet. Dvs. 18 skoler, dvs. 18 stk. 2. årgangsklasser, fordelt på tre forskellige fag (dansk, engelsk, matematik). Således sikres 1) at QTI-spørgerammen er robust i forhold til geografisk placering. 2) at QTI-spørgsmålene er relativt statiske.

De tre gymnasieskoler er sammenlignelige i den forstand, at de skal være ens over regionerne. Fx er STX og HHX og HTX gennemgående for samtlige regioner. På denne måde sikres ikke blot, at QTI-værktøjet er robust i forhold til geografisk placering, men ligeledes er det muligt at sammenligne fagspecifikke uoverensstemmelser, der kunne optræde. Det nederlandske eksempel med relativt statiske spørgsmål og resultater opnås kun ved, at vi får data spredt ud over landet og spredt i forskellige typer af fag. Kun på denne måde vil vi kunne sammenligne og lave en endelig validering og forfinelse af spørgsmålene.

Det er vores håb med denne rapportes gennemsigtighed omkring spørgsmålsudviklingen og fremlæggelsen af alle data og den endeligt statistisk validerede spørgeramme at kunne opfordre til at udbrede et kendskab til QTI i den danske uddannelsesverden, et kendskab som beror på et videnskabeligt grundlag.

Forhåbningen er, at CUDiMs forskning og prioritering af dette område kan bidrage til en videreudvikling af QTI i den danske uddannelsesverden i første omgang gymnasieundervisningen og på sigt undervisningen inden for hele uddannelsessystemet.

8 Referencer

- Albrechtsen, T.R.S., 2013. *Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling*, Dafolo.
- Alden, L.E., Wiggins, J.S. & Pincus, a L., 1990. Construction of circumplex scales for the Inventory of Interpersonal Problems. *Journal of personality assessment*, 55(3-4), pp.521-536.
- Baskerville, D., Goldblatt, H. & Ccje, F., 2009. Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), pp.205-221. Available at: <http://www.informaworld.com>.
- den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T., 2004. Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), pp.407-442.
- Çimer, A., Odabaş Çimer, S. & Vekli, G.S., 2013. How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4), pp.133-149.
- Fabrigar, L.R., Visser, P.S. & Browne, M.W., 1997. Conceptual and methodological issues in testing the circumplex structure of data in personality and social psychology. *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 1(3), pp.184-203.
- Fournier, M.A., David, D.S.M. & Zuroff, D.C., 2011. Origins and Applications of the Interpersonal Circumplex. *Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment, and Therapeutic Interventions*, pp.57-73.
- Gibbs, P. & Angelides, P., 2008. Understanding friendship between critical friends. *Improving Schools*, 11(3), pp.213-225. Available at: <http://imp.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1365480208097002>.
- Kiewkor, S., Wongwanich, S. & Piromsombat, C., 2014. Empowerment of Teachers through Critical Friend Learning to Encourage Teaching Concepts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, pp.4626-4631. Available at: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042814010143>.
- Lund, L., 2016. *Lærererfaringer og gode råd om klasseledelse, relationsarbejde og QTI på ROK-projektet - Et aktionsforskningsprojekt i gymnasiet* L. Lund, ed., Aarhus Universitet, CUDiM.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T., 1989. The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the five-factor model. *Journal of personality and social psychology*, 56(4), pp.586-595.
- Remington, N. a, Fabrigar, L.R. & Visser, P.S., 2000. Reexamining the circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 79(2), pp.286-300.
- Wubbels, T. et al., 2012. Let's make things better. Development in Research on Interpersonal Relationships in Education. In T. Wubbels, ed. *Interpersonal relationships in education*. Sense Publishers.
- Wubbels, T. & Levy, J., 2005. *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*, The Falmer Press.
- Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard, van T., 2014. Teacher – Student Relationships and Classroom Management. In *Handbook of classroom management*. pp. 363-386.
- Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den brok, van T., 2016. Teacher-student relationships and student achievement. In K. r. Wentzel & G. B. Ramani, eds. *Handbook of social influences in School Contexts - social-emotional, motivation, and cognitive outcome*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 147-154.

Bilagsoversigt:

Bilag #1: Datasample på det kvalitative og det kvantitative setup for 64 items

Bilag #2: Udviklingen af 64 items spørgsmålsbatteri - Elevforståelser

Bilag #3: 24 danske QTI-spørgsmål forkastet

9 Bilag #1 Datasample

9.1 Kvalitative data

De kvalitative elevdialogmøder har taget form af fokusgruppe interview med spørgsmålene som afsæt for dialogen:

- Informanter:
 - N=48 elever i alt
 - N=24 elever fra Randers Statsskole
 - N=24 elever fra Handelsgymnasiet Skive
 - 2. og 3. årgangselever.
 - Fordelt på fire klasser fra hvert gymnasium. Seks elever fra hver klasse.
 - Fordelt på otte forskellige klasser.
 - Fordelt ligeligt fordelt mellem kønnene.
 - Alle elever er blevet undervist af lærere, der deltager i ROK-projektet.
- Eleverne var blevet spurgt af deres lærere, om de ville deltage, og at det de sagde til forsker var anonymt.
- Lærerne havde valgt at spørge de elever, der var ivrige i diskussioner og dermed gode bidragsydere til information om forståelser af QTI-spørgerammen. Dermed er der en bias i forhold til de elever der måske ikke er så sprogligt stærke, måske forstår de ikke spørgsmålene på samme måde som deres klassekammerater.
- Proceduren i dialogmøderne som foregik som fokusgruppeinterviewene som den forløb i foråret 2016 den 4. maj på Randers Statsskole og den 6. maj på Handelsgymnasiet Skive.
- Informanterne ankom seks elever af gangen og blev oplyst om projektet og intentionen og de kendte en del til QTI da de alle havde svaret på spørgsmålene eftersom deres lærere var en del af ROK-projektet.
- Informanterne blev placeret parvis og svarede på spørgsmålene på QTI-arkene i hånden, og i den proces, hvor eleverne skrev ned var der en efterfølgende dialog om spørgsmålene, såfremt eleverne var uforstående eller såfremt de synes spørgsmålet indikerede noget andet end vi i det teoretiske set-up var interesseret i (jf. MITB modellen).

9.2 Kvantitative data

- De 64 spørgsmål er afprøvet i SurveyXact og derefter statistisk testet på to gymnasier: Randers Statsskole og Handelsgymnasiet Skive.
- N=737 elever – 1. og 2. årgangselever
- Maj og juni måned, 2016

10 Bilag #2 Udvikling af 64 items spørgsmålsbatteri – Elevforståelser

Bilaget er inddelt efter de otte læreradfærdstyper.

I dette bilag #2 foreligger alle de kvalitative data fra elevdialogmøderne, der foregik som en form for fokusgruppeinterview, dog lod forsker eleverne fører ordet langt størstedel af tiden og moderator-rollen bestod i at sikre, at elevernes forståelser kom ned på skrift, og at få eleverne til at diskutere, hvis der var uenigheder, og at komme med forslag på udsagn, som de mente rummer en bedre forståelse i deres optik.

Eleverne blev placeret parvis og svarede på spørgsmålene på QTI-arkene i hånden, som vist nedenfor:

QTI SPØRGSMÅLSTESTNING
MAJ 2016

Tak fordi du/I vil være med til denne undersøgelse

I højre kolonne bedes du/I skrive, hvad du/I forstår ved udsagnet om en given lærer i venstre kolonne. Vi antager her at læreren er en mand, men det er ikke det som er pointen. Pointen er, at du/I beskriver, hvad I forstår ved udsagnet.

I må gerne skrive flere forskellige forklaringer på jeres forståelse. Skriv i hele sætninger, tak.

<p>Han har tillid til os</p> <p>(spg. 4)</p>	
---	--

AARHUS UNIVERSITET
KATEGORI 1
– SPØRGSMÅL 4, 6, 6, 11, 13, 17, 18, 32, 56

Et eksempel på udfyldningsformen i det kvalitative dialogmøde med eleverne om QTI-spørgsmålene.
 Alle 64 spørgsmål og de ekstra 3 (5A, 5B, 17A, 17B og 20A, 20B) dvs. 67 spørgsmål blev testet forud for udvalningen af spørgeskemaet til 737 gymnasieelever.

Eleverne fik udleveret blyanter og skrev deres forståelser af hvert enkelt spørgsmål ned på papiret vist ovenfor, de skrev ordret det ned, som de umiddelbart forstod ved hvert enkelt spørgsmål. Der var således ingen refleksion inden de skrev svarene ned, eftersom det vi ønsker er den umiddelbare opfattelse en elev har, når denne skal svare på et spørgeskema. Derefter spurgte forsker ind til elevernes nedskrevne svar, særligt hvis de var uenige med hinanden. Men hovedsageligt lod forsker eleverne skrive deres umiddelbare svar ned og lod dem komme igennem så mange spørgsmål, som hver enkelt gruppe kunne nå.

I processen under dialogen og under forskers lytten til eleverne blev det hurtigt klart, hvilke spørgsmål eleverne var klart enige om betydningen af, i relation til MITB. Det blev også klart, at eleverne var uenige om betydningen af specifikke spørgsmål. Elevernes forskellige tolkninger bidrog til, at forsker gik i dialog med eleverne om disse forskellige tolkninger, for herved at formulere mere ensartede spørgsmål, som alle kunne forstå samme betydning af. Forsker gjorde det samtidigt klart, at man som deltagende informant/elev ikke kunne forstå et spørgsmål forkert, men at pointen var, at vi fik indsigt i, hvad de opfatter, når de læser det pågældende udsagn.

Læs og studér nærmere om graden af elevernes enighed og eller uenighed med hinanden i udsagnene i bilag #2. Den opmærksomme læser, som har læst hovedrapporten, vil da se, at der er væsentlige ændringer fra den første fase i translation forwards and backwards (beskrevet under punkt 6), og til den fases udgave af spørgsmål som eleverne fik udleveret på skrift, og så igen på den endelige udgave, der blev sendt ud som spørgeskema i SurveyXact (23 af 64 spørgsmål blev ændret på baggrund af elevernes forståelser). Dette arbejde vidner om et stort revideringsarbejde, når man arbejder med at oversætte spørgsmål fra én kultur til en anden.

Eleverne på Randers Statsskole deltog i første runde elevdialogmøder og det var deres kommentarer som affødte nye variationer af nogle af spørgsmålene. Begge variationer blev derefter afprøvet i dialogmøderne med eleverne fra Handelsgymnasiet Skive. Dette bilag #2 under pkt. 10 i hovedrapporten rummer ét spørgsmål per side, og spørgsmålene foreligger samlet under hver enkelt læreradfærdstype:

- Forstående/ tolerant
- Indgribende/ streng
- Retningsgivende/ korrigerende
- Undertrykkende/ irettesættende
- Tilpasser sig / Laissez-faire
- Usikker og afventende
- Utilfreds og uvenlig
- Hjælpsom, venlig, flink

10.1 Bilag #2 – spørgsmål 04 – Forstående og tolerant

Spørgsmål 4. "Han har tillid til os"

Elevernes skrevne ord og kommentarer:

- *Han stoler på, at vi laver vores ting og at vi følger med timen.*
- *At vi selv må bestemme grupper.*
- *Giver os ansvar.*
- *Ansvar for egen læring.*
- *Han har tillid til at vi møder forberedt op til hans undervisning.*
- *Han har tillid til at vi kommer og spørger til råds, hvis vi har spørgsmål/problemer fagligt.*
- *Han tør lade os arbejde selv og han tror på at vi laver noget.*
- *Han regner med at vi gør det han siger/sætter os i gang med.*
- *Han stoler os, f.eks. lader han os arbejde selv uden opsyn.*
- *Arbejdsforholdene er meget løse og vi skal selv sørge for os selv.*
- *Han har tillid til vores selvdisciplin.*
- *Der er gensidighed mellem lærer og elever.*
- *Vi laver vores ting til tiden.*
- *Han udviser fleksibilitet*
- *Der er respekt mellem elever og lærer.*
- *Han stoler på, at vi får lavet tingene til tiden.*
- *Han tror på vores faglige kompetencer.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.2 Bilag #2 – spørgsmål 06 – Forstående og tolerant

Spørgsmål 6: "Er en vi kan tale med, hvis vi er uenige med ham/hende angående hans/hendes måde at undervise på"

Spørgsmålet som vi testede med eleverne i dialogmødet lød som følger:
"Hvis vi er uenige med ham, kan vi tale om det"

Elevernes skrevne ord:

- *Han er forstående og åben over for at høre vores mening.*
- *Han interesserer sig for at vi er enige om tingene.*
- *Diskussion.*
- *Forståelse for vores tankegange og opfattelser.*
- *Han kan tåle kritik og er åben for diskussion på klassen.*
- *Generelt er alle svar rigtige, hvis man kan argumentere for det. Men nogle lærere har kun ét rigtigt svar i hovedet.*
- *Det er tilladt at debattere på klassen. Dog har læreren det sidste ord.*
- *Dårlig modtagelse af kritik.*
- *God/dårlig håndtering af indvendinger og forslag.*
- *Respekt for elever og lærers opfattelse af ting.*
- *Vi har konstruktive diskussioner om faglige problemstillinger.*
- *Underviseren kan klare modstand.*

Elevernes kommentarer til spørgsmålets ordlyd:

- *Historie faget er fakta, så kan man ikke diskutere det. Hvorimod samfundsfaget er væsentligt nemmere at diskutere. Vore bud på et spørgsmål: "Hvis vi er uenige med ham om noget så er han lydhør"*
- *Det kommer an på faget: fx om det er matematisk udregning eller et dansk fortolkningsspørgsmål.*
- *Hvis spørgsmålet skulle omhandle undervisningsformen, skulle spørgsmålet lyde: "Hvis vi er uenige med ham angående hans måde at undervise på, kan vi tale med ham om det"*

Forskerovervejelser:

Det skal sikres at spørgsmålet ikke kan misforstås i forhold til det, som eleverne netop gør opmærksom på i forhold til faget, da nogle faglige discipliner ikke kan diskuteres, derfor kan det første spørgsmål: "Hvis vi er uenige med ham, kan vi tale om det" ikke bruges. Eleverne foreslår derfor følgende spørgsmål: "Hvis vi er uenige med ham angående hans måde at undervise på, kan vi tale med ham om det". Vi tester dette spørgsmål i 64-items batteriet. men i en udformning som skal matche på en indledende sætning: "Min lærer er:..."

Det endelig spørgsmål i QTI bliver således:

"Er en vi kan tale med, hvis vi er uenige med ham/hende angående hans/hendes måde at undervise på"

10.3 Bilag #2 – spørgsmål 11 – Forstående og tolerant

Spørgsmål 11. "Er villig til at forklare tingene flere gange"

Elevernes skrevne ord:

- *Hvis vi ikke forstår det på den ene måde forsøger han at forklare det på en anden måde.*
- *Mærke hvornår det er nødvendigt at genforklare.*
- *Han kan uddybe sig på mange områder, så det er forståeligt for de fleste.*
- *Han tager hensyn til vores individuelle niveauer.*
- *Han vil gerne sikre sig at alle forstår hvad han siger og er med på hans tankegang*
- *Han udtrykker sig måske ikke altid så klart.*
- *Han er tålmodig og har tolerance overfor elever, der ikke altid hører efter.*
- *Han vil have, at eleverne skal forstå stoffet.*
- *Han er villig til at gentage og forklare på forskellige niveauer.*
- *Han kan formidle på alle niveauer og er i stand til at forklare på forskellige måder, så alle forstår.*
- *Han har tålmodighed med eleverne og han bliver ikke negativ over, at skulle gentage sig selv.*

Elevernes kommentarer til spørgsmålets ordlyd:

- *Sommetider er det elevernes eget ansvar.*
- *Det handler også om elevernes interesse og indstilling.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.4 Bilag #2 – spørgsmål 13 – Forstående og tolerant

Spørgsmål 13. "Er villig til at samarbejde, hvis vi ønsker noget bestemt"

Elevernes skrevne ord:

- *Han lytter til os og er åben overfor at gå på kompromis.*
- *Hvis vi har ønsker om en anden arbejdsmetode eller bestemte emner eller områder. Anden arbejdsmetode forstår vi som fx fremlæggelser i stedet for rapporter.*
- *Han har forståelse for vores ønsker og behov.*
- *Han afviser ikke med det samme.*
- *Elevernes ønsker kunne forbedre undervisningen.*
- *Vi får indflydelse.*
- *Det handler om, hvorvidt læreren er villig til at imødegå elevernes ønsker og tænke nyt.*
- *Pensum skal gennemgås. Derudover tilgodeses elevernes behov således, at alle er med på det forskellige stof.*
- *Det er altid, noget for noget. Han kan sige: "Skal vi det, I vil, så skal vi først noget andet".*

Elevernes kommentarer til spørgsmålets ordlyd:

- *Jeg synes det afhænger af, hvilke typer af ønsker, der er tale om.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.5 Bilag #2 – spørgsmål 17 – Forstående og tolerant

Spørgsmål 17. "Er villig til at lytte, hvis vi har noget at sige"

Vi testede både 17A og 17B:

Spørgsmål 17A: "Han er lydhør overfor vores forslag"

Elevernes skrevne ord:

- *Han er lydhør overfor nye forslag.*
- *Han er kritisk indstillet til vores forslag/tanker omhandlende undervisningen.*
- *Han lytter til os og vores forslag.*
- *Han udviser villighed. Han vurderer om elevernes forslag er relevante og han tager dem til sig.*
- *Det afhænger af, hvor meget læreren respekterer og opvejer eleverne.*
- *Der er forskel på at være lydhør og faktisk udføre forslaget.*
- *Pensum skal gennemgås og det kan være svært at tilgodese elevernes behov pga. tidspress.*
- *Han kan udsætte afleveringsopgaver, hvis eleverne har særlige behov, der skal tilgodeses.*
- *Han lytter til og kommer med forslag til vores forlag.*

Elevernes kommentarer til spørgsmålets ordlyd:

- *Hvad betyder lydhør?*
- *Det lyder som om han er under vores kommando (ordet: lydhør)*
- *En gruppe skriver: vi forstår ordet 'lydhør' forskelligt.*

Forskerovervejelser:

Vi må tage højde for at ordet 'lydhør' ikke forstås af alle elever, så ville de lettere kunne forstå: "Han lytter til vores forslag".

Vi testede også: spørgsmål 17B: "Hvis vi har noget at sige er han villig til at lytte"

Elevernes skrevne ord:

- *Han er lydhør overfor nye forslag.*
- *Han er kritisk indstillet til vores forslag/tanker omhandlende undervisningen.*
- *Han lytter til os og vores forslag.*
- *Han er villig til at tage vores ønsker og holdninger til efterretning og er ikke bare 'en lukket mur'. Fx: villig til at rykke på afleveringsfristen for en aflevering, hvis afleveringen ligger i en travl periode.*
- *Han respekterer at vi har noget på hjertet både fagligt og privat.*
- *Vi er en del af undervisningen.*
- *Her er han virkelig villig til at tage emnet seriøst. Det behøver ikke kun at være i timen om faglige ting, men også mere personlige ting.*
- *De fleste vil lytte og forsøge at imødekomme behov. Dog er der tidspress ift. pensum og det kan derfor være svært, at tilgodese elevernes behov*
- *Han har tid til os og bekymrer sig lidt og har empati.*

Elevernes kommentarer til spørgsmålets ordlyd:

- *Det er præcist det samme spørgsmål som 17A ("Han er lydhør overfor vores forslag" - det lyder bare bedre det her (altså 17B).*

Vi ender derfor ud med at vælge spørgsmål 17B: "Er villig til at lytte, hvis vi har noget at sige"

10.6 Bilag #2 – spørgsmål 18 – Forstående og tolerant

Spørgsmål 18. "Respekterer os, som dem vi er"

Spørgsmålets ordlyd løs således til start: **"Han har forståelse for os"**

Elevernes skrevne ord:

- *Han lytter, fx ved afleveringer og ved undervisningsformer.*
- *Han tager højde for at vi er forskellige.*
- *Forståelig overfor eventuelle personlige udfordringer, som kan svække fagligt.*
- *Forståelse for at der er forskellige holdninger og niveauer i klassen.*
- *Han respekterer os, fx hvis vi har en aflevering, som man ikke lige kan nå at aflevere til tiden, er han god til at respektere dette og giver udsættelse.*
- *Han kan sætte sig ind i vores sted.*
- *Han kan relatere til vores situation.*
- *Han er måske villig til at se igennem fingrene med bl.a. om vi får afleveret en aflevering eller afleveringens faglige niveau, hvis det er omkring et tidspunkt, hvor der er meget at se til, som f.eks. studentertiden, som nu.*
- *Læreren kan tolke svar og forstå hvad eleven mener.*
- *Læreren har sympati, er solidarisk og har medfølelse.*
- *Han giver ekstra tid til afleveringer, hvis der er behov for det.*
- *Han har forståelse for os både mht. til skole og privat.*

Elevernes kommentarer til spørgsmålets ordlyd på Randers Statsskole:

- Det er et meget bredt spørgsmål.
- 'Forståelse' er et meget bredt ord.
- Der ligger noget 'dybere' i ordet 'forståelse'. En personlig relation.

Forskerovervejelser:

Grundet elevernes tvivlen omkring hvad ordet 'forståelse' dækker over gør spørgsmålet svagt. Vi tester således om følgende spørgsmål bedre: **"Han respekterer os, som dem vi er"**

Begge variationer testes på Handelsgymnasiet Skive, eleverne svarer først på det første spørgsmål: "Han har forståelse for os" og alle i Skive forstår udsagnet på samme måde som eleverne i Randers (alle elevbeskrivelserne er samlet ovenfor). Eleverne i Skive mener også at den anden formulering: "Respekterer os, som dem vi er", sikrer at 'forståelse' netop handler om dem som personer og dette rummes bedre ved ordet 'respekt' end ved ordet 'forståelse' synes eleverne.

Eleverne havde følgende kommentarer til ordet 'respektere':

- *Læreren har det fint med hvis en elev er underlig.*
- *Synes det er fint at alle er forskellige.*
- *Har sympati og er solidarisk og har medfølelse.*
- Det kunne være mere specifikt foreslår en elev: *"Han har forståelse for vores situation"*

10.7 Bilag #2 – spørgsmål 32 – Forstående og tolerant

Spørgsmål 32. "Er klar over, når der er noget, vi ikke forstår"

Elevernes skrevne ord:

- *Han er opmærksom på, om vi forstår det han siger, og forstår det på den rigtige måde.*
- *Han opfanger selv når der er problemer med forståelsen af et emne, vi fortæller det ikke selv.*
- *Han har overblikket over klassen, hvem der følger med og hvem der ikke gør.*
- *Han søger for at vi er med.*
- *Han har forståelse for, at en unaturlig stilhed i klassen er lig med, at spørgsmålet ikke er forstået.*
- *Ja, afhængigt af pensum og sværhedsgrad.*
- *Lærerne er oftest klar over, når pensum er svært og spørger en ekstra gang.*
- *Han kan aflæse klassens forståelse af stoffet, mens han underviser.*
- *Han er årvågen.*

Elevernes kommentarer til spørgsmålets ordlyd:

- *'Klar over' lyder som om at han ved det på forhånd.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.8 Bilag #2 – spørgsmål 56 – Forstående og tolerant

Spørgsmål 56. "Er tålmodig"

Elevernes skrevne ord:

- *Han lader os snakke.*
- *Han har tålmodighed med larm og 'ufaglig adfærd'.*
- *Han hidser sig ikke op.*
- *Han er tålmodig når der er noget vi ikke forstår og skal gennemgå det flere gange.*
- *Han tør lade os arbejde selv og han tror på at vi laver noget.*
- *Han regner med at vi gør det han siger og sætter os i gang med.*
- *Han giver meget lang snor.*
- *Han kan tåle meget.*
- *Han er tålmodig ift., at få os til at være stille.*
- *Han er tålmodig ift., at skulle gentage en forklaring igen og igen for at alle forstår.*
- *Han skaber tid til at forstå og lære, da der er forskel på elevers forståelses- og indlæringssevne.*
- *Han tager den tid, der skal til, for at forklarer os godt og har det godt.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.9 Bilag #2 – spørgsmål 01 – Indgribende og streng

Spørgsmål 1. "Er skrap"

Elevernes skrevne ord:

- *Han har ingen fleksibilitet omkring lektier, afleveringer og prøver.*
- *Han er hård med karaktergivningen.*
- *Han kræver hele tiden fuldstændig ro.*
- *Eleverne har ingen indflydelse på undervisningen.*
- *Han er ikke tolerant: når man fx kommer for sent eller må gå fra timen (fx når der skal tages kørekort)*
- *Planlægning af lektier/afleveringer: planlægger ikke i forhold til elevernes arbejdsbyrde i andre fag.*
- *Meget bestemt*
- *Forlanger vi laver vores ting.*
- *Han overreagerer på små ting*
- *Han smider folk ud.*
- *Han er klog.*
- *Han har styr på pensum.*
- *Han er opmærksom.*
- *Det er negativt.*
- *Han lytter ikke til eleverne.*
- *Han håndhæver en 0-tolerancepolitik i klassen.*
- *Han gør tingene på sin måde.*
- *Han er uvillig til at ændre undervisningsmetode.*
- *Skrap er negativt.*
- *Ingen af lærerne er skrappe.*
- *De kan være gode til at sætte os i gang, men det er blot positivt og ikke negativt skrappe.*
- *XXX lærer, en ældre dame, der stadig gerne vil have de gamle skoletraditioner tilbage, er muligvis skrap.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det.

- *Man kan godt både være skrap og retfærdig og sjov.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.10 Bilag #2 – spørgsmål 02 – Indgribende og streng

Spørgsmål 2. "Vil have, at vi er stille i hans/hendes timer"

Elevernes skrevne ord:

- *Han siger hele tiden at vi skal være stille, hvis der er uro.*
- *Vi må gerne sige noget, hvis vi rækker hånden op.*
- *Det skal være fagligt relevant (det vi siger).*
- *Vi skal være stille når læreren taler.*
- *Vi skal være stille generelt.*
- *Han vil have, at vi skal lade være med at snakke om noget irrelevant.*
- *Det betyder, ingen snak, når vi gennemgår stoffet.*
- *Der skal være gensidig respekt overfor hinanden.*
- *Hvis der bliver sagt noget, når der skal være ro, bliver læreren meget sur.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det:

- *Det er en positiv ting.*
- *Det viser at læreren har autoritet.*
- *Det skaber et godt rum at lære i som elev.*

Eleverne uddyber med eksempel på en skrap lærer de har:

- *X-lærer vil have meget lidt snak.*
- *Hun vil gerne have at alle er meget aktive.*
- *Hvis der bliver sagt noget, når der skal være ro, bliver hun meget sur.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.11 Bilag #2 – spørgsmål 09 – Indgribende og streng

Spørgsmål 9. "Er krævende"

Elevernes skrevne ord:

- *Han kræver mere end ens evner rækker til.*
- *Han kræver/forventer 100% forberedelse til hver time.*
- *Han kræver man deltager og har styr på sine ting og forbereder sig.*
- *Man skal som elev arbejde hårdt for at blive belønnet.*
- *Han er svær at få gode karaktere ved.*
- *Han er fagligt krævende – højt niveau.*
- *Han forlanger meget.*
- *Han har et højt forventningsniveau til vores indsats i opgaver samt til vores aktivitetsniveau i timerne.*
- *Han vil gerne have alle i klassen til at sige noget og han gør noget for at aktivere eleverne, f.eks. ved tilfældig udvælgelse af en elev til besvarelse af et spørgsmål.*
- *De kræver meget af os fagligt, i form af lektier, deltagelse i timerne og afleveringer.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det.

- *Det er en positiv ting – derimod er det negativt at være for krævende.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.12 Bilag #2 – spørgsmål 14 – Indgribende og streng

Spørgsmål 14. "Hans/hendes prøver er svære"

Spørgsmålet er oversat fra engelsk: "He is severe when marking papers", som overstattes: "Han er hård, når han retter opgaver", men vi overvejede meningen her i dansk sammenhæng, betyder det så at læreren sidder og er vred når han retter? Eller betyder det, at han er hård i sin bedømmelse, fordi han er vred (severe)? Vi valgte at sikre, at eleverne ikke forstår det som den tvetydighed, der ligger heri, ved at spørge: "hans prøver er svære", i den forstand er det tæt på andre i samme kategori fx spørgsmål 20 som ender ud med ordlyden: "Hans forventninger til vores forberedelse til timerne er meget høje".

Elevernes skrevne ord som svar på spørgsmål 14: "Hans prøver er svære"

- *Kan komme an på hvor mange g hvilke hjælpemidler der er til rådighed. Og hvor meget udenadslære man skal kunne.*
- *Lærerens bedømmelse af prøven: hvor sød/hårdt bedømmer han*
- *Fagligt indhold samt antal af opgaver i forhold til tiden for besvarelse af prøven.*
- *Man har ikke lært stoffet ordentligt.*
- *Han stiller høje krav.*
- *Niveauet er højt.*
- *Ja, vi har ikke lært, hvad der står i prøverne.*
- *Det er svært at score topkarakterer.*
- *Der er altid krøller på opgaven, som man skal opfange.*
- *De fleste af lærernes prøver er svære, hvilket er mest positivt i og med, at vi bliver udfordret.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det.

- *Betyder det at de test vi får er svære?*

Forsker overvejelser:

Det bliver tydeligt at dette udsagn har sin tvetydighed i forhold til faglighed, da det mere siger noget om, hvor fagligt krævende læreren er dvs. fagligt set og ikke styringsmæssigt, og her kan man forestille sig, at en dygtig elev ikke oplever, at prøverne er svære, da eleven har let ved faget, men en anden vil opfatte prøverne som alt for svære og over niveauet eleven kan klare, og derfor vil eleven måske score sin lærer ud fra egen faglige niveau og ikke relationen i forhold til styringsaksen, som er høj i denne læreradfærdstype.

Desuden er dette spørgsmål også en smule skævt i en dansk kontekst, da vi ikke er så test fikseret som i de angelsaksiske lande (endnu). Dog kan gymnasielærere godt lave deres egne test og prøver i forløbene, hvorfor dette spørgsmål derfor godt kan benyttes, men på den anden side så synes vi, at nogle af spørgsmålene, som ligger i den 'indgribende og strenge' læreradfærd ikke siger så meget om, hvor styrende læreren er i sin adfærd.

Dette fremgår også af elevernes spørgsmål og kommentarer til udsagnet. Eleverne vil vide om det betyder, at de tests læreren laver er svære, og det siger egentligt mere noget om, hvor god eleven er til faget og ikke i relationen til læreren. Vi mener altså her, at der er en diskrepans mellem intentionen mellem MITB, som fokuserer på styring og nærhed i relationen mellem lærer og elev, og her bør det faglige niveau ikke spille ind, men alene den oplevede adfærd. Men ud fra den engelske spørgeramme i de internationale anerkendte 64 spørgsmålsbatteri, benytter vi spørgsmålet i udrulningen.

10.13 Bilag #2 – spørgsmål 20 – Indgribende og streng

Spørgsmål 20. "Hans/hendes forventninger til vores forberedelse til timerne er meget høje"

Spørgsmålets ordlyd løs således til start: **spørgsmål: 20A: "Hans forventninger er høje"**

Elevernes skrevne ord:

- *Forventer læreren at vi har styr på tingene, klar til undervisningen, har lavet lektier og deltager.*
- *Generelt et højt fagligt niveau og engagement*
- *Forventer ikke at alle får 12.*
- *Forventning om meget udenadslære.*
- *Han er meget krævende*
- *Han dømmes ud fra høje forventninger, dvs. meget hårdt fx ved prøver eller generelt karaktergivning.*
- *Han tror meget på vores evner.*
- *Der menes, at han er krævende ift. det faglige niveau i klassen samt til vores aktivitetsniveau.*
- *Vi har en lærer, som har store forventninger til tests og afleveringer, hvilket er godt. Så prøver vi på ikke at skuffe ham.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det.

- *Det er et meget åbent spørgsmål.*
- *Menes der i timerne, til afleveringen, til mødetid, til karakterer eller til eleverne i almindelighed?*

Der er ikke klar enighed hos eleverne om dette udsagn. Desuden havde forskerne forud for dialogmøderne med eleverne udarbejdet spørgsmål 20B for at fokusere mere på læreren forventninger til elevernes adfærd og ikke kun lærerens forventninger fagligt set.

Spørgsmålet 20B lød således: "Hans forventninger til vores adfærd i klassen er meget høje"

Elevernes skrevne ord:

- *Respekt, opfører os ordentligt.*
- *Han forventer vi er på når vi er i skole*
- *Han forventer vi viser respekt for hinanden og ham.*
- *Han forventer, at vi er meget aktive i klassen og er forberedte.*
- *Vi har en lærer, der vil have, at vi sidder, snakker og taler ordentligt.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det.

- *Definer god adfærd.*
- *Elever fra Randers har et bud på et spørgsmål omkring adfærd i klassen= arbejdsmoral. Fordi 'adfærd i klassen' er ikke et entydigt udtryk. Vi tænker både 'arbejdsmoral' og 'mundtlig karakter'.*

Forsker overvejelser:

Forskeren tog et nyt forslag med fra eleverne i Randers til elevdialogmøderne i Skive som lød således: **"Hans forventninger til vores arbejdsmoral i klassen er meget høje"**

Eleverne i Skive synes det er bedre og mere præcist, men vi snakkede også om hvad 'arbejdsmoral' dækker over, og de mener det både er 'aktivitetsniveau og forberedelsen', hvilket rammer intentionen med spørgsmål 20B, nemlig at ramme mere specifikt end bare at sige at "hans forventninger er høje" som i spørgsmål 20A. Eleverne i Skive forslår desuden: "Hans forventninger til vores aktivitetsniveau i klassen og til vores forberedelse er meget høje". Dog er det to spørgsmål i ét som kan give et mudret svar, da læreren kan have høje forventninger til det ene og ikke det andet. Derfor benyttes endeligt Følgende spørgsmål 20: "Hans/ hendes forventninger til vores forberedelse til timerne er meget høje".

10.14 Bilag #2 – spørgsmål 22 – Indgribende og streng

Spørgsmål 22. "Skal give os lov, før vi må sige noget i klassen"

Elevernes skrevne ord:

- *Han tager kun dem som har hånden oppe*
- *Man skal række hånden op og blive spurgt.*
- *Man skal ikke sidde og snakke om irrelevante ting.*
- *Man rækker hånden op, hvis man har noget at sige.*
- *Læreren bestemmer, hvem der siger hvad hvornår.*
- *Hvis vi snakker, uden at have hånden oppe.*
- *Det betyder, at vi altid skal række hånden op.*
- *Hos nogle lærere ved man, at man skal række hånden op, før vi siger noget.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det.

- *Betyder det, at vi ikke må snakke i klassen?*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.15 Bilag #2 – spørgsmål 53 – Indgribende og streng

Spørgsmål 53. "Er en lærer vi er bange for at komme til time hos, hvis vi ikke har lavet vores lektier færdige"

Spørgsmålet lød til start således: "Hvis vi ikke har lavet vores lektier færdige, er vi bange for at komme til hans timer"

Elevernes skrevne ord:

- *Det afhænger af lærerens adfærd, kunne han fx finde på at ydmyge os?*
- *Man overvejer ikke at møde op, hvis man ikke har lavet lektier – eller læst lektier.*
- *Man tør ikke fortælle læreren at man ikke har lavet eller læst lektier.*
- *Han spørger folk, som ikke har hånden oppe.*
- *Man har respekt for ham.*
- *Man er bange og nervøs for afstraffelse.*
- *Man er skuffet over sig selv.*
- *Læreren bliver skuffet.*
- *Læreren udvælger en tilfældig elev og hvis man ikke har lavet sine lektier, er man nervøs.*
- *Vi har en lærer som altid gennemgår det på klassen eller i grupper, hvor alle så skal sige noget.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det.

- *Vi har ikke en lærer, som passer på det i overvejende grad.*

Forskerovervejelser:

Spørgsmålet er ændret sprogligt, så det matcher, at eleven kan svare på "Min lærer er: '.. en lærer vi er bange for at komme til time hos, hvis vi ikke har lavet vores lektier færdige".

10.16 Bilag #2 – spørgsmål 57 – Indgribende og streng

Spørgsmål 57. "Er streng"

Spørgsmålet startede ud med at lyde således: "Han er hård når han retter opgaver"

Elevernes skrevne ord:

- *Han retter mange små og ikke væsentlige fejl.*
- *Han giver meget negativ feed-back, intet positivt eller meget lidt.*
- *Han er hård med karaktergivningen.*
- *Hans humør, når han retter opgaver præger den måde hvorpå han retter dem.*
- *Det skal være meget korrekt.*
- *Afhænger af faget. Fx matematik sort og hvidt, men i et fag hvor man skal skrive selv kan læreren være hård hvis fx de ikke kan lide eleven.*
- *Han viser ingen nåde.*
- *Han er hård med karaktererne.*
- *Han giver ingen "fedtepoint"*
- *Ud fra en opgave eller ens aktivitetsniveau i klassen, sætter læreren én i bås og den er svær at komme ud af igen.*
- *Vi har en lærer som er meget hård, når hun retter vores opgaver. Hun giver ikke gode karakterer og mange har fornemmelsen at, at deres karakterer ville være bedre, hvis vi havde en anden lærer.*

Forsker overvejelser:

Pind nummer fire viser, at det er det problem vi havde allerede i oversættelsesprocessen beskrevet i rapporten omkring spørgsmål 14, når det faglige fokus overskygger lærerens adfærd, hvilket bør være i strid med ideen bag MTIB.

Der konstrueres et nyt spørgsmål, hvor vi valgte at droppe relationen til det at læreren retter opgaver da det kan misforstås. Forsker taler med eleverne om det de har skrevet og spørger om ordet 'streng' dækker over det samme, men at det er mere generelt at læreren er hård/streng, hvis de spørges på den måde og ikke i forhold til når læreren retter en opgave. Eleverne er enige i at ordet 'streng' er mere generelt om lærerens adfærd.

I stedet formuleres en sætning som rummer ordet 'streng', idet vi tillægger ordet 'streng' konnotationen fra elevernes ordvalg at læreren er 'hård'. De skriver som eksempel at læreren 'viser ingen nåde' og at han på den måde er uforholdsmæssigt streng.

Ny formulering benyttes: "Han er streng". Dette spørgsmål kan opfattes både i lærerens væremåde i timerne og i hans måde at forvalte rettefunktionen på i forhold til en opgave og til faget, det står der intet specifikt om, men udsagnet udsiger hvordan eleverne opfatter læreren generelt.

10.17 Bilag #2 – spørgsmål 61 – Indgribende og streng

Spørgsmål 61. "Er en lærer, som vi er bange for"

Elevernes skrevne ord:

- *Hvis man fx ikke tør møde uforberedt op.*
- *Han er hård i sine formuleringer.*
- *Hvis man føler at han kører på en. Fx hvis ingen har hånden oppe og han gentagende gange tager en i stedet for de andre.*
- *Vi tør ikke snakke med ham.*
- *Vi tør ikke spørge om fleksibilitet i forhold til afleveringer og lektier osv.*
- *Vi tør ikke komme for sent.*
- *Vi tør ikke misse timerne*
- *Vi tør ikke svare forkert.*
- *Man kan være bange for at svare forkert og føle sig udstillet som en idiot i klassen. Så får man ødelagt sit image overfor de andre i klassen.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det:

- *Indgyder han frygt eller respekt?*
- *Det er et voldsomt spørgsmål. Hvordan bange?*
- *Generelt bange for ham?*
- *Bange for hvilke karakterer, han vil give? Eller i betydningen nervøs for, at få skældud, hvis man ikke har lavet lektier?*
- *Ordet 'Bange' er for voldsomt. Ingen af lærerene gør os bange, men vi adlyder mere ved en hård og konsekvent tone.*

Forsker overvejelser:

Vi bibeholder spørgsmålet, selvom eleverne siger de ikke, som sådan har en lærer i gymnasiet, som de er bange for. De nævner at de kan huske nogle lærere fra folkeskolen, der ville score højt på dette udsagn, men det de skriver i deres forståelse af spørgsmålet rummer kategorien om, at læreren er 'indgribende og streng', og dvs. en lærer der har meget kontrol, så meget at eleven bliver lidt angst og bange for ikke at gøre det rigtige. Og her kan en lærer indimellem score måske 2 på Likertskalen, selvom eleverne ikke vil sige, at de er voldsomt bange for ham/hende, og således ofte vil svare 'aldrig'.

10.18 Bilag #2 – spørgsmål 03 – Retningsgivende og korrigerende

Spørgsmål 3. "Taler med begejstring om sit fag"

Elevernes skrevne ord:

- *Han er engageret.*
- *Han er selvsikker.*
- *Han kan godt lide sit fag.*
- *Han er forbedret.*
- *Det er ikke kun et job, det er også en hobby/interesse.*
- *Han går meget op i sit fag.*
- *Han får eleverne med på den.*
- *Man kan som elev mærke hans begejstring og glæde for faget.*
- *Altid glad ved sine nye faglige ting.*
- *Han er engageret og han kan mærke at det er noget han vil.*
- *Han er glad og imødekommende når han kommer til timen, så han ikke tænker 'pis nu skal jeg have...'*
- *Han er engageret i det, han underviser i.*
- *Han er engageret og interesserer sig for det, han underviser i,*
- *Han snakker meget om emnet.*
- *Han bruger meget tid på, at snakke om emnet, frem for det er os der får tale- snakketiden.*
- *Der er begejstring i hans væremåde, når han snakker.*
- *Han liver op.*
- *Man viser, at man kan lide sit fag.*
- *Man kommer ind og er glad.*
- *Man er energisk.*
- *Han fortæller om, hvorfor det er vigtigt eller vigtigere en de andre fag.*
- *Han forventer, at man også elsker faget og er god til det.*
- *Han påvirker eleverne til at vælge faget i fagkombinationer til store opgaver.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever

10.19 Bilag #2 – spørgsmål 31 – Retningsgivende og korrigerende

Spørgsmål 31. "Forklarer tingene tydeligt"

Elevernes skrevne ord:

- *Han mumler ikke.*
- *Man forstår det han snakker om.*
- *Han sikrer sig at alle er med.*
- *Forklarer det på en måde som vi forstår og hvis vi ikke forstår det første gang forklarer han det på en anden måde.*
- *Han forklarer så alle kan forstå det.*
- *Snakker ikke kun i fagsprog og bruger 'hverdagsprog'.*
- *Ingen er i tvivl om hvad han mener.*
- *Han giver tid til at alle kan følge med.*
- *Han kan formulere det på flere måder med fagterminologi og hverdagsprog.*
- *Han ved hvad han snakker om og der er ingen usikkerhed=selvsikker.*
- *Han kan relaterer det til vores hverdag med konkrete eksempler.*
- *Han taler højt og simpelt.*
- *Han taler på vores niveau.*
- *Han forklarer og formulerer sig uden mange svinkeærinder og udenomssnak.*
- *Han forstår at omformulere forklaringer, hvis det ikke er forstået.*
- *Han taler et højt og tydeligt sprog og uden ord, man ikke forstår.*
- *Han er kortfattet og relevant.*
- *Han opgaver fremgår tydeligt for eleverne.*
- *Han undgår at komme ud på sidespor.*
- *Hans forklaringer er ikke flyvske, men præcise.*
- *Han forklarer tingene, så alle forstår det.*
- *Han kan omformulere og forklare på flere måder.*
- *Han kan fange elevernes opmærksomhed.*
- *Han kan skære det ud i pap.*
- *Han forventer ikke, at man selv kan regne det ud, så man følger sig ikke dum.*
- *Han er god til at lære fra sig.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever

10.20 Bilag #2 – spørgsmål 36 – Retningsgivende og korrigerende

Spørgsmål 36. "Er en lærer, som vi lærer meget af"

Elevernes skrevne ord:

- *Vi udvikler os og bliver klogere indenfor faget.*
- *Han er god til at sætte det i relation til vores hverdag.*
- *Han er selv engageret.*
- *Han forklarer det gerne på en anden måde, hvis vi ikke fanger den første gang*
- *Man får stillet tydelige og konkrete opgaver.*
- *Definerer opgaverne tydeligt (forskellige opgaver forskellige fag)*
- *God til at formulere så alle kan forstå det.*
- *Udviser overblik og formår at give sine elever overblik også.*
- *Han er tydelig i sine forklaringer og dermed gør han det lettere for os at forstå.*
- *God til at give viden videre.*
- *Han bruger humor, som en del af undervisningen og det gør, at det er nemt at lære.*
- *Ja, fordi han er god til at forklare os stoffet.*
- *Man lærer noget ud over fagligt pensum f.eks. tekniske kompetencer.*
- *Vi lærer noget nyt hver gang.*
- *Han kan formidle det på en måde, så vi tager det til os.*
- *Han kan forklare, så alle kan forstå det.*
- *Han kan fange alle elevernes opmærksomhed.*
- *Han kan sætte sig i respekt, så han kan få alle til at følge med.*
- *Han snakker højt og tydeligt.*
- *Vi lærer noget nyt i hvert modul.*
- *Han bliver ved, indtil man forstår det.*
- *Han fokuserer både på de kloge, men også på de knap så kloge.*
- *Han spørger ikke kun dem, der har hånden oppe.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever

10.21 Bilag #2 – spørgsmål 40 – Retningsgivende og korrigerende

Spørgsmål 40. "Holder vores opmærksomhed fanget"

Elevernes skrevne ord:

- *Han gør det spændende*
- *Han får vores opmærksomhed op på tavlen i stedet for på computeren.*
- *God til at fjerne distraktion.*
- *Han gør undervisningen interessant*
- *Han går selv op i faget, så det smitter af på os.*
- *Han giver eleverne lyst til at følge med i undervisningen.*
- *Han gør undervisningen spændende.*
- *Han får alle til at deltage i en eller anden grad.*
- *Vi begynder ikke at lave alt muligt andet i timerne.*
- *Vi bruger timerne på noget fagligt relateret.*
- *Det bliver ikke kedeligt.*
- *Han kan sætte sig igennem og holde orden og holde ro, så vi ved det ikke er i orden at lave alt muligt andet. Fx at sidde med mobil eller på Facebook eller snakke osv.*
- *Han gør undervisningen og emnerne spændende.*
- *Der skal være en form for dialog, så de ikke bliver ren og skær forelæsning.*
- *Eleverne skal sættes i arbejde.*
- *Hans emner er spændende.*
- *Vi har været med til at vælge emner.*
- *Han varierer undervisningen og arbejdsformer.*
- *Han benytter arbejds- og undervisningsformer, som vi godt kan lide.*
- *Han bruger små sidespring til at fasholde vores koncentration.*
- *Han laver en spændende og varieret undervisning.*
- *Rammerne er sat op, så vores opmærksomhed bliver fanget, f.eks. at lukker vores computere.*
- *Han inddrager os i undervisningen.*
- *Han udspørger tilfældige, så man er tvunget til at være følge med.*
- *Han skal få faget og emnet til at virke interessant.*
- *Han kan sætte sig i respekt.*
- *Han holder øjenkontakt med den, han snakker med.*
- *Han er konstant opmærksom på uro i klassen*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever

10.22 Bilag #2 – spørgsmål 45 – Retningsgivende og korrigerende

Spørgsmål 45. "Er opmærksom på alt, hvad der foregår i klasseværelset"

Elevernes skrevne ord:

- *Han ligger mærke til om vi følger med i undervisningen, om vi sidder på facebook eller lavet det vi skal.*
- *Han kan fornemme om der er nogen der bliver mobbet.*
- *Han er opmærksom på hvad der foregår generelt i klasseværelset, om vi lover det vi skal eller ej.*
- *Han sørger for at alle er med og hjælper hvis der er brug for hjælp og hvis personen ser forvirret ud.*
- *Han har overblik over klassen.*
- *Han lægger mærke til hvis man ikke følger med, han er opmærksom på snak og facebook-brug.*
- *Han holder ro og orden i klassen.*
- *Han har øjenkontakt.*
- *Han fanger os og får os med og holder os beskæftiget.*
- *Han holder ikke nødvendigvis øje med hvad hver enkelt laver på vores computerskærme men han fanger vores opmærksomhed, så vi ikke bliver fristet til at lave noget andet.*
- *Han stopper, hvis vi laver noget, som vi ikke skal lave.*
- *Han kigger væk fra tavlen.*
- *Han går rundt i klassen.*
- *Han sørger for ikke at tave eleverne til f.eks. Facebook eller snak.*
- *Han "overvåger" eleverne. Det skal forstås negativt.*
- *Han udspørger og "udstiller" dem, kan se, der ikke er med.*
- *Han har en fornemmelse af hvilke elever, der er med, selvom han er optaget af undervisning.*
- *Han går rundt i klasselokalet, i stedet for bare at stå ved tavlen hele tiden.*
- *Han inddrager klassen og snakker ikke bare ind i et PowerPoint.*
- *Eleven har respekt for læreren og eleven hører efter.*
- *Han er opmærksom på eleverne og ikke kun på tavlen.*
- *Han er hele tiden i dialog med eleverne.*
- *Han fokuserer på alle elever og ikke kun på de elever, der er fremme i skoene.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever

10.23 Bilag #2 – spørgsmål 52 – Retningsgivende og korrigerende

Spørgsmål 52. "Er god til at sætte retningslinjer for undervisningen"

Startede ud med spørgsmålet: "Han er en god leder"

Elevernes skrevne ord:

- *Han har struktur*
- *Han har et klart mål for undervisningen*
- *Han har tidsplaner=leder os i mål.*
- *En der lytter til eleverne og går med på vores forslag.*
- *Vi har respekt for ham.*
- *Vi ved han i sidste ende bestemmer, men han udnytter / misbruger ikke leder-statussen.*
- *Han skaber et godt miljø i klassen.*
- *Der er både plads til det faglige og sociale, han involverer sig også socialt, men holder den rigtige distance.*
- *Han kan sætte sig i respekt og der er gensidig respekt.*
- *Han er hjælpsom og vil gerne hjælpe alle.*
- *Han ønsker hele klassen kommer bedst muligt igennem faget.*
- *Han er selvsikker.*
- *Han har overblik.*
- *Han er god til at træde i karakter og vise, hvem der bestemmer.*
- *Han sørger for, at der er plads til alle.*
- *Han inddrager mange eller alle i beslutninger.*
- *Han sørger for også at inddrage passive elever i undervisningen.*
- *Han er opmærksom på og agerer ud fra elevernes faglige niveau.*
- *Han baner vejen for undervisningen og siger: "Nu gør vi sådan."*
- *Han giver klare retningslinjer.*
- *Han er en god rollemodel.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Eleverne synes ikke ordet 'leder' passer til en lærer, de spørger om han går til spejder eller om han er god til at dirigere os på rette vej.*
- *De skriver: leder er et svært ord at definere – det kan handle om mange ting.*
- *Leder passer ikke til en lærer. Det er et underligt ord at bruge om en lærer.*
- *Ser ikke læreren som en leder.*
- *Hvad er definitionen af en god leder?*
- *Er det for klassen, undervisningen eller os personligt?*
- *En leder skal inspirere eller være forbillede?*

Forsker overvejelser:

Der er lidt utvetydighed omkring ordet 'leder' og eleverne lægger mange forskellige ting i ordet. Der afprøves derfor endnu en ekstra variation af spørgsmålet i Skive som lyder: "Han er god til at sætte retningslinjer for undervisningen". Dette bud er i flere elevers øjne bedre, og vi taler om at 'leder' har nogle konnotationer, som ikke er lige til at ramme ind i en undervisningssituation, og vi snakker om indholdet idet at være en leder, og de kommer selv med et andet bud jeg også foreligger for de andre elever under de følgende dialogmøder: "Han er god til at sætte retningslinjer for undervisningen". Dette udsagn er der stor tilslutning til og alle mener det er et bedre bud end 'leder', da det er mere klart, hvad der menes.

10.24 Bilag #2 – spørgsmål 62 – Retningsgivende og korrigerende

Spørgsmål 62. "Virker selvsikker i sin undervisning"

Vi testede først: "Han virker selvsikker"

Elevernes skrevne ord:

- *Han kan sit fag og har styr på tingene.*
- *Han har også det overskud til at lave sjov/joke og grine.*
- *Vi lytter hvis han beder os om det.*
- *Han kan sætte sig igennem.*
- *Vi betvivler ikke hans faglige niveau.*
- *Han tør at sætte sig igennem, hvis det er nødvendigt.*
- *Fanger vores opmærksomhed.*
- *Siger stop, hvis vi larmer.*
- *Viser selvtillid.*
- *Er ikke bange for eleverne.*
- *Han er sikker i det han laver.*
- *Han er ikke tøvende.*
- *Virker ikke bange*
- *Virker ikke nervøs.*
- *Har styr på det han underviser i.*
- *Han ved, hvad han snakker om.*
- *Han har læst på sit stof.*
- *Han er sikker i sit faglige stof.*
- *Han er sikker i sin fremtræden og stoler på, hvad han selv siger.*
- *Han kan lave sjov med sig selv.*
- *Han er sikker i sin fremtræden.*
- *Han giver følelsen af, at han ved meget.*
- *Han har ikke behov for at tjekke hele tiden.*
- *Han er ikke bundet af computer og papir.*
- *Stammer ikke, f.eks.*
- *Han er ikke nervøs.*
- *Fagligt, virker han sikker, i det han forklarer.*
- *Fagligt, er han er ikke tvivlende.*
- *Fagligt, kan han altid svare på ens spørgsmål.*
- *Vi har en ung lærer, som virker usikker på differencen, der skal være mellem lærere og elever, grundet den lille aldersforskel til os. Denne lærer skaber derfor differencen kunstigt og bliver derved arrogant og nedladende.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Spørgsmålet kan dog også forstås anderledes, som nogle elever skriver nemlig: som værende arrogant og nedladende overfor eleverne.*
- *Hvordan selvsikker, er han bedre end os? Ide til nyt spørgsmål: er han selvsikker i hans undervisning.*
- *Menes der, at han er selvsikker i "livet" eller i undervisningen?*
- *Spørgsmålet kan tolkes både som lærerens selvsikkerhed i undervisningen, men også læreres personlige selvsikkerhed.*

Forsker overvejelser:

Der er stor variation i elevernes forståels. Derfor afprøves og diskuteres endnu en variation ved dialogmøderne i Skive: "Han virker selvsikker i sin undervisning". Dette udsagn var for eleverne mere klart end blot: "Han virker selvsikker", nu ved de hvad det er spørgsmålet specifikt omhandler.

10.25 Bilag #2 – spørgsmål 16 – Undertrykkende og irettesættende

Spørgsmål 16. "Bliver uventet vred"

Elevernes skrevne ord:

- *At han bryder ud i vrede uden grund.*
- *Han bliver vred uden grund.*
- *Vi sidder og laver noget vi ikke synes er forkert, og læreren bliver vred over det og vi er uforstående.*
- *Han bliver vred over noget som han ikke tidligere/ikke plejer at blive vred over.*
- *Noget andre lærere ikke bliver vrede over.*
- *Han kan blive vred, når vi allermindst venter det.*
- *Hans vrede kommer ud af det blå.*
- *Han bliver vred, hvis folk ikke forstår ham.*
- *Han bliver meget hurtigt vred over småsnak i krogene.*
- *Han bliver sur over ingenting.*
- *Han har humørsvingninger.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Jeg forstår ikke uventet.*

Forsker overvejelser:

Vi havde en snak om begrebet 'uventet' og eleven synes blot det var malplaceret, men han ville ikke score den lærer vi brugte som eksempel anderledes efter vores snak.

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever

10.26 Bilag #2 – spørgsmål 24 – Undertrykkende og irettesættende

Spørgsmål 24. "Ser ned på os"

Elevernes skrevne ord:

- *Han ser på os, som om vi er mindre værd end ham.*
- *Taler til os som om vi er små børn.*
- *Føler sig hævet over os.*
- *Hvis han får os til at føle os dummere end vi er.*
- *Han har stor magtdistance.*
- *Han har svært ved at sætte sig ned på elevernes niveau, i form af at være frygtelig klog, men svært ved at lære fra sig.*
- *Han er dømmende.*
- *Han snakker hen over hovedet på os.*
- *Han er arrogant og overlegen.*
- *Han udstiller elever, der klarer sig mindre godt.*
- *Han får én til at føle sig dum.*
- *Han tror, at han er mere end os.*
- *Han gør grin med os.*
- *Han taler nedladende til os.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Ingen lærere relaterer til dette!*
- *Sådan en lærer oplever vi ikke.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever

10.27 Bilag #2 – spørgsmål 38 – Undertrykkende og irettesættende

Spørgsmål 38. "Bliver hurtigt vred"

Elevernes skrevne ord:

- *Kort lunte*
- *Ikke forstående*
- *Bliver sur over små ting*
- *Giver ingen advarsel før han/hun kommer op i det røde felt.*
- *Han bliver vred over små ting. Fx hvis han har sagt at vi skal være stille en gang og næste gang bliver meget vred.*
- *Hvis man siger noget forkert.*
- *Han kan ikke klare lidt spas, meget uro, osv.*
- *Han ryger fra 0 til 100 på 2,5 sek.*
- *Han bliver sur over bagateller.*
- *Han bliver sur over, at skulle sige noget to gange.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Spørgsmålet er meget lige til.*
- *Jeg tolker dette spørgsmål, som det samme som, "uventet vred". Det er det samme.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever

10.28 Bilag #2 – spørgsmål 41 – Undertrykkende og irettesættende

Spørgsmål 41. "Er for hurtig til at skælde ud, hvis vi bliver uopmærksomme"

Det første version af spørgsmål 14, vi testede, lød således:
"Han er for hurtig til at rette på os, når vi bryder en regel"

Elevernes skrevne ord:

- *For hurtig til at rette på os hvis vi går over grænsen*
- *Retter på os uden 'konstruktiv kritik', for at vi blot kan ændre på det.*
- *Hvis der bliver snakket og han/hun er for hurtig til at stoppe det (det er dog ikke en dårlig ting).*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Eleverne har kommenteret at det dog ikke er en dårlig ting at læreren er for hurtig til at rette hvis der fx snakkes for meget.*
- *Faktisk synes vi det er et negativt ladet spørgsmål, da det er positivt hvis han retter på os, hvis der fx er lidt småsnak mens han snakker er det okay at han siger vi skal være stille.*
- *Man kan ikke være "for" hurtig til at rette, når man bryder en regel.*
- *Hvad menes der med "regel". Er det fagligt eller skolens regler?*
- *På trods af, at man snakker fagligt, bliver man rettet på.*
- *Hvad menes der med regel? Er det f.eks. at spille bordtennis?*

Forsker overvejelser:

Dette spørgsmål er for løst til denne kategori og måske snarere nærme sig indgribende og streng læreradfærdstypen.

Dette spørgsmål matcher således ikke, hvad vi gerne vil opnå ved dette spørgsmål jf. elevernes kommentarer. Eleverne har mange spørgsmål i forhold til spørgsmålets ordlyd. De synes ikke at fange, at vi spørger til uformelle regler såsom, at man rækker hånden op eller ikke taler i mobil telefon i timerne eller sidder og synger en sang etc.

Forsker samtaler med eleverne og de udtrykker, at der skal også være plads til at man lige kort skal sige noget til side manden, men om man så med spørgsmålet mener at eleven bryde en regel altså reglen om at man ikke må småsnakke?

Eleverne siger, at flere af deres lærere er meget store fx med lidt uro ind imellem, så det med en 'regel' er lidt problematisk at benytte. Derfor vil jeg benytte et mere specifikt og konkret ord som kan relateres til som det der skal dække over regel og her er 'uro' og 'larm' nævnt meget af eleverne.

Vi snakker om at nogle lærere er mere tilgængelige til at skælde ud eller blive sure eller tysse når der er uro, så det er bedre at skrive 'uro', end 'regel', da regel har for mange ubekendte spørgsmål indlejret for eleverne, når de skal svare. De er alle med på sætningen:
"Han er for hurtig til at skælde ud på os, hvis vi er lidt uopmærksomme".

Ordet 'lidt' er væsentligt fordi vi her skal score en lærer i kategorien hvor læreren er indgribende og streng, og altså et tegn på at han er meget hurtig til at håndhæve at han ikke tolerer støj.

10.29 Bilag #2 – spørgsmål 43 – Undertrykkende og irettesættende

Spørgsmål 43. "Er utålmodig"

Elevernes skrevne ord:

- *Han har en kort lunte og har ingen forståelse.*
- *Han bliver hurtigt vred.*
- *I stedet for at hjælpe os med at finde svaret giver han/hun os svaret.*
- *Bliver hurtigt sur på os.*
- *Han lader os ikke komme frem til vores pointer/tænke over svaret inden han afbryder og siger svaret.*
- *Han giver os ikke den rette tid.*
- *Han stiller spørgsmålet igen, hvis vi ikke følger med.*
- *Man får ikke lov til at tænke ordentligt over spørgsmålet.*
- *Hvis man kommer 2 minutter for sent, får man 50% fravær.*
- *Man må ikke snakke med sidemanden i timerne, selvom det er fagligt.*
- *Hvis læreren ikke gider bruge den tid det kræver, for at eleven forstår det.*
- *Han stresser igennem pensum, uden tid til den enkelte elev.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.30 Bilag #2 – spørgsmål 51 – Undertrykkende og irettesættende

Spørgsmål 51. Bliver nemt hidsig

Elevernes skrevne ord:

- *Vred over ingenting, og ikke forstående over for vores valg og os.*
- *Det samme som at blive hurtigt vred.*
- *Så det er hvis han/hun hurtigt kommer op i det røde felt.*
- *Han bliver nemt sur.*
- *Han har et højt temperament.*
- *Der skal ikke meget til, før han bliver sur eller hidsig.*
- *Dette spørgsmål er fuldstændigt det samme som spørgsmålet: "Han bliver hurtigt vred."*
- *Han begynder at råbe pga. ingenting.*
- *Jeg synes spørgsmålet minder om det andet: "Han bliver let sur".*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Nogle elever mener det er samme spørgsmål som nr. 16 at læreren bliver hurtigt vred.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.31 Bilag #2 – spørgsmål 59 – Undertrykkende og irettesættende

Spørgsmål 59. "Er en lærer, som man let kommer op at skændes med"

Elevernes skrevne ord:

- *Hvis man føler, at han kører på en.*
- *Han bliver hurtigt sur og respektere ikke vores meninger.*
- *Meget temperamentsfuld.*
- *Hvis man er venlig hidser hun/han sig let op.*
- *Diskussioner opstår hurtigt.*
- *Jeg synes, at skændes lyder voldsomt. Diskutere er mere mildt.*
- *Han kan lide at skændes.*
- *Skændes kontra diskutere. Diskutere er mere fagligt, mens skændes er mere personligt.*
- *Hvis læreren ikke accepterer andre læsninger og holdninger.*
- *Jeg forstår skændes, som at råbe ad hinanden.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Vi har ikke oplevet at have en lærer hvor man let kommer op at skændes med ham – især ikke at det er let.*
- *Skændes bør udskiftes med diskutere.*
- *Samtlige lærere vil score lavt i den her.*
- *Skændes er for voldsomt. Det ville være bedre at bruge diskutere.*

Forsker overvejelser:

Det er interessant at eleverne ikke har sådanne lærere, men denne kategori skal netop fortælle os at læreren er uvenlig og har lav grad af nærhed og samarbejdsvillighed

10.32 Bilag #2 – spørgsmål 63 – Undertrykkende og irettesættende

Spørgsmål 63. "Er sarkastisk på en ubehagelig måde"

Spørgsmålet lød først: "Han er sarkastisk"

Elevernes skrevne ord:

- *Prøver at være sjov (nogle gange lykkedes det og andre gange er det bare mærkeligt)*
- *Han er sjov og kan joke med os. Forstår os også på det personlige plan og derfor kan han/hun tillade sig at joke med os, og det er også en positiv ting.*
- *Sarkasme er ikke altid negativt i vores øjne.*
- *Sarkastisk i betydningen ironisk og flabet.*
- *Man skal tænke over, hvad han egentligt mener.*
- *Det kan både være positivt og negativt.*
- *Han kan godt lave jokes, som eleverne forstår. Så er det positivt.*
- *Han kan få eleverne til at fremstå dumme, ved at være sarkastisk. Så er det negativt.*
- *Han har humor.*
- *Han er large.*
- *Han kan tage pis og joke.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Det har vi ikke oplevet så det ved vi ikke.*

Forsker overvejelser:

De unge gymnasieelever opfatter ikke ordet sarkastisk som indeholdende en negativ dimension, dvs. at spørgsmålet som i den originale version ligger under læreradfærden "undertrykkende/irettesættende" ikke vil blive opfattet som sådan af eleverne, eftersom sarkastisk for eleverne har en tvetydighed indbygget, ordet kan også betyde "at være sjov" og at være med på de unges humor og forforståelser.

Forsker taler med eleverne om en anden udformning og foreslår udsagnet: "**Han er sarkastisk på en ubehagelig måde**", hvilket Randers Statskole eleverne klart kunne tilslutte sig var negativt og en ubehagelig adfærd fra lærerens side.

Begge versioner af spørgsmålet blev derefter afprøvet på Skive Handelsgymnasium, hvor eleverne bestemt mente, at spørgsmålet ved tilføjelsen "... **på en ubehagelig måde**" er klart forståelig som en væmmelig måde at lave sjov med en elev på, og på den måde ikke en positiv samværsdimension og ikke en høj grad af nærvær og samarbejdsvillighed, men snarere som en stor fjendtlighed og modstand mod samarbejde dvs. i venstre side af nærhedsaksen på MTIB.

10.33 Bilag #2 – spørgsmål 08 – Tilpasser sig / Laissez-faire

Spørgsmål 8. "Giver os lov til at få indflydelse på visse ting i timerne"

Vi afprøvede først følgende spørgsmål: "Vi kan beslutte visse ting i hans timer"

Elevernes skrevne ord:

- *Vi kan beslutte ting i hans timer.*
- *Der er ikke en fastlagt plan for timen. Fx han ved hvad vi skal lære, men kan vise forskellige måder at lære pensummet på.*
- *At vi får indflydelse i hans timer.*
- *Vi vil ikke lave noget, ergo vi SKAL ikke lave noget.*
- *Kan vi påvirke hans timer for meget?*
- *Eleverne har medbestemmelse, så det gør undervisningen bedre.*
- *Han tilpasser sig klasse.*
- *Vi kan i fællesskab beslutte, hvordan undervisningen skal foregå.*
- *Er der noget i eksempelvis gerne vil have gennemgået endnu engang, så er det i orden.*
- *Vi får flere muligheder, hvor vi får lov til at vælge, hvorledes timen skal forløbe.*
- *Dermed menes, at have indflydelse på undervisningen.*
- *Vores lærer han er meget large og tænker på, at vi kan være stressede af det daglige og udskyder derfor afleveringer eller lektier.*
- *I afsætningsfaget, besluttet alt indbyrdes på klassen.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Lader han os gøre hvad vi vil? Eller har vi 'bare' indflydelse på timens indhold?*
- *Er det fordi han ikke selv har styr på tingene?*

Forsker overvejelser:

Efterfølgende afprøves endnu en variant på Handelsgymnasiet Skive

"Vi får lov at få indflydelse på visse ting i hans timer"

Skive eleverne synes, at det er samme spørgsmål, og vil give det samme svar som ved spørgsmålet: "Vi kan beslutte visse ting i hans timer", men de synes også, at når der står 'indflydelse' vil det betyde, at det bliver mere bredt og dermed også inkluderer, at der er nogle faglærere, som vil kunne score højt på denne, fordi deres fag og pensum gør, at eleverne har mulighed for at få så meget indflydelse (de giver som eksempel i faget afsætningsøkonomi).

10.34 Bilag #2 – spørgsmål 21 – Tilpasser sig / Laissez-faire

Spørgsmål 21. "Er en lærer som vi kan påvirke til at ændre på måden, vi skal arbejde på i timerne"

Spørgsmålet lød først: "Vi kan godt påvirke ham"

Elevernes skrevne ord:

- *Vi kan måske overtale ham til at gøre det på en anden måde*
- *Han har et program hvor der er mulighed for at lave andet end det som 100% står på programmet, ikke kun fagligt.*
- *Spontan pause.*
- *Vi kan godt være med til at påvirke hans humør, hans beslutninger og hele hans dag.*
- *Vi kan påvirke hans humør både positivt og negativt.*
- *Vi kan påvirke hans beslutninger om undervisning og arbejdsformer.*
- *Vi kan overtale ham til at slippe nemmere uden om undervisningen eller det faglige stof og f.eks. spille fodbold, rundbold, få før fri eller ikke gå så meget i dybden.*
- *Vi kan inddrage os og vores holdninger i undervisningen.*
- *Vi har mulighed for indflydelse.*
- *Han kan manipuleres.*
- *Hos vores lærer X kan vi få til at udskyde afleveringer.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Er det hans humør eller hans undervisning?*
- *Betyder 'vi kan godt' om vi faktisk gør det?*
- *Vi var i tvivl om, det er hans følelser, humør eller undervisning.*
- *Det afhænger af, om det er i positivt eller negativt betydning.*
- *Positivt: ekstra gennemgang af stoffet.*
- *Negativt: dovenskab.*

Forsker overvejelser:

Som det fremgår er der for stor usikkerhed fra elevernes side på om spørgsmålet går på lærerens person eller på hans undervisning og denne usikkerhed skal elimineres.

Derfor testede vi en anden variation: "Vi kan påvirke hans beslutninger om undervisningens arbejdsformer", og blev her i dialogen med eleverne mere skarp på et sprogbrug, de vil bruge, og deri indgår ikke ordet 'arbejdsformerne', men mere ordet 'måden at arbejde på', derfor lød det endelige udsagn: "Er en lærer som vi kan påvirke til at ændre på måden, vi skal arbejde på i timerne".

10.35 Bilag #2 – spørgsmål 25 – Tilpasser sig / Laissez-faire

Spørgsmål 25.

"Er en lærer som giver os mulighed for at vælge de emner, der interesserer os mest"

Spørgsmålet lød først:

"Vi har mulighed for at vælge de opgaver, der interesserer os mest"

Elevernes skrevne ord:

- *At vi har indflydelse og får lov til at vælge de opgaver vi vil.*
- *At vi får lov til at tage ansvar for vores besvarelser for de givne opgaver.*
- *Både kreativt og bogligt, får man lov til at lave noget som styrker individets styrker og som giver en god oplevelse.*
- *Vi kan vælge de opgaver, vi selv vil lave, f.eks. ift. opgavernes størrelse.*
- *Vi har mulighed for at vinkle opgaver, så de passer til vores interesser og dermed i sidste ende, at opnå de bedste opgaver. Derved får eleven en god oplevelse og får succes.*
- *I nogle fag er det ikke muligt at vælge mellem emner, f.eks. Matematik og Virksomhedsøkonomi, modsat humanistiske fag som Dansk og Engelsk.*
- *Hvis læreren giver en opgave, kan vi vælge at sige nej til den og den pågældende lærer vil så finde en opgave, der falder bedre i vores smag.*
- *Vi kan som i spg.8 få muligheder for selv at bestemme, hvordan time skal forløbe.*
- *Nej, pensum er forudbestemt. Dog har vi haft indflydelse på repetition.*
- *Vi for lov til at vælge, hvad vi vil lave i Afsætning, udover afleveringer.*
- *I Engelsk vælger vi selv overemnerne, som vi skal arbejde med.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Vi kommer til at tænke på om det er på timen eller generelt?*

Forsker overvejelser:

Det bliver tydeligt at det også er faget som sætter restriktioner for om læreren faktisk kan åbne op for medbestemmelse. Og vi kan ikke imødekomme dette blot ved at tilføje om det er særligt på time basis eller ift. til hele forløb, da det jo er forskelligt fra fag til fag, hvad der er muligt, så derfor kunne et andet bud lyde som følger: "Vi har somme tider mulighed for at vælge de opgaver, der interesserer os mest". Dette blev testet i på Handelsgymnasiet Skive.

I Skive udtrykker eleverne, at de mener at 'opgaver' er problematisk, da de emner, at 'pensum' sommetider er forudbestemt. Så jeg spørger eleverne om det måske snarere er 'emner'. Og dette ordvalg er okay, mener eleverne,.

Men det er generelt et problematisk spørgsmål, da det vil hænge sammen med faget, som elever siger. Altså er der elementer ved faget, som der jf. begrebet 'pensum' ikke kan rykkes ved og derfor kan læreren ikke give så meget medindflydelse. Vi snakker om, at det også kunne være, at man kan få lov at få indflydelse på arbejdsformerne, men der har vi et spørgsmål (nr. 8) som dækker dette, så derfor afprøves følgende spørgsmål i den endelige udrulning på de N=737 elever: "Er en lærer som giver os mulighed for at vælge de emner, der interesserer os mest" på den måde bløder vi op i forhold til faggrænser.

10.36 Bilag #2 – spørgsmål 27 – Tilpasser sig / Laissez-faire

Spørgsmål 27. "Lader os fjolle rundt i timerne og lader det være op til os selv, hvor seriøse vi vil være"

Første version af spørgsmål lød: "Han lader os fjolle i timerne"

Elevernes skrevne ord:

- *Nogen laver noget andet end det faglige formål.*
- *Manglende fokus.*
- *Han lader os være uopmærksomme og forstyrre undervisningen.*
- *Han lader os kort lave sjov for kort at hvile hjernen, før derefter at vende tilbage til undervisningen og derefter være mere fokuseret. Derved bruger han det som middel til at fasholde koncentrationen.*
- *Der er plads til sjov, for at gøre undervisningen mere interessant.*
- *Han lader os være useriøse.*
- *Han vil ikke have os med i undervisningen.*
- *Han er ligeglad med eleverne.*
- *Man bestemmer selv, hvad man vil lære?*
- *God stemning i klassen.*
- *X-lærer er oftest selv med på spøgen, men han er god til at få hold på det igen og få gang i undervisningen.*
- *Sjov med alvor.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Han har dårligt styr på os. Er det ment som 'vi har et godt forhold mellem lærer og elev?' eller er det fordi læreren er dårligt forberedt?*
- *At man er seriøs, lærer noget men har det sjovt samtidigt. Eller betyder det: Han lader os gøre hvad vi vil?*
- *Larm=forstyrre*
- *Et andet bud på spørgsmålet kan være: "Han lader os fjolle rundt og lader seriøsiteten være op til én selv.*
- *Det kan forstås både positivt og negativt.*

Forsker overvejelser:

Spørgsmålet rammer mange forskelligartede besvarelse, altså både at læreren kan være ligeglad og at der er en god stemning i klassen. Pointen med denne læreradfærdstype er, at der er god kontakt men lidt styring. Følgende forslag er en omskrivning af en af elevernes sætninger (andet sidste punkt ovenfor). "Lader os fjolle rundt i timerne og lader det være op til os selv, hvor seriøse vi vil være".

10.37 Bilag #2 – spørgsmål 33 – Tilpasser sig / Laissez-faire

Spørgsmål 33. "Lader os slippe af sted med meget i timerne"

Elevernes skrevne ord:

- *At han lader os gøre hvad vi vil*
- *At han lader os passe os selv.*
- *At han har en lang lunte.*
- *At han er ligeglad.*
- *Manglende orden.*
- *Vi kan påvirke ham til at lave noget andet.. Det kan være nogle elever som kan få frit løb til at lave sjov og ballade.*
- *Dette spørgsmål minder meget om det forrige.*
- *Han lader os gøre, hvad vi vil.*
- *Han er ligeglad med, hvis man ikke laver noget.*
- *Han overser dem, der ikke har lavet lektier.*
- *Han er ligeglad med, om vi følger med.*
- *Hvis vi ikke deltager aktivt, så er han ligeglad og lader os slippe af sted med det.*
- *X-lærer lader os gøre, hvad vi vil. (Negativt/Positivt)*
- *X-lærer er med til at ændre undervisningen. (Positivt)*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Han er fx ligeglad med om vi fx spiller i timerne.*
- *Betyder det også at han lader os slippe af sted med ikke at lave vores lektier? Det er negativt*
- *Dette spørgsmål minder om spørgsmål 27.*
- *Det lyder meget negativt, hvor læreren virker meget ligeglad med eleverne.*

Forsker overvejelser:

Interessant at eleverne synes at det både er positivt og negativt – det handle højst sandsynligt om elevernes egen læringsstil og altså at nogle gerne vil have styring og andre ikke så meget styring.

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.38 Bilag #2 – spørgsmål 48 – Tilpasser sig / Laissez-faire

Spørgsmål 48. "Giver os mange valgmuligheder i forhold til de måder, vi kan arbejde med stoffet på"

Spørgsmålet lød først: "Han giver os mange valgmuligheder i forhold til det, vi skal lære"

Elevernes skrevne ord:

- *Variation i timerne.*
- *Læring på mange måder.*
- *Afviger fra læringsplanen, og det kan være positivt, når det er relevant.*
- *Vi kan vælge forskellige emner og opgaver.*
- *Dette virker som et spørgsmål omkring arbejdsformerne, det faglige materiale og*
- *Ja, vi vælger selv, hvad vi skal lære i hans timer.*
- *Det kan betyde medbestemmelse.*
- *Efter pensum er gennemgået, så har vi medindflydelse på repetitionen.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Han vil have indflydelse på pensum?*
- *Er det generelt eller bare på timen?*
- *Hvor meget er mange?*
- *Menes der pensum?*
- *Jeg forstå spørgsmålet som det står, kan ikke skrive andet.*

Forsker overvejelser:

Det er et meget svævende spørgsmål og ukonkret. Et mere konkret bud afprøves i dialogen med eleverne på Handelsgymnasiet Skive:

"Han giver os mange valgmuligheder i forhold til de måder vi kan arbejde med stoffet på"

Vi taler med eleverne om at ordet 'lære' både kan være 'pensum' og 'stof' og 'måden' eller noget der går ud over et fag, fx 'medbestemmelse' som en elev skriver og det bliver let lidt rodet for eleverne, at der står '... vi skal lære' derfor fokuserer spørgsmålet nu på arbejds-måde for at konkretisere spørgsmålet, som endeligt til udrulningen lyder "Giver os mange valgmuligheder i forhold til de måder, vi kan arbejde med stoffet på"

10.39 Bilag #2 – spørgsmål 49 – Tilpasser sig / Laissez-faire

Spørgsmål 49. "Giver os meget tid i timerne til at gøre, hvad vi vil"

Spørgsmålet lød først: "Han giver os meget valgfri tid i timerne"

Elevernes skrevne ord:

- *Han lader os gøre hvad vi vil.*
- *At vi selv tilrettelægger tiden i forhold til pause og opgaver.*
- *Tid uden at vi skal lære noget.*
- *Tid hvor der ikke er en plan og struktur i timen.*
- *Vi får tid til at holde pause eller gå på f.eks. Facebook.*
- *Han giver frie tøjler.*
- *Der er rig mulighed for, at lave ting, der ikke har relevans for undervisningen.*
- *Han giver os mulighed for selv at planlægge timerne.*
- *Det er op til hver enkelt elev, hvordan man administrerer sin tid.*
- *Læring under eget ansvar.*
- *X-lærer lader os gøre, hvad vi vil og det er derfor op til os selv, om vi vil lære noget.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Meget tid hvor vi ikke laver noget fagligt?*
- *Eller er det som i: vi får nogle opgaver at vælge imellem? Eller er det egentligt ikke noget krav om de faglige?*
- *Hvad betyder valgfri tid?*
- *Menes der fritid, frihed?*
- *Valgfri tid er en underlig formulering.*

En elev kommer med et nyt og bedre bud:

- Elevens bud: *"Vi får meget tid i hans timer, hvor vi må gøre, hvad vi vil"*

Forsker overvejelser:

Denne version omformes til: "Giver os meget tid i timerne til at gøre, hvad vi vil", på den facon er vi udover ordet 'valgfri tid' da flere ikke forstod meningen hermed, men vi har bibeholdt betydningen, nemlig at der er lidt styring og stor elev frihed og selvbestemmelse.

10.40 Bilag #2 – spørgsmål 64 – Tilpasser sig / Laissez-faire

Spørgsmål 64: "Er overbærende"

Elevernes skrevne ord:

- *At det er muligt at lave en fejl uden at blive nedgjort – dvs. han dømmes os ikke.*
- *Han kan se alle elevernes behov for hjælp.*
- *Fx hvis der er en presset aflevering eller kan hjælpe hvis man ikke forstår opgaven uden at sige noget til det.*
- *Han kan holde til meget og har en lang lunte og giver os meget plads, og samtidigt er han også forstående, når vi udtrykker at vi er trætte eller har svært ved at koncentrere os.*
- *Han er lidt ligeglad, hvis man ikke gør noget, som "er rigtigt".*
- *Han accepterer ugidelighed eller ser igennem fingrene med uro eller manglende faglig forståelse.*
- *Han har forståelse medfølelse for eleverne og kan sætte sig in i elevernes situation og forstår, hvis man har brug for ekstra tid.*
- *Det lyder meget negativt, da det virker som om, at læreren med vilje ignorerer støj i klassen. På den anden side lyder det positivt. Det kunne f.eks. være, at en lærer vælger at sige, ok, til at en elev får udskudt en aflevering eller til at slette fravær.*
- *Ja, han giver udsættelse af afleveringer.*
- *Han har forståelse for elevens situation.*
- *Man kan få lavet en personlig plan.*
- *Han udviser sympati.*
- *Han lægger vægt på det gode og ser igennem fingrene med småfejl. Hvis det er det, der menes, så er x-lærer god til at give plads.*

Elevernes spørgsmål og tvivl og kommentarer til spørgsmålet:

- *Betyder det med at vi ikke laver lektierne?*
- *Eller betyder det at der ingen konsekvens er hvis vi ikke gør som vi skal?*
- *Eller om han er god til at motivere os til at sige noget selv om vi ikke er helt sikre på emnet?*
- *Betyder det, at han er rummelig og tager hensyn til vores liv og behov?*

Forsker overvejelser:

Elevernes tvivlspørgsmål er relevante, men eftersom alle deres skrevne ord rammer godt ned i læreradfærden, som er uden styring og i forhold til nærhedsaksen beskriver elevfrihed og en positiv konnotation af samvær i deres ordvalg. Dvs. at elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.41 Bilag #2 – spørgsmål 23 – Usikker og afventende

Spørgsmål 23. "Virker usikker"

Elevernes skrevne ord:

- *Fagligt: kan ikke sit stof*
- *Fremtræden: tøvende, fx 'øh' og lange tankepauser, man bliver som elev forvirret.*
- *Fremtræden: inden autoritet*
- *Tilbageholdende: fx ved uro brydes der ikke ind.*
- *Ingen kontrol.*
- *Ikke sikker i sin fremtræden*
- *Står ikke ved sine meninger og holdninger*
- *Svært ved at sige os 'imod'.*
- *Usikker på sig selv og nervøs*
- *Han kan både være fysisk og mentalt nervøs.*
- *Fysisk menes som faglig usikkerhed. Altså hvis der er et emne eller spørgsmål han ikke kan svare på.*
- *Ordet usikker kan forstås på flere måder: usikker på sig selv og usikker på det faglige.*
- *Usikker på sig selv opfatter jeg som værre end usikker på det faglige, fordi faglig usikkerhed typisk bliver fulgt op på til næste time. Personlig usikkerhed påvirker hele stemningen i klassen og har indflydelse på hvor meget vi lærer.*
- *Han er ikke sikker i sin fremtræden.*
- *Han stammer eller han snakker ikke ordentligt dansk.*
- *Han træder ikke i karakter.*
- *Han er ikke sikker i sin fremtræden.*
- *Han fremtræder "lille" i klassen.*
- *Han er ikke så dominerende.*
- *Man mister respekten for ham.*
- *Han virker forvirret.*
- *Han kan være fagligt dygtig, men han virker ikke overbevisende i sin fremstilling af stoffet.*
- *Ved dette forstår jeg en lærer, der er tøvende og "dårlig" til at formulere sig.*
- *En lærer der skifter mening og lader sig overtale.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.42 Bilag #2 – spørgsmål 34 – Usikker og afventende

Spørgsmål 34. "Virker fagligt usikker"

Første version af spørgsmålet lød: "Han er tøvende"

Elevernes skrevne ord:

- *Jeg tænker det samme som usikker.*
- *Jeg forstår tøvende som at 'spilde tiden' i modsætning til at læreren har en klar plan for hvad der skal ske i løbet af timen.*
- *Tøvende kan forstås på flere måder: læreren kan være fagligt tøvende, når han videregiver information og læreren kan være tøvende over for at sige eleverne imod, hvis de fx ikke er koncentrerede.*
- *Læreren er ikke sikker i sin fremtræden og jeg bliver i tvivl om læreren har ret eller ej.*
- *Han bruger ordet 'øhhhh'.*
- *Har lange tænkepauser.*
- *Mangel på handling.*
- *Ubeslutsom*
- *Hænger sammen med at være usikker.*
- *Han er ikke velforberedt.*
- *Han er ikke sikker.*
- *Han er ikke en god lærer.*
- *Men det kan også være positivt, fordi man kan også tøve, men være god.*
- *Hvad betyder tøvende?*
- *Er han lang tid om at svare?*
- *Er han dansk?*
- *Eller kan han ikke sit stof?*
- *Han virker usikker.*
- *Han lader sig påvirke af elevernes mening, om den forberedte undervisning.*
- *Han stammer.*

Elevernes kommentarer vidner om at spørgsmål et ikke er klart:

- *Han er ikke en god lærer, men det kan også være positivt, fordi man kan også tøve, men være god.*
- *Hvad betyder tøvende?*
- *Er han lang tid om at svare?*
- *Er han dansk?*
- *Eller kan han ikke sit stof?*

Forsker overvejelser:

Spørgsmålet droppes, da det er for tvetydigt. Et nyt bliver testet, som er relateret til læreradfærdstypen at være 'usikker og afventende'.

Eleverne lægger vægt på, om læreren virker som om, han har styr på faget, og at de føler stor tryghed ved, at læreren opfører sig som om han/hun har styr på faget. Når læreren ikke er fagligt sikker oplever eleverne ham som usikker. Under dialogmøderne med eleverne giver de eksempler på de lærere, der virkelig er forbilledlige i deres faglighed (dvs. det modsatte af fagligt tøvende), som eleverne kan snakke meget længe og nuanceret om, og denne type fagligt stærke lærer, er det modsatte af en lærer, der i elevernes øjne ikke er fagligt stærk - og derved virker usikker fagligt set - i elevernes opfattelse. Derfor vil jeg teste dette spørgsmål i udvalningen på de N=737 elever, som lyder: "Virker fagligt usikker".

10.43 Bilag #2 – spørgsmål 39 – Usikker og afventende

Spørgsmål 39. "Har svært ved at få skabt ro igen, hvis klassen larmer"

Første version af spørgsmålet lød: "Han virker som om han ikke ved, hvad han skal gøre"

Elevernes skrevne ord:

- *Fagligt – undervisningen skal være målrettet (mod bedre viden og evt. eksamen) – hvis det ikke er det (eller man som elev ikke føler, det er målrettet) – virker det, som om han ikke ved hvad han skal gøre.*
- *Konkret eksempel: de samme 5 elever sidder med hånden oppe – læreren tager fortsat disse 5 elever frem for at forsøge at få alle med.*
- *En passiv lærer,*
- *Hvis klassen larmer så ved han ikke hvordan man skal få ro igen.*
- *Ved ikke hvad han skal gøre af sig selv eller situationen.*
- *Vaklende, usikker og forvirret.*
- *Det er 'tilfældigt' hvad vi kommer til at lave i timen.*
- *Det kan også forstås som om han ikke helt ved hvad han skal stille op med klassen, hvis de er ukoncentrerede.*
- *Han har ikke læst på stoffet.*
- *Han er ikke god til at tackle sine udfordringer.*
- *Han er magtesløs, når det kommer til at få ro i klassen.*
- *Han fumler meget med tingenen.*
- *Han kommer let til at spile tiden.*

Elevernes spørgsmål og kommentarer:

- *I hvilken situation?*
- *Når vi larmer?*
- *Det lyder negativt, fordi "gøre" har en bred betydning.*

Forsker overvejelser:

Nyt bud på baggrund af elevernes svar og mundrette formuleringer:

"Hvis klassen larmer, så ved han ikke, hvordan han skal få ro igen", som bliver til: "Har svært ved at få skabt ro igen, hvis klassen larmer"

10.44 Bilag #2 – spørgsmål 42 – Usikker og afventende

Spørgsmål 42. "Lader sig blive kommanderet rundt med"

Elevernes skrevne ord:

- *Vi kan styre timen og ham.*
- *Vi påvirker ham til at gøre det vi ønsker.*
- *Sætter sig ikke i karakter*
- *Ingen autoritet.*
- *Vi kan påvirke hans personlighed.*
- *Vi bestemmer over ham.*
- *Ingen selvsikkerhed.*
- *Det er klassen, der styrer dagsordenen og ikke læreren.*
- *Eleverne har (for) stor indflydelse på undervisningens gang.*
- *Lader mig sig kommandere rundt af andre har man som lærer mistet sin autoritet.*
- *Det har en negativ betoning – det kan derimod være positivt at eleverne har indflydelse på undervisningen.*
- *Han er ikke sikker i sin fremtræden.*
- *Man kan manipulere med ham.*
- *Det er leverne, som bestemmer.*
- *Det virker negativt.*
- *Han lader eleverne bestemme, hvad vi skal lave.*
- *Han ændrer mening, omkring hvad vi skal lave i undervisningen.*
- *Han har ikke sat sig i respekt.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.45 Bilag #2 – spørgsmål 44 – Usikker og afventende

Spørgsmål 44:

"Ved ikke, hvad han/hun skal gøre, når vi ikke følger med, men når vi i stedet fjoller rundt"

Elevernes skrevne ord:

- *Hænger sammen med at være tøvende.*
- *En passiv lærer – holder sig tilbage for at 'skære igennem'.*
- *Mangel på autoritet som lærer.*
- *Ingen kontrol over klassen.*
- *Læreren har ikke styr over os.*
- *Usikker lærer.*
- *Bliver tævende og ikke ved hvad han/hun skal gøre, og vælger derfor at ignorerer det i stedet for at tage hånd om situationen*
- *Slår ikke igennem.*
- *Han ved ikke hvad han skal stille op med larmende klasse.*
- *Han kan ikke overskue det*
- *Han virker usikker*
- *Han lader os fjolle rundt.*
- *Han fortsætter undervisningen ufortrødent og er ligeglad.*
- *Han er bange for os.*
- *Han er ikke pædagogisk.*
- *Han ved ikke, hvordan han skal håndtere os.*
- *Han tvivler på, om han har den respekt, det kræver.*
- *Han har svært ved, at trænge igennem til os.*
- *Han ignorerer, at eleverne fjoller, for han har givet op.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.46 Bilag #2 – spørgsmål 46 – Usikker og afventende

Spørgsmål 46. "Er nem at gøre til grin"

Elevernes skrevne ord:

- *Han er et let offer= usikker.*
- *Det er nemt at drille ham, og gøre ham pinligt berørt.*
- *Let udstille ham foran klassen.*
- *Man griner af ham og ikke med ham*
- *Griner man af sin lærer har han mistet sin autoritet. Det er meget negativt.*
- *Han skiller sig ud fra mængden.*
- *Man kan latterliggøre ham.*
- *Man bagtaler ham.*
- *Man har ingen respekt for ham.*
- *Han siger mange urigtige og forkerte ting.*
- *Han laver mange fejl i PowerPoint*
- *Han tager ting personligt.*
- *Hvis han ikke svarer igen på kække kommentarer.*
- *Han kan ikke give tilbage af samme skuffe.*
- *Eleverne udviser modstand mod læreren*

Elevernes kommentarer:

En enkelt kommenterer at det ikke nødvendigvis er dårligt:

- *Han er et let offer= usikker. Det er ikke nødvendigvis negativt, hvis vi tør gøre en lærer til grin er det netop fordi vi føler os trygge ved læreren og kender hans grænser. Så 'gøre til grin' kan både opfattes godt og skidt.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever. Dog er der en smule usikkerhed indlejret i spørgsmålet jf. en enkelt kommentar fra eleverne.

10.47 Bilag #2 – spørgsmål 55 – Usikker og afventende

Spørgsmål 55. "Er genert"

Elevernes skrevne ord:

- *Hvis læreren taler meget stille.*
- *Har ikke øjenkontakt og er ikke nærværende.*
- *Tør ikke føre en samtale med en elev samt besvare spørgsmål.*
- *Han er usikker, tøvende og får ikke sagt sine meninger.*
- *Han er bange*
- *Han er tilbageholdende.*
- *Han tager kun de elever, som har hånden oppe.*
- *Han er bange for at træde nogle over tæerne fx ved at udstille nogle foran andre.*
- *Han virker ikke tilpas ved at stå foran klassen.*
- *Han taler stille og lavt.*
- *Han tror ikke på sig selv.*
- *Han snakker lavt.*
- *Han er usikker og bange for eleverne.*
- *Han har et lukket kropssprog.*
- *Han holder sig tilbage.*
- *Han tør ikke planlægge "skør" undervisning.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.48 Bilag #2 – spørgsmål 07 – Utilfreds og uvenlig

Spørgsmål 7. "Giver os ekstra arbejde, når vi ikke opfører os, som han/hun ønsker"

Spørgsmålet lød først: "Han truer med at straffe os"

Elevernes skrevne ord:

- *Fysisk afstraffelse.*
- *Hvis vi ikke laver lektier straffer han os.*
- *Man kan blive truet med straf i forhold til ikke at være med i gruppe arbejdet.*
- *Han vil give os ekstra arbejde. Det omvendte af en gulerod.*
- *Det kan f.eks. være en test, ekstra lektier, osv.*
- *Ligesom når X-lærer laver sjov.*

Elevernes yderligere kommentarer:

- *For at presse os, men det er ofte ikke vildt seriøst, når vi ikke opfører os så pænt og laver noget.*
- *Der er ingen, der truer os seriøst.*
- *"True" kan blive misforstået.*
- *Han kan godt virke, som om han vil gøre os ondt, men det er måske mere en faglig straf? Eller hvad?*
- *Han vil måske ikke straffe os, men han truer.*
- *Hvordan kan en lærer straffe os i gymnasiet?*

Forsker overvejelser:

- Spørgsmålet er i denne læreradfærdstype tiltænkt megen styring på en uvenlig måde altså med lav grad af nærhed til eleverne.
- Projektlederen fra Randers Statsskole, som oftest har sat eleverne fra ROK-klasserne til at besvare QTI, fortæller at eleverne altid spørger, hvad der menes med 'straf' og 'truer'. Det er altså for voldsomme ord.
- Spørgsmålet er problemfyldt, fordi eleverne ikke synes at kunne relatere til, at en lærer truer dem med straf, så når de svarer så tænker de fx på at en lærer laver sjov med at straffe på den ene side, men at en lærer på den anden side også kan være lidt truende fx mht. at sige at de skal lave deres afleveringer til tiden ellers får de ingen god karakter. Spørgsmålet droppes, da det er for vagt og kan misforstås af eleverne (ligesom ved spørgsmålet om 'sarkastisk').
- En elevs egne formuleringer benyttes, som rummer noget af det vi gerne vil ramme: "Han giver os ekstra arbejde, når vi ikke opfører os, som han ønsker". Hermed undgår vi, at det er noget læreren truer med for sjovt, her er det noget som læreren rent faktisk gør.

10.49 Bilag #2 – spørgsmål 10 – Utilfreds og uvenlig

Spørgsmål 10. "Tror vi snyder med vores opgaver"

Spørgsmålet lød først: "Han tror, vi snyder"

Elevernes skrevne ord:

- *Snyd: kigge efter.*
- *Snyder i prøver.*
- *Snyder i forhold til at sige at vi har lavet lektier.*
- *Han tror at vi benytter os af 'copy-paste' og internetsider som studienet.dk*
- *Han tror vi benytter os af mobiler under prøver.*
- *Han tror at vi har fundet noget på nettet evt. betalt en anden for opgaven.*
- *Han lurer.*
- *Man kan mærke i hans væremåde, at han mistænker os for at snyde. Det kan f.eks. være i tonelejet.*
- *Hans tiltro til os er lav.*

Spørgsmål fra eleverne:

- *Snyder med hvad?*
- *Det er et mærkeligt spørgsmål.*
- *Menes der, om vi snyder i tests eller i afleveringer? Også i vejledende løsninger i den daglige undervisning?*

Forsker overvejelser:

Nyt bud afprøves, som skal sikre, at der ikke er usikkerhed omkring spørgsmålet. Jeg stiler efter at ramme det, som eleverne også forstår ved spørgsmålets ordlyd, nemlig, at læreren er mistænksom omkring, hvorvidt eleven har lavet opgaven selv eller har snydt.

Det nye bud lyder: "Han tror, vi snyder med vores opgaver"

10.50 Bilag #2 – spørgsmål 12 – Utilfreds og uvenlig

Spørgsmål 12. "Tror vi ikke ved noget"

Elevernes skrevne ord:

- *Han ser ned på os.*
- *Han behandler os som om vi er dumme.*
- *Han tror vi er dumme.*
- *Han tror at vi ikke kan stoffet.*
- *Han tror vi ikke følger med i undervisningen.*
- *Han går ud fra at vi er dovne og ingen faglig interesse har.*
- *Han synes eller tror vi er dumme.*
- *Han tror vi ikke har styr på noget som helst.*
- *Han forklarer meget og gentager meget, ofte grundlæggende ting, som man burde vide i forvejen.*
- *Lærerne fisker efter bestemt ord eller udsagn, så vi kan fremstå mindre intelligente.*

Elevernes kommentarer:

- *Betyder det, at han tror vi er dumme?*
- *"Noget" er meget bredt.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.51 Bilag #2 – spørgsmål 19 – Utilfreds og uvenlig

Spørgsmål 19. "Forsøger at gøre grin med os på en nedladende måde"

Spørgsmålet lød først: "Han forsøger at gøre grin med os"

Elevernes skrevne ord:

- *Han udpeger tydeligt vores fejl og mangler.*
- *At ydmyge os, fx at blive ved med at spørge en elev, der tydeligvis ikke kender svarene. Fx har jeg en gang prøvet at blive ydmyget i matematik.*
- *En lærer som gør mig usikker.*
- *Noget som er negativt.*
- *At gå over grænsen.*
- *I betydningen at latterliggøre os.*
- *Det er negativt ladet.*
- *Han snakker dårligt om os til de andre lærere.*
- *Det er negativt. Han forsøger at ydmyge os og udstille os efterfulgt af en hånende bemærkning.*
- *Forsøger at gøre os til grin ved at blive ved med at køre i noget, man ikke ved.*
- *F.eks. reagerer læreren godt eller dårligt, hvis man kommer til at svare forkert på et spørgsmål.*
- *F.eks. hvordan bliver eleverne fremstillet, når de indgår i lærerens eksempel.*

Elevernes svar som ikke svarer på spørgsmålet, men som uddyber det.

- Efterfølgende dette svar: *Han udpeger tydeligt vores fejl og mangler*, skrev eleven: *Det har vi aldrig oplevet.*
- Efterfølgende dette svar: *"At ydmyge os, fx at blive ved med at spørge en elev, der tydeligvis ikke kender svarene. Fx har jeg en gang prøvet at blive ydmyget i matematik"* skrev eleven: *"Det viser en mangel på situationsfornemmelse fra lærerens side".*
- En anden skrev: *Det kan dog også være sjovt eller positivt ift. "ydmygende".*

Forskere overvejelser:

Nyt bud som sikrer, at man ikke opfatter spørgsmålet positivt, som om læreren er sjov og på lige fod med eleverne: "Han forsøger at gøre grin med os på en nedladende måde"

10.52 Bilag #2 – spørgsmål 26 – Utilfreds og uvenlig

Spørgsmål 26. "Virker ofte trist og nedtrykt"

Spørgsmålet lød først: "Han er ulykkelig"

Elevernes skrevne ord:

- *Han er deprimeret*
- *Når man er ulykkelig holder man sig tilbage hvis alt ikke går efter planen.*
- *Han virker trist/depressiv.*
- *Super dårlig stemning i klassen.*
- *Læreren virker ikke interesseret i deres eget fag eller vores undervisning.*
- *Han har personlige problemer, som præger hans humør og arbejdsindsats.*
- *Han er ked af at det over noget.*
- *Man kan mærke på ham, at han ikke har lyst til at være der.*
- *Humøret er anderledes.*
- *Han er på randen til at bryde sammen i gråd.*

Elevernes kommentar til spørgsmålet:

- *Vi tror, at meningen var at han ikke er glad hele tiden.*
- *"Ulykkelig" er meget kraftig betydning.*
- *Menes der nedtrykt eller ked af det?*
- *Menes der generelt ulykkelig?*
- *"Han virker trist", ville være en bedre formulering på spørgsmålet.*
- *Man kan godt en gang imellem være ked af det og andre gange være glad.*

Forskers overvejelser:

Der konstrueres et nyt spørgsmål jf. elevernes kommentarer.

Nyt bud: : "Han virker ofte trist og nedtrykt"

Dette udsagn ligger mere mundtret og efter elevernes ordvalg, og ikke så voldsomt, og som samtidigt kompenserer for det eleverne skriver, nemlig at en lærer godt kan være glad nogle dage og så være ked af det en gang imellem.

10.53 Bilag #2 – spørgsmål 28 – Utilfreds og uvenlig

Spørgsmål 28. "Ydmyger os"

Elevernes skrevne ord:

- *Han griner af os og udstiller elever og elevers fejl til egen underholdning.*
- *Han snakker dårligt om os blandt lærerne.*
- *Man går over grænsen.*
- *Gør mig bange for at være aktiv i timerne.*
- *Får lyst til at blive væk fra hans timer.*
- *Ondsindet humor.*
- *Siger at man laver fejl. Fx gør grin med et spørgsmål man har stillet foran hele klassen.*
- *Det er ligesom det, at blive gjort til grin. "At blive ydmyget" er dog aldrig rigtig "sjovt".*
- *Han udstiller os foran klassen.*
- *Han spørger gentagende ind til ting, man ikke ved.*
- *Han tager privatting op foran klassen og har ingen situationsfornemmelse.*

Elevernes kommentar til spørgsmålet:

- *Ydmyge er mere ekstremt end 'at gøre grin med'*
- *Meget negativt.*
- *Det handler om, hvordan vi bliver fremstillet af underviseren. Negativt eller positivt?*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.54 Bilag #2 – spørgsmål 30 – Utilfreds og uvenlig

Spørgsmål 30. "Synes ikke, at vi gør vores arbejde godt nok"

Første spørgsmål lyd: "Han synes ikke vi gør tingene ordentligt"

Elevernes skrevne ord:

- *At vi laver opgaven helt færdigt og godt nok.*
- *Vi gør vores bedste og det er det forventningerne sættes efter.*
- *Han synes ikke vi er grundige nok.*
- *Den faglige standard er for lav.*
- *Kan gøre= evne.*
- *Gør: indstilling – gider ikke.*
- *Han er utilfreds med vores arbejdsindsats og generelt vores indsats.*
- *Når vi får at vide, at arbejdet ikke er godt nok.*
- *Når han kan se, at vi ikke arbejder hårdt nok og ikke hvis svaret er forkert.*

Elevernes kommentar til spørgsmålet:

- *Ting er ikke specifikt. Hvilket ting?*
- *Når vi sjusker med afleveringerne eller når vi ikke gider at lave noget i timerne?*

Forsker overvejelser:

Generelt er der noget meget bredt og udefinerbart ved brugen af ordet 'ting', det gør eleverne her også opmærksom på, og vi vil derfor benytte begrebet 'arbejde' i stedet for 'ting'. Vi testede derfor følgende spørgsmål i udrulningen på de N=737 elever: "Synes ikke, at vi gør vores arbejde godt nok". Men har senere observeret, at vi bør sikre at undgå negationen.

10.55 Bilag #2 – spørgsmål 54 – Utilfreds og uvenlig

Spørgsmål 54. "Er utilfreds med vores arbejdsindsats"

Første spørgsmål lød: "Han virker utilfreds"

Elevernes skrevne ord:

- *Er skuffet når vi ikke gør det godt nok.*
- *Han virker træt af sit arbejde og alt hvad det indebærer: fx ikke interesserer sig for elevernes læring, deres navne eller udvikling.*
- *Utilfreds med hvis eleverne kommer med inputs omkring undervisningen= meget strikt undervisning.*
- *Utilfreds med vores arbejde.*
- *Vi gør det ikke godt nok.*
- *Det kan mærkes på hans væremåde.*
- *Han har en generel holdning til, at det hele kunne være bedre.*
- *Hvis lærerens ambitioner for vores gennemsnit er højere end vores karakterer, kan han virke utilfreds.*

Elevernes kommentar til spørgsmålet:

- *Med hvad?*
- *Med os?*

Forsker overvejelser:

De er afgørende, at eleverne ikke er i tvivl om, hvorvidt læreren er utilfreds med sit liv, det er det de spørger til, så derfor konstrueres spørgsmålet således, at vi specificere, at læreren er utilfreds med eleverne, og med det eleverne laver på en eller anden vis. Læreradfærdstypen ligger på akse, hvor læreren er i opposition til eleven og har lav styring med undervisningen, dog mere styring end den usikre lærer. Jeg benytter en del af elevernes formuleringer og desuden fra spørgsmål 30, hvor eleverne også formulerer sig i den stil: Nyt bud benyt: "Han er utilfreds med vores arbejdsindsats"

10.56 Bilag #2 – spørgsmål 58 – Utilfreds og uvenlig

Spørgsmål 58. "Stoler ikke på os"

Første spørgsmål lyd: "Han er mistænksom"

Elevernes skrevne ord:

- *Han er lidt paranoid.*
- *Man får associationer til en lærer fra gamle dages 'sorte skole'*
- *Han er mistænksom om vi benytter os af hjælpemidler som vi ikke må bruge.*
- *Han tror ikke på os, fx når vi siger man ikke har lavet noget (lektier) pga. Fx xxx*
- *Tror ikke på undskyldninger.*
- *Han stoler ikke på os og spørger ledende ind til ting.*
- *Han kan nævne sin mistanke.*
- *Han tror vi snyder og hjælper hinanden for meget i afleveringer.*
- *Han holder ekstra øje med os, fordi han er mistænksom.*

Elevernes kommentar til spørgsmålet:

- *En enkelt elev ræsonnerer videre senere om det *mon kan betyde, at lærere er mistænksom over om en elev har det fysisk eller psykisk okay.**

Andre skriver:

- *Over hvad?*
- *Tænker han meget på os?*

Forsker overvejelser:

Benyt nyt bud: "Han stoler ikke på os". Denne ordlyd benytter elevernes egne ordvalg, de skriver, at 'han tror ikke...' , 'han stoler ikke...' holder øje'. Eleverne mangler et genstandsfelt, altså hvad er det læreren er 'mistænksom' overfor? Han er 'mistroisk' overfor eleverne, men det bliver lidt gammeldags sprogbrug at skrive 'mistroisk' overfor eleven, og man kan ikke så let sætte et genstandsfelt efter ordet 'mistænksom'.

Derfor benytter jeg elevernes ord og skriver 'Han stoler ikke på os' det er stadig bredt, men det er nu alligevel kredset ind på eleverne. Og ikke på hele verden eller livet som sådan.

10.57 Bilag #2 – spørgsmål 05 – Hjælpesom, venlig, flink

Spørgsmål 5. "Er særligt opmærksom på, at vi forstår ham/hende"

To versioner af spørgsmål 5 lød:

Spørgsmål 5A: "Han bliver bekymret, når vi ikke forstår ham"

Elevernes skrevne ord og forståelser af sætningen:

- *Han tvivler på egne evner – "kan jeg nu forklare dem det ordentligt?"*
- *Han betvivler vores intelligens.*
- *Han får sved på panden og begynder at ryste.*
- *Læreren bliver usikker.*
- *Læreren bliver frustreret.*
- *At han gerne vil have at vi forstår ham.*
- *Det får læreren til at virke og lyde meget usikker.*
- *Han bliver bekymret for, om hans undervisning er god nok.*
- *Han bliver bekymret for os, når vi ikke forstår ham.*
- *Jeg tænker på vores kontaktlærer, at han gerne vil have, at vi forstår ham, så vi klarer os godt til eksamen eller i tests.*

Elevernes yderligere kommentarer til ordlyden:

- *"Bekymret" - en lærer bliver ikke rigtigt bekymret, mærkeligt ord i denne sammenhæng.*
- *Han er bange for, at det er ham, der ikke er god nok til at lære fra sig.*
- *Note til "bekymret". Han er mere deprimeret.*
- *"Bekymret" er et sjovt ord at bruge i denne sammenhæng. "Usikker" kunne vi tolke det som.*

Forskerovervejelser: Som det fremgår af elevernes besvarelser forstår de ordet 'bekymret' som misviende i forhold til det som QTI spørgsmålet skal relatere til i MITB-modellen (The Model for Interpersonal Teacher Behavior). Spørgsmål 5B: "Han er særligt opmærksom på, at vi forstå ham" er udviklet som et alternativ fra oversættelsesfasen over brugen af 'bekymret' på dansk ved spørgsmål 5A, og det bekræftes også af elevernes svar og kommentarer til 5A.

Spørgsmål 5B lød: "Han er særligt opmærksom på, at vi forstår ham"

Elevernes skrevne ord og forståelser af spørgsmål 5B:

- *Spørger ind til om folk forstår.*
- *Får alle med*
- *Fokus på eleverne fremfor tavlen*
- *Genfortæller anderledes*
- *Har en anden formidling.*
- *Han forklarer til alle forstår*
- *Han spørger om alle har forstået det.*
- *Han går ikke videre i dagsordenen, før alle forstår det.*
- *Han tager stikprøver rundt i klassen.*
- *Han vil gerne have, at vi forstår spørgsmålet, lige sådan som det står.*
- *Det lyder positivt.*
- *Det virker som om, at læreren vil være sikker på, at alle er med omkring stoffet.*
- *Hvis undervisningen ikke fungerer i klassen, så går lærerne meget op i, at få den tilpasset.*
- *Læreren vil gerne have feedback på sin undervisning.*
- *Han er opmærksom på, at hans sprog og undervisning er forståeligt.*
- *Vores lærere siger, at vi skal spørge og række hånden op, hvis ikke forstår ham, så han kan uddybe.*

Elevernes egne yderligere kommentarer i Randers løs:

- *Vores bud på et lidt bedre spørgsmål: "Han interesserer sig for, om vi forstår ham".*

Forskerovervejelser: Elevernes forslag ovenfor er et godt bud på samme ordlyd: "Han interesserer sig for, om vi forstår ham", men vi valgte dog at droppe fordi spørgsmål 29 også benytter ordet 'interesser' og derfor får næsten samme klang, og bibeholder derfor spørgsmål 5B.

10.58 Bilag #2 – spørgsmål 15 – Hjælpesom, venlig, flink

Spørgsmål 15. "Hjælper os med vores opgaver"

Elevernes skrevne ord:

- *Han stiller sig til rådighed, hvis vi spørger ham.*
- *Han går rundt i klassen og sørger for, alle 'når målet', så ingen sidder fast i en opgave.*
- *Vi kan altid spørge ham, hvis vi er gået i stå, og så kommer han.*
- *Vi gennemgår jævnlige opgaver på klassen, når han har lavet opgaverne, så hver enkelt sikrer sig, de har forstået fremgangsmåden.*
- *Han hjælper os med det vi ikke forstår, eventuelt med informationssøgning.*
- *Hjælper til en vis grad.*
- *Tilpasser sig til den enkelte elev.*
- *Går rundt og sætter os i gang og sørger for at vi forstår opgaven.*
- *Viser hvordan det skal gøres (idræt) for eksempel.*
- *Hvis vi spørger os hjælp, så får vi hjælp.*
- *Hvis der er problemer, så kan der hentes hjælp.*
- *Ligesom X-lærer, vores læreren til lektiehjælp. Altid hjælpsom, giver smil og kager.*
- *Jeg forstår spørgsmålet som det står skrevet.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.59 Bilag #2 – spørgsmål 29 – Hjælpesom, venlig, flink

Spørgsmål 29. "Er oprigtigt interesseret i os"

Elevernes skrevne ord:

- *Kan snakke med eleverne om andet end det faglige (altså det private).*
- *Mere forstående overfor, hvordan vi unge har det.*
- *Interesseret i hvordan vi har det og at vi klarer det godt.*
- *Han opdager hvis der er noget galt.*
- *Han interesserer sig for ens person.*
- *Han hører efter hvad man siger højt på timen.*
- *Han interesserer sig for vores trivsel, helbred, at vi er med i forhold til lektier og afleveringer osv. Så vi ikke kommer bagefter.*
- *Vi tolker spørgsmålet, som værende udenfor timerne, at det handler om vores almene vel.*
- *Det er ikke noget han lader som om, han mener det, når han spørger.*
- *Han tager ikke 'fint' som et svar, han vil have det uddybet.*
- *Han virker ikke overfladisk.*
- *Han spørger ind til vores privatliv og trivsel i klassen.*
- *Han er interesseret i vores trivsel og læring.*
- *Vores kontaktlærer vil os kun det bedste og vil sende os sikkert videre.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.60 Bilag #2 – spørgsmål 35 – Hjælpssom, venlig, flink

Spørgsmål 35. "Er venlig"

Elevernes skrevne ord:

- *Behagelig at være sammen med.*
- *Ikke nedværdigende.*
- *Høflig.*
- *Udadvendt og smilende.*
- *Humor.*
- *Man får lov til at 'komme indenfor', er åbne om deres eget lid og fortæller historier.*
- *Han er rar at snakke med*
- *Han er imødekommende*
- *Han er smilende og glad og åben.*
- *Ahn viser oprigtighed.*
- *Han viser personlighed.*
- *Rar og imødekommende.*
- *Godt humør.*
- *Forstående.*
- *Han siger: "Godmorgen" og "Tak for i dag".*
- *Han er rar.*
- *Han er: smilende, hjælpsom, sjov, god og glad.*
- *X-lærer er altid venlig og tager hensyn til det private.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.61 Bilag #2 – spørgsmål 37 – Hjælpesom, venlig, flink

Spørgsmål 37. "Er en, vi kan regne med"

Elevernes skrevne ord:

- *Har tillid til ham (fagligt – at vi når det hele og får forstået det hele)*
- *Aflyser ikke timer for ofte.*
- *At man kan snakke om private sager med personen.*
- *At personen overholder planen.*
- *At han gennemgår undervisningsplanen i starten af hvert nyt forløb og holder sig til det.*
- *Person som holder hvad personen lover, fx hvad vi skal i idræt.*
- *Vi kan komme til ham i alle tilfælde også hvis der er problemer*
- *Han bekymrer sig om os.*
- *Han interesserer sig også for vores velbefindende udenfor skolen.*
- *Han er venlig, flink, åben og lyttende og rådgivende.*
- *Vi kan stole på ham og han holder det han lover.*
- *Han er til at stole på.*
- *Vi kan regne med, at han dukker op i undervisningen. Dvs. har lidt fravær og bibeholder afleveringsdatoen.*
- *Han er troværdig og hjælpsom.*
- *Lærerne generelt kan man stole på og de er villige til en lille lærerig eller personlig snak.*
- *De kan også kontaktes pr. telefon.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.62 Bilag #2 – spørgsmål 47 – Hjælpesom, venlig, flink

Spørgsmål 47. "Har en humoristisk sans"

Elevernes skrevne ord:

- Han er ikke kun fagligt interessant.
- Han kobler det humoristiske sammen med det faglige og skaber tryghed. Fx: "I kan score, hvis I fyrer det her bevis af i byen" – og det bliver ikke nedladende.
- Personen kan grine
- Man kan lave sjov med personen.
- Personen kan lave jokes og være med på de sjove ting.
- Han er ung med de unge,
- Han 'prikker' til folk og an selv tage noget sjov.
- Gør emner sjovere og formidler det på en smart måde.
- Det betyder, at han ikke er tør, altså han kører ikke bare samme stil hele vejen igennem timen, man kan godt komme med sjove input.
- Han er sjov og kan blande business og pleasure.
- Han laver jokes.
- X-lærer gør et ihærdigt forsøg på at være sjov og det lykkes ham for det meste.

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.63 Bilag #2 – spørgsmål 50 – Hjælpesom, venlig, flink

Spørgsmål 50. "Kan tåle en spøg"

Elevernes skrevne ord:

- *Han er på samme niveau.*
- *God stemning i klassen.*
- *Ser ikke sig selv som overlegen eller hævet over eleverne.*
- *Personen kan godt tåle at man er flabet, griner bare af det.*
- *Han er ikke nærtagende.*
- *Han har humoristisk sans.*
- *Tager ikke nødvendigvis en joke personligt*
- *Han kan både give og tage.*
- *Der kan være plads til en spøg i undervisningen.*
- *"Afbræk" fra det faglige skaber godt miljø.*
- *Man kan stikke til ham, uden at han bliver sur.*
- *Jokes er godkendt i undervisningen.*
- *Det er ok med gensidige drillerier.*
- *Man kan lave sjov med læreren og han bliver ikke fornærmet.*
- *Positivt= X-lærer kan man lave sjov med og omvendt. Negativt= Han kan dog godt være lidt for meget i sin humor.*

Forskerovervejelser:

Elevernes forståelser er i overensstemmelse med intentionen og indholdet i spørgsmålet (og MIBT) og er derfor benyttet i udrulningen i SurveyXact på N=737 gymnasielever.

10.64 Bilag #2 – spørgsmål 60 – Hjælpesom, venlig, flink

Spørgsmål 60. "Man føler sig godt tilpas i hans/hendes timer"

Spørgsmålet lød først: "Hans timer er behagelige "

Elevernes skrevne ord:

- *Der er en god stemning i hans timer.*
- *Det er okay at lave fejl i hans timer.*
- *Der er plads til spørgsmål i hans timer*
- *Vi kan godt lide at komme til hans timer.*
- *Tryghed.*
- *Faglighed*
- *Vi er ikke bange for at åbne op og risikerer at svare forkert.*
- *Der er humor og plads til et grin i løbet af timen.*
- *Der er en god stemning.*
- *Det er okay at lave fejl.*
- *Der er plads til spørgsmål.*
- *God stemning*
- *Han fanger eleverne.*
- *Forskellig undervisning, timerne er forskellige fra gang til gang.*
- *Man føler sig ikke udsat eller nervøs i hans timer.*
- *Man er ikke bange for at være på eller sige sin mening.*
- *Han er ikke sur.*
- *Han gør timen sjov.*
- *Ordet "behagelig" er et underligt ord.*
- *Forslag til omformulering af spørgsmålet: Man føler sig godt tilpas i hans timer.*
- *De er afslappende og giver mulighed for at bidrage.*
- *X-læreres timer er meget behagelige, måske også lidt for behagelige.*

Forsker overvejelser:

Forsker fik en snak med eleverne om ordet 'behageligt', de kunne godt forstå spørgsmålet, men synes det var lidt malplaceret, og foreslog selv: "Man føler sig godt tilpas i hans timer. Derfor benyttes dette som spørgsmål 60: "Man føler sig godt tilpas i hans timer" dog starter denne sætning ikke med 'min lærer ...' og det er lidt problematisk. En ændring af formuleringen er at foretrække. Måske et bud kunne være at teste: "Min lærer skaber en god stemning i undervisningen" eller "Min lærer skaber en behagelig stemning i klassen".

11 Bilag #3 – 24 danske QTI-spørgsmål forkastet

ROK-projektet er et aktionsforskning med forskere tilknyttet fra CUDiM, AU som gennemføres i samarbejde med to gymnasieskoler (Randers Statsskole og Handelsgymnasiet Skive). Denne midtvejsrapport omhandler afprøvningen af QTI i en dansk sammenhæng.

Under ROK-projektets start (fra september 2014 – august 2015) udviklede man 24 danske spørgsmål til QTI-spørgeskemaet. Projektet startede i september 2014. I november 2015 fik projektet en ny forskningsleder på CUDiM. Rapportens bilag #3 indeholder resultaterne af ROK-projektets udvikling af 24 danske QTI-spørgsmål i perioden september 2014 – august 2015. Resultaterne fra den statistiske analyse er fremlagt i dette bilag #3 og viser, at disse 24 QTI-spørgsmål ikke er statistisk valide, og derfor er forkastet.⁷ Herunder vises den forkastede QTI-spørgeramme.

Spørgsmål på dansk	Lærertype typologi på dansk	Engelsk
Er god til at give retningslinjer	Sikker	leadership
Er sikker i sin fremtræden	Sikker	leadership
Fastholder vores opmærksomhed	Sikker	leadership
Har humor	Venlig	Helpful/friendly
Er en jeg har tillid til	Venlig	Helpful/friendly
Skaber en god stemning i klassen	Venlig	Helpful/friendly
Er afslappet	Forstående	Understanding
Er tålmodig	Forstående	Understanding
Er forstående	Forstående	Understanding
Lader os gøre hvad vi vil	Tilpasser sig	Student freedom
Er med på vores forslag	Tilpasser sig	Student freedom
Kan acceptere meget	Tilpasser sig	Student freedom
Kan ikke sætte sig i gennem	Usikker	Uncertain
Virker usikker	Usikker	Uncertain
Er tøvende	Usikker	Uncertain
Er i dårligt humør	Utilfreds	Dissatisfied
Virker lidt trist	Utilfreds	Dissatisfied
Er utilfreds	Utilfreds	Dissatisfied
Bliver hurtigt vred	Uvenlig	Admonishing
Truer med straf	Uvenlig	Admonishing
Blvier nemt fornærmet	Uvenlig	Admonishing
Styrer klassen med hård hånd	Gennemtvinger	Strict
Styrer hvornår vi må sige noget	Gennemtvinger	Strict
Forlanger ro og stilhed	Gennemtvinger	Strict

Tabel A1

⁷ Det centrale i hovedrapporten (samt bilag #1 og #2) er, at den fremlægger resultater fra en kvalitativ og kvantitativ testning af en nyudviklet dansk udgave af de 64 internationale anerkendte QTI-spørgsmål. De er blevet testet på de to gymnasieskoler, som indgår i projektet, med i alt N=737 respondenter. Nyudvikling og test er foretaget i foråret 2016, og testen viser høj statistisk validitet.

Disse spørgsmål og kombinationerne af disse (fra tabel A1) blev statistisk testet i ROK-projektet i foråret 2016 – på to danske gymnasieskoler (Randers Statsskole og Handelsgymnasiet Skive) på otte klasser, hver med et varierende antal elever (1200-1600). Denne version er, som vist i tabel A1 ovenfor, nu forkastet grundet de relativt ringe cirkumflekse resultater, som viser, at spørgsmålene ikke korrelerer, som de bør. Dette forklares nedenfor og illustreres ved figur B, C, D, E, F og tabel A2.

Overordnet set har forskningen vist, at relationsmodeller som QTI-modellen tilhører, falder ind under data, der forventes at have en circumpleks struktur (den Brok et al. 2004; McCrae & Costa 1989; Alden et al. 1990). Circumplekse modeller indeholder 3 aspekter; interne korrelationer, eksternt modsatte korrelationer og eksternt komplimenterende korrelationer.

For at en model forstås som circumpleks forventes det derfor, at hvert item korrelerer stærkt med de andre items der udgør en faktor – i denne sammenhæng hver af de otte kategorier repræsenteret i QTI-modellen, mens de korrelerer modsat de items, der skal vise en modsatrettet læreropfattelse. De komplimenterende modsatte korrelationer forstås som korrelationer der viser, at hver kategori bestående af X antal items korrelerer gradvis mindre og mindre med de tilstødende items for til sidst at blive modsat korrelerende, når man inddrager modsatrettede læreropfattelser (Fabrigar et al. 1997; Remington et al. 2000). Med denne struktur bliver det dermed tydeligt, om de spørgsmål man stiller gennem en survey reelt set fungerer som forventet. De circumplekse modeller arbejder ud fra to overordnede principper, multidimensionel skalering og faktoranalyser, der tilsammen genererer en cirkulær struktur. I vores tilfælde fungerer modellerne således for den multidimensionelle skalering:

$$QTI_D(X_1, X_2, \dots, X_N) = \left(\frac{\sum_{ij} (d_{ij} - \|X_1 - X_j\|)^2}{\sum_{ij} d_{ij}^2} \right)^{1/2}$$

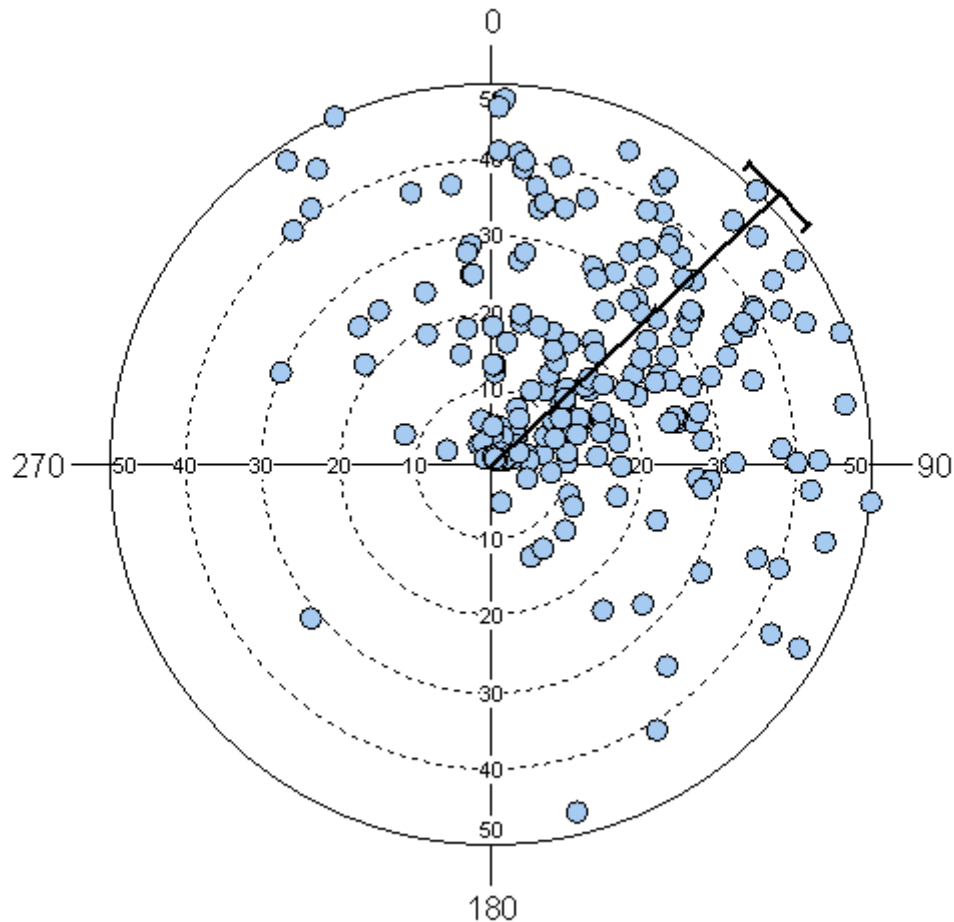
Hvor QTI fungerer som en eksemplificeret dimensionen af flere dimensioner og d_{ij} fungerer som de afstandsgivende geografiske punkter i et matrice, hvor der udregnes en samlet afstand mellem items med en minimeret tabsfunktion.

Og for faktoranalysen i sin geometriske fortolkning:

$$z_a = \sum_p \ell_{ap} F_{pi} + \epsilon_{ai}$$

Hvor z_{ai} repræsenterer data, og summen af F_{pi} en reduceret form for de otte kategorier i QTI-modellen for den i -ende elev i den j -ende kategori af QTI og ℓ_{ap} er faktorloading for det a -ende subjekt for $p=1,2$ mens ϵ_{ai} fungerer som fejleddet for det a -ende subjekte for den i -ende elev.

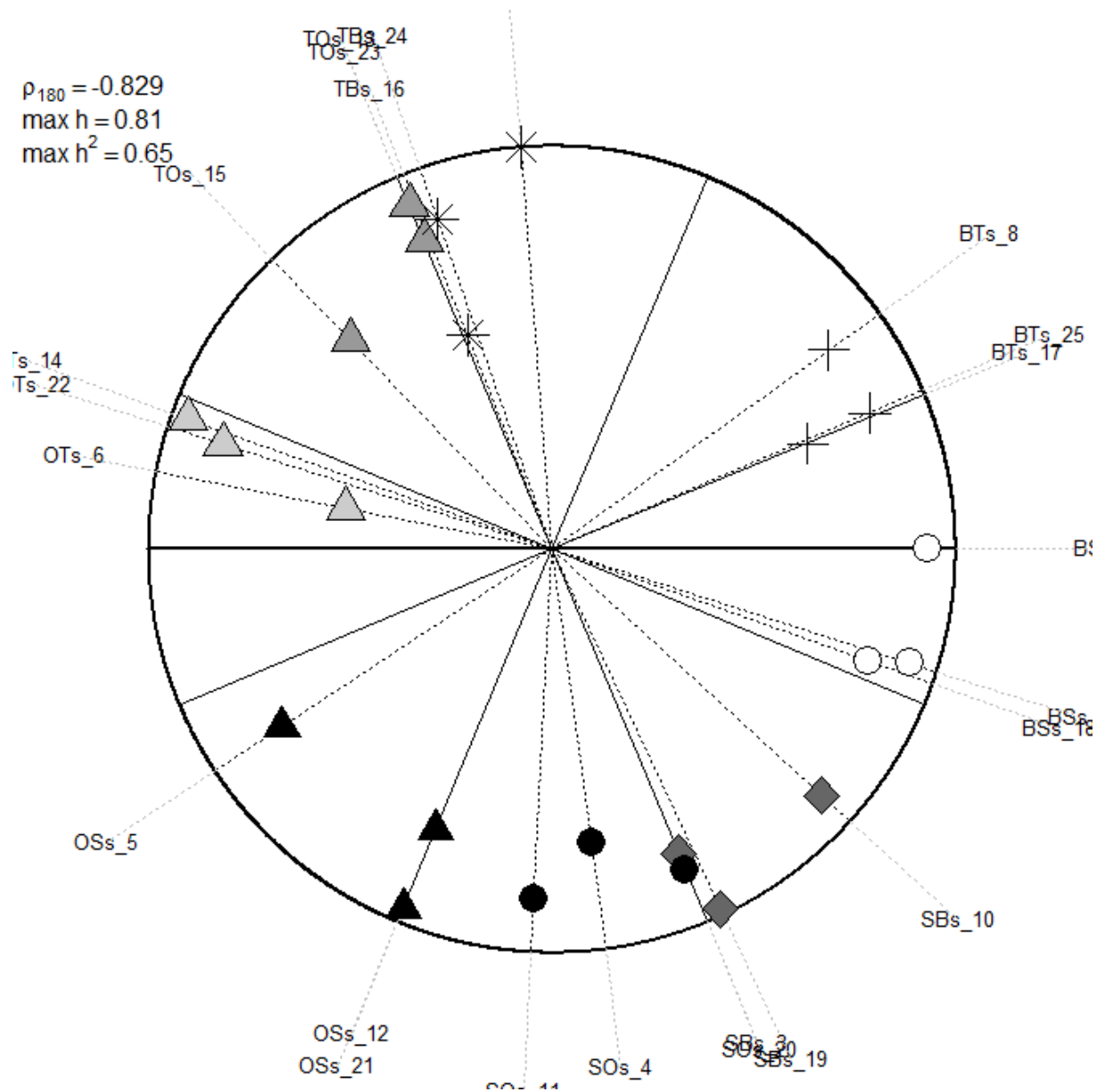
I samlet form, hvor data har gennemgået begge segmenter og der er fastsat rammer for, hvor data geografisk skal ligge, resulterer dette i følgende eksemplificerende figur:



Figur B Eksempelfigur af data tilpasset cirkumfleks struktur i radardiagram

Her ses, hvordan hvert enkelt item (spørgsmål) stillet til hver enkelt elev placerer sig i en cirkulær struktur, hvor hver items korrelation med de tilstødende er beregnet. I forhold til QTI er denne metode for datavalidering og spørgsmålsvalidering vidt benyttet i både USA og Nederlandene (den Brok et al. 2004), hvorfor dette ses som standarden for multidimensionelle og circumplekse modeller.

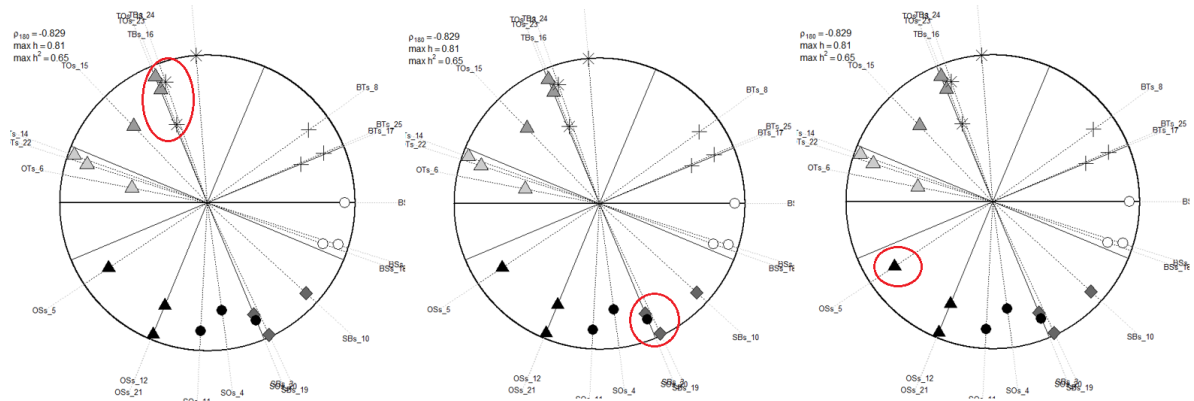
Appliceres disse metoder på data fra de første runder bliver det tydeligt, at der forekommer nogle væsentlige problematikker, der udfordrer validiteten af spørgsmålene i svær grad. I figur C præsenteres data fra de første runder, der er tilpasset den circumflekse model.



Note: $N=1601$

Figur C Illustration af placeringen af de 24 spørgsmål fra tabel A1

Der opstår flere problematikker ved brug af modellen i de 24 spørgsmål (tabel A1), hvor det bliver meget tydeligt, at flere spørgsmål slet ikke opfylder kriterierne om fastlåsning i akser og har divergerende korrelationer, der ikke unikt definerer kategorierne som individuelt korrelerende og ekstrovert modsat korrelerende. En gennemgang af de specifikke problemer ses i figur D, E og F samt uddybet i tabel A2.



Figur D

Figur E

Figur F

Først og fremmest ses det i figur D, at vi ikke kan adskille kategorierne ”gennemtvinger” og ”sikker” unikt, som markeret med den røde cirkel. Konsekvensen heraf er, at vi reelt set ikke kan vide, om spørgsmålene reelt set måler noget forskelligt og i så fald, hvad, det er de måler. Det samme gør sig gældende i figur E, hvor kategorierne der handler om at være venlig og retningsgivende flyder sammen, som markeret med den røde cirkel. Eksemplificeret i figur F ses ligeledes, at der optræder satellitter, der ikke umiddelbart har nogen sammenhæng med resten af spørgsmålene, som markeret med den røde cirkel.

Konsekvensen ved en ikke-kvalitativ gennemtestet version af QTI-spørgsmålene bliver derfor tydelig; vi har som minimum fire kategorier ud af otte, der ikke unikt identificerer en lærerrelation. Figur C er ligeledes det bedst mulige scenarium, hvor det mest fordelagtige benchmark-punkt er valgt. Benchmark-punktet fungerer som det eneste punkt, der er fikseret i modellen, hvor alle andre punkters korrelation udregnes fra. Et skiftende benchmark vil ofte resultere i forskelligartede resultater og i de indledende testrunder var det helt tydeligt, at første rundes spørgsmål led så voldsomt under benchmarksensitivitet, at modellen ikke er sikker nok i forhold til ændringer i gymnasielokalitet, lærer og fag. Kort kan opsummeres, at variationen mellem gymnasier, lærer og fag er for stor til, at resultaterne er valide.

En simpel gennemgang af Chronbachs Alpha nedenfor i tabel A2, understreger tydeligt problematikkerne i de 24 spørgsmål fra tabel A1:

Oktant	Alpha if excluded	Overordnet alpha
Retningsgivende		0.7793
s_2	0.6668	
s_9	0.7036	
s_18	0.7326	
Venlig		0.7943
s_3	0.7383	
s_10	0.7881	
s_19	0.6323	
Forstående		0.7207
s_4	0.6769	
s_11	0.5890	
s_20	0.6268	
Tilpasser sig		0.5592
s_5	0.6176	
s_12	0.3797	
s_21	0.3390	
Usikker		0.6219
s_6	0.7245	
s_14	0.4126	
s_22	0.4509	
Utilfreds		0.7131
s_13	0.4994	
s_15	0.7062	
s_23	0.6446	
Skælder ud		0.7026
s_7	0.5162	
s_16	0.7314	
s_24	0.5711	
Indgribende		0.6173
s_8	0.4987	
s_17	0.5523	
s_25	0.4992	

Tabel A2

Ovenstående viser tydeligt, at tre af de otte kategorier ikke opfylder kravene til interne korrelationer og ligeledes, at flere spørgsmål er så ringe i selve kategorien, at de ikke opnår en gavnlig effekt for den samlede kategori (læreradfærdstype). Selvom denne test kun påpeger en lille del af problematikken vist i den cirkumfleksmodel, så er det ikke desto mindre tydeligt, at spørgsmålene i denne form ikke fungerer.

Midterm Report

Developing, testing and validating QTI questions in a Danish upper-secondary school context

Preface

This mid-term report deals specifically with the development of a Danish version of the questions in 'Questionnaire on Teachers Interaction' (QTI), which is an element of the project "Relational Competence and Classroom Management" (ROK).⁸ In the introduction the background for the ROK project is briefly presented in order to give the reader the frame in which the researchers are operating when investigating, developing and testing QTI.

The ROK project is an action research project with researchers connected to CUDiM and AU, and the practical part is completed in cooperation with two upper-secondary schools (*Randers Statsskole og Handelsgymnasiet Skive*), where eight teachers from each of the two schools are participating. The project started in September 2014. In November 2015 the project got a new head of research at CUDiM. Enclosure #3 contains the results of the ROK project development of 24 Danish QTI questions in the period September 2014 – August 2015. The results from the statistical analysis have been presented in enclosure #3 and show that these 24 QTI questions are not statistically valid, and therefore these questions have been dismissed. The central element in the main report (as well as enclosure #1 and #2) is that it presents results from a qualitative and quantitative testing of a newly developed Danish version of the 64 internationally renowned QTI questions. They have been tested at the two upper-secondary schools that are part of the project with 737 respondents in all. This new development and test have been completed in the spring of 2016, and the test shows high statistical validity.

This mid-term report has been made by Lea Lund (PhD and head of research on the ROK project from November 2015) and Rolf Lyneborg Lund (PhD fellow and research assistant). A special thank goes to Stacey Cozart (chief consultant) for the participation in the qualitative preparatory work in the translation process, as well as Alma Boie (PhD fellow) for constructive talks on QTI and MIBT. The report focuses on the scientific work with the translation of and the adaptation to a Danish upper-secondary school context and thus does not contain any introduction for practitioners in how to e.g. work with feedback or, in general, use QTI as a teacher development tool. This part will be implemented in the final work, which is to be handed in to Central Denmark Region in the autumn of 2017.

⁸ <http://www.rm.dk/regional-udvikling/uddannelse/ungdomsuddannelse/udviklingspulje/indsatsomrader/padagogik/>

As part of the introductory scientific work the research team has cooperated with the University of Utrecht, the department for *Social and Behavioural Science*. The emeritus professor Theo Wubbels has in that connection been the guest lecturer at the ROK project midterm conference in Aarhus on the 1st of November 2015, and in March 2016 the research team were on an exchange visit with Theo Wubbels and associate professor Tim Mainhard at the University of Utrecht. The Danish research team is in an ongoing dialogue with Tim Mainhard, especially in relation to developing the quantitative element, for which purpose Rolf Lyneborg Lund has developed a program that can handle and operationalize the process of developing data from SurveyXact from a two-dimensional co-ordinate system to a reader-friendly rosette, as a dialogue tool for the teacher.

The hope is that the research and priorities of the center in this field can contribute to the further development of first of all the upper-secondary teaching and in the long run teaching within the entire educational system.

Head of Center, CUDiM, University of Aarhus.
Arne Kjær

Briefly about the ROK project

This mid-term report deals specifically with the 'Questionnaire on Teachers Interaction' in abbreviation: QTI, which is an element of the ROK project. In this introduction the ROK project is briefly presented in order to give the reader an insight into the frame in which the Danish QTI questions are part.

The ROK project runs from autumn 2014 to winter 2017. The project is an action research project with specific focus on teacher development. 16 teachers take part in the project. The project has focus on the initiation of teacher actions, which means that eight teachers from each of the two schools must test concrete educational interventions in their teaching on the basis of scientific knowledge. Also the students' perception (students' voices) of the teaching is investigated qualitatively in Mette Boie's PhD thesis, which is expected to be finished in the autumn of 2017.

The head of education at *Handelsgymnasiet Skive* took the original initiative to a cooperation between the University of Aarhus, *Randers Statsskole* and *Handelsgymnasiet Skive*. Central Denmark Region has appropriated a large part of the total budget of the project. This effort is due to the fact that the region believes that an increased focus on relations and classroom management will strengthen the young people's motivation and thus their possibility to complete a youth education, which is why Central Denmark Region has also attached an expert monitoring group to the project.

The ROK project has worked with giving the teachers tools to become more attentive to their own teacher's role. The teachers have worked with creating clear and supportive frames for the teaching and with establishing positive relations to their students that can motivate and retain them. In the project there has been focus on the teachers' own testing of their educational tools within classroom management and relational competence. Apart from that, the Dutch research within teacher/student relation in the form of a QTI questionnaire, which is the focus of this report, has been tested.

The intention of the ROK project is to give the teachers concrete tools to support the positive teacher/student relation which is decisive for motivation, commitment and educational payoff. The scientific adaptation and use of QTI as a partial tool can increase the teacher's insight into the students' experience of the teaching.

The teachers have through the project developed an educational conscience about their teacher's role, and thereby the teachers have a better background for creating clear and supportive frames for the teaching and for establishing positive relations to their students that can motivate and retain them. The researchers attached to the project have presented partly theory and research results and partly inspiration for the actions that the 16 teachers have tested in their own classes. As part of the action research the researchers have investigated the teachers' process qualitatively.

This midterm report provides results, from qualitative analyses based on responses from N=48 upper-secondary students and quantitative data based on N=737 students' QTI responses made in spring 2016. The research team is presently in the second round of the data collection in autumn 2016 in which we maximize our respondent number, take into consideration geographical differences that may be significant for the analysis, and we reduce the spread in the gauging by using intra-identical upper-secondary schools. These results will be available in the start of 2017 after new statistical analyses. It is our hope with the transparency of this report concerning question development and presentation of all data and the ultimately statistically validated question frame to be able to encourage the spreading of the knowledge of QTI in the Danish educational world, a knowledge resulting from a scientific basis.

Apart from the scientifically interesting part of this process, including the translational process as well as the quantitative validation of the QTI question framework, the enclosure #2 of this report also makes interesting reading for upper-secondary teachers. It is relevant reading for the teachers who would like also to have an insight into students' descriptions of different teacher behavior types.

Look for instance at the students' understanding of the questions for the eight different teacher behaviour types in enclosure #2. Here you may read about the students' everyday examples of what is implied in the questions they are asked in the QTI framework. What do the students e.g. think about a teacher when answering the question: "He/she is a teacher we learn a lot from", or "He/she is patient", or "He/she explains matters thoroughly", or "He/she is sarcastic in a condescending way", or "He/she is friendly", or "He/she is strict", or "He/she is too quick to scold if we become inattentive", or "He/she keeps our attention", or "He/she looks down on us", or "He/she lets him/herself be bossed around".

Conclusive remarks about QTI

The QTI question framework is not a quick fix – and not eternal either

QTI is an empirically well-tested and widespread questionnaire for students which gives a look at how they experience that the teacher acts in a teaching room. The questionnaire is a quantitative gauging of interpersonal behavior. On the background of the students' perceptions and answers to a series of questions (the questionnaire operates with questions from 24-77 items)⁹ their perception of the teacher's being and acting in the room is evident. The QTI questionnaire can thus give the individual teacher an image of his/her own teacher profile.

⁹ The number of questions depends on how far the individual country/research team is in the process of translating to the cultural educational adaptation. Utrecht started with the development of 77 initial questions which after many years' research now have been fine-tuned down to 24. These have been tested so that the validity has been secured.

This QTI teacher profile becomes a mirror for the teacher as an indicator of how the students experience his/her teaching (e.g. whether the teacher is extremely friendly/distanced, or is extremely controlling or gives room for autonomy). This part of the action research of the ROK project will, in that sense, be included in the international research frame and will have the title "Listening to students' voices - testing QTI in a Danish context". This concerns the validation and testing of the internationally empirically researched QTI questionnaire. For the first time, QTI is developed, tested and validated in a Danish upper-secondary school context. The next step will be to follow up on the management part in relation to educational developmental work. Included in this is also feedback on QTI, which we see as a constructive dialogue tool rather than a gauging tool in itself. A student response on QTI could be an element in teacher colleague sparring combined with observational focus which contains the interpersonal theory behind QTI. Thus, QTI can be an element in professional teaching communities (Albrechtsen 2013) by entering into a dialogue between teachers as 'critical friends' (Gibbs & Angelides 2008; Baskerville et al. 2009; Kiewkor et al. 2014; Çimer et al. 2013).

It is important to point out that the QTI teacher profile cannot stand alone, as teaching may not be simplified into behaviour and relations, but also involves the entire general-didactical specter. QTI must thus never be considered as a quick educational fix, but rather a constructive dialogue tool or a good friend for reflection. We estimate on virtue of the preliminary results of the ROK project that QTI has considerable potential in relation to the interaction with the students.

Presently, a teachers' experience book from the project (Lund 2016) is being made in which all 16 participating teachers from the ROK project describe their actions in the classroom as well as their experiences with the use of QTI. Also the qualitative analytical work from the ROK project is being developed as well as the work with the development and testing of QTI is in a process that is described in this midterm report.

The QTI questionnaire deals with research in the students' perceptions, and these perceptions and our insight as researchers in the field are not exact science, as there are ongoing changes in the language and changes in the perceptions and use of concepts with the students we ask in the time we live in and the concrete context in which the questions form part – here it is examined in a Danish context in the upper-secondary sector 2016.

It is important to point out that, even after 25 years of research, the research team at Utrecht University does not consider QTI as a fixed and eternal question frame. As is also evident from the report, the question frame is and should be true to the current segment (here young people in upper-secondary schools). And we also see that researchers from Utrecht University constantly are changing the concept terms in their models for MITB (The Model for Interpersonal Teacher Behavior), which is the basis of QTI. The work in this report has followed the ensuing procedure:

- This development and testing of Danish QTI questions involves quantitative as well as qualitative gauging (data ample is to be found in enclosure #1).
- We have used the internationally approved 64 questions in English
- We have translated in form of the process: translation forwards and backwards.
- We have tested the questions through qualitative student dialogue meeting in form of focus groups N=48 (bilag #2).
- We have tested the questions on N=737 upper-secondary students in SurveyXact.
- We have performed a statistical analysis and processing of the answers from N=737.
- As we write, this QTI question frame is running on 12 upper-secondary schools, in 36 classes distributed on three different subjects (mathematics, English, Danish). Thus it is ensured 1) that the QTI question frame is robust in relation to geographical position and 2) that the questions are relatively static.

When you use a questionnaire developed in one country and one culture (here the school system and the traditions in the Netherlands) as in the case of the use of QTI which goes deeply into the relation between teacher and student, then, in the research process, you have to take into consideration that – in comparative studies – we operate with translations across cultures. Therefore, the translation process should allow for the fact that e.g. in Denmark it is a tradition to address your teacher on a first name basis and that there is a relatively informal relationship between teacher and student. That in Denmark in the Danish upper-secondary schools we work from a democratic purpose which is why the students are encouraged to discuss and ask questions. Often, there are other traditions and norms present in other countries. This we have taken into consideration by performing an introductory qualitative processing and testing of the questions.

We work exemplarily from our experiences from the Utrecht University research team in the following way: *“The Dutch and US/Australian versions of the QTI were developed after several pilot administrations and analyses (Wubbels & Levy 2005). Extensive interviews with students and teachers where conducted and items were repeatedly revised in pursuit of satisfactory psychometric properties. The goal was to produce an instrument with high alpha reliabilities for each scale, as well as a pattern of scale correlations that represented the circumplex nature of the model”* (Wubbels et al. 2012, p.10 sic!). Wubbels and the colleagues elaborate that other researchers’ translations have considered the cultural differences and have in this adapted the QTI question frame to the cultural environment in the specific country. Furthermore, they report that if you do *not* perform this qualitative minute process, you will most certainly risk a misinterpretation of the question frame: *“Most QTI adaptations however, were not as thorough [as those they have referred to in the chapter] and usually involved translation and occasional back translation. This heightened the risk of misunderstanding caused by variation in the interpretation of similar words in different languages”* (ibid. p. 10). It has often been evident in case of translations to other languages that the correlations between the different types of teacher behavior either have an either too weak or too strong correlation, and it is this fine-tuning that must be ensured through the qualitative work and must be quantitatively tested subsequently. It is decisive that in the translation process you are

aware of the fact that there is a connection between types of teacher behavior (the eight scales), which is tested via the quantitative factor analysis, repeatedly, or you risk that the relationship between the scales is imbalanced. Wubbels and colleagues describe how there have been used unreliable versions of QTI due to the inattentiveness of the translation process to the equilibrium between the scales (ibid.). We have therefore put great effort into performing thorough qualitative work with the QTI questions. This process gave good solid knowledge about which questions we should use and which we should leave out. The report gives examples of challenges with this form of translation process in international comparative educational studies. Furthermore, there are given examples of changes in the translation phase to the students' understandings. All in all, 23 questions out of the 64 were changed as a consequence of the student dialogue meetings, which shows us how significant this phase is in the questionnaire work with QTI in a Danish upper-secondary school context. Apart from the scientifically interesting element of this process, partly the translational process and partly the quantitative validation of the QTI question frame, the enclosure #2 of this report also makes exciting reading for upper-secondary teachers who would like some insight into the upper-secondary students' descriptions of different teacher behavior types.

Conclusion

This midterm report delivers a battery of questions consisting of 64 items in a Danish version of QTI questions which can be documented to be statistically valid. The report focuses on the scientific work with the translation and adaptation of QTI questions to a Danish upper-secondary school context and thus does not contain an introduction for practitioners in how to e.g. work with feedback or as such use QTI as a teacher development tool. This part will be included in the final work, which is to be handed in to Central Denmark Region in the autumn of 2017.

This report provides results from qualitative analyses based on responses from N=48 upper-secondary students and quantitative data based on N=737 students' QTI responses made in spring 2016. The central element of the main report (as well as enclosures #1 and #2) is that it provides results from a qualitative and quantitative testing of a Danish version of the 64 internationally acknowledged QTI questions. Presently, the research team is in its second round of data collection this autumn 2016, in which we maximize our number of respondents, consider geographical differences that may have significance for the analysis, and we reduce the spread in the gauging by using intra-homogenous upper-secondary schools. These results will be available in the start of 2017 after new statistical analyses, fully aware of the fact that the question frame has not yet been finalized and this process being protracted. Currently, the next process is our testing on a larger demographic spread in Denmark and on a larger spread in the youth educations. In the long term, the questionnaire must consist of less than the 64 questions, but in this phase it makes sense to secure a large response rate on as many nuances of the question frame as possible, in order to be able to remove questions from the questionnaire, but this can only happen after the statistical tests for validity. The process is in thread with the Dutch research team at the University of Utrecht, which

since the 1980s has tested and refined their questions towards the result that today has a large degree of certainty.

Concerning more rounds of QTI, the following has been devised as a final validation and refining of the larger 64-item battery. The background of the selection is the following: one of the concerns from the original Dutch project (and all other reproduction projects) has been whether you could achieve consistent results on two different parameters: the location of the upper-secondary school and the subject. In order for the QTI project to be supported and validated further in all respects, it is especially relevant that we perform the following selection process:

At the time of writing, the QTI question frame of this report is run at three different upper-secondary schools: General A-levels/*STX* (the subject Danish), Commercial A-levels/*HHX* (English), Technical A-levels/*HTX* (mathematics), from each of the following regions: North Denmark, Central Denmark, Southern Denmark and Funen, Zealand and Capital Region of Denmark. I.e. 18 schools, i.e. 18 second year classes, distributed on three different subjects (Danish, English, mathematics). Thus it is ensured 1) that the QTI question frame is robust in relation to geographical location and 2) that the QTI questions are relatively statistical.

The three upper-secondary schools are comparable in the sense that they have to be alike across the regions. E.g. *STX* and *HHX* and *HTX* are common for all regions. In this way, it is ensured that not only is the QTI tool robust in relation to geographical location, but also it is possible to compare any discrepancies related to the specific subject. The Dutch example with relatively statistical questions and results is only achieved by us having data spread across the country and spread in different types of subjects. Only this way we will be able to compare and make a final validation and refinement of the questions.

It is our hope, with the transparency of this report concerning questions development and the presentation of all data and the final statistically validated question frame, to be able to encourage to the spreading of a knowledge of QTI in the Danish educational world, a knowledge founded on a scientific basis.

The hope is that the research and prioritizing of this field may contribute to a further development of QTI in the Danish educational world, first in the upper-secondary teaching and, next, teaching in the entire educational system.

Albrechtsen, T.R.S., 2013. *Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling*, Dafolo.

Baskerville, D., Goldblatt, H. & Ccje, F., 2009. Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), pp.205–221. Available at: <http://www.informaworld.com>.

- Çimer, A., Odabaş Çimer, S. & Vekli, G.S., 2013. How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers ? *International J. Educational Research*, 1(4), pp.133–149.
- Gibbs, P. & Angelides, P., 2008. Understanding friendship between critical friends. *Improving Schools*, 11(3), pp.213–225. Available at: <http://imp.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1365480208097002>.
- Kiewkor, S., Wongwanich, S. & Piromsombat, C., 2014. Empowerment of Teachers through Critical Friend Learning to Encourage Teaching Concepts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, pp.4626–4631. Available at: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042814010143>.
- Lund, L., 2016. *Lærererfaringer og gode råd om klasseledelse, relationsarbejde og QTI på ROK-projektet - Et aktionsforskningsprojekt i gymnasiet* L. Lund, ed., Aarhus universitet, CUDiM.
- Wubbels, T. et al., 2012. Let's make things better. Development in Research on Interpersonal Relationships in Education. In T. Wubbels, ed. *Interpersonal relationships in education*. Sense Publishers.
- Wubbels, T. & Levy, J., 2005. *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*, The Falmer Press.