

Elevsamtalen

Fører elevsamtalen til økt elevinnflytelse?

Skrevet av:
Mona Berg-Jensen
Hovedfagsoppgave i pedagogikk hovedfag
Vår, 2004
Universitet i Bergen
Det psykologiske fakultet

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Prolog

1	INNLEDNING	10
1.1	Valg av problemstilling.....	13
1.2	Tidligere forskning.....	15
1.3	Min tilnærming	20
2	HOLDEPUNKTER FOR GJENNOMFØRING AV ELEVSAMTALEN.....	23
3	HVA SKILLER ELEVSAMTALER OG ELEVSAMTALEN?	28
3.1	Elevsamtaler	28
3.2	Elevsamtalen.....	30
3.2.1	Innholdet i elevsamtalen.....	33
3.2.2	Bruk av mappe i elevsamtalen.....	34
3.2.3	Forberedelse, gjennomføring og oppfølging av elevsamtalen.....	36
3.2.4	Momenter i elevsamtalen	40
3.3	Konklusjon:	41
4	Å SAMTALE	42
4.1	Maktforholdet i samtalesituasjonen	43
4.2	Den gode samtalen	47
4.3	Gyldig tale.....	50
4.4	Konklusjon.....	51
5	ULIKE TYPER SAMTALER.....	53
5.1	Dagligdags samtale.....	53
5.2	Filosofisk diskurs.....	54

5.3	Den faglige samtalen	54
5.4	Fortrolighetssamtalen.....	55
5.5	Utviklingssamtalen – mappesamtalen	57
5.6	Konklusjon.....	57
6	METODE.....	59
6.1	Hvordan undersøkelsen er lagt opp.....	60
6.2	Spørreskjema.....	63
6.3	Data analyse.....	64
6.4	Forskningsetiske problemstillinger og prinsipper	65
7	RESULTAT AV ELEVENES SPØRRESKJEMA	67
7.1	Bruk av arbeidsplaner i klassen.....	67
7.2	Elevsamtalen.....	68
7.3	Trivsel.....	69
7.4	Faglig utvikling.....	70
7.5	Klassestyrers arbeid.....	73
7.6	Hvordan andre lærere jobber	74
7.7	Lærerens oppfølging etter elevsamtalen	75
7.8	Hvor fornøyd er du med elevsamtalen	75
7.9	Konklusjon på elevens spørreundersøkelse	76
8	RESULTAT AV LÆRERENS SPØRRESKJEMA	78
8.1	Arbeidsplaner	78
8.2	Elevsamtalen.....	78
8.3	Elevens faglige utvikling	78
8.4	Klassestyrerens bidrag til et bedre læringsmiljø.....	78
8.5	Elevens læringsmål og elevens forslag til ny arbeidsplan	79
8.6	Elevens mulighet til å gi tilbakemelding til lærer	79
8.7	Følger du opp elevens ønsker og behov etter elevsamtalen	80

8.8	Hvor fornøyd er du med resultatet av elevsamtalen?	80
8.9	Innflytelse på utformingen av sin egen arbeidssituasjon etter samtalen.....	81
8.10	I hvilken grad får eleven være med på utformingen av arbeidsplanen i samarbeid med deg?.	81
8.11	Oppsummering på lærernes spørreskjema.....	82
9	KONKLUSJON	84

Litteraturliste

Vedlegg

Sammendrag

Samtaler i skolen representerer ikke noe nytt i norsk skole. Samtalene har tidligere i mindre grad vært satt i system, slik sett representerer den systematiske elevsamtalen noe nytt i dagens skole.

Elevsamtalen bør fungere som en *utviklingssamtale* og ikke som en kosestund for eleven og læreren. *Vi må ikke fjerne muligheten til å få snakke om trivsel og miljø*, var en uttalelse jeg fikk. Dette kan illustrere at mange lærere dessverre ikke vet hva elevsamtalen står for.

I oppgaven har jeg belyst forskjellen mellom den ikke planlagte samtalen – *elevsamtaler* og den planlagte – *elevsamtalen*. Det er viktig å merke seg at elevsamtaler og elevsamtalen ikke skal *erstatte hverandre*, men derimot supplere hverandre.

Analysen i denne hovedoppgaven er i hovedsak gjort med grunnlag i egen undersøkelse blant to skoler i Skien, samt undersøkelse gjennomført av Troms Fylkeskommune. I tillegg er noen data hentet fra Hordaland Fylkeskommune. Resultatet i min undersøkelse viser at elevens **manglende mulighet for økt elevinnflytelse** på utformingen av egen arbeidssituasjon etter elevsamtalen. Bare 1 av 8 lærere krysser av for at eleven har mulighet for å utarbeide sin egen arbeidsplan, mens 63 av 100 elever krysset av for at aldri var med på utarbeiding av egen arbeidsplan.

I L97 er intensjonene for tilpasset opplæring utformet, og læreren skal etter beste evne tilrettelegge for dette i den pedagogiske praksisen (Bjørnsrud 2001:67). For å få dette til vil det kunne være behov for nærmere kjennskap til eleven enn det læreren klarer og få i klasserommet. Gjennom elevsamtalen bør og kan inntrykket av elever bli mer nyansert (Ullvik 2002:11). Dette inntrykket synes vanskelig å få frem i og med at de færreste lærere tar temaet opp i elevsamtalen. Tilbakemeldingene gis fra lærer til elev – ikke omvendt.

Et av målene med elevsamtalen må være å gi eleven økt innflytelse på egen arbeidssituasjon. Fokuset i elevsamtalen bør først og fremst være læringsprosessen for den enkelte elev. Eleven skal bli bevisst på sine egne ressurser og lære seg personlige verktøy for å utnytte disse (Ullvik 2002:6-15; Limstrand 1997:20). Når vi sammenholder svarene på spørreskjemaene mine, ser vi at dette dessverre ikke stemmer. I L97 der intensjonen for tilpasset opplæring er utformet, kan vi lese ”*Eleven skal selv delta i planleggingen*”, noe som i denne sammenheng er fraværende i Skien. 54 % av elevene i undersøkelsen i Skien krysset av for at læreren ikke spør under elevsamtalen hva han/hun skal gjøre for at eleven skal lære best mulig. Hovedmålet for elevsamtalen er slik sett ikke oppfylt.

Overraskende svarte halvparten av lærerne i undersøkelsen her i Skien at de ikke gir eleven anledning til å gi tilbakemelding om hvordan eleven synes undervisningen burde være!
Dette tyder på at bruk av elevsamtalen ikke gir eleven økt innflytelse over egen læring etter elevsamtalen.

Prolog

En visjon over den optimale elevsamtalen

Som en prolog til oppgaven, har jeg nedenfor diktet en tenkt elevsamtale – etter en visjon om hvordan den optimalt sett kunne fungere. Elevsamtalen skal være faste samtaler om opplæringen, som har som mål å skape et godt samarbeidsforhold mellom lærer og elev. For på den måten å kunne legge til rette forholdene for et godt lærings- og arbeidsmiljø. www.uib.no/sisu.

Elevsamtalen vil på denne måten være et verktøy i læringsprosessen ved skolen. Ved å gi eleven individuell veiledning tar man sikte på å utvikle elevens helhetlige kompetanse i samsvar med opplæringens samlede mål.

Velkommen til elevsamtalen for klasse 10A!

Hvem: Oda

Tidspunkt og sted: 13. mars 2003 kl 1230-1315 i klasserommet.

Tenk igjennom spørsmålene som du har fått med hjem, og ta gjerne med deg notater til elevsamtalen!

Lærer: *Hei, Oda! Hvordan trives du på skolen nå i forhold til sist gang vi snakket sammen i oktober?*

Elev: *Jeg trives bedre nå. Det hjalp at du tok opp med de andre i klassen at jeg ikke følte meg hjemme i klassemiljøet. Jeg har fått nye venner. Det er flott! Ellers har jeg det som du vet bra når det gjelder lærerne, fagene, miljøet og skolen. Dessuten synes jeg også at læreren i kunst og håndverk er blitt bedre. Det var fint at du snakket med han. Nå lar han oss kose prate i timene og det kan jo ikke gjøre noe!*

Lærer: *Det var bra Oda. Er det ellers noe du ønsker å snakke om?*

Elev: *Nei, jeg kan tenke meg å gå igjennom spørsmålene jeg fikk utdelt på forhånd.*

Lærer: *Det er greit, Oda.*

Elev: *Når det gjelder fremdriftsplanen synes jeg den fungerer bedre etter jul. Det var fint at jeg kunne arbeide mer med vanskeligere stoff. Dessuten synes jeg det fungerer bedre når du har levert ut prøveplanen for hele semesteret. Det er lettere å planlegge. Tidligere fikk vi bare vite fra uke til uke når prøvene skulle være, det var slitsomt. Når det gjelder mine egne skolemål ønsker jeg å bruke mer tid til fysikk og kjemi. Dette er fag jeg ønsker å bli bedre i. Dessuten vil dette være fag jeg vil få bruk for i videregående. Kan du finne ut hvilke emner jeg burde trene mer på i forhold til neste skoleår? Jeg har lyst til å begynne på allmenne fag, med fordypning i fysikk og kjemi.*

Lærer: *Selvfølgelig, jeg skal ta kontakt med skolen og be om deres fagplan.*

Elev: *Når det gjelder fraværet mitt den siste tiden, skyldes dette at jeg har hatt halsbetennelse. Jeg fulgte arbeidsplanen, derfor er jeg à jour med leksene.*

Lærer: *Det er flott. Hvordan samarbeider du med de andre i klassen? Prosjektet du hadde med Else og Petter gikk det greit?*

Elev: *Ganske. De jobber på en annen måte enn meg, selv om sluttproduktet vårt ble bra. Jeg lærer bedre ved å gjøre oppgave liksom, arbeide mer praktisk. Det ville være fint om jeg heller kunne arbeide med Hanne, Anne Britt og Agnes. Vi samarbeider godt.*

Lærer: *Det skal jeg ta hensyn til neste gang Oda. Hvordan synes du det går med lekser?*

Elev: *Det går greit. Jeg er veldig motivert for å lære. Vet at jevn jobbing gjør at jeg får gode karakterer. Dette er viktig for meg slik at jeg kommer inn på den linjen jeg ønsker neste år. Ellers ser jeg at jeg ikke burde prate så mye i timene. Dette skal jeg prøve å forbedre meg på.*

Lærer: *Det er jeg enig i Oda. Du prater litt mye med Agnes, kanskje dere burde bytte plass?*

Elev: *Nei, det har jeg ikke lyst til. Det er bedre om jeg snakker med Agnes om dette slik at vi ikke prater i timene. Vi samarbeider så bra, det ønsker jeg å fortsette med.*

Lærer: *Da blir vi enige om det. Hvilke mål skal vi sette til elevsamtalen neste gang? Prate mindre. Jobbe mer med fysikk og kjemi. Kan du komme tilbake slik at vi sammen kan sette delmålene i fysikk og kjemi?*

Elev: *Det er jeg greit. Jeg skriver under avtalen når du har skrevet den ferdig.*

Lærer: *Flott! Da sier vi det. Takk for samtalen, Oda! Husk at du alltid kan komme å snakke med meg dersom det foreksempel er noe du lurer på eller noe som har hendt.....*

1 Innledning

Lærere har lang erfaring i å snakke med og til elever, men det er først i de senere år at bruk av elevsamtalen, satt i system, har fått fokus. ”Vi har gjennomført elevsamtaler i årtier, hva er nytt?”, uttaler en lærer.¹

Samtaler med elever representerer ikke noe nytt i norsk skole. Elevsamtaler er gjennomført av faglærere, rådgivere, rektorer og klassestyrere gjennom mange år. Samtalen er imidlertid i mindre grad satt i et system, og en gjennomgripende kultur for gjennomføring av elevsamtalen er mangelvare. Slikt sett representerer den systematiske elevsamtalen noe nytt i dagens skole (Ullvik 2002:6).

Barnet lærer verden å kjenne gjennom språket. For at vi skal kunne dele våre tanker, gi uttrykk for vurderinger, løse problemer og gjøre rede for årsaker og bearbeiding av ulike følelser, må vi kunne språkliggjøre dem. Språket brukes også til å formidle og tilegne kunnskaper. Det å skape og bruke språket i en mellommenneskelig kommunikasjon er noe helt unikt for mennesker.

Tidligere hadde samtalen ofte bakgrunn i faglige problem eller enkelthendelser der eleven måtte ”inn på teppe” når de hadde gjort noe galt. Elever har også blitt tatt med på råd når avtaler settes opp for den enkelte, men da ofte med utgangspunkt i noe negativt som eleven konfronteres med (Limstrand 1996:18; Ullvik 2002:6). ”Hvorfor har du gjort dette? Dersom du gjør det en gang til må du sitte igjen!” , sa en lærer.

Å ha kontakt vil si at lærer og elev kan lytte til hverandres oppfatninger, være følsomme overfor hverandres forventninger, hverandres håp, gleder og sorger. Dette oppfattes

¹ Jeg har med hensikt ikke henvist til årstall, sted, skoler og riktig navn i forbindelse med ulike uttalelser som gjengis – alt er anonymisert. Disse uttalelsene er derfor ikke hentet fra min spørreundersøkelse gjort høsten 2003. Uttalelsene har jeg fra mine egne og kollegaers elevsamtaler og uttalelser gjennom flere år. For øvrig viser jeg til kapittel nr 6.

vanligvis som positivt både for elev og lærer, men nedprioriteres dessverre på grunn av manglende tid.

En elev sa følgende: *Det er ikke lett å si i klassen at jeg ønsker å få presentert stoffet på en annen måte. Det er så bagatellmessig i forhold til det de andre strever med. Viss alle skulle spørre om sånt – så hadde vi aldri blitt ferdige. Vi er tross alt 28 andre her i klassen. Nå når vi sitter her og snakker om det, er det greit.”*

En elev sa: *Dette er så vanskelig at jeg ikke vet hvordan jeg skal få sagt det. Jeg er redd, fryktelig redd. Går med voldsalarm på meg. Eksmannen har truet med å kidnappe sønnen vår. Er redd han også skal drepe meg. Ser ut gjennom vinduet i klasserommet i timene, redd for at han venter på meg rundt hjørnet. Det er godt at du vet det, at vi har tid til å snakke om det. Har ikke orket å si noe før. Nå vet jeg at du holder øye med meg. Det gjør meg litt tryggere, og det er godt å dele dette med deg.*

En lærer har sagt: *Etter at jeg fikk vite hvorfor hun er så lei seg, maser jeg ikke lenger om skolearbeidet. Det er bedre at hun og familien får orden på hverdagen først.*

I vår skolehverdag hjelper vi elever med små og store problemer. Noen elever er usynlige, andre klarer seg mer eller mindre selv, noen er støyende og andre trenger mye rettleiding og hjelp. Uansett har alle offentlig støttede skoler en plikt til å ta vare på og legge til rette i forhold til den enkelte elevs behov.

I Læreplanens generelle del kan vi lese om at undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (L97:19). Mye arbeid blir lagt ned i skoleverket på dette området, selv om en del kan virke mer eller mindre tilfeldig og ustrukturert. Å ta elevene med på disse rådene, la dem være med på å bestemme sin egen læring, betyr å la eleven få være hovedperson i sin egen læring. Dette er en rettighet eleven har, og vi må ikke glemme at det er elevens egen læring det handler om.

Elevsamtalen skal være ”*regelfaste samtaler om opplæringen, som har som mål å skape et godt samarbeidsforhold mellom lærer og elev og på den måten legge forholdene til rette for et godt lærings- og arbeidsmiljø*”, sitat www.uib.no/sisu. Den skal og må være et verktøy i læringsprosessen ved skolen. Den individuelle veiledningen tar sikte på å utvikle elevenes helhetlige kompetanse i samsvar med opplæringens samlede mål, herunder verdi- og holdningsmål. Analysen av elev- og lærer- undersøkelsen min viser at hele 70 % av elevene krysser av for at læreren ikke berører spørsmålet om eleven har lært noe nytt.

Bare 46.4 % av de spurte krysset av for at læreren spør under samtalen hva læreren skal gjøre for at eleven skal lære best mulig.

Lærerplanen bygger på et konstruktivistisk læringssyn, noe som innebærer at eleven selv konstruerer sine kunnskaper på bakgrunn av tidligere erfaringer og i samspill med andre. For at jeg som lærer skal fungere som en støttespiller i denne prosessen, er jeg avhengig av tilbakemelding på læringsmiljøet i klassen, på skolen og på undervisningen. Denne informasjonen er det bare eleven som kan gi meg (Ullvik, 2002:9).

Elevsamtalen blir i denne sammenheng et verktøy, og veiledingen en undervisningsform. Konsekvensene av dette læringssynet er at undervisningen må tilpasses den enkeltes ønsker og behov, noe som innebærer at læreren må gjøre seg kjent med den enkelte elev. Her spiller elevsamtalen en sentral rolle. Elev og lærer må være i dialog for å nå målet (Ullvik 2002:9-12).

1.1 Valg av problemstilling

Skolen og klasserommet er møtestedet hvor lærer og elever møtes. Eleven skal lære og læreren skal være en autoritet i forhold til oppdragelse og undervisning. Læreren har i tillegg forventninger og krav fra foreldre og samfunn. Videre føler læreren ofte at tiden til eleven er for knapp, ofte med mange elever i klassen og inspeksjon mellom timene.

En lærer har sagt: *"Nå rakk jeg ikke inspeksjonen denne gangen heller, jeg ble stoppet på vei ut av klasserommet.* En annen lærer har sagt: *Jeg rekker ikke å spise nista før jeg må løpe ut til inspeksjon!"*

Eleven føler på sin side at han ikke vil "bry" læreren. Han og hun ser at læreren har det travelt. *"Jeg hadde tenkt å snakke med deg, men før jeg kom så langt var du ute av klasserommet...."*, uttalte en elev.. Allikevel har hver enkelt elev sine egne ønsker og behov som de ønsker å få dekket, noe som er viktig for oss lærere å ta vare på. Skolehverdagen er ofte stressende for begge parter.

Valg av tema tar utgangspunkt i mitt personlige praksisfelt og møter/elevsamtaler jeg har hatt med elever i ulike skoleklasser gjennom flere år. Oppgaven har som mål å få fram **kunnskap om elevenes mulighet til innflytelse på utformingen av egen arbeidssituasjon**. Noe jeg oppfatter som et utforska område, der det vil være viktig å få frem mer og kanskje ny kunnskap. Både i FN konvensjonens (om barns rettigheter) artikkel 12 og 13 (FN konvensjonen: www.odin.dep.no) uttrykkes barnets rettigheter som

"Å si sin mening og bli hørt" videre oppfordres vi i L97 til å la elevene være aktivt med i opplæringa.

Med bakgrunn i dette blir problemstillingen følgende

Fører lærerens bruk av elevsamtalen til økt elevinnflytelse på utformingen av egen arbeidssituasjon?

En undersøkelse i Troms Fylkeskommune blant elever i videregående skole VK 1 tok blant annet for seg bruk av elevsamtalen og elevens medvirkning i skolen. Spørreundersøkelsen var rettet mot elevene i de ulike studieretningene. Min oppgave retter seg mot elever og lærere i grunnskolen. På tross av dette mener jeg at svarene kan sammenlignes fordi begge tar for seg momenter fra elevsamtalen. Begge undersøkelsene vil dessuten gi en indikasjon på elevmedvirkning.

Jeg har så langt ikke funnet undersøkelser som tar for seg elevmedvirkning blant lærere og elever i grunnskolen her i landet, slik sett representer min oppgave *noe nytt*. Utvalget er dog noe lite, men vil allikevel gi en indikasjon på manglende elevmedvirkning i skolen.

I L97 er intensjonene for tilpasset opplæring utformet, og læreren skal etter beste evne tilrettelegge for dette i den pedagogiske praksisen (Bjørnsrud 2001:67). For å få dette til vil det kunne være behov for nærmere kjennskap til eleven enn det læreren klarer og få i klasserommet. Vi får gjennom ordinær undervisning et visst inntrykk av eleven. Spesielt vil dette gjelde de elever som er mest aktive enten det er i form av interesse for skolesituasjonen eller destruktiv uro. Stille, "usynlige" elever er derimot vanskeligere å få et inntrykk av i timene. Gjennom elevsamtalen bør inntrykket derfor bli mer nyansert (Ullvik 2002:11).

1.2 Tidligere forskning

En rapport fra KPMG i Troms Fylkeskommune, men utarbeidet av Opinion AS har tittelen: *Elevundersøkelse. Alle skoler. Vår 2002*. Undersøkelsen ble, som tidligere nevnt gjennomført blant elever i videregående skole (VK 1). Denne undersøkelsen tok blant annet for seg bruk av elevsamtalen og elevens medvirkning i skolen. Spørreundersøkelsen var der bare rettet mot elevene.

Svarprosenten for undersøkelsen var på hele 80,4 % av elevene som gikk på VK 1 i videregående skoler i Troms pr. februar 2002. Undersøkelsen gikk blant annet ut på

- Trivsel
- lærerens bidrag til læringsmiljøet
- medelevers og elevens eget bidrag til læringsmiljøet
- utbytte av opplæringen
- skriftlige planer for opplæringen
- elevinnflytelse og medvirkning
- elevsamtalen
- arbeidsformer i opplæringen
- klassestyrerens arbeid
- det sosiale miljøet
- læringsmiljøet generelt

Oppsummering i denne undersøkelsen viste her et ønske om mulighet for mer elevinnflytelse i skolen. 68 % av elevene ønsket mer innflytelse på egne valg av arbeidsmåter i fagene. Det var her ikke signifikante forskjeller i tilfredsheten med muligheten for elevinnflytelse mellom gutter og jenter.

Videre viste undersøkelsen at 53 % av elevene ønsket mer innflytelse over valg av emner de kunne arbeide med i faget.

79 % av alle de spurte har oppgitt at de har gjennomført elevsamtalen i løpet av skoleåret 2001/2002. Bare 7 % oppgir at de har hatt tre eller flere samtaler i løpet av skoleåret.

81 % av elevsamtalene tok for seg elevens faglige utvikling.

Undersøkelsen viste at bare 27 % av samtalene kom inn på *klassestyrerens og de andre lærernes måte å arbeid på*.

Undersøkelsen viste også at bare 39 % av samtalene ble brukt til å spørre eleven om hvilke arbeidsmåter eleven foretrekker (Opinion AS 2003).

KPGM konkluderer med at undersøkelsen kan tyde på at et flertall av skolene bruker elevsamtalen til å gi tilbakemelding fra lærer til elev. utfordringen der blir å bruke elevsamtalen til også å få tilbakemelding fra eleven. De uttrykker også at dersom dette skal la seg gjennomføre, må lærerne bruke mer tid til hver samtale. 78 % av elevsamtalene varte mindre enn 21 minutter.

I en undersøkelse gjort av førsteamanuensis Anne-Lise Arnesen, ved avdeling for allmennlærerutdanning ved Høgskolen i Oslo, går det frem at lærerne ønsker å bli sett på som rettferdige, tolerante og åpne for en mangfoldig elevgruppe (Arnesen 2002).

Undersøkelsen hennes bygger på intervju med 20 lærere ved tre ungdomsskoler i Oslo-området. Lærerne der ble bedt om å fortelle om sine klasser og hver enkelt av de 220 elevene. I tillegg har hun vært til stede i klasserommene for å observere den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev.

Undersøkelsen hennes viser at det i praksis viser seg at lærere gjør forskjell og at lærerne i ulik grad gir nærhet og kontakt med de forskjellige elevene. Lærerne skal behandle elevene nøytralt og rettferdig slik at det tjener hver enkelt elev best uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger. Undersøkelsen hennes viser imidlertid at lærerne forskjellsbehandler elever på måter som kan innebære at elever blir diskriminert.

”Personlige sympatier og antipatier, kjemien mellom lærer og elev, er noe som nevnes som betydningsfullt av noen lærere. Likevel uttrykkes sympatier og antipatier sjelden i klartekst, men ser ut til å være sterkt underkommunisert. Lærernes følelser overfor elevene ”farger” elevomtalen gjennom stemme, gester og mimikk. Å være en ”stille” elev innebærer en risiko for å bli oversett” (Sitat hentet fra www.Dagbladet.no, Arnesen:2002). Denne undersøkelsen viser oss derfor at det vil være viktig å gjennomføre elevsamtalen for å motvirke denne forskjellsbehandlingen.

Hordaland fylkeskommune har gjennomført et prosjekt hvor Arna skole har stått sentralt (www.hordaland-f.kommune.no 2003). Denne skolen har gjennom flere år gjennomført elevsamtalen. Erfaringene der har vært at oppslutningen og utbyttet av samtalene har variert mye. Målet for en del av dette prosjektet har der vært å gjøre elevsamtalen til et redskap i arbeidet med elevenes ansvar for egen læring og differensiering i undervisningen.

Delprosjektet startet i 2000-01. Der utarbeidet de nye retningslinjer for elevsamtalene. Disse skulle gi føringer for foreberedelsen, gjennomføringen, oppfølgingen og organisering av elevsamtalen. Videre laget de en veiledning for elevsamtalen som tar for seg mål og innhold i elevsamtalen. Dette for å sikre at skolen har en felles forståelse av hva en elevsamtale er, og hvordan samtalene skal gjennomføres.

Elevene ved skolen fordeles på alle lærerne etter at elevene der får mulighet for å komme med ønske om hvilken lærer de vil ha samtale med. Det skal utarbeides et forberedelsesskjema for elevene som de må fylle ut før samtalen. Spørsmålene på dette skjemaet skal kunne hjelpe en til å komme inn på temaer som er sentrale for eleven. Samtalen ved skolen skal munne ut i en konklusjon. De har videre fokus på oppfølgingen av elevsamtalene både for eleven og læreren.

Erfaringene ved skolen viser at 94 % av elevene sier de hadde minst en elevsamtale i løpet

av skoleåret, og ca. 70 % av elevene hadde to eller flere samtaler. De fleste elevene i undersøkelsen uttrykker at de er blitt enige om forbedringer, mens litt under halvparten av elevene synes at elevsamtalen fikk de til å jobbe bedre med skolearbeidet.

Ca. 60 % av elevene sier de har fått god kontakt med den læreren de har hatt samtale med

I *Elevinspektøren* gis elever mulighet til å påvirke og synliggjøre sin egen opplærings situasjon (www.elevinspektorene.no 2003). *Elevinspektøren* er en web-basert spørreundersøkelse som er opprettet for å gi skoler, bedrifter, kommuner og fylkeskommuner praktisk hjelp med å gjennomføre systematisk skolevurdering og kvalitetsutvikling av opplæringen. Rapporten er skrevet i mars 2003 og baserer seg på skoleåret 2001/2002. Dette etter oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet våren 2001. *Elevinspektørene* er utarbeidet Læringscenterets Web-baserte tjeneste på oppdrag av Læringscenteret. Elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring skal ved hjelp av et elektronisk spørreskjema kunne si sin mening om opplæringen og andre forhold som er viktige for læring og trivsel i skolen. I analysen framstår elevenes syn på elevmedvirkning og lærerens viktige rolle som motivator og tilrettelegger for læring som særlig sentral indikator.

Rapporten konkluderer med at elevmedvirkning anses som viktig fordi den bidrar til å gjøre elevene mer aktive i sin egen læringsprosess, og fordi elevene kan få mer kontroll og oversikt over hva som skal læres i perioden. Den kan videre bidra til bedre kommunikasjon mellom lærere og elever og mellom elever. De hevder videre at økt medvirkning hos elever i neste omgang kan føre til bedre prestasjoner. Det var 52 092 elever med i undersøkelsen.

Rapporten med bakgrunn i analysen av elevinspektørene setter opp fem kjennetegn ved en elev som opplever stor grad av elevmedvirkning:

- ”Eleven er med på å lage arbeidsplaner i de ulike fag
- Eleven deltar i avgjørelsen av hvilke emner som skal vektlegges innenfor hvert fag

- Eleven påvirker valg av arbeidsmåter i fagene
- Eleven påvirker hvordan lærerne skal gi eleven tilbakemeldinger på skolearbeidet (vurderingsformer)
- Eleven påvirker tidspunktene for prøver og innleveringsoppgaver”, (sitat hentet fra: www.elevinspektorene.no, 2003:7)

Videre viser rapporten til hvilke kjennetegn som er typiske for elever som opplever at de har liten eller ingen innflytelse på sin læring

- ”De trives veldig dårlig på skolen og i den klassen de tilhører
- De er ikke interessert i å lære, og det er heller ikke de andre i klassen
- De har ikke lærere som er flinke til å få dem til å bli interessert i å lære” (sitat hentet fra: www.elevinspektorene.no, 2003:7).

Ca 39 % av elevene i denne undersøkelsen opplever elevmedvirkning i mindre grad eller ikke i det hele tatt. I undersøkelsen finner vi følgende spørsmål:

- *I hvilken grad får du være med på å lage arbeidsplaner i ulike fag?* Her svarer ca 14 % av elevene at de i stor grad får være med mens 38 % prosent svarer at de i noen grad får være med.
- *I hvilken grad får du være med på å bestemme hvordan lærerne skal gi deg tilbakemelding på skolearbeidet ditt?* Her svarer 16 % av elevene at de i stor grad fikk være med på dette, mens 38 % bare i noen grad får være med (Hentet fra: www.elevinspektorene.no, 2003:14).

Resultatene viser at elevmedvirkning kan bidra til å utvikle ansvar. Rapporten til *Elevinspektøren* analysert og skrevet av Lars Dale og Jarl Erling Wærnes viser at elevmedvirkning er lærerstyrt. De hevder at det er læreren som kulturelt foredler elevens evner og forutsetninger. Videre at det er læreren som bidrar til elevens egen utvikling ved at han eller hun gir elevene realistiske ambisjoner og utvikler evnen til å møte motstand og skuffelser (www.elevinspektorene.no, 2003:14).

Ullvik har gjennomført et prosjekt kalt ”Ansvar for egen læring i et godt klassemiljø”. Dette prosjektet gjennomførte hun i skoleåret 1997/1998. Prosjektet hadde som mål å øke kvaliteten på både elevens læring og lærerens egen undervisning (Ullvik, 2002:8).

1.3 Min tilnærming

I utgangspunktet ønsket jeg å foreta en undersøkelse ved å sende ut spørreskjemaer til alle ansatte ved de aktuelle skolene i Siljan kommune. Her ville jeg ta i bruk post-enquete. Dette betyr at spørreskjemaene blir sendt i posten, og de ufulle skjemaene returneres på tilsvarende måte eller blir hentet (Halvorsen 1987:86).

I tillegg ønsket jeg å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse i kommunen. Høsten 2003 ble jeg imidlertid ansatt som rektor ved kommunens eneste ungdomsskole. Dermed ble forutsetningene i tilnærmingen endret og jeg anså derfor Siljan Kommune for å være et dårlig utvalg. Min nye posisjon i en liten kommune (ca 2500 innbyggere) innebar en fare for at undersøkelse ville bli farget av min nye rolle. Undersøkelsen ble derfor lagt til Skien kommune. Dette er en mellomstor kommune, som er nabo kommunen til Siljan. Her kan jeg opptre mer anonymt, men valgte allikevel bare å gjennomføre et anonym kvantitativ undersøkelse. Dette for å sikre bedre pålitelighet i undersøkelsen.

I den kvalitative delen ønsket jeg å gjennomføre dybdeintervju av enkelte lærere og elever. Dette forutsetter en fortrolighet mellom begge parter. Ved å velge denne type åpne

spørsmål ville jeg få mulighet til å avdekke misforståelser og uvitenhet. Dessuten opplever respondenten det som en vanlig samtale og en påtvinger ikke respondenten å formulere ord som kanskje oppleves som fremmede (jfr. Laviks (1981) beskrivelse av intervju forholdet mellom forsker og undersøkelses person, kap. 6.1).

Ved selve utformingen av spørreskjemaet ønsket jeg å presentere spørsmålene systematisk og gjøre bruk av lukkede spørsmål. Dette fordi spørsmålene kan synes klarere for respondenten når svaralternativer foreligger. Når det sammenliknes svar fra ulike respondenter gir det muligens bedre muligheter til å analysere, og i siste instans lette arbeidet. Dessuten kan lukkede spørsmål hjelpe respondenten til å huske bedre.

Jeg har gjennomført en pretest både i form av uformelle intervjuer og ved bruk av spørreskjemaet. Disse pretestene har jeg gjennomført både blant elever og lærere (Halvorsen 1987:78-91).

I undersøkelsen ønsker jeg å få svar på om mine antagelser om gjennomføring og bruk av elevsamtalen stemmer. Har elevene virkelig medbestemmelse over sin egen opplæring/arbeidssituasjon? Hovedmålet med hele *elevsamtalen* er som tidligere nevnt ment å være en arena hvor eleven skal gis økt innflytelse på utformingen av egen arbeidssituasjon, og være et viktig verktøy i læringsprosessen ved skolen (Ullvik 2002:6-15; Limstrand 1996:20). Dette vil også være sammenfallende med rapporten til elevinspektørene 2001/2002 analysert av Erling Lars Dale og Jarl Erling Wærnes i regi av Læringssenteret (www.elevinspektorene.no, 2003).

Bærer samtalene preg av å være en dagligdags samtale, ispedd usystematiske spørsmål om arbeidsmåter og trivsel? Mye kan tyde på det. Er det slik som mange elever antyder – *vi har ingen ting å si, de voksne bestemmer allikevel*. Undersøkelsen jeg har gjort tyder dessverre på det.

Eleven bør gjennom bruk av elevsamtalen kunne reflektere og bevisstgjøre sin egen læringsprosess. Videre skal den innebære en viss forpliktelse for begge parter. Dette er

visjonen, men hva med virkeligheten? Bare halvparten av lærerne krysser av for at de gir eleven mulighet til å gi tilbakemelding om hvordan undervisningen bør være.

Monica Karen Kristensen skriver i sin bok ”*Klasseledelse*” at undersøkelser blant barn i førskolen/småskolen viser at barna kan fortelle hva de gjør og hvorfor de gjør det. Barn i grunnskolen kan fortelle hva de gjør, men har problemer med å fortelle hvorfor! Begrunnelsen som elevene kommer frem med er blant annet ”*Fordi at lærere har bestemt det...*” Den faglige begrunnelsen er svært uklar for mange. (Kristensen 1997:38)

2 Holdepunkter for gjennomføring av elevsamtalen

Når vi snakker om elevsamtalen er dette ”*regelfaste samtaler om opplæringen, som har som mål å skape et godt samarbeidsforhold mellom lærer og elev og på den måten legge forholdene til rette for et godt lærings- og arbeidsmiljø*”, (sitat www.uib.no/sisu).

Den skal være et verktøy i læringsprosessen ved skolen. Elevsamtalen er hjemlet i Lov om videregående opplæring § 2 (formålsparagrafen) og Forskriftenes §§ 2-4: Individuell vurdering som ikke avsluttes med karakter. Den individuelle veiledningen tar sikte på å utvikle elevenes helhetlige kompetanse i samsvar med opplæringens samlede mål, herunder verdi- og holdningsmål. Videre å utvikle ulike egenskaper og ferdigheter.

Det står videre i R-94 at vurderingen skal skje i samarbeid mellom elev og lærer og at den skal veilede og motivere eleven til en bredest mulig utvikling i forhold til opplæringens samlede mål. Vurderingen skal gis gjennom bruk av ulike typer tilbakemeldinger så som bl. a. gjennom elevsamtalen (jfr. www.uib.no/sisu)

I L-97 står det blant annet om *Det skapende mennesket*, *Det allmenndannede mennesket* og *Det samarbeidende mennesket*. Her vil vi finne målsettinger som at vi skal trene elevene både til å kombinere, analysere, å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaringer kan omsettes til innsikt. Videre at vi skal lære eleven å se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett. Ved å ta elevsamtalen i bruk kan elev i samarbeid med læreren stille spørsmål, som for eksempel hvilke mål eleven skal sette seg for arbeidet.

Med utgangspunkt i miljøet på skolen og klassen vil en kanskje kunne lære og samtale med eleven slik at han eller hun kan å se mennesket som et moralsk vesen, at eleven dermed senere vil ta ansvar for egne valg og handlinger. Dersom elev og lærer tar utgangspunkt i konflikter og mobbing ved skolen i elevsamtalen vil en kunne så å hjelpe eleven videre til konflikthåndtering.

I L-97 står det videre at vi skal la den enkelte elev ha ansvar for planlegging, utføring og vurdering av arbeidet. I L-97 står det også at vi trene eleven til å ta initiativ og få selvinnsett i arbeidet. I Opplæringslova § 2-3 står det at ”Elevane skal vere aktivt med i opplæringa” (www.lovdata.no, Opplæringslova, 2003). I forskrift til opplæringslova §3-1 om vurdering i grunnskolen heter det blant annet: ”Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane med sikte på å fremje læring og utvikling. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering” (www.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU, 2003). ”Oppfostring skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner” (L97:21)

”Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at det stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evne.” (L97:33). ”Opplæringen må knyttes til egne iakttagelser og opplevelser. Den legges opp slik at elevene etter hvert får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med på å utvikle” (L97:29).

Om *Det allmenndannede mennesket i L- 97* kan vi lese at samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene nyttige (L97:35-40).

”Elevene må fra første dag i skolen – og stadig mer med økende alder – få plikter og gis ansvar. Ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre elever og de øvrige medlemmer av skolefelleskapet (L97:41). Gjennom elevsamtalen får vi i større grad mulighet til å hjelpe og motivere eleven slik at vi kan spore eleven til innsats, utvikling, trivsel og motivasjon i arbeidet. Dale og Wærnes påpeker nettopp dette i sin analyse av rapporten til elevinspektørene. De hevder at elevmedvirkning er lærerstyrt, og skriver: ”Det er læreren som kulturelt foredrer elevens evner og forutsetninger, som lærer eleven å være stolt over egne prestasjoner og aktiviteter. Det er læreren som bidrar til elevens utvikling ved å gi elevene realistiske ambisjoner og utvikle evnen til å møte motstand og skuffelser” (Sitat www.elevinspektorene.no, 2003:7).

Dersom eleven også gis liten eller ingen innflytelse over egen opplæring vil eleven trives dårlig på skolen og heller ikke være interessert i å lære. (www.elevinspektorene.no, 2003:16). Undersøkelsen viser at elever som deltar aktivt i evalueringen av opplæringen i større grad er motiverte for å lære noe, sammenlignet med elever som ikke deltar aktivt i evaluering av opplæringen. Dette innebærer at læringen må være organisert slik at eleven blir i stand til å vurdere resultatet eleven oppnår mens læringsarbeidet pågår (www.elevinspektorene.no, 2003:17).

I Lærerplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring finner vi betydningen av å ta vare på elevens utviklingspotensial og skaperkraft. Dette mener jeg understreker poenget med å gjennomføre elevsamtalen systematisk. Det må være vanskelig for læreren å ta vare på deres ressurser bare ved å observere eleven i klasserommet eller ved vurdering av prøver.

I Opplæringslova § 4-10 ”*Individuell vurdering som ikke blir avslutta med karakter*” Det synes ofte vanskelig å kunne gi eleven en individuell vurdering i klasserommet. Selvfølgelig kan denne vurderingen gis skriftlig, men en dialog rundt denne vurderingen synes for meg viktig. Likeledes kunne også vurdering gis på konferanse timer i samarbeidet hjem – skole, men jeg mener at skal vi kunne møte eleven som et subjekt synes dette helt nødvendig å gjøre i elevsamtalen.

I L97 kan vi lese at en skal ta sikte på å gi en vurdering som fremmer læring og utvikling. Elevene skal være aktive deltakere i arbeidet med vurderingen og øve seg opp i evnen til å ta medansvar samt vurdere eget arbeid (L97:79). Videre vil vi finne følgende holdepunkter for bruk av elevsamtalen:

I FN konvensjonen om barns rettigheter artikkel 12 og 13 uttrykkes barnets rettigheter til

”Å si sin mening og bli hørt. Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører barnet, og barnets meninger skal tillegges vekt. Barnet skal kunne få og gi informasjon. Det har rett til ytringsfrihet, til å søke, motta og spre informasjon og ideer av alle slag og på alle måter” (www.odin.dep.no, FN Konvensjonen 2003).

I Lov om barn og foreldre § 31 slås det fast at

”Når barnet fyller 12 år, skal barnet gis mulighet til å uttrykke sin egen mening før det tas en bestemmelse om personlige forhold for barnet” (www.lovdatab.no, 2003, Lov om barn og foreldre).

Mange elever kjenner ikke til hvilke mål skolen har. Kan elever arbeide mot et mål dersom de ikke kjenner til disse? Jeg tror det er viktig både for elev, lærere og foresatte at det brukes tid på å sette opp målene, og skape en felles forståelse av hva målene innebærer.

I Lærerplanen defineres opplæringsmål for eleven, men det er viktig å la elevene være med på å sette opp delmål, slik at de vet når målene er oppnådd eller nærmer seg. Samtidig er det en av skolens viktigste oppgaver å formidle til eleven at de er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner.

Ved å ta i bruk elevsamtalen med deler av den dagligdagse, faglige og utviklingssamtalen vil det være lettere å oppfylle læreplanens mål. Den vil kunne være et godt hjelpemiddel for å kunne gi eleven en tilpasset opplæring i tillegg til å kunne gi et bedre grunnlag for vurdering av den enkelte (Ullvik 2002:16). Slikt sett vil elevsamtalen ha flere hensikter for den enkelte elev.

Jeg vil også støtte meg til Kirsten Limstrand som uttrykker at elevsamtalen vil kunne:

- *”aktivisere refleksjon og bevisstgjøring med sikte på å øke sjøltilliten og vurderingsevnen hos barn og unge*

- *trene elevens viljestyrke, engasjement, mot og handlekraft*
- *etablere forpliktelser og trene opp ansvar*
- *gi regning og innhold til undervisning og arbeidsmåter*
- *veilede og stimulere til utvikling av barns og unges allsidighet og særskilte talenter*
- *lære opp eleven til å være aktiv deltaker i en demokratisk prosess*
- *avlære feiloppfatninger*
- *bedre kontakt mellom lærer/elev og mellom de enkelte elever, styrke klassemiljø, få systematisert vesentlige informasjonen og unngå tilfeldigheter i oppfatninger og forståelse av det enkelte barn” (Limstrand 1996:23)*

I sum er elevsamtalen er hjemlet i Lov om videregående opplæring § 2 (formålsparagrafen) og Forskriftenes §§ 2-4: Individuell vurdering som ikke avsluttes med karakter. I L-97 står det videre at vi skal la den enkelte elev ha ansvar for planlegging, utføring og vurdering av arbeidet. I L-97 står det også at vi trene eleven til å ta initiativ og få selvinnsett i arbeidet. I Opplæringslova § 2-3 står det at ”Elevane skal vere aktivt med i opplæringa” (www.lovdatab.no, 2003). Denne vurderingen er tjenlig å som en veiledning slik at den kan inspirere og motivere eleven til ytterligere innsats. I tillegg bør eleven i denne samtalen kunne stille kritiske spørsmål til lærerens vurdering av han eller henne. Veiledningen vil derfor bli et viktig verktøy i læringsprosessen ved skolen.

Hvordan skal vi ellers kunne evne og oppdage den enkelte elevs egenart og muligheter når vi møter store klasser? Jeg tror svaret ligger i elevsamtalen.... (Limstrand 1996:15)

3 Hva skiller elevsamtaler og elevsamtalen?

Både som mor og kollega har jeg observert forskjeller i, og manglende bruk av elevsamtalen. ”Vi snakker jo med elevene på skolen dersom jeg eller de ønsker det, trenger vi noe mer?”, sa en lærer til meg. En annen har sagt: ”Jeg skjønner ikke hvordan noen kan klare seg uten elevsamtalen! Hvordan skal jeg ellers få tid til å vite hvordan eleven ønsker å ha det i skolehverdagen”.

”Det er sørgelig dersom departementet mener at vi skal bruke hele tiden til å snakke om elevprestasjoner, og ikke hvordan eleven egentlig trives i hverdagen”. ”Hvordan skal vi få tid til å snakke om alt dette her”, var andre uttalelser jeg fikk. Ut i fra disse motstridene utsagnene, opplever jeg at begrepene *elevsamtalen* og *elevsamtaler*, er uklare.

3.1 Elevsamtaler

Elevsamtaler gjennomføres usystematisk eller ikke-planlagt og kan foregå på gangen, i klasserommet eller i friminutter. De bærer ofte preg av å være uforpliktende og spontane og handler både om sosiale og faglige temaer og er knyttet til en eller flere situasjoner - for eksempel småprat med eleven, utveksling av nyheter, diskusjoner eller utdyping av personlige tanker (Limstrand 1997:20; Kvale 2002:30; Ullvik 2002:6).

Lærere eller andre personer kan allikevel kalle inn en elev på grunn av bekymringer, men samtaler vil allikevel gå under betegnelsen *elevsamtaler* (Ullvik 2002:6). Det viktigste innenfor denne samtalen vil være temaet, mens målet og strukturen i samtalen ikke er fokusert. Eleven på sin side kan også ta initiativ til slike samtaler med for eksempel læreren (Ullvik 2002:6). Jeg plasserer den *hverdagslige samtalen* under dette begrepet.

Gjennom flere år som lærer i både barne-, videregående skoler og College, har slike spontane samtaler vært hyppige. Samtaletiden har imidlertid vært begrenset, ofte bare noen få minutter, og samtalestedet har ofte vært ugunstig. Samtalestedene kunne være på vei ut eller inn av klasserommet, på vei til lærerværelset eller på vei til et annet klasserom.

Fokuset ved slike samtaler har som oftest vært å sende eleven videre i hjelpeapparatet for akutte problem, gi eleven råd og veiledning i faglige spørsmål eller være en støtte i spontane følelsesmessige situasjoner. Et konstruert eksempel kan være:

Lærer: *Per er du lei deg? Jeg hørte av en annen lærer at du gråt i timen. Vil du snakke om det?*

Elev: *Det er greit. Jeg kommer.*

Lærer: *Var det noe som skjedde i timen? Kan vi hjelpe deg med noe?*

Elev: *Faren min kom ut for en ulykke. Han krasjet med bilen. Det har gått greit med han, men jeg er litt redd.*

Lærer: *Orker du å være på skolen eller vil du reise på sykehuset?*

Elev: *Jeg vil være her, men kanskje jeg kan si i fra dersom jeg vil reise til han.*

Lærer: *Det er greit. Bare si i fra. Jeg skal informere de andre lærerne.*

Elev: *Ha det! Jeg går til time.*

Elevsamtaler kan i mange tilfeller også bære preg av å være en fortrolighetssamtale (se senere omtale). Enkelte elever vil ofte åpne seg mer spontant innenfor den ikke planlagte samtalen - *elevsamtaler*, enn om de skulle vente til den planlagte samtalen – *elevsamtalen* (Limstrand 1996:20-21). Et tenkt eksempel kan her være:

Elev: *Mamma og pappa fortalte at de skal skilles. Jeg er litt lei meg, men ikke så veldig mye. De krangler. Forresten, jeg er veldig lei meg, men jeg tør ikke fortelle det til mamma og pappa. Orker ikke å flytte fra den ene til den andre. Og hva skal jeg si - at jeg synes det er hyggelig å være hos den andre?"*

En av årsakene til at eleven åpner seg vil muligens være at eleven selv har satt premissene for innhold, sted og tidspunktet for gjennomføring av samtalen. De forteller når de selv vil, kan selv ha styringen. Dette vil også kunne være gunstig i forhold til likeverdighet og trygget for eleven. (Limstrand 1996:52).

3.2 Elevsamtalen

Når vi snakker om elevsamtalen er dette ”*regelfaste samtaler om opplæringen, som har som mål å skape et godt samarbeidsforhold mellom lærer og elev og på den måten legge forholdene til rette for et godt lærings- og arbeidsmiljø*”, (sitat www.uib.no/sisu)

Den skal og må være et verktøy i læringsprosessen ved skolen. Den individuelle veiledningen tar sikte på å utvikle elevenes helhetlige kompetanse i samsvar med opplæringens samlede mål, herunder verdi- og holdningsmål.

Videre skal veiledningen bestå i å utvikle ulike egenskaper og ferdigheter. Vurderingen skal skje i samarbeid mellom elev og lærer, og den skal veilede og motivere eleven til en bredest mulig utvikling i forhold til opplæringens samlede mål. Vurderingen skal gis gjennom bruk av ulike typer tilbakemeldinger så som bl. a. elevsamtale (jfr. www.uib.no/sisu)

Elevsamtalen er en planlagt og systematisk forberedt samtale som har en

- Ytre ramme
- Et formål
- Et tema knyttet til skolens mål (Ullvik 2002:6-15; Limstrand 1996:20).

Samtalen bør og må inneha en viss struktur i selve planleggingen, gjennomføringen og oppfølgingen (Limstrand 1998:8 www.uib.no/sisu/elevsamtalen). Innholdet i samtalen bør dessuten gjøres kjent for eleven i forkant.

Hovedmålet med *elevsamtalen* må være en arena hvor eleven skal gis økt innflytelse på utformingen av egen arbeidssituasjon, og bør være et viktig verktøy i læringsprosessen ved skolen (Ullvik 2002:6-15; Limstrand 1996:20).

Dale og Wærnes skriver i sin rapport mars 2003 at økt grad av elevmedvirkning fører til økt ansvar. For at eleven skal gis ansvar for egen læring må eleven også inneha kunnskap om målet og hva det vil bringe. Dette vil være viktig å få frem i elevsamtalen. Undersøkelsen viser at elever som deltar aktivt i evalueringen av opplæringen i større grad vil være motivert for å lære noe faglig på skolen, sammenliknet med elever som ikke deltar aktivt (www.elevinspektorene.no, 2003:16-17).

Når vi tenker igjennom en "normal" skoledag med ca 20 elever og 1 lærer, vil ofte taletiden være fordelt på forhånd. Læreren må gjennomgå stoffet sitt og eleven må deretter gjøre arbeidsoppgaver. *"Jeg er nødt til å forelese for elevene, de skal jo opp til eksamen!* Elevene vil lett kunne la tankene fly og dette av lasset, noe som læreren ikke har særlig kontroll over. Andre lærere kan si at de var "alene" med klassen, en noe merkelig uttalelse når det er 30 elever tilstede også (Kristensen 1997:7). En kan stille seg spørsmålet om samarbeidet og elevinnflytelsen med en slik innstilling.

Eleven bør gjennom bruk av elevsamtalen kunne reflektere og bevisstgjøre sin egen læringsprosess. Kartlegges elevens ulike læringsstrategier i klassene? Jeg tror ikke det. Muligens er lærere tradisjonelle i sin undervisningsform og er derfor ikke åpne for en slik refleksjon og bevisstgjøring. Forskningen i Troms viser at manglende tid muligens er årsaken.

Elevsamtalen bør inneha en viss forpliktelse for begge parter. Et av målene må være å kunne tilby eleven en helhetlig læring og utvikling sett ut i fra elevens egne forutsetninger, utviklingsnivå og talent (Limstrand 1998:7 www.uib.no/sisu/elevsamtalen, L97:29). *Tilpasset opplæring* er noe alle elever har krav på. I L97 står det skrevet at elevene selv skal være med på planleggingen av arbeidet (L97: 62, 66, 74 og 33). I en klasse med 25 elever skal det en klar struktur og god tilrettelegging til for å kunne ivareta fellesskapets behov og samtidig ivareta individuelle behov. Uten bruk av elevsamtalen som del av en kartlegging, tror jeg det vil være vanskelig å kunne ivareta de individuelle behovene.

Elevsamtalen bør og skal være en formell samtale, som arrangeres regelmessig og sjelden, fordi utviklingsperspektivet klart skal bli definert gjennom samtalen med eleven. Eleven bør i god tid få vite når og hvor samtalen skal være, og i tillegg få vite de problemstillingene som vil bli drøftet. Eleven bør også få mulighet til selv å kunne legge til eller trekke fra problemstillinger i møtet. Det er ønskelig at samtalen gjennomføres 2 ganger pr år, med en varighet på ca 45 minutter. Eleven vil med denne tidsrammen kunne få ro og mulighet til å si hva de ønsker og vil. Muligens vil antall minutter pr samtale bli mindre og innholdet i selve samtalen være styrt av kvantiteten og ikke kvaliteten (Limstrand 1996:52, www.uib.no/sisu/elevsamtalen, Limstrand, 1998, Elevenes læringsarbeid, 2003:18). Dette underbygges av undersøkelsen i Troms Fylkeskommune.

Den planlagte samtalen skal ikke være en diagnostisering av eleven, men vil allikevel inneholde et ønske om kartlegging slik at veien videre kan stokes ut for både lærer og elev (Limstrand 1997:19). Dette innebærer at det i samtalen bør tas opp generelle forhold rundt læring og utvikling samt at det bør gås dypere inn i forhold som gjelder den enkelte elev (Ullvik 2002:6). Dette vil være sammenfallende med L97 der intensjonene for tilpasset opplæring er utformet. *"Eleven skal selv delta i planleggingen.."*

Mange lærere mener at det skjer aktiv handling etter at saker og temaer har vært tatt opp på elevsamtalen. Mange mener at samtalen innebærer en større forpliktelse både for elever og lærere. *"Jeg har begynt å skrive referat fra elevsamtalen"*, sa en lærer. *"Her kan jeg skrive ned hva vi er blitt enige om. Det er nyttig både for eleven og meg."* I egen praksis har jeg opplevd at irritasjon og småmobbing av elever, fagvansker etc har blitt tatt opp på elevsamtalen, og endringer har skjedd i etterkant. Intriger har kommet frem i lyset, diskutert og evaluert med klasser og elever. Lærere som har hatt ensartet undervisning har endret stil etter slike tilbakemeldinger. *"Det var fint jeg fikk vite det, jeg er i grunnen enig med eleven,"* var en kommentar jeg fikk av en lærer. Noe det er interessant å merke seg, er at lærere kan spore en markant forskjell på den planlagte *elevsamtalen* i forhold til å kalle inn elever "på sak" (Limstrand 1996:85-87). Jeg beskriver dette som *elevsamtaler*.

Dersom lærer og elev virkeliggjør nye tiltak i etterkant av elevsamtalen vil dette kunne medføre konsekvenser for læreren. Noe må endres. Derfor må læreren være bevisst på hva han går inn på i elevsamtalen, hvilket delansvar og hvilken avgjørelsesmyndighet han ønsker å tillegge eleven. Dette fordi vi ellers vil kunne risikere at eleven får en følelse av at vi ikke følger tilstrekkelig opp. Han eller hun vil dermed kunne miste tilliten til skolen (Limstrand 1997:85-87).

Jeg har i egen praksis opplevd elever i videregående skole som har sagt at ”*Det nytter ikke å si noe. Vi har prøvd i mange år, men ingen ting skjer!*”. Elever har i mange sammenhenger blitt mobbet og trakassert av lærere, men uten dokumentasjon fra klasser eller elever kommer eleven ingen vei. Dette sier noe om viktigheten av å skrive en rapport eller logg i etterkant av elevsamtalen. Her bør også eventuelle tiltak og avtaler nedfelles og undertegnes av begge parter. Dette medfører en større forpliktelse for dem begge, og vil også kunne brukes som en dokumentasjon for skolen dersom lærere ikke følger opp ved en eventuell arbeidsrettssak senere.

Noen vil kalle denne elevsamtalen for ”*elevens medarbeidersamtale*” (Ullvik 2002:6). Kirsten Limstrand og Roger Ellmin karakteriserer elevsamtalen mer som en *uviklingssamtale*, noe jeg synes er mer dekkende.

3.2.1 Innholdet i elevsamtalen

Det vil være viktig at eleven formidler til lærer refleksjoner over egne arbeidsmåter, sin egen sosiale og faglige kompetanse. Samtalene bør virke rettleidende og korrigerende både for eleven og læreren, med sikte på eventuelle forbedringstiltak for begge parter, slik at målene for opplæringen til eleven nås. ”*Elever skal vere aktive deltakarar i arbeidet med vurdering og øve opp evna til å ta medansvar for og vurderer sitt eige arbeid*”(L97:79)

Eleven kan i samarbeid med lærer sette seg nye mål for videreutvikling, både sosialt og faglig. Dette vil være mål som eleven kan sette seg på alle nivå i skolen. Forskjellene på nivåene vil gå på dybden i samtalen fra det helt enkle i småskoletrinnet til at læreren og eleven kan gå mer i dybden i samtalerne jo modnere eleven blir (Lillejord, 2000). Et grunnleggende mål i L97 er å ha aktive, deltakende elever i skolen.

Noen av elevbeskrivelsene i L97 understrekes ved ”*deres nysgjerrighet, ”deres trang til å bli løftet og utfordret”, ”gi elevene noe å bryne seg på” og ”trang til å sprengre grenser”* (L97:26-34).

Signaler gitt av kvalitetsutvalget viser et ønske om 3 samtaler pr år for den enkelte elev. Dette tror jeg er urealistisk. Kvalitetsutvalget ble oppnevnt i Kongelig resolusjon 5. oktober 2001. Utvalget har fremmet en rekke forslag knyttet til barnehage, grunn- og videregående opplæring (www.odin.dep.no, 2003)

3.2.2 Bruk av mappe i elevsamtalen

Samtalen bør og skal ideelt sett inneholde en gjensidighet, der elev og lærer både er veileder og utvikler overfor hverandre (Limstrand 1997:18-21; Ullvik 2002:6). Bruk av *Mappen* bør bli en naturlig del av samtalen slik at den kan være et verktøy for å gi en meningsfull kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev. Bruk av mappe er både en arbeidsmåte og en vurderingsform i opplæringen. Den kan brukes som grunnlag for tilbakemelding til hjemmet og som grunnlag for *elevsamtalen*.

Det som særpreger mappevurdering, er at hele arbeidet gjennom opplæringen har og vil ha betydning for den summative vurderingen ved slutten av et opplæringsløpet (Ellmin 2000:117-122). Samtalen skal dreie seg om elevens sosiale og kunnskapsmessige utvikling.

Et annet mål ved bruk av mappe i elevsamtalen var å skape en god atmosfære som støtte i samtalen mellom elev og foreldre når det gjelder skole spørsmål. Ved også å inkludere

mappesamtalen inn under utviklingssamtalen vil dette gi eleven økt mulighet til å være hovedpersonen i egen læring, slik at de selv kan vise hva de har oppnådd gjennom eget arbeid og innsats. Ved enkelte skoler i Telemark har man nå systematisk et samarbeid mellom barne-, ungdoms- og videregående skole for å få et mer helhetlig opplæringstilbud for eleven. Eleven starter med mappen i 1. klasse. Mappen skal da følge eleven til og med videregående skole (Ellmin 2000:117-122).

Samtalen vil også kunne gi eleven økt ansvar i form av egenvurdering, selvstendighet, refleksjon og samarbeid. Eleven vil med andre ord få større kontroll over egen læring (Ellmin 2000:12-14). Mappemetodikken vil i så måte være en ny måte å møte eleven og elevens individuelle læring (Ellmin 2000:11).

Mappesamtaler kan sammen bli et viktig middel for å synliggjøre, følge og støtte elevens utvikling. Den vil kunne vise både den faktiske og den ønskelige utviklingen. Mappen blir et produkt som kan bli en ny kanal for meningsfylt kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev. I selve utviklingssamtalen blir elevens læring synliggjort og arbeidet konkretisert, noe som vil fremme en mer likestilt samtale mellom partene (Ellmin 200:117-122) og motvirke et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev.

Bruk av mappe vil samsvare med kvalitetsutvalgets innstilling om mappe og mappevurdering i skolen. I kvalitetsutvalgets innstilling vil vi kunne lese at bruk av mappe er både en arbeidsmåte og en vurderingsform i opplæringen. Den kan brukes som grunnlag for tilbakemelding til hjemmet og som grunnlag for *elevsamtalen*.

Det som særpreger mappevurdering, er at hele arbeidet gjennom opplæringen har og vil ha betydning for den summative vurderingen ved slutten av et opplæringsløp. Det vil ikke være mulig med skippertak for eleven rett før eksamen.

Elevene må dokumentere hva de lærer mens de lærer, og produksjonen (eller et utvalg av den) er og vil bli gjenstand for vurdering. Mappevurdering som arbeidsmetode og

vurderingsform vil dekke to viktige prinsipper i læreplanene: *egenvurdering* og *dokumentasjon* av bredden i elevens kompetanse.

Videre kan vi lese at bruk av mappe vil legge mer vekt på elevens egen innsats og gir mulighet til en tydeligere tilbakemelding fra læreren om elevens faglige utvikling. Dette gjelder både på områder der mappen viser fremgang i arbeidet, og der mappen viser hva eleven særlig bør arbeide med. Dette vil gjøre mappen særlig velegnet for å utvikle læringsstrategier og faglig selvstendighet, noe som vil være en stimulans for eleven og veiledning for målrettet livslang læring.

Mappevurdering gjør det også mulig å kombinere det læringsstøttende aspektet med behovet for å finne elevens faglig nivå uten at disse behøver å være i konflikt med hverandre (www.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU, 2003). Jeg vil plassere *elevsamtalen* under dette punkt.

3.2.3 Forberedelse, gjennomføring og oppfølging av elevsamtalen

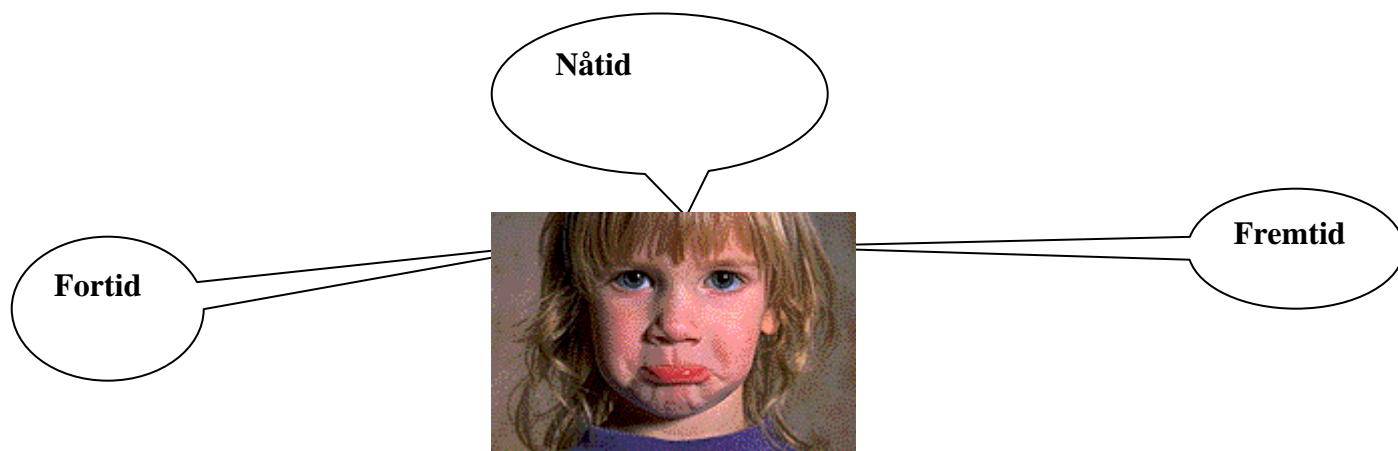
Det er viktig at begge parter forbereder seg godt og legger til rette for elevsamtalen. Eleven må i forkant vite spørsmålsstillingen slik at han i god tid får tenkt igjennom svarene. Eleven vil på denne måten også kunne diskutere både med foresatte og medelever dersom dette er ønskelig. Han eller hun bør i tillegg oppfordres til å ta med egne notater i samtalen.

I tillegg bør eleven kunne få anledning til å ta elevsamtalen med en annen lærer dersom eleven ønsker det (jfr. Arna skole). Denne muligheten tror jeg blir større når bruk av basislærer eller kontaktlærer blir innarbeidet. I en gruppe på 30 vil det i hvert fall bli 2 lærere å velge mellom for den enkelte elev. Pr i dag er eleven ofte prisgitt den læreren de har "fått". Andre lærere ved skolen kjenner ikke eleven på samme måte, og vil derfor vanskelig kunne gå inn å gjennomføre elevsamtalen i en annen klasse. Noe en skal merke seg er at det vil kunne være en konkurranse mellom lærerne som blir valgt til elevsamtalen,

mellom hvem som er populær (valgt) og ikke. Med en slik ordning vil muligens noen føle seg truet av andre lærere.

Det er videre viktig å ha fokus på at samtalene skal være mellom likeverdige, men ikke like personer slik at eleven ikke opplever et asymmetrisk maktforhold jfr. Henriksen kap. 4.1.

Når man tar for seg selve gjennomføringen og innholdet i elevsamtalen er dette i dag mye opp til den enkelte lærer (Ullvik 2002:7). Lærere kan enten klippe og lime fra ulike bøker eller laste ned ulike forslag til tema og innhold fra Internett. Bruk av utviklings- og mappesamtale i selve elevsamtalen vil derfor kunne være et viktig supplement for læreren slik at han i sterkere grad blir tvunget til å følge opp, og støtte elevens egen utvikling og målsetting i læringsarbeidet (Ellmin 2000:117-122). Her må læreren ta hensyn til elevens **fortid, nåtid og fremtid.**



Årsakene til dårlig eller manglende skolemotivasjon er ofte knyttet til at eleven ikke har egne mål for eget arbeid. Eleven har ofte heller ikke fått muligheten til tilpasning av arbeidsmåter, grad av lærestoff, organisering, mengde, tempo eller progresjon (Ullvik 2002:22-23; Ellmin 2000:117-122, www.elevinspektorene.no) Dette kan enten være fordi læreren ikke har stilt spørsmålene til eleven eller ser seg muligheten for det på grunn av økt arbeidspress. Jeg mener at bruk av mappe knyttet til elevsamtalen nettopp vil kunne motvirke dette.

Forberedelsene til elevsamtalen vil være forskjellig fra at eleven til elev og i hvilke aldersgrupper elevsamtalen gjennomføres. Fra det helt enkle hvor eleven kanskje tegner et smile/sure fjes for sine egne ønsker og behov, til at eleven skriver og argumenter hva han eller hun ønsker og mener. Igjen vil det være avhenging av hvor trygg den enkelte lærer er i forhold til å la eleven stille egne spørsmål eller gi tilbakemelding til læreren eller skolen.

Likeledes vil eleven til å sette egne mål være ulik fra de yngste til de eldste elevene. Forskjellen kan være blant at de yngste og mest umodne elevene formidler de til sin lærer sine egne tanker og behov, noe som læreren spør dem om. Til at eleven sitter sammen med lærer og setter opp sin egen dagsorden for samtalen. Dette vil både gjelde for såkalte "normal" elever og elever med spesielle behov.

En lærer har sagt: *"Utfordringen min i forhold til enkelte elever med spesielle behov er at det er forelderens ønske om elevens mål og innhold som ønskes tillagt vekt – ikke elevens. En kan da spørre seg om opplæringen blir tilpasset foreldrene eller eleven. Når jeg spør eleven, svarer foreldrene. Han tørr ikke å si det, kan foreldre si. Når jeg så sier at vi skal gjennomføre elevsamtalen, svarer foreldrene at de vil være med. Dette er vanskelig!"*

En annen lærer har sagt etter gjennomføringen av elevsamtalen: *Dette var kjempespennende! Eleven og jeg satte opp noen punkter vi ønsket å drøfte og eleven tok styringen gjennom hele samtalen. Det er en meget reflektert elev! Skulle ønske at dette kunne gjelde alle!*

Elevenes egne fortellinger vil kunne være med på å danne bakgrunnsforståelse for veiledning og oppfølging av lærer både overfor enkeltelever, elevgruppene og klassen. Bruk av elevmapper vil her kunne være nyttig verktøy.

Tidsplanen for gjennomføring av elevsamtalene bør settes opp og synliggjøres for elever, foreldre og lærere. Her mener jeg tidspunkt og frekvens bør komme frem. Likeledes når samtalen skal gjennomføres. I tillegg bør det synliggjøres hvilke lærere som kan

gjennomføre elevsamtalen. Eleven bør ideelt sett velge fra en liste hvem han/hun ønsker å snakke med!

Et eksempel kan være:

Åse Hansen inviteres til elevsamtalen

fredag 13. september kl 1200-1245 på møterommet. Kryss av for hvilken lærer du ønsker å snakke med

- Petter
- Hanne
- Hans
- Cathrine



Elevsamtalen skal *ikke* være:

- En kose prat, der formålet bare er å bli kompis med eleven. Noe som kan få negative konsekvenser både for eleven selv og medelever.
- En samtale med læreren og flere av de andre elevene samtidig. Dette fordi at eleven muligens vil holde viktige opplysninger tilbake.
- En samtale der læreren lover mer enn han kan holde. Dette er viktig for videre samarbeid med eleven.
- En samtale der eleven bare skal klage på lærer og medelever
- En samtale der læreren klager på eleven eller andre elever.
- Det er meget viktig at det ikke er en tilfeldig prat i tappa eller i klasserommet
- En inn på teppe samtale eller en samtale der eleven skal måtte utlevere privatlivet sitt (Ullvik 2002:14, Limstrand 1996 18:21, www.uib.no/sisu/elevsamtalen/hva.html)

3.2.4 Momenter i elevsamtalen

Momenter som omhandler elev:

I opplæringsboka for videregående skole, og i Ullvik sitt småskrifthefte, finner vi forslag til momenter som elevsamtalen kan ta utgangspunkt i. Momentlisten bør ikke være statiske, men endres ut fra elevens egne behov og ønsker.

- *Faglig utvikling*
- *Den enkeltes framdriftsplan/arbeidsplan*
- *Elevens skolemål*
- *Forberedelse til timene/etterarbeid og lekser*
- *Skolereglement*
- *Punktlighet og fravær.* (I USA brukes dette som en del av vurderingsgrunnlaget ved karaktersetting.)
- *Orden og ryddighet* Dette brukes som en vurdering ved ordenskarakteren i den videregående skolen.
- *Miljøet på skolen (klassen – skolen)*
- *Innsats, utvikling og motivasjon* i arbeid med fagene.
- *Samarbeid med klassestyrer, lærere, medelever og andre tilsette ved skolen*
- *Initiativ og selvinnsikt* i arbeidet
- *Helse miljø og trygghet* – elevens lovfestede rettigheter
- *Konflikter* både generelle og spesifikke konflikter og videre konflikthåndtering.
- *Oppsummering fra forrige samtale*
- *Evaluerings, refleksjon – planlegging*

(Ullvik 2002:51-58)

Momenter som omhandler både lærer og elev:

Noen momenter omhandler både elev og lærer. Disse momentene er det svært viktig at læreren selv tar initiativ til – lager åpning for slik at det vil være naturlig for eleven å drøfte videre.

- *Faglige utvikling* etter målene i læreplanen. Hvilke mål skal eleven sette seg for arbeidet?
- Arbeidsmåter/undervisningsformer
- Klassestyrer
- Andre lærere
- Hvordan kan skolen forbedre seg
- Er forventningene til skoleåret innfridd?

Elevsamtalen skal kunne gi læreren en indikasjon på hvordan eleven har det på skolen både faglig og sosialt. Dersom det i samtalen avdekkes forhold som ikke er av en slik art det burde være, bør og skal skolen sette i verk tiltak. Ved den neste elevsamtalen bør en derfor ta et resymé/oppsummering for å se om det har skjedd en faktisk endring (www.skolenettet.no, 2003).

3.3 Konklusjon:

Elevsamtaler er ikke-planlagte og spontane samtaler som foregår hele tiden.

Elevsamtalen er faste og regelmessige samtaler om opplæringen, som har som mål å skape et godt samarbeidsforhold mellom eleven og læreren. For på den måten å kunne legge til rette for et godt lærings- og arbeidsmiljø i skolen. Elevsamtalen vil være et viktig verktøy i læringsprosessen for den enkelte elev. Tidsperspektivet er viktig fordi eleven og læreren trenger nok tid til å drøfte fortid, nåtid og fremtid. Anbefalt tid er ca 45 minutter.

Det er samtidig viktig å fremheve at elevsamtaler og elevsamtalen ikke skal erstatte hverandre, men derimot supplere hverandre. Det vil alltid være viktig at elevsamtaler (ikke planlagte) og elevsamtalen (planlagte) henger nøye sammen.

4 Å Samtale

Å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte. Vi snakker med hverandre, stiller- og svarer på spørsmål. For at en kommunikativ situasjon skal være en samtale, må flere krav oppfylles:

- Alle deltakerne må ha muligheter til å uttale seg
- En av gangen skal ha mulighet til å uttale seg
- Det skal være mulig å vite når en "tur" tar slutt innen den tar slutt. Du må få tid til å snakke ferdig
- Det skal være korte ombyttinger mellom deltakerne
- Tale rekkefølgen skal ikke være bestemt på forhånd (Wadel 1999:51)

Dersom kravene ikke er oppfylt, skriver Wadel i sin bok *"Kommunikasjon – et mangfoldig samspill"*, vil han betegne kommunikasjonssituasjon som noe annet enn en samtale – for eksempel enetale (Wadel 1999:51).

Ragnar Rommetveit påpeker han at språket er et sosialt fenomen, og har dialogisiteten som sin essens. I det vi vokser inn i språket, blir vi mer avhengige av andres bruk av det. Noe av det essensielle ved dialogisiteten i språket og tanken, er at nye meningsnyanser kan vokse i dialogen mellom den som sier ordet og den som hører eller leser det.

Den første språklige kommunikasjonen mellom barnet og den voksne er asymmetrisk. Barnet lærer etter hvert hva ord betyr ved å tilegne seg den voksnes fortolkning av dette. Som voksne, og i undervisningssituasjoner, kommer vi også opp i situasjoner som er asymmetriske (Rommetveit Kompendium:2002).

All undervisning har som formål å videreformidle etablert kunnskap. Det å lære et fag er å lære seg nye tenkemåter, ikke bare å tilegne seg ny informasjon. Dette burde tilsi at dialogisiteten i språket, både den ytre og indre dialogen, burde stå sentralt i vår formidlingstradisjon.

Ulik kompetanse med bruk av dialog, vil kunne skape forskjeller mellom elever. De elever som har høy kompetanse på området vil få mest hjelp og veiledning, mens de elever som kun svarer ja – nei eller ikke sier noe, vil tape. Bakgrunnsforståelsen og veiledningen vil også kunne bli ulik og skjev. Skolen må derfor lære elevene å stille gode spørsmål og få trening i dialog gjennom samtaler. Allikevel har jeg deltatt på foreldremøter og konferanse timer hvor læreren kan ha sagt:

”Elevene stiller for mange spørsmål. En kommer ikke videre i undervisningen.” ”Deres datter har mange fornuftige spørsmål, men det er vel ikke nødvendig å spørre nesten hele tiden....”

4.1 Maktforholdet i samtalesituasjonen

I samtalesituasjonen vil det kunne oppstå et asymmetrisk maktforhold. Dette kan være preget av ensidig spørsmålsstilling fra fagpersonen til intervjupersonen (Kvale 2002:31).

Holger Henriksen definerer makt som:

”En relation mellom et subjekt og et objekt. Magt forekommer når et subjekt påvirker et objekt” (Henriksen 1999:69).

Ut i fra denne forståelsen vil forholdet mellom lærer og elev være en maktrelasjon. Det vil være et ikke-likevektsforhold både gjennom forskjeller i alder og kunnskap. Noe som forutsetter et syn på eleven hvor eleven vises respekt og likeverd. Det er viktig at makten er tydelig slik at den svake parten – eleven – kan gjøre innsigelser. Dette betyr at læreren må la eleven kunne komme frem med sine meninger og ønsker. Brudd på samtalens etikk finner først sted når den ene parten – læreren – ikke tar den spontane ytringen til eleven grundig opp, men i stedet leter etter skjulte motiver. Flere elever jeg har snakket med sier at innsigelser kan være vanskelig å gi uttrykk for. *”Den læreren nytter det ikke å motsi”*. *”Det hadde vært noe annet om vi hadde den andre læreren. Han skjønner hva jeg mener!”*

Karakteristisk for *samtaleidealet* er at makten ligger i bakgrunnen (Henriksen 1999:20). Det innebærer at elev og lærer er bevisst på dette og at eleven har fått tid til å forberede seg i forkant av samtalen (Limstrand 1997:24). Muligens vil også endring på samtalested for gjennomføring av elevsamtalen være gunstig i forhold til likeverdighet og trygget i samtalsituasjonen. (Limstrand 1996:52). Jeg har selv gjennomført elevsamtalen hjemme hos en elev, og følte at maktforholdet ble betydelig redusert. Jeg hadde med ett ikke kontrollen alene og følte at vi var mer likeverdige!

Med dagens ordning hvor en har opp til 30 elever i en klasse, kan jeg se at en slik organisering vil bli vanskelig. Med tanke på kvalitetsutvalgets innstilling med ønske om basislærer for en mindre gruppe, ser jeg en større mulighet for at dette skal kunne la seg gjennomføre.

Det er viktig å merke seg at elevens medvirkning eller medbestemmelse ikke betyr at eleven skal bestemme, men å del i og være med i selve planleggingen, gjennomføringen og vurdering av egen læring.

Evnen til å ta egne beslutninger, må eleven bygge opp sin kompetanse til å løse egne og andres problem. Her inngår evnen til å kommunisere sine erfaringer med omverdenen. Gjennom den kommunikasjonen skape hans eller hennes kompetanse. Dette vil være å tenke i begreper, noe som gjør selvrefleksjon mulig. Dette er viktig for at elevens evner til å bygge opp og endre forestillinger, holdninger, følelser og ferdigheter. Elevmedvirkning vil kunne bidra til å utvikle en slik refleksjon, i de tilfeller der medvirkningen er vellykket, vil eleven oppleve bedre læring (www.elevinspektorene.no, 2003).

Elevsamtalen vil også kunne brukes som et viktig redskap for å få tilbakemelding og forslag til endring på egen og andres undervisning. En elev har sagt. *"Jeg synes det er lettere å fortelle deg hvor dårlig læreren fungerer i klassen, enn å si det direkte –*

problemene er ikke så store!” en annen har sagt: ”Jeg synes du skal endre fremgangsmåten på undervisningen din – det hadde gjort det enklere for oss!”

Undersøkelsen i Troms Fylkeskommune viste at flertallet av skolene hovedsaklig bruker elevsamtalen til å gi tilbakemelding fra skole til elev, og er i liten grad fremtidsrettet. Dette er derfor ikke sammenfallende med hvordan elevsamtalen ideelt sett bør være. Muligens er usikkerhet og en følelse av å være ukollegial årsak til at temaet ikke blir drøftet i elevsamtalen. Rapporten i Troms konkluderer med at dersom en slik tilbakemelding skal la seg gjennomføre må en bruke mer tid til hver enkelt elev. 78 % av de gjennomførte samtalene i Troms varte mindre enn 21 minutter (Opinion AS, 2003). Undersøkelsen min her i Skien viste at bare 10 % av elevene brukte mer enn 20 minutter.

Jeg tror også en holdningsendring blant lærere og en opplæring og bevisstgjøring blant elevene vil gjøre det lettere å gi en slik tilbakemelding. Utfordringen for skolene vil derfor være å gjøre elevsamtalen til en arena for en systematisk tilbakemelding fra elev til skole. Bruk av mappe kan bli en kanal for å få en mer meningsfylt kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev. Jeg tror at en slik kanal vil kunne fremme en mer likestilt samtale og muligens også forhindre det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev (Ellmin 2000:117-122).

Jeg forteller deg – du forteller meg. Allikevel er ikke resultatet av samtalene alltid gitt. For at samtalen skal være god, forutsetter dette høy kompetanse, innlevelsessevne og følsomhet hos læreren. Snakker læreren til, og ikke med eleven vil ikke resultatet av samtalene alltid være god. Eleven opplever dermed at elevsamtalen blir en situasjon hvor eleven må stå til rette for læreren. Videre vil vårt menneskesyn, holdninger og verdier også få innvirkning på resultatet av samtalen (Limstrand 1996:60). Har jeg en holdning om at enkelte elever er dumme og late, vil dette selvfølgelig få innvirkning på resultatet av samtalen.

Det å si noe til andre enten det er elev eller lærer er ofte ikke vanskelig, men det å la andre si noe til oss kan være truende. Tilbakemeldinger kan få følger og være vanskelig for oss.

Eleven kan fortelle på en direkte måte hva han eller hun mener, noe som kan oppleves tøft for læreren.

Elever kan ofte oppleve at lærere blir tilskuere til dem. Ullvik skriver i sitt hefte *"Elevsamtalen"* at lærere kan høre det som blir sagt, men det kan virke som om informasjonen går inn det ene øret og ut det andre. Eleven opplever derfor at lærerne ikke bryr seg. *"Jeg synes at læreren ikke tar hensyn til spørsmålene mine. Jeg har sagt i fra til klassestyrer at det ikke fungerer i timene, men ingen ting skjer."* En konsekvens blir at lærere må opptre som deltaker i samtalen og ikke tilskuer.

Mulige kjennetegn i norsk skole.....

Jeg mener å observere at det muligens er mest spørsmål og svar som stilles i norsk skole. Vi kan se og høre om mange barn som kjeder seg på skolen. Muligens kan dette også sees i sammenheng med hvor lenge de blir værende å sitte og lytte på læreren. Har vi gitt våre elever kurs i "effektiv lytting"? Det er krevende for voksne å lytte, kanskje enda mer for barn. En kan jo spørre seg om hvor den gode samtalen ble av. Overgangen for elever fra å være lyttende til å være aktiv kan for mange være vanskelig. Trygge og sterke elever vil ofte ikke ha dette problemet, mens svake elever kan være usikre og oppfatter ikke signalene. Resultatet blir at eleven bråker for å dekke over sin egen utilstrekkelighet. Læreren snakker til og ikke med eleven. Dette kan også gjenspeile seg i elevsamtalen (Kristensen 1997:18-22).

Læreren kan komme med utsagn som: *"Nå må du skjerpe deg og følge med i timen!"* Et annet moment kan også være manglende innflytelse på egen opplæring – altså liten elevmedvirkning. Wærnes og Dale mener at disse elevene trives dårlig på skolen og i den klassen de tilhører. De er ikke interessert i å lære og de har heller ikke lærere som er flinke til å få dem interessert i å lære..... (www.elevinspektorene.no, 2003)

Gjennom kommunikasjonsformen lærer vi både andre og oss selv bedre å kjenne. Vi vil på denne måten lære om andres erfaringer, håp og følelser.

4.2 Den gode samtalen

Eleven må i alle sammenhenger møtes som *subjekt*. Dette innebærer at eleven blir møtt på en likeverdig måte i forhold til læreren eller samtalepartnern. Noe som igjen innebærer at en ikke kan forutsi resultatet av samtalen. Utfallet av samtalen er dermed ikke gitt. Dette vil innebære at læreren i større grad vil kunne la eleven styre mye av samtalen og tørre å bli i situasjonen selv om denne kan bli ubehaglig både for læreren og skolen. Noe som vil forutsette høy kompetanse og følsomhet hos læreren. Han eller hun må kunne stille gode spørsmål og være aktive lytter. Gir læreren (vi) eleven mulighet til å si sin mening? Tør vi gi eleven ærlige svar? Dette mener jeg er en viktig forutsetning for den gode samtalen.

Lærerens menneskesyn vil også her være avgjørende i samtalsituasjonen. Viser vi eleven respekt og tillit?

Når eleven blir behandlet som et *objekt*, vil eleven bli et offer for omstendighetene og ikke lenger ansvarlig og aktiv aktør i handlingen. Utfallet av samtalen er derfor ofte gitt.

Læreren kan med andre ord forutsi resultatet av samtalen. Han vil med andre ord styre samtalen mest mulig slik at ikke skolen eller læreren kommer opp i ubehaglige situasjoner (Ullvik 2002:13). En elev jeg snakket med hadde en rekke ørebetennelser i barneårene, noe som resulterte i hull på trommehinnen. Dette førte til at hun hørte dårlig i lange perioder, spesielt i klasserommet hvor det var mye støy. En rekke gløseprøver og norsk diktater bar preg av dette. Mye feil. Jenta var meget lei seg, forklarte læreren problemet, men møtte ingen forståelse. ”*Dette var ikke noe problem, læreren kjente til flere som hadde slike problem – dog på grunn av dykking*”, var svaret hun fikk. På konferansetimen viste han eleven resultatet. Mange feil.... Forklaringer om at hun ikke kunne høre hva han sa hjalp ikke.....

Holger Henriksen skriver at

”Den gode samtale er udtryk for en særlig livskvalitet; samtalepartnerne har ikke andre motiver end at få en sag belyst.” (Henriksen 1999:16).

Den gode samtalsituasjon bygges på jevnbyrdighet. Eleven føler at læreren tar eleven på alvor. Det motsatte kan illustreres med følgende eksempel: Noen elever sa til meg at de ikke lenger ønsket å fortelle sannheten til læreren. Læreren ville komme til å bruke sannheten mot dem senere. Selv om læreren fortalte og oppmuntret dem til å snakke ut. Saken ville være glemt i etterkant. I ettertid har de blitt konfrontert med innrømmelsen i ulike sammenhenger i skolen senere. Elevene opplever dette som illojalt og urettferdig. *”Nå skjønner du vel hvorfor vi ikke tørr å fortelle lenger hva som har skjedd. Vi stoler ikke på læreren.... Det er ikke noe vits å fortelle noe, det skjer ikke noe positivt allikevel”*. En viktig forutsetning for den gode samtalen er derfor brutt.

Elevsamtalen bør og skal være en arena for positiv tilbakemelding fra læreren. Videre må det være mulighet for at eleven også skal kunne gi tilbakemeldinger til læreren, selvfølgelig både av positiv og negativ art. Det må videre være mulig for eleven og stille spørsmål og kunne gi ærlige svar. Allikevel skal det ikke bli en syte- eller klagetime for eleven. Resultatet i Troms og her i Skien viser at det er lettere for læreren å gi tilbakemeldning til eleven enn omvendt.

Noe av årsaken til at læreren ikke spør eleven om tilbakemelding, kan være det tette båndet læreren har til sine kollegaer og at en er ”redd” for eventuelle konsekvenser av tilbakemeldningen som blir gitt av eleven. En spørreundersøkelse gitt av skolen vil muligens kunne sikre elevens mulighet for å gi tilbakemelding til skolen og sine ønsker og behov selv om dette ikke erstatter den gode samtalen. Muligens vil også barns bruk av, og opplæring i kommunikasjon fra tidlig barneår, kunne gi eleven økt handlingskompetanse og samtalen vil i seg selv være en læringsprosess. Økt læring, bevisstgjøring og trening for lærere i kommunikasjon vil også kunne bidra i riktig retning.

Kjemi mellom elev og lærer vil også være medvirkende til å få i stand ”*den gode samtalen*”. Bruk av andre lærere bør som tidligere nevnt være mulig å få til.

I vårt møte med elever må vi være oppmerksom på at våre holdninger vil være påvirket av vårt kunnskaps-, etikk-, menneske- og samfunnssyn. Vil vi tro at eleven ikke når så langt som eleven har potensialet til, eller vil vi sette høyere mål enn eleven klarer å oppnå? Kan vi konkludere at en elev generelt sett er uansvarlig dersom han aldri leverer besvarelsen sin i tide uten at han får gjentatte påminnelser? Kan vi som lærere konkludere? Motiveres eleven ved hjelp av straff eller belønning? En elev med Asberger fortalte at han likte å bli kløpet i armen. Dette opplevdes altså som belønning - ikke straff. Er eleven et dårlig menneske dersom han eller hun har begått et lovbrudd?

Det vil være avgjørende at skolen og læreren innehar et menneskesyn som er gjennomsyret av respekt, gjensidighet, likeverd, tillit og maktfrihet. Vi har alle noe å lære av hverandre, uavhengig av alder og kjønn, nasjonalitet eller rase.

Et annet forhold som vil være avgjørende for gode samtaler vil være dagsformen og situasjon både for lærer og elev.

En samtale på slutten av dagen hvor lærer og elev både er trøtte og umotiverte, vil kunne innvirke på ”*den gode samtalen*”. Mulighet for gjensidig utsettelse må derfor være åpen (Limstrand 1996:62). Her tror jeg at en slik utsettelse er enklere for læreren å gjennomføre enn for eleven. Eleven kan lett få stempelet ”*han gadd ikke komme nå heller..*”

Henriksen skriver i sin bok ”*Samtalens mulighet*” (1999) at gyldig tale vil være et vern om indoktrinering og manipulasjon. Skolen har som oppgave å skape denne evnen til gyldig kommunikasjon. Dette kan de best gjøre ved å hjelpe elevene til å stille kritiske spørsmål, når eleven ønsker å gi uttrykk for frustrasjon, tvil eller uenighet. Læreren må da være bevisst på hvordan han uttrykker seg, slik at han kan motvirke manipulasjonen.

Undersøkelsen min i Skien høsten 2003 viser at enten er ikke læreren seg dette bevisst eller så unnlater læreren å legge til rette for at eleven skal få mulighet til å stille kritiske

spørsmål. Eleven får liten mulighet til å stille spørsmål om klassestyreres og andre læreres arbeid. Bare 28 % krysset av for at de får sagt noe om hvordan undervisningen bør være. Tankevekkende er det også at bare 32 % av elevene sier at læreren følger opp elevenes ønsker etter elevsamtalen (jfr. Kap 7).

4.3 Gyldig tale

Holger Henriksen skriver i sin bok ”*Samtalens mulighet*”, blant annet om kravet til *gyldig tale*. Dette dreier seg om ulike områder av vår virkelighet: Blant annet vil dette være:

1. Viten
2. Språk
3. Våre hensikter

Gyldig viten vil man si er sann, når den kan dokumenteres og deles med andre. En elev forteller meg noe negativt om en annen lærer. En medelev bekrefter det negative eleven snakker om. Vi kan da snakke om gyldig viten. Slik jeg tolker gyldig viten ut i fra min oppgave, ser jeg at lærere bevisst eller ubevisst unnlater å ta opp negative saker som andre elever kan bekrefte. Dette mener jeg er spesielt emner som dreier seg om elevens egne opplevelser, hvordan undervisningen bør være slik at eleven i større grad får råderett over sin egen undervisning.

Vi snakker om *gyldig språk* når to personer har gjensidig forståelse av hverandre som samtalepartnere. Dette kalles intersubjektivitet.

Når det gjelder gyldig tale om menneskelige *hensikter*, må dette vurderes ut fra den som snakker og deres motiver. Det må altså være en overensstemmelse mellom motiv og hensikt, dersom hensiktene skal være troverdige. Vi kan tenke oss at en lærer sender en elev til rektor fordi eleven har oppført seg (etter lærerens mening) utilbørlig i timen. Motivet fra lærerens side er her klart, nemlig elevens oppførsel. Spørsmålet blir hva som er

lærerens hensikt. Har læreren et håp om at dette kan virke preventivt på eleven, eller har læreren et egoistisk ønske om å straffe eleven.

I undersøkelsen min i Skien høsten 2003 ser vi på mange måter at kravet til *gyldig språk* ikke er tilstede noe som forutsetter en gjensidig forståelse av hverandre som samtalepartnere. Her er det lærere som stiller spørsmålene, elevene gis liten muligheten til tilbakemelding fra elev til skole.

Det kan synes som om lærere bevisst eller ubevisst frarøver eleven mulighet for både å stille kritiske spørsmål og være med på å bestemme hvordan undervisningen skal være. Læreren opptrer som en autoritet som styrer samtalene og spørsmålene på en slik måte at eleven ikke kommer til orde med slike spørsmål og utsagn. Hvor verken kravet til gyldig språk, viten og menneskelig hensikt er tilstede.

4.4 Konklusjon

Å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte. Ulik kompetanse med bruk av dialog, vil kunne skape forskjeller mellom elever. De elever som har høy kompetanse på området vil få mest hjelp og veiledning, mens de elever som kun svarer ja – nei eller ikke sier noe, vil tape. Skolen må derfor lære elevene å stille gode spørsmål og få trening i dialog gjennom samtaler slik at elever stiller ”likt”. I forholdet mellom lærer og elev vil det kunne være en maktrelasjon, et ikke-likevektsforhold både gjennom forskjeller i alder og kunnskap. Dette forutsetter et syn på eleven hvor eleven vises respekt og likeverd fra læreren.

Grensen for elever fra å være lyttende til å være aktiv kan for mange være vanskelig. Trygge og sterke elever vil ofte ikke ha dette problemet, mens svake elever kan være usikre og oppfatter ikke signalene like fort. Resultatet blir at eleven bråker for å dekke over sin egen utilstrekkelighet. Læreren snakker til og ikke med eleven. Dette kan også kan gjenspeile seg i elevsamtalen.

Eleven må i alle sammenhenger møtes som subjekt. Dette innebærer at eleven blir møtt på en likeverdig måte i forhold til læreren eller samtalepartneren.

5 Ulike typer samtaler

Vi opplever ofte i det daglige ulike former for samtale alt etter hvorvidt vi befinner oss i litteraturen, i hverdagslivet eller ulike faglige sammenhenger. Forskjellene kan være store om vi ser på samtalen mellom lege og pasient på den ene siden og to likestilte kollegaer på den andre siden. I det første tilfellet er pasienten i en sårbar situasjon og på mange måter prisgitt det legen sier og bestemmer. Legen bruker i tillegg ofte ord som pasienten ikke forstår. I en kollegial samtale derimot kan man i sterkere grad diskutere og komme frem til et resultat. Ordbruken er som oftest ikke ukjent for mottakeren. Noe vi også kan finne igjen blant elev og lærer.

Vi kan skille mellom blant annet mellom disse samtalenene:

- *Dagligdagse og den profesjonelle/faglige elevsamtalen*(Kvale 2002:30-31).
- *Filosofisk diskurs* (Kvale 2002:30-31).
- *Fortrolighetssamtalen* (Fog 2001:56)
- *Utviklingssamtalen og mappesamtalen i skolen* (Ellmin 2000:117-122).

5.1 Dagligdags samtale

Her vil småprat, utveksling av nyheter, diskusjoner og formelle handlinger, utdyping av personlige tanker og følelser være basert på gjensidighet. I skolesituasjonen vil eleven i denne situasjonen bli møtt som et subjekt. Det viktigste innenfor denne samtalen vil være temaet, mens målet for samtalen og strukturen blir uvesentlig (Kvale 2002:30).

Hverdagsspråket vil gjøre det mulig for oss å skille mellom sannhet og løgn, mellom riktig og galt (Henriksen 1999:39). Marit Ullvik legger til at den dagligdagse samtalen også innehar en samtale om løst og fast (Ullvik:2002:15). Et eksempel kan være at eleven forteller noe nytt om en av de andre elevene i klassen. Jeg informerer tilbake hva som skal skje på skolen i løpet av uken. Eleven svarer og stiller spørsmål. Vi kan så snakke om

faglige spørsmål, for så å komme inn på familiære forhold. Samtalen kan slutte ved at en annen elev får min oppmerksomhet, og jeg går bort til ham eller henne.

For den enkelte elev vil det være viktig å kunne trene og oppøve dyktighet i å kunne samtale allerede i tidlige barne år. Mange barn som ikke innehar ferdigheten vil kunne komme til kort i senere skoleår. En kan jo spekulere i om elever i dag mister noe av dette dersom det meste av tiden går til tv titting, bruk av data og mobiltelefon. Mobil telefonen brukes ofte heller ikke til å snakke i, men til å sende sms.

5.2 Filosofisk diskurs

Her er partene jevnbyrdige, det vil foregå en gjensidig kritisk vurdering av deltakernes spørsmål og svar. I diskursens fundament søker begge sannhetene. I en filosofisk diskurs forutsetter en gjerne en større grad av symmetri enn det er mellom lærer og elev (Kvale 2002:31).

5.3 Den faglige samtalen

Den faglige eller profesjonelle samtalen kan ha forksjellige formål og struktur. Samtalen vil være en reflektering over spørsmålenes mål og form. Den består av et tema, og det er *en som informerer og en som lar seg informere*. Dette vil og skal gå begge veier.

Faglige samtaler har en rekke varianter. Dette kan være terapeutiske samtaler, medarbeider samtaler eller juridiske utspøringer eller forskningsintervjuer (Kvale 2002:31).

Marit Ullvik plasserer elevsamtalen under dette punktet og mener at elevsamtalen har både et tema og et formål (Ullvik 2002:15) jfr. Kvale. Medarbeidersamtaler har mange likhetstrekk når det gjelder innhold og form. Begge samtaleformene inneholder aspekt av fortid, nåtid og fremtid. I elevsamtalen vil en ta utgangspunkt i hva eleven vil og kan. Den bør ta for seg elevens ønsker og drømmer. Hva eleven har lyst til å lære og i tillegg hva eleven strever med. Samtalen skal være positiv med et forebyggende utgangspunkt.

Disse samtalene vil inneha momenter fra fortid, nåtid og fremtid. Den vil også inneha form som en utviklingssamtale og gjennomføres regelmessig.

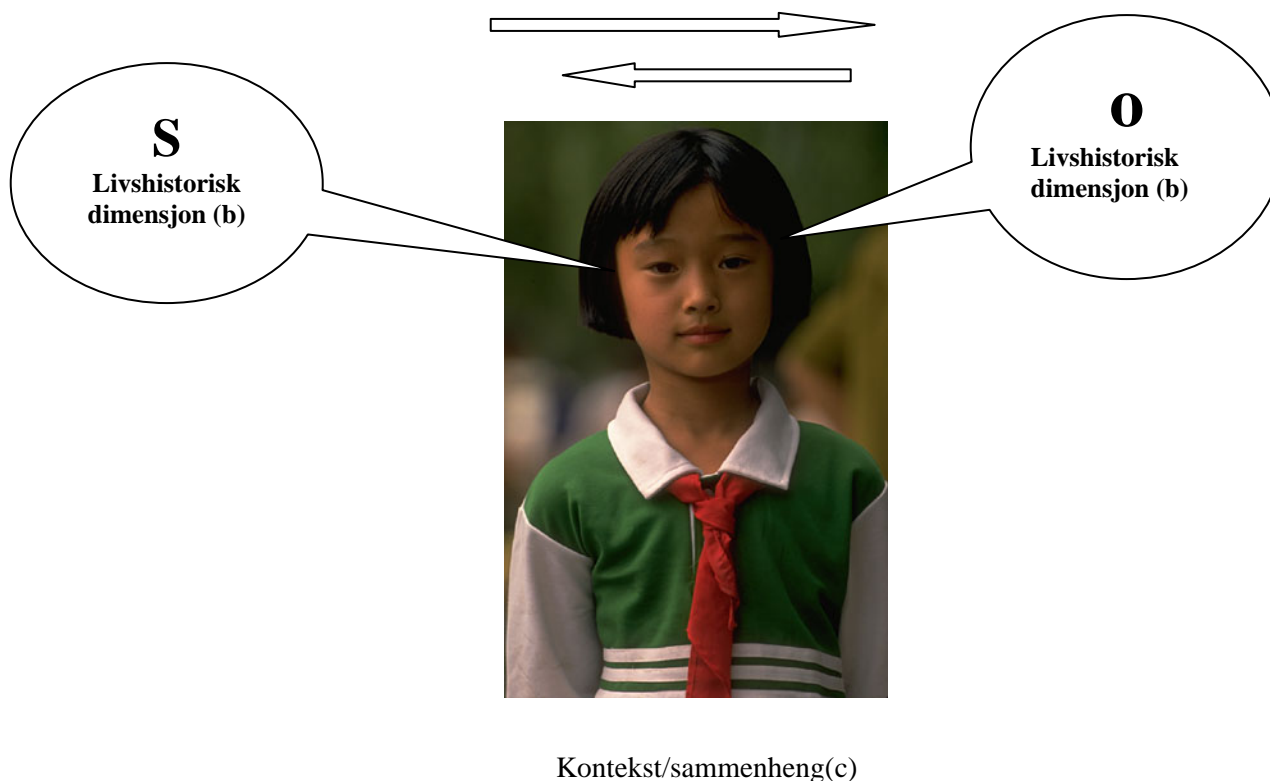
Gjennom elevsamtalen vil elevene kunne læres opp til refleksjon og bevisstgjøring. Eleven trenes opp til ansvar og forpliktelser. Det gis innhold og retning til undervisning og arbeidsmåter for eleven. Læreren skal kunne veilede og stimulere til utvikling av eleven. Elevsamtalen vil også kunne avverge feiloppfatninger for begge. I tillegg vil den kunne bedre kontakten mellom lærer og elev (Kvale 2002, Ullvik 2002).

5.4 Fortrolighetssamtalen

Fortrolighetssamtalen beror på ubegrunnet og ureflekterende åpenhet og tillit fra begge parter. En fortrolig samtale foregår mellom venner og andre som står hverandre nær. To mennesker snakker med hverandre og er sammen, på et bestemt sted og på et bestemt tidspunkt i deres liv. Samtalen er slikt sett enestående, den er forbeholdt disse to personene på akkurat dette tidspunktet. Med to andre personer ville den vært en annen. Dessuten ville den også vært noe annet også selv med disse personene på et annet tidspunkt.

Jette Fog illustrerer dette med sin ”*kamelmodell*” på denne måten:

Her – og - nå forhold (a)



Det er trukket en forbindelse (a) mellom de to sidene av figuren. Subjekt og objekt fremkaller i møtet mellom dem imellom bestemte egenskaper hos hverandre.

Begge to fremkaller en gjensidighet i hverandres bidrag til en bestemt slags snakk. Den ene spør og den andre svarer uten videre på dette. Den første spør igjen og han besvarer med interesse. Og personene som mottar svaret stoler på hva den andre sier uten videre. Personene har her ikke noe å skjule for hverandre (Fog 2001:33-53).

Den fortrolige samtalen er nær ved det eksistensielle; vi uttrykker oss som de personer vi virkelig er.

Mange unge lever under vanskelige livsvilkår i dag, og læreren vil for mange være en viktig person som det er naturlig å snakke fortrolig med (Fog 2001:56). Flere lærere

forteller meg hvor mange og hvor mye elevene tar kontakt og snakker om vanskelige saker. Mange av disse samtalenes skjer spontant, men mange kommer også frem i elevsamtalen.

Jeg plasserer både *elevsamtalen* og *elevsamtaler* under dette punktet fordi slike samtaleformer både kan være spontane og planlagte.

5.5 Utviklingssamtalen – mappesamtalen

Bakgrunnen for dette nye begrepet var et behov for å få elevene mer aktive, samt få dem til å oppleve at elevsamtalene har verdi for dem. Ved å ta i bruk mappen til eleven i samtalen ble et av målene å involvere eleven på en slik måte at de naturlig inntok en sentral rolle i samtalen om sin egen faktiske og ønskelige læring og utvikling. Mappesamtalen vil derfor være et viktig virkemiddel til støtte for elevens egen læring og utvikling både i og utenfor skolen.

5.6 Konklusjon

For å kunne gjennomføre den gode samtalen, må samtalen være preget av jevnbyrdighet der partene er likestilte. Eleven må i møte med læreren kunne ha mulighet til å snakke om løst og fast også i elevsamtalen. Læreren vil for mange elever være en viktig person som det også vil være naturlig å snakke fortrolig med.

Utviklingssamtaler og mappesamtaler vil kunne vise både den faktiske og den ønskelige utviklingen. Mappen blir et produkt som kan bli en ny kanal for meningsfylt kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev, og motvirke et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev. Sammen med elementer fra *den dagligdagse-*, *den profesjonelle-*, *den fortrolige-* og *utviklingssamtalen* utgjør de elevsamtalen.

Uten at disse elementene er til stede kan vi ikke si at vi gjennomfører elevsamtalen, men heller snakke om elevsamtaler som har usystematiske og tilfeldige bidrag fra elevsamtalen.

Allikevel vil enkelte elementer være mer fremtredende i elevsamtalen enn andre, sett i forhold til elever vi har med å gjøre til en enhver tid.



Dagligdagse,
profesjonelle,
fortrolige og
mappe
utviklingssamtalen

6 Metode

Min undersøkelse er gjennomført i Skien kommune ved en barneskole og en ungdomsskole.

Fremgangsmåten for spørreskjemaene var først et utkast av spørreskjemaet, deretter ulike endringer med 12 pretestinger totalt. Under pretestingen observerte jeg og noterte ned spørsmål og problemstillinger som dukket opp.

I løpet av høsten 2003 har jeg foretatt nye pretestinger etter hvert som jeg drøftet og fikk belyst hvilke tanker respondenten gjorde seg.

Det er verdt å merke seg at antall lærere (8 stykker) som har deltatt i undersøkelsen er lite og svarene er fremstilt med antall.

Som tidligere nevnt har jeg gjennomført ustrukturerte intervju og samtaler gjennom flere år. Disse samtalene og intervjuene som jeg referer til i oppgaven, er ikke en del av undersøkelsen i høst. Sitatene og samtalene ligger tilbake i tid. Sitatene har jeg skrevet ned, anonymisert og systematisert for meg selv, jfr. Fotnote nr.1. Uttalelser fra både lærere og elever er gitt og sagt i fortrolighet, derfor synes det vanskelig å referere til person, tid og sted. Samtalene knytter seg til barneskoler, ungdomsskoler, videregående skoler og College på Østlandet.

Samtalene er en viktig bakgrunnstilnærning for oppgaven slik jeg ser det.

Jeg har tatt i bruk NSDstat, som er et program for analyse og presentasjon av statistiske data. Programmet er utviklet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og beregnet til bruk innen høyere undervisning, forskning og forvaltning. Jeg har benyttet meg av student versjonen. (NSDstat 2003).

6.1 Hvordan undersøkelsen er lagt opp

Analyse av data er et omfattende tema. Ved analyse av data går dette ut på å kategorisere innsamlet data for så å beskrive hva forskeren har funnet. Det er egenskapene ved variablene som avgjør hva slags analyser som skal foretas.

Vi skiller mellom kontinuerlige (disse kan oppdeles i så mange verdier som vi ønsker) og diskrete (bestemte distinkte verdier) En annen viktig egenskap ved variablene er deres målenivå. Det er dette som bestemmer hvilke regneoperasjoner som kan utføres i analysen.

Det vil i den første fasen bli å beskrive resultatene i utvalget, for så teste data for å vurdere om det da vil være grunn til å generalisere til populasjonen. Den tredje fasen vil være å tolke dataene. I dette tilfellet må en stille seg spørsmålet om resultatet betyr om det er sammenheng mellom elevsamtalen og graden av medbestemmelse, og hva dette i så fall betyr for skolene (Selnes, 1989:17-18,25-27).

Med metode mener jeg læren om de verktøy som jeg kan benytte for innsamling av informasjon. Metoden er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på, og en fremgangsmåte for å fremskaffe ny kunnskap (Halvorsen, 1987:15). I mitt tilfelle betyr dette å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse om bruk av elevsamtalen øker medbestemmelsen eller ei.

Parallelt med problemstillingen har jeg definert populasjonen. I min problemstilling definerer jeg populasjonen som: *alle barn i norske grunnskoler som gjennomfører elevsamtalen*. Fra det metodiske synspunktet er utfordringen å finne et representativt utvalg som gjør meg i stand til å dra konklusjoner ikke bare om utvalget, men også av hele populasjonen. Utvalget må være tilstrekkelig stort slik at det vil være mulig å trekke konklusjoner med ønsket grad av presisjon og sikkerhet (Selnes 1989:135-149). På grunn av tidsmessig og personlig art ble en tilfeldig utvelgelse vanskelig.

Metodevalget får konsekvenser for hva slags databearbeiding og analyse som vi må foreta i etterhånd.

Larvik, (1981) utarbeidet en oversikt som viser de viktigste forskjellene mellom kvantitative og kvalitative metoder: (Sitat, *Markedsundersøkelse*, Selnes, side 82:

Aspekt ved metodene	Kvantitativ metode	Kvalitativ metode
Problemstilling	Ferdige hypoteser beskrivende	Eksplorende formulerende
Informasjonsmengde	Få opplysninger om mange undersøkelses enheter	Mange opplysninger om få undersøkelsesenheter
Reliabilitet	Høy intrasubjektivitet	Lav intrasubjektivitet
Etterprøvbarehet	Mulig	Problematisk (respondenten har ved deltagelse fått en ny bevissthet
Datainnsamlingsprosessen:		
Forskerens forhold til datakilden	Distanse, nøytralitet	Nærhet, innlevelse
Intervjuers forhold til datakilden	Jeg-det forhold mellom intervjuet og undersøkelsesperson	Jeg-du forhold mellom intervjuer og undersøkelekseperson
Valg av instrument	Instrument som viktig ledd i innsamlingsprosessen	Intervjuer som viktig ledd i innsamlingsprosessen
Presentasjon av stimuli	Spørreskjema	Intervjuguide,
Behandling av data	Strukturert og formelt	lydbåndopptak utstrukturert og uformelt
Presentasjon av data	Svarene omkodes	Svarene forblir uendret
Tolking av data	Opptelling	Sitat
Type av informasjon	Presisjon	Relevans
resultatene kan gi	sammenlignbarhet	Fullstendighet forståelse
	Forklaring interesse for det felles det gjennomsnittlige det representative	interesse for det særegne, det unike det avvikende

Ved bruk av kvantitativ metode har jeg sendt ut spørreskjemaer til skolene og lærere. I denne delen går jeg inn å undersøker utbredelse av elevmedbestemmelse i skolene og lærerens holdning i forhold til dette. Følger læreren opp elevens ønsker og behov etter elevsamtalen, er eleven fornøyd, kan eleven velge arbeidsform selv? Brukes det arbeidsplaner i klassen? Snakkes det om faglig utvikling?

Følgende moment har jeg forsøkt å tilstrebe når jeg formulerte spørreskjema:

- unngå dobbelttydige spørsmål
- bruke enkel setningsbygning
- unngå ledende og abstrakte spørsmål

(Halvorsen, 1987:88-90).

Bearbeidningen av den kvalitative forskingsdelen og tolkingen av data skje parallelt og i etterkant med innsamlingen.

Jeg har notert refleksjoner, forklaringer og tolkninger mens inntrykkene er ferske for meg.

En viktig forskjell mellom kvantitative og kvalitative undersøkelser er at de kvalitative undersøkelsene krever vesentlig mer av den som gir og den som mottar informasjonene. Intervju trenger som regel lengre tid. Selnes hevder i sin bok at ved kvalitative metoder kreves større kompetanse enn ved vanlige kvantitative undersøkelser, dette fordi at intervjueren må kunne utnytte og spille på de situasjonene som oppstår under samtalene. Disse teknikkene blir også mer intense og ofte mindre strukturerte en vanlig intervju.

Jeg har valgt å ikke ta i bruk den kvalitative metoden, da resultatet også her kan farges av min posisjon, selv om båndene til Skiens skolene ikke er like tette. Valget ble derfor å gjennomføre kun en kvantitativ metode, slik at svarene blir så nøytrale som mulig.

Jeg kontaktet 3 skoler (to barneskoler og en ungdomsskole) og fikk positivt svar fra to av dem. Den ene rektoren ved en barneskole reservert seg med begrunnelsen at lærerne var for opptatte til å kunne være med på en slik undersøkelse. Administrasjonen ved de andre skolene var meget positive til gjennomføringen.

Jeg har mottatt 99 spørreskjemaer fra elevene ved de to aktuelle skolene og 8 spørreskjemaer fra de aktuelle lærerne. To av elevskjemaene ble forkastet på grunn av teknisk gal utfylling. Det er derfor totalt 97 elever som deltar i spørreundersøkelsen. 54 av dem er gutter og 43 jenter. Av disse går 35 i 6. klasse, 17 i 7. klasse, 22 elever i 9. klasse og 23 elever i 10 klasse.

Innsamlingen av dataene har også vært å benytte seg av data som allerede foreligger, i Troms Fylkeskommune, Opinion AS 2002, Hordaland Fylkeskommune og Elevinspektørene.

8 lærere var med i spørreundersøkelsen. Utvalget er noe lite, men det vil kunne tegne et bilde av hvordan lærere oppfatter bruk av elevsamtalen generelt. Vi kan se av resultatet at svarene fra lærerne er sammenfallende med de elevene har gitt.

Det bør nevnes at jeg ikke kan finne tilsvarende undersøkelser gjennomført blant lærere.

Jeg har selv ikke vært med på å velge ut klassene som ble med i undersøkelsen. Dette ble overlatt til den enkelte skoleadministrasjon. Administrasjonen har valgt ut klasser som bruker elevsamtalen og arbeidsplaner systematisk. Dette kan muligens være uheldig fordi administrasjonen da vil kunne velge ut de ”beste” klassene.

6.2 Spørreskjema

Spørreskjemaet består av 22 spørsmål.

Spørsmålene ble bestemt på forhånd. De ble presentert systematisk og ordlyden og rekkefølgen på spørsmålene er fastlagt etter equeter (selvadministrerte - hvor respondenten leser spørsmålene og krysser av egne svar på spørreskjemaet.) Det var lærerne selv som delte ut spørreskjemaene i klassene. Jeg var ikke tilstede i klasserommene under gjennomføringen av spørreundersøkelsen.

Spørreskjemaet består av lukkede spørsmål. Alle respondentene fikk de samme spørsmålene. Alle elevene fikk samme spørreskjema. Lærerne fikk tilsvarende spørreskjema, men som var knyttet deres ståsted. Spørsmålene var formulert slik at de kunne sammenliknes. Ved å bruke lukkede spørsmål til begge gruppene gav jeg dem ikke

mulighet til å avdekke misforståelser, uvitenhet og uventede forestillingsrammer underveis, men jeg suggererer heller ikke respondenten til å svare det jeg ønsker han eller hun skal svare. På en annen side vil fordelene ved å bruke lukkede spørsmål være at det letter arbeidet og kodingen av svarene for meg. Spørsmålene var klart presisert når svaralternativene kom for respondenten. Det er dessuten lettere å sammenligne svar fra ulike respondenter og det vil hjelpe respondenten til å huske.

En problemstilling ved spørreskjemaet vil kunne være at jeg har brukt formuleringer og ord som kanskje er fremmede for elevene. Ved hjelp av pretestingen på forhånd tror jeg at dette er eliminert.

Problemer med formuleringene i spørreskjemet har blant annet vært å unngå dobbelttydige spørsmål, enkel setningsbygning og ledende spørsmål. Dette ble korrigert i pretestingen i forkant. Ord og uttrykk som for meg virket enkle, viste seg vanskelige for elevene (Halvorsen 1987:78-91).

Spørsmål fra elevene kunne være:

- *Hva legger du i faglig utvikling*
- *Hva mener du med at det finnes både arbeidsplan og a-plan?*
- *"Vi bruker bare a-plan. Kan jeg ikke svare da?"*
- *"Jeg skjønner ikke hva a-plan betyr, men jeg har krysset av allikevel"*

6.3 Data analyse

I bearbeidingen av den kvantitative forskingsdelen, har analyse og tolkinger av data skjedd parallelt og i etterkant med innsamlingen.

I analysen av det kvantitative materialet har det vært hensiktsmessig å benytte elektronisk programvare (i dette tilfellet NSD-stat).-

Som tidligere nevnt har jeg gjennomført en pretest både i form av uformelle intervjuer og ved "første" gangs bruk av spørreskjemaet. Antall pretester er 12 (Halvorsen 1987:78-91). Jeg har sittet tett ved siden av respondentene under pretestingen og stilt kontroll spørsmål i etterkant. Personene jeg har brukt i pretestingene av stort sett vært kjente.

Ut i fra spørsmålsformuleringen ser jeg ikke behov for å krysskjøre spørsmål. Dette fordi tallmaterialet er lite slik at dette kan gjøres manuelt. Dessuten måtte databasen jeg laget utarbeides på en litt annen måte. Det eneste som kunne vært interessant ville være å gjennomføre en krysskjøring mellom elev og lærer.

6.4 Forskingsetiske problemstillinger og prinsipper

Generelt har forskningen etiske retningslinjer å forholde seg til. Den enkelte person som er med i en undersøkelse skal informeres. Eleven, lærere og andre må vite at han/hun blir forsket på. Samtidig skal det innhentes samtykke fra alle impliserte parter i undersøkelsen, før forskningen settes i gang.

Forskeren bør be om foreldrenes godkjenning dersom eleven er umyndig. Forskeren må på en begripelig måte informere informanten om hensikten med undersøkelsen, og hvordan resultatene skal formidles og brukes videre.

I min undersøkelse ble lærere og elever i forkant informert om at han/hun ble forsket på, og samtidig ble det innhentet samtykke fra skolen. Lærerne ved de aktuelle skolene skulle selvgi denne informasjonen. Jeg var ikke tilstede ved gjennomføringen ved skolene.

Jeg har informert skolen om hvordan resultatene skal formidles og brukes videre. Skolen har fått tilbud om å få tilsendt oppgaven i etterkant (Halvorsen 19987:148).

I samarbeid med skolene er vi blitt enige om at foreldrenes godkjenning er unødvendig selv om elevene er umyndige. Spørsmålsstillingene er av en slik art at skolen og jeg mente at

dette ikke hadde noen betydning. Undersøkelsen tar ikke bruk av persondata. Jeg har også diskutert med NSD i Bergen og de var enige om at slik godkjenning ikke er nødvendig.

De viktigste lovene jeg har forholdt meg til er; Personregisterloven, Forvaltingsloven og Lov om offentlighet i forvaltningen.

7 Resultat av elevenes spørreskjema

7.1 Bruk av arbeidsplaner i klassen

96 av elevene svarte at de brukte arbeidsplaner i klassen. Dette er et meget høyt tall. Muligens ville resultatet her vært et annet dersom alle klassene ved skolen fikk samme spørsmålet, altså en del lavere. 85 av 97 elever sier at de ikke er med på å utarbeide arbeidsplaner selv.

- Ut fra tallene kan vi se at ca 60 % av elevene i min undersøkelse i Skien ikke får være med på og utarbeide egne planer selv!

Undersøkelsen i Troms 2002 viste at også her var elevenes deltakelse i utarbeiding av planene beskjedne. 69 % oppgir at de i liten eller ikke i det hele tatt har vært med på å lage planer. I Troms krysset 75 % av elevene av på at de ville være svært eller ganske interessert i å delta (Troms Fylkeskommune, 2002:9). Når vi sammenlikner tallmaterialet kan vi se at elever i Skien og i Troms fylke har liten innflytelse over egne arbeidsplaner!

I alt svarte 23.7 % ja til at de var interessert i å være med på å utarbeide egne arbeidsplaner, mens 38.1 % av de spurte svarte at de noen ganger kunne tenke seg å være med å utarbeide dette. 15.5 % svarte at de derimot ønsker at lærer gjør dette selv. 20.6 % vet ikke, mens 2.1 % har ikke besvart spørsmålet.

Elevene vil ikke ut fra en slik synsvinkel kunne være med på å sette sine egne delmål for undervisningen. Om dette er fordi elevene tror at dette er vanskelig, om de ønsker å sette sine egne delmål eller fordi de ikke kjenner til målene i læreplanen er uvisst. Dette er allikevel et *brudd på L97* hvor elevene har krav på tilpasset opplæring og økt elevmedvirkning. I tillegg vil det være *brudd på FN's Barne konvensjonen artikkel 12 og 13* som uttrykker barnets rettigheter til å si sin mening samt å bli hørt. Når vi i tillegg vet at økt elevmedvirkning kan sees i sammenheng med trivsel og motivasjon mener jeg dette er nedslående.

Ved å ikke la eleven være med på utarbeidingen av arbeidsplanen har en heller ikke tatt med perspektivet på fortid, fremtid og nåtid i elevsamtalen. En følger derfor ikke elevsamtalens disposisjoner og opplegg (jfr Kap 3.2).

Gjennomsnittet for i hvilken grad elevene får være med på å lage arbeidsplanen i samarbeid med læreren er på

- **2.18.** Det vil si at elevene nesten aldri får være med på dette, noe som igjen er oppsiktsvekkende!

Kravet til tilpasset opplæring eller elevens krav til medbestemmelse kan neppe være tilstede. Det er viktig å nevne at svaret her er helt sammenliknbart med resultatet av spørreskjemaet til lærerne.

7.2 Elevsamtalen

I min undersøkelse i Skien svarte bare 4.1 % at de ikke hadde vært med på elevsamtalen. Dette kan muligens være elever som har kommet tilflyttende til kommunen eller krysser av for inneværende skoleår (at de ikke har blitt innkalt til elevsamtalen ennå).

26.8 % av de spurte svarte 1 gang, 28.9 % krysser av for å ha gjennomført 2 ganger, 5.2 % hadde 3 ganger og hele 35.1 % hadde gjennomført elevsamtalen flere enn 3 ganger.

De elevene som har gjennomført elevsamtalen mer enn 3 ganger har korte samtaler hver gang (10 minutter). 52.6 % av de spurte brukte gjennomsnittlig 10 min på elevsamtalen. Ut i fra resultatet kan vi se at disse elevene gjennomfører elevsamtalen ukentlig. Jeg tror lærere og elever da har gjennomført *elevsamtaler* og ikke *elevsamtalen*. Lærer og elev har muligens tatt enkelte momenter fra elevsamtalen. Samtalen vil med andre ord bære mer preg av en "her og nå samtale" enn *elevsamtalen*. Den følger dermed ikke elevsamtalens disposisjoner og opplegg.

I min undersøkelse her i Skien krysset 35.1 % av de spurte av for at de brukte ca 15 minutter pr samtale. 10.3 % brukte ca 20 min, og bare 2.1 % av de spurte brukte mer enn 20 minutter. Dette er sammenfallende med Tromsø undersøkelsen hvor 78 % av elevsamtalene varte i mindre 21 minutter.

De fleste lærere betegner *elevsamtalen* som positiv og at de håper at denne vil munne ut som et viktig ledd i resultat av organisering av opplæringen ved skolen.

Frekvensen på elevsamtalene på barneskoletrinnet kan være en medvirkende årsak til å gjennomføre den *gode samtalen* med nærhet og dialog med eleven. Elevene selv opplever også elevsamtalen som positiv. Også her tror jeg elevene vektlegger nærhet med læreren som viktig.

Når samtalene har begrenset tid svekkes muligheten for å være med på å bestemme mål for elevens eget arbeid.

7.3 Trivsel

- 91.8 % av elevene krysset av for at læreren snakket med dem om hvordan de trives på skolen.

84 % av elevsamtalene Troms berørte elevens trivsel. Muligens er temaet *trivsel* viktigere å fokusere på i grunnskolen enn i den videregående skolen. Jeg har observert at fokuset blant lærere i Grunnskolen er sterkere med hensyn til trivsel og nærhet enn det jeg opplever på videregående skole. Her har jeg observert gjennom flere år at fagfokuseringen er sterkere og viktigere.

Jeg antar også at temaet trivsel er lite kontroversielt, og derfor trygt kan tas opp med elevene i elevsamtalen. Det vil heller ikke få særlig store konsekvenser for den enkelte lærer dersom eleven oppgir at han eller hun ikke trives. Temaet vil stort sett heller ikke gi

kollegiale eller personlige konsekvenser for læreren dersom eleven oppgir at de ikke trives, med unntak av dersom det er en lærer som er årsaken til at eleven ikke trives.

86.6 % av elevene i Skien svarer at læreren snakker om elevens forhold til andre medelever under elevsamtalen. Dette kan tyde på at det er enkelt for læreren å snakke om elevens medelever. Læreren vil dermed ikke komme i konflikt med sin egen rolle overfor andre kollegaer eller administrasjon. Tallet er noe lavere i Troms. Her krysset 71 % prosent av elevene av for at læreren tok opp elevens forhold til sine medelever.

7.4 Faglig utvikling

- Hele 70.1 % sier at temaet om eleven har lært noe nytt overhode ikke er berørt under samtalen. Vi kan se at fordelingen er jevnt fordelt både for ja og nei svar hos gutter og jenter.
- 29.9 % av elevene gir uttrykk for at læreren under samtalen spør om eleven har lært noe nytt.

Dersom vi analyserer spørreskjemaene vil vi se at halvparten av samtalen i 6. klasse snakker med elevene om de har lært noe nytt. Det er interessant å merke seg at ingen av elevene i 7. klasse får spørsmålet, bare 6 av 22 i 9. klasse og 5 av 23 i 10. klasse.

Det er vel verd å merke seg at så mange som 70.1 % av samtalen ikke berørte tema under samtalen i det hele. Læreren berører derfor ikke det historiske perspektivet til eleven (fortid), noe som er et svært viktig element i elevsamtalen. Dette er igjen grunnleggende for å kunne utarbeide et fremtidig undervisningsopplegg for den enkelte elev.

Noe av årsaken vil jeg anta er at mange elever ikke kjenner lærerplanen og heller ikke kjenner til muligheten for å kunne definere sine opplæringsmål. Her mener jeg skolen har

sviktet. Samtidig er dette en av skolens viktigste oppgaver å formidle til eleven at de er i utvikling, slik at de får eleven får tillit til egne evner.

Når vi også ser på tidsbruken til den enkelte elevsamtale, kan vi se at tiden går med til å samtale om trivsel og ikke faglig utvikling.

- Bare 46.4 % av de spurte i Skien krysset av for at læreren spør under samtalen om hva han/hun skal gjøre for at eleven skal lære best og mest mulig.
- 53.6 % svarer at temaet ikke er berørt under samtalen.

Ut i fra vår viten om at barn og ungdom lærer på ulike vis, er det underlig at mange av disse elevene ikke får spørsmålet drøftet i elevsamtalen. Vi er forskjellige personer med samme krav til bruk av ulike læringsstrategier. Kravet til tilpasset opplæring blir dermed ikke oppfylt for omkring halvparten av elevene.

80.4 % av de spurte krysset av for at læreren stiller spørsmål om hvordan eleven liker å arbeide. Dette kan tyde på at temaet er nøytralt for lærere. Jeg tror muligens også at lærere kanskje hører på det eleven sier og ønsker, men selv ønsker å finne ut om dette passer inn i lærerens eget opplegg. *”Du liker å arbeid i grupper, det skal vi gjøre snart....”*

Overraskende svarte

- 62.9 % av elevene at læreren ikke berørte temaet ”hva eleven burde lære” i det helte tatt under samtalen. Dette er meget overraskende tall.

Her bør og må det være store forbedringspotensialer for skolene! Skolene følger ikke opp opplæringslova § 2-3 der det står at *”Elevane skal være aktivt med i opplæringen”*. Den følger heller ikke opp forskrift til opplæringslova § 3-1. Her står det at skolen skal legge vekt på å gi tilbakemelding og rettleiding til elevene med sikte på å fremme læring og utvikling. Skolene oppfyller heller ikke L97 hvor en legger vekt på elevens egne ønsker og behov. Mye tyder på at lærerne følger et felles opplegg for alle elevene og at kravet til tilpassa opplæring ikke innfris.

- Hele 58.8 % svarte at læreren ikke tok opp hva eleven ønsker å ha med i arbeidsplanen under samtalen.

Heller ikke her tok læreren hensyn til fremtidsperspektivet til eleven. Igjen blir eleven gjort til en tilskuer – et objekt, uten mulighet for å ta opp sine egne rettigheter.

Læreren vil her bare dekke kravet til den *dagligdagse samtalen*. Filosofisk diskurs, som er bygd på jevnbyrdighet er ikke tilstedet. Det er heller ikke den profesjonelle, fortrolige eller utviklingssamtalen. Samtalene vil stort sett ikke kunne omtales som *elevsamtalen*, men vi finner muligens enkelte elementer fra denne. Vi snakker her om bruk av *elevsamtaler*!

Hele 40.2 % krysser av for at de ikke får sagt til læreren hvordan undervisningen skal være, og 32.0 % krysser av for at de bare noen ganger får være med på å si hvordan undervisningen skal være. Det vil si at 72.2 % av elevene stort sett ikke får være med på å si hvordan undervisningen skal være! Når en ser på fordelingen av klassetrinn, er fordelingen følgende:

- 100 % av elevene i 7. klasse har ikke mulighet for å si noe om hvordan de synes undervisningen skal være!
- 17.3 % av elevene i 9. klasse har ikke muligheten til å si hvordan undervisningen bør være.
- 69.6 % av elevene i 10. klasse uttrykker heller ikke mulighet til å påvirke undervisningen.

Dette er oppsviksvekkende tall fordi svært få lærere tar fremtidsperspektivet opp med eleven. Kravet til å kunne kalles elevsamtalen vil heller ikke her være tilstede. Slik jeg tolker det følger ikke skolene opp opplæringslova § 2-3, FN konvensjonen (Barns rettigheter) artikkel 12 og 13 og L97 hvor det står at opplæringen skal ta sikte på å blant annet lære eleven og ta ansvar og gis på deres egne premisser. Videre og føre dem inn i grenselandet hvor de kan lære nytt og prøve evner!

Av de spurte krysset 62.9 % av elevene av for at de har mulighet for å velge arbeidsform selv og 17.5 % svarte at de ikke hadde mulighet. Dersom vi ser på fordelingen gutter/jenter er dette jevnt fordelt. Derimot viser det seg at bare er 39 % av elevene i 10. klasse får lov å velge arbeidsform selv! Frykten for at alternative arbeidsformer vil ta for mye undervisnings tid, er en mulig årsak. Muligens er også ønske om mer kontroll fra lærerens side et annet moment.

7.5 Klassestyrers arbeid

- 61.9 % krysset av for at klassestyrer ikke tar opp kvaliteten på sitt eget arbeid
- Bare 11.3 % krysset av for om læreren tar opp kvaliteten på sitt eget arbeid
- 25.8 % svarer at læreren tar opp temaet bare noen ganger.

I Troms fylke kom bare 27 % av elevsamtalene inn på klassestyrers arbeid.

Det er vel verd å merke seg at hele 90 % av elevene i 6. klassen ikke får muligheten til å gi tilbakemelding til klassestyreren. 100 % av elevene i 7. klasse får heller ikke mulighet til å gi tilbakemelding til læreren om hvordan de synes han eller hun arbeider. For 9. klasse gjelder det samme for 80 % av elevene.

Undersøkelsene både i Troms og i Skien kan tyde på at et flertall i av elevsamtalene hovedsakelig går med til å gi tilbakemelding fra lærer til elev. utfordringene blir å gjøre samtalene systematisk også fra elev til lærer.

Kravet til den gode eller grunnleggende samtalen er i disse tilfellene ikke tilstedet. Eleven blir gjort til tilskuer under en tilnærmet enveis samtale. Samspillet mellom elev og lærer er dermed fraværende.

Eleven blir mer et objekt i samtalsituasjonen og ikke subjekt. Han eller hun blir ikke gjort til et myndig, likestilt menneske og utfallet av dialogen/samtalen er dermed gitt.

7.6 Hvordan andre lærere jobber

- Hele 82.5 % av de spurte krysset av for at de ikke fikk snakket om hvordan andre lærere jobber under elevsamtalen her i Skien.
- 15.5 % svarte at temaet ble drøftet
- 2.1 % ikke besvarte spørsmålet.

Bare 27 % i Troms fylke krysset av for at temaet ble drøftet under elevsamtalen.

Når vi ser på fordelingen vil vi se at hele 100 % i 7. klassen ikke fikk mulighet til å gi tilbakemelding til klassestyrer om andre læreres arbeid. Muligens har elevene i denne perioden ingen flere lærere. For 6. klasse gjelder det samme for 85.7 % av elevene!

90.2 % av elevene i 9. klasse fikk heller ikke her muligheten til å gi tilbakemelding. 43.5 % av 10. klassingene fikk her muligheten til å gi tilbakemelding om andre lærere.

Manglende tilbakemeldinger fra elev til lærer er temmelig gjennomgående også her. Dette bør være et *opplagt forbedringsområde* for begge skolene her i Skien. Svarene i min undersøkelse er sammenfallende med resultatene i Troms fylke.

Et fastlagt skjema fra administrasjonen vil muligens sikre muligheten for elevene til å kunne gjennomføre dette. Et annet aspekt kan også være at mange lærere føler seg illojale når de snakker om andre lærere ved skolen. Ved å få et slikt skjema vil den enkelte lærer muligens fratas ansvaret ved eventuelt å stille og motta ubehaglige spørsmål fra elevene i elevsamtalen.

Økt alder gir muligens en indikasjon på at denne type samtale lettere lar seg gjennomføre for elever som er mer modne og har mer selvtillitt. Allikevel kan vi se av tallene at nesten ingen i 9. klasse tok opp spørsmålet i elevsamtalen. Dette gjelder også for de videregående skolene i Troms fylke.

7.7 Lærere oppfølging etter elevsamtalen

- Bare 32.0 % føler at læreren følger opp elevens ønsker og behov etter elevsamtalen.
- 12.4 % svarer nei
- 34.0 % svarer noen ganger
- 21.6 % vet ikke om læreren følger opp etter elevsamtalen.
- Når en ser på tallene i Troms viser disse at 41 % av elevene opplevde at læreren fulgte opp samtalen på en god måte.

Når en går inn og analyserer tallene kan det virke som om elevene på barnetrinnet i sterkere grad føler at læreren følger opp deres ønsker og behov etter elevsamtalen enn ved ungdomsskolen. Elevene i 9. og 10. klassetrinn føler at læreren bare noen ganger følger opp deres ønsker og behov.

7.8 Hvor fornøyd er du med elevsamtalen

På en skala fra 1-10 (der er 10 best) er elevene i gjennomsnitt 8.07 fornøyd.

Jenter og gutter er om lag like godt fornøyd med elevsamtalen. Tallene for Troms fylke viser at elevene her er ganske fornøyd med elevsamtalene. På en skala fra 1-6, gir elevene et gjennomsnitt på 4.0.

Jeg synes det er overraskende at elevene kan synes som om de er fornøyd med elevsamtalen som form når en ser hvor lite eleven egentlig har igjen i forhold til økt elevinnflytelse både i og etter elevsamtalen!

Muligens er det som en elev har sagt: ”*Det er så koselig å sitte sammen å snakke – at vi to får tid sammen*”. Eleven er fornøyd med møte med læreren, og ikke innholdet og hva elevsamtalen står for. Muligens vet ikke elevene heller hva som kan kreves i elevsamtalen. Det kan synes som om at det er samtalen eller møtet de evaluerer – ikke innholdet!

Gjennomsnittstallet for i hvilken grad eleven føler at læreren har tatt hensyn til elevens ønsker etter elevsamtalen er 6.60 (på en skala fra 1 til 10, der 10 er best). Det kan dermed synes som om eleven ikke opplever at det skjer stor endring etter elevsamtalen, noe som igjen kan understøtte at elevene ikke vet hva elevsamtalen skal inneholde. Elevene er helt avhengige av at læreren vet og bruker samtalene på ”riktig” måte.

7.9 Konklusjon på elevens spørreundersøkelse

Når vi sammenlikner svarene i spørreundersøkelsen med både hva opplæringsloven, forskriften til opplæringsloven og FN konvensjonen om barns rettigheter ser man at mange elevrettigheter er fraværende. Det kan synes som om trivsel er det viktigste temaet under elevsamtalen. Temaet er ufarlig, spesielt for læreren. Utfordringen blir å få tilbakemelding fra elev til lærer.

Når en analyserer innsamlede data kan vi se at elevene ikke trenes opp til ansvar, ikke læres opp til å være aktiv deltaker i en demokratisk prosess, ikke aktiviserer til refleksjon og bevisstgjøring. Videre å la elevene være med på å velge sine egne arbeidsmåter. Vi vet også at elevmedvirkning står helt sentralt for elevenes læring. Dette betyr ikke at eleven selv skal bestemme, men være en aktiv part i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring. Dale og Wærnes har med bakgrunn i analysen de har gjort på elevinspektørene satt opp fem kjennetegn ved en elev som opplever stor grad av elevmedvirkning, at eleven er med på å lage arbeidsplaner, påvirker valg av arbeidsmåter, hvordan lærerne skal gi eleven tilbakemeldinger og at eleven har påvirkningsmuligheter for prøver og oppgaver (www.elevinspektorene.no, 2003:7).

De har også satt opp kjennetegn som er mer typiske for elever som opplever at de har liten eller ingen innflytelse på egen læring: At elever trives dårlig på skolen, de er ikke interessert i å lære og de har ikke lærere som er flinke til å få dem interessert i å lære (www.elevinspektorene.no, 2003:7).

Det som i alle fall oppfylles i elevsamtalen er en bedring av kontakt mellom lærer og elev. Denne kontakten oppleves som svært positivt for begge parter.

Eleven har liten eller ingen mulighet til medbestemmelse over egen arbeidssituasjon. Gjennomsnittet på 6.6 på hvordan eleven oppfatter hvordan de blir tatt hensyn til etter elevsamtalen, synes å bekrefte dette.

Mye kan tyde på at det ikke er faste gjennomtenkte spørsmål som brukes i elevsamtalen, men tilfeldige. Resultatene kan tyde på at de fleste lærere ikke gjennomfører elevsamtalen slik den er tenkt, men heller gjennomfører *elevsamtaler* ispedd tilfeldige og ikke regelfaste innslag av den dagligdags-, fortrolige-, profesjonelle- og utviklings/mappesamtaler med elevene. Samtalen er bygd på tilfeldige elementer som ikke er satt i system. Den vil med andre ord ikke følge elevsamtalens disposisjoner og opplegg. Elevene er allikevel noenlunde tilfredse med samtalen, men da i en form av å være dagligdags- og eller en fortrolighetssamtale. De er ikke tilfreds med oppfølgingen etter elevsamtalen. Muligheten for voksenkontakten i samtalen er positiv for elevene. Dette kan muligens sees i lys av foreldrenes travle hverdag.

Det kan videre virke som om elevene ikke opplever spørsmålet om nåtid, fortid og fremtid i elevsamtalen. Igjen er dette bekreftende med mine antagelser om at bruk av elevsamtalen ikke fører til økt elevinnflytelse på utformingen av egen arbeidssituasjon.

8 Resultat av lærerens spørreskjema

8.1 Arbeidsplaner

Samtlige lærere svarer at de bruker arbeidsplaner i klassen.

6 av de 8 lærerne svarer at de kan være interessert i å la elevene være med på lage arbeidsplaner, mens 2 svarer at de kan tenke seg at eleven er med noen ganger. De som svarer *noen ganger*, er begge tilknyttet 6. klassetrinn. Noe som også er sammenfallende med analysen av elevbesvarelsene.

8.2 Elevsamtalen

Det er kun 6. klasse som gjennomfører elevsamtalen mer enn 3 ganger pr år. Trinnet bruker ca 10 minutter pr elevsamtale. Selv om hyppigheten er stor, tror jeg de færreste kan klare å fange alle momentene som skal være til stede i elevsamtalen!

Lærere tar nok for seg viktige spørsmål, men muligens vil økning av antall minutter gjøre det mulig for læreren å få tilbakemelding fra eleven slik den er tenkt.

8.3 Elevens faglige utvikling

Bare 1 lærer (9. klasse) av 8 svarte at de ikke snakket om elevens faglige utvikling. Dette samsvarer ikke med de tilbakemeldingene elevene gir. Muligens er ikke lærere tydelige nok når de snakker med elevene om dette, eller så er de i den tro at dette forekommer.

8.4 Klassestyrerens bidrag til et bedre læringsmiljø

Her svarte halvparten av lærerne bekreftende på at de snakker med eleven om hvordan andre lærere bidrar til å skape et bedre læringsmiljø for elevene. Overraskende er det allikevel at det stort sett bare er lærere i 6. klasse (1 lærer i 10. klasse) som tar opp temaet.

Alle lærerne i 6. klasse, en lærer i 9. klasse og 10. klasse krysset av for at de tar opp kvaliteten på sitt eget arbeid, mens lærerne i 7 og en i 9 krysset av for at de ikke gjør det. Dette bekreftes også av de elevbetsvarelsene jeg har mottatt.

8.5 Elevens læringsmål og elevens forslag til ny arbeidsplan

1 av 8 svarte at de ikke tar opp elevens læringsmål under samtalen.

Ut i fra resultatet av spørreundersøkelsen kan vi se at det bare er læreren i 10. klasse, som ikke tar opp elevens læringsmål under samtalen. Dette samsvarer ikke med de svarene elevene gir!

62,5 % krysser av for at de ikke snakker med eleven om deres (elevens) forslag til ny arbeidsplan under elevsamtalen. Dette er sammenfallende med svarene til elevene. Igjen ser vi at elevens mulighet til å kunne utøve medbestemmelse er svært begrenset.

8.6 Elevens mulighet til å gi tilbakemelding til lærer

- Bare halvparten av lærerne svarer at de gir eleven anledning til å gi tilbakemelding om hvordan han/hun synes undervisningen skal være.
- Elevens resultater viser at bare 27,8 % av elevene har mulighet til å gi tilbakemelding om hvordan eleven synes undervisningen burde være.

Dette er nedslående tall! Noe som understøtter min antagelse om at eleven har *liten eller ingen mulighet til økt medbestemmelse i skolehverdagen.*

En kan spekulere i om det er mangel på kompetanse hos læreren, usikkerhet eller tidspress som er årsaken. Målsettinger og intensjoner med hensyn til tilpasset opplæring og

medbestemmelse er fraværende. Likeledes vil det være brudd på intensjonen om hva elevsamtalen skal og bør være. Igjen bekreftes også at eleven blir oppfattet som et objekt i samtalsituasjonen, hvor utfallet av samtalen er gitt.

En kan jo også her stille seg spørsmålet om lærere egentlig har kunnskap om hva elevsamtalen dreier seg om!

8.7 Følger du opp elevens ønsker og behov etter elevsamtalen

7 av lærerne svarer at de følger opp elevens ønsker og behov etter elevsamtalen, mens 1 svarer at han eller hun bare gjør det noen ganger.

Jeg tror at lærere her er i god tro, når de opplever at de følger opp elevens ønsker og behov. Samtalene har sannsynlig vært av en slik art at den heller kan kalles *elevsamtaler* og ikke *elevsamtalen*.

Selv om elevsamtaler ikke skal gjennomføres systematisk *handler de både om sosiale og faglige temaer og er knyttet til en eller flere situasjoner* (Limstrand 1997:20, Ullvik 2002:6). Jeg tror derfor at mange lærere fremdeles ikke kjenner til hvilke kriterier som må ligge til grunn for elevsamtalen, og hva som bør gjennomdrøftes i elevsamtalen.

8.8 Hvor fornøyd er du med resultatet av elevsamtalen?

Gjennomsnittet på en skala fra 1-10 hvor fornøyd de er med resultatet av elevsamtalen er 8.13. Lærerne er dermed ganske fornøyd med elevsamtalen.

Allikevel er det ingen som er svært fornøyd med samtalene. Noe som er underlig fordi de selv har vært med på å bestemme innholdet og rammene i samtalene.

8.9 Innflytelse på utformingen av sin egen arbeidssituasjon etter samtalen

- 2 av de spurte krysset av for valget 3
- 4 av de spurte krysset av for valget 5
- 1 av de spurte krysset av for valget 6
- 1 av de spurte krysset av for valget 7.

Dette tyder på og understøtter elevsvarene om at elevene i ikke altfor stor grad får innflytelse på sin egen arbeidssituasjon etter elevsamtalen.

Vi kan ut fra dette konkludere med at lærerne mener at elevene har liten innflytelse på egen arbeidssituasjon.

8.10 I hvilken grad får eleven være med på utformingen av arbeidsplanen i samarbeid med deg?

7 av lærerne mente at elevene kan velge egen arbeidsform.

Derimot har elevene liten eller ingen mulighet for å være med på utformingen av egen arbeidsplan.

- 4 av 8 lærere krysset av for 1 (ingen) mulighet for å være med på utformingen av egen arbeidsplan.
- 3 av 8 krysset av 2
- mens den siste læreren krysset av for 3.

Elevene har med andre ord svært liten eller ingen mulighet til å være med på utformingen av egen arbeidsplan selv, noe som også kan bekreftes av analysen av elevbudsvarrelsene (jfr. Kap 7.1).

8.11 Oppsummering på lærernes spørreskjema

Det kan synes som at lærerne ikke helt fornøyde med elevsamtalen slik den er i dag (Gjennomsnittet for hvor fornøyde lærere er, er på 8.13). Dette er underlig i og med at det er de som bestemmer hvordan selve elevsamtalen skal være. Muligens ligger årsaken i mangel på kunnskap om hva samtalen skal dreie seg om. En annen årsak kan være tidsklemma, ”vi har egentlig ikke tid til dette her”, men vi er pålagt.

Tydeliggjøring av innhold og økt kompetanse rundt hva elevsamtalen er, tror jeg kan være med på å gjøre samtalen til noe bedre. Selv om jeg i denne undersøkelsen ikke har undersøkt realkompetansen hos den enkelte lærer på dette området.

Det kan virke som om lærere tror at dersom elev og lærer snakker om sosiale og faglige temaer, har de gjennomført elevsamtalen.

Kriterier for den gode samtalen synes ikke å være oppfylt.

Når vi ser på hva blant annet den profesjonelle/faglige samtalen skal inneholde bør det være en reflektering over spørsmålenes mål og form. Den består av et tema, og det er *en som informerer* og *en som lar seg informere*. Dette vil og skal gå begge veier. I disse tilfellene er det en som informer – læreren.

Samtalene fyller heller ikke kravene om å inneha momenter fra fortid, nåtid og fremtid. Det kan synes som om læreren møter eleven som et objekt slik at resultatet av samtalen er forutsagt.

Elevsamtalen bør videre inneha en viss forpliktelse for begge parter, noe som her ikke lar seg oppfylle. Det kan synes som om eleven må forplikte seg til å gjøre som læreren har bestemt, ikke omvendt.

Et av målene med undervisningen må være å kunne tilby eleven en helhetlig læring og utvikling sett ut i fra elevens egne forutsetninger, utviklingsnivå og talent. Det kan dessverre synes som om dette kravet heller ikke er innfridd.

Hovedkriteriene med elevsamtalene er ikke oppfylt slik jeg ser det. Samtalene skal og bør være en arena hvor læreren skal gi eleven økt innflytelse på utformingen av egen arbeidssituasjon, noe vi dessverre ikke ser i denne undersøkelsen.

9 Konklusjon

I oppgaven har jeg belyst forskjellen mellom den ikke planlagte samtalen – *elevsamtaler* og den planlagte – *elevsamtalen*. *Elevsamtaler* kan defineres som spontane samtaler som kan foregå når som helst. *Elevsamtalen* kan defineres som den faste og regelmessige samtalen om opplæringen, der formålet er å skape et godt samarbeidsklima mellom elev og lærer.

Elevsamtaler og elevsamtalen skal ikke *erstatte hverandre*, men derimot supplere hverandre. Dette fordi elevsamtaler og elevsamtalen henger nøye sammen. Innholdet i samtalerne kan være av både faglig og personlig art, noe som læreren vil kunne følge opp både i elevsamtaler og i elevsamtalen. Det skapes dermed kontinuitet både for elev og lærer. Videre bør det i elevsamtalen være fokus på læringsprosessen for den enkelte elev. Eleven skal bli bevisst på sine egne ressurser og lære seg personlige verktøy for å utnytte disse. (jfr. Kap 3.1 og Kap 3.2). Hovedmålet for elevsamtalen er å skape en arena der eleven gis økt innflytelse på utformingen av egen arbeidssituasjon.

Elevmedvirkning vil være helt sentral for elevens læring. Det er viktig å merke seg at dette ikke betyr at det er eleven selv som skal bestemme, men at eleven tar aktiv del i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av egen læring, sammen med læreren. For å kunne innfri elevens muligheter for denne type innflytelse, mener jeg elevsamtalen i sin form må inkludere elementer fra den dagligdagse-, profesjonelle-, fortrolige- og utviklings- og mappesamtalen (jfr. Kap. 3.2).

Gjennom elevsamtalen vil lærere kunne la eleven få en mer likeverdig posisjon med mulighet for å bli hørt, og inntrykket av elevene kan bli mer nyansert. Jeg har opplevd at lærere har uttrykket at samtalsituasjonen i seg selv er det viktige og at kravet til elevsamtalen er oppfylt dersom man bare så vidt berører utviklingsbegrepet. Samtalen vil i så fall ikke gå under begrepet *elevsamtalen*, men bære mer preg av å være en mer dagligdags *elevsamtale* der fokuset på kontakt og trivsel er fremtredende. Stort sett får alle elever tildelt en eller flere samtaler med læreren, med forhåpentligvis lik mulighet for oppmerksomhet. Dette er et viktig møte, som det må holdes fast ved både med hensyn til elevens og lærers travle hverdag, og mange elevs manglende voksenkontakt. Når en

allikevel skal tolke hva som ligger til grunn for elevsamtalen, viser det seg at disposisjoner og opplegg for elevsamtalen ikke følges opp (jfr Kap 3.1, Kap 3.2, Kap 4 og Kap 7.2).

Gjennom samtalen lærer vi hverandre bedre å kjenne. For at samtalen skal være god, er det en rekke forutsetninger som må være tilstede. Det kan synes som om læreren snakker til og ikke med eleven. Resultatet av samtalene blir på denne måten ikke alltid god. Min undersøkelse i Skien tyder på at lærere og elever snakker om temaer som har med trivsel å gjøre, og stort sett ikke om det som har med elevens egne faglige ønsker og behov å gjøre. Undersøkelsen i Skien viser at lærere bevisst eller ubevisst ikke legger til rette for at eleven skal få mulighet til å stille kritiske spørsmål i forhold til faglige behov. Bare 28 % av elevene krysset av for at de får sagt noe om hvordan undervisningen burde være (jfr Kap. 4 og Kap 7.5).

Vi kan stort sett ikke snakke om *gyldig språk* når det kan virke som om elev – lærer ikke har gjensidig forståelse av hverandre som samtalepartnere. Læreren åpner ikke for tilbakemelding fra eleven (jfr. Kap4.3 og Kap 7).

Lærere unnlater å benytte seg av *gyldig viten* når de bevisst eller ubevisst ikke tar opp negative saker som andre elever kan bekrefte. Dette mener jeg spesielt gjelder emner som dreier seg om elevens egne opplevelser og hvordan undervisningen bør være. Hele 82.5 % av de spurte i Skien krysset av for at de ikke fikk snakke om hvordan andre lærere jobber under elevsamtalen. 15.5 % svarte at temaet ble drøftet, mens 2.1 % ikke besvarte spørsmålet jfr kap. 4.3.

Skolen har som oppgave å skape evne til gyldig kommunikasjon. Dette kan de best gjøre ved å hjelpe elevene til å stille kritiske spørsmål når eleven ønsker å gi uttrykk for frustrasjon, tvil eller uenighet. Læreren må da være bevisst på hvordan han uttrykker seg, slik at han kan motvirke manipulasjon. Undersøkelsen i Skien viser at eleven får liten mulighet til å stille spørsmål om klassestyrers og andre læreres arbeid. Bare 28 % krysset av for at de får sagt noe om hvordan undervisningen bør være.

Jeg kan i denne sammenheng heller ikke se at kravet til *gyldig språk* er tilstede, noe som forutsetter en gjensidig forståelse av hverandre som samtalepartnere, i og med at læreren ikke lar eleven gi tilbakemelding til skolen jfr Kap. 4.3.

Resultatet i min undersøkelse i Skien tyder på at et flertall av skolene bruker elevsamtalen til å gi tilbakemelding fra lærer til elev. Dette er også sammenfallende med de funn som er gjort i Troms fylke. Utfordringen her blir å bruke elevsamtalen systematisk til også å gi tilbakemelding fra elev til lærer. Dersom dette skal la seg gjennomføre, må lærerne bruke mer tid til hver samtale. I min undersøkelse i Skien viser det seg at bare **2.1 % av de spurte brukte mer enn 20 minutter!** 78 % av elevsamtalene i Troms fylke varte mindre enn 21 minutter (jfr. Kap. 7 og Kap 1.2).

Ved at læreren har avsatt nok tid og ressurs (anbefalt 45 min) til den enkelte elev i elevsamtalen, gis eleven mulighet til å få lærerens fulle og hele oppmerksomhet over en lengre periode, noe som ofte vil være vanskelig å oppnå i et tilfeldig møte. Økt tid vil også gi mulighet for at elev og lærer sammen kan sette opp nye mål, som samtidig vil kunne fungere som en gjensidig forpliktelse for begge parter. Hele 58.8 % av elevene krysset av for at læreren ikke tok opp hva eleven ønsker å ha med i arbeidsplanen under samtalen. Jeg mener at resultatet her muligens hadde vært annerledes dersom elev og lærer hadde hatt mer tid under elevsamtalen! (jfr Kap 7.4)

Lærere har fortalt meg at etter bruk av arbeidsplaner og fokus på tilpassa opplæring, ser de at det ikke er nok med bare tradisjonell bruk av lærebok og tavleundervisning. Elever har ulike læringsstrategier og behov. Individuell rettleiding og bruk av elevsamtalen vil nok gjøre læreren mer oppmerksom på hvordan eleven tenker og lærer, og hvilken strategi det ville være ønskelig for eleven å bruke jfr. Kap. 3.2. Allikevel viser det seg i min undersøkelse at disse spørsmålene i liten grad blir berørt. 4 av 8 lærerne krysser av for at *elevene ikke har mulighet til å være med på utformingen av sin egen arbeidsplan*. 3 av 8 svarer at eleven har *liten eller ingen mulighet*.

Det kan synes som om lærere bevisst eller ubevisst bruker makt i elevsamtalen. Med dette mener jeg at lærere ikke lar eleven få mulighet til å gi tilbakemelding til skolen om den enkeltes ønsker og behov. Elevsamtalen skal brukes som et viktig redskap for tilbakemelding. Den skal kunne munne ut i forslag til endring på lærerens og andres undervisning. Dette synes fraværende (jfr Kap 4.1, Kap 4.2 og Kap 7).

Læreren må ha blick for den enkeltes spesielle behov og undervisningen må tilpasses i forhold til dette. Hele 82 % av elevene krysser av for at læreren ikke berører emnet om hvordan andre lærere jobber, og hele 61.9 % tar ikke opp sitt eget arbeid under elevsamtalen (jfr. Kap. 7.6 og Kap. 7.5). 1 av 8 lærere krysser av for at de ikke tar opp elevens læringsmål under samtalen (jfr. Kap 8.5). Fokuset i elevsamtalen skal blant annet være læringsprosessen for den enkelte elev. Eleven skal gjøres bevisst på sine egne ressurser og lære seg personlige verktøy for å utnytte disse. 70 % av elevene i min undersøkelse krysser av for at læreren ikke har spurt om eleven har lært noe nytt. 54 % krysser av for at læreren ikke spør under samtalen hva han/hun skal gjøre for at eleven skal lære best mulig (jfr. Kap. 7.4 og Kap. 7.5). *Dette understreker elevens manglende mulighet til økt innflytelse over egen læring etter elevsamtalen. Videre kan det tyde på at elevsamtalen mer blir brukt som en "her og nå samtale" (ikke-planlagte), og dermed bryter intensjonen med elevsamtalen.*

Som tidligere nevnt er det viktig å ha som mål å gi eleven økt innflytelse på egen arbeidssituasjon etter elevsamtalen. I L97 står det blant annet at vi skal la den enkelte elev være med på å ta ansvar for planlegging av arbeidet. Dette er ikke tilfelle verken for Troms fylke eller i Skien. Elevsamtalen skal fungere som en *utviklingssamtale* og ikke som en kosestund for elev og lærer. "Vi må ikke fjerne muligheten til å snakke om trivsel og miljø..." sa en lærer. Dette er eksempel på uttalelse som kan tyde på at mange lærere ikke vet hva elevsamtalen står for.

Selv om vi gjennom L97 kan lese at ”*elevene skal være aktive deltakere i arbeidet med vurdering og øve opp evne til å ta medansvar for og vurdere sitt eget arbeid*” (L97:79), er det ulik praksis med hensyn på innhold og omfang. Slik jeg kjenner enkelte skoler i Telemark, er det opp til den enkelte lærer hvor mye og hva elevsamtalen skal inneholde. Ulikt innhold og bruk av elevsamtalen mener jeg vil føre til skjevheter i forhold til økt elevinnflytelse på elevens egne målsettinger og behov. Jeg tror at elevsamtalen satt i system fra departementet vil gjøre at lærere i større grad enn tidligere møter alle elever på en mer likeverdig måte. Jeg tror standardiserte spørsmål for alle elever i landet, samt opplæring i gjennomføring av elevsamtalen vil kunne kvalitetssikre elevsamtalen.

Jeg mener lærerutdanningen bør legge vekt på teoretisk fordypning i temaet og gi studentene praktiske oppgaver med hensyn til bruk og gjennomføring av elevsamtalen. En lærer som nylig gikk ut av lærerskolen visste ikke hvordan hun skulle lage sin egen arbeidsplan. Dette hadde de aldri gjort på høgskolen. Hvordan skal lærere kunne utøve funksjonen profesjonelt, når de selv mangler opplæring! Her bør lærerinstitutionene ha et forbedringspotensial.

Hvem skal bære kostnaden ved gjennomføringen av slike samtaler? Dersom det skal brukes rammetimer til å frigjøre lærere, bruker vi ca 60 timer pr år, noe som tilsvarer 1,5 uketimer. Med kvalitetsutvalget innstilling om 3 samtaler pr år, vil dette kunne bli meget kostbart for kommunene. Hvordan dette er tenkt gjennomført, vites ikke på nåværende tidspunkt.

Noen vil argumentere for å ta i bruk styrkingstimer eller tolærertimer for gjennomføring av elevsamtalen. Motargumentet til denne organiseringen vil være at styrkingstimer for enkeltelever i perioder da kan bli borte. Noen lærere velger å ta ut elever til elevsamtalen, mens de øvrige sitter alene i klasserommet. Ved at elever sitter alene i klasserommet vil muligheten for mobbing øke.

En annen modell vil kunne bestå av samarbeid mellom to klasselærere. En av lærerne kan samle elevene til en stor gruppe for en kort periode. Andre lærere igjen vil vurdere

elevsamtalen som nyttige i selve forberedelsesarbeidet i vurderingsprosessen og derfor velge å bruke av sin ubundne arbeidstid.

Dersom ikke elev og lærere kjenner til hvilke mål skolen setter, kan det være vanskelig å jobbe mot et felles mål. Skolen bør derfor legge til rette for at elever, foresatte og lærere får tid til å sette seg inn i målene og skape en felles forståelse av hva målene innebærer.

Det kan synes som om elevene opplever elevsamtalen som en trivselssamtale. En ufarlig, trivelig samtale som både elev og lærer setter pris på.

Undersøkelsen tyder på at det er mye tilfeldig bruk av elevsamtalen. Mye kan tyde på at lærere fremdeles ikke kjenner til hva elevsamtalen innebærer og at det derfor vil være store forskjeller i selve innholdet og formen i elevsamtalen. Elevene er dermed prisgitt læreres interesse og fagkunnskap om temaet.

Undersøkelsen viser dessverre at:

Læreren bruk av elevsamtalen ikke fører til økt elevinnflytelse på utformingen av egen arbeidssituasjon.

Litteraturliste

Arnesen, Anne-Lise, 2002

"Elever settes tidlig i bås"

Dagbladet, Hentet på: www.dagbladet.no 14. august 2002

Befring, Edvard, 1998

Forskningsmetode og statistikk

Oslo, Samlaget

Bjørnsrud, Halvor, 2001

Den inkluderende skolen Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag

Oslo, Gyldendal, Akademisk,

Delprosjekt Hordaland F. kommune, 2003

Elevsamtalane

Hentet fra www.hordaland-f.kommune.no,

[www.ls.no/prosjekter/differensiering/diff-db/vis-](http://www.ls.no/prosjekter/differensiering/diff-db/vis-prosjekt.php?skole_nr=27&prosjekt_nr=281)

[prosjekt.php?skole_nr=27&prosjekt_nr=281](http://www.ls.no/prosjekter/differensiering/diff-db/vis-prosjekt.php?skole_nr=27&prosjekt_nr=281), 2003, 20. desember

Delprosjekt Hordaland F. kommune, 2003

Elevmedvirkning

Hentet fra www.hordaland-f.kommune.no,

[www.ls.no/prosjekter/differensiering/diff-db/vis-](http://www.ls.no/prosjekter/differensiering/diff-db/vis-prosjekt.php?skole_nr=27&prosjekt_nr=281)

[prosjekt.php?skole_nr=27&prosjekt_nr=281](http://www.ls.no/prosjekter/differensiering/diff-db/vis-prosjekt.php?skole_nr=27&prosjekt_nr=281), 2003, 20. desember

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 2003

Høringssaker

<http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/aktuelt/hoeringssaker/>, 2003, 20. desember

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996

Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen

Oslo

Det kongelige kirke- utdannings og forskningsdepartement

Opplæringslova med forskrifter

Pedlex, Hentet på www.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU, 2003, 5. oktober

Det kongelige kirke- utdannings og forskningsdepartement, 1996

Læreplan for Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring

Oslo

Dysthe, Olga, 2000

Det flerstemmige klasserommet

Oslo, Ad Notam Gyldendal

Dysthe, Olga, 2001
Dialog Sampel og læring
Oslo, Abstrakt forlag AS

Elevinspektørene, 2003
Analyse av elevinspektørene

Hentet fra <http://www.elevinspektorene.no/ei/files/analyse>, 20. desember 03.

Ellim, Roger, 2000
Mappemetodikk i skolen
Oslo, Kommuneforlaget

Fog, Jette, 1997
Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju
Denmark, Akademisk forlag

Fossåskaret, Fuglestad, Aase, 1997
Metodisk feltarbeid
Oslo, Universitetsforlaget

Fuglestad, Otto Laurits, 1997
Pedagogiske prosessar Empiri-teori-metode
Bergen, Fagbokforlaget

Halvorsen, Knut, 1987
Å forske på samfunnet
Oslo, Bedriftsøkonomens forlag

Haraldsen, Gustav, 1999
Spørreskjemametodikk
Oslo, Ad Notam Gyldendal

Hellevik, Ottar, 1989
Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap
Oslo, Universitetsforlaget

Henriksen, Holger, 1999
Samtalens mulighet
Haderslev, Holger Henriksens Forlag

Johansen, Vetlesen, 1996
Etikk – i historie og samtid
Oslo, Universitetsforlaget

Kristensen, Monica Karen, 1997
Klasseledelse
Tønsberg, Forlaget Norsk Studieguide

Krokan, Arne, 1995
Forstå statistikk
Otta, Kalle forlag

Kvale, Steinar, 1997
Det kvalitative forskningsintervju
Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS

Lillejord, Sølvi, 2000
”Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektiver”
Avhandling fremlagt for Dr. Philos-graden ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen
Hentet på <http://webstudent.uib.no/Luvit/main.asp>

Limstrand, Kirsten, 1998
Elevens læringsarbeid, Elevsamtaalen oppfølging og utdyping, elevenes bruk av planleggingsverktøy
Satellittsending, Hentet på www.uib.no/sisu/elevsamtaalen, 27. mai 1998

Limstrand, Kirsten, 1996
Elevsamtaalen – det bedre grunnlag for læring og utvikling
Bodø, Praxis forlag

Lovdata, 2003
Forvaltningsloven
Hentet på www.odin.dep.no, 13.april, 2003

Lovdata, 2003
Lov om personregister
Hentet på www.odin.dep.no, 13.april, 2003

Lovdata, 2003
FNs konvensjon om barnets rettigheter
Hentet på www.odin.dep.no, 13. april, 2003

Lovdata, 2003
Lov om barn og foreldre: (Barneloven)
Hentet på www.odin.dep.no, 13. april, 2003

Molander, Bengt, 1996
Kunnskap i handling

Göteborg, Daidalos

Mollenhauer, Klaus, 1996
Glemte sammenhenger om kultur og oppdragelse
 Oslo, Det utdannings-vitenskapelige bibliotek

Opinion AS, 2003
Elevundersøkelse. Alle skoler. Vår 2002, Troms fylkeskommune KPMG
http://skolenettet.ls.no/skolenettet/data/f/1/35/31/4_802_0/kommentarrapport_Troms.doc

Hentet 23. mars

Selnes, Fred, 1989
Markedsundersøkelser
 Otta, Tano

Taube, Karin, 2000
Mappevaluering Undervisningsstrategi og vurderingsredskap
 Tano, Aschehoug

Seksjon for utdanningsvitenskap 2002: Kompendium 1b
 Praktiske pedagogiske grunnlagsproblemer
 ”Læring gjennom dialog”
 Universitet i Bergen

Ulvik, Marit, 2002
Elevsamtalen
 Oslo, Bedre skole

Wadel, Cato, 1990
Feltarbeid i egen kultur
 Flekkefjord, Seek AS

Wadel, Cato, 1999
Kommunikasjon – et mangfoldig samspill
 Flekkefjord, Seek AS

Læringscenteret 2003
Elevsamtale
www.skolenettet.ls.no

SISU, 2002
Elevsamtale
www.uib.no/sisu/elevsamtalen/hva.html
 Hentet 13. april 2002

Vedlegg

Spørreskjema angående elevsamtalen

Er du jente gutt

Hvilket klasstrinn går du i? _____

Bruker du/dere a-plan eller arbeidsplaner i klassen? Ja Nei

Hvis ja, er du med på å lage planene selv? Ja Nei Noen ganger Vet ikke

Dersom du aldri har vært med på å lage en arbeidsplan, er du interessert i å være med på og utarbeide dette?

Ja Noen ganger Ønsker at læreren gjør det selv Vet ikke

Hvor mange ganger i løpet av et skoleår har du hatt elevsamtale (bruk gjerne fjoråret som eksempel)

0 1 2 3 Fler enn 3

Hvor lang tid tror du at dere bruker på elevsamtalen (min)? ca 10 ca 15 ca. 20 mer enn 20

I elevsamtalen med læreren snakker dere om: Hvordan du trives? Ja Nei

I elevsamtalen med læreren snakker dere om: Om du har lært noe nytt? Ja Nei

I elevsamtalen med læreren snakker dere om: Ditt forhold til medelever? Ja Nei

I elevsamtalen med læreren snakker dere om: Hva læreren gjør for at dere skal lære best mulig? Ja Nei

I elevsamtalen med læreren snakker dere om: Klassestyrerens arbeid? Ja Nei noen ganger

I elevsamtalen med læreren snakker dere om: Hvordan andre lærere arbeider? Ja Nei

I elevsamtalen med læreren snakker dere om: Hvordan du liker å arbeide? Ja Nei

I elevsamtalen med læreren snakker dere om: Hva du burde lære? Ja Nei

I elevsamtalen med læreren snakker dere om: Hvordan du ønsker at arbeidsplanen skal være? Ja Nei

Får du sagt til læreren hvordan du synes undervisningen din bør være? Ja Nei

Føler du at læreren følger opp dine ønsker/behov etter elevsamtalen? Ja Nei Noen ganger vet ikke

Hvor fornøyd er du med elevsamtalene på en skala fra 1-10 (10 best – sett ring rundt svaret)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I hvilken grad synes du at læreren har tatt hensyn til dine ønsker etter elevsamtalen (10 best – sett ring rundt svaret)?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kan du velge egen arbeidsform (jobbe alene eller gruppearbeid)? Ja Nei Vet ikke

I hvilken grad får du være med på å lage arbeidsplanen i samarbeid med læreren (1 aldri – 10 alltid)?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Elevanalyse nsd stat

v1 kjønn

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
Gutt	1	54	55.7	55.7
Jente	2	43	44.3	44.3
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v2 Klasstrinn

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
Inkludert 97 enheter a				
6	1	35	36.1	36.1
7	2	17	17.5	17.5
9	4	22	22.7	22.7
10	5	23	23.7	23.7
Sum		97	100.0	100.0

v i alt 97

v2 Klasstrinn

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
6	1	35	36.1	36.1
7	2	17	17.5	17.5
9	4	22	22.7	22.7
10	5	23	23.7	23.7
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v3 Bruker du/dere arbeidsplaner i klassen

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	96	99.0	99.0
nei	2	1	1.0	1.0
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v4 Hvis, ja er du med på å utarbeide planene selv?

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
Ja	1	1	1.0	1.0
Nei	2	85	87.6	87.6
Noen ganger	3	4	4.1	4.1
Vet ikke	4	6	6.2	6.2
ikke besvart	5	1	1.0	1.0
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v5 Dersom du aldri har vært med på å lage en plan er du interessert i å være med på å utarbeide egne arbeidsplaner?

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
Ja	1	23	23.7	23.7
Noen ganger	2	37	38.1	38.1
Ønsker at lærer gjør det selv	3	15	15.5	15.5
Vet ikke	4	20	20.6	20.6
ikke besvart	5	2	2.1	2.1

Sum	97	100.0	100.0
-----	----	-------	-------

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v6 Hvor mange ganger pr år har du hatt elevsamtale

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
0	1	4	4.1	4.1
1	2	26	26.8	26.8
2	3	28	28.9	28.9
3	4	5	5.2	5.2
Fler enn 3	5	34	35.1	35.1
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v7 Hvor lang tid bruker dere på en elevsamtale?

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
10 min	1	51	52.6	52.6
15	2	34	35.1	35.1
20	3	10	10.3	10.3
Mer enn 20 min	4	2	2.1	2.1
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v8 Hvordan du trives

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	89	91.8	91.8

nei	2	8	8.2	8.2

Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v9 Om du har lært noe nytt

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige

ja	1	29	29.9	29.9
nei	2	68	70.1	70.1

Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v10 Ditt forhold til medelever

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige

ja	1	84	86.6	86.6
nei	2	12	12.4	12.4
ikke besvart	3	1	1.0	1.0

Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v11 Hva læreren gjør for at du skal lære best mulig

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige

ja	1	45	46.4	46.4
nei	2	52	53.6	53.6

Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v11 Hva læreren gjør for at du skal lære best mulig

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	45	46.4	46.4
nei	2	52	53.6	53.6
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v13 Hvordan andre lærere jobber

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	15	15.5	15.5
nei	2	80	82.5	82.5
ikke besvart	3	2	2.1	2.1
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v14 Hvordan du liker å arbeide

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	78	80.4	80.4
nei	2	18	18.6	18.6
ikke besvart	3	1	1.0	1.0
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v15 Hva du burde lære

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	32	33.0	33.0
nei	2	61	62.9	62.9
ikke besvart	3	4	4.1	4.1
Sum	97	100.0	100.0	

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v16 Hvordan du ønsker at arbeidsplanen skal være

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	35	36.1	36.1
nei	2	57	58.8	58.8
ikke besvart	3	5	5.2	5.2
Sum	97	100.0	100.0	

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v17 Får du sagt til læreren hvordan du synes undervisningen din bør være?

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	27	27.8	27.8
nei	2	39	40.2	40.2
noen ganger	3	31	32.0	32.0
Sum	97	100.0	100.0	

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v18 Føler du at læreren følger opp dine ønsker/behov etter elevsamtalen

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	31	32.0	32.0
nei	2	12	12.4	12.4
noen ganger	3	33	34.0	34.0
vet ikke	4	21	21.6	21.6
Sum	97	100.0	100.0	

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v19 Hvor fornøyd er du med elevsamtalen på en skala fra 1-10 (10 best)

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
1	1	2	2.1	2.1
3	3	2	2.1	2.1
4	4	6	6.2	6.2
5	5	8	8.2	8.2
6	6	8	8.2	8.2
7	7	14	14.4	14.4
8	8	24	24.7	24.7
9	9	15	15.5	15.5
10	10	17	17.5	17.5
ikke besvart	11	1	1.0	1.0
Sum	97	100.0	100.0	

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v21 Kan du velge arbeidsform selv (gruppe etc)

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	61	62.9	62.9
nei	2	17	17.5	17.5
vet ikke	3	14	14.4	14.4
ikke besvart	4	5	5.2	5.2
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

v22 I hvilken grad får du være med på å lage arbeidsplanen i samarbeid med læreren? (1 aldri - 10 alltid)

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
1	1	63	64.9	64.9
2	2	9	9.3	9.3
3	3	8	8.2	8.2
4	4	5	5.2	5.2
5	5	5	5.2	5.2
6	6	1	1.0	1.0
7	7	1	1.0	1.0
8	8	2	2.1	2.1
10	10	1	1.0	1.0
ikke besvart	11	2	2.1	2.1
Sum		97	100.0	100.0

Inkludert 97 enheter av i alt 97

Spørreskjema angående elevsamtalen/utviklingssamtalen

I hvilket klassetrinn underviser du i? _____

Bruker du/dere arbeidsplaner i klassen? Ja Nei

Hvis ja, er eleven med på å utarbeide planene selv? Ja Nei Noen ganger Vet ikke

Dersom nei, er du interessert i å la eleven være med på å utarbeide egne arbeidsplaner?

Ja Nei Noen ganger

Hvor mange ganger i løpet av et skoleår gjennomfører du en elevsamtale

0 1 2 3 Fler enn 3

Hvor lang tid tror du at dere bruker på elevsamtalen (min)? ca 10 ca 15 ca. 20 mer enn 20

Snakker dere om: Hvordan eleven trives? Ja Nei

Snakker dere om: Elevens faglige utvikling? Ja Nei

Snakker dere om: Elevens forhold til medelever? Ja Nei

Snakker dere om: Hvordan eleven synes at du bidrar til et godt læringsmiljø? Ja Nei

Snakker dere om: Hvordan eleven synes at andre lærere bidrar til et godt læringsmiljø? Ja Nei

Snakker dere om: Kvaliteten på arbeidet ditt? Ja Nei

Snakker dere om: Hvordan andre lærere arbeider? Ja Nei

Snakker dere om: Hvordan eleven liker å arbeide? Ja Nei

Snakker dere om: Elevens læringsmål? Ja Nei

Snakker dere om: Elevens forslag til ny arbeidsplan? Ja Nei

Får eleven anledning til å gi tilbakemelding til deg om hvordan eleven synes undervisningen din bør være? Ja

Nei

Følger du opp elevens ønsker og behov etter elevsamtalen? Ja Nei Noen ganger

Hvor fornøyd er du med resultatet av elevsamtalene på en skala fra 1-10 (10 best – sett ring rundt svaret)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I hvilken grad synes du eleven får innflytelse på utformingen av sin arbeidssituasjon etter elevsamtalen?(1-aldri-10 alltid)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kan eleven velge egen arbeidsform (arbeide alene eller gruppearbeid)?

Ja

Nei

I hvilken grad får eleven være med på utformingen av arbeidsplanen i samarbeid med deg?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

LÆRER

hvilket klassetrinn underviser du i

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
6	1	3	37.5	37.5
7	2	2	25.0	25.0
9	4	2	25.0	25.0
10	5	1	12.5	12.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v2 Bruker dere arbeidsplaner i klassen

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	8	100.0	100.0
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v3 Hvis ja, er eleven med på å utarbeide planene selv?

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
nei		2	7	87.5
noen ganger		3	1	12.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v4 Dersom nei, er du interessert i å la eleven være med på å utarbeide egne arbeidsplaner

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	6	75.0	75.0
noen ganger	3	2	25.0	25.0

Sum	8	100.0	100.0
-----	---	-------	-------

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v5 Hvor mange ganger i løpet av et skoleår gjennomfører du elevsamtale

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
1	2	3	37.5	37.5
2	3	2	25.0	25.0
Fler enn 3	5	3	37.5	37.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v6 Hvor lang tid bruker du på elevsamtalen

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
10 min	1	3	37.5	37.5
15	2	2	25.0	25.0
20	3	3	37.5	37.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v7 Snakker dere om hvordan eleven trives

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	8	100.0	100.0
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v8 Elevens faglige utvikling

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	7	87.5	87.5
nei	2	1	12.5	12.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v9 Forhold til medelever

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	8	100.0	100.0
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v10 Hvordan elvens synes du bidrar til et bedre læringsmiljø

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	4	50.0	50.0
nei	2	4	50.0	50.0
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v11 Andre lærere bidrar til et bedre læringsmiljø

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
--------------	------	--------	-------	----------

ja	1	4	50.0	50.0
nei	2	4	50.0	50.0

Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v12 Kvaliteten på arbeidet ditt

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	5	62.5	62.5
nei	2	3	37.5	37.5

Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v13 Hvordan andre lærere arbeider

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	5	62.5	62.5
nei	2	3	37.5	37.5

Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v14 Hvordan eleven liker å arbeide

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	8	100.0	100.0

Sum		8	100.0	100.0

 Inkludert 8 enheter av i alt 8

15 Elevens læringsmål

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	7	87.5	87.5
nei	2	1	12.5	12.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v16 Elevens forslag til ny arbeidsplan

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	2	25.0	25.0
nei	2	5	62.5	62.5
ikke besvart	3	1	12.5	12.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v17 Får eleven anledning til å gi tilbakemelding til deg om hvordan eleven synes undervisningen din bør være

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	4	50.0	50.0
nei	2	3	37.5	37.5
ikke besvart	3	1	12.5	12.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v18 Følger du opp elevens ønsker og behov etter elevsamtalen

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	7	87.5	87.5
noen ganger	3	1	12.5	12.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v19 Hvor forøyd er du med resultat av elevsamtalen på en skala fra 1-10 (10 best)

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
7	7	1	12.5	12.5
8	8	5	62.5	62.5
9	9	2	25.0	25.0
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v19 Hvor forøyd er du med resultat av elevsamtalen på en skala fra 1-10 (10 best)

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
7	7	1	12.5	12.5
8	8	5	62.5	62.5
9	9	2	25.0	25.0
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v21 Kan eleven velge egen arbeidsform

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
ja	1	7	87.5	87.5
nei	2	1	12.5	12.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8

v22 I hvilken grad får eleven være med på utformingen av arbeidsplanen i samarbeid med deg

Kategorinavn	Kode	Antall	%Alle	%Gyldige
1	1	4	50.0	50.0
2	2	3	37.5	37.5
3	3	1	12.5	12.5
Sum		8	100.0	100.0

Inkludert 8 enheter av i alt 8