

Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring?

Dialogen som læringsarena i formativ vurdering

Inger Reinsnes



Høgskolen i Hedmark

Master i Tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og
naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2009

Fra levra

E.: -Hei, hva skal du?

D.: -Snakke med læreren.

E.: -Å, har det skjedd noe spesielt eller?

D.: -Nei, skal bare ha en sånn elevsamtale.

E.: -Kult!

D.: -Tror ikke det nei.

E.: -Hvorfor det?

D.: -Nei, læreren virker ikke særlig interessert i det jeg har å si.

-Hun snakker og snakker. Jeg får nesten ikke med meg alt hun sier

-så jeg svarer bare sånn passe lite.

-Mest irriterende er det at hun nesten aldri spør meg ordentlig om hva jeg mener.

-Jeg rekker nesten ikke å tenke en gang, før hun begynner å snakke om noe nytt.

E.: -Å, det gjør ikke læreren min. Han bryr seg og tar seg tid til meg.

-Han sier at det er viktig at jeg kommer på banen.

D.: -Snakker du mye da?

E.: -Ja da, jeg forteller om litt av hvert, og noen ganger må jeg høre på ham.

D.: -Skjønner du hva læreren din sier da?

E.: -Ja, de fleste gangene, hvis ikke så spør jeg ham bare.

D.: -Åh, du er heldig! Skulle ønske det var sånn (sukk)! Huff! (Rister på hodet.)

-Hun er så stressa den læreren min!

E.: -Si fra da vel!

(En fiktiv samtale)

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært tidkrevende og vanskelig samtidig med jobb og familie. Det har ført til en del nødvendige avbrudd i skrivingen. Samtidig har jeg opplevd det som en positiv og lærerik prosess med et selvvalgt, interessant tema. Å framstille mitt arbeid som et bidrag til elevsamtalen i et formativt vurderingsperspektiv, har vært utfordrende. Elevsamtalen er et nyere nordisk fenomen, og det finnes lite av referanser som er dekkende for området jeg har valgt. Mine refleksjoner underveis har levd sitt eget liv og kommet fram i små glimt av mening og forståelse. Nå gjenstår det bare at mitt bidrag til elevsamtalen får en betydning og finner sin form i møte med sine lesere.

Takk til familie og venner for omtanke og oppmuntring, takk til kollegaer for mye fin humor, takk til Kari Anne og resten av personalet ved høgskolebiblioteket på Hamar for god service og hjelp, takk til NTNUs ”Skolehjelpen” som har bistått meg i det datatekniske, takk til Ola Johan for nyttige artikler og litteraturforslag, takk til Ingerid for viktige og konstruktive bidrag, og sist men ikke minst; takk til Kari som har vært en uvurderlig støtte i det faglige arbeidet.

Gjøvik, juni 2009

Inger Reinsnes

Ing60er@hotmail.com

Innholdsfortegnelse

FRA LEVRA	2
FORORD	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	4
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	9
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN	11
1.2 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	15
2. ELEVSAMTALEN, RETNINGSLINJER OG PRAKSIS	16
2.1 ELEVSAMTALE	16
2.2 VURDERING	17
2.3 VURDERING OG TILPASSET OPPLÆRING	20
2.4 ELEVSAMTALE OG VURDERING, HVA SKJER I PRAKSIS?	21
3. TEORI	28
3.1 SOSIALKONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV	28
3.2 ANERKJENNENDE DIALOG	30
3.3 ANERKJENNENDE VÆREMÅTER	31
3.4 ELEVSAMTALEN SOM DIALOG	33
3.5 ELEVSAMTALEN SOM MONOLOG	35
3.6 DIALOGEN I SKOLEN	36
3.7 ELEVENES MEDVIRKNING OG LÆRING	38
3.8 SAMMENFATNING OG ANTAKELSER UT FRA TEORIGRUNNLAGET	39

4. METODE	42
4.1 INNLEDNING	42
4.2 VALG AV METODE	43
4.2 OBSERVASJON	46
4.3 OVERORDNET HERMENEUTISK FORSKNINGSPERSPEKTIV	49
4.3.1 Fortolkende tilnærming	50
4.4 OPERASJONALISERING	51
4.5 RELIABILITET OG VALIDITET	54
5. RESULTATER OG ANALYSE	57
5.1 INNLEDNING.....	57
5.2 ANALYSER	57
5.2.1 Skole 1: Representativ tematikk	58
5.2.2 Tematisk ytterpunkt.....	65
5.2.3 Skole 2: Representativ tematikk	67
5.2.4 Skole 2: Tematiske ytterpunkter.....	72
6. DRØFTING OG AVSLUTTENDE DEL	74
6.1.1 Drøfting, skole 1	74
6.1.2 Skole 2:	77
6.2 AVSLUTTENDE DEL	80
LITTERATURLISTE	83
VEDLEGG	I
VEDLEGG A: DOKUMENTER FRA NSD	II
VEDLEGG B: SKOLE 1.....	V
VEDLEGG C: SKOLE 2.....	XIV

ANTALL ORD..... 23129

Norsk sammendrag

Hvordan elevsamtalen kan gi rom for medvirkning i egen læring – en beskrivende og fortolkende studie.

Nøkkelord: Elev, lærer, delprosess, interaksjon, dialog, elevmedvirkning, opplevelse, erfaring, refleksjon, læring, formativ vurdering.

Mål: Denne undersøkelsen formål er å identifisere prosesser som kan beskrive kvaliteten av dialogprosessen mellom lærer og elev. Den retter fokus mot kvalitative aspekter av dialogen hvor barns erfaringer blir verdsatt og på dialogens muligheter for læring og formativ vurdering. Formålet er å bidra til teori og metodologi om dialogen mellom lærer og elev innenfor et tilpasset opplæringsperspektiv.

Metodologi: Studien har hentet inspirasjon fra forskjellige områder, særlig fra klinisk psykologi og erfaringsfilosofi. Teoretisk lener den seg hovedsakelig på Schibbyes anerkjennende dialog og Viddals tilbakemeldingsdiskurser. Det empiriske materialet er innhentet gjennom deltakende observasjon ved to skoler. Kombinasjonen av metodens design og den analytiske tilnærmingen frembringer et deskriptivt materiale av prosesser på mikronivå.

Resultater: I studiens forsøk på å besvare problemstillingen, er dialogens sekvenser kategorisert i fire kontrasterende mønstre, som viser seg å sørge for kvalitativt forskjellige rom i dialogen. Disse er beskrevet som en anerkjennende- og en ikke-ankjennende dialog og en læringsfremmende dialog og en læringsbegrensende monolog. De anerkjennende og læringsfremmende mønstrene er tolket som ivaretaende i forhold til elevens erfaringer og elevens læring. Som kontrast ser de ikke-ankjennende og læringsbegrensede mønstrene ut til å innskrenke elevens mulighet til å komme i kontakt med og gyldiggjøre elevens erfaringer og fremme læring.

Konklusjon: Konseptet med gjensidig anerkjennelse viser seg å være fruktbar som et teoretisk verktøy for differensiering mellom dialoger som kan fremme og hemme elevens medvirkning og læring. Undersøkelsen indikerer at anerkjennelse og empati må knyttes til

elevens læringsmål for å gi retning til læring. Funnene dokumenterer hvordan det er mulig å dissekere og analysere dialoger, og tilbyr konsepter som kan brukes som analytiske verktøy for tolkning av dialoger mellom elever og lærere.

Engelsk sammendrag (abstract)

How the dialogue can make room for cooperation in learning – a descriptive and interpretative study.

Keywords: pupil, teacher, part process, interaction, dialogue, active learning, child as subject, experience, learning, formative assessment.

Aims: This research aims at identifying processes which predispose the quality of the dialogue process between teacher and pupil. It focuses on qualitative aspects of the dialogues where children's experience is validated and on the dialogue's potentials for learning and formative assessment. The intention is to contribute to the theories and methodology about teacher- pupil dialogues within a perspective on adapted learning and formative assessment.

Methodology: The study is inspired from different fields, notably clinical psychology and experience philosophy. Theoretically it mainly leans on Schibbye's appreciative dialogue and Viddal's theory on feedback on learning. The empirical source material is based on participant observation at two schools. The combination of the data collection design and the analytical approach generates a source of descriptive material at micro-level processes.

Results: Trying to answer the research questions, the dialogue sequences are categorized under four contrasting patterns, which appear to provide qualitatively different dialogical space. These are described as an appreciative dialogue and a dialogue which promotes learning. These patterns are interpreted as validating pupil's experiences and learning. In contrast the unappreciative dialogue and the limited monologue seem to constrict the pupil's possibility to get in touch with their experiences and restrain their learning process. The analyses include some comparisons between dyads and within dyads.

Conclusions: The concept of mutual recognition proves fruitful as a theoretical tool for differentiating between dialogues which validate or invalidate children's experience and promote learning. The study contributes with identifying relational modes which mediate recognition between pupil and teacher. It emphasizes that recognition must be understood as a process phenomenon, and describes individual differences and process changes within the interactions. The research indicates that recognition and empathy has to be connected to the

pupil's learning aims to give a direction for and promote learning. Within all dialogues there are more examples of limited patterns than including patterns. In terms of methodology the findings prove how it is possible to discern and analyze dialogues, and offer concepts which can be used as analytical tools for the interpretation of dialogues between pupils and teachers.

1. Innledning

Dette kapitlet gir en kort orientering om bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og antakelser for masteroppgaven.

1.1 Bakgrunn

Oppgaven setter fokus på elevsamtalen som arena for elevens medvirkning i egen læring, innenfor formativ vurdering. Det vil si en vurdering som dreier seg om å se på læringsprosessen, hvordan læringen kan effektiviseres og forbedres. Bakgrunnen for valget av temaet elevsamtale som vurderingsverktøy i skolen, er dels interesse og dels at temaet vurdering er aktuelt. Som lærer har jeg alltid syntes at elevsamtalen er et spennende og viktig arena. Samtalen kan synliggjøre elevens behov og ståsted både faglig og sosialt. Elevens medvirkning i læringen og i vurderingen, har jeg opplevd som viktig i forhold til både motivasjon og læring. Elevsamtalen er det vurderingsverktøyet som kanskje har størst mulighet til å sette dialogen og elevens medvirkning i fokus.

Jeg har erfart at mange elever ikke får utnyttet sitt potensiale i skolen, og at en del elever har et distansert forhold til sin egen læring. Noe av årsaken kan være hvordan vi som skole møter elevene i lærings- og vurderingsarbeidet. Det er derfor interessant å se på kommunikasjonen i elevsamtalen, hvordan den kan bidra til elevens medvirkning og læring. Hvordan kan jeg som lærer gi rom for og støtte elevens egen vurdering, og hvordan kan vurderingen i størst mulig grad bidra til læring? En av hensiktene med elevsamtalen, er at den skal gi elevene en mer utdypende og personlig tilbakemelding på eget arbeid, enn det karakterer kan gi. Dale mfl. har dokumentert at hver tredje elev i videregående skole har lite eller intet utbytte av elevsamtalene (Dale, Lindvig, & Wærness, 2005:153). Viddal hevder at dette har sammenheng med den formen for tilbakemeldinger elevene møter i elevsamtalen og i kommunikasjonen som foregår hver dag på skolen (Viddal, 2007:93).

Limstrand hevder at elevsamtalen kan utgjøre et viktig endringspotensial i elevvurderingen (Limstrand, 2008:32). Lærerens og den enkelte elevs diskusjon av utvalgte hendelser og arbeid, kan i følge henne skape både faglig og personlig utvikling for eleven. Læreren får mulighet til å bli oppdatert i forhold til elevens faglige og sosiale ståsted, og til å gi en

tilpasset tilbakemelding som kan øke elevens motivasjon og læring. Elevsamtalen er en arena der elevens behov kan bli sett og ivaretatt, der eleven har mulighet til å uttrykke sine perspektiver, dvs. tanker og refleksjoner angående eget læringsarbeid. Den nye formålsparagrafen for opplæring, §1.1 (Opplæringslova, 2008), uttrykker at elevene ”skal ha medansvar og rett til medverknad”. Elevsamtalen kan synes å være en arena som kan åpne for dette.

Utdanningsdirektoratet har påpekt et fravær av systematisk vurdering i skolen. Vurdering i LK 06 er omtalt som et sentralt verktøy for å fremme læring i skolen. (Utdanningsdirektoratet, 2006). Tidligere utdanningsminister Øystein Djupedal uttalte i tidsskriftet *Utdanning* den 14. september 2007, at vurderingsarbeidet i skolen må forbedres og få et tydeligere faglig innhold (Ruud, 2007). I utviklingen av en kultur for vurdering i skolen, mener han at det som skjer mellom lærer og elev er aller viktigst. Vurdering og dialog er avgjørende for å nå målene i Kunnskapsløftet, om mer og bedre læring for alle elever sier Djupedal. Jeg velger her å tolke begrepet dialog som en samtale, som i utgangspunktet tilstreber gjensidighet og likeverd mellom lærer og elev. I følge Arneberg er dialog en samtale som har i seg muligheter til handling, og følgelig også legger grunnlag for endringer (Arneberg, 2004:28). Det betyr at partenes utsagn i dialogene blir oppfattet som reelle bidrag til endring, i undervisningen og i læringsaktivitetene.

Vurderingens hovedfokus har i Norge og på et internasjonalt plan endret seg, fra å gjelde vurdering av elevens sluttprodukter, til å integrere vurderingen underveis i elevens lærings- og utviklingsprosess (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007:13). En OECD rapport (”Equity in education, Thematic review”) uttrykker bekymring for norske elevers utvikling og for at de ikke følges godt nok opp (Mortimore, 2004). Reform-97-evalueringen viste at læreren gir få læringsstøttende tilbakemeldinger, som grunnlag for elevens videre arbeid (Klette, 2003). Det finnes i følge Black og William (1998), tilstrekkelig med bevis for at en vurdering som innebærer læringsstøttende tilbakemeldinger, fører til bedre prestasjoner for de fleste elever (ref i Smith, 2007:102). Lærerens tilbakemelding i elevsamtalen er derfor et aktuelt problemområde for min undersøkelse.

Flutter og Ruddock (2006) viser at det er nødvendig med utstrakt elevmedvirkning for å lykkes med å øke elevenes læringsutbytte i vurderingen, der eleven gir tilbakemelding om undervisningen og om sin egen læring (ref i Engh, 2007:110). Vestfoldundersøkelsen

(Høihilder & Engh, 2006), som omhandler en undersøkelse om elevvurdering på grunnskolens 7.trinn, viste at lærere i svært liten grad benyttet elevens tilbakemelding til å justere sin undervisning (ref i Engh et al., 2007:58). Det ser altså ut til at det eksisterer et utviklingspotensiale på dette området. Det vil derfor være interessant å se nærmere på elevens medvirkning i det empiriske materialet med elevsamtaler som jeg har del i, se nedenfor.

Bae har forsket på dialogen i barnehagen, hvordan voksnes væremåter påvirker barn i barnehagen. (Bae, 2004). Viddal har undersøkt elevsamtalen i den videregående skole, hvordan lærerens ulike tilbakemeldinger kan påvirke elevens motivasjon og læring (Viddal, 2007). Jeg studerer elevens medvirkning i egen læring på mellomtrinnet i grunnskolen. Jeg henter det empiriske materialet fra et annet større vurderingsprosjekt som jeg har vært delaktig i¹. Intensjonen med undersøkelsen er å legge fram kunnskap om elevsamtalen som vurderingsverktøy for læringen i grunnskolen.

Oppgavens formål er å vinne innsikt i hvordan elevsamtalen kan gi eleven rom for medvirkning i egen læring. Implisitt ligger det her en antydning om at det å gi rom for elevens medvirkning kan være en utfordring i skolens hverdag, ellers hadde det ikke vært noen grunn til å problematisere dette (Viddal, 2007:102). Intensjonen med undersøkelsen er å beskrive og fortolke kvalitative aspekter i elevsamtalen, som fremmer eller hemmer elevens medvirkning og læring. Med dette ønsker jeg å kunne legge fram kunnskap som kan bidra til bevisstgjøring i praksis.

Forskningsspørsmål:

En kvalitativ studie av elevmedvirkningen i samtalen innebærer en beskrivende og fortolkende tilnærming. Problemstillingen for undersøkelsen avdekker dette perspektivvalget.

- ”Hvordan gir elevsamtalen rom for elevens medvirkning i egen læring?”

¹ Prosjektet *Elevvurdering og tilpasset opplæring* (Nes, Dobson, Eriksen 2006 – 2009), er en del av forskningsprosjektet *Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis* under ledelse av professor Thomas Nordahl, Høgskolen i Hedmark. Midler er stilt til rådighet fra Norges Forskningsråds program *Praksisrettet FoU i grunnpplæring og lærerutdanning*.

Undersøkelsen retter fokus mot aspekter som fremmer og hemmer elevens medvirkning i læringen, se del 4.7. Oppgaven retter også søkelys på selve læringsaspektet i vurderingen, på hvilke aspekter som fremmer og hemmer elevens læring. Jeg benytter derfor disse underproblemstillinger i analysedelen:

- ”Hvilke elementer fremmer og hemmer elevens medvirkning i egen læring?”
- ”Hvilke elementer fremmer og hemmer elevens læring?”

På bakgrunn av dokumentasjonen og argumentasjonen ovenfor, setter jeg fram følgende antakelser:

-Lærerens oppfatninger og vurderinger angående elevens læringsarbeid, kommer i større grad til uttrykk enn elevens oppfatninger og vurderinger av eget arbeid.

- Elevsamtalen vektlegger i større grad vurdering av læring enn vurdering for læring, dvs. at lærerens tilbakemelding i mindre grad har fokus på det fremtidige arbeidet, enn det arbeidet som allerede er utført

- Læreren gir få læringsstøttende tilbakemeldinger for det videre arbeidet, dvs. at elevsamtalen fokuserer mer på gapet mellom nåværende og ønskede prestasjoner, enn på hvordan eleven kan arbeide videre for å nå ønskede mål.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 2 gjør rede for retningslinjer og praksis angående elevsamtale og vurdering. Begrepene elevsamtale, vurdering og tilpasset opplæring blir avklart. Gjennom tolkningene av begrepene, velger jeg et perspektiv på elevsamtalen som vurderingsverktøy.

Kapittel 3 presenterer teori i forhold til den ideelle dialog. Her trekkes det fram begreper og resonnementer som argumenterer for at dialogen gir eleven muligheter til å medvirke med sitt perspektiv på sin egen læring. Aspekter på relasjons- og interaksjonsnivå beskrives som mulige veivisere for å identifisere og fortolke kvalitative aspekter ved en slik dialog. Avslutningsvis settes det opp noen antakelser for hva jeg skal se etter i voksnes væremåter og i det barn uttrykker, som kan tolkes som uttrykk for at relasjonen gir barna mulighet til å erfare at egne læringserfaringer er gyldige.

Kapittel 4 redegjør for undersøkelsens metode vitenskapsteoretiske premisser, undersøkelsens design og hvordan feltarbeidet foregikk. Det gjøres videre rede for hvordan observasjonsmaterialet ble systematisert, transkribert og fortolket i fire hovedkategorier. Som oppsummering pekes på analysenes gyldighet.

Kapittel 5 Først presenteres sekvenser av den enkelte samtale som kan sammenlignes med mønstre utarbeidet i forbindelse med operasjonaliseringen av dialogbegrepet. Jeg vil her forsøke å identifisere elementer ved dialogprosessene som synes å fremme og hemme elevens medvirkning og læring. De utarbeidede analysespørsmålene innleder analyse og påfølgende tolkningssekvenser for hvert samtaleeksempel som presenteres fra materialet.

6. Kapitlet drøfter elevsamtalene i forhold til teorien i kapittel 3, og til problemstillingen for undersøkelsen. Drøftingen vil ha fokus elementer i elevsamtalen som kan innebære anerkjennelse eller ikke-ankjennelse av elevens læringsperspektiver og elementer som kan bidra til å fremme eller hemmer elevens læring. Konklusjonene inneholder en oppsummering av de viktigste konklusjonene ut fra helheten ved undersøkelsen i forhold til formålene og forskningsinteressene.

2. Elevsamtalen, retningslinjer og praksis

Kapitlet gjør rede for retningslinjer og praksis angående elevsamtale og vurdering. Begrepene elevsamtale, vurdering og tilpasset opplæring blir avklart. Gjennom tolkningene av begrepene, velger jeg et perspektiv på elevsamtalen som vurderingsverktøy.

2.1 Elevsamtale

Lærere samtaler uformelt med sine elever i større eller mindre grad i løpet av skoledagen, det er ikke denne uformelle samtalen som vies fokus i oppgaven. Begrepet elevsamtale peker her på den mer formelle samtalen som praktiseres mellom lærer og elev, som er mer systematisk og planlagt.

På videregående skole har elevsamtalen vært forskriftsfestet og definert som et vurderingsverktøy for opplæringen. I grunnskolen har den ikke vært forskriftsfestet, men sterkt anbefalt. I stortingsmelding nr. 47 (1995-1996) ble elevsamtalene omtalt på denne måten: ”Faste planlagte vurderingssamtaler mellom lærere, foresatte og elev (skole-hjem-samtalen) og mellom lærer og elev (elevsamtalen) skal utgjøre en del av den enkelte skoles føringer og forpliktende vurderingsstrategi.” (Kunnskapsdepartementet, 1995-1996). Det betyr at elevsamtalens innhold skal kunne sammenlignes med skole-hjem-samtalen. Dessuten la begrepene ”vurderingssamtaler” og ”vurderingsstrategi” visse føringer for hva som skulle tas opp i samtalene. Verken læreplaner eller forskrifter satte krav om at lærere skulle gjennomføre planlagte og systematiske elevsamtaler i grunnskolen.

I det nye forslaget til vurderingsforskrifter blir elevsamtalen forskriftsfestet i grunnskolen. Elevsamtalen er hjemlet i en egen paragraf, § 3.8, med overskriften ”Dialog om anna utvikling”: ”Eleven har rett til ”javnleg dialog med kontaktlæraren om sin utvikling i lys av §1-1 (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Formålsparagrafen, § 1-1, inneholder de samlede overordnede formålene for alle områder i opplæringen (Opplæringslova, 2008). Begrepet utvikling kan dermed forstås som elevens helhetlige utvikling, dvs. elevens faglige og sosiale utvikling.

Foreldrenes rett til samtale med kontaktlæreren har vært hjemlet i vurderingsforskrifter fra før, og formuleringene i forslaget til nye vurderingsforskrifter er omtrent som tidligere § 3-9: ”Foreldra har minst to gonger i året rett til ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæreren om korleis eleven arbeider dagleg og korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga” (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Hvis elevsamtalen skal kunne sees i sammenheng med foreldre-hjem-samtalen og med vurderingsforskriftene nedenfor, så betyr det at elevsamtalen også skal være planlagt og strukturert. Hva betyr en planlagt og strukturert elevsamtale som vurderingsverktøy for læring? En samtale som har vurdering som siktemål for læring, må ta utgangspunkt i vurderingsforskriftene som behandles videre nedenfor i del 2.2.

Læreplanens generelle del og formålsparagrafen § 1-1, representerer et verdisyn som sikter mot likeverd. Her påpekes det at utdanning og oppdragelse skal bygge på: ”Likeverd, ansvar for egne handlinger, toleranse, verdighet og respekt” (Saabye & Saabye, 2008:12). Som nevnt i del 1.1, innebærer min forståelse av begrepet samtale også en tilstrebing av gjensidighet og likeverd mellom lærer og elev. Det mellommenneskelige blir dermed løftet opp i dialogen og er med på å skape mening i elevsamtalen. I teorikapittelet utvider jeg dette verdiperspektivet og betegner det som en anerkjennende dialog, se del 3.3.

2.2 Vurdering

Ordet ”vurdere” kommer fra det tyske ordet ”werdere”, som betyr å verdsette eller bestemme verdien på noe. Kunnskapsløftet og St. meld. Nr. 16 bruker begrepet vurdering om elevarbeiders kvalitet eller grad av måloppnåelse.

Jeg legger videre Black og Williams definisjon til grunn, fordi den kan tydeliggjøre både lærerens og elevens delaktighet i vurderingshandlinger: ”assessment is all those activities undertaken by teachers, and by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged” (Black & William, 1998:2). Denne definisjonen tydeliggjør at vurderingen, eller tilbakemeldingen fra både lærer og elev, skal kunne være reelle bidrag for en endring i undervisningen og i læringsaktivitetene som partene er involvert i.

Elevsamtalen som vurderingsverktøy innebærer at lærer og elev reflekterer over læringen. Det vil si at de beveger seg ut over den hverdagslige situasjonen eller læringsaktiviteten, og ser læringen i et metaperspektiv. Metakognisjon kan tolkes som evnen til å bli bevisst på, reflektere over og ha kontroll på egne tankeprosesser. I vurderingen betyr metakognisjon at elevene for eksempel blir bevisst på hvordan de utfører sitt læringsarbeid. Metakognisjonen kan bidra til å øke kontrollen over læringsprosessen, og gjøre eleven bedre i stand til å arbeide mer strukturert og effektivt for å nå læringsmålene (Engh et al., 2007:56). Vurderingen blir dermed et verktøy for læring og en del av læringen.

Ut fra forslaget til nye vurderingsforskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2009a), vil jeg i det følgende skissere hvordan jeg forstår det planlagte og strukturerte, i en elevsamtale der vurdering er intensjonen. De nye vurderingsforskriftene (§ 3-1), utdyper bedre formålet med vurderingen; at den skal fremme læring, uttrykke kompetanse, gi god tilbakemelding og rettleiding. Grunnlaget for vurderingen knyttes i større grad til læringsmålene (§ 3-3): ”Grunnlaget for vurdering i fag er alle kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet” (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Forskriftene skiller mellom vurdering i fagene og vurdering av sosiale områder og elevens medvirkning i vurderingsarbeidet framheves gjennom et eget avsnitt om egenvurdering (§ 3.12) (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Forslaget til vurderingsforskriftenes § 3-1 og 3-2, slår fast at eleven har rett til vurdering, både underveis- og sluttvurdering og en rett til dokumentasjon av opplæringen: ”Underveisvurderinga skal brukes som ein reiskap i læreprosessen, som skal gi grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven aukar kompetansen sin i fag. Sluttvurderinga skal gi informasjon om måloppnåelsen til eleven... ved avslutninga av opplæringa i faget” (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Disse begrepene skal dekke tidligere brukte begreper, som formativ vurdering og summativ vurdering, der den formative vurderingen skal legge til rette for læring og utvikling, og den summative vurderingen skal dokumentere oppnådd kompetanse (Høihilder, 2008:7). Begge vurderingsformene har sin funksjon.. I elevsamtalen er det naturlig å legge vekt på underveisvurderingen i den hensikt å fremme elevens læring, utvikling og motivasjon.

En utdyping av underveisvurderingen, avdekker at begrepet kan inndeles i både en rettleidende og en oppsummerende vurdering. Den løpende og rettleidende vurderingen, skal

støtte eleven videre i læringsprosessen og motivere til videre innsats. Rettledningen skal også gi elevene mulighet til å forstå sin egen læringsutvikling, og bidra til å korrigere kursen i eget læringsarbeid. Den oppsummerende vurderingen gir en beskrivelse av elevens kunnskaps- og kompetansenivå, i forhold til elevens læringsmål (Hoff, 2007:11). Dette er en forutsetning for vurderingen, at den kan måles i forhold til en standard. Forslaget til de nye vurderingsforskriftene, § 3.1, sier at ”Det skal være kjent og tilgjengeleg for eleven... kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderingen av hennar eller hans kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Læringsmål og vurderingskriterier som er kjente for eleven, danner et viktig grunnlag for elevens deltakelse i vurderingen.

Den nye formålsparagrafen har tilføyd et nytt punkt angående elevens deltakelse i skolen, som har føringer for bl.a. vurderingsarbeidet: Elevene ”skal ha medansvar og medverknad” (Opplæringslova, 2008). Vurderingsforskriftenes § 3.12, uttrykker at eleven skal delta i underveisvurderingen: ”Eigenvurderinga til eleven...skal vere ein del av undervegsvurderinga. Eleven skal delta aktivt i vurderinga av eget arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova §§ 2- 3 og 3 - 4” (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Elevens medvirkning i vurderingen, innebærer at eleven har medansvar i vurderingen. Det betyr at eleven skal være delaktig, men at han eller hun ikke har et reelt ansvar for egen vurdering. Elevene skal ikke bare bli vurdert, men skal selv også vurdere kvaliteten på eget arbeid og egen innsats, hva de faktisk mestrer, og hva som skal til for å mestre bedre. Elevene medvirker i vurderingen særlig gjennom vurderingsverktøyene mappevurdering, logg og elevsamtale. Elevenes medvirkning i vurderingsarbeidet betyr også at de er med på å tolke kompetansemålene og utvikle kjennetegn på måloppnåelse i fag (Utdanningsdirektoratet, 2008).

I LK06 har omtalen av elevmedvirkning for første gang fått et eget avsnitt. Der uttrykkes det at elevene skal være med på å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen. Dette er ikke nye formuleringer, men markeringen av en egen del med overskrift kan tyde på at elevmedvirkning har fått større tyngde enn tidligere. Læringsplakaten til LK06 gir føringer for elevvurdering for eksempel i kulepunktene 3 og 5: ”Skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning”...”Skolen skal legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006:29).

2.3 Vurdering og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har vært et begrep i norsk skole i mer enn 30 år. Det er hjemlet i Opplæringslovens § 1-3 som sier følgende: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen” (Opplæringslova, 2008). Med utgangspunkt i sluttrapporten til Differensieringsprosjektet (Dale og Wærness 2003), sier Utdanningsdirektoratet at begrepet tilpasset opplæring på den ene side ikke er et overordnet fenomen: ”Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes evner og læreforutsetninger består av krav og forventninger om elevens oppnåelse av kompetanse gjennom elevens læringsarbeid i et arbeidsfellesskap. På den andre siden er prinsippet om tilpasset opplæring avgjørende i gjennomføringen av opplæringen. En kan ikke realisere en god opplæring uten at de krav og forventninger som stilles eleven, er realistiske i forhold til elevens evner og forutsetninger.” (Utdanningsdirektoratet, 2004:7).

Grunnskolen bygger på prinsippet om likeverdige og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende fellesskole. LK 06 uttrykker følgende: ”Fordi elevene er ulike, må de få ulike utfordringer. Alle elever skal få oppgaver som gir dem mulighet for læring, mestring og utvikling” (Saabye & Saabye, 2008:15). Hensikten med tilpasset opplæring er altså det samme som for vurdering; nemlig et økt læringsbytte

Det er slektskap mellom begrepene vurdering og tilpasset opplæring i forhold til uttrykket læringsstrategier, som kan beskrives som måten en elev tilegner seg ny kompetanse på. Læringsstrategier dreier seg om hvordan arbeidet planlegges og organiseres, hvordan ressurser benyttes, hvordan arbeidet kontrolleres underveis og bevisstheten om og bruken av kjennetegn for måloppnåelse (Engh & Høihilder, 2008:62). Tilpasset opplæring kan kjennetegnes ved at læreren vet om, benytter og legger til rette for at eleven kan gjøre seg bruk av sine læringsstrategier. Formativ vurdering dreier seg om at læreren tar utgangspunkt i elevens læringsstrategier i veiledningen av det videre arbeidet.

Bjørnsrud slår fast at elevmedvirkning er et sterkt innslag i de undervisningsformer som har kommet lengst i arbeidet med tilpasset opplæring, og Black mfl. dokumenterer at en utstrakt elevmedvirkning i den formative vurderingen kan gi økt læringsutbytte (Engh & Høihilder, 2008:63). Elevsamtalen kan være et forum for å komme mer i kontakt med læringssituasjonen til den enkelte elev, og elevens medvirkning i samtalen kan gi en tydeligere forståelse av hva eleven mestrer og hva eleven strever med. Læreren får viktig

informasjon om hvor eleven står i læringsprosessen og kan tilpasse den videre veiledningen til dette.

I følge Engh mfl. finnes det ikke realiteter i en undervisningsform der lærere skal kjenne alle elevenes forutsetninger, læringsstrategier og oppvekstmiljø for deretter å legge til rette for tilpassede oppgaver og veiledning for den enkelte (Engh & Høihilder, 2008:62). En optimalt tilpasset opplæring vil derfor være avhengig av elevens deltakelse. Begrepet elevmedvirkning er dermed knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Gjennomføringen av elevdeltakelse krever undervisningsformer der eleven kan ta medansvar i læringsarbeidet. Ansvar må imidlertid ikke være større enn eleven er i stand til å mestre, i motsatt fall kan resultatet bli redusert læring. Tilretteleggingen av tilpasset opplæring og elevmedvirkning, må samtidig ha kompetansekrav som avgjørende siktemål, for å ikke miste sin begrunnelse.

2.4 Elevsamtale og vurdering, hva skjer i praksis?

Jeg vil her først skissere og kommentere dokumentasjon av den generelle vurderingspraksisen i grunnskolen, fordi vurderingen generelt vil utgjøre et grunnlag for vurderingen i elevsamtalen. Deretter forklarer jeg elevsamtalen, slik den er framstilt i forskning og utviklingsarbeid og gjør rede for hvordan jeg forstår elevsamtalen.

Lærerens daglige vurdering i klasserommet er undersøkt i reform-97-evalueringen (ref i Dale & Wærness, 2006:47). Resultatene viser at lærerne støtter, inkluderer og skaper trygge rammer for elevens læring. Videre at læringsaktivitetene i klasserommene kan virke tilfeldige, med manglende oppsummeringer og sjeldne korrigerende tilbakemeldinger. Lærerne kunne rose elevene, selv om det ikke var noe å gi ros for. Peder Haug, lederen av evalueringen, knytter den "tilbaketrukne" lærerrollen til ettergivenhet. Lærerne kvier seg ofte for å stille faglige krav fundert i realistiske forventninger til elevene. St.meld. nr 30, Kultur for læring, sier med bakgrunn i reform-97-evalueringen, at elevene i liten grad kjenner målene for opplæringen. De vet ikke hva som kjennetegner en god faglig prestasjon, og de vet ikke hva som vektlegges i vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

Funnene ovenfor viser at lærerens daglige vurdering i klasserommet kan være en type uformell vurdering, som kan virke noe usystematisk i sin form. Den kan virke støttende og

rosende, men ikke alltid ha et klart læringsfokus i forhold til eleven. Elevene ser også ut til å ha fått lite informasjon om læringsmål og vurderingskriterier.

Rapporten fra et større vurderingsprosjekt viser også at lærerens tilbakemeldinger kan være støttende og rosende, men kan mangle et klart læringsfokus (Haugstveit, Sjølie, & Øygdalen, 2006:184). Rapport fra prosjektet "Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse", viste at egenvurderingen lett kan få en karakter av et ritual som ikke utvikler selvinnsikten og den metakognitive tenkningen. Haugstveit, Sjølie og Øygdalen viser til et eksempel fra 5.trinn, der elevene er oppfordret til å skrive en liten vurdering av hvert fag når oppgavene er utført:

Norsk: moro for det var så lite

Fortelling: moro for det var så mye å finne på

Matte: moro for det var så lite

Engelsk: moro for det var så lite

Matte: moro, men det var litt mye arbeid

(Haugstveit et al., 2006:89).

Denne eleven er forholdsvis ung og en 7.trinnselev kunne antageligvis hatt mer nyanserte vurderinger. Jeg viser eksemplet fordi denne eleven i følge Haugstveit, Sjølie og Øygarden er representativ for elevenes egenvurdering. Deres undersøkelse viser til at elevene benyttet lignende, svært enkle begreper når de skulle vurdere arbeidet sitt: ” greit”, ”lett”, ”vanskelig”, ”ble ferdig/ikke ferdig”

Lærerens utfordring er med andre ord å hjelpe eleven til å strukturere sin egenvurdering for å kunne utvikle sin tenkning. Studien til Haugstveit, Sjølie og Øygarden viste at lærerne ofte setter opp ”hvordan” og ”hvorfor” spørsmål i vurderingen. ”Hva” spørsmål kunne vært mer retningsgivende for elevens egenvurdering i det disse kan peke på et spesifikt område i læringen, i motsetning til ”hvordan” og ”hvorfor” spørsmål som dreier fokus mer mot metode.

Øygarden slår fast at vurderingen i barneskolen har tidligere vært mer overlatt til den enkelte lærer, i forhold til hvordan vurderingen skjedde og hvilke kriterier den bygde på (Haugstveit et al., 2006:184). Det er i de siste årene utviklet en del vurderingsredskaper ved den enkelte skole, som kan bidra til en mer systematisk vurdering og legge til rette for bedre læring. De formative vurderingsredskapene er mappevurdering, planleggingsbok eller planbok og plansamtale, prøver, logg, kunnskapskart, vurderingsskjema, lærerens vurderingskommentar og elevens egenvurdering (Haugstveit et al., 2006:196).

Dokumentasjonen ovenfor viser at vurderingen i grunnskolen kan ha et uklart læringsfokus. Hvordan stiller dette seg i elevsamtalen? Foregår det en systematisk vurdering for læring i elevsamtalen?

Forskningsresultater viser at hver tredje elev i den videregående skolen har svært lite utbytte av elevsamtalen (Viddal, 2007:93). Hvilket utbytte har elevene i grunnskolen av elevsamtalene? En rekke undersøkelser tendenderer mot at det er lærerens

informasjonsbehov som er hensikten med elevsamtalen (Engh et al., 2007; Limstrand, 2006; Limstrand & Sjøbakken, 2004; Ulvik, 2002). Læreren kan skaffe seg informasjon om eleven som læreren ikke har tilgang på i andre situasjoner. I tillegg bruker læreren tid på å formidle faglige og sosiale forhold til eleven. Informasjons- og formidlingsbehovet som ligger til grunn for samtalen, kan være ment som en forberedelse til skole-hjem-samtalen (Engh et al., 2007; Limstrand, 2006; Limstrand & Sjøbakken, 2004; Ulvik, 2002). Hvis det forholder seg slik, betyr det at elevens behov kommer i annen rekke, elevens behov for å uttrykke det som er viktig for han eller henne i læringen?

Limstrand utførte i 1993 – 1995 et større forsøk på elevsamtalen. Resultatene viste at læreren blir fortere kjent med hver enkelt elev gjennom elevsamtalen, noe som ofte kan slå ut i ydmykhet for den enkelte elev. Jeg er her fristet til å spørre om dette innebærer at elevens tanker og opplevelser blir tatt på alvor? Hvilke innvirkninger får evt. elevens innspill for den videre veiledningen? Informantene, dvs. lærerne i forsøket, mente at elevsamtalene førte til mer forpliktende handlinger, særlig når det gjaldt sosiale forhold (ref i Limstrand, 2006:93). Dette viser at elevsamtalen her er et reelt bidrag for en endring i undervisningen. Dette eksemplet sammenfaller med Black & Williams definering av vurderingsbegrepet, dvs. at det er lærerens og elevens refleksjon og tilbakemeldinger som skaper denne endringen. Limstrand har også holdt en rekke kurs for lærere om elevsamtaler. Et problemområde som ofte har blitt nevnt, er å få eleven til å delta muntlig i elevsamtalen (Limstrand, 2006:48).

Limstrand slår fast at det kan være vanskelig å finne tid til elevsamtalene i en travel skoledag. Tidlig på 90-tallet satte en rekke skoler i gang med elevsamtaler. Etter hvert som lov- og forskriftsmessige krav økte, kom skolene i tidsklemme og måtte etter hvert gi opp samtalene (Limstrand, 2006:48). Noen skoler har fortsatt avventet innføring i elevsamtalen og årsakene til dette kan være mange. En av årsakene kan være utfordringen elevsamtalen innebærer i forhold til skolen som system. Erfaringer viser at elevsamtalen som basiselement i organisasjonen, kan nødvendiggjøre endringer i tilretteleggingen av læringen (Limstrand, 2006:49).

I følge Sjøbakken har elevsamtalen tradisjonelt ofte foregått to ganger i året som en forberedelse til skole-hjem-samtalen (Limstrand & Sjøbakken, 2004:142).

Elevsamtalen har i følge Limstrand oppstått i ulike former i grunnskolen på grunn av ulike formål for samtalen:

- en utviklingssamtale som er både faglig og sosialt utviklingsorientert
- en plansamtale som tar utgangspunkt i ukeplaner og halvårsplaner
- en veiledningssamtale angående fag eller sak som er utviklingsorientert
- en medarbeidersamtale som fokuserer på arbeidsmiljø og relasjoner
- en vurderingssamtale som tar utgangspunkt i vurderingsforskriftene

(Limstrand, 2006:22)

I følge Engh mfl. er det ikke uvanlig at lærere lager sin egen utforming av elevsamtalen, og at den dermed kan inneholde elementer fra ulike typer av samtaler og bli en blanding (Engh et al., 2007:99). Vestfold-undersøkelsen, som omhandler elevvurdering på 7.trinn, viste at innhold og organisering i elevsamtalen er forskjellig (Høihilder & Engh, 2006:28). Innholdet i samtalen spredte seg her over flere felt: faglig innhold, læringssituasjonen i sin helhet, elevens helhetlige kompetanse, sosial kompetanse, kunnskapskompetanse og metodekompetanse. Undersøkelsen viste også at ikke alle grunnskolelærere gjennomfører slike samtaler med sine elever (Engh & Høihilder, 2008:66).

Sjøbakken slår fast at elevsamtalen som pedagogisk sjanger er mangetydig, og kan forstås på flere ulike måter (Limstrand & Sjøbakken, 2004:140). Danske Kirsten Reisby, en av pionerene for praktiseringen av elevsamtaler i Norden, gjør et skille mellom tre ulike typer elevsamtaler: Utviklingssamtalen, den problematiserende samtale, den disiplinerende samtale, og i tillegg gruppevis samtaler, som til sammen kan favne om både faglige og sosiale områder (Reisby, 1992:13). Ulvik plasserer elevsamtalen som en profesjonell eller faglig samtale, som har et formål og et tema, i motsetning til den dagligdagse samtale der partene snakker om løst og fast (Ulvik, 2002:15). Jonny Tobiassen har innført begrepet vurderingsdialog. Han understreker at forholdet lærer/elev skal være et gjensidig forhold, og at vurderingen skal medvirke til kompetanseheving hos både læreren og eleven (Sjøbakken, 2009:203). Engh, Dobson og Høihilder betegner også elevsamtalen som en vurderingsdialog, og fremhever dens muligheter til refleksjon i læringen (Engh et al., 2007:97).

Limstrand forstår elevsamtalen som en kombinasjon av utviklingssamtalen og medarbeidersamtalen. Hun peker på utviklingssamtalens funksjon som dannelsorienterende, idet den legger opp til kritisk vurdering og refleksjon i fagene. Videre er den også vekstskapende, idet den er målbærende og handlingsorientert (Limstrand, 2006:23). I medarbeidersamtalen er det faglige aspektet nedtonet, og elevens arbeidsmiljø og trivsel har hovedfokus. Medarbeidersamtalen legger dermed elevens arbeidsmiljølov, § 9a-4, og læreplanens generelle del til grunn (Opplæringslova, 2008). Hun ser elevsamtalen som et ledd i å bevare den kontinuerlige utviklingen og danne helhet og sammenheng i tilpasset opplæring (Limstrand, 2006).

Sjøbakken forstår elevsamtalen som en kombinasjon av utviklingssamtalen, der det faglige aspektet er sentralt, og medarbeidersamtalen, der den sosiale utviklingen er i fokus. Sjøbakken skiller mellom elevsamtalen, der den muntlige samtalen er sentral og plansamtalen der kombinasjonen av den skriftlige og muntlige dialogen dominerer (Limstrand & Sjøbakken, 2004:142). Han definerer plansamtalen som en dialog som tar utgangspunkt i mål og vurderinger. Planboka er sentrum for elevens og lærerens oppmerksomhet i plansamtalen. Den representerer noe av elevens fortelling, og er sentral som bindeledd mellom elev, lærer og foresatte. Der står arbeidsplanene og læringsmålene til eleven. Lærer og elev fører en muntlig dialog, kommenterer innholdet, skriver inn lærerens og elevens vurderinger i den sist gjennomførte planperioden, og lager nye mål for planperioden som ligger foran. Plansamtalen skal ifølge Sjøbakken ideelt gjennomføres ca. annenhver uke, eller for hver arbeidsplanperiode.

Jeg legger Limstrands og Sjøbakkens forklaring av elevsamtalen til grunn ut fra følgende begrunnelse: Limstrands elevsamtale kan danne et viktig utgangspunkt for elevenes aktive deltakelse fordi den setter eleven i sentrum, som aktiv deltaker i sin egen læring. Den muntlige vektleggingen kan skape muligheter for utvekslinger og kontakt mellom lærer og elev. Sjøbakkens plansamtale rundt planbokas læringsmål og vurdering kan virke strukturere for innholdet i samtalen og de skriftlige kommentarene mellom elev, lærer og foreldre kan sørge for viktige korrigeringer. Den jevnlige plansamtalen med delmål for hver enkelt arbeidsperiode, kan skape oversikt over elevens utvikling og utdype sammenhenger i læringen. Det er den muntlige dialogen mellom lærere og elev og det faglige aspektet i elevsamtalen som betones i oppgaven.

I tillegg vil jeg fokusere på den anerkjennende dialog som en mulig innfallsport for elevens medvirkning i læringen. Dialogen sees her som et vurderingsverktøy for læring, der intensjonen er å skape refleksjon og bevissthet i forhold til eget læringsarbeid. Dette utdypes nedenfor i kapittel 3.

3. Teori

Det utredes her hvordan elevsamtalen kan ivareta elevens medvirkning i vurderingen innenfor et tilpasset opplæringsperspektiv. Nedenfor skisseres de valgte perspektivene som jeg antar kan danne rammen for en dialog som kan ivareta elevens medvirkning i læringen og dernest rettes fokus mot kvalitative aspekter ved en slik dialog.

3.1 Sosialkonstruktivistisk perspektiv

Jeg velger å ta utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv som mer detaljert kan beskrives som et erfaringsfilosofisk og samtidig interaksjonistisk syn på læring.

Innenfor et konstruktivistisk perspektiv er ikke kunnskapen noe som er gitt en gang for alle, og som skal overføres eller forløses. Tvert i mot, kunnskap er stadig i endring og fornyes hele tiden. Kunnskapen oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening, skapt i møte mellom mennesker (Dysthe, 2001:42). Denne retningen har sitt utspring fra Piaget-tradisjonen innenfor kognitiv teori, der læring ideelt skjer gjennom et aktivt engasjement med faglige problemer, istedenfor å ta imot informasjon utenfra. Læringen blir her en aktiv konstruksjonsprosess, der eleven løser problemer gjennom å knytte ny kunnskap til det han eller hun vet fra før, og reorganiserer de mentale strukturene hvis det er nødvendig, for å kunne integrere ny forståelse. Kognitivistene mener, i følge Dysthe, at barn blir naturlig motiverte for å lære noe nytt når de opplever noe som ikke passer inn med det de forventer eller har lært tidligere (Dysthe, 2001:37).

Sosiokulturelle teoretikere som er opptatt av at læring er avhengig av kontekst og formål, utfordrer det kognitive perspektivet, som innebærer at det finnes en kognitiv kjerne i det å lære som er uavhengig av nettopp dette (Dysthe, 2001:43). Slik jeg ser det, vil et sosialkonstruktivistisk perspektiv kunne legge til rette for elevens medvirkning på følgende måter: Den sosialinteraktive undervisningen kan i følge Nystrand (1991) gi rom for dialog mellom eleven og andre, og mellom eleven og det stoffet som skal læres, der læreren kan inkludere elevens tolkninger og personlige erfaringer (ref i Dysthe, 1995:51). Gjennom samtalen kan eleven være aktiv i en utforskning og utvikling av kunnskap, med læreren som medspiller. Læreren kan gjennom sin respons og sitt initiativ føre eleven videre i stoffet, og

peke på sammenhenger og muligheter. Læreren skal ikke overrekke svarene eller rette fokus mot den endelige forståelsen, men kan legge til rette for elevenes selvstendige vandring i og utforsking av problemer. I lys av et slikt grunnleggende dialogisk og konstruktivistisk perspektiv, bør elevsamtaler på sikt kunne utvikle elevens forståelse, for hvordan han eller hun lærer og tilegner seg kunnskaper.

For Vygotsky utgjør sosial samhandling utgangspunktet for en konstruksjon av ny kunnskap. Dette skjer først og fremst gjennom bruk av språket der eleven er kunnskapens subjekt (Dysthe, 1995:47). Vygotsky mener at barnets kompetanse kan forstås fra to synsvinkler: Det barnet kan gjøre i samarbeid med en kyndig person, og det eleven kan utføre alene. Den nære utviklingssonen definerer han som ”avstanden mellom det virkelige utviklingsnivået eleven er på, som viser seg ved selvstendig problemløsning, og nivået på den mulige utviklingen som kunne finne sted gjennom problemløsning under en voksens rettleiding, eller i samarbeid med medelever som er kommet lenger” (Vygotskij, 1978:86).

Ut i fra dette aktuelle ståstedet, kan det også anes ”en proksimal sone”, dvs. et potensielt nivå som er mulig å nå ved hjelp fra andre. Vygotsky understreker at barnet må betraktes som et medsubjekt som skal forsøke å forstå temaet eller fagkunnskapen bedre, og at det barnet kan gjøre ved hjelp av assistanse, kan utføres alene senere (Vygotskij, 1978:87). Når det gjelder vurdering, hevder Vygotsky at det er minst like viktig å finne, måle eller vurdere det potensielle som det aktuelle utviklingsnivået til barnet. Dette fordi det er stor forskjell på hva barn kan greie med hjelp av en kyndig veileder. Dermed gjør han seg til talsmann for et perspektiv som ”forskyver tyngdepunktet i individvurderingen fra produkt, normer og kvantitet, til prosess, kriterium og kvalitet” (Bråten, 1996:33). Med andre ord er fokuset flyttet fra summativ til formativ vurdering.

Michael Cole (1996) påpeker at John Dewey benytter begrepet ”situation” samsvarende med en sosialkonstruktivistisk forståelse av begrepet kontekst, dvs. at alle deler er integrerte, vevd sammen, og læringen foregår i en intersubjektiv vev (ref i Dysthe, 2001:43): ”I det verkelege livet finst det aldri isolerte enkelthendingar; ein ting eller ei hending er alltid ein spesiell del, fase eller side ved ei omgivande opplevd verd” (Dewey, 1998:67). Deweys grunnleggende motiv er at mennesket dannes gjennom deltakelse og kommunikasjon i alle livets relasjoner Fokus settes på forbindelsen mellom kunnskap og handling (Vaage, 2001:130). Dewey mener at menneskets ideer og handlinger har konsekvenser som igjen

påvirker deres tenkning. Å utvikle en persons tanker, er å sørge for å skape omgivelser som setter i gang aktivitet som deretter blir reflektert tilbake til personen slik at eleven lærer noe. Dette understreker verdien av en aktiv lærer som følger opp elevens læringsprosesser, og er sensitiv overfor elevens engasjement.

Pragmatikeren John Dewey mener at skolen måtte forholde seg til elevens erfaringsverden. Han mener at læring er en konstant reorganisering og rekonstruering av erfaringer (ref i Vaage, 2001:129). Viddal bygger på Dewey. Hun mener at dialogen mellom lærer og elev, og lærerens tilbakemelding, er avgjørende for elevens refleksjon og læring (Viddal, 2007). Samtalen blir i så fall et verktøy for læring og en del av læringen. Elevsamtalen blir en potensiell arena for rekonstruering av elevens erfaringer og læring. Lærerens perspektiver i dialogen vil være avgjørende for elevens mulighet til å uttrykke og vurdere sine læringserfaringer, og få tilpassede vurderinger eller tilbakemeldinger for den videre læringen. Dette vil legge føringer for elevsamtalens form og innhold.

I det følgende vil jeg se på kvalitative aspekter ved dialogen som kan åpne for elevens medvirkning i læringen.

3.2 Anerkjennende dialog

Anerkjennelse blir i pedagogisk litteratur understreket som en innfallsport til læring, utvikling og trivsel. Filosofen Martin Buber sier at et menneske må møte anerkjennelse for å kunne realisere sitt potensial: Acknowledgement "means for us creatures the fulfilment by each of us" (Buber, 2002:117). Buber sier at kun dialoger fremmer læring, og at utgangspunktet for anerkjennelse må være elevens egne opplevelser: "acknowledge can be real and affective only when it springs from an experience of inclusion, of the other side" (Buber, 2002:115). Buber understreker avhengighetsforholdet mellom læring og anerkjennelse, idet han uttaler at læringsopplevelser må ha dialogen som form for å lykkes. Dialogens prinsipp om inkludering rommer også en anerkjennelse av den lærende fra den profesjonelle part, i vårt tilfelle læreren (Viddal, 2007:98).

Det å kunne vise anerkjennelse har rot i en genuin interesse for andre mennesker. Læreren må være oppriktig interessert i å sette seg inn i elevens perspektiv. Noen knytter anerkjennelse til det å dulle med, være enig i, glatte over og jatte med. Men dette har ikke

noe med anerkjennelse å gjøre. Anerkjennelse dreier seg om å sette seg selv til side for en liten stund, og være åpen for den andres perspektiv (Lund, 2008). Læreren viser anerkjennende kommunikasjon, når han eller hun kan vise forståelse, toleranse og aksept for elevens perspektiver. Schibbyes beskriver en anerkjennende grunnholdning slik: ”.. den andre ser deg som atskilt, med rettigheter over egne opplevelser, som en person med verdi, som er forståelig og aktverdig” (Bae, 2004:3). Den anerkjennende kommunikasjonen dreier seg om å imøtegå og anerkjenne eleven som et subjekt med forståelige og gyldige opplevelser og erfaringer angående egen læring.

I tråd med Hegel, henvender den anerkjennende terapeuten seg til subjektsiden eller refleksjonssiden hos pasienten, som innebærer å ta klientens synspunkt (Schibbye, 1988:193). Intensjonen er å bringe pasienten i kontakt med egne følelser, og formidle at disse er forståelige ut fra hver enkelt persons synsvinkel. I en anerkjennende kommunikasjon henger Schibbyes fem grunnelementer sammen og skaper hverandres forutsetning. Lytting, bekreftelse, forståelse, toleranse og aksept. Grunnelementene er dialektiske, det vil si at disse væremåtene griper over i hverandre og dermed ikke kan sees som atskilte fenomener eller begreper, selv om de nedenfor er beskrevet hver for seg (Schibbye, 2002:249). Essensen i anerkjennende kommunikasjon blir hvordan lærer møter elevens budskap.

Bae fokuserer på væremåter som kan være veiledende for å identifisere og fortolke kvalitative aspekter, som kan inkludere barns opplevelser og erfaringer i barnehagen. Hun baserer seg på Schibbyes anerkjennende væremåter i terapeutiske samtaler. Skolens tidsrammer vil ikke være så vide som i en terapeutisk samtale, og læreren skal ikke ta terapeutens rolle. Barnehagen har generelt mer tid og rom for det enkelte barns subjektive opplevelser og erfaringer, enn det skolen har. Dialogen mellom lærer og elev, vil likevel kunne etterstrebe grunnprinsippene i Schibbyes anerkjennende dialog: å lytte til, bekrefte og vise forståelse, toleranse og aksept for den enkelte elevs læringsopplevelser og erfaringer.

3.3 Anerkjennende væremåter

Den første utfordringen er å **lytte** med full oppmerksomhet til pasienten. Schibbye uttaler at denne åpenheten kan skape et indre og ytre rom hos den andre, som gir han eller henne muligheter til å utforske og bli bedre kjent med seg selv. Dette kan stimulere til selvrefleksjon og selvavgrensning (ref i Bae, 2004:19). I en pedagogisk situasjon vil dette

kunne innebære at læreren ”skrur av” alle de ferdige svarene, og tar i mot det eleven sier. En fokusert oppmerksomhet vil rette seg mot både verbale og nonverbale signaler, måten ting blir sagt på for å kunne forstå elevens mening med ytringen, eller stemningen i den.

I følge Schibbye er denne empatiske holdningen vanskelig, fordi vi må la være å kontrollere andre, og våge å ta i mot et budskap som kan være ubehagelig (Schibbye, 1988:171). ”Vi må sette mentale prosesser i venteposisjon for å kunne se og ”ta inn” fenomener rundt oss, inkludert fenomener knyttet til den personen vi er i dialog med” (Schibbye, 2002:251). Overført til elevsamtalen, vil dette si at læreren må avgrense impulsene eller de ureflekterte intensjonene og ikke alltid gjøre noe ”pedagogisk” med elevens innspill. Det handler om at læreren forsøker å forstå ut fra elevens perspektiver.

Bekreftelse er den andre grunnholdningen som inngår i anerkjennelse. Schibbye tolker begrepet slik: Bekreftelse dreier seg om å ”gi autoritet til klientopplevelsens plass og gyldighet...”Det er bare gjennom å få svar fra andre at ”...jeg får meg selv *tilbake*, det er slik jeg kan bygge opp mening. Dersom min kommunikasjon ”forsvinner” ut i verden, blir jeg fremmedgjort fra hva jeg meddeler, dvs. jeg mister en del av meg selv. Jeg får ikke tak i meg selv som et utgangspunkt for egen handling.” (Schibbye, 1988:204). I elevsamtalen vil bekreftelsen bety at eleven får ha sin opplevelse av læringen, og dette gir eleven erfaringer med at opplevelser og intensjoner er forankret i elevens eget selv.

Schibbyes skisserer to ulike måter å stille spørsmål på, som danner ulike forutsetninger for elevens muligheter til å komme i kontakt med, og få tillit til egne opplevelser. Den ene væremåten bidrar til en åpen utforskende stemning, ved for eksempel å stille undrende spørsmål. Disse spørsmålene henvender seg til refleksjonssiden hos eleven. De krever ikke svar. ”Med en undrende holdning prøver vi å sette oss inn i hva den andre muligens opplever, og undre oss om det stemmer.” (Schibbye, 2002:248). Motsetningen til denne væremåten betegner Schibbye som ”skjema-spørsmål” eller lukkede spørsmål, dvs. spørsmål som krever absolutte og entydige svar. ”Måten slike spørsmål på innebærer for det første at det *finnes* et svar, og for det andre at spørsmålsstilleren har krav på svaret.” (Schibbye, 2002:255) Det er med andre ord bare rom for ett perspektiv. Det er bare en mulighet for å bli bekreftet eller verdsatt.

Forståelse er et annet aspekt ved en lyttende og undrende væremåte. Det er en bestemt type forståelse Schibbye påpeker, en forståelse med basis i innlevelse. Denne innlevende

forståelsen kan gi eleven rom til å definere hva som gir mening. **Aksept og toleranse** henger sammen med lytting og innlevende forståelse. ”Vi aksepterer den andres rett til sin følelse, vi tåler følelsen og lar den være.” (Schibbye, 2002:258)

Oversatt til relasjonen mellom pedagog og elev, vil toleranse kunne bety at læreren tåler ulike opplevelser side om side, og aksepterer at forskjellige ”virkeligheter” kan være sanne. Når eleven ikke svarer som forventet, eller markerer dissens i forhold til lærerens oppfatning, tar læreren i bruk forståelsesfulle og tolerante væremåter. Det kan dreie seg om at læreren forholder seg til elevens følelse, uten umiddelbart å vurdere den eller gjøre noe med den. En slik kommunikasjon kan åpne for at eleven føler seg forstått og gjenkjent.

Oppsummeringsvis vil Schibbyes anerkjennende dialog, overført til pedagogiske sammenhenger, kunne bety at læreren ”skruer av” alle de ferdige svarene og tar i mot det eleven sier. Læreren må avgrense impulsene eller de ureflekterte intensjonene, og ikke alltid gjøre noe ”pedagogisk” med elevens innspill. Det handler om at læreren forsøker å forstå ut fra elevens perspektiver. Denne innlevende forståelsen innebærer at eleven får ha sin opplevelse av læringen, og dette gir eleven erfaringer med at opplevelser og intensjoner er forankret i elevens eget selv. Lærerens undrende spørsmål vil henvende seg til refleksjonssiden hos eleven, og samtidig gi eleven rom til selv å kunne definere hva som gir mening i læringsarbeidet.

Kapitlet har til nå fokusert generelt på anerkjennende væremåter i elevsamtalen, som en forutsetning for elevens medvirkning. Jeg har tidligere definert elevsamtalen som et vurderingsredskap for læring, og vil nå se på hvordan lærerens tilbakemeldinger kan danne forutsetninger for elevens forståelse og tilegnelse av læring. Nedenfor presenteres Viddals dialogiske tilbakemeldingsdiskurs, som viser koblinger mellom anerkjennelse og læring.

3.4 Elevsamtalen som dialog

Viddal hevder at lærerens tilbakemelding kan fremme ”læring, anerkjennelse, engasjement, refleksjon og potensiell kompetanse hos den lærende” (Viddal, 2007:93). Hun bygger på Dewey, som definerer læring som rekonstruksjon av erfaring (Dewey, 1933, 1938a, 1938b). Dewey mener at handlinger ikke får noen betydning uten tilbakeblikk og forutsigelser. Læreren må tilpasse innholdet i sine tilbakemeldinger til elevens individuelle erfaringer. I

samtalen må elevens erfaringer fra fortid og nåtid, kobles sammen med målene og mulighetene framover i tid

Innenfor en dialogisk tilbakemeldingsdiskurs er det i utgangspunktet gjensidighet mellom deltakerne. Læreren skaper en empatisk kontakt med eleven, gjennom å se eleven og lytte til eleven. Lærerens tilbakemelding på elevens skolearbeid, kan bidra til å påvirke elevens selvbevissthet på et grunnleggende plan. Når læreren forsøker å innta elevens perspektiv i tilbakemeldingen, får vi en form for anerkjennelse som fanger inn elevens opplevelse av eget skolearbeid. Denne formen for respons kan fremme både læring og anerkjennelse på samme tid (Viddal, 2007). Det betyr at læreren lar være å vurdere og sammenligne eleven i øyeblikk av samtalen. Eleven framstår som et subjekt, som blir anerkjent for sine opplevelser. Men empati alene er ikke løsningen. Det må også stilles forventninger om mestring. Lærerens perspektiv på elevens skolearbeid, er like viktig som elevens eget, for at dialogen skal opprettholdes (Viddal, 2007:97). Læreren må kunne ta elevens perspektiv uten å miste sitt eget og være bevisst på sin egen posisjon.

I perspektivtagningen rommer læreren både sitt eget og elevens opplevelse. Det er bare læreren som tar sitt egen og elevens opplevelse inn i dialogen. Mens læreren erfarer sin egen praksis som lærer, kan ikke eleven erfare lærerens erfaring av lærerens praksis. Eleven står kun på den ene siden, mens læreren står på begge sider av situasjonen. Hvordan kan dette skje? Dale skiller mellom øyeblikk, prosess og struktur (Dale, 1999:113). Dale knytter begrepet *struktur* til den daglige kommunikasjonen mellom lærer og elev. Formuleringen *øyeblikk* peker på sekvenser i dialogen, der eleven er subjekt og opplever gjensvar. I disse øyeblikkene lar lærer være å sammenligne sin elev med de andre, slik at eleven ikke opplever seg analysert og objektivisert. Lærer skaper her en *prosess* der empati er i fokus. Empati alene vil skape elevens monolog, derfor må empati knyttes til læringsmål. Dersom empati balanseres med forventninger om mestring fra lærers side, kan lærer være i stand til å beholde begge perspektivene (Viddal, 2007:97).

Selv om de involverte parter erkjenner at det er viktig å ta den andres perspektiv, kan dette vise seg å være vanskelig i praksis. Utgangspunktet for å mestre dette, er å kunne forstå sitt eget perspektiv og sin egen posisjon. Hvis man kan fatte sitt eget ståsted lokalisert i tid og rom, er det også mulig å fatte den andres ståsted. For ”verden omfatter meg og omslutter meg som et punkt, men jeg kan fatte den” (Bourdieu, 1997:30).

Enhver handling som gjør at andres perspektiver kommer fram, kan utfordre lærerens posisjon. Beveggrunnen læreren kan ha for å ta denne risikoen, er at den genuine dialogen, samtalen som rommer elevens læringsperspektiver, kan fremme læring (Buber, 2002:116). Buber sier at elevens egne opplevelser er utgangspunktet for anerkjennelse: "acknowledgement can be real and effective only when it springs from an experience of inclusion, of the other side" (Buber, 2002:115). Han sier videre at læringsrelasjoner har dialogen som forutsetning og at dialogens prinsipp om inkludering inneholder anerkjennelse av den lærende.

3.5 Elevsamtalen som monolog

Monologen er knyttet til behovet for selvheldelse og anerkjennelse (Buber, 2002:23). Dersom læreren setter sine egne behov i fokus og ikke er opptatt av hva eleven tenker om sine arbeider, blir tilbakemeldingen en overrekkelse. Læreren gir tilbakemeldingen som en gave, og eleven er mottaker. Læreren er aktiv og eleven er passiv (Askew, 2000:3). Her er det ikke forbindelse mellom tilbakemeldingens innhold (logisk) og den lærendes erfaringer (psykologisk). Elevens bidrag tillegges ikke verdi. Det betyr at en ikke har bevissthet om eller fokus på at ulike typer av relasjoner fremmer eller hemmer lærelyst. Alt virkelig liv er et møte, sier Buber (Buber, 1992:13). Dette er også tilfelle for elevsamtalen.

Innenfor en monologisk tilbakemeldingsdiskurs, fungerer lærerens tilbakemeldinger ofte som en vurdering av læring. Tilbakemeldingens innhold er vurderende og har en indikasjon på gapet mellom nåtidige og ønskede prestasjonsresultater. Lærer tar her for gitt at eleven mottar den nye kunnskapen, og selv er i stand til å korrigere og forbedre arbeidet sitt i etterkant. Han antar også at eleven ikke *vet* det som læreren formidler. Han går også ut i fra at eleven ønsker å få denne informasjonen (Viddal, 2007:96).

Det er ikke urimelig å anta at eleven på forhånd vet en god del av det som læreren formidler om hans eller hennes arbeid. Eleven reflekterer kanskje såpass mye over egen læring, at han eller hun er bevisst på hva som fungerer bra og mindre bra i sitt skolearbeid. Hvordan vil det i så fall oppleves når læreren gir tilbakemeldinger på ens daglige arbeid som ikke inneholder spørsmål om hva en selv synes, om årsaker til forhold som er bra eller ikke bra, hvilke perspektiver som ligger til grunn for måten en arbeider på og hva eleven tenker om sitt videre arbeid? Eleven vil muligens oppleve at hun er fratatt sin integritet, kjenne seg såret og

føle behov for å forsvare seg. Innenfor denne tilbakemeldingsdiskursen har ikke eleven muligheter til å få gyldiggjort sine læringserfaringer, og dette kan hemme elevens medvirkning og læring (Viddal, 2007:96).

Kan positiv respons føre oss nær en vurderingsform som fremmer deltakelse og læring hos eleven? I hverdagen bruker vi positive tilbakemeldinger om vurderinger som uttrykker tilfredshet med den andres resultater. Negative tilbakemeldinger benyttes i forhold til kritikk og behov for endring. Askew uttaler at det ikke er avgjørende hvilket fortegn tilbakemeldingen har. Både positive og negative tilbakemeldinger kan blokkere mulighetene for læring og gi såkalte *killerfeedback* (Askew, 2000:7). Formålet til læreren kan være å gi konstruktive og utviklende tilbakemeldinger. Men dersom læreren ikke åpner for dialog, og eleven ikke kan relatere sin tenkning til tilbakemeldingens innhold, har vi et tilfelle av killerfeedback. Eleven kan oppfatte vurderingen som upassende, og det kan påvirke elevens selvtillit og motivasjon negativt. Læreren må derfor tilpasse tilbakemeldingene sine slik at eleven kan kjenne seg igjen, og slik utvikle sin egen tenkning om læringen.

En lærer som har seg selv som fokus, vil ikke være oppmerksom på eleven som et du: "The limits of the possibility of dialogue are the limits of awareness" (Buber, 2002:12). Monologens mann er selvsentrert og vil ha problemer med å skape relasjoner preget av nærvær. Han har ikke mulighet til å se den andres psykologiske side, idet den andre eksisterer som en del av hans egen erfaring. Den som overrekker eleven en gave fylt av positive tilbakemeldinger, glemmer å gi sin oppmerksomhet og aksept. Mottakerens opplevelse vil være avgjørende for hvorvidt en tilbakemelding er positiv eller negativ.

Tilbakemeldingen eleven får i elevsamtalen kan således være enten oppløftende eller ydmykende, avhengig av i hvilken grad tilbakemeldingen er i kontakt med elevens erfaringer med eget skolearbeid.

3.6 Dialogen i skolen

Begrepet anerkjennelse er forankret i et prinsipp om gjensidig likeverd mellom mennesker. Schibbyes teoretiske forståelse av anerkjennelse er tuftet på prinsippet om gjensidig avhengighet, der utviklingen av en relasjon er basert på at begge mottar anerkjennelse. Schibbye fortolker prinsippet om likeverd som en relasjon mellom to subjekter, der den

andre sees som autoritet i forhold til egen opplevelse. Det handler om å forsøke å forstå hvordan en opplevelse kan ha mening og være gyldig for den andre, uavhengig av hvordan den oppfattes utenfra, av andre (ref i Bae, 2004:10). Pedagogen kan f.eks unngå væremåter der elevens bidrag i kommunikasjonen ensidig blir møtt med pedagogiske intensjoner, og istedenfor anerkjenne elevens innspill ut fra elevens intensjoner. Når læreren bytter perspektiv slik, kan eleven oppleve at hans eller hennes perspektiv er gyldig, på lik linje med lærerens. Dersom læreren mangler sitt eget perspektiv, vil han ekskludere seg som deltaker i dialogen, og både perspektivtakning og dialog blir umulig.

Det kan være lett å blande sammen likhet og likeverd. Å se den andre som en autoritet i forhold til egne opplevelser, betyr ikke det samme som likhet eller enighet. Læreren og eleven kan regnes som likeverdige og begge har lik rett til sin opplevelse, men de har f.eks ikke likt ansvar for relasjonen. Schibbys dialektiske relasjonsforståelse peker mot begge parter i samspillet, også den voksne eller lærerens selvrefleksivitet og selvavgrensning i dialogen, siden denne skaper forutsetninger for hvordan dialogen arter seg. Dialogprosesser er således et potensielt dannelsesarbeid også for voksne (Slagstad, Korsgaard, & Løvlie, 2003). Det relasjonelle ansvaret ligger hos pedagogen, noe som betyr at pedagogen må ta ansvar for sitt eget bidrag inn i dialogen og drive selvoppdragelse.

Kan vi stille et krav om en gjensidig lærer-elev relasjon? I en konkret forstand kan lærer-elev relasjonen aldri bli preget av gjensidighet i den forstand at de utveksler samme type handling eller tjeneste overfor hverandre. Lærere og elever har ulike roller og ulik ansvarsfordeling. Det vil alltid være elementer av asymmetri eller ulikeverdighet i dialogen. En del av læringen vil dreie seg om å tilegne seg etablert kunnskap. Dialogen mellom læreren og eleven må derfor være monologisk, eller enveisformidlende i noen grad (Rommetveit, 1996:99). Det er en svak grense mellom gjensidighet og dominans og objektgjøring. Dette kan komme til uttrykk gjennom lærerens dobbeltrolle; å utvikle likeverdige relasjoner i forhold til elevene og å vurdere deres prestasjoner. Objektiveringen kan være forårsaket av tidsklemmen, men kan også skapes ut fra hvilket perspektiv lærere ser på sine elever fra.

Våre handlinger påvirkes av våre posisjoner. I samvær mellom personer som har forskjellige posisjoner, er makthandlinger mulige (Bourdieu, 1993:130). Læreren og eleven har ulike posisjoner. Læreren har mulighet til å utøve makt over elevens privilegietilgang og i

vurderingen av elevens prestasjoner. Læreren kan fremme læring og læringslyst ved å anerkjenne enkelte, gjennom å gi en tilbakemelding som er knyttet til elevens erfaringsverden. Han kan også hindre læring og læringslyst ved å og miskjenne andre, ved å gi en tilbakemelding som ikke er i kontakt med elevens erfaringsverden. Forskjellene i posisjonen mellom lærer og elev, kan derfor forklare hvorfor en ikke uten videre får tilbakemeldinger som er nødvendige for å realisere læring (Viddal, 2007:95).

Gjensidig anerkjennelse er ikke noe konstant, men må heller sees som et potensiale, eller en retning og et mål for utviklingen: Schibbye sier det slik ”Å være anerkjennende er ikke en tilstand, men en prosess, og vi glipper stadig i våre forsøk på å opprettholde denne holdningen.” (Schibbye, 2002:263). Det sentrale i en anerkjennende dialog er ikke å være perfekte og kommunisere på riktig måte til en hver tid. En lærer som ivrer etter å forfølge didaktiske planer og mål, kan komme i fare for å objektivere eleven. Relasjonen kan da bevege seg mot det Stierlin kaller ”negativ gjensidighet” (Stierlin, 1974:79). Dialogen vil her kunne bli preget av følelsesmessig flathet og ulystbetonhet. I tilfeller der dialogen blir dominert av slike kvaliteter, vil barns muligheter til å komme i kontakt med egne opplevelser og få avgrenset dem, bli redusert. Læreren har ansvaret for å ha den relasjonelle oversikten, og finne ut hva en evt. fjernhet, følelsesmessig flathet og ensidighet betyr.

3.7 Elevens medvirkning og læring

Er det gitt at elevens medvirkning i dialogen skaper læring? Hvis elevene snakket fritt om sine læringsperspektiver ville elevsamtalen gå i retning av elevens monolog. Elevsamtalen må ha en viss struktur i det hensikten er å utvikle elevens forståelse for læring og hvordan læring tilegnes. Den går derfor dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i den hverdagslige samtale. Læreren må ha en viss ekspertrolle som styrer samtalen forsiktig i den hensikt å oppnå refleksjon og forståelse hos eleven. Elevsamtalen er derfor ikke i praksis en konversasjon mellom likeverdige deltakere. Læreren vil søke å følge opp elevens spørsmål og svar og forsøke å bringe eleven opp til stadig høyere og tilpassede nivåer i læringen. Eleven veiledes fra nivået han eller hun er i stand til å mestre nå, ”den aktuelle sonen”, og til nivåer som ligger ovenfor gjennom et samarbeid med læreren som har innsikt, ”den proksimale sone” (se del 3.1).

Burbules beskrivelser av to forskjellige måter å se dialogen på, kan være dekkende for dialogens dobbelte funksjon i elevsamtalen. Innenfor en teleologisk forståelse kan dialogen tolkes som et middel til å nå et på forhånd bestemt mål (ref i Bae, 2004:2). Vurderingsdialogen for læring vil på den ene siden være styrt i form ut i fra målsettingen om å veilede eleven til stadig høyere nivåer innenfor etablert kunnskap. Elevens medvirkning i dialogen gir et utgangspunkt for å kunne avdekke elevens potensielle muligheter til å nå de forhåndsbestemte læringsmålene i K06.

Den ikke-teleologiske forståelsen formulerer han slik: ”..in which the participants commit themselves to an intersubjective relation of exploratory and negotiated understanding without necessary having a definite outcome in mind”. (Sitert i Bae, 2004:2). Burbules ikke-teleologiske forståelse innebærer at dialogen ideelt sett ikke har ferdige løsninger eller korrekte svar, men har i seg muligheten for at den enkelte kan foreta slutninger som i neste omgang vil bli endret. Dialogen kan gi forutsetninger for en slik likeverdig deltakelse i øyeblikkene der læreren forsøker å lytte til og forstå eleven og ta elevens bidrag på alvor. Slik kan elevens tilbakemeldinger være et reelt bidrag for en endring i undervisningen og i læringsaktivitetene. Elevens perspektiver vil kunne påvirke lærerens oppfatninger av elevens læringsarbeid og gi retning for den videre tilpassingen av opplæringen. Læreren vil veksle mellom sitt eget perspektiv, læringsmålene og elevens perspektiver på sin egen læring. Elevsamtalen vil dermed både være et middel for å bevege seg i forhold til de forhåndsbestemte læringsmålene og en arena der svarene ikke er ferdigstilte, der dialogen kan bringe partene stadig nærmere en løsning gjennom å oppfordre eleven til medvirkning og å anerkjenne perspektivene eleven uttrykker.

3.8 Sammenfatning og antakelser ut fra teorigrunnlaget

Problemstillingen etterspør en identifisering av kvalitative aspekter ved elevsamtalen som kan gi rom for elevens medvirkning og læring. Ut i fra ovenstående teoretiske beskrivelser av Schibbys anerkjennende dialoger og av Viddals monologiske og dialogiske tilbakemeldingsdiskurser, vil jeg trekke fram noen væremåter som jeg antar kan være en støtte ved observering av elevsamtaler i skolen. Nedenfor har jeg ordnet kjennetegnene på lærerens og elevens væremåter i fire grupper ut fra hovedbegreper i teoriene: En

anerkjennende og en ikke- anerkjennende dialog, og en læringsfremmende dialog og en læringsbegrensende monolog.

Disse antagelsene kan være et utgangspunkt for å kunne identifisere kvalitative aspekter og foreta fortolkninger av hva som skjer dialogens ulike delprosesser. Min intensjon er å gi beskrivelser som evt. kan øke forståelse for hvordan elevsamtalen kan anvendes i den hensikt å gi rom for elevens medvirkning.

Kjennetegn i en anerkjennende og en ikke-ankjennende dialog

I en anerkjennende dialog antas det at:	
Læreren kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:	Eleven kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:
-Viser åpenhet og fokusert oppmerksomhet; dvs. avventer, avbryter ikke, bruker innlevende kommentarer: "aha", "akkurat", "mm"	-Har en subjektiv stemme, dvs.kommuniserer uttrykksfullt, formidler sine meninger, overbevisninger
-Tar elevens synsvinkel, tilpasser sitt svar til elevens initiativ	-Tar egne initiativ, kommer med forslag, stiller spørsmål
I en ikke-ankjennende dialog antas det at:	
Læreren kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:	Eleven kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:
-Styrer samtalen, tar de fleste initiativ og tilpasser ikke sine innspill til elevens ytringer	-Har få selvstendige innspill, forslag og ideer
-Kontrollerer og vurderer elevens arbeid og spør lite om elevens oppfatninger	-Responderer lite, svarer kort

Kjennetegn i en læringsfremmende dialog og en læringsbegrensende monolog

I en læringsfremmende dialog antas det at:	
Læreren kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:	Eleven kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:
-Læreren kommer med innspill som kan stimulere til faglig refleksjon; Stiller åpne, undrende spørsmål, oppfordrer eleven til å følge egne tanker, dele synspunkter og komme med forslag i fagene	-Har et nært forhold til egen læring, deler sine opplevelser og tanker om sitt eget arbeid
-Gir læringsstøttende tilbakemeldinger knyttet til elevens læringsmål	-Stiller spørsmål
-Samarbeider med eleven om å velge ut øvingsområder i fagene for neste arbeidsperiode	-Reflekterer over eget læringsarbeid, f.eks vurderer hva og hvordan arbeidet kan gjøres bedre
I en læringsbegrensende monolog antas det at:	
Læreren kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:	Eleven kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:
-Stiller lukkede spørsmål, forventer bestemte svar	-Har et distansert forhold til egen læring, tar i liten grad initiativ i forhold til eget læringsarbeid
-Gir tilbakemeldinger som en gave, sjekker ikke forbindelsen til elevens læringserfaringer	-Deler i liten grad sine læringserfaringer
-Gir generelle tilbakemeldinger som ikke er læringsstøttende: f.eks "Fint", "Flott"	-Stiller få spørsmål

4. Metode

Kapitlet redegjør for undersøkelsens forskningsmetode, vitenskapsteoretiske premisser og hvordan feltarbeidet foregikk. Videre gjøres det rede for hvordan materialet ble systematisert, transkribert og fortolket i hovedkategorier. Som oppsummering pekes på analysens gyldighet. Begrepet forskningsmetode kan defineres som de framgangsmåtene jeg bruker for å besvare eller belyse de spørsmål jeg har stilt (Hjardemaal, 2002:19).

4.1 Innledning

Undersøkelsen er planlagt med henblikk på å utvikle kunnskaper om hvordan elevene i større grad kan medvirke i læringen og i vurderingen. Det metodiske arbeidet tar utgangspunkt i teorien foran for systematisk å kunne innhente empirisk informasjon om temaet. Kapitlet ser på metoder som kan egne seg for studien av elevsamtalen med henblikk på elevens medvirkning og læring. Hensikten er å plassere undersøkelsen i forhold til overordnede forskningssyn, samt å beskrive de metoder som er valgt for innsamling og systematisering av datamaterialet. Undersøkelsen er en del av forskningsprosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring" (Nes, Dobson, & Eriksen, 2008), som undersøker hvordan elevvurdering kan være et bidrag til realisering av tilpasset opplæring. Teoretisk har prosjektet forankring i et sosiokulturelt perspektiv, dvs. en vektlegging av den situerte sosiokulturelle konstruksjonen av elevvurdering og tilpasset opplæring.

Målet med prosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring", er å undersøke hvordan vurderingshandlinger og hele vurderingskulturen kan utvikles, slik at det støtter bedre opp om tilpasset opplæring. Innenfor dette søkes det svar på hvordan prinsippene om likeverd og inkludering kan ivaretas i disse endringsprosessene (Nes et al., 2008). Min studie gjelder et lite utsnitt av vurderingspraksisen som er undersøkt i prosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring". Jeg avgrensar min undersøkelse til å gjelde elevsamtalen. Når det gjelder sosiale relasjoner, avgrensar jeg min undersøkelse til å gjelde lærer-elev-rollen i elevsamtalen. Vurderingshandlingene dreier seg her om skriftlige og muntlige vurderinger som lærer og elev utfører i elevsamtalen, med vekt på muntlige vurderingshandlinger. Fokuset på elevens

medvirkning i læringen, kan samtidig være et bidrag i forhold til tilpassingen av opplæringen.

4.2 Valg av metode

Det eksisterer to hovedmetoder innen forskning: kvalitative og kvantitative metoder. Pedagogisk ordbok definerer begrepene slik: I kvalitative forskningsmetoder ”forsøker å forskeren å leve seg inn i og oppfatte et mønster i det mangfoldet av sanseinntrykk han/hun mottar på et nærmere avgrenset område. Dette er til forskjell fra kvantitativ metode, der poenget er å trekke ut et begrenset antall aspekter ved helheten og så måle dem ved hjelp av tall.” (Bø & Helle, 2002:140) Mens kvalitative metoder undersøker kvaliteten ved et fenomen gjennom å gi en nærmere beskrivelse, gir kvantitative metoder et tallmateriale som anslår kvantiteten av et fenomen. Forskningsprosessen som helhet og hver fase av den preges av en kvalitativ tankegang, dvs. tenkemåter og utsagn som formuleres i ord og sjelden som tallmaterieell. Holter hevder at den største ulikheten mellom kvalitativ og kvantitativ metode er den kvalitative metodens mer intensive bruk av forforståelse gjennom hele undersøkelsen, dvs. egne erfaringer i forbindelse med forskningstemaet (Holter, 1996:13).

Temaet og formålet med en undersøkelse, vil avgjøre hvilken metode som er egnet. Valget av kvalitativ metode vil jeg begrunne i det følgende: Jeg vil undersøke hvordan elevsamtalen som prosess kan gi rom for elevens medvirkning og læring innenfor rammen formativ vurdering. Et kvalitativt perspektiv gir meg muligheten til å se mer nyansert på dialogen som prosess, hvordan lærerens væremåter påvirker elevens medvirkning i læringen. Hvilke kvalitative aspekter ved dialogen lærer-elev kan gi rom for elevens læringsperspektiver? Materialet forstås dermed ikke som objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes. Det er subjektene, lærer og elev, og deres perspektiver som er utgangspunktet, i motsetning til i kvantitativ forskning, der forskerens ideer og spørsmål er utgangspunktet for undersøkelsen (Alvesson & Sköldberg, 1994:10).

Jeg inntar, som nevnt i del 3.1, et konstruktivistisk perspektiv der kunnskap sees som en sosial virkelighetskonstruksjon. Denne tilnærmingen understreker at kunnskapen blir konstruert av deltakerne i en samtale (Kvale, 1997:26). Kunnskapen om hvordan dialogen kan gi rom for elevens medvirkning og læring, vil dermed skapes nettopp i dialogen mellom lærer og elev. Jeg vil forsøke å leve meg inn i og oppfatte et mønster i mangfoldet av

inntrykk i elevsamtalene. Fortolkningen av de ulike meningene som kommer fram i samtalene, kan sannsynligvis gi en mer mangefasettert og endret forståelse av dialogen.

En partisk holdning i forhold til kvalitative metoder, ville innebære at jeg så meg blind på fordelene med disse. Det kunne resultere i at jeg ikke oppdaget hvordan kvantitative metoder kunne være utfyllende. Kvantitative metoder kunne vært benyttet til å antyde graden av elevmedvirkning i vurderingen. Medvirkningen i læringen er imidlertid ikke så enkelt å måle, fordi underveivurderingen i elevsamtalen i større grad retter fokus mot læringsprosessen enn mot læringsresultatet. En kvantifisering av vektingen vurdering av læring og vurdering for læring, dvs. om elevsamtalen retter fokus mer mot henholdsvis kontroll-aspektet enn læringsaspektet i vurderingen ville være interessant i forhold til elevens muligheter for medvirkning. Resultatene kunne gitt et utgangspunkt for å se nærmere på et av problemområdene, til å foreta en kvalitativ analyse. En vektlegging av læringsaspektet kunne f.eks innebære en potensiell mulighet for elevens medvirkning. En kvantitativ analyse kunne også ha vært gjennomført i etterkant av den kvalitative analysen, f.eks en måling av elevresponsen i samtalen, for å bekrefte eller avkrefte svarene i den kvalitative analysen.

Det handler ikke om å velge den ene metoden framfor den andre, men å velge metoder som er hensiktsmessig i forhold til det jeg vil undersøke. Kvantitative studier ville se på utsnitt av helheten, f.eks analysere elevens perspektiver og lærerens perspektiver hver for seg. Jeg ville her ikke se dialogen i sammenheng og den andre partens viktige bidrag for at elevsamtalen fikk en slik vurdering av læreren eller eleven. Undersøkelsen ville ikke gi innsikt i hvordan den løpende dialogen kan ivareta elevens deltakelse i læringen. Dessuten kan den kvalitative analysen antakeligvis gi meg en pekepinn angående balansen mellom lærerstyring og elevmedvirkning og vurdering *av* læring og vurdering *for* læring.

Alle metoder innebærer en eller annen begrensning. I det følgende vil jeg ta for meg kritikk som er framsatt mot kvalitative metoder, som samtidig kan utdype hva det valgte kvalitative perspektivet innebærer. Kvalitative metoder blir noen ganger kalt ustrukturert eller ustandardisert, siden det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan denne metoden skal utføres. Kvalitative metoders fleksible og løse struktur kombinert med nærhet, kan tvert i mot i visse sammenhenger gi en dypere form for kunnskap enn enkelte kvantitative metoder kan gi. Forskeren kan få tak i kunnskap som

ellers ikke er så lett å finne, f.eks gjennom et intervju. Mange metodologiske beslutninger må imidlertid slutes på stedet og metoden kan derfor være mer krevende enn den kvantitative. Kvale understreker at detaljerte beskrivelser av fenomener som studeres har stor betydning og er en av den kvalitative forskningens store fortrinn (Kvale, 1997:208).

Kvalitative metoder har blitt kritisert for sin manglende intersubjektivitet, dvs. at ulike lesere kan finne forskjellige meninger i en tekst. I et kvalitativt perspektiv vil forskjellige tolkere finne og fremheve ulike meninger med for eksempel materialet av elevsamtaler. Resultatene av undersøkelsen vil derfor bli forskjellige. En partisk subjektivitet som nevnt ovenfor, bør selvfølgelig unngås. En subjektivitet som følge av et bestemt perspektiv stiller seg annerledes. Ulike perspektiver benyttet på den samme teksten, vil gi forskjellige spørsmål og forskjellige svar. Resultatene av en undersøkelse vil avhenge av hvilke briller materialet blir lest med. Med en klargjøring av perspektivene, vil heller disse ulike meningstolkningene være en berikelse (Kvale, 1997:207).

En annet ankepunkt sammenlignet med kvantitativ forskning er at den kvalitative ikke tester hypoteser og dermed er undersøkende istedenfor vitenskapelig. Til tross for denne innvendingen kan for eksempel elevsamtaler brukes til å teste hypoteser om forskjeller mellom grupper av elever. Kvale sier imidlertid at hypotesetesting ikke er et nødvendig kriterium eller et mål for forskningen. Han betegner utforskende og deskriptive studier som viktige deler av vitenskapelige undersøkelser på områder som for eksempel geografi, anatomi og lingvistikk. De nyanserte beskrivelsene av fenomener som studeres her er nettopp av stor verdi og er en av den kvalitative forskningens store styrker (Kvale, 1997:208).

Noen fagfolk ville hevde at funnene i kvalitative studier som her i studien av elevsamtaler, ikke er generaliserbare, og begrunne dette med at samtalerne er for få. Et krav om generaliserbarhet har veid tungt innen samfunnsvitenskapen. Det dreier seg om hvorvidt en kan dra slutninger generelt, ut i fra utvalget av observasjoner som er gjort. Samtidig forlanges det at generaliseringene baseres på et stort antall personer. Det nødvendige antall personer vil avhenge av studiens formål, som for eksempel å spå resultatet av et nasjonalt valg, teste forskjellene mellom grupper eller undersøke et enkelt menneskes livshistorie. Mitt materiale har få elevsamtaler og jeg kan ikke bevise at kunnskapen er generaliserbar. Det er blitt mer vanlig at tilnærminger til samfunnsvitenskapen ikke har lagt så stor vekt på

generaliserbarhet og har istedenfor betont kontekstualisert og heterogen kunnskap (Kvale, 1997:209).

4.2 Observasjon

Ved innsamling av data er det i hovedsak tre metoder å velge mellom: intervju, observasjon og enquête (Johnsen, 2006:118). Jeg ønsker å studere hvordan læreren og eleven interagerer i samtalene. En observasjon kan dermed synes å være egnet.

Begrepet observasjon kan brukes synonymt med iakttakelse i dagliglivet. Innenfor forskning er observasjon ”en systematisert innsamling av informasjoner fra omverdenen, som vi kan ordne via våre sanser og supplerende verktøy” (Næss, 2006:90). Forskeren kan velge mellom ulike teknikker for å finne mulige svar i forhold til gitte problemstillinger. Observatøren kan være distansert fra det som observeres, eller være en deltakende observatør. Siden det er dialogen mellom lærer og elev som studeres, er det naturlig å være en distansert observatør. Fordelen med observasjon vil være at den gir muligheten til å se elevsamtalen som en prosess, se hvordan dialogen i virkeligheten utspiller seg.

To av forskerne i prosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring”, gjennomførte observasjoner av elevsamtalene på mellomtrinnet ved to skoler i Innlandet. Observasjonene er hovedsakelig foretatt av én forsker, åtte av ni samtaler. Jeg har deltatt i andre deler av prosjektet og har som teamdeltaker tilgang på det fellesmaterialet av elevsamtaler som ble samlet inn. Den kontekst som elevsamtalene inngår i er forskjellige, men dette er ikke gjenstand for min undersøkelse. Utvalget består av ni elever, fire gutter og fem jenter. To lærere er representert i samtalene, en ved hver skole. Arenaen elevsamtale, er noe sensitiv. Utvalget av elever er gjort på bakgrunn av foresattes godkjenning av deltakelse i prosjektet, og kjønn og sosiokulturelle faktorer eventuelle innvirkning er ikke her viet oppmerksomhet.

Avtalen mellom forskere og informanter er utformet i henhold til regelverket til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Blant annet er forskerne underlagt taushetsplikt og data skal behandles konfidensielt. Ved prosjektslutt den 31. juli 2009, skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres) og koblingsnøkkel makuleres.

Undersøkelsen ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste, se vedlegg 1 og 2.

Forskningsmetoden som ble benyttet i forhold til å innhente materialet med elevsamtaler, var observasjon. Det var på forhånd ikke valgt ut i detalj hva som var interessant å observere, og det fantes heller ikke spesifiserte regler som skulle følges under observasjonen. Fordelen ved denne fleksible innsamlingen uten forhåndsspesifiserte observasjonskategorier, var at observatørene kunne fokusere på det som var interessant underveis. Observasjon vil likevel innebære en selektiv prosess (Thor Arnfinn Kleven, 2002:78). Forskerne benyttet penn og papir, og forsøkte å notere så mye som mulig av det som ble sagt av lærer og elev i elevsamtalen. Vurderinger forskerne gjorde underveis, ble nedtegnet for seg i et eget felt som "Notater" (se vedlegg). Observatørene var verbalt passive i elevsamtalene, men deltakende gjennom sine tolkninger og vurderinger.

Materialet ble samlet inn med en intensjon om å se på sammenhengen mellom vurderingshandlingene i planbok og elevsamtale, sett i forhold til undervisning. Alle samtalene inneholder vurderende tilbakemeldinger fra lærer, mens samtalene mellom lærer og elev er ikke i alltid gjengitt i sin helhet. Dette innebærer f.eks at noen av elevenes perspektiver på egen læring ikke er tilgjengelig. Samtalenes nedtegnede lengde kan f.eks indikere at observatøren ikke har gjengitt samtalene i sin helhet, men har foretatt et utvalg. Samtalene varer fra snau 15 min til ca en halv time, mens de skriftlige notatene har et noenlunde likt omfang, dvs. ca en A4 side.

Observasjonene ble gjort på et tidspunkt der kvaliteten ved dialogen ikke var i forgrunnen og dialogbegrepet ikke var operasjonalisert. Dette medfører noen begrensinger for den kvalitative studien av dialogen. Kommunikasjon av nonverbal karakter som for eksempel mimikk, gester, kroppsholdning, nyansert stemmebruk og tonefall, er i svært liten grad registrert. Viktig informasjon er dermed ikke tilgjengelig, idet en stor del av det som skjer i en samtale kommuniseres nonverbalt. Det kan likevel se ut som det går an å identifisere en del eksempler på kommunikasjon som kan fremme eller hemme elevenes medvirkning og læring.

Det er ikke uproblematisk å ta notater ved åpen forskning. Notatføringen må så langt som mulig inngå som en naturlig del av det sosiale miljøet (Hammersley & Atkinson, 1996:205). Observasjon som datainnsamlingsmetode kan medføre at observatøren påvirker situasjonen.

Elevsamtalen er en følsom arena, og observatørens mer eller mindre uavbrutte skribling kan f.eks ha virket forstyrrende i forhold til elevens deltakelse. Eleven eller læreren oppførte seg kanskje annerledes når de ble observert.

Penn og papirmetoden som her er valgt, vil bety at observatøren går glipp av noen detaljer når observeringen og notatføringen skjer samtidig. Et permanent lyd-/bilde-opptak, ville gitt et større volum og en større detaljrikdom (Hammersley & Atkinson, 1996:213). Lydbånd- eller video-opptak ville derfor være mer egnet for innsamlingen av data fra elevsamtalene, og særlig i dette tilfellet, der materialet er blitt overført mellom medlemmene i forskningsgruppa. For noen informanter ville innsamling via lydbånd vært mer behagelig, mens andre vil bli mer anspent av dette. I innhenting av materialet må det tas hensyn til deltakerne i feltet. Det vil uansett være behov for observasjon og notering, da opptaksutstyr ikke kan registrere alt som skjer, f.eks nonverbale uttrykk, når læreren og/eller eleven beveger seg utenfor rekkevidde og når det er bakgrunnsstøy.

Notatene fra observasjonene kan aldri bli en fullstendig gjengivelse av dialogene, de gir bare en delvis tilgang til fenomenet jeg er ute etter. Trass i disse begrensningene ved materialet, mener jeg at det gir et tilstrekkelig grunnlag for å belyse min problemstilling.

Observasjon vil ikke være den eneste egnede metoden for min undersøkelse. Intervjuer kunne for eksempel fungert som hjelpe-metode i sammenheng med observasjon for å innhente viktig informasjon. Med intervju mener jeg her en dypere samtale (Johnsen, 2006:119). Et intervju i etterkant av en observasjon vil kunne være klargjørende for elevens og lærerens perspektiver og avverget mulige feiltolkninger. Det avgjørende vil være hvilken dybde jeg ønsker i undersøkelsen (Kvale, 1997:61). I et intervju vil læreren og eleven kunne beskrive sine erfaringer og oppfatninger med elevsamtalen, og samtidig kunne klargjøre og utdype sine egne perspektiver. Svarene vil avhenge av hvem som blir intervjuet. Et intervju vil således kunne ha fanget opp variasjonen i elevens og lærerens oppfatninger om elevmedvirkning og læring i elevsamtalen. For mitt formål var observasjon den mest egnede metode for å hente ut data som belyser problemstillingen.

En spørreundersøkelse kunne også kartlegge vesentlige sider om elevsamtalens funksjon som vurderingsverktøy, f.eks. hvorvidt lærerens og elevens perspektiver tillegges vekt i samtalen. Denne hjelpemetoden kunne ha bekreftet eller avkreftet funnene i observasjonsanalysene og kunne gitt undersøkelsens en økt pålitelighet eller reliabilitet.

Johnsen benytter begrepet *enquête* om survey- eller overblikk-undersøkelser, i form av strukturerte spørreskjemaer med faste svaralternativer. Ved å sende ut spørreskjema med fastsatt svarfrist, kunne jeg ha samlet inn data fra mange informanter. Svakheten med denne metoden er at den ikke kan beskrive det som egentlig skjer i en elevsamtale. Spørreundersøkelsen kan bare fange inn bruddstykker av den. F.eks kunne den tallfeste hvor mye eleven sier i elevsamtalene. Jeg har imidlertid valgt en spørsmålsstilling som søker en kvalitativ beskrivelse av hvordan elevsamtalen kan bidra til elevmedvirkning og læring. *Enquête* blir dermed ikke så velegnet.

4.3 Overordnet hermeneutisk forskningsperspektiv

Denne kvalitative forståelsesrammen er en del av et overordnet hermeneutisk forskningsperspektiv. Jardine og Misgeld formulerer det slik: “Hermeneutic studies in the area of education intend to move as much as to inform. They are essentially pedagogical, intending to bring forth understanding rather than to hand over objective information as if we already understood” (sitert i Bae, 2004:46). Utgangspunktet for hermeneutikken er å finne fram til metoderegler for hvordan man skal fortolke et tekstmateriale.

Mer konkret foregår en tekstfortolkning ved en vekselvirkning mellom del og helhet som er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske lære. Jeg undersøker mangfoldet av betydninger som ligger i elevens og lærerens uttalelser i elevsamtalene, med særlig vekt på muligheten for stadige omtolkninger innenfor samtalens hermeneutiske sirkel. Sirkelen går også mellom teori og materiale med elevsamtaler med en stadig bevisstgjøring av sammenhengene mellom disse. Jeg er som kvalitativ forsker deltakende i kunnskapingen og selvrefleksjon er nødvendig.

Jeg går inn i prosessen med hele min forforståelse som grunnlag, dvs. oppfatninger som jeg har dannet meg gjennom oppvekst, utdanning, praksis og livets erfaringer. Dette danner fortolkningsrammen eller forståelseshorisonen. Hvis jeg tar utgangspunkt i egne normer eller standarder for hva som gir mening, vil jeg kunne vurdere elevenes og lærerens utsagn som mer eller mindre meningsfulle i forhold til disse. Jeg tar det dermed som gitt at mitt eget fortolkningsutgangspunkt eller min egen norm for mening er gjeldende, og at jeg kjenner kodene. Hundeide kaller denne metoden for normativt-evaluerende (Hundeide, 2003:152). Med sterke motforestillinger mot det som materialet formidler, vil det være vanskelig å

oppnå en utviklingsprosess i forhold til min egen forforståelse. Jeg må med andre ord stille meg åpen mot det som jeg opplever som annerledes.

4.3.1 Fortolkende tilnærming

Når det gjelder metodegrep, forholder teksten seg til ett grunnleggende vitenskapsteoretisk synspunkt: fortolkende tilnærming. Hundeide forstår begrepet fortolkende tilnærming slik: Forskerens oppgave er å avdekke meningen bak et budskap. Hvis dette ikke lykkes, vil forskeren i hvert fall gjøre fortolkende forsøk. Forskeren må oppleve seg som en ”interessert fremmed i et nytt og meningsfullt landskap som han med respekt ønsker å forstå og utforske nærmere” (Hundeide, 2003:151). I følge Kjølrup (1997), handler en fortolkende tilnærming om å skape forståelse, gi et perspektiv, markere synsmåte, påpeke sammenhenger og henlede oppmerksomheten på bestemte ting (ref i Bae, 2004:46). Her er det aktuelt å henlede oppmerksomheten på hva det innebærer å møte elever slik at dialogen skaper forutsetninger for at de får kontakt med egne læringsopplevelser.

Alvesson og Skjöldberg har systematisert fortolkningsaspektet i fire nivåer (Alvesson & Skjöldberg, 2000:250): Transkribere og fortolke det partene sier basert på verbal og nonverbal kommunikasjon, fortolkning med fokus på underliggende mening, kritisk tolkning med fokus på ideologi, makt, sosial reproduksjon, og refleksjoner i forhold til tekstproduksjon og språkbruk. Med observasjon som metode får ikke undersøkelsen dybde til å dekke en sentrering omkring underliggende meninger, slik som f.eks et dybdeintervju kan gjøre. Drøftingsdelen antyder mulige meningsinnhold i de ulike ytringene i elevsamtalene. Siden oppgaven ikke omhandler elevsamtalens kontekst og fortrinnsvis elevens medvirkning og faglige læring, er det ikke relevant å trekke inn ideologiske forhold og sosiale aspekter. Min fokus er på dialogens interrelasjoner. Refleksjon omkring produksjon av materialet og språkbruken i elevsamtalene tillegges derfor mindre vekt. Siden mitt utgangspunkt for fortolkning er de produserte samtaletekstene, er det ikke mulig å fortolke den nonverbale kommunikasjonen. Jeg benytter hovedsakelig disse elementene i Alvesson og Skjöldbergs modell:

-Fortolke det partene sier basert på verbal kommunikasjon:

Dette innebærer å interagere med det observerte empiriske materialet i den hensikt å forklare de verbale innslagene i dialogene.

-Kritisk tolkning med fokus på makt.

Nivået kritisk tolkning er representert via valg av forskningsspørsmål og teorigrunnlag som er egnet til å avdekke hvordan samspill kan passivisere eleven og opprettholde en ensidig maktposisjon i dialogen. Operasjonaliseringen nedenfor viderefører den kritisk tolkningen som kan jamføres med det 3.nivået til Alevevsson og Sköldberg.

4.4 Operasjonalisering

Å operasjonalisere vil si å gjøre teorien om dialog målbar eller anvendelig for analyse (Bø & Helle, 2002:178). Ut fra hovedbegrepene i teoriene i kapittel 3, ble kjennetegnene på lærerens og elevens væremåter sammenfattet i fire grupper (del 3.7): En anerkjennende og en ikke- anerkjennende dialog, og en læringsfremmende dialog og en læringsbegrensende monolog. Dialogbegrepet er dermed allerede operasjonalisert i fire hovedkategorier.

Hensikten med oppstillingen i de kontrasterende positive og negative kategoriene: anerkjennende og ikke- anerkjennende kjennetegn og læringsfremmende og læringsbegrensende kjennetegn, er å tydeliggjøre variasjoner i dialogen relatert til underproblemstillingene. Dette er kunstig oppstilte kategorier fordi samtaler ofte vil bevege seg mellom disse ulike dialogtypene (Buber, 1992:23). I analysene av de enkelte elevsamtalene vil det dreie seg om å se tendenser i ulike retninger.

Operasjonaliseringen til begrepene ikke- anerkjennende dialog og læringsbegrensende monolog, gir et utgangspunkt for en kritisk tolkning av elevsamtalene. Elementer i dialogen som kan sammenlignes med ikke- anerkjennende væremåter, kan gi forutsetning for å si noe om hvordan dialogen evt. passiviserer eleven. Aspekter som kan relateres til monolog, kan danne en potensielt grunnlag for å si noe om hvordan dialogen kan virke hemmende for læring. Disse antagelsene danner et utgangspunkt for hva det er relevant å se etter i fortolkningene av de ulike delprosessene i elevsamtalene. Min intensjon er å gi beskrivelser

som kan øke forståelse for hvordan en anerkjennende dialog kan anvendes i den hensikt å få eleven til å få kontakt med og dele sine læringsferfaringer, samt å fremme elevens læring.

Av etiske årsaker tar jeg utgangspunkt i kjennetegnene fra de positive kategoriene i del 3.7 med en intensjon om å kunne identifisere anerkjennende og læringsfremmende elementer i elevsamtalene. Funn som registrerer fravær av væremåter fra disse positive kategoriene kan gi et utgangspunkt for tolkning og drøfting ut fra kjennetegnene i de negative kategoriene i del 3.7, ikke-ankjennende dialog og læringsbegrensende monolog.

Kjennetegnene for lærerens og elevens væremåter og handlinger som jeg sammenfattet i del.3.7, betegner jeg videre som mønstre. Lærerens og elevens væremåter og handlinger struktureres i fire ulike mønstre: *Anerkjennende og ikke-ankjennende mønstre, og læringsfremmende og læringsbegrensende mønstre*. Begrepet kategori oppfatter jeg som en mer permanent indikasjon på elevsamtalens dialogtype. Begrepet mønster forstår jeg som en mer periodisk betegnelse på elevsamtalens dialogtype. Jeg anser begrepet mønster som mer passende ut fra at den enkelte samtale kan bevege seg innenfor ulike dialogtyper.

Læreren: Anerkjennende mønstre	Eleven: Anerkjennende mønstre
-Viser åpenhet og fokusert oppmerksomhet; dvs. avventer, avbryter ikke, bruker innlevende kommentarer: "aha", "akkurat", "mm"	-Har en subjektiv stemme, dvs. kommuniserer uttrykksfullt, formidler sine meninger, overbevisninger
-Tar elevens synsvinkel, tilpasser sitt svar til elevens initiativ	-Tar egne initiativ, kommer med forslag, stiller spørsmål

Læreren: Ikke-ankjennende mønstre:	Eleven: Ikke-ankjennende mønstre
-Styrer samtalen, tar de fleste initiativ og tilpasser ikke sine innspill til elevens ytringer	-Har få selvstendige innspill, forslag og ideer
-Kontrollerer og vurderer elevens arbeid og spør lite om elevens oppfatninger	-Responderer lite, svarer kort

Læreren: Læringsfremmende mønstre	Eleven: Læringsfremmende mønstre
-Læreren kommer med innspill som kan stimulere til faglig refleksjon; Stiller åpne, undrende spørsmål, oppfordrer eleven til å følge egne tanker, dele	-Har et nært forhold til egen læring, deler sine opplevelser og tanker om sitt eget arbeid

synspunkter og komme med forslag i fagene -Gir læringsstøttende tilbakemeldinger knyttet til elevens læringsmål -Samarbeider med eleven om å velge ut øvingsområder i fagene for neste arbeidsperiode	-Stiller spørsmål -Reflekterer over eget læringsarbeid, f.eks vurderer hva og hvordan arbeidet kan gjøres bedre
---	--

Læreren: Læringsbegrensende mønstre	Eleven: Læringsbegrensende mønstre
-Stiller lukkede spørsmål, forventer bestemte svar -Gir tilbakemeldinger som en gave, sjekker ikke forbindelsen til elevens læringsferfaringer -Gir generelle tilbakemeldinger som ikke er læringsstøttende: f.eks "Fint", "Flott"	-Har et distansert forhold til egen læring, tar i liten grad initiativ i forhold til eget læringsarbeid -Deler i liten grad sine læringsferfaringer -Stiller få spørsmål

For å skape struktur og oversikt i analysen og i tolkningen nedenfor, foretrekker jeg å lage overskrifter gjennom å omformulere disse kjennetegnene til spørrende utsagn eller forskningsspørsmål. Teoridelen understreker lærerens hovedansvar i den asymmetriske relasjonen lærer-elev. Fordi lærerens kommunikasjon vil være avgjørende for elevens kommunikasjon, tar jeg i analysedelen et utgangspunkt i lærerens væremåter.

Spørsmål, anerkjennende mønstre: Viser læreren åpenhet og fokusert oppmerksomhet i starten av samtalen? Tar læreren elevens synsvinkel ved å tilpasse svarene til elevens initiativ?
Spørsmål, læringsfremmende mønstre: Kommer læreren med innspill som kan stimulere til faglig refleksjon? Gir læreren læringsstøttende tilbakemeldinger knyttet til læringsmål? Samarbeider læreren og eleven om å velge ut tilpassede øvingsområder for neste periode?

I det første spørsmålet i anerkjennende mønstre er det satt fokus på starten av samtalen, fordi jeg anser denne for å være sentral i forhold til samtalsens videre forløp. Lærerens væremåte ved samtalsens begynnelse, gir signaler for interaksjonen lærer-elev.

4.5 Reliabilitet og validitet

Ordet reliabilitet betyr egentlig pålitelighet. I forskningslitteraturen betyr reliabilitet ”at data i liten grad er påvirket av målingsfeil” (T. A. Kleven, 2002:124).

Observatøren har benyttet papir og blyant i innhenting av elevsamtalene. Notatene er ikke det originale empiriske materialet, men konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Enhver transkripsjon fra én kontekst til en annen medfører avveininger og beslutninger (Kvale, 1997:102). Transkripsjonen er med andre ord ikke selve det solide, empiriske materialet. Det er viktig å se nærmere på konstruksjonens pålitelighet og gyldighet.

Et lydbånd opptak har den fordelen at det kan gjengi den virkelige samtalen senere, mens den som skriver notater må observere det som skjer samtidig som notatene nedtegnes. Lydopptak av samtalene ville kunne ha sikret en mer nøyaktig gjengivelse. En kvantifisert reliabilitetssjekk med to personer som hver for seg skriver ned de samme samtalene i opptaket, ville gitt en mer pålitelig transkripsjon (Kvale, 1997:102). For strenge krav om intersubjektiv reliabilitet for samtaleanalysene kan imidlertid føre til det som Kvale betegner som minste felles multiplum tyranni: At en tolkning bare er reliabel når alle er enige om den (Kvale, 1997:115). Til tross for detaljerte instruksjoner for nedskrivning kombinert med reliabilitetstester og målsettinger om å transkribere så nøyaktig som mulig, er forskere ofte uenige i hva deltakerne i feltet har sagt og velger ulike stiler i nedtegningsene av de samme samtalene (Kvale, 1997:102). Det er med andre ord vanskelig å vite hva som er en korrekt transkripsjon og mer konstruktivt å spørre om hva som er en nyttig transkripsjon for min forskning.

Kvaliteten på transkripsjonen vil være avhengig av et klart formål med transkripsjonen. Som nevnt var det sammenhengen mellom planbok, elevsamtale, sett i forhold til undervisning, som var observatørens fokus i elevsamtalene og ikke elevens medvirkning i læringen. Forskeren har trolig gjort visse utvalg. Det finnes til sammen 11 eksempler i disse 9 samtalene med formuleringer som kan indikere en faglig samtale mellom lærer og elev, eller en forklaring fra lærerens side. Disse eksemplene er ikke referert, fordi de ikke er ansett som relevante ut fra forskerens intensjon med observasjonen (se analysedel). Påliteligheten eller reliabiliteten i min undersøkelse avhenger av forskerens fokus, f.eks i hvilken grad partenes ytringer er representert i transkripsjonene.

Min undersøkelse av transkripsjonene eller observasjonsmaterialet, medfører også vurderinger og beslutninger som vil påvirke resultatet av undersøkelsen. Pauser i elevsamtalene er f.eks ikke markert i materialet. Hvor lang tid får eleven til å svare på spørsmålene læreren stiller? Svært få nonverbale signaler er notert. Hvilke emosjonelle aspekter påvirker samtalen? Ansiktsuttrykk og kroppsspråk, stemmenes tonefall, måten læreren og eleven henvender seg til hverandre og lytter til hverandre utgjør en stor del av meningsinnholdet i ytringene. Mangelen på disse emosjonelle holdepunktene utgjør en begrensning ved materialet. Til tross for dette, mener jeg at materialet gir et tilstrekkelig grunnlag for min undersøkelse. Det vil også være for omfattende å undersøke den nonverbale kommunikasjonen innenfor oppgavens gitte rammer. Det emosjonelle innholdet kan i seg selv utgjøre et forskningsprosjekt.

Levers forskning indikerer at det er vel så viktig å avdekke hvilke slutninger som er valide, som å kontrollere hvilke data som er valide (ref i Hammersley & Atkinson, 1996:260). En gyldig eller valid tolkning innebærer et klart skille mellom den mening materialet hadde i utgangspunktet, og hvilken betydning elevsamtalene har for observatøren som fortolker og for meg som fortolker (Hjardemaal, 2002:44). For å oppnå en valid tolkning må jeg kunne skille mellom forforståelsens ulike elementer. Min intensjon er å se på materialet og ikke på konteksten samtalene er oppstått i. Jeg må likevel ha klart for meg at spriket mellom mine, observatørens og lærernes intensjoner med elevsamtalene vil kunne redusere muligheten til å arbeide i retning av en objektiv kunnskap.

Den riktige tolkningen finnes ikke, fordi fortolkninger alltid blir utført innenfor en historisk kontekst (Thor Arnfinn Kleven, 2002:44). I og med at fortolkningen går gjennom to ledd, observatøren og meg, er det større sjanse for feiltolkninger og feilvurderinger enn med en fortolker. Jeg har drøftet metoder og funn i forskerteamet, noe som er med på å øke validiteten i undersøkelsen. Giddens (1987) har kalt dette for samfunnsforskningens dobbelthermeneutikk, når forskeren registrerer og fortolker allerede foreliggende fortolkninger i den sosiale virkelighet (ref i Kalleberg, 1996:45).

Kleven ser begrepsvaliditet som den overordnede form for validitet ved måling. Innholdsvaliditet og kriterievaliditet blir da aspekter ved begrepsvaliditet (T. A. Kleven, 2002:134). Kleven definerer begrepsvaliditet slik: "Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å

operasjonalisere det.” (T. A. Kleven, 2002:122). Ut fra dette kan jeg stille spørsmål om operasjonaliseringen har fått med hele eller bare en del av dialogbegrepet eller om operasjonaliseringen har fått med noe som egentlig er irrelevant for dialogbegrepet?

Når det gjelder innholdsvaliditet kan jeg spørre om studien undersøker det den var ment å undersøke; hvordan elevsamtalen kan gi rom for medvirkning i egen læring? Beskriver metoden observasjon det den skulle beskrive; kvalitative aspekter ved elevsamtalen som kan fremme eller hemme elevens medvirkning i egen læring?

5. Resultater og analyse

Først presenteres sekvenser av den enkelte samtale som kan sammenlignes med mønstre utarbeidet i forbindelse med operasjonaliseringen av dialogbegrepet, se del 4.4. Jeg vil her forsøke å identifisere elementer ved dialogprosessene som synes å fremme og hemme elevens medvirkning og læring. Jeg legger vinn på å presentere så nøytralt som mulig hva som foregår i den enkelte samtale. De utarbeidede analysespørsmålene (del 4.4) innleder analyse og påfølgende tolkningssekvenser for hvert samtaleeksempel som presenteres fra materialet.

5.1 Innledning

Materialet som inneholder elevsamtaler, er samlet inn på to ulike skoler Innlandet. Rutinene for gjennomføringene av elevsamtalen var ulike på disse skolene. På den ene skolen benyttet de f.eks elektronisk planbok, eller elektroniske mapper for vurdering. Mitt formål er ikke å se på skolen som kontekst, dvs. se på hvilket utgangspunkt skolene har i forhold til å arbeide med elevsamtaler. Jeg ønsker å undersøke kvaliteter i det faktiske forløpet av elevsamtalen. Det må her likevel tas forbehold om at mine intensjoner antakelig ikke er sammenfallende med lærerne som utførte samtalen, og med observatørene som observerte samtalen. Funnene vil bære preg av mitt perspektiv på elevsamtalen, og de andre ulike aktørenes formål med elevsamtalen.

Med utgangspunkt i kjennetegnene i del 4.4, laget jeg spørsmål som veivisere for analysen og tolkningen av samtalen. Utvalget av kjennetegn og spørsmål innebærer allerede vurderinger og beslutninger fra min side. Bestemmelsen av elementer i samtalen som kan sammenfalle med kjennetegnene jeg har utarbeidet, innebærer en tolkning. Analysen er derfor ikke fullstendig objektiv, selv om den bestreber seg på å være det.

5.2 Analyser

Nedenfor foretas en analyse av ni elevsamtaler foretatt på mellomtrinnet ved to skoler i Innlandet som jeg benevner som skole 1 og skole 2. Jeg viser eksempler på resultater som er

representative for mange av samtaleene først ved skole 1 og så ved skole 2. Videre presenterer jeg funn som viser spredning i materialet ved den enkelte skole.

Forskningsspørsmålene jeg utviklet i del 4.4 fungerer som igangsettere for å svare på den valgte tematikken. Jeg forsøker først å framstille så nøytralt som mulig hva som skjer i samtaleene og tolker deretter fortløpende eksemplene under hvert forskningsspørsmål.

Samtalene ved skole 1 er samlet bakerst i vedlegg B1-B5, og samtaleene ved skole 2 befinner seg i vedlegg C1-C4. Når jeg viser til eksemplene med elevsamtaler, benytter jeg B1 for vedlegg B og eksempel 1, C2 for vedlegg C og eksempel 2 osv. Analysene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg utviklet i del 4.4.

5.2.1 Skole 1: Representativ tematikk

Samtalen med Anna vises her i sin helhet ut fra en antatt representativ tematikk for samtaleene ved skole 1. Eksemplet nedenfor er også plassert som vedlegg B1 bakerst i oppgaven, slik at alle samtaleene fra skole 1 er plassert sammen.

B1: Elevsamtale med Anna, 7.trinn

Det som sies muntlig markeres med anførselstegn. Det som står i parentes, er underforstått, slik observatør oppfatter det.		
Notater observatør	”Utsagn”/handling lærer	”Utsagn”/handling elev
<p>Lærer sitter ved pc'n og eleven sitter ved siden av.</p> <p>Det er blitt surr med uketallene på arbeidsplanen</p> <p>Sykdommer er tema i samfunnsfag</p> <p>Svarte hun ikke?</p> <p>Varighet på hele samtalen?</p>	<p>”Dette bør vi rette, retter uketall på data.”</p> <p>Henvendt til observatør:</p> <p>”Dette gjør e. vanligvis sjøl.”</p> <p>Angående sykdom: ”Dere skulle spørre om besteforeldrene hadde.. (sykdommer)?”</p> <p>Lærer går gjennom engelsken</p> <p>Lærer ser i kladdeboka i matematikk</p> <p>”Hvor er utregningene?”</p> <p>(Ser på norsk)</p> <p>”Hva er subjektsform?”</p> <p>”Husker du hva som er regel nr 1 når du skriver?”</p> <p>”Det dropper vi (de siste sidene av A-boka) og går rett på B-boka.”</p> <p>(Skriver dette inn på pc. Sender til elevens e-post adresse)</p> <p>Lærer henvendt til annen elev som stikker hue inn: ”Har det vært noen vanskeligheter mens jeg har vært borte?”</p>	<p>”Ingen (besteforeldre) hadde det.”</p> <p>(Går og henter engelsken)</p> <p>”Mamma er lærer, så vi har rettet engelsken.”</p> <p>(Blar i boka og finner sidene)</p> <p>”Jeg hoppa over noen oppgaver fordi jeg syntes jeg var så langt etter.”</p> <p>Eleven viser svaret i læreboka.</p> <p>”Bruke punktum”</p>

Viser læreren åpenhet og fokusert oppmerksomhet i starten av samtalen?

Læreren åpner samtalen med å se på uketallene på data og si ”Dette bør vi rette.”. Eleven svarer ikke. Det er blitt surr med uketallene på arbeidsplanen (B6) og læreren sier til observatør at han vanligvis retter uketallene selv.

Lignende eksempler kan vises til i de øvrige samtaler på skole 1: I starten av samtalen med Alexander sitter læreren foran pc'n og stiller spørsmål om ukevurderingen som eleven har sendt ham elektronisk (B2): ”Hvorfor har du sendt det sånn?” Eleven sitter ved siden av og svarer ikke verbalt på lærerens spørsmål. I samtalen med Amalie (B3) begynner læreren med å kommentere rtf-formatet på data. Eleven svarer ikke. Samtalen med Bent (B5) åpner med at læreren spør om eleven har sendt et dokument på data. Her svarer eleven: ”Har ikke fått den.”

Hvordan kan disse innspillene fra læreren tolkes? Det er arbeidsplanen og elevens ukevurdering som har lærerens fokus. Læreren åpner samtaler ved å stille enkeltspørsmål/snakke om hovedsakelig det datatekniske. Det ser ikke ut til at han har oppmerksomheten direkte mot eleven i samtalen, men mot elevens skriftlige plan og vurdering. Elevene gir svært liten verbal respons og læreren stiller ikke oppfølgingsspørsmål for å innhente elevenes elevens erfaringer med skolearbeidet.

Hva er lærerens hensikt med lærerens fokus på pc under samtaler? Eksemplene B1 - B5 viser at læreren benytter deler av elevsamtaler til å hjelpe elevene med å lage arbeidsplan for neste periode. Se i slutten av samtalen med Anna ovenfor, og i siste del av samtaler i vedlegg B2-B5, der læreren skriver inn og sender forslag til arbeidsplanen til elevenes E-postadresse.

Tar læreren elevens synsvinkel ved å tilpasse svarene etter elevens initiativ?

Eleven har få innspill. Eleven tar verbale initiativ ved to anledninger, først i engelskarbeidet: ”Mamma er lærer, så vi har rettet engelsken.” Læreren responderer ikke verbalt på dette. Senere sier eleven dette om norskarbeidet: ”Jeg hoppet over noen oppgaver, fordi jeg var så langt etter.” Her kan elevens ytring spores i lærerens respons når han sier at eleven kan droppe resten av oppgavene i A-bok og gå rett på B-bok. Elevenes innspill er få, og læreren veksler mellom å svare og ikke svare på elevens initiativ.

Den samme tendensen, som i avsnittet ovenfor, finner jeg i de fleste andre samtaler. Aleksander (B2) kommer med tre korte verbale ytringer og læreren responderer på en av disse som omhandler norskfaget. Elev: "Jeg har gjort 5 – 6 sider." Lærer: "Bra! Har du jobba hjemme og?" Observatøren har notert "ironisk/muntert?" som stemning i lærerytringen. Astrid (B3), synes ikke å komme med selvstendige innspill. Hun svarer på lærerens spørsmål. Hvordan tar læreren tak i hennes svar? Læreren vurderer mattetemaet tid som vanskelig for henne, ut fra elevens tidligere uttalelser (se lærers vurdering nederst i vedlegg B8). Etter hennes nye vurdering om at temaet går bra og hennes svar om at hun ikke har fått hjelp, ser det ut som læreren tar elevens synsvinkel om mestring og roser henne for utregningene. Når hun svarer "Vet ikke." på spørsmål om hun husker skrivemåte i norsk, tar ikke læreren initiativ for å oppklare dette, men går videre til et annet fag. I den siste korte samtalen ved skole 1 (B5) er eleven representert med en ytring: "Printall, hva er det for noe?" Observatøren har notert at læreren svarer på elevens forespørsel og gir en forklaring. Disse enkelttekstemplene i samtaler mener jeg kan innebære at læreren tar elevens synsvinkel, ved å tilpasse svarene til elevens initiativ. Det finnes også som nevnt ovenfor noen elevinitiativ som læreren ikke responderer på, noe som kan indikere at læreren ikke tar elevens perspektiv.

Kommer læreren med innspill som kan stimulere til faglig refleksjon hos eleven?

I samtalen med Anna, ser læreren i elevens arbeidsbøker i na-mi, engelsk, matte og norsk. Læreren stiller enkeltvis spørsmål i fagene og skriver kommentar i na-mi-bok. Lignende eksempler finnes i flere av samtaler der læreren blar i og kommenterer elevens arbeidsbøker i ulike fag, f.eks i samtaler B2, B3 og B5, der læreren ser over arbeidet i matte og norsk. Observatøren har ikke notert ned noen faglig samtale der partene reflekterer over faglig problematikk. I samtale B5 står det "Diskuterer rettskrivingen". Diskusjonen er imidlertid ikke notert.

Ovenfor ser jeg følgende enkeltvis spørsmål-svar vekslinger i norskfaget: "Hva er subjektform?" Eleven svarer ved å vise læreren hvor hun fant svaret i læreboka. Lærer: "Husker du hva som er regel nr.1 når du skriver?" Eleven svarer kort: "Bruke punktum." Læreren og elevene samtaler ikke videre om disse temaene. Spørsmålene "Hvilke ord skal du ikke begynne setning med?" ... "Vet du forskjell på sterke og svake verb?" (B2) "Husker du skrivemåten nå?" (B3) "Pass på rett skrivemåte."

Hvordan kan disse sekvensene tolkes? Det kan se ut som læreren kontrollerer elevens arbeid når han ser over arbeidsbøkene i ulike fag. Det virker som læreren går relativt raskt fra det ene fagområdet til det andre. Lærerens spørsmål tolker jeg som lukkede idet de forventer bestemte svar. Anna viser fasitsvaret i boka for det første spørsmålet, og husker svaret på det andre spørsmålet utenat. Disse på forhånd ferdige svarene synes ikke å rette fokus mot elevens utvikling av selvinnsett og metakognitiv tenkning.

Disse eksemplene synes å innebære at elevene først og fremst skal gjenkalle regler, og ser dermed ikke ut til å utfordre eleven til særlig refleksjon over eget faglig arbeid.

Finnes det eksempler der læreren stiller åpne, undrende spørsmål som setter i gang faglig refleksjon hos eleven? Observatøren har ikke registrert slike spørsmål fra læreren. I starten av elevsamtale B5, indikerer observatøren at partene har en faglig samtale om rettskrivingen. Denne er ikke nedtegnet. Det betyr at en evt. representasjon av åpne, undrende spørsmål her ikke er tilgjengelig. Generelt er elevenes verbale innslag som nevnt for det meste preget av knappe ytringer, som i hovedsak dreier seg om svar på lærerens spørsmål. Elevene ser ut til å undre seg lite over faglig spørsmål, de stiller få spørsmål, deler sjeldent synspunkter og kommer i liten grad med forslag. Elevsamtale 4 er et unntak i så måte, der eleven kommer med mange innspill og snakker vel så mye som læreren. Denne samtalen blir analysert og tolket nedenfor i del 5.2.2 som viser dette tematiske ytterpunktet.

Gir læreren læringsstøttende tilbakemeldinger knyttet til læringsmål? Sjekker læreren forbindelsen til elevens læringsperspektiver?

Er lærerens tilbakemeldinger læringsstøttende for Annas videre arbeid? Dette innebærer for det første at læreren gir meldinger framover i tid. Tilbakemeldingene læreren gir, er i all hovedsak rettet mot arbeid som allerede er utført. I følge transkripsjonene gir læreren ikke mange forklaringer av faglige spørsmål og diskuterer i liten grad faglig problematikk med elevene. I samtale B5 diskuteres rettskrivingen, og læreren forteller eleven om retteprogram. Med forbehold om at eleven forstod lærerens uttalelser, velger jeg å tolke dette eksemplet som en læringsstøttende tilbakemelding. Begrunnelsen er at kunnskap om retteprogram kan benyttes i alle temaer og legge til rette for god utvikling angående rettskrivingen. Læreren gir noen andre generelle instruksjoner for skriving som kan benyttes uavhengig av tema i norsk: Huske å skrive punktum, svare på spørsmål med hele setninger (B1), ikke begynne setninger med; og, men, eller, for. Skrive utregninger (B2). Disse rådene kan gi ledetråder

for det videre arbeidet i den grad eleven mestrer å tilegne seg lærerens uttalelser. Læreren ser ikke ut til å undersøke Annas oppfatninger av dette.

Knytter læreren tilbakemeldingene til elevens læringsmål? Læreren ser over arbeidet til Anna i ulike fag. I Natur og Miljø arbeidsboka skriver læreren en kommentar: Svar på spørsmål med hele setninger! Læreren ser ikke ut til å knytte denne instruksjonen til læringsmål og synes ikke å sjekke elevens forståelse av hele setninger. Det er bare tre sider igjen i grammatikkboka i norsk og læreren sier: ”Det dropper vi og går rett på B-boka.” Læreren begrunner ikke dette valget. Han spør ikke hva eleven synes og eleven gir ingen kommentar til dette. De andre eksemplene er samsvarende med elevsamtalen med Anne. Verken læreren eller eleven snakker om læringsmål i noen av de andre samtalen ved skole 1 (Se vedlegg B2 – B5).

Sjekker læreren forbindelsen til elevens læringsperspektiver i resten av samtalen for skole 1? I eksempel B2 ser læreren i bøkene til eleven. I arbeidsboka i matematikk formidler han at eleven må skrive opp regnestykkene og ikke bare svarene. Eleven svarer ikke. Læreren gir eleven ros i norsk: ”Bra, jobba hjemme og?” og ”Nå har du vært flink!” Eleven responderer ikke på dette. Eleven har sendt en vurdering for uke 13 og 15 som lyder slik: ”Jeg synes uken har gått fint! Jeg har fått gjort alt jeg skulle.”(Vedlegg B9) Læreren spør ikke etter elevens muntlige egen vurdering av arbeidet. Når læreren senere spør: ”Vet du forskjell på sterke og svake verb?”... så svarer eleven...: ”Skal ha a eller noe sånt?” Det er et uklart svar. Læreren kommer ikke med innspill som kan klargjøre forskjellen på verbene og sjekker ikke elevens forståelse av dette. Læreren gir tilbakemeldinger i matte og norsk i samtale B3: ”Flink som setter opp utregninger”. Læreren blar i elevens arbeidshefter i norsk og sier: ”Her har det skjedd mye!” Læreren oppfordrer ikke eleven til å komme med egne vurderinger av læringsarbeidet. Dette finnes heller ingen eksempler i samtale B4 og B5 der læreren direkte oppfordrer eleven om å snakke om sine erfaringer med sitt eget arbeid. Diskusjonen angående rettskrivingen i starten av eksempel B5 er ikke notert. Med forbehold om at denne ikke inneholder en slik etterspørsel fra lærerens side velger jeg å tolke eksemplene på følgende måte:

Siden læringsmålene ikke blir nevnt av noen av partene, velger jeg å tolke eksemplene slik at tilbakemeldingene ikke er knyttet til læringsmål. Det at læreren ikke spør etter elevens forståelse eller hva eleven synes, forstår jeg som at læreren ikke sjekker forbindelsen til

elevens læringsperspektiver. Læreren har fått en ukevurdering av Alexander på forhånd (B9), men den sier ikke noe konkret om de ulike fagområdene. Vi ser her at det er læreren som først og fremst vurderer elevens arbeid, og at elevens perspektiver eller vurderinger kommer lite fram i elevsamtalen.

Samarbeider læreren og eleven om å velge ut tilpassede øvingsområder for neste periode?

Læreren og eleven snakker ikke i noen av samtalene om å velge mellom øvingsområder med ulik vanskegrad og de snakker ikke om tilpassede øvingsområder for elevene. Partene samtaler lite om faglige spørsmål. Ut fra dette kan jeg f.eks anta at det er vanskelig å gjøre en optimal tilpasning for den enkelte elev.

Samarbeider læreren og eleven om å velge ut øvingsperioder for neste periode? Læreren sender norskprogram over til elevens e-postadresse. I elevsamtalen ovenfor (B1), deltar ikke i utformingen av øvingsområder i norsk. Observatøren har ikke registrert at læreren skriver inn program i flere fag. I forslaget til ny arbeidsplan som læreren har sendt elektronisk til Anna, er det imidlertid ført opp plan i både matte og engelsk (se B7). Samtalen munner ikke ut i en felles avtale om øvingsområder. Elevsamtalen blir avbrutt og oppløst når læreren henvender seg til en annen elev. Det kan se ut som om eleven og læreren i liten grad samarbeider om å velge ut øvingsområder for neste periode.

I samtale B2 oppfordrer læreren flere ganger eleven om å medvirke i å lage den nye planen. Eleven har ikke startet med dette arbeidet og læreren spør: "Skal vi se på det nå?" Senere angående norskplanen sier læreren: "Har du tenkt å legge på flere sider her (i læreboka)?" På slutten av samtalen sier læreren: "Du lager bare plan til onsdag, du og så legger du på (mer)...jeg kjenner deg, jeg! Legg på mer nå! Engelsk setter du på etter hvert sjøl." Eleven gir ingen verbal respons til disse innspillene, men kladder i siste del av samtalen ny plan i norsk og matte.

Læreren sender ny arbeidsplan til eleven under samtale B3. Læreren og eleven samarbeider ikke om å lage denne planen i samtaleetida. I samtale B5 skriver læreren inn ny plan. Det er ikke notert noe om samarbeid i utformingen av denne.

Bortsett fra samtale B2, oppfordrer læreren eleven i liten grad om å være med på å utforme planen. Det er læreren som i hovedsak lager ny arbeidsplan til elevene.

5.2.2 Tematisk ytterpunkt

Som nevnt ovenfor, ser elevene ut til å være verbalt lite aktive ved skole 1. Elevene kommer i liten grad med egne initiativ og de deler sjeldent sine synspunkter. Elevene svarer for det meste på lærerens innspill. Elevsamtale B4 er et unntak i forhold til elevdeltakelse. Atle kommer med mange innspill og snakker omtrent like mye som læreren. Hvordan skiller denne samtalen seg ut med hensyn til den valgte tematikken? Jeg tar utgangspunkt i de fem forskningsspørsmålene igjen for å se etter variasjoner først og fremst i lærerens væremåte og handlinger.

Viser læreren åpenhet og fokusert oppmerksomhet i starten av samtalen?

Læreren første ytring er et spørsmål til eleven som gjelder en elektronisk forsendelse av ukevurdering fra elev til lærer: ”Er den sendt, eller ikke?” Etterpå stiller læreren spørsmål angående norskfaget: ”Har du ikke gjort noe med ordklasser?”

Læreren setter fokus på et dokument som mangler og ser på norskfaget. Læreren henvender seg ikke direkte til eleven i starten av samtalen. Det ser ikke ut til at læreren gjør noe annet i starten av denne samtalen enn i de andre nevnte samtalene. Elevdeltakelsen er likevel større. Skiller personligheten til denne eleven seg ut fra de andre elevene med hensyn til å ta egne initiativ?

Tar læreren elevens synsvinkel ved å tilpasse svarene etter elevens initiativ?

Lærer spør om eleven kan komme med forslag eller synspunkt angående arbeidsplan: ”Skal vi gjøre det nå?” og ”s. 127 – 131, høres det mye ut?”

Det siste spørsmålet til læreren skiller seg ut i forhold til en del andre spørsmål som læreren stiller angående fagene i de ulike samtalene. Spørsmålet ”høres det mye ut?”, retter seg mot elevens *opplevelse* av arbeidsmengde. Spørsmålet gir en relativt fyldig elevrespons: ”Det går da an å prøve i alle fall. Det er så kjett.”

Læreren følger dette opp elevens uttalelse med ”assen da?” Eleven begrunner da svaret: ”Det er oppatt og oppatt det samme”. Læreren svarer også på denne elevuttalelsen og påpeker at eleven ikke trenger å gjøre det han kan, men eleven sier ikke noe nærmere om dette. Eleven

henviser istedenfor til en annen lærer som har gitt ham lov til å hoppe over noen oppgaver. Læreren avgjør at eleven kan begynne lenger ut i boka. Læreren sjekker ikke elevens faglige ståsted i norsk. Senere i samtalen klager eleven på lærerens forslag til matteprogram: ”Dette kommer til å ta all fritida mi!” Læreren samtaler med eleven om hvor lang tid det vil ta og skriver inn på pc.

Vi ser her at læreren i den første samtalesekvensen som omhandler norskfaget, følger opp de ulike elevuttalelsene. Jeg tolker dette slik at læreren tar elevens synsvinkel ved å tilpasse svarene etter elevens initiativ. Vi ser også at læreren i denne tilpasningen ikke sjekker elevens faglige ståsted før han tar en avgjørelse angående arbeidsprogram. Senere i samtalen omkring matteplan, ser ikke læreren ut til å tilpasse seg elevens klage på arbeidsmengde og eleven avslutter samtalen med å si: ”Åh, jeg har jo engelsk og! (sukker)

Kommer læreren med innspill som kan stimulere til faglig refleksjon?

Læreren spør: ”Har du ikke gjort noe med ordklasser?”

Dette kan tolkes som en kontroll av elevens arbeid. Læreren stiller ingen åpne undrende spørsmål i fagene som får eleven til å reflektere faglig.

Gir læreren læringsstøttende tilbakemeldinger knyttet til læringsmål? Sjekker læreren forbindelsen til elevens læringsperspektiver?

Etter å ha sett i elevens mattebok, sier læreren: ”Vet du hva dette forteller meg?” Eleven svarer: ”Dårlig arbeidsinnsats (ler). Læreren korrigerer ikke elevens vurdering. Partene nevner ikke læringsmål.

Her gir lærerens spørsmål indirekte en tilbakemelding på elevens arbeid. Samtidig kan dette spørsmålet tolkes som en sjekk i forhold til elevens perspektiver på eget arbeid. I og med at læreren ikke korrigerer elevens respons, er elevens uttalelse muligens en korrekt tolkning av lærerens insinuasjon. Siden partene ikke nevner læringsmål, kan det stilles spørsmål om læreren knytter sine tilbakemeldinger til læringsmål.

Samarbeider læreren og eleven om å velge ut tilpassede øvingsområder for neste periode?

Læreren henvender seg på ulike måter til eleven angående neste arbeidsplan: ”Har du ikke lagd ny plan – skal vi se gjøre det nå? – s 127 – 131? Høres det mye ut?... ”Du behøver ikke

repetere det du kan.”... ”Trenger du å gjøre denne repetisjonen? Kan vi ikke bare begynne her?”...”Hvor mye skal vi legge på (i matte)?” Til slutt samtaler de om hvor mye tid det vil ta. Partene henviser ikke til arbeidsprogram med ulik vanskegrad eller til elevens faglige styrke eller svakhet. De snakker ikke om tilpassede læringsmål for eleven.

Læreren spør etter elevens synspunkter og tar ingen avgjørelser angående arbeidsplanen på egen hånd. Læreren undersøker hvordan eleven opplever arbeidet, men sjekker ikke elevens faglige ståsted. Læreren og eleven samarbeider om å utforme ny arbeidsplan. Ut fra fraværet av fokus på faglig ståsted og læringsmål kan jeg anta at det er vanskelig å velge tilpassede øvingsområder for eleven.

5.2.3 Skole 2: Representativ tematikk

Nedenfor presenteres samtalen med Bjørn i sin helhet ut fra en antatt representativ tematikk for samtalen ved skole 2.

C3: Elevsamtale med Bjørn, 7.trinn. (Dato og sted er ikke notert)

Det som sies muntlig markeres med anførelsestegn. Det som står i parentes, er underforstått, slik observatør oppfatter det.

Notater observatør	"Utsagn" / handling lærer	"Utsagn" / handling elev
	<p>"Åssen står det til?"</p> <p>"Å du driv med om dagen?"</p> <p>"Å som er artigst?"</p> <p>"Hvem er du sammen med?"</p> <p>"Åssen går skolearbeidet?"</p> <p>"Det er mitt inntrykk og. Åssen har du opplevd (testene hver uke)?"</p> <p>"Du lar deg ikke stresse?"</p> <p>"Gloseprøve er du vant til – bra, bortsett fra et arbeidsuhell i dag. I matte rekker jeg ikke å rette alle kladdebøkene hver uke." "Veldig bra i matte."</p> <p>"Hva synes du om Carlsten?" (2 ganger i året.)</p> <p>"Du streker under litt feil" Leseforståelse: "Du leser ei vanskelig bok, Greven av Monte Christo."</p> <p>"Skrivefeil må du jobbe litt med, men det er greit."</p> <p>"I ukevurderinga skriver du litt på hvert fag – bra." (Har ikke grammatikk, har data??).</p> <p>"Sitt du mer med lekser enn i fjor?"</p> <p>"Er det noe så skriv det på Annet, eller si fra."</p>	<p>"Bra"</p> <p>"Ball, rotte."</p> <p>"Rotte."</p> <p>"P og A"</p> <p>"Bra"</p> <p>"Det er bra for da får vi testa ut hva vi kan."</p> <p>"Nei"</p> <p>"Kanskje det."</p>

Innledningsvis vil jeg peke på en interessant vekslende elevdeltakelse i de forskjellige sekvensene innenfor denne elevsamtalen. Samtalen starter og slutter med prat om sosiale temaer, der læreren stiller oppfølgingsspørsmål. I midtdelen kommenterer og vurderer læreren elevens ukevurdering, og læringsarbeidet ellers. Siste og første del av samtalen inneholder flere spørsmål enn midtdelen, men ingen vurderinger.

Et lignende mønster kan spores i de andre samtale ved skole 2, se vedlegg C1-C2 og -C4. Samtalene starter og slutter med prat om sosiale områder. Elevdeltakelsen varierer for samtale ved skole 2. I samtalen med Berit C2 og med Bjørn (C3) ser vi samme mønster: elevdeltakelsen er lavere, eller uteblir i midtdelen, der læreren kommenterer og vurderer elevens ukevurdering og elevens arbeid. Elevene deltar i noe større grad i sekvensene som omhandler sosiale temaer. Elevdeltakelsen er jevnt over høyere i samtale C1 og C4, med en noe lavere respons der læreren går gjennom ulike fag i første del av samtale C1, og der læreren snakker om bruk av data og ulike planer i samtale C4.

Viser læreren åpenhet og fokusert oppmerksomhet i starten av samtalen?

Læreren spør eleven ulike spørsmål angående trivsel, interesser og etter hvert skolearbeid. Lignende sekvenser synes å finne sted i starten av de andre samtale ved skole 2, der læreren sier følgende: ”Det er mye å snakke om nå fordi vi ikke har hatt samtale på lenge. Er det noe du vil prate om?” (B1), ”Åssen har det gått med jentene etter samtalen på gangen i går?” (B2), ” Du sa det var bra?” (Læreren mener muligens ukevurderingen) og ”Hvordan er det på skolen?” Jeg tolker lærerens initiativ i starten av samtale som fokusert oppmerksomhet mot eleven, samt åpenhet for elevens innspill.

Tar læreren elevens synsvinkel ved å tilpasse svarene etter elevens initiativ?

Læreren stiller oppfølgingsspørsmål ut fra Bjørns respons i starten av samtalen (C3). Eleven viser engasjement når læreren spør hvordan han *opplever* de ukentlige testene. Læreren dveler ved nettopp dette engasjementet, stiller ytterligere spørsmål om dette og gir respons angående den siste testen. I midtdelen, der læreren vurderer elevens øvrige faglige arbeid, mangler som nevnt elevens verbale initiativ. I samtale C1 snakker eleven mye om prøver og hjemmearbeid. Læreren tar utgangspunkt i elevens initiativ og stiller undersøkende spørsmål angående dette: I ”På gloseprøve, hva er det verste som kan skje?”...”Det har gått ganske bra med gloseprøver (vanligvis), men det var litt rufsete i dag?” I starten av samtale C2 stiller

læreren oppfølgingsspørsmål i forhold til Berits svar angående en episode som har skjedd forut. ”Hvem har du vært sammen med?” osv... I samtale C4 tar læreren tak i elevens engasjement når det gjelder en hendelse som har skjedd på fritida: ”O (gutt er med i en annen klubb?...” Dette må dere si fra om, det er alvorlig, så...” osv. Eleven tar etterhvert initiativ til å prate om faglige områder. Denne sekvensen blir gjengitt under punkt 5.2 4, tematiske ytterpunkter.

Det at læreren tar tak i elevens ytringer og stiller videre spørsmål om det som eleven sier, forstår jeg som at læreren tar elevens synsvinkel ved å tilpasse svarene etter elevenes initiativ.

Kommer læreren med innspill som kan stimulere til faglig refleksjon?

I samtalen med Bjørn, kommer ikke eleven med innspill når læreren prater om de forskjellige fagområdene. Læreren stiller kun ett spørsmål, som eleven for øvrig ikke svarer på: ”Hva synes du om Carlsten?” Ellers konstaterer læreren sine oppfatninger og vurderinger av elevens arbeid i flere fag. I de to faglige sekvensen i samtale C1, vurderer læreren fem fag. Hun kommer med få oppfordringer til at eleven skal delta: Hun stiller spørsmålet: ”Er det o eller å (i ordet når)?” I følge transkripsjonen, svarer eleven ikke. I samtale C2 og C4 stiller ikke læreren direkte spørsmål angående fagene utenom initiativene hun viser angående elevens prøver. Det finnes ingen eksempler på at lærer og elev fordyper seg i et bestemt fagområde.

Elevene i samtale C1-C3 viser få initiativ i forhold til å snakke om fag. I den grad læreren stiller spørsmål, er de lukkede, dvs. at hun forventer bestemte svar. Det kan derfor synes som lærerens innspill ikke fremmer faglig refleksjon.

Gir læreren læringsstøttende tilbakemeldinger knyttet til læringsmål? Sjekker læreren forbindelsen til elevens læringsperspektiver?

Læreren gjør en rekke vurderinger av elevens arbeid i de ulike samtalene, men partene snakker ikke om læringsmål. Som nevnt ovenfor, fordyper ikke læreren og eleven seg i bestemte fagområder. Læreren sjekker elevenes perspektiver i forhold til testene, men spør i liten grad om elevens muntlige vurdering av eget læringsarbeid. Det er elevens skriftlige ukevurderinger som har lærerens fokus, se f.eks Beates vurderingsskjema (vedlegg C5) og elevsamtalen med Beate (C1) der læreren sier: ”60km:2 mangler tekst. Er det o eller å i ordet

når...” osv. Her er et lite utsnitt fra ukevurderingen: ”Jeg har lært om fart. $60 \text{ km/t} : 2 = 30 \text{ km/t}$. $3,876 \rightarrow 3,88$ jeg har lært regel for avrunding”.....” Jeg har lest en bok som heter ikke ta Bamse. Nor ikke Når Jeg lærte hvordan jeg skriver noen ord!” Se den øvrige vurderingen i vedlegg C5.

Gir læreren tilbakemeldinger som støtte for det videre læringsarbeidet? I samtalen med Bjørn sier læreren at han må jobbe med skrivefeil, men gir i følge materialet ikke instruksjoner i dette. I samtale C4 foreslår læreren at eleven skal bruke data mer, men gir tilsynelatende ingen råd for hvordan hun kan jobbe.

Læringsmål nevnes ikke i samtalene, det er derfor usikkert om læreren knytter sine tilbakemeldinger til læringsmål. Læreren tar utgangspunkt i elevenes ukevurderinger når hun kommenterer elevenes arbeid. Vi ser at enkelte av vurderingene Beate har gjort er konkrete: f.eks i matematikk. Mange av vurderingene går ut på å liste opp temaer trinnet har vært igjennom den siste uken og uttalelsene sier derfor lite om hva eleven virkelig har lært. Den alternative generelle vurderingen i vedlegg C6, har blitt gjentatt med lik ordlyd i 10 påfølgende uker av en av elevene. Disse vurderingene synes i sin helhet ikke å ha potensiale til å kunne utvikle elevens selvinnsikt og metakognitiv tenkning og kan heller ikke gi noen klar indikasjon på elevens faglige ståsted. Prøvene elevene har hatt kan muligens ha gitt læreren en pekepinn på hvor elevene befinner seg faglig. I samtalene kommer elevens perspektiver på egen læring lite fram.

Ukevurderingene, prøvene og det øvrige læringsarbeidet som læreren kommenterer er rettet mot faglig arbeid som allerede er utført. Framovermeldingene er få, og gir ingen veiledning i hvordan eleven skal arbeide med de nevnt områdene.

Samarbeider læreren og eleven om å velge ut tilpassede øvingsområder for neste periode?

Læreren sier i samtale C1 at hun kan plukke ut noen bokstaver i forbindelse med referatet som eleven kan trene på i penskrift. Eleven svarer ikke på dette. I samtale C2 snakker ikke læreren og eleven om arbeidet som skal skje neste uke. Læreren uttaler følgende i samtale C3: ”Skrivefeil må du jobbe litt med, men det er greit.” I samtale C4 spør læreren om eleven kan bruke data mer i skrivingen og eleven svarer ja. Hun anbefaler at eleven bruker data i timene hos en annen lærer og gir ingen instruksjoner for dataskrivingen.

Vi kan se at læreren og eleven i det siste eksemplet samarbeider om å velge ut øvingsområder for neste periode. Det gis imidlertid ingen veiledning i hvordan dette arbeidet kan gjøres. Det kan dermed synes som læreren og eleven i liten grad samarbeider om hva som skal øves på for neste periode. Ut fra at elevens faglige ståsted i liten grad avdekkes i samtalene og at læringsmål ikke nevnes av noen av partene antas det kan være vanskelig å anslå tilpassede øvingsområder for elevene. Læreren kan imidlertid innhente opplysninger om elevens faglige nivå på andre måter f.eks gjennom prøver, retting av bøker eller klasseroms-veiledninger.

5.2.4 Skole 2: Tematiske ytterpunkter

Elevsamtale C1 kan representere et ytterpunkt i forhold til elevdeltakelse. Vi ser i vedlegg C1 at eleven snakker og snakker og læreren til slutt må bremse eleven: ”Men da må vi se på dette.” I starten av samtalen er det læreren som tar de fleste initiativ til både faglig og sosial prat. Eleven sier ingenting når læreren kommenterer fagene. Så spør læreren: ”Hva synes dere om å ha så mye prøver, i matte og gloseprøver?” Læreren retter med andre ord fokus mot elevens opplevelse av å ha prøver ofte. Eleven gir en fyldig elevrespons her og i forhold til oppfølgingsspørsmålene etterpå: ”På gloseprøve, hva er det verste som kan skje?” og ”Det har gått ganske bra med gloseprøver (vanligvis), men det var litt rufsete i dag?”.

Hva er det som gjør at eleven gir en slik stor respons? Læreren ser ut til å leve seg inn i elevens perspektiver på prøvene. Eleven virker litt engstelig i sine svar, sier hun blir stressa osv. og læreren ser ut til å ta denne reaksjonen på alvor. Det synes som om læreren støtter eller anerkjenner elevens erfaringer.

I elevsamtale C4 er det eleven som etterlyser en faglig samtale, mens læreren ønsker å snakke ferdig om et sosialt tema:

Eleven: ”Men skal vi prate om matte eller ikke?” Læreren: ”O (gutt) er med i en annen klubb?”

Eleven konkretiserer selv problemområder og mestringsområder i fagene: ”Dessa k’om og den f’n er innmari vanskelig” og ”Matteboka er litt lett noen ganger. Jeg kan dele, men boka har bare pluss og minus.” Læreren følger opp elevens initiativ når det gjelder problemene med håndskrift. Hun foreslår at eleven kan skrive på data. Eleven ønsker flere utfordringer i matematikk, men læreren gir ikke noe konkret svar til elevens forespørsel. Læreren initierer ikke til prat om spesielle faglige områder. Hun prater om lekseplan og dagsplan. Læreren sier at eleven arbeider mye, men gir ellers ingen vurderinger av de faglige temaene eleven arbeider med. Læreren og eleven prater ikke om læringsmål eller oppgaver med ulik vanskegrad.

6. Drøfting og avsluttende del

Kapitlet drøfter elevsamtalene i forhold til teorien i kapittel 3, og til problemstillingen for undersøkelsen. Drøftingen vil ha fokus elementer i elevsamtalen som kan innebære anerkjennelse eller ikke-ankjennelse av elevens læringsperspektiver og elementer som kan bidra til å fremme eller hemmer elevens læring. Konklusjonene inneholder en oppsummering av de viktigste konklusjonene ut fra helheten ved undersøkelsen i forhold til formålene og forskningsinteressene.

6.1.1 Drøfting, skole 1

Anerkjennende væremåter og elevmedvirkning

I elevsamtalene på skole 1 starter læreren med å rette fokus mot den elektroniske planboka, læreren viser i utgangspunktet ikke åpenhet og fokusert oppmerksomhet mot eleven. Kan dette tolkes som en ikke-ankjennende væremåte? Læreren har trolig et annet formål med elevsamtalen enn å skape elevengasjement. Med elektronisk planbok faller denne samtalen antakelig inn i sjangeren plansamtale (se del 2.4), der planboka skal være sentrum for elevens og lærerens oppmerksomhet i samtalen. Fokuset på pc kan dermed forsvares ut fra dette. Partene samtaler imidlertid lite. Læreren synes å være opptatt av å kontrollere elevens arbeid og stimulerer i liten grad elevene til å følge sine egne tanker og dele sine perspektiver. I følge Schibbye er blant annet disse anerkjennende væremåtene en innfallsport til læring, utvikling og trivsel (se kap 3) Elevresponsen er jevnt over relativt lav og en mer innlevende væremåte fra lærerens side (se kjennetegn del 4.4), ville kanskje ha økt elevdeltakelsen og elevens bevisstgjøring omkring egen læring?

I eksempel 4 er elevdeltakelsen høyere. Analysen viste at læreren startet samtalen omtrent slik han starten de andre samtalene. Eleven er likevel aktiv, og jeg har antydnet at dette kan skyldes elevens personlighet. En annen årsak til at eleven er relativt aktiv, er at samtalen

foregår på i klasserommet istedenfor på grupperom. Eleven føler seg muligens friere her, enn på grupperommet der samtalene vanligvis foregår?

Elevens medvirkning i læringen

Betyr den manglende elevdeltakelsene i samtalene at læreren på skole 1 ikke anerkjenner og inkluderer elevens erfaringer angående egen læring? Det foregår også en skriftlig samtale i form av en elektronisk planbok. Den inneholder vurderinger fra eleven, foresatte og lærer for hver arbeidsperiode. Eleven skal også gjøre et utvalg av arbeidsoppgaver og sende læreren et forslag til arbeidsplan for ny periode på data. En del av elevens perspektiver angående egen læring er dermed allerede representert.

Materialet viser at elevene foretar enkle og unyanserte egenvurderinger i den elektroniske planboka: ”Jeg synes uken har gått fint! Jeg har fått gjort alt jeg skulle.”...”Det har gått bra med arbeidet disse to ukene.”... ”Jeg synes arbeidet jeg gjorde i de to ukene var bra.” Disse vurderingene sier ikke noe konkret om elevens læringserfaringer.” Den muntlige dialogen kunne derfor bidra til å utdype disse. Skole 1 anerkjenner og inkluderer derfor elevens læringsperspektiver i utgangspunktet, men i praksis får elevene delt lite av sine tanker og erfaringer angående læringen. Elevens perspektiver blir dermed i liten grad inkludert og elevens medvirkning i læringen er liten.

Forutsetningen for vurdering er å kunne se læringen i et perspektiv. Læreren utfordring blir å hjelpe eleven til å strukturere egenvurderingen for å kunne utvikle sin tenkning. Hvordan og hvorfor-spørsmål peker mer på metode enn på et spesifikt område i læringen. Følgende spørsmål er åpne og samtidig strukturerte for elevens vurdering: Hva synes du er bra og hva synes du kan bli bedre i arbeidet ditt? Hva er årsaken til at dette er bra og dette er mindre bra? Hvordan har du tenkt i denne oppgaven? Hva skal til for at produktet ditt skal bli bra?

I samtale B4 snakket eleven omtrent like mye som læreren. Læreren etterspør elevens subjektive mening om arbeidsmengde i norsk: ”s 127 – 131? Høres det mye ut?” Denne invitasjonen gir en fyldig elevrespons, der eleven sier meningen sin ”Det er så kjett (kjedelig)”. Læreren ber eleven om utdype dette og eleven begrunner det med at oppgavene er like. Eleven forhandler seg fram til et program som er mindre i omfang ut fra at læreren antar at eleven ikke trenger repetisjon. Læreren sjekker ikke elevens faktiske kunnskap for å

kunne skape tilpassede utfordringer for det videre arbeidet. Han viser empati med eleven, men knytter ikke empatien til elevens læringsmål. Denne sekvensen kan ha likhetstrekk med Viddals det Viddal betegner som elevens monolog, se del 3.5.

Eksemplet i avsnittet ovenfor illustrerte at elevens medvirkning alene ikke betyr bedre læring. Progresjon og utfordringer i læringen innebærer en dialog mellom læreren og eleven, der læreren har ansvar for å gi tilpassede arbeidsoppgaver til den enkelte elev. Læreren må derfor til en viss grad styre samtalen mot områder som kan innebære utvikling for eleven. Elevsamtalen er som nevnt i del 3.6, i praksis ikke en dialog mellom likeverdige deltakere, ettersom læreren har ansvar for å veilede eleven til videre læring. Læreren må sørge for å opprettholde samtalens struktur og hensikt gjennom å forholde seg til elevens læringsmål og gi veiledning i hvordan eleven kan nå disse.

Elevene ved skole 1 har mulighet til å medvirke i læringen gjennom å tilpasse sin egen arbeidsplan. Hvordan skjer dette i praksis? Samtalene viser at læreren i mange tilfeller lager denne planen i stedet for at den lages i samarbeid eller at eleven har et forslag klart til diskusjon. Kan dette tyde på at det er en for stor utfordring å velge ut et tilpasset omfang av oppgaver selv. Læreren får ikke noen verbal respons på sine spørsmål om å lage planen sammen med eleven. Vil det si at det er utfordrende for eleven å lage denne planen? Hvilke retningslinjer har elevene å gå ut fra hvis de ikke har egne læringsmål å forholde seg til? Er det læringsmateriellet mer enn læreplanen som danner retning for læringsarbeidet?

Som en oppsummering vil jeg stille spørsmål om hvilken funksjon elevsamtalen på "Skole 1" har? Er formålet å sjekke og kommentere lekser for så å gi nye lekser. I så fall er kontrollaspektet mer framme enn læringsaspektet. En leksesjekk kunne vært gjort grundigere gjennom å samle inn bøkene. En differensiert ukeplan kunne også ivarett behovet for tilpasninger i forhold til elever på ulike nivåer. I elevsamtalen har læreren en enestående mulighet til å bli kjent med eleven og hans eller hennes potensiale gjennom å la eleven medvirke og dele sine perspektiver. Dialogens muligheter som bidrag til læring og utvikling må derfor benyttes før andre metoder som kan benyttes ellers.

6.1.2 Skole 2:

På skole 2 møtes eleven i starten av samtalen med åpenhet og fokusert oppmerksomhet. I samtaleeksempel C1 tilpasser læreren seg elevens initiativ og etterspør elevens opplevelser angående prøver. Spørsmålene er åpne og undrende: ”Hva synes dere om å ha så mye prøver, i matematikk og gloseprøver?”... ”På gloseprøve, hva er det verste som kan skje?”... ”Det har gått ganske bra med gloseprøver, men det var litt rufsete i dag?” Det ligger ingen forventning om ett fasitsvar i spørsmålene. Eleven kan snakke ut fra sine erfaringer og elevresponsen blir fyldig. Dette støtter Schibbyes teori om at barnet kan framstå som et subjekt når det møter anerkjennelse for sine opplevelser, se del 3.2 og 3.3.

Jeg har tidligere argumentert for at en åpenhet og fokusert oppmerksomhet innebærer at læreren henvender seg til både faglige og sosiale områder. I starten av samtalen er det særlig viktig at læreren retter fokus mot hele eleven. Læreren på Skole 1 gjør dette gjennom å innlede og avslutte samtaler med aspekter som ikke fokuserer fagene, se vedlegg C1 – C4. Spørsmålene nedenfor viser at læreren er interessert i hvordan det går med elevene. Jeg har ikke funnet faglige sekvenser som illustrerer denne væremåten bedre. Selv om jeg ikke vektlegger sosiale utviklingsområder, vil jeg derfor dvele en liten stund ved dette.

I samtale C2 spør læreren først om sosiale forhold: ...”Åssen har det gått med jentene etter samtalen på gangen i går?”...”Hvem har du vært sammen med?” ...”Nå er det flere jenter på fotball” Elevresponsen er imidlertid ikke fyldig, se vedlegg. Hva skyldes dette? Hvis læreren hadde innledet spørsmålene bedre og delt mer av seg selv, ville elevresponsen vært større da? En liten redigering av spørsmålene, ville rettet et tydeligere fokus mot elevens opplevelse: ”Det var ikke lett å være deg/dere i går. Opplever du at dere har greid å løse noe av det som var vanskelig?”

Det samme skjer i samtale C3. Læreren spør: ”Å du driv med om dagen?”...”Å som er artigst?”...”Hvem er du sammen med?” Eleven svarer med enstavelserord. Hva skyldes den kortfattede responsen i disse to samtaler? Spørsmålene er ikke så åpne og undrende som i samtale C2. Opplevs spørsmålene som løsrevde og fragmenterte, som en utspørring? Ville et mer innlevende lærerutsagn som ovenfor ha løsnet tungebåndet til eleven?

Elevmedvirkning i læringen

Elevresponsen daler enda mer når læreren går over fra sosiale til faglige spørsmål i samtale C2. Hva skjer i den faglige midtsekvensen av samtalen? Eleven har skrevet referat fra forrige arbeidsperiode i skjemaet "Hva husker du" fra forrige arbeidsperiode.....", se vedlegg ... Læreren kommenterer elevens skriftlige innspill slik: "Du er flink til å skrive vurdering." "Hva husker du fra uke...?" "Få med KRL og NAmi". "Ja, det er bra." Senere informerer og vurderer læreren prøvene: "...bare ei matteprøve var litt sånn ..(dårlig)....."....Carlsten testen din var bra.." Læreren løper fra fag til fag og kommenterer og vurderer. Hun inviterer ikke eleven til å delta med sine synspunkter. Den muntlige elevresponsen uteblir dermed.

I eksempel C2 har eleven allerede medvirket gjennom å gi en skriftlig respons. Referatet er imidlertid ikke tydelig i forhold til hva eleven mestrer og hva eleven strever med. Læreren spør ikke oppklarende spørsmål for å avklare elevens forståelse av fagene som et grunnlag for å tilpasse opplæringen. Det ville være naturlig å velge ut noen faglige områder å samtale om, som kunne bringe bedre klarhet i elevens forståelse av fagene. Videre undersøker hun ikke om eleven forstår hennes oppramsende og fragmentariske tilbakemelding. Tar læreren det for gitt at eleven mottar det hun sier og er i stand til å korrigere og forbedre arbeidet sitt i etter kant? Sekvensen ovenfor kan minne om det Viddal kaller monologiske tilbakemeldinger, se del 3.5. Kjennetegnende for denne er at tilbakemeldingen blir overrakt som en gave. Læreren sjekker ikke forbindelsen mellom tilbakemeldingens innhold og den lærendes erfaringer.

Den fyldige elevresponsen i samtaleeksempel C4, tolker jeg som elevinitiert. Læreren kommer ikke med et spesielt åpent eller undrende spørsmål som kan inspirere eleven til å dele sine opplevelser og tanker. Læreren sier: "Hvem er du sammen med?" Eleven ramser opp navn, forteller deretter fra en episode som har skjedd på fritida og spør om de kan prate om fag: "Men skal vi prate om matte eller ikke?" Læreren benytter imidlertid ikke denne sjansen til å snakke om et faglig område med eleven. Hun fortsetter å snakke om det som skjedde på fritida. Viser dette at læreren ikke oppfatter samtalen som en læringsarena?

Eleven viser senere også selvstendighet og gir et eks. på hva som er vanskelig i KRL; å skrive stikkord med håndskrift. Her følger læreren opp og kommer med forslag om bruk av data. Det ser ut som læreren kan oppfatte elevsamtalen som et vurderingsverktøy i det hun etterspør elevens vurdering av lekser og dagsplan: "Lekser, går det greit?" ..."Fungerer

lekseplanen?” Spørsmålene er generelle og peker på metode istedenfor å rette fokus mot aktuelle mestringsområder og problemområder.

Eleven konkretiserer igjen i forhold til bestemte øvingsemner: ”...jeg kan dele, men boka har bare pluss og minus.” Hvorfor tar ikke læreren tak i dette initiativet? Er hun ikke enig i elevens uttalelse om at addisjons- og subtraksjonsoppgavene er for lite utfordrende? I samtalen har læreren mulighet til å finne ut hva som er elevens aktuelle sone, det hun kan mestre på egenhånd, samt hennes potensielle utviklingsnivå, det hun kan gjøre under voksen veiledning, se Vygotsky i del 3.1.

I følge materialet finnes det ingen eksempler fra skole 2, der læreren og eleven samtaler en stund om et bestemt fagområde. Samtalene bærer preg av at læreren gjør en oppsummering av status quo i de forskjellige fagene. Her er et utdrag fra samtale 6: ” ”60km : 2 mangler tekst (Ser i matematikk arbeidsbok?).”...”Er det o eller å i ordet når?” (norsk kladdebok?), ”Skriv om KRL og Nami neste fredag.” Lignende eksempler finnes i samtale C2 – C4. Er formålet med samtalen på Skole 1 at læreren skal få en bedre oversikt over elevens arbeid?

En sentrering rundt noen fagemner kunne gitt et tydeligere bilde av elevens potensiale, noe som kunne gitt retning for det videre arbeidet. Dette referatet forteller hvilke tema og oppgaver eleven har arbeidet med, men skjemaet har ingen faglige målsettinger og gir ingen tydelig oversikt over hva eleven har lært. En refleksjon over egen læring kunne ha utdypet forståelsen av egen læring og gitt eleven bedre oversikt.

Læreren overbringer vurderinger til eleven ut fra elevens referat fra forrige arbeidsperiode. Hun fører i liten grad dialog angående vurderingene. Dvs. at hun ikke forespør eleven hva hun tenker om sitt arbeid og om hun kjenner seg igjen i lærerens vurderinger. Det gis heller ingen felles vurderingskriterier i form av f.eks målsettinger for arbeidet. Dette kan falle inn under det Viddal definerer som monologiske tilbakemeldinger.

Mange av vurderingene gir lite konkrete tilbakemeldinger om arbeidet som er utført: ”Det har gått ganske bra med gloseprøver (vanligvis), men det var litt rufsete i dag?”...”Du er veldig flink i matte. Lesetesten er også veldig bra.”...”Du er flink til å skrive vurdering.”...”Ja, det er bra”...”Veldig bra i matte”. Kan disse positive tilbakemeldingene føre til læring? Del 3.5 viser at det ikke er merkelappen positiv eller negativ tilbakemelding som

avgjør dette. Det sentrale er at eleven kan kjenne igjen eller identifisere seg med det som sies. Hvis ikke får vi noe som Askew kaller *killerfeedback*.

I de fire samtaleene er en av tilbakemeldingene mer konkret: ”Carlstentesten din var bra, i forhold til i fjor høst var det nesten ikke skrivefeil. Du leser raskt.” En enda tydeligere vurdering ville definert hvilke skrivefeil det dreide seg om, og gitt en målbar angivelse av lesetempoet, slik at eleven kunne gjøre en sammenligning av resultatene sine. Den eneste framovermeldingen i forhold til øvingsområde finner jeg i samtale C3: ”Skrivefeil må du jobbe litt med, men det er greit.” Meldingen er tvetydig i og med at læreren sier at det er greit. Hvilke skrivefeil skal eleven arbeide med?

Samtale C1– C4 inneholder bare lærers utsagn og ikke lærers handlinger, samt elevens utsagn og en handlingssekvens hos eleven. Det tyder på at observatøren bevisst kan ha luket vekk alle handlingssekvenser. Innholdet i samtaleene kan virke noe oppstykket. Er det fordi leseren ikke får med seg pausene som utspilte seg i den virkelige samtalen eller er dette et resultat av observatørens prioriteringer? Eller er denne opplistingen av faglige momenter hovedsakelig et resultat av at læreren vil rekke å se over alle fagene for å skape seg en oversikt over elevens arbeid?

Jeg har argumentert for en dialog der læreren viser anerkjennende væremåter og kobler elevens erfaringer til målene og mulighetene framover tid. Elevsamtalene ved skole 2 har ikke et slikt formål. Læreren viser imidlertid anerkjennende væremåter gjennom å starte samtalen med åpenhet og fokusert oppmerksomhet. Når det gjelder samtalen om fagene, så kan det virke som hensikten er å dekke lærerens behov for oversikt over elevens arbeid.

6.2 Avsluttende del

I studiens forsøk på å besvare problemstillingen, er dialogens sekvenser kategorisert i fire kontrasterende mønstre, som viser seg å sørge for kvalitativt forskjellige rom i dialogen. Disse er beskrevet som en anerkjennende- og en ikke-ankjennende dialog og en læringsfremmende dialog og en læringsbegrensende monolog. De anerkjennende og læringsfremmende mønstrene er tolket som ivaretaende i forhold til elevens erfaringer og elevens læring. Som kontrast ser de ikke-ankjennende og læringsbegrensede mønstrene ut

til å innskrenke elevens mulighet til å komme i kontakt med og gyldiggjøre elevens erfaringer og fremme læring.

Undersøkelsen indikerer at anerkjennelse og empati må knyttes til elevens læringsmål for å gi retning til læring. Funnene dokumenterer hvordan det er mulig å dissekere og analysere dialoger, og tilbyr konsepter som kan brukes som analytiske verktøy for tolkning av dialoger mellom elever og lærere.

Lærerne ved begge skolene benytter samtalen til å undersøke, kontrollere og vurdere elevens arbeid. Elevresponsen er lav i forhold til lærernes fragmentariske faglige spørsmål. Det finnes få eksempler der lærerne stiller åpne og undrende spørsmål angående fagene for å få forsøke å få elevene til å dele sine læringsperspektiver. Det finnes ingen eksempler der læreren og eleven samtaler over et problemområde og forsøker å finne løsninger i fellesskap. Elevsamtalen som verktøy for å fremme læring og refleksjon over læring er ikke i fokus her.

Samtalene avdekker både læringsfremmende og læringsbegrensede samtalemønstre. De begrensede samtalemønstrene er noe framtrødende i det materialet viser noen eksempler på at lærerne stiller en del lukkede spørsmål, tar de fleste initiativ og styrer samtalen, gir ofte vurderinger, der kriteriene for vurderingene ikke er kjent for eleven og spør lite om elevens oppfatninger samt gir generelle tilbakemeldinger som ikke er læringsstøttende for det videre arbeidet.

Antakelsen om at lærerens oppfatninger og vurderinger angående elevens læringsarbeid i større grad kommer til uttrykk enn elevens oppfatninger og vurderinger av eget arbeid ser ut til å finne støtte i empirien. Gjennomgående for de langt fleste samtalerne er at lærerne vurderer elevens arbeid og i liten grad etterspør elevens oppfatning av sitt eget læringsarbeid.

Antakelsen om at vurderingen er mer rettet mot vurdering av læring enn vurdering for læring synes å få en bekreftelse i materialet. Vurderingene lærerne foretar er i all hovedsak rettet mot ferdigstilt arbeid. Det er svært få eksempler der lærerne gir tilbakemeldinger som gjelder det videre arbeidet.

Antakelsene om at læreren gir få læringsstøttende tilbakemeldinger for det videre arbeidet ser ut til å samsvare med funnene i analysen. I de svært få tilfellene der lærerne gir

tilbakemeldinger rettet mot det videre arbeidet, finnes det ingen klare eksempler på at læreren veileder eleven i hvordan han eller hun kan arbeide videre med fagstoffet.

Antakelsen om at elevsamtalen fokuserer mer på gapet mellom nåværende og ønskede prestasjoner enn på hvordan eleven kan arbeide videre for å nå ønskede mål, blir ikke bekreftet i elevsamtalene. Riktignok er langt flere tilbakemeldinger rettet mot utført arbeid enn arbeidet som ligger foran eleven. Men ønskede prestasjoner eller læringsmål er ikke nevnt for noen av elevene i elevsamtalene.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Arneberg, P. (2004). Dialog og dannelse. I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Overland (red.), *Samtalen i skolen* (s. 342 s.). [Oslo]: Damm.
- Askew, S. (2000). *Feedback for learning*. London: Routledge Falmer.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Black, & William. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 139 - 148.
- Bourdieu. (1993). *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Bourdieu. (1997). *Af praktiske grunde: omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzel.
- Bråten, I. (red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. [Oslo]: Cappelen.
- Buber, M. (2002). *Between man and man*. London: Routledge.
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L., Lindvig, Y., & Wærness, J. I. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Læringslaben forskning og utvikling.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1938a). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dewey, J. (1938b). *Logic: the theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. West Lafayette, Ind.: Kappa Delta Pi.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Engh. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 107-119.
- Engh, Dobson, & Høihilder. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Engh, & Høihilder. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I Bjørnsrud & Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 58-80). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haugstveit, T. B., Sjølie, G., & Øygarden, B. (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse: rapport fra et KUPP-prosjekt*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 258 s.). [Oslo]: Unipub.
- Hoff, T. (2007). *Vurdering i grunnskulen: for bedre læring, meistring og måloppnåing*. [Oslo]: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Holter. (1996). Fra kvalitativ metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I Holter & Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Høihilder, E. K. (2008). *Elevvurdering: en metodebok for lærere*. [Oslo]: Pedlex.
- Høihilder, E. K., & Engh, K. R. (2006). *Elevvurdering på grunnskolenes sjuende trinn i Vestfold*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet: en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I F. o. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. s. 118-131). Oslo: Cappelen akademisk.
- Kalleberg. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I Holter & Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 26 - 72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A. (2002). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 61-83). [Oslo]: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002). Hvordan er begrepene operasjonalisert? - Spørsmålet om begrepsvaliditet. I Hjordemaal, Tveit & Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 120 - 138). [Oslo]: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (1995-1996). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Sist lest 09.02.03. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19951996/Stmeld-nr-47-1995-96.html?id=461278>.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *St. meld. nr. 30, Kultur for læring*. Sist lest 08.11.16. fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000/DDDPDFS.pdf>.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Limstrand, K. (2006). *Elevsamtalen: en kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforl.
- Limstrand, K. (2008). Elevsamtale. I E. K. Høihilder (red.), *Elevvurdering: en metodebok for lærere* (s. 32-40). [Oslo]: Pedlex.
- Limstrand, K., & Sjøbakken, O. J. (2004). Elevsamtalen - i demokratiets ånd? I P. Arneberg, H. H. Kjærre & B. Overland (red.), *Samtalen i skolen* (s. S. 115-151). [Oslo]: Damm.
- Lund, I. (2008, 01.11). Du trenger anerkjennelse. *Aftenposten*, s. 60 - 61.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Mortimore, P. (2004). *Equity in education: thematic review*. Paris: OECD.
- Nes, K., Dobson, S., & Eriksen, S. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring: utvikling av en teoretisk og forskningsmetodisk modell. I (s. S. 269-280). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. I (s. s. 90-105). Oslo: Cappelen akademisk.
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. Sist lest 09.05.23. fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-1>.
- Reisby, K. (1992). Om samtaler mellom lærere og elever. *Unge Pædagoger*, 1.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. s. 88-104). [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Ruud, M. (2007). Vil utvikle bedre elevvurdering. *Utdanning*(Nr 16), 4.
- Schibbye, A.-L. L. (1988). *Familien: tvang og mulighet: om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforl.
- Sjøbakken, O. J. (2009). Elevsamtalen som jevnlig dialog. I Dobson, Eggen & Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev og lærlingvurdering* (s. 201 - 213): Gyldendal akademisk.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 100 - 106.
- Stierlin, H. (1974). *Dagliglivets dialektik*. København: Hans Reitzel.
- Saabye, M. E. R., & Saabye, S. (2008). *Kunnskapsløftet: fag og læreplaner i grunnskolen*. [Oslo]: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Ulvik, M. (2002). *Elevsamtalen*. Oslo: Bedre skole.
- Utdanningsdirektoratet. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Sist lest 090512. fra [http://udir.no/upload/Rapporter/Kultur for tilpasning differensiering.pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/Kultur_for_tilpasning_differensiering.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet*. Sist lest 09.05.26. fra <http://www.udir.no/Brev/eksamen/Elevvurdering-i-Kunnskapsloftet/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Vurdering*. Sist lest 09.02.08. fra <http://www.udir.no/Tema/Vurdering/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2009a). *-Forslag til endringer i forskrift til opplæringsloven*. Sist lest 09.05.20. fra http://www.udir.no/upload/Forsiden/Vedlegg_1-forslag_endring_av_forskrift_ol.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2009b). *Utdanningsdirektoratets anbefalinger etter høring*. Sist lest 09.05.11. fra http://www.udir.no/upload/Forsiden/Udirs_anbefaling_forskrift_vurdering.pdf.
- Viddal, L. M. (2007). Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I S. Tveit (red.), *Elevvurdering i skolen* (s. 93 - 102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (red.). (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I. Oslo: Abstrakt forl.

Vedlegg

Vedlegg A: Dokumenter fra NSD

A1: Behandling av personvernopplysninger

A2: Prosjektvurdering

A3: Tilgang for masterstudenter

Vedlegg B: Materiale fra skole 1

B1 – B5: Elevsamtaler

B6- B8: Arbeidsplaner

Vedlegg C: Materiale fra skole 2

C1 – C4: Elevsamtaler

C5: Vurderingsskjema: ”Hva husker du fra uke 38?”

Vedlegg A: Dokumenter fra NSD

A1: Behandling av personvernopplysninger

A2: Prosjektvurdering

A3: Tilgang for masterstudenter

Vedlegg B: Skole 1

B1: Elevsamtale med Anna, 7.trinn, på grupperom 20.03.07

Det som sies muntlig markeres med anførselstegn. Det som står i parentes, er underforstått, slik observatør oppfatter det.

Notater observatør	”Utsagn”/handling lærer	”Utsagn”/handling elev
<p>Lærer sitter ved pc'n og eleven sitter ved siden av.</p> <p>Det er blitt surr med uketallene i arbeidsplanen</p> <p>Sykdommer er tema i samfunnsfag</p> <p>Svarte hun ikke? Varighet på hele samtalen?</p>	<p>”Dette bør vi rette, retter uketall på data.”</p> <p>Henvendt til observatør: ”Dette gjør e. vanligvis sjøl.”</p> <p>Angående sykdom: ”Dere skulle spørre om besteforeldrene hadde.. (sykdommer)?”</p> <p>Lærer går gjennom engelsken</p> <p>Lærer ser i kladdeboka i matematikk</p> <p>”Hvor er utregningene?”</p> <p>(Ser på norsk)</p> <p>”Hva er subjektsform?”</p> <p>”Husker du hva som er regel nr 1 når du skriver?”</p> <p>”Det dropper vi (de siste sidene av A-boka) og går rett på B-boka.” Skriver dette inn på pc. Sender til elevens e-post adresse</p> <p>(Lærer henvendt til annen elev som stikker hue inn: ”Har det vært noen vanskeligheter mens jeg har vært borte?”)</p>	<p>”Ingen (besteforeldre) hadde det.”</p> <p>(Går og henter engelsken)</p> <p>”Mamma er lærer, så vi har rettet engelsken.”</p> <p>(Blar i boka og finner sidene)</p> <p>”Jeg hoppa over noen oppgaver fordi jeg syntes jeg var så langt etter.”</p> <p>Eleven viser svaret i læreboka.</p> <p>”Bruke punktum”</p>

B2: Elevsamtalen med Alexander, 7.trinn, på grupperom, 16.04.07

Det som sies muntlig markeres med anførselstegn. Det som står i parentes, er underforstått, slik observatør oppfatter det.

Notater observatør	”Utsagn”/handling lærer	Utsagn/handling elev
Læreren sitter foran pc'n og eleven sitter ved siden av.	”Hvorfor har du sendt det sånn?” Går igjennom elevens matte kladdebok og sier at eleven må skrive utregninger og ikke bare svar.	”Jeg har sendt vurdering for uke 13 og 15”
Eleven har ikke laget arbeidsplan.	”Skal vi se på det nå?” (Arbeidsplanen) Lærer blar i læreboka og foreslår kapittel.	
Ironisk/muntert?	Norsk: ”Bra! Har du jobba hjemme og?” ”Hvilke ord skal du ikke begynne setning med?... Og, eller, men, for?”	-”Jeg har gjort 5 – 6 sider”
Svarer eleven?	Lærer går igjennom, og retter litt i norskboka.	
Det meste i boka kommenteres ikke. Er elevsamtalen en rettetime?	”Nå har du vært flink. God orden også.” Angående norskplan: ”Har du tenkt å legge på flere sider her (i læreboka)?”..... ”Vet du forskjell på sterke og svake verb?” Lærer skriver svar til mor på pc. -Du lager bare en plan til onsdag du, og så legger du på (mer)... jeg kjenner deg, jeg. Legg på mer nå! -Engelsk setter du på etter hvert sjøl. Lærer skriver planteksten inn. Planen sendes eleven på e-post. Lærer minner om elevrådsmøte i morra og gir andre beskjeder.	”Skal ha a eller noe sånt?” Eleven kladder med blyant ny plan i norsk og matematikk. ”Hva betyr flittig?”
30 min totalt		

Elevens vurdering av forrige periode: Jeg synes uken har gått fint! Jeg har fått gjort alt jeg skulle.

Lærers vurdering av forrige periode: Han har arbeidet bra siste perioden synes jeg. God orden i norskboka. Savner utregninger i matte – ellers veldig bra her også.

B3: Elevsamtale med Astrid, 7.trinn, på grupperom, 20.03.07

Det som sies muntlig markeres med anførselstegn. Det som står i parentes, er underforstått, slik observatør oppfatter det.

Notater observatør	”Utsagn” /handling lærer	”Utsagn”/handling elev
Lærer sitter ved pc og eleven sitter ved siden av. (“Mamma har ikke skrevet noe denne gang.”) Hvem sier det om mamma? Bytta til språkbok B. Skrivemåten til hva? Hva skriver han? Ny plan? Sidene handler om timer og min., partall og oddetall Eneste lærerkommentar? Ca 20 min	Lærer kommenterer formatet –rtf. Lærer snakker om matematikk som er litt vanskelig: regne med tid. ”Fått hjelp?” ”Flink som setter opp utregninger” Lærer skriver det i matteboka. Lærer blar i elevens arbeidshefter: ”Her har det skjedd mye!” ”Husker du skrivemåten nå?” ”Har du fått gjort noe i samfunnsfag?” Lærer skriver på skjemaet på pc. ”Hvor mye tid bruker du hjemme?.. -i snitt en halv time?” Lærer skriver og sender vurdering og plan. Ser på og kommenterer siste side i utfylt samfunnsfagbok. Lærer henvender seg til observatør...	Har med lærebøker og arbeidsbøker i matematikk og norsk. ”Har skrevet ’gått bra’ i matte” ”Nei.” ”Vet ikke.” Går og henter samfunnsfagbøkene. ”Vet ikke.” ”Tre kvarter”

Elevens egen vurdering:

Det har gått bra med arbeidet disse to ukene.

Lærers vurdering:

Hun jobber fremdeles flittig med skolearbeidet sitt. Ingen store problemer. Hun sier at utregninger med minutter og sekunder er ”litt vanskelig”, så vi gjennomgår det på nytt igjen på skolen. Sette fremdeles pris på at vurderinger og andre ting er på plass til avtalt tid.

B4: Elevsamtale med Atle, 7.trinn, i klasserommet den 16.04.07

Det som sies muntlig markeres med anførselstegn. Det som står i parentes, er underforstått, slik observatør oppfatter det.

Notater observatør	”Utsagn”/handling lærer	”Utsagn”/handling elev
Lærer sitter ved pc og eleven sitter ved siden av. Norsktema: 'Ord for alt'	Lærer gir han ny skrivebok. ”Er den (planen), sendt eller ikke?” ”Har du ikke gjort noe med ordklasser?” ”Kan du vise meg?” ”Har du ikke lagd ny plan – skal vi gjøre det nå?” s 127 – 131? ”Høres det mye ut?” ”Åssen da?” ”Du behøver ikke repetere det du kan.” ”Ikke av meg da?” ”Trenger du å gjøre denne repetisjonen?” ”Kan vi ikke bare begynne her?” Lærer ser i matematikk arbeidsbok: ”Vet du hva dette forteller meg?” ”Hvor mye skal vi legge på (i matematikk)?” Samtale om hvor lang tid det vil ta. Lærer skriver inn på pc. ”Skal se hvor langt du er kommet til neste mandag.”	”Vet ikke hvor skriveboka i norsk er.” ”Har ikke sendt ukevurdering.” ”Har ikke passord, har glemt det.” ”Har ikke fått den.” ”Jo.” ”Har ikke gjort noe i boka. ”Blar i boka om ordklasser. ”Det går da an å prøve i alle fall.” ”Det er så kjett (kjedelig) ”Oppatt det samme.” ”Som engelsken, oppatt og oppad det samme.” ”Fått lov å hoppe over noen oppgaver av Heidi.” ”Du sitter jo bare sånn (viser med fingrene på tastaturet).” ”Dårlig arbeidsinnsats (ler).” ”Dette kommer til å ta all fritida mi!” ”Åh, jeg har jo engelsk og! (Sukker)”

Elevens og lærerens vurderinger er ikke overlevert observatør.

B6: Arbeidsplan for Anna

Dette er den forrige arbeidsplanen til Anna. Det er denne arbeidsplanen som er aktuell for vurdering i elevsamtale B1.

Norsk: 137 – 141. Pronomen og utropsord Stiloppgave om kjendis
Matte: 78 – 85. Prosent.
Engelsk: Engelsk hefte.
Samf.fag: Les s 64 – 66 + oppg. 2 og huske oppgaver 5A-10.
Min vurdering:
Foresattes vurdering: Engelsk. Bra, ser ut til å forstå godt Matte: Bra. Jobber godt. Norsk: Bra.
Lærers vurdering: Vi har måttet justere planene til Amalie litt. Det har blitt litt ”surr” med hvilken uke vi er i, og når hun skal ha med vurdering. Vi er nå inne i rutinen igjen, slik at hun skal ha med vurdering neste mandag også. Arbeidet er bra, og er kommentert i bøkene. Samtalen i dag er gjennomført med ”tilskuer” fra Høgskolen. Vi ble enige om at vi starter med b-bok i norsk nå, da hun kan anførselstegn som er det som står igjen i a-boka. 200307 (Lærers navn)

B7: Ny arbeidsplan for Anna

Lærers forslag til ny arbeidsplan for Anna, sendt av lærer til elevens e-postadresse under elevsamtale B1.

Norsk:144-151.Tegnsetting og konjunksjoner. Rediger her.
Matte: 16 – 22. Temperatur og partall, primtall osv.
Engelsk: Grammatikkhefte. Prøve og bli ferdig.
Samf.:
Min Vurdering
Foresattes vurdering:
Lærers vurdering:

B8: Arbeidsplan for Astrid

Dette er den forrige arbeidsplanen til Astrid som er en gjenstand for vurdering i elevsamtalen.

Norsk: s 140 – 142 konjunksjoner.
Matte: s 80 – 83
Engelsk: Jobbe på eget ark
Samf.fag:
Min vurdering: Det har gått bra med arbeidet disse to ukene.
Foresattes vurdering: Jeg merket ikke så mye til hvordan arbeidet har gått. Det var ingen klager og A. ble ferdig med alt. Så bra! (mor)
Læreres vurdering: A. jobber fremdeles flittig med skolearbeidet sitt. Ingen store problemer. Hun sier at utregninger med minutter og sekunder er "litt vanskelig", så vi gjennomgår det på nytt igjen på skolen. Samtalen vi hadde i dag ble gjennomført med "tilskuer" fra Høgskolen. Setter fremdeles pris på at vurderinger og andre ting alltid er på plass til avtalt tid. –Ha to fine uker. 200307 (lærers underskrift)

B9: Vurdering for Alexander uke 13 – 15

Elev: Jeg synes uken har gått fint! Jeg har fått gjort alt jeg skulle.

Foresatte: Leksene blir gjort og "alle" er fornøyde. Tenkte på et lite møte med klasseforeldre.....

Lærer: Han har arbeidet bra siste perioden synes jeg. God orden i norskboka. Savner utregninger i matte – ellers veldig bra her også. Har sendt egen mail angående møte.

Fint at du ikke har tatt sommerferie enda Alexander.

16.04.07

Vedlegg C: Skole 2

C1: Elevsamtale med Beate, 7.trinn. (Dato og sted er ikke notert)

Det som sies muntlig markeres med anførselstegn. Det som står i parentes, er underforstått, slik observatør oppfatter det.

Notater observatør	”Utsagn” / handling lærer	”Utsagn” / handling elev
Uke- vurdering	<p>”Det er mye å snakke om nå fordi vi ikke har hatt samtale på lenge. Er det noe du vil prate om?”</p> <p>Lærer ser på elevens ukevurdering: 60km:2 mangler tekst. Er det o eller å i ordet når? Skriv om KRL og Nami neste fredag.”</p> <p>”Hva synes dere om å ha så mye prøver, i matematikk og gloseprøver?”</p> <p>”På gloseprøve, hva er det verste som kan skje?”</p> <p>”Det har gått ganske bra med gloseprøver, men det var litt rufsete i dag?”</p> <p>”Men da må vi se på dette.”</p> <p>”Du er veldig flink i matematikk.</p> <p>”Lesetesten er også veldig bra, rettskrivningen....”</p> <p>”Du sa en gang at du ville ha .. ”Jeg kan plukke ut noen bokstaver i forbindelse med referatet.”</p>	<p>”Nei, ikke noe jeg absolutt må prate om.”</p> <p>”Stressa over å ha hver uke, men vi lærer jo av det da. Øver mer da. Hjemme kan jeg sjekke ut flere ganger. I klasserommet må jeg svare fort.”</p> <p>”At jeg ikke får noen riktige på gloseprøve. Men da må jeg øve mer. Kanskje har jeg sittet og øvd og øvd, og så får jeg feil!”</p> <p>”Jeg kunne alt utenat hjemme. Men på prøva... Jeg gjør ikke noe anna på fritida mi enn å gjøre lekser – går av og til og ser på et TV-program. Har sluttet på (fritidsaktiveter)”</p> <p>”Det verste er at jeg tenker så mye på 8-gangen. Engelsk gjør jeg første dag (jeg får lekser).”</p> <p>”Ja, rettskrivningen er det eneste jeg MÅ gjøre noe med.”</p>
Lærer snakker om penskrift.	<p>”Hvem er du mest sammen med?</p> <p>Dere er ganske flinke til å ta med de minste.”</p>	<p>”Alle er sammen egentlig. Mest jentene i 5., 6. og 7.”</p> <p>”Noen av dem er jo så flinke.”</p>

C2: Elevsamtale med Berit, 7.trinn 22.09.06 (Sted er ikke notert)

Det som sies muntlig markeres med anførselstegn. Det som står i parentes, er underforstått, slik observatør oppfatter det.

Notater observatør	"Utsagn" / handling lærer	"Utsagn" / handling elev
<p>Tydeligvis hadde det vært en konflikt, er nevnt i planboka.</p> <p>Hvor lang er elevsamtalen?</p> <p>Tok ikke tida her, men tror ingen har vært over 15 min.</p>	<p>"Åssen har det gått med jentene etter samtalen på gangen i går?"</p> <p>"Hvem har du vært sammen med?"</p> <p>"Nå er det flere jenter på fotball?"</p> <p>Læreren kommenterer kort elevens ukevurdering:</p> <p>"Du er flink til å skrive vurdering." "Hva husker du fra uke...?" "Få med KRL og NAmi". "Ja, det er bra." "Vi prata litt om matte og engelsk – det er mye prøver og kontroll..."</p> <p>"Nå er du mer på høgget, du er et konkurransemenneske. Jeg kikket over resultatet, bare ei matteprøve var litt sånn (dårlig), men da kom du til meg etterpå."</p> <p>"Håper du sier fra hvis d blir for mye."</p> <p>"Carlstentesten din var bra, i forhold til i fjor høst var d nesten ikke skrivefeil. Du leser raskt."</p> <p>"Synes d går veldig bra generelt, er mer frampå enn du var i vår."</p> <p>"Ellers noe du tenker på? Garderoben jobber vi med. Du kommer og sier fra når det er noe."</p>	<p>"Akkurat som det ikke hadde skjedd."</p> <p>Mange navn nevnes.</p> <p>"Fordi Beatrice har kommet"</p> <p>"Synes ikke det er dumt."</p> <p>"K sitter og pugger hele tida."</p> <p>"Ja. Stakkars deg som må rette hele tida."</p>

C4: Elevsamtale med Birthe, 5.trinn 22.09.06 (Sted er ikke notert)

Det som sies muntlig markeres med anførselstegn. Det som står i parentes, er underforstått, slik observatør oppfatter det.

Notater observatør	”Utsagn” / handling lærer	”Utsagn” / handling elev
Uke- vurderingen?	<p>”Du sa det var bra.?”</p> <p>”Hvordan er det på skolen?”</p> <p>”Hvem er du sammen med?”</p> <p>”O (gutt) er med i en annen klubb?”</p> <p>”Dette må dere si fra om, det er alvorlig, så ..” ”Du MÅ finne en voksen når sånt skjer!”</p> <p>”Skjønner du hva jeg skriver?”</p> <p>”Kunne du ha skrevet stikkordene på data?”</p> <p>”Bruk data’n mer! Bruker du den hos a Rita?”</p> <p>”Lekser, går det greit? Du gjør jo så mye, så vi har.. problem med å finne nok oppgaver.</p> <p>Fungerer lekseplanen? Du får gjort det du skal hjemme?”</p> <p>”Dagsplan, du har fått det innimellom, men det forvirrer visst bare. Men du vet hvor du skal. ..”</p> <p>”Vil du ha dagsplan?”</p> <p>”Er det noe du vil si?”</p> <p>Hvis noe skjer, tør du komme og spørre?”</p>	<p>”Det var litt vanskelige spørsmål.”</p> <p>”Bra”</p> <p>Nevner flere navn, også fra kl. under. ”Vi har en klubb. I slår E, hun må ta att. Derfor bærer hun stein når hun trener. H (søster) banna i går.” ”Men skal vi prate om matte eller ikke?”</p> <p>”De har tatt klubbhuset vårt. Vi driver bare i sykkelløypa og trener. Vi sier hva J og S må gjøre – Noen store gutter kasta stein etter oss.”</p> <p>”Men vi tok att, da. Dom skjerpa seg.”</p> <p>”Skriv løkke(skrift), hva står det der?”</p> <p>”Fikk ikke skrevet stikkord i KRL, og det skulle være lekse til neste gang. Dessa k’om og den f’n er innmari vanskelig”</p> <p>”Ja”</p> <p>”Brukte den i dag.”</p> <p>”Matteboka er litt lett noen ganger. Jeg kan dele, men boka har bare pluss og minus.”</p> <p>”Jeg og B skal på samme rom, så da blir jeg med.”</p> <p>”Jeg klarer meg uten, sier jeg til mor, men hun tror jeg trenger.”</p> <p>”Ikke noe spesielt, egentlig.”</p> <p>”Ja”</p>

C5: Ukevurdering 1

Hva husker jeg fra uke 38

Lærers kommentar i kursiv.

MATEMATIKK <i>Fint!</i>	Jeg har lært om fart. $60 \text{ km/t} : 2 = 30 \text{ km/t}$. $3,876 \rightarrow 3,88$ jeg har lært regel for avrunding.
NORSK <i>Når er riktig.</i>	Jeg har lest en bok som heter ikke ta Bamse. Nor ikke Når Jeg lærte hvordan jeg skriver noen ord!
ENGELSK	Jeg har lært mer om rommet og Astronauter. Jeg har lært nye gloser. Kraft: Power.
MUSIKK <i>Hva mer gjorde vi?</i>	Jeg har lært en ny sang som heter jørgen hattemaker
NAMI <i>Mars er vel en planet? Pluto er ikke det lenger.</i>	Jeg har lært mer om planeter, som for eksempel Mars er ingen planet.
KRL	
SAMFUNNSFAG <i>Hva gjorde vi?</i>	Jeg har lært om bronsealderen og helleristninger (tegner ex på det siste)
ANNET	

Flott at du viser at du har lært mye. Prøv om du kan få med litt om det vi gjør også, for eksempel at dere hadde framlegg i samfunnsfag og at vi dansa i musikken. (Smilefjes).

C6: Alternativ ukevurdering 2

En av elevene har tydeligvis ikke fylt ut disse skjemaene alltid, og i stedet hver uke i ti uker skrevet flg. identiske vurderinger:

1. Jeg fordelte arbeide ganske bra.
2. Jeg er fornøyd med allt.
3. Nei det er ikke noe jeg ville ha gjort annerledes.
4. Nei jeg har fått til allt.