



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap (LUNA)

Tina Tollefsen

Masteroppgave

Dialog som pedagogisk verktøy

Dialogue as a pedagogical tool

Master i tilpasset opplæring

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Antall ord i oppgaven: 23235, eksklusiv forside, innhold, kilder og vedlegg

Innhold

Innhold	4
Forord	6
Norsk sammendrag	7
English summary	8
1. Innledning	9
1.1 Valg av tema	10
1.2 Bakgrunn og formål	11
1.2.1 Problemstilling	11
1.2.2 Oppbygging av oppgaven	12
2. Teoretisk tilnærming	14
2.1 Temaets aktualitet	14
2.1.1 Systemperspektivet	17
2.1.2 Individperspektivet	18
2.2. Nasjonal satsing	19
2.2.1 Tilpasset opplæring	19
2.2.2 Vurdering for læring	20
2.2.3 Elevsamtalen	21
2.2.4 «Tett på»	22
2.3 Tilpasset opplæring i et systemperspektiv	24
2.3.1 Læringsledelse	25
2.4 Tilpasset opplæring i et individperspektiv	30
2.4.1 Forståelse av de ulike læringsprosessene	30
2.4.2 Elevrelasjoner og elevmedvirkning	32
2.5 Oppsummering	33
3. Metodisk tilnærming	36
3.1 Kvalitativt forskningsintervju	36
3.2 Vitenskapsteori	38
3.2.1 Hermeneutikk	38
3.3 Undersøkelsens utvalg	39
3.3.1 Kort om informantene	39
3.3.2 Intervjuguiden	40
3.4 Gjennomføring av intervju	41
3.4.1 Vurdering av informantenes deltakelse	43
3.4.2 Transkribering	43
3.4.3 Validitet og reliabilitet	44
3.4.4 Generaliserbarhet og objektivitet	45
3.5 Analyse	47
3.5.1 Læringsstrategi – observasjon	47
3.5.2 Tilpasset opplæring – «en dynamisk bevegelse»	49
3.5.3 Læringsmiljø	51
3.5.4 Inkludering	52
3.6 Oppsummering	54
4. Drøftinger	55
4.1 Dialogens betydning i et systemperspektiv	55
4.1.1 Læringsledelse	57
4.2 Dialogens betydning i et individperspektiv	59
4.3 Betenkelige sider ved dialog	60
4.4 Oppgavens validitet og reliabilitet	61

4.5 Oppsummering	63
5.0 Avslutning	65
Litteraturliste.....	66
Nettadresser.....	68
Vedlegg	70
Vedlegg 1: Brev fra NSD.....	70
Vedlegg 2: Informasjonsbrev om undersøkelsen	72
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	74
Vedlegg 4: Indervjuguide.....	75

Forord

Jeg vil takke betydningsfulle personer som har bidratt i arbeidet med studiet.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til skolen jeg fikk forske på, og de fire kontaktlærerne som tok seg tid til å dele sine tanker og erfaringer knyttet opp til dialog og samarbeid med elevene, kollegaer og hjemmet.

Takk til min hovedveileder Ola Johan Sjøbakken, førsteamanuensis ved høgskolen i Hedmark, som har bidratt med innspill og drøfting som har utfordret meg i prosessen med oppgaveskriving.

Takk til arbeidsgiver, og gode kollegaer, som har gjort det mulig for meg å gjennomføre studiet ved siden av jobb.

Takk til familie som har bistått med barnevakt gjennom studieårene.

Takk til samboeren min som har vært den viktigste støttespiller gjennom studieprosessen.

Tina Tollefsen, 2014

Norsk sammendrag

Temaet i oppgaven er hvordan kontaktlærere på første trinn i videregående skole kan bruke dialog som pedagogisk verktøy for å følge opp eleven, både faglig og sosialt. Dialog er en av grunnsteinene for å opprette relasjoner mellom mennesker, og den må vedlikeholdes for at det skal forekomme en utvikling i forholdet.

Opgaven tar for seg eleven i et sosiokulturelt læringsperspektiv der elevens sosiale interaksjon er i sentrum for læringsprosessene. Kravet om tilpasset opplæring i den norske skole knyttes dermed opp til mangfoldet som befinner seg i et klassemiljø. Eleven ses ut fra et systemperspektiv, der han i skolen er plassert inn i en kontekst underlagt gitte regler og normer. Det å betrakte eleven ut fra et individperspektiv vil ha en innvirkning på hvordan man forstår elevens kognitive side, som indre drivkraft og motivasjonen for læring.

Forskningens metodiske tilnærming baserer seg på et kvalitativt forskningsintervju. Jeg har gjennomført et semistrukturert intervju hvorav tre kontaktlærere har latt seg intervju på båndopptaker, og en via mail. Oppgaven støtter seg til en hermeneutisk vitenskapsteori i fortolkningsprosessen.

De fire kontaktlærerne jeg har intervjuet ser på dialog med eleven som en viktig investering for å bygge relasjoner. De har etablerte rutiner for hvordan de jobber med å opprette gode forhold mellom elevene, med lærer og elev og mellom skole og hjem. Eleven er den som står i fokus. Gjennom observasjon og «overvåking» av elevens progresjon, faglig og sosialt, jobbes det med å forstå elevens tanke- og læringsmønster, og utvikle de gjennom jevnlig veiledning og samtale. Det ligger en omsorg bak elevfokuset, men dimensjonene av tid og rom er en utfordring som trekkes frem.

Dialog, tilpasset opplæring, relasjon og relasjonsbygging er nøkkelbegreper i denne oppgaven.

English summary

In Norway the pupils' has a legal right to take a further education for three years after secondary school. The topic of the thesis is how teachers at the first year of further education may use dialogue as a pedagogical tool for monitoring the pupils', both academically and socially. Dialogue is one of the foundations for establishing relationships between people, and it must be maintained for it be a development in the relationship.

The thesis focuses on the pupil in a socio-cultural learning perspective, where the pupils' social interaction is at the center of the learning process. There is a requirement for adaptive education in Norwegian schools, and it is linked up to the diversity in the classroom. The pupil is placed in a *system*, which in school is located in a context governed by certain rules and norms. It considers how the pupil, from an individual perspective, will have an impact on how one understands the pupils' cognitive side, the inner drive- and motivation for learning.

The research methodological approach is based on a qualitative research. I have completed a semi-structured interview, which three teachers have agreed to be interviewed on a tape recorder, and one by email. The thesis relies to a hermeneutical philosophy of science in the interpretation process.

The teachers I interviewed refer to the dialogue as an important investment to build relationships with the pupil. They have established procedures for how they work to maintain good relationships between the pupils', teachers and the parents. The pupil is the one in focus. Through observation and "monitoring" of the pupils' progress, academically and socially, we are working to understand how the pupils' mind work- and learning patterns. This will develop through regular supervision and conversation. The teachers are caring, but the dimensions of time and space is a present challenge.

Key concepts: Dialogue, adaptive education and development of relationship.

1. Innledning

Teorier knyttet til mennesket tilstedeværelse er ofte sett opp mot eksistensen i den sosiale verden. «Cogito, ergo sum»: *Jeg tenker, altså er jeg til*, er den kjente grunnsetning fra den franske filosofen og matematikeren René Descartes (1596-1660). Han tok utgangspunkt i menneskets eksistens gjennom det mentale fremfor det kroppslige. Den østerrikske nevrologen og psykologen Sigmund Freud (1856-1939) mente på sin side at psykologien er knyttet til det kroppslige (Illeris, 2006). Freud og Descartes har levd på ulik tid, hatt tilgang til forskjellige opplysninger og kunnskap om verden og mennesket. De har ulik utdanning og interesse som trolig har vært med på å påvirke de antakelser de har fremlagt. Den sovjetiske psykologen Aleksei Leontjev (1903-1979) tok opp tråden fra blant annet Freuds tankegang og arbeidet med hvordan *menneskers psykiske kapasitet gradvis ble til ut fra de utfordringer de blir stilt ovenfor* (forskers oversettelse, ibid:22). Filosofenes teorier er den dag i dag sentrale i utdannelser spesielt innen psykologien, og grunntankene kan brukes som utgangspunkt for videre forskning på mennesket.

Lev Vygotsky (1896-1934) er en av de mest sentrale personene innen pedagogikken, og jeg synes at det kan trekkes linjer mellom Aleksei Leontjev sine teorier om at mennesket kontinuerlig kan utvikle sine «redskaper» ut fra de situasjoner de befinner seg i. Med redskaper er det først og fremst snakk om utvikling for å beherske naturen og teknologi. Språk og kulturelle former kan også knyttes til utvikling, noe som blant annet kan forbindes med læring (Illeris, 2006). Vygotskys teori baserer seg på at mennesket bør ses ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Kort sagt vil det si at mennesket er et sosialt vesen som lar seg påvirke av både indre og ytre strukturer (Vygotsky, 2012). Leontjev sin tankegang er at mennesket utvikler sine egenskaper gjennom utfordringer de blir stilt ovenfor, og må utvikle ulike redskaper for å kunne mestre forløpet og prosessen som skjer. Dette kan det knyttes til både indre og ytre utfordringer, som igjen støtter oppunder det sosiokulturelle perspektivet.

Elevene vil gradere seg selv ut fra atferd og prestasjoner, og posisjonerer seg i miljøet ut fra hvordan de ser seg selv (Arnesen, 2004). Når eleven stilles ovenfor utfordringer vil de iboende strukturer eleven har i seg trolig påvirkes av de ytre strukturene som er rundt eleven. Hvordan eleven ser på seg selv- og plasserer seg selv i klassemiljøet vil ha en innvirkning på situasjonen han stilles ovenfor. Hvis, for eksempel, en elev sliter med sjenanse så er dette en indre personlig sammensetning i eleven. Når eleven må fremføre et prosjekt foran en klasse, på 30 elever, vil elevens sjenanse trolig påvirkes av ytre strukturer. Det faktum at han må stå

foran en gruppe med mennesker å snakke høyt vil sannsynligvis være med på å innvirke elevens følelser, og valg, i den gitte situasjonen. Vil eleven grue seg så mye at han lar være å komme på skolen? Vil eleven prate med læreren for å få lov til å fremføre uten klassen tilstede? Vil eleven pugge stoffet til han er trygg? Det er mange mulige «utveier», og det som eleven ender opp med å gjøre vil sannsynlig være et resultat av hvordan de indre- og ytre strukturene har påvirket hverandre. Illeris (2006) trekker frem hvordan det indirekte fremkommer i både Freud og Piaget sine teorier, at motivasjonen hentes fra de indre strukturer (psykodynamisk). Det er her læreprosessen setter i gang. Videre trekker han linjer til hvordan dette kan ses opp mot moderne hjerneforskning om at følelser er en reguleringsinstans som mottar impulser fra kroppen og omverdenen og setter i gang bevisste og ubevisste tanker, handlinger og reaksjoner - også læring (ibid:90).

For de fleste mennesker er det viktig å føle at de har innflytelse på det de driver med. Akkurat som vi lærere kan påvirke vår arbeidsdag, er det naturlig å tro at også elevene ønsker å kunne påvirke sin skoledag. Det å føle et eierskap til det som skjer i klasserommet vil trolig være en viktig motivasjonsfaktor for elevene. På samme måte som det er motiverende for en lærer å undervise i et fag han føler eierskap til. Man finner ofte motivasjon i noe man interesserer seg for og har glede av, noe man mestrer. For å finne elevenes motivasjon, må vi vite noe om hvem elevene er, hvilke interesser og gleder har de? Hva slags forventingspress hviler på dem- fra foreldre, venner, dem selv og fra oss lærere? Hva skuffer dem? Hva mestrer de? Hvordan kan vi hjelpe de med å oppnå mestringsfølelse? Elevene utsettes for en prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2005) i skolesammenheng. Det handler om å være i en situasjon hvor det er viktig å oppnå et godt resultat, men det er mulighet for både å lykkes og mislykkes. Det er to motpoler som vil påvirke hverandre ut fra hvor sterk frykten er for å mislykkes opp mot ønsket om suksess. Vi må danne oss et bilde av hvem elevene *er*, for å kunne sette de i sentrum.

1.1 Valg av tema

Mitt valg av tema er på grunnlag av egen erfaring, som både lærer og kontaktlærer, i videregående skole. Vi må «bli kjent» med nye elever- deres forhistorie, forventninger, kunnskaper, ferdigheter, ankerfeste i hjemmet- og i miljøet utenfor skolen. Dette kan være en krevende prosess. Det er ikke lett for en 15-16 åring å kommunisere utad hvem man er som person, og hva som motiverer til skolearbeid. Det er ikke alltid de vet dette selv heller.

Elevsamtalen har som formål å bli kjent med eleven og bygge relasjoner for å kunne kartlegge- og forstå de forutsetninger eleven har. Ut fra dette skal man hjelpe eleven med å skape gode læringsrutiner faglig- og sosialt. Eleven skal inkluderes inn i et sosiokulturelt samfunn, og derfor vektlegges også sosial kompetanse i elevsamtalene. Læreren oppgave er å undervise elevene, og det krever at man har en pedagogisk kompetanse – altså læren om undervisning og oppdragelse. Læreren skal legge til rette for en opplærings situasjon der han skal *nå ut* til en gruppe med elever, hvor alle har ulike forutsetninger for å tilegne seg lærdom- og ferdigheter. Dette må kartlegges. Man vil tilegne seg noe kunnskap om eleven ut fra hvordan man opplever den faglige og sosiale deltakelsen i klasserommet. Gjennom de formelle og uformelle samtale åpnes det opp for å få en bredere forståelse av eleven, ut fra den kunnskapen man allerede har skaffet seg gjennom observasjon i undervisningen.

1.2 Bakgrunn og formål

I en hektisk skolehverdag er opplevelsen av at «ting tar tid» stadig tilstede. Læreren er frustrert over elever som ikke er motivert, som ikke mestrer og som han ikke *når inn* til. Det tar tid å skape relasjoner med elevene, og det er ikke alltid man har *tid*.

Formålet med denne oppgaven er å finne ut- og belyse hvordan kontaktlærere bruker samtale i skolen for å kartlegge elevens læringsstrategier og skape gode relasjoner. Jeg tar for meg tredeling av samtalen: (1) lærersamarbeid, (2) elevsamtalen og (3) skole - hjem samarbeid.

1.2.1 Problemstilling

Jeg har forsket ut fra følgende problemstilling:

Hvordan kan kontaktlærere, på videregående trinn (vg1), bruke samtale som pedagogisk verktøy for å følge opp eleven?

Jeg har valgt å fokusere på kontaktlærere ettersom de fungerer som bindeleddet mellom eleven, skolen og hjemmet. Jeg vil ta for meg er både de formelle og uformelle samtale med eleven, samt samtaler med andre lærere og hjemmet. Med pedagogisk verktøy legger jeg fokus på det faglige, og elevens opplærings situasjon og læringsstrategier. Det vil også være relevant å trekke inn hvordan elevens sosiale ståsted er i- og utenfor klasserommet. Man må se eleven som et individ, men også som en del av et system.

I prosessen har jeg jobbet ut fra følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan foregår dialog med- og rundt eleven på første videregående trinn (vg1), og hvordan er oppfølgingen av eleven?*

Her tenker jeg først og fremst på kommunikasjonen som er mellom kontaktlærer og elev, men også hvordan kontaktlærer og andre faglærere kommuniserer sammen for å danne seg en (felles) forestilling av hvem eleven er. Jeg ønsker også å finne ut hvorvidt samtale med hjemmet er med på å «utfylle» viktig informasjon om eleven. Med viktig informasjon menes opplysninger som kan ha relevans for hvordan eleven opptrer i en opplærings situasjon.

2. A) *Hvordan kan dialog bidra til å tilpasse opplæringa for hvert individ?*
B) *Hvordan brukes informasjon som fremkommer i samtaler, med- og rundt eleven, til å øke læring hos eleven?*

Med disse forskningsspørsmålene er motivasjonen å finne ut hvordan informasjon, som fremkommer både med- og rundt eleven, er med på å konstruere et bilde av hvilke læringsstrategier eleven har. Jeg tenker på hvilke strategier eleven har for å tilegne seg lærdom i ulike opplærings situasjoner. Hvordan blir denne informasjonen brukt, med hensikt om å tilpasse opplæringen.

Både problemstilling og forskningsspørsmålene er utarbeidet med *hvordan* spørsmål, noe som er veldig konkret og kan oppleves veldig instrumentelt. Intensjonen er å få frem refleksjon og diskusjon. Denne tankegangen videreførte jeg i intervjuguiden hvor spørsmålene er preget av at informantene skal eksemplifisere. Dette for at jeg skulle få en mest mulig nyansert analyse.

1.2.2 Oppbygging av oppgaven

Teoritilknytningen er bygget på et sosiokulturelt perspektiv og Lev Vygotsky (1896-1934) sin læringsteori om at mennesket påvirkes av både indre og ytre strukturer (Vygotsky, 2012). Kontaktlærer er bindeleddet mellom eleven-, skolen- og hjemmet, og en av fagfunksjonene er å gjennomføre samtaler med både eleven og hjemme. Hovedfunksjonen med å gjennomføre disse samtalene er å *snakke sammen*. Lærere ønsker å fortelle om elevens faglige ståsted, hvordan han kan jobbe mot å strekke seg og hvordan eleven oppleves i et fellesskap. Eleven, og hjemmet, skal på sin side få lov til å respondere på det læreren sier og komme med

ytringer i forhold til det faglige- og sosiale. Teorien er hentet fra pedagogikkfeltet som omhandler dialog med eleven rettet inn mot klasseledelse, vurdering for læring og tilpasset opplæring, i tillegg til elevsamtalen. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil oppgaven knyttes opp til tilpasset opplæring i et system- og individperspektiv i teoridelen.

Jeg begrunner, i det metodiske kapitlet, valg av kvalitativt forskningsintervju ut fra teori som er knyttet opp til metodevalget. Det gjøres rede for design og gjennomføring av intervjuene, som ble gjennomført våren 2014. Rapporten er skrevet samme år. I analysen trekkes det frem resonnementer fra informantene og underbygges med teori.

I og drøftingskapitlet tar jeg for meg de beskrivelser og påstander som har fremkommet i intervjuet og analysen, og diskutere dette i lys og teori. Drøftingene knyttes opp til system-og individperspektivene jeg tar for meg i teorikapitlet, og vurderes ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Betenkelige sider ved forskningen kommer frem mot slutten før validitet og reliabilitet bli vurdert.

I teksten omtales lærerne som *han*, uavhengig av kjønn på informantene.

2. Teoretisk tilnærming

Det foregår samtaler på ulike plan i skoleverket med eleven. Elevsamtaler, læringssamtaler, halvårssamtaler, vurderingssamtaler, planleggingssamtaler og utviklingssamtaler er noen eksempler. *Elevsamtalen* er kommunikasjonen mellom kontaktlærer og eleven, hvor både det faglige og sosiale vil være i fokus (Limstrand, 2010). Dette er en planlagt og formalisert samtale hvor både kontaktlærer og elev har hatt mulighet til å forberede seg. Målet er å skape best mulig- og styrke elevens lærings- og trivselsituasjonen (Lassen og Brelid, 2010)

Tobiassen (1999) påpeker at et viktig formål med vurdering er at læreren skal få nyttig informasjon om hvor eleven befinner seg i læringssonen- og miljøet, slik at undervisningsopplegget kan tilpasses bedre for den enkelte elev. Vurderingen skal være av både eleven og læringsmiljøet. Ideén innebærer at elev og lærer må skape et gjensidig forhold og i dette ligger det en vurderingsprosess som skal medvirke til kompetanseheving både hos elev og lærer (ibid:76).

2.1 Temaets aktualitet

Det fokuseres mer og mer på læringsmiljøet gjennom å satse på læringsledelse og vurdering for læring. Lærerens oppgave er å skape gode relasjoner. Han må bli kjent med enkeltelevne og klassen, som gruppe. Dette gjøres gjennom samtale og dialog. Målet er at undervisningen skal tilpasses ut fra den enkelte elevs forutsetninger slik at han får mulighet til å føle mestring.

I forskriften til opplæringslova (2006) §3-8, *Dialog om anna utvikling* (2009), påpekes følgende: *Eleven, lærlingen og lære kandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket.* Formuleringen *jevnlige dialog* defineres ikke, men skoler opererer stort sett ut fra §20-3 (2010) i forskrift til opplæringslova fra 2006:

Foreldra har minst to gonger i året rett til ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga til eleven i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven. Eleven kan vere med i samtalen med foreldra. Når eleven har fylt 12 år, har han eller ho rett til å vere med i samtalen.

Samtalen kan sjåast i samanheng med samtalen med eleven etter § 3-11 tredje ledd og halvårsvurdering i fag etter § 3-13. (forskrift til opplæringslova, 2006, §20-3, 2010).

Elevsamtalen vil, til tross for at den gjennomføres under en viss struktur, åpne opp for oppfølging gjennom uformelle samtaler med eleven. Dette er viktig for å danne seg en helhet av hvem eleven er, slik at man kan skape en kontinuitet i videre kommunikasjon med eleven (Limstrand, 2010). Jevnlige dialog vil være med på å finne frem til elevens sterke og svake sider slik at man kan utnytte den læringsstrategien eleven har.

Ifølge Hopfenbeck (2014) har vi i Norge en tendens til å forveksle læringsstrategi med læringsstiler. Det som ligger i begrepet læringsstil handler om metoden som brukes i opplæringssituasjonen. Alle har en individuell læringsstil. Noen lærer best ved å se, andre ved å lytte og noen ved å være fysiske - hvor de må bevege seg, ta på og gjøre. Det vil bli utfordrende, og praktisk talt umulig, for en lærer å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev sine læringsstiler. Elevene er derfor nødt til å tilegne seg noen *læringsstrategier* de kan bruke for å kunne dra nytte av ulike undervisningssituasjoner.

Læringsstrategier handler om at hver enkelt elev må finne en strategi for hvordan de klarer å tilegne seg kunnskap og ferdigheter. Hopfenbeck (2014) peker på begrepet «selvregulert læring», og definisjonen av dette beskriver idealeleven. Eleven som mestrer selvregulert læring er eleven som har kontroll over egne følelser, er motivert for å lære og holder fokus i opplæringssituasjoner. Som lærere vet man at noen elever er i stand til å ta dette ansvaret for egen læring, men det finnes også de elevene som trenger hjelp med å holde fokuset. De elevene som gir opp når de møter motstand i en læringssituasjon. De elevene som lar seg avlede av spill på mobil og data. De elevene som sitter på sosiale medier. De elevene som bruker dobesøk som pause, og de elevene som vandrer rundt i klasserommet. Av ulike grunner danner enkelte elever seg en strategi for å unngå å lære. Opplæringen oppleves kanskje som vanskelig, mangel på motivasjon, eleven er ikke mentalt tilstede i undervisningen fordi andre problemer tar opp plass i tankene.

I NOU *I første rekke*, (Kunnskapsdepartementet, 2003:16), beskrives selvregulert læring på følgende måte: *Selvregulert læring er avhengig av at elever ikke bare har kunnskaper og ferdigheter, men at de også er villige til å bruke de, gjennom å sette mål og omsette ønsker og ideer og praksis.* Hopfenbeck (2014) påpeker at dette forteller at tanken bak selvregulert

læring er at det er en prosess som er i stadig endring. Ut fra dette kan man lese at det er mulig å ruste eleven til å ta ansvar for egen læring – noe som strider imot tanken om tilpasset opplæring (ibid.). Selvregulert læring handler derimot om å bevisstgjøre elevene til å lære seg fremgangsmåter for å tilegne seg kunnskap i ulike sammenhenger, i forskjellige fag (ibid. s. 22). Eleven må få en forståelse for at det å *lære å lære* er en del av prosessen.

Tobiassen (1999) trekker fram begrepet *vurderingsdialog* som kort handler om å skape en dialog med eleven om elevens læring og utvikling samt læringsmiljø. Med dette følger et nytt begrep, *dialogkompetanse* . Elevene må lære seg å samtale om læringsprosessene sine. I formelle- og uformelle samtaler med eleven kan man, for eksempel, få informasjon om elevens tankemønster. Dette kan fortelle noe om hvorfor eleven sliter med å lære. - *Jeg skjønner ikke matte og kommer aldri til å forstå det heller. Ingen i familien er flinke i matte, sånn er det bare* . Her handler mer om å bryte elevens tankemønster og selvoppfattelse slik at eleven forstår at gjennom hardt arbeid og selvregulering vil det være mulig å lære (Hopfenbeck, 2014). Dette kan refereres til Vygotsky sin tankegang om at mennesket påvirkes av omgivelsenes tankegang og forståelse av hverandre:

In a case of a difficult cognitive task involving verbal material, inner speech helped to «imprint» and organize the conscious content. The same cognitive process, taken now as a sort of activity, benefits from the presence of inner speech, which facilitates the selection of essential material from the nonessential. And finally, inner speech is considered to be an important factor in the transition from thought to external speech.
(Vygotsky, 2012:3)

Enkelte elever utvikler en mental sperre i forhold til opplæringssituasjonen, fordi de opplever noen fag som vanskelig. Da må læreren jobbe med å gi eleven en verktøykasse med ulike strategier han kan benytte seg av i de ulike lærings situasjoner, med formål om at de kan nå målet sitt. Her vil dialog mellom lærer og elev fungere som et godt pedagogisk verktøy for å hjelpe eleven med å endre strategiene- og tankemønsterene sine - fra å unngå faget til å jobbe med faget. Mennesker har ulikt utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap og bruke den. Man organiserer det man lærer på ulike måter ut fra de læringsstrategier man synes fungerer for seg. Refleksjonene rundt det man har lært vil være ulikt og man vil bruke kunnskapen på forskjellige måter. Et resultat av dette vil være at man vil møte på ulike problemer underveis, og løse utfordringene på forskjellige måter.

Det understrekes av Tobiassen (1999) at veiledningssamtalene har en tendens til å dreie seg om elevens situasjon, og mindre om læringsmiljøet. Dette kan i verste fall kan føre til en lærermonolog som primært dreier seg om eleven, og ikke læringsmiljøet i klassen- og på skolen. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil de omgivelsene eleven befinner seg i påvirke elevens indre strukturer (Vygotsky, 2012), noe som igjen er betydningsfullt for å vurdere læringsstrategiene til eleven. Det kan med dette være relevant å knytte eleven opp til det systemperspektivet han er plassert inn i på skolen.

2.1.1 Systemperspektivet

Relasjonsbygging med elevene baserer seg på at man har kontakt, tilhørighet og at lærer og elev har et forhold til hverandre (Lassen og Breilid, 2010). For å oppnå en tilnærmet forståelse av eleven kan det være betydningsfullt til å vurdere eleven som individ, og aktør, opp mot hvilket system og kontekst han eller hun er plassert inn i (her skolen og klassemiljøet). Nordahl (2010) mener det nyttig å vurdere *systemperspektivet* opp mot både individ-, kontekst- og aktørperspektivet for å få en oversikt og forståelse over hvordan skolen fungerer som et system. Dette fordi det hele tiden vil foregå en gjensidig påvirkning av hvordan omgivelsene og individets handlinger og atferd utvikler seg i klasserommet (ibid.). Stort sett deltar de fleste mennesker i ulike sosiale sammenhenger daglig. Om det er arbeid, skole eller fritidsaktiviteter vil disse sosiale fellesskapene trolig være underlagt noen regler og normer. De er altså satt inn i et system. Skolen er eksempel på et sosialt system hvor det er et sett med både skrevne, og uskrevne, regler- og normer for ønsket handling og atferd. Elevene og læreren må innrette seg etter de sosiale omgivelsene som er i klasserommet. Tobiassen (1999) påpeker at elevsamtalen bør ses i perspektiv der skolens utvikling og skolevurdering er inkludert. Alle elevene bør ha mulighet til å gi sitt syn på de ulike sidene ved skolens virksomhet, noe som også vil gi et mer nyansert bilde av hvordan elevene opplever skoleituasjonen på.

Det *kontekstuelle perspektivet* omhandler de omgivelsene som eleven er i. I skolens kontekst vil det si elevenes handlinger- og læringen som foregår innenfor klasserommets ramme. Dette er blant annet undervisning, klassemiljø, læringsledelsen, lærer- elev relasjon, elev-elev relasjon, regler og normer (ibid.). Ogden (2012) trekker frem begrepet *økologisk perspektiv*, som omhandler hvordan læreren arbeider for å etablere orden og gode arbeidsrutiner. Definisjonen på økologi er vitenskapen om levende organismers forhold til naturmiljøet, noe som gjenspeiles i Ogden (2012) sin desfinisjon av det økologiske perspektivet. Elevene skal

følge lærerens arbeidsplan, samtidig må lærerens være bevisst rommets fysiske utformingen slik at organiseringen av aktiviteter og overganger gjøres på en god måte. Læringsledelsens rammer omfatter både læringsaktivitetene, innholdet i undervisningen og det som skjer i klasserommet (ibid.) – altså forholdet elevene har til sitt «naturmiljø».

2.1.2 Individperspektivet

Perspektivene vil hele tiden bli preget, og endret, av de individene som befinner seg i klasserommet. Dialog og samtale er et viktig virkemiddel for å kunne tilnærme seg kunnskap om eleven. Man kan ta med seg denne lærdommen inn i klasserommet for å tilpasse opplæringen. Når man retter eleven inn mot et individperspektivet, definerer Nordahl (2010) dette som sider- og egenskaper som eleven ikke kan styre selv. Det kan være personlige egenskaper som ligger i eleven, som intelligens, diagnose, fysiske skader eller ytre omstendigheter - som hjemmeforhold. Disse forholdene, eller egenskapene, kan være med på å skape en konsekvens for eleven i opplæringssituasjonen. (ibid.).

I Norge kan man stort sett styre sitt eget liv, og ta valg basert på de forutsetninger man har. Man er derfor ikke totalt underlagt de kontekstuelle forholdene som man befinner seg i. I skolen er det lærerens oppgave å tilrettelegge for læring hos elevene, men læringen i seg selv er en subjektiv prosess som skjer i eleven. Ifølge Nordahl (2010) innebærer aktørperspektivet en *grunnleggende forståelse av læring knyttet til at det er elevene selv som lærer* (ibid:128). Av den grunn er det særs viktig at lærerens dialog og samtale med eleven er tilstede i skolen. Dette for at han skal få best mulig grunnlag og kjennskap til elevens læringsstrategier for å legge forholdene til rette for opplæringen. Hvert enkelt individ skal få mulighet til å oppleve mestring i det det undervises i uansett faglig ståsted. Lassen og Breilid (2010) påpeker at det er når elev og lærer snakker *med* hverandre at den gode elevsamtalen oppstår. Det kan medvirke til at eleven får troen på seg selv, og ser sjansen til å utføre egen læring (ibid:13). Tobiassen (1999) mener at et tettere forhold mellom lærere og elev vil være relasjonsbyggende og de formelle vurderingssamtalene vi gi rom for å ta opp forhold- og spørsmål rundt undervisning, klasse- og skolemiljø (ibid:84)

Disse perspektivene kan støttes opp av Lev Vygotskys sosiokulturelle teori, som understreker at det er en sammenheng mellom menneskets indre drivkraft, som mental og kroppslig balanse, og de ytre drivkreftene - det sosiale samspillet (Illeris, 2006). Eleven påvirkes av seg selv og sine forutsetninger, men også av miljøet han er i. Innen hjerneforskning er forståelsen av de grunnleggende psykiske funksjonene knyttet til læring, som blir et bindeledd mellom

omgivelsene og kroppen. *Hos mennesket er dette bindeled blevet afgørende forfinet med udvikling af funktioner som sproget, tænkning, bevidstheden og selvet.* (Illeris, 2006:26)
Organismene er i stand til å reagere på de skiftende forholdene i omverdenen (ibid.).

2.2. Nasjonal satsing

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) (Kunnskapsdepartementet, 2004) ble det lagt frem at det var nødvendig å styrke kunnskapen om tilpasset opplæring, og at dette kun var mulig å gjennomføre *gjennom et samarbeid mellom alle som har ansvar innenfor grunnopplæringen* (ibid.). Formålet med tilpasset opplæring er at alle elever skal få et likeverdig opplæringstilbud, og utvikle gode grunnleggende ferdigheter, uavhengig av hvilke forutsetninger de har (ibid.).

I grunnlagsdokumentet, *satsing vurdering for læring 2010-2014* (Utdanningsdirektoratet, 2011), står det at utdanningsdirektoratet ønsket en videre satsing på vurdering etter at prosjektet, *bedre vurderingspraksis*, ble avsluttet i 2009. Vurdering for læring ble et resultat av dette, og er en viktig del av det å tilpasse opplæringen.

2.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven, lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, under §1-3 (2008): *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten* (Opplæringslova, 1998). I

Kunnskapsdepartementets (2006) st. meld nr. 16 (2006-2007), ... *og ingen sto igjen*, presiseres det blant annet:

(...) Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene.
(stortingsmelding nr. 16, 2006-2007)

Målet med å tilpasse opplæringen er at alle elever skal ha mulighet til å oppleve mestring i fagene, noe som igjen oppmuntrer- og motiverer til videre læring. For å kunne etterstrebe dette ble det opprettet en femårig nasjonal satsingsplan på *vurdering for læring*. Målsettingen er å styrke vurderingspraksisen i skolen slik at det vil styrke elevenes læringsutbytte. Formålet

blir å finne ut hvor eleven er i læringsprosessen for så å kartlegge hvor de skal og hvordan de kan nå disse målene (Utdanningsdirektoratet, 2011)

2.2.2 Vurdering for læring

I forskrift til opplæringslova (2006) §3.2 (2009) står det følgende om vurdering:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane. (...) (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3.2, 2009)

Det skilles mellom ulike typer vurdering i skolen. Vurdering *av* læring, summativ vurdering, er sluttvurderingen av hva eleven kan. Eleven karaktersettes ut fra den måloppnåelsen han har i faget etter endt undervisning. Vurdering *for* læring, formativ vurdering, er de undervisvurderingene man gjør av eleven gjennom hele året. Dette gjennomføres som regel mer enn *en* gang med det formål om at eleven skal kunne forbedre seg (Slemmen, 2010). Den formative vurderingen skal vurdere elevens prestasjoner, arbeid og oppgaver, som skal hjelpe eleven i læringsforløpet til å styrke kompetansen sin. Poenget med vurdering for læring er at den skal være læringsfremmende for eleven.

Undervegs vurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag. (...) (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3.2)

Underveisvurdering kan forekomme på ulike måter i den daglige kommunikasjonen mellom elev og lærer. Elevene kan levere oppgaver til karaktersetting, læreren kan gå rundt å veilede arbeidet i timen, eller elevene kan vurdere seg selv gjennom f.eks. å skrive logg. Læreren kan gi feedback på fremføringer og elevene kan vurdere hverandre ved å gi tilbakemeldinger (Slemmen, 2010.). Oppsummerende vurderinger i løpet av året blir en «blanding» av både vurdering *for* og *av* læring.

Elev- og foreldresamtaler blir gjennomført av kontaktlæreren. Elevenes faglige og sosiale ståsted er i fokus, samtidig vektlegges det hvordan eleven bør jobbe fremover med tanke på egenutvikling. Elevene får også en halvårsvurdering, som regel i form av karakter, der de får en pekepinn på hvordan de ligger an i faget ut fra den kompetansen det forventes at de nå skal ha (Slemmen, 2010).

Engh (2011) påpeker at måten vi gir fremovermeldinger til elever vil prege hvordan elevens motivasjon utvikles. Man må vurdere hvorvidt de tilbakemeldingene man gir vil påvirke i en positiv eller negativ retning. Hvis elevene kun får tilbakemelding om de mangler de har, og ikke hvilken fremgang de har gjort og hvilke mål man mener de kan nå, kan man stå i fare for at det oppleves mer demotiverende enn læringsfremmende. Fremovermeldinger skal peke fremover mot det det forventes at eleven skal kunne prestere neste gang. Eleven får dermed et mål å jobbe mot. Det er viktig å være klar i kommunikasjonen og gi konstruktive tilbakemeldingene for at læringsutbyttet skal bli størst mulig. – *Dette (...) er bra, neste gang forventer- og tror jeg du vil klare (...). For å klare det bør du gjøre (...)*. Hattie (2013) trekker frem bekreftelse og avkreftelse knyttet til tilbakemeldinger. Avkreftelse vil trolig føre til større læring, fordi det vil oppstå en større endring om eleven tar tilbakemeldingen til seg. Tilbakemeldinger som rettes mot feilaktige fortolkninger har størst effekt, enn om man fokuserer på at det en mangel for forståelse (ibid:180). Eleven må få vite hva han kan gjøre for å øke sin kompetanse. Tilbakemeldinger som – *bra* eller *du må jobbe mer til neste gang*, forteller ikke eleven noe om hva som faktisk var bra med oppgaven, og heller ikke hvilke tiltak han kan gjøre for å bli bedre. Spriket mellom nåværende og fremtidig kompetanse kan da oppleves som veldig stort og uoversiktlig, og motiverer ikke til læring (Engh, 2011).

2.2.3 Elevsamtalen

Når man hører ordet elevsamtale, tenker nok mange først og fremst på den samtalen som gjennomføres opptil to ganger i året. Det samtalen går ut på er å fortelle eleven hvor han står faglig- og sosialt og hvordan han kan utvikle seg videre. Dessverre later det til at lærere ofte føler de har for liten tid til å gjennomføre gode elevsamtaler, og at det rett og slett gjennomføres etter en «løpebåndeffekt». Eleven kommer inn, læreren gir sin faglige feedback og eleven går ut. I følge Sjøbakken (2012) bør elevsamtalen være en personlig og faglig samtale mellom lærer og elev der det åpnes opp for dialog. Lærer og elev fungerer som samtalepartnere, og er gjensidig avhengig av hverandre for å bygge relasjoner (Lassen og Breilid, 2010). Likevel vil samtalen ha en asymmetrisk balanse, fordi læreren sitter med mer makt og kunnskap enn eleven, og det blir et *subjekt-objekt* forhold i samtalsituasjoner (ibid.).

Sjøbakken (2012) trekker frem *jevnlige dialog* i sin doktorgradavhandling, og gjør oppmerksom på at det er lærerens tilbakemeldinger til eleven som kjennetegner elevsamtalen. Informasjonsinnhenting om elevers kompetanse skjer både gjennom formelle og uformelle samtaler med eleven. Læreren kan med faglig dialog og diskusjon i- og utenfor klasserommet,

samt observasjon, gjøre seg opp et bilde av de læringsstrategier eleven har. På denne måten vil læreren klare å danne seg et bilde av elevens læringsbehov, og tilpasse opplæringen deretter (Engh, 2011).

I sin forskning påpeker Sjøbakken (2012) at elevsamtalen er et verktøy som vil hjelpe læreren med å forstå hvordan elevene strukturerer kunnskapen sin. Gjennom denne informasjonen vil det påvirke hvordan læreren blir mer bevisst i forhold til hvordan han legger opp undervisningen og tilpasser den til eleven. Gjennom samtale vil læreren sannsynligvis få en forståelse for hvor elevens faglige- og sosiale ståsted er, og dermed få en oppfatning av de mål som gjelder for hver enkelt elev sin kompetanse. Dette vil være verdifullt for å kunne gi tilbakemeldinger som man knytter opp til de målene som man mener eleven evner å nå (Hartberg, Dobson & Gran, 2012).

De formelle- og uformelle samtalen utfyller hverandre. De spontane samtalen i klasserommet, i friminutt og i gangen vil være med på å gi et meningsfullt fokus i de formelle samtalen (Lassen og Breilid, 2010). Det er her læreren har mulighet til å bygge gode relasjoner gjennom å vise interesse for eleven, også utenom det faglige. Dette vil gi en god mulighet til å bli kjent med elevens sosiale sider. Hvilke interesser har han utenfor skolen? Hvilke ambisjoner har han? Hva slags musikk liker han? Hvor skal han på ferie i sommer og lignende. Dette kan være verdifulle samtaler fordi man viser eleven at man også interesserer seg for han som person, og relasjoner blir bygget. Man vil kunne tilegne seg viktige detaljer om elevens sosiale liv, som kan brukes i forbindelse med å tilpasse opplæringen. Samtidig kan man få gode referanser i forhold til hvordan man kan veilede elevens sosiale atferd i klasserommet.

2.2.4 «Tett på»

Sannsynlig vil lærere ha varierende opplevelse av samme elev. Det vil si at noen kan oppleve eleven som arbeidssom, interessert og faglig sterk. Andre kan oppleve eleven som demotivert og faglig svak. En grunn kan være at man som klasseleder har ulik fremtoning i klasserommet, og læringstil, som gjør at eleven responderer ulikt på møte med lærerne og deres undervisning. Eleven vil trolig åpne seg mer for enkelte lærere enn andre. Det vil si at noen lærere kan sitte på kunnskap om eleven, som andre lærere ikke har. Kunnskap som sier noe om hvem eleven er, hvordan han reagerer på forskjellig undervisning, hva slags interesser han har, sosial kompetanse og lignende. Dette kan være verdifull informasjon som vil gi en

bredere kartlegging av eleven, som involverte lærere vil kunne dra nytte av inn i egen undervisning. Kunnskap som kan være med på å skape bedre relasjoner mellom elev og lærer.

I samtale med eleven gjelder det å få tak i hva eleven lykkes med, og hvordan de mestrer. Samtidig er det viktig at man kartlegger de misforhold som er, slik at den riktige hjelpen blir satt inn (Limstrand, 2010). Her kan det trekkes en linje til Vygotskys teori om å finne elevens nærmeste utviklingszone. Læring er en kognitiv endring som skjer i eleven, og man må legge opp opplærings situasjonen ut fra det utviklingsnivået eleven befinner seg på. Læringen må skje utenfor den allerede etablerte «sonen» eleven er i. Eksperimenter viser seg at de barna som har større utviklingszone vil lære bedre (Vygotsky, 2012). Blir opplæringen for lett vil eleven gjennomføre uten særlig kompetanseheving. Blir opplæringen for vanskelig, i forhold til elevens utviklingsnivå, vil det trolig oppleves som frustrerende. Målsetningen og kompetansen vil oppleves som uoppnåelig for eleven. Utviklingen må ligge innenfor et område som gjør at eleven må strekke seg for å oppnå læring. Motivasjon og mestring er to sider av samme sak, elevene må oppleve å mestre for å bli motivert, og når de er motivert vil det øke sannsynligheten for at de mestrer.

Ifølge Nordahl (2007) vil formålet med et skole-hjem samarbeid blant annet være å skape en trygghet for eleven, både i hjemmet og i skolen. Ønsket er at dette skal gi en opplevelse av tilhørighet, mestring og annerkjennelse. Dette støttes også oppunder Kunnskapsløftet (2006) sin del om prinsipp for opplæringa:

Foreldre og føresette har hovudansvaret for eigne barn, og dei har stor innverknad på motivasjonen og læringsutbyttet deira. (...) Samarbeidet mellom skole og heim er sentralt både for å skape gode læringsvilkår for kvar einskild elev og for eit godt læringsmiljø i gruppa og på skolen. (...) Gjensidig kommunikasjon om den faglege og sosiale utviklinga til elevane og kor godt dei trivst, vil stå sentralt i samarbeidet. Samarbeidet mellom skole og heim er eit gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og leggje til rette for samarbeidet. (Kunnskapsløftet, 2006, prinsipp for opplæringa:5)

Foreldrene er derfor «pålagt» en viktig rolle i skoleverket, om å følge opp barna sine. Skolen på sin side må ta initiativ til dialog med hjemmet. Eleven må være i fokus under samtalene slik at det blir en reell kommunikasjon rundt elevens læring og utvikling, både sosialt og faglig.

Trolig vil samtaler, hvor elevens foresatte er medvirkende, også kunne gi opplysninger som bidrar til en oppfatning og forståelse av hvordan eleven fungerer i læringssituasjoner. Her vil man kunne registrere det som blir sagt, men også det som *ikke* blir sagt. Det åpnes opp for en analyse i forhold til samhold mellom foresatte og eleven. Dette ut fra hvordan de plasserer seg i rommet, om de prater sammen, om begge foreldre møter opp, hvem som leder an samtalen, om dialogen de har hjemme og blikkontakt. Samtidig vil også foreldrene kunne gi verdifull informasjon om hvordan eleven har- og har hatt det i skolesituasjoner tidligere. Er det fag eleven har slitt med før, hvilke styrker og svakheter ser foresatte at sønnen/datteren har eller om det er en diagnose man bør være oppmerksom på. De foresatte kan komme med informasjon som kanskje eleven selv ikke tenker over- eller ønsker å formidle til læreren.

2.3 Tilpasset opplæring i et systemperspektiv

Behavioristene, for eksempel, mener at individet kun viser stimuli av ytre forhold. Det vil si at hvis vi tenker oss at barnet er et «glass» vil det være mulig å fylle opp glasset med kunnskap. Belønning er også noe som står sterkt hos behavioristene (Imsen, 2005). Læring, hukommelse, tenkning og problemløsning er sentrale begreper for skole, og de kan knyttes opp mot et kognitivt syn på individer. Mennesket er meningsøkende og man må derfor, ut fra Vygotsky sitt syn, også betrakte de indre påvirkningene så vel som ytre stimuli.

The methodological Vygotsky followed the methodological Marx. “Social activity and social mind” inspired Vygotsky toward seeing the unit of analysis for the nondualistic psychology he was so eager to create, a psychology that – unlike behaviorism, introspection or psychoanalysis – recognized the unity of consciousness and action and denied the separation of the objective and the subjective. (Holzman, 2009:16)

Elevene er underlagt skolen som system. Herunder vil det gjøres en definisjon av hva læringsledelse er og drøfte hvordan man kan jobbe aktivt med dette for å skape et godt læringsmiljø. Lærerens lederstil vil være en viktig faktor med tanke på hvordan man forholder seg til- og kommuniserer med elevene. Som pedagog står man ovenfor mange omstendigheter som man må ta hensyn til i møte med elevene. Man må vurdere skolen som virksomhet, miljøforhold i klasserommet, sosiokulturelle forskjeller, samspill mellom individ og fellesskap, biologi, forhold mellom andre mennesker, språk og fysisk aktivitet. Ved å observere disse ytre forholdene, så begynner vi å analysere elevens indre personlige egenskaper. Vi trekker ulike slutninger om behov, følelser, egenskaper, evner, kunnskaper,

selvoppfatning, nysgjerrighet, personlig integritet, passivitet/aktivitet, ambisjoner, beskjedenhet og lignende. Dette er hypoteser som vi arbeider ut ifra for å kunne tilnærme oss de individene vi jobber med. Hypotesene vi kan ta med oss inn i samtale med eleven for å kunne tilnærme oss en forståelse av elevens indre påvirkninger. (Imsen, 2005)

2.3.1 Læringsledelse

Det eksisterer ulike begrepsforklaringer av læringsledelse men jeg har her tatt utgangspunkt i Ogden (2012) sin definisjon av begrepet:

Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene (s.17).

Grunnen til at jeg finner denne definisjonen god i forhold til min problemstilling er fordi det vil kreve at man har en dialog med elevene for å skape, og opprettholde, et godt *samarbeid*. Læreren skal være en klar og tydelig leder, som skal opprettholde ro og orden i klasserommet, med det formål om å skape et godt og trygt klassemiljø. Samtidig skal han klare å motivere elevene for læring gjennom spennende og kreative undervisningsmetoder. Alle elevene skal føle at de blir involvert i opplæringen og at de mestrer læringsaktiviteten (Nordenbo, 2011).

For å oppnå dette vil det være viktig å bli kjent med hvem elevene er - hvordan er de som individer og aktører, hvilke forutsetninger har de for å tilegne seg læring, hvilke læringsstiler trives de med og hvordan kan vi utarbeide gode læringsstrategier som elevene kan bruke? Læreren må prate med- og observere eleven for å kunne analysere disse forholdene. Det vil være naturlig å tro at jo mer man vet om eleven som enkeltindivid, og som en del av klassen, jo lettere vil det være å planlegge undervisningens forløp slik at den kan tilpasses de forholdene som er i klasserommet, og til den enkelte elev.

Det finnes flere pedagogiske metoder for å jobbe aktivt med læringsledelse. En viktig del er at læreren har god innsikt i faget slik at han kan drive en god fagdidaktisk opplæring. Læreren vil være mer «bevegelig» i sin undervisning jo bredere fagkompetansen er. Han vil dermed stå mye friere i forhold til hvilke undervisningsmetoder han tar i bruk, og med det være mer kreativ i forhold til å tilrettelegge undervisningen (Nordenbo, 2011). Lærere er ulike, og mens

noen setter sosiale relasjoner som første prioritet, setter andre regler og normer først og noen er mer opptatt av faglig formidling. Derfor er det viktig å vurdere hvilket mål man skal nå. Formålet i arbeidet med læringsledelse er å ivareta- og tilpasse opplæringen etter elevens behov (Ogden, 2012). Det å kartlegge elevens fremgangsmåter for å lære- og ruste eleven til å få gode læringsstrategier, som kan brukes i ulike opplærings situasjoner, vil trolig være med på å motivere eleven til å meste.

Autoritativ ledelse

Læreren er klassens overhode og oppgaven hans vil hele tiden være å ha fokus på det som skal skjer i klasserommet. Kommunikasjon er et viktig nøkkelord. Hva skal elevene gjøre, hvorfor skal dette gjøres, hvorfor er dette viktig og hvilke forventninger stilles til elevene. Hvis dette gjøres klart for elevene i starten av timen, vil de trolig ikke ha noen innvendinger på den pedagogiske gjennomføringen. Man vil derfor komme raskere i gang med undervisningen (Qvortrup, 2009).

Det å være autoritær kan mistolkes dithen at man skal være streng og ha en diktatorisk lederstil for å oppnå lydighet. Dette vil tvilsomt fungere som en god læringsledelse, ei heller skape gode relasjoner til elevene. En autoritativ lærer har her betydningen av å styre elevene i en gitt retning. Dette blant annet gjennom oppmuntring av elevarbeid, og ved elevmedvirkning (Ogden 2011). Qvortrup (2009) skiller mellom tre ulike autoriteter- *institusjonell, personlig og faglig*. Den *institusjonelle autoriteten* handler om å skaffe seg makt gjennom ytre forhold. *Personlig autoritet* bunner ut i oss selv og handler om de relasjonene man skaper til andre. Den må fornyes og vedlikeholdes. En lærer som kun spiller på sin personlige autoritet vil trolig strebe etter å være bedre enn eleven, noe som i lengden vil oppleves som slitsomt. *Faglig autoritet* er kanskje den viktigste makten man kan inneha når man er lærer og jobber med læringsledelse. Læreren vil ha såpass god dybde og breddeforståelse i faget sitt, at han vil være trygg og strukturert i opplæringen (ibid.).

En lærer med faglig autoritet vil trolig lettere kunne legge opp et undervisningsopplegg med en god progresjon. Læringen vil bygge på hverandre, noe som gir større effektivitet i innlæringen. Dette peker mot Vygotskys tanker om å finne elevens nærmeste utviklings sone (ref. pkt 2.2.4). Det vil trolig ha liten effekt for elevens læring hvis kunnskapen eller ferdigheten blir for vanskelig, eller for lett, for eleven. Når læringen bygger på hverandre vil elevene også få en god og logisk oversikt over pensumet. Undervisningen blir med dette

lettere å gjennomføre for både elev og lærer (Nordenbo, 2011). Likevel eksisterer det lærere som er gode i faget sitt, men som ikke klarer å skape et relasjonsforhold til elevene sine. Hvis de ikke evner å kommunisere med- og til elevene, ei heller å observere de ulikhetene som er i et klasserom, vil de heller ikke klare å lære bort faget til alle. Det kan være mange faktorer som spiller inn i slike tilfeller. De kan mangle kapasiteten til å tilpasse opplæringen til individet, de har et behavioristisk menneskesyn eller de «kjører» på med undervisning som krevet at alle er på samme utviklingsnivå. Dette kan bli et problem ettersom elevene høyst sannsynlig ikke vil respektere læreren. De står også i fare for å miste motivasjonen fordi de ikke opplever å medvirke i egen opplæring. Man er da tilbake til hvordan man kan hjelpe eleven til å finne en læringsstrategi, som fungerer i ulike læringssituasjoner. Den *pedagogiske autoritet* (forskers definisjon) er derfor like viktig, som faglig autoritet, slik at læreren blir anerkjent av elevene. Gjennom dialog vil det bygges positive lærer-elev relasjoner.

Klassemiljø

Læringsledelse er retningslinjer for hvordan læreren evner å påvirke elevene til å ha innflytelse i egen opplæring. Dette er også blitt et satsingsområde i norsk skole, gjennom St.meld nr. 22 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011). Stortingsmeldingen retter seg inn mot ungdomsskolen, men det er ingen grunn til å tro at det er særlige endringer videre oppover i skoletrinnene i forhold til *motivasjon, mesting og muligheter*, med fokus på læringsmiljø. Det vektlegges hvordan man gjennom læringsledelse kan skape trivsel hos elevene. Det påpekes at motivasjon en viktig drivkraft for at elevene skal få læringsutbytte av opplæringen. Dette kan spille ut fra *ytre forhold*, der belønning er sentral. Det kan for eksempel være karakterer og fyldige muntlige- eller skriftlige tilbakemeldinger. De *indre forholdene* ligger i eleven, og kan springe ut av elevens interesse for faget og at han ønsker å få mest mulig ut av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2011, St.meld nr. 22, 2010-2011:3.2). Dette viser en klar linje til Vygotskys sosiokulturelle læringssyn. Videre gjør kunnskapsdepartementet (2011) i St.meld 22 (2010-2011) oss oppmerksomme på at for å skape motivasjon i opplæringen er det viktig at det er en gjensidig positiv holdning til faget blant elevene og lærer. Lærerens ledelse av klassen vil være utslagsgivende for hvordan elevenes læringsutbytte blir. De mål, krav og forventninger som læreren stiller til elevene vil være avgjørende for hvordan elevene opplever undervisningen.

Det er stor sannsynlighet at det faglige nivået vil sprike i en og samme klasse. Lærerens oppgave blir å oppmuntre eleven til å nå de mål som er realistiske for seg, ikke for

sidemannen. Forventningene og krav læreren har vil derfor variere fra elev til elev. Tilpasset opplæring er noe som skjer innenfor rammene av et fellesskap, altså klassen. For å kunne tilpasse undervisningen for individene, må læreren klare å skape gode omgivelser i klasserommet. Nordenbo (2011) peker på at det vil være viktig at læreren anerkjenner ønsket elevatferd med ros for å motivere. Uønsket atferd bør bli korrigert. Når ro og orden opprettholdes, vil det være med på å skape et sosialt og positivt læringsmiljø. Det vil være lettere for læreren å komme raskt i gang med undervisningen etter å ha formidlet hensikten og målet med timen.

Fokus på atferdsledelse vil også ha den påvirkningen at elevene lærer seg å respektere de normer og regler som er. Elevene får derfor vurdering i orden og atferd.

(...)Formålet med vurdering i orden og i atferd er å bidra i sosialiseringprosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og atferd. (forskrift til opplæringslova, 2006, §3.2, 2009)

De skal følge med i timen og jobbe, ikke forstyrre andre og være hyggelige mot medelever og læreren (Nordenbo, 2011). Hvis læreren klarer å få til dette, vil læringsmiljøet oppleves som positivt for elevene og lærelysten vil øke. Når elevene er motivert til å lære, vil de trolig også føle mestring i faget. Læreren bruker da dialog med elevene som pedagogisk verktøy.

(...) Underevgsvurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa. Kunnskap om elevens, lærlingens og lære kandidatens utvikling i fag, orden og atferd gjennom underevgsvurdering gir læraren grunnlag for å fastsetje standpunktkarakter i fag, orden og atferd. (forskrift til opplæringslova, 2006, §3.2, 2009)

Det er i klasserommet læring utspiller seg, og det er viktig at læreren tenker igjennom hvordan han kan utnytte læringsrommet til sin fordel med tanke på å drive god læringsledelse. Hva slags type læringsaktiviteter skal elevene bedrive, hvordan bør elevene plasseres i forhold til dette og hvor bør elevene sitte i forhold til hverandre? Det finnes ikke noe fasitsvar på dette, men det fysiske miljøet ser ut til å ha en ha betydning for hvordan atferden til elevene utvikles- og oppleves. Den aktiviteten som skal skje og innredningen bør derfor ha en sammenheng. Ser alle elevene læreren og tavlen? Har læreren god oversikt over alle elevene?

Hvordan er bevegeligheten i klasserommet med tanke på omgruppering, veiledning av lærer, samarbeid elevene imellom og bruk av eventuelle materiell (Ogden. 2012). Hvis tilfellet er slik at dette ikke er i orden, kan man stå i fare for at enkeltelever «dette av» og mister interessen for å følge med. Et trangt klasserom kan være en gullgrube for den eleven som liker å skap uro ved å dulte borti andre når han beveger seg i rommet, noe som igjen kan skape frustrasjon og irritasjon. Her vil læreren kunne observere ytre forhold som er med på å danne hypoteser om elevens læringsstrategier. Dette kan tas opp i formelle- og uformelle samtaler med eleven og danne grunnlag for videre dialog om elevens utvikling. Det blir skapt en relasjon mellom lærer og elev som kan være med på å hjelpe eleven i klassemiljøet.

Det strukturerte klasserommet

Ogden (2012) deler læringsledelse inn i to perspektiver, *det pedagogiske verkstedet* og *det strukturerte klasserommet*. Herunder vil det si at man legger et fokus på det å ha klare rutiner, regler og forventninger. Elevenes atferd settes i sentrum og blir en av flere faktorer som vil kunne motivere til læring. Elevene trenger veiledning i tilbakemeldingene som blir gitt. Det å formidle til eleven hva man forventer av de, og hvilke regler som er i klasserommet vil danne et grunnlag for å skape gode rutiner. Enkle og konkrete regler som -rekk opp hånden hvis du skal si noe, -møt presist til timen, -bruk innestemme, -la andre få jobbe i fred, -er man inne så går man rolig i stede for å løpe, vil være en god fremgangsmåte. Elevene bør få være med på å utvikle disse reglene selv, slik at de i plenum kan diskutere hva de ulike reglene innebærer. De bør også få være med å drøfte hvilke konsekvenser det vil ha hvis man ikke overholder reglene (ibid.). Elevene vil på denne måten oppleve elevmedvirkning.

Formuleringen av regler vil trolig spille inn på hvordan de oppfattes. Om reglene formuleres på en positiv måte vil det være lettere å overholde de. Det er mer motiverende å fokusere på hva man *skal* gjøre enn hva man *ikke skal* gjøre. Læreren bør rose elever som overholder reglene, for eksempel *så flink du var som rakk opp hånden Per*. Denne form for anerkjennelse vil oppleves som motiverende, og vil trolig smitte over på andre elever som også ønsker å få slik tilbakemelding. Hvis reglene kun blir nevnt når læreren skal korrigere de som ikke overholder dem, vil reglene stå i fare for å oppleves som noe negativt.

Slemmen (2010) gjør oppmerksom på at *coaching* er en kommunikasjonsteknikk som læreren kan ta i bruk for å veilede elevene slik at de oppdager sitt fulle potensial. Vi er da tilbake til formativ vurdering og vurdering for læring. Det handler om å hjelpe de som skal lære, til å

lære bedre. Dette fremstår som en teknikk som vil fungere godt med tanke på å fremme et godt klassemiljø. Om man kommuniserer til elevene hva som forventes av dem, samt veilede- og motivere i forhold til dette, vil det sannsynligvis ha en effekt. Man må skape en dialog med elevene alene, men også med klassen som et fellesskap for å kunne bruke det som et pedagogisk verktøy. Egenutviklingen til elevene vil modnes, og med dette vil det være naturlig å tro at det vil spille inn på atferdsledelsen i klasserommet.

2.4 Tilpasset opplæring i et individperspektiv

En klasse består av et mangfold, og de sosiokulturelle faktorene vil trolig påvirke individets plass i mangfoldet. For å kunne møte alle elevene i en klasse er det viktig å vite hvilken kompetanse hvert enkelt individ har. Denne oversikten får man ved å kommunisere med- og observere elevene. Skolene gjennomfører stort sett også klasselærermøter, som vil si at alle lærerne som har elevene møtes og diskuterer enkeltelever. Her vil det åpnes opp for at noen lærere kommer med informasjon som kan være relevant for videre kartlegging av elever. Det kan handle om læringsstrategier, både sosialt og faglig. Et skole-hjem samarbeid åpner også opp for muligheten til å tilegne seg betydningsfull informasjon om eleven. Den hypotesen læreren sitter igjen med kan tas med inn i videre samtale med eleven. Når eleven er kartlagt kan man begynne å jobbe med utvikling av elevens læringsstrategier og tilpasse undervisningen. Målet er at alle skal få best utbytte av undervisningen og mestre opplæringssituasjonen. Sannsynligheten øker for at elevene med dette vil oppleve motivasjon til videre læring.

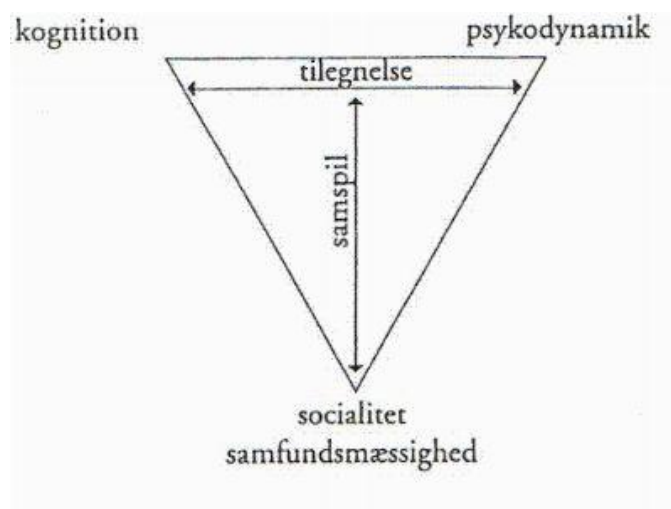
2.4.1 Forståelse av de ulike læringsprosessene

Noen tilegner seg læring med en gang, mens andre må ha det demonstrert flere ganger. Det kan være flere grunner til dette. Noen sliter med konsentrasjonen, andre synes undervisningen er kjedelig- og skjønner ikke hva de skal bruke den til. Noen prøver å følge med, men sliter fortsatt med å forstå (Illeris, 2006). Alle lærer stort sett noe i skolen, men ikke alle kan lære alt. Det er ingen klar sammenheng mellom læring og undervisning, for vi lærer mye i livet også utenom undervisning. Man kan se at de som er flinke på skolen, ofte er mer motivert for å lære enn de som ikke er like flinke. Det handler derfor om å kartlegge elevens læringspotensial (ibid.), og læringsstrategier.

Illeris (2006) har følgende definisjon på læring: *enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsendring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring* (s.15). Definisjonen handler om kapasitetsendring, at det skjer en utvikling i eleven.

Illeris (ibid.) påpeker at det finnes flere kilder til å forstå hvordan elevene lærer. Det handler om å prøve å finne ut hvordan eleven utvikler seg, hvordan han tenker og forstår, hva slags personlighet eleven har og hvordan han fungerer sosialt.

Læringsprosessen er blant annet preget av personlig utvikling. Hvis det skal forekomme noe form for læring er det nødt til å være en personlig innsats fra eleven. Læreren kan hjelpe eleven med å lære, men eleven er nødt til å lære selv for å oppnå en kompetanseutvikling. For dette kreves det motivasjon, som igjen kan referere til fokuset som er i kunnskapsdepartementets (2011) St.meld nr. 22 (2010-2011). Illeris (2006) er opptatt av at læring omfatter to viktige, men også ulike prosesser. Beskrivelse av dette er, her, med tanke på eleven i klasserommet.



Figur 1: *Læringens tre dimensjoner* (Illeris, 2006).

Figur 1. viser læringens ulike sider og forløp, og man kan trekke linjer til Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, hvor ytre og indre forhold påvirker hverandre. Den ene prosessen handler om det *samspillet* som er mellom eleven og omgivelsene han er i, her klasserommet. Den andre prosessen omhandler hvordan eleven, som individ, klarer å *tilegne seg læring* gjennom de påvirkningene og impulsene som skjer i klasserommet. Ut fra dette er det viktig å vurdere innholdet i det som skal læres (kognisjon) opp mot drivkraften til eleven (psykodynamik). Hvordan er motivasjonen hos den lærende til å lære? Videre må vi se eleven opp mot hvordan han fungerer i klasserommet (socialitet). Hvordan forholder eleven seg til lærer og andre elever i forhold til samarbeid og kommunikasjon?

Her gjøres det ganske klart at læring er komplisert fordi den er sammensatt av flere ulike prosesser som påvirker hverandre. Det å tilpasse opplæringen blir med dette også en krevende prosess. Dialog med eleven er derfor et viktig spillekort for læreren for å bli kjent med eleven i det arbeidet.

2.4.2 Elevrelasjoner og elevmedvirkning

Den største forskjellen mellom vurdering *for* og *av* læring er elevmedvirkning. I vurdering *for* læring skal elevene ha mulighet til å ha en innvirkning i egen læringsprosess (Slemmen, 2010). Det vil si at eleven er med på å bestemme hvordan undervisningen skal være, både i planlegging, gjennomføring og evaluering. Her vil det være nødvendig å ha en dialog med eleven. I Ogden (2012) sitt perspektiv, det *pedagogiske verkstedet*, gjør han oppmerksom på hvor viktig det er at elevene får være med å medvirke i egen læringssituasjon. På lang sikt vil læreren lære elevene å bli gangs mennesker i samfunnet med tanke på både sosialisering og videre utdanning. Læreren oppgave er å lære eleven å bidra i samfunnet, og å følge normer og regler. For å jobbe mot dette, er de kortsiktige målene i klasserommet viktige. Her skal læreren gi eleven meningsfulle arbeidsoppgaver som engasjerer og motiverer til læring. Dette kan havne i konflikt med hverandre, hvis det ikke stemmer overens med hva eleven selv ønsker. Mange elever finner større glede i å kommunisere med andre elever i stede for å fokusere på det som skjer i undervisningen. Det vil dermed lettere føre til at det oppstår en konflikt mellom elev og lærer, og det langsiktige målet vil bli vanskeligere å nå. For å minske sannsynligheten for en slik konflikt vil det være viktig å opprette gode lærer – elev relasjoner. Et demokratisk læringsfellesskap kan være med på å skape dette (ibid.).

Ifølge Sletten (2010) er vurdering *for* læring en planlagt prosess hvor informasjonen om elevens kompetansestøstet skal være til hjelp både for læreren og eleven. For det første skal den formative vurderingen hjelpe læreren til å tilpasse undervisningen for eleven. For det andre skal eleven bruke tilbakemeldingene han får til å *justere sine egne læringsstrategier* (ibid: 63). Hvis elevene får bidra i egen opplæring, vil sannsynligheten øke for at de også vil oppleve opplæringssituasjonen mer relevant. Når elevene blir involvert i egen utvikling gjennom å få vurdere seg selv, og opplæringen, vil de føle at de har en større kontroll og forståelse av læringsprosessen (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). Dette vil trolig øke motivasjon og lærelyst.

For at læreren skal kunne gi feedback slik at eleven vil utvikle sin kompetanse på best mulig måte, vil dialog være nødvendig. Alle elever vil ha behov for en seriøst samtale om

skolesituasjonen sin, og det åpner den formelle vurderingssamtalen opp for (Tobiassen, 1999). Det vil trolig ha liten effekt med en enveissamtale der læreren forteller eleven hva han må gjøre uten at eleven selv får uttale hvordan han opplever både undervisningen og klassemiljøet. Elevens individuelle erfaring vil være til stor betydning i forhold til å gi tilbakemeldinger som vil appellere til eleven (ibid.).

Sosial kompetanse handler om å mestre det å tilhøre et fellesskap både emosjonelt, kognitivt og sosialt. Det å mestre dette er en motivasjonsfaktor (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). Dette er ikke alltid like lett for alle elever. Noen elever er av den karakter at de er sjenerte, mens andre har en utaggerende atferd. Derfor kan sosial veiledning til disse elevene gi verdifulle målsettinger. Individuell feedback i forkant av undervisningen, som *-Per, i dag vil jeg at du skal rekke opp hånden og si noe minst en gang i løpet av timen* eller *-Per, i dag vil jeg at du skal sitte stille på stolen din hele timen*, gir eleven et konkret mål å jobbe med i timen. Når eleven klarer dette bør han roses for atferden sin for å motivere. Formålet er å hjelpe eleven til å føle mestring slik at sjansen øker for at han ønsker å ha dette som mål i neste time også (ibid.).

2.5 Oppsummering

Det er urealistisk å tro at alle elever kan oppnå toppkarakter. Målsettingen for tilpasset opplæring er å tilrettelegge undervisningen slik at hver enkelt elev har mulighet til å oppnå de forutsetninger de innehar. For å nå frem til dette er det viktig å kartlegge hvilke læringsstrategier eleven har, og jobbe mot at disse strategiene utvikles i en retning hvor eleven klarer å bruke de uansett læringssituasjon.

Vygotsky betrakter mennesket ut fra et sosiokulturelt perspektiv hvor individene er aktivt handlende og reflekterende. De styres av både ytre- og indre påvirkninger. Skal man ha eleven i sentrum, og jobbe med å skape en god skole, vil det være praktisk umulig å forholde seg til en ren behavioristiske tilnærmingen av mennesker. Oppgaven bærer preg av å ha et sosiokulturelt perspektiv hvor elevene ses på som kognitive individer som har bevissthet, følelser og behov. Samtidig må elevene forholde seg til omgivelsene rundt seg. Både kulturelle, materielle- og sosiale forhold blir en del av menneskers virksomhet, også i skolen.

Teorien er at individet fungerer både som et subjekt og objekt i den sosiale verden.

Motivasjonen for læring forbindes med å være et aktivt sosialt vesen. Språket, eleven og det sosiale samspillet vil vektlegges i en dialog med elevene. Vurdering *for-* og *av* læring er et lovpålagt tiltak som skal hjelpe både elever og lærere å forstå den faglige fremgangen til

eleven. Dette gjennom underveis- og sluttvurderinger av både muntlig og skriftlig karakter. Tilbakemeldingene som gis til elevene skal være for å styrke elevens læringsutbytte ved å fortelle hva som er bra, hva kan forbedres og hvilke tiltak som bør gjøres for å kunne gjennomføre forbedringen.

Den formelle elevsamtalen er en plattform, utenfor klasserommet og småprat på gangen, som gir eleven og læreren mulighet til å samtale om sosiale og faglige spørsmål, og tilbakemeldinger. Samtalen er preget av et asymmetrisk forhold ettersom det er læreren som sitter med makten og kunnskapen. Likevel er målet at samtalen skal oppleves som likeverdig for eleven, og at hans stemme også skal bli hørt.

Lærere opplever elever forskjellig, og tidvis vil man også oppleve at skolens tolkning av eleven ikke samsvarer med hjemmets oppfattelse. For å prøve å møte elevene på best mulig måte opererer den norske skole med både lærer- og hjem samarbeid. Dette for å skape en tettere relasjon med de som er tilknyttet den enkelte elev. Kommunikasjonen baserer seg hovedsakelig rundt elevens faglige og sosiale utvikling og kompetanse.

Det satses mer og mer på læringsledelse i den norske skole for å kunne skape trygge rammer rundt elevene. Motivasjon og mestring vil påvirke hverandre, for opplever elevene mestring vil de trolig bli motivert for videre arbeid og utvikling. Lærerens autoritære rolle for å skape et godt klassemiljø vil være en nøkkelfaktor. Kombinert med både faglig- og pedagogisk autoritet er hypotesen at man kan utnytte kunnskapen man får om eleven, gjennom dialog, til å utvikle seg som klasseleder. Man tar med kunnskapen man har om elevene inn i klasserommet for å skape en positiv lærer – elev relasjon. Elevenes styrker bør trekkes frem i klassemiljøet, mens uønsket atferd bør korrigeres og motivere til endring. Man må forstå elevene som individer og utforme opplærings situasjonen og det fysiske rom deretter. Dette vil også ha en innvirkning på elevrelasjonene i klasserommet.

Læring er en prosess, og mens noen har behov for å få ting demonstrert flere ganger er det enkelte elever som viser forståelse med en gang. Her er det viktig at eleven er rustet med en «verktøykasse» av læringsstrategier spesielt utviklet for *seg* slik at de motiveres til personlig innsats, ikke felles innsats. Eleven er nødt til å tilegne seg kunnskapen på egenhånd, men læreren kan hjelpe til med dette. Lærerens feedback til eleven vil sannsynlig ha stor innvirkning på hvordan eleven jobber videre hvis tilbakemeldingen er konkret og målrettet.

Det jeg ønsker å finne ut av er hvorvidt det er «rom» for å samarbeide med både eleven selv,

lærere og hjemmet og hvordan bruker kontaktlærerne dialog som pedagogisk verktøy?
Hvilken effekt har dialog for læreren? Det er krav om at opplæringen skal tilpasses til hver enkelt elev, og en slik nasjonal satsing peker mot at dialog med- og rundt eleven vil være til hjelp for å kartlegge hvilke behov som finnes i klasserommet.

Når man forsker jobber man mer systematisk og med større grundighet enn det man gjør i hverdagen. Man må gå metodisk til verks. Metode, av det greske ordet *methodos*, betyr å følge en viss vei mot målet. Det handler om at man må samle inn- og tolke data, analysere, se sammenhenger og trekke konklusjoner. Dette baserer seg på at man har brukt en metode som sannsynliggjør at de funn og antakelser man har gjort er riktige, og at de ikke bygger på oppfatninger eller oppslag i mediene (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

I det kommende kapittelet ønsker jeg å redegjøre for det metodiske valget jeg har tatt i forskningsarbeidet mitt, og belyse dette ut fra et vitenskapelig perspektiv.

3. Metodisk tilnærming

I samfunnsvitenskapelig metodelære skilles det mellom to hovedtilnærminger, kvantitative- og kvalitative metoder. Ved bruk av kvantitative metode får man en målbar data som gir mulighet for regneoperasjoner, og gjennomføres ofte med en spørreundersøkelse. Den kvalitative metoden samler inn data gjennom å fange opp opplevelser og meninger. Dette lar seg ikke måle eller tallfeste, og data hentes som regel inn gjennom intervju, dokumentanalyse og observasjon (Dalland, 2012). Begge metodene bidrar til å få en bedre forståelse for samfunnet vi lever i, og de handlinger og samhandlingene som skjer i forbindelse med enkeltmennesker, grupper og institusjoner (ibid.).

Min intensjon er å kunne si noe om hvordan kontaktlærere bruker dialog som pedagogisk verktøy for å følge opp eleven. Jeg ønsket å hente ut beskrivelser av fenomenet fra kontaktlærere om hvordan dette gjennomføres i praksis. Det ble derfor naturlig å gjøre en kvalitativ orientering ved bruk av forskningsintervju. Dialog, tilpasset opplæring, relasjon og relasjonsbygging er nøkkelord for oppgaven. Intervjuene ble gjennomført ved at jeg har snakket med informantene selv, og en person har besvart intervjuguiden via mail.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Formen og gjennomføringen av et intervju kan variere. Man må vurdere forskningens omfang, og livssituasjonene til informantene, når man skal velge tilnæringsmåte. I forskningsprosessen har jeg vært ute etter å få beskrivelser av- og utforske et fenomen, ikke å kvantifisere dataen. Jeg har valgt et *begrepsintervju* som har som formål å kartlegge variasjoner og nyanser knyttet til et fenomen (Kvale og Brinkmann 2009), her dialog. Ved å gjennomføre et kvalitativt intervju opplevde jeg en fleksibilitet, som den kvantitative metoden ikke kunne ha gitt meg, fordi jeg selv var deltagende i forskningen. I intervjuet hadde jeg mulighet til å følge opp interessante svar, og når noe ble misforstått- eller var uklart kunne det rettes opp. Jeg fikk en mulighet til gå i dybden fordi jeg hadde direkte kontakt med de som hadde kjennskap til felten. (Dalland, 2012). I intervjuet som gikk via mail var det en klar svakhet at jeg ikke hadde mulighet til å følge opp interessante svar på samme måte som jeg fikk i de fysiske intervjuene..

En intervjusituasjon vil kunne assosieres med Vygotskys teori om et sosiokulturelt perspektiv. To parter samhandler, men preges også av en indre motivasjon. Det å bli invitert inn i en annen persons livsverden, og å få tilgang til deres erfaringer, holdninger og praksis opplevde

jeg som innholdsrikt for det fenomenet jeg ønsker å belyse. Metoden åpnet opp for en *utveksling av synspunkter* (Dalen 2011). Av samme årsak er forskningsintervjuet også utfordrende. Man blir «tvunget» til å forstå noe fra en annen person sitt ståsted. Dette måtte jeg tenke igjennom i forkant av intervjuene slik at jeg skulle være mer bevisst over eget kroppsspråk, og måten jeg stilte oppfølgingsspørsmål på. Jeg ønsket ikke at min «uenighet» skulle komme frem dersom informantenes erfaringen eller beskrivelser ikke samsvarte med mine egne erfaringer. Det kunne ha virket fornærmende og stengt for videre dialog.

Ved bruk av en *kvantitativ* metode, som spørreundersøkelse, ville jeg fått en presisjon og et representativ som jeg skulle fremtelle gjennom en *forklaring*. Med den *kvalitative* metoden må jeg formidle en *forståelse* av den dataen jeg har samlet inn (Dalland, 2012). Som forsker er min rolle å fortolke det som informantene sier. Det blir et resultat av en forståelse som går gjennom flere ledd. Min teoretiske innsikt, forståelse og erfaring av fenomenet har vært med på å påvirke mine tolkninger (Dalen, 2011). Siden jeg selv jobber i skoleverket, og har i flere år vært kontaktlærer, så har jeg mye erfaring med dialog med elevene. Jeg vet hvordan *jeg* bruker dette for å tilpasse en opplærings situasjon, uten å påstå at det er den rette måten. Det jeg ønsker å finne ut er om det foregår en kommunikasjonsflyt rundt- og med eleven, og brukes samtalen som et pedagogisk verktøy? Er samtalen en dialog? Jeg har vært bevisst på denne rollen og mine erfaring i de analyser jeg har gjort, for å prøve å unngå å finne svarene jeg ønsker. Jeg har ønsket å finne en dypere mening, men ser også at informantenes opplevelser, og bruken av dialog, på flere områder stemmer overens med de erfaringer jeg selv har gjort meg som kontaktlærer.

Jeg har gjennomført forskning på egen arbeidsplass i Hedmark fylke. Jeg hadde noen betenkligheter ved å forske på egen arbeidsplass, ettersom det kan medføre noen svakheter ved å intervju kollegaer. Selv om jeg i denne situasjonen er intervjuer, er jeg også en kollega, og det kan oppleves som ubehagelig for informantene å bli utspurt om hvordan de bedriver sin praksis. Skolen hadde dette året et satsningsområde på et tettere samarbeid mellom skole og hjem hvor noen lærere er underlagt denne prøveordningen. Jeg så det som en styrke for min oppgave å kunne intervju lærere som var underlagt denne prøveordningen opp mot noen som ikke var det, for å få et mer nyansert bilde av fenomenet. Med dette tatt i betraktning konkluderte jeg med at jeg ønsket å forske på egen arbeidsplass, men tok noen forhåndsregler. Det er en stor skole med mange ansatte, og informantene har jeg liten kjennskap til, og daglig ingen samhandling med. Jeg ønsket ikke å ha noe kjennskap til informantene for å unngå å

vite noe om deres praksis på forhånd. Samtidig ble det viktig at de ikke visste så mye om min praksis, slik at det ikke skulle påvirke svarene de ville gi. Jeg tok med meg disse problemstillingene under utviklingen av intervjuguiden. Jeg ønsket å unngå spørsmål som var for ledende, og var mer ute etter erfaring gjennom eksemplifisering.

3.2 Vitenskapsteori

Alle metodiske forskningstilnæringer, kvalitativ som kvantitativ, vil stå ovenfor problemstillinger knyttet til metoden som tas i bruk. Den kvantitative metoden er ute etter å måle data, som kan regnes ut og settes inn i en statistikk. Dataen objektiviseres og det holdes en viss avstand mellom forsker og forskningspersonene. Kvalitativ metode er ute etter å skildre- og bli bedre kjent med et fenomen gjennom beskrivelser og erfaringer fra informantene, og/eller ved at forskeren observerer. Her åpnes det opp for mer nærhet og fleksibilitet i datainnsamlingen (Kleven, Hjalde og Tveit, 2011). Begge metodene fremstår som gode metoder, men har også sine svakheter. Den kvantitative metoden vil få tilgang til *mer* data siden de ofte kjører spørreundersøkelser som omfatter en større gruppe med mennesker. Ulempen er at man ikke møter informantene i undersøkelsen og man får ikke noen utdyping av svarene som blir gitt. Analysene gjøres dermed ut fra de tallmålinger man har. I kvalitative metoder møter man stort sett informantene sine og man får mulighet til å snakke med de, og følge opp interessante observasjoner og svar. Ulempen er at man ikke har mulighet til å gjennomføre en undersøkelse av større karakter. Man må dermed trekke konklusjoner ut fra en liten gruppe med mennesker, og man får ikke et representativt (ibid).

Hermeneutikk og fenomenologi er to vitenskaplige tilnæringer som ofte brukes innen den kvalitative forskningsmetoden for å forstå- og støtte oppunder de tolkninger man gjør. Vitenskapsteoretisk er denne oppgaven hovedsakelig knyttet opp til en hermeneutisk fortolkningsprosess.

3.2.1 Hermeneutikk

Tradisjonelt sett er hermeneutikken knyttet opp til tolkninger av tekster, men man kan også ha en menneskelig orientering. I intervjusituasjonen har jeg brukt denne tilnærmingen for å kunne forklare- og forstå handlinger, ytringer og språket til informantene. (Dalland, 2012).

Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem syv hermeneutiske fortolkningsprinsipper, som er bearbejdet og utvidet etter Radnitsky. I det første prinsippet peker de på sirkelprosessen ved å fortolke ut fra en hermeneutisk vitenskapsteori. Det handler om å se både på deler og helheten

av teksten, for så å sette sammen delene til en ny relasjon. Det andre prinsippet betår av at man har fortolket meningene uten at det er noen logiske motsigelser i forklaringen. Prinsipp nummer tre, fire og fem sier noe om fortolkningens testing og autonomi. Beskrivelser man har kan sammenlignes med andre tekster og støttes opp med faglitteratur knyttet til fenomenet. Samtidig må fortolkningen forstås ut fra egne referanserammer. Det sjette prinsippet handler om at man, som fortolker, ikke kan gå utenfor den forståelsestradisjonen han er i, mens det syvende prinsippet peker på at en fortolkning åpner opp for å få frem nye nyanser og relasjoner (ibid, s:218).

I tolkningen er jeg ute etter å finne en dypere mening i datamaterialet for å forstå sammenhenger og helhet. Intervjusituasjonen- og det informanten har fortalt er fortolket av meg. Denne fortolkningen baserer seg på den forkunnskapen- og teoriforståelsen jeg har. Stort sett eksisterer det forskjellige oppfattelser, strukturer, påvirkninger og forståelser av ulike fenomener. Den kvalitative forskningen åpner derfor opp for en «mangfoldig virkelighet». Alle mennesker konstruerer sin egen sosiale virkelighet slik at den gir en mening i forhold til egne erfaringer. Når man tolker data vil dette være med på å påvirke fortolkningen (Dalen, 2011). Dette understreker Gilje og Grimen (1993) ved å trekke frem at det som skal fortolkes er allerede fortolket av de sosiale aktørene selv. Forskningen bygger på beskrivelsene de sosiale aktørene kommer med.

3.3 Undersøkelsens utvalg

Jeg har valgt å avgrense forskningen til kontaktlærere på første trinn i videregående skole. Overgangen mellom ungdoms- og videregående skole *kan* oppleves som skremmende for mange elever, og jeg anser dialog som en viktig faktor for å skape gode og trygge relasjoner for- og rundt elevene. Kontaktlærerens oppgave- og rolle er å være bindeleddet mellom skole, hjem, klasse og lærere som er knyttet til den enkelte elev. Det meste av kommunikasjon, på de ulike arenaene, vil i størst mulig grad gå gjennom kontaktlæreren.

3.3.1 Kort om informantene

Jeg kontaktet rektor ved den skolen jeg skulle forske på for å få en oversikt over hvem som var kontaktlærere på første trinn. Jeg kontaktet informantene selv for å få et tilfeldig utvalg. Hvis jeg skulle fått veiledning av rektor kunne det ført til at utvalget ble «styrt» slik at de som allerede var gode på å utøve klasseledelse, og å tilrettelegge undervisning, havnet i utvalget. Samtidig ønsket jeg ikke at rektor skulle ha en oversikt over hvilke informanter som ble

kontaktet og eventuelt hvem som ønsket eller *ikke* ønsket å delta. Dette for å bevare anonymiteten til informantene.

Jeg har et tilfeldig utvalg på fire kontaktlærere, både kvinner og menn. Verken kjønn eller alder er tatt med i analysen ettersom dette kan være med på å spore opp hvem som har latt seg intervjuet. Av samme årsak vil jeg ikke belyse informantenes profesjonskunnskap. Utvalget jeg satt igjen med jobbet på varierende avdelinger på skolen. Noen av informantene var underlagt en prøveordning fra skolen om å gjennomføre et tettere skole-hjem samarbeid skoleåret 13/14. Ordningen gikk ut på at elevene i løpet av første skoleuke skulle ha en oppstartssamtale med elever og foresatte. Det var det også satt opp oppfølgingssamtaler for hver termin der foresatte skulle være med.

En utfordring ved å bruke intervju som forskningsmetode er utvalget av informanter. Jeg kontaktet flere kontaktlærere uten å få svar, og noen ga beskjed om at de ikke kunne delta på grunn av tidspress. Dette resulterte i at jeg måtte åpne opp for å ta i bruk intervju via mail, som metode, for å gjennomføre. Til slutt endte jeg opp med fire informanter hvor henholdsvis en person lot seg intervjuet på mail, og tre personer gjennomførte et fysisk møte hvor intervjuet ble tatt opp på båndopptaker.

Den «kontrollen» jeg, som forsker, har over informanten kan være med på å prege deres meninger i intervjuet. Dette har en sammenheng med hvordan jeg fremstår i intervjuet og i måten jeg stiller spørsmål på. Jeg gjennomførte et semistrukturerte intervju hvor intervjuet var rettet inn mot *dialog* som pedagogisk verktøy. Dette hadde jeg på forhånd valgt å fokusere på, og utviklet intervjuguiden ut fra dette (Dalen, 2011).

3.3.2 Intervjuguiden

For å få en oversikt over de ulike trinnene i intervjuguiden, og den praktiske gjennomføringen, jobbet jeg lenge med utformingen av spørsmål. Jeg ville ha informantene i tale og unngikk ja/nei spørsmål. Jeg ville ha eksemplifiserte spørsmål som gjorde at informanten måtte reflektere over svarene sine. Spørsmålene skulle romme dialog på tre ulike trinn – med eleven-, hjemmet- og andre lærere. Dette var en krevende prosess. Etter første intervju så jeg meg nødt til å gjøre noen endringer i intervjuguiden før de neste intervjuene skulle gjennomføres. Spørsmålene var for lange og tunge, og trengte å deles opp noe mer.

Intervjuguiden ble på denne måten en prosess som ble spisset og utviklet gjennom hele forskningen.

I et forskningsintervju er målet at begge parter, forskeren og informanten, skal forstå fenomenet som tas opp bedre. Intervjuguiden ble en mental og faglig forberedelse. Spørsmålene ble utformet slik at emnet går igjen i alle spørsmålene. Verken jeg eller informantene skulle «glemme» temaet/ fenomenet som ble tatt opp (Dalland, 2012). Ettersom det finnes flere måter å gjennomføre et intervju på, er det også flere måter å bruke en intervjuguide på. I et semistrukturert intervju følte jeg at jeg var friere til å løsrive meg fra intervjuguiden for å følge opp interessante svar, og beskrivelser, fra informanten. Det ble en mer dynamisk samtale mellom oss. I en spørreundersøkelse ville dette vært mer låst og jeg måtte forholdt meg strengere til intervjuguiden, og trolig ville jeg gått glipp av interessante opplysninger.

3.4 Gjennomføring av intervju

Oppgaven har en hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming ved at jeg fortolker det informantene uttrykker og forklarer. Likevel berører jeg tidvis, i fortolkningen, også en fenomenologisk vitenskapsteori. Dette handler om læren om fenomenene og det som kommer til syne. Et fenomen betegnes med det som oppfattes av sansene, og kan *her* rettes inn mot informantens perspektiver. Hvordan er intervjuobjektets erfaringer og opplevelser av dialogen, og kommunikasjonsflyten, med- og rundt eleven (Dalland, 2012). Den fenomenologiske vitenskapsteoretiske er ikke en tilnærming jeg har vektlagt i forskningsarbeidet, men den omtales ettersom jeg er ute etter beskrivelser og analyser av informantens bevissthet. Jeg vektlegger den livsverden de befinner seg i (Kvale og Brinkmann, 2009).

Gilje og Grimen (1993) viser til den engelske sosiologen Anthony Giddens som mener *samfunnsvitenskapene bygger på en dobbel hermeneutikk* (ibid:146). Med dette mener han at vi som forskere må forholde oss til at de beskrivelser som informantene gir allerede er fortolket av aktørene selv. På den andre siden er det våres ansvar, som forskere, å rekonstruere disse beskrivelsene og oppfatningene gjennom å teoretisere dette med et samfunnsvitenskapelig språk.

En av de etisk problemstillingene jeg måtte utse på forhånd er hvordan jeg skulle anonymisere informantene både i forkant av-, under- og i etterkant av intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på ulike dager etter avtale med hver enkelt informant på et tidspunkt som passet inn i deres hverdag. Som forsker anser jeg det som viktig å møte informantene i et miljø hvor de føler seg komfortable. Derfor hadde jeg kontakt med informantene om hvor de ønsket å la seg intervjuet. Det kunne for eksempel blitt unaturlig at de skulle inviteres til mitt kontor for å bli intervjuet. Dette fordi det kan være en viss risiko for at intervjuet og fenomenet ville blitt mer distansert for intervjuobjektet.

Intervjuobjektene stilte ingen særlige krav om plassering, så jeg satt meg av grupperom som lå avsides fra steder hvor det var for høy aktivitet- og på tidspunkt hvor det var lite gjennomstrømming av mennesker. Dette for å unngå at andre skulle se hvem som deltok, og ikke deltok, i forskningsarbeidet.

Oppbevaring av materialet etter intervjuet ble også en problemstilling jeg på forhånd måtte vurdere. Hvordan vil jeg ta opp intervjuet? Hvordan skal jeg anonymisere? Hvordan skiller jeg på navn i transkriberingen? Forebyggende hadde jeg, i forkant av oppstarten til forskningsarbeidet, testet ut intervju som metode. Med dette ble det en større bevissthet hvilke utfordringer jeg sto ovenfor. Navn på informantene har jeg holdt adskilt fra annet materiale, samtidig som jeg kodet lydopptakene, og transkriberingen.

Jeg erfarte i denne utprøvingen, av metoden, at jeg måtte tenke igjennom hvilket maktforholdet man står ovenfor i en intervjusituasjon. Maktforholdet i et intervju er skjevfordelt. Som forsker, og intervjuer, sitter man med en sterk innflytelse. Etikk er en viktig del av gjennomføringen av et kvalitativt intervju fordi det man skal utforske også skal publiseres offentlig. Man kan oppleve at informantene deler mer enn de blir spurt om, og man må vurdere hva som er ansvarlig å offentliggjøre. Kvale og Brinkmann (2009) belyser at man også må vurdere hva som blir sagt opp mot hva som *ikke* blir sagt ut fra et etisk ståsted. Situasjoner hvor man intervjuer en person omkring et sensitivt tema, kan føre til at man som forsker opplever at informasjon blir holdt tilbake. For eksempel kan det være at klang i stemmen og kroppsspråket ikke samsvarer med det som blir sagt. Man kan gå glipp av mye interessant informasjon, men man må tenke igjennom hvilke konsekvenser det vil være for informanten ved å blottlegge det. Dette var en problemstilling jeg ikke trengte å forholde meg til ettersom det var lite sensitive opplysninger som framkom i intervjuene. Informantene

var stort sett flinke til å anonymisere selv, og jeg trengte ikke å vurdere dette i særlig grad under selve transkriberingen.

3.4.1 Vurdering av informantenes deltakelse

De informantene som ønsket å delta stilte seg positive til prosjektet og viste interesse til å gjennomføre intervjuet. De snakket fritt ut fra de spørsmålene som ble stilt og viste engasjement og refleksjon over egen praksis. I følge Dalen (2011) er intervju som forskningsmetode godt egnet for å få en innsikt i informantens tanker, følelser og erfaringer rundt temaet. Dalen (ibid.) peker på at en intervjusituasjon kan være så mangt, men uavhengig av om man velger telefonintervju eller å møte personen vil *stemmen* være en fellesnevner.

Det å fysisk møte personen for å gjennomføre intervjuet ga *meg* en opplevelse av at jeg fikk fyldigere opplysninger om informantene. Dette gjennom kroppsspråk, ansiktsuttrykk og engasjement. Det å motta en mail, med svar på intervjuguiden, gjorde at fraværet av fysisk kontakt frarøvet meg muligheten til å vurdere engasjement i både kroppsspråk og stemmebruk.

Det har ikke vært et hovedfokus i mine intervjuer å observere kroppsspråk. Likevel opplevde jeg å observere hvordan informantene mer og mer reflekterte seg gjennom sin egen praksis og gjorde vurderinger i de fysiske intervjuene. Kroppsspråket formidlet reaksjon og følelser (Johannessen, Tuft og Christoffersen 2010). De tenkte på tilfeller de hadde opplevd i hverdagen, som omhandlet dialog med- og rundt eleven, og med dette kom det tydelig frem et engasjement hos lærerne. Intervjuet som gikk via mail ga på sin side kortene, men også konkrete, svar på spørsmålene. Men, jeg savnet refleksjonen som de andre lærerne hadde uttrykt. Muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål, og fleksibiliteten, i de fysiske møtene ga fyldigere svar å analysere enn i mailintervjuet.

3.4.2 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det å transkribere et intervju en måte å lære å intervju på. Det fremmes en «oppdagelseslæring» hvor man gjennom praksis vil oppleve teknikker og dilemmaer rundt det å overføre en levende intervjusamtale til skreven tekst. Jeg merket at jeg skjerpet oppmerksomheten min ytterligere under transkriberingen og lyttet til samtalene på en annen måte enn når jeg var i selve intervjusituasjonen. Jeg måtte hele tiden gå tilbake i intervjuet og fikk dermed reflektert mer over de svarene som var gitt.

Det tok tid å gjennomføre intervjuene ettersom det var vanskelig å få tak i nok informanter i en hektisk skolehverdag når eksamen nærmet seg for elevene. Jeg valgte derfor å vente med transkriberingen til alle intervjuene var gjennomført. Dette gjorde jeg bevisst for å få hørt gjennom alle intervjuene i løpet av et kortere tidsrom. På denne måten la jeg lettere merke til likheter, og ulikheter, i samtalene. Analysen startet dermed allerede under transkriberingen. Det var interessant å lytte til samtalene på nytt, og etter hverandre, ettersom det hadde gått litt tid fra intervjuene ble gjort til de ble skrevet ned. Jeg ble overrasket over hvor konkret informantene faktisk hadde svart på spørsmålene, enn det jeg hadde følt rett etter gjennomføringen av intervjuene.

Jeg transkriberte det empiriske materialet, som fyller nesten to timer med intervju, og fyller godt over 20 sider med tekst. Teksten er stort sett skrevet ordrett ned, med noe utelatelse av småord innimellom hvor informantene har startet på en setning, men endret setningsoppbyggingen underveis. Hensikten med intervjuet var å få informantene til å reflektere over egen praksis og eksemplifisere. Det satte i gang en tankeprosess, og førte til en del tenkepauser underveis. Formålet var ikke å få frem den type data, med fokus på språk, derfor har jeg ikke merket disse pausene- eller ordlyder som er knyttet til tenkepausene i transkriberingen. Transkripsjonen følger en bokmålsnormering, for å ivareta kravet om anonymisering ut fra dialektkjennemerke.

I analysen er det flere sitater som er tatt med, og de fire kontaktlærerne er referert til som kontaktlærer 1, 2, 3 og 4 i tilfeldig rekkefølge. Er det noe jeg ikke synes har en direkte betydning for sammenhengen vil dette markeres med (...), men setningsoppbygging og ordvalget vil være uendret fra det opprinnelige intervjuet. Ved korte opphold i talestrømmen markes dette med en tankestrek.

3.4.3 Validitet og reliabilitet

Som forsker må man vurdere om metoden man bruker er gyldig, og om dataen man fortolker er troverdig. Dette handler om validitet og reliabilitet. *Validitet* betyr gyldighet. Det vil si at jeg må vurdere om metoden, i forhold til de de tolkninger jeg har gjort av den innsamlede dataen, er av relevans for det jeg har ønsket å undersøke – er det riktig? (Kvale og Brinkmann, 2009). Reliabilitet handler om troverdigheten man har til forskningsresultatet – er de pålitelige (ibid.)?

Kvale og Brinkmann (2009) skiller mellom kommunikativ- og forsker validitet, som omhandler forskningens troverdighet. Pragmatisk validitet handler om overførbarheten/ anvendelsen av resultatene - «å gjøre sant» (ibid.:261). For å vurdere validiteten i de målinger man har gjort må man kontrollere, stille spørsmål og teoretisere (Kvale og Brinkmann, 2009) den prosessen man har vært igjennom.

Validitet henger sammen med *reliabilitet*. Hvis ikke metoden er gyldig kan man stille seg spørsmålet i hvilken grad forskningsresultatet er pålitelig. Jeg må vurdere de valg som er gjort i forkant-, underveis- og i etterkant av intervjuet for å bedømme om de valg som er tatt kan ha preget dataens troverdighet. Er det tilfeldige målingsfeil vil jeg ha et reliabilitetsproblem. Systematiske målingsfeil vil gi meg et validitetsproblem. Uansett, det ene eller det andre, så vil begrepsvaliditeten bli redusert. (Kleven, 2011).

Man kan bruke ulike metoder for å forske på det samme fenomenet, og innenfor intervju finnes det ulike intervjumetoder. Jeg må vurdere validiteten i intervjuet i forhold til problemstillingen min. Hvor relevant data har denne metoden gitt meg? Kleven (2011) belyser med dette ytre validitet, som handler om overførbarheten av de konklusjoner man kommer frem til. Hvem er konklusjonene gyldige for, er de representative og er de generaliserbare?

3.4.4 Generaliserbarhet og objektivitet

Generaliserbarhet handler om man kan overføre resultatene i en situasjon til andre situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2009). Det kvalitative intervjuet vil ikke kunne gi noe «ferdig» konklusjon på fenomenet jeg har forsket på. Jeg vil vurdere i hvilken grad fenomenet kan generaliseres ut fra det jeg har sett og hørt i intervjuet, og den teoretiske tilnærmingen jeg gjør i konklusjonen. Kan jeg overføre de resultatene jeg har gjort til en annen gruppe? (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010). Man snakker da om pragmatisk validitet (Kvale og Brinkmann, 2009), også kalt ytre validitet (Kleven, 2011), altså hvordan man kan anvende kunnskapen man har kommet frem til?

I tillegg til validitet og reliabilitet, er objektivitet også en av hovedkriteriene for å vurdere en kvantitativ forskning. Dette går ut på å kunne vurdere- og presentere dataen man samler inn uten å la den bli påvirket av personlige meninger, holdninger og følelser (Kvale og Brinkmann, 2009).

I en intervjusituasjonen har informantene vært de som har fortalt og beskrevet fenomenet, mens jeg har fortolket det som er sagt og støttet dette opp med teori. Jeg har valgt å forske på et fenomen som jeg finner interessant og har et forhold til. Derfor har jeg også en teoretisk forståelse og har dannet meg en oppfatning av fenomenet før jeg gikk i gang med selve forskningen og intervjuene. Jeg har i min analyse måtte stille meg spørsmålet om hvorvidt jeg er objektiv i forskningen. I utgangspunktet er jeg kritisk til om man noen gang kan oppnå full objektivitet i en intervjusituasjon ettersom det er jeg, som forsker, som velger tema, utformer problemstilling- og intervjuguide. Samtidig, uavhengig om man på forhånd har kjennskap til fenomenet man studerer, eller ikke, vil man på intervjutidspunktet ha opprettet en teoretisk kompetanse. Man vil bruke denne kompetansen til å analysere den datainnsamlingen man har gjort. Muligheten for at andre ville analysert min innsamlede empiri på en annen måte er tilstede, ettersom deres teoriforståelse og kompetanse kanskje har et annet utgangspunkt.

For meg har det vært nyttig å tenke igjennom- og vurdere tankene jeg har omkring denne problemstillingen, både i forkant av intervjuet og i etterkant, for å være mer bevisst i min rolle. Dette med tanke på hvordan jeg analyserer ut fra min egen praksis og støtter mine funn opp mot teoriforståelse.

Det er ikke slik at denne metoden vil være den eneste veien til «sannheten». *Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene* (Kvale og Brinkmann, 2009:46). Det er viktig at jeg beskriver alle valg jeg har gjort i prosessen, slik at leseren kan følge- og vurdere disse. Jeg vil være selvkritisk i analysen ut fra de forhold og erfaringer jeg har til samtale og kommunikasjonsflyt i skolen, og vil vurdere hvorvidt dette kan ha skapt skjevheter eller avvik i forskningen. Jeg vil teoretisere de funn jeg gjør, og de konklusjoner jeg trekker, for å styrke påliteligheten og troverdigheten. (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

For å forhindre min subjektivitet ønsket jeg å gripe tak i den problemstillingen allerede i utformingen av intervjuguiden. Jeg ønsket å prege spørsmålene med eksemplifisering. Med dette var meningen at spørsmålene i intervjuguiden skulle åpne opp for at informantene kunne gi konkrete eksempler på hvordan de bruker dialog som pedagogisk verktøy. Hensikten var å sette i gang en refleksjonsprosess hos informantene slik at *deres* oppfattelse av fenomenet skulle komme klarere frem. Elevmassene er ulike og vil derfor oppleves forskjellig fra

kontaktlærer til kontaktlærer. Utfordringene vil derfor være ulike og variere. Den tilpassede opplæringen må derfor tilpasses til hver enkelt elev ut fra de forutsetninger eleven har, og dette knytter jeg opp til min problemstilling: *Hvordan kan kontaktlærere, på videregående trinn (vg1), bruke samtale som pedagogisk verktøy for å følge opp eleven?*

3.5 Analyse

Kvale og Brinkmann (2009:243) trekker frem hvordan Hargreaves' organiserte og forsket i sin undersøkelse, *Changing Teachers, Changing Times – Teachers' Work and Culture in a Postmodern Age* (1994). Ut fra hans beskrivelser lyttet han til lærerstemmene og sammenlignet beskrivelser fra deres arbeid med påstander fra litteratur. Videre peker Kvale og Brinkmann (2009:244) på at en teoretisering av intervju materialet kan åpne opp for å få frem nye dimensjoner, men det kan også føre til en ensidig fortolkning ettersom man står i fare for å «bare» få øye på de sidene av fenomenet som kan teoretiseres. Derfor vil det være viktig å være bevisst i forhold til det å se på både helheten- og delene i intervjuene slik at man kan sette det sammen til en ny relasjon. Samtidig være våken for hvordan man argumenterer for de fortolkninger som gjøres.

Poenget med denne oppgaven er meningsskapende. Jeg ønsker å få tak i strukturer og sammenhenger som virker inn på praksisen. Jeg har valgt å ta med deler av dialogen i de ulike intervjuene inn i oppgaven, og siterer informantene. Utsagnene vil vise hvordan dialog som pedagogisk verktøy oppleves, brukes- og blir benyttet fra lærernes ståsted. Jeg vil støtte opp under min analyse med teori.

3.5.1 Læringsstrategi – observasjon

Dysthe og Igland (2001) trekker frem tre grunnleggende sider Vygotsky vektla i sitt arbeid. (1) (...) *bruke utviklingsmessig (genetisk) analyse som metode.* (2) (...) *høgere mentale prosessar i individet er avleide frå sosial samhandling.* (3) (...) *menneskeleg handling, på sosialt plan og på individplan, blir mediert ved hjelp av kulturelle reiskaper og teikn* (ibid:73). Disse bygger på hverandre og viser at Vygotskys tankegang baserer seg på at sosial interaksjon er utgangspunktet for å utvikle seg- og å lære. For at individet skal forstå sitt eget tanke- og handlingsmønster er det viktig å se dette opp mot sosial aktivitet og et kulturellt historisk handlingsmønster. *Den som vil forstå mentale prosessar og utvikling av dei, må såleis studere sosiokulturelle aktivitetar som utviklinga spring ut av* (ibid:73).

Kontaktlærer 2: Jeg synes jo at de møtene vi hadde tidlig i høst (...) der kom det frem ting som gjorde at jeg var nødt til å tilpasse opplæringa ut fra de forutsetninger noen elever hadde. (...) det med å ha litt sen innlæring er noe som jeg synes går igjen. De trenger litt mer tid hele tiden. (...) men det noe med disponering av tid (...) har jeg kanskje funnet ut. At det ungdomsskolen kanskje egentlig tilrettelagt litt for mye for det, så da starter jeg på en måte å legge meg litt på den lista som de selv sier noe om sitt behov. Også har jeg på en måte justert det etter hvert. For jeg har vel kanskje sett at det (...) ikke går på at de er så sene, men at de disponerer tiden sin veldig feil.

Intervjuer: Kan du gi noen eksempler på hva som kan komme frem av relevante opplysninger i samtale med andre lærere, som har kjennskap til en elev?

Kontaktlærer 2: (...) de har vel og litt samme opplevelsen som meg, at de har blitt gitt tidligere for mye tid. Ikke kanskje fordi de er for sene, men fordi at de har en prioritering i arbeidsvanene sine.

Resonnementet forteller noe om at det krever en viss struktur for å kunne skape en forståelse av elevenes læringsstrategier. Observasjoner man gjør forteller noe om arbeidsvanene til eleven, og hvordan eleven jobber i klassemiljøet. Disse observasjonene vil være med på å danne et grunnlag for å lettere kunne skape en dialog med eleven. Elevene ser seg selv innad, faglig og sosialt, mens læreren ser eleven utad. Det er ikke alltid at disse to samsvarer med hverandre. Vygotsky (2012) trekker frem at barnets utvikling vil i stor grad påvirkes ut fra den instruksjonen og veiledningen som gis, og barnet vil etterligne dette. Det barnet klarer med hjelp den ene dagen, vil han neste dag klare alene. Med dette er vi inne på prosessen med barnet utviklingszone, og imitasjon vil være uunnværlig i skolesammenheng for utviklingen av elevenes læringspotensial (ibid:199).

Observasjon av eleven vil være et godt hjelpemiddel for å skape en dialog med eleven, og for å skape en relasjon mellom lærer og elev. Man viser eleven at han er blitt *sett*. Det handler om å skape et eksistensielt forhold mellom elev og lærer. Dette understreker også Hartberg, Dobson og Gran (2012) ved å referere til Monsen sitt karakterisering av læreren og hans fornemmelse av behovet eleven har for feedback - *blikket-som-følger-med* (ibid:21).

Kontaktlærer 4: (...) Jeg spør alltid elevene i alle mine samtaler om de har venner a. i klassen, b. på skolen og c. om hvordan klassemiljøet er. Noen ganger pynter elevene på sannheten tror jeg, fordi resultatene på elevundersøkelsen kan noen ganger vise at noen enkelte er mer ensomme enn de gir uttrykk for.

Vygotsky (2012) trekker frem kompleksiteten i forholdet mellom språk og tankegang, hvor språket kan gi assosiasjoner til flere ting. Han påpeker at dette blir en utfordring der det

forekommer dialog mellom en voksen og et barn. Selv om det refereres til det samme formålet kan rammene rundt forståelsen av målet være forskjellig. Et barn tolket ofte ting mer bokstavlig, mens en voksenperson forstår ting ut fra et mer begrepsmessig perspektiv (ibid:142).

Det er ikke nødvendigvis den språklige formidlingen alene, som sjer i en elevsamtalene, som skaper relasjonen. Monsen (Hartberg, Dobson og Gran, 2012) beskriver at når lærer og elev sitt blikk møtes *opprett en sosial relasjon der partenes blikk uttrykker en form for gjensidig annerkjennelse* (ibid:21). Dialog handler om å *få kontakt* med eleven. Dette kan gjøres både gjennom blikk, kroppsspråk, tilstedeværelse, annerkjennelse, trygghet og språk. For å kunne skape- og opprettholde et eksistensielt forhold vil det kreve en dynamikk i «forholdet».

3.5.2 Tilpasset opplæring – «en dynamisk bevegelse»

Håstein og Werner (2003) har komprimert tilpasset opplæring ned til tre kjennetegn av hva skolen skal få til for den enkelte elev. (1) *Eleven lærer fag i tråd med de mål som er fastsatt i læreplanen.* (2) *Eleven utvikler seg som person.* (3) *Eleven erfarer sosialt fellesskap med medelever* (ibid:57). Elevsamtalen er en formalisert vurdering av elevens faglige og sosiale ståsted uten at det skal gis en karakter. *Alle* elevene har krav på en slik samtale uavhengig om de er skoleflinke eller ikke.

Kontaktlærer 3: (...) det kunne nok vært flere elevsamtaler, det kunne det nok. Men som sagt er det noe så er det er ikke noe problem å få til en samtale, men da er det gjerne et problem som har blitt litt stort, ikke sant. Kanskje det er en mulighet hvis det er hyppigere samtaler at man får mulighet til å forhindre - ja problemer, og ja, at de vokser seg store.

Jeg ønsker å ta opp igjen §3-8, *dialog om anna utvikling* (2009) (forskrift til opplæringslova, 2006), som jeg tidligere har referert til i oppgaven (pkt. 2.1). Her står det eleven har rett til *jamleg dialog med kontaktlæraren*, uten at det videre defineres hva som er jevlig. Dette er det de ulike skolene selv som betegner ,og tilrettelegger, for hvordan de ønsker å praktisere kontakten som skal være mellom elev og lærer. Det kan gjennomføres mottak,- elev-, foreldre-, utviklings- individuelle-, fag- eller veiledningssamtaler. Skolene åpner også stort sett opp for mindre samtalegrupper, som for eksempel klasselærermøter, hvor alle lærere i samme klasse møter opp og diskuterer elevene. Møtene ledes av den enkelte kontaktlærer. Dialogformen er gjennomgående i disse samtalene og det senterer seg rundt sosial samhandlingen-, både i klassen og hos den enkelte elev, og det faglige. Språket i disse samtalene blir et redskap for bevisstgjøring og refleksjon hos de partene som deltar i møtene.

Samtidig vil lærerens observasjoner av elevene kunne tas med inn i samtalene for å kunne starte en dialog om hvordan man kan jobbe med å tilpasse opplæringen for hver enkelte elev.

Kontaktlærer 2: Ja, jeg synes jo egentlig i stor grad at det oppleves at det øker læring jeg da - ved tilpasset opplæring. Men jeg tror i alt som heter tilpasset opplæring så må man på en måte justere underveis. Jeg tror det er veldig farlig å legge seg på et sted for å ha (...) tilpasset ut fra noe du har hørt tidlig i skoleåret. Det må på en måte være en dynamisk bevegelse. Det må være noe som du hele tiden på en måte tar opp igjen og vurderer sammen med eleven, eller med hjemmet. (...) eller andre lærere for den saks skyld, for å hele tiden gi elevene nok utfordringer. Selv om de i utgangspunktet begynte med noe som var tilpasset på et lavere nivå. (...) det er veldig lett igjen, tror jeg da, å dette litt i den (...) at man på en måte godtar at eleven presterer på det nivået. Så jeg tror (...) man hele tiden må følge med på- og løfte eleven oppover så han ikke blir stående der.

Hattie (2013) trekker frem en nyere studie fra Bransford, Brown og Cocking, 2000, som forteller noe om hvordan mennesker lærer. En av hovedfasene tar for seg at elevene må ta kontroll over egen læring. Gjennom en metakognitiv tilnærming må læreren *definere læringsmålene og overvåke progresjonen deres frem mot å nå disse målene* (ibid:144). For å kunne gjennomføre en slik «overvåking» vil trolig løpende observasjon av eleven i læringsmiljøet- og dialog med eleven være relevant for å få en forståelse av elevens fremgang.

Enkelte elever som ligger på et litt lavere nivå har en tendens til å være fornøyd, og synes det er behagelig, med å være på det nivået de mestrer. De synes det er godt nok. Hvis læreren, i en veiledningssituasjon, spør eleven *-går det bra, forstår du oppgaven?*, og eleven svarer *-ja*, og læreren fortsetter videre veiledning i klasserommet hos andre elever, kan man stå i fare for å miste den overvåkningskontrollen. Dette kan refereres til Vygotskys (2012) forklaring på at barn og voksne har ulikt utgangspunkt for å forstå det samme formålet. Eleven må lære å strekke seg for å utvide utviklingssonen sin. Det krever i enkelte tilfeller at læreren tar initiativ og veileder. Tar man seg tid til å sitte ned med eleven å vise fremgangsmåter, vil eleven imitere dette. Neste gang vil eleven klare det på egenhånd (ibid.) Det å observere hvordan eleven jobber, hvor langt han er kommet, forståelsen av oppgaveteksten vil også kunne fortelle noe om elevens læringsstrategier og tankemønstre. Det gir verdifull informasjon videre i arbeidet med tilpasset opplæring, og som informasjonsformidling til andre lærere.

Kontaktlærer 1: Det er jo en god ting å ha bra relasjon, å ha dialog (...) det synes jeg absolutt. Det er jo en sånn typisk løpende prosess det som er hele tiden. Det er ikke bare at *-nå skal vi*

ha en samtale, også blir det sånn offisiell samtale, også skal vi ha en samtale om fire måneder igjen (...) det er jo ikke sånn det fungerer. Du prater jo med elevene hver eneste dag (...).

Elevene befinner seg i ulike læringsfaser, både i form av tankemønster, motivasjon og læringsstrategier. Det å undervise krever derfor en dyp forståelse for hvordan vi lærer (Hattie, 2013). Man må starte med læringsmålene eleven skal igjennom og utvikle mestringskriterier ut fra dette. Deretter må man se hvor eleven er i læringsprosessen når han starter med leksjonene ut fra den kunnskapen han har. Formålet er å minske gapet som er mellom mestringsmålene og det nivået eleven befinner seg på (ibid.). Vi må vite noe om tankeprosessene eleven har og utviklingen av denne. Man gjør observasjoner og får startet en dialog, deretter bygges relasjoner. Dette må hele tiden gå i «en sirkel» for at relasjonen skal opprettholdes.

3.5.3 Læringsmiljø

Mausethagen og Kostøl (2009) fremhever i sin rapport at det ved både undersøkelser og metaanalyser er gjort funn der relasjonen læreren har med elevene sine vil påvirke elevenes læring. Videre trekker Mausethagen og Kostøl (ibid.) frem en undersøkelse gjort av Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet, som viser til en sammenheng mellom lærerens atferd og elevenes trivsel i klasserommet. Elevene karakteriserer her at en god lærer er dyktig i faget sitt og kombinerer undervisning med humor. Læreren skal jobbe mot å veilede elevene best mulig og vise interesse for hvordan elevene har det, også utenfor klasserommet (ibid:22). Både rapporten til Mausethagen og Kostøl (2009) og undersøkelsen de refererer til, fra Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børneråd, er gjort med et blikk mot 7. trinn i grunnskolen. Det er likevel ingen grunn til å tro at funnene ikke er relevant videre oppover i grunnskolen, spesielt med tanke på at et læringmiljø utspiller seg innenfor relativt like rammer. Et klassemiljø består av et mangfold, og relasjonene mellom individene blir til gjennom sosial interaksjon og kommunikasjon. Ser vi dette ut fra Vygotsky (2012) sin teori, om at barn og voksne konstruerer språk og tanke ulikt, vil trolig lærere og elever også konstruere og oppleve relasjonene forskjellig ut fra det perspektivet de har.

Kontaktlærer 1: (...) vi må jo bli kjent med eleven, og der er jo dialogen – det er vel det beste verktøyet vi har da. Når vi blir kjent med eleven så legger vi grunnlaget for et trivelig læringsmiljø. Du har dialog med alle individene, i en gruppe, i en klasse. Jeg tenker at det er den beste og mest effektive starten og grunnlaget for et trivelig læringsmiljø. Jeg har fokus på trivsel for jeg tenker at hvis vi har det trivelig så er det lettere å lære. Da blir man trygg, og når man er trygg så kan man åpne seg og lettere fortelle at jeg forsto det, men ikke det. Og da er det en fin måte å lære på.

Arnesen (2004) berører begrepet omsorg når hun skriver om relasjon til elevene. Hun trekker frem Kari Martinsen (1989) sine beskrivelser av begrepet som kort omhandler at omsorg er en sosial relasjon. Det å ha forståelse for andre mennesker, og å kunne samhandle med de i et fellesskap. Det gjør at vi danner oss noen felles erfaringer av hvordan andre forholder seg til *sin* situasjon på. Det skaper en gjensidig annerkjennelse gjennom samhandling (Arnesen, 2004:37). Er det noe det fokuseres mye på i mange skoler, så er det det å skape et godt læringsmiljø. Et tiltak som ofte gjøres er å opprette regler. Utgangspunktet er at elevene skal ha respekt for hverandre, for læreren og for det som skjer i klasserommet. Et fokus er at alle skal kunne føle en trygghet og annerkjennelse når de kommer på skolen. Det er jo en kjent problemstilling at dette ikke alltid fungerer ut fra både resultatene fra elevundersøkelser- og medieoppslag knyttet til temat ensomhet og mobbing i skolen.

Kontaktlærer 3: (...) Hvis det er en elev som har sosiale problemer i en gruppe (...), som har problemer i gruppearbeid for eksempel, så ville jeg legge vekt på det med gruppe, ansvaret gruppa har for alle medlemmer. Og passe på at alle får anledning til å bidra med sitt, det er viktig. Det er mange som har problemer med gruppearbeid, veldig mange. Og da er det viktig at man tar opp det der med gruppe, altså samarbeid i en gruppe og relatere det til yrkeslivet for eksempel. Til en bedrift, hva gjør man i en bedrift for at alle skal trives, og kunne vise sine sterke sider. (...) jeg går inn å forsøker å gjøre noe.

Arnesen (2004) belyser en viktig side av det å være menneske og trekker frem konkurranseinstinktet våres. Hun refererer til Svendsen (2001), som påpeker at konkurranse og rangering kan bli et grunnlag for å utvikle kontraster mellom elevene ved at de opplever misunnelse, selvhat eller blir skadefry. Videre trekker Arnesen (2004) også frem Jules Henry (1965), som mener at barn i vår verden lærer å dømme andre ut fra deres feil, noe som kan føre til tendenser av både vold og mobbing. Man får en følelse av å ikke være annerkjent og respektert (Arnesen, 2004:19-20).

3.5.4 Inkludering

Arnesen (2004) tar opp det pedagogiske nærværet og trekker frem begreper utover omsorg, som lærerengasjement, oppmerksomhet, gjensidighet, refleksivitet, innlevelse, empati, fantasi og kreativitet (ibid:18). Dette handler om å ha nærvær og kjærlighet til elevene for å skape relasjoner. Tidligere nevnt i oppgaven fremhevet jeg det å skape et eksistensielt forhold mellom lærer og elev, og at dialog med eleven handler om å få kontakt utover den verbale kommunikasjonen (pkt. 3.5.1). Kontakt er et ord som er beslektet med både relasjon og samband – det å ha en sammenheng og å være bundet sammen. For å få til dette peker det mot

at man må vite *noe mer* om eleven, enn bare faglig ståsted, nettopp for å kunne hjelpe eleven med det faglige.

Kontaktlærer 3: (...) det er jo en kort samtale, men det du tar opp må treffe eleven hjemme på en måte - ja, det må være et eller annet som – som er tillittsskapende i den samtalen. (...)

Kontaktlærer 3: (...) ofte så er det godt å vente litt med å lese historien til eleven før du har blitt kjent med, eller før du har snakket med eleven selv - synes jeg. (...) Sånn at jeg får sjans til å - møte eleven litt sånn blankt, litt sånn blåøyd. (...) uten å ha de uttalelsene – de historiene som kan virke litt som et hinder for å bli kjent med eleven.

Det kan være vanskelig, for spesielt elever, å anerkjenne at særtrekk og at det å være forskjellig har en verdi. De har en tendens til å føle seg dumme og annerledes (Håstein og Werner, 2003). Det kan medføre at de ikke vil oppgi all informasjon om seg selv til læreren. Det kan være fordi de ikke ønsker spesialundervisning fordi de ikke er «flinke nok». Samtidig kan det ligge en uro og engstelse i forhold til å bli dømt ut fra «feilene» sine (jf. pkt.3.5.1). Med dette kommer begrepet inkludering inn, som handler om å gi rom for alle - mangfoldet. Forståelsen av dette begrepet handler ikke primært om inkludering av individene, men om at skolen og miljøet skal være inkluderende. Inkludering handler om deltakelse, det å være med i et fellesskap, i et læringsmiljø, i seg selv og i et samarbeid. Det må rettes et fokus på å øke fellesskapet og deltakelsen, fremfor å stigmatisere og kategorisere individene. Mangfoldet må anerkjennes.

Kontaktlærer 1: (...) Vi er sosiale vesner vi mennesker (...) bare det å snakke sammen kan jo det å løse uten noen mer problemer på en måte ikke sant. Sånn har vi jo sikkert opplevd i forskjellige settinger. (...) Relasjonen, relasjonsbyggingen, det å bli kjent – det er det viktigste tenker jeg.

I Flem (2004) sin *studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skole* deler hun det inkluderende fellesskapet inn i to læringsprosesser, kognitiv og sosial læringsprosess. *Den kognitive læringsprosessen* omhandler hvordan det jobbes med individene. Hvilke felles forståelser har vi av situasjonen, hvilke forutsetninger har eleven (utviklingszone – pkt. 2.2.4), hvordan kan vi jobbe med stillasbyggende læring, hvordan strukturerer eleven kunnskapen sin, hvordan kan læreren fungere som en forsterkning for eleven? *Den sosiale læringsprosessen* går ut på å hjelpe i sosiale situasjoner. Dette kan være å følge normer og regler, bygge empati, kommunisere med eleven om hva som kan ha gått galt, bygge et positivt selvbilde, gi respons og instruksjoner (ikke for autoritær), ros og oppmuntring og sette grenser (Flem, 2004). Det kommer klart frem hos Flem (2004) at det teoretiske utgangspunkt for er

studien tar utgangspunkt i Vygotskys teorier hvor kognitive og sosiale faktorer påvirker hverandre.

3.6 Oppsummering

Dialog defineres som løpende kontakt. Dette understrekes i måten kontaktlærerne ordlegger seg på i intervjuene, de snakker om «dynamiske bevegelser», «hyppige samtaler» og «uformelle samtaler» i gangen, på mail- og telefon. Ut fra den data jeg har analysert viser det seg at kontaktlærerne ser på samtalen med eleven som en viktig nøkkel for å kunne bygge gode relasjoner, et begrep kontaktlærerne stadig vender tilbake til.

Jeg vil referere til figur 1. *Læringens tre dimensjoner* (under pkt 2.4.1.) hvor Illeris (2006) tar for seg de ulike sidene av hvordan læring forløper. Jeg synes denne modellen tar for seg synet på eleven på en måte som viser hvordan mennesket samspiller mellom omgivelsene, og sin egen indre motivasjon og drivkraft. Modellen knyttes sterkt opp til Vygotsky sine teorier om menneskets kognitive og sosiale samspill med hverandre. Observasjon er nesten usagt, men ikke mindre løftet frem. Mellom linjene ligger det en strukturert observasjon av elevene som lærerne daglig jobber med for å fortolke elevenes behov i klasserommet. Den «stille dialogen» (forskers definisjon) brukes for å skape en anerkjennelse og trygghet for eleven.

En lærers oppgave er å overvåke elevenes progresjon, både faglig og sosialt. Omsorg er med dette et nytt begrep som følger – det å ha vilje til å passe på noen. Det jobbes med elevenes motivasjon, tanke- og læringsmønster. Læringsmiljøet er sterkt prioritert, og i et mangfold vil det være behov for inkludering og anerkjennelse, for å unngå rangering og misunnelse. Eleven er i fokus, andre lærere og hjemmet fungerer som *støttespillere* i relasjonsbyggingen. Den kontakten som foreløper er med øye for å opprette en dialog med *elevene*, en kontakt som hele tiden må vedlikeholdes.

4. Drøftinger

Problemstillingen som søkes besvart er *hvordan kan kontaktlærere, på videregående trinn (vg1), bruke samtale som pedagogisk verktøy for å følge opp eleven?* Ut fra dette ble det formulert to forskningsspørsmål (1) *Hvordan foregår dialog med- og rundt eleven på første videregående trinn (vg1), og hvordan er oppfølgingen av eleven?* (2a) *Hvordan kan dialog bidra til å tilpasse opplæringa for hvert individ?* (2b) *Hvordan brukes informasjon som fremkommer i samtaler, med- og rundt eleven, til å øke læring hos eleven?*

Tilpasset opplæring har blitt forankret i lovverket og skal være et virkemiddel for læring. Mitt mål med denne oppgaven har vært å belyse hvordan kontaktlærere bruker dialog som et pedagogisk verktøy for å tilegne seg kunnskap om eleven, slik de kan tilnærme seg kravet om tilrettelegging av undervisningen. Elevene har rettigheter knyttet opp til deres evner og forutsetninger, og hvis opplæringsloven skal virke etter den hensikten er det nødvendig å kartlegge dette hos eleven (Håstein og Werner, 2003). Elevmassen man møter har et mangfold av forskjelligheter, og i følge loven har de både en *allmenn rett* på å få tilpasset opplæringen, og en *individuell rett* på å få spesialundervisning hvis ordinær undervisning ikke gir et tilfredsstillende utbytte (opplæringsloven, 1998, §1-3, 2008; §5-1, 2005). Håstein og Werner (2003) trekker frem avhengigheten mellom makt og tillitsforholdet i en skole, og mener at dette er en vesentlig kontekst å ta med inn i arbeidet mot tilpasset opplæring. *Ingen elever eller foreldre vil ha tillit til en instans som ikke er i stand til å hindre mobbing, kaos eller uro* (ibid:44). Med dette vil jeg knytte dialogens betydning opp til et systemperspektiv.

4.1 Dialogens betydning i et systemperspektiv

Læreren skal være leder for eleven som individ, for klassen som helhet og for læringsmiljøet. Dette må ses ut fra et systemperspektiv (pkt. 2.1.1). Nordahl (2010) sin betegnelse på dette perspektivet er at eleven blir satt inn i et systemet, som her er skolen. Konteksten eleven befinner seg i er i skolesystemet rettet inn mot læringsmiljøet han må forholde seg til - i klasserommet med medelever og lærer. Innenfor disse rammene er eleven underlagt normer og regler. Den sosiale interaksjonen i klasserommet vil være med på å utvikle ulike relasjoner. Ogden (2012) definerer klasserommet som et økologisk perspektiv, som omhandler å se det fysiske rommet og aktivitetene som utspiller seg som en enhet. Elevene må forholde seg til miljøet de er plassert inn i. I et læringsmiljø vil det være et samspill mellom individet og fellesskapet, som igjen peker tilbake på de referanser som er gjort i forskningen knyttet opp til

Vygotskys sosiokulturelle perspektiv. *We believe that egocentric speech stems from the insufficient individualization of primary social speech. Its culmination lies in the future, It develops into inner speech* (Vygotsky, 2012:245). Elevenes kongnitive side utvikles gjennom sosial interaksjon.

Utdanningsdirektoratet (2013) har publisert et dokument som omhandler *relasjoner mellom elever*. Her understrekes det, i nyere utviklingspsykologi, at det legges det vekt på at vi er født som sosiale individer. Den sosiale interaksjonen vil derfor ha en innvirkning på hvordan man lærer. Skolen fremheves som en sosial arena hvor det er samspill elevene imellom, men også mellom elev og lærer. Hvis læreren er bevisst dette vil han eksplisitt kunne vektlegge dette i opplæringen (ibid:1). Vi er alle mer eller mindre «hverdagsforskere» i eget liv. Vi observerer og analyserer ulike hendelser vi utsettes for, og det er logisk at observasjon av elevene er en viktig faktor i det å kunne tilnærme seg en forståelse av hvem de er. Som klasseleder observerer man elevene fra et ytre ståsted. Man utvikler hypoteser ut fra de observasjoner man gjør av elevens sosiale samhandling i læringsmiljøet, og forhold knyttet til læringsstrategier hos eleven. Disse hypotesene danner et grunnlag for å skape en dialog med eleven i en tilnærmelse av å tilpasse opplæringssituasjonen.

Ifølge Sjøbakken (2012) sine funn løftes det fram at lærerene møter utfordringer knyttet til dilemmaer mellom nasjonale føringer, skolekulturen og eleven. Disse funnene kan ses opp mot skolen som et systemperspektiv. Skolen er underlagt et nasjonalt lovverk, samtidig som skolene selv utarbeider egne «lovverk» for hvordan den enkelte skole skal drives. Følgende svarer en av informantene på spørsmålet om det er noen utfordringer knyttet til de ulike samtalen:

Kontaktlærer 4: Det tar enormt mye tid. Ellers er det veldig verdifullt Vi har meget knapt med tid. Elevsamtaler går ofte ut over tid til faglige forberedelser, dette er alltid et dilemma.

Elevene settes inn i et skolesystem som har gitte rammebetingelser. Spørsmålet om hvorvidt disse rammene passer alle elevene er et kanskje et resultat av at tilpasset opplæringen nå løftes frem i lovverket. Elevsamtalen er en tett faglig- og personlig oppfølging av elevens læringsløp hvor læreren kartlegger elevens motivasjon, utvikling og faglig nivå. Videre påpeker Sjøbakken (2012) at elevsamtalen viser seg å påvirke lærerens tenkemåte i forhold

til bevisstgjøring av å tilpasse opplæringen for eleven. Den gir en innsikt i hvordan eleven tenker og strukturerer kunnskap (ibid: 229-230).

Informantene forteller om daglig kontakt med elevene, både i gangen og i klasserommet. Observasjon er noe som er underliggende i det informantene snakker om. De referer til samtale de har hatt med elevene, lærere eller hjemmet. De snakker om behovet for å ha en løpende kontakt. Det er en *prosess* kommenterer den ene informanten, et ord som sidestilles med både kontinuitet og utviklingsgang. Disse betegnelse passer godt i den målsettingen norsk skole har, hvor undervisning skal bygge på hverandre og man skal utvikle seg faglig og sosialt og bli gangs mennesker. Målet er at dette skal ha en glidende overgang hele veien, slik at man unngår «humper» som skaper et gap mellom der eleven bør være og der eleven er. Er det et gap, må det tas tak i og reduseres. Qvortrup (2009) understreker at det er viktig med tydelig kommunikasjon til elevene om hvilke forventninger man har til de, samt hva- og hvordan man skal lære og hvorfor det skal læres (jf. pkt 2.3.1). Elevens læringsutbytte vil være preget av hvordan læreren leder klassen. Faglig autoritet (Qvortrup, 2009) blir viktig for at læreren skal legge opp et undervisningsopplegg med strukturert og god progresjon, hvor både bredde og dybdeforståelsen i faget er tilstede. Dette kan refereres til Vygotskys tankegang rundt det å jobbe med elevenes nærmeste utviklingszone (jf. pkt 2.2.4).

4.1.1 Læringsledelse

For å få en forståelse av elevens utvikling må man ta hensyn til det miljøet eleven er satt inn i og den dynamiske relasjonen som er mellom miljøfaktorene og individet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det å se eleven ut fra et systemperspektiv vil fremheve dette. Læringsledelse er lærerens måte å lede klassen på- og etablere et godt læringsmiljø. Dette vil være avgjørende for elevenes læring. I forskrift til opplæringslova (2006) §3-2 (2009) fremheves blant annet grunnlaget for vurdering i orden og atferd. Det skal fremme sosialiseringprosessen om å skape et godt psykososialt miljø i klassen. I tillegg til å ha en autoritær lederstil (jf. Qvortrup, 2009) vil læringsaktiviteten og rommets innredning være en faktor for hvordan læringen utspiller seg. Ogden (2012) legger vekt på strukturen i klasserommet hvor elevens atferd er i fokus. Utforming av regler for ønsket klassemiljø vil være en medhjelper for utviklingen av et godt samarbeid faglig og sosialt med både elevene imellom, og mellom lærer og klassen. Læringsledelse handler om inkludering, noe som vil være en avgjørende faktor for å bygge gode relasjoner mellom elevene og læreren. Læreren må skape en anerkjennelse av at mennesker er forskjellige. Samtidig er det viktig å fokusere

på atferdsledelse i klassemiljøet for å opprettholde ro og orden. Dette gjennom for eksempel å anerkjenne ønsket atferd, og korrigere uønsket atferd (Nordenbo, 2011). Målet blir å motivere til ønsket atferd, som vil ha en positiv innvirkning på det sosiale miljøet.

Inkluderingen av alle lærere i samme klasse vil være med på å skape dialog rundt det klassemiljøet de underviser i. «Hver mann på sin tue» tankegangen vil trolig føre til en lenger vei å gå i forhold til å oppfatte hvilke læringsstrategier elevene har, og hvilke læringsstiler som fungerer godt for de forskjellige elevene. Samtidig vil det trolig være lettere å opprettholde en jevn atferdsledelse hvis kommunikasjonen mellom lærerne er jevnlig. Informantene er ganske tydelige på at det er eleven som er i fokus, og det er der det tyngste trykket på dialogen ligger. Det etterlyses derimot flere treffpunkter for dialog mellom lærere som underviser i samme klasse.

Elevsamtalen som relasjon løftes frem som en viktig kontakt av informantene. Sjøbakken (2012) refererer til Fuglestad (1993) ved å bruke begrepet primærrelasjon for å definere lærer-elev relasjonen i skolen. Elevsamtalen vil ha en innvirkning på kommunikasjonen med hjemmet i forhold til samarbeid om elevens motivasjon og utvikling, faglig- og sosialt. (Sjøbakken, 2012). Det å inkludere hjemmet med skolen vil være relasjonsbyggende i den forstand at man får et ansikt å forholde seg til i de situasjonene elevene har behov for ekstra «støtte», sosialt og/eller faglig. Det vil skape en trygghet for læreren, og terskelen for å ta en ekstra telefon til hjemmet minker ved at man har opprettet en kontakt på forhånd. Informantene som var underlagt prøveordningen om et tettere samarbeid med hjemmet opprettet denne relasjonen så tidlig som første skoleuke.

Det vil trolig skape en trygghet for hjemmet ved at de også har et ansikt å forholde seg til på skolen. Foreldrene vet at de kan kontakte skolen ved bekymringer eller spørsmål, og de vet at skolen tar kontakt i de situasjonene det trengs. Et skole-hjem samarbeid åpner samtidig opp for å tilegne seg informasjon om eleven som ikke kommer klart frem i de papirer som følger med eleven. Det handler om informasjon hjemmet gir om hvordan eleven er som individ. Det kan være utfordringer, atferd, diagnoser og lignende, som vil være med på å prege elevens rolle i klasserommet og i læringssituasjoner. Med det ønsker jeg å gå videre i omfanget av dialogen rettet inn mot individet.

4.2 Dialogens betydning i et individperspektiv

Vygotsky (2012) betegner den indre stemmen som monolog, og den ytre stemmen som dialog. Den indre stemmen blir et bilde på elevens kognisjon samt drivkraften og motivasjonen. Den ytre stemmen representerer samhandlingen eleven har med de andre elevene i læringsmiljøet, og læreren. I klasserommet er mangfoldet satt sammen av individer, og hver og en vil være med på å forme det sosiale miljøet. Nordahl (2010) betegner individperspektivet som personlige sider eleven ikke kan styre selv, men som vil ha en innvirkning på elevens opplærings situasjon (jf. pkt. 2.1.2). Noen elever vil tilegne seg læring med en gang, mens andre vil ha behov for å få ting demonstrert flere ganger. Dette kan være av både faglig og sosial art. Elevenes utviklingssone (Vygotsky, 2012) vil derfor ligge på ulike nivå. Illeris (2006) trekker med dette frem at man må finne elevens læringspotensial, og definerer læring som en prosess som fører til kapasitetsendring. Det er elevens kognisjon og motivasjon som vil være avgjørende for hvordan eleven tilegner seg læring (jf. pkt. 2.4.1, figur 1. *Læringens tre dimensjoner*, Illeris, 2006). Gjennom å la eleven medvirke i egen læringsprosess vil det trolig øke motivasjonen og lærelysten til eleven.

Det satses mer og mer på psykisk helse blant barn og unge, også i skolen. Psykisk helse er noe som varierer ut fra både dagsform og livssituasjonen til mennesker. Dette vil være følelser som er vanskelig å styre selv, og blir derfor en del av individet. Når barn ender opp i «personlige kriser», som skilsmisse i hjemmet, spiseproblemer, kjærlighets sorg, død eller lignende, vil dette høyst sannsynlig prege deres hverdag og tanker. Det kan ta tid å fange opp, og det er viktig at disse elevene ikke går under «radaren» til fordel for de elevene som allerede er i fokus på grunn av individuelle utfordringer som allerede er kartlagt. Det krever en tilstedeværelse og omsorg hos læreren, og en relasjon mellom elev og lærer, som gjør eleven trygg på at en lærer vil ta vare på dem og hjelpe de med problemer – eventuelt henvise til helsetjeneste og rådgiver om det viser seg å være nødvendig.

De fleste mennesker har opp og nedturer i livet som kan ha en innvirkning på psyken. Illeris (2006) trekker frem hvordan hjerneforskning og psykologien skiller mellom de umiddelbare følelsene som oppstår hos individet i samspill med omverdenen, og de følelsene som er underliggende i individet. De underliggende følelsene representerer følelsetilstanden man befinner seg i og vil være med på å prege humøret våres (ibid:99). Illeris (2006) fremhever også mennesket drivkraft (jf. pkt. 2.4.1) - det som påvirker motivasjonen og viljen. Dette ses på som et vesentlig element i forhold til læring. Det omhandler motivasjonen individet har til

å mobilisere mental energi i læringssituasjonen. Drivkraften i mennesket er viktig i forhold til læring. Motivasjon- og følelsesmessige mønster, og vilje, til å lære er like viktig som at individet fungerer hensiktsmessig og målrettet i samfunnet (ibid:106). Dette peker tilbake på Vygotsky (2012) sin teorier om at mennesket fungerer i sammenheng mellom sosiale og kognitive faktorer. Hvis, for eksempel, elevens psyke ikke er i balanse i en opplærings situasjon, så vil det trolig være vanskeligere å konsentrere seg for å tilegne seg kunnskap. Endring i kroppsspråk og atferd vil være en observasjon læreren gjør som forteller noe om elevens behov for å bli sett og tatt vare på. Det må jobbes med å opprette en relasjon- og vedlikeholde relasjonen.

Det er tydelig at informantene finner det betydningsfullt å ha dialog med både elever, lærere og hjemmet. Men omfanget av relasjonsbygging med så mange mennesker gjør at tid og ressuser ikke strekker til. Derfor ønsker jeg videre å vurdere hvilke betenkelige sider ved dialogen som kan påvirke elevenes læringsløp.

4.3 Betenkelige sider ved dialog

Tidsressurs er kanskje en av de største utfordringene for lærere, med tanke på relasjonsbygging. Eleven er den som står i fokus og som vies mest tid. Samtidig skal dette sjongleres mellom møter, planlegging, retting og undervisning. Skole-hjem samarbeid virker å ha en tendens til å havne noe mer «bakpå» så lenge det ikke forekommer noen spesielle situasjoner hvor hjemmet bør kontaktes. Intensjonen med en tidlig samtale i skoleåret, med foreldre, vil kunne bidra til å skape en tryggere relasjon for alle parter fordi man får et ansikt å forholde seg til. Dette påpeker også en av informantene som er knyttet til prøveordningen med å gjennomføre mottakssamtaler dette skoleåret. Det virker som behovet for kontakt viser seg å være særs viktig i enkelte tilfeller hvor elevens atferd og faglige ståsted er på utrygg grunn. Utover dette reduseres behovet hvis læreren føler at han har en god relasjon med eleven, og klarer å følge han opp. Tidsmessige er dialogen mellom andre lærere også utfordrende.

Kontaktlærer 2: (I hvilken grad kommuniserer lærere som underviser i samme klasse sammen om de enkelte elevene? – forskers innfelling) I for liten grad – for lite kontaktpunkter (...).

Kontaktlærer 4: Her blir mest de elevene som av en eller annen grunn skiller seg ut diskutert. Vi har ikke tidsressuser til å gå igjennom alle elevene systematisk.

Et resultat av dette kan medføre at det «kun» er de elevene som sliter faglig eller sosialt som får mest fokus fra lærerne. Det er en selvfølge at de elevene som har en utfordring vil kreve mer tid. Men jeg stiller spørsmålsteget ved om de elevene som gjør det «godt nok» kan stå i fare for å bli overskygget av den tiden det tar for læreren å følge opp eleven med utfordringer. Vil elevene som får 4ére og 5ére i fag klare å få 5ére og 6ére hvis de hadde blitt viet like mye tid? Dette kunne vært interessant å forsket videre på med tanke på dialog og videreutvikling av elevenes læringsstrategier og tankemønstre.

Ut fra spørsmålene i intervjuguiden åpnes det opp for å reflektere av både de elevene som klarer seg bra og de elevene som har utfordringer knyttet til læringssituasjonen. I de analyser jeg gjør er det ofte referert tilbake til de elevene som har en form for utfordring i hverdagen, enten i form av diagnoser, rus, dårlig atferd i klasserommet, sosiale problemer eller lignende. Noe som kan peke tilbake på at disse elevene krever mer av læreren og blir et fokuseringspunkt i hverdagen- og derfor også i intervjusituasjonen. Lærerne tenker på spesielle situasjoner knyttet til de elevene med utfordringer når de svarer på spørsmålene. Tilpasset opplæring skal romme alle elevene, men spørsmålet er hvorvidt tiden strekker til for å gjennomføre en *optimal tilpassing* til hvert enkelt individ slik at alle får utfordringer og utviklet seg innenfor sin utviklingszone.

4.4 Oppgavens validitet og reliabilitet

Jeg valgte bevisst å legge problemstillingen til kontaktlærere på første trinn i videregående skole ettersom behovet for relasjonsbyggingen er sterkest i overgangen mellom skoler og bytte av læringsmiljø. Relasjoner er verken opprettet sosialt eller faglig. Når elevene kommer opp i andre- og tredje trinn på videregående har de opprettet et eget nettverk på skolen. Relasjonen mellom elev og lærer er på plass – her er det vedlikehold av relasjoner som er viktigst.

Jeg har valgt å gjennomføre et begrepsintervju som har som mål kartlegge variasjoner og nyanser knyttet til fenomenet (Kvale og Brinkmann, 2009), her dialog. Oppgavens intensjon var å belyse *hvordan kontaktlærere, på første videregående trinn (vg1), bruker samtale som pedagogisk verktøy for å følge opp eleven?* Mine funn er at dialogen omfatter mye mer enn det å ha en fastsatt elev- og foreldresamtale. Det handler om å observere eleven og skape en gjensidig kontakt. Et forhold der elev og lærer føler en trygget og anerkjennelse ovenfor hverandre. Man må se eleven som et individ, og som en del av et fellesskap. Omsorg,

inkludering og respekt av mangfold vil være med på å bygge relasjoner. Dialogen er en løpende prosess som må vedlikeholdes og justeres underveis i løpet av et skoleår, og man må være våken for endringer. Den jevnlig dialogen utløper seg hver dag mellom lærer og elev. Elev- og foreldresamtaler er formelle samtaler, men det er i de uformelle samtalene hvor relasjonene får mulighet til å utvikle seg.

Kleven (2011) snakker om *begrepsvaliditet*. Det handler om at det skal være et samsvar mellom teoretiske forestillinger og de målinger som man gjør. De trusler som jeg måtte være oppmerksom på i forbindelse med begrepsvaliditet er om det kunne forekomme noen tilfeldige- eller systematiske målingsfeil. I mitt tilfelle vil dette først og fremst handle om intervjusituasjonen. Opptrådte noen av informantene på en annen måte jeg hadde forventet? Var noen veldig stille og ga lite utfyllende svar? Er dette en tilfeldighet, at personen har en dårlig dag, og det i utgangspunktet passet dårlig at jeg intervjuet? Ville jeg fått andre målinger ved å utsette intervjuet? Eller kan det være en systematisk målingsfeil, at personen er sjenert og synes situasjonen er ubehagelig? Vil det være stor sjans for at jeg vil få samme målinger selv om jeg utsatte intervjuet? (ibid.).

Intervjuene og informantene ga mye opplysninger, og de som lot intervjuet bli tatt opp på båndopptaker lot seg ikke distrahere av dette. Det kan være at eksemplifisering i svarene ble noe mer anonyme og uklare på grunn av lydopptakeren. Dette kan kvalifisere til en systematisk målingsfeil, men resultatet ved å eventuelt utsette intervjuet ville sannsynlig ikke endret dette. Læreren er underlagt en taushetsplikt og er generelt forsiktige med å dele for mye.

Jeg oppfattet ikke at informantene opplevde situasjonen som ubehagelig eller at de var preget av noe annet, som gikk utover intervjuet. Det som derimot kan ha svekke oppgavens validitet er at det er for få informanter, i tillegg til at et av intervjuene ble gjennomført på mail. Ettersom det var vanskelig å få tak i kontaktlærere på dette trinnet i en hektisk skolehverdag burde jeg åpnet opp for å intervju faglærere på første trinn i videregående i tillegg til kontaktlærerne. Eventuelt kontaktlærere på både andre- og tredje trinn for å kunne sammenligne relasjonsbygging opp mot vedlikehold av relasjoner. Det ville også ha styrket oppgaven ytterligere ved å gjøre en dokumentanalyse av hvordan lærerne bruker skjemaer knyttet til dokumentering av formelle samtaler med eleven og hjemmet. Noen timer med observasjon av hvordan kontaktlærerne omgås elevene ville også styrket oppgavens validitet.

Selv om validiteten kunne vært styrket på flere områder er reliabiliteten til de forskningsresultatene jeg har fremlagt pålitelige. Metoden jeg har brukt er gyldig og gjennomført etter den forskningsstandard metoden krever. Dataen jeg har samlet inn har vært relevant i forhold til den problemstillingen jeg ønsker å belyse. Etersom den kvalitative forskningsmetoden ikke gir det mangfoldet av representativer, som den kvalitative forskningmetoden gjør, så er likevel forskningsresultatet generaliserbart. Kunnskapen som fremlegges åpner opp for videre forskning innenfor fenomenet. Oppgaven har dermed en pragmatisk validitet (Kvale og Brinkmann, 2009) – også kalt ytre validitet (Kleven, 2011).

4.5 Oppsummering

Læreren bruker dialog som pedagogisk verktøy til å bygge relasjoner med- og mellom elevene. Dette refereres som en løpende kontakt som stadig er i utvikling for å kunne opprettholde relasjonene gjennom skoleåret. Elevsamtalen er en personlig samtale med eleven, som inneholder både faglige og sosiale aspekter. Dialogen med eleven vil påvirke hvordan læreren vurderer tilpasset opplæring til den enkelte elev.

Læreren kan hjelpe eleven med å lære, men selve læringen må eleven gjøre selv. Den feedbacken man gir elevene må være rettet inn mot de læringsmålene som er satt for den enkelte elev. Disse målene må læreren i samtale med- og i observasjon av eleven komme frem til sammen med eleven. For størst mulig utbytte vil elevmedvirkning i læringsprosessen være motivasjonsfremmende for eleven. Det er ikke bare elevens faglige kompetanse som skal vektlegges, men også den sosiale kompetansen. Ønsket atferd bør derfor fremmes med ros, mens uønsket atferd bør korrigeres. Det fremkommer i forskningen at samtale og dialog med eleven er den viktigste investeringen man gjør med tanke på å tilpasse opplæringen. Det er mange omstendigheter som spiller inn på hva som er god utøvelse av læringsledelse, som klassemiljø, vurdering *for* læring og tilpasset opplæring. Alle forholdene henger sammen, og for å kartlegge hva som påvirker omstendighetene for god lederpraksis må man se på forholdet mellom elevene og læreren. Fellesnevneren er kommunikasjon. Kommunikasjonen man har med eleven vil bevisstgjøre lærerens fremgangsmåte i opplæringen fordi han danner seg en oversikt over elevens læringsstrategier. Læreren kan bruke samtaler og de observasjoner han gjør av eleven til å løfte frem elevens potensial. Eleven må dermed ses i lys av et individperspektiv og et systemperspektiv.

Tidsklemma er en faktor som gjør at dialogen med- og rundt de elevene som har behov for ekstra oppfølging, på et faglig- eller sosialt nivå, har størst fokus. Disse elevene blir «midtpunktet» i møter med lærere tilknyttet samme klasse. Det er også de elevene som har tettest skole-hjem samarbeid. Betenkelige sider er dermed hvorvidt elever som «det går greit med», kan havne under radaren hvis noe uforutsett skulle dukke opp og forstyrre læringsforløpet deres.

5.0 Avslutning

Tobiassen (1999) trekker frem den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin, og refererer til tre ulike eksempler av hans bruk av dialog. (1) Dialog i et makroperspektiv – et overordnet syn på menneskelig eksistens. (2) Dialog i et mikroperspektiv – hvordan meninger og forståelser blir skapt i interaksjon. (3) Dialog som motsetning til monolog (ibid:76). Eksemplene representerer et overordnet bilde på hvordan forståelsen av fenomenet fremkommer i oppgaven. Teoriene forskningen sirkler rundt viser til at sosial interaksjon vil føre til læring og utvikling hos den enkelte elev. I analysen har begrepet dialog fått en bred definisjon. For en lærer vil dialog blant annet bety observasjon, omsorg, relasjon- og relasjonsbygging, inkludering, anerkjennelse og trygghet. Begreper som peker tilbake på samhandling med andre mennesker og som kan knyttes opp til at oppgaven bærer preg av et sosiokulturelt perspektiv.

Hattie (2013) refererer til Cornelius-White (2007) sin metaanalyse knyttet til elevsentrert undervisning. Hattie (2013) oppsummerer den elevsentrerte læreren som en person som viser varme, tillit, empati og positive relasjoner (ibid:201). Disse fire begrepene vil her være med på å oppsummere forskningen. *Varme* fremstilles som den grunnleggende bidragsyteren med det formål om at læreren viser respekt og aksept ovenfor eleven. Man viser en oppriktig nærhet til eleven. *Tillit* fremstår som den optimistiske bidragsyteren. Det omhandler at læreren har tro på eleven, til tross for at han kan streve. Det ligger en forventning i tilliten. *Empati* er bidragsyteren der det gjelder «å bli kjent med eleven». Man må se ting fra elevens perspektiv. Samtidig må eleven ses fra et individ- og et systemperspektiv. Man må gi tilbakemeldingene som får eleven til å bevege seg fremover. Sist men ikke minst *er positive relasjoner*, en bidragsyter for å se de overordnede punktene under ett. Om eleven ikke føler at han har tillit, varme eller empati fra en lærer, vil det være vanskelig å bygge gode relasjoner. Eleven må føle at læreren forstår han/henne og at forventningene og oppmuntringene er rettet til *seg* ut fra lærerens oppriktighet om at han tro på eleven (Hattie, 2013:202).

Dialog blir et overordnet behov for å tilnærme seg målet om å være en elevsentrert lærer. Både veiledning og dialog kan ha mange former, men et likeverdig tilbud betyr ikke nødvendigvis et likt tilbud for alle elevene. Det vil avhenge av elevenes forutsetninger og behov for tilpasset opplæring. Behovet for varme, tillit, empati og positive relasjoner vil være en viktig nøkkelfaktor for å skape «*tilrettelagt relasjon*» - *det vil si måten omsorgsfulle lærere tilnærmer seg elevene på* (Hattie, 2013:201).

Litteraturliste

- Arnesen, A.-L. (2004) *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Abstrakt forlag AS.
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring* (2. opplag). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. Og Igland, M-A. (2001) *Vygotskij og sosiokulturell teori*. I Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring* (2. opplag). Abstrakt forlag.
- Engh, R. (2011) *Vurdering for læring i skolen*. Høyskoleforlaget
- Flem, A. (2004). En studie av hva lærere gjør for å lykkes med den inkluderende skolen. I Pettersson, T. og Postholm, M.B. (Red.) (2004). *Klasseledelse*. (2.utg.,s. 88-110). Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglestad, O. L., Lillejord, S. og Tobiassen, J. (red.) (1999). Reformperspektiv på skole- og elevvurdering. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Gilje, N. og Grimen. H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hartberg, E.W, Dobson, S, Gran, L (2012) *Feedback i skolen*. Gyldendal Akademisk
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring – for lærere*. Gyldendal Damm Akademisk
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. Routledge
- Hopfenbeck. T.N (2014) *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige!: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. utg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden - innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. Tufte, P.A. og Cristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (2. utg.), Oslo, Unipub

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. Og Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Limstrand, K. (Red.) (2010) *Elevsamtalen – en metodebok for lærere*. PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Mausestaden, S. og Kostøl, A (2009): *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. En casestudie av læreres forståelser, klasseromsdiskurs og elevperspektivet på 7. trinn*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 18/2009.
- Nordenbo, S. E (2011). *Forskning i klasseromsledelse*. Kvan: *Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 31(90)
- Nordahl, T (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.
- Ogden, T (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk
- Pettersson, T. og Postholm, M.B. (Red.) (2004). *Klasseledelse*. Universitetsforlaget
- Qvortrup, L. (2009). Læreren må bli best i det han skal være best i. *Bedre skole*, (3), 76-82.
- Sjøbakken, O.J (2012) *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. (Doktorgradsavhandling) Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo 2012.
- Slemmen, T (2010), *Vurdering for læring i klasserommet* (2 utg.). Gyldendal Akademisk
- Tobiassen, J. (1999) *Elevsamtalen som vurderingsdialog. Hvordan utvikle individuell vurdering uten karakter i Reform 94*. I Fuglestad, O. L., Lillejord, S. og Tobiassen, J. (red.) (1999). *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*, redigert av Kozulin, A. Massachusetts Institute of Technology.

Nettadresser

Forskrift til opplæringslova. (2006), FOR-2006-06-23-724. Lokalisert på:
<http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Forskrift til opplæringslova (2006), FOR-2006-06-23-724, §3-2 *Formålet med vurdering* (2009) Lokalisert på: http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Forskrift til opplæringslova (2006), FOR-2006-06-23-724, §3-8 *Dialog om anna utvikling* (2009) Lokalisert på: http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Forskrift til opplæringslova (2006), FOR-2006-06-23-724, §20-3 *Foreldresamarbeid i grunnskolen*. (2010) Lokalisert på: http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#KAPITTEL_22

Kunnskapsdepartementet (2006) ... *og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld. nr. 16, 2006-2007), Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Kunnskapsdepartementet (2011) *Motivasjon-mestring-muligheter*, ungdomstrinnet (St. meld. nr. 22, 2010-2011). Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>

Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30, 2003-2004) Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/8.html?id=404514>

Kunnskapsdepartementet (2003) *I første rekke, forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003: 16). Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

Kunnskapsløftet, (2006) *Prinsipp for opplæringa* [database]. Lokalisert på:
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06_NN.pdf?epslanguage=no

Opplæringslova, (1998), LOV 1998-07-17 nr 61. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Lokalisert på: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringslova, (1998), LOV 1998-07-17 nr 61. §1-3 *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. (2008) Lokalisert på: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Opplæringslova, (1998), LOV 1998-07-17 nr 61. §5-1 *Rett til spesialundervisning*. (2005) Lokalisert på: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6

Utdanningsdirektoratet (2013) *Relasjoner mellom elever* (2013) [database]. Lokalisert på:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2011) *Satsing vurdering for læring 2010-2014*. Grunnlagsdokument.
Lokalisert på:

<http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%20%202011.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Ola Johan Sjøbakken
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Vår dato: 07.03.2014

Vår ref: 37928 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37928</i>	<i>Dialog som pedagogisk verktøy</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ola Johan Sjøbakken</i>
<i>Student</i>	<i>Tina Tollefsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tina Tollefsen tinus_it@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svf.uit.no*



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr. 37928

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet avsluttes 01.12.2014 og innsamlede opplysninger anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.



Høgskolen i Hedmark

Tina Tollefsen, masterstudent i tilpasset opplæring ved høgskolen i Hedmark, Avd. for lærerutdanning og naturvitenskap.

E-postkontakt: tinus_it@hotmail.com

Tlf.: 99355261

Høgskolen i Hedmark, 04.04.2014

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt for lærere ved «...» skole

«Dialog som pedagogisk verktøy»

Bakgrunn og formål

Jeg skal i løpet av 2014 fullføre min mastergrad i tilpasset opplæring ved høgskolen i Hedmark. Jeg ønsker å undersøke hvordan dialog med- og rundt eleven foregår på første videregående trinn, og hvordan man følger opp eleven ut fra den kartleggingen man gjør - basert på samtale. Min intensjon er å se hvorvidt dialog kan bidra til å tilpasse opplæringa for hvert enkelt individ, og om dette kan ha en innvirkning på elevens læring. Jeg vil fokusere på en tredeling av dialog – 1) samtaler lærere imellom, (2) elevsamtalen og (3) skole - hjem samarbeid.

Jeg ønsker å intervju kontaktlærere ettersom deres roller er å fungere som bindeledd mellom eleven, skole- og hjem. En liste over skolens kontaktlærere er mottatt fra rektor, og forsker har gjort et tilfeldig utvalg. Jeg vil også samle inn dokumenter/skjemaer skolen bruker i forbindelse med samtale med eleven.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil gjennomføre et intervju med hver enkelt deltaker i forskningsprosjektet. Det er ønskelig at intervjuet kan tas opp med lydopptaker. Spørsmålene vil omhandle hvordan den enkelte lærer opplever dialogen med- og rundt eleven. Hvordan bruker læreren den kunnskapen som fremkommer i de ulike samtale for å kartlegge elevens læringsstrategier og sosiale samhandling i opplæringssituasjonen? Hvordan brukes denne kunnskapen for å tilpasse opplæringen med det formål om å øke elevens læring?

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Det vil ikke få konsekvenser for ditt forhold til arbeidsgiver eller kollegaer hvis du ikke ønsker å delta eller hvis du senere velger å trekke deg. Hvis du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet.



Høgskolen i Hedmark

Jeg følger gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Forskeren er underlagt taushetsplikt og alle opplysninger behandles konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil være gjenkjennbare i publikasjonen, og navn på skole vil også anonymiseres. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bli registrert stemmeopptak evt. skriftlig sammendrag av intervjuet, navn samt noe bakgrunnsinformasjon som kjønn og alder. Navn og bakgrunnsinformasjon vil lagres adskilt fra selve opptaket av intervjuet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.14, ved at navnelister, bakgrunnsinformasjon og lydopptak slettes, slik at ingen opplysninger kan tilbakeføres til enkeltpersoner.

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring



Høgskolen i Hedmark

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet knyttet til *Dialog som pedagogisk verktøy* og bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet.

(Signert av prosjektdeltaker, sted og dato)

SAMTYKKE SENDES PER E-POST DIREKTE TIL FORSKER, TINA TOLLEFSEN
(tinus_it@hotmail.com)

Med vennlig hilsen fra
Tina Tollefsen.

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide:

1. Generell informasjon:

- a) Kan du beskrive hvilke typer dialog du, som kontaktlærer, har *med eleven*?
- b) I hvilken grad kommuniserer lærere, som underviser i samme klasse, sammen om hver enkelt elev?
- c) I hvilken grad kommuniserer du, som kontaktlærer, *med hjemmet*?

2. Dialog

Kan du gi noen eksempler (...)

- a) ... på hva som kan komme frem av relevante opplysninger, i forhold til elevens læringsstrategier (faglig) i de ulike samtalenene?
- b) ... på hva som kan komme frem av relevante opplysninger, i forhold til elevens sosiale samhandling i- og utenfor klasserommet i de ulike samtalenene?
- c) ... på hvordan du bruker informasjonen som fremkommer i de ulike samtalenene for å kartlegge elevens behov?
- d) ... på hvordan du følger opp eleven ut fra den kartleggingen du har gjort?
- e) ... der informasjon som har vært med- og rundt eleven har bidratt til tilpasset opplæring
- f) ... der den tilpassede opplæringen har økt læring hos eleven?
- g) ... på hva slags relasjoner du får til eleven gjennom dialog?
- h) Hvilke relasjoner du tror eleven får til deg gjennom disse samtalenene?

3. Utfordring

Er det noen utfordringer knyttet til de ulike samtalenene?

(1. lærersamarbeid, 2. elevsamtalen og 3. skole - hjem samarbeid.)

4. Avrunding:

- a) Kan du kort oppsummere hva du mener er mest vesentlig i forhold til dine erfaringer med bruk av - elevsamtalen
 - lærersamarbeid
 - skole - hjem samarbeid?
- b) Eventuelt andre ting du vil tilføye?