



Elsa Løfsnæs

Elevsamtalen som utgangspunkt for tilpasset opplæring

Denne artikkelen viser til et aksjonsforskningsprosjekt med utgangspunkt i et ønske fra en rektor og to lærerteam om samarbeid om "den nyttige elevsamtalen". Først samarbeides det om generelle kriterier for gode elevsamtaler. Videre samarbeides det om tilpasset opplæring som grunnlag for samtale med elever som har lavt mestrings- og aktivitetsnivå. Et utvidet perspektiv på tilpasset opplæring styrker dialogen i elevsamtalene og den enkelte elevs følelse av selvverd. Slik styrkes også elevsamtalen som et nyttig redskap for videre utvikling.

INNLEDNING

Et aksjonsforskningsprosjekt ble gjennomført over et og et halvt år med seks kontaktlærere i to lærerteam som i startfasen arbeidet på 3. og 6. trinn. Bestillingen fra skolens rektor og de to lærerteamene var "samarbeid med utgangspunkt i den nyttige elevsamtalen". Problemstillingen var: *Hvordan kan elevsamtalen oppleves som mest mulig nyttig for elevene?*

METODE

Arbeidet baserer seg på Tiller (2004) sin forståelse av aksjonsforskning. Han skiller mellom aksjonsforskning og aksjonslæring, men påpeker at begrepene har en rekke fellesnevner. I begge tilfeller dreier det seg om å videreutvikle praksis. I aksjonsforskningendeltar en ekstern forsker i det forskende partnerskapet, mens aksjonslæring er avgrenset til den interne forskningen som grunnlag for videre utvikling.

Elsa Løfsnæs, Førsteamanuensis Høgskolen i Nesna. Allmennlærerutdanning. 20 års grunnskoleerfaring. Undervist ved Høgskolen i Nesna fra 1987. Dr.grad fra NTNU: "Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på fådeltskolens mellomtrinn", 2002.

Som forskningsdeltaker inntar forskeren en sokratisk rolle i prosessen med å få lærerne til å reflektere over sin egen praksis (ibid.). Målet er lærernes forståelse, motivasjon og handling for videre utvikling. Jeg måtte derfor være sensitiv overfor lærernes utgangspunkt, ønsker og behov. Samtidig skulle jeg ivareta aksjonsforskningens tosidige siktepunkt: generere ny kunnskap og forbedre den praksis som forskningen retter seg mot. Det krevde at lærernes forståelse og handling gikk i takt. Som forsker måtte jeg derfor balansere mellom praktisk handling og teoretisk granskning. Å inngå i et forskende partnerskap, der en som forsker selv er med på å påvirke feltet, krever at en er i stand til å innta perspektivskifte og rolleskifte i vekslingen mellom data, praksis og teori. I samarbeidet måtte jeg bevare det profesjonelle forskerblikket og skifte mellom nærhet og distanse til datamaterialet og det forskende partnerskapet.

Nærhet og tillit er grunnleggende for samarbeidet (ibid.). Det etableres tillit gjennom å bidra med kunnskap og kompetanse. Samtidig får jeg som forsker en mulighet til å lære av de praktiske utfordringene og lærernes kompetanser. Subjekt-objekt dikotomien blir dermed brutt ned i en felles læring.

Aksjonsforskning ses ikke som en metode eller en særegen type data, men som et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, der hode og hjerte arbeider sammen i en balanse mellom det ideelle og det mulige (ibid.).

En av lærerne var koordinator og organiserte tid for samarbeid både med de enkelte teamene og med den enkelte lærer. Det ble samarbeidet i en eller to dager ca. annen hver måned. I samarbeidsprosessene skrev lærerne logger som dannet basis for videre refleksjonen, og forsker noterte kontinuerlig. Deler av samtaleene jeg hadde med lærerne, ble tatt opp på bånd og deretter transkribert.

Samarbeidsprosessen ble preget av en innledende, oppfølgende og avsluttende fase. I det første møtet, med begge lærerteamene samlet, snakket vi om forventninger til samarbeidet.

Det ble framhevet at vi alle kunne bidra fra hvert vårt ståsted, at det dreide seg om gjensidig læring, og at de utviklingstiltak som vi ble enige om måtte oppleves riktig av den enkelte.

Mitt behov for å bli kjent med læringsmiljøet ble avklart, og lærerne åpnet for at jeg kunne observere all den undervisningen jeg ville observere. De hadde på forhånd fått tilsendt 40 lysark med momenter for den gode elevsamtalen, og var blitt bedt om å tenke igjennom disse momentene før vi møttes. Videre i denne innledende fasen drøftet vi så kriterier for den gode elevsamtalen. I denne drøftingen fokuserte vi nærmere på enkelte momenter på lysarkene. Eksempler på forskjellige skjemaer anvendt som utgangspunkt for elevsamtaler ble i den sammenheng drøftet. Det ble blant annet snakket om hvordan elevene kunne komme forberedt til samtaleene, og hvilken støtte læreren kunne ha i slike skjemaer.

Som et utgangspunkt for elevsamtaleene observerte jeg hos hver lærer to samtaler med elever som de mente var godt motivert og lett å gjennomføre elevsamtale med. Etter observasjonene ble det gitt individuell tilbakemelding til lærerne. I den sammenheng ble det delvis henvist til momenter lysarkene.

Deretter valgte de enkelte lærerne ut en elev hver som de mente hadde særlig behov for å bli tettere fulgt opp for bedre mestring og aktivitetsnivå i læringssammenheng. De enkelte elevenes oppvekstvilkår ble også viet oppmerksomhet, men etter som utfordringene på dette planet var svært forskjellige, settes fokuset i denne framstillingen på mestringen av skolearbeidet. Vi snakket om hvordan vi kunne få eleven mer engasjert i sin egen utvikling, og hvilken betydning det å føle seg "sett" og anerkjent hadde. Den "utvalgte eleven" ble for hver lærer utgangspunkt for en nærmere oppfølging i 2 -3 elevsamtaler samtidig som vi drøftet og utprøvde utvidete perspektiver på helhetlig tilpasset opplæring.

Parallelt med gjennomføringen av elevsamtaler ble anvendte undervisningsformer, dialogen mellom lærer og elever, elevinnsatsen

og elevenes samhandling videre observert. Observasjonene ble nedtegnet og drøftet med aktuelle lærere.

Videre samarbeid skjedde i adskilte trinnteam. På dette nivået ble min rolle å få lærerne til å se målsetningene fra "de utvalgte" elevenes side. Det ble reflektert over hvilken betydning oppmerksomhet på erfaringer elevene hadde hatt som de følte at de var berettiget oppmerksomhet på, hadde for dialogen og engasjementet i elevsamtaleene. Og det ble utviklet planer med tanke på slike erfaringer. Det ble i den sammenheng også fokusert på elevenes egen måldefinering og hvordan både elevens, lærerens og foreldrenes vurderinger kunne sammenfattes for å styrke elevens bevissthet om målsetningene. I avsluttende fase ble erfaringene og perspektiver på videre arbeid oppsummert i atskilte team. I denne fasen så vi på planarbeidet i et mer langsiktig perspektiv.

Drøfting av lærers gjennomføring av elevsamtaler, oppfatninger av eleverfaringer i undervisningssituasjonene og hvordan det kunne gripes fatt i spesifikke eleverfaringer for å få den enkelte elev mer engasjert i egen læring, kan betegnes som det primære refleksjonsnivået (Postholm og Jacobsen, 2011).

Underveis i dette samarbeidet møttes lærernes tokninger og forskerens tolkninger i en nærmere aktivitetsteoretisk avklaring med utgangspunkt i Engströms (1999) aktivitetssystem, noe modifisert av Postholm (2007). Analysen og tolkningen ble vurdert i forhold til målsetningen om å få elevsamtalen til å bli mest mulig nyttig for de enkelte "utvalgte" elevene. Det impliserte planarbeid for et utvidet perspektiv på tilpasset opplæring, og kan betegnes som den "sekundære refleksjons sirkelen" (Postholm & Jacobsen, 2011). I denne refleksjonen ble lærernes refleksjoner på det primære refleksjonsnivået løftet opp på et metanivå, og tolket i en større sammenheng. Samtidig ble tolkningene sett i et utviklingsperspektiv (Engström, 2001).

På et tredje nivå "forskerplataet" (Postholm & Jacobsen, 2011), skjedde mine tokning av lærerlogger, egne notater og transkriberte

samtaler. Forskjellige utsagn ble kategorisert, og generelle trekk i utviklingsprosessen ble oppsummert og eksemplifisert. Dette grovutkastet til tolkning ble sendt til lærerne for å sikre at de forstod denne tolkningen på samme måte.

For at våre erfaringer også skulle komme litt til nytte for hele skoleorganisasjonen, ble det for hele kollegiet gitt en oppsummerende forelesning kombinert med dialog mellom deltakerne i prosjektet. Dette ble avsluttet med en drøfting i samlet kollegium.

DATAFRAMSTILLING

Etter observasjon av elevsamtaler i den innledende fasen gikk mine tilbakemeldinger til lærer for eksempel på betydningen av at ros dreide seg om noe eleven selv følte representerte mestring. For øvrig ble det satt fokus på ordvekslingen i samtalen og betydningen av kroppsspråket.

Ut fra erfaringene med skjemabruk endte lærerne opp med at de ville bruke samme skjema som et utgangspunkt for elevsamtaleene, men bruke disse skjemaene svært fleksibelt. Både i gjennomføringen av elevsamtaleene og i undervisningen eksisterte en god generell dialog mellom lærere og elever. Dette representerte det Bakhtin (Pechey, 2007) ville kalt "klangbunnen i fellesskapet".

Lærerne på begge teamene var meget åpne om erfaringer og utfordringer. De lot meg uforbeholdent få innsikt i alt jeg ville ha innsikt i. Som ramme og utgangspunkt for elevsamtaleene var lærerne særlig kritiske til eget læreplanarbeid, og så at et mer målrettet arbeid knyttet til disse "utvalgte elevene" måtte få konsekvenser for planarbeidet. En av lærerne sa: "Vi lager årsplaner, men læreboka styrer mer eller mindre i alle fag. Ofte lager vi en årsplan for å ha en årsplan. Den blir ikke brukt." En annen at hun brukte bøker meget fleksibelt i noen fag. Hun sa videre: "Vi lar temaene i boka styre oss, men legger jo inn ting underveis. Vi gjør jo praktiske ting, har prosjekter m.m., og har veldig mye å holde rede på og lage planer for."

Undervisningen ble differert ut fra tre nivå-grupper i de typiske progresjonsfagene, og jeg hadde samlet sett observert en overveiende vekt på individuelt arbeid. Ut fra dette ble det drøftet hvordan supplementet til lærebøkene kunne gi erfaring med mestring ut fra individuelle forutsetninger, interesser og behov eller læringsformer der alle på likeverdig nivå kunne delta.

Med utgangspunkt i de enkelte elevenes utviklingsbehov kom lærerne fram til undervisningsopplegg som kunne gi disse elevene opplevelse av mestring. Lærerne noterte seg i videre undervisning både hva elevene syntes å ha lyktes med i disse sammenhengene og andre ting som de syntes var verdt å trekke fram i elevsamtalene.

Positiv oppmerksomhet på noe som disse elevene følte representerte mestring, gjorde at de ble mer og mer aktive i ordvekslingen i elevsamtalene. En elev fikk oppmerksomhet på interesse for og ferdighet i gitarspill. Den oppmerksomheten ga tydelig utslag i dialogen om denne saken og i videre samtale. En annen elev fikk påpekt at han var blitt flinkere til å gjøre leksene sine ut fra mål han selv hadde vært med på å definere. Eleven støttet denne påpekningen med å si: *"Når jeg får det til, blir det artig. Når jeg ikke får det til blir det kjedelig."*

En annen elev fikk oppmerksomhet knyttet til deltaking i skuespill i et skolearrangement hvor hun sto på scenen og snakket uanfektet til vel 200 mennesker. Det ble i den sammenheng også gitt oppmerksomhet på at hun hadde lært både egne og andres replikker i et av skuespillene. Eleven mente at hvis en ble syk, kunne hun da kanskje ha overtatt en rolle i skuespillet. Denne positive oppmerksomheten oppmuntret tydelig eleven i den videre dialogen.

En elev fikk oppmerksomhet på at hun så levende hadde fortalt om hva hun så for seg da hun hadde danset til musikk. Læreren framhevet at jenta hadde imponert med hvordan hun hadde vært til stede i musikken, og hva hun fortalte at hun så for seg da hun danset. Jenta lyste opp i dette fokuset på

mestring. Læreren sa for øvrig etterpå at hun hadde fått mer øye for hvor kreativ denne eleven var, og hvordan hun så det i tegning, bevegelse, musikk m.m. Hun sa at hun også syntes at jenta utviklet en holdning som implisitt tilsa at hun aksepterte at hun ikke mestret ting så godt, men at hun følte at hun var en flott jente likevel.

Lærerne noterte seg og fokuserte på mange positive eleverfaringer som her vanskelig kan gjengis i sin bredde. Undervisningsopplegg der elevene hadde vært aktive og følt delaktighet ut fra egne premisser, ga videre grunnlag for at elever viste noe økt engasjement i samtalene. I en slik sammenheng sa en av lærerne: *"Jeg var helt svimeslått over hvor effektiv han (eleven) var den dagen!"*

At elevene fikk oppmerksomhet på ting som de hadde mestret, styrket deres åpenhet og engasjement i samtalene. Samtidig vurderte alle elevene egen måloppnåelse svært realistisk. Slik ble elev og lærer mer forent i forståelsen av utfordringer og målsetninger. Det skapte et viktig grunnlag for at samtalen kunne bli nyttig for den enkelte elev.

Elevene var lite berørt av at jeg var til stede både i elevsamtalene og i undervisningen. Det var tydelig at de satte pris på samtalen med lærer, og dette ble klart uttrykt. Elever kunne for eksempel si at det var synd at samtalen var over, eller de viste et kroppsspråk som uttrykte tilfredshet.

At en av lærerne var koordinator og organiserte samarbeidet, hadde stor betydning for prosjektet. Det bidro også til å styrke lærernes eiendomsfølelse til prosjektet. Samtidig framhevet lærerne travelheten i hverdagen og de begrensninger de følte at det la på hver enkelt av dem, noe som påvirket i hvilken grad jeg følte at jeg kunne utøve et visst press på dem for utvikling på dette ene området.

Meningsfellesskap preget teammøtene og samarbeidet mellom lærerne og meg. Lærerne ga uttrykk for at det forskende partnerskapet ga dem klarere perspektiver på vektlegginger og målsetninger, og at de

hadde fått et utvidet perspektiv på tilpasset opplæring. En av dem sa: *"Vi må skjerpe oss litt når du kommer og ser oss etter i kortene."*

I oppsummering av erfaringer analyserte vi opplegg som hadde som siktemål å ivareta de "utvalgte" elevene i fellesskapet, og hvordan dette hadde fungert for elevene og for elevsamtalene. Lærerne ga uttrykk for at det kjentes godt å samtale med den enkelte elev ut fra en felles forståelse. En av lærerne sa: *"De (elevene) har et ekstra glimt i øyet som viser – nå har vi egentlig noe i lag, en felles forståelse"*. En annen av lærerne sa: *"Vi må arbeide videre med kompetansemålene på de enkelte trinnene – og hvordan nå de enkelte elevene"*. En tredje lærer sa: *"Vi blir mer opptatt av å få tydelig fram ting og finne fram til mål."*

Som en oppsummering av den utviklingen som hadde skjedd, sa en av lærerne:

"Vi kan ikke bruke 6 elevsamtaler på rappen slik vi kanskje gjorde før -, for en bruker Lang tid på å forberede seg til den enkelte samtalen. Samtalen stiller større krav til oss nå enn den gjorde før. Vi er også inne i en utviklingsprosess der foreldrene også må bevisstgjøres at det er viktig at de drøfter denne måloppnåelsen med eleven."

DEN NYTTIGE ELEVSAMTALEN I LYS AV TILPASSET OPPLÆRING

En nyttig elevsamtale krever at eleven blir engasjert i en felles forståelse av egen læringssituasjon. For å få eleven engasjert i mulige løsninger i egen læringssituasjon, må læreren inngi håp og tro på muligheter til mestring og læring. Elevenes tro på egen kapasitet til å mestre oppgaver påvirker i sterk grad hva de gjør med sine evner i skolesammenheng (Bø 2011). Når elevene erfarer å mestre de kravene som stilles, styrkes deres aspirasjonsnivå, dvs. motivasjonen og ytelsen de tror de klarer på en utfordring når de vet om sine tidligere prestasjoner (ibid.). De vil da lettere ha formening om egen

innsats, måldefinering og vurdering (Brudal 2006; Skaalvik & Skaalvik 2009). Det å bli møtt som det individet man er, og føle seg "sett" og anerkjent, er et grunnleggende menneskelig behov (Befring, 2007; Sæthre 2007). Det styrker følelsen av selvverd, og følelsen av selvverd er en av de sterkeste kreftene som driver mennesket til videre utvikling (Stern, 2007).

Selv om nivågruppert differensiering ut fra lærestoffets vanskegrad er nødvendig, fungerer det ofte slik at elever har lavt aktivitetsnivå også med lærerstøtte (Haug 2011). Det medfører også lett overveiende vekt på individuelt arbeid og en smal forståelse av tilpasset opplæring (Nordahl, 2012). Dermed tilgodeses ikke betydningen av gjensidig oppmerksomhet og interaksjon mellom partene i det lærende fellesskapet. Tilpasset opplæring forstått i et helhetsperspektiv gir økte muligheter til følelse av mestring (Bjørkvoll, 2010). Positive læringserfaringer, gir grobunn for holdninger som pågangsmot, selvrespekt og selvtillit (Befring, 2007).

At elever kan miste pågangsmot og engasjement i egen utvikling, vitner både elevutsagn (ibid.) og frafallet i videregående skole om. St.meld. nr. 16 (2006-2007) "... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring" fokuserer på nødvendigheten av tiltak som kan redusere elevens makteløshet i forhold til økende kunnskapskrav. Et sentralt mål må derfor være å styrke den enkelte elevs tiltro til egne iboende muligheter og følelse av selvverd.

Tilpasset opplæring er imidlertid en svært krevende og vanskelig målsetning. Som Bachmann og Haug (2006:15) sier, er det enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere. Læreryrket er komplekst, og læreren må balansere mellom mange valg i den didaktiske tilretteleggingen. St.meld. nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring" definerer kompetanse som en kombinasjon av kunnskap og kreativitet, og kompetansen er rettet mot både verdiskaping i samfunnet og enkeltmenneskets selvrealisering.

Biesta (2010) påpeker også behovet for å balansere mellom enkeltmenneskets behov og økende kunnskapskrav:

” [...] it might be helpful to make a distinction between three functions of education – qualification, socialization and subjectification – (...) we should not see these as separate aspects of education but rather as overlapping, intertwined and, to a certain extent, even conflicting dimensions of what education is and can be about.” (Biesta 2010: 26).

Den nasjonale læreplanen (K06:12) framhever elevens integritet og helhetlige utvikling: ”Den viktigste forutsetningen for det (om elevene føler seg flinke og om deres iver vedvarer) er respekten for elevenes integritet, følsomhet for deres forutsetninger og trang til å få elevene til å bruke sine muligheter og komme ut i sitt eget grenseland.”

Relasjonen mellom lærer og elev er for øvrig en avgjørende faktor for at det skal bli en god elevsamtale. Selv om denne relasjonen er god fra før, blir den forbedret når eleven føler seg anerkjent. Linder (2010) mener at denne relasjonen kan betraktes som en av de mest undervurderte variablene i arbeidet med å engasjere elevene i egen læring.

Elevsamtalen må være preget av villighet til å lytte til hverandre og villighet til å være samarbeidspartnere (Lassen & Breilid 2010). Det må eksistere en ordveksling mellom lærer og elev der begge forfølger hverandres utspill og initiativ. Denne gjensidigheten avspeiler elevens engasjement i samtalen, og skaper et viktig grunnlag for videre utvikling.

I denne dialogen er det viktig at læreren griper de ”gylne øyeblikkene” der genuin kontakt oppstår (ibid.). Slik genuin kontakt avhenger av at læreren viser engasjement i elevenes læreprosesser, formidler tro på hva eleven kan mestre, og er ekte i sin kommunikasjon ut fra både minimale og tydelige verbale og ikke-verbale responser.

DRØFTING

Det at de elevene som vi valgte ut for nærmere samtaler og tilpasning hadde et lavere aktivitetsnivå enn de fleste andre elevene, indikerte at de hadde en mindre optimal lærings situasjon. De opplevde seg ikke nok anerkjent og ”sett” til at det kunne styrke deres aspirasjonsnivå. Tilpasset opplæring ut fra erfaringsbakgrunn, interesser, varierte forutsetninger, delaktighet i et læringsfellesskap og egne målsetninger styrket den enkelte elevens aspirasjonsnivå. Oppmerksomhet på noe som de følte representerte mestring, signaliserte anerkjennelse. Slik oppmerksomhet og anerkjennelse utgjør et grunnlag for utvikling av selvverd, den viktigste drivkraften til videre utvikling.

Gjennomføringen av elevsamtalene ble preget av et fellesskap mellom elev og lærer om utfordringene. Ordveksling og kroppsspråk signaliserte at samtalene dreide seg om en felles forståelse. Slik ble elevsamtalen nyttig for den enkelte elev.

Selv om det generelt eksisterte en god kommunikasjon i læringsmiljøet, er tilpassete kompetansemål et viktig utgangspunkt for både styrking av elevenes aspirasjonsnivå og elevsamtalene. I tillegg til at det er nødvendig å støtte seg på læreverk i planlegging av undervisning, trengs planlegging som mer direkte treffer de enkelte elevene i deres kompetanseutvikling.

Lærerne fikk erfart elevtilpasning som de så hadde innvirkning på elevsamtalene, og fikk utviklet perspektiver for videre utvikling i det langsiktige planarbeidet. Teamsamarbeidet var godt i utgangspunktet, men å få en som ”så dem etter i kortene”, bidro til at de reflekterte mer kritisk og prøvde ut ideer. Slik ble det bedre kontakt mellom det de ønsket å gjøre og det de faktisk gjorde.

Elevsamtaler preget av oppmuntrende dialog og drøftinger av den enkelte elevs ståsted i et vurderingssystem preget av normerte kriterier utgjør en vanskelig balansegang. Arbeidet med denne utfordringen utgjorde likevel en viktig ramme forutsetning for at elevsamtalen skulle bli nyttig for den enkelte elev.

OPPSUMMERENDE KONKLUSJONER

Svaret på problemstillingen om hvordan elevens læring og utvikling kan styrkes gjennom elevsamtalen, må bli at det har avgjørende betydning at den enkelte elev utvikler motivasjon gjennom opplevelse av å ha mestret og følt seg anerkjent og ”sett” på grunnlag av slik mestring. Slik kunne elevsamtalen fungere som drivkraft til videre utvikling.

Gjennom sammen å reflektere over hvordan elevsamtalene kunne bli enda mer nyttige for elevene, fikk lærerne en utvidet forståelse av både kvaliteter i sin praksishverdag og ideer til videre utvikling. For lærerne ga disse erfaringene utvidete perspektiver på de pedagogiske sammenhengene som utgjorde ramme for elevsamtalene, samtidig som det ga nye praktiske erfaringer. Dette påvirket også lærernes perspektiver på årsplanleggingen.

Oppsummert kan det konkluderes med følgende resultat av samarbeidet:

- Elevene ble oppmuntret gjennom fokus på mestringsopplevelser
- Dialogen i elevsamtalene ble styrket
- Lærerne fikk et utvidet perspektiv på tilpasset opplæring
- Lærerne fikk et utvidet perspektiv på planarbeidet
- Det ble utviklet viktige tiltak i en komplisert og travel hverdag.

Forskerrollen opplevdes ukomplisert etter som lærerne var så åpne og imøtekommende for samarbeid. Jeg erfarte for øvrig at lærerne hadde en svært travel hverdag, og at det derfor ikke følte riktig å utøve mer press enn jeg gjorde for raskere utvikling. De må likevel konkluderes med at et viktig grunnlag ble lagt for videre utvikling av den nyttige elevsamtalen.

REFERANSER

- Bachmann, Kari & Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (No. 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, Edvard (2007). Kva er det som gjer den gode skolen god? Den forløysande Pedagogikk-

- ken som vegvisar for ein kvalitetsskole. I Ola Hoff Kaldestad et. al., *Grunnvedier og pedagogikk* (s. 135-160). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, Gert J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder. London: Paradigm Publishers.
- Bjørkvold, Tuva (2010). *HTO Helhetlig tilpasset opplæring*. Oslo: Freidig Forlag.
- Brudal, Lisbeth (2006). *Positiv psykologi: empati, flyt, kvinne og mann, humor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, Inge (2011). Aspirasjoner hos barn. Begrepet som forsvant. *Bedre skole*, 3/2011, 16-29.
- Engström, Yrjö & Young, Michael (2001). *Expansive Learning at work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.
- Haug, Peder (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2/2011, 129-140.
- Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring* (LK06). Utdannings og forskningsdepartementet, 2006.
- Lassen, Liv & Breilid, Nils (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal.
- Linder, Anne (2010). *Det ved vi om pedagogisk relationsarbeid*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Nordahl, Thomas (2012). Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole? I Bente Aamotsbakken, *Ledelse og profesjonsutøvelse i skole og barnehage* (s. 91-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pechey, Graham (2007). *Michael Bakhtin: the word in the world*. London: Routledge.
- Postholm, May Britt (2007). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo: Damm.
- Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i Vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, Enar M. & Skaalvik, Sidsel (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 8/2009, s. 36-47.
- Stern, David (2007). *Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Sæthre, Joronn (2007). Respekt for eleven – også for elever med særskilte opplæringsbehov? I Ola Hoff Kaldestad et. al., *Grunnvedier og pedagogikk* (s. 55-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, Tom (2004). *Aksjonsforskning. I skole og barnehage*. Første utgave, 1999. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Elsa Løfsnæs

Kvilhaugveien 28, 8700 Nesna
Tlf: 75 05 78 82 (Mobil 454 06 549)
E-post: el@hinesna.no