



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Kirsten Margrethe Limstrand

Elevsamtaler – til barns og unges beste?

En teoretisk og empirisk studie av elevsamtaler i ungdomsskolen



Elevsamtaler – til barns og unges beste?

*En teoretisk og empirisk studie av
elevsamtaler i ungdomsskolen*

Kirsten Margrethe Limstrand

UiN-rapport 10/2014

Kirsten Margrethe Limstrand

Elevsamtaler – til barns og unges beste?

En teoretisk og empirisk studie av elevsamtaler i ungdomsskolen

UiN-rapport nr. 10/2014

Nedlasting: <http://hdl.handle.net/11250/226170>

© Universitetet i Nordland

ISBN: 978-82-7314-745-5

Trykk: Trykkeriet UiN

Universitetet i Nordland

8049 Bodø

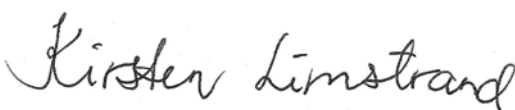
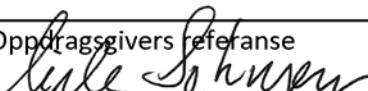
Tlf: +47 75 51 72 00

www.uin.no

Alle rettigheter forbeholdes.

© Universitetet i Nordland



Tittel: Elevsamtaler – til barns og unges beste? <i>En teoretisk og empirisk studie av elevsamtaler i ungdomsskolen</i>	Offentlig tilgjengelig: Ja	UiN-rapport nr. 10/2014
	ISBN 978-82-7314-745-5	ISSN 1892-476X
	Antall sider og bilag:	Dato:
Forfatter Kirsten Margrethe Limstrand Dosent emeritus Lærerutdanning, kunst- og kulturfag Telefon 75517745/97150760 e-post: kirsten.limstrand@uin.no	Prosjektansvarlig (sign). 	
	Leder forskningsutvalget (sign).	
Prosjekt Monografi - avhandling	Oppdragsgiver(e)	
	Oppdragsgivers referanse 	
Sammendrag Tema for avhandlingen er <i>elevsamtaler</i> . Fokuset er rettet mot grunnskolens ungdomstrinn, og det er de formaliserte samtaler mellom lærer og elev som er gjenstand for undersøkelsene. Formålet med avhandlingen har vært å levere et bidrag til utredning av <i>skolens dannelsprosjekt</i> , gjennom å høyne både skolelivskvaliteten og livskvaliteten for barn og unge. Empirien presenteres ut fra et pilotprosjekt og to hovedprosjekter, gjennomført over en tiårsperiode. Studien er viet to ulike typer elevsamtaler og et begrenset utvalg elevfortellinger. I det første prosjektet anvendes en type samtale som gjennomføres to ganger i året og har karakter av en medarbeidersamtale. I det andre prosjektet gjennomføres samtale oftere (6-7	Emneord: Elevsamtaler, elevfortellinger, medarbeidersamtaler med barn og unge, tillit-mistillit, ungdomstrinnet, dialog, danning, skolens dannelsprosjekt, skolelivskvalitet, livskvalitet, den gode skole, læringsutbytte, motivasjon, narrative, multiple intelligenser	

<p>ganger pr år) og tar utgangspunkt i lokalt utformede læreplaner som strekker seg over fem-seks uker. Begge prosjektene har fokus på læringsutbytte og motivasjon, gjennom bruk av elevsamtalen som verktøy.</p>	
<p><u>Summary</u></p> <p>The purpose of this study was to investigate how formal dialogues between teacher and pupils in secondary schools might contribute to raise both school quality and the quality of life for young people.</p> <p>The data are drawn from three studies, a pilot study and two main projects, conducted over a ten year period. The two main projects, which built on experiences from the pilot study, were conducted as action research- and action learning projects, through research partnerships between the teachers and the researcher from the university.</p>	<p><u>Keywords:</u></p> <p>Formal dialogues, pupil-teacher dialogues, secondary school, school quality, quality of life, good schools, pupils narratives, multiple intelligences, monitoring, responsibility and confidence</p>
<p>Andre rapporter innenfor samme forskningsprosjekt/program ved Universitetet i Nordland:</p> <p>Limstrand, Kirsten, og Mørck, Sidsel. (1999). Sluttrapport fra prosjekt "Elevsamtalen i ungdomsskolen" : et forsknings- og utviklingsarbeid over tidsperioden 1996-98 <i>HBO-rapport ; 1/1999</i> (s. 118 s.). Bodø: Høgskolen i Bodø.</p> <p>Limstrand, Kirsten. (2002). På jakt etter entusiasmen og talentene - om elevsamtaler og elevfortellinger i ungdomsskolen <i>HBO-rapport 14/2002</i> (nr. 412 s.). Bodø: Høgskolen i Bodø.</p> <p>Limstrand, Kirsten. (2004). <i>Elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog : rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Bodø og Steigen Sentralskole</i>. Bodø: Høgskolen i Bodø.</p> <p>Limstrand, Kirsten. (2007). Praksisrettet aksjonsforskning som forbedringsstrategi. I J. Sjøvoll og Kjell Skogen (red.), <i>Aksjonsforskning og aksjonslæring i partnerskapskoler</i> (nr. Del 2, s. 46-57). Bodø: Profesjonshøgskolen i Bodø.</p>	

TAKK OG VEIEN VIDERE

Dette dokumentet ble innlevert som doktoravhandling, for graden philosophia doctor (dr philos) til Universitetet i Tromsø i februar 2014. Det ble nedsatt en bedømmelseskomité, som i oktober 2014 ga sin uttalelse. I konklusjonen valgte komitéen å ikke godkjenne avhandlingen i den form den her foreligger. Jeg har besluttet å ikke omarbeide og sende den i en annen form (eksempelvis artikkel-basert); ei heller gjøre noe forsøk på å prøve den ut for andre universiteter. Jeg velger heller i tida fremover bruke oppmerksomheten min på andre områder. Dette har blant annet sin årsak i at jeg har gått over i pensjonistenes rekker. Imidlertid er det et håp og et ønske fra min side at studenter og lærere kan finne avhandlingens tema viktig og interessant og at noen får mulighet til å følge opp dette arbeidet videre. Avhandlingen omhandler etter min mening et svært sentralt tema i norsk skole, et område som fortjener fokus og videre forskning. Noen kan også finne avhandlingen interessant sett i forhold til spørsmålet om vurdering (bedømmelse) fra academia. Bedømmelseskomiteens uttalelse kan fås ved henvendelse til undertegnede.

Når en avhandling er blitt til over en så lang tidsperiode som denne, er det mange personer å takke for inspirasjon, hjelp og støtte. Det vil være en vanskelig oppgave å presentere hver enkelt her. Jeg velger derfor å unngå personnavns nevning, med ett unntak, og heller fokusere på nettverkene og miljøene som har vært mine kunnskapskilder.

Først og fremst gjelder det NORNAPE, Nordisk Nettverk for Partnership in Education. Gjennom dette nettverket og samtidig som Phd - student ved *Danmarks lærerhøjskole* i København (siden Danmarks Pædagogiske Universitetet) fikk jeg anledning til å følge opp mitt hjertebarne i forskningssammenheng: ELEVSAMTALER. Takk til alle som i årenes løp velvillig delte sin forskerkompetanse med meg.

Dernest fortjener de to skolene som har stilt seg til disposisjon en stor takk. Takken rettes til skoleledelsen, lærerne, foreldrene og - ikke minst - ELEVENE. Uten dem - ingen avhandling! Jeg har nytt godt av stor tillit ved begge skolene. En varm takk til dere alle.

Underveis har jeg hatt glede av et nært samarbeid med nettverksgrupper fra Statens Utdanningskontor Nordland, RKK Indre og Ytre Salten og NELVU (Nasjonalt Nettverk for Elev- og lærlingevurdering). Takk til dere for gode faglige innspill.

På min egen arbeidsplass, Universitetet i Nordland, er jeg blitt tildelt forskningstid over flere perioder for å komme i mål med avhandlingen. Mine gode kollegaer gjennom alle disse år har vært av stor betydning som kunnskaps- og inspirasjonsbase, både gjennom interessante diskusjoner underveis, men også som kritiske venner og korrekturlesere. Takk,

ikke minst, for uvurderlig hjelp fra personalet på biblioteket og på trykkeriet. Takk også til gode kollegaer og venner fra lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø, Universitetet i Bergen, Høgskolen i Hedmark og Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo for inspirasjon og støtte.

Venner og familie fortjener en aldri så liten takk. Ikke minst barnebarna og «bonusbarnebarna», som har bidratt til å holde liv i mitt idealistiske forskningsprosjekt. Takk til min bror, til barn og svigerbarn for god oppbacking. En spesiell takk til Torgeir, vår eldste sønn, som understreket at jeg *aldri* måtte gi opp dette viktige arbeidet. Han rakk dessverre ikke å fullføre sin egen avhandling, før han måtte gi tapt i kampen mot sykdom. Våre prosjekter har i realiteten hatt samme mål: å aktivisere ressursene og lærelysten hos alle våre barn og unge.

Bodø den 20 november 2014

Kirsten Margrethe Limstrand

E-post: Kirsten.limstrand@uin.no

Abstrakt

Tema for avhandlingen er *elevsamtaler*. Fokuset er rettet mot grunnskolens ungdomstrinn, og det er de formaliserte samtaler mellom lærer og elev som er gjenstand for undersøkelsene.

Formålet med avhandlingen har vært å levere et bidrag til utredning av *skolens danningsprosjekt*, gjennom å høyne både skolelivskvaliteten og livskvaliteten for barn og unge. Overordnet handler studien om å komme på sporet av den gode skole, en skole hvor alle elevene, ikke minst de mest sårbare, kan glede seg til skoledagen og frydes over det å lære.

Empirien presenteres ut fra et pilotprosjekt og to hovedprosjekter, gjennomført over en ti-årsperiode. Hovedprosjektene, som har sitt utspring i pilotfasen, er gjennomført som aksjonsforsknings- og aksjonslæringsprosjekter, gjennom forskende partnerskap.

Studien er viet to ulike typer elevsamtaler og et begrenset utvalg elevfortellinger. I det første prosjektet anvendes en type samtale som gjennomføres to ganger i året og har karakter av en medarbeidersamtale. I det andre prosjektet gjennomføres samtalen oftere (6-7 ganger pr år) og tar utgangspunkt i lokalt utformede læreplaner som strekker seg over fem-seks uker. Begge prosjektene har fokus på læringsutbytte og motivasjon, gjennom bruk av elevsamtalen som verktøy. Gjenstand for min studie har, på den ene siden, vært elevenes opplevelser av samtalen. Her har jeg vært på jakt etter entusiasme og lærelyst. På den andre siden har jeg undersøkt hvordan lærerne og skolen ivaretar og følger opp elevenes synspunkter. Teorigrunnlaget som er anvendt i studien er *danningsteori*, sett ut fra et sosiokognitivt, sosiokulturelt - og systemteoretisk perspektiv.

Som kartleggingsgrunnlag av elevenes ressurser og talenter er anvendt Howard Gardners MI-teori (multiple intelligenser). I studien er også presentert et utvalg elevfortellinger, med den hensikt å kunne forstå sammenhenger rundt elevenes læringsprosess. Som teorigrunnlag er her benyttet narrativ teori.

Denne studien av elevsamtaler og elevfortellinger har vist eksempler på hvordan elevsamtaler kan bidra til at elevene kan øke læringsutbyttet og finne gleden i å lære. Resultatene viser at gode møter mellom elever og lærere kan aktivere lærelysten, men det er gjennom oppfølgingen at motivasjonen vedvarer. Avgjørende er lærernes genuine interesse for elevene. Dernest handler det om hvilken gjennomføringskraft og gjennomføringsevne våre samtalelærere besitter til å følge opp synspunkter og forslag fra elevene. Studien viser også betydningen av støtte i skolens organisasjon. Der samtalen følges godt opp, etableres tillit mellom lærere og elever. Der samtalen ikke følges opp, oppstår det lett mistillit både til lærerne og til skolen.

Abstract

The purpose of this study was to investigate how formal dialogues between teacher and pupils in secondary schools might contribute to raise both school quality and the quality of life for young people. On an overall level the study aimed at getting the track of the «good school», defined as a school where all pupils, and not the least the most vulnerable, are looking forward to the school day and appreciate the possibilities to learn and develop.

The data are drawn from three studies, a pilot study and two main projects, conducted over a ten year period. The two main projects, which built on experiences from the pilot study, were conducted as action research- and action learning projects, through research partnerships between the teachers and the researcher from the university.

The study is devoted to two different types of dialogues with pupils and a limited range of student narratives. In the first main project the dialogues were conducted twice a year. The focus was on the pupils' school intellectual performance. In the second project the dialogues were conducted 6 to 7 times a year based on local curriculum. Both projects focused on learning outcomes and motivation. The dialogues were regarded as tools, and, from the researcher's point of view, had two different foci. On the one hand I was concerned with the pupils' reactions to the talks. Central concepts were enthusiasm and desire to learn. On the other hand, I examined how the teachers and the school maintained and monitored the students' viewpoints which developed during the talks.

The data are analysed in a socio-cognitive and socio-cultural perspective. Howard Gardner's theory of multiple intelligences (MI) was applied to map and register the students' resources and talents. The study also presents a sample of pupil stories (narratives). These are used in order to understand the context surrounding the pupils' learning processes. The theoretical foundation for the analysis are narrative theory.

The data gathered from the pupil-teacher dialogues and the pupils' stories/narratives indicate that dialogues between teachers and pupils may help pupils to enjoy learning and improve learning outcomes. Further more they demonstrate that for motivation to continue, both monitoring and genuine interest in pupils are necessary. The data also demonstrate that to succeed with pupil- teacher dialogues, teachers need the abilities both to conduct such dialogues and to follow up comments and suggestions from the pupils. This is a question of responsibility and confidence. When dialogues are not monitored or followed up, distrust to both the teachers and the school may be the result.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	7
DEL 1. Mål og metode.....	11
1. Innledning.....	11
1.1. Bakgrunn, mål og hensikt.....	11
1.2. Mål og forskningsspørsmål.....	15
1.3. Prosjektets design.....	18
1.4. Avhandlingens oppbygging.....	21
2. Prosjekt- og metodeutvikling.....	24
2.1. Pilotprosjektet ”Elevsamtalen” (1992/93-1995).....	24
2.2. Metodegrunnlaget- generell tilnærming.....	30
2.3. Aksjonsforskning og forskende partnerskap.....	32
2.4. Metodegrunnlag for Sjøby og Fjordbygda - prosjektene.....	35
2.5. Hovedprosjekt 1 - Sjøby (1995-98).....	42
2.6. Hovedprosjekt 2 - Fjordbygda (2002-2003).....	50
DEL 2. Rammeverk.....	55
3. Nasjonale føringer.....	55
3.1. Danning og lærelyst i styringsdokumenter.....	55
3.2. Dialogen i skolens vurderingssystem.....	57
3.3. Program ”Vurdering for læring”.....	60
4. Teoretisk rammeverk.....	62
4.1. Danning, selvdanning og livslang læring.....	62
4.2. Danning i en dialogisk prosess.....	69
4.3. Læring som virksomhet.....	71
4.4. Livshistoriefortelling.....	76
4.5. Lystbetont læring.....	77
4.6. System i systemet.....	81
4.7. Mellom tillit og mistillit.....	83
5. Samtaleforskning.....	85
5.1. Norske studier av elevsamtaler.....	85
5.2. Samtalestudier i Norden og øvrige land.....	91
6. Forskerblikk på ungdomskolen.....	97
6.1. Historikk.....	97
6.2. Konfliktområder.....	102
6.3. Elevundersøkelsen.....	103
6.4. Den gode ungdomsskole?.....	104
DEL 3. Empiri.....	107
7. Prosjektutvikling på Sjøby (1995-1998).....	107
7.1. Litt om Sjøby Ungdomsskole.....	107
7.2. Samtalene er i gang.....	108
7.3. Første prosjektår - resultater og refleksjoner.....	117
7.4. Fra individuell til gruppesamtale - andre prosjektår:.....	122
7.5. Andre prosjektår - resultater og refleksjoner.....	129
7.6. Tredje prosjektår - resultater og refleksjoner.....	132
7.7. Drøfting av begrepsbruk i ungdomsskolen.....	148
8. Elevsamtaler og lærelyst.....	151
8.1. Hva utløser – og hva hemmer lærelysten?.....	151
8.2. Kan vi lære av elevfortellingene?.....	155
8.3. Sondre - den talentfulle.....	157
8.4. Bjørn – den pliktdevne.....	162

8.5. Emil - et fyrverkeri	167
8.6. Vi går bak fortellingene	171
9. Prosjektutvikling på Fjordbygda (2002-2003)	175
9.1. Litt om Fjordbygda sentralskole	175
9.2. Samtaler med Ole Yngvar	182
9.3. Samtaler med Cecilie	191
9.4. Samtaler med Eirik	197
9.5. Samtaler med Mette	200
9.6. Hva mener elevene og lærere?	207
9.7. Resultater og refleksjoner	215
DEL 4. Drøfting og konklusjoner	223
10. Ivaretas elevenes stemmer?	223
10.1. Hvordan utvikles lærerselvet?	223
10.2. Vi påvirkes forskjellig	228
10.3. Handlingskreativitet eller handlingslammelse?	236
11. Påvirkers skolelivskvaliteten?	238
11.1. Øker kompleksiteten?	238
11.2. Tilpasning eller danning?	240
11.3. Forskjellen mellom deg - meg, dem - oss?	248
11.4. Tillit - reduksjon av kompleksitet?	253
11.5. Samtaler om læring	257
11.6. Program for danning?	263
12. Elevsamtalen og lærelysten	266
12.1. Hva gir lyst til å lære?	266
12.2. Lærelyst og entusiasme	271
12.3. Dominerende virksomhet og lærelyst	280
12.4. Dialog om annen utvikling	285
12.5. Ungdomsskolen i endring og utvikling?	286
13. Vurdering for danning og lærelyst	290
13.1. Læring og vurdering for forståelse	290
13.2. Fra summativ til formativ vurdering	297
13.3. Hvordan måle kompetanser og kunstneriske uttrykk?	299
13.4. Samtaler om orden, atferd og fag	304
13.5. Kontaktlæreren og dokumentasjonen	306
13.6. Vurderingsforskriftenes forbedringspotensiale	309
13.7. Vurderingssystemet og autopoiesis	312
14. Avsluttende diskusjoner og oppsummering	320
14.1. Oppsummering og funn	320
14.2. Hva hemmer og fremmer lærelyst?	320
14.3. Dialog om annen utvikling	324
14.4. Kan fortellingen støtte samtalen?	325
14.5. Forutsetninger for danning	326
14.6. Hvordan ivaretas elevenes stemmer?	328
14.7. Samtalene i skolens vurderingspraksis	331
14.8. Metodediskusjon	334
14.9. Avsluttende oppsummering	344
14.10. Appendix – utfordringer til ny forskning:	347
15. Litteratur:	351
16. VEDLEGG	359

Forord

Jeg ble utdannet i 1967 som allmennlærer ved Bergen Lærerskole. Etter fullført utdanning praktiserte jeg hovedsakelig på mellom- og ungdomstrinn, både som klassestyrer, som allmennlærer / faglærer og som skoleleder over en 20-årsperiode fram til begynnelsen av 1990-tallet. Etter hvert tok jeg videreutdanning i musikk, kunst- og håndverk og sosialpedagogikk. I disse årene var jeg med på uttalige forsøk, med det for øye å gjøre ungdomsskolen til bedre sted å være og lære. Men det skulle gå flere tiår som praktiserende lærer før jeg fikk satt *elevsamtalen*, som er tema for denne avhandlingen, på dagsorden.

Min interesse for elevsamtaler ble vekket skoleåret 1987/88. Da var jeg blitt undervisningsinspektør ved min "heimeskole", en kombinert barne- og ungdomsskole. Inntil den tid hadde jeg over mange år vært faglærer i musikk og kunst- og håndverk, gjerne i kombinasjon med klassestyrerfunksjonen; den siste tiden fortrinnsvis knyttet til ungdomstrinnet. Å være faglærer innenfor disse fagfeltene innebar at jeg hadde mange elever å forholde meg til og dermed fikk liten tid til å samtale med hver enkelt. Samtalene ble ofte gjennomført på det overfladiske planet, mer eller mindre i farta og av typen. "Går det greit, eller?" Også hastet jeg av sted til neste elev uten å lytte godt nok til svaret.

Som undervisningsinspektør ble jeg tildelt eget kontor med et hyggelig "samtalebord" og 12 timer nedsatt lesetid i uka for bl.a. å følge opp enkeltelever og klasser med høyt konfliktnivå. Jeg kunne dermed med god samvittighet bruke tid på å gå i dybden i en samtale. Jeg hadde også både tid og mulighet til å følge opp samtalene, som etter hvert begynte å forandre meg som menneske. Ettersom jeg hadde et årsstudium i sosialpedagogikk bak meg, følte jeg meg godt rustet til å takle min nye rolle, som opplevdes både spennende og interessant. De store utfordringene var å kunne oppnå en god samtale med illsinte eller tause elever. Samtidig var det disse vanskelige samtalene som lærte meg mest om meg selv som lærer og medmenneske.

Jeg minnes som det var i dag en gutt på 8.trinn som kunne opptre sterkt utagerende og ofte havnet ut av kontroll. Jeg kaller han Steinar. Stadig var han i konflikt og ble mye ertet. For en utenforstående kunne det se ut som det alltid var han som satte i gang spetakkelet. Det underliggende og bakenforliggende som kunne være årsak til raseriet fikk vi ikke tak på.

Dermed ble det gjort avtaler med klassestyrer og faglærere at for hver gang raseriet brøt løs, skulle Steinar sendes inn på mitt kontor for å roe ned. De første gangene satt han der bare uten å si noe. Det nyttet ikke å presse ord eller forklaringer ut av munnen hans når han var sint. Ettersom ukene gikk ga han uttrykk for at han ønsket å prate. Men ikke der, på kontoret. Han ville ut av skolebygningen. Jeg foreslo at vi kunne gå en tur langs stien i lilleskogen bak skolen mens vi snakket. Det fortsatte vi med noen ganger i de neste ukene. Da roet han ned raseriet, og vi kunne etter hvert samtale på "alminnelig" vis. Og han begynte å fortelle. Mer og mer. Om hvorfor sinnet oppsto og når det sprakk for han. Mye "grums og gørr" dukket fram i samtalene, og jeg prøvde underveis å finne noen holddepunkter som kunne følges opp. En dag kom det fram noe konkret jeg kunne jeg gripe tak i. Han ønsket seg så sterkt en gitar. Han hadde lyst til å delta i et band som guttene i klassen hadde startet. Men hans mor, som var alene med han, hadde gitt klar beskjed. Gitar hadde de ikke råd til å kjøpe, ei heller hadde hun tro på at gitarspillingen ble noe mer enn ei døgnflue. Gutten hadde to ganger tidligere prøvd seg på et musikk-instrument og gått lei etter en måned. Ettersom jeg også var musikk lærer for klassen hans på den tida, tillot jeg meg å gjøre en avtale med mor. Han fikk stilltiende låne en gitar hjem en måneds tid, mens jeg la om musikkundervisningen min litt, slik at også han kunne komme inn på banen og bli med i bandet. Det lettet på trykket for gutten. Og mor forsto. Gutten roet seg litt utover skoleåret. Samtidig erkjente jeg at den tiden jeg hadde brukt i samtale med gutten slett ikke var noe som var definert i en vanlig lærers timeplan. Det var som skoleleder, hvor jeg hadde enkelte dager som ikke var undervisningsbelagt, at jeg hadde kunnet ta meg *tid* til å samtale med elevene i dybden. *Tiden* er dermed en vesentlig faktor når jeg i denne avhandlingen jakter på forutsetninger for gode elevsamtaler. Men også *stedet eller rommet*. Det være seg avlukkert, slik som her når kontoret låste for kommunikasjonen, mens naturen gjorde gutten friere. Men jeg lærte også i disse årene hva *fortellingen* om elevene hadde å bety for i å være i stand til å forstå hvordan jeg kunne komme eleven i møte. En viktig del av fortellingen om Steinar åpenbarte seg gjennom alle de spaserturene jeg hadde med han den høsten. Jeg fikk meg også noen påminninger om egen væremåte og evnen til å ta seg tid lytte i en travel skole. Om følsomheten i samtalen og øyeblikkets betydning for at gnisten skal kunne tennes i motivasjon for læring. Bevisstheten rundt relasjoner og væremåter vil dermed bli sentral i denne avhandlingen. Dermed også spørsmålet om *tillit*.

Steinar ble en av mine informanter da jeg noen få år senere fikk anledning til ta hovedfagstudier ved Universitetet i Tromsø (1990-92). Gjennom hovedfagsoppgaven med tittel "Hva skjer med de glade barna?"(Kirsten Limstrand, 1992) fikk jeg samlet inn elevfortellinger fra elever som hadde lært meg mye i løpet av ungdomsskoletida. Jeg fikk også samlet inn liknende fortellinger fra andre ungdomsskoler i landsdelen. Elevfortellingene handlet ikke nødvendigvis om såkalte "faglig svake" elever (et begrep som ofte anvendes av lærerstanden), men like gjerne om elever som satt inne med et hav av ressurser som de ikke fikk uttelling for. Deres styrke ble på en måte svakeliggjort ved at de ikke passet inn i systemet.

Gjennom fortellingene prøvde jeg å analysere meg fram til større forståelse for hva som skjer når et barn, som etter hvert blir *en elev*, møter skolens krav og utfordringer. Herfra fant jeg fram til mulige generelle fellestrekk som kunne danne grunnlag for en fremtidig metode som virket slik at elevene kunne gå gjennom skoletida med entusiasme og lærelyst. Dette ble starten på mine forsøk på å formalisere elevsamtaler i skolen.

DEL 1. Mål og metode

1. Innledning

1.1. Bakgrunn, mål og hensikt

Tema for denne avhandlingen er *elevsamtalen*. Fokuset er rettet mot grunnskolens ungdomstrinn, og det er de *formaliserte* samtaler mellom lærer og elev som er gjenstand for undersøkelsene, altså de samtaler der lov- og regelverk rundt elevens læringsutbytte forsøkes satt i system. I min studie betegnes disse samtalenes som ”elevsamtaler”. I og med at samtalenes har fokus på læring og utvikling i videste forstand, kan elevsamtalenes forstås som *lærings- og utviklingsamtaler*. De har også karakter av *medarbeidersamtaler*, slik jeg betrakter dem, ettersom de strekker seg over tid, har høy fokus på arbeids- og læringsmiljø og har en samordnet funksjon i det å forene både personlig, sosial og faglig utvikling. Til sammen, og over tid, vil samtalenes kunne danne bakgrunn for elevfortellingen, som kan framstille barn og unge i et bredt perspektiv, i lys av fortid, nutid og framtid. Med bakgrunn i tidligere definisjon (Limstrand, 2006) har jeg ”oppgradert” min definisjon på elevsamtaler ut fra nytt lovverk og forskrifter (1998,2008), med større vektlegging på fremtidsmål:

En elevsamtale er en planlagt og delvis systematisk samtale mellom elev (eller ei gruppe elever) og lærer. Den har til hensikt å styrke elevens personlige, sosiale og faglige utvikling og stimulere til et demokratisk, dynamisk og godt arbeids- og læringsmiljø for hver enkelt elev. En elevsamtale opptrer jevnlig og utgjør et sammenbindende og kontinuerlig ledd i lærings- og utviklingsprosessen, med fokus på elevens fremtidsmål.

I definisjonen henvises til *elevens arbeidsmiljø* som må forstås som både det fysiske og det psykososiale miljøet, slik det presiseres i opplæringslovens §9a-1 :

Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

I denne studien legger jeg hovedvekten på to ulike typer elevsamtaler og et begrenset utvalg elevfortellinger. Empirien presenteres ut fra *et pilotprosjekt* og *to hovedprosjekter*. Piloten omhandler utviklingen av *elevsamtalen* som prosjektidé i 1992/93, fram til mer organiserte forsøk med elevsamtaler i grunnskolene i Norge, midt på 90-tallet. Hovedprosjektene har utspring i pilotfasen. De har fokus på læringsutbytte og motivasjon, visjoner og valg, gjennom bruk av elevsamtalen som verktøy. Det første hovedprosjektet ble gjennomført i 1995-1998. Det andre fulgte som et resultat av evalueringen av det første og ble gjennomført i 2002-2003. Felles for samtalenes i disse to prosjektene er at de er

formalisert og lagt inn i elevenes ”årshjul”, at de gjennomføres jevnlig, etter et visst system, og at de har til hensikt å være bindeleddet i faglig, personlig og sosial utvikling. Forskjellen er at samtalene i det første prosjektet gjennomføres *to ganger i året*; høst og vår, som en slags medarbeidersamtaler med varighet på inntil 30 minutter. I det andre prosjektet kommer samtalen oftere; *seks - sju ganger i året*, med varighet 10-12 minutter. Her er det lagt større vekt på kontinuitet og oppfølging, både personlig, sosialt og faglig. Gjenstand for min studie er, på den ene siden elevenes opplevelser av samtalene, sett i sammenheng med deres egne personlige fortellinger. Her er jeg på jakt etter *begeistring* - og om og hvordan samtalen kan bringe fram elevenes motivasjon og lysten til å lære. På den andre siden undersøker jeg hvordan lærerne og skolen ivaretar og følger opp elevenes stemmer i forhold til elevenes egne ønsker og behov, og hvordan lærerne bringer viktig informasjon tilbake til skoleorganisasjonen. Overordnet handler dermed studien om å komme på sporet av *den gode skole*, en skole hvor elevene, ikke minst de mest sårbare, kan glede seg til skoledagen og frydes over det å lære, slik jeg har fremstilt det i tidligere dokumenter (Limstrand, 1992, 2002, 2004, 2006, 2010, 2011).

Hvilken verdi vil min studie kunne ha for elever, for skole og for samfunn på sikt?

Grønmo og Befring (Edvard Befring, 2010) trekker fram at utdannings- og sosialvitenskapen har tre viktige oppgaver å ivareta i relasjon til samfunnet: den *samfunnsmessige*, den *kritiske* og den *endrings- og utviklingsorienterte*.

Sett i forhold det *samfunnsmessige* vil forskningsfeltet som her trekkes fram kunne ha stor samfunnsmessig verdi. Det retter seg mot flere sider ved oppvekst, læring og omsorg og har fokus både på individnivå, på relasjons- og systemnivå. Her vil studien kunne gi et bidrag både til spørsmålet om *tilpasset opplæring* i videste forstand, og til å nyansere og bevisstgjøre *dialogen* i skolen på flere plan. Videre vil den kunne gi et bidrag til skolen som organisasjon/system gjennom metodene som her har vært benyttet.

Forskningens *kritiske* oppgave er i følge Befring (ibid s. 12) å reise spørsmål ved den etablerte faglige praksis og problematisere de premisser og forståelsesmåter denne bygger på. I og med at det forskningsfeltet som her behandles representerer noe delvis nytt i norsk skole, vil det være interessant å se om innføringen av elevsamtaler fungerer i forhold til intensjonen. Elevsamtaler, definert inn som en del av skolens vurderingssystem, kom *formelt* til uttrykk i opplæringsloven, gjennom forskrifter til opplæringsloven § 3

Vurdering, så sent som i 2007/2008. Dermed forpliktes forskningen indirekte til å evaluere resultatet av innføringen, noe som bekrefter at denne avhandlingen vil ha høy aktualitet, spesielt i forhold til saksområdet *vurdering* i grunn- og videregående opplæring i Norge. Avhandlingen kan derfor bidra til klargjøring av hvordan de ulike samtaleparagrafene i vurderingsforskriftene kan tolkes og føres ut i praksis. Videre må denne studien sies å ha en klar vinkling mot *endring og utvikling* av skolens organisasjon, gjennom å legge frem og diskutere idéer til utbedring av mangeltilstander. Her kan elevenes stemmer, gjennom elevsamtalene, vise vei til en skole som er til beste for barn og unge.

Formålet med avhandlingen blir dermed å levere et bidrag til utredning av *skolens dannelsingsprosjekt*, gjennom å høyne både *skolelivskvaliteten* og *livskvaliteten* for barn og unge, begreper som aktualiseres av Tangen og Befring (*Edvard Befring, 2012, s. s.237*). Tangen (2012) trekker fram tre overordnede målsettinger for skolen som sertifiseringsinstans for ungdommens videre veg til utdanning og voksenliv. Disse kan være interessante å knytte opp mot min studie. Det første er å legge til rette for *skolelivskvaliteten*, noe som innebærer et trygt og harmonisk læringsmiljø. Det andre handler om kompetanse og utvikling av *livsdugleik*, med tilrettelegging av målrettede læringsprosesser for den enkelte på et bredt funksjons- og kunnskapsområde. Det tredje handler om verdigrunlaget. Tangen bruker betegnelsen *verdikontinuitet*, som handler om at skolen må innrette seg slik at den oppvoksende generasjon blir i stand til å identifisere seg med, og ta vare på, grunnverdier som danner basis for demokratiet og velferdsstaten. Slik jeg forstår dette, handler det om å knytte sammenheng mellom skole- og livskvalitet gjennom verdibasert kunnskap og metodevalg. Her vil elevsamtaler kunne være et redskap i verdikontinuiteten og ha betydning i læringsprosessen.

Sett fra mitt synspunkt handler de tre målsettingene hos Tangen om skolens forpliktelse som dannelsesinstitusjon. Ordet *danning* eller *dannelse* er presentert i ulike sammenhenger i lov og læreplan. I læreplanens generelle del (LK 06: s.20) uttrykkes det slik: *Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet*. Her er begrepet karakterdannelse brukt, et begrep som hos Befring (2013) utdypes og beskrives å utgjøre en helhetlig og basal etisk kompetanse, som gir forutsetninger til å leve i samsvar med grunnleggende verdier og normer. Begrepet *danning* er videre, sammen med begrepet *lærelyst* trukket inn i opplæringslovens formålparagraf (§1-1, 7.ledd) slik: *Skolen og lærebedrifta skal møte*

elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Når danning og lærelyst er knyttet sammen, slik som her, tolker jeg det på den måten at danningsidealet henger nært sammen med en skole som skal vekke begeistring hos elevene. Fra læreplanens (LK06) generelle del: ”Det skapende mennesket” finner vi formuleringer hvor *danning* (sett i forståelse av oppfostring) og *lærelyst*, settes i sammenheng:

(..) Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer. (...) Elevene må utvikle gleden ved det vakre, både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter. (LK06, ss. 6-7)

Vi møter her et læringssyn hvor skolens oppgave må forstås som det å skulle gi elevene lære for livet, lyst på livet og vågemot til å møte livet med alle dets bestanddeler. Sett i forhold til spørsmålet om livskvalitet og identitetsdanning presiserer læreplanen at vi må ta vare på det unike ved hver elev:

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig. (LK06, s.4)

I mitt bidrag til skolens dannelsingsprosjekt ønsker jeg å bruke *elevsamtalen* som innfallsvinkel, en studie av om eller hvordan elevsamtaler kan være med på å fremme elevens egenart og være et bidrag til å gjøre samfunnet rikere og mer mangfoldig. Elevsamtalene kan dermed også beskrives som *danningsamtaler*, ettersom samtalene dekker mange sider av skolens dannelsingsprosjekt. Jeg velger likevel å kalle samtalene for *elevsamtaler*, for å understreke at dette er *elevenes* samtaler og ikke lærernes.

Hensikten med denne avhandlingen er flere. *Én hensikt* med vil være å klargjøre forutsetninger rundt elevsamtalen, slik at den kan gi næring til elevenes danning og lærelyst. Det vil i mitt språk handle om å finne fram til kvaliteter ved samtaler som kan ”tenne en gnist” og hente fram det aller beste i barn og unge, slik at elevene får vise seg fram som fullverdige mennesker med all sin livskraft og fylde.

En annen hensikt er å rette fokus på demokratiske prinsipper i skolen, med tanke på medvirkning, retten til å bli hørt og tatt med på råd. Her vil elevsamtalen være et virkemiddel med tanke fremme elevens stemmer i planlegging av egen skolehverdag og egen utdanning. Demokratispørsmålet henger naturlig sammen med dannelsingsbegrepet, noe jeg vil utdype nærmere under teoretisk rammeverk i kapittel 4. Denne verdien har også

rot i FN's internasjonale barnekonvensjon fra 1989, en konvensjon som gjerne blir kalt "barns grunnlov". Den ble ratifisert av Norge i 1991 og innarbeidet i norsk lovgiving i 2003 (Barne -, 2003). Konvensjonen definerer alle under 18 år som *barn* og fastslår at alle relevante ordninger og tiltak skal være til *barns beste* (Edvard Befring, 2012). Det blir i konvensjonen understreket at hensynet til barns og unges velferd, trivsel, læring og utvikling skal være overordnet alle andre hensyn og at barn har rett til å ha et ord med i laget for å bidra til å skape gode vilkår også rundt læring og utvikling i skolen. Prinsippet om barns medvirkning i saker som angår dem selv er fremhevet i konvensjonens artikler 12 og 13.

Som en følge av retten til å bli hørt vil *en tredje hensikt* være å finne ut hvordan elevenes synspunkter på innhold og arbeidsmåter, trivsel og læring, kan fanges opp og settes i system, slik at skolen utvikles som en dynamisk, demokratisk og lærende organisasjon. Prosjektene som trekkes fram og drøftes i denne studien, har i stor grad fokus på hvordan elevsamtalen kan bidra til å utvikle skoleorganisasjonen, gjennom metoder som aksjonsforskning, aksjonslæring og forskende partnerskap. Dette vil bli nærmere redegjort for i avhandlingens kapittel 2.

En fjerde hensikt er å få fram i lyset utfordringer og konflikter som hindrer gjennomføring av elevsamtalen ut fra intensjoner i lov og forskrifter. Det gjelder konflikter både på individ-, relasjons-, organisasjons- og utvidet systemnivå. Noen er løsbare i nær fremtid, mens andre er av mer grunnleggende art. Denne diskusjonen føres underveis og danner basis for videre forskning.

En femte hensikt er, historisk sett, å kunne vise til hvordan et saksområde vokser seg frem nedenfra, gjennom en rekke lærere i den norske skole som nærmest "privat" prøver ut og utvikler metoder og verktøy som kan være tjenlige for bedring av elevenes læringsutbytte; heriblant *elevsamtalen*, som dukker opp tidlig på 90-tallet.

1.2. Mål og forskningsspørsmål

Forskningsmålet med denne studien er å gjennomføre en analyse rundt hvordan elevsamtalen kan fremme læring. Det innebærer å finne fram til vesentlige forutsetninger som må ligge i bunn, slik at elevsamtalen kan være et virkemiddel som kan føre til læring i videste forstand, med fokus på *danning* og *lærelyst*, slik det er uttrykt i formålsparagrafen,

§1-1. Forskningsmålet retter seg mot både *samtalen* i seg selv, *forutsetningene* rundt samtalen, og hvordan lærere og skolen som organisasjon ivaretar og følger opp alle elevenes stemmer.

Studien favner om ulike systemnivåer i skolen, fra innerst til ytterst. Mine forskningsspørsmål stilles ut fra dette. I studien har jeg fokusert på begrepene *danning*, *lærelyst og vurdering*, begreper som utdypes i avhandlingens kapittel 4. *Danning* knytter seg til læring utover det spesifikke, idet det handler om læring for livet og forpliktelse overfor samfunn- og livsmiljø. *Lærelyst* oppfattes å dekke spørsmålet om entusiasme, engasjement, utforskertrang og skaperevne, slik det er formulert i læreplanens generelle del, *Vurdering* vil i min studie, avgrenses til ”et redskap” som har til hensikt å virke for danning og lærelyst. Hva lov og læreplan sier om lærelyst og vurdering vil bli utdypet i kapittel 3.

De første forskningsspørsmålene i min studie er rettet både mot elevens livskvalitet, mot kvaliteten ved selve samtalen og oppfølgingen av samtalen. De formuleres slik:

- 1. Hva kjennetegner en elevsamtale som utløser elevens lærelyst?**
- 2. Hva kjennetegner en elevsamtale som virker hemmende på lærelysten?**
- 3. Hvilke betingelser i og rundt elevsamtalen ivaretar danning som livslang læring?**
- 4. Hvordan kan *elevfortellingen* konstrueres og støtte elevsamtalen?**

Spørsmålene 1 og 2 retter seg både mot ”måten” og mot innholdet i elevsamtalen. Spørsmålene fokuserer også på relasjonen, på maktforholdet og på lærerens kompetanse, evner og muligheter til å legge til rette for gode samtaler. Her er nyansene i samtalen interessante. Hva er det egentlig som skjer i øyeblikket, eller i løpet av en samtale som strekker som over en viss tid, som gjør at eleven ”tenner” og inspireres til læring? Hva er det som skjer dersom eleven forlater samtalen uten å ha innhentet denne inspirasjonen? Hvordan kan vi garantere at inspirasjonen og motivasjonen etter en elevsamtale har varig verdi? Spørsmål 3 knyttes til danning, forstått som verdikontinuitet gjennom livslang læring. men også til måten (progresjon og variasjon) og innholdet. Heri ligger det noe mer enn lærelyst, ettersom spørsmålet retter seg både mot livsmestring og utdanning for den ukjente fremtid. Kontinuiteten handler her også om relasjonene, og forholdet til alle de som involveres i oppfølgingen av elevsamtalene. Spørsmål 4, om elevfortellinger, handler om hvilke informasjoner elevsamtalen trenger å bygge på for at lærerne skal kunne gjennomføre gode elevsamtaler med tanke på tilpasset opplæring. Her er det både det spesifikke og det genuine ved hver enkelt elev vi er ute etter; det som ikke så lett lar seg generalisere. I dette

spørsmålet søkes også svar på elevsamtalens begrensninger og utilstrekkelighet. Det neste spørsmålet rettes mot skolelivskvaliteten og skolens evne og mulighet til å fange opp og ta vare på elevenes stemmer, videre aktivt å trekke elevenes synspunkter inn i skoleutvikling gjennom en dynamisk prosess. Dette handler også om lærernes skoleorganisasjonens evne og vilje til endring og utvikling. Forskningsspørsmålet lyder:

5. Hvordan ivaretar lærere elevenes stemmer som et ledd skolens dannelsingsprosjekt?

De to neste forskningsmålene er knyttet opp mot vurderingsforskriftene i dagens opplæringslov, med særlig fokus på hvordan dialog og medvirkning ivaretas gjennom forskriftene, både gjennom teori og praksis. Spørsmål 6 dreier seg om å finne ut hvordan elevsamtalene ivaretar og følger opp elevens visjoner, drømmer og ting de strever med, slik det legges opp til ut fra vurderingsforskriftens § 3.8. Her handler det om livsmestring og livsdugleik. Forskningsspørsmålet lyder:

6. Hvordan ivaretas ”anna utvikling” (etter vurderingsforskriftenes § 3-8) som ”jevnlig dialog” i elevsamtalene?

Her dreier seg også elevsamtalens gjentakelse, gjennom spørsmålet om ”jevnlig dialog”. Hvorhen (arena), hvor ofte og hvor lenge skal det samtales for at samtalen skal kunne ha betydning for elevens livskvalitet og for eget fremtidsprosjekt? Har disse momentene noen betydning? Dette søkes å finne mulige svar på. Spørsmål 7 retter seg mot dagens lovverk og hvordan det ivaretas gjennom det nasjonale vurderingssystemet. Her ønsker jeg å studere og drøfte hvordan *dialogen*, som er formalisert i flere av paragrafene praktiseres, med tanke på idealet om å vurdere for danning og lærelyst. Forskningsspørsmålet lyder:

7. Hvordan vurdere for danning og lærelyst?

For å få svar på dette vil jeg studere elevsamtalen ut fra skolens målsetting om danning og lærelyst, sammenholdt med utvalgte paragrafer i vurderingsforskriftene (§3). Her vil jeg søke å finne ut om forskriften ivaretar dannelsingsperspektivet eller ikke. I forskriftene presenteres mange paragrafer som formelt sett forplikter lærerne på å samtale med elevene. Utfordringene ligger i å kunne håndtere alle paragrafene på en tilfredsstillende måte, samtidig som det kan være grunn til å spørre hvordan forskriftene fungerer i praksis. Her ivaretas det kritiske perspektivet i studien, særlig rundt § 3-8, som omhandler den *jevnlige dialogen* om ”anna utvikling”. Men fokus settes også på § 3-5, § 3-11, § 3-12, § 3-13, § 3-

15 og § 3,16 som til sammen forplikter skolens dannelsingsprosjekt. Disse paragrafene og andre forpliktende målformuleringer vil bli nærmere presentert og drøftet i kapittel 3 i avhandlingen.

Samlet søker forskningsspørsmålene å finne svar på hvordan skolen, her ungdomsskolen, kan bli en dannende (kompetanseutviklende) organisasjon gjennom å lytte til, og følge opp, elevens stemmer; dette også gjennom å utvikle lover og forskrifter som ivaretar idealet. Her kan studien bidra til å produsere et teorigrunnlag som vil kunne danne basis for ny viten rundt skolelivskvalitet. Målet med denne viten vil være både å sikre at kvaliteten på de ulike typer elevsamtaler i norsk skole gjennomføres etter intensjonene i lov og forskrifter, og at lover og forskrifter ivaretar alle sider ved opplæringen på en tilfredsstillende måte. Det er ønskelig å få tak på konflikter som kan komme for dagen når skolen åpner opp for å lytte elevenes stemmer, slik det her legges opp til gjennom lov og forskrifter. Her vil det sannsynligvis avdekkes ulike kunnskapssyn, læringssyn og elevsyn, noe som er forankret i historiske røtter og neppe lar seg løse over natta. Dette vil belyses i kapittel 6 i avhandlingen.

Avhandlingen retter også søkelyset på *fenomener* som kan ha betydning for å bedre skolelivskvaliteten. Av fenomener som dukker fram er jeg særlig opptatt av språklige og symbolske diskurser som skaper misforståelser og uklårheter, fenomener som lærere, elever og foreldre lett kan overse i skolens travle hverdag. Men også fordommer, både knyttet til ulike forventninger og til synet på "den andre" i elev-lærer-relasjonen. Også andre fenomener kan dukke opp sporadisk, gjennom elevenes egne fortellinger, og beskrivelser av skolen. I studien presenterer jeg noen elevfortellinger (*narrativer*¹). Gjennom disse bringer jeg fram momenter som jeg drøfter nærmere. Fortellinger fra barn og unge og om barn og unge kan være veivisere for lærernes og skolens utvidete forståelse for betydning av sammenhenger i læringsprosessen. Gjennom fortellingen kan vi muligens mer presist få tak på hva som gir lærelyst, og hva som fremmer eller hemmer dannelsingsprosessen.

1.3. Prosjektets design

Denne studien er avgrenset til grunnskolens *ungdomstrinn*, selv om mange av funnene kan relateres og overføres til det allmenne begrepet *skole*. Tidsspennet i selve studien strekker

¹ Narrativ: (lat.fortellende), beskriver handlingsforløpet i ei fortelling. *Narratologi*; en metodisk innfallsvinkel for konstruktiv anvendelse av vesentlig informasjon i analyse av fortellende og skjønnlitterære tekster (Willumsen, 2006) Her: teksten (personfortellingen) er fremstilt gjennom "andreforteller".

seg formelt fra 1992 og fram til i dag (2014). Den spenner over tre læreplanperioder; M-87, L- 97 og LK06, og omfatter radikale endringer i opplæringslov og forskrifter i løpet av denne tida.

Avhandlingen binder sammen tre forsknings- og utviklingsprosjekter som alle omhandler elevsamtaler. Disse er gjennomført over tre tidsperioder. (1992-95), (1995-98) og (2002-03). Det første av de tre prosjektene kan betraktes som *et pilotprosjekt*, og studien av dette som et pilotstudium. Et pilotstudium er ifølge Befring (2007, s. 36) et eksplorerende arbeid inn i et nytt og lite utforsket felt. I dette tilfelle er piloten å forstå som *en forundersøkelse*, gjennom en induktiv tilnærming, med tanke på formulere relevante spørsmål og problemstillinger for mer omfattende forskning.

Gjennom pilotprosjektet (1992/93-1995) ble det samlet data fra en rekke små og større prosjekter, hvor man hadde ”privatisert” ulike typer elevsamtaler omkring i Norge. Dette skjedde både i små og store skoler, i fådelte og fulldelte, i barne- og ungdomskoler. I denne perioden utviklet elevsamtalen som metode seg, gjennom møter og drøftinger med skoler og lærere som gjennomførte elevsamtaler på ulike vis. Dette foregikk i nært samarbeid mellom Utdanningskontoret i Nordland, gjennom det regionale kompetansenettverket (RKK) i Saltenregionen og daværende Høgskolen i Bodø, nå Universitetet i Nordland. Praktisk samarbeid skjedde gjennom ei nydannet nettverksgruppe; i avhandlingen navngitt SaltNett. Denne gruppa fikk et særlig ansvar for utvikling av *elevsamtaler og elevvurdering* i nasjonale styringsdokumenter, knyttet til Læreplan - 97 (L 97). En nærmere beskrivelse av pilotprosjektet følger i kapittel 2.1.

Hovedprosjekt 1 (1995-1998) er lagt til Sjøby Ungdomsskole (en byskole). Prosjektet, følger som et resultat av piloten. Prosjektbeskrivelse og prosjektsøknad ble utformet på initiativ fra nettverksgruppa SaltNett. Herfra ble definert et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt, med tanke på systematisk forskning rundt elevsamtaler. Hovedintensjonen var å kunne studere samtaleforløpet over så lang tid, at det var mulig å se klare sammenhenger mellom virkemidlet (elevsamtalen) og læringsutbyttet. Elevsamtalen, var i dette tilfelle å betrakte som en medarbeidersamtale. Den ble gjennomført ”jevnlige”, to ganger i året. I min studie er også *elevfortellingene* trukket inn, som et virkemiddel til å få bedre innsikt i elevens verden. Fortellingene som her presenteres, står i realiteten for seg selv, uavhengig av elevsamtalene, men er ment som en dybdebeskrivelse og som eksempler på hva som ikke så lett lar seg

fange opp gjennom elevsamtalene. En nærmere beskrivelse av Sjøby-prosjektet gis under Kapittel 2.3. og kapittel 7.

Hovedprosjekt 2 (2002-2003) er lagt til ungdomstrinnet ved Fjordbygda sentralskole (en distriktsskole). Det ble utviklet ut fra målsettinger i KUPP -programmet², som ble introdusert av Norsk Forskningsråd i 2001. Målsettingen i dette prosjektet var å prøve ut elevsamtalen som *plan og utviklingssamtale*, med større kontinuitet og bedre oppfølging enn tidligere. Med bakgrunn i resultater og funn fra Sjøby-prosjektet, ble det på Fjordbygda gjort forsøk på å få bedre helhet og sammenheng i læringsprosessen. Her ble antallet samtaler utvidet fra to til sju samtaler i året. Felles for de to hovedprosjektene er at de er skolebaserte utviklingsprosjekter, hvor skolene selv, gjennom lærere, elever og foreldre/foresatte har bidratt til å utvikle både teori og metode rundt elevsamtaler. Dette prosjektet presenteres særskilt i kapittel 2.4. og i kapittel 8.

De tre prosjektene presenteres i rekkefølge metodisk og empirisk. Ettersom de rommer et omfattende forskningsmateriale har jeg måttet foreta en utvelgelse av empiri, ut fra hva som kjennetegner de ulike prosjektene. Utvalget er representativt på den måten at det til sammen dekker ulike samtaletyper (individuelle - og gruppesamtaler) som har vært benyttet. I avhandlingen fremstår også alternative innfallsvinkler til danning og lærelyst, gjennom *fortellingen* som metode.

Avhandlingen representerer en slags "tidsreise" gjennom disse prosjektene, som til sammen bringer fram mengder av informasjon, hendelser og erfaringer. Av den grunn har avhandlingen vært utfordrende å håndtere i sin fremstilling, når den både skal fremstilles vitenskapelig og være forståelig for leseren. Det er ofte fristende å komme med anekdoter rundt alt det selvopplevde, noe som for leseren lett kan oppfattes som "ikke-vitenskapelig". Jeg har forsøkt å luke ut mange fortellinger i avhandlingen, men noen har fått stå igjen for å understreke *livet* bak ordene.

Det er en epistemologisk avhandling jeg her presenterer, i den forstand at den har til hensikt å tilføre viten og forståelse til samfunnet. Elevsamtaler har vært lite direkte utforsket, men "bestanddel" av slike samtaler, både dialogen, danning og læring, lærelyst, motivasjon og vurdering, har vært gjenstand for bred forskning i skole- og utdanningssammenheng, både

² KUPP- Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving, ble startet i år 2000 i regi av Norsk Forskningsråd. Programmet var primært rettet mot profesjonsutdanningene (heriblant lærerutdanning), med vektlegging av kunnskap for praktisk profesjonsutøving.

nasjonalt og internasjonalt. Det brede tilfang av teori på feltet danning og dialog, gjør at det har vært utfordrende å avgrense teori - og metodegrunnlaget på det *smale* feltet (elevsamtalen), både underveis i forskningsprosessen og nu også i denne studien. Teorigrunnlaget presenteres og drøftes i kapittel 4. Studien har en sosiokulturell og sosiokognitiv innfallsvinkel til danning, læring og utvikling, noe som viser seg både i teori- og metodebruk. I all hovedsak er benyttet ulike kvalitative metoder, hvor *dialog* står sentralt, skjønt noen ganger har kvantitative metoder vært anvendt, med den hensikt å kartlegge og evaluere. Metodegrunnlaget generelt presenteres i kapittel 2.2.

Studien kan beskrives som eksplorerende på bakgrunn av at forskningsmetodene er mange, de følger ikke et fast mønster, men blir til underveis gjennom et slags ”veien blir til mens jeg går”. I forskningsprosessen benyttes både kvalitative og kvantitative metoder, gjennom observasjoner, samtaleintervjuer, dokumentanalyse, lyd- og videoopptak m/ transkripsjoner, elevfortellinger, spørreundersøkelser, kartlegginger og fremstilling av statistiske diagrammer. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) har forhånds godkjent metodebruken i prosjektene. Denne godkjenningen har rimeligvis også gjort at lyd- og videoopptak er slettet, med unntak av noen få lydopptak, hvor foreldre og lærere har gitt tillatelse til videre bruk for å kurse lærere i å lede elevsamtaler. Dermed er det vanskelig å etterprøve det empiriske grunnlagsmaterialet.

Empirien fra alle prosjektene i studien er fremkommet gjennom aksjonsforskning og aksjonslæring (Tiller, 1999), hvor både skoleledere, lærere, foreldre og elever har vært medforskere gjennom partnerskap, med tanke på forandring i retning av forbedringer rundt livs- og skolelivskvalitet. Aksjonsforskningsperspektivet, som danner en ramme rundt og mellom prosjektene i studien, er nærmere belyst under kapittel 2.2.

1.4. Avhandlingens oppbygging

DEL 1. Arena for studien er ungdomsskolen. I **kapittel 1** presenteres bakgrunn og begrunnelse for studien, gjennom mål og hensikt, sett i et skole- og samfunnsperspektiv. Her defineres begrepet *elevsamtalen* ut fra egen forståelse og plasseres inn opplæringens dannelsingsprosjekt, videre presenteres avhandlingens forskningsspørsmål og begreper som er sentrale for studien. Det gjelder i første omgang begrepene *danning, læring, lærelyst og vurdering* og sammenhenger mellom disse. Herfra presenteres *designet*, en presentasjon av

DEL 1- Kapittel 1 Innledning

hvordan jeg har organisert og håndtert teori og metode, empiri, drøftinger og konklusjoner i avhandlingen, dette med utgangspunkt i tre prosjekter (et pilotprosjekt og to etterfølgende hovedprosjekter), som har strukket seg over en 20-års-periode. I **kapittel 2** presenteres teoretisk og metodisk utvikling, først gjennom *pilotprosjektet (1992-1995)*, som viser et opphav til den *elevsamtalen* som etterhvert er blitt formalisert og definert inn i dagens lov og læreplaner. Her gjøres rede for metodegrunnlaget rundt de neste prosjektene, på Sjøby og i Fjordbygda (1995-1998) og (2002-2003), som fulgte i kjølvannet av piloten. Her presenteres *metodegrunnlaget* både generelt og spesielt.

DEL 2. Denne delen omfatter *rammeverk* som omkranser studien og som anses relevant for interessante funn, for videre forskning og som grunnlag for ny teori. I **kapittel 3** gis en gjennomgang og utdyping av føringer i nasjonale styringsdokumenter som juridisk forplikter skolen på *danning*, gjennom *dialog*, sett ut fra mål og innhold i lov og læreplan. Her presenteres også programmet "*Vurdering for læring*", som blant annet har som målsetting å forbedre vurderingspraksisen i norske skoler. I **kapittel 4** foretas en utdyping av begreper som anvendes i studiet. Begrepene er valgt ut fra et tilnærmet sosiokulturelt perspektiv, noe jeg her begrunner. Teorigrunnlaget er valgt ut fra forskningsspørsmålene, som retter seg både mot individ-, relasjons- og systemnivå. **Kapittel 5** viser til relevant forskning rundt elevsamtaler generelt og rundt dialogen i klasserommet spesielt, mens **kapittel 6** viser en oversikt over utviklingen av ungdomsskolen, sett med forskerblick, fra ca siste verdenskrig (1945) og fram til idag.

DEL 3. Her presenteres utvalgt empiri fra de to forskningsprosjektene som fulgte i kjølvannet av "piloten": Sjøby-prosjektet og Fjordbygda-prosjektet. Det ene prosjektet følger som et resultat av det andre, med den hensikt å videreutvikle elevsamtalen som "verktøy" i ungdomsskolen. Empirien fra disse prosjektene deles inn i tre kapitler. **Kapittel 7** omhandler utvikling av elevsamtalene gjennom tre år på Sjøby, både den individuelle- og gruppesamtalen. Her presenteres og diskuteres funn på bakgrunn av evalueringen etter tre år med elevsamtaler. **Kapittel 8** omhandler tre elevfortellinger fra Sjøby. Disse er presentert delvis for seg selv, med sikte på å komme i dybden av elevenes læreprosesser, dit elevsamtalen muligens ikke når inn. Herfra foretas en foreløpig drøfting av lærelyst - begrepet. **Kapittel 9** omhandler elevsamtalen som *plan- og utviklingsdialog*, en samtale som er nokså forskjellig fra samtalen i det tidligere prosjektet. Denne studeres gjennom utvalgt empiri fra elevsamtaleprosjektet ved Fjordbygda sentralskole.

DEL 4 inneholder drøftinger, foreløpige konklusjoner og *funn*, ut fra empiren og de resultater studien kan vise til. **Kapittel 10** setter fokus på *danning*, sett ut fra hvordan lærerne påvirkes av elevenes stemmer og ivaretar elevenes synspunkter. **Kapittel 11** fokuserer på elevsamtalens plass innenfor skolen som dannelsesinstitusjon, som et virkemiddel for *læring for forståelse*. I **kapittel 12** er jeg tilbake til spørsmålet om *lærelyst*, med utvidet diskusjon rundt kvaliteter i og rundt ulike typer samtaler som fører i retning av vedvarende lærelyst. Ettersom elevsamtalen anses for å være en sentral del av vurderingsforkriftene omhandler **kapittel 13** en analyse av dagens vurderingsforskrifter og hvorvidt disse, gjennom ulike forskriftsfestede samtaler, vil kunne ivareta skolen som dannelsesinstitusjon. Her forsøkes forskningsresultatene løftet opp på et samfunnsnivå og drøftet i forhold til fremtidige utfordringer i skole, samfunn og utdanning. **Kapittel 14**, det avsluttende kapittel, oppsummerer og konkluderer. Først trekkes frem aktuelle resultater og funn fra denne studien, som har særlig aktualitet i endring og utvikling av ungdomsskolen. Her besvares forskningsspørsmålene suksessivt, med anbefalinger om oppfølging og videre forskning ut fra de resultater og funn som presenteres i oppsummeringen. Dernest presenteres metodediskusjonen, med drøfting av erfaringer fra noen av de metoder som har vært gjennomgående i prosjektene og i studien. Her sette aksjonsforskning under ”lupen” som en noe sårbar metode.

2. Prosjekt- og metodeutvikling

2.1. Pilotprosjektet ”Elevsamtalen” (1992/93-1995).

Det ble tilfeldigheter som førte interessen min for elevsamtaler inn i en seriøs og konstruktiv forsøksfase. Som nytilsatt pedagogikk - lærer ved Bodø Lærerhøgskole i 1992, sendte jeg brev til skoler i Salten-regionen i Nordland fylke, med spørsmål om noen kunne tenke seg å være med i et samarbeidsprosjekt rundt forsøk med elevsamtaler. Til å begynne med fikk jeg dårlig respons på forespørselen. De lærerne jeg snakket med virket som om de ikke forsto hva dette dreide seg om, eller de uttrykte at de ikke skjønnte vitsen med denne type samtaler. Men en dag møtte jeg tilfeldigvis en lærer som hadde hørt om min interesse for elevsamtaler og sett invitasjonen til skolen hans. Han kunne fortelle at han selv hadde satt i gang med elevsamtaler på sin skole året før. Nu var han heltidsstudent på spesialpedagogikk - studiet på lærerhøgskolen og skulle skrive prosjektoppgave om elevsamtaler. Han ønsket å ha meg som biveileder og kjente til flere lærere som kunne tenke seg å være med på forsøksprosjektet mitt.

Dette møtet med Terje Bakken ble i høyeste grad viktig for å få etablert ei forsknings- og utviklingsgruppe rundt elevsamtaleprosjekter i Salten-regionen (SaltNett-gruppa). Siden føyde det seg til deltakere fra hele landet. SaltNett-gruppa ble etter hvert ei viktig referansegruppe for utvikling av kommende prosjekter rundt elevsamtaler. SaltNett-gruppa besto av 8 skoler, som knyttet seg til dette Forsknings- og utviklings (FOU) –nettverket i RKK på bakgrunn av sin interesse for elevsamtaler (vedlegg 1). De fleste av disse lærerne hadde tilknytning til Høgskolen i Bodø, enten som praksislærere eller som videreutdanningsstudenter i pedagogikk. Nettverket, som favnet om ulike typer skoler, var formelt administrert av Statens Utdanningskontor i Nordland.

Bakken ble en viktig motivator for SaltNett-gruppa. Han hadde, egenhendig utviklet forsøk med elevsamtaler i ungdomsskolen og hadde dermed erfaring å bidra med (Bakken, 1994). Han fortalte oss at da han første gang inviterte sine elever til ”medarbeidersamtale” (et begrep som gjerne ble benyttet den gang), var det flere av guttene som hadde pyntet seg med nystrøket skjorte, slips og blazer. Forklaringen fikk han overraskende nok da guttene uttrykte at de var så utrolig takknemlige over at de skulle få en halvtime alene med læreren, en ”kvalitetstime” hvor de skulle få lov til å legge fram

det de hadde på hjertet Dette bidro til at vi i nettverksgruppa skjønnte at elevene selv kunne ha tro på denne type samtaler, noe som ga oss signal om at vi lærere burde vise elevene like stor ærbødighet. Bakkens erfaringer la grunnlaget for noen vesentlige kriterier og regler knyttet til elevsamtaleforsøkene:

- Forberedelse og etterarbeid. Referat, underskrevet både av elev og lærer
- Hyggelig rom med god atmosfære
- ”Timen er din” (elevenes halvtime), noe som tilskriver beskjed på døra med ”samtale pågår, ikke forstyr!”. Evt. telefon i rommet settes over til ekspedisjonen.
- Minimum to samtaler i året.
- God tid til ”bli kjent”- samtaler (30-45 minutter for ungdomsskole - elevene, litt kortere tid for de yngre). For de øvrige samtalerne brukes 15-20 minutter.

I starten hadde vi ikke så mye ”basisteori” som samtalegrunnlag. Vi utviklet teori i fellesskap og underveis, på bakgrunn av de erfaringene vi gjorde. Det første lærerne oppdaget var at de forandret seg i hverandres bilder av hverandre gjennom møtene i elevsamtalen. De begynte å se ”den andre” i et annet lys. Dette gjaldt for både lærere og elever. Én av elevene uttrykte det slik: ”Før elevsamtalen trodde æ at lærera’ va en sånn rase som ikke gikk på do engang, men nu skjønne æ at de e heilt alminnelige menneska’.” Flere av lærerne opplevde også at de elevene som var mest urolige og vanskelige å ha med å gjøre i klassesituasjonen, ble svært alvorlige og stille i samtalesituasjonen. Dette understreket betydningen av at lærerne tok dem på alvor.

Vi hadde møter i SaltNett-gruppa to-tre ganger i semesteret, hvor vi la frem erfaringer, utfordringer og eksempler til diskusjon. Noen av erfaringene fra denne tida ble samlet i en rapport og distribuert til alle skolene i Salten (RKK, 1996). Dette ga en viss ”snøball - effekt”, i det flere ønsket å være med i nettverket. I de spede forsøk med elevsamtaler fra denne tiden dukket det fram mange morsomme fortellinger rundt samtaleerfaringene. Jeg minnes godt beretningen om en gutt som var kommet ny i 8. klasse på en sentralskole. Han hadde en tendens til å skynde seg å bli ferdig med sitt arbeid for dernest og virre rundt til alle de andre for å sjekke hvor langt de var kommet. Dette irriterte både medelever og lærer. Læreren ventet med å ta opp dette spørsmålet til elevsamtalen, med tanke på å gi han et aldri så lite formanende råd. Der fikk hun forklaringen. På den skolen han kom fra (en liten bygdeskole) var han alltid først ferdig med skolearbeidet. Da hadde han en fast

avtale med læreren at han skulle gå rundt og hjelpe alle de andre og sjekke at de hadde forstått. Denne type hendelser resulterte i at vi forsto mer og mer hva bakgrunnskultur og kulturelle forskjeller hadde å si for hvordan elever tenkte eller opptrådte i klasserommet. Vi skjønnte også at det gjennom elevsamtalene var duket for mye viktig informasjon, bare vi tok oss tid til å lytte og ikke skulle servere elevene svarene på forhånd. Tiden, og lærernes evne til å lytte, ble dermed viktige faktorer i samtaleforløpet.

På grunn av at jeg hadde FOU-tid til dette prosjektet i min stilling på høyskolen, påtok jeg meg mye av ansvaret for transkripsjonene for elevsamtalene fra SaltNett-gruppa. Dermed fikk jeg også innsikt i de ulike samtalene, og jeg fikk øvet meg på å transkribere samtaler fra lydtkilder på en måte som kunne være praktisk forståelig for mine medforskere. Jeg brukte ingen standard-koding og jeg valgte vanligvis å benytte dialekt. Gjennom å lese gjennom transkripsjonene, om og om igjen, begynte jeg (vi) å forstå mer og mer av betydningen av små-ord, lyttepauser, gode og/eller dårlige spørsmål. Dette presenteres i praksis gjennom transkripsjoner fra elevsamtaler i avhandlingens kapittel 7 og 8.

Forsøksvirksomheten rundt elevsamtaler foregikk både på barne- og ungdomstrinnet i denne tiden, hvor vi ut fra stadig nye erfaringer utviklet og evaluerte samtalemodeller. Det var særdeles interessant å få med seg erfaringer også fra småskoletrinnet. Her var det duket for mange overraskelser. Eksempelvis var det gutt i 1. klasse som kunne fortelle at han gledet seg forskrekkelig til elevsamtalen sin. Da hadde han en plan om å legge fram forslag for læreren at de kunne bytte om på friminutter og timer, slik at de kunne være *ute* i timene og *inne* i friminuttene. ”Æ håpe rektor går me på det”, tilføyde han. Ut fra en del morsomme forslag skjønnte vi at elevene måtte forespeiles et realistisk forventningsnivå så ikke skuffelsene ble for store når de kom til samtale. I denne tiden fikk jeg anledning til å samarbeide tett opp mot en klassestyrer og spesialpedagog i første klasse, som også hadde metodikk-kurs på lærerhøyskolen. Hun ”meldte” seg til meg med sterk tro på betydningen av elevsamtaler med 7-åringene. Dette var et par år før 6-årsreformen (Reform-97), dvs. elevene begynte på skolen det året de fylte sju. Læreren ønsket å prøve ut elevsamtaler i samarbeid med meg, og vi ble enige om at det var mest praktisk at *jeg* tok ansvar for undervisningen i klassen hennes noen uker, slik at *hun*, som var blitt litt kjent med elevene, fikk mulighet til å gjennomføre samtalene. Forsøket bidro til å utvikle et teorigrunnlag særlig egnet for elevsamtaler på småskoletrinnet. Dette ble nedfelt i et teorihefte for

studenter i lærerutdanningen, noe som siden ga inspirasjon til min første bok: "Elevsamtalen – et utgangspunkt for læring og utvikling" (Kirsten Limstrand, 1996).

Erfaringen fra småskoletrinnet ga oss forståelsen for at samtalene med de yngste elevene måtte være kortere og forekomme hyppigere enn for de eldste. Vi erfarte at elevene ofte sto og småtrippet, nærmest i kø, i utålmodighet for å få komme til samtale. I forlengelsen av 1.klasseprosjektet "lånte" jeg en 6. klasse ved samme skole, slik at også denne klassestyreren fikk anledning til å prøve ut elevsamtaler. Samtalene var til dels bygget på samme lest som i 1.klasse, med omtrent samme forberedelsesgrunnlag. Et oppstartsspørsmål var: *Hvilket yrke eller arbeid ønsker du å ha når du blir voksen?* Forskjellen på svarene fra 1. og 6.klasse var overraskende og ga næring til faglig-pedagogiske diskusjoner. Førsteklasse-elevene var slett ikke "skåret for tungebåndet". Her utkrystalliserte det seg mange yrkesvalg: klovn, sirkusdirektør, popsanger, skuespiller, og selvfølgelig også noen "hverdagsyrker", slike som lærer, butikkdame, tannlege, dyrlege m.m. I 6.klasse var alle klovner og sirkusdirektører forsvunnet. Her satt mange elever også uten svar og uten plan. Vi forundret oss. Var det noe med visjonene som forsvant på veien? Hvor ble det av fantasien, ressursene og talentene? Her ble forklaringene mange. Denne 6.klassen ble forøvrig én av mine to "prosjektklasser" da de samme høst flyttet over som 7.klassinger til Sjøby Ungdomsskole³.

Etter hvert som forsøksvirksomheten utviklet seg i SaltNett-gruppa, ble jeg også trukket inn i et nordisk forskernettverk, NORNAPE⁴, ledet av en dansk forsker, Birte Ravn. Nettverket var primært rettet mot samarbeidet mellom heim og skole, men var samtidig et nettverk hvor samtaler og skoledemokrati sto sentralt. Da jeg ble tatt opp som deltidsstipendiat i 1995 ved Danmarks Lærerhøjskole, møtte jeg en rekke betydningsfulle personer, sett i forhold til elevsamtaleprosjektene. I nettverket vårt befant seg blant annet Per Arneberg som hadde forsket på demokrati i skolen over en årrekke. Videre deltok John Cederstrøm, som var sentral i oversettelsen av Habermas' og Luhmanns' verker fra tysk til dansk. Som forskningsstudent fikk jeg også delta på ei ukes kurs med Sigrun Gudmundsdottir ved NTNU i Trondheim. Her fikk jeg sansen for *narrativet* og betydningen av personfortellingen i forskningssammenheng. Sommeren 1996 fikk jeg være

³ Dette var to år før Reform-97 trådte i kraft. På det tidspunkt startet ungdomsskolen med 7.klasse.

⁴ Nordic Network About Parents in Education – ei forskergruppe administrert fra Danmarks Pædagogiske Universitet, daværende Danmarks Lærerhøjskole.

med på ei hel ukes sommerkurs med Howard Gardner. Her jeg fikk ”hverdagsliggjort” en av mine store ”guruer” og fikk god støtte til å videreutvikle et kartleggingsverktøy rundt multiple intelligenser (MI) som jeg hadde prøvd ut med mine forsøkslever på ungdomstrinnet på Sjøby samme vår. Også møtet med en annen guru, Thomas Luckmann, hadde betydning for å lære bruk og analyse av videoopptak. Gjennom hans forskerseminarer erfarte jeg både det særdeles interessante, men også det kompliserte og tidkrevende, ved bruk av denne metoden.

I SaltNett-gruppa ble Deweys teorier sentrale (Løvlie, 1989). Hans kontinuitetsbegrep og spørsmålet om relasjonen og situasjonen i læringsprosessen ble mye diskutert i forsøksgruppa og etter hvert forsøkt innbakt i konstruksjon av et metodegrunnlag. Et stadig tilbakevendende spørsmål ble om, eller hvordan, vi kunne sikre gode relasjoner i et samtaleforløp. Eller, som det ofte ble uttalt: hva gjør vi når ”kjemien” ikke stemmer mellom elev og lærer? Skal vi la elevene skifte samtalepartner eller skal vi satse på at de finner ut av det underveis? Vi landet på å prøve å holde fast på at elevene skulle ha den samme samtalepartnern det første året såfremt ikke alt skar seg. Forståelsen av begrepet *tillit* og det skjøre grenselandet mellom *tillit* og *mistillit*, ble ofte utdypet og gjennomdiskutert. Vi ble i rimelig enige om at vi kan tilrettelegge for tillitsbygging i en relasjon, men vi vil aldri kunne sikre å etablere tillit eller bevare den uansett hvor gode modeller vi konstruerer. Vi kan heller aldri sikre en så god samtale at den bidrar til danning og lærelyst. Samtalens forløp står og faller på så mye, på situasjon og relasjon, på tid og på måte. For som en av lærerne sa det så fint: ”Bare jeg selv eier min egen erfaring. Ingen andre. Slik er det selvfølgelig for elevene også”.

For å bygge opp en samtalemodell som ivaretok tillitsspørsmålet utformet vi i fellesskap en slags analysemodell rundt samtalen, basert på *dialektisk relasjonsteori*. Vi tok utgangspunkt i Løvlie-Schibbys/Baes analysebegreper rundt spørsmålet om *definisjonsmakt* og *anerkjennende relasjoner* (Bae, 1988). Denne teorien var kjent for mange av lærerne i forsøksgruppa. Dermed var den et greit utgangspunkt for felles forståelse. Vi videreførte teorien med å tilføye flere betingelser for å kunne, så langt som mulig, lese oss til, eller lytte til noen enkle forskjeller mellom den gode og den dårlige samtale. Ut fra disse kriteriene hadde vi studier, både fra lydopptak og gjennom transkribert tekst. Ettersom forsøkslærerne var leverandører til samtalen, måtte de også tåle å være åpne for ”hugg”. Noen

samtaleferdigheter måtte alle øve seg på for å komme på riktig vei, uansett hvor mye formalkompetanse og erfaring de hadde.

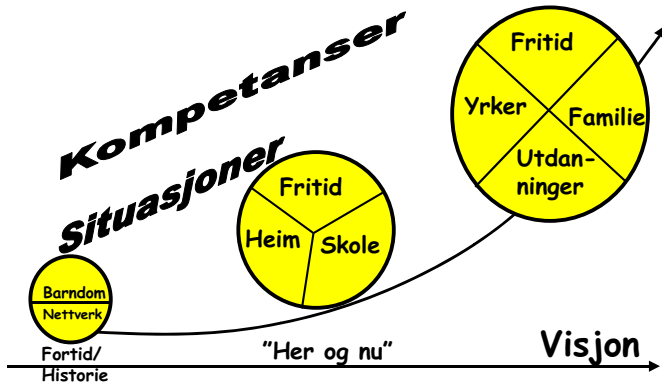
Nettverksgruppa studerte også *den gode samtalen* som en innfallsvinkel til praktisk demokratiforståelse, inspirert av Arneberg (1994). Vi var videre opptatt av at den gode samtale forutsatte grunnleggende tillit og trygghet og krevde mentalt overskudd fra lærerne. Kriterier for å lykkes, som var utarbeidet med forankring i Baes teorimodell (1988), lød:

- fokusert oppmerksomhet
- anerkjennelse, aksept og velvillig fortolkning
- bevegelig rollefordeling
- utfordring og utviklingsorientering

Det siste går direkte på personlighetsdanning og læring. Dette ble forsterket i vår ”skolemodell”, i forhold til Baes modell som var forankret i barnehagetradisjonen. Analysefaktorene var inspirert både av Hellesnes’ (1975, s. 15) og Reisby (1992) gjennom teorier knyttet til mulige forskjeller på utviklingsorienterte og tilpasningsorienterte samtaler. Ut fra et forsøk på å skille den *gode samtale* fra den *dårlige samtale* utarbeidet vi noen ”grove” kjennetegn for en dårlig samtale:

- Opplevelsesmessig fjernhet (opptatt av mange ting samtidig)
- Vurdering ,definering, nølende mottakelse, overdrevet ros eller kritikk
- Ensidighet i rollefordeling (dreier samtalen til eget fokus)
- Ikke utviklingsorientert (stagnasjon)

Slike kriterier ledet oss på sporet til å sikre, i den grad det var mulig, at elevsamtalen kunne hjelpe elevene til å holde fast på visjonene sine; på drømmene om det mulige i det fremtidige. Teoretisk sett landet vi dermed på en slags ”samtalemodell” som kunne være et utgangspunkt for å se og forstå eleven og samtidig veilede han/henne til å bli bedre kjent med seg selv og til å strukturere egne tanker og planer. Her konstruerte jeg en modell ut fra felles kjente teorier; en ”smeltedigel” av Meads teori om symbolsk interaksjonisme (Imsen, 2005, s. 37, s. 37, 141), Bronfenbrenners økologiske miljømodell (ibid, s. 58 ff) og Deweys teori om det kontinuerlige prinsipp (Løvlie, 1989, s. 149 ff). Modellen, som så slik ut, dannet utgangspunkt for lokalt utviklede modeller:



Figur 1: Bronfenbrenner i "flyt". (Limstrand 1996).

Slik utviklet teori- og metodegrunnlaget seg for elevsamtalen, gjennom forsøk, erfaringer, refleksjon og dialoger mellom en rekke personer som deltok i samtaleprosjekter de første årene. Vi kan si at dette oppsto gjennom en rekke aksjoner og diskusjoner i en kontinuerlig gruppeprosess, uten at vi med sikkerhet kan si hvem som var opphavet til idéene. Ut fra alle disse møtene ble spørsmålsstillinger og samtaleskisser til det første "store" samtaleprosjektet på ungdomstrinnet, Sjøby-prosjektet, presisert og formulert. Dette blir nærmere presentert nedenfor under pkt.2.2.

2.2. Metodegrunnlaget- generell tilnærming

Gjennom prosjekter som strekker seg over en så lang tidsperiode, er det vanskelig å skille teori og metode. Dette skli ofte over i hverandre, ved at ny teori utvikles ut fra én metode, derfra utvikles nye metoder. Forskningsprosjektene som presenteres i avhandlingen kan sies å være bygget opp fenomenologisk, etter en hermeneutisk tradisjon (Andersen og Kaspersen, 2000, s. 198 f)⁵, på den måten at "delen" eller fenomener som dukker fram gjennom samtaler og elevfortellinger danner grunnlag for stadig bredere og dypere helhetsforståelse rundt elevenes lærings- og utviklingsprosess. En slik fremgangsmåte kan beskrives som en *hermeneutisk sirkel*⁶, hvor den kommunikative (hermeneutiske) meningsforståelse er grunnleggende for den teoretiske analysen. Man verifiserer og falsifiserer. I min studie kan dette eksemplifiseres med å "lese ungdomsskolen som en tekst eller ei bok", eller forstå den

⁵ Teorien om hermeneutikken som metode innenfor de humanistiske vitenskaper ble utviklet av Wilhelm Dilthey (1833-1911) (Andersen og Kaspersen, 2000, s.21)

⁶ Hermeneutisk sirkel er en arbeidsmåte; som søker å framkalle en nødvendig struktur ved våre forståelses- erfaringer for å frambringe mening.

som et ”fortellende bilde”, hvor vi er selv en del av dette bildet. Vi trer inn, og vi trer ut. Vi kan tenke oss skolen som deler i et puslespill, hvor hver puslespillbit utgjør både noe for seg selv, en kommunikasjon eller et begrep, og en del av et hele. I analysen tolkes elementene i lys av overordnede prinsipper. Med utgangspunkt i at ting ofte dukker opp og gjentar seg i ”frekvenser”, siterer jeg Cato Wadel:

Vår første beskrivende fremstilling av det vi har oppdaget må dreie seg om frekvenser. Uansett hvor grove metoder for registrering og telling er, må vi hevde at vi har oppdaget en ikke-tilfeldig frekvensfordeling av handlinger (Wadel, 1991, s. 82-85).

I følge Gadamer (2010)⁷, som representerer den eksistensielle hermeneutikken, vil førforståelsen (erfaringen) stå sentralt i forhold til forståelsen. Og når man oppholder seg over lang tid i et forskningsprosjekt, vil førforståelsen forandre seg. Sigrun Gudmundsdottir (1992) tar i bruk et gammelnordisk begrep ”vetursetu” om det å oppholde seg i feltet over tid. Begrepet skriver seg fra vikingene og deres overvintring på et bestemt sted, hvor vikingene levde i feltet, fikk kjennskap til kulturen og vanemønstrene. Gudmundsdottir poengterer at for å kunne gi fyldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger, kreves lange og intensive opphold på et bestemt og avgrenset forskningssted. For meg, i dette tilfelle, strekker ”vetursetu” seg godt over en 20-års-periode, hvor jeg i løpet av denne tida har bedrevet både dypdykk og breddegykk rundt elevsamtaler i ungdomsskolen.

En hermeneutisk framgangsmåte vil kunne gi rom for en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder, med sikte på å kunne beholde oversikten over både helheten og delen. Denzin (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 242) anvender begrepet *teoretisk triangulering* om metoder som tilnærmer seg data ut fra flere perspektiver og hypoteser. Dette kan i min forståelse eksemplifiseres med et *nær-orienteringskart* med målestokk 1: 5000, nedtegnet over et avgrenset område. Et slikt kart har til hensikt å vise vei gjennom å lage en oversiktforståelse gjennom en spesiell symbolbruk. Her presenteres ikoner og fargedefinisjoner som illustrasjoner på eksempelvis hus, steiner, skrenter, stier, tett vegetasjon, elver og høydepunkter. Steiner som over en meters høyde tas inn på kartet som sorte trekanter. Skrenter over 2 meter skraveres inn som stup. Dette er anslagsvise beregninger og vil alltid være gjenstand for dialog. Skal for eksempel en stein som er 99,9 cm høy ikke komme med på kartet? Eller skal en skrent som kan anses som farlig ikke bekrives

⁷ Hans Georg Gadamer (f.1900) ga ut verket *Wahrheit und Methode* i 1962, hvor han fokuserte på at sannhetskrav aldri kunne være universelle, men alltid ville avhenge av en kommunikativ (hermeneutisk) meningsforståelse. Denne vil dermed danne grunnlaget for den teoretiske analyse.

som stup, sjøl om den er bare 1,8 meter høy? Vi snakker her om å bruke skjønn. Hermeneutikken vil være gjenstand for *dialog og skjønn*. Slik vil det også være i min studie. Dialogen, som et generelt fenomen, preger det meste av empiri som er presentert i studien, både gjennom tilblivelsen (pilotprosjektet) og gjennom virkemidlene i de neste prosjektene (elevsamtaler, oppfølgingsdialoger og konstruksjon av elevfortellinger). Dialog foregår også gjennom teori – og metodeutvikling gjennom møter, kurs og konferanser. Her flettes mange løse tråder sammen etter uttalige forsøk med elevsamtaler.

2.3. Aksjonsforskning og forskende partnerskap

Forskningsprosjektene i denne studien er basert på stadig nye større og mindre forsøk utviklet rundt elevsamtaler. Prosjektene kan derfor beskrives å ha blitt til gjennom aksjonsforskning. For hvert forsøk er det lagt inn nye elementer (aksjoner) som et resultat av evaluering av det forrige forsøket. Aksjonene har til hensikt å forbedre livs - og skolelivskvalitet gjennom virkemidlet elevsamtaler. I aksjonsforskning har vi på den ene siden en aksjon, som refererer til en handling eller et tiltak som må implementeres. På den andre siden har vi en komponent av forskning hvor hensikten er å evaluere effekten av aksjonen (Skogen, 2006). Dermed kan vi si at aksjonsforskning kan forstås sammen med evalueringsforskning, etter implementeringen av handlingen eller tiltaket. Evalueringen i aksjonsforskningen er alltid siktet mot forbedring. Skogen refererer til Elliot (1991) som beskriver hvordan denne evalueringen kan lede til neste syklus i spiralen, hvor aksjonen blir implementert og planen revidert. Vi kan, ut fra denne tankegangen, også sette denne avhandlingen inn som et ledd i aksjonsrekkefølgen, dvs. en doktoravhandling er *en aksjon*, med den hensikt å føre informasjon tilbake til feltet, hvorpå det kan settes i gang en *ny aksjon*. En hensikt med avhandlingen er å forbedre elevsamtalene, eller kanskje avvikle dem dersom de ikke har livets rett. Dette drøftes nærmere i kapittel 14.

Begrepet *aksjonsforskning* benyttes vanligvis om en type frigjørende forskningsmetode som skiller seg ut fra tradisjonell forskning, gjennom å kunne veilede til forandringer i det studerte forskningsfelt (Carr og Kemmis, 1986; McTaggart, 1997). McTaggart er opptatt av eierforholdet i et aksjonsforskningsprosjekt; at det skal være helhetlig og dypt, og at også forskningsmetodene skal legges åpent fram for diskusjon og revisjon. Rommetveit hevder at denne type forskning i særdeleshet krever samarbeidende aktører og konstruktiv dialog (Rommetveit, 1996). Aksjonsforskningen har som grunnpremiss at resultatene skal komme

både forskere og praktikere til gode i en eller annen form. Denne type forskning er verdibasert og krever at partene har "tatt stilling" og har tro på det de gjør (Tiller, 1999). Aksjonsforskning i skolesammenheng krever nærhet til klasserommet og elevene, gjennom feltarbeid, observasjon og samtaler om samtalen (metanivået). Forskningen setter også krav til et visst felles teorigrunnlag knyttet til forskningsprosessen. Den krever god og felles kunnskap både for kunne være i dialog, for å observere, føre forskningsdagbok, og registrere og innhente aktuelle kilder som kan bidra til kunnskap om elevenes ressursutvikling. Ettersom prosjektene som danner grunnlag for denne studien både omfatter innføring av samtalen (pilotprosjektet), utvikling av samtalen og studier av samtalen (hovedprosjektene), er det en stor fordel at de som går sammen om å utvikle teori- og metodegrunnlaget for elevsamtalene, har en del felles bakgrunnskunnskap. For de lærerne som har deltatt i hovedprosjektene, har dette vært et krav. Lærerne som forpliktet seg som samtaleledere, hadde alle formalkompetanse utover lærerutdanningen i pedagogiske emner/retninger hvor dialog/samtale sto sentralt, eksempelvis spesialpedagogikk, sosialpedagogikk eller veiledningspedagogikk.

Metodisk utvikles empirien i min studie gjennom *forskende partnerskap*. Det er en metode som handler om å forske sammen i skolefeltet, i partnerskap mellom forskere og forskende praktikere. (Tiller, 1999, s. 9). I dette tilfelle består partnerskapet av profesjonsforsker og forskende lærere (klassestyrere/kontaktlærere). Men også elever, foreldre og skoleledere er kontinuerlig delaktige i å produsere empiri og påvirke forskningsprosessen. Sentrale begreper i forskende partnerskap er *aksjonsforskning* og *aksjonslæring*. Aksjonslæring er et begrep hentet fra Revans (Revans, 1982) som argumenterer for en metode hvor selvutviklingsaspektet står sentralt, gjennom at personene i en organisasjon utvikler seg selv og sin organisasjon gjennom møter, diskusjoner og vurdering fra andre. Forskende partnerskap kan knyttes nært opp til *erfaringsbasert læring* og videre til profesjonsutvikling, slik det brukes av Dreyfus m. fl (1986) og Flyvbjerg (1991). Sistnevnte argumenterer for hvordan man gjennom praksisnær forskning og utvikling i menneskelige organisasjoner kan bevege seg opp på et profesjonsnivå i yrkesutøvelsen som nærmer seg "kunstneren" og hvor man etter hvert blir intuitiv beslutningstakende gjennom flytende og automatisert prestasjon. Selv om det er eleven som står i fokus i denne studien, ligger det i aksjonsforskningens "natur" at både forskeren og læreren, gjennom elevsamtalene, vil kunne utvikle sin yrkesprofesjonalitet sammen, slik Flyvbjerg her er inne på.

Når vi forsker i partnerskap, går vi ”hånd i hånd”. Vi studerer materialet og konstruerer nye spørsmål etter hvert som prosessen går videre. Som praktikerne og forskerne må vi kontinuerlig diskutere hverandres erfaringer, ettersom vi har forskjellig bakgrunn og forforståelse. Til en viss grad kan man si at ”veien blir til mens vi går” i forskningsprosessen, men rammene er delvis faste. Rammene, i dette tilfelle, er definert til samtaler som ligger fast på timeplanen og gjennomføres ut fra en noenlunde fast struktur på form og innhold. Det forskende partnerskapet samarbeider om å finne spørsmålene og diskutere svarene, i hovedsak innenfor gitte rammer. Men også rammebetingelsene må være gjenstand for endringer, der vi finner å være havnet på feil spor.

I dette tilfellet har undertegnede vært den ledende *forsker*. At jeg har hatt mitt daglige arbeid i ungdomsskolen gjennom mange år har til en viss grad gitt meg legitimitet som praktiker/praksisnær. De som har vært de mest sentrale medforskere, både i pilotprosjektet og i hovedprosjektene, består av erfarne praksislærere og skoleledere. *Aksjonslærerne* (praksislærerne) har jobbet direkte sammen med elevene i samtaleprosjektene. Det er de som har hatt ansvar for fremdriften av elevsamtalene. Jeg, som forsker, har vært avhengig at lærernes energi og interesse for feltet har vært vedværende. Hargreaves (Hargreaves og Torbjørnsen, 1996) har vært opptatt av nettopp den følelsesmessige side som ligger i et lærerengasjement, og mener at forskningen har underkjent betydningen av nettopp dette. ”Der forskere snakker om stolthet, engasjement, pliktroskap og usikkerhet, snakker lærerne om angst, frustrasjon og samvittighetsnag”(ibid: s. 149-150). Furu (2007) har i sin avhandling ”Rak lærerrygg” satt fokus på noe av det Hargreaves etterlyser: forskning rundt lærerengasjementet, gleden og stoltheten i lærerprofesjonen, gjennom kraften å være i direkte møte med, og jobbe tett på, eleven. Gjennom elevsamtalene har vi i denne studien søkt å få fram det følelsesmessige aspektet, ved å studere hvordan kraften som ligger i kommunikasjonen og relasjonen virker. Å jobbe så tett på, slik som vi har gjort i elevsamtaleprosjektene, krever både empati og høy grad av tillit mellom forskere og deltakende aktører. Tillitsspørsmålet drøftes i denne studien særskilt i kapittel 4, kapittel 11 og metodediskusjonen i kapittel 14.

Tiller beskriver forskende partnerskap som ”å sette nye spor og søke nye stier i det pedagogiske landskapet, hvor sporene vitner om samarbeid for å finne fram til gode løsninger” (Tiller, 1999, s.40). Slik har jeg også opplevd når jeg har sittet sammen med lærerne og diskutert. Noen ganger har vi brukt lang tid på vandring og leiting etter gode

løsninger, noen ganger skiltes stiene våre og avstanden økte, før vi kunne møtes igjen og diskutere funnene. Å jobbe på en slik måte er både interessant og lærerikt, men også krevende, noe jeg har presentert og drøftet i et erfaringsnotat underveis i forskningsprosessen (Limstrand 2007). Slik jeg ser det, er det ikke bare to parter som forsker, men indirekte mange flere, gjennom alle de møtene som skjer mellom mennesker underveis. Vi stiller alle med forskjellig erfaringsgrunnlag som skal søkes forenet i ett utgangspunkt: Elevsamtalen. I neste avsnitt vil jeg gå mer konkret inn på metodegrunnlaget som har vært benyttet i de to hovedprosjektene.

2.4. Metodegrunnlag for Sjøby og Fjordbygda - prosjektene

Hovedprosjekt 1 og 2, kalles heretter henholdsvis Sjøby-prosjektet og Fjordbygda-prosjektet. Metodisk beskrives tilnærming til disse prosjektene samlet, ettersom metodene for å gjøre seg kjent med skole, lærere og elever var like. Forskjellene beskrives mer detaljert mot slutten av dette kapitlet. Sjøby-prosjektet er sammenfattet i to delrapporter (Kirsten Limstrand, 2002; Kirsten Limstrand og Mørck, 1999). Fjordbygda - prosjektet er sammenfattet i én rapport (Kirsten Limstrand, 2004). I avhandlingens kapittel 16 foreligger en fullstendig oversikt over vedlegg som viser til det metodiske grunnlagsmaterialet, både knyttet til pilotprosjektet (vedlegg 1 og 2), Sjøby-prosjektet (vedlegg 3, 6), Fjordbygda-prosjektet (vedlegg 4, 7). Alle vedleggshenvisninger i dette kapitlet, refererer til disse og har sin forankring i delrapportene.

I tilnærming til feltet og i utviklingen av prosjektene er hovedvekten lagt på *kvalitative metoder* som observasjoner, samtaler, intervjuer, fortellinger, lyd- og videooptak, dokumentanalyse og individuelle kartlegginger. Dette har ikke utelukket behovet for å *kvantifisere* gjennom enkle spørreundersøkelser og strukturerte intervjuer, for til tider å kunne sammenlikne og verifisere data.

Kvantitative metoder

Med *kvantitativ metode* menes framgangsmåter der forskeren først og fremst framskaffer seg sammenliknbare opplysninger om flere undersøkelsesobjekter av et visst slag, deretter uttrykker disse opplysningene i form av tall eller beregninger, for til slutt å foreta analyser av mønsteret i dette tallmaterialet (Hellevik, 2002). Herunder kan inngå surveys og spørreundersøkelser med faste svaralternativer, systematiske observasjoner og beregninger,

og strukturerte intervjuer med faste svaralternativer. I begge samtaleprosjektene har jeg benyttet både spørreundersøkelser. På Sjøby har jeg benyttet strukturerte intervjuer.

Spørreundersøkelser

Som et av virkemidlene for å evaluere elevsamtalen er brukt en enkel spørreundersøkelse med faste svarkategorier. Denne har vært gjennomført hvert halvår på elevene (vedlegg 3.6, 3.7, 3.11, 4.7, 4.8). Spørreundersøkelsene har hatt to hensikter, sett i et aksjonsforskningsperspektiv. Det ene har vært å underveisevaluere elevsamtalen for å forbedre selve samtalen. Det andre har vært å få innspill på hva elevsamtalen ikke fanger opp med tanke på livs- og skolelivskvaliteten. For hver evaluering har større og mindre aksjoner kommet som et resultat av undersøkelsene. Dette utdypes i denne studien under kapitlene 7.2, 7.3 og 9.5.

Strukturerte intervjuer

Sluttintervjuene med samtlige elever det siste prosjektåret på Sjøby har i hovedsak artet seg som strukturerte intervjuer (vedlegg 3.9). Alle spørsmål var utformet med faste svarkategorier; men ettersom noen spørsmål ga mulighet for å begrunne svarene vil deler av empirien sorteres inn under det kvalitative datamaterialet. I dette tilfelle har elevene fått utlevert intervjueskjemaet på forhånd og fått mulighet til å tenke gjennom svarene, noe som var litt uheldig. Dette er tatt opp i metodediskusjonen i kapittel 14.4.

Kvalitative metoder.

Observasjoner

I tilnærming til feltet i begge prosjektene ble det brukt *usystematisk observasjon* i klasserommet. Det foregikk på den måten at jeg inviterte meg selv inn til å være sammen med klassene noen timer/dager i starten av 1.prosjektår. Jeg presenterte meg og redegjorde for hensikten med mine besøk, deretter presenterte elevene seg og, etter hvert, alle faglærerne. Jeg ”vandret rundt” i ulike timer i løpet av noen dager, pratet med hver især, fikk litt innsikt i ulike fag og arbeidsmåter og et oversiktsbilde over klassekulturen. En slik tilnærming kan betraktes som en trygghetstilnærming, når jeg som aksjonsforsker skal bevege meg så tett innpå feltet. Jeg ble i denne sammenhengen invitert inn på personalrommet i pausene, og betraktet som en del av lærerkollegiet, noe som tilsa at min observatørrolle stoppet ved denne terskelen. Pauserommene til lærere og elevene er å betrakte som fristeder, med mindre

jeg spør om lov til å bringe en diskusjon videre. Det hendte at jeg har gjorde; jfr. diskusjonen om begrepsbruk i kapittel 7.

Observasjon innebærer at observatøren er observant og våkent med i de mange situasjoner som er knyttet til målsettingen. I dette tilfelle har målsettingen også forbindelse med det som foregår utenfor elevsamtalen, gjennom ulike læringsaktiviteter både i og utenfor klasserommet. Tjora (2012) drøfter viktigheten av å finne en observasjonsrolle som er legitim på det stedet man skal observere, slik at man ikke bare ”henger rundt”. Raymond Gold (1958) (I Tjora, 2012, s. 53) beskriver ulike observatørroller i spennet med skjult og åpen observasjon som å være *fullstendig deltaker, observerende deltaker, deltaker, deltakende observatør, og fullstendig observatør*. Min observatørrolle kan beskrives som en blanding av *observerende deltaker, deltaker og deltakende observatør*. Gold (ibid) beskriver alle disse rollene som åpne observatørroller i det de som blir forsket på vet at forskeren er observatør, eller at deltakeren også er forsker. Både på Sjøby og på Fjordbygda var både elevene og lærerne inneforstått med min rolle, skjønt elevene var neppe helt bevisste på hva det innebar i praksis. Utsagn som ofte kom fra elevene var at ” det er spennende å bli forsket på”. Som betraktende på utsiden av en aktivitet kan forskeren, i følge Gold, også beskrives som *fullstendig observatør (ikke-deltakende)*. Ettersom begge mine prosjekter er aksjonsforskningsprosjekter hvor forskningen foregår i åpenhet, er det ytterst få situasjoner hvor undertegnede kan betraktes som fullstendig observatør.

I tillegg til usystematiske observasjoner har jeg tidvis benyttet *systematisk observasjon*. Dette har foregått hovedsakelig når har jeg vært ute etter helt spesielle fenomener, som kan avdekkes gjennom frekvenser, for eksempel i språkbruk og måten man omtaler hverandre på i klasserommet. Som dokumentasjonsform, både i forhold til usystematiske og systematiske klasseromsobservasjoner, har jeg i hovedsak benyttet ”løpende logg” og feltnotater som ble ført inn som en del av *forskningsdagboka*. Tjora (ibid s.69) beskriver kompleksiteten i denne formen, hvor det blir viktig å kunne reflektere over sammenhenger mellom observasjon og notat. Han drøfter videre hvordan innsidekunnskapen trengs for å kunne gjøre gode observasjoner. Det siste kan jeg understreke. Språk og kultur på lærerrommet eller i klasserommet er lettere å fange opp når man har ”levd et liv ” i det samme feltet, men ”levd liv” kan også gjøre ”husblind”.

Forskningsdagboka (vedlegg 3.3) ble aktivt benyttet første prosjektår på Sjøby, ettersom jeg der hadde faste dager med tilstedeværelse i klassene og på personalrommet. Hensikten var for meg å bli kjent med kulturen og språket, med lærerne og elevene, og jeg ønsket at de ikke skulle se på meg som en fremmed. De to siste prosjektårene ble fokuset dreid mer mot selve samtalen og studiet av denne, dermed ble det forskningsdagboka lite brukt. På Fjordbygda har forskningsdagboka vært mindre benyttet, til fordel for offisielle møtereferater. Her ble samtaleerfaringene i større grad presentert og drøftet i faste månedlige møter i skoleorganisasjonen.

Lyd- og videoopptak

Lydopptak er benyttet som dokumentasjonsform i et utvalg av elevsamtaler for utvalgte elever på Sjøby (Vedlegg 3.19) og på alle elevsamtalene med utvalgte elever på Fjordbygda (Vedlegg 4.10). Fra Sjøby-prosjektet ble det også foretatt lydopptak fra kontaktmøter med utvalgets foreldre, noe som ikke er trukket inn i denne studien (Vedlegg 3.20). Alle lydopptak er transkribert, og etter hvert slettet. Alle transkripsjoner fra elevsamtaler og kontaktmøter er foretatt av undertegnede, dernest tilbakeført samtalelærerne, både som et ledd i kontroll/godkjenning av transkripsjonene, og som et ledd i underveisevalueringer i aksjonsforskningen. I tillegg foreligger transkriberte lydopptak på halvstrukturete sluttintervjuer med samtlige elever på Sjøby (49 elever) ved slutten av 10 trinn, etter at de alle hadde vært igjennom tre år med elevsamtaler (Vedlegg 4.9). Det ble også foretatt lydopptak på sluttintervjuer av foreldre til de utvalgte elevene på Sjøby ved prosjektslutt (Vedlegg 4.20). Dette er ikke trukket inn i denne studien.

Videoopptak er så vidt benyttet på Sjøby, gjennom to opptak fra gruppesamtaler (Vedlegg 4.16), men er i større grad brukt på Fjordbygda, hvor det i tillegg til lydopptak fra et utvalg på seks elever, er foretatt video-opptak på *tre* av samtalene med hver av dem, med unntak av en gutt, som ikke ønsket bruk av video, bare lyd (vedlegg 4.10). *Samtaler om elevsamtalen* ble gjennomført med de elevene som deltok på videoopptakene, på den måten at opptaket ble gjennomgått i felleskap dagen etterpå. Her var eleven, samtalelærer og undertegnede som forsker tilstede. Referater foreligger fra "samtaler om samtalen" (vedlegg 4.16).

Utvalgte transkripsjoner fra samtaler via lyd- og videoopptak er benyttet direkte i denne studien. Selve opptakene er slettet, med unntak av et par lydassetter med samtaler fra lærere, hvor det er gitt tillatelse til å benytte dem i opplæring av lærerstudenter og lærere. Norsk Samfunnsdata (NSD) har godkjent det metodiske opplegg rundt bruk av lyd materialet for både Sjøby - og Fjordbygda - prosjektet.

Intervjuene

I denne studien er benyttet ulike typer intervjuer, i spennet mellom strukturerte, semistrukturerte og åpne samtaleintervjuer (ustrukturerte intervjuer). Alle intervjuer er transkribert ut fra lydopptak. De strukturerte intervjuer består av *sluttintervjuene*, som ble gjennomført med samtlige avgangselever på Sjøby ved prosjektslutt (vedlegg 3.9). Disse er til en viss grad også klassifiseres under det kvalitative materialet, ettersom noen av de faste svaralternativene ga rom for utdyping og oppklaring. Den eksterne intervjuerens ansvar lå også i å gi elevene tid til å utdype svarene, og spørsmålene ble gjennomgått i fellesskap dagen før, slik at elevene kunne tenke gjennom svarene på forhånd. Oppsummering av disse intervjuene presenteres i denne studien i kapittel 7.4. I alle andre intervjuer har undertegnede som forsker stått ansvarlig for gjennomføringen. Intervjuene med de *fire lærerne* på henholdsvis Sjøby og Fjordbygda, som presenteres i denne studien, er gjennomført på samme måte og kan, i følge Kvale (2009) beskrives som semistrukturerte livsverdenintervju. Denne type intervjuer ligger nært opp til en dagliglivssamtale, men søker å innhente beskrivelser og meninger med fenomener som blir beskrevet. I disse intervjuene har læreren fått i ”oppdrag” å se tilbake på erfaringene med elevsamtaler ut fra en enkel intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer. I studien er intervjuene sammenfattet som grunnlag for meningsanalysen, så langt det har latt seg gjøre uten å miste vesentlige data.

Det er gjennomført åpne samtaleintervjuer på Sjøby med 8 utvalgte elever og deres foreldre. Elevintervjuene ble gjennomført i oktober 1. prosjektår etter at første elevsamtale var gjennomført. Foreldrintervjuene (med foreldre til de samme elevene) ble gjennomført i april/mai 1. prosjektår etter at to elevsamtaler og to kontaktmøter var gjennomført. Både elev- og foreldrintervjuene kan beskrives som *narrative intervjuer*. Denne type intervjuer vil i følge Kvale (ibid s.165) fokusere på de historiene informanten forteller, på handlingen og på oppbyggingen av fortellingene. Mishler (1986) (I Kvale et al., 2009) beskriver hvordan denne type intervju, forstått som fortellinger, viser narrative trekk. Han mener at når det så ofte kommer historier og fortellinger underbygger det oppfatningen av at dette er en av de

naturlige språkformene mennesker bruker til å organisere kunnskap og uttrykke mening på. Dette kan bekreftes gjennom de foreldreintervjuene som presenteres i denne studien, i kapittel 8.6. Gjennom den til dels uformelle språkformen som starter ut fra spørsmålet: "...si litt om gutten din...", kommer det etter hvert fram mange småfortellinger og anekdoter som danner en sammenheng. Disse intervjuene er anvendt i fremstilling av elevfortellingene i studien, som omfatter kapittel 8. *Elevintervjuene* bygger på en intervjuguide hvor elevene blir bedt om å beskrive hendelser og tanker i fortid, nutid og framtid (vedlegg 4.18). Foreldreintervjuene starter ut fra elevfortellingene, som foreldrene har fått lest på forhånd, etter aksept fra eleven selv. Herfra forenes elevens fortellinger med foreldrenes stemmer. Alle intervjuene er transkribert og fremstår i denne studien som begrunnelser for meninger og handlinger. Hensikten med metoden har vært å komme dypere inn i forståelsen av elevenes, og for såvidt foreldrenes, tanke og handlingsmønster. Elevene har lest gjennom og godkjent måten fortellingen fremstilles på. I denne studien er det trukket fram tre elevfortellinger, alle gutter, som beskriver svært forskjellige skolehistorier.

Dokumentanalyse og kartlegginger

Dokumentanalyse forekommer gjennom studier av virksomhetsplaner, av møtereferater og referater fra elevsamtalene. Virksomhetsplanene har i stor grad vært benyttet som diskusjonsgrunnlag på det forberedende stadium i forskningsprosessen, til dels også i evalueringsprosessen; dette både på Sjøby og på Fjordbygda. Virksomhetsplanene beskriver *demokrati og medvirkning* som sentrale satsingsområder for skolene, både i forhold til elever og deres foreldre. Gjennom samtaleprosjektene har vi forsøkt å føre demokratispørsmålet ut i praksis. *Møtereferater* fra partnerskapsgruppene, fra referansegrupper, fra foreldremøter og lærermøter inngår i faste møteprotokoller, som normalt har vært fulgt opp etter et gitt mønster, fra møte til møte, ved alltid å ta utgangspunkt i referat og forpliktelser fra forrige møte (vedlegg 3.12, 4.17). Referater fra samtlige elevsamtaler på Sjøby og foreligger tilgjengelig i referatform (vedlegg 3.22). Disse er i hovedsak benyttet som grunnlagsmateriale foran kontaktmøtene, og i liten grad benyttet i analyse av elevsamtalene generelt. Begrunnelsen for dette er at materialet ble stort, og at det ble enklere å forholde seg til referatene fra de utvalgte elevene. På Sjøby ble det samlet inn et utvalg elevarbeider, blant annet tegninger og elevdikt som var produsert 1. prosjektår (vedlegg 3.21). Hensikten med elevarbeidene var å kunne underbygge ulike kompetanser som kunne gi utvidet forståelse til elevfortellingene. Utover dette ble disse dokumentene ikke analysert. Fra Fjordbygda –

prosjektet foreligger også referater fra elevsamtaler med *alle* elever. I denne studien er elevsamtalereferatene trukket inn i bare for de utvalgte elevene, i kapittel 9.4.

Individuelle kartlegginger har vært foretatt i startfasen i begge prosjektene på samtlige elever. Kartleggingene har vært utarbeidet i samarbeid med elever og lærere med tanke på å finne fram både til ressurser og talenter hos eleven, men også finne ut hva de strevet med og syntes var vanskelig (vedlegg 3.9 og vedlegg 4. 15.) Kartleggingsverktøyet som ble benyttet har sitt utgangspunkt i Howard Gardners MI-teori (1994). I tillegg ble det utarbeidet et kort spørreskjema knyttet mer spesifikt til hvordan elevene syntes de lærte best, og hva som forstyrret læringsprosessen. Hensikten med kartleggingene var to-sidig: på den ene siden var de ment som støtte for lærerne i elevsamtalene, på den andre siden som en bevisstgjøring for eleven selv. Kartleggingsverktøyet beskrives nærmere under Sjøby-prosjektet i avsnitt 2..3. Teorigrunnlaget bak kartleggingen av kompetanseprofilene følger i kapittel 4.6.

Utvalg

Utvalg har foregått på to nivåer. Det første gjelder utvalget av skole, det andre gjelder utvalg elever. Når det gjaldt skole spørsmålet, var det ønskelig at den utvalgte skolen skulle være en ungdomsskole og at skolen måtte binde seg over flere år for å bli med i prosjektet. Det var også nødvendig å få bevilget en viss sum fra kommunale midler som kunne binde lærerne til å ta del i et aksjonsforskningsprosjekt av denne type. Da Sjøby skole meldte seg til å delta i prosjektet, var det et resultat som nærmest ga seg selv. Skolen var med i SaltNett-prosjektet og hadde vært med og utvikle modellen som lå klar til ”utprøving”. Skoleledelsen var også aktivt interessert, likeledes sto kommunen nærmest parat til å bevilge forsøksmidler. Da neste prosjekt sto for døren (i 2002), ble det sendt en direkte forespørsel til ungdomsskolene i den tidligere SaltNett-gruppa. Her meldte to skoler seg: Sjøby og Fjordbygda. I og med at Sjøby, som tilhørte en bykommune, hadde vært med tidligere, falt valget på Fjordbygda, som representerte distrikt og landkommuner. Dette var også den skolen som hadde vært tidlig ute med utprøving av elevsamtaler i pilotperioden. Nærmere om utvalgsskolene følger i fortsettelsen av dette kapitlet (pkt. 2..3 og 2..4). Vedrørende utvalg av elever er mye av empirien både på Sjøby og Fjordbygda hentet fra et *strategisk utvalg av elever*, valgt ut gjennom klasseromsobservasjoner, ut fra kriterier som *kjønn, atferd, læringsutbytte* m.v. Utvalget er foretatt i samarbeid med klassestyrene og blir nærmere presentert under hvert av prosjektene.

2.5. Hovedprosjekt 1 - Sjøby (1995-98)

Gjennom mange møter i SaltNett-gruppa var spørsmålsstillinger og samtaleskisser til vårt første ”store” samtaleprosjekt på ungdomstrinnet forberedt og formulert forsommeren 1995. Skolene i SaltNett-gruppa hadde fått forespørsel om noen hadde interesse av, og mulighet til å være med på dette tre-årige samtaleprosjektet. Sjøby Ungdomsskole (en byskole) meldte seg. De ”nye” klassestyrerne på 8.trinn hadde vært aktivt med i SaltNett-gruppa. De hadde begge sluttført et elevkull i ungdomsskolen denne våren, og de var klare for ”nytt kull”, denne gang med fast innlagte elevsamtaler.

Sjøby Ungdomsskole har på dette tidspunktet ca 180 elever, med to paralleller på hvert klassetrinn. Sjøby Barneskole ligger et lite steinkast unna. Med få unntak spaserer elevene rett over fra barneskolen til ungdomsskolen i løpet av det året de fyller fjorten. Begge klassestyrerne (i empirien kalt Reidun og Trond), hadde lærerutdanning fra 70-tallet og hadde, etter fullført utdanning, stort sett sammenhengende yrkespraksis fra ungdomsskolen,. De var begge praksislærere for høgskolen.

Rammer, partnerskap og møter

En omfattende søknadsprosedyre og prosjektplan ble, i samarbeid med lærerne og rektor, gjennomført i forkant av oppstart. Prosjektet ble godkjent i kommunens *skolestyre*, og det bevilget penger til frikjøp av samtalelærerne på et avtalt timetall pr. semester. *Partnerskapskontrakt* ble utarbeidet og underskrevet rundt skolestart (vedlegg 3.1). Prosjektet ble nøye planlagt og gjennomdiskutert med lærere og skoleledere, ettersom det skulle strekke seg over tre år. Noen rammebetingelser var klare ved prosjektstart: Det skulle gjennomføres *to elevsamtaler pr. år*, etterfulgt av tilsvarende antall kontaktmøter, hvor både elev og foreldre skulle være tilstede. Spørsmålet om individuelle og/eller gruppesamtaler skulle diskuteres etter hvert. Første prosjektåret skulle det bare gjennomføres *individuelle* samtaler. Tidsrammene for samtale ble definert til inntil 45 minutter for 1.samtale (bli kjent-samtalen) og inntil 30 minutter for øvrige samtaler. I praksis ble det etter hvert brukt 15-20 minutter på de halvårlige individuelle samtaler.

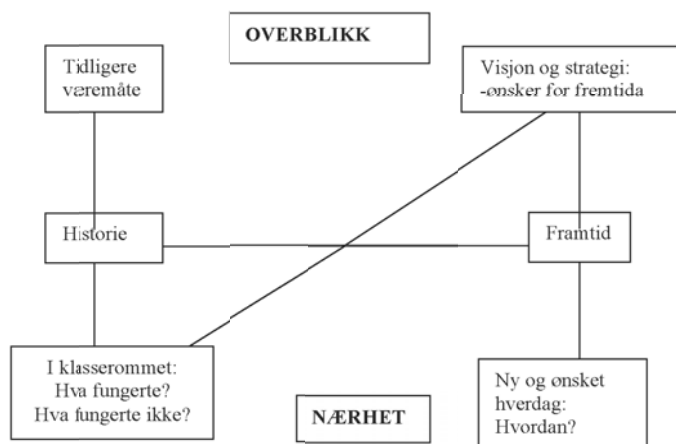
Det ble etablert ei intern styringsgruppe, som besto av rektor, samtalelærerne, to tillitsvalgte foreldre og meg som forsker. Foreldremøtet (to ganger i året) var å betrakte som ei

referansegruppe. Ved oppstart ble teori- og metodeheftet om elevsamtaler⁸ grundig gjennomgått med klassestyrerne. Plan for gjennomføring av samtaler og plan for evaluering og etterarbeid ble, ut fra metodeheftet, utarbeidet i fellesskap (vedlegg 3.2).

Ved skolestart ble det innkalt til generelt informasjonsmøte for foreldre for begge klassene, og her ble det informert grundig om prosjektet og redegjort for kortsiktige og langsiktige mål. Foreldrene fikk et skriv om hva prosjektet dreide seg om og ble gjort oppmerksomme på at de som ønsket det kunne avslå å være med på elevsamtalene (vedlegg 3.4). Ingen trakk seg. Metodeheftet ble også trykket opp i en kortversjon til alle foreldre.

Prosjektstart

Nærmere prosjektutforming ble foretatt av klassestyrerne og undertegnede, delvis i samarbeid med daværende rektor som hadde vist seg svært interessert i skoleutvikling generelt og elevsamtaleprosjektet spesielt. Gjennom forprosjektet hadde klassestyrerne utformet *arbeidsmål* for prosjektet, basert på egen teorimodell, slik det fremgår av fig.2 under:



Figur 2: Samtalemodell fra Sjøby skole

Samtalemodellen ble forklart og gjennomgått for elevene ved skolestart, slik at de lettere skulle forstå hensikten med elevsamtalen. Modellen ble benyttet sammen med *samtalenskjemaet* (vedlegg 3.2) som ble justert og revidert etter evalueringen hvert halvår. Følgende mål ble presentert overfor elevene:

⁸ Limstrand, Kirsten: *Elevsamtalen-et bedre grunnlag for læring og utvikling*. Et metodehefte utviklet gjennom forsøk med elevsamtaler i "Pilotperioden" 1993-1995, i regi av Høgskolen i Bodø. Heftet dannet grunnlaget for boka ved samme navn, utgitt på Praxis Forlag i 1996.

Kortsiktige mål: Trygghet. Trivsel. Bevisstgjøring på elevens ressurser, deres ansvar og muligheter. Engasjere foreldrene. (Kontaktmøter legges umiddelbart etter elevsamtalene.)

Langsiktige mål: Bevisstgjøre elevene på deres læringsmuligheter, deres valg og mål for ungdoms- skolen. Legge til rette for og skape refleksjoner rundt valg av videre skolegang / framtidig yrke.

I SaltNett-gruppa hadde vi utarbeidet en mal for "Bli-Kjent"-samtalen (den første samtalen), ut fra Deweys teorigrunnlag rundt *det kontinuerlige*, og sammenhenger mellom *fortid og fremtid i nutid* (Løvlie, 1989, s. 149 f). Malen så slik ut:

FORTID	NUTID	FRAMTID
Fra barndomstid og skole: - hva er jeg/ har vært flink til - fag og arbeidsmåter jeg liker/likte - hva jeg strever med - betydningsfulle hendelser: gode og vonde - nettverk og vennskap	-trivsel, vennskap - fritid og nettverk -fag, arbeidsmåter - innsats,motivasjon -støtte, veiledning - annet	Planer om utdanning og yrkesvalg - egeninnsats og motivasjon - ønsker og visjoner for fremtiden og fremtidens skole

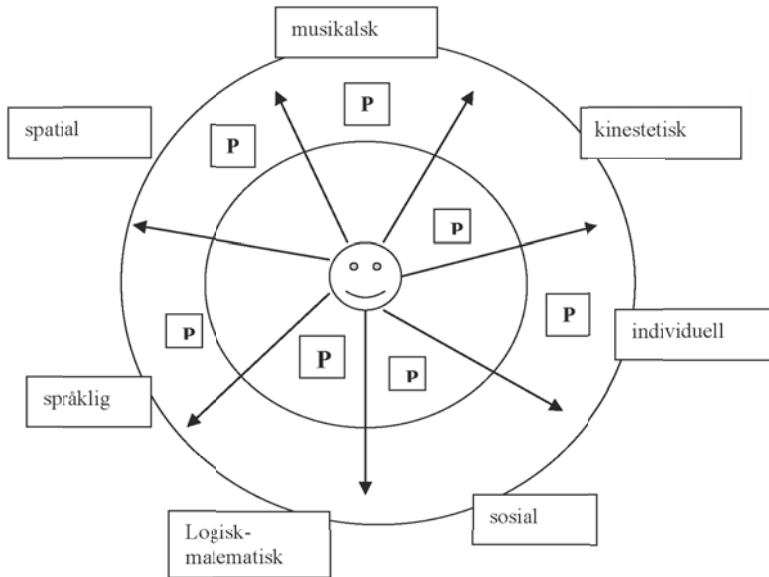
Ut fra et grunnleggende prinsipp om å la elevene være aktivt deltakende i sin egen læringsvirksomhet gjennom dialog, ble skoleåret de nye ungdomsskoleklassene invitert til en grundig gjennomgang av prosjektet og drøfting av hensikten med det. Videre brukte vi i startfasen tre undervisningsøkter (à 2 timer), hvor jeg som forsker gjennomgikk teori for elevene som kunne ha betydning for deres egen forståelse av læring og danning. Her ble innspill fra elevene mottatt med glede og anvendt aktivt i utforming av tilpassede kartlegginger om læring (vedlegg 3.8). Teoriene som ble gjennomgått var:

- Meads teori om symbolsk interaksjonisme, om utvikling av selvtilit og selvbylde og Skaalvik & Skaalviks skille mellom reell, ideell og akademisk sjøloppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 1996)
- Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone (Vygotskij, Lurija, Larsen, og Diderichsen, 1971)
- Howard Gardners teori om multiple intelligenser (Gardner, 1994)
- Csikszentmihalyis flytsone-teori (Csikszentmihalyi, 1991)

En kortversjon av dette ble også gjennomgått for foreldrene i begge klassene gjennom et frivillig kveldskurs over to kvelder. Mange elever og foreldre ga uttrykk for at de syntes teoriene var interessante. Etter teorigjennomgangen med elevene ble det, med utgangspunkt

i Gardners teori om multiple intelligenser, gjennomført en kartlegging med samtlige elever for å finne hver enkelt elevs kompetanseprofil. Kartleggingen besto av 10 utsagn på hver kompetansekategori (til sammen 70 utsagn), og den kunne gjennomføres nettbasert⁹. Elevene hadde på forhånd testet spørsmålenes relevans i forhold til alder og kulturell tilhørighet. Etter kartleggingen fikk de opp enten en kurve, eller en modell, som fortalte omtrent hvor de befant seg innenfor ulike kompetansekategorier. Her er et tenkt eksempel for Per (P):

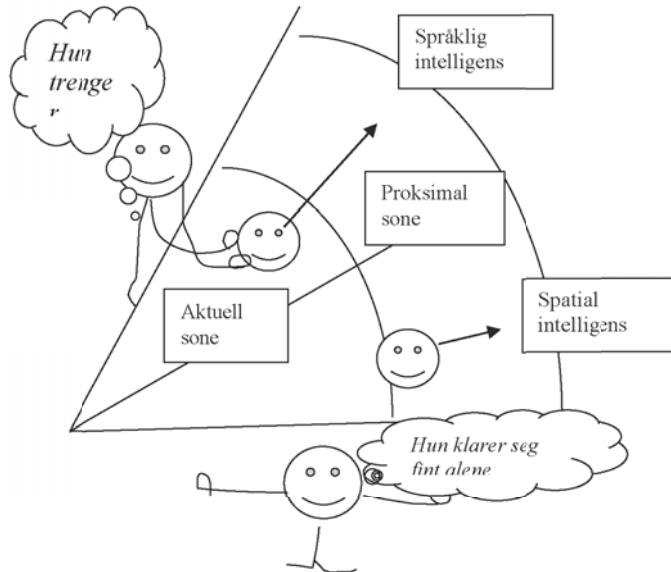
⁹ Kartleggingsverktøyet er utarbeidet i flere versjoner (eks. by/ bygd, forskjellig på Sjøby og i Fjordbygda) og ble presenter nettbasert, slik at elevene kunne klikke seg inn til sine egen kompetanseprofil. Dette verktøyet ble utviklet som en særoppgave i mitt IKT-studium .



Figur 3: Min kompetanseprofil – ut fra MI-teorien

Vi diskuterte også sammenhenger mellom flytsoneteori, Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone og Gardners teori om *multiple intelligenser* (MI-teorien). Dette var teorier som flertallet av elevene skjønte. Ut fra flytsoneteorien forsøkte vi å synliggjøre hvordan elever kan falle utenfor flytsonen, og vi eksemplifiserte hvilke muligheter de hadde til å kunne komme seg inn i ”flyt” igjen, enten alene eller ved hjelp. Her diskuterte vi ”følgefeil” og ”akkumulert underskudd” dersom de havnet for langt utenom flytsonen, videre hvordan elevsamtalen kunne være egnet som forum for å stake ut læringsveien. Elevene og jeg utviklet sammen et læringsbilde av ”Vygotsky i Gardner”-modell i ”flyt” eller ”manglende flyt” (Kirsten Limstrand, 2002, s. 137) slik¹⁰:

¹⁰ Modellen er utarbeidet av undertegnede, i dialog med elever ved Sjøby Ungdomsskole.



Figur 4: Mitt ståsted - ut fra "Vygotsky i flytsone"

Første høsten i elevsamtaleprosjektet ble brukt til å få elevene til å bli mer bevisste på hvordan læring og identitetsdanning foregår i skole og samfunn, ut fra et sosiokulturelt/ sosio-kognitivt læringssyn. Læring og dannelse ble diskutert, både i samlet klasse og i smågrupper, og vi diskuterte hvordan elevene kunne lære seg å bli selvdrivende i sin egen læringsprosess gjennom å reflektere over visse forhold, som for eksempel:

Hvor ligger min kompetanseprofil?

Hvordan kan jeg utnytte min sterke sider?

Hvordan kan jeg bruke de sterke sidene til å stimulere de svakere sider?

Hva er det neste jeg trenger å lære?

Hvilke kompetanser og hvilke ferdigheter trenger jeg for å nå dit jeg ønsker?

Hva trenger jeg hjelp til og hva kan jeg klare alene?

Hvem må jeg oppsøke?

Hvordan kan jeg bruke det jeg har lært til å lære det nye?

Dokumentasjon og ”dobbel bokholderi”.

Prosjektet ble innmeldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) og fulgt nøye opp i forhold sikkerhetsmessige krav til oppbevaring og utlevering av persondata (vedlegg 3.2 og 3.5). Når det gjaldt den øvrige dokumentasjonen (møtereferater, prosjektlogger), forpliktet vi oss til en slags ”dobbel bokholderi”. Prosjektlærerne (klassestyrerne) og undertegnede skulle tidvis føre både dagbok og periodelogg, hvor vi stort sett skulle få tilgang på det den andre hadde bokført. Klassestyrerne skulle føre stikkordsreferat fra alle elevsamtalene. Disse skulle være tilgjengelig for forsker. Eleven bestemte hva som kunne stå i referatet og hva som eventuelt skulle utelukkes. Kopi av referatet skulle sendes med eleven heim etter samtalen, etter godkjenning fra eleven. Den skriftlige dokumentasjonen som det var enighet om som et felles grunnlag for forskningen var:

- Skriftlige referater fra alle elevsamtalene over tre år og sentrale møtereferater
- spørreundersøkelser hvert semester etter gjennomførte elevsamtaler (fem semester)
- strukturerte intervju med samtlige elever ved utgangen av 10 skoleår
- samtaleintervjuer med utvalgte elever og deres foreldre (via lydopptak)
- spørreundersøkelser for foreldre (første og siste prosjektår)
- generelle dokumenter fra skolen som hadde betydning for bakgrunnsforståelsen (virksomhetsplaner, års- og periodeplaner, rundskriv fra skolen og historisk materiale)
- Supplerende dokumenter fra elevene (dikt, stiler, oppgaver etc.)
- Logg/dagbok fra klasse- og skolebesøk og ting som har betydning for prosjektutviklingen

Formelle møter og kurs ble dokumentert i form av særskilte møtereferater. De to siste årene innskrenket vi loggskrivningen. Det ble for mye å holde styr på. Prosjektlærerne har sammenfattet sine dagboknotater til ”årslogger”(Kirsten Limstrand og Mørck, 1999, s. 38-51).

Utvalg av elever

Jeg tok sikte på i løpet av første høst å intervju utvalgte elever (3 gutter og 3 jenter) slik at jeg kunne få beskrevet deres "historie" og framtidvisjon på en best mulig måte. Siden inviterte jeg deres foresatte til intervju, dette med tanke på å gå i dybden på hva som hemmet og fremmet læring, og hvorvidt de mente at faglærerne var i stand til å få tak på dette gjennom elevsamtalene. Jeg var også ute etter, gjennom samtalene, å få fram fenomener og mulige fellestrekk rundt det som kunne være drivkraften til læring. Dybdeintervjuene var å betrakte som en generell utdyping av elevenes opplevelser av samtalenes betydning for læring, sett i sammenheng med den holdningen og interessen de hadde til læring og skole fra tidligere.

Etter hvert ble det nødvendig å supplere utvalget av elever, sett i forhold til å få med det jeg var mest opptatt av, nemlig *engasjement* og *entusiasme (lærelyst)* og hva som motiverer og driver elevene fram. Jeg hadde bruk for flere bakgrunnshistorier for å få tak på hva som hemmer og fremmer drivkraften i læringsprosessen. Utvalget ble etter hvert utvidet til 4 jenter og 4 gutter.

Bytte og etikk

Ettersom jeg skulle være den som på utsiden bare satt og ”sugde” til meg informasjon og erfaringskunnskap, var jeg bevisst på at jeg måtte tilby noe igjen. Jeg opplevde at det ikke var tilstrekkelig bare å være tilstede i form av min fagkompetanse. Jeg tilbø derfor kurs for foreldre og elever rundt teori knyttet til læring og utvikling. Elevene fikk også komme på besøk på lærerhøgskolen og overvære pedagogikkforelesninger i ”stor-auditoriet”, noe de syntes var kjekt. De satte stor pris på kantina og friheten til å gå å kjøpe seg ei cola i pausene. Jeg tilbø også min hjelp til lærerne på Sjøby, dersom de hadde bruk for hjelpelærer på visse områder, blant annet i musikk.

Vi hadde en del diskusjoner i forkant rundt etiske spørsmål, som hva vi skulle gjøre dersom ting ”skar” seg, både mellom oss som forskende partnere, og i prosjektet forøvrig. Vi var bevisste på at mange utfordringer kunne dukke opp underveis. Vi ble enige om å ta tingene som de kom, der og da, og etterhvert som tingene skjedde. Gjennom å legge opp til hyppig møtevirksomhet og jevnlig kontakt, satset vi på å få all uenighet ”på bordet” hurtig. Vi ble også enige om hvor ofte jeg kunne være tilstede på Sjøby. Ikke for ofte, slik at jeg ”trødde for mye i dørene”, men heller ikke for sjelden, slik at besøkene ble unaturlige. Hver tredje uke fant vi etter hvert passelig. Da deltok jeg både i klasserommet, av og til ute i friminuttene, og jeg var tilstede på personalrommet i lunsjpausen. I tillegg til de formelle møtene fikk jeg også tid til en prat med prosjeklærerne ved skoledagens slutt. Det ble ikke satt opp noen etiske ”kjøreregler” mellom oss forskende partnere. Derimot ble det inngått kontrakt mellom kommunen og prosjektskolen rundt de betingelsene (en fast timeressurs) som prosjeklærerne skulle få gjennom tre år. En del av denne ekstraressursen kunne også gjøres om til ”rene penger” som kunne benyttes til kurs, studiereiser og annet som kunne ha betydning for elevsamtaleprosjektet.

Faglige drøftinger

Vi så det som svært nødvendig å legge opp til kontinuerlige faglige drøftinger mellom oss forskende partnere, både eksternt og internt. Vi holdt derfor fast på å opprettholde den etablerte regionale, faglige nettverksgruppa SaltNett, i tillegg til den interne styringsgruppa for prosjektet. Prosjektet ble underveis presentert og drøftet i følgende fora:

- Nettverksgruppa SaltNett ((RKK, 1996)
- Styringsgruppa av foreldretillitsvalgte ved Sjøby Ungdomskole (Vedlegg 3.12)
- En landskonferanse for skoler som har gjennomført elevsamtaler (Toldnes, Karlsen, og Limstrand, 1997)
- Diskusjonsutkast og papere framlagt på forskningskonferanser
- Det nordiske forskernettverket rundt skole-heim-samarbeid, NORNAPE

Forskningshjelp

Vi hadde liten ekstern forskningshjelp i prosjektet. Vi hadde en viss intensjon om å nyttiggjøre oss studenter fra lærerutdanningen som var praksisstudenter på Sjøby, men ettersom praksisperiodene bare var på 3. uker, ble det vanskelig. Som motsats var tanken at studentene kunne få innsikt i hvordan elevsamtaler foregikk på Sjøby. Litt hjelp fikk av spesielt interesserte studenter som påtok seg videoopptak og redigering av noen elevsamtaler foran det nasjonale forskningsseminaret i 1996/97. Videre tok en av studentene fra videreutdanningsstudiet i faget ”spesialpedagogikk” ansvar for å gjennomføre en sluttundersøkelse med foreldrene våren 1997/98. Undertegnede har også hatt hjelp til å gjennomføre samtaleintervjuene ved slutten av 10 klasse, der en fagkollega tok ansvaret for halvparten av intervjuene og hjalp med ”finpussing” av intervjuguiden. Vi fikk videre hjelp til å skrive ut sluttintervjuene fra en av høgskolens sekretærer. Mitt ansvar var å bearbeide, systematisere og presentere intervjumaterialet foran rapporteringen.

2.6. Hovedprosjekt 2 - Fjordbygda (2002-2003)

Dette prosjektet, som var godkjent som en del av et større skoleutviklings- og forskningsprogram (KUPP), ble knyttet til ungdomstrinnet på Fjordbygda sentralskole og hadde sin oppstart i 2002. På bakgrunn av resultatene fra det første prosjektet ble både rammebetingelser, form og innhold for elevsamtalene radikalt endret. I det nye prosjektet fulgte samtalene tettere, de var kortere og de hadde i større grad lagt inn en faglig /tverrfaglig vurderingsdel. Planen var å gjennomføre *sju faste samtaler pr år*. Metodisk fulgte

vi i stor grad prinsippene fra tidligere, med den kvalitetsforbedring at vi i større grad gjorde bruk av video-opptak på et utvalg av seks elever. Hensikten var å studere selve samtaleforløpet og kommunikasjonen. Da kunne både lærerne og elevene få anledning til å studere seg selv, og lærere kunne benytte studiet som et ledd i en kompetanseheving av seg selv som samtaleleder. I prosjektsøknaden til Norsk Forskningsråd var formålet (her noe forkortet) formulert slik (vedlegg 4.1):

Formålet med dette prosjektet er å videreutvikle og analysere elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog mellom lærer og elev med tanke på tilpasset opplæring i forhold til opplæringslov, forskrifter og læreplan. I denne sammenheng er både det individuelle og samfunnsperspektivet vektlagt, slik læreplanen antyder (...) Læreplanen antyder et verdisyn som tar sikte mot å utvikle og utnytte ressursene og talentene hos den enkelte elev, samtidig som den minner om bevisstgjøring og styrke sjølbildet og sjøltilliten hos barn og unge (...). Prosjekt "Elevsamtalen" setter eleven i sentrum, som aktiv deltaker i sin egen læring og utvikling, men også som medansvarlig i samfunnsutviklingen slik læreplanen skisserer(..)

At Fjordbygda sentralskole ble den utvalgte skolen, hadde sin årsak i at skolen hadde uttrykt ønske om å delta i forskningsbaserte prosjekter sammen med Høgskolen i Bodø med tanke på å forbedre egen praksis. Skolen hadde dessuten vist spesiell interesse rundt utvikling av elevsamtaler og initiert prosjekter rundt dette tema. Allerede siden tidlig på 90-tallet hadde de gjennomført elevsamtaler to ganger i året på alle trinn i ungdomsskolen. På den måten kan vi si at det allerede eksisterte en samtalekultur på skolen, selv om den ikke var like godt etablert hos alle lærere. Det ble skrevet partnerskapsavtale med skolen som forpliktet hverandre både faglig og økonomisk (Kirsten Limstrand, 2004, s. 82-85). Det innebar bl.a at kommunen innvilget 2 rammetimer pr uke ekstra til prosjektet. Disse timene skulle dekke opp den ekstra tiden som ville bli brukt, både i forhold til gjennomføring av alle samtalene, og til studier av video-opptak og drøftinger rundt forskningsprosessen. Det ble lagt inn faste møter (inni den faste møtetida for lærerne), én gang i måneden. Her ble det lagt fram resultater til drøfting med resten av kollegiet. Det ble understreket at *læring* var sentralt i prosjektet, mens samtalene måtte sees på som et redskap for å bevisstgjøre både eleven selv og lærerne. Følgende samarbeidsområder ble presisert i partnerskapsavtalen:

- elevenes ressurser og kompetanser (kunnskaper og ferdigheter)
- hvordan eleven lærer best (arbeidsmåter, situasjoner etc.)
- hva som forstyrrer læringsprosessen
- hva som inspirerer og motiverer i læringsprosessen
- hva eleven trenger å lære for å "fylle hull" eller komme seg videre mot de mål de sjøl setter seg (langsiktige og kortsiktige mål)

- hvordan eleven kan være sin egen drivkraft(motor); være med å ta ansvar for egen læring

Ideelt sett var planen at alle lærerne på trinnet skulle fordele samtaleansvaret. Dette viste seg å være vanskelig rent praktisk, bla. ved at flere lærere gikk i deltidsstillinger eller var tilsatt som rene faglærere i enkeltfag. Dermed endte det opp med at de to kontaktlærerne på trinnet (kvinnelige) fikk ansvar for gjennomføring av samtale.

Hva ble så endringene av det nye prosjektet på Fjordbygda, sett i forhold til Sjøby-prosjektet? Grovt sett kan vi presentere følgende forskjeller og/eller presiseringer (prosjektskisse KUPP-prosjektet):

- Fra to til sju faste samtaler i året
- Samtalene bygger på periodeplaner på 4-5 uker
- Periodene tar utgangspunkt i indikatorer for hver av de sju mennesketypene i læreplanens generelle del i L-97
- Samtalens varighet er 10-12 minutter, med rom for fleksibilitet
- Kontaktlæreren samtaleleder og holder en viss struktur på samtalen etter et delvis fast mønster.

Strukturen i *elevsamtalen som plan,- utviklings- og vurderingsdialog* hadde et gjensidig siktemål fra elev- og lærer: både å kontrollere og korrigere kursen, bekrefte enighet eller uenighet, sjekke måloppnåelse i form av kunnskaper og ferdigheter, gjøre avtaler, innføre og opprettholde gode rutiner. Utviklingsorienteringen i samtalen skulle vise progresjon og utfordringer, skissere ulike veivalg og muligheter, skape diskusjon og/eller konfrontasjon, skape undring, assosiasjon og refleksjon. Ut fra samtalen skulle det besørges kontinuitet og god dokumentasjon og kunne settes nye mål i retning av visjoner, slik den tidligere utarbeidete modellen forsøker å fremstille det (se modell, kapittel 2.1). Ut fra video-opptak og transkripsjoner kunne vi håpe på et bedre verktøy til å studere hvordan lærere bedre kan gjøres i stand til å ta elevenes perspektiv/søke å forstå og være er aktivt lyttende i samtalsituasjonen.

Datainnhentingsstrategier og empiri

Prosjektet, som er omtalt nærmere detaljert i sluttrapporten ((Kirsten Limstrand, 2004), fulgte i stor grad tankegangen rundt aksjonslæring og aksjonsforskning. Det meste av idéutvikling var initiert fra skolen sjøl, gjennom måten de inndelet læreplanen på. Årsplaner og periodeplaner var utformet med utgangspunkt i de ”syv mennesketypene” i den generelle

del av Læreplanen (L-97- generell del). Ut fra en slik periodeplan vil man ideelt sett kunne følge opp eleven både i forhold til faglig, sosial og personlig utvikling. Prosjektet ble presentert for elever og foreldre i forkant av prosjektstart, og i likhet med det forrige, ble det overfor både elever og foreldre brukt en del tid på å drøfte hensikten og målsettingen med prosjektet. Videre ble det fra forskers side gjennomgått både teori og metode knyttet opp mot prosjektet; både teorier rundt kommunikasjon, læring og identitetsutvikling/personlighetsdannelse. Alle elever i 8 klasse (46 elever) ble deltakende i elevsamtaleprosjektet. Ettersom skolen er litt ”trangbodd”, kunne vi ikke sette så høye krav til samtalerom. Gjennomføring av samtalen skjedde på et helt vanlig grupperom, hvor det ikke ble gjort noe spesielt for at det skulle se trivelig ut. Rommet var også litt støybelastet, idet det lå kloss opp til klasserommene for 8.-klassene. I tillegg var det noe påvirket av ute-støy.

Utvalg og forskningshjelp

For et utvalg på 6 elever ble det foretatt video-opptak av samtalen. Hensikten med dette ble formulert og drøftet med elevene. Utvalget var basert på frivillighet; lodd-trekning, under kontroll av elevtillitsvalgte, blant de som meldte seg. Video-opptakene ble gjort tilgjengelig for studie av samtalen i samarbeid med eleven selv, samtalelærer og forsker. I dette tilfellet ble både elev og lærer å betrakte som forskende partnere. For å sikre data foretok vi også lyd-opptak på kassett av de samme samtaler. Dette har gjort det lettere å transkribere samtalen, der dette har vært gjort. Prosjektet i skoleåret 2002/2003 (8.trinn) konsentrerte seg om:

- a) samtals betydning for identitetsutvikling
- b) kontinuiteten i læreprosessen
- c) kriterier og oppfølgingsstrategier for den gode samtale

Disse kriteriene ble også gjenstand for undersøkelsen, underveis og til slutt.

Ettersom prosjektet var en del av KUPP-programmet hadde vi indirekte forskningshjelp, både ved det at ekstern veileder var oppnevnt som formelt ansvarlig for prosjektet¹¹ og ved at det ble gjennomført halvårslige nasjonale forskningskonferanser hvor vi fikk anledning til å legge fram våre resultater til drøfting. Vi var også i kontinuerlig dialog med et ”parallellprosjekt”¹² som også hadde elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog som forskningstema.

¹¹ Thor Ola Engen ved Høgskolen i Hedmark

¹² Ola Johan Sjøbakken v/Høgskolen i Hedmark i samarbeid med Ådalsbruk skole i Løten Kommune.

Prosjektavvikling

I en artikkel fra 2007 har jeg diskutert aksjonsforskning som en sårbar metode, ut fra den erfaring vi etter hvert fikk med prosjektet i Fjordbygda (Limstrand 2007). Den opprinnelige prosjektplanen var å skulle følge denne elevgruppen over to år. Denne planen ble endret i løpet av sommeren 2003. Årsak: Det handler om en forholdsvis liten kommune hvor økonomiske nedskjæringer fører med seg store ringvirkninger, ikke minst på skolefronten, hvor de måtte omorganisere en del blant lærerstaben i hele kommunen. Noe som endte med nye lærere på samtaleteamet. Dermed fant vi det unaturlig å gå videre med elevsamtaleprosjektet. Vi valgte å avslutte datainnsamlingen og oppløse samarbeidsavtalen i august 2003 og bruke høsten 2003 til avsluttende intervjuer og rapportskrivning. Imens fortsatte elevsamtalene som før ved skolen, men fikk en ny organisering med *fire* samtaler i året. Fortsettelsen er ikke trukket inn i denne studien.

DEL 2. Rammeverk

3. Nasjonale føringer

Ut fra et ideal om å realisere retten til medvirkning i en opplæring som har til hensikt å gi elevene både livs- og skolelivskvalitet, tilpasset deres egne forutsetninger, presenterer jeg i dette kapitlet et sammendrag av det nasjonale regelverk som forplikter demokratiet og dialogen i skolen generelt, og i *elevsamtalen* spesielt. Jeg vil også, i denne presentasjonen, trekke fram noen motsetninger mellom skolens verdigrunnlag og det lovverket som er utarbeidet for å oppfylle det.

3.1. Danning og lærelyst i styringsdokumenter

Jeg innleder med demokratispørsmålet. I opplæringslovens §1-1, 4.ledd er demokratibegrepet fremhevet som det å vise respekt, både for kulturforskjeller og for ulike tenkemåter, slik: *”Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.* Demokratispørsmålet knyttes i læreplanens innledningsdel (LK06 s. 4) til identitet og bevissthet, slik: *Opplæringen må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet.* I Læreplanens ”Prinsipper og retningslinjer”(s.6) er det nærmere presisert hvordan skolen skal arbeide systematisk med å forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. Her er *elevsamtaler* ett av flere virkemiddel.

I opplæringslovens § 1- 1, formålsparagrafen, bekrefter forpliktelsen om dialog, gjennom innledningen, hvor alle skolens oppgaver skal skje *i forståing og samarbeid med heimen.* Eleven er naturlig nok både heimens og skolens viktigste dialogpartner. Innledningsvis ledere formålsparagrafen til å vende blikket mot fremtida, samtidig som vesentlige grunnverdier må fastholdes. Videre framheves betydningen av skolelivsgleden, her formulert som skaperglede og utforskertang:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring (...). Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaperglede, engasjement og utforskartrong(...).

Vi kan av dette indirekte ”lese” skolens dannelsingsprosjekt, gjennom et fremtidsmål rettet mot livsmestring, mot arbeids- og samfunnsansvar. I følge formålsparagrafens innledning skal dette skje i samarbeid med heimen. I opplæringsloven er begrepet ”tilpasset opplæring” sentralt og formulert i en egen paragraf i loven (§1-3), slik:

Opplæringa skal tilpassast evnane og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. (...) På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

Vi kan forstå siste setning slik at det må legges spesiell vekt på grunnleggende begrepsoppfatning og begrepstrening. Ut fra loven kan vi trekke den slutning at elever som mister vesentlige grunnleggende ferdigheter i starten, lett vil kunne risikere at det oppstår *følgefeil* eller *akkumulert underskudd* i læringsprosessen (Kirsten Limstrand, 2010). Ettersom prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for hele skoleløpet må disse elevene rimeligvis få muligheter til å hente seg inn igjen, uansett hvor i læringsløpet dette slår ut, selv om de har passert 4. årstrinn.

Tema *tilpasning* har en lang historie i norsk skole, selv om selve begrepet *tilpasset opplæring* er av nyere dato. Bachmann og Haug (2006) viser til hvordan tilpasset opplæring i Norge har fungert som et politisk begrep, med skiftende innhold under ulike politiske regimer (ibid s. 19 ff). Videre vises til hvordan Mønsterplanen fra 1974 innfører det lokalt forankrede lærestoffet som en ny form for tilpasning og hvordan nasjonen fikk samordnet lov for opplæring i grunnskolen, som innførte retten til opplæring for alle. Begrepet kom formelt inn skolens lovverk gjennom opplæringsloven av 1998, men har også siden den gang vært gjenstand for ulike oppfatninger og tolkninger. Det har utviklet seg fra en smal, til en bredere forståelse, på den måten at begrepet i dag også knyttes til kvaliteter ved *skolens virksomhet*. En bred definisjon, som har vært gjenstand for drøftinger i NETTOP¹³ (Nasjonalt nettverk for tilpasset opplæring) med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, ble utviklet som en foreløpig definisjon og lyder slik (Engen, 2010):

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper, personlighetsutvikling og danning, samtidig som de har optimal sjanselikhhet når det gjelder å nå skolens mål (NETTOP's sluttseminar på Hamar okt. 2010)

¹³ Si noe om Nasjonalt Nettverk for tilpasset opplæring

Et slikt perspektiv på tilpasset opplæring vil si at opplæringa og undervisningen tar utgangspunkt i, i tillegg til det individuelle, å bygge på elevenes sosiale og kulturelle og språklige forutsetninger hos elevene, det Engen kaller *gruppetrekk*. Engen (Bachmann og Haug, 2006, s. 74) understreker at det er *samarbeidet* med en mer kompetent partner som både skaper *motivasjonen* og den *intellektuelle beredskapen* for å lære noe. Det lærere må gjøre, hevder han, er hele tida å rette opplæringa inn mot morgendagens nivå, for på den måten å mobilisere og realisere elevens potensial. Det forutsetter undervisning som ikke bare retter seg mot det individuelle eller det kollektive, men som også legger elevenes gruppetrekk (eks. kultur, kjønn m.m.) til grunn for innholdsvalg og undervisningsmåter. I definisjonen brukes uttrykket *optimalt*; et sterkt uttrykk som i min forståelse kan ”oversettes” til at bare det beste er godt nok for barn i skolen (min tolkning). Vi ser videre at *danning* er trukket inn i denne definisjonen i tilknytning til personlighetsutvikling.

3.2. Dialogen i skolens vurderingssystem

Begrepet *danning* understreker indirekte og uttalt dialogens plass i skolen, noe som gjenspeiler seg mer presist gjennom noen av forskriftene til loven, § 3: *vurdering*. Som en følge av lovendringer i opplæringsloven har forskriftene rundt vurdering fått et radikalt ”ansiktsløft” ideelt sett, med den hensikt å bedre gårdagens vurderingspraksis, særlig i forhold til dialog og medvirkning. De nye vurderingsforskriftene trådte i kraft fra og med 1.8.2009. Her finner vi presiseringer på *hvordan* skolen skal legge til rette for læring gjennom *dialog* og *samtaler*. Samtalens/dialogens hensikt er knyttet opp mot ulike sider, med tanke på å ivareta både faglig, personlig og sosial utvikling. Vurderingsforskriftene innebærer i praksis at *alle* lærere trenger å utvikle formell samtalekompetanse, både gjennom teori og praksis. I forskriftens § 3-8 er det understreket *retten til* samtaler rundt personlig og sosial utvikling:

Eleven, lærlingen og lærekandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren sin i lys av opplæringslova § 1-2, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

I Utdanningsdirektoratets veiledning til forskriftens, § 3.” Vurdering”, understrekes at *dialog om annen utvikling etter § 3-8* verken dreier seg om å foreta en individuell vurdering av elevens kompetanse i fag, eller av elevens orden eller atferd (www.skolenettet.no/veiledninger). Det påpekes at hensikten med denne dialogen er å gi både elev, lærer og foresatte muligheten til å samtale om hvorvidt eleven utvikler seg i positiv

retning i forhold til *andre* mål for opplæringen enn de faglige målene, basert på den generelle del av læreplanen og sentrale prinsipper. Utdanningsdirektoratet understreker videre at det kan virke kunstig å skille mellom faglige og ikke-faglige sider ved eleven, men påpeker samtidig at skillet mellom faglige prestasjoner og annen utvikling er et viktig prinsipp å ha med seg når vurderinger skal foretas og tilbakemeldinger gis. Denne dialogen beskrives videre som en rettighet hvor eleven på individuelt grunnlag skal få tilbakemelding fra læreren på sin utvikling, samtidig som læreren kan få tilbakemelding rundt elevens opplevelser av skolesituasjonen.

Fra vurderingsforskriftene vil jeg videre trekke fram følgende:

I § 3-11 og § 3-13 understrekes retten til underveisvurdering og halvårssamtaler i fag med kontaktlærer eller instruktør. Her presiseres det at underveisvurdering skal gis *løpende* og kan være både muntlig og skriftlig. I følge § 3-16 skal det videre *dokumenteres* at underveisvurdering er gitt, uten at det er gitt nærmere retningslinjer til formen eller måten det skal gjøres på. I veiledningsheftet utgitt av Utdanningsdirektoratet ”oversettes” ordet ”javnleg” til ”løpende” og konkretiseres slik:

En løpende dialog om dette er ment å bidra til at elevene får like gode og konkrete beskjeder om hva som trengs for å utvikle disse sidene som de faglige. Læreren på sin side trenger også konkrete beskjeder fra elevene for å kunne legge til rette for en opplæring som støtter opp om alle elevers ikke-faglige utvikling (Udir. Veiledningshefte s.44).

Dette fremstår for meg som en noe uklar presisering. Vi vet ikke om *javnleg* knytter seg til en tidsdimensjon eller en saksdimensjon, eller begge deler. Vi registrerer at det også knyttes til en sosial dimensjon, idet det er *læreren* som skal føre denne samtalen. Læreren er i forskriftens § 8-2 og § 3-11 presisert å være kontaktlæreren eller instruktøren. Med andre ord blir det vanskelig å vite *hvor ofte* en dialog om annen utvikling kan føres, og *om hva* denne dialogen skal handle om, sett i forhold til det vide feltet som opplæringslov, generell del og prinsippene handler om. Så lenge dette ikke er avklart, vil man måtte bruke ”skjønn”, noe som understreker kompleksiteten i vurderingssystemet. Det betyr i realiteten at det overlatt til den enkelte skole og skoleeier å definere hyppigheten av samtalen. Den samme problematikken finner vi i spørsmålet rundt faglig/ikke-faglig, og orden/oppførsel og annen utvikling.

I følge § 3-5 og § 3-15 skal *orden og oppførsel* og oppførsel være en del av underveisvurderingen (i halvårssamtalen), men skal holdes atskilt fra *vurdering i fag*. Dette

er nytt i forskriften og her vil studier av elevsamtaler kunne klargjøre hvordan, eller om det er mulig å holde dette atskilt. I forskriftens § 3-12. Egenvurdering, står det følgende presisert:

Egenvurdering til eleven, lærlingen og lærekandidaten skal være en del av undervisvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og fagleg utvikling, jf. Opplæringslova §§ 2-3 og 3-4.

Denne paragrafen har også vært innbakt i forskriften tidligere, men med en litt annen ordlyd. Vi kan på en måte se at vurderingsforskriftene samlet underbygger og presiserer dannelsingsperspektivet og spørsmålet om elevmedvirkning, ut fra formålsparagrafen. Dette synliggjøres gjennom å invitere til ”jevnlige dialog” mellom elev og lærer, både gjennom faglig, personlig og sosial utvikling. Skjønt det må også antas en viss forvirring, når man bruker ordlyden ”ha rett til”. I juridisk forstand vil det si at både lærere og elever i praksis kan slippe unna, noe som vil bli drøftet i sluttkapitlet¹⁴.

En annen aktuell diskusjon som melder seg i denne studien, er forholdet mellom kontaktlærere og faglærere, når det nærmest pålegges at *kontaktlærere* har ansvaret for å koordinere *halvårssamtaler i fag*. Dette kan lett bli en konflikt, når faglærere ikke skal kommunisere direkte med eleven i sine fag. Dette spørsmålet vil bli belyst og drøftet nærmere i denne studien. Det samme gjelder spørsmålet om å skille vurdering i orden- og oppførsel fra vurdering i fag i undervisvurderingen. Videre oppstår spørsmålet om *hvorvidt, hvordan eller når* man bør splitte opp eller slå sammen ”*dialog om anna utvikling*”, *samtaler om orden og oppførsel* og *samtaler om fag*. Noe som mest sannsynlig vil gi seg forskjellige svar alt etter hvilket skoleslag vi befinner oss i.

Når norsk skole og utdanning legger opp til dialog og samtale i et slikt omfang som det her er snakk om, forutsettes det visse ferdigheter, både for den som står ansvarlig for å føre en dialog (læreren) og dialogpartneren som skal føres inn i denne dialogen, i dette tilfellet eleven. Ett av grepene som kan være til hjelp er innføring av prinsippet om ”*grunnleggende ferdigheter*”, som fulgte inn i Læreplanen LK06. To av disse grunnleggende ferdigheter er ”muntlig kommunikasjon” og ”skriftlig kommunikasjon”¹⁵, som hver for seg eller sammen vil kunne danne viktige forutsetninger for dialogen. Underforstått: vi må ha et visst begrepsapparat for å kunne samhandle. Dialogen vil være et av virkemidlene for å klargjøre

¹⁴ Utdanningsdirektoratet har i svar på dette spørsmålet 31.09.08 : Årsaken til endringene fra plikt til rett, henger sammen med at flere høringsinstanser uttrykte bekymring for at forskriften påla skolen og lærerne i stadig økende omfang nye plikter (...) Det formelle svaret vil i sin helhet gjengitt i sluttdiskusjonen (del 4).

¹⁵ Begrepene er delvis endret i 2013 av UDIR fra ”grunnleggende ferdigheter” til ”kommunikasjon”.

begrepsapparatet og anvende det i praksis. Vi kan derfor tenke oss at elevsamtalen nettopp vil være et ”treningsforum” for å lære seg ” å uttrykke seg muntlig”.

3.3. Program ”Vurdering for læring”

Ettersom Kunnskapsdepartementet i Norge gjennom Utdanningsdirektoratet har vedtatt en storstilet nasjonal satsing på å bedre vurderingspraksisen i norske skoler gjennom programmet Vurdering for læring (2010-2014), vil jeg i sammenheng med min studie diskutere sider ved vurderingsbegrepet i dette kapitlet. Den nasjonale satsingen har som målsetting å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring (www.udir.no/Vurdering). Satsingen bygger på forskning og erfaringer fra flere land, men også på forskning og erfaringer fra Norge, gjennom prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”(2007-2009). Her deltok 77 lærersteder fordelt på alle fylker i en utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i et utvalg fag. Utprøvingen var et av flere tiltak om individvurdering som direktoratet gjennomfører på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Noen vesentlige endringer i dagens forskrifter ble foretatt, nettopp med tanke på at vurdering må sees på som et viktig ledd i motivasjonen i læringsprosessen (Eggen, Smith, og Dobson, 2009; Engh, Dobson, og Høihilder, 2007). Viktige prinsipper i arbeidet med bedre vurderingspraksis er at elevene må være delaktige i den vurdering som foregår, og at grunnlaget for vurderingen skal være kjent og tilgjengelig for eleven, lærlingen og lære kandidaten. Videre påpeker forskriftene at det må være tydelig hva målene for opplæringa er og hva som blir vektlagt i vurderingen, både av fag kompetanse og i forhold til generell kompetanse. Prosjektet ”Vurdering for læring” er i fortsatt utvikling, gjennom et oppfølgingsprosjekt som involverer 150 skoler i landet og strekker seg ut året 2014, (<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring>, lesedato 04/01/14).

Begrepet *vurdering*¹⁶ kan i skole - og utdanningssammenheng sees og forstås i sammenheng med elevenes *danning*. Vurderingsbegrepet er omfattende. Det dekker både kontroll, rangering og veiledning. Den mest framtreddende hensikten med vurdering i vår skoletradisjon har vært kontroll (vurdering *av* læring). Gjennom de nye vurderingsforskriftene ligger det an til en forskyving fra mindre kontroll til større grad av veiledning gjennom

¹⁶ I Kunnskapsforlagets ordbok er det direkte oversatt til en rekke begreper, eksempelvis: anse, anslå, bedømme, dømme, evaluere, kritisere, måle, sensurere, avgi skjønn om.

dialog. Sett i forhold til dannelsbegrepet, vil vurderingssystemet og den måten det utføres på i praksis ha stor betydning for elevenes danning. Vurdering, sett i sammenheng med motivasjon, er en komplisert sak, noe det vil bli satt søkelys på i min studie, gjennom elevfortellingene. Her møter vi elever som blomstrer *på grunn av skolens vurderingspraksis*, eller motsatt: elever som nærmest ”går under jorda” av samme grunn. Idéene rundt forsøksprosjektene om bedre vurderingspraksis er hentet fra Storbritannia. I prosjektet ”Assessment for learning” har professorene Paul Black and Dylan Wiliam fra Kings College i London (Black og Wiliam, 2006) vært sentrale i forhold til å sette *vurdering for læring* på dagsorden i Europa, gjennom å følge opp læringsstrategien fra det skotske vurderingsprosjektet ”two stars and a wish”. Det handler, litt forenklet, om at elevene må være kjent med målene de arbeider mot og få anledning til å konkretisere sin egne mål på læringsveien. Dette er følgelig en måte å tilpasse opplæringen for den enkelte på gjennom at elevene uttrykker hva de er fornøyde med (to stjerner) og hva de trenger å trene mer på (et ønske). Black understreker at denne måten å tenke vurdering på, handler også om et lærings, kunnskaps- og elevsyn. Det innebærer at dersom vi endrer måten å vurdere på, må vi også endre måten å undervise på. Ut fra dette endres også tanken om hvordan læring faktisk foregår. Men erfaringer fra engelske skoler har vist at det tar 3-5 år å endre praksis i forhold til de gamle vurderingstradisjoner. Det er en radikal omlegging som må til, ikke minst innefor vurderingsspråket, dersom vi skal endre gamle tankemønstre. I det engelske prosjektet har *dialogen* vært sentral, både gjennom egenrevisning, hverandrevisning og mappevurdering, noe som er behandlet mer detaljert og presist i boka *Elevvurdering* (Høihilder, 2008). Her velger jeg ikke gå spesifikt inn på disse begrepene.

Oppsummert, slik jeg leser og tolker forskriftene, synes å være kompliserte, upresise og uhåndterbare for de som skal føre dem ut i praksis. Dermed kan de lett bli gjenstand for private tolkninger og føre til ”minimumløsninger”. Regelverket viser også et strengt regime både på dialog og dokumentasjon, noe som rimeligvis oppfordrer tid til gjennomføring. Dokumentasjonskravet kan sees i sammenheng med kravet til statlig kontroll. Dette kan lett gå på bekostning av frihet og lærelyst, både for elever og lærere. Det synes også å være et visst sprik i forholdet mellom idealet om jevnlig dialog om *anna utvikling* og vurdering i de ulike skolefagene, med andre ord et kunstig skille mellom fag og danning.

I neste kapittel settes fokus på det teoretisk rammeverket som danner grunnlaget for analysen i denne studien.

4. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere en teoretisk tilnærming til studiet. Her legger jeg opp til en kombinasjon av sosiokulturell -, sosiokognitiv - og systemteori, ettersom jeg både fokuserer både på individ, på relasjoner og på systemet.

Jeg starter med å utdype de mest sentrale begreper som anvendes i studien, ut fra dette perspektivet. Det gjelder først og fremst begrepene *samtale og dialog*, har knyttet til elevsamtalen som er fokus for denne studien. Videre står *danning og lærelyst* sentralt, men også begreper som er nært knyttet opp mot disse. Sammen med danning hører *selvdanning*. Begrepet *lærelyst* ligger nært opp til *motivasjon*, som igjen kan forstås som en del av dannelsesprosessen, men ikke nødvendigvis som en selvfølgelig del av denne, alt etter hvordan man velger å definere danning. Spørsmål om danning, henger også sammen med *utdanning* og dermed også om *læring*. I Norge har begrepsbruken *danning og dannelse* tidvis vekslet og brukes i dag om hverandre. Jeg velger å forstå dem som det samme. Jeg vil mot slutten i denne delen belyse *narrativet (personfortellingen)*, som en teoretisk forståelse av mennesket (her eleven). Det er her satt inn i en kombinasjon av sosiokulturell/ systemteoretisk kontekst, med tanke på bedre å kunne forstå sammenhenger i elevens liv og virksomhet.

4.1. Danning, selvdanning og livslang læring

Innledningsvis vil jeg gå til dannelsesbegrepets opprinnelse. Forestillingen om dannelse kan føres tilbake til antikkens *padeia* (barneoppdragelse) som ifølge Doseth (I Dobson og Steinholt, 2011) er å betrakte som selve fundamentet for vår forståelse av begrepet. I det greske begrepet *padeia* ligger en forståelse av danning som gjelder for hele mennesket, hvor mennesket ikke *er* noe, men *blir til* gjennom en dannelsesprosess ut fra at det også har i seg en potensiell evne til dannelse (ibid, s.13). ”Grek”¹⁷ var synonymt med en dannet person og begrepet *padeia* var synonymt med landet Grekenland, med andre ord var begrepet knyttet til en nasjonal identitet. I *padeia* hadde *mimesis* (imitasjon) en sentral plass som en form for lek og underholdning; det kan beskrives som et spill med krefter som drar i ulike retninger, mellom det alvorlige og det sanne (ibid, s.18). *Mimesis* (spillet) holdt ved like og styrket den nasjonale identiteten og idéen om *arete (dyd)* i utformingen

¹⁷ Garefalakis, 2004, s.118 i Doseth, M. (I Steinholt, K og Dobson, S (red), s. 15).

av *padeia* (ibid, s.15). Gjennom de greske tragediene, i en kombinasjon av lek og alvor, kunne det vises vei til det beste og ekte i livet. Steinholt viser her at det å styre og bestemme over seg selv var viktig for de gamle grekerne, dermed ble *padia* ofte kombinert med *ethos* (høflige vaner og god livsstil) for å gjøre mennesker til gode og dyktige borgere. Sett i sammenheng med danning og lærelyst i denne studien, kan den greske opprinnelsen stå som en påminning om at skolens dannelsesprosjekt må romme både *ethos* og *mimesis*.

Spørsmålet om danning er, og har vært, grundig debattert i Norge i den senere tid, blant annet gjennom ”Dannelsesutvalget for høyere utdanning” (Bostad, 2009) og Inge Eidsvågs forslag til ”Program for danning” (Eidsvåg, 2011). Her problematiseres utfordringene og konsekvensene for skole og utdanning når vi vektlegger et *demokratisk dannelsesideal*. Skolen som en demokratisk dannelsesinstitusjon skriver seg fra et oppdragelsesideal allerede fra tidlig 1700-tall, hvor man, ifølge Luhmann (2006) skulle bestrebe seg på å oppdra barn til *homme, citoyen og bourgeois*, noe som i vår tid kan forstås som det være et menneske for seg selv og andre mennesker, en medvirkende borger i samfunnet og en kompetent arbeider og medarbeider i yrkeslivet (2006, s. 27) ibid s.27). *Samtalen* har vært å betrakte som dannelsens møtested under den tanke at virkelig dannelse ikke kan påføres noen, men blir til gjennom et subjekt/subjekt – forhold, der ingen er herre over den andre. I reformpedagogikkens tidsalder, tidlig på 1900-tallet står John Dewey (1859-1952) sentralt i forhold til å omsette et *demokratisk dannelsesideal* i teori og praksis. Han er å betrakte som en av de mest betydningsfulle utdanningsfilosofer i det 20 århundre. Hos Dewey er *individualitet* et nøkkelord (Vaage og Thorbjørnsen, 2000). Med individualiteten understreker han at det er forskjeller på menneskenes anlegg og behov og dermed også i individets ressurser og mentale kapasitet som forløses i interaksjon og samhandling. Denne forståelsen kan knyttes til begrepet *tilpasset opplæring* i dagens grunnskole.

Begrepet danning ble tatt i bruk i Norge rundt 1830. Gjennom fokus på allmenndannelsen i høyere utdanning, ble senere Hartvig Nissen (på 1850-tallet) en varm talsmann for det demokratiske dannelsesideal (Eidsvåg, 2011). Han mente at allmenndannelsen måtte være livsnær og samfunnsgagnlig, være i kontakt med det virkelige liv og samtiden, og den måtte nå alle lag av folket. Begrepet dannelse utviklet seg etter hvert til å bli noe stivt og akademisk. Man kuttet ut begrepet ”dannelse”, både i folkeskoleloven av 1936 og i loven om høyere skoler i 1935. Det nye ordet som kom i stedet var ”allmennutdanning”. Dannelse ble

dermed omgjort til danning, definert som utdanning, muligens uten at dette har var grundig gjennomtenkt og diskutert (ibid, s. 4).

Danning vil i min forståelse forstås som et *refleksivt begrep*. Som utgangspunkt har jeg inntatt en pedagogisk forklaring på dannelsesbegrepet med danning forstått som *demokratisk danning*, og som *læring* i videste forstand.. Jeg velger en foreløpig definisjon på danning videre i teksten, hentet fra Løvli, som tar utgangspunkt i Deweys perspektiv om dannelse (Løvlie, 2009 s. 29):

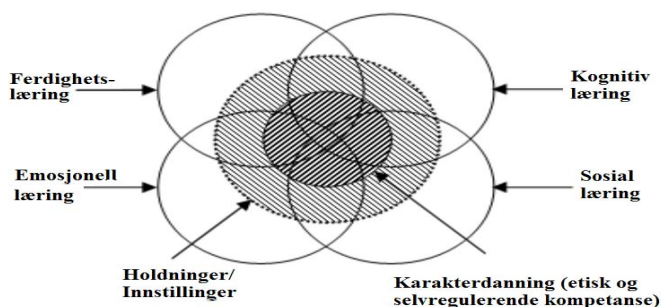
Dannelse beskriver en personlig egenskap, karakterisert som en holdning, en disposisjon, en karakter eller en dyd; en selvbiografisk oppgave som realiseres i fortellingen om seg selv. (...) Dannelse og selvdannelse går hand i hand mot å fullbyrde et liv som person og borger.

Løvlie ser på selvdannelse (refleksjonen) som en "selvbiografisk oppgave som realiseres i fortellingen om seg selv", noe jeg synes er interessant, sett i forhold til min fremstilling av elevenes livshistoriefortellinger i empirien. Jeg oppfatter her at fortellingen om seg selv (selvreferansen) må forenes med andre stemmer enn sin egen for å bli en fullverdig fortelling, når han videre understreker at "dannelse og selvdannelse går hånd i hånd". Med andre ord viser han indirekte en vei til *narrativet* som metode.

Dewey fremhever i en artikkel fra 1903 demokratiet som en åndelig kraft som "frigjør intelligensen til selvstendig virksomhet- en frigjøring av bevisstheten som selvstendig organ til å fungere på egen hånd"(Vaage og Thorbjørnsen, 2000, s. 85). Her stiller Dewey spørsmål ved skolen som demokratibygger og påpeker skolens "etterslep" og begrensing, noe som både virker hemmende både på elever og lærere. Ettersom dannelsesbegrepet også er knyttet til en demokratisk livsinnstilling, vil jeg her understreke kommunikasjonens betydning i en demokratisk dannelsesprosess, slik Dewey formulerer dette i boka "Democracy and Education" fra 1916. Her fremhever han demokratiet som et ideal for deltakelse og fri samhandling og understreker at demokrati er noe langt mer enn et styringssett; det er en måte å leve på: *A democracy is more than a form of government; it is primary a mode of associated living, of conjoint communicated experience (Dewey, 1916, s. 101)*. Dewey argumenter for hvordan nettopp individets møter, i dialogen med et utall av ulike mennesker med ulike interesser og meninger, vil kunne bryte ned barrierer i forhold til klasse, rase og nasjon, skape mangfold og frigjøre individenes krefter: *They secure a liberation of powers which remain suppressed as long the incitations to action are partial, as they must be in a group which in its exclusiveness shuts out many interests (ibid ff)*. Dewey hevder videre at å

det være *deltakende* i et demokrati er den høyeste verdi i samfunnet, noe som også må avspeile seg i skole og utdanning. Westbrook (Westbrook, 1991) understreker at Deweys idé om deltakende demokrati innebærer troen på at demokrati som etisk ideal kaller menn og kvinner til å bygge fellesskap der nødvendige muligheter og ressurser er tilgjengelige for det enkelte individ. Slik kan han eller hun fullt ut realisere sine særlige evner og krefter gjennom deltakelse i det politiske, sosiale og kulturelle liv. Overført til dagens ungdomsskole kan vi forstå at for å kunne delta i skolens liv på en måte som utvikler til demokrati, er god kommunikasjon og troen på enkeltmenneskets verdi helt avgjørende.

Begrepet *karakterdanning*, som opptrer i den generelle del av læreplanen (LK06, s.20) er hos Befring (2014), (E. Befring, 2014) den innerste sirkel i en læringsmodell inndelt i seks utviklingsnivåer, presentert slik:



Figur 5: Befring, E. (2014) Modell av læringsprosessen.

Denne plasseringen skal i følge Befring symbolisere at karakterdanning er en grunnleggende læringsfunksjon:

Karakterdanning utgjør således en helhetlig og basal etisk kompetanse, som gir forutsetninger til å leve i samsvar med grunnleggende verdier og normer. Det innebærer personlige egenskaper som kan sette barn og unge i stand til å være tillitsverdige og troverdige, med evne og vilje til å gjøre det gode, (Befring, s.12, i press)

Befring trekker her inn begrepet *karakterstyrke* som ansvarsetisk kompetanse og personlig egenskap, dette knyttet opp mot begrepet selvregulering. Karakterstyrke ligger i min forståelse innenfor rammen av dannelsingsaspektet og kan knyttes til utfordringene rundt elevsamtalen som verktøy for å hjelpe eleven å holde fast på formulerte mål.

Statsråd Gudmund Hernes la innhold til begrepet *allmenndannelse*, gjennom innføring av en *generell del* til læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (1993). Dette er den samme planen vi benytter i dag i 2014, hvor allmenndannelse¹⁸ beskrives som:

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv
- kyndighet og modenhet til å møte livet – praktisk, sosialt og personlig
- egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen.

Vi kan forstå dette som *livslang læring*, noe vår statsråd på den tida var opptatt av. I hans regjeringstid som statsråd i Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet (1990- 1995) ble *opplæringsloven* til, en lov som hadde som mål å ivareta *hele* opplæringen, gjennom grunn-, videregående og voksenopplæring.

En av dem som har satt fokus på danning i ”moderne” tid i Europa, er den tyske samfunnsforsker Niklas Luhmann, (2006), gjennom spørsmål om *danning som utdanning og livslang læring*. Luhmann deler forståelsen til Dewey om dannelse som et refleksivt prosjekt, hvor selvdannelsen og dannelsen går hånd i hånd. Han er imidlertid (muligens?) i større grad opptatt av danning i forhold til det fremtidige og det uoverskuelige; den verden vi ikke kjenner noe til (ibid, s.18) Skjønt også Dewey bekrives som *futuristisk* og *teleologisk* i den forstand at så læring rettet mot framtidige mål (Løvlie, 1989, s. 150). Etter inspirasjon av Humboldt, knytter også Luhmann danning til et ”verdensbegrep”. I følge Humboldt krever ”dannelse av mennesker at de fatter så mye av verden som mulig og forbinder seg med den så tett som de kan” (ibid s.207). I dette dannelsesidealet erstatter Humboldt på en måte det gamle idealet med å knytte det opp mot *viten* som en foranderlig variabel som er forbundet med en evne til å reflektere over seg selv i verden og sitt forhold til denne viten (min forståelse). Humboldt understreker at danningstankens ideal er at *alle* mennesker inkluderes i et nasjonalt skolesystem på en måte som gir konsekvent avkall på sosiokulturell bakgrunn; Man ”må kun sigte mot allmenn menneskeuddannelse” (Humboldt i Luhmann, 2006, s.208).

Enklest, og likevel komplisert, forstår jeg danning hos Luhmann i hele spennvidden i det å være *menneske*, slik også Løvlie (1999), med utgangspunkt i Dewey fremhever det i sin definisjon. Vi aner her et slektskap mellom Deweys og Luhmanns forståelse av danning.

¹⁸ Allmenndannelse er viet et avsnitt i generell del av læreplanen: LK06 i ”det allmenndannede menneske” .

Luhmanns hypotese er (Luhmann og Qvortrup, 2006 s. 57): *At det er oppdragelses- og utdanningssystemets grunnleggende funksjon å gjøre mennesker til personer: til personer for seg selv og for andre.* Men å utdanne (danne) mennesker er langt fra et selvfølgelig prosjekt: Luhmann skriver (ibid, s.107):

Hvis man forstår individuelle mennesker som konglomerater av autopoietiske¹⁹, egendynamiske og ikke-trivielle systemer, er det ikke noen anledning til å formode at man kan uddanne (danne) dem.

Et spørsmål som da er nærliggende å stille: *lar* mennesker (personer) seg danne (utdanne), eller er det slik at de i realiteten danner (utdanner) seg selv? Som et resultat av mitt forskningsmateriale må jeg understreke at jeg ser det kompliserte når skole og heim er tildelt felles ansvar for å danne unge mennesker til *personer*. Og jeg er inneforstått med at dette neppe kan eller bør skje uten i samarbeid eleven selv (selvdannelsen).

Gjennom bruken av dannelsbegrepet over tid, kan vi ane striden rundt danningsspørsmålet; hvorvidt, eller når danning er, og kan være et *normativt* eller et *refleksivt* begrep. Skjønt i vår "moderne tid" synes det som flere og flere heller til den tanke at den tid er forbi da danning innebar å ha en bestemt type viten og ferdighet med seg i livsbagasjen, noe vi kanskje i dag heller vil kalle *sofistikert* enn dannet. Luhmann hevder at under samfunnets forandring har dannelsbegrepet endret karakter. I dag betviler flere og flere at danning kan baseres på en "dannelseskanon" som innebærer å kunne *det* og *det* og ha lest *det* og *det*. Et slikt normativt dannelsbegrep vanskeliggjør refleksivitet. Dette gjelder for så vidt gjelder for ethvert begrep. Der eksisterer ingen klare grenser for hva begrepene innbefatter; grensen forflytter seg hele tiden, noe som er logisk hvis vi plasserer oss inn i en sosiokulturell kontekst.

Etter at menneskerettighetserklæringen ble vedtatt i 1948²⁰ og etter hvert er ratifisert i de fleste såkalte siviliserte land i verden som tilkjenner seg et demokratisk styringssett, har muligens dannelsbegrepet har blitt tillagt en større betydning av sosial danning og prinsipp om likeverd. Ikke desto mindre blir det en utfordring hvordan skole- og utdanning skal makte å løse danninggåten, slik at mennesker *dannes* og ikke bare *tilpasse* seg samfunnet, noe Luhmann er opptatt av. For å kunne nyansere skillelinjer og begrepsforskjeller av denne

¹⁹ Autopoietisk system – et selvrefererende system.

²⁰ Verdenserklæringen om Menneskerettigheter, vedtatt 10 desember 1948 med 48 lands stemmer. Ingen land stemte imot, men 8 land avsto på det tidspunktet å stemme. Pr. 2004 oversatt til 330 språk.

type, har Luhmann utviklet en analysemetode, hvor han setter begreper opp mot en motsats (*kode*), som markerer en forskjell; her kan motsatsen være begrepet *tilpasning*.

Hellesnes (1975) har belyst forskjellene begrepene danning og tilpasning ved å se dem i sammenheng med begrepet sosialisering²¹, altså *danningssosialisering* og *tilpasningssosialisering*. Sett i forhold til skole studerer han den læring som skjer gjennom skolens valg av kunnskaper, arbeidsmåter og organisering. *Danningssosialisering* i skolen forklares gjennom å forstå individet som subjekt, hvor skolen ikke tar kunnskap for gitt, men tillater elevene å stille spørsmål, reflektere over kunnskapsvalget og vise tiltro til mennesket som fornuftsvesen. Her vektlegges innhold og arbeidsmåter som fører til demokratiske, tenkende og handlende mennesker. Danningssosialisering innebærer dermed at elevene sosialiseres til å være delaktige og deltakende i egen læringsprosess. Som motsats til dette setter han opp begrepet *tilpasningssosialisering*, som skjer når kunnskap og arbeidsmåter velges og organiseres slik at det oppmuntrer til ukritisk tilpasning til autoritetens tanker, i motsetning til det å tenke selv. Dette kan føre til at elevene blir indoktrinerte og et lett bytte for styring og kontroll. Slik sosialisering skjer når skolens kunnskap er gitt og målet for vellykkethet knyttes til i hvilken grad kunnskapen kan gjenfortelles eller gjenskapes. Hellesnes omtaler dette som pedagogisk positivisme der målet er å føre et objekt fra en tilstand til en annen. Dette fører til *avdanning* og *avpolitisering*, noe som etter Hellesnes' mening vil bidra på sikt til at de demokratiske rettighetene i landet etter hvert blir innholdsløse formaliteter (ibid, s.20).

Skjervheim (1976) og Klafki (2001) har begge, hver for seg, tatt utgangspunkt i at danning gjennom dialog må forstås som *dialektisk*, noe som kan sammenstilles og forstås i nærheten av begrepet danningssosialisering. Skjervheim drøfter forholdet mellom *overbevisning* og *overtalelse* som noe fundamentalt i denne sammenheng. Dialogen baserer seg på overbevisning; på en slik måte at man sammen prøver å komme fram til ny forståelse og ny innsikt, i motsetning til overtalelse, som innebærer at man i stedet for å lytte til den andre har som utgangspunkt å overtale han/henne til å overta eget standpunkt. I Klafkis beskrivelse av dialektisk danning sees elevens egenaktivitet og medvirkning på som en forutsetning for danning. Videre understrekes at innhold ikke bare må reproduseres og at oppdragelse og undervisning må ha mening for elevene og ikke bare være et middel, men et mål i seg selv.

²¹ Sosialisering: en kortversjon av definisjon fra Anton Hoem (Hoëm, 1978) lyder: ”å vokse seg inn i et samfunn”

Individet vil alltid befinne seg i et spenningsfelt mellom kravet fra den ytre verden og retten til å utvikle seg selv ut fra sin egenart, hvor Klafki oppfatter *danning* som en formidlende kategori i dette spenningsfeltet. Han uttrykker seg slik:

Personlighet og frihet virkeliggjør seg bare gjennom en dialektisk spenning mellom individuell ensomhet og medmenneskelig sosialpolitisk tilhørighet (Klafki, 2001, s. 95, oversatt fra dansk)

I følge Klafki er danning noe som hjelper mennesket både til "In - der -Welt – Sein" og til "Sich- Bewahren", altså både til å klare å handtere denne verden og til å utvikle sin personlig egenart. Ut fra dette setter han også *ansvarlig handling* som et avgjørende kriterium. Slik jeg velger å forstå det handler det om at skolen må lære elevene opp til å ta ansvar, både individuelt og kollektivt. Og de må bli gitt mulighet til å utøve dette ansvaret.

Den dialektiske tilnærming til danning innebærer at det er vesentlig for skolen å ta hensyn til elevenes innsikter, erfaringer og opplevelser i sitt valg av innhold og arbeidsmåter. På den måten er det mulig at elevene kan bli deltakende og engasjerte og være i stand til å prøve ut og skape nye virkeligheter. Det er denne danningstradisjonen, slik jeg ser det, som ivaretar forutsetningene for en dialogbasert og dynamisk skole.

4.2. Danning i en dialogisk prosess

I studiens fokus på *danning* og *lærelyst*, betrakter jeg *danning* som et overordnet begrep hvor danning forstås som *læring* i videste forstand, idet jeg betrakter begrepet fra et sosiokulturelt perspektiv. Jeg velger en virksomhetsteorisk forståelse som innfallsvinkel til *elevsamtalen*, når jeg skal studere samtalen, satt inn i en sammenheng. Studien fokuserer også på hva som foregår i selve samtalen.. Gjennom en sosiokulturell/sosiokognitiv tilnærming til dialogen og fenomenene som kommer til syne, er det naturlig å orientere meg i retning av en fortolkende kulturpsykologi ("an interpretive cultural psychology") i *deler* av analysen. Dette er et uttrykk definert av Bruner (1990), hvor han redegjør for "the mind" (de mentale prosessene) og konstruksjon av mening gjennom dialog, videre hvordan psyken eller sinnet blir formet og omformet av historie og kultur. I ei dialogisk basert tilnærming er meningsfortolkning tatt for gitt som innfallsporten til kunnskap, også til kunnskap om språklige delprosesser (Rommetveit, 1996). Den dialogiske tilnærming har som sin sentrale målsetting å vinne vitenskapelig fundert innsikt i språket som bro mellom mennesker; mellom individuell psyke og det kulturelt kollektive. Dialogisiteten i Rommetveits forståelse er influert både av virksomhetsteori og språkteori, på den måten at vår individuelle psyke (the

mind) må forstås gjennom språket som på et vis blir infiltrert i et fortolkningsfellesskap; et kulturelt kollektiv (Rommetveit, 1996, s. 93).

I denne studien står *dialog, språk og meningsforståelse* sentralt. Gjennom elevsamtalene vinner vi erfaringer på hvordan vi foregriper, hvordan vi påvirker og endrer oppfatninger av oss selv og ”den andre” i møter med den andre, mellom ”det generaliserte” og ”den signifikante”. Dette er nyttige analysebegreper konstruert av Mead (1962). En beslektet tankegang finner vi i *virksomhetsteorien*.

Samtale og dialog

Begrepet samtale har sin rot i det oldnorske ”*sam*”²² som handler om *forbindelse, forening* og brukes i mange sammenhenger. Med *samtale* forstås det å *tale sammen*; en form for *konversasjon*, med andre ord en tale mellom to eller flere underlagt visse konstituerte regler. Med andre ord vil en samtale kunne bestå av *muntlige uttrykk*. Men samtale kan også forstås som noe mer. Innenfor nærhetsetikken (Løgstrup, 1999) betraktes samtale som en kommunikasjon som krever både nærvær og vågemot, gjennom å ”ha mot til å komme hverandre i møte”²³. En slik samtale foregår ideelt sett ”ansikt til ansikt”, men i dag kan den selvsagt også foregå gjennom telefon eller digitale medier. Dette velger jeg å ikke drøfte videre, ettersom alle elevsamtalene i mitt studie har foregått gjennom direkte møter.

Begrepet dialog har gresk opprinnelse, *dia logos*, som kan oversettes til ”gjennom tanke, mening eller fornuft. Dialogbegrepet har en utvidet forståelse utover det å samtale, sett fra mine øyne, og kan opptre noe forskjellig fra en samtale. Blant annet kan dialogbegrepet anvendes mer ”institusjonelt”, idet vi kan finne på å si: ”jeg er i dialog med skolen, med helsevesenet, med kommunen” osv. Dialog kan også i større grad enn samtale forstås både som skriftlig og muntlig kommunikasjon. En *skriftlig* dialog kan inngå i en muntlig dialog som et ledd i å øke for forståelsen (Dysthe, 2001). Det kan i skolesammenheng dreie seg om loggbøker, e-postkorrespondanse, eller skriftlige responskommentarer i vurderingssammenheng (plan- og vurderingsbok). I dagligspråket er det vanlig å bruke dialog om en *muntlig*, direkte, ansikt - til ansikt- samtale mellom to eller flere personer. I vanlig språkbruk er det gjerne forskjell på begrepene *diskusjon* og dialog. Dysthe fremhever at mens diskusjonen (som kan være et ledd i en dialog) ofte har med seg en argumentasjon, har

²² Etymologisk ordbok over det danske og norske språk; Falk, H og Torp, A, 1991.

²³ Ordet *møte* har sin rot i begrepet *mot* som igjen kan ha flere betydninger.

dialogens vesen som utgangspunkt at deltakerne viser respekt for- og tillit til hverandre (ibid, s.114). Ideologien om *den herredømmefrie dialog*²⁴, et uttrykk anvendt av Habermas (1997), har som utgangspunkt at diskusjoner og argumentasjoner som dukker opp i dialogen, under visse generelle og nødvendige kommunikasjonsforutsetninger vil føre ut i den ideelle samtalsituasjon hvor likeverd og gjensidig respekt finner sted. Når jeg går videre i studiet rundt *elevsamtaler* anvender ordet dialog, må det forstås (dersom ikke noe annet er uttalt), som en *mundlig dialog* i Dysthes og Løgstrups forståelse; en direkte samtale mellom to eller flere som har til hensikt å å framskaffe *forståelse, mening og handlingsberedskap* i dannelsesprosessen, en samtale som kaller på nærvær og vågemot.

4.3. Læring som virksomhet

Virksomhetsbegrepet har sin opprinnelse fra *den kulturhistoriske skole*²⁵ i Moskva tidlig på 1900-tallet. Både Lev Vygotsky (1896-1934) og Alexejev Leontjev (1903-1978) står som viktige leverandører til denne teoriforståelsen. Virksomhetsprosessen kan ifølge Leontjev (2002) forenklet forklares som de prosesser hvorigjennom mennesket forandrer og utvikler seg. Virksomhetsprosessen kan dermed forstås som en dialektisk prosess, gjennom gjensidig utvikling og forandring mellom mennesket og omverdenen. I Norge har Regi Enerstvedt²⁶ (1982) gitt virksomhetsteorien en ny dimensjon gjennom sin avhandling "Mennesket som virksomhet, hvor han blant annet retter søkelyset på *den menneskelige virksomhet* som det mest grunnleggende i all menneskelig aktivitet og handling. Virksomhetens bestanddeler kan splittes opp i *bevegelse, aktivitet og handling*, knyttet til menneskets væremåte (ibid, s.40). Bevegelsen er i utgangspunktet *ikke* målrettet, men i det øyeblikk den styres inn mot en aktivitet får bevegelsen en viss målrettethet, som videre peker mot en *handling*. Hermed føres vi inn i en ny bevegelsesform som kan bevege seg i retning av *læring*, gjennom sansing, persepsjon, intellektuelle ferdigheter og *språk*. Her viser Enerstvedt også til det tydelige skillet mellom lek og arbeid, gjennom handlingens eventuelle overordnende hensikt.

Enerstvedt beskriver den form for aktivitet som oppstår mellom mennesker og gjennom samfunn som *sosial virksomhet*. Som et trinn foran denne virksomheten forestiller han seg *handling overfor objekter*. For å forstå handlingen, eller en kjede av handlinger, blir det

²⁴ Uttrykket anvendes i filosofien, bl.a. hos Kant om forholdet "herre-knekt". I sin opprinnelse finner vi det i Platons dialog Menon.

²⁵ Den kultur-historiske skole bygger på Karl Marx' historisk- dialektiske materialisme, som utgjør et helhetssyn på menneske, natur, samfunn/kultur; noe som kan betraktes som en både filosofisk og vitenskapelig retning og metode.

nødvendig å gå nærmere inn på forholdet mellom handling (er) og virksomhet. Vi må se handlingen i lys av den virksomheten handlingen er en del av. I handlingens betydning trer *målet* frem, som gir virksomheten *mening*. Denne meningen blir i følge virksomhetsteori *handlingens motiv*, formidlet gjennom språklig uttrykk og annen samhandling (Enerstvedt, 1982, s. 47). Sett utenfra kan det hende at handlingen blir uforståelig for en utenforstående, inntil vi blir kjent med motivet bak virksomheten. Vi aner ikke hva som foregår i hodene til ” de andre”, ettersom hodene deres (bevisstheten) er lukket for oss. Slik er det også i elevsamtalen, i møtet mellom lærer og elev. Vi vet sjelden hva andre tenker og hvordan han/hun velger å angripe en sak.

Leontjew hevder at det finnes ingen virksomhet uten motiv, men understreker at virksomhetens motiv og mål kan skifte i løpet av en virksomhetsprosess, idet der kan skje en endring eller utvikling av motiv- mål underveis i utførelse av virksomheten. I begrepet motiv skiller han mellom motivets *igangsettingsfunksjon* og motivets *utføringsfunksjon*. Enerstvedt påpeker at begrepet *behov* er sentralt for å kunne forstå begrepet motiv. Han definisjon på motiv lyder:

Motivet er den psykiske prosess hvor den subjektive mening, som begrunner virksomheten, oppstår med utgangspunkt først og fremst i behovene, men også i det vi vil kalle mer grunnleggende planer og verdiorienteringer (ibid: 293).

Han understreker at denne definisjonen må betraktes som foreløpig, noe jeg har sans for. Det ligger i den sosiokulturelle teorier grunntanke at vi alltid er på vei inn i ny forståelse. Det er få, om kanskje ingen begreper som kan anses som endelige og ferdigdefinerte. Når han skiller mellom motivets igangsetterfunksjon og utføringsfunksjon faller det meg naturlig å se i sammenheng med begrepet *lærelyst*. Det er ikke urimelig at en aktivitet eller et igangsettermotiv tar en annen vending dersom den ikke kjennes lystbetont.

Dominerende virksomheter

I den menneskelige virksomhet finner vi et komplisert forhold mellom grad av *betydning* og *mening*, noe som kan studeres både gjennom artshistorisk og individualhistorisk utvikling; i en her- og nu-situasjon og i forhold til en fremtidshorisont. Ta for eksempel mobiltelefonen. Den er et selvsagt produkt i nutid, men går vi 20 år tilbake i tid var det knapt noen som skjønnte hva den skulle brukes til. Den hadde ingen mening for de fleste. I dag har den så stor betydning at man knapt kan være den foruten. Vi må dermed søke å forstå den menneskelige

virksomhet både i lys av generell historie og fortid (fylologisk) og i forhold til seg selv i nutid (ontologisk). Hos Leontjiew står begrepet *dominerende virksomhet* sentralt. Dominerende virksomheter hos en person kan være knyttet både individ og til samfunn; gjennom kultur og historie, både kollektivt og individuelt. Hos ungdom i dag kan vi eksempelvis betrakte aktivitet gjennom *sosiale medier* som en felles, kulturell dominerende virksomhet, gjennom skype, mobil, facebook og tvitter. Likevel vil den individuelle dominerende virksomheten kunne falle svært forskjellig ut, alt etter interessegrunnlag.

Enerstvedt konkluderer med at *mennesket er et virksomt vesen; det skaper verden og dermed seg selv i samarbeid med andre mennesker (ibid: s.55)*. Han understreker at det særegne og unike ved det enkelte menneske bare kan forstås i lys av det allmenne og at den *personligheten* som utvikles bare kan forstås som *forhold*; av et bestemt subjekts forhold til tingene og menneskene rundt. I en virksomhetsteoretisk forståelse vil kasusfortellingen kunne avdekke spesielle fenomener og sider ved det enkelte menneskets identitet, holdninger, kultur og språk, som kan forklare og forstå atferds og handlingsmønstre.

Mennesket som informasjonssystem

Ut fra en virksomhetsteoretisk grunnforståelse er mennesket å betrakte som et eget og helt unikt informasjonssystem, ut fra at ingen mennesker har lært akkurat det samme. Samtidig er mye av menneskelig kunnskap universell. Enerstvedts definerer læring i det menneskelige systemet som en prosess og en *universell akt* (Enerstvedt, 1986, s. 130) på denne måten:

Læring som prosess er et systems egen informasjonsaktivitet hvis produkt er den forandring av systemets aktivitet som følger av den egne informasjonsaktiviteten.

Med system kan vi her forstå mennesket selv som et levende system i lys av andre systemer, på den måten at alle mennesker tenker og lærer forskjellig på livets vei, men tilegner seg mye felles tankegods. Virksomhetsteorien problematiserer ikke begrepet system, men aksepterer på en måte systemet både som et *resultat av* og *forut for* virksomheten. Slik jeg forstår det, kan mennesket (i mine øyne) beskrives og forstås som et psykisk system, skapt gjennom sosiale systemer (sosialisering), og som skapende og medskapende av nye sosiale systemer. Her ser jeg klare likhetstrekk mellom virksomhetsteori og Luhmanns kommunikasjonsteori. Enerstvedt anvender her *informasjon* (og ikke *kommunikasjon* som hos Luhmann) som den aktivitet som kan føre til læring, med den begrunnelse at den første bevegelse er ”enveis”. Her kan jeg både være enig og uenig ettersom en bevegelse som

regel går alene, før den støter på noe som fører til at det oppstår en kommunikasjon. Men den vil alltid, før eller siden måtte støte på noe eller noen. Og den har alltid sitt opphav i noe.

I læringsbegrepet er Enerstvedt opptatt av *konstans*²⁶. Konstans må sees i forholdet til spørsmålet om forandring og som noe som hjelper oss å holde fast på noe i informasjonsaktiviteten. Konstansen er også et produkt av tidligere læring, det er derfor vanskelig å skille mellom konstans og forandring. Her kan vi finne støtte hos Piaget gjennom sin teori om ekvilibrasjonsprosessen hvor *skjema og kognitive strukturer* utvides og endres gjennom assimilasjon og akkomodasjon (Jerlang og Egeberg, 1988, s. 150-152). Konstansbegrepet kan dermed ha både positiv og negativ effekt. At vi holder fast på en viten er nødvendig, men for sterkt etablerte strukturer i hjernen kan også forhindre at vi åpner oss for ny læring. Enerstvedt understreker at *læring* i seg selv er *en funksjon* i livsprosessen som gjør at det lærende mennesket i samfunnet blir stadig mer tilpasningsorientert i forhold til omgivelsene, skjønt under gitte betingelser kan læringen bli dysfunksjonell og stagnere. Vi aner her konturene av reproduksjon, alt etter hvilke ”læremestere” elevene har rundt seg. Et gammelt ordtak sier ” det trenges en hel landsby for å oppdra et barn”. Når vi kjenner og forstår virksomhetsteorien, kan vi også forstå at det slett ikke er likegyldig hvem landsbyen består av. Elever kan lett måtte tilpasse seg landsbyen.

Identitets- og karakterdanning

Ut fra en virksomhetsteoretisk forankring har både Rubinstein (1976) og Leontjew til sammen tilført en fruktbar forståelse av hvordan personligheten formes og dannes gjennom indre betingelser og ytre påvirkninger. Her aner vi forbindelseslinjen til Bateson²⁷ og Mead, sett i forhold til utvikling av selvet og selvdannelsen. Rubinstein mener at historien (både artshistorisk og individualhistorisk) betinger menneskets struktur. Han støtter seg til Leontjew som sier at uansett hvor detaljert vi kan beskrive de indre betingelsene et menneske er født med, så vil de indre betingelsene bare utgjøre forutsetningene for personlighetsdannelsen, noe som innebærer at de egenskapene som utgjør et individ i stor grad er skapt i relasjonen og gjennom ytre betingelser og derfra videreutviklet i den indre bevissthet. Rubinstein formulerer dette slik: *I vekselvirkningen med verden, i den virksomhet det selv realiserer, ytrer mennesket sig: skaper det sig selv i* (Rubinstein, 1976, s. 286). Rubinstein understreker altså at det er i vekselvirkningen mellom mennesket og dets omverden at personligheten

²⁶ Konstans har sitt utspring hos gestalt-psykologene (Köhler, Koffka, Wertheimer m.fl.).

²⁷ Gregory Bateson: Amerikansk sosialantropolog. Skrev boka ”Steps to an Ecology of Mind“ i 1973. Har bla. satt fokus på metakommunikasjon i barns lek-aktiviteter.

formes og dannes. Dette synet finner sin støtte både hos Dewey og Mead. Dewey (Løvlie, 1989, s. 149 ff) definerer *kontinuitet* som det overordnede begrep i læringens vekselvirkning, ut fra ideen om at alle ting henger sammen, videre at læring og personlighetsdannelse påvirkes underveis av *situasjon, relasjon og måte eller tilnærming* (undersøkelsen). På den måten konstrueres, dannes og omdannes kunnskap gjennom en utviklingsprosess som gjør endemålet forskjellig fra utgangspunktet. Herunder argumenter Dewey for at fremtidige mål aldri er endelige, men bare er *siktemål* eller ideer om framtidige ting eller tilstander (ibid s. 150-152).

Hos George Herbert Mead, i teorien om symbolsk interaksjonisme, finner vi noe av det samme i grunntesen om det *nåtidige (the present)*; at menneskets selvdannelse og selvforståelse konstrueres og rekonstrueres i lys av det fremtidige, med bakgrunn i det forhenværende (Mead og Murphy, 1932). Her skiller Mead mellom det subjektive selvet (det ubevisste) og det objektive selvet (det bevisste), hvor det ubevisste først kan tre fram i bevisstheten etter en utført handling som legger seg i minnet. Ut fra dette kan *metakommunikasjon* forklares; det bevisste ubevisste, som bidrar til å påvirke (foregripe) den neste handling. Mead understreker i en artikkel fra 1936 om *selvdanning*, at *et selv kan oppstå bare når det foreligger en sosial prosess som selvet har sitt opphav i* (I Mead, Vaage, og Thorbjørnsen, 1998, s. 62). Et barns selvbilde eller selvoppfatning kan ut fra dette forstås som de oppfatninger og refleksjoner et barn har om seg selv som objekt, mens identitet kan beskrives som selvoppfatningens fellesnevner. Mer presist uttrykkes dette av Methi, slik:

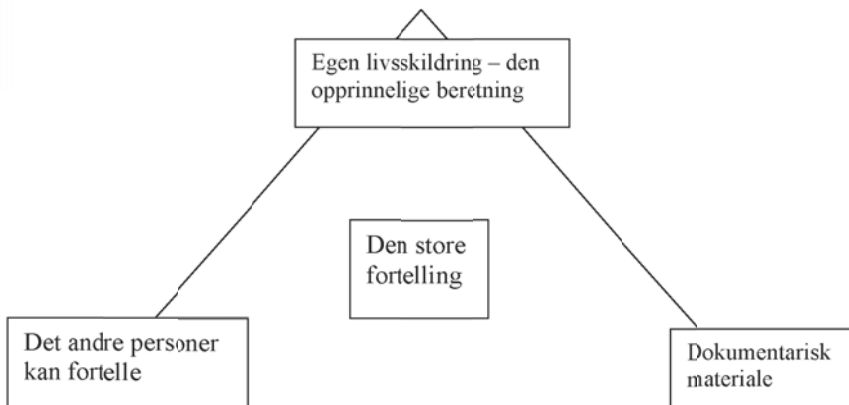
Selvet er personlighetens bevisste forhold til seg selv og at identiteten (selvforståelsen) er helheten av forholdet mellom personligheten og selvet, slik selvet ser det, altså selvbildet (Methi, 2007, s. 93-94).

Spørsmålet om identitetsdannelse eller identitetsendring faller naturlig å knytte opp mot begrepet symbolmiljø hos Mead, som utgjør språket, kultur og identitet (Mead et al., 1998; Vaage, 2001; Vaage og Thuen, 1989). *Symbolmiljøet* representerer i følge Mead det ”limet” som binder relasjonene sammen, hvor personligheten, eller identiteten, dannes i gjensidigheten i menneskelige møter og gjennom språk, handlinger og opplevelser, gode og vonde. Utviklingen foregår gjennom samtaleuniverser, via et felles sett signifikante symboler. Et *samtaleunivers* er å forstå som et felles symbolsett med grunnlag i språk og kultur. Det anvendes i kommunikasjonen og bidrar til at mennesker føler seg knyttet til et fellesskap og forstår hverandre; eksempelvis innenfor en organisasjon eller et kulturmiljø.

4.4. Livshistoriefortelling

Avhandlingens tredje forskningsspørsmål er knyttet opp mot elevenes livshistorier. Livshistorieforskere (Dollard, J: 1949, Giddens, A: 1991, Goodson, I: 1981, 2000) har vært på søk etter å finne et metodisk grunnlag for nettopp å dokumentere og analysere livshistorier. I denne studien vil jeg anvende noen analysebegreper fra Ivor Goodsons livshistorieforskning for å kunne se og forstå denne helheten i elevens liv (Goodson, 2000). I teorigrunnlaget leder han fram å gjøre *selvet til fortelling* (Goodson, 2000, s.68) hvor han inspireres av Antony Giddens' (1991) forskning rundt "selvet som et refleksivt prosjekt". I fremstilling av fortellingen påpeker han nødvendigheten av å få tydeliggjort *subjektet* i historiefortellingen. Han presiserer skillet mellom "life story" og "life history" (ibid, s.9). Dette skillet kan vi forstå slik at *Life story* beskriver personen sett fra innsiden, fortalt fra personen selv, mens *Life history* beskriver personen sett fra utsiden i ulike kontekster og i ulike sammenhenger. Goodson understreker at god fortellerforskning må kombinere disse. Det første forteller historien om personens liv fortalt av han/henne selv: selvbioграфien. Det andre setter personens liv inn i en større sammenheng idet man på en måte setter sammen mange små fortellinger i en større fortelling, slik:

Figur 6 : Goodson I.: Modell - livshistoriefortellinger



Dette stiller selvsagt store krav til de som bruker, behandler og tolker fortellingen. Goodson advarer mot å dyrke fortellingen ukritisk, ettersom fortellingen aldri vil være objektiv eller politisk nøytral. Slik han ser på personfortellingen vil den kunne være et startpunkt som må suppleres med andre dokumenter. *Når vi bruker forteljinga rett, kan ho kaste lys over kollektive prosessar og bera minnet vårt og lojaliteten vår. Vi har alle rett til å rissa vår spesielle historie inn i denne planeten. (ibid, s.10).* Betydningen av å presentere en elev gjennom personfortellingen, føyer seg for meg naturlig inn i en virksomhetsteoretisk forståelse. Det kan i denne sammenheng poengteres at Enerstvedt avviser *rollebegrepet* (ibid: s.24) med den begrunnelse at enhver teori som reduserer mennesket til *rolle* eller *atferd* bare vil forstå mennesket som objekt og ikke samtidig som subjekt.

4.5. Lystbetont læring

De to første forskningsspørsmålene i avhandlingen er knyttet til *lærelyst*, et begrep jeg her vil gjøre nærmere rede for. Begrepet *lærelyst* ligger i min forståelse nært opp til begrepet *motivasjon*²⁸, *Motivasjon* handler i skolen om hvordan man kan "tenne en gnist", som gir drivkraft til, eller som setter i gang *læring*. Her er vi inne på spørsmålet om *motivasjon* som en flerleddet prosess, hvor også individualitet er sentralt.. Det er slett ikke sikkert at det som *tenner en gnist* hos den ene eleven er det samme som det som *tenner gnisten* hos en annen.

Begrepet *lærelyst* er beslektet med begrepene *engasjement* og *entusiasme*, noe som kan gi uttrykk for en tilstand eller en væremåte. Begrepet *entusiasme* kan oversettes med sterk begeistring, henrykkelse, glød og brennende iver²⁹. Å være *entusiastisk* eller ha *lærelyst* behøver ikke å beskrive en varig, stabil tilstand, men kan være rettet mot en kortvarig enkeltsak. Men ettersom begrepet både er nedfelt i opplæringsloven og i læreplanens generelle del må vi kunne anta at *lærelysten* er ment å skulle være vedvarende og sette seg i kropp og sinn.

Bjørkvold (1989) anvender begrepet *musisk* om det som kan likne på en vedvarende *lærelyst*-tilstand, og som han metaforisk beskriver som "når hjertet slår og foten går" (Bjørkvold, 1989, s. 343). Begrepet omfatter livsrytmen og helheten i et menneskes tilværelse. I dette legger han at mennesket er aktivt deltakende i sin egen skapende virksomhet og ikke stiller seg på utsiden av

²⁸ Av lat. *beveggrunn*, eng. *beveggrunn*, årsak som får en til å utføre en handling.

²⁹ Av gresk *theos*= med *gud i seg* (Bokmålsordboka, Universitetsforlaget 1986). I begrepet ligger det energi og livskraft (i gresk betydning: vitalitet, ei indre kraft som styrker evnen til å leve og virke).

seg selv som ”figur” hvor det ikler seg en rolle. Begrepet må ikke misoppfattes til å handle bare om musikalitet, men er et dynamisk begrep som dekker både entusiasme, nysgjerrighet og skaperinteresse i ett og alt. Begrepet musisk dekker dermed ikke bare en motivert tilstand, men også en retning og en handlingsorientering.

Når jeg snakker om *lærelyst*, sett i sammenheng med elevsamtaler, innebærer det at et av målene med elevsamtalen er at den må gi grunnlag for å hente opp igjen (eller holde fast på) engasjement og nysgjerrighet hos elevene. Det blir dermed interessant å finne ut hva som foregår i kommunikasjonen mellom lærer og elev i det man oppnår det lille ekstra ”puffet” som blir drivkraften til læring. Det handler *alle*, men gjelder særlig for de elever som sliter. Det handler også om å bli kjent med seg selv og måten man lærer på, for i neste omgang å kunne bli selvdrivende i egen lærerprosess. Dette poenget blir utdypet gjennom to teorier, flyt-teori og teori om multiple intelligenser i dette kapitlet.

Av dette følger i min forståelse nødvendigheten av å bevisstgjøre barn og unge på at de representerer noe unikt i skaperverket, hvilke ressurser hver især besitter, og hvordan ressursene kan utvikles til beste for seg sjøl og samfunnet. Det innbefatter at de må bli kjent måten de kan tilegne seg, utnytte og påvirke viten på. Det vil si at skolen må hjelpe elevene til å forstå hva som påvirker læring; eksempelvis hvordan individuelle læringsstrategier kan føre til ulikt læringsutbytte og hvordan relasjoner og situasjoner hemmer og fremmer læringsprosesser. I en skole vil *lærerne* (lærerpersoneligheten, relasjonen, væremåten og språket) stå sentralt, men også skolens organisasjon og dens muligheter til å legge til rette for forbedringer og forandringer i læreprosessen. Herunder vil et sentralt spørsmål være hvordan lærerne vil være i stand til, eller kan gjøres bedre i stand til å møte elevene, som enkeltpersoner eller i gruppe, i den kontinuerlige forandring som til enhver tid finner sted. Her kommer skolens vurderingspraksis inn som et mulig virkemiddel til bedre læring.

Multiple intelligenser

Sett i forhold til spørsmålet om aktivere lærelysten i skolen og gjøre barn til musiske (dynamiske) mennesker, finner jeg det nærliggende å søke til teorier som leder til svar på sammenhenger mellom gode læringsopplevelser og mestring. Hva er det som gjør at en lærer kan tenne en gnist i et barn som resulterer i ”stjerner i øynene og markblomster i ørene”? Jeg velger her å sitere læreplanen (LK 06) som understreker nettopp dette om lærerne:

De må våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap og de ferdigheter og de verdier som skal formidles. Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem. De må tenne og fortelle, men også tilrettelegge, gi struktur og føringer for unge under læring og på søking (LK06, generell del, s 12).

I utvikling av dannelsingsprosessen velger jeg å støtte meg til to teorier som på en måte henger sammen; Howard Gardners teori om multiple intelligenser (Gardner, 1994) og Mihalys Csikszentmihalys flow-teori (Csikszentmihalyi, 1991). Gjennom prosjekt Zero ³⁰ utviklet Gardner MI-teorien³¹ som redegjør for hvordan alle mennesker tenker og lærer på forskjellig måte. Teorien er utviklet tidlig på 80-tallet (Gardner 1983, 1994) og handler i praksis om at alle individer er født med en rekke forutsetninger for å lære, men det er i møtene (i relasjonen), under visse betingelser (situasjon/kontekst) og gjennom måten (ulike tilnærminger) at læringen aktiviseres. Gardners teori bygger på kognitiv teori, med det utgangspunkt at alle har gitte forutsetninger for å lære og at all læring bygger på tidligere erfaring og etableres gjennom behovet for en likevektstilstand (ekvilibrasjonsprosessen). I mine øyne kan teorien forstås både som en sosiokulturell og en sosial - kognitiv teori.

Gardners MI- teori er utviklet gjennom studier av barns intelligens - utvikling og kunstneriske utvikling, dels av normalt- og særlig begavede barn, dels av hjerneskadde barn. Han dokumenterer i hvilken utstrekning elever er i besittelse av ulike forutsetninger og ulike kompetanser og derfor lærer, husker, presterer og forstår på forskjellige måter. Som eksempel vil endel mennesker primært ha en språklig tilgang til læring, mens andre foretrekker en romlig/billedlig eller en kvantitativ fremgangsmåte (mengdeforståelse).

Gardner postulerer at alle mennesker er i stand til å forstå verden på ulike måter. Til å begynne med kategoriserte han i sju forskjellige intelligensområder, siden har han utvidet antallet kategorier. Intelligensene omtales i teorien også som *kompetanser*, som i min språkdrakt kan betegnes som *språklig-lingvistisk*, *logisk-matematisk*, *romlig-visuell*, *musikalsk*, *kroppslig-kinestetisk*, *sosial* (forståelse av andre mennesker) og *individuell* (forståelse av seg selv). De to nyeste kategoriene dekker forholdet, til natur og intuisjon (*den naturlige intelligens*) og til det eksistensielle (*den eksistensielle intelligens*). Det som skiller folk fra hverandre, er hvor sterke hver av disse intelligensstypene er, den såkalte *intelligensprofilen* (*kompetanseprofilen*), og hvordan intelligensen blir anvendt i oppgaveløsning, mestring og handling. Dette understreker

³⁰ Prosjekt Zero bygget på studier av kunstnerisk utvikling både hjerneskadde barn og normalt fungerende barn

³¹ Teorien om *multiple intelligenser* forkortes ofte til MI-teorien.

den erkjennelse at folk lærer, framstiller og utnytter kunnskap på forskjellig måte. Dermed må vi i læringsprosessen ta utgangspunkt i forskjelligheten. Dette fordrer at vi finner en måte å kartlegge eller observere intelligensprofilen på. Howard Gardner definerer intelligens i en kombinasjon av praktisk og kreativ bruk av evner og anlegg, slik:

Intelligence is the ability to solve a problem, or to fashion a product which is valued in at least one culture or community". Intelligence is always an interaction between potentials and what's available in a culture (Gardner, 2006,s. 133).

Dette likner på Deweys intelligensforståelse, som beskriver intelligens som "gjenskaping av det gamle gjennom det nye" (Løvlie, 1989, s.149). Dewey innførte begrepet *kvalitativ intelligens*³², et begrep som siden ble overtatt og videreutviklet av Elliot Eisner (1975). Begrepet er forbundet med en kvalitativ tenkemåte og kan forstås (i mine øyne) nært opp til *multipel intelligens* hos Gardner. Dette ikke minst fordi Dewey utviklet og utredet dette begrepet nettopp i forhold til barns kunstneriske utvikling. I boka *Arts as Experience* (1934/1958) understreker han den rolle intelligensen spiller i kunstneriske aktiviteter.

Gardner (1993) er opptatt av hvordan barn i skole- og utdanning får redusert sine muligheter til å utnytte og utvikle de ulike intelligenser. Reduksjonen skjer når elevene i skoleløpet gjennomgår en prosess fra det *intuitive* og *nysgjerrige* barnet til det *tradisjonelle* barnet, hvorigjennom mulighetene reduseres til å utvikle seg til *faglig ekspert*. Den faglige eksperten i Gardners beskrivelse er den som alltid er på søken etter nye viten og som vil være nærmest selvdrivende i sin egen lærings- og utviklingsprosess. Svært få personer kommer så langt, hevder han. De ender som "tradisjonelle". Her kan vi trekke parallell til Hellesnes' begrep *tilpasningssoisialisering*.

Mihaly Csikszentmihalyi (1991) bidrar i sin teori om en bevisstgjøring av hvordan *flow* utløser kreativitet og engasjement, og kan forstås og læres på den måten at personen selv kan styre seg inn i en mer eller mindre kontinuerlig flow-prosess (Csikszentmihalyi, 1991, s. 168-169). Flowteorien handler om hvilke betingelser som ligger til grunn for å kunne oppnå denne lysten til å lære: herunder er forhold mellom utfordringer og ferdigheter/kunnskaper sentralt. I teorien anvendes eksempelvis betegnelsen "deep flow" rundt en optimal fysisk opplevelse når man er i spenningsfeltet mellom det trygge og det farlige, eksempelvis i skihopp. En optimalopplevelse vil da kunne oppleves både fysisk og psykisk og vil i et slikt

³² Kvalitativ intelligens: begrepet dukket først opp i Deweys bok *Philosophy and Civilization*. N.Y 1931

øyeblikk kunne utløse både kreativitet og eksperimentell skapertrang, noe som igjen kan fører til motivasjon for å lære mer. Vi kan gjenkjenne dette fenomenet i mange andre teorier, eksempelvis hos Foucault³³, der han drøfter hvordan den kreative overskridelsen er fundamental for å skape bevegelse og engasjement i en dialog. Slik jeg oppfatter det, handler det om når noe "uventet" og ikke-forutsigbart dukker opp. Dette kan vi kjenne igjen også hos Bakhtin (2005), i begrepet "ideologisk bru", når det oppstår konflikt i møtet. Piaget fremhever også at det er motstanden, eller en kognitiv konflikt som utløser akkomodasjonen, der det skjer en mental forandring. Vi kan da forestille oss at en optimalopplevelse ikke blir til uten motstand, eller ved at noe grensesprengende eller uforutsigbart er tilstede.

Csikszentmihalyi drøfter hvordan mennesket kan *lære å lære* gjennom å bli bevisst læringsbetingelsene for å oppnå flyt i læringsprosessen hos et menneske. Optimalopplevelsen (flyt-opplevelsen) skjer gjerne i starten ubevisst, men etter hvert kan eleven bli bevisst hvordan han/hun kan fremkalle denne opplevelsen og hvilke betingelser som gjelder. Sett fra mine øyne kan vi, gjennom å bli bevisstgjort hvordan vi tenker og lærer, selv lete oss fram til de gode læremesterne og søke å skygge unna de mindre gode. Vi kan også bli i stand til å holde på optimalopplevelsen gjennom konsentrasjon.

4.6. System i systemet

Avhandlingens siste forskningsspørsmål retter seg mot skolen som *system*, om hvordan vurderingssystemet i skolen kan være et støttesystem for skolens dannelsingsprosjekt og om hvordan skolesystemet generelt kan gjøres i stand til å utvikle seg dynamisk gjennom å lytte til elevenes stemmer. I studien velger jeg her å støtte meg til begreper fra Luhmanns teori om *funksjonell differensiering* (Luhmann, 2000), hvor han redegjør for forholdet mellom *system* og *omverden* (Luhmann, 2000, s.48-97). I motsetning til Habermas (Andersen og Kaspersen, 2000)³⁴, som anvender begrepet livsverden om individets verden, anvender Luhmann begrepet *system* om både individ, sosiale grupper og organisasjonen. Når ett system (eksempelvis ei elevgruppe) plasseres i fokus, bli alt annet å betrakte som omverden. Også når vi tar et valg, eller lar være å ta et valg, i det ene systemet, vil det alltid gi seg utslag i de omkringliggende systemer. Handling og valg i ett system vil med andre ord få

³³ Paperpresentasjon v/Thorolf Kruger: Norsk Pedagogisk Forskningskongress 1999 i Bergen

³⁴ Jürgen Habermas (1929→), tysk samfunnsforsker, "arvtaker" av Frankfurterskolen med vektleggingen på kritisk teori

konsekvenser for omverden. Luhmanns teoriutvikling støtter seg til Parsons begrep om *den dobbelte kontingens* (Luhmann, 2000, s. 143 ff), i det mennesket hele tiden refererer til, eller befinner seg i to eller flere systemer samtidig. Dermed står vi ofte i flerdoble valg, som ikke nødvendigvis er forenlige med hverandre. Teorien plasserer samfunnet som et sett av systemer (psykiske og sosiale) som er forbundet til hverandre med svært komplekse strukturelle koblinger, hvor det enkelte mennesket, med sine tanker og sin bevissthet, er å betrakte som psykiske systemer. Dette har en klar parallell til Rubinsteins og virksomhetsteoriens forståelse, hvor mennesket er å betrakte som et psykisk system, dannet gjennom sosiale systemer.

Hos Luhmann er ethvert system forbundet med en omverden, og ingen systemer kan operere løsrivet fra omverdenen. Funksjonell differensiering innebærer at hvert system innehar sine egne *koder* (f. eks banksystemet, skole - og utdanningssystemet, rettssystemet). Hva som kreves i det moderne samfunns normfrie integrasjonsmekanismer, er å være i stand til å forstå og handtere kodene i de enkelte funksjonssystemer. Det vil si å anvende penger, bruke mobiltelefoner og billettautomater, kunne skille mellom ditt og mitt og vise respekt for ulike meninger og interesser. Slik jeg ser det, handler ”forståelse” hos Luhmann også om å akseptere og respektere uenighet og ulikhet, men samtidig forstå nødvendigheten av å utvide koden for felles forståelse i meningsbrytning. Trekker vi sammenlikning med symbolsk interaksjonisme hos Mead (1998), handler begge teoriene om å utvide symbolmiljø/symboluniverset i kommunikasjonen.

I følge Luhmann må læring forstås konstruktivistisk; ”som en prosess der elevene selv aktivt produseres sin egen kunnskap” (Rasmussen, 1998, s.114). Luhmann betegner sin teori som ”operativ konstruktivisme”; hvor *erkjennelsen, eller bevisstheten*, er knyttet til en operasjon. Teorien kan være egnet til å studere ringvirkninger av en kommunikasjon fra det minste system (person) til dets omverden (her: skole). Luhmanns teori har både sine styrker og svakheter i forhold mitt forskningsmål. Slik jeg ser det, ligger *styrken* i at den er en teori for *mennesket i samfunnet*, fra innerst til ytterst, som gjør oss bedre i stand til å forstå hvordan vi kan håndtere kompleksiteten i samfunnet. *Svakheten* er at teorien er vanskelig tilgjengelig og noe utilstrekkelig for kunne forklare og forstå forholdet mellom tanke og handling. Luhmann problematiserer ikke det bakenforliggende for hvordan *tanken* blir til i samme grad som for eksempel virksomhetsteori og kognitiv teori, annet enn at han konstaterer at *tanker produserer tanker* (Luhmann, 2000, s. 16). Han begrunner dette med at det som

foregår i hodet ikke er observerbart, noe som plasserer teorien i grenselandet av behavioristisk. Skjønt dette kan også forklares som en avgrensing i hva han befatter seg med. Uansett: her er det nødvendig å støtte seg på andre teorier for å kunne gi et dekkende svar på studiens forskningsspørsmål rundt vurderings- og skolesystemet.

Begrepet *autopoiesis*³⁵ (et lukket, sjølproduserende og sjølrefererende system) er sentralt hos Luhmann, ettersom han betegner *alle* systemer som autopoietiske. Et autopoietisk system er å betrakte som et komplekst system som er organisert som et nettverk av strukturelle koblinger som produserer de komponentene som nettverket består av, og fører dem tilbake til systemet. Også mennesket (som psykisk system) kan i Luhmanns forståelse betraktes som et autopoietisk system. Begrepet *selvreferanse*, knyttet til begrepet *autopoiesis*, kan forstås på den måten at autopoietiske systemer er selvrefererende; de henter fram og bringer tilbake informasjon fra - og tilbake til - seg selv. Et av Luhmanns interessante utgangspunkt (i min forståelse) er at innføring av nye systemer - små eller store - som regel har til hensikt å ville forbedre noe av de gamle med tanke på å redusere kompleksiteten (Luhmann, 2000, s. 219 ff). Resultatet ender, ifølge Luhmann, *alltid* opp med det motsatte - å utvide/forsterke kompleksiteten, gjennom at det dukker opp stadig nye systemer i systemene. Ettersom *vurderingssystemet* i skolen her må kunne betraktes som et eget funksjonssystem kan det være nyttig å innta en kritisk synsvinkel til dette generelt, og studere hvordan det arter seg i forhold til en praktisk forståelse av *elevsamtalen* spesielt. Dersom Luhmann har rett, vil ”innføring” både av vurderingsforskrifter generelt og nye paragrafer knyttet til elevsamtaler spesielt, kunne virke motsatt. I håp om at det gamle skal forbedres, vil det ifølge Luhmann alltid øke kompleksiteten. Spørsmålet blir dermed ikke *om* eller *hvordan* vi kan *redusere* kompleksiteten. Spørsmålet kan heller være hvordan vi kan *forstå* og *håndtere* den.

4.7. Mellom tillit og mistillit

Luhmann ser kommunikasjonen som en tre-leddet prosess bestående av *informasjon*, *meddelelse* og *forståelse*. Her er begrepet *refleksivitet* sentralt, for å kunne se tilbake på prosessen med tanke på endring og (Luhmann, 2000, s. 178-218) forbedring. Hos Luhmann er *integrasjon* sentralt, sett i forhold til menneskets mulighet til å være med å virke i systemet. Integrasjon har nær sammenheng med begrepet *mening* som hos Luhmann er knyttet til en

³⁵ Autopoieses, av gresk *autos* (selv) og *poieses* (skape). Begrepet ble introdusert av den chilenske biologen Humberto Maturana (1928-) og hans elev Francisco Varala (1946-) i forbindelse med deres arbeider om hvordan levende systemer og nervesystemer er organisert. (Kilde: Rasmussen 1998)

fremtidshorisont og er en form for *reduksjon av kompleksitet*, (en seleksjon), sett i forhold til det *aktuelle* av det *mulige* (ibid,s.98-142). I min forståelse kan jeg si det handler om å rette oppmerksomheten mot én mulighet blant mange, for dermed å kvitte seg med noe annet. Det vil si at meningsbegrepet egentlig er knyttet til det fremtidige i en ”her og nå”-situasjon. Denne form for reduksjon av kompleksitet bidrar i følge Luhmann til å gi overskudd og muligheter til opplevelse og handling. I kommunikasjonsprosessen hos Luhmann står også spørsmålet om *tillit og mistillit* sentralt (Luhmann, 1999). I boken *Tillit* viser han til hvordan både *tid* og *fortrolighet* utgjør vesentlige faktorer i forhold til bygging av tillit mellom mennesker. Han mener at vedvaring og forandring ikke kan finne sted samtidig.

Begrepet ”*den dobbelte kontingens*” vil trekkes inn i drøftingen rundt tillitsspørsmålet i avhandlingen (Luhmann, 2000, s. 143-177). Dette ikke minst sett i forhold til lojalitetsspørsmålet. Både for lærere og elever kan det være et stort dilemma å vite i hvilken retning de skal føre lojaliteten. Det blir da et spørsmål om valg. Også i virksomhetsteorien fokuseres det på de valg som vi *hele* tiden må ta stilling til, og hvordan valg kan drive oss *inn* i en målrettet handling eller *ut av én* handling og *over* i en annen.

En analysemodell basert på Luhmanns system-teori likner etter min mening på hermeneutisk analyse, på den måten at vi går innover i ”bildet” eller i fortellingen og iaktar et avgrenset område fra ulike synsvinkler og i ulike perspektiv (også metaperspektiv). I Luhmanns analysemodell markeres en tydelig grense for fenomenet eller begrepet som skal studeres, hvorfra det iaktas fra en *innerside (systemet)* og en *ytterside (omverden)*. Fenomenet som studeres er alltid å betrakte som en kommunikasjon og/eller en handling (en ”aksjon”) som skal kunne bringe fram stadig ny forståelse. Hensikten hos Luhmann er at studiet, og forståelsen av denne kommunikasjonen, skal føres tilbake til system og omverden. På den måten kan vi si at modellen har i seg et slektskap til *aksjonsforskning* og *evalueringsforskning*. Vi kan også forstå analysemodellen gjennom en sosiokulturell kontekst, hvor systemendringen har påvirket kulturlandskapet og menneskene i det, noe som tilsier at systembetingelsene har endret seg og menneskene tenker annerledes for hver gang systemet justeres eller endres.

I neste kapittel settes fokus på samtaleforskning som er relevant å trekke inn i denne studien. Forskingen dreier seg både om elevsamtaler spesielt og samtaler mellom lærere og elever generelt.

5. Samtaleforskning

For å kunne foreta et studie av hvilke kvaliteter og forutsetninger som kjennetegner den gode samtalen, vil jeg i dette kapitlet trekke fram og drøfte tidligere forskning rundt samtaler *generelt* og elevsamtaler *spesielt*. Elevsamtalen, satt i system, har ingen lang tradisjon på grunnskolens ungdomstrinn i Norge. Siden forsøkene startet på begynnelsen av 90-tallet har de langsomt og sikkert utviklet seg til å bli et allment begrep. Dermed finnes det lite forskning som retter seg direkte mot elevsamtaler, verken fra i Norge eller fra øvrige land. Derimot finnes det en del forskning rundt andre typer *samtaler* som kan ha overføringsverdi med tanke på å utvikle *elevsamtalen* som et virkemiddel for gode læreprosesser. Det gjelder så vel forskning fra klasseromssamtaler som fra samtaler mellom heim og skole.

Jeg er på jakt etter noen grunnleggende elementer i samtalen som må være tilstede for at en elevsamtale skal bidra til danning og lærelyst: Samtidig må samtalen forhindre at en elev sitter igjen etter samtalen med en følelse av å bli undervurdert. Jeg vil samtidig belyse momenter som, ubevisst eller bevisst, kan være skadelig for den gode samtale, herunder *maktperspektivet*, noe vi bør være særskilt oppmerksomme på når vi legger opp til samtaler med barn og unge.

5.1. Norske studier av elevsamtaler

I denne delen vil jeg presentere aktuelle funn ut fra det relativt beskjedne omfanget av norske studier rundt *elevsamtaler*, videre vil jeg fremheve elementer som vil være aktuelt å trekke inn i min studie av elevsamtalen.

Ola Johan Sjøbakken har gjennom sin forskning fokusert på elevsamtalen som *jevnlig dialog* og betydning av *tilbakemelding* (Sjøbakken, 2012). Gjennom aksjonsforskning og forskende partnerskap har han deltatt i forsøk og utviklingsarbeid rundt bruk av elevsamtaler i klasserommet og foretatt analyser av elevsamtalen gjennom to faser. Den første fasen, i tidsperioden 2001-2005, handler om hvordan lærere vurderer elevenes arbeider og hvilken betydningen tilbakemelding har som et ledd i en jevnlig (kontinuerlig) dialog. Empirien er basert på analyse av elevenes *planbøker* på grunnskolens barnetrinn, ei bok som, gjennom skriftlige kommentarer og vurderinger av elevens arbeid, danner grunnlag for kommunikasjonen mellom heim og skole. Planboka er også utgangspunkt for den jevnlig dialogen, kortere samtaler, gjennomført i klasserommet ca annenhver uke, 12-15 ganger i året.

Sjøbakken hadde i dette prosjektet en forskende rolle som ”sokratisk klegg” (ibid. 151), med den oppgave å gjennomføre veiledningssamtaler med lærerne i prosjektet og drøfte begrunnelser for hva lærerne vektla og hvorfor de vurderte slik de gjorde.

I denne fasen ble det også anvendt videoopptak for å fange opp øyeblikkssituasjoner og vesentlige trekk som ikke så lett lar seg avdekke i det skriftlige materiale. Dette elevsamtaleprosjektet hadde klart preg av et *skoleutviklingsprosjekt*, hvor én av hensiktene var å forbedre lærernes vurderingspraksis gjennom bruk av planbok og bruk av elevsamtaler, under kyndig veiledning fra forskeren. Andre fase i prosjektet var å evaluere og etterprøve metoden fra første fase, gjennom en behovsanalyse, for å finne ut hvordan prosjekt *Elevsamtalen* hadde rotfestet seg i organisasjonen. Hva hadde lærerne lært, hvilke erfaringer sitter de igjen med og hvilken praksis videreføres i yrkesprofesjonen. I denne fasen benyttet han ”brevmetoden”, på den måten at alle lærere som hadde deltatt i første fase, ble invitert til å skrive individuelle brev og fortelle om sine erfaringer med elevsamtalene og hva de satt igjen med av erfaringer. Dette materialet har vært gjenstand for analyse i Sjøbakkens avhandling og representerer et viktig bakgrunnsmateriale for å kunne forstå hva elevsamtalene har å bety i møte mellom elev-, lærer - og skolekultur.

Både metoden (forskende partnerskap) og analysen av hva lærerne sitter igjen med over tid har overføringsverdi til min studie. Ettersom Sjøbakkens forskning i realiteten er en longitudinell studie som har strukket seg over en ti-årsperiode, har han fått tydeliggjort utfordringer og dilemmaer med elevsamtalene i skolens organisasjon. Et dilemma som går igjen fra *alle* lærerne som har deltatt i prosjektet er spørsmålet om forholdet mellom det ”faglige” og det ”sosiale”; hvor skal vektleggingen ligge? Et tilstøtende dilemma er tidspresset, og dermed også prioriteringer om hva samtalen skal inneholde. ”Det er vanskelig å sette av tilstrekkelig tid i en travel skolehverdag”, er utsagn som går igjen. Lærerne trekker også fram at de har lett for ”å kjøre seg inn i et spor” under samtalen og kan lett glemme å diskutere de store linjene. Mange får liten tid til å forberede og tenke på samtalen i forkant, noe som beskrives å være nøkkelen til å kunne gjennomføre gode samtaler. Sjøbakken konkluderer med at lærerne ikke opplever elevsamtalen som et enkelt og ukomplisert verktøy, men tvert imot som en arbeidsmåte som også inneholder ubehagelige valgsituasjoner, og som stiller store krav til den enkelte lærer (ibid s.198). Tid, eller mangel på tid både til forberedelse, gjennomføring, oppfølging og evaluering, synes å være den mest hemmende faktoren for gjennomføring av gode samtaler. Sett i forhold min studie kan det

være verd å minne om at Sjøbakkens prosjekt ble gjennomført ved en *barneskole*. Når man allerede innenfor *dette* skoleslaget står i klemme mellom vektlegging av faglig og sosialt fokus i en elevsamtale, kan vi forstå at dette dilemmaet er enda mer komplisert på ungdomstrinnet. Sammenliknet med de prosjekter jeg har vært involvert i, hadde dette prosjektet en profil som var mer fokusert på det faglige, gjennom at det var skolefagene i planboka som dannet utgangspunkt for samtalene. Ved at samtalene ble gjennomført i *klasserommet*, som en del av den daglige undervisningen, der alle elevene og flere andre lærere var tilstede, ga det ikke så lett muligheter for å fokusere på personlige og sosiale utfordringer.

Også Viddal (2006) har forsket på elevsamlaler med fokus på *tilbakemelding*. Hun argumenterer for at det finnes to ulike tilbakemeldingsdiskurser mellom elev og lærer i elevsamtalene, en monologisk og en dialogisk. De ulike diskursene relateres til høyt eller lavt motiverte elever; hvorav de høyt motiverte får størst grad av dialogiske tilbakemeldinger. Dette er prøvd ut empirisk på *elevsamtaler*, gjennom en analyse av sammenhengen mellom tilbakemeldinger og motivasjonen for å lære. Her hevder forfatteren at som fenomen synes *dialogiske tilbakemeldinger* mer utbredt enn *monologiske tilbakemeldinger* i *elevsamtalene*. Dette kan være interessant å ta med seg som en begrunnelse for elevsamtalen.

I en undersøkelse basert på tekster fra kontaktlærere drøfter Reidun Tangen elevsamtalens betydning for tilpasset opplæring. Her diskuterer hun fagsamtalen og den jevnlig dialog etter § 3.8 som to sider av samme sak, som begge bidrar til bedre grunnlag for å tilpasse opplæringen Tangen (2012, s. 101). Resultatene fra dette prosjektet gir indikasjoner på at elevsamtalen kan fungere som en viktig lyttepost for lærerne ved at læreren kan motta viktig kunnskap om eleven. Dette gjør det lettere for læreren å danne seg et bilde av hvordan elevene opplever skolehverdagen og dermed lettere å ta eleven på alvor. Her trekker Tangen fram betydningen av *tillit, trygghet og respekt* i relasjonen. Hun viser til at lærerne erfarer at elevsamtalen åpner for å kunne gi tilbakemelding både på personlig, sosial og faglig utvikling, men i enkelte tilfelle handler den også om å få tilbakemelding på egen undervisning. Forutsetningen for at elevsamtalen kan fungere på den måten, er at læreren er villig til å lytte til og ta imot det eleven har å si om undervisningen og om sine egne behov, og tar hensyn til dette (Tangen 2012). Et funn fra Tangens studie er interessant. Etter den jevnlig samtalen, som i utgangspunktet genererer oppfølging, viser det seg at det var svært få av lærerne som gjorde avtaler med elevene etter samtalene. Samtidig var lærerne

opptatte av å hjelpe elevene på ”vekstpunktene”; underforstått å kunne hjelpe elevene til å utnytte sitt utviklings- og læringspotensiale på en best mulig måte. Tangen trekker videre fram betydningen av lærerens *kommunikative kompetanse* som avgjørende når det gjelder å lytte til elevenes stemmer. ”Å lytte til elevens stemmer uten å ta eleven på alvor kan få klart negative konsekvenser. Da erfarer jo elevene at deres stemmer ikke teller likevel”, sier Tangen (ibid, s.166). Hun understreker at den største utfordringen her ligger i at dersom elevenes stemmer skal tas på alvor, kan det innebære at hele skolesystemet må gjennomgå betydelige endringer, særlig med tanke på de elevene som skolen passer dårligst for.

Det kommunikative rom

Fuglestad (1993) har i sin forskning fra ungdomsskolen fokusert på det *kommunikative rommet* mellom lærer og elev i undervisningen. Han konkluderer, i likhet med Sjøbakken (2012), med at fag-aspektet og det sosiale samhandlingsaspektet ved undervisning synes å være integrert i hverandre i så stor grad at det er vanskelig å skille. Men Fuglestad understreker elevens rolle her; at eleven er med og skaper det kommunikative rommet. Fuglestad sier det slik: ”undervisning er ei form for kommunikasjon der eleven har ei annen, men like sentral rolle som læreren. Ikkje ved å produsera det faglege innhaldet i undervisninga, men ved å delta og skapa det kommunikative rommet som gjer undervisning moegeleg” (Fuglestad, 1993, s. 184).

Fuglestad setter fokuset på hvordan relasjonen og kommunikasjonsmønstrene som etter hvert fester seg i klasse rommet, blir avgjørende for lærerens kunnskapsformidling og dermed også for elevenes læring. Gode lærere og flinke elever blir dermed relasjonelle fenomen og ikke bare et spørsmål om individuelle egenskaper. Han understreker også det kompliserte i relasjonene vi her har med å gjøre gjennom *læreren*, på den ene siden, og *eleven (e)* på den andre siden. Fuglestad fant videre at det i ungdomsskolen, hvor det foregår en del prosjektarbeid, skjer *en rolleutviding* ved at elevene forholder seg til lærer likeverdige partnere. I veiledningssamtalene prater de sammen som voksne, samtidig som de er i et asymmetrisk forhold i statussettet lærer-elev. Han underbygger dette forholdet med et begrep fra Cato Wadel (Wadel, 1984) ”innestengte roller” som særlig gjør seg gjeldende i tenåra når de unge skal være barn og voksne samtidig, og foreldrene skal være både foreldre og voksne venn. Det fører ofte til en konflikt, mener Wadel, at de må snakke med hverandre som voksne innenfor rollesettet foreldre-barn. Fuglestad fører dette videre til lærerne:

Lærarar har eit liknande forhold til elevar som det foreldre har til barn.(...) Me kan altså seia at i relasjonen lærar-elev kan ein finna dei same innestengte rollene som i relasjonen foreldre-barn. (Fuglestad, 1993, s. 129).

Jeg lar dette følge min forskning, med tanke på at i elevsamtalene legges det opp til møter mellom læreren og eleven på en annen måte enn møtene i klasserommet. Her møtes de ansikt til ansikt, ideelt sett som likeverdige partnere,. I elevsamtalene vil mulighetene være tilstede for å trenge ut av de innestengte roller. Det vil også være mulig å kunne endre syn i forhold til en etablert rolle og oppfatning man har dannet seg om den andre.

Respons og kompleksitet.

Innenfor dialogforskning har ulike typer *samtalegrupper* vært gjenstand for studier de siste 20 år. *Responsgrupper* er et fenomen fra USA som etter hvert rotfestet seg i norsk skoleverk. Å jobbe i responsgrupper er en stadig mer anvendt arbeidsform i høyere klassetrinn. Fortrinnsvis skjer dette i norskfaget, gjennom elevenes utvikling av egne tekster, hvor elevene gjennom dialog, enten i muntlig eller i skriftlig forstand, veileder hverandre gjennom prosessen fra tekstutkast til ferdig produkt. Løkensgaard Hoel (Hoel, 1995) har gjennom sin forskning gitt viktige bidrag til *elevsamtaler* og samtalenes betydning i tekstutvikling. Studiene (aksjonsbaserte) er innrettet mot elever på videregående nivå, men mange av funnene er av generell karakter. Hoels forskningsfokus er blant annet dynamikken i denne virksomheten og betydningen av ulike måter å respondere på. Hun trekker fram betydningen av mestring av samarbeidssituasjonen og trening i *responskompetansen*, som i videste forstand skjer innenfor et utvidet responsbegrep. I det ligger at *tilbakemelding* fra medelever og lærere inngår som en del av rutinen i arbeid med tekster av ulik art. Hoel understreker betydningen av *utvidet respons* i dialogen, ikke som et særphenomen, men som et samordnende element som oppfordrer til undring, spørsmål, fantasi, vurdering og kritisk tenkning.

Innenfor responsbegrepet skiller Hoel mellom *klassisk respons* og *dialogisk respons*. I den klassiske responsamtalen er responsmottakeren språklig passiv. I den dialogiske er han/hun språklig aktiv, noe hun knytter henholdsvis til et individperspektiv og et interaksjonsperspektiv (ibid, s. 743). Individperspektivet kan, ifølge Hoel, føres tilbake til den tidlige Piaget (1886-1980). Han så på hvordan tilbakemelding virker som *igangsetter* for utvikling, ved at det setter i gang en prosess av kognitiv rekonstruksjon i eleven, deretter fortsetter prosessen inne i personen sjøl, avhengig av den ytre verden. Eksempelvis kan

spørsmål eller forslag om alternativer utløse en *kognitiv konflikt*³⁶ som setter i gang en tankeutvikling. I interaksjonsperspektivet legges det vekt på den rollen *språket* spiller i tankeutviklingen. Dette kan også knyttes opp mot andre teorier, hvor språk og tanke står i et dialektisk forhold til hverandre (Bachtin og Holquist, 1981; Bruner, 1990; Rommetveit, 1996).” Det muntlige ordet er flyktig, det må fanges her og nå”, sier Hoel. I dette perspektivet har *tale* en viktig funksjon som redskap for tenkning og problemløsning, hvor *utprøvende tale* blir en hjelper for tanken. Forskingen til Dene Thomas (Hoel, 1995, s. 744), viser hvordan elevens egen tale (overfor respondenten) hjelper til å utkrystallisere tankene og klargjøre egne meninger. Dermed konkluderer Hoel med at en *samtale*, slik den her foregår, gjennom dialogisk respons mellom to eller flere, er en sosial aktivitet hvor det kan oppstå kollektiv meningsskaping. Hoel finner videre at idéutvikling gjennom dialog ser ut til best å skje der elevene arbeider sammen om *komplekse* problemer (ibid, s. 643).

Monologisk dialog

Olga Dysthe (1995) anvender begrepet ”monologisk dialog” om den samtalen som foregår mellom læreren og elever i undervisningsrommet. Hun har i sin forskning, som er aksjonsbasert, skiftet ut lærerrollen med forskerrollen og vært elev i klasserommet for en periode. Hun observerer at når læreren stiller spørsmål, fungerer ofte elevenes svar på den måten at de fyller i hull i lærerens snakking. Formelt sett foregår det en dialog, men i realiteten er det en monolog, der elevene fyller inn de ordene som mangler i lærernes enetale. Hun kaller dette en ”monologisk undervisningsdiskurs”, som gir seg ut for å være en dialog, men som arter seg monologisk.

Dette fenomenet er for så vidt gammelt nytt. Det finnes en rekke studier som dokumenterer at lærere har ordet store deler av tida i klasserommet og at elevenes bidrag bare består av enkeltord eller korte setninger. Studier fra gymnasnivå i USA og Sverige (Bellack, 1966; Gustafsson, 1977; Lundgren, 1989), viser til at læreren har ordet ca. 3/4 av tida og at den siste fjerdedelens ”taletid” fordeles svært ujevnt mellom elevene. Dysthe hevder at det mest negative ved monologisk dialog er at enkelte elever får svært få sjanser til å verbalisere kunnskap sjøl, eksempelvis var det i en av klassene hun observerte (2.klasse i videregående skole) *fem* elever som ikke hadde ordet i klassen i noen av undervisningstimene i løpet av ei hel uke. Dette kan i sin ytterste konsekvens gi alvorlige følger for språklig, faglig og sosial

³⁶ Begrepet kognitiv konflikt kan relateres til Piaget, som noe som kan danne grunnlag for en akkomodasjon.

utvikling for disse elevene. Overført til *elevsamtaler*, vil det være interessant å undersøke om det vil arte seg annerledes når eleven er alene, eller i mindre gruppe sammen med lærer.

Dysthe referer til Bachtin (Dysthe, 1995, s. 60-69) hvor begrepet dialog brukes i et vidt perspektiv i kraft av at all menneskelig handling er dialogisk i sin natur (dialogisitet). I det ligger at menneskene fører *en* indre dialog med seg selv og *en* dialog med verden omkring. I klassesamtalen fremkommer dette, ifølge Dysthe, på den måten at elevens ”stemme” vil være tilstede i lærerens bevissthet ved siden av egen ”stemme” under hele dialogen. De elevene som ikke høres i rommet, vil fratas muligheten til å være med i den dialogiske underbevisstheten. Her kan elevsamtalen åpne for at elevens stemme blir hørt.

5.2. Samtalestudier i Norden og øvrige land

Fra Sverige velger jeg å presentere forskning som er *beslektet* med elevsamtalen, både gjennom ”elevsamtal”, ”utviklingssamtal”, ”handledarsamtal ” og selvregulerte undervisningsmetoder. Danmark har gitt viktige bidrag til samtaleforskningen gjennom mange ti-år, ikke minst rundt foreldresamtaler i samarbeidet mellom heim og skole. Her har Birte Ravn³⁷ vært en pådriver, både gjennom egen forskning, og gjennom å koordinere forskning, både i Norden (Nornape) og i Europa (Ernape). Mye av erfaringene fra foreldresamtalene kan trekkes inn i studier av elevsamtalene, ikke minst i spørsmål rundt maktperspektivet. Fra Danmark vil jeg trekke inn Reisbys forskning rundt utviklingssamtaler i grupper (Reisby, 1992), forskning rundt møter og mening (Schultz Jørgensen, 1983) og belyse maktperspektivet gjennom: ”den demokratiske samtale” (Cederstrøm, 1991).

Utveklingsamtaler

Begrepet ”elevsamtal” tillegges en litt annen betydning i Sverige enn i Norge, (Hofvendahl, 2006). Disse foregår som slags forberedende møte, en styringsregulert samtale foran det som i Sverige defineres som ”utveklingsamtal”. Denne samtalen er å sammenlike med det norske kontaktmøtet, som er en trekantsamtale mellom elev, lærer og foresatte. I sin avhandling *Riskabla Samtal* (2006) tar Hofvendahl opp temaer som har klar parallell til våre elevsamtalen, nemlig betydningen av de spesifikke talesituasjoner: 1) Hvordan vi starter opp en samtale, 2) hvordan vi initierer tale og spørsmål og 3) hvordan vi avslutter en

³⁷ Ravn, Birte, dansk skoleforsker, mangeårig leder av nordiske og europeiske nettverk rundt foreldresamarbeid i skolen.

samtale. Studien viser at lærernes ulike måter å løfte elevenes og foreldrenes spørsmål mot slutten av samtalen er svært begrenset, blant annet fordi spørsmålets form indikerer at lærerne egentlig ønsker å avslutte samtalen så fort som mulig (Sjøbakken, 2012, s. 91-92). Dette fenomenet er verd å trekke med seg over til mitt studie av elevsamtalen, hvor *tid* anses for å være sentralt. Det interessante blir jo om nettopp sluttspørsmålet, det som skal gi det lille puffet i forhold til motivasjon og lærelyst, faktisk kan bidra til motsatt virkning.

Møter og meningsfelleskap,

Den danske pedagog og forsker Schultz Jørgensen (1983) har i sin avhandling fokusert nettopp på *møtene* og på *meningsfelleskapet* i møtene, herunder hvordan den sosiale relasjon etableres i en ansikt-til-ansikt-situasjon i et første gangs møte. Hva *vil* de, hva *gjør* de med hverandre, hvordan får de *prosessen* til å forløpe, og hva når de *fram* til i fellesskap? Jørgensens studier viser hvordan *betingelsesfelter* gjør seg gjeldende i samtaleetableringen og anvendes i den forløpende samtaleprosess. Betingelsene handler om de erfaringene som er etablert i den foregående sosialisering og den historiske samfunnsmessige virkelighet, altså hvordan hver især tolker virkeligheten. Spørsmålet blir dermed hvordan man ut fra denne forskjelligheten klarer å etablere gjensidige betingelsesfelter som føles felles og kan deles med hverandre. Teoretisk knytter Jørgensen det opp til begrepet *reflektiv funksjon*:

En persons reflektive funksjon vil si hans anvendelse av et til rådighet værende meningsgrunnlag, som er medgivet eller forudsatt- med henblikk på at tilveiebringe en for han relevant og fremtredende mening (ibid, s.376).

Schultz Jørgensen analyserer den sosiale relasjon som man etter hvert søker å nå fram til som et meningsfellesskap mellom to parter. Etableringen av denne relasjonen forutsetter at samtalepartnerne foretar en gjensidig identifisering av hverandre som partnere. Herved etableres en viss form for tilknytning. Dersom det ikke foretas en slik identifisering etableres der ingen relasjon, eller relasjonsdannelsen vil bli motsetningsfylt dersom identifikasjonen er usikker. En viktig forutsetning for relasjonsdannelsen er også at partnerne forlater hverandre ut fra samme *orientering*. Jørgensen er videre inne på *fortellingen* og hvordan man finner sammenhenger i forståelsen ved å koble sammen *den "lille" og "den store" historie* som fremkommer gjennom samtalene og den videre oppfølging.

Her vil jeg også trekke inn begrepet *forhandlinger* i møtene. Forhandlingsbegrepet defineres noe ulikt av forskere. Eksempelvis benytter Cato Wadel (1984) forhandlingsbegrepet som en del av det skjulte arbeidet som må gjøres i skolen og som sikter mot å etablere og

vedlikeholde sosiale relasjoner og strukturer for kommunikasjon Marit Rismark (1995) anvender begrepet i den dialogprosess som, uttrykt og ikke uttrykt, foregår mellom lærer og elev helt fra første dag de begynner på skolen når de identifiserer og posisjonerer seg. Dysthe (1995) beskriver hvordan det å skape dialogisk flerstemmighet blir et langvarig prosjekt fordi elevene kommer fra ulike sosiokulturelle bakgrunner med ulike diskurser bak stemmene. Her betegner hun *diskurs* som en forhandlingsprosess mellom dem som samtaler.

Erickson (Erickson, 1986) trekker i sin forskning fram at elevenes egne læringserfaringer, deres virkelighetsoppfatninger og interesser sjelden blir satt i sentrum for forskning, og at de dermed heller ikke blir etterspurt av lærerne i skolen. Han mener at de erfaringer og opplevelser elevene har innen ulike deler av skolens virksomhetsområder i mye større grad burde vært i sentrum for vår kunnskap om skolen, ikke minst med hensyn til elevenes erfaringer i ungdomsskolen. Forskeren hevder at lærerne ikke alltid er klar over elevenes egne erfaringer og at de derfor viderefremidler elevenes handlingsmønster i lys av de voksnes og lærernes verden. De tilslører dermed eleven gjennom "sin egen stemme" (egen verdioppfatninger og interesser) og ikke gjennom elevens. Utfordringen blir, sier Erickson, å studere elevenes personlige erfaringer i skolen slik elevene selv opplever dem. Da må elevene selv få uttrykke seg, ettersom de er nærmest til å kunne uttrykke sine egne opplevelser.

Utviklingssamtaler i grupper

I Danmark har samtaler i *grupper* har vært gjenstand for utprøving og forskning gjennom den danske folkeskolens utviklingsprogrammer. Reisby (1992) skiller mellom tre samtaletyper som utkrystalliserte seg innenfor funnene i den danske folkeskolen: *den problematiserende samtale*, *den disiplinierende samtale* og *utviklingssamtalen*. Disse kan beskrives slik: Den problemorienterte samtale er en samtale omkring elevens personlige problemer eller område, enten i skolen eller heime. Her blir lærerens rolle mer konsulterende enn det å være samtalepartner. Her gjelder det først og fremst å få innsikt og forståelse av problemets art, for så å hjelpe barnet direkte og/eller indirekte, både ved å trekke inn andre og ved å hjelpe eleven med egne veivalg og handlingsmuligheter. I den disiplinierende samtale har lærerne som tydelig formål å tilpasse elevene til skolen og få dem til å overta skolens normer. I denne formen for samtale prøver lærerne å vinne fram med det beste argument. Dette gjøres gjennom forskjellige midler: overtalelse, trusler, sanksjoner. Ofte kan slike samtaler legges opp som en dialog, med sikte på å skape enighet, men underforstått gjelder enighet på den lærernes premisser. I

erfaringene fra klasselærerprosjektet understreker Reisby at det elever reagerer kraftigst på er når 1) lærere mistenker dem for ikke å snakke riktig, sant eller forståelig, og når 2) lærerne later som om det er de beste argumenter som teller, mens det handler om at elevene egentlig overtar lærerens argumenter. Formålet med utviklingssamtalen er, hos Reisby, at lærere og elever bygger opp en gjensidig forståelse og innsikt i elevens skoleliv og fremtidige handlingsplaner, hvor man gjennom dialogen vil finne veien til "idealet". Denne samtaletypen tar utgangspunkt i eleven "her og nå", hans/hennes egne planer, drømmer og visjoner, en samtale som omhandler hele livs- og skolelivskvaliteten. Veien til "idealet" framkommer gjennom å utveksle kunnskap, verdier og oppfatninger, styrke den enkelte elevs selvverd og tro på egne muligheter, og å støtte eleven i mulighetsfelter og handlingsplaner. Denne samtaletypen er på et vis en dialog mellom likeverdige, gjennom et syn på at både lærere og elever sitter inne med erfaringer, kunnskap og holdninger som er nødvendige å tilføre hverandre. På grunnlag av erfaringene fra det danske samtaleprosjektet konkluderer Reisby å anbefaler utviklingssamtalen i grupper på 2-3-4 personer, i *kombinasjon med individuelle samtaler*, av følgende årsaker:

- det gir den enkelte elev bearbeidingsmuligheter etter samtalen
- lærerens vurdering står ikke alene, men suppleres av kameratvurderinger
- vurderinger og fremtidsplaner blir fremsatt og drøftet i "det offentlige" rom, som er karakterisert gjennom et trygt fellesskap, noe som kan styrke den enkelte elevs autonomi

Av Reisbys samtalekategoriseringer, finner jeg at hennes *utviklingssamtale* har klare likhetstrekk med jeg i min studie beskriver som *danningssamtalen*.

Den demokratiske samtale

Også den danske pedagog, John Cederstrøm (Cederstrøm, 1991), har foretatt en rekke studier hvor han bruker gruppesamtalen (elevgrupper) som utgangspunkt for studiene av samtaler i ungdomskolen. Han sikter mot utvikling av *den demokratiske samtale*, hvor hensikten er å skape endringer i kommunikasjonsforholdene i retning av mer demokrati i skolen. Fokus i analysene konsentrerer seg etter hvert om *utviklingsfremmende* gruppedrøftelser, dvs. hvilke *betingelser* som gjelder for utvikling av en refleksiv, erkjennelsesskapende og utviklingsorientert samtaleform. Her inndeler han gruppesamtalene i det han kaller *primære og sekundære samtaler*. I de primære samtaler samtaler det direkte mellom personer om delvis personlige spørsmål, mens de sekundære samtaler handler om å drøfte noe rundt en sak eller en person. Her fremkommer noe interessant i mine øyne, sett i forbindelse med lærernes forpliktende drøftinger i forhold til elever og foreldre: at lærerne i primære samtaler forplikter seg lite, åpner lite av

den private siden av seg sjøl og er lite villig til å forplikte seg i forhold til skolens undervisning. I sekundær samtaler, hvor drøftingstema gjerne er av mer generell karakter, kan lærerne lettere uttrykke seg personlig om det *ideelle i det generelle*. Slik jeg forstår det handler om det om å unngå å involvere seg selv for mye, eller lage forpliktelser som muligens krever mer enn lærerne føler at de kan oppfylle. Cederstrøm blir særlig opptatt av det misforholdet som eksisterer mellom “å ville” og det “å gjøre”, dermed langt mellom ideal og virkelighet. Han konkluderer med at det er klar sammenheng mellom lærernes selvværd og deres personlige engasjement og orientering mot samtalepartnerens livsverden. Her påpeker han at selvværdet og den personlig styrke og evne til å gå i åpen dialog med elever, utvikles nettopp i det kollegiale. Her utvikles også refleksiv kompetanse. Motsatt hevder han at dersom læreren blir for isolert blir både selvværdet og den refleksive kompetansen begrenset. Cederstrøm sier:

Denne begrensning av muligheten for at speile sitt eget værd i andres vurdering av egen arbeidsinnsats etterlader den enkelte lærer i en usikkerhet om eget værd. Denne usikkerhet bidrager aktivt til "overopphegning" av lærer-elev og lærer-forældre forholdets emotionelle dimension, hvorved evnen til kritisk refleksion svækkes (Cederstrøm, 1991, s. 242).

En forandringsstrategi, hevder Cederstrøm, må videre skje på den måten at målet må komme til syne i de anvendte midler. Han legger vekt på at en forandringsstrategi må involvere de berørte partene selv i prosessen. Altså, slik jeg forstår det; at elevene må kjenne målet og sjøl være med på å finne veien til målet. Videre må de kontinuerlig være med på å justere kursen.

Vurdering, makt og demokrati

Sett i forhold til spørsmålet om *vurdering av og for læring*, med samtalen som innfallsvinkel, slik forskriftene opptrer, kan det være nødvendig å innhente tidligere relevant klasseromsforskning, som kan være støtte i denne studien. I Boka *Life in Classrooms* setter amerikaneren Philip Jackson (1968) søkelyset på den ”skjulte læreplan” i skolens indre liv. Forskningen hans synes å være like aktuell i dag som den gang. Her finner han tre egenskaper ved klasseromslivet særlig interessant og svært forskjellig fra livet utenfor: *overbefolkning, stadig vurdering og maktutøvelse*. I denne sammenheng velger jeg å fokusere på de resultater han trekker fram rundt den stadige *vurdering* som foregår, både formelt og uformelt. Dette skjer gjennom lærernes mer eller mindre bevisste maktutøvelse gjennom vurderingsuttrykket, og gjennom makten til å handle eller la det være. Jackson finner at vurderingen fører til at elevene i stor grad tilpasser seg der og da, men på sikt fører det til at mange elever trekker seg tilbake psykisk og reduserer sitt engasjement til et punkt hvor verken krav, seire eller nederlag

føles særlig sterkt. Fenomenet som elevene stilles overfor beskrives som en håpløs *dobbeltsoialisering*. På den ene siden forventer vi engasjement og spontanitet i forhold til lærestoffet, på den andre siden regulerer lærerne elevenes atferd gjennom regler som ifølge Jackson gir den motsatte virkning, nemlig *likegyldighet*. Dette kan knyttes *tilpasning* ut fra Hellesnes' beskrivelse. Bringer vi inn maktperspektivet i dette spørsmålet, vil begrepet *definisjonsmakt* kunne være dekkende for det Jackson her setter fokus på; et begrep som har vært anvendt både innefor familieforskning og barnehage- skoleforskning (Bae, 1988; Dysthe, 1995; Schibbye, 1988). Begrepet er normbasert og forteller oss at noen har, eller tar, makt til å definere hva som er riktig og galt, godt eller dårlig, normalt eller unormalt. Som eksempel kan nevnes: Hva defineres som god eller dårlig oppførsel? Hva defineres som et problem? Hvilket kunnskapsinnhold og hvilke arbeidsmåter skal vi legge vekt på? Og hvordan vurderer vi en elev? Her peker Jackson på at det i stor grad er *læreren* som sitter med nøkkelen til lovverk og planer og dermed kan vurdere ut fra egen virkelighetsforståelse og subjektivitet, noe som ligger fjernt fra skolens mål om danningssosialisering.

Det demokratiske aspekt har vært en av målsettingene for seinere års samtaleutvikling og samtaleforskning også internasjonalt. En som har fokusert på og drøftet dialogens betydning i demokratiske læringsprosesser er den engelske skoleforskeren Lawrence Stenhouse (1975). For Stenhouse blir dialogen skolens formidlingsform dersom demokrati er skolens referanseramme, fordi et demokrati verdsetter dialogen mellom ulike kvalifiserte synspunkter heller enn streben etter konsensus. Dette begrunner han med at undervisning både må tillate og beskytte saklige uenigheter og samtidig opprettholde respekten for egne meninger. Han knytter videre dialogen opp mot begrepet rasjonalitet, noe som innebærer at skolens innhold blir knyttet opp i mot følgende forhold:

- den innsiktsfulle samtalen mellom likeverdige deltakere
- muligheten til å kunne tenke i alternativer
- muligheten til sjølstendig tenkning
- troen på at det beste argument vil nå fram, må være utgangspunkt for undervisning

Stenhouse ønsket å utvikle "den forskende læreren". Som en forutsetning for dette lå lærerens grunnholdning og vilje til å la andre få innsyn og diskutere den undervisning som foregår, gjennom eksempelvis ei kollegial gruppe lærere (et forum), hvor man jevnlig drøfter de spørsmål som dukker opp. Slike synspunkter kan vi ha med i spørsmålene videre, på vei mot den gode samtalen som kan føre til en bedre skole.

6. Forskerblikk på ungdomsskolen

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på ungdomsskolen i Norge, med tanke på noen utfordringer vi står overfor når vi ønsker oss en dialogisk og dynamisk skole som skal gi lære for livet og åpne døra mot framtida. Utfordringene befinner seg både på organisasjonsplanet og på relasjonsplanet.

Befring og Moen (2012) minner om at ungdomsskolen bærer med seg en historie og en tradisjon som en teoritung skole med klare behavioristiske trekk, hvor kulturen kan henge igjen i veggene. Ikke minst gir skolekulturen seg selv ut fra bygningsmassen, der arkitekturen har lagt vekt på at elevene skal være plassert i en sitte-, lytte og skriveposisjon (ibid s.97). Vi kommer heller ikke utenom at mange lærere i ungdomsskolen har en fagutdanning knyttet til et fåtall fag og er verken sosial- eller spesialpedagoger. Fagutdanningen i ungdomsskolen er ytterligere forsterket i dag, gjennom ny Grunnskolelærerutdanning (GLU) fra 2010. Her har man har splittet opp og spisset utdanningsløpet mellom 1-7 trinn, 5-10 og 8-13 trinn. Men idealet står fortsatt fast. Som en påminnelse om hvilken skole samfunnet stiler mot hentes fram nok et par mål fra Læreplanverket, generell del, som peker mot danning og lærelyst:

- *Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt eget liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.(....)*
- *Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer. Skolen må lære dem å ikke være redde, men å møte det nye med forventning og virkelyst.*

6.1. Historikk

Ungdomsskolen, som en del av den 9-årige grunnskolen, ble gjort obligatorisk i Norge gjennom Grunnskoleloven av 13 juni 1969. Loven innførte fellesbetegnelsen ”grunnskole” for den ni-årige skolen. Denne loven avløste Folkeskolelovene av 1936 og 1959. Grunnskolen hadde ”på papiret” vært 7-årig fram til den nye loven kom, skjønt forsøksvirksomheten rundt ungdomsskolene hadde vart i ca. 20 år, og mange kommuner hadde ”etablert” ni-årig skole i løpet av forsøksstida. Ideologien bak forsøkene var å finne fram til en skole som ga rom og utviklingsmuligheter til alle, i motsetning til realskolen som var å betrakte som en eliteskole for de få og hovedsakelig et tilbud for borgerskapet i byene. Grunntanken hadde sin rot i ”det sosialdemokratiske forlik” etter at Arbeiderpartistaten fikk sitt gjennombrudd i

1935 (Telhaug, 1994). I utdanningssektoren samlet man seg om sosial rettferdighet og like muligheter som et overordnet mål. Kvaliteten skulle høynes mer gjennom *økt deltakelse* enn gjennom økt effektivitet.

I "Fellesprogrammet"³⁸ av 1945 het det at hele skoleverket måtte samordnes så de enkelte ledd fra grunnskolen til den høyere undervisning "går naturlig over i hverandre enten det gjelder praktiske eller boklige skoleformer". Partiene samlet seg også om å tillegge skolen en sentral oppgave som *oppdrager til demokrati*. Telhaug (1994) sier det slik: *Med den andre verdenskrigen ferskt i minne var det naturlig at denne oppgaven ble betonet så sterkt at den framsto som skolens klart dominerende oppdrageroppgave ved siden av den kristelige* (Telhaug, 1994, s. 40) .

Fellesprogrammet fastslo videre at "et ledende prinsipp må være å utdanne borgere i et fritt demokratisk samfunn. Skolen må derfor bli karakterdannende og vekke barnas ansvarsfølelse, respekt for hverandre og for menneskeverdet. Toleranse, evne til arbeid og samarbeid må stå høyt i kurs, videre "må alle uten hensyn til sine økonomiske kår eller hvor de bor i landet gis høve til en ordentlig utdanning avpasset etter anlegg og evner" (ibid s.39-40). Arbeidet for å realisere denne målsettingen har satt sitt preg på norsk skolepolitikk fram til 1990-åra, og strevet for å formidle demokratiske verdier og utvikle samfunnsinteresse hos de unge elevene har vært et dominerende trekk ved norsk skolepolitikk i hele etterkrigstida fram til i dag.

Inspirasjonen til den nye ungdomsskolen var hentet fra Sverige, hvor Riksdagen allerede i 1948, hadde besluttet å innføre 9-årig obligatorisk skole med differensiering på 8. trinn, dernest på 9. trinn i tre linjer. Dette "kursplanssystemet" ble også innført i Norge, men ble etter hvert avviklet. Kirke- og undervisningsdepartementet slo fast gjennom ei stortingsmelding i 1979 at skolene ikke hadde anledning til å nivågruppere elevene over lengre tid. Elevene skulle være i sammenholdte klasser gjennom alle ni grunnskoleår. Både Danmark, Finland, England og Tyskland fikk i denne tiden utvidet skoleplikten, blant annet med den argumentasjon at moderne samfunn krever lengre obligatorisk skole enn før. Jensen (Jensen, 1999) redegjør for hvordan den store skolesatsinga med utvidelse til ni-årig grunnskole i Norge hadde klar sammenheng med at samfunnet stilte stigende krav til kunnskaper og ferdigheter, samtidig som mulighetene for å lære vesentlige ting i heim og naboskap gikk tilbake. I internasjonale sammenlikninger ble gjennomsnitt utdanningsnivå etter hvert brukt

³⁸ Fellesprogrammet. De politiske partienes samarbeidsprogram for gjenreisningen av Norge, vedtatt i Stortinget 1945.

som en viktig velferdsindikator. Ut fra dette poengterer Jensen at ”utdanning som middel til å øke vekst og levestandard gjaldt ikke bare for den enkelte, men for hele nasjonen (Jensen, 1999, s. 60)”. Videre understreker han betydningen av at satsingen på en felles ni-årig skole tok sikte på å kvalifisere folk til å kunne ta del i de demokratiske prosessene og til å kunne hevde sine rettigheter som frie borgere.

I skrivende stund (år 2014) har vi 10-årig obligatorisk *grunnskole* i Norge. Det 10. året kom som følge av skolestart for 6-åringer, som ble iverksatt for alle kommuner i landet fra og med 1997 (St.meld. nr 40: 1992-93) Ny felles opplæringslov (vedtatt 9 juni 1998) fulgte som et resultat av denne reformen og reformarbeidet for videregående skole, Refom -94). Loven ivaretar opplæringa for livslang læring gjennom grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Ettersom 3-årig videregående skole eller 1-årig grunnskole kombinert med 2-årig opplæring i bedrift, i dag er et tilbud til alle elever som går ut av grunnskolen, kan vi si at vi nærmest har en *13-årig obligatorisk skole*. Det nærmer tretten tusen timer på ”skolebenken”, i realiteten *for* elevene starter på sin yrkesutdanning. Dessuten, i dag er det nærmere full barnehagedekning i Norge, noe som innebærer at de fleste barn og unge oppholder seg i ”daginstitusjon” fra de er 1 år til de har fylt 18. Deretter følger årene på universiteter og høyskoler.

Utvikling av ungdomsskolen, noen grunntrekk

Erfaringene med den ni-årige skolen, etter hvert som den ble innført i kommunene, viste seg etter hvert å ikke være udelt positive (Jensen, 1999). Undersøkelser viste at mange elever mistroddes i de øverste klassetrinnene, noe som ga seg utslag i uakseptabel atferd og betydelige disiplinproblemer. Noen stilte spørsmål om det likhetsidealet som lå bak innføringa av ni-årig skole var forfeilet, sjønt Jensen hevder at det ikke var idealet som var forfeilet, men måten; dvs. hvordan denne likheten skulle oppnås (ibid,s.74).

Mange framsynte pedagoger deltok i debatter rundt demokratispørsmålet i oppbygging og utvidelse av den obligatoriske grunnskolen i disse årene. Professor i pedagogikk Eva Nordland ved Universitetet i Oslo, filosoferer allerede på slutten av 50-tallet rundt hva som skjer når den obligatoriske skolen stadig utvides (Nordland og Forsøksrådet for skoleverket, 1958). Hun mente at det oppstår en rekke problemer som dypest sett vedrører det demokrati vi har valgt å bygge vårt samarbeid og samliv på og sier det slik i en artikkel fra 1965 (I Jordheim, 1971): *En skoletid som stadig øker i omfang for de unge, et samfunnsmaskineri som stadig synes dem mer komplisert, aktualiserer spørsmålet om vår skoles rolle i vårt samfunn.*

Hun påpeker at når samfunnet blir så uoversiktlig og komplisert er det umulig for hjemmene alene å oppdra til demokrati. Det trengs reell hjelp fra skolens side til å lære barn og unge til aktiv deltakelse i et demokratisk miljø. I artikkelen legger hun vekt på hvordan barn og unge hele tiden får kunnskap og ferdigheter framstilt og reproduisert av andre, mens hun påpeker at individuell utvikling i demokratiets skole også må bety at hvert barn blir stimulert til selv å skape. Nordland er opptatt av at begavede elever som har sittet på skolebenken i 12 år i et system hvor teoretisk kunnskap har størst plass og verdi vil kunne risikere å få ”de flinke barns sykdom”; de lærer å bli anerkjent og beundret på bakgrunn av det sine teoretiske prestasjoner, mens ”læren for livet” gis mindre verdi og status. Innsats i arbeidsliv og hverdagsliv, arbeidspraksis og kontakt med samfunnet blir minimalisert, og hun foreslår konkret, i en så langvarig obligatorisk skole, at en stor del teoretiske opplæring for elever i ungdomsskolen anvendes til praktisk arbeid innenfor forskjellige yrkeskategorier. Dette var et forslag som ble støttet av mange på denne tiden og som ble gjenstand for aktiv forsøksvirksomhet på 70-80-tallet. Forsøkene dreier seg i om i større grad å knytte skolen opp mot lokalsamfunnets kultur og arbeidsliv. Et eksempel på dette er Lofotprosjektet (Høgmo, Solstad, og Tiller, 1981).

Men ungdomsskolen levde sitt eget ”teoretiske” liv, tilross for de mange forsøk. Lars Roar Langslet, stortingsrepresentant og nasjonal skolepolitiker gjennom mange år, skrev i denne tida boka: ”Uro i skolen” (Langslet, 1977) hvor han satte søkelyset på den forsøksvirksomheten og eksperimentering spesielt ungdomsskolen var gjenstand for. Her trekker han fram dystre tall fra en undersøkelse om norske lærere på 70-tallet (Vestre, 1976) hvor det framkommer at nærmere halvparten av lærerne opplever arbeidet i skolen som nerveslitende, mange kjenner tegn på utmattelse og depresjon og rundt 1/5 angrep på sitt yrkesvalg. Med henblikk på årsaker til tingenes tilstand trekkes fram sentraldirigering og regelstyring, hyppige reformer og manglende ro i skolen. Kritikken settes inn mot tempodifferensiering og til dels individualiserte arbeidsformer, noe som igjen kan tyde på at det svekke det sosiale fellesskapet. Det ligger også en tendens fra skolens side å handle i nuet i det man ”lesses på” stadig nye dagsaktuelle temaer. I den politiske diskusjonen fra denne tida trekkes det fram at en svakhet ved dagens norske skole, og dermed også med den 9-årige skolen, synes å være mangelen på et *skolemessig engasjement* fra elevenes side. Det skyldes ikke at sjølve skoletilbudet – opplegg, metoder og utstyr - er for dårlig, men de fleste elever tar dette avanserte skoletilbudet som noe gitt og selvsagt. Mange ser på det med misbilligelse, som noe de ikke har bedt om og som man nå vil dytte på dem, mener Langslet.

Kjedsomhet i ungdomsskolen ser ut til å gripe om seg etter hvert som skolen får mer og mer hånd om skolehverdagen til ungdommene utover 80-tallet, noe som utkrystalliserer seg gjennom analyser fra flere større og mindre undersøkelser utover 1980 – 90 – tallet (Sjøberg, 1986), (Horsfjord, 1988), (Ogden, 1995), (Sørli og Nordahl, 1998), (Bru og Thuen, 1999). Undersøkelsene viser gjennomgående en slags ”middelmådighet” i det elevene verken uttaler seg negativt eller positivt om dette skoleslaget. Men endringen fra barnetrinnet er påtakelig: ungdomsskoleelevene er betraktelig mer negativ til skolen enn barneskoleelevene. Motivasjon og lærelyst ser heller ikke ut til å øke, tiltross for nye reformer og planer (M-87, L-97 og LK 06). En longitudinellundersøkelse utført av Sørli og Nordahl i 1995 og 1997 (Nordahl, 2000) bekrefter ”tingenes tilstand”. Gjennomgående oppleves ungdomsskolen som lærerstyrt, lite deltakende, kjedelig undervisning og lite variasjon. Nordahl peker på at undervisnings- og læringshemmende atferd heller ser ut til å være et normalfenomen enn et avviksfenomen i skolen og understreker at det ungdom trenger mer av er å få *utfolde seg*, dvs. ikke bare *innordne seg*. Men skolen ser ut til å etterspørre og verdsette konformitet og tilpasning ved at lærere premierer elever som tilpasser seg og reprodusere den atferden og de kunnskapene lærerne forventer. Den samme undersøkelsen belyser forholdet til medelever og viser at det er mange elever som ikke har gode relasjoner til andre medelever i ungdomsskolen. Nordahl hevder at dette kan indikere at 10-15 % av elevene i ungdomsskolen har en opplevelse av å være i en skolesituasjon preget av isolasjon og ensomhet.

Betydning av venner i skolen er behandlet av flere forskere i denne tiden. Frønes (Frønes, 1995) hevder at jevnaldrende kan ha en posisjon som ”signifikante andre” i barns og unges utvikling, og at dette kan gjelde så vel for kognitiv utvikling som for sosial utvikling. Dermed er det ikke uten betydning hvilken sosial status ungdomsskoleelevene har seg imellom, sett i forhold til trivsel, læring og utvikling. Blant ungdom er *status* under kontinuerlig forandring, noe Frønes vurderer til at det mellom jevnaldrende barn og unge er nødvendig med en godt utviklet kommunikativ kompetanse. Peter McLaren (McLaren, 1993) hevder at en av de store utfordringer for elevene er å kunne skifte mellom kamerat-tilstanden og elevtilstanden. I kamerat-tilstanden vil kommunikasjon og sosiale strategier være vesentlig, mens elevtilstanden krever en tilpasning til lærernes og skolens forventninger og krav. McLaren hevder at skolen ikke alltid tar nok hensyn til de verdier og kommunikasjonsformer som eksisterer mellom jevnaldrende, og at de unge dermed kan oppleve seg som devaluerte i skolen. Dette samsvarer Sørli og Nordahls undersøkelse, hvor lærerne vurderer elevenes sosiale kompetanse i forhold til de normer og verdier som *skolen* målbærer, mens

kompetansen i forhold til jevnaldrende ikke er særlig sentralt i lærernes vurderinger av hva som er viktig. Dette bekreftes også av Berger (Berger, 2000) hvor vennskapsforhold ansees som en viktig faktor rundt samarbeid og trivsel i skolesituasjonen.

6.2. Konfliktområder

Vi kan, ut fra det historikken forteller oss, forstå at det helt fra Norges første læreplan, Normalplanen av 1939, har vært sterke motsetninger mellom grunnleggende verdier og prinsipper (prinsippdelen) og fagplanene. Befring (2012) viser eksempler på hvordan denne motsetningen kommer til syne i de siste læreplanene; læreplanen av 1997 (L-97) og Læreplanen Kunnskapsløftet av 2006 (LK06). I L97 finner vi i prinsippdelen målformuleringer om å skape gode læringsvilkår i et inkluderende fellesskap. Her fremstår idealet om ungdomsskole med høy elevaktivitet som skal sikre livskvaliteten og gi gode vilkår for den enkelte. Samtidig er fagplandelen svært tradisjonell gjennom fastsetting av mål, innhold og resultatstyring. Befring hevder at ”Dermed er skolens planverk fanget av den gamle motsetningen mellom elevsentrerte pedagogiske prinsipper og en skolefaglig logikk som kjennetegner positivismens skoletenkning” (ibid s104). I kvalitetetsreformen som munnet det sentrale skolepolitiske dokumentet St. meld. nr .30 (2003-2004) : *Kultur for læring* la man opp til en konkretisering av kvalitetskravene knyttet til opplæringa, noe som resulterte i at da LK06 ble innført var det et sentralt formål med reformen å styrke grunnleggende opplæring på visse områder (ibid s. 104-105). Det resulterte blant i lovpålegg om å styrke ”tidlig innsats ” gjennom tilpasset opplæring (§1-3) med tanke på å gi elevene et kunnskapsløft ved økt satsing på *grunnleggende ferdigheter* i muntlig uttrykk, lesing, skriving, matematikk og IKT. Her ble Skoleplakaten innført for å kvalitets sikre kompetansemål som var knyttet til skolen som en helhetlig lærende organisasjon. To av punktene i plakaten omhandler nettopp spørsmålet om danning og lærelyst:

- Skolen skal stimulere lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.
- Skolen skal stimulere personlig utvikling, sosial kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.

Befring poengterer at skoleplakatens kvalitetskrav utvilsomt kan tilføre skolen nye impulser, samtidig som vi bør merke oss at den overhodet ikke fokuserer på praktisk opplæring i skolen, at arbeidslivet som aktør ikke er medregnet og at spesialpedagogiske tiltak ikke har fått plass i den punktvisse fremstillingen (ibid 106). Dette kan bekreftes bl.a. ved at nasjonale prøver er standardiserte og gjennomføres kun i såkalte ”basisfag”, norsk,

matematikk og engelsk. Også her måles bare teoretisk kunnskap, noe som ytterligere kan forsterke problemfeltet og konflikten mellom realisering de tradisjonelle fagmålene og dannelsesmålene.

6.3. Elevundersøkelsen

I tidsrommet 2006-2013 har Utdanningsdirektoratet, på oppdrag av Kunnskapsdepartementet stått ansvarlig for gjennomføring av en årlig brukerundersøkelse på 7. trinn, 10 trinn og 1. trinn på videregående. Brukerundersøkelsene består av *Elevundersøkelsen*, *Foreldreundersøkelsen* og *Lærerundersøkelsen*. Undersøkelsene gir elever, lærlinger, lærere, instruktører og foreldre mulighet til å si sin mening om læring og trivsel i opplæringen. (<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/>).

Ettersom undersøkelsen av 2013 i skrivende stund ikke er gjennomført, presenterer jeg *noen sentrale* fakta knyttet til ungdomsskolen fra elevundersøkelsen 2012 (KD:22 mai 2012), en undersøkelse som hadde spesiell fokus på kartlegging av mobbing, diskriminering og graden av uro i klasserommet.

“Elevene trenger voksne som bryr seg”, skriver KD på sine nettsider. (<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2012---analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/>). Resultatene viser at noen elever fortsatt opplever mobbing en gang i uken eller mer. Den nye utfordringen er *digital* mobbing. ”Undersøkelsen gir klar beskjed fra elevene: god klasseledelse, tydelige skoleeiere og voksne som bryr seg bidrar til en tryggere skolehverdag og et godt læringsmiljø”, sier kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Hun sier videre at regjeringen vil satse mye på arbeidet mot mobbing vil fortsatt ha stort trykk på dette framover og hun vil utfordre hver eneste skoleeier, rektor og lærer til å gå bak tallene fra Elevundersøkelsen og finne ut hvor ”skoen trykker”. ”Og så må de gjøre noe med det! Elever skal trives både faglig og sosialt. Hele lokalsamfunnet må samarbeide for at elever ikke skal oppleve mobbing eller diskriminering, understreker statsråden. Den samme undersøkelsen har også fokusert på fenomenet ”uro” og konkluderer med følgende:

Til tross for en positiv tendens, er det fremdeles 30 prosent av elevene som svarer at lærerne ofte eller svært ofte må bruke mye tid på å få ro i klassen. Lærerne må bruke noe mindre tid på å få ro i klassen i videregående skole sammenlignet med i grunnskolen.” (<http://lpmodellen.wordpress.com/2012/06/01/elevundersokelsen-2012/>).

De siste elevundersøkelsene (2009-2012) viser også andre svakhetstrekk ved ungdomsskolen. Det fremkommer at *skolens mål* fortsatt er så uklare for mange at det blir vanskelig for elevene å vite hva de skal strekke seg etter, videre at mange føler at de ikke har reell *medvirkning* på sin egen skolehverdag. Av positive trekk kommer det fram at lærerne er vurdert høyt når det gjelder å ta elevene på alvor og behandle dem med høflighet og respekt. Videre finner vi at det store flertallet av elever trives på skolen. Men det antydes at man kan skille mellom to dimensjoner av trivsel; en faglig og en sosial dimensjon. Sosial trivsel beskrives som nært knyttet til sosial inkludering og følelsen av ha venner på skolen, mens faglig trivsel handler om følelsen av hvorvidt undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger og om den er positivt relatert til elevenes innsats og prestasjonsnivå og gir følelsen av å lykkes. Resultatene viser at den sosiale trivsel er større enn den faglige. Samtidig ser vi at mobbetendensen ”holder stand” i norske skoler. Til tross for aktive mobbe- og holdningskampanjer kan man ikke finne at mobbingen reduseres.

6.4. Den gode ungdomsskole?

Hva gjør at gode skoler generelt og *ungdomsskoler* spesielt til gode skoler? I Befring (2004/2007) finner vi et systematisk forsøk på å beskrive hva som gjør gode skoler gode, gjennom teorien om den ”forløsende pedagogikk”. Den forløsende pedagogikk er knyttet til kompetenser og poengterer at den kompetanseutviklende skole har en troverdig lærings-, omsorgs,- og inkluderingsprofil der hensynet til den enkeltes ve og vel er overordnet alle hensyn. Befring og Moen (2012) trekker fram noen viktige nøkler for en kompetansefremmende skole av denne art. Det må legges til rette for positive læringsopplevelser og man må søke å unngå negative læringskonsekvenser for den enkelte. Det handler om å utløse energi gjennom opplevesle av mestring, slik at barn og unge kan komme inn i en positiv lærings- og utviklingsspiral. Her understrekes også, med henvisning til Løgstrup (1989), pedagogens ansvar for å bruke den posisjonen de har til elevens beste og behovet for å finne fram til metoder for anerkjennelse til *noen* uten at det samtidig medfører til en nedverdiggelse av *andre*. Det foreslås en fordypingsmodell der de unge finner et område som de kan definere som sitt, og der de kan identifisere et talentområde eller interessefelt som de kan føle seg hjemme i. Her vil ”elevens valg” være en sentralt i en god skole. Befring (2007) trekker også fram barns og unges empatiske evner og etisk-moralsk kompetanse som en dyd av nødvendighet i opplæringen. Videre understreker han at

en slik helhetlig personlig kompetanseutvikling som her snakkes om krever en bredspektret mobilisering av læreprosessene.

Vi ser her at det som Befring trekker fram som en idealmodell har klare likhetstrekk med det idealet som gjennomgående har vært fremhevet frem siden ungdomsskolen så dagenes lys, fra ”fellesprogrammet” av 1945 og fram til i dag. Vi kan trekke paralleller tilbake til det professor Eva Nordland og Forsøksrådet påpekte på 50-60-tallet og til konklusjonene fra mange forsøksprosjekter på 70- og 80-tallet. Det handler om det samme. Så spør det om skolen er på riktig spor i retning av idealet. Hva taler for og hva taler i mot? Sett utenfra kan det synes som det gjenstår en del før vi med handa på hjertet kan si at ungdomsskolen oppfyller de intensjoner og forventninger som ble satt på papiret da den ble innført for over 50 år siden. Samtidig kan vi ane forbedringer siden 90-tallet, særlig sett i forhold til lærernes interesse for å bry seg om elevene og elevens trivsel. Vi kan likevel merke oss at *trivsel* er knyttet til det sosiale og i mindre grad til det faglige, noe som kan relateres til at ”institusjonering” av barn og unge har økt i betydelig grad i omfang og antall år. Det kan være lett å oppfatte skolen som en oppbevaringsplass og ikke en dynamisk lærerende organisasjon. Dette utfordrer både innhold og arbeidsmåter i ungdomsskolen.

Vi kan også ta med oss at i den nye lærerrollen som er/blir konstruert i forhold til ungdomsskolen, henger fortsatt mye igjen i ”den gamle”, spesielt i forhold til det fagspesifikke, selv om trivsel og sosialt fellesskap har fått større betydning. Videre har vi fått en ny lærerutdanning i Norge som klart peker i retning av å fremheve det fagspesifikke i det man har skilt utdannings løpene mellom 1-7 trinn, 5-10 trinn og 8-13 trinn. Norsk utdanning er også knyttet til det europeiske utdanningssystemet gjennom Bologna-avtalen og Nasjonalt kvalifiseringsrammeverk for livslang læring, fastslått av Kunnskapsdepartementet 15 desember 2011. (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/>), noe som gjør at norsk skole ikke uten videre kan ”operere” helt på egen hånd. Vi ser her konturene av økt fokusering på mål- og resultatstyring i såkalte basisfag og økt konkurranse nasjonalt og internasjonalt. Vi aner dermed fortsatt de sterke positive grunntrekkene og verdikonfliktene innenfor ungdomsskolen som system, selv om det overordnede målet står fast om å danne og utdanne våre elever til frie samfunnsborgere et fritt demokratisk samfunn. I de neste kapitler settes fokus på elevsamtalene, gjennom empirien fra Sjøby og Fjordbygda.

DEL 3. Empiri

7. Prosjektutvikling på Sjøby (1995-1998)

I dette kapitlet presenteres *et utvalg* av empirien knyttet til det tre-årige forsøksprosjektet på Sjøby, dette med utgangspunkt i to prosjektrapporter (Limstrand, 1999, 2002). Utvalget omfatter også erfaringer og resultatfremstilling etter hvert av de tre prosjektårene.

7.1. Litt om Sjøby Ungdomsskole

Bydelen Sjøby består av småhus - og villabebyggelse, med høy stabilitet i boligmassen. Bydelen er omkranset av natur og variert turterreng. De fleste lærerne bor i nærmiljøet, og flere av lærerne har hatt sitt arbeid der siden ungdomsskolen startet i 1966. Ved prosjektstart skoleåret 1995/96 var det 22 lærere knyttet til skolen. Skolens bygningsmasse er romslig i forhold til elevtallet. Skolen er "nærmiljøsender" for lokalsamfunnet. Skolen utarbeider tre-årige virksomhetsplaner. Under skolens målsetting leser vi: *Sjøby Ungdomsskole har som mål å bidra til å skape et kulturelt senter i nærmiljøet med vektlegging på kunnskaper, ferdigheter og erfaringer, samt ansvarliggjøring av elevene (vedlegg 3,11).*

Skolens styrke og svakheter

Det ble i 1994-95 foretatt en omfattende skolevurderingsundersøkelse i kommunen (vedlegg 3.12). Undersøkelsen gjennomgikk svake og sterke sider ved skolene, sett ut fra mål, lovverk og nasjonale rammeplaner. Undersøkelsen konkluderte for Sjøby Ungdomsskoles vedkommende at styrken lå på det faglige plan, gjennom høy stabilitet og variert fagkompetanse blant lærerne. Det svakeste området var gjennomgående *prinsippet om medvirkning*, noe som ga seg utslag både i forhold til *skole-heim-samarbeidet* og i forhold til *ulike former for elevdemokrati*.

Skolen følger den formelle normen for samarbeidsrutiner. De innkaller fast til to foreldremøter og to kontaktmøter i året, hvorav det andre kontaktmøtet (om våren) ikke regnes for obligatorisk. Det har vært vanlig praksis at elevene har mulighet til å være tilstede på kontaktmøtene. Faste, rutinemessige elevsamtaler har aldri vært praktisert tidligere. Skolen sender årlig ut ei informasjonsbrosjyre til heimen ved skolestart (vedlegg 3,10). Den inneholder veiledende årsplaner, hovedtemaer for de enkelte fag, en oversikt over tentamener og eksamener og en oversikt over elever og klassestyrere. Årsplanen er utformet av

skoleledelsen og lærerne uten at elever eller foreldre har vært involvert. Brosjyren inneholder denne gang også en hilsen fra klassestyrer med informasjon om prosjekt ”Elevsamtalen”.

Hvem er elevene og lærerne?

Klasse 8a og 8b består ved prosjektstart av til sammen 49 elever, fordelt på to klasser³⁹. I klasse 8a er det 24 elever, fordelt på 14 gutter og 10 jenter. I klasse 8b er det 25 elever, fordelt på 12 gutter og 13 jenter. Klassesammensetningen viser høy stabilitet, idet det er bare én elev som flytter fra, og én elev som kommer til, i løpet av den tre-årige prosjektperioden. Stabiliteten er høy også i forhold til deres lærere. A-klassen har hatt samme klassestyrer (mannlig) de første årene i barneskolen, men skiftet klassestyrer i 7 klasse (kvinnelig). De får Reidun som klassestyrer i 8-10 klasse. Denne klassen har ”rykte på seg” for å ha vært svært urolig i barneskolen, noe som også kommer til syne tidlig i 8.klasse. Enkelte faglærere uttrykker at de opplever situasjonen i klassen kaotisk og føler det vanskelig å undervise der. ”Her trengs det Prøyserdisiplin” er gjennomgangstonen blant lærerne utover høst/vår i 8 klasse (Vedlegg 3.3, referat av 19 /2). B-klassen har hatt samme klassestyrer i alle årene i barneskolen. Klassen som helhet bærer ikke med seg noe spesielt rykte over til ungdomsskolen. Mange faglærere opplever imidlertid B- klassen litt motsatt av A-klassen; de uttrykker misnøye over at engasjementet er lavt og at mange av elevene virker uinteresserte. I løpet av den tre-årige prosjekt-perioden beholder hver av klassene de samme klassestyrere og de fleste faglærerne som de startet med i ungdomsskolen.

7.2. Samtalene er i gang

Jeg går rett inn i en elevsamtale med en elev (gutt) på 8⁴⁰.klassetrinn. Dette er en oppstartsamtale (”bli kjent”), som er gjennomført i oktober, etter at gutten har gått ca 1 ½ måned på ungdomsskolen. Hensikten med denne presentasjonen er både å vise *oppbygging* av samtalene, *innholdsfokus* og et innblikk i *dialogen* mellom elev og lærer.

Leseren føres nu inn i rommet hvor samtalen mellom klassestyrer Trond og elev Sondre foregår. Før elevsamtalen starter har elevene rukket å være på ”bli kjent”- tur til Ytterværøan, hvor de har overnattet på en nedlagt skole. Trond, som er klassestyrer for Sondre, underviser klassen i *matematikk, samfunnsfag og kroppsøving*. De andre fagene er fordelt på

³⁹ Dette kullet startet på ungdomsskolen i overgangen til L-97, da grunnskolen ble utvidet til 10-årig. Dermed gikk de direkte over fra 8 til 10 klasse det tredje på ungdomstrinnet (1997 til 1998). Jeg velger i teksten konsekvent å bruke 8, 9 og 10 trinn,

⁴⁰ Videre i teksten brukes konsekvent betegnelsen 8, 9 og 10 .trinn, selv om elevene startet som 7.klassinger på ungdomsskolen. Prosjektet ble gjennomført midt i 6.års-reformen, hvor disse elevene ”hoppet” fra 8 trinn til 10 trinn siste året på U-skolen.

fire lærere. Sondre har fylt ut et skjema som er innlevert til Trond på forhånd. Som klassestyrer har han kommet med innspill på generelle ting han ønsker å ta opp med elevene i elevsamtalen. I tillegg har han skrevet noen ord til hver især hva han vil ta opp med den enkelte. I forhold til Sondre har han merket seg at gutten ofte er alene; han kan sitte for seg selv i friminuttene og lese tegneserier. Men han kan også til tider være svært urolig i klassen. Dette vil han diskutere. Samtalen, som varer i ca 40 minutter, presenteres her i en noe forkortet utgave:

Sekvens 1: Innledningsdel

Lærer: Ok, Sondre! Vi får se på ka du her her. Du har skrevet en liten lapp med ka du blant anna ønska å snakke om. Kan du husk nu om du skreiv tull der eller om du skreiv veldig mykje seriøst?

Sondre: Æ skreiv ikke nå tull.

Læreren godtar dette og går videre med å fortelle om strukturen for samtalen (fortid, nutid, fremtid), ut fra samtaleskjemaet som vil fylles ut av lærer underveis. Han understreker at det er eleven selv som bestemmer hvilke poenger som skal tas videre til kontaktmøtet. Lærer starter med å gå tilbake i tid, til barneskolen.

Sekvens 2: Fortid – ros og ris til barneskolen

L: Vess du Sondre sku førtell om ka du huska som va artig og hyggelig fra barneskola, ka vil du da førtell om?

S: Tja... vi va mye på klassetura og hadde med oss lærerstudenta som va hos oss veldig ofte. Sånn hadde ikke parallellklassen ; A-klassen det, før læreren demmes va ikke....

L: Øvingslærer?

S: Ja

L: Ja. Så det syns du va skøy det å ha studenta?

S: Ja. Da hadde vi så mye sånne tema. Om ANT og sånt.⁴¹ (Jah). Og drama. Og skuespill og sånt.

L: Jah. E..vil det si at da lærte du at du ikkje sku røyk og dreck og...?

S: Ja. Det va da vi lærte ordentlig om det og..(Jah)

L: Akkurat. Så det syns du va nokka av det artigste du va med på? Du snakka om klassetura..tenke du på nokka spesielt da?

S: Vi va på sånn derre...vi kjørte slalåm i Junkerdalen. Ganske seint i fjor.

L: Mmh. E det ting fra barneskola som du ikke syns va bra, sånne mindre artige hendelsa?

S: (tenker ei stund..) ja det va veldig...alt é så mye bedre nu når vi får karaktera og ikke får sånnvess vi glemm å gjør lekse en gang så får vi masse kjeft og melding med hjem og alt sånn derre...(hmm)...sånn at vi heller tar det opp seinere, når vi får karaktera og sånt

⁴¹ ANT- forkortelse for Alkohol, Narkotika og Tobakk

(*mmh*). Det e bedre enn at vi ka få melding med hjem hver gang vi har glemt å gjør' leksan'.

L: (spøkefullt) Å, gjorde du det? Av og tel?

S: (ler litt) Av og tel. Men det va ikke det at det skjedde så veldig ofte, men vess æ førr en gangs skyld glemte ei bok eller nokka sånt..

L: Så syns du det va litt sånn....overreaksjon? (*Jah*)

Sekvens 3: Fokus på talenter

L: Ka...vess du tenke telbake på barneskola, ka va du flenk der? Ka likte du best av fag? Og va det andre teng som du greide bra?

S: Eh.. forming,eller tegneprega forming. Det lika æ veldig bra. Å tegne syns æ é veldig artig.(*Jah*). Også bruk fantasien når æ skriv' stil...

L: Det é jo ikke nokka å si på fantasien din... førr å snakk om ka du sku ha med når du dro på telttur tel Bratten; der du hadde skrevet to sida i boka... (lærer ler...)(*Joh.*)

L: Andre teng som ikkje har direkte me fag og skola å gør, som du syns du beherske bra? Som du syns du e flenk tel? E du me på no idrett, e du me på...

S: Nei idrett det bryr æ mæ ikke om....(tenker ..og finner liksom ikke hva han skal svare...Etter ca 10 sekunder trer læreren inn...:)

L: E de andre fag du syns fra barneskola som va OK?

S: mmh...ja det e jo...ja..mh..geografien kunne jo vær' artig. Det va noen ganga det va noen oppgava vi hadde veldig, veldig mye lekse i...da vi hadde geografi hadde vi mye oppgave, men det kunn' jo vær arti' noen ganga... (puster litt tungt...)

Sekvens 4: Fokus på arbeidsmåter

L: Og vess vi tenke på arbeidsmåta, om dokker jobba aleina, eller to og to eller i gruppe, ka du lika best me sanner teng?

S: De variere veldig..æ lika omtrent alt. Når gang lika æ å jobb' aleina og når gang lika æ å jobb i gruppa og når gan to og to og sånt...

L: Ka det e som avgjør om det OK å arbeid i gruppe?

S: Det spørs jo kaslags arbeid det é. ... (tenker litt...)

L: E du avhengig av kem du kommer på gruppe med (*jah*)..altså om gruppearbeidet fungerer?

S: Ja, det....(her blir det stille i ca. 7-8 sekunder)

Sekvens 5: Utfordringer og trivsel

L: Va det teng du stræva me på barneskola, teng du syns va vanskelig?

S: Svømming. Det syns æ va ganske blanda i fjor...(mmh). Også tekstil og sløyd. Tekstil syns æ at æ får tel nu. Bedre enn i fjor.

L: Du har tekstil nu? (*Jah*)..ka du holde på å lag'?

S: Nei, det e sånne handleveska..

L: Åja. Akkurat. Ja.

(Etter en ca. 5 sekunders pause flytter læreren over til neste tema):

L: Vess vi flytte oss over sommerferien, så kommer vi på skola her nu i høst og i klassen og

- sånt. Korsen trives du i klassen?
- S: Æ trives bra, æ syntes æ lika mæ faktisk bedre her enn i 6- klassen og i fjor blant læreran. (*Jah*) Og det vi har holdt på med foreløpig i allfall..(*Mmh*)
- L: Nu hadde jo vi, ganske tidlig her, etter et par tre uka på skola, så hadde du og æ og ho Ruth (lærer i heimkunnskap⁴²) en prat; syns du at vi har blitt greiare eller har det blitt vanskeligere eller...
- S: Nei det va egentlig litt bra. Æ syns i alle fall at æ har oppført mæ bedre etter det. Her forteller læreren at han av og til opplever at Sondre inntar en slags ”bajasrolle”, noe som kan være litt uheldig. Han anbefaler han å legge litt bånd på seg i væremåten, samtidig som han understreker at han **ikke** må legge helt bånd fantasien sin. Sondre bekrefter at han skjønner dette.

Sekvens 6: Om friminutter og venner

- Lærer: Ka syns du om friminuttan'? E de OK i friminuttan' og?
- S: Ja, det e (uklart)
- L: Nei? Kem du har av venna; kem du e sammen med mest i klassen?
- S: Han Øystein, han Mads, han Fredrik. Ho Åse. Han Tore noen ganga(*tenkepause*)..og fleire andre.
- L: Så det e masse andre å vær' i lag med? (*Jah*) Ka dokker gjør førr nokka når dokker e i lag? Jobba dokker bærre med leksan?
- Her blir det noen minutters prat rundt hobbyen, som i hovedsak dreier seg om musikk og spille i band.*
- Videre flyttes fokus over på de som ikke har det så bra og som gå mye alene. Særlig er det én gutt, som læreren har sett går mye alene...*
- S: Ja, men det e ingen som plaga han. Vi e jo blitt vant tel at han e sånn. Det e ingen som plaga han sånn ordentlig.
- L: Ka mein du me ordentlig plaging?
- S: Æ har ikke sedd at det har skjedd at noen ha sagt nokka tel han .
- L: Men det har skjedd forledendag. Da...va det noen som sa nokka tel han også endte det med at han tok klærne og gikk inn i i...på toalettet og kledde på sæ der også blei han sein tel neste time. Men det ska' vi snakk om i morra tidlig. Alle guttan' kan du si. Sånn at.. vi kommer telbake tel det....

Sekvens 7: Dagens skolesituasjon

- Lærer: E de teng du går rundt og irritere dæ over på skola?
- S: Neihh....det va en del i sjetten- klassen, men ingenting nu (*neihh*).
- L: (venter i ca 10 sek) Du grei ikke å press frem nokka du irritere dæ over heller? (ler litt). ...Næi...
- S: (Tenker litt.) Du kan si det sånn at nu e de jo litt mer variasjon i faga'. Vi jobbe jo litt mer variert og sånn (*jahh*)
- L: (Tenker litt) Du sa fra barneskola at du likte tegneforming og stilskriving med fantasi.

⁴² Faget har endret navn med LK 06 og heter nu ”Mat og Helse”

Det e kanskje de samme fagan' du like her på ungdomsskola og?

S: Ja, tegning har vi ikke hatt ennå. (*Neih*)

L: Men det vel meininga at dokker ska inni forminga få litt tegneforming også. Men norsken og stil...går det bra i norskfaget? Med de andre tengan' dokker gjør der?

S: Ja, æ syns det.

L: Du skriv ikke så fantastisk at det går ut over.....?

Her gir læreren råd til Sondre om at han ikke må skrive så fantasifullt at det ikke blir lesbar eller går ut over viktige skriveregler.

S: Ja det fikk æ beskjed om i fjor a ho frøken. (*Jah*)

L: Jah. Mmh.. Eh...Korsen vil du betegn arbeidsinnsatsen din. Altså korsen synes du at du jobbe me fagan' . E de OK, jobbe du førr lite eller jobbe du førr mykje..

S: Leksa og sånt?

L: Leksa og sånt

S: Æ bruk' å sett ganske lenge me leksan' og prøv å gjør det ordentlig ihvertfall(*Jah*)

L: Kati gjør du leksan, har du ei bestemt tid på ettermiddagen?

S: Nei altså..hm...noen ganga gjør æ dem når æ kommer fra skola, noen ganga gjør æ dem om kvelden og noen ganga på ettermiddagen. Så det variere veldig.(*Jah*)...men...

L: (avbryter) men du synes du får bra tid og du bruka bra tid på leksan?

S: Ja.

Sekvens 8: Lekser og karakterer

L: Nu har ikke æ – i fagan som vi har hatt- notert så mye. Det einaste e jo innaførr matematikken at vi har hatt den herrande kartleggingsprøven. Og da gjord' du det jo bra. Du hadde 27 på den herrande delen som du har fått telbake – av 33- så hadde du 22 av 26 på den første prøven dokker hadde. Å du fikk faktisk 49 poeng av 57 som va max oppnåelig og det e jo veldig bra. Du va vel én av de – én av de beste. Og de e jo litt vektig at du tar tak i det. Det e et fag som – det verka som du forstår ganske bra og som du jobbe bra med. (*mmh*)

L: Så va det derre der om partian' dokker sku gjør (det hadde nettopp vært kommunevalg); skriv litt om hvert parti. Så har æ notert de da æ så igjennom det...de e ikke noen karakter eller noe sånt....men i mi bok så har æ notert at du kunn' kanskje ha gjort litt meir utav det. Du leverte en lapp før at du sku ha gjort det. Så det e litt vektig, trur æ, at i - naturfag og i samfunnsfag og de fagan der at ... når du får spørsmål og oppgava, så skriv du ikke kortest mulig svar, men at du skriv' litt meir sånn at det bli så bra som mulig. Det kan gjerne vær' forskjellen på om det bli ståandes en G eller en M i karakterboka og. Kaslags forhold har du tel det med karaktera? Syns du det høres spennandes ut eller?

S: Ja ...det e...i barneskola så har vi fått spredd ryktan' om kor grusomt det e og alt mulig.. men æ vet ikke... vi har jo ikke fått noen skikkelige karaktera ennå.

L: Neih. Så førr vi se kor grusomt det e ..tenke du om m du får en MG eller en G eller en NG og .. E det grusomt å få NG og OK å få G eller.trur du helst at du må prøv' å få Mg?

S: Jah..æ trur i hvert fall æ ska prøv' å gjør' mitt beste i alle fagan'.

Her blir det snakk om å forbedre karakteren i engelsk, før læreren forflytter seg til neste spørsmål.

Sekvens 9: Trenger du noe hjelp?

- L: Syns du at du får nok hjelp når det e teng du lura på og rekk opp handa. Syns du de går kjapt nok å få hjelp eller syns du at du at du må sett førre lenge å vent på hjelp?
- S: Ja, det har ikke vært nokka problem hittil, bortsett fra i tekstil og sånne teng. (*Jah*). Sånn va det i barneskola og at det bli veldig mye og sett og vent på lærer'n. (*Jah*)
- L: Heime, vess du plages med teng, føl du at du kan spør og få hjelp heim også?
- S: Ja.

Her blir det en samtale om heimen, om mamma og pappa, og hvordan de hjelper han der han har behov for hjelp. Underforstått, han trenger ikke ekstra-hjelp fra skolen, men han understreker at han plages med øyne og hodepine når han jobber mye med data,.

Sekvens 10: Ønsker for skoleåret og fremtida?

- L: Har du noen ønska førre resten av skoleåret? Så nu ser vi litt fremover. E det nokka vi kunne gjort meir utav og mindre utav? Eller ordna nokka? I morga starta kanskje melkesalget? E de meininga.
- S: Ja sånn skuespill og sånn derre syns æ e veldig artig. Så det kommer vel, håpa æ – i norsken kanskje? (*mmh*)
- L: Du nevnt jo drama i forbindelse med lærerstudenter ...(*jaa*) at du likte det fra barneskolen.
- S: Æ håpe vi får lærerstudenta nu også.
- L: Vi får det nu... i heile november ska vi ha (*jah*) ...så det kommer! Det kan jo bli en (uklart..) Sånne som har gått tredje året der borte, så de har ganske god erfaring når de kommer hit. Vi får vel fire støkka i hvert fall. Ka du ska bli når du bli stor? Det får æ spør... bli større?
- S: Ja det vet æ ikke ..æ har så masse æ har løst tel å bli... men det jo liksom ikke sånt ordentlig yrke. Æ har løst tel å bli kunster eller tegner eller maler eller nokka sånt også har æ løst tel å bli forfatter og alt mulig. (*Jah..*)
- L: Men både tegner og maler og forfatter e jo gode yrka...de e mange som har gjort det bra økonomisk på å skriv' bøker.. (*jah*). (Venter i ca 10 sek). Du nevnte, i det du ville ta opp, så nevnte du det herrande her karaktera, og det vil jo si at du e litt opptatt utav den delen der. (*Jah*) Du antyda at du blei litt skremt fra barneskola. Kan du si litt meir om det?
- S: Ja det jo det derre med noen historia som går om nærmest overnaturlig; dvs. kor mye du må slit: førre å få en Sg så må vi vær' genia' (*super-super..*) Ja....
- L: Nei, men æ trur det ska gå bra det herre her. Æ trur du har en sånn passelig innstilling på at du må jobb en del førre at de ska bli bra og at når du jobba så bli det gjerne bra, over tid vess man grei å legge sæ tel vana der man jobba jamnt og veit at man gjør sitt beste, så bli det også brukbare karaktera. Det trur æ. Tegninga har du snakka en god del om. Du si fotball, det lika du, men du e ikke så flenk. Har du tenkt på det?
- Her blir det et par minutters prat om fotball, noe Sondre bruker mye mindre tid på enn før. Det bekymrer han ikke at han ikke er så aktiv i fotball som mange andre i klassen..

Sekvens 11: Om klassemiljøet

- L: (skifter kjapt tema) I morra så ska' vi prøv å få ned noen punkta på den derrande tavla vårres om klassemiljø og sånt. Vess du sku ta me et punkt om å få et godt klassemiljø, ka vil du ta med?
- S: Æ vet ikke, vi ska , vi ska.... Nei 'æ vet ikke.....
- L: Æ får litt sånn antydning på at i friminuttan' e det litt herjing (*Jah*) E de nokka som man kan ta med der at man ska vær' roligere ...at man ska...
- S: Jah. Det bli jo sånn når man e uten lærer i klasserommet. Så det kun kanskje vært sånn at klasserommet bli låst.
- L: I utgangspunktet så e de åpent, men det e klart at vess det bli førr mykje uro og at teng bli ødelagt, så kan vi bli nødt tel å lås. Men håpet e jo at det ska kujnn' vær åpent. Og de som vil ha ro de ska få ro, og de som vil herje de må gå ut førr å herje førr det ska ikkje skje det derre..
- S: Nei nemlig. Det kan stå nokka sånt.
- L: Ska det stå nokka sånt? (*Ja*) Ja, føl' du at det av og tel e litt herjing også? (*Ja*) E du me og herja?
- S: Ja noen ganga, men æ prøve nu å fær ut å herje, men.. (stillhet i ca 10 sekunder)

Sekvens 12: Om elevsamtalen og avtalen med eleven:

- L: Tja. Ja, da har vi kanskje fått med det meste. Syns du det va OK å bruk en halvtime, å ha litte grann tid tel av bare sett og snakka... i klassen så bli det jo ofte tel at ...der e 24 stokka som kanskje sku hatt en liten bit a mæ...en bit av oss lærera..også bli det ikke tid tel nokka anna enn så vidt å dukk ned og kanskje si nokka også stekk man a igjen. Syns du det va OK?
- S: Ja æ syns det va OK. Det har vi gjort på barneskola også. (*Jah*)
- L: De e jo et forsøk på å førtell at vi bryr oss om dokker.
- Her snakker læreren i ca 3 minutter om begrunnelsen for å bry seg om og å bruke så lang tid på hver elevsamtale.. Deretter foretar han en oppsummering av det han har notert i løpet samtalen, og sjekker enighet med Sondre før dette bekrefte i et oppsummeringsskjema. Mot slutten av denne oppsummeringen kommer han til hendelsen på heimkunnskapen:

Lærer (skriver og leser): Skal vi si kort og godt: ”Jeg skal være grei på heimkunnskapen”. Og da veit du ka det ligg i det. Det vil si at når det bli litt sånn muligheta tel å klø litt, så skal du si tel dæ sjøl at: næi nu ska æ vær grei også ska æ jobb skikkelig med det som ska jobbes med. (Stille i andre enden..)

Sekvens 13: Hva skal læreren forplikte seg på:

- L: Syns du det e nokka æ ska forplikte mæ tel? Å bli greiere? Ler litt og sier: nei, det går vel stort sett ikke an? (Ler)
- S: Nei, de.....(stille i 10 sekunder)
- L: Tænk du på nokka?
- S: Ja, det va i Væran, det derre mi de derre dusjan' som æ blei mistenkt førr å ha gjort, men det...va ikke æ som hadde gjort det. Kem som hadde gjort det, det vet ikke æ,

men..

- L: Tænk du på da du og han Frode holdt på? (*Jah*)
- S: Men æ hadde i hvert fall ikke gjort nokka.
- L: Men ka va det dokker sku gjør da æ kom inn der og dokker sto inne der og gikk inn på rommet, lukte att døra (*næih det va...*)
- S: Nei, da så vi etter de derre folkan' også lukte vi at døra, men (uklart)...
- L: Nei, æ beklaga vesst at...du følte nok dæ trakka på og vess du da ikke hadde gjort det så va det ekstra dumt, men....forstår du også at æ... på en måte...når æ tidligar' finn dokker inne der og dokker går inn og lukke att døra, så e de litt mystisk, så e det litt sånn mistenkelig. Så det forklare litt mi handling etterpå, ikke sant?
- S: Ja, men...det kan ikke æ husk... men æ huska at vi for inn og så etter dem.
- L: Men vess dokker bærre før inn og såg etter dem, så såg dokker at de ikke va der også kujnn' dokker gå ut.(*Jah*) Men dokker gikk inn. Lukte dørra og.. æ venta i hvert fall i ..20-30 sekunda. Før æ gikk inn der. Men æ syns de e kjempebra at du si fra om sånner teng og at æ i etterkant kan beklag' det (...). Men..men æ har prøv også å forklar' koffør æ på en måte følte at dokker måtte vær' medskyldig i det. Som du si, du veit ikkje ka han Frode kan ha gjort.
- S: Næi, æ trur ikke det va han som gjør' det heller, men æ vet ikke..den posen den...vess han hadde gjort det så hadde han satt på den posen..
- L: Nei, i posen han satt på, det va litt dråpe, men det va' så lite at det va så vidt at det kom lite grann (*jah*). Så det va noen som hadde vært å skrudd på så posen fyltes på en måte.
- S: Det må ha skjedd lenge før æ kom...men æ vet ikke....
- L: Da gjør vi det bærre sånn at så skriv æ under og så skriv du under navnet ditt der. Så har vi liksom inngått en sånn liten avtale som du skal vær litt sånn meir førplikta på fremover. Jahn! Bra. Da har æ ikkje meir. Og nu har du sjansen tel å enda bruk noen minutta, før vi har enda noen minutta på oss. Det e ikke nokka du ønska at vi sku brukt meir tid på?
- S: (Tenker lenge)...Næææii. Æ trur ikke det. Æ trur vi har snakka om det mæste.
- L: OK. Greitt! Takk ska du ha Sondre.

Refleksjoner etter denne samtalen:

Det slår meg at Sondre, som ellers er svært aktiv og kjapp i replikken, uttrykker seg så langsomt og alvorlig under denne samtalen. Noe vi også opplevde i SaltNett-gruppa; de mest urolige elevene blir ofte stille og forsiktige under samtalen og oppfører seg stikk motsatt av hva de vanligvis gjør i en klassesituasjon. Det slår meg også at det blir mye "tørrprat"; kanskje for å få tiden til å gå? Eller, kanskje mest sannsynlig, fordi det er svært uvant å sitte og snakke så lenge én til én. Noe som kan tyde på at tilbudet om "inntil 45 minutter", kjennes litt for lenge for læreren. Jeg opplever også selve samtalen som blir langsommere mot slutten, med mye nøling og venting. For en utenforstående virker det som læreren forsøker å hale ut

tida. Samtidig hører jeg at Sondre har noe på hjertet som han kan tenke seg å få sagt mot slutten av samtalen, noe læreren muligens merker. Etter enetalen til lærer Trond (sekvens 8), samt invitasjonen om noe læreren skal forplikte seg på (sekvens 13), kommer Sondre med noen motsigelser i forhold til det som skjedde i Ytterværan. Vi kommer tilbake til Sondre og hans opplevelse av samtalen i elevfortellingene. I mellomtiden etterlates to karakterdikt som Sondre har skrevet litt senere på året. Og ei tegning:

Karakterer

Karakterer skremmer
Mange er redde
Hva er farlig egentlig
Karakterene kan ikke spise deg
Karakterene

Sondre- 15 år



Karakterbok-dikt

Jeg sitter her ved pulten og venter
Sammen med klassens andre gutter og jenter
Vi skal få våre karakterbøker
Så nå er det ingen som sitter og spøker
Får jeg en "Någen" eller kanskje en G?
Får jeg en "Meget" eller to eller tre?
Spenningen er utholdelig.
Hva som vil skje er vanskelig å si.
Hvis det går dårlig vil faderen denge meg.
Hvis det går bra vil klassen trenge meg.
Dette tenker nok sikkert de fleste.
Tenker på dette. Tenker på det meste.
Derfor sitter alle og venter
Hele klassen. Både gutter og jenter.
Og kanskje dukker det opp en liten hilsen
Fra vår klassestyrer Trond Petter Nilsen

Sondre -15 år

Dersom vi studerer denne samtalen ut fra analysemodellen som ble utarbeidet i pilotprosjektet (kapittel 6), kan vi bekrefte at samtalen har *fokusert oppmerksomhet* hele veien. Videre kan vi ane en forholdsvis *bevegelig rollefordeling*, skjønt rollefordelingen arter seg på den måten at lærer spør og eleven svarer, altså gjennomgående mer en form for et intervju enn en samtale. Vi merker oss også lærerens enetale midtveis (sekvens 8), der det handler om prøver og poenger. Til spørsmålet om *anerkjennelse* kan det se ut som et slags dobbeltforhold. Lærer kommer eleven i møte på den ene siden, men moraliserer på den andre siden (sekvens 5 og 8), eksempelvis med et "men, ...forstår du også at...". Vi kan videre tolke samtalen som *utviklingsorientert* ved at den har en fremdriftsplan. Men denne kan for leseren (her meg) se ut som den er basert på lærerens behov, mer enn på elevens. Jeg stusser litt på hvor *Sondres* ønsker om samtalemener ble av i denne samtalen. Bortsett fra at han fikk konfrontert læreren om sin opplevelse fra klasseturen.

7.3. Første prosjektår - resultater og refleksjoner

Den *første* høsten forløp prosjektet nesten knirkefritt, sett i forhold til den organisatorisk oppsatte planen av prosjektet (Kirsten Limstrand og Mørck, 1999). Dette med *ett* vesentlig unntak, som i ettertid må kunne sies å ha hatt stor betydning for lærerteamets innstilling til elevsamtalen. Det ble vedtatt å flytte samtaleene til *ettermiddager*; altså utenom den normalt definerte arbeidstida. Den opprinnelige planen var å gjennomføre samtaler på dagtid. Hovedbegrunnelsen var at mange av elevene opplevde det negativt å blitt tatt ut av fagtimer for å samtale. Ordningen med kveldssamtaler ble gjennomført de neste tre årene. Som ”kompensasjon” mot å møte på kveldstid ble de gitt en liten ”servering” (brus, kjeks) fra faglærerne. Bortsett fra ”bli-kjent-samtalen” på 45 minutter, disponerte hver elev inntil 30 minutter på både høst- og vår-samtalene i løpet av de tre skoleårene. Kontaktmøtene fulgte noen uker etter hver av samtaleene og hadde en tidsramme på ca 30 minutter.

Hva skjer på nyåret?

En viss usikkerhet legger seg etter hvert over prosjektet p.a. følgende faktorer (Fra forskningsdagbok, vår 1996, vedlegg 3.3.):

- Rektor, som har vært en positiv drivkraft i elevsamtaleprosjektet, slutter til jul og går over i ny stilling som skolesjef i kommunen. Skolens inspektør, som også er faglærer på 8.trinn, overtar rektor-jobben. Dette innebærer at elevene mister en lærer (naturfaglæreren) som de har uttrykt at de setter stor pris på.
- Prosjektet tar retning av ”privatisering”, noe som kan ha sin årsak i at den ekstra timerressursen (2 timer pr uke) som skolen får for å gjennomføre prosjektet, blir fordelt på de to klassestyrerne, som dermed tar helt og fullt ansvar for samtaleene. Den opprinnelige plan var at samtaleene skulle *fordeles* på hele fagteamet, men at klassestyrerne skulle være veiledere for de andre lærerne i starten. Vedtaket medfører ”utmelding” fra flere lærere i 8.klasse-teamet. Noen uttrykker at de synes klassestyrerne bruker *for mye tid* på elevene, når de nu går over til ettermiddagssamtaler. Flere av lærerne ”snakker” på pauserommet om metoden, blant annet at det ”dilles” for mye med elevene, ved at det serveres brus og vafler på møtene.
- Det avdekkes en omfattende mobbesituasjon i den ene klassen i løpet av høsten. Det framkommer at mobbingen har vart over flere år, men har nu kommet ”for en dag”, noe klassestyrer ikke er helt forberedt på. Dette innebærer at samtaleoppmerksomheten på høstens elevsamtaler også, naturlig nok, rettes mot mobbesaken.

- Tidlig på ettermiddagen ”offentliggjøres” det i personalet og blant elevene at de to klassestyrerne (Trond og Reidun), som har ansvar for elevsamtalene, er blitt et *par*, noe som bidrar til at en viss usikkerhet tilføres prosjektet. Det resulterer i et dilemma fra min side som prosjektansvarlig, ettersom hendelsen virker inn på noen av elevene. En elev ser det slik: ”Æ likte jo egentlig ho Reidun godt, men når ho e blitt kjærest med han Trond, så vet æ ikke om æ klare å snakk normalt me’ ho.” (Han hadde opplevd en konflikt tidligere med Trond). Dette var av de ting jeg unnlot å drøfte med mine forskerpartnere.

Vi samler oss likevel mot vårparten med å gjennomføre et tidligere planlagt kurs for lærere i regionen (SaltNett) i mars, etter at 2.samtale og 2. kontaktmøte er gjennomført. Her presenterer lærerne sine erfaringer og synspunkter fra samtalene. Kurset har stor oppslutning og stimulerer til fortsettelse. Vi fortsetter derfor ”som om ingenting har hendt”.

Hva mener elevene?

Etter første samtale høst-95 var det et ”overveldende” flertall (rundt 90 %) som i spørreundersøkelsen⁴³ ga uttrykk for at de hadde opplevd samtalen svært bra eller bra. To elever hadde den motsatte oppfatning (mindre bra). Med få unntak svarte elevene at de syntes det var fint å ha en liten time for seg sjøl med læreren, få muligheter til å bli litt kjent med han/henne og ta opp det de hadde på hjertet. Halvparten av elevene mente også at samtalen hadde bidratt til noen forbedringer i skolehverdagen. De fleste mente at samtaletida både på ”bli -kjent”- samtalen (inntil 45 minutter) og på oppfølgingssamtalen om våren (30 min) var passelig. Over halvparten av elevene antydte at de hadde drøftet samtaleinnholdet med foreldrene etterpå. Bortimot like mange hadde samtalt med venner og klassekamerater i etterkant. Her kan det føyes til at samtalene representerte noe nytt for de fleste, skjønt B-klassen hadde hatt elevsamtaler siste året på barneskolen. Den første samtalen om høsten, og til dels den andre samtalen om våren vektla ”bli-kjent”-perspektivet, gjennom få fram elevenes egen fortelling, noe som naturlig nok ga en følelse av at læreren hadde oppriktig interesse for eleven som person. Samtalene dannet sannsynligvis grunnlag for trykthetsetablering i det ”nye systemet” (ny skolebygning, nye lærere, nytt faginnhold).

Da samtale nr.2 startet om våren ble den, som sagt, flyttet til ettermiddagstid. I den forbindelse ble det lagt inn noen elementer som skulle bidra til å gjøre det ekstra hyggelig:

⁴³ Spørreundersøkelsen ble gjennomført på samtlige 49 elever er presentert i sin helhet med oppsummering av svar i Limstrand (1999).

brus og twist sto på bordet og bakgrunnsmusikk preget samtalerommet mellom samtale. Etter vårens samtale er det store flertall elever fortsatt positive, men i de åpne kommentarene fremkommer bildet litt mer nyansert. Et par av guttene sier at de ikke liker samtalen fordi de ikke liker å snakke om seg sjøl. Dette opplever de ytterligere forsterket på kontaktmøtene, hvor det er flere voksne tilstede. M.a.o. at de må være i sentrum i en samtale kan kjennes ubehagelig, sjøl om det snakkes i positive vendinger. Skjønt om de opplever de positive utsagn positivt, vet vi jo lite om. Ei heller hvor mye negativt som ble diskutert.

Fra mine dybdeintervjuer, med seks utvalgte gutter og jenter fra begge klassene, får jeg et noe forskjellig bilde av hvordan de opplever samtale. En av guttene uttrykker at samtalen har vært ganske kjedelig. Det er Emil som vi vil møte litt senere i denne studien. Han begrunner det med at ”det eneste man gjør er å prate skole, og det kan jeg godt unnvære”. En annen av guttene, Arne, mener at ”jeg fikk ikke fram det jeg hadde på hjertet”. Han synes at det vil være fint med *gruppesamtaler* i tillegg til denne samtalen, slik at han kan støtte seg på medeleverer når han prøver å ta opp en viktig sak. Dette argumentet blir medvirkende til å tilby gruppesamtaler på 9. trinn. Vi møter Arne igjen litt lengre ut i studiet, gjennom en gruppesamtale på slutten av 2.prosjektår.

Ei lita gruppe jenter i A- klassen har i spørreundersøkelsen gitt uttrykk for at de opplever vårens samtaler ”mindre bra” eller ”teit” (et populær-uttrykk for noe negativt). Begrunnelsen er at lærerne har berørt ting som jentene har funnet ubehagelig å diskutere (røyking, erting, mobbing), og de mener at læreren har beveget seg inn på områder hun ikke har noe med. De kommenterer også at det er ubehagelig at man snakker om andre (venninner, klassekamerater) i en samtale. Ekstra ille ble det opplevd av ei av jentene da dette ble fulgt opp i kontaktmøtet og ”mamma var der”. Andre i den samme klassen opplevde dette stikk motsatt, nemlig at man fikk anledning til å drøfte forholdet til medelever med læreren. Dette kan føres tilbake til den vanskelige mobbesaken, hvor flere av jentene var involvert, og hvor lojaliteten var sterk i jentegruppa. Det ble mange oppklarende runder med foreldrene i denne saken. Disse samtale er også dokumentert, men tas ikke inn i denne studien.

Hva er bra med samtale?

De som sier seg fornøyd med årets samtaler bruker uttrykk som ”nyttige”, ”fine”, ”okey”, ”har ikke noe imot dem”, ”morsomme”, ”fikk ganske mye ut av dem”, ”ganske bra”, ”en positiv ting”, ”ganske rare”. Siste kommentar kan tyde på at de ikke er vant til å snakke på

denne måten med voksne. Flere elever gir uttrykk for at de trengte samtalen for å kunne etablere forpliktelser og disiplinere seg sjøl bedre med hensyn til skolefag og lekser, skjønt en av guttene har et dobbelt forhold til dette i det han sier: ”*Æ følte mæ litt pressa tel å skriv’ under avtalen*”. Mange uttrykker at samtaler har hjulpet dem med å opprettholde motivasjonen i læringsprosessen, gjennom at læreren gir dem det nødvendige ”puff” som skal til for å forbedre seg. Til spørsmål som omhandler rammebetingelser og metode generelt, finner vi varierende kommentarer og synspunkter:

<i>Fint at jeg kunne ta opp hva jeg ville (jente)</i>	<i>Jeg fikk satt meg nye mål (jente)</i>
<i>OK, men jeg ønsker ikke så mange spørsmål (gutt)</i>	<i>Læreren vår er så lett å snakke med (jente)</i>
<i>Noen spørsmål var greie, andre var unødvendige (jente)</i>	<i>Æ hadde en god følelse da jeg gikk fra samtalen (gutt).</i>
<i>Musikken var fin (gutt)</i>	<i>Æ synes at de trengs!</i>
<i>Samtalen var bra, men musikken i bakgrunn var toskete.</i>	<i>Fint å være nødt tel å gjør avtala!</i>
<i>Jeg skulle ønske samtaler litt oftere (gutt)</i>	<i>Fint at man ikke har det så travelt at man blir kasta ut!</i>

Etter første år med samtaler uttrykker samtlige elever at de ønsker å fortsette med elevsamtaler neste skoleår. Men det er ikke like klart hvilke lærere de har lyst til å ha som samtalepartner. På spørsmålet om de ønsker liknende samtaler med andre faglærere i tillegg, svarer ca. 30 % positivt. De samtalebetingelser som uttrykkes hyppigst som betydningsfulle for at samtalen skal kjennes *god*, sett fra elevenes side er:

- god tid, god atmosfære
- tid og mulighet til å samtale om det de selv er opptatt av
- unngå for mange spørsmål og slike spørsmål som presser eller styrer for mye
- sette mål, tenke framover i retning av avtaler og følge opp avtalene
- ha én/flere lærer(e) som kjennes lette og inspirerende å samtale med

Oppsummering - 1.samtaleår

Sett i forhold til spørsmål om *situasjon* og *relasjon* knyttet til samtaler, begreper fra Dewey, ser vi at elevene er opptatt av god atmosfære, god tid og mulighet til å ta opp det de er opptatt av i samtalen. Samtidig ønsker de ikke å bli presset eller la seg overtale gjennom for mange direkte spørsmål. Hva som beregnes som god tid er individuelt, men ”fint at man ikke

har det så travelt av man blir kasta ut” er jo betegnende for hvordan elevene ønsker det. De vil gjerne sitte igjen med følelsen av at læreren bryr seg om det som blir sagt, og den følelsen kan man lett miste når det står noen i kø på gangen og venter på tur. Om atmosfæren i situasjonen er det sannsynligvis like mange oppfatninger som det er elever. Noen liker å ha bakgrunnsmusikk, andre gjør det ikke. Noen ville ønsket seg en annen type musikk og kunne kanskje tenke seg å bestemme den sjøl. Det er interessant at med, et par unntak, svarer elevene at *rommet, bakgrunnsmusikken og serveringen (twist og brus) har liten eller ingen betydning for samtalens karakter og utfall*. Ettersom det har vært lagt stor vekt på å skape en hyggelig atmosfære i små samtalerom, kan dette være nyttig å merke seg. Mange elever påpeker at de like gjerne kunne vært i klasserommet, for der var de kjent og følte seg heime. Altså på ”heimebanen”.

Til spørsmål om oppfølging og om behovet for *helhet og sammenheng* synes det å være av størst betydning for de som trenger å gjøre avtaler og som trenger voksenpersonenes hjelp til å følge dem framover. Det er altså viktig for disse å få hjelp til å sette seg mål og få hjelp til å lage avtaler, jfr. utsagnet ”æ syns at de trengs”, ”fint å gjør’ avtala”. Dermed er det også nødvendig å bli minnet om avtalene, jfr. ”jeg skulle ønske samtalene litt oftere”.

I dette framtrer spørsmålet om *kontinuitet*, et overordnet begrep hos Dewey. Det kan se ut som de elever som har god oppfølging i heimemiljøet ser på samtalen som en slags bekreftelse på seg selv, mens de som ikke har heimestøtte ønsker å få samtalen oftere og uttrykker behov for tettere oppfølging. På den måten kan vi se at elevsamtalen *har* verdi for alle elevene, men på ulike måter. Noen trenger den mer, andre trenger den mindre, alt etter hvordan hjemmet representerer det kontinuerlige.

En sammenfatning av spørreskjema, intervjuer og logger fra første år med elevsamtaler kan tyde på at elevene har opplevd samtalene ganske forskjellige. Ut fra dette materialet trekkes foreløpige konklusjoner:

- Elevene ønsker i utgangspunktet ikke å gå ut av undervisningen for å samtale. For å slippe dette foretrekker de samtaler i fritida si.
- Bli kjent-samtalen i møte mellom nye lærere og i overgang til nytt skoleslag vil så godt som alltid oppleves positivt, både av elever og lærere i ungdomsskolen.
- De elever som får god faglig hjelp og støtte heime og som har god kontakt med foreldre og foresatte, synes samtalene er ”greie”. Samtalene oppleves ikke uten betydning, men er

heller ikke spesielt betydningsfulle. De er likevel fornøyde med å ha et forum hvor de kan få god kontakt med lærer og muligheter til å påvirke egen lærings situasjon.

- De som har mindre mulighet til faglig hjelp og oppfølging hjemmefra, og de som møter få voksenrelasjoner i det daglige, synes samtalen er viktige og betydningsfulle.
- De som ikke synes vant til å diskutere personlige og litt ”vanskelige” spørsmål heime, kan føle ubehag når slike ting blir berørt i samtalen. De kan oppleve at læreren går over en grense som berører dem følelsesmessig og som de ikke helt vet hvordan de skal takle. Dermed blir de kritiske til samtalen og usikre på konsekvensene av den.

7.4. Fra individuell til gruppesamtale - andre prosjektår:

Dette året var det satt særlig søkelys på *elevvurdering* i nasjonal sammenheng, i forbindelse med utvikling av ny læreplan i Norge. Vi i regiongruppa SaltNett fikk en representant med i det nasjonale utvalget, dermed hadde vi indirekte muligheter til å påvirke vurderingsdelen av L-97 med resultatene fra elevsamtalene, noe som skjerpet motivasjonen og dokumentasjonen fra møter og konferanser rundt elevsamtaleprosjektet. Og vi fikk anledning til å følge den nasjonale debatten tett på samtidig som vi jobbet lokalt med samtaleprosjektet. På et vis hadde vi oversikt både på mikro- og makronivået når det gjaldt vurderingsplanene i det nye læreplanverket.

Dette skoleåret måtte jeg redusere nærværet mitt ved Sjøby Ungdomsskole. Det hang sammen med at jeg fikk redusert forskningsprosenten min fra lærerhøgskolen. Men jeg hadde forpliktet meg til å delta i planleggings- og evalueringsmøtene med styringsgruppa. Videre tok jeg ansvar for den semestervise evalueringen. Dette for å kunne drøfte og iverksette justeringer når det meldte seg utfordringer.

Resultatet av spørreundersøkelsene fra 1. samtaleår ble, etter at de var oppsummert, tilbakesendt til alle heimene, og de ble diskutert både i elevgruppa og i foreldregruppa ved skolestart 2. prosjektår. På den måten fikk alle parter muligheter til å påvirke eventuelle endringer og justeringer foran de neste samtalen. Dette ga nok en følelse medbestemmelse, noe som *kan* ha gitt seg positivt utslag i synet på elevsamtalene. Dermed ble elevsamtalen organisert på samme måte som i fjoråret. Men elevsamtalene hadde avdekket mange ønsker om endringer i skolehverdagen, som ikke var blitt fulgt opp. Flere av guttene klaget på at undervisningsmåtene var kjedelige og at mye av tida hadde gått med til avskrift fra tavla. Foreldremøtet besluttet å følge dette opp med å foreslå endringer på arbeidsmåtene.

Elevene hadde et forslag om å få bruke mye mer drama som arbeidsmetode (noe de var kjent med fra barneskolen), og de ønsket tilbud om drama som valgfag. Det ble vedtatt å forsøke å få i stand et dramatilbud for 9. klassene. Man hentet inn ekspertise på det ”åpne marked” ved å kjøpe inn en teaterinstruktør, som et fritidstilbud i skolens regi. I tillegg fikk de benytte seg av et tilbud fra to av Høgskolens tidligere studenter som tok videreutdanning i drama i Trondheim og ønsket praksisen sin lagt til Sjøby. Dermed fikk alle elevene på 9. trinn hjelp til å lage klassetrinnsrevy. Denne ble vist for foreldrene utpå vårparten. Med noe blandet resultat (som noen av elevene ga uttrykk for), men ettersom intensjonen var at *alle* elevene skulle være med, ble resultatet deretter.

Hva mener elevene?

Etter høstsamtalen i 9. klasse satt vi fortsatt igjen med det inntrykk at elevene følte samtalene betydningsfulle, idet bare fire elever svarte *mindre bra* eller *dårlig* på spørsmålet om hvordan de hadde opplevd samtalen. De øvrige lå innenfor svarkategorien *svært bra/bra*, noe som kunne forstås dit hen at opplevelsen kjentes positiv. Fem elever hadde krysset av på kategorien *svært bra*.

På spørsmål som omhandler rammebetingelsene er det noen som nu synes at samtaletida er for lang, men flertallet (2/3) mener fortsatt at tidsbruken er passelig eller at man kunne hatt lengre tid. På spørsmålet om de ønsker å fortsette med elevsamtaler finner vi en mer negativ tendens enn året før. Flertallet ligger nu i ”vet-ikke”-gruppen, mens 12 elever (1/4) svarer ja og 12 elever (1/4) svarer nei. En forklaring på dette kan være at det henger sammen med tidsfenomenet; noen synes det brukes for mye tid, muligens i forhold til det de synes de får igjen. I denne undersøkelsen framkommer at elevene er rimelig fornøyd både med lærernes og med egen oppfølging av samtalen; bare 3 elever uttrykker misnøye med oppfølgingen, både fra seg sjøl og fra lærerne.

På spørsmålet om elevene ønsker seg samtaler med andre lærere enn klassestyreren, ser vi en ”ja-tendens” (1/4 av elevene), som viser en økning i forhold til fjoråret. Når vi ser på forholdet mellom hvordan de har opplevd høstens samtaler og ønsket om å fortsette, er det klar sammenheng. De som har opplevd samtalene som dårlige, ønsker ikke å fortsette med samtalene. På oppsummeringen etter høstsamtalene var det tydelige ønsker fra elevene selv om å gjennomføre den fjerde samtalen (på våren) i grupper. Dette ble imøtekommet. I klasse 8A organiserte alle elevene seg i smågrupper (2-3), mens det fortsatt var 5-6 elever i

8B som ønsket individuelle elevsamtaler. Gruppesamtalene varte inntil 60 min. Her hadde de fleste valgt venner/venninner som de møtte sammen med.

Gruppesamtale 9.trinn.

Jeg presenterer her et utdrag fra gruppesamtale fra våren på 9. trinn, som *et eksempel* på hvordan denne foregikk. Samtalen er den fjerde i rekken av elevsamtaler. Her foregår den i gruppe med to gutter (kamerater). Guttene hører til de ”skoleflinke”. De klarer seg godt i ulike fag og er interesserte i å lære noe på skolen. Samtalen er tatt opp på video (etter avtale). Kameraet er satt i gang og plassert et stykke vekk fra samtalepartnerne. Videoopptaket er presentert for både elever og lærerne i etterkant.

Samtalen starter med at lærer Reidun repeterer tidligere forberedelse av samtalen og ber de to guttene sette seg ned og reflektere litt over- og fylle ut fire punkter som hun har satt ned på papir. Dette bruker de ca. 3 minutter på. Spørsmålene dreier seg om:

1. Hva er god læring og hvordan lærer du best?
2. Hva kan du gjøre for å få en bedre skolehverdag- faglig og sosialt?
3. Hva kan læreren gjøre for at skoledagen din skal bli bedre?
4. Hvilke rutiner har du for skolearbeid hjemme?

Sekvens 1: Hva bidrar til læring?

Lærer markerer at hun vil prøve å spørre de to guttene vekselvis og starter slik:

Lærer: Hva føler du John det er som hjelper deg til læring

John (kontant): Ingenting. Utenom lærerne da, men altså det er.. det er ikke noe som ..altså ..det er ingenting annet..

L: Mmm..ingenting utenom lærerne. Og du føler at du har fått sagt alt du har skrevet. Ja. Og du Arne.

A: Han Gunnar, og *hvis* lærerne fungerer.

L: Men litt mer om når du sier «han Gunnar»..

A: Ja altså han er veldig grei når jeg ber han om noe. Dessuten så er det sånn at den største hindringa er at jeg sitter atmed ukonsentrerte personer og når en blir ukonsentrert og begynner å prate så er jeg plutselig med i det..

L: Akkurat. Det vil altså si at du kunne tenke deg å sitte en annen plass, og etter det du sier så kunne du tenke deg et nærmere samarbeid med han Gunnar.

A: Ja.

L: Også sa du ..*hvis* lærerne fungerer?

A: Ja ..altså ..det er ikke sånn at ...men nu har det vært sånn at *hvis* lærerne fungerer....*hvis* de først får det til... altså sånn som han derre vikaren (her nevnes et navn) vi hadde i

- går ..han fikk en veldig god time i går. Han hadde med seg twist og det slo jo godt an.
- L (ler): Så dere må lokkes med sjokolade... men lærte du noe eller ble timen koselig?
- A: Nei, jeg lærte noe. Jeg hadde jo lest på forhånd og jeg tror de andre også lærte noe..
- L: Sammenliknet med forrige gang (forstås som forrige gang de hadde vikar)..
- A: Ja forrige gang var det bare bråk.

Sekvens 2: Hva hindrer læring?

- L: Ka som hindrer deg..
- A: Ja, som sagt hvis noen er ukonsentrert og ikke følger med, og de sitter og lager uro, så begynner de andre og prate og..
- L: Ja, altså når noen ikke orker å følge med så begynner de å prate og så blir det uro.....Har du noe mer?
- Ar: Nei.
- L: Og du John..
- Jo: Det er mye bråk og prat også ..det er når andre liksom spør om de samme spørsmålene og du driver på.. og de vil på en måte skrive av svarene på det og det ...og sånn blir det at du bli ukonsentrert og ikke får tid til å arbeide med deg sjøl også blir det til at du gir bort arket ditt...altså at du bytter ark med dem bare for å få være i fred.
- L: Syns du at du.. for vanligvis så gjør jo du arbeidet ditt hjemme og ...syns du at det blir plagsomt at de spør deg?
- Jo: Ja. Ikke alltid, men ofte. For da er det ikke sånne ting som de har bruk for, det er sånne ting som de ikke gidder å gjøre sjøl.
- L: (skriver og ser opp): Men klassen har jo plagdes med ro..syns dere der er noen forbedring eller syns dere det er på det samme eller..
- Arne (kjapt): Det er det samme.
- L (henvendt til hver av dem): Du syns de det er det samme og du..
- Jo: Det er det samme.....

Sekvens 3: Mye sovning i timene

- Her går lærer over til å spørre og diskutere hvordan det går i de enkelte fag, hvorpå guttene svarer vekselvis. Hun kommer etter hvert til matematikken (som hun ikke underviser i selv):
- L: Hvordan opplever dere mattetimene?
- Jo: jeg opplever de ganske stille men, av og til, men...det er veldig mye kasting der.
- L: Enn du Arne?
- A: Jeg tror faktisk det er mye sovning der.
- L: Holder du på å sovne?
- A: Nei ikke jeg, men..de som sitter foran og bak meg sovner.
- L: Ja. Er det noe du ser som ditt problem eller..
- A: Nei, men når de sitter og sover og etterpå spør meg hva det var for noe (som ble gjennomgått)..
- L: Ja, for de ikke orker å følge med..
- A: Mmm..

- L: Hva svarer du da?
A: Nei, jeg bruker å si hva vi holder på med..
Jo: Mmm
L: Går det an å si at nu må de prøve å følge med?
A: Nei det tror jeg ikke jeg kan gjøre.

Sekvens 4: Uro i timene

- L (smilende): Så dere tror dere ikke. Men hvis vi nu tar engelsktimene, hvordan er det der?
Og nu må dere jo være ærlig sjøl om det er mitt fag, altså.
Jo: Det spørs om det er deling eller hele (full klasse)..
L: Hvordan er det med delingstimene? (halv klasse)
Jo: Det er litt mer sånn bråkete der enn i heltimene. For da har vi liksom kommet fra et fag også snakker du med kameratene i korridorene om hva som skal komme til å skje og at det kommer til å bli kjempekjedelig og da begynner bråket..det er oft sånn det blir.
L(med forundring): Syns du det?
Jo: Ja noen ganger så, men noen ganger går det jo greitt, det spørs hva som hender før..
L (entusiastisk): jeg opplever delingstimene i engelsk veldig positiv fordi jeg synes jeg når hver enkelt. Så jeg opplever ikke de som bråkete. (Raskt henvendt til Arne): Enn du Arne?
A: Nei jeg synes de er bra, jeg..men det er noen ganger vi har sånne oppgaver at vi skal snakke engelsk, så snakker noen kanskje norsk?
L: Ja, og det er et stort problem....
A: Ja, jeg tror det er veldig mange som har store problemer i uttalen av engelske ord.....(.....her kommer inn en beretning om at det brukes mye slenguttrykk i engelsk som framkommer fordi de noen ser så mye på film, og dermed blir mange av klassekameratene å spørre og mase etter hvordan ordene skrives)
L: Det kan hende at det er en riktig observasjon på den måten. Hva har jeg prøvd å si til dere?
A: Du bruker bestandig å si at vi skal be dem la det være, men....
Her anbefaler læreren om at guttene må si fra til *hverandre* når noen oppfører seg dårlig.

Sekvens 5: Hvordan få en bedre skolehverdag?

- L: Hva kan du John gjøre for å få en god skolehverdag faglig?
Jo Det er jo først og fremst å være litt oppmerksom i timene. Følge med og svare på spørsmål også..være litt stille i timene og ikke liksom forstyrre andre.
L: Mmm. Du sa oppmerksom, arbeidsom, svare på oppgavene, ikke forstyrre andre (frøken noterer her)...
Jo: Mmm.
L: Arne , hva har du på faglig?
Arne : Jeg gjør det jeg kan.

Her går lærer over til å spørre hva de kan gjøre sosialt. Guttene svarer vekselvis. De mener de gjør hva de kan og prøver å være vennlige og oppføre seg normalt. Det framkommer at spesielt John synes det er vanskelig å være så vennlig som han kunne ønske og han mener det er går et skille mellom hvordan man opptrer sosialt i friminuttene i forhold til i timene.

Sekvens 6: Det sosiale klimaet i klassen

På spørsmålet om hvordan det sosiale klimaet i klassen er blir det lenge stille, før Arne konkluderer med at det egentlig er dårlig og at det har vært gjort en del dumme hendelser som applauderes og som gjerne kunne vært unngått i og med at det går ut over de andre. Det er ikke slik som de skulle ønske.

L: Føler dere at én blir gjort til sydebukk for andres synder?

Begge: Ja.

L: Tør dere å ta det opp i klassens time?

Begge: (nøler).

L: Ja, det er kjempeviktig. Og mesteparten av dette foregår jo i friminuttene. Og da er det veldig viktig at man tar et krafttak på..

A: Ja, men det er jo litt av problemet..

L: Ja, men da er det viktig at dere planlegger det..at dere f.eks. kommer og snakker med meg om at den eleven som er blitt gjort til sydebukk får lov til å være ute den timen, eller nettopp får sitte å høre på at noen støtter denne.

Jo: Men hvis du av og til prøver å forsvare noen, så blir du sjøl plutselig gjort til sydebukk. Det spørres hvem du forsvare og hvem du forsvarer mot. (.....)

L: (.....) Hva kan læreren gjøre for at skoledagen din skal bli bedre? John...

Her følger en diskusjon rundt hva som er forskjell på faglig aktivitet, uro og giddesløshet. Det kommer fram et ønske om å finne på noe utenom det vanlige litt oftere. Her nevnes noen eksempler fra Arne, som er veldig klar på hvordan han lærer best. John er mer tenksom. Han ønsker at lærerne kan komme oftere og se til dem i friminuttene, da det er mye bråk. Noe tyder på at John er redd i friminuttene. (En gutt uka før ble puffet ut av vinduet i 2.etasje, men fikk reddet seg i siste liten). John mener det blir roligere med en gang de ser læreren. Det er mye herjing, det kastes svamper, kritt og snøballer inne i klassen. Lærer Reidun konstaterer at dette har hun sett mange ganger.

L: Cirka halvparten av jentene sier nu at de synes dere har det så kjempekoselig i friminuttene. De synes dere har det så mye artigere som klasse samlet etter å ha begynt med bordtennis på kateteret og sånn.

A: Nu er det jo ikke alle som spiller bordtennis da...

L: Nei, men så sitter dere mer i gjenger og prater, så de synes det er noe helt annet

A: Men vi har jo de som sitter og prater, og så det de som går rundt og bråker også..

L: Ja det blir de samme personene, liksom...

L: Så nøyere inspeksjon ville hjelpe?

Begge: Ja.

Sekvens 7: Jeg mister læring...

Her går lærer videre med neste spørsmål som omhandler hvilke rutiner de har for skolearbeid hjemme og om de er fornøyd med måten de organiserer hjemmearbeidet på. Det framkommer fra Erlend at han stort sett er fornøyd, men...(....tenkepause....)

A: Nu synes jeg altså i år at jeg har mistet læring ...det er et eller annet som har skjedd...jeg har ikke lært noe særlig....(....)

L: Kan det ha noe med.. at du var en lang tur (han var to eller tre uker i Tyrkia med familien)...du lærte jo da en masse språk...

A: Men jeg lærte jo da og var kjempeflink da jeg kom tilbake fra Tyrkia, men(.....) jeg var jo kjempeflink i matematikk når jeg hadde lest på egen hånd, men ..skola gjør at jeg mister...det er et eller annet som skjer..jeg mister læring.

L: Akkurat. Du mister læring. Ja.

A: Jeg synes jeg kunne engelsk så mye bedre når jeg kom tilbake...

L: Men, det kan du jo. Du har ikke mistet det?

A (trekker pusten): Nei.. men jeg føler egentlig at jeg lærte mer da jeg var på ferie..

L: At du lærte mer i matematikk..

A: Nei, jeg føler at jeg lærte bedre, at jeg fikk det til bedre da jeg var på ferie.

L: Hvem var det som hjalp deg?

A: Nei, ingen, men..

L: Ja, hva er det som gjør at du ikke får det til nu?

A: Nei, jeg vet ikke, men det er i timene...som det hele tida er.. at du blir så slapp og søvnig av det...når alle ligger og sover i timene så blir du så søvnig av det.

L: Alle ligger jo ikke og sover, Arne!

A: Nei de gjør jo ikke det.

L: Du får snakke for deg sjøl, Arne.

A: Nei, men han bak meg ligger og sover og hun foran meg er så slapp.

L: Men du sitter jo individuelt.

A: Ja, det vet jeg . Men du blir jo påvirket av de andre.

L: Men det må du jo ikke bli, Arne. Det er en kjempeoppgave for deg.(Smilende) Men det blir din oppgave, det. Du må ikke tenke på de rundt deg, du må sørge for deg sjøl først og fremst. Sånn blir det jo når vi har det sånn at vi sitter individuelt. Sånn er jo det. (Raskt henvendt til John): Enn du John? Hvilke rutiner har du for skolearbeidet, John?

Sekvens 8: Om hjemmearbeid

Her kommer også en diskusjon om at de lærer mye bedre når de får organisere hjemmearbeidet slik de sjøl ønsker (ukeplan) istedenfor lekse fra dag til dag.

L: Hvorfor gikk det an da jeg gikk på skolen?

Jo: Jo, det er klart, for oppdragelsen var helt annerledes da enn nu. Annerledes miljø. De hadde litt respekt for lærerne i forhold til det de har nu. Nu er det noen som ser på lærerne som noen annerledes «vesener» som ikke er verdig mi tid, liksom...

L: Det høres fælt ut...

Jo: Ja, sånn at lærere er det verste de veit, liksom, og du kan ikke samarbeide med lærere fordi det.. fordi det går bare ikke an...fordi det er helt naturlig at man ikke skal kunne samarbeide med en lærer.

L: Det er nu bra ille. Tror du at det er det gjengse?

Jo: Ja, det er veldig mye sånn dritprat om lærere i friminuttene. Og det er veldig mye prat om dem etter timer, når det har vært mye bråk og sånt.

L: Vet du dette tror jeg vi må ta opp og snakke videre om.

Her avbryter Arne med å ta opp det han har på hjertet om gruppesammensetninger. Her følger liten ”klagesang” fra begge elevene om hvor liten arbeidsinnsats som gjøres av mange av medelevene. Lærer repliserer at den sosiale oppgaven til elevene er å få gruppa til å fungere og ikke «gå sur».

Sekvens 9: Avslutning

Lærer Reidun avslutter med et smil med spørsmålet:

L: Har du det bra på skolen, Arne?

A: Jeg har det bra. Utmerket.

L: Du har det utmerket. Og du John?

Jo: Jeg ja. Jeg har det og bra.

L: Flott.

Jo: Det er ikke noe problem med skolen, egentlig.

L: Nei..det er jo tradisjon at man kjeder seg på skolen. Men at dere føler når dere går på skolen så klarer dere dere litt og har det OK og tenker ikke så mye på det .

Jo: Det er jo et spørsmål om man gruer seg eller gleder seg til timene..

7.5. Andre prosjektår - resultater og refleksjoner

Refleksjoner etter gruppesamtalen

Det slår meg at dette egentlig ikke er noen gruppesamtale, men en samtale én til én, med en liten tilhørerskare (en person) tilstede. Det er ingenting i samtalen som drøftes sammen. Alt er basert på ren vekselvis intervjuing: ”hva mener du” og ”hva mener du”? Jeg er også overrasket over at lærer ikke tar *tak* i all problematikken som kommer opp, men bare velger å gå videre. For det er jo ikke lite ”gørr ” som dukker opp, og noe av dette må betraktes som ganske alvorlig. Her fremkommer et uttrykk om lærerne som ”bitch”, om medelever som gjør det så uinspirerende at ”vi sovner hen”, om angsten for å være alene inne i klasserommet, fordi de kan bli puffet ut av vinduet, og om forsøket på fortelle at på skolen ”mister vi læring”. Hvordan kan læreren gå like smilende *ut* av klasserommet som hun kom *inn* og konstatere at ”her har vi det bra, ikke sant”? Det blir for meg en gåte.

Hva mener elevene etter 9 trinn:

Etter vårens samtalerunde ble det foretatt en ny spørreundersøkelse den siste uka før skoleavslutning i 9. klasse. På dette tidspunkt var mange elever skoleleie, noe som kan ha gitt seg utslag på svarene. Nytt fra den forrige samtalen var altså at de fleste elevene (35 av 49) hadde hatt elevsamtaler i *gruppe* etter eget ønske. Det ble dermed en litt annen erfaring de bygget på da de denne gangen avga svar på spørreundersøkelsen. Med unntak av tiden som ble utvidet til 60 minutter, var rammebetingelsene det samme som før (samtalepartner, servering, samtalerom). Nærmere 90% har opplevd gruppesamtalen ”bra ” eller ”bedre enn den forrige”, mens nærmere 10 % sier seg mindre fornøyd med samtalen. Dette kan se ut som et like positivt bilde som første året, noe som mest sannsynlig har sin årsak i gruppesamtalen; at de fikk være med å bestemme hvem gruppa skulle bestå av og at de dermed fikk være med å bestemme noe over samtaleformen. Av positive kommentarer knyttet til samtalen som relaterer seg til det nye (gruppen) kan trekkes fram:

- *Fikk høre andres mening om ting*
- *Fikk bedre mulighet til å endre på ting vi var misfornøyd med*
- *Fikk tatt opp en masse og fikk diskutert forskjellige saker sammen*
- *Når vi var flere, torde vi å si noe. Bra at vi fikk lov å være sammen med vennene våre.*
- *Fikk lettere/bedre prating mellom lærer og elev.*

Imidlertid ser det ut til at mange elever også oppdager ulempen med å samtale i gruppe. Noen av dem som uttrykker at de er ”middels fornøyd” begrunner dette slik:

- man har lett for å prate i munnen på hverandre
- du fikk litt ”munnkurv” når du var der sammen med andre

Noen uttrykker usikkerhet etter gruppesamtalene:

- vi fikk liksom sagt mer enn vi mente
- vi fikk sagt både hva vi mente og hva vi ikke mente
- kanskje var det bra at vi var to stykker denne gangen

Det kan høres ut som noen føler seg presset til å si mer enn de har lyst til, enten det skjer bevisst eller ubevisst. Det kan hende at ”det ene ordet tar det andre”. Noe kan tyde på at det skjer lettest når samtalen er kommet på glid og man føler det lettere å prate. To elever opplevde samtalen negativ eller bortkastet. De gir et inntrykk av at tillitsforholdet mellom lærer - elev ikke er tilstede i det de uttrykker:

- Det var absolutt ingen grunn til å være der, vi prata bærre bullskit. Klassestyrer va’ sur heile tida
- Kjedelig, litt bortkasta tid, huske ikke ka vi prata om.

Med unntak av én elev synes alle at de i denne samtalen fikk tatt opp det de ønsket. Det kan tyde på at *gruppesamtalen* har gitt bedre anledning til å diskutere med læreren det som lå deres hjerte nærmest. Likevel er ikke alle like overbevisste om å ville fortsette med samtaler neste år; her er 30% positive, 26% svarer ”nei”, mens de øvrige (44%) kommer i ”vet ikke” kategorien. Vi ser altså en mer negativ tendens enn fra året før, selv om alle har tanker og ideer om hvordan neste års samtale bør se ut. Nærmere 3/4 ønsker å samtale i gruppe, de øvrige ønsker å være alene med én eller flere lærere.

Vi kan på dette tidspunktet spore et misforhold mellom lærernes oppfølging og elevenes ønsker om oppfølging, idet nærmere 50 % av elevene svarer at de selv har fulgt opp avtalen bra, mens bare vel halvparten av disse mener at lærerne har fulgt opp sin del av avtalen. Dette kan ha sin forklaring i at elevene er blitt litt mer observante på lærernes manglende oppfølging, skjønt det kan også være reelt. Kanskje lærerne bedre klarte å følge opp i det første samtaleåret, men at de har ”tatt seg vann over hodet” det andre året. Det kan også henge sammen med elevenes forventninger til lærerne sett i forhold til seg sjøl; det forventes at en lærer er en person som er til å stole på og er i stand til å følge opp. Det er ikke usannsynlig at noe i svarene kan ligge her; og når noen av elevene uttrykker seg om lærerne som ”en rase som berre lov og lyg”, kan det ha noe med at lærerne ikke klarer å følge like bra opp i slutfasen som i startfasen av et skoleforløp.

Oppsummering - 2.samtaleår

Her erfarer vi noe av det forskningen viser til rundt forskjeller på gruppesamtaler og individuelle samtaler (Cederstrøm, 1991; Reisby, 1992); når flere elever opptrer i lag, våger de bedre å uttrykke seg overfor lære og. praten kommer lettere i gang. Reisby drøfter hvordan gruppesamtaler gir større overskudd for lærerne. Her kan vi ane at denne følelsen også gjelder for elevene. Vi registrerer allerede i de første sekvensene (1,2, 3 og 4) at elevene våger seg ”frampå” med vanskelige saker, og er ivrige etter å overta/føre ordet. Vi kan få en følelse av at det er mer ”driv” over denne samtalen enn i den individuelle samtalen, skjønt dette blir bare en anelse, ettersom vi her møter en annen lærer og andre elever i dette eksemplet. Men vi kan høre at læreren ikke blir eneansvarlig for å få samtalen i gang. Elevene tar medansvar. At der eksisterer tilhørere (sekundærgruppe), her en god kamerat, gjør det muligens lettere for elevene å ta opp vanskelige saker som ligger dem på hjertet. I primærgruppa (alene med lærer) finnes ingen tilhørere. At tilhørergruppa deler den andres mening om ting og at de kan støtte hverandre i argumentasjonen, kan

tilføre samtalegruppa vågemot og energi, noe vi kan lese av denne samtalen. Jeg vil ut fra dette trekke ut noen konklusjoner og spørsmål etter andre samtaleår:

- Samtalene har hatt en viss betydning for å få endret noen av arbeidsmåtene. Her vises konkret til bruken av drama som metode i undervisningen.
- Spriket mellom forventninger til hva som kan endres og hva som faktisk lar seg endre blir merkbart større andre samtaleår.
- Gruppesamtaler ser ut til å frigjøre mer energi både for elever og lærere, noe som gjør at samtalen blir lettere. Denne oppleves positivt både fra lærer og de fleste elever. Men denne type samtaler garanterer ikke ønskelige endringer i skolelivskvaliteten
- Presset blir større for elevene på å måtte si noe i en gruppesamtale; kanskje må de ut med noe de ikke ønsker å si. Vi kan her snakke om en slags underforstått eller stillitiende makt. Dette oppleves negativt fra elevenes side.
- Det kan se ut som lærere har vanskelig for å organisere en samtale med flere som en gruppesamtale; den ender opp med separate individuelle samtaler med den (de) andre som tilhørere. Kan det skyldes behovet for kontroll?

7.6. Tredje prosjektår - resultater og refleksjoner

Evaluering av samtaleprosjektet fra 2. til 3. prosjektår ble også denne gang lagt fram for foreldremøtene ved skolestart. Spørsmål som å forandre/justere noe ved opplegget ble tatt opp i styringsgruppa. Herfra kan leses av referatet (vedlegg, 3.3. aug.1997):

Vi aner en stor grad av forskjellighet i forhold til hvordan ungene opplever samtalene, og det finnes ikke noe entydig svar på hva som er årsaken til dette. Det er også noe som tyder på at atmosfæren ikke gir rom for å ta opp det som ligger dem nærmest på hjertet, eks. konflikter. Hvordan skal vi kunne skape et klima som gjør at det ikke blir så vanskelig å ta opp viktige spørsmål i samtalen?

Viktige saker (fra elevenes side) som blir tatt opp blir ikke fulgt godt nok opp. Hvordan kan det gjøres bedre? Er det mulig å utvikle gruppevise dialoger som en del av samfunnsfag/norsk –timene, og som en oppfølging av elevsamtalene? Bør det innføres en felles logg-bok (mellom elev, lærer og foreldre) som utgangspunkt for både elevsamtaler og de etterfølgende kontaktmøter?

Her bekreftes et merkbart sprik mellom forventninger og realitet. Endringer ble luftet, men både lærerne og styringsgruppa, som var den samme som de foregående år, var innstilte på å gjennomføre prosjektet uten nevneverdige forandringer, bortsett fra fortsatt å kunne tilby gruppesamtaler både høst og vår.

Elevene fikk dermed valget om individuell- eller gruppesamtale. De fleste elevene valgte gruppesamtale på høst, mens det på våren fordelte seg "halvt om halvt". Gruppesamtalene ble organisert slik at læreren samtalte med to og to elever (par), denne gangen med de som satt ved siden av hverandre. Disse hadde tidlig på høsten valgt sidepartnere (læringspartnere), Lærerne jobbet aktivt med å bevisstgjøre elevene hvilke områder læringspartnerne kunne støtte og hjelpe hverandre på. Det ble forsøkt å sette klarere mål for siste del av ungdomsskoletida gjennom høstsamtalen. På vårens samtale beholdt de samme samtalepartner med få unntak. Strukturen ble noe annerledes på den siste samtalen. Den var løsere i sin form og bar på en måte preg av "å runde av" både samtaleprosjektet og ungdomsskoletida. I og med at elevene skulle over i andre skolesystemer, sa det seg også sjøl at det var grenser i forhold til hvilke avtaler man her kunne gjøre for det fremtidige.

Tre år med elevsamtaler – hva mener elevene?

Etter tredje året blir det ikke foretatt en særskilt spørreundersøkelse etter høstsamtalen. I stedet gjennomføres halvstrukturerte intervjuer i mai-juni med samtlige 49 elever (vedlegg 3.9 og 3.11), etter at de har gjennomført den sjette og siste elevsamtalen i ungdomsskolen. Rammen for intervjuet er på 10 - 15 minutter og spørsmålsstillingen er utformet med den hensikt å få fram en helhetlig evaluering av elevsamtalenes betydning gjennom tre år.

Vanskelig å huske tilbake

Det viser seg at elevene har vanskelig for å huske lengre tilbake enn til den siste samtalen, med mindre en av de forrige samtalene har tatt opp spesielle hendelser som har vært av betydning, eks. mobbesaken i 7.klasse. De fleste klarer også å erindre dersom det har vært foretatt klare *avtaler/forpliktelser* i noen av de tidligere samtalene, enten de er fulgt opp eller ikke. Ettersom den siste samtalen var mer "løs" i formen har elevene en formening om den. De husker at den var *annerledes* enn de andre, og de husker det som trer fram som *det uvanlige* i samtalen. Noen beklager den løse formen i den siste samtalen, andre satte pris på den. Dermed kan vi bare ane spennet av forskjelligheter i opplevelsen.

"Det var innhold i den samtalen", sier ei av jentene.

"Det var ikke seriøst, vi satt bare og snakket og snakket", sier ei anna jente.

For noen var det godt å bare kunne snakke uten forpliktelser, andre hadde større behov for å forplikte seg.

” Vi snakket om fritida mi på den siste samtalen, ikke om karakterer”, sier en gutt. Men tilføyer: ”Men det er jo ingen vits”. De andre samtalene var mer om karakterer”.

Det er litt vanskelig å oppfatte om han liker denne vinklingen på samtalen eller ikke, ettersom han virker usikker på om det å snakke om fritida har noe i skolen å gjøre.

”På den siste samtalen satt vi bare og snakket om alt og ingenting; læreren spurte hvordan det gikk med tanteungene mine” (jente). ”Alt og ingenting” velger jeg her å forstå det som om elevene mente samtalen var uten betydning, og det med tanteungene føyer seg inn i innstillingen om at dette ikke har noe med skole å gjøre.

Sett i forholdet mellom individ- og gruppesamtaler opplever elevene foretrekker både det ene og det andre. Det kan være fint å samtale alene, for “da prater vi kun om oss, og ikke om de andre”, noe som oppleves som godt dersom de har behov for å snakke om seg selv. Andre ganger kan det være greitt å dele på oppmerksomheten:

Jeg tror det er smartere å ha samtalen alene hvis jeg skal få noe ut av den (gutt)

I gruppesamtalene blir vi flere og det er en fordel. Det blir mer sosialt (jente).

Med få unntak mener elevene at det er lurt å ha en kombinasjon av individuelle- og gruppesamtaler. De mener også det er fint å kunne velge hvem de vil være sammen med i samtalen, og de vil helst være sammen med noen som de har god kontakt med. Noen få sier “det er det samme” hvem de er sammen med.

Hva er en seriøs samtale?

Elevene sitter altså igjen med ulike minner fra de seks samtalene og har svært forskjellig oppfatning av hva som gjør en samtale ”seriøs”. Mange forstår altså det å snakke om fritid eller om ”løst og fast” i skolesammenheng som ”ikke-seriøst”. Diskusjoner om fritid anses av noen som ”ikke-seriøst” i elevsamtalen. Mens andre sier det motsatte: *”tenk om læreren kunne spurt hvordan jeg er på fotballbanen, da hadde det blitt en annen samtale!”*

Elevene opplever det som vesentlig at samtalen er av en sånn art at de ikke bare blir kritisert og slik at de kjenner man ikke er på leiting etter feil. En samtale må være meningsfylt, slik at tida som brukes kjennes nyttig, og de må få tatt opp det som “ligger dem på hjertet”. Det er også godt at det er en viss fremdrift i en samtale. Her følger noen utsagn fra intervjuene som understreker dette:

Vi må snakke om forskjellige ting som begge er interessert i. Og noe som jeg er interessert i. Og jeg må ikke bare få kritikk (jente).

Hvis jeg får vite mye bra så er det en god samtale, men jeg tror ikke det går an å ha en god samtale med en lærer (jente).

Det er viktig at læreren også forteller hvordan han har det og hvordan de var på skolen, sånn at de ikke oppleves som så perfekte. Fint om de kunne gi oss et "puff i ryggen" (gutt).

De fleste elevene sier at de fikk tatt opp det de hadde på hjertet, skjønt her er det tydelig at mange har begrenset seg til skolesaker og holder utenom det private området. Det ser også ut som at samtalskjemaet har hatt så streng struktur (med unntak av den siste samtalen) at det ikke har vært rom for å gå ut over dette. Noe i svarene kan tyde på at mange elever ikke er helt sikre på om de har fått sagt alt og de er usikre på hvem som har satt begrensningen. Det er også tydelig at de sjøl setter en begrensning for hva de vil prate med læreren om, dette viser et utsagn fra ei jente: *"har pratet om alt jeg trenger å prate med han om"*. Noen få elever sier at det er visse ting det ikke nytter å ta opp, det blir ikke gjort noe med det likevel. Mange mener også at de alltid har kunnet ta opp med "private" ting med læreren, men de er opptatt av den gjensidigheten som må ligge i utlevering av opplysninger, at det skjer et "bytte". Hvis de forteller om seg selv, ønsker de svært gjerne at læreren sier noe om seg selv. Ikke minst kjennes det viktig å få fram ei fortelling fra læreren som fraskriver han/hun prektighetsstemplet. Da blir det lettere å kunne forholde seg til læreren, mener de.

Trygghet og rom for følelser

En grunnleggende læringsbetingelse er å kjenne trygghet i samtalerelasjonen. Dette kan måles i elev- lærer -forholdet med spørsmål om det å "grue seg" (føle grad av angst), glede seg eller ha en likegyldig innstilling til samtalen. Fra elevenes side er ingen som *gruer* seg direkte til elevsamtalene, men noen få sier at de ikke har lyst til å gå dit. Dette knytter de sammen med at de har et negativt forhold til skole generelt og til flere av lærerne, dvs. at samtalen oppleves som en plass for å motta kritikk. Andre synes imidlertid kritikk er på sin plass. *"Enkelte ganger får jeg kritikk, men da er det sikkert fortjent"*, svarer ei av jentene, noe som kan tyde på at hun enten selv har plassert seg i et dårlig lys, eller at hun faktisk setter pris på kritikk. Noen "stålsetter seg" og gjør seg klar til å ta imot noe som de regner med kommer. Om dette er reell kritikk eller konstruert er vanskelig å si, men de ruster de seg til å tåle den. Flere elever gir uttrykk for at de ikke liker å snakke om andre elever som ikke er tilstede. En elev opplever dette særdeles uttrygt (gutt):

(...)“..læreren prøver å få deg til å tyste på de andre elevene hvis de har gjort noe galt, hvem du synes bråker mest og hvem som er den verste urohanen i klassen og hva du gjør med det..”

Alle elevene, med ett unntak, sier seg fornøyde med at så mange møter har dreid seg om dem selv. Etter hvert har de ikke noe imot å snakke om seg selv i elevsamtalen. Tilsynelatende både på godt og på vondt. Her kan vi registrere en holdningsendring fra første året.

Svært få elever forbinder elevsamtalene med sterke følelsesuttrykk. De som har vært fornøyde og glade etter samtalen uttrykker at de vanligvis er glade og fornøyde, m.a.o. har ikke *samtalen* i seg sjøl bidratt til de sterke positive følelsene. Men fire elever uttrykker at de har kjent sinne i løpet av samtalen:

- *var sint en gang, men husker ikke hvorfor. Vi kranglet...det var før jul...det var sikkert noe læreren sa. Jeg sa ingenting til han om at jeg var sint.*
- *i den siste gruppesamtalen ble (x) og jeg ganske sur på læreren, vi kom i den diskusjonen og ble sittende lenge over tida (gutt)*
- *jeg har vært sint flere ganger; aldri glad...bare irritert og forbanna*

Ut fra dette kan det være interessant å studere nærmere om den formelle formen på elevsamtalene blir et hinder i å våge å ta opp viktige spørsmål og om formaliteten reduserer mulighetene for det spontane, også i gruppa.

Avtalene blir færre

Det er blitt gjort færre og færre konkrete avtaler etter hver av de seks elevsamtalene. De fleste avtalene har handlet om lekser og arbeidsvaner og har tilsynelatende rettet seg mot elevene og ikke mot lærerne. Ingen elever kan huske at lærerne skulle følge opp noen avtale, bare at de selv hadde fått ansvar for å følge opp. Dermed synes mange at det var greit at de etter hvert sluttet å lage skriftlige avtaler. Mange har hatt nytte og støtte av de avtalene som er gjort, men ikke alle er enige i avtalen. En gutt sier det slik:

“De fleste avtalene jeg har inngått med lærerne var at jeg skulle prøve å gjøre mitt beste. Og det blir sånn som du glemmer når du går ut igjen.

Noen elever påpeker at det er tydelig at avtalene har vært gjort for at *elevene* skulle “skjerpe seg”, ikke *lærerne*. Skjønt de forstår at det kan være vanskelig for en lærer også å skulle følge opp sin del av så *mange* avtaler. Eleven avtaler bare for seg selv.

Alle elevene er blitt spurt hvem de eventuelt snakker med etter en elevsamtale, dersom det er noe de har lyst til å diskutere videre. Undersøkelsen avdekker at svært få av elevene (bortsett

fra i 1.semester) forteller noe hjemme fra elevsamtalene. Det er mange flere som forteller at de diskuterer videre med kjærester og venner hva som har vært tatt opp. Dette kan være både positive og negative diskusjoner alt etter “tenk at frøken kunne si noe sånt!” eller at de ble motivert til å diskutere videre om underholdningen til sommeravslutningen.

Hva betyr tid og sted

Med hensyn til betydningen av rammebetingelser som sted, tid, varighet og bevertning under samtalene, får vi en del overraskende svar. Slik samtalene har vært gjennomført har elevene fått tilbud om 30- 45 minutters individuell samtale eller 1 times samtale i gruppe. Stort sett alle har benyttet tida fullt ut. Med få unntak svarer elevene at det har vært *passelig tid*. Men nesten alle elevene svarer at *stedet* for samtalen er uten betydning. Samtalen kan være hvor som helst, det være seg i klasserommet, på grupperommet eller ute som noen antyder. Et par elever bemerker at det var koseligst “i det lille rommet”, mens de fleste foretrekker klasserommet. Ingen synes heller at brus, kaker og godter har hatt noe som helst betydning for samtalen, skjønt “det er jo koselig”.

Hva tidspunktet angår synes de fleste at det har vært greit å arrangere samtalen på ettermiddagstid, så lenge de får avspasering i en skoletime, men et par av jentene som har egen hest hadde foretrukket formiddagstid ettersom “det går ut over hesten”.

På spørsmålet om de synes det er greit å bli tatt ut av andre timer for å ha elevsamtaler, sier samtlige, på nuværende tidspunkt, at det ville vært i orden. Hovedargument: det innebærer en avveksling fra det daglige. Dette sa de ikke i 8.klasse, da vi måtte flytte samtalen fra formiddagstida til ettermiddagstid på grunn av at *ikke* ville gå glipp av noe undervisning.

Med henblikk på elevmedvirkning hadde vi en intensjon før samtaleprosjektet at elevene kanskje kunne overta litt av styringen i elevsamtalen. Her svarer samtlige elever at det *alltid* er læreren som fører ordet i elevsamtalene. Dette er umulig å etterprøve, annet enn for det utvalget av elever som har vært gjenstand for lydopptak. Gjennom transkriberte tekster kan vi ane at elevene har rett.

Samtalene ble konsekvent gjennomført med *klassestyrer* som samtaleleder. De aller fleste sier seg fornøyd med at denne løsningen, og ønsker ikke andre læreres tilstedeværelse, der de får valg om det. Noen elever uttrykker likevel at de føler større fortrolighet med andre lærere enn klassestyreren og at de heller hadde ønsket elevsamtalen med en av de andre. Men

de gjør ikke noe forsøk om å få byttet. Noen få elever mener at *lærere generelt* ikke har tillit blant elevene og at det derfor kan være det samme hvem de snakker med, mens andre gjerne kunne tenkt seg flere samtaler i semesteret med ulike lærere, noe de ville sett på som interessant. En gutt uttrykker: *“det blir jo så ensformig å snakke med samme lærer hele tiden, og særlig på elevsamtalene kunne vi fått andre lærere å snakke med, kanskje om alle fagene, så kunne vi fått bedre karakterer”*. Her aner vi at de ikke får tilstrekkelig tilgang på faglærerne sine. Dermed får de heller ikke diskutert hvordan de kan forbedre seg i andre fag enn de som klassestyrer har ansvar for.

Flertallet av elevene ønsker at elevsamtalene skal fortsette når de kommer over i videregående skole, mens mindretallet svarer at *“det blir det samme”* eller *“har ingen betydning”*. Noen er også usikre på hva det innebærer og tar forbehold om hvem de får som samtalepartner. Tre elever svarer at de ikke ønsker samtalen i videregående. Noen er nysgjerrige på om de kommer får elevsamtaler der. *“Kanskje jeg trenger det”*, sier en gutt.

Hva har lærerne lært?

Samtlige elever i prosjektskolen er blitt spurt dette spørsmålet i sluttintervjuet våren 1998, og alle uttrykker at de mener at lærere har lært *noe* av samtalene (Kirsten Limstrand og Mørck, 1999, s.28). De fleste mener at lærerne er blitt bedre kjent med dem gjennom samtalene og at de på denne måten er mer oppmerksomme og tar mer hensyn til den enkelte. Det innebærer imidlertid ikke at de tror at lærerne har forandret tenkemåten generelt, men at de har gjort seg kjent med de individuelle forskjellene, slik noen utsagn forteller:

** De har lært om oss (jente)*

** De får jo pratet med elevene alene. Om hvordan han har det på skolen (jente)*

** Vi sier jo hva vi mener om dem, så det kan jo hende de har lært noe de burde ta hensyn til (gutt).*

I det siste utsagnet fremkommer at *“de burde ta hensyn til noe”* noe som kan bety at de *ikke* ble tatt hensyn til. Flere av elevene uttrykker at de skulle ønske at lærerne hadde fortalt litt mer om seg selv, slik at *de* kunne bli mer kjent med læreren.

Etter tre forsøksår, har de to samtalelærerne presentert sine erfaringene samlet i sluttrapporten (Kirsten Limstrand og Mørck, 1999, kap 4) gjennom egenfortellinger. Ved prosjektslutt er, i tillegg, foretatt et halvstrukturert samtaleintervju (basert på gitte tema) med begge lærerne samlet, blant annet for å få frem ulike synspunkter og erfaringer.

Intervjuene bekrefter det *elevene* sier: lærerne har lært *noe*, men har ikke endret *tenkemåte*. Jeg sitter igjen med en følelse av at når det *ikke* har gått så bra som lærerne ønsket, kan det være lett å skyldte på elevene, slik de her uttrykker seg i rapporten:

Kontakten mellom lærer og elev var positiv på alle samtaler. Vi opplevde at elevene satte pris på vår involvering, vår interesse for deres skolehverdag og vår veiledning. Imidlertid var det ikke mange som viste det ansvar eller den arbeidsinnsats etter samtaler som vi hadde forventet. Denne utviklingen ble etter vår mening mer tydelig i siste halvdel av 8. klasse og høsthalvåret i 10. klasse.

Vi vet at dette elevkullet, som vi har brukt systematisk elevsamtale på, har vist uakseptabel adferd oftere enn det vi mener å ha erfart med tidligere klasser. Da snakker vi om to ganger 25 års erfaring. Om dette bare er en tilfeldighet eller om situasjonen ville ha vært enda verre dersom vi ikke hadde hatt elevsamtaler, vil vi aldri få visshet om (ibid, s.49-50)

Aner vi kjønnsforskjeller?

Jeg ønsker å gå mer i dybden på hvorvidt de to prosjektlærerne har opplevd samtaler ulikt, og jeg ønsker å få tak på mulige kjønnsmessige forskjeller som kan ha påvirket samtaler. Hittil har de to prosjektlærerne uttalt seg *samlet*, dermed har vi ikke fått fram nyanseforskjeller fra hva hver især, noe jeg forsøker å rette opp. Jeg spør dem derfor vekselvis hva de sitter igjen med.

Hun: *En flott måte å bli kjent med elevene på. Og veldig koselig stemning når en sitter sammen med eleven under fire øyne. Men kanskje tok samtaler for lang tid de siste gangene. Det var fint å ha gruppesamtaler hvor elevene valgte hverandre.*

Han: *Det er nyttig. Jeg har tro på elevsamtaler sjøl om det tar tid. Men vi har jo fått en ekstraressurs for å gjennomføre dem. Dersom ikke vi det hadde fått, ville jeg vært mer "kjip" på bruken av tid. Jeg tror det er viktig med en individuell "bli kjent-samtale" i 8.klasse, dernest tror jeg vi kunne gå over på gruppesamtale om våren. I mellomåret tror jeg på samtaler i mindre grupper, mens vi kan avslutte på våren i tiende med en individuell samtale.*

Begge er de altså opptatte av tidsressursen som brukes og hvordan den kan anvendes bedre. Det ser ut som begge har gode erfaringer med mindre grupper (2-3 personer) der de to som sitter sammen i klasserommet danner gruppen, eller der elevene velger partner sjøl. Mens Reidun er opptatt av den gode stemningen, virker det som om Trond er mer opptatt av "nytteeffekten" av samtaler.

Jeg er interessert i om lærerne føler at de oppriktig klarer å sette seg inn i "den andres ståsted" gjennom samtaler og om de klarer å utvise et ekte engasjement overfor hver især av elevene.

Han: *Når jeg sitter der tror jeg at jeg klarer det.(..). Jeg håper jo ikke det motsatte har skint igjennom under samtalen, og jeg har ikke fått tilbakemelding på at de opplever det sånn.*

Her oppfatter jeg at Trond mener at han håper elevene ikke har gjennomskuet han, hvis noen samtaler har vært “mekanisk” eller uten engasjement. Han håper at han har klart å vise seg engasjement i forhold til hver enkelt elev, men han “skruer av bryteren” før han legger seg og tar ikke elevene med seg inn i nattesøvnen. Hun derimot, har alltid dagens samtaler med seg i nattesøvnen, der ligger de og ”maler” til hun sovner.

Overskudd eller slitasje?

Jeg er interessert i vite hvorvidt de er slitne etter disse årene med elevsamtaler og om samtalerne har tappet dem for mentalt overskudd. Trond bekrefter at han mot slutten måtte ”ta seg litt på tak” for å gjennomføre samtalerne. Han beskriver tiden i forkant av samtalerne som litt ulystbetont, ettersom samtaleperiodene har vært ganske intensive, men opplever det mer positivt når han er “midt oppi det”. Reidun nøler litt med svaret: *Nei, det gikk mye greiere når jeg kunne gjøre unna to og tre “i slengen”. Da blir det bare halvparten av tidsforbruket. Så jeg er ikke sliten av elevsamtalerne.*

Hun presiserer at man må ha *overskudd* for å klare å gjennomføre samtalerne. Overskudd betyr alt. Noen ganger må hun “kle på seg overskuddet”. Det er en “bitter nødvendighet”, understreker hun. Det kreves mer overskudd å sitte og prate med en person alene enn å prate i ei gruppe, mener hun. Hun registrerer at verken elevene eller deres foreldre klarer å oppdage når hun har “kledd på seg overskuddet”:

Hun mener likevel å ha fått overskudd av den gode stemningen som har vært i samtalerommet under elevsamtalerne, selv om hun har vært *på underskudd* før hun gikk inn i rommet. Samtalerne *gir* mer overskudd enn de *tapper*, så sant hun lærer seg til å holde unna skuffelsene når hun ikke makter å følge opp.

Involvering og grenseoppganger

Reidun har hatt problemer med grenseoppgangen i samtalerne. Hvor langt inn på det private området skal man bevege seg? Ettersom den første høsten var preget av mye mobbing blant jentene, hvor man også ble nødt til å gå inn på det private området, ble det til at dette la premissene for forventningene på godt og på vondt. Noen jenter syntes dermed at “frøken” gikk for langt når hun kom inn på samtale om fritiden deres. Hun mener dette ble bedre når

hun samtalte i kjønnsblandete grupper. Da flyttet hun heller de personlige samtaleemner over til kontaktmøtene, hvor hun syntes de hørte mer naturlig heime:

Da kunne jeg si: “Jeg opplever at Trine er sliten på mandag og føler at hun ikke våkner før tirsdag”. Dette hører heime hos foreldrene; det er de som må få ungene inn i rytme.

Trond ønsker å sette en grense for følelsesmessig involvering i ungene. Han tror ikke at han oppnår noe mer som lærer ved å bli for privat. Han mener at graden av involvering må handle om å få tak på om elevene får maksimalt utbytte av læringen og læringsmiljøet. Der mener han grensen går. Han har inntrykk av at elevene mer opptatte av fag og karakterer enn han og har derfor bevisst prøvd å sette opp andre momenter i samtalen. Han er også inne på sin egen kompetanse i forhold til hvor langt vi bør bevege oss inn i sinnet og sjelen til elevene og mener at lærerne bør vokte seg vel for å operere som “halv-psykologer”. Han ønsker ikke å overgå sin egen kompetanse på dette området.

Begge lærerne stiller seg spørsmål om de kanskje er kommet for tett innpå elevene og er blitt for “dus” med dem, slik at de ikke har oppnådd å få bukt med adferdsmessige problemer, slik som ønsket. Dette er imidlertid umulig å få svar på, mener de, ettersom de (vi) ikke har forutsetninger for å vite hva som hadde skjedd dersom de ikke hadde hatt elevsamtalene. Dessuten var de adferdsmessige problemene i høyeste grad eksisterende da elevene gjorde sitt inntog på ungdomsskolen.

Mange elever har gitt uttrykk for at de ikke ønsker å utlevere seg selv så lenge læreren sier så lite om seg selv. Det oppleves som et “skjevt bytte”. Begge lærerne bekrefter dette. De har ikke brukt tid til å si mye om seg sjøl. Trond er usikker på hvor langt han skal slippe elevene inn på sitt private område. Han har holdt dem unna dette nokså bevisst. Reidun erkjenner at hun har utlevert lite av seg selv. Hun forteller at hun har gitt masse tilbakemeldinger om at hun er glad i dyr; hunder og sånt. Og hun har fortalt litt om hva hennes tre barn gjør. Men hun sier at hun har litt dårlig erfaring med å fortelle om sin egen situasjon:

Mens mine unger var små kunne det hende at jeg kom på skolen noen ganger og sa “vær så snill å jobbe litt sjølstendig idag, for sønnen min har ørebetennelse, og jeg har nesten ikke sovet i natt”. Da hadde jeg på følelsen at det interesserte dem “null”. For nu var jeg på jobb og jeg hadde med å gjøre jobben min.

Men hun opplevde det annerledes en dag hun hadde med *hunden* sin på jobb, i påvente av å komme seg til dyrlegen med han p.a. av en vond fot. Da var elevene så opptatt av Raja

(hunden) at de sa “det er så fælt å se hvor vondt han har det, bare dra avgårde med han og vi skal gjerne sitte å jobbe”. “Men så er de ekstremt glad i dyr, disse elevene”, sier hun.

Størst betydning for hvem?

Trond er av den mening at de elevene som er mest åpne får mest ut av samtalene. De er lettest å få kontakt med. Men han har opplevd unntak, gjennom tre elever som har blomstret opp på en annen måte i løpet av samtalen og etterpå; elever som til å begynne med ikke hadde fått frem så mye av seg sjøl i klassesituasjonen. Han synes imidlertid de individuelle forskjeller er så store at det er svært vanskelig å kategorisere hvem som har hatt størst utbytte av samtalene, dersom man skal skille mellom eks. ”faglig sterke” og ”faglig svake” elever, eller mellom gutter og jenter. Reidun tror samtalene har hatt størst betydning for dem som er litt ensomme og for de som får for liten tid sammen med de voksne hjemme. Hun er usikker på hvorvidt samtalen har hatt større betydning for de “faglig sterke” eller “faglig svakere” elevene. Hun tror skillet går på graden av voksenkontakt hjemme, og følelse av ensomhet:

Men det er klart at en faglig svak elev har et handicap i tillegg til at han/hun er ensom og har liten voksenkontakt. Så derfor betyr samtalen muligens litt mer for denne; det å få litt trøst.

Reidun tror at hun ubevisst legger litt mer energi i samtalen og investerer mer av seg sjøl i forhold til dem som hun aner og vet har liten voksenkontakt heime og som samtidig strever på de generelle fagområder. Hun fokuserer mer på de lyspunktene hun ser og på det ansvaret hun mener de bør prøve å ta.

Forandrer vi tenkemåten?

Trond mener at samtalene har hatt betydning for hvordan han reagerer overfor den enkelte elev, etter hvert som han har lært dem litt bedre å kjenne.

Han: *Det gjør forhåpentligvis at jeg blir en bedre pedagog. Rent faglig forandrer det meg ikke, men det er kanskje ikke tanken heller. Men jeg synes jeg har lært mye, har fått ta i bruk de tingene som vi lærte på veiledningskursene- det om kommunikasjonsteknikker.*

Hun: *Jeg har lært å takle at det å involvere seg kraftig, ikke er ensbetydende med at elevene følger opp det vi snakker om. Når man sitter på et møte under fire øyne, så føler jeg at de lover, at de vil og de ønsker så mye. Også får de det ikke til. Den skuffelsen følte jeg veldig tett på meg til å begynne med. Nu har jeg stålsatt meg mer på at det er hverdagen.*

Reidun mener også at hun er blitt mindre moraliserende. Til å begynne med var hun fristet til å si: *“hør her- dette snakket vi jo om i går, og du lovte... osv”*. Etterhvert skjønte hun at dette ville slite på elevsamtalene, som ville forplikte for mange lovnader som man ikke kunne klare å holde. Likevel synes hun at noen få punkter var riktig å prøve og følge opp.

Trond har for det meste opplevd positive stunder i elevsamtalene, ved det at han har kommet nærmere elevene og har vært sammen ofte med dem under “fire øyne”. Han har også skjönt at han kan være litt fordomsfull, når han oppdager at en elev gjennom samtalen kan “forandre seg”, på den måten at han har et annet bilde av eleven *etter* samtalen enn *før*. Han husker enkeltelever som har sprudlet på samtalene. Aller best husker han en elev som var svært anonym i klassen:

Jeg trodde han bare ville si “ja” og “ha” i løpet av samtalen, isteden ble det slik at han ledet samtalen og fortalte om turer og om at han skal skulle hjem og planlegge gebursdagsselskapet sitt som skulle være dagen etter.

Han synes at han totalt sett har fått en større nærhet til dette kullet og denne klassen (han har hatt mange avgangskull i årenes løp) enn han noen gang tidligere har gjort, men at han likevel ikke har oppnådd det han hadde ønsket; at samtlige viser en positiv adferd og interessere i fagene. Men han mener at han har tatt alle 25 elevene i klassen på alvor imot tidligere, hvor han vanligvis bare ville tatt seg spesielt av de 4-5 elevene som hadde særskilte problemer. Dermed har han stor tro på elevsamtalen som et virkemiddel i forhold til læring og økt trivsel som grunnlag for å legge til rette for et godt læringsmiljø.

Oppdrager, fagperson eller omsorgsperson?

Gjennom intervjuet kommer vi inn på de motstridende interesser som kan finnes mellom lærers og elevs syn på fag, noe Trond er inneforstått med, men understreker at det er hans profesjon å formidle en del basiskunnskaper. Han er ikke villig til å legge bort fag, og han har ikke tro på at elevene blir mer faglig interessert om de trives: *Vi har ingen garanti for at man lærer hvis man trives*, sier han.

Reidun forteller at mange av hennes elever beskriver henne mer som en mor, idet de føler at hun både maser og gir omsorg. Det ser hun egentlig på som positivt:

Jeg har vel følt- tross alle vanskene vi har hatt og de utfordringene elevene har gitt meg- at de har følt at jeg har vært glad i dem. Jeg tror elevsamtalen har hjulpet på. Så denne omsorgen og omtanken blir stående der gjennom elevsamtalene.

Men også hun mener at lærerrollen innebærer noe mer; ikke minst å følge opp elevene tilstrekkelig og gi gode tilbakemeldinger og reell ros når de fortjener det. Begge er opptatte av at elevene skal lære seg god folkeskikk, og dette har de vektlagt i samtalen. De er også opptatt av at når man skal leve i et demokrati, så må man legge vekk en del prinsipper. Med god folkeskikk og demokrati mener de for eksempel:

- å si “god dag” når man møtes
- å være stille når andre snakker
- å godta flertallets forslag når man er i mindretall
- å akseptere at timen begynner klokka 08.30 og ikke klokka 08.35

De ser helt klart at elevene har forskjellige forutsetninger for å kunne klare dette, men er enige om at alle har forutsetninger for å *forsøke* og klare det. Dermed ser de det som en viktig oppgave å være med å oppdra dem. Samtidig understreker de at de ikke har mulighet for å følge opp “folkeskikken” overfor hver enkelt i elevsamtalene, så lenge det er snakk om 25 elever. Det hadde de muligens kunne klart dersom de hadde ansvar for færre enn 10 elever.

Kontrakter og glemsel

Begge lærerne hadde til å begynne med forpliktende kontrakter med elevene etter elevsamtalene. Dette har de slakket av på etter hvert. Ikke minst fordi de innså at jo flere avtaler som ikke lot seg følge opp, jo flere skuffelser oppsto både fra dem sjøl og fra elevenes side. Det førte også til et større press på at de sjøl å skulle klare å følge opp.

Hun: Jeg sitter nu igjen med at uten kontrakt er samtalen mest OK. Har man fått nærhet til elevene og kommet dem litt “under huden”, så er det på en måte en like god kontrakt. Elevene ønsker jo ikke å komme for seint, for å ta det som eksempel. Jeg tror nesten elevene forholder seg på samme måte til noe om han skriver under eller ikke. Jeg har følelsen av at det er jeg som får ekstrabyrden med å følge opp kontrakten og forpliktelsen.

Trond syntes det ble skrevet for mange avtaler i starten. Etter hvert ble det færre og færre skriftlige avtaler, kanskje fordi han ikke følte han nådde fram med de skriftlige avtalene:

Det er begrenset hvor lenge man skal gjøre en avtale på nytt. Elevene fikk sjansen to ganger. Hvis de ikke brukte den muligheten, brukte jeg heller energien på andre elever og andre ting.

Det kommer fram i elevintervjuene at elevene husker lite fra innholdet i samtalen, mens de har lettere for å huske rammene rundt; eks. bevertningen, rommet og hvem de var sammen med. Dette fenomenet ber jeg lærerne gi et svar på. Trond svarer:

Jeg tror det gjelder for elevsamtalen som for så mye annet; jeg vet at for to måneder siden har jeg forklart et problem grundig i matematikk, og når det kommer opp på nytt, har de aldri vært borti det. Jeg tror det ligger litt i tiden at tingene flimrer forbi. De registrerer det, men "lagrer" det ikke. Kanskje er vi ikke flinke til å lære dem teknikker for å lagre informasjon?

Han tror det kunne hjulpet at de hadde sin personlige bok hvor alt ble samlet fra gang til gang. En form for loggbok, hvor momentlistene fra samtalen dannet utgangspunktet. Han tror kanskje at de trenger å konkretisere og systematisere bedre både papirene og spørsmålene de har tatt opp:

Jeg har inntrykk av at da vi satt der første gang i åttende klasse på første samtale og så tilbake på barneskolen, på nutiden og framover, så var de med. De ser logikken i dette, så jeg tror at hvis man bare hjelper dem på vei, klarer de å grave fram hva som har vært bra.

Trond tror elevene ble litt trøtte av de individuelle elevsamtalene etter hvert, ettersom de snakket om det samme hele tida. Det ble bedre da de gikk over til gruppesamtaler. De prøvde bevisst å legge inn varierte momenter i samtalen, men han satt med følelsen av at elevene mest var opptatt av fag og karakterer. Han brukte momentliste for alle samtalen (unntatt den siste) og "når vi først hadde momentliste, så jobbet vi oss gjennom listen", sier han.

Reidun mener at elevene husker dårlig fordi flesteparten av dem har vanskelig for å sette opp sine egen mål, eller tenke seriøst. Hun beskriver mange elever som overfladiske. Og de som er faglig sterke og sosialt tilpasset sitter og har det hyggelig på elevsamtalene, men samtalen føles ikke nødvendig for dem i samme grad som for andre, dermed fester de seg ikke så mye med det som blir sagt. *Vi trenger ikke igjennom det overfladiske*, understreker hun. Reidun forteller at hun får gode tilbakemeldinger fra elever og foreldre på at hun har gjort en god jobb som lærer på det hun har lært dem i fagene hun underviser i. Hva elevsamtalene angår, tror hun at hvis de blir vant til denne type samtaler fra tidlig i grunnskolen og oppover, vil de etter hvert huske hva som foregikk i samtalen og kunne se og forstå samtalenes betydning.

Kan samtalen forbedres?

Reidun synes ikke hun har klart å utnytte/utvikle det enkelte elevens potensiale og talenter, og hun synes nok at det ville blitt en for ambisiøs oppgave med de ressursene hun har til rådighet. Her synes hun ikke elevsamtalen har klart å endre noe på noe. Og de elever som lovmessig blir spesielt ivaretatt, har tidligere alltid fått spesielle opplegg uten elevsamtalene, sier hun. M.a.o. de som trenger spesiell hjelp og oppfølging får også ekstra hjelp på de

områder hvor de har sitt talent, mens de som klarer seg rimelig bra generelt, får ingen spesiell hjelp til å utvikle sine talenter. ”Sånn er jo skolen, dessverre. Men nettopp p.a. Oskar fikk vi gitt et valgfagtilbud i tresløyd og snekring, som andre kunne nyte godt av”, sier Reidun.

Begge lærerne er enige i at elevsamtalen ikke har “satt seg” i skole-organisasjonen; den er på en måte blitt privatisert til disse to klassene og deres klassestyrere. En av årsakene er at ekstraressursen for gjennomføring av samtale ble plassert hos *dem* og ikke kom de andre lærerne til del. Men selv om de har rapportert fra samtalen i team-møter og på felles lærermøter, føler de ikke at skolen og de andre lærerne har vist nysgjerrighet for hva de holdt på med. Trond sier:

(..)vi føler ikke at lærerne rundt oss har vært på jakt etter mer enn de har fått. I administrasjonen har det heller ikke vært noen “åtgang” (..)Samtidig har vi vært litt tilbakeholdende for å slå det stort opp i og med at vi fikk ekstraressurs for å gjennomføre det.

Ekstraressursen ser altså ut til å ha vært både en hemske og en styrke; en hemske på den måten at lærerne har vært varsomme med å markedsføre hva de har holdt på med, og en styrke ved at de har klart å gjennomføre dette over alle tre år, altså en styrke i stabiliteten og kontinuiteten. Dermed har lærerne også dannet seg en klar formening om hvordan dette kan gjennomføres bedre neste gang.

Begge klassetyrere er enige om at det har vært for mange samtaler å skulle følge opp (25 elevsamtaler og 25 kontaktmøter hvert semester). Samtidig er de opptatt av at det er naturlig at klassestyrer har ansvaret for elevsamtalene; i hvert fall “bli-kjent”-samtalene. Men en god løsning vil kunne være at et undervisningslag delte på klassestyrer-funksjonen, slik at hver lærer hadde samtaler og ansvarlig oppfølging av ca. 10 elever. Da ville det hele bli mindre “mekanisk”. Det sier seg dermed selv, mener de, at jo flere du samtaler med, jo mindre kapasitet får du til å involvere deg følelsesmessig. Her er vi også inne på grenseoppgangen i forhold til det å bli “sosial-lærer”:

Hun: Men så må man være veldig forsiktig med å bruke elevsamtalen til bare å være omsorgsperson for eleven. Det betyr at vi ikke bare kan gjøre populære vedtak eller avgjørelser. Vi må ikke virke som en slags sosial-lærer som - for å si det populært- skal forstå elevene i hjel. Jeg tror ikke elevene er tjent med at man forstår og forstår. Her er det også snakk om å ta ansvar.

De er enige i at det kan være lurt at elevene får velge samtalepartner blant lærerne, men at de også må bli kjent med lærerne før de velger. De mener også at det ville vært mer ideelt om hele lærerteamet hadde fordelt elevsamtaleansvaret.

Sammenfatning av lærernes syn:

- Lærerne har ikke *endret* tenkemåte gjennom tre år med elevsamtaler. De har bare *justert kursen* på den måten at de tar seg bedre tid til å høre hva hver enkelt elev har å si. Det har endret ”veiledningsteknikken”, mer enn læringssynet. De reagerer stort sett på samme måte som før, skjønt de mener å være blitt mindre moraliserende.
- Vi aner kjønnsmessige forskjeller på hvordan de involverer seg i elevene gjennom elevsamtalen. *Han* kan ”skru av bryteren” når han går til sengs. *Hun* har elevsamtalen med seg i nattesøvnen. *Hun* føler seg ofte som en mor som maser og gir omsorg. *Han* føler seg ikke som en far, men som en fagperson som skal formidle basiskunnskaper.
- Lærerne ønsker ikke å bli for dus og ”privat” med elevene. Dette henger sammen med å unngå skuffelse.
- Lærerne bekrefter at de i elevsamtalene ikke trenger igjennom ”det overfladiske”, der dette føles nødvendig. Årsaken kan ligge i rolleforventninger: en lærer forblir lærer (slik elevene forestiller seg denne) uansett hvor mye man prøver å vise det motsatte.
- Det skal overskudd til for å gjennomføre så mange samtaler som det her er gjennomført. Man må ”ta seg på tak”. Lærerne anbefaler en øvre grense på 10 elever dersom de skal makte å involvere seg.
- Lærerne gjentar ikke for ofte en sak som ikke følges opp av elevene. Max to ganger, sier *han*. (Det samme sier elevene...)
- Lærerne mener elevene er for opptatte av fag og karakterer. (Elevene mener det er *lærerne* som er opptatte av fag og karakterer)
- Grppesamtalene gir større overskudd og krever mindre tidsressurs. Samtidig gir grppesamtalene ingen garanti for at man trenger at man trenger gjennom det overfladiske.
- Lærerne gir uttrykk for at deres viktigste oppgave er å formidle fagkunnskap. Det sosiale ansvar synes dermed underordnet. Lærerne har en tendens til å overføre et stort sosialt ansvar på elevene, der de ikke lykkes selv med å endre kursen. ”Å ta ansvar for egen læring” kan indirekte bety at elevene blir pålagt ansvar for alle de som ”sitter og sover”.

- Lærerne konstaterer etter hvert at uten avtale om en skriftlig kontrakt blir samtalen best. Elevene forholder likt en kontrakt, enten den er muntlig eller skriftlig. Hvis man har fått nærhet til elevene husker begge parter den muntlige avtalen like godt som den skriftlige.
- Elevsamtalene har en tendens til å ta en privat karakter og vie *kontaktlærers* fag større betydning og oppmerksomhet enn *andres* fag. Dette styrker argumentet for å fordele samtalen på alle faglærerne.

Vi kan dermed antyde at ingen dramatiske endringer har skjedd i lærernes *læringssyn* gjennom tre år med elevsamtaler på Sjøby, men kanskje på *elevsynet*. Dermed kan vi ane at læringssynet også vi forandres over tid. De små forandringene kan bli til den store.

7.7. Drøfting av begrepsbruk i ungdomsskolen

For å kunne forbedre noe, må vi starte med å få en oversikt over det landskapet vi ønsker å forbedre. Og når landskapet blir uoversiktlig, kan vi begynne med ”det lille” i ”det store”, eller den ”lille diskursen i den store diskursen”, ut fra Foucaults terminologi (Andersen og Kaspersen, 2000, s. 326 ff). Det lille kan være språknyanser og begrepsoppfatninger som dukker opp og går igjen i dialogen mellom eleven og læreren, eller i skolen generelt. Men også væremåter. Gjennom forskningsprosjektet på Sjøby, fikk jeg tilgang på, og delvis innsikt i, litt typiske *væremåter* og typiske *ord og uttrykk* som ofte forekom i omtalen ”hverandre”, og gjennom måten å vurdere og definere på. I Foucaults uttrykk kan dette være å betrakte som *diskursive trekk* for en yrkesgruppe. I Luhmanns begrepsverden vil dette kunne forstås som ”kode” og hos Mead som ”symbolunivers”.

Gjennom gruppesamtalen med Arne og John framkom at lærerne unnlot å bruke tid på oppklaring av misforståelser eller diskutere uenigheter. Vi kan beskrive det som *konfliktsky*. De ”hoppet over” eller ”glattet over” det som kunne bli tidkrevende og ødelegge strukturen i, og ”planen” for, samtalen. Dersom det framkom kritikk fra elevene var det også en tendens til å direkte avvise eller snu en sak på hodet, noe som kunne tyde på at lærere ikke så lett taklet kritikk direkte fra elevene. Et annet trekk var lærerne, særlig i ”møteperiodene” (kontaktmøter, elevsamtaler) signaliserte en slags rasjonell travelhet, noe som gjorde at de indirekte kunne virke avvisende på elever som ønsket å ta opp ting som de trengte litt tid på å diskutere. Selv om det i elevsamtaleprosjektet på Sjøby var satt av god tid (inntil 30 minutter) nettopp for å unngå dette, ble det som regel for liten tid brukt til oppklaring, noe som i seg

selv kunne medføre at dialogen, heller enn å oppklare, kunne bidra til å underbygge, stadfeste og opprettholde status quo. Mangel på oppklaring blokkerte dermed for videre forståelse.

Et fenomen i samtalen syntes også å være unyansert språkbruk når noe skulle tas opp til vurdering: eksempelvis den hyppige bruken av eksempelvis *fint, flott, bra, greit*. Det viser til en forenkling av begreper som egentlig inneholder et sett av nyanser. Begrepene ble ofte ”slengt ut” på steder hvor de slett ikke passet inn, med andre ord kunne det virke nokså motsetningsfylt for en utenforstående (Forskningsdagbok 1996/97, vedlegg 3.3.). Et diskursivt trekk for ”lærerstanden” kan dermed antydes å omhandle *upresist og unyansert språkbruk*. Som det å smile på de steder hvor det kjennes minst unaturlig å smile; det Reidun kaller ”å kle på seg overskudd”. For å understreke det jeg her tar opp, vil jeg først henvise til slutten av gruppesamtalen på 9.trinn mellom klassestyrer Reidun (L) de to skoleflinke guttene Arne og John. De ønsker begge å få bedret lærings situasjonen sin og har lenge uttrykk misnøye med klassemiljøet. Samtalen nærmer seg avslutning. Etter gjentatte ganger å ha prøvd å fortelle læreren hvor lite inspirerende undervisningen mellom elever som sitter og sover eller hvordan de ”mister læring”, så avsluttes samtalen med et *smil* fra læreren, på følgende vis:

L: Har du det bra på skolen, Arne?

Ar: Jeg har det bra. Utmerket.

L: Du har det utmerket. Og du John?

Jo: Jeg ja. Jeg har det og bra.

L: Flott.

Jo: Det er ikke noe problem med skolen, egentlig.

L: Nei..det er jo tradisjon at man kjeder seg på skolen. Men fint at dere føler når dere går på skolen at dere klarer dere og har det OK og ikke tenker så mye på det

Jo: Det er jo et spørsmål om man gruer seg eller gleder seg til timene..

Her kan det oppleves som om begge guttene prøver å snakke henne etter munnen, ettersom de på den ene siden, indirekte, har uttrykt at de ikke har det så bra, mens de på den andre siden innser at hun ikke har hørt tilstrekkelig etter, eller har brydd seg om alvoret i det de har å si. Dette understrekes gjennom avslutningen, når de godtar at det å kjede seg har tradisjon. Her ser vi at begrepene *bra, utmerket og flott* både er unyansert og malplassert, når vi nettopp har fått vite at her er det mye å sette fingeren på. Det kan virke som læreren ikke har lyst til å vite at læringsmiljøet ikke er godt nok, og at hun dermed prater seg bort fra det. Hun avvæpner med å si at ”det er jo en tradisjon at elevene kjeder seg”. Kanskje har hun rett, for

det er jo nettopp dette mangeårig forskning fra ungdomsskolen forteller oss: Elevene kjeder seg. Gjennom denne slutten ser vi i hvert fall at hun avblåser enhver mulig diskusjon rundt saken. Dette er guttene på en måte med på, i det øyeblikket de svarer at de har det bra. En tenkt vending kunne vært:

L: Har du det bra på skolen, Arne?

Ar: Nei, jeg har det ikke bra.

Og hva så? Dersom de hadde svart det motsatte, ville lærerne neppe kunne gjort noe med det der og da. Dette vet antakelig elevene. Men hvorfor kapitulerer de i saken? Her kan det tilføyes at John tidligere i samtalen har lagt fram et ønske om å få vakter i gangene og på klasserommet i friminuttene. Dette fordi han rett og slett er redd. Han forteller en rystende hendelse om en gutt i klassen som hadde sittet i vinduskarmen i klasserommet (som lå i 2. etasje i en stormurbygning), hvorpå en annen gutt hadde kommet forbi og forsøkt å puffe han ut. Men en tredje gutt hadde tatt tak i han og reddet han fra å falle i siste liten. Selv ikke denne fortellingen synes å virke på læreren. I gruppesamtalen er det flere diskurser i formasjonen som viser seg fram som kjennetegn for lærerne i ungdomsskolen og som kan være gjenstand for videre drøfting. Av type uttrykk som var brukt i gruppesamtalen, befant seg begrepene *bra, flott og utmerket, sånn er det jo, det må vi snakke mer om, ...*. Det virker som det er begreper man bare slenger rundt seg uten at de har noen mening eller substans. Samtidig virker det som elevene forstår hva lærerne mener når de spør om de har det bra. M.a.o ligger det noe underforstått i konstateringen. Kan det hende at denne lille samtalen kan vise til noe jeg er på leting etter svar på? Kan det hende at nettopp en forenkling av forståelsen gjennom ord som ”bra” kan være med å forhindre at tingenes tilstand bedres? Jeg kjenner igjen fenomenet. Ordet bra er lett å ty til når man har lyst til si noe hyggelig til hverandre. Også i fagsammenheng. Fra senere klasseromsforskning ser vi noe sammenliknbart, noe som er fremtredende især på ungdomstrinnet (Klette, 2003). Gjennomgående er kommentarer og ytringer overfor elevenes arbeid positive og generelle som ”fint Petter”, ”flott Karoline” og med få substansielle oppfølgingskommentarer. I en rapport, fra evalueringen av L-97 (Læreplan-97) viser dette seg såpass gjennomgående at man spør seg om det er utviklet seg en kultur blant lærerne knyttet til en slags motvilje mot å gi kritiske kommentarer til elevenes arbeid. De er inne på spørsmålet om dette kan ha noe med angst for å krenke enkeltindividet og ødelegge for videre læring. Ut fra en sånn tanke kan de finne på å forholde seg tilbaketrukket, ikke-intervenerende og gjennomgående positiv i rollen som elevenes veileder. Jeg forfølger denne tanken videre i min studie.

8. Elevsamtaler og lærelyst

For å få tak på om *elevsamtalene* har bidratt til økt lærelyst, har jeg undersøkt om det, som et resultat av samtalen, har skjedd positive forandringer i elevenes skolehverdag. Svarene avdekker ikke i tilstrekkelig grad om det er *samtalen*, eller om det er noe annet på skolen som eventuelt har stimulert lærelysten. Det kan være ting utenfor skolen som gjøre at lærelysten aktiveres. Men det kan jo hende at *nettopp samtalen* har bidratt til å opprettholde lysten til å lære og at elevene ble satt på sporet derfra. I så fall, hva er det i samtalen som utløser denne energien? De tre første forskningsspørsmålene i studien er formulert slik:

Hva kjennetegner en elevsamtale som utløser elevens lærelyst?

Hva kjennetegner en elevsamtale som virker hemmende på lærelysten?

Hvilke betingelser i og rundt samtalen holder lærelysten ved like?

Spørsmålene handler om å få innsikt i kriterier og nyanser i en samtale som gir mening for elevene og at de kjenner samtalen lystbetont og /eller frigjørende. Denne innsikt vil være til hjelp for lærerne som ansvarlige samtaleledere for elever i ungdomsskolen. Hvilken kunnskap trenger lærerne for å vite hvordan en samtale kan virke ødeleggende og hemmende på læringsprosessen redusere motivasjonen? Min foreløpige konklusjon er at det ikke kan gis entydige svar her, men at noe i empirien fra Sjøby kan lede til svar på hvordan man aktiverer lysten til å lære, altså *igangsettermotivet*, sett ut fra en virksomhetsteoretisk forståelse. Dette sier imidlertid ingenting om en varig lærelyst-tilstand, men det er en god begynnelse. Svarene kan finnes gjennom en oppsummering spørreundersøkelsene og intervjuene over tre år.

8.1. Hva utløser – og hva hemmer lærelysten?

Elevenes svar på hva som utløser lærelysten i elevsamtalene kan oppsummeres slik:

- Det første møte og bli-kjent- samtalen blir viktig når elevene møter en ny skolesituasjon.
- At relasjoner kjennes gode, det gjelder så vel lærer-elev-relasjonen som elev-elev-relasjonen (i gruppesamtalene). Det handler om trygghet i relasjonene, at elevene blir hørt og sett, at lærerne ikke bare kritiserer, men viser at de bryr seg om elevene.
- At det er likeverd og gjensidighet i relasjonen og at samtalen ikke blir et intervju (utspørring). Det fordrer også at læreren må våge å fortelle noe om seg selv.

- At det er meningsinnhold i samtalen, og at det snakkes om noe som gjør at elevene føler seg på "hjemmebane". Dette kan like godt ha noe med fritid å gjøre, som med skole. Det kjennes godt å snakke om noe man mestrer og er god på.
- At det er "brodd" i samtalen og rom for kritisk tenkning og uenighet. Rutinemessige samtaler uten "brodd" kan like gjerne virke nedbrytende på læringsprosessen.
- At avtaler følges opp og viser seg i handling i tidsmessig nærhet.
- At man får et "puff"/faglig pådytting og inspirasjon/idéer til å komme seg videre.
- At samtalen kan gi rom for den frie tanke uten å ha noe bestemt mål

Når det gjelder spørsmålet om hva som *hemmer* lærelysten i og etter samtalen, kan vi ha i mente at omtrent alle elevene var begeistret for elevsamtalet den første høsten og til dels hele første året. Det vil si at lærelysten er utløst for kortere tid, men at *noe* har gjort at den ikke har satt seg. Det kan forklares som at lysten til å lære er *deaktivert*. Dette *noe* kan vi finne på svar på gjennom elvenes svar fra de to siste årene med elevsamtaler. Vi kan likevel ikke uten videre si at det er *elevsamtalet* som har bidratt til å hemme lærerlysten, vi kan bare godta at elevsamtalet, med dens bestanddeler, *ikke* har vært til hjelp. Hvilke begrunnelser har elevene for dette? Her er svarene i kortversjon:

- Lite forpliktende dokumentasjon etter samtalen, for upresise og utydelige avtaler. At avtalene bare inneholder hva *elevene* skal gjøre. Læreren "slipper unna".
- At avtalen inneholder for vide og upresise utsagn, av typen. "Jeg skal jobbe mer med leksene", "jeg skal skjerpe meg", "jeg skal gjøre mitt beste".
- Samtaleskjemaet og strukturen begrenser og hindrer muligheten for den frie diskusjon.
- At elevene gjennomskuer hvor lite som blir forandret, ut fra ønsket forbedring. De slutter å ta opp vanskelige spørsmål, når de ser at ting de brenner for eller sliter med, ikke blir tatt på alvor og fulgt opp.

Forsvinner lærelysten gradvis?

Det kan være grunn til å stille dette spørsmålet når vi ser en merkbar endring i synet på elevsamtaler fra første til tredje år. Jeg henter derfor fram hovedtrekk av hva elevene har svart i evalueringen etter hvert prosjektår. Fra høstundersøkelsen i 8.klasse svarer nærmere 45% (21 elever) at elevsamtalene har bidratt til positive forandringer i skolehverdagen. Dette tallet holder seg stabilt også på vårens undersøkelse. Elevene er gitt anledning til å liste opp det de mener har forandret seg. Dette representerer et vidt spekter som:

- blitt bedre kjent med læreren
- er blitt tryggere, jobber bedre
- er sluttet å mobbe
- har fått bedre orden
- er blitt snillere med andre
- er stillere i timene
- er blitt mer selvstendig
- holdes ikke lenger utenfor

Alle disse svarene innfrir ikke nødvendigvis svar på spørsmålet om lærelyst. At en elev er blitt stillere i timen, kan like gjerne bety det motsatte. Spørsmålsstillingen er derfor utydelig i jakten etter hva som fører til lærelysten, men gir snarere svar på om samtalen fører til en forandring.

I høstundersøkelsen fra 9. klasse svarer 4 elever et klart ja på at noe har forandret seg i skolehverdagen etter at vi satte i gang med elevsamtalene, mens 14 elever svarer "vet ikke". De øvrige (26 elever) svarer "nei". De som har svart "ja" eller "vet ikke" er de samme som har svart at det har vært positivt å innføre elevsamtaler. Jeg forutsetter derfor at den positive forandring har noe med samtalen å gjøre. Jeg ønsker derfor å finne ut hva denne forandringen består i. I vårsamtalen er tallet på "positive" elever gått ned; da er det bare 3 elever som svarer at noe er blitt forandret i deres skolehverdag; 56,5 % har svart "nei", mens de øvrige kommer i "vet ikke"- kategorien. De tre som er bevisst forandringen har knyttet skolerelaterte kommentarer til dette. De hevder at:

- jeg gjør mer lekser
- jeg ser ikke så mye på TV
- jeg leser mer og får dermed bedre karakterer

Hvorvidt dette er å betrakte som økt lærelyst, vil være opptil den enkelte å tolke. Hvis lekselesing skjer lystbetont blir svaret ja, hvis lekselesing skjer under følelsen av plikt og press, vil svaret like gjerne bli nei. Dermed kan jeg konstatere at dette ikke gir svar på det jeg er ute etter.

På intervjuundersøkelsen, ved slutten av 10 klasse, får elevene spørsmålet om elevsamtalene har hatt noe å bety for skolesituasjon gjennom tre år på ungdomsskolen. Her svarer ca. 2/3 av elevene "nei". Den tredelen som svarer positivt på dette spørsmålet, begrunner at dette har hatt noe å bety for:

- å gjøre leksene bedre
- å kunne ta opp saker og ting lettere med læreren
- ikke å skulke

- inspirasjonen ("samtalene har vært inspirerende")
- å følge bedre opp de som var nye og de som strevde i perioder

I og med at spørsmålet er litt annerledes formulert (om samtalen har hatt noe å bety) enn 1. året (om samtalen forandret noe i skolehverdagen), blir det ikke helt korrekt å sammenlikne svarene fra 1.år. Velger vi likevel å gjøre det, kan vi konkludere at 1/3 mener at samtalen har bidratt til forandringer over tre år. Sammenlikner vi med 8.klasse-tallene, var det flere (45 %) på det tidspunkt som innrømmet forandring. Det kan være et metodisk poeng at intervjurunden denne våren varte over flere uker (sammenliknet med å skulle svare på en felles enkel spørreundersøkelse utført i løpet av en skoletime), og at vi merket at de siste elevene i intervju-runden svarte mer negativt enn de første. Dette kan ha minst to årsaker:

- 1) at sommerferien står stadig nærmere dørå og at elevene er mer og mer lei skolen eller
- 2) at de fikk utlevert intervju-skjemaet på forhånd og dermed kunne samsnakkes om svarene

Noen svarer faktisk bastant NEI på 1. spørsmål (om samtalene har hatt noe å bety for skolesituasjonen) nesten før vi får spurt, noe som tyder på at de etter hvert kjenner spørsmålene godt og har forberedt seg på svarene. Imidlertid er det viktig å merke seg at tredelen av elevene innrømmer en forandring i retning av forbedring. Det er også interessant å se hvordan flere av elevene tror samtalene kan ha virket inn på en forandring for andre, men ikke for dem selv. Datamaterialet tyder dermed på at de fleste har et forhold til samtalen og er bevisst på at den vil kunne bety noe for noen, men hva den betyr for den enkelte vil være forskjellig. Vi har likevel ikke fått godt nok svar på hva som bidrar til å stimulere lærelysten og entusiasmen i læreprosessen. Vi har altså ikke klart, gjennom sluttintervjuet, å få fram hva som bringer elevene inn på den entusiastiske læringsvei, eller motsatt.

Én av elevene har imidlertid svart at samtalen har gitt han større inspirasjon, et begrep som ligger nær det musiske og entusiastiske. Han poengterer også i underkommentarene at det er selve samtalen som har vært inspirerende. Imidlertid kan vi ikke med det blotte øye tak på hva inspirasjonen består i. I og med at dette utsagnet kommer via sluttintervjuene, er det enkelt å finne tak på hvem av elevene som har svart slik. Det er Sondre. Vi skal i det etterfølgende å følge han og to av vennene hans gjennom elevfortellingene. Kanskje fortellingene kan gi oss noen svar?

Sondre klarer tydeligvis å beholde et tilsynelatende ekte og sammenhengende engasjement i læringsprosessen gjennom hele ungdomsskolen. Årsaken synes å være at han har svært god

oppfølging hjemme. Samtidig kan skolen tilby faglig hjelp på områder han synes er vanskeligst (eks. matematikk). Skolen innfrir også med dyktige lærere på de fag- og interesseområder han liker best (eksempelvis norsk, musikk og tegning). Det kan derfor se ut som om Sondre har kunnet utnytte det eksisterende læringstilbud maksimalt. Men Sondres fortelling gir oss neppe det fullstendige svaret. I det etterfølgende presenteres elevfortellinger som avdekker at slett ikke alle skoleflinke elever med god oppfølging hjemme møter skolehverdagen med like stor entusiasme. Av dette følger forskningsspørsmål 4:

Hvordan kan *elevfortellingen* konstrueres og støtte elevsamtalen?

8.2. Kan vi lære av elevfortellingene?

Jeg vil videre presenterer elevfortellinger om tre gutter; Sondre, Bjørn og Emil. Fortellingene er framkommet gjennom to samtaleintervjuer, ved slutten av 8. og 10. klasse, og intervjuer underveis med deres foreldre. Informantene har lest igjennom og godkjent fortellingene, både som ren transkribert tekst i samtaleintervjuene og som omskrevet fortelling i prosjektrapporten. De har uttrykt at det har vært interessant lesing. I fortellingene fra prosjektet ligger min forskerstemme, som den ”andre” stemme (Kirsten Limstrand, 2002). Her, i denne studien, formuleres enda en fortelling, gjennom en ”komprimering” av det som var skrevet den gang. Dermed opererer jeg her med ”en tredje stemme” idet jeg trekker fram det jeg ønsker og legger vekk det jeg ikke finner interessant i forskningsøyemed denne gang. På den måten kan fortellingen risikere å bli noe maltraktert. Uansett, her blir den et middel til å forstå og belyse noen fenomener, men som *sann fortelling* vil den alltid romme mangler eller feilkilder.

Når jeg intervjuer elevene er jeg særlig på jakt etter ressursene og det særegne med akkurat denne eleven. Gjennom bakgrunnshistorien og samtidshistorien håper jeg å få fram dette, og hva som eventuelt kan gjøre at elevene ”avsporer” eller taper interesse i skolen. At de ”mister læring”, slik Arne beskriver det, eller klarer å beholde inspirasjonen, slik Sondre beskriver det. Eller at de klarer å beholde læringsenergien. Videre er jeg opptatt av hvordan fortellingen kan være et redskap for elevsamtalene; som bakteppe for elevenes selvrefleksjon og som grunnlag for beslutninger og fremtidsplaner.

Disse tre guttene går i samme klasse (i B-klassen på Sjøby) og bor alle i eller rundt nærområdet til skolen (Stordalen). Når jeg har valgt ut disse elevene er det fordi disse tre i utgangspunktet hadde svært ulike innstillinger og oppfatninger av hva ungdomsskolen

(innbefattet lærerne) hadde å tilby dem. Skjønt alle hadde tro på *elevsamtaler*. Jeg hadde møtt denne klassen før de startet på ungdomskolen, da de gikk i sjuende. Ved en tilfeldighet, eller muligens som et ledd i en strategisk plan, ble det slik at dette var den samme klassen som jeg hadde fått ”byttelåne” under pilotprosjektet, se nærmere kap 2.1.

Hvordan få tak i livshistorien

I framstillingen av elevfortellingene har jeg samordnet elevenes livshistorier (life histories), fortalt av elevene selv, og samtidsfortellinger (life stories), fortalt av andre (her foreldrene). Fortellingen er selvbiografiske og biografiske beretninger ut fra tidsepoker og hendelser i elevenes liv. Disse fremstilles overfor meg som forsker gjennom løst strukturerte samtaleintervjuer. I det første samtaleintervjuet med *elevene* har jeg på forhånd gitt dem noen stikkord om eksakte data som er ønskelig; fødselsdato, fødested, flyttemønstre, nettverk, barnehage, skolegang og fritidsinteresser. Derfra ber jeg dem fortelle litt løst om noe de husker spesielt fra barndomstida og fra barneskolen, dette med sikte på å få fram viktige ting fra deres historie. Jeg har prøvd å forholde meg rimelig passiv (ikke styrende) etter hvert som fortellingen skred fram. Dermed hører jeg også hvordan de vektlegger forskjellige ting i framstillingen. Jeg har deretter komprimert og gjengitt fortellingen slik *jeg* har oppfattet den. I følge Goodson (2000) vil livshistoriske data kunne fanges opp gjennom bestemt kategorier. Etersom hans forskning refererer seg til voksne mennesker (lærere), vil ikke hans kategorier være direkte overførbare, men likevel kunne fungere som ledetråd. Han foreslår en inndeling i følgende kategorier for å få helhet og sammenheng i fortellingen: *livserfaring og bakgrunn, livsstil, livssyklus, karrierestadier, kritiske hendelser, livet i relasjon til sin historie* (ibid, s. 61-62).

Jeg har endret kategori-inndelingen, i og med at dette handler om svært unge mennesker. Livsstil og livssyklus er slått sammen til hvordan skoledagen og fritida arter seg i nutid. Ei heller vil *karrierestadier* ikke være særlig fremtredende. Isteden spør jeg etter fremtidsdrømmer og hvilket yrke de ønsker seg når de blir voksen. Leseren kan merke seg de små dikt som er presentert først i fortellingen. De er blitt til i en norsk-time hvor elevene skulle lære å skrive dikt, basert på en fast innledning: ”*Hvis jeg var....*”. De kunne også få skrive ned tanker om ”drømmeskoledagen min” eller ”drømmeyrket mitt”. Om kritiske hendelser har jeg bedt dem trekke fram både gode og dårlige hendelser som de husker fra skoletida. I og med at *læring* står sentralt i fortellingene, har jeg bedt dem fokusere på noe

de *kan* og synes de er flinke til, og hva de strever med. Jeg opptrer på en måte som ”talentspeider”. Jeg har dermed styrt fortellingen inn i retning av refleksjon rundt hvordan de lærer best. Her blir dokumentasjonen et tilskudd til den *store fortellingen* ut fra den lille for å forstå hvordan elevene tenker og lærer forskjellig. Flere samfunnsforskere hevder at vi jevnlig må reformulere våre begreper om identitet og hva det vil si å være et selv. Goodson sier det slik (Goodson, 2000, s. 69):

De globale kreftene som undergraver tradisjonelle former for liv og arbeid omformer også forestillinger om identitet og selv. Identitet er ikke lenger en tilskrevet status eller plass i en fastlagt orden. Identitet er snarere blitt et kontinuerlig prosjekt, aller helst et kontinuerlig narrativt prosjekt. I denne orden gjøres selvet til fortelling som en måte å finne mening i de nye arbeids- og livsbetingelsene på. Selvet blir et refleksivt prosjekt, et kontinuerlig narrativt prosjekt.

Goodson hevder altså at identitet er en kontinuerlig prosess, hvor selvet skapes i en kontinuerlig narrativ aktivitet, gjennom fortellingen, som gjennomgår endringer og forvandlinger over tid. Jeg forstår det dit hen at livsskildringen endres, det samme gjør dens betydning, både for den som forteller og den som lytter. Når et liv skrives slik blir det fortløpende skapt, mens det blir skrevet. Dermed vil fortellingens enkelte deler skifte betydning etter hvert som vi ser nye mønstre.

8.3. Sondre - den talentfulle

”Jeg har lyst til å bli forfatter, skuespiller, komiker, tegner- eller et annet kunstnerisk yrke. Kanskje musiker. Det er så mange spennende utdanningsveier at det er vanskelig å bestemme se.”, sier Sondre

Figurdikt

Hvis jeg var en meitemark
så ville jeg kripe rundt
å være slimete
Så ville jeg bli spiddet
og spist av en fisk.
Sondre, 7.klasse

Den første eleven jeg ble nysgjerrig på var Sondre. Han opptok oppmerksomheten min da jeg kom inn og overtok klassen (våren i 7.klasse) og han fastholdt oppmerksomheten ved å innta rollen som klassens klovn hele den uka jeg hadde klassestyreransvar for klassen. Hver gang vi skulle ha klassesang ødela han sangen, enten med å sette i med intense, skjærende, falske hyl, eller ved å drive sangen fram i stadig hurtigere tempo, slik at den endte i en ”tornado”. Klassestyrer fortalte meg at Sondre var hennes lille *vitamininnsprøytning!!*, noe som gjorde at jeg undret meg. Jeg trodde ikke han likte å synge, men der tok jeg feil. Mot slutten av uka kunne hun fortelle meg at han sang i et guttekor og at han var veldig glad i å synge. Da jeg møtte han igjen ved starten av 8.klasse hadde han inntatt en mer alvorlig rolle. Av lærerne på

personalrommet på Sjøby Ungdomsskole blir han omtalt som *et kunstnerisk talent* på mange områder. Samtaleintervjuet med Sondre er fortatt mot ut på våren i 8.klasse.

Barndomstid, skole og nettverk

Sondre er født i Sjøby. Han bodde i sentrum, i nærheten av kulturhuset, de første barneårene, men flyttet til den bydelen han bor idag (Stordalen) før han fylte fem år. I byen var han minstemann i gata og hadde ikke lekekamerater på sin egen alder; det var mest gamle som bodde der. Han fant ikke lekekamerater med det samme han flyttet til Stordalen heller. Ikke før han begynte på skolen. Da ble Almar bestekameraten. Han hadde egentlig kjent han før, gjennom foreldrene, men han visste ikke at de bodde så nært hverandre. Sondre var liten av vekst de første barneårene, sett i forhold til de andre på hans alder. Etter hvert har han begynt å ta dem igjen. Sondre har en bror, Rune, som er to år yngre. Pappa er fra Bergen og mamma er fra Stordalen. Pappa jobber med EDB og mamma er kulturarbeider. Da Sondre var liten ble det lest og sunget mye for han. Han husker godt at de leste om Tassen, og de sang alt mulig; det var sang hver eneste kveldstund før han sovnet. Både mamma og pappa er veldig glade i å synge. Begge har sunget i kor, og pappa har spilt trombone i korps, men nå er han sluttet. Det ble for mye å holde på med. Mamma spiller gitar. Det er mye musikk i heimen.

Mormor ("mumma") har vært mye sammen med Sondre siden han var liten. Farfar bor i Bergen, så det blir sjelden han får møte han. Han er godt over 80 år nå. Farmor døde da Sondre var fire-fem år. Han husker henne godt likevel. Hun pleide å lese i Disney-fortellingsbøker som tilhørte kusinen som var med i Disney-bokklubben. Nå besøker han bestefar i Bergen minst én gang i året. Bestefar er energisk. Han er professor i noe som har med naturfag å gjøre. Han er veldig kunnskapsrik; blant annet har han vært i Australia og forsket på bløtdyr.

Sondre var hos dagmamma ("dadda") til han var to-tre år. Hun hadde masse barn og alle hadde navn som begynte på S. Han husker godt mannen hennes. Han pleide å spise sirup på brødskivene. Siden gikk Sondre i barnehage, der startet han like før tre-årsdagen. Barnehagen hette Vimsen og var liten og primitiv. Det var artig å gå der. Ungene fikk holde på med "artige ting", som drama og skuespill. Sondre husker godt da de dramatiserte "Askeladden og de gode hjelperne". Da var han en gutt som sprang veldig fort og hadde ansvar for å hente vann til prinsessa. Kanskje fikk han litt inspirasjon og interesse for skuespill og teater allerede siden han gikk i barnehagen. Han liker veldig godt å holde på med skuespill. Det fikk han holde på med i barneskolen.

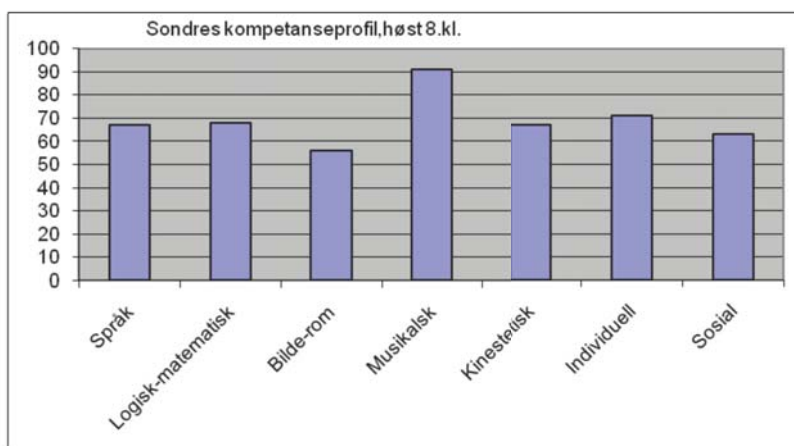
Sondre er med i en musikkklubb, sammen med tre klassekamerater. De treffes ofte og diskuterer musikk. Klubben hadde tenkt å gi ut eget medlemsblad, men pengene strakk ikke til for å drive slik som de hadde tenkt. Når de møtes, snakker de om, og lytter på musikken til "East Seventeen", ei gruppe fra det østlige London. Sondres musikk-klubb har så vidt vært inne på tanken å starte ei popgruppe. Men de har ikke penger til instrumenter. De fikk seg en Oslo-tur for å møte popgruppa, men popgruppa dukket ikke opp!! Det var en skuffelse.

Sondres talenter i møte med ungdomsskolen

Et minne fra barneskolen dukker fram intervjuet. I femteklasse skulle Sondre presentere en "rapp" på ei skoleavslutning på kulturhuset i byen. På dette tidspunktet var Sondre veldig "hekta" på Batman. Rappen handlet derfor om Batman og lød omtrent slik:

*Batman drives through Gotham City, kills all the criminals in the town,
then he finds a girl who's pretty, take her own and very down...*

Den ble komponert i samarbeid med musikk læreren. Sondre sto der foran 600 personer i kulturhuset og hadde ganske mye sceneskrek. Men det var artig likevel. Det kom bilde i avisa også, hvor klassen sto bak og sang. Sondre kan godt tenke seg å gjøre noe sånt på nytt. Den sceneskrekken som satt i da, er han delvis blitt kvitt nå. Nå er han også begynt å fatte interesse for *dans*. Før likte ikke Sondre å danse, men nå kan han godt tenke seg et dansekurs. Det kommer kanskje av at han var veldig opptatt av fotball tidligere. Nå er han blitt mye mer opptatt av musikk. Litt fotball spiller han fortsatt, men bare om sommeren. Sondre synger også i guttekolet. Gjennom kolet er han blitt vant til å opptre. Han liker å opptre, både alene og sammen med andre.



Figur 7.

Diagrammet viser kompetanseprofilen, som er framkommet gjennom kartlegging av egenskaper, kunnskaper og ferdigheter innenfor Gardners sju kompetanseområder. Her ser vi at Sondre har usedvanlig høy kompetanse på det musikalske området, men at han samtidig viser jevnt høy score på alle områder. Sett i et kunstnerisk perspektiv kan man avlese profilen som en "multikunstner" med "mange bein å stå på", men musikaliteten står sterkest.

På ungdomsskolen får han jobbet litt med kunsten. I musikktime lærer de å spille gitar og i norsktimene skal de lage fortellinger og skuespill. Det ser han fram til. Tegning får han jobbet for lite med. Men Sondre tegner en del i fritida, så han får utviklet tegneferdighetene sine. Han er glad i å tegne mennesker og dyr. Han liker også å lage komiske portretter, sjøportretter, karikaturer og serietegninger. Inspirasjonen til tegning har han fått av forskjellige bøker om tegning som mamma har lånt på biblioteket. Sondre leser ikke så mye lenger; det blir mest i perioder. Foreløpig ser Sondre ungdomsskolen som litt mer fantasiløs enn barneskolen. Han mener at han selv fikk utviklet fantasien bedre på barneskolen, når han for eksempel i stil-skriving. Og der fikk han tegne mye mer. Karakterer i ungdomsskolen virker litt faretruende, men han synes det er for tidlig å ha ei klar mening om dette.

Sondres foreldre forteller om Sondre

Samtalen med foreldrene innledes fra min side med å diskutere hvilke sterke sider og kompetanser Sondre har, med utgangspunkt kompetansekartleggingen.

Mor : Han har veldig mange, synes jeg. Særlig på det kunstneriske. Han er flink til å tegne og flink i musikk. Han er jo skoleflink også i de fleste fag. Hvis han gidder.

Far: Det kommer an på. Han får det etter sitt hode. Og hvis han først har bestemt seg for at han ikke vil, så er han utrolig sta. Det er vel kanskje ikke noe "talent", i hvert fall oppleves det

som en ganske slitsom egenskap. Foreldrene forteller at Sondre ikke drar noen steder uten å ta tegnesakene og walkman'en med seg. Men understreker at gutten ikke er noe glad i å lese bøker selv. Det er liksom for slitsomt. Det er lettere å få det gjennom ørene og øynene. Han ser masse på TV og har lært seg utrolig mye engelsk gjennom TV-en og alle fotballbladene som han hadde ei tid. Far forteller at gutten var veldig fotballinteressert ei stund, men at fotballinteressen ble "kverket", mest på grunn av at treneren var ute etter talenter og "toppet" laget helt fra begynnelsen. Far mener at Sondre er utålmodig og veldig ukonsentrert. Han klarer ikke å sette seg ned med noe lenge om gangen, annet enn å spille key-board. Det kan han holde på med i det uendelige. Og når han skal gjøre lekser mener Sondre at det er lettere å gjøre lekser når han får ha musikk og TV på samtidig. Foreldrene tror han hadde trengt å lære seg bedre konsentrasjon for å få bedre uttelling for sine evner. De mener at han ikke hadde hatt vondt av litt mer sosial trening. Han er ikke villig til å ofre noe, liksom. De berømmer barneskolelæreren som en tålmodig person; hun var flink til å se det positive i han, selv om han sikkert "dreiv ho tel vanvidd". Men Sondre ble veldig lei av henne etter hvert. Å ha en lærer i 6 år er for mye, mener faren. Foreldrene mener at Sondre er blitt mer og mer bevisst sin *klovnerolle* og hvordan det kan ødelegge for han. Sondre var veldig "sær" da han begynte på skolen; han gikk bestandig i ei afrikansk hekle-lue. Alle kommenterte den, men det ga han blaffen i. Far mener at Sondre også er litt redd og pysete. Han var veldig redd for å begynne på ungdomsskolen, men etter ei uke sa han: "læreran è faktisk grei".

Foreldrene er redd for at ungdomsskolen frarøver Sondre fantasien. Men de håper skolen kan lære han å bli mer sosial, så "får han utvikle kunsten ved neste korsvei". Far ser ikke noe galt i at elevene tilegner seg allmennfaglige kunnskaper siden dette kan være nyttig for å komme seg videre i verden. Far reagerte positivt da de kom til det første møtet på ungdomsskolen og var imponert over hvor elegant og strømlinjeformet det var lagt opp. Det virket veldig greitt og oversiktlig og det virket som om lærerne hadde full kontroll. "Kanskje trenger Sondre nettopp den struktureringen", sier han. Men de ønsker at ungdomsskolen skal ta opp kulturkveldene fra barneskolen, slik at Sondre stimuleres til å opptre og til å presentere tegnearbeidene sine. Far antyder at skolen kunne forsøke seg på tverrfaglig arbeid; skuespill på engelsk, for eksempel, eller norsk. Lage forestillinger, slik de hadde til sommeren i 6. klasse. "Man blir jo kjent med språk og forfattere på den måten, ikke bare med å lese tekstene", sier far. Men foreldrene synes det er vanskelig å ta kontakt med skolen når det gjelder spørsmålet om å endre arbeidsmåter.

Mor synes det blir vanskeligere og vanskeligere å skulle følge opp gutten sin. Ikke fordi de ikke vil, men det var mye enklere da han var mindre. Hun trodde kanskje at tegning sto han nærmest, men ser at han har ikke fått noen stormende utvikling i tegning. Hun synes faktisk han var mye flinkere før. ”Han mister det han har lært”, sier hun. Her kommer det fram at Sondres onkel (på farsiden) er arkitekt og at farmoren gikk på kunst- og håndverkskolen i ”gamle dager”, men valgte å bli ”husmor”. Sondres far sier at han er svært musikkinteressert. Han snakker om den kulturelle arven fra foreldrene: ”Det er klart at autoritetene henger der. De svever der fra egen oppvekst”. Og far liker også å sykle rundt i ei afrikansk heklelue..

8.4. Bjørn – den pliktdrevne

Drommeskoledagen min ska' bestå av utetima hele dagen. Det ska' vær' sol. Klassen kan reis et sted. Tel ei strand, kor vi kan grill' og bad. Hvis det e nødvendig med undervisning, ska den foregå på stranda.”, sier Bjørn

Bjørn var en gutt som jeg ikke la spesielt merke til første gang jeg møtte klassen i sjuende. Heller ikke i starten i åttende, ettersom han hørte til de *usynlige*, som satt lydig bak i kroken og gjorde alt man ba han om. Han virket så stille og *sår*, samtidig som han virket ganske sunn og frisk. Han hørte til dem jeg ønsket å ha med i utvalget av informanter ved prosjektstart i 8.klasse, men han meldte seg ikke. Men på våren i åttende, da jeg startet intervju-runden med de utvalgte, kom han bort til meg og spurte om han ikke kunne få være med. ”Greitt”, sa jeg. Han hørte til de elever som sjelden fikk omtale av lærerne på personalrommet. Skjønt klassestyrer uttrykte etter hvert en viss bekymring til meg for hans overdrevne prektighet.

SOL

Hvis jeg var en sol
kunne jeg skinne på det grønne
og på menneskene langt der nede

Bjørn-7. klasse

TRE

Hvis jeg var et tre
ville jeg vært grønt.
Noen ville kanskje
klatre på meg
noen ville kanskje
bygge hytte i meg.
Ja, treet kan brukes til så mangt.

Bjørn-7. klasse

Barndomstid, skole og nettverk

Han er født i sentrum, men familien flyttet til Stordalen før han begynte i 1.klasse. Han har gått i den samme klassen hele tida. Han har en lillebror som er sju år yngre. Mamma jobber på et stort kjøpesenter. Pappa jobber i transportbransjen. Bjørn mener de er veldig opptatte med

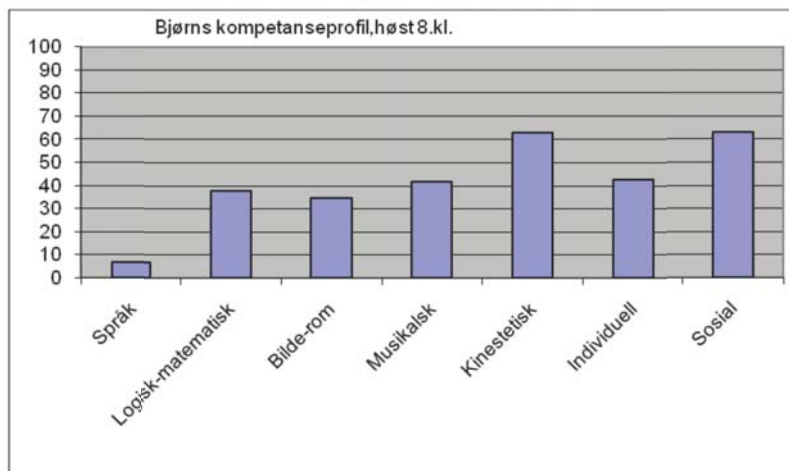
jobben, særlig pappa, som går på skiftarbeid. Bjørn gikk i Parken barnehage fra han var 4-5 år. Før den tid var mamma hjemme og passet han. Han var også en stund hos dagmamma. Han likte ikke henne så godt og vantrivdes veldig. "Æ grua mæ tel æ sku dit", sier han. Så kom han til ei anna dagmamma, året før han begynte på skolen. Der var lillebroren også, og der likte Bjørn seg bedre. Han husker godt at naboen til den siste dagmammaen hadde skateboard. Det pleide Bjørn å få låne. Han før rundt og rullet på det. Fra barnehagen husker han at han og en del andre gutter hadde dannet ei "gruppe hvor vi sto og bråket og spilte "luftgitar". Bjørn beskriver seg som veldig sjenert da han kom i barnehagen. Han satt mest i en krok, hvor han leste, og holdt på med ting for seg sjøl. Etter hvert ble han mer med i de sosiale aktivitetene.

I fritida har han alltid vært fysisk aktiv. Han startet med fotball i 7-8-årsalderen, men det ble etter hvert kjedelig. Han gikk over til håndball, hvor han fortsatt er aktiv. Nå driver han også med friidrett. Lengdehopp og diskos synes han er morsomt. Her gjør han det bra. "Luftgitar"-hobbyen har han ikke ført videre. Det ble ikke noe band-spilling etter barnehagen. "Æ trur ikke æ e typen tel det" sier Bjørn. "Det è ikke nåkka førr mæ å vær' med i band. Æ è førr beskjedent", sier han. Han forteller meg at han var ganske bråkete i starten på sin skolekarriere, men ble roligere etter hvert. "Etter hvert" forklarer han som "de siste årene på barneskolen". Når jeg ber han fortelle om noen hyggelige hendelser fra barneskoletida, kommer han ikke på noen. Heller ikke på ungdomsskolen synes han det er særlig morsomt. Han gruer seg til skoledagene. Det vil han ikke fortelle lærerne. Han regner med at skolen skal være slik. Bjørn sitter lenge med leksene etter hver eneste skoledag. "Det eneste æ gjør è å spis og søv' og sett med læksan' - også litt håndball og friidrett. Det è ikke tid til å være sammen med vennan' mine etter æ begynte på ungdomsskola", sier han. Arbeidet gir rimelig gode resultater. Han anses for å være blant de flinkeste i de fleste fag, med unntak av norsk og engelsk muntlig. Han er forsiktig i den muntlige uttrykksformen.

Bjørns talenter i møte med ungdomsskolen

Bjørn bruker som sagt mye tid på lekser; tre-fire timer daglig. Klassestyrer synes han er litt for nøye og har i elevsamtalene gitt Bjørn råd om å ikke overdrive. Han har foreslått at Bjørn ikke bør bruke mer enn to timer hver dag på leksene, slik at han får tid til å være sammen med venner. Det synes gutten er vanskelig. Hvis han kommer på skolen uten å ha gjort leksene får han dårlig samvittighet. Bjørn er veldig nøye. Bjørn har gode venner blant guttene i klassen. Men vennene er også ærgjerrige med hjemmearbeidet, så de møtes sjelden

utenom skoletid. Det hender at Bjørn sykler bort og ringer på døra hos kameraten Oddvar. Da kommer han ut. Han sitter ikke fullt så lang tid med leksene som Bjørn.



Figur 8.

Diagrammet viser kompetanseprofilen, som er framkommet gjennom kartlegging av egenskaper, kunnskaper og ferdigheter innenfor Gardners sju kompetanseområder. Her ser vi at Bjørn har usedvanlig lav kompetanse på det språklige området, men at han viser høyere score de andre områdene, særlig det sosial og kinestetiske. Kompetansen viser seg høyest på det kinestetiske og sosiale området.

I beskrivelsen av sin drømmeskoledag, dukker en *god hendelse* fra siste skoleår opp. Klassen dro på overnattingstur til Ytterværøan, til et gammelt nedlagt gårdsbruk. Han håper på flere slike turer og håper at noen kommer med forslag om det. Selv vil han ikke fremme et slikt forslag. Det forventes ikke at han tar dette initiativet. Men hvis han kunne forandre på noe i skolehverdagen ville han ha hatt mindre skriving, mindre lærersnaking og mer bevegelse og egenaktivitet i timene. Han understrekes at det skrives mye: hver dag må elevene skrive mye av tavlen. “*Dersom æ hadde fått bestemt, trur æ ikke det hadde blitt my undervisning fra læreran*”. Men æ è sekker på vi sku ha lært bra mye likevel!”, sier han og ler. Når vi kommer inn på spørsmålet om kritiske hendelser, antyder han at han håper å slippe og komme borti flere dumme hendelse resten av skoletida. I høst var han så uheldig å knuse en keramikkskulptur på ei elevutstilling, ved en ren tilfeldighet. Bjørn var veldig ulykkelig. Han skulle gjerne sett denne hendelsen ugjort.

Bjørns foreldre forteller om Bjørn

Jeg møter mor og far samme dag som skolen starter i 9. klasse. De er spente og nervøse. Hvordan vil året arte seg? Jeg ber hver av foreldrene gi sin beskrivelse av Bjørn, slik de har lært han å kjenne og slik de opplever han i dag.

Mors fortelling: Da han kom hjem etter siste skoledag i juni, markerte han en sirkel rundt datoen 20 august og skrev på kalenderen; “faen heller, nu begynner skola”. Bjørn er veldig stille og beskjeden. Jeg synes han har mistet gleden. Når det gjelder skolearbeid, er han veldig pliktoppfyllende. Det er jo en positiv ting, men det kan også være negativt. Han stiller veldig store krav til seg selv. Det gjør han både i skolesammenheng, heime og i idrett. Det ødelegger for han. Jeg synes det er rart, for han er ikke den typen som har så stor selvtillit, slik som jeg oppfatter det. Men på håndballbanen...tenk på det laget han spilte for i mange år fungerte ikke ungene hvis Bjørn var sjuk når de skulle spille en kamp. Han måtte være veldig sjuk hvis han ikke møtte opp på kamper. Da visste de ikke sin arme råd. De andre oppfattet han som sterk. Han var leder på banen. Jeg husker jeg ble så overrasket. *Kanskje han utstråler en styrke ved å vise seg bestemt, samtidig som han er flink?*

Fars fortelling: Han er fryktelig ærekjær. Forventer alt for mye av seg selv. Bare det beste er godt nok når det gjelder karakterer. Får han ikke toppkarakterer blir han skuffet. En Meget Godt er for dårlig. Da blir han litt fornærmet på seg selv. Det gjelder uansett hva han holder på med. Han har det litt fra meg, men jeg er ikke så ærekjær som han. Jeg liker å gjøre tingene skikkelig. Det ligger sikkert til Bjørns natur også. Hvis han ikke har gjort leksene om kvelden står han opp “styggtidig” om morgenen, gjerne i 6-tida. Men han arbeider litt seint.

Begge foreldrene gir uttrykk for at når andre foreldre har problemer med å få sine barn til bruke tid på skolearbeid, føler de sterkt det motsatte problemet. De har bedt nåværende klassestyrer om hjelp, ettersom de opplever pliktfølelsen som en byrde på skuldrene til Bjørn. “Han mister venner og tid sammen med venner. Han mister jo barndommen egentlig”, sier mor. Far beskriver arbeidsdagen til Bjørn slik: “I et vanvidd drar han på treningen når skolen er over. Og i et vanvidd heim. Av med treningsklærne i ei fart. Inn i dusjen...og så over skolebøkene igjen. Og litt kveldsmat oppi det hele. Det er ikke bra for helsa!”

Jeg presenterer diktene han har skrevet for foreldrene. “Han vil brukes”, sier moren. “Han skal være der for andre”. “Men sola da”, sier jeg. “Ja, den så jeg ikke. Ho ble så lita”, sier mor“. Han vil være synlig: han vil stå fram som et frodig tre. Og ei lysende sol.” Foreldrene

har et sterkt ønske og håp om at Bjørn må bli mer spontan og glad. Moren mener det er andre sider av Bjørn som burde gis muligheten til å bli utviklet og stimulert på skolen. Egentlig er Bjørn en komiker, mener hun. I neste kontaktmøte ønsker foreldrene å diskutere dette med klassestyrer.

Foreldrene mener det har vært mye plikter på skolen. Dette har de prøvd å ta opp med lærerne gjennom hele barneskolen, men mener de ikke har blitt forstått. Men på barneskolen ble Bjørn oppfattet annerledes. De ordene som hang igjen etter møtene var: “En kjekk og flott gutt, slutt å bekymre dokker”. På ungdomsskolen deler lærerne foreldrenes oppfatning av situasjonen. Foreldrene uttrykker at de setter stor pris på elevsamtalene som tilbys ungene, likeledes at tida til foreldrekontakt er utvidet fra 20 til 30 minutter. Dette skulle også vært gjort i barneskolen, mener de. Da får man kanskje tatt tak i de viktige tingene på de riktige tidspunkt, før det er for sent. Mor mener at vi ellers lett kan gå inn i vanemønster som gjør at vi kanskje ikke oppdager det vesentligste. Ikke minst står lærerne i fare for å overse viktige ting når de har så mange elever i klassen, og når læreren underviser de samme ungene i mange år. Men til tross for at Bjørn får en ukeplan/lekseplan og at lærerne og Bjørn er enige om hvor mye han skal gjøre hver dag, så setter han seg ned og virker helt overgitt når han kommer hjem. “Lufta går heilt uta han før han starta. Det blir *svart* veldig fort. Det bekymrer meg veldig”, forteller moren.

8.5. Emil - et fyrverkeri

Æ ska bli politi”, sier han i 8. klasse. ”Æ ska bli arkeolog”, sier han i 9 klasse. ” Æ ska bli ingeniør”, sier han i 10 klasse. ” Æ vil ha vekk karakterene i ungdomsskolen og hvis æ va var statsminister vil æ si ”Ja til EU”.

Emil var en av dem som indirekte ”ba om” å få være med i utvalget i kraft av hans negative holdning til skolen. Han uttrykte stor glede over mitt første besøk i klasserommet på barneskolen (i 6.klasse), noe som innebar variasjon i forhold til ”den trøtte kjærringa” (hans utsagn), og han ga uttrykk for stor glede over at klassen hans skulle få være med på forsøk med elevsamtaler da de kom i åttende. Dette mente han kanskje kunne være med å forandre noe på ”skitskola”. Da intervju-runden kom på våren i 8.klasse, var han lykkelig over å være en del av utvalget, ettersom han hadde brukket foten, gikk på krykker og var ganske ubevegelig. Han opplevde intervjuet som et friskt avbrudd i en stillesittende undervisning. I dette møtet opplevde jeg han litt alvorlig og trist. Tidligere har jeg oppfattet han som en glad og entusiastisk gutt. Samtaleintervjuet med Emil gikk over flere dager. Siden ble det flere samtalerunder også med foreldrene hans.

Emil ble noen ganger omtalt som en *tykjpek’* på personalrommet. Han minnet meg mye om Astrid Lindgrens legendariske Emil-skikkelsen; derfra navnet.

Barndomstid, skole og nettverk

Emil har bodd i Stordalen siden han ble født. Mamma jobber i reiselivsbransjen og pappa er ingeniør. Emil har en lillebror i 4. klasse. Emil og Jens er ikke ”perlevenner”. ”Han bruke mæ tel å beskytt sæ, men æ è ikke ideale hannes.”, sier Emil. Farfar og farmor er død, men mormor og morfar bor like i nærheten. Emil ser dem nesten hver dag.

Kortdikt

Hvis jeg var et bilde
Kunne folk
Se på meg
Emil -7.kl

Da Emil var liten gikk han i menighetsbarnehagen. Men der ville han helst ikke være, så han stakk ofte av og dro hjem. Han har fått høre at han var et såkalt problembarn i barnehagen, fordi han gjorde så mye ”skit”. Han kjedet seg i barnehagen. Det artigste han visste da han var liten var å være ute og spille fotball. I barnehagen var det bare ”disser” (”husker”) og det var ikke noe artig. I småskolen trivdes han, men i 4. og 5. klasse begynte han å komme opp i all slags tull. Han tror at han var skyld i noe av dette selv. Blant annet var han allerede i 1. klasse sammen med flere andre borte på ungdomsskolen og slapp lufta ut av dekkene på syklene. Da fikk han melding med hjem. Han gjorde ikke akkurat *det* flere ganger, men fant på andre

ting." Da æ kom oppi 5. klasse begynte de å holde øye med mæ", sier han. Lærerne ble så fort sure på han. De gjorde han til syndebukk og sendte han ofte inn på kontoret til "gammelrektoren". Noen ganger var det berettiget, mener han. For eksempel dersom han hadde skrevet på pultene. Andre ganger ikke. Emil tror at både lærerne og medelever oppfattet han og kameratene (Rune og Bjørn) som urokråkene i klassen. Han følte aldri at læreren tok han i forsvar. Han minnes da han gikk i 6. klasse, da var det en skolepatrolje som drev og skrev opp navn bare på tull, deriblant navnet hans, selv om han ikke hadde gjort noe. Han følte seg forfulgt. Han ønsket seg etter hvert en annen rolle i klassen. Emil blir irritert når folk holder øye med han hele tida. Han er glad for at dette ikke har forfulgt han på ungdomsskolen.

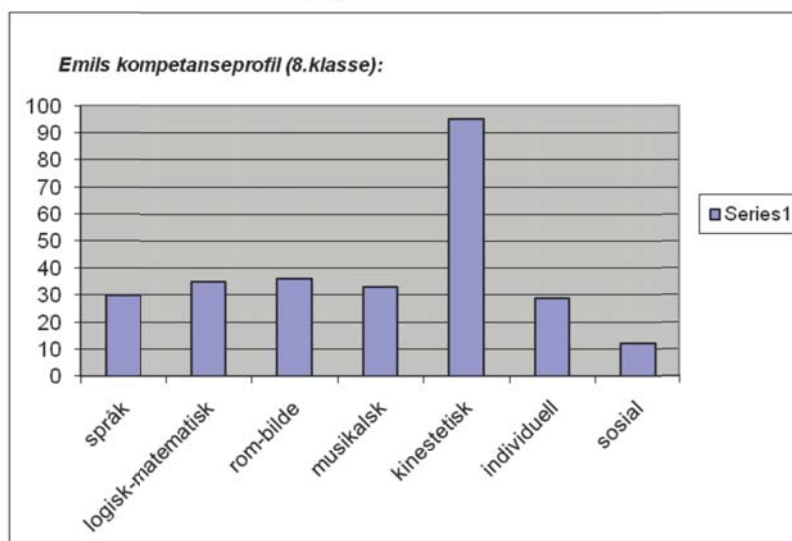
På fritida spiller Emil basket og håndball. Fotballaget hans er gått i oppløsning. Det gjorde håndballaget også, men nå skal han begynne på et nytt lag. De fleste medspillerne går i parallellklassen. Emil har satt mest pris på ballspilldagen i Vikingehallen dette skoleåret. Det var like etter at skoleåret startet. Til vårens foreldrefest har han ansvar for en del konkurranser. Det er morsomt å lede konkurranser. Emil er også dyktig på data. Men han får ikke lov at lærerne til å hjelpe de som ikke kan. Lærerne mener det blir for mye uro av sånt. Emil tror det er fordi de helst liker å vise at de kan det best selv.

De artigste fagene i år har vært gym. og samfunnsfag. Emil liker historie og synes det er artig å høre om det som skjedde før i tida. Særlig om indianerne. Han har likt matematikk også. I hvert fall før. Nå er det blitt vanskeligere. Han liker minst norskfaget, pga. grammatikken, setningsbygningen, og/å-feil og stilene. Han liker å skrive stil, men og/å feil ødelegger for skrivelysten. I engelsk synes han det er mye artigere å *snakke* engelsk enn å *skrive* det. Han har alltid hatt problemer med å skrive engelsk. Han ser en god del filmer med engelsk tekst og han skjønner godt alle replikkene når menneskene snakker sammen på engelsk. Emil har en nabo som er fra Canada, som han pleier å snakke engelsk med. Det hender at mamma og han snakker engelsk hjemme. Emil mener selv at han ville gjort det bedre i engelsk dersom muntlig-delen hadde vært mer vektlagt. Han har bedt mamma ta opp dette med læreren. Emil tror ikke han selv kan ta opp en sånn sak. Han er ikke sikker på om skolen og lærerne vil ta han på alvor. Emil sitter bakerst i klassen. "*Æ har alltid sotte bakerst. Æ vil ikke bli lagt merke tel*". Han sier at han er redd for at han svarer så mye feil dersom han sitter fremme. Han mener at verken lærer eller klassekamerater har særlige forventninger til han.

Emils talenter i møte med ungdomsskolen

I møtet med ungdomsskolen er karakterene det han har likt minst. Han opplever at lærere legger forskjellige ting i karakterene. Han blir usikker, når de samme kommentarene kan gi en Mg og en G og kanskje også en Ng. Emil sier at dersom han får en Ng, så ser han ikke på prøven etterpå, men dersom han får en G, så prøver han å finne ut hva han kunne gjort bedre. Han synes nu at han får så dårlige karakterer at de ikke virker inspirerende, heller motsatt. ”Karakterer er noe skit”!, sier han. Han tror han ville jobbet mye bedre uten karakterer.

Fra kompetansekartleggingen har Emil plassert seg sterkest på det kinestetiske området, noe han bekrefter med å fortelle om da klassestyrer ba han stå på hender ved siden av han, da han skulle forklare hvordan divisjon med brøk kan forklares gjennom å multiplisere med den omvendte brøk. Da skjønte han det. Når kroppen er med lærer han best. Han klarer aldri å sitte i ro mer enn maks. 1/2 time om gangen, mener han.



Figur 9

Diagrammet viser kompetanseprofilen til Emil, som er framkommet gjennom kartlegging av egenskaper, kunnskaper og ferdigheter innenfor Gardners sju kompetanseområder. Her ser vi at Emil har usedvanlig høy kompetanse på det kinestetiske området, men at han samtidig viser jevnt lav score på øvrige områder. Det sosiale området kommer ”dårligst” ut.

Når vi diskuterer kartleggingen, uttrykker han at han *egentlig* har en språklig styrke, som ikke kommer til syne her. Han er god til uttrykke seg i fantasi og fortelling. Han skriver gode fortellinger, bare han slipper å vektlegge det grammatikalske, noe som gjør at han låser seg. Her mener han at her har den største svakheten. Denne svakheten er det blitt fokusert på gjennom hele skoletida (også fra foreldresida), men de har ikke fortalt han om styrkene slik

det har vært gjort her i kartlegginga av kompetansene. Han liker denne kartleggingen. Her kan han eksempelvis lese at han er *mer individualistisk enn sosial*, noe han er enig i. Han mener han er sosial når de spiller basket og slikt, men det er ikke uvanlig at han trekker seg tilbake. Han liker å være for seg selv. Om humøret sier han: ” *Mange si at æ bestandig è så blid, men når æ har en dårlig dag, bli æ ikke blid, f.eks. hvis det skjer nokka på skola*”.

Emils foreldre forteller om Emil:

Mor: Emil er en urolig person, han elsker at det skjer noe rundt han hele tida. Slik har han bestandig vært, fra han var liten. Men gutten er positiv, bevares..!

Far: Han er ikke redd for å ta kontakt med andre. Han har ingen "god-kompis", og det synes jeg er litt synd, men han har en drøss med venner og bekjente som han sirkulerer imellom. Tidligere lurte jeg mange ganger på om han var hyperaktiv. Men når jeg har lest om de hyperaktive, finner jeg ut at det er han ikke. Men han er veldig aktiv, skjønt han er rolig hvis han holder på med data eller ser en film, men når det er over, da.....klør han i kroppen. Han skulker aldri ei trening, uansett. Og det er jo bra.

Mor: Han er pliktoppfyllende når ting betyr noe for han.

Far : Han tiltrekkes av det sosiale. Derfor trives han veldig godt i fotballmiljøet, sjøl om han ikke er spesielt god.

Mor: Han er omsorgsfull..

Far (leende): Men han er "heller fan' ikke så enkel".

Mor: Han tar vel kanskje litt lett på det. Og det er han som bestemmer humøret i huset.

Foreldrene er bekymret for Emil og for klassen. De lurer fortsatt på om han har dysleksi, for det virker som at han ikke forstår det han leser, men barneskolelæreren avviste dette. Far har hørt at læreren deres er slik at han er mest interessert i å hjelpe de flinke. Det bekymrer far at Emil har problemer i et av *hovedfagene* (fars uttrykk); matematikken. Foreldrene synes tiden på kontaktmøtene er for kort (1/2 time). De har hatt lyst til å komme med noen forslag på hvordan ting kan gjøres, men har aldri vært vant til å komme med sine idéer til en lærer. De opplevde bestandig ”enveiskjøring” på barneskolen. De synes det trasig at Emil ikke sier ikke et ord på kontaktmøtene. *Ikke et ord!* Far tror ikke kjemien mellom Emil og klassestyrer er verdens beste. Det kan ha noe med at han noen ganger har følt seg urettferdig behandlet av han. Foreldrene er inne på at det henger noe igjen fra barneskolen. Der fikk han ofte skylda for en del ting som han mente han ikke hadde gjort.

Mor: Han bærer det inne i seg. Hans holdning til forskjellige personer.

Far: Og når han lukker seg er det umulig å komme inn. Da er det full blokkering!

Far: Emil vil ikke at vi skal ha kontakt med klassestyreren på ungdomsskolen.

Her forteller far en episode fra barneskolen hvor skoleledelsen ga Emil skylda for noe han ikke hadde gjort. Det viste seg senere at de hadde tatt feil. Men noen unnskylding kom aldri.

Mor: Vi godtar alt.

Far: Men det er jo ikke så rart. Du har foran deg en lærer som har gått lærerhøgskolen og "gud vet hva".. Det er jo bare å se på gamle folk som har ærbødighet overfor en prest og en lege. De bukker jo helt i støvet for den mannen, uansett hvor dårlig han er (. . .).

Foreldrene konkluderer at de kanskje har unødvendig respekt for lærerne og har latt det gå for langt når Emil sliter, uten at de har tatt tingene opp med lærerne.

8.6. Vi går bak fortellingene...

Bak fortellingene aner vi forskjellighetene blant disse tre guttene, noe som representerer en utfordring for lærerne. Guttene bærer med seg historier som bidrar til forventninger eller til å skape angst. Så langt i fortellingen kan det være lett å fortsette å kategorisere elevene som *klovn, tykkelk eller nerd*, slik lærerne på en måte gjør, uten å ta hensyn til det bakenforliggende. Men, går vi dypt inn i selvbeskrivelsen, aner vi det kompliserte. Her kan vi lese at elevene, hver for seg, har kommet inn på spor de ønsker å hoppe av, noe de muligens trenger hjelp til; hjelp til avlæring av gamle mønster, hjelp til å gi hjernen "ny ordre" og hjelp til *holde fast* på det nye, slik lærerne ved Sjøby presenterte det for elevene i sin samtalemodell ved starten i 8. klasse (kap.2.2., avsn. Sjøby - prosjektet).

Feilsporet, eller vanemønsteret kan forstås både ut fra teorien om *modellmakt* hos Mead/Bråtens eller *symbolsk makt* hos Bourdieu (Bråten, 2004), ikke bare ved det at eleven har vært underlagt *andres* makt, men også sin *egen* maktordre. Bråten, med henvisning til Bourdieu (ibid, s.107), viser til en tre-leddet metode for å kunne oppheve makten. I min oversettelse, overfor elever som er kommet på feil spor, handler det om 1) bevisstgjøring av feilspor og ønske om forandring, 2) slippe til andre virkelighetskilder og 3) få hjelp til å holde fast på forandringen. I alle ledd vil elevsamtalen ha en viktig funksjon. På en måte handler dette om å endre kognitive strukturer, ut fra Piagets begreper *assimilasjon* (vi fastholder gammel kunnskap) og *akkomodasjon* (vi endrer oppfatninger og/eller tilfører ny kunnskap). Det handler også om å lære seg å ta *beslutninger*. Hvis det skal skje en varig

forandring må også individet selv (her eleven) ta beslutning om å *ville forandring*, dersom mønsteret skal endre seg. Men kanskje trenger eleven å vite noe mer, før han/hun ønsker forandring, og kanskje trenger lærere og foreldre å vite mer før de setter inn hjelp.

Jeg føres her tilbake til Goodson, som uttaler følgende: *Når vi bruker forteljinga rett, kan ho kaste lys over kollektive prosessar og bera minnet vårt og lojaliteten vår. Vi har alle rett til å rissa vår spesielle historie inn i denne planeten (Goodson, 2000, s. 10).*

Når elevsamtalene, kompetansekartleggingen og fortellingen skrider fram i skjønn forening, dukker det opp flere og flere informasjoner som også for meg som forsker kan være vanskelig å holde rede på. Så gjelder det å samle trådene og ”bruke forteljinga” rett. I dette tilfellet er et mål med fortellingene å bruke dem som veiviser i tilknytning til *elevsamtalene*. Jeg kan her nevne at alle foreldrene til disse tre guttene har satt pris på at skolen har innført elevsamtaler. Tiltross for ulik innstilling til skole og lærere har alle foreldrene en oppfatning av at samtalen vil kunne støtte dem i forhold til guttene deres, skjønt Emils far er i tvil, så lenge ikke Emil hører til de flinkeste. Vi aner bak dette samtaleintervjuet en ”gammeldags” autoritetstro i forhold til lærerne, men ser også samme tendens fra de andre foreldrene.

De tre guttene har svært forskjellige behov med tanke på hva skolen kan hjelpe dem med. Dermed vil også samtalene og samtaleveiledningen måtte ta ulike retninger. Like forskjellige som elevene er, like forskjellige er fortellingen, og like forskjellige synes samtalene å måtte bli. De tre guttene har alle fått tildelt den samme læreren. Han passer godt for Sondre nu i ungdomsskolen, som motsats til den læreren han har hatt før. Han passer rimelig bra for Bjørn. Men han passer dårligere for Emil, ettersom Emil opplever at læreren er mest interessert i de faglig flinkeste. Ettersom elevfortellingene ble ”valgt vekk” av lærerne, som bakgrunnsinformasjon til elevsamtalene. Velger jeg å avslutte fortellingene i denne studien uten å presentere mulige svar på hvordan fortellingene kan støtte elevsamtalene, men med noen ord om hva hver av guttene har å si om elevsamtalene.

Sondre om elevsamtalene:

Sondre har trivdes med elevsamtalene og synes de har vært fine til å diskutere både personlige og faglige spørsmål. De hjalp han å disiplinere seg, slik at han er kommet dit han ønsket seg. Han synes han har forandret seg veldig i tiden på ungdomsskolen; utviklet personlighet og blitt roligere. Begynt å tenke mer over ting. Kanskje har elevsamtalene vært med å få han til å tenke, sier han. I elevsamtalene har han fått god anledning til å diskutere ting han har vært

opptatt av. Da betyr det mye at læreren er god å prate med. Det er ofte de lærerne som han trives best sammen med også i undervisningen som er best å prate med.

Bjørn om samtalene:

Han mener at elevsamtalene ikke har hatt så mye å bety for hans skolefaglige prestasjoner, men de har vært grei på den måten at han og læreren har pratet om mange ting. De har hatt en del å bety for å forstå seg selv, mener han. Og det å våge og uttrykke seg. Bli litt mer frimodig... Han tror på at samtalen hadde vært mer nyttig dersom han hadde hatt problemer, men han synes ikke at han har hatt så store problemer. Han føyer til at han selv har vært litt passiv i å ta opp ting; han syntes ikke det var så noe spesielt han hadde å si. Og han syntes kanskje det ble mye gjentakelser i elevsamtalene.

Emil om ungdomsskolen og samtalene:

Det ble etter hvert mange møter rundt Emil, med lærere, foreldre og representanter fra PP-tjenesten tilstede. På slutten av 10 klasse nektet han å være tilstede på møtene. Selv sa han: "De må berre diskutere". De klarer seg godt uten meg. Æ tror ikke de vil meg nokka godt!". Da kunne det sitte opp til 7-8 voksenpersoner og bare diskutere han, forteller han.

Emil synes at elevsamtalene hadde noe å bety for han i starten på ungdomsskolen, men etter hvert fikk de mindre å bety ettersom de ikke kunne bidra til å bedre skolesituasjonen hans. Noe han i starten hadde håpet på. På slutten var det ikke vits med samtalene, mener han. For som han sier: "På elevsamtalen blir det bærre prat om temperamentet mitt". "Slåssing og negative ting. Ja, det er det eneste de har gjort, mesteparten av tiden". Han skulle ønske de kunne ha pratet om noe positivt, håndball for eksempel. På slutten hadde han ikke lyst til å gå til samtalene. Han var irritert og forbannet på lærerne. Han mener sjøl at det hadde vært det samme hvilken lærer som ledet samtalen, ettersom han var lei hele skolesituasjonen. Emil uttrykker stor glede over at han endelig er ferdig med ungdomsskolen.

Epilog. Sondre - musiker til beinet?

Jeg møter igjen Sondre når han går siste året på *musikk, dans og drama-linjen* på videregående skole. Det betyr at han foreløpig har valgt bort tegneinteressen og satser på musikken i de neste tre år. De tre årene har gått fort.

Det er blitt mai 2001. De fleste elevene fra samtaleprosjektet går ut av videregående skole denne våren. De er ruse av året og livet åpner seg snart videre for dem. Sondre skal begynne å

studere musikk. Han er kommet inn på Nordisk Institutt for Scene og Studio. Det er musiker han vil bli. Han har bestemt seg. I lokalavisa Nordlands Fremtid lørdag 12 mai, er han presentert i "Speilbildet". Han skal opptre på et av byens utesteder sammen med det nye bandet sitt. Han skal være vokalist, med selvkomponerte låter.

Han sier til NF:

Jeg har en enorm skapertrang. Jeg kan få inspirasjon overalt. Og da må jeg bare skrive låter...Det er utrolig godt å høre bandet spille en melodi jeg har hatt inne i hodet. Den følelsen er ikke lett å beskrive, men den er god.

NF kan røpe at Sondre har et anstrengt forhold til noter, ettersom han hele livet har spilt sanger og komponert etter gehøret. På videregående musikklinje har han måttet lære seg noter, noe som ikke bare har vært gøy. Det tok lang tid å lære det, siden han var så motvillig. Nu synes han det er helt OK. Da kan han forevige musikken sin. Avisen kan videre fortelle at lørdag kveld står den unge Sondre på scenen sammen med sin far og byens storband. Pappa spiller trombone. "Det skal bli artig å synge mens pappa spiller", sier han.

9. Prosjektutvikling på Fjordbygda (2002-2003)

Det skulle gå fire før jeg bega meg inn i et omfattende samtaleprosjekt igjen. Kanskje fordi det forrige prosjektet hadde kostet noen krefter, og redusert litt idealisme. Kanskje fordi jeg hadde forventet et annet resultat fra Sjøby eller at jeg hadde tapt noen illusjoner underveis. Skjønt jeg hadde holdt erfaringene fra Sjøby-prosjektet friske, både ved at jeg deltok på en rekke forskningskonferanser med dette som tema, og ved at jeg gjennomførte en rekke kurs for kommuner og skoler som hadde satt elevssamtalen på dagsorden.

Tidlig på ny-året i 2002 ble jeg kontaktet av en av pedagogikk-lærerne ved Høgskolen i Hedmark, Ola Johan Sjøbakken, med spørsmål om jeg kunne tenke meg å være med på et nytt samarbeidsprosjekt rundt elevsamtaler. Denne gang med større fokus på vurdering. Her var det spørsmål om å søke forskningsmidler fra Norsk Forskningsråd/ KUPP-Programmet.

Jeg tente på saken og så muligheten til være med å forbedre noen vesentlige faktorer fra forrige samtaleprosjekt: *samtalefrekvens/ hyppighet og bedre kontinuitet, bedre dokumentasjon og økt handlingskreativitet*. Men også det med å unngå privatisering av samtalene, gjennom å la et helt lærerteam på trinnet ta ansvar for samtalene. Altså få det manglende *forum* på plass. Søknaden ble ekspedert i løpet et par uker; gjennom en intens fagkorrespondanse mellom Ola Johan og undertegnede. Jeg hadde ikke særlig tru på at vår søknad skulle klare å presse seg gjennom ”nåløyet”. Men merkelig nok: av alle søknadene som ble sendt inn til forskningsrådet (nærmere 80) ble vår søknad én av de åtte søknader fikk tildelt en stor porsjon med penger for å sette i gang. Sånt forplikter! Vi henvendte oss til hvert vårt skoleslag: Sjøbakken rettet oppmerksomheten mot barnetrinnet (Sjøbakken, 2003), mens jeg vinklet prosjektet inn mot ungdomstrinnet.

9.1. Litt om Fjordbygda sentralskole

Hva var mer naturlig enn at jeg henvendte meg til ”opphavs-skolen”, Fjordbygda Sentralskole; de som hadde vært først ute med å innføre elevsamtaler? Skolen hadde også vært en aktiv deltaker i Salt-Nett-gruppa, som på dette tidspunkt var avviklet. Skolen takket ja ganske umiddelbart, og i løpet av våren/forsommeren ble det tegnet partnerskapsavtale og avtaler med de lærerne som skulle delta; lærerteamet på 8. trinn.

Basert på erfaringen fra Sjøby-prosjektet og på resultatene av den forsøksvirksomheten som også Fjordbygda tidligere hadde tatt del i, ble det lagt inn noen sentrale føringer. Det ble besluttet at samtalefrekvensen skulle økes til *flere* samtaler(enn to i året), med tanke på

bedre kontinuitet og oppfølging. Videre var det en betingelse at *alle* lærerne på teamet skulle være kontaktlærere, slik at ingen lærere fikk flere enn 12 elever å forholde seg til og slik man slapp ”å tak seg på tak” for å måtte ”kjøre maratonløp” med elevsamtaler. På den måten ville også *alle lærerne* på forsøksstrinnet få utviklet erfaringer med elevsamtaler. Her bør det skytes inn at dette ble endret på ved skolestart, p.a. sykdomsdomsforfall og nødvendige omdisponeringer ved skolen. Noe som innebar at to av lærerne fra lærerteamet tok ansvar for samtalene. Ergo falt en av hovedbetingelsene i det nye ut. Likevel: vi valgte å fortsette!

Elevgruppen som deltok i prosjektet besto av 46 elever, fordelt på to klasser på 8 trinn. Elevene ved Fjordbygda Sentralskole er rekruttert fra 6 forskjellige barneskoler, noe som innebærer at de fleste kommer til skolen med buss. Noen har nærmere 3 mils kjørevei hver vei, hver dag. Vi kan dermed ikke betrakte skolen som en nærmiljø-skole, skjønt den har ord på seg for å være en kultur – og miljøskole, gjennom årlige prosjekter som samler bygdene fra ende til annen.

Ikke alle barneskolene, hvorfra elevene kommer, har ”kultur” på å gjennomføre elevsamtaler, noe som dermed tilsier at elevene møter til sentralskolen (her: *ungdomsskolen*) med svært ulike tradisjoner og erfaringer på det å samtale med voksne. Noen av barneskolene har gjennomført elevsamtaler i sjuende klasse, men andre elever aldri har møtt denne arbeidsformen. Det innebærer at elevene på åttende trinn har svært ulik forforståelse og erfaring, både i forhold til hensikten og utbyttet av dette verktøyet. Dette var noe vi måtte ta hensyn til i de første ”rundene” med elevsamtaler.

Metoden i praksis

Mens Høgskolen i Hedmark i samarbeid med Løten Oppvekstsenter forsket på *barnetrinnet* ut fra en samtalemodell som skulle følge ”planboka” hver 14. dag, ble det slik at vi (Høgskolen i Bodø i samarbeid med Fjordbygda sentralskole) valgte en annen modell for *ungdomstrinnet*. Konseptet (struktur og innhold) for Fjordbygda ble utformet i hovedsak av lærerne selv. Kort fortalt ble nye metoden slik:

- Rundt seks til sju faste samtaler i året med utgangspunkt i periodeplaner over 5-6 uker utviklet ut fra L-97 i kombinasjon generell del og fagdel.
- Periodene tar utgangspunkt i hver av de sju ”mennesketypene” i læreplanens generelle del (se eksempel vedlegg 7)
- Samtalens varighet er 10-12 minutter, med delvis fast struktur, men rom for

fleksibilitet. Kontaktlæreren er fast samtaleleder.

Samtalens gang ble som følger: Samtalen innledet med sosiale og personlige mål, sett i lys såkalte *danningsmål* fra generell del i L-97. Herfra fulgte gjennomgang av resultater av faglige mål i perioden, hvorpå resultatvurderingen (et vurderingsskjema) gjennomgås og diskuteres. Videre ble det satt av tid til spesielle ting elevene ønsker å ta opp i samtalen og til å gjøre forpliktende avtaler.

Også i dette prosjektet ble det gjort en nokså omfattende introduksjon i forhold til elevene for å få de til å skjønne vitsen med prosjektet. På samme måte som på Sjøby ble elevene introdusert for ulike teorier om læring og elevene fikk tegnet et slags kart av seg sjøl i forhold til Gardners MI-teori; denne gangen utvidet med to kompetanse-kategorier; *natur /intuisjon* og *eksistensiell* kompetanse (evne og vilje til livsoppholdelse). Disse intelligensområdene, som Gardner beskrev som den 8. og 9. intelligens, var kommet som en tilføyelse i hans tidligere teorigrunnlag⁴⁴. Elevene var med som ”kritisk venn” i utforming av den nye undersøkelsen, gjennom å formulere *utsagnene* på de to siste kategoriene (se vedlegg 4).

I dette prosjektet ble det bestemt å aktivt benytte video-opptak på et utvalg på seks elever (fordelt på klasse og kjønn). Dette for bedre å kunne analysere fenomener som dukket opp underveis i samtalen og som kunne være til hjelp for lærere på forbedringens vei. Både video- og lydopptak ble gjennomført etter at lærerne var kommet godt i gang med samtale, det vil si over jul i åttende klasse. Begrunnelsen var at lærerne sjøl måtte få lov til å komme seg inn i denne samtaleformen og bli kjent med elevene uten å bli forsket på. Utvalget av elever kom i stand på bakgrunn av frivillighet (med tillatelse hjemmefra) og deretter åpen loddtrekning (tre elever fra hver klasse) blant de som meldte seg. Det ble bestemt at elevene selv skulle være med og studere egne samtaler. Dette for at lærernes og undertegnes tolkninger ikke skulle være enestående. Vi kan dermed si det slik at elevene inngikk i forskergruppa.

Forut for presentasjonen av samtale foretar jeg først en kort presentasjon av de to lærerne (samtalelederne) og fire av deres elever fra utvalget (som har vært gjenstand for video-opptak) som er sentrale i denne studien. Når jeg her velger ut disse fire (av seks) er det fordi de representerer stor forskjellighet, noe som også gir seg store utslag i samtale.

⁴⁴ Paper under bearbeidelse, presentert av Howard Gardner på forskningsseminar i Rønneby i Sverige sommeren 1997.

Lærerne

Lærerne er Grethe, som er kontaktlærer og samtaleleder for Ole Yngvar og Cecilie. Og Randi, som er kontaktlærer og samtaleleder for Mette og Eirik.

Begge kontaktlærerne, har lang yrkeserfaring som kontaktlærere for ungdomstrinnselever. De har også, over flere år, gjennomført *elevsamtaler* (to ganger i året), m.a.o. det er ikke nytt for dem å snakke med elever på tomannshånd. Begge lærerne er foreldre, både til mindreårige barn og tenåringer, noe som tilsier at å snakke med barn i ulike aldre ikke er et ukjent fenomen. De bor i hver sin lille bygd i kommunen og kjenner dermed mye av bygdekulturen.

Elevene og forholdet til elevsamtaler

Elevene (Ole Yngvar, Cecilie, Eirik og Mette) kommer fra fire forskjellige barneskoler, som igjen sokner til fire forskjellige grender i kommunen. Cecilie har aldri hatt elevsamtaler på barneskolen. De andre tre har vært med på det før, med noe blandet erfaring. De opplever at her på Fjordbygda, er samtalerne til for ”vi skal lykkes”, mens eksempelvis på skolen der Eirik kom fra opplevde han at de var ute etter å fortelle han hva som var feil.

På bakgrunn av teorigjennomgang om *læring*, kartlegging av elevprofil høsten 2002 (Gardners multiple intelligenser), og høstens tre første samtaler, presenteres først litt informasjon om hver av de fire elevene. I kartleggingen ligger det flere feilkilder, både i forhold til at type utsagn og ulik motivasjonen for kartleggingen.

Fig. 10. Eiriks kompetanseprofil og mål



Profilen viser høyest score på bilde-rom, intuisjon og sosial kompetanse. Lavest kompetanse viser han på det språklige, på det logisk-matematiske og på det individuelle felt. Sjøler han

litt uerig i profilen; han mener blant annet at han burde hatt høyere score på det logisk-matematiske området. Eirik er opptatt av å gjøre det bra i fagene. Særlig i matematikk. Og han er opptatt av å få gode karakterer. I hans kultur, i den bygda der han kommer fra, får ungene betaling for gode karakterer. Dersom karakterene blir for dårlige må ungene betale foreldrene tilbake.

Eiriks mål – dokumentert etter de tre første samtalene:

1.samtale: Vil bedre karakterene

Har lyst til å bli bedre kjent med Arne-Martin (elev i samme klasse)

Liker muntlig fremlegging

2.samtale:Er rimelig fornøyd med seg sjøl, ser ingen spesielle områder han trenger videreutvikle. Vil jobbe bedre neste periode for å forbedre karakterene

3.samtale: Syes han gjør det bedre nu enn før. Klassemiljøet er bedre.

Vil jobbe bedre i matte, og vil jobbe for å få bedre karakterer.

Fig.11. Mettes kompetanseprofil og mål



Vi ser at Mette, som etter hvert beskrives av lærer som ei svært følsom jente, har høyest score på natur/intuisjon. Med unntak av språklig og logisk/matematisk har hun jevnt høy score på de andre kompetansene. Hun er enig m.h.t. det språklig og tror det kommer av at hun svært forsiktig i det muntlige uttrykket, selv om hun leser mye. På det logisk/matematiske stemmer det også. Hun sier at hun sliter med struktur, både på skolearbeidet og til dels seg selv.

Mettes mål – dokumentert etter de tre første samtalene:

1.samtale: Ønsker å gjøre en bedre innsats framover faglig sett. Vil gjerne jobbe for å få et bedre klassemiljø.

2.samtale: Mål: å få gjort alt skolearbeidet og fordele det bedre utover ukene. Kanskje prøve å sette opp sin egen plan fra uke til uke.

3. samtale:Mette sier at det er ingenting hun er fornøyd med. Hun synes hun har gjort det meste dårlig i denne perioden. Vil prøve å forbedre seg i neste periode.

Fig.12. Cecilies kompetanseprofil og mål:



Av kartleggingen kan det se ut som Cecilie er ekstremt kroppslig, noe hun er enig i. Det kommer til uttrykk i klasserommet i en urolig kropp og mye *vandring*. Dersom vi ser det i sammenheng med lav score på det individuelle og høy på det sosiale, kan det bety at hun har dårlig selvdisiplin og er lett- påvirkelig av andre. Bortsett fra på det språklige området har hun jevnt over høy score på de andre kategoriene. Hun mener det svake språklige området kan skyldes at hun er litt forsiktig med å uttrykke seg muntlig og at hun ofte er ukonsentrert når hun må *lytte*. Derimot er hun glad i å skrive fortellinger og stiler.

Cecilie kom flyttende til Fjordbygda litt seint på høsten og deltok ikke på første samtalen.

Cecilies mål – dokumentert etter de samtale 2 og 3. samtale:

2. samtale:Vil gjerne ha bedre faglige resultater enn det hun har oppnådd i denne perioden

3.samtale:Strever litt med at pappa er syk, noe hun gjerne vil snakke om.

Faglig: Er godt fornøyd med utviklingen i engelsk-faget, men svært misfornøyd med matten.

Er ikke helt fornøyd med sin egen innsats i denne perioden.

Fig. 13. Ole Yngvars profil og arbeidsmål:



Ole Yngvar scorer lavt på det musikalske området, men høyt både på det sosiale, på det intuitive, og forholdet til natur; til dels også på rom/bilde og kinestetikk. På de andre områdene ligger han ”midt i leia”. Selv synes OY at kartleggingen er svært interessant for hans vedkommende. ”Fint å se at æ har så mange kompetanser”, sier han. Og han sier seg delvis enig i ”kartet”, bortsett fra på det språklige området. Han er glad i språk; han liker fortellinger, både å høre på dem og å fortelle sjøl. Mindre liker han å skrive, skjønt han tror dette hadde blitt bedre hvis han bare hadde kunnet bruke PC og slapp å tenke grammatikk. Noe som understreker at det kan være noe vi ikke har klart å fange opp ved kartleggingen.

Etter de tre første samtalene skrev lærer Grethe følgende referater:

1. elevsamtale: Trives godt. Var litt engstelig før han begynte.

Ønsker å ha sin egen PC når han jobber i klasserommet.

Noe er vanskelig, men det går greit.

2. samtale: Trives godt. Ingen plager.

Tungt å arbeide i grupper.

Fint å få hjelp inne i klassen.

3. samtale: Har det bra på skolen.

Skolearbeidet noen ganger vanskelig, ville gjerne hatt mer hjelp.

Liker best å være ute av klasserommet, får konsentrert seg bedre da.

Strever med å få gjort alt.

Glemmer noe heime og kaster bort noe.

Kom ikke på lysmessa før jul fordi mor ikke kunne kjøre han.

Er godt fornøyd med Krl og gym.

9.2. Samtaler med Ole Yngvar

Jeg velger i det følgende å presentere *to samtaler* med Ole Yngvar, med sikte på å synliggjøre overganger og oppfølging *mellom* samtalene. For de neste tre elevene har jeg valgt ut bare *deler* av én eller flere samtaler, med den hensikt å belyse hvor forskjellige samtalene blir og hvordan de følges opp på ulike måter. I transkripsjonene på alle samtalene er *den andres* ”innimellomkommentarer” eller uttrykk, skrevet i kursiv (eks; *uff!*, *tenker..*)

Ole Yngvar hadde begrunnet sitt ønske for å være med i utvalget med at han ville synes det var interessant å se seg selv på video. Noe som i starten virket litt pussig for kontaktlærer, for han skjulte øynene konstant bak *en caps* på den først samtalene. På den neste samtalen stilte han i en slags kamouflasjeuniform, men øynene kom i hvert fall bedre til syne. På de siste samtalene har han fjernet hodeplagget og stilte med et mer åpent og direkte blikk.

Ole Yngvar er en gutt som strever. Både med konsentrasjonen og med holde styr på seg selv. Men han har både ressurser og ”talenter”, slik elevprofilen viser etter Gardner-kartleggingen.

Samtalen som følger er **nr. fire** i rekken og kommer i februar. Da har klassen nettopp vært igjennom tema-perioden ”Det arbeidende menneske” (over fem uker) fra generell del i læreplanen (L-97). Elevene har vært ute i arbeidspraksis ei uke, på en arbeidsplass som de har valgt selv. Før de dro drøftet de hvordan de burde opptre når de var ute i arbeid. Her under ble begrepet *høvisk atferd* gjenstand for diskusjon. *Høvisk atferd* var nedfelt i læreplanen, og begrepet høvisk var rimelig ”gresk” for mange elever. Dette (høvisk atferd) fikk de nu anledning til å erfare og utprøve i praksis. Klassen har også vært ute og studert ulike arbeidsplasser, om enn noe begrenset sett i forhold til denne guttens ønsker. Han uttrykker etter hvert EN DRØM. HAN VIL BLI JAGERFLYGER.

Min forskerrolle er i første omgang å sette i gang videokameraet for så å forlate rommet. For i neste omgang (to dager senere) spille videoen på nytt og studere samtalen, sammen med Ole Yngvar og lærer Grethe. Mitt inntrykk av OY er at han er en blid og fornøyd gutt, som liker å sitte og prate med læreren, noe som synes gjensidig. Lærer Grethe virker energisk i spørremåten og kommentarene gjennom hele samtalen.

Elevsamtale nr 4 med Ole Ingvar, 10 februar.

Jeg velger å presentere denne 12 minutters samtalen i sin helhet for at leseren kan få et inntrykk av hvordan samtalen foregår. Leseren kan merke seg at den foregår på en *kjapp dialekt* som synes godt forståelig for den andre, noe som tilsier få dødpunkter i samtalen.

Temaperiode: Det arbeidende menneske

Sekvens 1: Arbeidsutplassering

- G: Ja, nu...O.Y. (*Ja*)..nu e vi ferdig med ”det arbeidende menneske” (*jah*), mmh , vi har gjort mange teng forskjellig (*mmh*). Mmh. I forrige vekka så va du ute på arbeid ..
- O.: Jah!!
- G: Ka du gjor?
- O: Nææh..æ va og bært brus og øl og alt sånn derre..
- G: Ja. Kor det va du arbeid
- O: ICA Sparmat i .
- G: Mmh. Ka det va førr du vælgt å arbeid der?
- O: Førr det va egentlig det enklaste, men æ brukte vesst en halvtime på å lukk igjen søppelkassen, så det va jo en... så æ trur æ...sletta no den (*Jah*) Ja
- G: Ja, og det va okey. (*Jah*) Ja!
- O: Men nu vet æ nu kor æ ska arbeid neste gang.
- G: Og du har tenkt på det allerede? (*Jah*) Ka du har tenkt på da?
- O: Bodøs Flybase. (*Javel?*)
- O: De kan... vi får lov å få arbeidsuke hos de. Men æ må spør først hos de. (*Jah*) Får se på jetjagera og sånt
- G: Har du tenkt på det nu tel den valguka som vi skal ha i..etter vinterferien?
- O: Ja (*jah*) ja æ må berre reng dit og spørr.
- G: Ja Veit du kati vi ska ha den, at det è i uke 30 det veit du? (*mmh*). Mmh. Så har du tenkt å gjør det? (*Jah*). Det hørtas spennandes ut! (*Mmh*). Ska du fær dit aleina eller har du tenkt å fær sammen med nån kamerat?
- O: Æ får vel fær aleina.
- G: Jah! E det førr at du har løst å fær aleina eller e det førr at du ikkje veit kem du har løst å fær ilamme.
- O: (hvisker) Æ vil fær aleina..
- G: Jah. Og da ska du bo hos han pappa?
- O: Nnnnææi!!!...Det bli..alt førr langt vækk. Han bor i Knutmyra.
- G: Akkurat. Og da blir det førr langt å fær inn om dagan ja..
- O: Ja, da må æ overnatt hos ho MOR (bestemoren) eller overnatt’ i militærleira der.
- G: Ja. Vess du overnatte hos ho mor så e de jo ikke så lang vei
- O: Nei, vess æ overnatte der borte så e det jo ikke akkurat så lang vei., det e jo berre..
- G: Jah. Akkurat. Det høres spennandes ut det der O.Y, altså. Får bærre håp at du får det tel.

Sekvens 2: Besøk på ulike arbeidsplasser

Lærer Grethe avrunder denne sekvensen, trekker pusten før hun fortsetter:

G: Ja i den herrande perioden så har vi jo hadd sånn.. vært rundt på ulike plassa og gjort ulike teng . Vi har vært i ...

O: Straumen

G: Så har vi vært i Straumen, ja

O Fauske

G: Og på Fauske ja. Og.. så har du vært i arbeid også har vi hatt mykje sånt skolearbeid.

O: (*Ler*) Jah..

G: Ka du har likt best i den perioden som vi har holdt på med?

O: (Puster tungt...) Det va.....Straumenturen.(*Ja vel?*) Den likte æ best.

G: Jah. Koffør likte du den best?

O: Fordi... (tenker seg om.) ..det va nesten ikkje nokka arbeid å gjer..

G: Ja vel? Ja, ka du mein med at det va nesten ikkje nokka arbeid å gjer..

O: Næi.....svev rundt og ikkje gjer nokka og kos sæ bærre..

G: Jah. Det lika du! (*Ja*)

O:(uklart her, men det handler om elev som slo ansiktet sitt)

G: Ja, det gikk jo fint.(*ja*) Det gjor' jo det.

O: Ja du var jo der.

G: Æ va jo der. Og tok hånd om han.

Her legger OY ut om hvordan han har sett noe liknende (en som ble slått i nesa) på en svensk kanal og hvordan beinet i nesa sto opp etterpå. Her trekker Grethe han tilbake til tema igjen:

G: Men da vi va i Straumen så va vi på.. ja ka det va slags arbeidsplassa vi va på?

O: Vi va jo på Posthuset og Elkem Saltverk.. ..også va det...brannstasjonen.

G: Ja. Mm Og..?...der det va blomster. (*Jah*) Sicoflor. (*Ja*) Ja. Ka slags a de herre arbeidsplassan synes du va mest interessant?

O: Mnæææiii.. brannstasjonen...ALLE!

G: Alle?

O: Jah. Æ syns alle va det.

G: Jah. Også huska kaslags etterarbeid vi hadde? Ka vi gjor? Vi hadd et arbeid etter vi hadde vært der.

O: Ehhh..

G: Før å vis at vi hadde lært nokka..

O: ... Sal..

G: (her hjelper hun han på vei...)

O: Ja..vi tegna kart ja...æh..

G: Tegneserie. Mmh. (*Jah*). Det gikk veldig bra, syns du ikke det? (*Jo*) Ja, det gikk veldig bra.

Sekvens 3: Hva er høvisk atferd?

Ny overgang fra lærer Grethe:

G: I alle de herrande.. i det herre arbeidende menneske. Når vi har gjort forskjellige teng,

vært på forskjellige måta, så har vi også sagt at det va viktig at vi sku vis høvisk atferd, vi har snakka om høvisk atferd. (*Mmm*) Mmm. Og når vi sei høvisk atferd så mein vi at vi kan vær høflig, opptre rolig.. og. vis respekt og toleranse. Korsen synes du at det har gått for dæ?

O: Berre fint.

G: Jah! Du synes ikkje at nån a de herre tetgan e vanskelig.

O: Bærre når du ska skriv og sånt..

G: Ka du sei.. (behov for oppklaring)

O: Når vi må skriv og sånt. Det syns æ e litt vanskelig.

G: (konstaterer) Jah! Skrivning, det kan du synes e vanskelig.

O: Jaah...

G: Skrivning kan du syns e vanskelig. Men å oppfør dæ høflig og sånne teng, det syns du ikke e vanskelig.

O: Nei, det e ikkje vanskelig (*neih*), når man vet korsen man gjer det. (*Neih*).

G: Ja, korsen veit du korsen du ska gjer det?

O: Da må man bruk haue og..alt sånn der... og vær snill..

G: Jah (*Jah*) Og det syns du går helt greitt? (*Jah*)

O: Og tænk om vi kunne ha fore bortover tel Bodø på en sånn skoletur. De hadde vi likt-- Her forteller han litt om søskenbarnet sitt som bor i byen og hva de kan gjøre.

Sekvens 4: Fra det sosiale til det faglige. Vurderingsskjemaet

G: Ja...det va nu liksom det sosiale. Så er det nu det faglige. Og som du sei sjøl ...du streva jo litt med å skriv og sånt. (*Ja*) Ja. Så har vi nu hatt forskjellig du både sku ha skrev og gjort i den her perioden.

Her leverer hun ut *vurderingsskjemaet*. Grethe foreslår at de leser gjennom det i lag; fag for fag. Noe OY aksepterer med et tungt sukk.....(Vi kan her være obs på at lærer Grethe underviser han kun i *to av* fagene som vurderingsskjemaet omhandler: Norsk og KRL).

G: Først va det den tegneserieprøven. Der har du klart dæ ganske bra ser du det? (*Jaah*) Ka du fikk der, ser du ka du fikk?

O: 3 minus.

G: Jaa...(optimistisk): da laga du et bra tegnekart, huska æ...(jaa..jojo..)

G: Ja. Også har du hatt gloseprøve

O: Ja, de va ikke så bra..

G: 4 av 21 ? (*Ja.*) Ja.

O: Veldig dårlig

G: Også har du streva litt med tverrfaglig prøve ser æ?

O: Ja den va.. den va heilt umulig

G: Va den vanskelig?

O: Ja det va vanskelig det derre. (*Jah*)

G: Og så har vi hatt nån innleveringa, to i matematikk og du ser at den første gikk det ikke så bra på, men den andre gikk det beirre på, da va du oppe på 3 minus , ser du det? (*Mmh*). Veldig bra! Også..har du ikke fått levert inn engelsken..

O: Neiih...(*Neiih*)..

- G: Også har du tegneserien din som va veldig bra, den fikk du 3 på.. (*mmh*), og så har du intervjuet som du fikk 2-3 på, (*jah*), mmh.. Og på gymmen står de at du må husk å ha md dæ.....ser du ka det står...(jaaa..)
- O: Gym..?.., men det har æ me mæ.. ja uten gymtøy, æ har ikkje nokka gymtøy..

Sekvens 5: utfordringer og oppfølging

- G Har du ikkje nokka gymtøy?
- O: Næi! (*nei?*) Nei det har æ vesst ikke.
- G: Næi? E det nokka som æ kan snakk me ho mamma om?
- O: Næi...ho drit ikke peng! (*mmh*) så- æ har berre det æ har på mæ..
- G: Mmh. Men det ikke sånn at du kun ha hatt med dæ ei anna bukse da? Du har kanskje ei joggebukse istedenfjerr den vanlige som du kunne hatt på dæ når du har gymn?
- O. Æ har ikke nokka ann... ho e altfjerr trang.
- G: Du kun ikkje ha lånt ei hos han Jens Ivar (broren) da?
- O: Nei...det går ikke.. nei det går ikke an. Æ riv jo opp buksan.. (*åja*)
- G: Du e litt breiere enn han..? (*Ja*).
- G: Men vet du æ trur O.I at æ ska snakk me ho mamma om det. Det e jo litt dumt fjerr dæ å bli svett i klærne dine.. synes du det greitt at æ snakke me ho om det?
- O: (spøkefullt) Ja du kan få lov tel å jul' ho opp litt..

Sekvens 6: Orden, oppførsel og avrundning

Grethe går videre gjennom karakteren i *orden*, som er nedsatt p.a. manglende innleveringer (noe han ikke helt forstår eller er delvis ueining i), men ros til *oppførselen* hans. Samtalen avslutter med at OY etterlyser PC-en som han bruker. Den har vært innsendt til reparasjon i byen for flere måneder siden og er enda ikke kommet tilbake. Hadde han hatt den ville skrivingen gått lettere, understreker han. Lærer Grethe lover å etterlyse den. Videre avslutter læreren med noen presiseringer av hva som skal huskes, og hun lager forslag til en liten avtale som skal gjelde i neste periode og fram til neste elevsamtale. Hun lager også en avtale for seg selv som hun leser høyt for OY: Hun skal purre på PC-en og hun skal snakke med moren om gymn-tøyet.

Fra video-opptaket merker vi oss i denne samtalen at i det øyeblikket Grethe går over til karakterskjemaet faller det et tungt sukk fra Ole Yngvar. På video-taket viser denne sekvensen (med karakter-gjennomgangen) at han dukker øyne og nese godt nedi pulten.

Elevsamtale nr 5 med Ole Yngvar, 19 mars.

Det går fem uker til neste samtale. Denne samtalen er knyttet til temaperiode fra generell del i læreplanen: *Den skapende perioden*. Herfra er det satt fokus på begrepet *kreativitet* som har gitt seg utslag i teoretiske forklaringer, tverrfaglige handlinger og tverrfaglige oppgaver; dette med tanke på at eleven både skulle kunne forstå kreativitet og kjenne på hva det er i praksis.

Altså å få teste seg selv ut som en kreativ elev. En *oppfinnelse* har stått på planen. Og *dans* har også vært en del av dette programmet. Nu følger den neste samtalen.

Tema: Det skapende menneske.

Sekvens 1. Oppfølging fra forrige samtale

- G: Ja, OY, så va det tid førr ny samtale. (*Jaah*) Ja. Vi satt og snakka litt før vi begynt her (*læreren og jeg*) og æ førtalte at du va ikke med på tur i går. (*Næi*) Ka det va førr
- O: Førr at det sku begynn' å regn og.. ja.. æ kom førr seint og. (*Hmm*) Ja.
- G: Lika du ikkje regn?
- O: N..Ikkje heilt. ...Når ikkje har regnutstyr.
- G: Har du ikkje regnutstyr?
- O: Næi!
- G: Næi? Ja.. og det bring oss jo over på.. når du snakke om utstyr ..når vi snakka sammen sammen så tok vi opp at det va dumt at du ikke hadde gym-utstyr.
- O: Ja, det har æ nu!
- G: Og da sa du at du hadd ikkje det også sa æ at æ sku snakk me ho mamma. Og nu har æ snakka me ho. (*ja*). og...har det ordna sæ?
- O: Ja. ..Det har ordna sæ. Bruttern han ga mæ. Han KH.
- G: OK. Ka det va slags utstyr det dærre?
- O: Bukse, ytterbukse og ...ikke brikanyl.
- G: Nei du mangle brikanyl (*jah!*) Har du hadd det i alle gymn.timan? (*jah!*)
- G: Før di at?
- O: Før di at det ikke ska bli tungt. Vesst det bli tungt så får æ et problem.
- G: Okey. Mmh. Men det får du ny.?
- O: Ja, jah!
- G: Så det e berre at du venta på den rett og slett? (*mmh*)
- O: Men da syns æ det va flott at det hadde ordna sæ med gym-utstyr. (*ja,ja!*) Mmh.

Sekvens 2: Dans, oppfinnelse og litt sosialt

- G: I den her perioden så har vi jo hatt mykje dans og sånt. (*mmh*) Kan du sei nokka om korsen du syns det har vært?
- O: Ikke heilt bra. (*Næi?*) Æ kajnn ikkje dans. (*Næih*) Neih.
- G: Men.. e.. førtell ka dokker gjor i de timan'.
- O: E...ja.. æ huska ikkje heilt. (*Næih?*) Vi gjord' nu sånn ditt og datt...
- G: Va det ille eller va det...?
- O: Sånn passe.
- G: Sånn passe, ja. Så det va ikke sånn at du grua dæ tel timan eller nokka sånt?
- O: Næi,næi,næi,næi ,næi..(*Neih*)
- G: Men utenom de herre tengan, så har vi jo i den forrige perioden som vi e ferdig med, så har vi jo jobba med en kreativitetsoppgave. Kan du førtell mæ du gjor i den kreativitetsoppgaven?
- O: Da laga æ en oppfinnels'. (*Førtell om den..*)”Beskyttels’ 3000” Tel mobilen.

G: Ja vel. Korsen laga du den?

O: Næi-jah.. det tok jo si tid og æ mått nu ha papp ... ja.. også va det plastikk og.. ja...ja! To boksa mått æ bærre ha. Det va det einast'. (*Ja vel*).

G: Korsen fikk du ideen tel det herre?

O: Det e ...e ..uu.. .. ee.. må du kanskje ikke spør mæ om ..det må du spør Herr, herr Hjernen.

G: Kem æ må spør? (*ler litt*)

O: Her oppe.. (*peker på hodet*) Det va jo.. æ bruka jo og sei.. mange ganga når æ mesta mobilen ...kanskje i trappa. (*OK*) Men han bli ikke ødelagt. (*Ja*)

G: Også fikk du ideen..(*ja*) at du trengt å ha nåkka pålegning.

O: Det e mange ungdomma som gjer det?

G: Ok. Så du syns du fikk et bra resultat? (*Jah*). Du jobba aleina om den oppgaven?

O: Mmh.

G: Syns du at det va okey?

O: Ja, ja. Det va fredsomt og okey og ingen plaga.

G: Næi. Ingen plaga og det va fredelig. (*Ja*)

...(her går de over tel å diskutere en sak ad at OY har vært mye plaget og ertet i friminuttene.. og spørsmålet hvorvidt dette er blitt bedre. Det er tydelig at OY helst ikke vil snakke om dette, han sier at han ikke får puste når han tenker på hvor ille det har vært..)

Sekvens 3: Vurdering av prosjektet

G: Du ska vel få litt karaktera og..

O: Ooufff... (*Puster tungt*).. Skummelt.

G: Syns du det e skummelt, næi... vi må vel se litt på det i dag. (*Jaaa*) Jaaa.

O: Og vess det bi nå bråk og sånn.....

G: Vil du æ ska læs dem eller..

O: (*kjapt*) Bærre les dem!

G: Ska vi se på dem i lag? (*mmh*) Først va det kreativitetsoppgaven. Der står det at du har jobba jevnt og trutt og tatt imot forslag tel forbedringa. (*mmh*) Kreativiteten, der va det litt lite nytenkning, syns ho. Resultatet va greitt, men kun' godt ha vært meire spennandes med effekta. Altså fleire effekta på. (*jaa..*) Ja. så huska du at i klassen så sku dokker fremfør det..førtell ho ka dokker hadde gjort. Ser du ka bra karakter du fikk?

O: Jaa..

G: Ka du fikk?

O: Fire minus (4-).

G: Ja. Flott! Det betyr at...ka betyr det.. ka e du flink tel?

O: Æ? (*Jah*) Æ e ikke akkurat så flenk da.

G: Ja, ka e det du e flenk tel når du har fått den bra karakteren da? (*Jaaa*) Du e flenk til..når det gjeld den muntlige framføringa.

O: Ja, ja.

G: Ja. Sånne situasjoner kor du ska førtell om nokka og snakk om nokka, så e du flenk. (*ja*)... (*liten kunstpause..*) Godt å sjå?

O: Jaada.

- G: Og da fikk du på den oppgaven så fikk du 2+ og den karakteren sku du ha i ...*(Kunst og håndverk.)*Ja. Og så ser du at det står ”eventyr-oppgaven”. Der va du borte i går, så der fikk du ikkje nå karakter.
- O: Nei, det va synd. *(Næi)*

Sekvens 4. Vurdering i alle fag

- G: Også er du de prøvan som står nedover der. E de nån der som du ser at du e veldig førnøyd me?
- O: Ja, nån.
- G: Ja, ka du e førnøyd me uta di?
- O: Nææi... natur og miljø.. ikke heilt, men matten og engelsken og norsken.
- G: Ja! Du har jo hatt en sånn ord-test kor du har gjort det veldig bra ser æ. *(Jaa)* Arbeid du på en bestemt måte på den?
- O: ...*(tenker seg om)*...ka ska vi si? Æææ ...huska ikke... *(huska du ikkje korsen du gjør det?)* Næææi.
- G: OK. Også e du på innleveringa. Der mangla du nån innleveringa ser du. *(Mmm)* Du mangla de to siste i matematikk også har du ikkje levert engelsken.
- O: Ikkje levert engelsken
- G: Næ! Veit du om det?
- O: Ja. Æ veit om det.
- G: Også i gymmen så står det at du har deltatt i kvær dansetime. Og det e jo flott! *(Mmh)* Ja. Så har du fått karakter:
- O: Det bli tre (3) *(ja)*
- G: Og orden har du fått nokså god. Og du veit koffør æ har måtta sætt ned orden din?
- O: Førr?
- G: Førr at du mangla innleveringa av skolearbeidan dine. *(åja?)* Ja. Du mangla to matematikk-innleveringa også mangla engelsken. *(Ja)* Også når det gjelde arbeidsinnsatsen så har æ skrev at du har strevd mens datamaskinen din enda ikkje e komme telbake. *(Næii)* Men æ synes likevel du kunn ha klart og fått tel meir, førr at det e om å gjør og gjør det beste ut av situasjonen. *(Mmh)* Mmh. ..Men du savna dataen din?
- O: Jaa.. og æ klar ikkje å jobb uten den..
- G: Du klar ikkje å jobb uten den?
- O: Næi *(Næi)* Det e førr vanskelig førr mæ det derre.
- G: Ka e det som bli vanskelig?
- O: Når æ ska skriv så e det sånn.. så bli det sånne skriveproblema.
- G: Mmh. Men matematikken den har du jo ikke på data?
- O: Næinæi, men det går an å gjør det.
- G: Det e jo sant det. Så du føl at det har gådd litt dårligar førdi at du ikkje har hatt datamaskinen?

Sekvens 5: Ønsker og avtaler

- O: Næi. ..Men berre en liten plagelse her e at vi ikkje har hatt KRL i denne perioden. Det e ikke æ glad førr.

- G: Men nu kan æ gle dæ me at når vi begynn i neste periode så ska vi ha om KRL. Også ska vi ha om BIBELEN. Det bli du vel glad førr?
- O: Ja
- G: Også må vi jo tru at når vi har hatt valguke at datamaskinen din e kommet i mellomtida når vi begynne på ny periode. Det får vi inderlig håp. (*Ja det håpa æ!*) Ja det får vi virkelig håp! E de nokka anna du ha r løst å sej før vi slutta?
- O: Næi, æ har'kje så mykje å sej.
- G: Næi. Du ska lov mæ at vess det fleire sånne episoda korr de e ekkel med æ, så ska du si fra tel mæ.
- O: Ja.
- G: Ka ska du gjør med det herre? (*holder vurderingsskjemaet opp*)
- O: Mamma! Og underskrift.
- G: Ja flott! Da kan du gå telbake tel klassen.

Etter denne samtalen blir det ikke skrevet avtale direkte i møtet. Denne avtalen skriver lærer samme dag, etter å ha bearbeidet samtalen for seg selv. Hun lover å følge opp i forhold til å få datamaskinen på plass, men setter ikke ytterligere krav til OY om at han må få litt bedre orden i ”sysakene”. Når de i uken etterpå får den nye fem-ukersplanen som tematisk omhandler ”det miljøbevisste menneske” utfordrer det til nye individuelle mål.

Av samtalene med Ole Yngvar sitter jeg igjen med et inntrykk av en litt sårbar gutt, som forsøker å legge skjul på sine svakheter og usikkerheter gjennom ord og uttrykk som ”Jaja”, ”det e okey”, ”det går berre fint”, også kommer det fram etter hvert at det ikke går så fint. At han sliter på flere områder. Han har også, muligens, et noe virkelighetsfjernt forhold til fremtidig arbeid, idet han har bestemt seg for at neste arbeidspraksis skal skje ved Bodø Flybase og ikke på varelageret på matbutikken hjemme. Men læreren virker umiddelbart følsom og imøtekommende overfor utsagnene hans. Det synes som hun tar imot han med respekt og tar han på alvor, noe sluttintervjuet i juni bekrefter, etter at det er gjennomført seks elevsamtaler (med videoopptak) dette skoleåret.

Ole Yngvar om samtalene (vedlegg 4.16):

Samtalene er flotte. Da får jeg diskutere alt mulig som har skjedd. Og nu er datamaskinen kommet, så nu har en del av de vanskelige tingene løst seg. Fint å sitte og prate med en lærer. Fint å prate med voksne generelt. Klassestyrer Grethe er liksom blitt en annen etter at jeg er blitt kjent med henne. Mindre streng liksom. Tror at Grethe kanskje blir mindre streng når hun får høre hvordan elevene har det. Føler meg veldig trygg sammen med henne. Samtalene hjelper godt for å få gjort hjemmearbeidet.

Videofilmingen er flott. Bra å se seg sjøl. Har lyst til å fortsette med den. Interessant å studere hva jeg sa og hva jeg kunne sagt istedenfor.....

Hvis ikke samtalen hadde vært, kunne det blitt masse krise. Da hadde det fortsatt vært mye mobbing og slossing.

Synes samtaletida ble litt kort.. Kunne tenkt seg litt lengre tid av og til.

Snakker mye med mamma etter elevsamtalene. Hun får vite hva som har skjedd og hva vi har snakket om. Pappa er så langt borte, så det blir liksom ikke til at jeg snakker med han.

Tar opp alt jeg har bruk for å ta opp i samtalen. Det er ingenting som glemmes.

Synes både lærer og jeg sjøl er flinke til å følge opp avtaler. Kan godt tenke seg til neste år og snakke med flere lærere. Og få samtalen oftere. Kanskje hver 14. dag. Det ville passet bra.

9.3. Samtaler med Cecilie

Selv om temaperiode og struktur er den samme, vil samtalen naturlig nok ta helt ulike vendinger sjøl om vi har med en og samme lærer å gjøre (Her lærer Grethe). Naturlig nok, ettersom elevene er forskjellige og forholdet mellom hver især sin erfaringsverden vil være svært så forskjellig.

I den neste samtalen er vi inne i samme tema-periode som den første av de forrige, med *høvisk atferd* som fellesnevner. Høflighet har vært diskutert som en viktig del av den høviske atferden. Samtalen blir likevel annerledes. Her følger *innledningen* og *avslutningen* fra samtalen mellom lærer Grethe og Cecilie:

Samtale 4 med Cecilie 10 februar:

Sekvens 1: Høvisk atferd

Grete: Ka e det du syns som har gått bra?

Cecilie: Æ e blitt roligere og klarer å konsentrere' mæ beire.(Jah). Kanskje æ e blitt litt høfligar ' og.. (ler litt)

Grete: Ka du syns har vært.....når du sei at du e blitt høfligere, syns du ikke du har vært høflig nok før?

C: Næih.... (ler litt)..ikkje akkurat da..

G: Ja..korsen har du vært når du ikkje har vært høflig?

C:ikkje høflig...(tenker seg om ei stund)..veldig uhøflig..sånn....æ bantes heile tida og sånn derre (språkbruken altså)...Ja. Æ bainnes nesten ikkje lenger. Det e jo ganske bra.

G: Ja. E det sånn at nu hadde du bestemt dæ førr å klar' og bainnes mindre?

C: (ler litt)...næih.....det har bære blidd sånn, æ vet ikkje korsen..

G: Okay. Jah! Korsen kjennes da?

- C: ... æ veit ikkje...normalt egentlig...
- G: Du syns det e okay at du baines minnjer?
- C: (litt nølende)..jah..så klart..
- G: Jah? Merka de nokka heime eller?
- C: Næi..æ har aldri baintes heime.
- G: (Ler litt). Så de merka ikkje nokka førskjell. Næih.
- C: Næih...
- G: Jah. Vi har jo måtta snakka om det når gang. E og du. Om det med språkbruk...(ehjaa...) Mmh. Og e syns jo at...e merka jo..e merka i hvertfall at du har endra dæ på det. Jah. Og ikkje minst vess det kommer nokka så virka det som du e obs..(uklart hva som sies her..)
- C: (Ler). Det kjem bærre..
- G: Ja, men det som e så fint at om det kommer og du gjør sånn...obs..så e det sånn at da e du litt bevisst på det.(Jah) Mmh. Det har med høvisk atferd å gjør'. Kati kaim æ tillat mæ å bajnnes og kati kajnn æ det ikkje? Jah. Så da syns æ jo også at du har hatt en stor fremgang på det derre. (mmh). Og det e jo bra. Jah!

Sekvens 2: Ukeplaner og hjemmearbeid

Videre blir det her en diskusjon rundt Cecilies manglende konsentrasjon som gjør at hun får gjort lite arbeid i klassen, men ender opp med å gjøre masse hjemmearbeid i stedet. Noe som tilsier at ukeplanprogrammet, når det kommer på mandag, synes uoverkommelig:

- G: Syns du at vi klar' å lægg' planan sånn at det e mulig før dæ å fördel arbeidet, eller e de sånn at de bli en vældig trøkk på nå'n uke.
- C: Altså..den siste vi hadde..den siste vekka...den va fæl.
- G: Akkurat! Ja!
- C:| Og det va alt før masse arbeid.
- G: Ka det va dokker sku gjør ferdig da?
- C. De va tegneserien og det dærre..
- G: Jah.. Akkurat. Uta' alt det vi har jobba med så e det jo ikke alt som e like lystbetont, men ka du har likt uta de oppgavan vi har hatt i denne perioden?
- C: (Med litt latter) Æ hata å tægn' så det kan nu ikkje vær' tægnesian'.(Okay..) Næi .. æ veit ikkje..natur og miljø kanskje?
- G: Jah!

I det Cecilie på nytt bekrefter at hun hater å tegne, forlater læreren dette tema og går over til å gjennomgå karakterene i de enkelte fag og på diverse prøver i denne perioden

Sekvens 3. Fra vurdering til hørsel

Mot slutten av denne samtalen, etter at vurderingsskjemaet er gjennomgått kommer noen bemerkninger fra Cecilie til sjølve skjemaet som hun mener bør forandres. Deretter roser Grethe henne for framgang ikke minst når det gjelder høvisk atferd. Umiddelbart etter dette tilføyer Cecilie:

- C: Men så... i timan så handla det om at æ hør' næsten ikke.. så nu e æ...nu e æ næsten

- døv..de e litt sånn..(Jah)
- G: På korsen måte hevna (??) du dæ?
- C: Når vi har sånn gjennomgang og sånt. Så må æ følg me' og Ka syns du? Vess nån prata tel mæ så dætt æ heilt ut og..da få æ ikkje me mæ nån teng. Så det....e
- G: Det e'kje så lenge sia du si det vart oppdaga det herre at du hørt så dårlig? (Næi) Næi. Eh..e de' sånn at du må få høreapparat eller det så dårlig eller?
- C: E ska å sjekk det før de kajnn' hejnn' at æ bærre træng dren i øret, så da må e operer' (jah)
- G: Har du vært plaga med ørebetennelse og sånt?
- C: Ja. Så e æ operer fire ganga før før det så det e...(og lægg inn dren), så det e 'kje akkurat nytt , men...
- G: Næih. E de nokka vi kajnn' gjør i klasserommet før å gjør' det lettere før dæ?
- C: Næi, det trur æ ikkje.
- G: Æ tænk på i forhold te kor du sitt henne og sånt.
- C: Næi det trur æ ikkje kommer tel å funger'..(næi)..vess æ bærre skjærpa mæ litt og klar og konsentrer' mæ beire så går det bra. (Ja) Da sku' det gå bra.
- G: Så du trur ikkje de e nokka e kajnn gjer før at æ ska gjør det lettar' før dæ?
- C: Nei, det trur æ ikkje.
- G: Næi. Ja. Men det e jo litt viktig at du minne mæ på at det herre kan vær' litt vanskelig før dæ og sånt. Før det vil jo vær vanskelig ..vess det e surr og sånt...så vil det jo alltid vær' vanskeligere å oppfatt' teng', ikkje sant? (mmh). Jah. Det e nu nokka ækkelt å bli plaga med.(Mmmh)

Sekvens 4. Oppfølging og avtaler

- G: (Liten pause). Men vess vi nu sei at...det har jo skjedd en del vældig bra med dæ etter jul da. Du syns du har fått mykje beire tel å konsentrer' dæ, du har klart å skjærpa språkbruken din, ikkje sant? (mmh) Jah. Og vil gjerne gjer det bra ..og klar det nå'n ganga så bra som du vil og ikkje alltid.(mmh) Vess vi tænk på målet ditt framover da.
- C: Æ må jobb beire...vældig masse beire og..
- G: Jah. Korsen skal du klar det?
- C: Æ må jo bærre prøv!
- G: Jah. Du har det sånn klart inni dæ at du vil jobb beire?
- C: Ja, så klart.
- G: Mmh. Men gi dæ sjøl litt tid og med førskjellige teng, Cecilie, det tar tid og lær mange førskjellige teng; på ungdomsskolen så træng man tid tele å komm' inn i klassen, med vennan' og alt mulig. Mmh. Så... tænk på at heile tida så går det i rætt retning. Og det e veldig bra.
- C: Ja, det e i hvert fall begynt' å gå i rætt retning no..
- G: Jah? Du har en sånn følelse av det?
- C: Ja vess det fortsett, så kan det herre bli bra. (ja) Får æ håp' i hvert fall.
- G: Ja. Får vi tru.
- C: Ja.
- G: Ja? Okay, da trur at vi har fått med det vi skal, også lova æ dæ et nytt og bedre skjema

(Begge ler) Okay?

C: Okay.

Like etter denne samtalen fikk lærer Grethe gjort avtale med helsesøster om å sjekke hørsel. Derfra ble Cecilie sendt til undersøkelse hos ”øre-legen” i byen hvorpå det viste seg at det lå tykke lag med ørevoks og stengte for. Da vokslaget ble fjernet, ble hørselen betraktelig bedre. Blid og fornøyd stilte hun dermed til neste samtale og kunne bekrefte at hun nu klarte å konsentrere seg bedre i klassen. Noe som etter hvert førte til at Cecilie trivdes bedre og bedre i klassen og fikk stadig bedre faglige resultater, ikke minst fordi hun klarte å jobbe bedre på skolen og ikke behøvde å utsette alt til hun kom hjem. På 6. samtale i *mai* uttrykker hun tilfredshet over nettopp dette. Samtidig kan hun også sette ord hvilke arbeidsbetingelser hun jobber best under. Her presenteres deler av den siste samtalen.

Samtale 6 med Cecilie, 14 mai:

Tema for denne perioden er ” Det samarbeidende menneske”. Klassen har blitt enige om gjennom den foregående perioden å følge opp den *høviske* atferden, ved blant annet å finne en ”hemmelig venn” som de kan vise en vennlig og hyggelig opptreden overfor (være en ”engel”); en som de ikke har viet så stor oppmerksomhet tidligere.

Sekvens 1: Omorganisering til det bedre?

L: Ja, Cecilie, har du hatt en bra periode?

C: Ja, ganske bra.

L: Ja. Ka har du likt og ka har du ikke likt?

C: Nei, æ har nu likt en masse. Egentlig

L: Mmh. Ka du syns har vært forskjell på den herre perioden og den forrige perioden?

C: Det å få jobb meir aleina. Masse arbeidsoppgava.

L: Korsen har du syns det har vært da?

C: ...ganske greitt...når æ fikk gjort alt på skola så.... det passa mæ ganske bra.

L: Vi har jo hatt sånn laus-plassering før, og i denne perioden endra vi det, og satte dokker fast sammen to og to. Ka syns du om det?

C: Det fungere veldig bra!! (optimistisk tonefall) E og ho.. (navn) e blitt gode venna.

L: Du e blitt beire kjent med ho med å sitt i lag med ho? (*Ja*) Jah!

Men i utgangspunktet så e jo du en sånn som lika å bestemmm' sjøl (*æ è vel det*) Jah. Det va' ikkje nokka negativt i det!. Men- det at vi bestem- det e ikke tel nokka hinder nokker dokker først vart satt i lag?

C: Næi.

L: Nei. ...Hvis du tenk sånn klassen under ett, korsen stemninga har vært og korsen innsatsen har vært i denne perioden, har du merka forskjell?

C: Nei det har vorre ganske forskjellig. Det e jo nån som den siste uka har jobba førr livet

(ler litt)..

L: Enn arbeidsro og sånt?

C: Vi har jo egentlig dårlig arbeidsro og sånt, men...æ lika jo det... det e jo da æ får tel å jobb.

L: ka du legg i dårlig arbeidsro?

C: Det e litt bråk, men..det passa mæ ganske bra.

Sekvens 2: Hemmelig venn

L: Vet du æ syns at dokker har vært så rolig, æ! (*åja?*) Æ synes det har vært så stille og rolig (ler litt), og der ser du at vi kan vær så ulik. (*Ja?*) Ja. Også sku' vi har vært en engel førr nå'n. Korsen syns du det har gått? (*Greitt!*) Klarte du å vær' en engel?

C: Nææi- egentlig ikke. Æ har vorre litt uvennlig i to vekke.

(Her er det litt utydelig, men det høres ut som hun ikke klarte å være vennlig med den samme personen så lenge, ettersom de ikke akkurat er venner fra før, men de var på nippet til å bli gode venner og ble litt småhyggelig med hverandre).

C: Det syns æ e ganske bra gjort altså!

L: Det è jo ikke verst!

Så det var et skikkelig uvennskap altså?

C: (nøler litt) Nei.. e veit ikkje ka som skjedde egentlig.

L: E det gått over?

C: Ja. (Her er det videre noe uklart)

Sekvens 3: Latter og vurdering

Herfra går de over til gjennomgang av vurderingsskjemaet. Det viser seg at resultatene denne perioden er svært bra, sett i forhold til forrige periode, dermed blir tonen mer og mer optimistisk etter hvert som samtalen foregår. På gløseprøven fikk hun en sekser og svarer "steike", hvorpå hun understreker at hun ikke var klar over at hun hadde gjort det så bra. Her begynner de å le sammen. C. sier "det er helt latterlig", ettersom hun ikke har øvet noe. Det blir mye latter under denne gjennomgangen. Jeg tar her med litt fra slutten av denne sekvensen.

L: KrL-boka 5 +, skoleavisen 3-, en nedtur.....og gymmen : god innsats og gode evner i fotball! Så på høflighet har æ skrevet at du har vært flinkere tel å vær' høflig, men du kan enda bli flinkere, og det går på at det e litt sånn derre ...oopph...(et uttrykk som C bruker) (*Jah.*) Ja, det veit du. Men du ser at det e heilt klart at du kajnn! Du kajnn vær utruglig høvisk når du vil! Jah!

Arbeidsinnsatsen. Du hadd ei stund i starten kor du vandra en del, men har tatt dæ godt sammen mot slutten og har jobba veldig bra!! (*Mmh*) Ja, e du enig i det?

C: Ja, æ kan vess æ vil.

L: Du kajnn når du vil! Æ merka på dæ når du bli rastløs...også begynn du å vandre.. og

C: Vess æ ikkje får tel nokka så bi æ så rastløs..da må æ gå...

L: Det e'kje enkelt det derre.

C: Nei, det e'kje enkelt!

L: Særlig med sånne økte korr du skal sett i ro og sånt..

C: Æ bi førr rastløs..(ler litt)

L: Det è en kunst det derre å klar å få gjort det man skal og klar å få ut rastløsheita uten å vær tel førstyrrelse førr ainnjær. Jah.. Men etter denne perioden ska du vær' veldig godt fornøyd med dæ sjøl. (*mmh*)

Med hørselen, korsen har det vært med den?

Her kommer det fram at dette går bedre, at hun aksepterer å ha nedsatt hørsel, men at det går greitt likevel. Det oppleves ikke som noe stort problem i dagliglivet.

C: Æ har en tendens tel å si "ka" vess æ è usikker på ka som sies?

L: E det en uvane, eller e det før å få en bekreftelse på at du har hørt rett?

C: Det kajnn vel vær' begge dele. Da æ hørt dårlig så hørt æ jo nesten ingen teng.

Sekvens 4: Flytting og oppsummering

L: Og nu ska du fløtt ifra oss?

C: Ja, det ska æ.

L: Men det e'kje sekkert at det bli tel høsten?

C: Nei det e det'kje.

(Her blir det litt snakk om at pappa flytter i forveien og at de andre kommer etter når mamma har fått seg jobb. Men Cecilie vil helst begynne skoleåret på den nye skolen til høsten, så hun lettere kommer inn i klassen. Læreren uttrykker at hun er veldig lei seg for at C skal flytte. Hun kommer til å savne C og uttrykker at hun er så frisk og sterk og ha i klassen. Hun liker personer som er litt liv i . (Her blir det litt latter mellom dem). *Og ingen kan ta din plass*, sier læreren.

L: Når vi nu skal oppsummere C, så får vi vel sei at når det gjelde oppførsel og din måte å vær' på så har det vært en kjempestor forbedring. Og du veit veldig godt at du kan når du vil. Før det ikke alltid like lett og vil alltid..det skjønna æ. (*neih*) Men du har jobba med teng og det synes æ e veldig bra. Det vises på de gode resultatane'. Og at du har di sterke side på matematikksida det e æ ikkje i tvil om. Det ska' du tænk på og ta vare på og utvikle videre de siden' du e god på.(*Ja*)

Okay!(*jah!*) Jah! Så får du det underskreven' og alt det derr? (*Jah!*) Jah!

Cecilie om samtalene (vedlegg 4.16):

Cecilie uttrykker at hun er veldig fornøyd med samtalene. De har bidratt til at hun nesten er sluttet å vandre i timene. Hun har tenkt mye på vandringen etter at de har snakket om det i elevsamtalen, og hun prøver hele tiden å gjøre noe med det. "Det er rart", sier hun, "med ting man gjør som man ikke legger merke til sjøl". Dette har også virket inn på at hun arbeider bedre på skolen. Cecilie mener bestemt at når lærer tar opp noe med en elev som går på oppførselen (eks. vandringen), skjer det noe med eleven, og det som skjer virker positivt inn på forholdet til de andre. Hun synes å merke at klassen er blitt gradvis roligere. Cecilie husker spesielt da det ble snakket om hørselen hennes. Hun opplever at hun hører bedre nå, i og med de praktiske endringer som har vært gjort i den forbindelse. Ellers husker

hun den siste samtalen som den beste. Da var hun i godt humør, kjente seg fornøyd både med karakterene og seg sjøl. "Da er det artig å sitte og samtale med læreren", sier hun. "Dersom du har fått bønn karakterer er det lite artig".

Cecilie ser av filmene at hun er blitt roligere og tryggere i samtalsituasjonen. Hun er glad for at hun får bruke tid på å diskutere hva som har skjedd og hva som er sagt. Hun tror bestemt at det har betydning at læreren får et innblikk i hvordan hun og de andre elevene har det. Dette skjer best når de sitter på et rom alene. Hun tror ikke læreren hadde fått denne informasjonen hvis elevene bare skulle oppfordres til å gå og snakke med læreren når de hadde lyst til det. Og mener samtidig at hun, i løpet av disse samtalene, har fått anledning til å ta opp med lærerne alt hun har gått og tenkt på.

9.4. Samtaler med Eirik

Jeg går her rett inn i innledningen på den 5. samtalen, fra *Den skapende perioden*, hvor det kommer fram opplysninger som kan gi svar på noe klassestyrer har gått og grunnet på. Hun ser at Eirik sliter med samarbeidet med de andre elevene i klassen og at han ofte faller utenfor i gruppearbeid. Foreløpig har hun ikke helt klart å fange opp hva årsaken kan være.

Sekvens 1: Fisketur og kreativitetsoppgave

R: Vi har jo hatt *den skapende perioden* og vi har hatt en kreativitetsoppgave og vi har hatt litt eventyr og litt dramatisering og sånn derre. Korsen har du likt denne perioden?

E: (*Tenker seg om*) Ganske artig med den dærre fesketuren vi hadde. (*Ja? Tel Skånland?*) Ja, men altså der vi va på en beire leirplass- de fleste ville jo fesk der det va leir.

R: Ja? Va det dårlig å fesk der?

E: Ja, altså det va så masse tang og det va så langgrunt, så vi fekk ikkje ut krokan'.

R: Men når dokker gjekk ut på steinan litt lenger tel venstre, va ikkje der brukbart?

E: Jo, men det va tang der. Så når vi kast ut kroken, så va det berre ...svupp..

R: Hadd' du napp?

E: Næi.

R: (*konstaterende*) Nei. Det va ingen som fekk nokka. Men det va mange som likte den turen. Og det e jo litt artig. (*Ja*) Korsen likte du kreativitetsoppgaven? Og valget dokkers?

E: Ja valget med "MAGISK DØR" va jo egentlig min idè. Altså vi va litt sånn gjennomtenkt altså. Også fant vi ut at lysan' va ødelagt også fant vi ut at uten lys så kajnn vi ikkje gjer sånn... (*altså når dokker ska framfør det*).. ja altså vi kan ikkje framfør det før vi får lys.

R: Mmh. Det må dokker få øv inn på torsdag. Ble du fornøyd med den rosa kua? Nei teppebanker'n meine æ.

E: Teppebanker'n ja (*ja.*) Den blei æ ganske fornøyd med (*mmh*).

R: Og dokker laga jo en del detalja. Samarbeidet med de annjer, korsen va det?

E: Ja, det gjekk litt opp og ned.

R: Ja, det trur æ og. Ka gjekk *opp* og ka gjekk *ned*, førr å si det sånn?

E: Ja altså, vi arbeide jo godt, også arbeide vi av og tel dårligar'. (*mmh..*)

R: Ka oppleve du sjøl i samarbeid med ajnner? E det spesielle teng du syns e vanskelig med måten du reagere på og e det spesielle teng du syns e vanskelig sånn som ajnner reagere? Har du tenkt nokka på det?

E: Nei, altså æ syns det litt dumt vess de ikke forstår ka æ meine.

R: Oppleve du at de ikke forstår?

E: Jah..

R: På korsen måte?

E: Ja altså vess e sei en teng som e syns e skikkelig bra som de ikke ser at det e skikkelig bra før de skikkelig vet ka det e...sånn som at når e sei at vi må ha ei magisk dør...ei magisk dør.. det bli jo.. ja de misforstår ka e sei..*(jah)*...også forklare æ det også misforstår de meir og sånn..

R: Meine du at ..før du har fått forklart dæ ferdig, så har de på en måte fått gjort sæ opp ei meining.

Vi ser her at læreren bruker tid for å komme til *sakens kjerne*, som i første omgang kan synes å handle om at elevene ikke har klart å samarbeide tilstrekkelig, men som samtidig avdekker at det ligger noe dypere og vanskeligere bak utsagnet. Noe i samtalen tyder også på at Randi har fulgt ekstra med i Eirik sine reaksjoner og slitasjer i samarbeidet. Nu får hun anledning til å sjekke dette nærmere ut. Av spørsmålsstillingen kan det se ut som læreren har *følt oppmerksomhet* og tydelig bevissthet i hvordan hun vil tilnærme seg saken. Hun har registrert at han sliter, og for lærer Randi synes det klart at hun ønsker at elevene skal lære seg til å samarbeide godt, samtidig ser hun at det ikke skjer. Hun ser også at Eirik har spesielt vanskelig med å kunne samarbeide med de andre. Gjennom samtalen får hun et bedre tak på hvorfor samarbeidet skjærer seg. Eirik sier at de andre ikke forstår hva han mener. Når han sjøl har en god idé, for eksempel å lage ei *magisk dør*, og når han lanserer denne idéen, blir det lett at de andre misforstår. Dermed får han ikke forklart seg ferdig. Før han har fått forklart seg har de andre gjort seg opp ei meining. Sånn er det ofte. Dette opplever han dumt.

Samtalesekvensen forteller oss at dette også kan ha noe med Eiriks måte å tenke og uttrykke seg på. Han snakker om *ei magisk dør*, noe som kan være vanskelig å forklare, ettersom det ligger innefor en fantasiverden som kan være vanskelig nok å formidle i den faktiske virkelighet, sjøl om vi har med barn å gjøre. Gjennom denne samtalesekvensen klarer imidlertid Eirik å formidle til læreren noe vesentlig, nemlig hans egen opplevelse av at medelevene *verken lytter til, aksepterer eller respekterer han forslag*, forslag som han sjøl

synes er rimelige gode. I *samtalen om samtalen* diskuterer de om forslagene hans ligger så langt ute i fantasienes grenseland at medelevene ikke er *i stand til å forstå* hva han sier. Uansett: han opplever å ikke bli respektert.

Vi kan imidlertid ikke med sikkerhet si hvorfor han blir avvist av medelevene; elevsamtalen har bare gitt oss en pekepinn på hvordan Eirik *tenker og opplever* tingene. Skal vi kunne gå videre å finne svar på hvorfor de andre avviser, må vi høre de andres stemmer, muligens både enkeltvis og i gruppe. Dermed ser vi at den individuelle elevsamtalen, uansett hvor hyppig den måtte komme, har sin *begrensning* når den ikke forenes med de andres stemmer, i tidsmessig nærhet. Det kunne gitt svar på: Hvorfor misforstår de andre de gode forslagene som Eirik kommer med?

Styrken i denne type samtale ligger i muligheten til å få tak på hvordan hver især tenker, der dette har betydning for læringsprosessen. Og i dette tilfelle synes det nødvendig å følge opp det kompliserte i kommunikasjonen, for ikke å risikere at disse elevene, gjennom pålagt samarbeid og gruppearbeid risikerer å "kjøre over" hverandre og vise manglende respekt for hverandres ideer og forslag. Det kunne vært lett å si "Nu må dokker slutte å krangle og se til å komme i gang å samarbeide" uten å bry seg om den sårbarheten og de skadene som kan bli konsekvensen av at man ikke forstår hverandre.

Eirik om elevsamtalene (vedlegg 4.16):

Eirik er den i utvalget som synes at samtalene har hatt minst å bety for han, bortsett fra at han mener de har hjulpet på inntekten hans. Samtalene virker positivt inn på karakterene, og med bedre karakterer tjener han mer, ettersom han får utbetalt en pengesum for hver karakter som ligger over 3. Blir karakterene for dårlige må han betale tilbake. Eirik tror også samtalene har hatt betydning for oppførselen hans, dermed har de sannsynligvis hatt betydningen for andre elevers oppførsel også, mener han. Men de har foreløpig ikke bidratt til å bedre samarbeidet.

Eirik er dessuten veldig nysgjerrig på hva læreren har å si om han, og uten samtalene har han kanskje ikke fått vite det.

Eirik har syntes at videofilmingen har vært ubehagelig (sjøl om han valgte det frivillig). Han synes det ble flaut å se seg sjøl. Han understreker at han ikke skjønner vitsen med å ha en "samtale om samtalen" og stoppe opp og diskutere enkelte samtalesekvenser. Han syntes ikke han fikk noe ut av det. Han snakker aldri med noen etter en elevsamtale. Heller ikke de hjemme.

Skulle han tenke seg samtale annerledes tenker han på at samtale noen ganger kunne ha vært erstattet med "skriftlige samtaler", hvor spørsmålene var skrevet på et ark, så kunne han bedre fått tenkt på hva han skulle si. Han synes noen ganger at samtale varer for lenge, skjønt det har litt med hva de holder på med i klasserommet ellers og hva de går glipp av. Sist gang var det "elevens valg", og han var midt inne i et spill. Da likte han ikke noe særlig å gå til samtale.

9.5. Samtaler med Mette

Begge klassene på Fjordbygda sentralskole følger i utgangspunktet samme samtalemønster. Men det er likevel rom for det uforutsigbare, slik som i denne samtalen mellom Mette og lærer Randi. Eleven, Mette, bor på en gård i ei lita bygd noen mil unna.

Her følger et utdrag av den 4. elevsamtalen i februar, knyttet til teamperioden "Det arbeidende menneske"¹⁰ februar. Samtalen i sin helhet varer i 19 minutter. Lengden ble akseptert fordi samtalen brakte mye informasjon som lærer Randi trengte tid til å få tak på og forstå. Tiltross for at dette er den fjerde samtalen med Mette, kjenner lærer seg fortsatt utrygg på om tillitsforholdet mellom henne og Mette er tilstede, ettersom hun beskriver Mette som ei sjelden vår og følsom jente. Den første del av samtalen er etter Randis utsagn en slags tillitsetablering; en måte å nærme seg elevens ståsted på. Forut for samtalen har det skjedd en hendelse som har beveget Mette ekstra følelsesmessig. Venninnen besvimte nærmest foran øynene på henne for andre gang den dagen (første gang var ikke Mette tilstede). Hun blir etter hvert kjørt i ambulansen til sykehuset i Bodø, og Mette er oppbrakt og bekrefter at hun er engstelig for hva som skjer med henne og har lyst til å få vite hvordan det går. Randi sier at hun er i trygge hender og ber henne stole på det. Denne lille praten tar ca. 1 minutt, før vi går inn i den "offisielle" elevsamtalen. Jeg kommenterer underveis i denne presentasjonen. Mine kommentarer er basert på "samtalen om samtalen", sammen med lærer Randi og Mette, etter at vi hadde gjennomgått video-opptaket.

Sekvens 1: Jeg venter på sommeren

Randi: Nu har vi hatt en periode som heter "det arbeidende menneske" og vi har hatt litt sånn forskjellig; vi har vore i Straumen, dokker har vore utplassert i arbeidslivet og vi har hatt et mål som går ut på å vis' høvisk atferd, det å lytt' når ainner snakka, vær høflig, opptre rolig og vis' respekt og toleranse. Kan du sei litt om korsen du syns det har gådd de herre forskjellige plassan? Denne perioden.

Mette: Eh...Æ veit ikkje. Æ huska egentlig ikkje så masse fra denne perioden. Æ syns han vart så kort.

Randi: Mmh. Så du syns det har vorre en kort periode?.

Mette: Mmh.

R: E de et godt tegn eller e det et....?

M: Æ veit ikke. Kanskje førr det at æ veinta på sommaren. ...

R: Mmh

M: Det skjer litt fort

R: Mmh. Så du går egentlig rundt og venta på sommaren?

M Ja. Mmh..hos me.. i mine tanka (ler litt) og sånn... i min verden, så ska det vær vår nu..

R: Ska det vær' vår i din verden? Førr at?

Mette svarer altså at hun egentlig ikke husker så masse fra denne perioden. Hun begrunner det med at perioden har vært så kort, en forklaring som for Randi virker litt ulogisk. En kort periode skulle tilsa at hun husker mye. Derimot får læreren en informasjon som hun er uforberedt på, nemlig at det er vår i hennes verden allerede 10 februar og at hun nu går rundt og bare venter på sommeren, sjøl om vær og føreforhold ute tilsier at det er ren vinter. Hun undrer seg på hvorfor det går an å tenke slik, derfor spør hun, på elevens spørremåte: "førr at"? Dermed responderer hun på en måte som muligens kan få Mette til å fortelle videre. Læreren tenker på at dette kan ha noe med at eleven er adoptert fra et land i Østen, hvor årstidene er annerledes. Dette svirrer i bakhodet til Randi. Men eleven gir ikke det svaret hun kanskje forventer:

Sekvens 2: Bading

M: Ja. Akkurat nu, førr at i fjor (mmh) så va det vår (litt latter) så veldig tidlig (mmh). Æ bruke alltid å ta våren sånn litt på sparket.(mmh) æ vassa på nyttårsaften i fjor så (åja) e bruk å bad'.. i påska så bada vi jo (mmh)..

R: Så du bada allerede i påska?

M: Ja

R: E'kkje det kaldt?

M: Næi. Det e deilig.

R: E de det? E de anjner ute på Kvikstad som bada ilamme eller...?

M: Ja de fleste egentlig.(Ja) Men det jo ikkje alle som bada, (nei..) de fleste bærre vassa litt førr det e så kaldt og sånn...Men..

R: Æ trur ikkje æ hadde fått tel og gjort det. Eh..men..det e'kje mykje sny på Kvikstad nu, e de det?

Her får hun vite at de fleste i bygda nærmest er isbadere og at det slett ikke er uvanlig at de bader (i havet) tidlig om våren; i hvert fall i påska, men gjerne i februar. Her registrerer hun en kulturforskjell, noe hun presiserer; selv ville hun ikke ha funnet på å gjøre det, men det

er tydelig at lærer Randi både er overrasket og litt imponert over denne fortellingen. Lærer bringer samtalen videre, med å gå over til ”sny”- spørsmålet.

Sekvens 3: Oversvømmelse

M: Nei, det e foren bort, men det e vældig masse is akkurat hos oss. På veien. Gårdsveien vårres.

R: Så det e’kje mye vårlig?

M: Nei da (ja) Og vi har jo oversvømmelse i kjelleren og..

R: Dokker og? ..han...kem det va som snakka om det...det va han Eirik?

M: Ja han Eirik ja, men de har på romman’ (ja) det har ikke vi (nei)

R: Så dokker har ikkje beboelsesromman nede?

M: Nei

R: Nei. Ja kor høgt oppe står vannet?

M: Over en meter (åh herlighet!) ..ja det va jo..fryseboksen de va jo slængt utover og vi mått’ jo (så det låg og flaut?) ta ut alt innholdet i en av de (ja).. så vi mista en masse mat..(ja)

R: E de’ sånt som har skjedd førr første gong nu..?

M: Ja, akkurat det med fryseboksen’ ja (mmh)..men vi har jo hatt oversvømmelse før..(åja)..akkurat i kjellr’n , men ikke så vældig masse som nu (nei)...det kom jo vældi brått når det kom så masse sny’(ja klart) og regn, også tankbilen i går mått’ kjør på marka istedenførr på veien førr det va’ så glatt, også knust’n et speil da han kjørte utførr.

R: (med litt humor i stemmen) Så han tok marka istedenførr veien?

M: (Med latter i stemmen) Ja

R: Får dokker ikkje strødd ute på Kvikstad?

M: Ikkje gårdsveien vårres nei (nei) førr det går en vei ut ifra sjolve hovedveien (ja)

R: Ja æ skjønna. Og den e privat den. (mmh) Ja

(Liten pause)

Gjennom resten av denne lille levende fortellingen har vi fått et klart inntrykk av hvordan eleven bor (på gård), at de har dyr og som fores med silofør (tankbilen kommer og tømmer) og hva de har å streve med på gården (oversvømmelser og isbelagte veier). Et lite politisk tilsnitt finner sted i diskusjonen rundt spørsmålet om det private og det offentlige. Det blir ikke strødd på private veier, det må man sørge for sjøl. Vi får også et inntrykk av at Mette er glad i å fortelle og lett å få på glid. Herfra kan det synes som lærer leter etter en overgang til å gå inn på det noe hun er opptatt av: Mettes omgang med de andre i klassen er. Hun går rett på sak:

Sekvens 4: Tenker eller drømmer

R: Ja. Sånn sosialt i klassen og sånt. Du e jo en liten drømmer..(hmf).. det e min påstand.

Kjenn du dæ igjen nu?

- M: Næi
R: Næi
M: Ikkje drømmer akkurat.
R: Ka du vil sei da?
M: Æ veit ikkje. Tænkandes
R: (spontant) Ja, du e en tæncer,(ja) de e kanskje beire.. Ka tænk du på ?
M: Alt. Masse.
R: Det e'kje spesielle teng?
M: (liten pause) Næi. Æ tæнке alt førr masse.(du tænk alt førr ma..) Æ bør ikkje tænk.
R: Koffør?
M: Førr det. Førr de bi dumt.
R: Ja ka e det som bli dumt når du tæнке?
M: Nei, æ skape bærre problema førr mæ sjøl
R: Betyr det at du syns at du laga et lite problem tel et stort problem eller..? Ka lægg du i det?
M: (litt usikker latter i stemmen) Næi. Æ tæнке sånn at æ veit ikkje ka æ tæнке på en gang. (mmh). Det e derfor æ e... æ e litt sånn anonym. Litt bortgjømt. I forhold venninnan mine og sånt. Egentlig.

Av denne sekvensen aner vi ulik forståelse. Lærer mener at Mette er en *drømmer*, mens Mette definerer seg som en *tenker*. Lærer sier henne ikke i mot, men lar henne få utdype dette, dermed framkommer den informasjon at hun synes dette er en plage. Hun skaper bare problemer for seg sjøl og tenker så mye at hun ikke alltid vet hva hun tenker på en gang. Lærer har registrert at Mette ”melder seg ut” og trekker seg tilbake fra sosiale situasjoner, og hun prøver å få tak på hvorfor hun gjør det. Mette er klar på at hun ønsker å være anonym og litt bortgjømt.

Sekvens 5: Det har æ ikke løst å snakk' om..

- R: Ka du mein når du sei at du e litt bortgjømt? Tenke du på spesielle situasjona eller..
M: Næi. Egentlig ikke (*næi*). Æ har alltid vært litt sånn at æ vil bort ifra bråk og sånn (*mmh*). Det e jo litt deilig det.(*mmh*)
R: Betyr det at du lika det...lika å vær' litt førr dæ sjøl eller..?
M: Ja æ lika det, men æ træng vel også å vær ilamme når ganske masse egentlig..(*mmh*). E kanskje ikke klar over det sjøl.
R: Det verka jo som at du... altså du har jo reflektert en del sjøl over akkurat de tengan, det hø'r æ jo når du snakke om det, og det e jo veldig bra...du på en måte tar stilling tel kem e æ og ka e det egentlig æ vil. Og ka e det æ har behov førr. Men når gong Mette så verka du litt trist. Men e det bærre sånn dærre..altså det kan jo vær –helt normalt i din alder at man har følelsa som kjem den veien også.
M: Ja, men det har æ ikke løst å snakk om.

Her beveger Randi seg til en *usynlig grense*, som settes klart av Mette. At hun noen ganger virker litt trist, har hun ikke lyst til å snakke om. Det tilhører privatlivet og ikke skolen, noe Randi respekterer. Samtidig gjør dette *noe*, som kommer igjen fra de forrige samtalen, at læreren spekulerer hva dette handler om. Hun velger å la saken ligge inntil videre.

Mette har hatt tendens til å gjøre seg fort ferdig med skolearbeid for så å sitte og ”smug-lese” seriebøker, dermed har hun også hatt lett for å falle ut av det sosiale fellesskap som klassen og vennene representerer. Hun både liker og ikke liker å gjemme seg bort; har funnet en måte å gjøre det på når hun kjenner behov for å holde følelsene for seg sjøl. Randi presser henne ikke direkte, samtidig som hun indirekte prøver seg på et svar:

Sekvens 6: En lykkelig slutt?

- R: Næi, det e heilt OK. (Liten pause) Så må æ spørr’ om boka som du har me bestandig. E det en måte å gjøm sæ litt bort ?
- M: Kanskje, kanskje æ ønske mæ dit, før det e alltid en lykkelig slutt, kanskje..
- R: Før det e..?
- M: De e alltid en lykkelig slutt.
- R: Akkurat. Det e alltid en lykkelig slutt! Eh..læs du ei bok ganske fort sånn fra begynnelse tel slutt?
- M: Ja

Her går de over i en diskusjon rundt bok-verdenen , hvor mange bøker hun har lest i serien og hvor lett det er å gjemme seg bort gjennom ei bok. Fra dette dreier hun etter hvert samtalen til å omhandle klassemiljøet:

Sekvens 7: Klassemiljøet

- R: E oppleve jo at du e ei sosial jente. Men e oppleve at du e en vældig sterk individualist. (Liten pause)Vet du ka æ lægg i det? At du på en måte lægg opp litt løpet sjøl. Du e’kje avhengig av at du ska’ gjer akkurat det samme som alle ainner gjer. Du kainn på en måte bestæm for dæ, førr din del.(*mmh*). Kjenn du dæ igjen i det?
- M: Ja.
- R. Du må ikkje gå der flertallet går nødvendigvis.
- M: Det vil æ ikke.
- R: Næi. Og sånn oppfatt jo æ dæ.(Liten pause). Ja. Har du det bra i klassen?
- M: Mh..Ja, det har æ.
- R: Mmh. Syns du det e et godt klassemiljø?
- M: Hmmh...det e vel det. (Her smiler M) (*mmh*)
- R: Koffør smil’ du? (Litt latter) E du usekker?
- M: De e så bråkat..
- R: Ja. Og det e ikkje du. Det e heilt sekkert. Syns du det e før mykje bråk enda?

M: Næi.

R.: Næi.....(her er det litt uklart)....

Her aner vi en forskjell mellom kulturen som er etablert i klassemiljøet og den kulturen som Mette har rot i. Det kan på den ene siden se ut som hun liker det, på den andre siden ikke. Hun liker ikke bråket, men hun liker medelevene. Følgende svar tyder på at hun kan ha stor interesse for sine medmennesker, noe læreren responderer særdeles positivt på:

Sekvens 8: Alle é rare på sin måte..

M.: Altså alle di..kvær en einaste person i klassen ..de e jo..rar på sin måte.. æ tenke ofte på kvær og en person..

R: Gjer du det?

M. Tenke på ka de har a gode..(mmh) og ka som e dumt med de...og sånt.(ja *akkurat*)..tænke på at alle har nokka godt selv om de e litt dum. .

R: (Liten pause) Kor flott!! De e jo mykje visdom i det du sei..

Læreren prøver nu videre å bekrefte at hun *tror hun har skjønt* hvordan Mette tenker. Hun virker ikke skråsikker og slår m.a.o ikke fast noe, hun bare antyder. Herfra går samtalen over i en diskusjon rundt hvordan Mette takler å bli motsagt eller bli fratatt boka når hun sitter og leser i timene. Vi aner en liten moralisering mot slutten når læreren mener det er bra at hun har lært seg til å legge vekk boka:

Sekvens 9: Avslutning

R: Mmh. OK...(liten pause). Men nån gong så må æ jo vær litt sånn stræng me dæ og sei at nu må du lægg bort boka vess e står og hold et foredrag førr eksempel. Men du takla det?(ja) Og du skjønna koffør du får sånne beskjeda?

M: Ja (litt latter)

R: Bli du sur da?

M: Da bruk æ å bli litt irritert

R: Det har æ sedd.

M: Ja førr æ får ikke læst ut akkurat den sida..Men når æ veit at det e et kapittel på neste sida (mmh)..og prøv å læs fort igjennom, så har æ løst å bli der. Og da veit æ ikkje ka æ ska gjer..

R: Nei. Men du legg nu bort boka når æ gir beskjed, ikkje sant? (mmh) Ja. Det e bra.

Her går læreren over til nytt tema, basert på den faglig innsatsen i de enkelte fag i perioden. I denne februarsamtalen har imidlertid den ”faglige ” delen fått mye mindre oppmerksomhet enn det sosiale aspektet. I og med at tiden ikke strakk til for den ”faglige delen” av samtalen

gjør Randi her en ny avtale med Mette om å gjennomføre en ny samtale torsdag i uka etter, hvor de resultatmålene fra hvert av fagene skal være i fokus.

Vi har her fått et innblikk i elevsamtalenes uforutsigbarhet. De tar sjelden og aldri de retninger vi tror de vil ta, og vi må alltid legge inn en faktor av reservertid, enten der og da, eller senere avtalt for å kunne avtale nye mål.

Mette om elevsamtalene (vedlegg 4.16):

Mette er overbevist om at samtalene har ført til at hun begynner med leksene tidligere og har fått bedre arbeidsvaner. Hun mener at når de sitter overfor hverandre, og de snakker direkte til hverandre, hun og læreren, blir det mer forpliktende. Da går hun og tenker på hva som ble sagt etterpå. Mette ser at karakterene er blitt bedre og bedre fra periode til periode og mener bestemt at samtalene har hatt mye å si. Mette understreker at de andres oppførsel har noe med hvordan hun reagerer, ergo kan hun ikke bestemme sin egen oppførsel fullt ut. Reaksjonene kommer bare. Hun tror ikke samtalene kan lære henne å reagere annerledes enn hun føler for.

Mette synes det er interessant og sitte og se på filmen og snakke om hva de har snakket om. Og det er rart å se seg sjøl. "Litt skræmmandes i grunnen", sier hun. "Men det blei beire ettersom æ blei vant tel det". "Men æ kommer aldri tel å lik' å se mæ sjøl. Går det an å lik' og se sæ sjøl", spør hun. Hun synes likevel at filmingen er artig på den måten at hun kommer på mange ting hun skulle ha sagt. Også tenker hun "det derre skulle æ ikke sagt, også...det derre kunne æ ha putta inn der. Vi skulle gjort sånn med alle samtalan' førr alle sammen".

Mette er også sikker på at samtalene har betydningen for læreren, på den måten at læreren legger bedre merke til henne og de andre elevene. For eksempel hvis noen trenger hjelp. Hun tror samtalene har hatt stor betydning for forholdet mellom lærer og elever, og dermed også for miljøet. Mette mener at hun prøver å følge opp sin del av avtalene, men synes ikke alltid hun klarer det like godt. Men klassestyrer har uttalt at hun er blitt flinkere til det. Hun er litt usikker på hvordan lærer alle avtalene med de andre elevene i klassen, det har hun liksom ikke tenkt på. Mette synes det er bra slik det er, både antallet samtaler og tida man bruker på dem. Hun stoler på at Randi tar opp med de andre lærerne det hun har bedt henne om å ta opp. "Det er fint å ha tid nok i samtalen til å oppklare visse saker", tilføyer Mette, "men vi som blir filmet får jo ekstra anledning til å oppklare ting når vi ser filmen".

9.6. Hva mener elevene og lærere?

Elevene

Det ble ”bare” gjennomført seks elevsamtaler dette året. Den siste samtalen forsvant mellom årsprøver, turer og avslutninger. Noe lærerne konkluderte med som greit. De ble enige om at det ble litt kunstig å gjennomføre en målrettet samtale like foran en sommerferie. En samlet spørreundersøkelse ble foretatt i juni for alle elevene i åttende klasse for å få fram en meningsmåling på om de seks gjennomførte elevsamtalene hadde innfridd de forventninger som vi hadde lagt opp til (Kirsten Limstrand, 2004 , vedlegg 5). Ettersom 4 elever i hver klasse var borte da undersøkelsen fant sted, må vi ta i betraktning at der ligger en feilkilde ved at bare 83% av klassen har svart. Undersøkelsen gir oss likevel et rimelig nyansert bilde på hvordan elevene opplever og vektlegger ulike ting i samtalen forskjellig, noe som er nærmere utdypet i oppsummeringen av dybdeintervjuene (ibid, s.11-19).

På spørsmål om *opplevelse av samtalen* svarer bare én elev at samtalen har vært ”mindre bra”; de øvrige varierer mellom ”svært bra” og ”middels”. Den samme eleven (en gutt) antyder også at enkelte samtaler har vært *verre* enn andre. Han antyder at det handler om humørsvingninger, uten at vi får tak på *hvem* som er utsatt for disse svingningene. En tredel av elevene mener at noen samtaler har vært *bedre* enn andre. De som karakteriserer noen samtaler som bedre, antyder i hovedsak at dette kommer av at de har fått stadig *bedre karakter* på vurderingsskjemaet.

På spørsmålet om det er noe de *ikke har fått tatt opp i samtalen*, besvares dette bekreftende av fem elever. Tre elever poengterer ulike årsaker til dette: ”fikk for dårlig tid”, fikk ikke anledning til å spørre”, ”torde ikke si det”. Av de elevene som antyder å trenge mer tid, ønsker to av elevene mer diskusjon rundt klassemiljøet, én rundt framtida si, én rundt karakterene og fem er usikre.

Samtalerommet, som for øvrig har karakter av et helt ordinært grupperom, oppleves ikke spesielt viktig for elevene. Bare 3 elever uttrykker at det kunne vært hyggeligere, 4 er usikre, én ønsker seg et mindre rom, mens de øvrige (28) er fornøyde. *Samtaletida*, som i de aller fleste tilfelle har vært avgrenset til rundt 10-12 minutter pr samtale, oppleves av ca tre firedeler (30) av elevene som passelig. Fem elever synes tida blir for lang, mens tre elever mener den er for kort. På spørsmålet om *hvem man snakker man etter samtalen*, viser det seg

at de fleste følger opp samtalen gjennom samtaler med andre, enten foreldre (ca halvparten), venner (ca en tredel), men også søsken og andre. Bare én elev antyder å ikke snakke med noen etterpå. På spørsmålet om hva det samtales mest om etterpå, er "karakterer" på topp (15), dernest fordeler temaene seg på oppførsel, mobbing og hvordan de sjøl kan få det bedre. To elever har vært opptatt av "hva læreren sa", uten at vi får vite hva som har vært sagt av læreren.

På spørsmålet om *avtaler er fulgt opp* etter elevsamtalen, synes det som elevene jevnt over er fornøyd både med egen oppfølging og lærernes oppfølging. Omtrent halvparten av elevene mener at *elevsamtalene har forandret noe i deres skolehverdag*, helt eller delvis. Forandringen har bestått i ulike ting som: "arbeider bedre" (4), forholdet til venner (2), har blitt mer oppmerksom (2), "mindre mobbing og erting" (2), "oppførselen" (3), er blitt roligere" (2), "alt" (1), mens fire elever er usikre på hva forandringen har bestått i. På spørsmålet om elevene er blitt *bedre kjent* med klassestyrer gjennom samtalene, svarer bortimot alle *ja* (32), med unntak av fem elever. En har ikke svart. Det siste spørsmålet, som omhandler neste års planlegging, lyder: *Kunne du tenke deg å samtale med flere lærere på denne måten*. Her svarer én firedele "ja", to firedele "nei" og den siste firedelen "vet ikke". Hensikten med spørsmålet var å finne ut om de hadde behov for å snakke med faglærerne i tillegg til kontaktlærerne. Noe bare ¼ av elevene kjenner behov for.

Lærerne

På grunn av akutte omorganiseringer i lærerkollegiet ved prosjektstart i 8.klasse, endte det at man måtte gå vekk fra planen om å fordele elevsamtalene på hele lærerteamet. Det gjorde at man beholdt den gamle klassestyrermodellen. De to klassestyrerne fikk derfor eneansvar for å gjennomføre elevsamtalene. Alternativet hadde vært å sette inn ufaglært arbeidskraft og/eller faglærere med svært få timer i klassen inn på elevsamtalene. Jeg lar denne faktoren ligge og forholder meg til resultatet som etter hvert fremkommer: hvilke erfaringer sitter de to lærerne igjen med etter et år med elevsamtaler hver femte uke?.

Grethe (den ene av de to samtalelærerne) antyder hun føler at hun er på riktig vei; at "vi è i gang med å få tel nokka!" Både det at samtalene kommer så hyppig (6-7 ganger i året) og at deler av samtalen er knyttet opp til *vurdering* og *målformuleringer* for en tidsavgrenset periode. Dette har gitt et godt utgangspunkt for struktur, kontinuitet og god dokumentasjon, mener hun. Denne samtalemåten gjør at hun blir fortere kjent med disse elevene enn de

forrige, fortrinnsvis ved hun oftere er i dialog med den enkelte elev enn hun tidligere har hatt for vane.

Randi (den andre samtalelæreren) føler også å ha fått bedre struktur på samtaler, ettersom de ikke vært så gjennomgående planlagt før som nu. ”Det è bedre sammenheng mellom samtalen’ sånn som de foregår nu, i og med at de også tar utgangspunkt i vurderingsskjemaet”, sier Randi. Hun føler at kontakten imellom elev og lærer er bedre, sammenliknet med når hun har hatt 8. klasse tidligere og mener det kommer av følgende:

- samtalen kommer jevnlig
- den er konkret og tar utgangspunkt i noe de har gjort i de forrige fem ukene
- samtalen munner ut i og noe som kommer (neste periode)
- ikke minst: de har sosiale utviklingsmål.

”For de faglige målene er én ting, men det er gjennom de sosiale målene at du kommer inn på eleven; inn på kjernen hos elevene ”, sier Randi. Hun understreker betydningen av å samtale rundt en kortere tidsavgrenset periode, imot tidligere hvor man skulle snakke om alt som gjaldt for hele høsthalvåret eller vårhalvåret. Hun opplevde det vanskeligere å oppnå god oppfølging for hver samtale, sett i forhold til nu. Hun føler at avtaleoppfølgingen går stort sett bra. Noen ganger glipper det. Hun skriver *stikkord* under samtalen, skriver dernest et sammendrag inn på PC og lager et system på hvordan hun skal følge opp hver enkelt. Hver elev har si mappe under hovedmappa ”elevsamtalen”, på PC-en. ”Litt tidkrevende, men nødvendig”, understreker Randi. Hun bruker minst et par timer til dette arbeidet, helst *samme ettermiddag* etter at hun er ferdig med dagens samtaler. Randi forteller om en samtale hvor hun fikk det for travelt. Da hun skulle sette seg ned å skrive referat var det gått for lang tid. Da tydde hun til stikkordslappen som hun hadde lagt i samlepermen for klassen. Hun poengterer derfor at oppsummeringen må gjøres *med en gang*, ellers glemmer man lett hva som har vært tatt opp. Og man kan risikere å glemme viktige detaljer. Dermed er det kanskje ikke så rart at elevene ofte sier ”æ huske ikke”, sier hun. Randi tar notatene fra den forrige samtalen med på den neste elevsamtalen, hvor hun ofte innleder med å si: ” i forrige samtalen så snakka vi om det og det..” Det gjør og at det blir en sammenheng som hun opplever nyttig.

Grethe tar notater fra hver eneste samtale. Når hun er ferdig med alle samtaler går hun gjennom notatene og skriver ei liste hva hun må huske og hva hun må få gjort til neste gang. Rent praktisk foregår det slik at hun bruker ca. to dager på å gjennomføre alle elevsamtaler.

Etter hver samtaledag setter hun seg ned og jobber seg gjennom materialet og lager huskelisten, mens det hele er ferskt. Det hendte en gang at hun ikke rakk å få gjort dette med det samme, men det gikk greit det også. ”Førr det utrolig ka som lagres på harddisken i hauge’ !”, sier hun. Grethe synes at hun klarer å følge opp avtalene godt. Hun opplever at elevene til en viss grad klarer å følge opp *sin* del av avtalene i den grad de klarer å sette realistiske mål. Hun betrakter seg som *én av mange* oppdragere, og, ettersom elevene såvidt har startet på ungdomsskolen, så må lærerne utvise tålmodighet, mener hun. Det er ikke alle elevene som slipper henne like mye inn på livet, men hun føler at hun når fram hos alle, selv om det hos noen skjer langsomt. Noen utviser tillit med en gang, mens andre elever trenger mye tid på å bygge opp et tillitsforhold. Og noen bruker lang tid på å finne ut hva som kan ha betydning å snakke om. Grethe gruer seg aldri til noen samtaler.

De vanskelige samtale.

De vanskeligste samtale opplever fra lærerne på Fjordbygda å være de samtale hvor elevene *ikke setter krav* til seg selv og *ikke* kan uttrykke noen klare mål. Randi nevner for eksempel en gutt som ikke har *noen ambisjoner*. Han har liten interesse av skolen og ser liten vits i å gå der. Han sier at han ikke trenger å lære noe, han vil leve som ”eremitt”. Han skrev bare ”kjedelig” på det første evalueringsskjemaet etter elevsamtalen. Han er inne i *et system*, men hun vet ikke om noen klarer å ”treffe” han, sier hun og fortsetter:

Vess æ klare å før’ han fram tel en eksamen- at han finn nokka som han jobba med og lær’ nokka på, så syns’ æ at æ har klart å gjør’ en bra jobb. Han e stadig ”bak øret”.

Randi tror på at *mange små ting* og *tett oppfølging* i samarbeid med det systemet han er inne i, langsomt og sikkert vil øke læringslysten. Grethe har noen elever av typen ”alt skal gå mye bedre neste gang”. Da er hun nødt til å være veldig konkret og hjelpe dem med å sette mål som er konkrete og overkommelige. Lærerne er, i løpet av et år med samtaler så tett på, blitt mer og mer bevisste på de individuelle behovene som gjør seg gjeldende både i innhold og hyppighet i samtale. Ole Yngvar f. eks. har gitt uttrykk for at han gjerne vil snakke med lærer Grethe hver 14. dag, for han mener han husker så dårlig og trenger å bli påminnet en del ting. Mens Eirik synes det er nok å ha samtaler med Randi fire ganger i året, han skjønner ikke vitsen med å snakke så ofte og så lenge med læreren.

Positivt stress og oppfølging

Ingen av lærerne opplever stress med samtaler på 10-12 minutter. De påpeker at det henger sammen med at de bruker en god del tid både på for- og etterarbeid. Hvor mye tid ”tør æ

nesten ikkje å se!”, ler Grethe. Selv om det har blitt mange samtaler i løpet av dette skoleåret (ca. 150 elevsamtaler og 50 kontaktmøter) vil hun gjerne fortsette med det. Hun gruer seg aldri til å ta fatt på nye samtalerunde. Tvertimot synes hun samtalene gir henne energi, gjennom følelsen av å se enkelteleven på en måte hun liker.

Randi mener også at elevsamtalen både tar og gir energi. Noen ganger tappes hun for energi, i de situasjoner hvor eleven bare sitter der; hvor hun ser dem inn i øynene og prøver på å få dem i tale, uten at hun når inn til dem. Samtidig vet hun ut fra egen overbevisning at disse elevene *trenger* samtalene, og at de trenger å kunne mestre en samtale, også med voksne. Det forbauser henne hvor mye man rekker å gå gjennom på *ti minutter*; hun hadde i startfasen trodd at tida kom til å bli for kort. Dersom det kommer opp spesielle ting som krever litt mer tid, gjør de bare en ny avtale om å få snakket videre.

Randi synes at *oppfølgingen mellom* hver samtale *stresser* henne litt, på den måten at hun får en *større forpliktelse* for å følge opp det som er avtalt. Før gikk avtalene lettere i glemmeboka, både fra eleven og lærerens side. Hun kaller dette *positivt stress*. Det er mye annet i jobben som stresser henne mer, og som gir seg utslag i mer *negativt stress*, mener hun.

Lærerne mener det er fint at de tar utgangspunkt i dannelsesmålene knyttet til *mennesketypene* i læreplanen. Dette oppleves som en stor forbedring fra tidligere, supplert med den mer jevnlige kontakt de får med den enkelte. Målene for perioden lager lærerne sjøl når de utformer fem-ukers- planen. Her bruker de læreplanen direkte og formulerer mål som passer med det som skal læres og utføres i denne perioden. Om eksempelvis *det miljøbevisste mennesket*; der står det nedskrevet en del sosiale mål om hvordan man skal forholde seg til naturen og ferdes der.

Hva har lærerne lært?

Randi har lært betydningen av ikke å overse hva som er viktig for elevene, når hun selv får det litt for travelt. Når hun for eksempel får vite av ei jente at hun og venninnen ikke kan sitte i lag, for ”vi snakke ikkje med kværandre”, så har hun kanskje tidligere, i den daglige travelheta valgt å overse det, selv om hun har registrert det. Men gjennom elevsamtalene får hun viktig informasjon om hva som rører seg blant i elevgruppa, og da er hun bedre i stand til å gjøre noe med det. Hun sier:

Elevsamtalen' gir en unik sjanse til å vite ka som røre seg i inni elevan'.. Og det tar ikkje så veldig lang tid å ta opp ting som betyr mye førr dem. Dette skåre' vi på sosialt. Når vi lære elevan' bedre å kjenn' så vet vi bedre kordan vi ska' møt' dem.

Grethe har lært at man kan få sagt utrolig mye på ti minutter, samtidig som man beholder både roen og kvaliteten på samtalen! Her har hun kommet i diskusjon med flere kollegaer, som har antydnet om tidsbruken at det er et "dødslop" de holder på med. Grethe har presentert tidsregnestykket sammenliknet med tidligere, da de satte av 20 –30 minutter to ganger i året. Dersom de deler denne tidsressursen (60 minutter) i seks får de samme tida, men neppe samme effektivitet, hevder hun. Det som er forskjellen her, og som er viktig for mange, mener hun, er *tettere oppfølging*. Hun sier:

Det si' seg sjøl at dersom du og eg treffes i oktober- og neste gang vi snakke' sammen bli i mars/april, så har vi omtrent glemt ka vi snakka om. Og ka som var viktig. Vi har jo den samme tida, det er berre snakk om å bruk' den litt annerledes.

Grethe mener likevel at ettersom de nettopp er begynt med denne måten å gjøre på, trenger de litt mer erfaring. Kanskje må de være enda mer fleksible og lage individuelle samtaleopplegg. Hun understreker at lærerne får mye informasjon gjennom en elevsamtale og at summen av all denne informasjonen påvirker deres måte å drive planlegging og undervisning på. Når hun snakker med elevene får hun snart en følelse av hva som har fungert og hva som ikke har fungert, hva som har vært vanskelig og hvor de har "lagt lista".

Videofilmingen og samtalen rundt samtale

Videofilmingen har gått forbausende greitt. Randi hadde gruet seg veldig på forhånd, men opplevde å glemme at videokameraet sto på mens samtale pågikk. Hun synes det har vært lærerikt å gjennomgå samtale etterpå, sammen med elevene. Hun tror at filmingen har bevisstgjort henne mer; at hun har lært, både på det hun sier (spør og kommenterer) og det hun gjør. Hun blir også bevisstgjort på at dette skal være *elevene* sin samtale, og den bevisstheten kommer mer og mer etter hvert:

Æ syns at ongan meir og meir kjem fram, i forhold til hvis æ tenke på de første samtalen'...Men æ synes jo fremdeles at der è en del samtala som e styrt av mæ.. (..) Og nån' ganga bli jo en elevsamtale overhode ikke det som vi har forberedt oss på. Det er noe anna som er viktigere. Og det è greitt.

Hun konstaterer d at det har vært både nyttig og nødvendig å ha en "samtale om samtalen" i ny og ne. Både for læreren og eleven.

Også lærer Grethe gruet seg til filmingen, men ble så engasjert i samtalen at hun glemte hele kameraet. Hun ser verdien i å ha "samtale om samtalen", men antyder at det kunne de ha gjort mer ut av, ved at hun og Randi hadde studert *hverandres* samtaler. Ettersom de er ganske ulike, vil de kunne ha noe å tilføre hverandre. "Fint å kunne lære litt av hverandre", sier hun. Grethe registrerer gjennom video-opptakene at hun endrer måten å snakke på og måten å spørre på, alt etter hvem hun snakker med. Det er intuitivt, mener hun, og det regulerer seg etter hvert som man blir litt bedre kjent med elevene. Hun hører eksempelvis at hun forenkler språket når hun snakker med OY, sett i forhold til Cecilie. Hun er delvis klar over at hun gjør det, men gjennom å studere videoen blir hun mer oppmerksom på fenomenet:

Æ har liksom hatt som et overorda' mål at OY skal forstå meg i samtalen. Men det kan hende at dette bli ei sovepute..?

Grethe understreker likevel nødvendigheten av å stille spørsmålene ulikt til de ulike elevene, fordi de tenker ulikt og har ulikt begrepsapparat. Samtidig er hun bevisst på at enhver av elevene skal utfordres også i den språklige utviklingen.

Samtalenes gyldne øyeblikk

Grethe er opptatt av alle de ganger hun *ikke* har fulgt skjemaet. Dette skjer oftest med noen av de elevene som sliter atferdsmessig. De ser fram til samtalen, selv om de vet at det kan bli "tøffe tak". Men de vet også at det er bra for dem å få snakket om de vanskeligste tingene.

Når Grethe kjenner at hun klarer å komme litt "under skinnet" på noen av de som sliter, da betyr det mye. Det er såkalte *gyldne øyeblikk*. Dette har gjort at ting går lettere i andre situasjoner. Elevene har kanskje – i løpet av alle samtalene - fortalt ting som har gjort at hun har kunnet behandle dem på en bedre måte enn hun ville kunne gjort i utgangspunktet.

Det kan være andre ting som formidles gjennom samtalen, som har stor betydning og oppleves som gyldne øyeblikk, for eksempel da det dukket opp at Cecilie slet med hørselen (1.samtale,sekvens 3). Dette var ikke Grethe blitt fortalt på forhånd og hun var dermed ikke oppmerksom på at dette kunne være en medårsak til Cecilies ukonsentrasjon og "vandring".

Betydning for elevene?

Lærerne understreker betydningen av at elevene får kontakt med læreren på to-manns-hånd. Dette å bli sett og bli personlig veiledet er vesentlig. Uten samtalen ville denne veiledningen mest sannsynlig blitt gitt som en skriftlig kommentar uten utdyping. Nu kan de reflektere rundt tingenes tilstand; både om personlige, sosiale og faglige spørsmål. I samtalene får de

øve seg på å uttrykke seg. Når de klarer å si noe om seg selv, er de kommet et ganske langt stykke på vei, mener de. Gjennom elevsamtalen får de øvd seg på å argumentere. Randi erfarer at mange ungdommer har for liten samtalekontakt med voksne, på den måten at de voksne setter seg ned og lytter interessert til ungdommene. Og at de spør oppriktig: *”Hva vil du? Hvordan har du det? Hva ønsker du?”* Hun håper på at elevsamtalene kan bidra til varige forandringer i retning av konfliktløsninger, bedring av relasjoner eller endret atferdsmønster der det er nødvendig. For noen oppleves samtalen som viktig tidsbruk, mener Randi.

Ønskes forandringer?

En hensikt med samtaleprosjektet er, gjennom erfaringene, å finne fram til en samtalemodell som kan anvendes av *hele* skolen. Det er ”på trappene” å omgjøre organisasjonsstrukturen i lærer-teamene med delt kontaktlæreransvar, hvor hver lærer følger opp ei basisgruppe på 10-12 elever (jfr. opplæringsloven §8-2). Resultatene fra årets forsøk gir en pekepinn overfor lærerne på mulige forbedringer foran planlegging av neste års samtaler.

Randi kan godt tenke seg samme modell til neste år, men er villig til å redusere antallet samtaler med én eller to, slik at det blir to samtaler om høsten og to om våren. Ellers ønsker hun *få* forandringer, bortsett fra å redusere elevgruppen som hun skal ha oppfølgingsansvar overfor. Hun opplever at det er for mye med 23 elever og seks elevsamtaler pr. år, ikke minst ettersom de obligatoriske kontaktmøtene kommer i tillegg. Randi er ikke i tvil om at av den tida som skal kuttes i forhold til undervisning/læring er elevsamtalene det hun minst vil kutte ned på. *”Med berre 10-11 på elevgruppa vil det jo bli en drøm”*, sier hun. Hun har sans for at man fordeler samtalene over flere lærere. Da blir arbeidsforholdene mer jevnbyrdige. *”Til neste år får forhåpentligvis alle lærerne ei lita gruppe å samtale med”*, konstaterer hun.

Grethe ønsker ikke forandring. *”Det e’ nesten så eg ikkje tør å se det..eg e atypisk og skiller meg ut på teamet sånn....så egentlig hadde eg likt å ha det sånn som vi har det nu..”* Grethe bekrefter likevel at de dagene hun har hatt samtalene er hun såpass sliten at hun ikke har spesielt lyst til å dra på besøk.

Randi kunne tenkt seg til et mye koseligere rom med bilder på veggen og blomster i vinduet. Det er et *ni-trist* rom, mener hun. Atmosfæren kunne vært annerledes, skjønt når man først sitter der med eleven, så er kontakten der, uavhengig av rommet. Da blir det litt uvesentlig hvordan det ser ut på veggene, selv om hun ikke synes det er noe særlig. Hun tror at elevene

gjærne hadde valgt et koseligere samtalerom dersom de fikk velge. Grethe synes ikke at rommet er viktig: *"Her è vi og da è det greitt"*. Hun beskriver seg som atypisk også her. Rommet interesserer henne ikke så mye. Hun tror ikke at det er grønne planter eller en fin sofa som gjør selve samtalen. Det er *menneskene*, understreker hun.

9.7. Resultater og refleksjoner

Sett fra både elevens og lærers synspunkter har denne måten å gjennomføre elevsamtaler på gitt gode resultater for den enkelte elev med tanke på både personlige og sosiale utviklingsmål; mål som indirekte har gjort at elevene har fungert bedre også "fag-faglig". Mange av elevene kan med sikkerhet si at de har oppnådd bedre resultater i flere fag, ved at de gjennom samtalen har fått medvirke til at det ble tilrettelagt for tilpassede arbeidsmengder og arbeidsmåter, noe som har gjort at elevene har kunnet organisere både skole- og hjemmearbeid bedre. De har også fått være med å påvirke skjemaer og innhold, noe som sakte, men sikkert, har gitt dem en følelse av å få være med å bestemme over sitt eget skolelivs – og fremtidsprosjekt, hvor læring står sentralt.

Lærerne hadde i utgangspunktet en plan om å holde dannelsingsmålene (fra generell del i L-97/LK 06) atskilt fra fagmål, men dette har vist seg nokså vanskelig, når de samtidig har vært bevisste på at dette skulle være elevens samtale. De forskjellige elever har direkte og indirekte styrt samtalen i ulike retninger. Slik disse samtalen til sammen har vært gjennomført, må de kunne betraktes som et sammenhengende dannelsingsprosjekt, som har svitsjet mellom det å være *menneske (person) for seg selv og for andre*, det å være *fungerer i det sosiale miljøet, som en del av et samfunn*, og det å *kunne forberede seg og være rustet til fremtidig arbeid og yrkesliv*. Lærerne har mestret det å lede en samtale som ivaretar både personlig, sosial og faglig utvikling. Samtalen har bidratt til innsikt i hvordan både de selv og elevene tenker og lærer forskjellig. De har også våget å "være nær" og ta konfrontasjoner. Eksempler på dette er: når lærer Randi drøfter med Eirik om hvordan han tenker (sekvens 1) og hvorfor han muligens ikke matcher den annens måte å tenke på. Når Randi tar seg tid å prøve å forstå hva Mette mener med at det er "vår" i hennes verden (sekvens 1). Når Grethe konfronterer Ole Yngvar med at han må stille i gym-tøy og ikke prøve å stikke seg unna det ubehagelige (samtale 2, sekvens 1). Eller når hun forsøker å bevisstgjøre Cecilie på den uroligevandringen hennes i timene (samtale 2, sekvens 3). Samtidig ser vi også en *gjensidighet* i dannelsingsprosessen: når Grethe tar oppfordringen fra

Cecilie om å redusere arbeidsmengden og endre vurderingsskjemaet (samtale 1, sekvens 2) og når Ole Yngvar får henne til å forstå hva datamaskinen har å bety for han (Samtale 1, sekvens 6), når Randi møter Mette på "middelveien", der hun skjuler seg bak serie-romanen (sekvens 6) og når hun aksepterer at Mette heller ønsker å bli kalt for en tenker enn for en drømmer (sekvens 4).

Disse samtalene følger ikke en oppskrift, hvorfra man kan lese, for eksempel gjennom tur-taking eller "moralisering", om det er en *god* eller en *dårlig* samtale. Tvert imot kan vi gjentatte ganger se at lærer har ordet i lange stunder om gangen og kommer med en slags moralske eller normative innspill av typen: "*Men når gong så må æ jo vær litt sånn stræng me de*" "*Og du skjønna koffør du får sånne beskjeda?*" Eller "*æ har jo sagt det tel de når ganga*". Dette kan like gjerne vitne om at lærerne *ser* elevene. Og *bryr seg om dem*.

Styrker og svakheter ved samtalene

Det finnes kanskje likevel en oppskrift (noen kriterier) på at disse samtalene er gode, som ikke er så synlige. Sammenfattet kan vi si det handler om:

- blide og "tilstedeværende" lærere og samtalepartnere (fokuset oppmerksomhet)
- ydmyke lærere som er varsomme med å trø over grenser i elevens liv (ydmykhet)
- uredde lærer som våger å ta en konfrontasjon, både med elev, med foreldre og med andre lærere og evt. andre som har betydning for læringsprosessen (vågemot)
- lærere som er rimelig ryddige i hodet og har orden i sysakene - og som dermed (gjennom oversiktlig dokumentasjon) følger konsekvent opp på avtaler (orden)

Her finnes også sider ved dette prosjektet, som gjør at måten ikke bør over-idylliseres. En synlig svakhet omhandler *vurderingsdelen*. La oss eksempel fra samtale nr 2 (sekvens 3 og 4) mellom Grethe og Ole Yngvar, som omhandler vurdering. Jeg henter ut noen replikker fra disse samtalene:

G: Ska vi se på dem i lag? (*mmh*) (...) Kreativiteten, der va det litt lite nytenkning, syns ho. Resultatet va greitt, men kun' godt ha vært meire spennandes med effekta. Altså fleire effekta på. (*jaa..*) (...)?

O: Jaa..

G: Ka du fikk?

O: Fire minus (4-).

G: Ja. Flott! Det betyr at...ka betyr det.. ka e du flink tel?

O: Æ? (*Jah*) Æ e ikke akkurat så flenk da.

G: Ja, ka e det du e flenk tel når du har fått den bra karakteren da? (*Jaaa*) Du e flenk til..når

det gjeld den muntlige framføringa.

O: Ja, ja.

G: Ja. Sånne situasjonar kor du ska førtell om nokka og snakk om nokka, så e du flenk. (ja)... (liten kunstpause...) Godt å sjå?

O: Jaada.

Gjennom video-opptaket kan vi gjennom *uttrykket* til O.Y. ane misnøyen, noe gutten bekrefter i *samtale om samtalen*. Ut fra dette er det særlig to forbedringsområder jeg vil fokusere på videre. Det ene er kontaktlærers rolle i vurderingen. Det andre omhandler lærernes og elevens ulike oppfatninger av en karakter og vurderingens betydning.

Kontaktlærers utfordring som samtaleleder

Vi kan lese av samtalen med OY at kontaktlærer Grethe refererer til en *tredje-person* når hun kommer til den delen av samtalen som omhandler vurdering i fag (samtale 2, sekvens 3). Hun bemerker at "kreativiteten, der va' det lite nytenkning, syns ho". Altså sier det ingen ting om hva kontaktlærer selv synes, selv om hun hadde sett "pålegningen" og kunne vært uenig. Hun refererer til hva *den andre* læreren begrunner det med: "Resultatet va greitt, men kun' godt ha vært meire spennandes med effekta. Altså fleire effekta på". Hun bekrefter indirekte at hun selv ikke har myndighet til å diskutere dette spørsmålet med OY. Dermed kommer ikke OY i posisjon til å diskutere uenighet eller stille spørsmål om hva han skulle gjort annerledes, når han samtidig får bekreftet at han får 2+ i dette faget (kunst- og håndverk). Faglæreren er ikke tilstede, dermed er hun også utelukket fra en diskusjon med OY rundt det han er opptatt av. Etter noen sekunder går Grethe over til neste fag/emne: "Ja. Og så ser du at det står *eventyr-oppgaven*. Der va' du borte i går, så der fikk du ikkje nå karakter." Hvorpå OY repliserer at det var synd. Her mistet han kanskje en viktig karakter på et emne (hos en annen lærer) fordi han var borte en dag. Dette gis han heller ingen mulighet til å diskutere. Vi ser her et bilde av en gjensidig lojalitet: vi diskuterer ikke "den andre" i mangel på dens tilstedeværelse, enten det være seg lærer eller elev. Det spørres ikke etter begrunnelser og det gis ingen begrunnelser. Muligens ligger det underforstått at lærer ikke kan gi noen begrunnelser på vegne av noen andre enn seg selv. Dermed hoppes over viktige diskusjoner som kanskje kunne bidra til å få en elev til å lykkes bedre. Det tragiske i dette, hvis jeg skal bruke litt sterke ord, er at der han virkelig har gjort en hederlig innsats (i fortellingen), så sitter kontaktlærer og godtar at han fikk 4- (minus), sjøl om eleven mener dette var en ufortjent karakter. Han mener mest sannsynlig at han hadde fortjent bedre, sett i forhold til medelever.

Et annet eksempel ser vi i følgende lille sekvens når Cecilie, i samtale 1 (sekvens2) antyder at hun hater å tegne:

C: De va tegneserien og det dærre..

G: Jah.. Akkurat. Uta' alt det vi har jobba med så e det jo ikke alt som e like lystbetont, men ka du har likt uta de oppgavan vi har hatt i denne perioden?

C: (Med litt latter) Æ hata å tægn' så det kan nu ikkje vær' tægneserian'.(Okay..) Næi .. æ veit ikkje..natur og miljø kanskje?

G: Jah!

Her kommer det fram at Cecilie hater å tegne og at nettopp tegneserieoppgaven denne uka har gjort at hun har syntes uka har vært "fæl". Dette blir akseptert med et "okey", hvorpå klassestyrer raskt hopper over til spørsmålet om et fag som har gitt en positiv opplevelse. Og får til svar: "*natur og miljø* - kanskje". Spørsmålet fra min side blir hvorfor man ikke stopper opp og diskuterer det faget som volder så mye besvær, men bare godtar det. Her finnes det neppe noe entydig svar, men rimeligvis er det er vanskelig å diskutere et faget ikke ligger innenfor eget ansvarsområde. Men det nærliggende ville likevel (min oppfatning) være å spørre Cecilie hvordan hun vil angripe den negative innstillingen og samtale om hva lærerne kan gjøre for å hjelpe henne til å mestre det bedre. Når hun ikke spør kan det ha flere grunner. Den lille latteren og det lille "okay", kan understreke at de er enige om at dette faget ikke er så viktig. Og at Grethe ikke heller sitter inne med denne kompetansen. Og har klart seg godt uten den...(Det kan her bemerkes at videre i samtalen framkommer at Cecilie fikk karakteren 1 i musikk, noe som heller ikke problematiseres). Det andre og mer positivt nærliggende kan være at kontaktlæreren anser dette som et kjent fenomen (at elevene på 8. trinn ikke liker å tegne). Hun velger å registrere det, for å ta det opp som et fellesanliggende i neste omgang. At hun ikke tar det opp her, kan også ha med tidsfaktoren å gjøre. Det er tidkrevende å diskutere noe man ikke har helt greie på. Uansett: vi ser her at kontaktlærer er tildelt en rolle hun (i min forståelse) ikke bør ha. Hun er ikke formelt kvalifisert til å veilede og vurdere i fag og emneområder som ligger utenfor hennes fag- (og vurderings-) kompetanse. I stedet for å late som hun kan noe (noe som ville vært verre), velger hun å bagatellisere eller hoppe fort over områdene som hun kjenner seg ukvalifisert i å snakke om. Riktignok har elevene fått tilbud om å samtale med andre lærere enn kontaktlæreren om de andre fagene. Men de færreste tar imot tilbudet. Og bare ¼ av elevene uttrykker behov for å legge muligheter for faste samtaler med andre faglærere neste år. For som Cecilie sier: "Det hold' å snakk me klassestyrer". Eller som Mette sier. "de é bedre å snakk gjennom ho Randi enn å snakk direkte tel de andre læreran" Så stoler hun på at Randi tar viktige ting opp med

de andre lærerne. Skjønt OY har uttrykt det motsatte; han kunne godt tenke seg å få diskutert litt med de andre lærerne. Kanskje ikke minst med kunst-og håndverkslæreren som ga han 2+? (min kommentar).

Vurderingens innvirkning på samtalen

Jeg går nu tilbake til samtale 2 (sekvens 3) med OY. I det øyeblikk lærer Grethe nevner vurderingsskjemaet får samtalen en annen karakter:

G: Du ska vel få litt karaktera og..

O: Ooufff... (*Puster tungt*).. Skummelt.

G: Syns du det e skummelt, næi... vi må vel se litt på det i dag. (*Jaaa*) Jaaa.

O: Og vess det bi nå bråk og sånn.....

G: Vil du æ ska læs dem eller..

O: (*kjapt*) Bærre les dem!

Han puster og sukker. Vi ser også (og han registrerer det sjøl) på video-opptaket at han nu dukker ansiktet ned i bordet og vi mister kontakten med øynene hans. Det virker som at dette har han slett ikke lyst å snakke om, noe han understreker med å si kjapt : ”Bærre les dem”. Han ”stålsetter” seg på en måte på hva som måtte komme. Sett i forhold til den optimistiske tonen som har vart fram til nu, virker dette som en nedtur, sett utenfra. Han som nettopp har hatt kontakt med ”herr Hjernen” om en fantastisk oppfinnelse ”Beskyttels 3000”, noe han har kunnet diskutere fritt og uhemmet med Grethe om, får nu et møte med det han tydeligvis liker minst: å bli vurdert. Forventningene hans er neppe så store på dette området, noe Grethe prøver å trøste han med: at *denne gangen* har han gjort det veldig bra. Han fikk 4- når han skulle berette om denne oppfinnelsen. Og han fikk 2+ på produktet ettersom han manglet noen effekter. Noen han tydeligvis ikke er fornøyd med. Karakteren 4- er ikke nødvendigvis noen god karakter sett i forhold til beskrivelsen at han er en *god forteller*. Andre gode fortellere i klassen fikk karakterer som 5 og 6, med samme beskjed: *de er gode fortellere*. Underforstått synes han ikke denne karakteren er så god, noe han bekrefter ved å si: ”Æ e ikke akkurat så flenk da”. Vi ser her et eksempel på et misforhold mellom ”tall og tale” og at tallet/karakteren har en større verdivirkning for han enn ordene som brukes for å beskrive karakteren. Vi kan også anta at han er uenig med kunst- og håndverkslærers vurdering av artefakten til 2+, begrunnet i at det manglet både nytenkning og effekta. Han kommer ikke i posisjon til å få diskutert dette i samtalen. Her og nu må han bare godta det. Så spør det om han resignerer eller bestreber seg på å forbedre seg. Uansett må det klarere kriterier og bedre veiledningsråd for å kunne lede OY til en bedre karakter. Dette er det bare faglærer som kan

gjøre. Heldigvis (i mine øyne) tar samtalen en positiv og optimistisk vending i det han nærmest blir lovet at Grethe skal etterlyse Pc-en hans og at han kan glede seg til BIBELEN og KRL i neste periode. Underforstått vil muligens karakterene da bli bedre.

Jeg antyder også, ut fra denne karakterdiskusjonen, at å presentere karakterer på denne måten, som en normativ størrelse, kjennes malplassert i elevsamtalen når det ikke gis mulighet for diskusjon. Uten at vi vet hva som rører seg i et elevsinn, kan vi bare ane at der vil ligge en udetonert følelsesmessig utladning når vi kjenner oss urettferdig vurdert og ikke finner forklaringen akseptabel. For det *er* ingen akseptabel forklaring at det ikke er kreativt å lage en ”pålegning” til mobilen, ei heller at en sånn pålegning må ha ”effekta”. Snarere tvert imot, sett fra mitt synspunkt: for mange effekter kan være svært så upraktisk for en ”pålegning” hvis gutten faller i trappa med den.

Oppsummering fra Fjordbygda

Sett i forhold til forskerspørsmål 3 og forskerspørsmål 6, som viser til det kontinuerlige, både når det gjelder lærelyst og ”anna utvikling” kan jeg ut fra empirien fra Fjordbygda trekke fram følgende:

Gjennom samtaler som foregår jevnlig (her hver femte uke) og som dekker hele spekteret innenfor lov og læreplan, får elevene god samtaletrening og god trening i å formulere seg overfor voksne. De får også trening i samtale om ulike sider ved seg selv, knyttet til følelser og personlighet, til sosiale relasjoner og faglig bredde. Denne type samtale har satt opp en utviklingsplan for ”anna utvikling”. Denne planen har sikret oppfølging av det ikke-faglige. En slik plan synes å være en betingelse for å dekke alle ”ikke-faglige” områder i elevsamtalen.

Noen betingelser for at elevsamtalen kan lede til danning og lærelyst synes dermed å være at samtalen må være godt organisert og følge systematisk og jevnlig, her foreslått til tre ganger i semesteret. Samtalen må være *kontinuerlig* i den forstand at den krever god dokumentasjon og tett oppfølging og den må være *diskontinuerlig* i den forstand at den må gi rom for det spontane og utenomfaglige. Gode samtaler fordrer en rekke egenskaper og kunnskaper hos lærere: systematikk og orden, fokusert oppmerksomhet, ydmykhet, nærvær, vågemot og et bredt kunnskapsrepertoar. Lærere bør være varsomme med å la *vurdering i fag* få plass i en samtale etter §3.8, anna utvikling.

Utfordringer i samtalen, ut fra forskningsspørsmål 7, vurdering for danning:

- Kontaktlærer anbefales ikke å ha ansvar for fagsamtaler i andre fag enn de fag som de underviser i selv
- Elevsamtalene må organiseres slik at alle elever får anledning til å samtale om faglige spørsmål med sine faglærere i samtlige fagdisipliner
- En samtale rundt vurderingsspørsmålet må sikres at det er en *samtale* rundt vurderingen, og ikke bare en *informasjon* som handler om å *bli* vurdert
- Å legge vurderingsdiskusjoner inn i elevsamtaler kan hindre samtalsens mål om refleksjon og bidra til at samtalene blir normative og lineære. Der elevene mislykkes vil utviklingsverdien av samtalene begrenses.
- Elevsamtalene avdekker at lærerne viser fordommer når de setter karakterer. De viser skepsis til at en ”treer- elev” kan få en femmer eller sekser, noe de finner usaklig (mine ord) begrunnelse for.

DEL 4. Drøfting og konklusjoner

10. Ivaretas elevenes stemmer?

Dette kapitlet relateres til forskningsspørsmål nr 5: "Hvordan ivaretar lærerne elevens stemmer som et ledd i skolens danningsprosjekt?"

Skolens danningsprosjekt handler ikke bare om elevene, men foregår ideelt sett i en vekselvirkning, hvor både elever og lærere utvikler seg parallelt. Sett fra en virksomhetsteoretisk forståelse, forutsettes identitetsendring hos både elever og lærere, gjennom at man involverer seg i "hverandres stemme". Fra elevenes synspunkt handler det om at de opplever at deres stemmer blir hørt og tatt på alvor.

På Fjordbygda fant vi, med få unntak, en elevflokk som jevnt over syntes elevsamtalen hadde hatt stor verdi, sett i forhold til lærelyst og læringsutbytte. En tilsvarende opplevelse hadde lærerne som deltok i prosjektet. De syntes de hadde lært mye av samtalene. Indirekte ga de uttrykk for at de hadde gjennomgått en danning (identitetsendring) i læreryrket, ikke bare *justert* kursen, slik lærerne på Sjøby kan berette om. Vi kan dermed ane en sammenheng mellom elevenes danning og lærernes. Et interessant spørsmål blir: Hvorfor dannes ikke lærerne på Sjøby i samme grad som på Fjordbygda? Og hvilke betingelser må til for at også lærerne skal dannes? Her må vi ta høyde for en vesentlig feilkilde i empirien: Sjøby-prosjektet strakk seg over tre år. Fjordbygda – prosjektet ble avsluttet etter ett år. Sammenlikner vi med første prosjektår på Sjøby, kan det likevel synes som dette ene året på Fjordbygda ble (i mine øyne) et mer betydningsfullt år enn for elevene på Sjøby, sett ut fra et danningsperspektiv. Her kan vi ha i mente at elevene på Fjordbygda kom til en ny og delvis ukjent skole med mange nye og ukjente elever, noe som rimeligvis førte til nysgjerrighet i seg selv, mens Sjøby - elevene kjente de fleste elevene fra tidligere.

10.1. Hvordan utvikles lærerselvet?

Jeg vil her drøfte lærererfaringene fra Sjøby opp mot aktuell teori med sikte på å få tak i begrunnelser hvorfor samtalen i liten grad bidrar til identitetsendring verken hos lærere eller elever, men bare en justering av væremåte. For å sette det litt på spissen: lærerne forventer at elevene skal dannes og utdannes, men selv virker det som de delvis kjenner seg "ferdigdannet", ettersom de konkluderer med at de hadde håpet å bruke mindre tid på elevenes atferd og innøving av "god folkeskikk". Skjønt en av lærerne sier: Jeg har fått større

nærhet til dette kullet enn jeg tidligere har hatt. Men jeg har ikke oppnådd det jeg ønsket” (lærerintervjuer kap.7.6). Noe kan tyde på at lærerne ved Sjøby hadde ventet at elevene skulle endre seg mer enn dem.

Med utgangspunkt i virksomhetsteori og symbolsk interaksjonisme velger jeg en fortolkende innfallsvinkel i analysen, gjennom begrepene *rekonstruksjon av identitet* og *handlingskreativitet*. Begrepene er anvendt hos G.H. Mead, knyttet til teorier om endring; der den kontinuerlige rekonstruksjonen av identiteten er det som endrer den. Begrepet er diskutert i en artikkel fra 1913: *The Social Self* (Vaage(red)1998, s. 203-210, norsk oversettelse) i sammenheng med begrepet handlingskreativitet⁴⁵, et begrep som knytter seg opp mot Meads bruk av termen ”The I”. Dette begrepet er en kritisk videreføring av Habermas’ begrep ”kommunikativ handling” og kan også sees i sammenheng med Luhmanns teori om funksjonell differensiering, noe jeg vil komme tilbake til. Også i virksomhetsteori er handlingsmotivet sentralt. Her settes et analytisk skille mellom handling og virksomhet. Når virksomheten er målrettet kalles den handling, men dersom vi spør etter motivet eller meningen bak handlingen er den samlede aktiviteten å forstå som en virksomhet (Enerstvedt, 1988). Om forholdet mellom handling og motiv sier Enerstvedt: *Skal vi forstå handlingers mening må vi forstå den virksomhet de er trukket inn i (ibid, s.72)*. For å finne ut hvilket motiv som ligger i virksomheten, er det ikke tilstrekkelig å bare ha et øyeblikksbilde av handlingen, vi må dyper inn i menneskets tankeverden for å finne hva som foregår der.

For bedre å kunne forstå en mening bak en handling, en utvikling eller en endring kjennes det naturlig å anvende supplerende analysebegreper fra symbolsk interaksjonisme; herunder *symbolmiljøer*, som er å forstå som et sett av symboler (gester) som binder miljøene sammen og skaper forståelse i kommunikasjonen mellom enkeltpersoner i miljøet. Utvikling foregår i menneskesamfunnet gjennom et *felles samtaleunivers* som kan defineres som *felles mening* som kommuniseres både til seg selv og til de som befinner seg utenfor seg selv. Jeg velger i denne del av analysen et symbolsk interaksjonistisk utgangspunkt, rundt spørsmålet om *felles/ikke-felles* samtaleunivers mellom elever og lærere. Hva er felles og forståelig? Og hva er ikke-felles og uforståelig for hverandre?

I en artikkel fra 1936; ”How to become Selves”, drøfter Mead hvordan et selv vokser fram og utvikler seg fra den sosiale prosess som selvet har sitt opphav i (I Vaage (red) 1998, s. 203-

⁴⁵ Begrepet er utviklet av Hans Joas i hans bidrag til å utdype og konkretisere Meads teori om symbolsk interaksjonisme.

2010, norsk oversettelse). Det er slik selvet oppstår, sier Mead, det påvirker seg selv og det påvirker andre i omgivelsene. I selvet møter man seg selv og instruerer seg selv. Gjennom samtalen med seg selv foregår tenkningen, som konstruerer sinnet, slik jeg oppfatter det. Denne tenkningen er en import av en ytre samtale, en samtale med andre gjennom gester som føres inn i selvet. I følge Mead er denne prosessen, hvor en drøfter en problematisk situasjon med seg selv på samme måte som en drøfter den med en annen, det vi kaller ”mental”, og den foregår i ”the mind” (sinnet) eller det ”mentale feltet”. Vi påvirker og påvirkes. Mead sier det slik:

” Tenkning er en samtaleprosess som individet fører med seg selv, når det inntar en annens holdning. Det er denne indre tenkningen, denne indre strømmen av tale og meningsinnholdet i den - ord med deres mening- som fremkaller intelligent respons. Det er dette som konstituerer det mentale feltet. Denne mentale prosessen har altså utviklet seg i den sosiale prosessen som den er en del av.(..).Og det er dette som konstituerer selvet som sådan” (ibid, s. 58)

Denne tanken ligner mye, etter min vurdering, på Vygotskys planleggingssamtaler eller ”indre tale” og Bakthins teori om dialogisitet, hvor det foregår flere samtaler samtidig; én med seg selv og én med ”de andre”. I denne ”samtalegryta” konstitueres læring, motivasjon og handling. Det kjennes i denne sammenheng verdifullt å diskutere utviklingen av selvet også sett i forhold til Luhmanns teori om ”funksjonell differensiering”. Her kan begrepet ”det mentale felt” hos Mead sammenliknes med det psykiske system (person) hos Luhmann, altså der tankene produseres. Skjønt der Luhmann ikke følger opp i *tanken* som kommunikasjon⁴⁶, velger jeg å følge Mead. Det gjør det lettere for meg å forstå hva som skjer inni hodene våre. Min erfaring er at vi ofte snakker med oss selv når vi går ut fra en samtale med andre, ved at ens egne vokale gester vedvarer. Vi diskuterer videre med oss selv, slik vi gjorde som barn, når vi kunne snakke med oss selv i timesvis og konstruere imaginære lekekamerater. I samtale med oss selv trekker vi ubevisst fram en rekke diskusjonspartnere fra fordums tider som hjelper oss til å ta valg og ta stilling til noe. Sett i sammenheng med Luhmanns begrep *dobbelkontingens*, kan vi ut fra en slik tanke si at et valg er påvirket av en rekke ikke-observerbare stemmer. Det kan være mors ellers fars stemme, ja sogar våre besteforeldres eller oldeforeldres stemme, som vi aldri direkte har hørt, bare har hørt om, gjennom uttrykk og utsagn som går igjen i generasjoner. Det er dette Bakthin (2005), betegner som dialogisitet, når han beskriver hele ”orkesteret” av stemmer som representerer tanken, tankemønsteret og handlingene: *I alle epokar, i alle sosiale lag, i alle små familie- og vennokrinsar der menneske veks opp og lever sine liv, finnes der alltid autoritative ytringar som gjev tonen.*(Bachtin og Slaattelid, 2005, s. 32).

⁴⁶ Dette sett i sammenheng med at en kommunikasjon i Luhmanns definisjon må være observerbar, og en tanke lar seg ikke observere.

Hvorfor stenges elevenes stemmer ute?

Kanskje er det noen av disse stemmene fra fordums tider som lærerne gjennom ”25 års lærererfaring” trenger å ta et oppgjør med? Her kan det være naturlig å knytte dette spørsmålet opp mot begrepene *autopoiesis* og *dobbelkontingens* hos Luhmann, forstått dit hen at mye informasjon og mange erfaringer gjennom et langt liv skaper økt kompleksitet i tankeverden (det psykiske system) og øker behovet for å sortere tanker og foreta valg og søke å forenkle informasjonen. Det er ikke urimelig at det er en naturlig overlevelsesmekanisme å holde fast på det gamle, i den komplekse modernitet. I artikkelen ”The Social Self” (Vaage, 1998) drøfter Mead hvordan og hvorvidt ”det gamle selvet” kan utvikle seg til et nytt selv ved å anerkjenne seg selv i en ny situasjon. Det nye selvet kan, ifølge Mead, fremtre i bevisstheten først etter at den nye situasjonen er innsett og akseptert: *”Løsningen nås ved konstruksjonen av en ny verden som harmoniserer de motstridende interesser som det nye selvet inngår i”* (ibid, s. 209). Slik jeg oppfatter Mead, skjer det en selvutvikling og en selvbevissthet i det øyeblikk man er i stand til å ta inn over seg og forene de(n) andres tanker og holdninger med sine. Mead drøfter i artikkelen hvordan samtalen kan være et ledd i vitenskapelig metode for å nå dit at man kan løse opp i *blokkerte prosesser* i selvet. Dersom vitenskapen vil kunne forstå bakgrunnen for denne type prosesser og finne fram til en metode som kan løse opp i dem, vil dette bli et særlig verdifullt bidrag til vitenskapen, hevder Mead. Blokkerte prosesser kan i min oversettelse bety ”å legge lokk på” problemene eller ”skru av knappen”, slik lærer Trond på Sjøby beskriver det når han sover godt om natta. Det handler kanskje om ikke å ta innover seg” eller ikke å stille seg åpen for ny informasjon. Men Mead understreker at dersom vi finner en metode for å ”lette på lokket” har vi lært noe viktig og verdifullt. I Meads forståelse vil det kunne skje når vi åpner oss for ”den annens tanke”. Da har vi åpnet opp for *en rekonstruksjon av identitet*. Når lærerne på Sjøby unnlater å ”ta tingene inn over seg”, som de sier (kap.7.6), handler det muligens om å slippe unna skuffelser overfor elever de trodde på. Og med 25 års erfaring, som prosjektlærerne sier, har lærerne utsatt seg for skuffelser noen ganger. Dette vil de kanskje søke å unngå.

I samme artikkel drøftes også skillet mellom ”I” and ”Me”(ibid, s. 203 ff). Det empiriske selvet, eller ”Me”, er det vi møter gjennom erfaring, mens ”I” ligger utenfor rekkevidde, bak scenen av umiddelbar erfaring. ”Me” representerer det vanemessige, konvensjonelle, det overleverte som alltid er grunnlaget individet reagerer på bakgrunn av. ”The I” representerer ”det nye”. Gjennom utviklingen av ”the I”, eller ”det nye”, ligger grunnlaget for motivasjon, handling og handlingskreativitet, slik jeg oppfatter Mead. Løsningen nås ved konstruksjon av en ny verden (et nytt symbolunivers) som harmoniserer de motstridende interessene som det nye

selvet inngår i. Det gamle selvet kan inngå bare som én av flere involverte personlige interesser, gjennom at alle personlige interesser anerkjennes i en ny situasjon.

Grunnlaget for å overskride den objektivistiske posisjonen (the Me) ligger i utviklinga av det Mead kaller refleksiv intelligens og selvbevissthet. Det at individet er i stand til å foreta en diskusjon med seg selv og ta et oppgjør med seg selv og det gamle selvet (mine ord), danner grunnlaget for ny handling. Samfunnsstrukturen ligger i de sosiale vanene, og bare i den grad vi kan ta opp i oss de nye sosiale vaner, kan vi bli "selv", sier Mead. Han snakker om den virksomme siden som den emosjonelle siden (medfølelse), som handler om å innta den andres holdning, den andres rolle og føle den andres gleder og sorger. Det han kaller den rasjonelle siden er anerkjennelsen av felles stimuli og av felles følelser som fremkaller responser hos hvert enkelt medlem av diskusjonsgruppen. Sammenlikner vi den virksomme, eller emosjonelle, siden med *virksomhetens vesen*, er det ifølge Leontjew et viktig kjennetegn at motivet som ligger bak en handling må gi mening til virksomheten. Menneskelig utvikling er i første rekke kjennetegnet av en forandring av motivene for virksomheten (Enerstvedt, 1988, s. 26). Mead understreker at selvet utvikler seg på grunnlag av "en partiell desintegrasjon" hvor de forskjellige interessene framtrer i forumet for refleksjon, hvor den sosiale verden rekonstrueres og hvor det vokser fram et nytt selv som tilsvarer det nye objektet. Her går det an å forestille seg at elever og lærere har forskjellige agendaer i elevsamtalen. Satt litt på spissen: Elevene har et håp om å endre skolen, mens læreren har et håp om å endre elevene.

Slik jeg videre oppfatter Mead, handler dette om å kunne bruke den samme energien på seg selv som man anvender på andre. Når man har lært hvordan ens egne ressurser kan veilede andre, og samtidig kan bruke samme metode på seg selv, har man utviklet *refleksiv bevissthet*. Selvutvikling trenger imidlertid tid og forløses gradvis og periodevis, ettersom vi ofte danner blokkeringer i kommunikasjonsprosessen. "For", som Mead sier, "*bak i hodet er vi nesten alltid mer eller mindre klart bevisst våre egne svar på andres bemerkninger og på stimulering som fører til holdninger og gester som svar på våre egne gester i forhold til andre*" (*ibid*, s.205).

Da er det kanskje slik at vi ikke blir handlingskreative, eller at vi ikke forandrer oss dersom reaksjonsmønstre har satt seg som en vane, slik som for Trond på Sjøby, som sier han ikke har forandret reaksjonsmønster. Han bruker det mønsteret han har lært seg fra før (aktiv lytting) til å lytte litt lengre og litt mer til elevene. Reaksjonsmønsteret er fortsatt det samme. Og Reidun aner at hun er blitt litt mindre moraliserende. Men hun har ikke *sluttet* å moralisere. Hun tenker seg bare litt om før hun moraliserer, eller hun "pakker inn" moraliseringen så den ikke er så synlig.

Sett i regi av virksomhetsteori, kan vi se det slik at lærerne fortsatt befinner seg i ”aktuell sone” innenfor feltene ”aktiv lytting” og ”moralisering”, og at de muligens ikke har fått tilstrekkelig veiledningshjelp til å komme over i den proximale utviklingssonen. Slik kan vi forstå at også veiledere trenger veiledning i det kommunikative rommet mellom aktuell og proximal sone, slik figur 4 (kap. 2.2) viser.

At vanemønstre ikke endrer seg, kan ha noe med at lærerne på Sjøby oppfatter at de ikke har *mandat* eller muligheter til å foreta mange av de endringene som elevene ønsker. Da blir det enklere å formane eller appellere til elevene selv. Skolens mandat eller kultur, uttalt eller uuttalt, kan være noe som stenger for handlingskreativiteten. Da blir samtalene uten ”nerve” og spenning. Vi kan derfor ane at ungdomsskolen, som en rimelig tung byråkratisk organisasjon, setter begrensninger for utviklingen, slik den historiske utviklingen viser til i kapittel 5. Skjønt til spørsmålet om mandat vil det være ulike opplevelser av hvor mye eller lite lærerne våger eller ønsker å ta tak i saken. Begrensninger i mandatet kan ligge inni hodet på lærerne selv. Lærerne på Sjøby antyder også at rammebetingelsene, eksempelvis tid, setter begrensninger for hvor langt de kan følge opp hver enkelt elev. Her kan vi antyde at rammebetingelser gjerne er mer fastlåst i hodene hos lærerne (de psykiske systemene) enn i skolens organisasjon (omverden). Det handler for eksempel om hvordan den enkelte tolker en læreplan. Som et apropos til dette kan nevnes den indre justis som utviklet seg på Sjøby, som et resultat av at *noen* lærere fikk frigitt tid til å samtale, andre ikke (vedlegg 3.3: forskningsdagbok).

10.2. Vi påvirkes forskjellig

Gjennom pilotprosjektet (kap.2.1) erfarte vi som deltok aktivt i de regionale og nasjonale prosjektene, at lærerne gjennomgikk en forandring, både i synet på elever og i måten de tilrettela læringsprosessene på. Studien fra Sjøby og Fjordbygde frembringer til sammen et mer nyansert resultat. Uansett, vi kan slå fast at samtalene har hatt betydning for alle lærerne når det gjelder å se hver enkelt elev bedre. ”Gjennom elevsamtalene tvinges vi til å se alle elevene og ikke bare de 4-5 som påkaller størst oppmerksomhet”, sier Trond på Sjøby. ”Men vi har ikke klart å ta vare på alle elevens talenter”, sier Reidun. Lærerne mener likevel å ha involvert seg ”på det jevne”, i flere elever enn tidligere, ikke bare i de som er mest synlige. ”Å involvere seg mye, betyr ikke nødvendigvis at verken elevene selv eller lærerne følger bedre opp”, sier Reidun. Men hun har forstått at de som er ensomme trenger

samtalene mest, eller de som får for liten tid til å snakke med de voksne hjemme. Hun involverer seg derfor er i dem enn i de andre.

Lærer Trond understreker at for han har ikke samtalene hatt ”faglig” betydning. Med faglig oppfatter jeg ”fag-faglig, knyttet til de fagene han underviser i. ”Men forhåpentligvis er jeg blitt en bedre pedagog” sier han, ”ved det at jeg har fått tatt i bruk de tingene jeg lærte på veiledningskursene”. Han har altså fått trent seg opp på kommunikasjon, med hele det begrepsapparatet det inneholder, og han har, sammen med studentene sine, fått utvikle denne kunnskapen gjennom å anvende den. Dette kan etter min mening kalles for faglig-pedagogisk utvikling, for å si det mer nyansert. Og når man samtaler om samtalen (inntar metaperspektivet) slik det har skjedd i forhold til kollegaer, referansegrupper og studier av lyd- og videoopptak, er det nettopp dette som ifølge Mead bærer oss i retning av refleksiv intelligens og selvbevissthet. Trond har involvert seg mer i dette elevkullet enn han har gjort tidligere, dermed sier han at han er kommet nærmere dem. Dette med ”nærmere” er et relativt begrep. For mange elever vil ikke ”nærmere” være nært nok, men for Trond er det nærmere enn tidligere år. Altså har han endret væremåten *noe* i forhold elevene, kanskje nettopp gjennom å komme nærmere elevenes symbolmiljøer.

Blir samtalene en vane?

I en artikkel om sosial bevissthet og bevisstheten om mening fra 1910 behandler Mead spørsmålet om vanedannelse og sosial kontroll i kommunikasjonen (Mead et al., 1998, s. 113-123, oversatt til norsk). Det at vi tenderer mot å kunne framkalle hos oss selv den samme holdning som hos andre (objektivering), og det at det etter hvert foreligger en felles holdning som alle inntar i bestemte vanemessige situasjoner, er det som fører til prinsippet om sosial kontroll, mener han. Ikke bare den sosiale kontrollen, som er et resultat av ”blind vane”, men en sosial kontroll som kommer av at den enkelte inntar samme holdning overfor seg selv som samfunnet inntar overfor han. I en vanemessig situasjon vil alle innta en bestemt holdning i den grad vane er en vane som alle har antatt, hevder Mead. Dette vil, min oppfatning, si i kulturer og institusjoner har ”institusjonert” vaner (vanedannelse). I artikkelen diskuterer Mead våre vanemessige handlinger og hva som skal til for at vi skal bli bevisste disse, slik at *mening* oppstår. Her er Mead opptatt av nettopp det å anerkjenne eksistensen av andre, slik at vi ikke havner i *solipsisme*. Med solipsisme menes den oppfatningen at ens eget jeg eller dets erkjennelse er det eneste som eksisterer (ibid, s.124). Dette likner begrepet *tautologisk* hos Luhmann, det at et system bare refererer seg tilbake til systemet selv, slik at. ”bevissthetens

modell av virkeligheten er virkeligheten, det er ingenting annet å erfare”, slik Mead uttrykker det. Han så på sitt eget bidrag om å anerkjenne eksistensen av andre ”selv”, som viktig, nettopp for å unngå og havne i solipsisme.

Alle våre prosjeklærere, både på Sjøby og på Fjordbygda, mener at de har anerkjent eksistensen av andres ”selv” gjennom å skaffe seg utvidet kjennskap til elevene. Samtalene har frigjort overskudd, bekrefter våre lærere fra Sjøby. Særlig første samtaleår følte de at de hadde mye igjen for det, og Trond sier at han opplever at kontaktmøtene er blitt mye bedre enn før. Dermed kan vi tro at samtalene, i en ”bli kjent-fase”, sannsynligvis utløser et overskudd, og dermed også handlingskreativitet. Men, for en utenforstående, kan det oppleves at samtalene snart går inn i vanedannelse når lærerne må ”ta seg litt på tak” for å gjennomføre samtalene. Da går de neppe lystbetont og nysgjerrig inn i samtalen. Likevel: ”samtalene gir mer overskudd enn de tapper”, sier Reidun, ”så sant jeg lærer meg til å holde unna skuffelsene når jeg ikke makter å følge opp”.

Det virker som om Trond glir lettere inn i et vanemønster enn Reidun, noe som kan tolkes ut fra hans ønsker om å effektivisere samtaleprosjektet. Dersom han skulle gjennomføre et nytt prosjekt, ønsker han å redusere tidsbruken på alle individuelle samtaler utenom den første til ca. 20 minutter. Begge lærerne vil beholde 45 minutter på ”bli kjent”- samtalen, men Reidun mener tidsbruken på de øvrige samtaler bør være ca. 30 minutter. Her aner vi en uenighet i forhold til muligheten for selvutvikling gjennom å samtale med sine elever.

Ut fra en forståelse av Meads selvutviklingsteori, er det nettopp ved å diskutere med seg selv i ”the mind,” at man utvikler seg selv og sitt eget bevissthetsnivå. Ut fra å anvende denne teorien på Sjøby-prosjektet, er det trolig at Reidun vil være den som på sikt vil tilegne seg større deler av elevenes symbolmiljø, ettersom elevenes tale opptar hennes tankeverden når hun legger seg til å sove om kvelden, mens Trond ”skruer av bryteren. Dette kan bekreftes ved at hun ønsker å gi elevene mer samtale tid i fremtida. Hun er muligens mer bevisst på at hun og elevene trenger mer tid for å kunne forene hverandres symbolmiljøer og få tak på det bakenforliggende. Dette kan underbygges ved følgende utsagn om ”kontrakt” fra Reidun: *Jeg sitter nu igjen med at uten kontrakt er samtalene mest OK. Har man fått nærhet til elevene og kommet dem litt ”under huden”, så mener jeg at det er på en måte like mye en kontrakt. Elevene ønsker jo ikke å komme for seint, for å ta det som eksempel.(...).* Det kan virke som hun ønsker seg tid til å filosofere litt fritt sammen med elevene sine. Mens Trond er opptatt av å få kontraktene internalisert (mitt begrep) gjennom teknikker. Han sier: ”En muntlig/skriflig

avtale som ikke overholdes og følges opp gjør mer skade enn nytte. Vi må lære dem teknikker for å lagre informasjon”.

Trond sier at han ikke har oppnådd det han ønsker med dette kullet; nemlig at samtlige viser en annen atferd og et annet forhold til fagene enn det mange her har vist. Dette utsagnet har en liten smak av maktarroganse, ettersom det neppe finnes ett svar på hvilken atferd elevene bør vise. Trond har gitt klart uttrykk for at han setter krav og at han ikke nødvendigvis ser noe samsvar mellom trivsel og at man ”faktisk lærer”. God folkeskikk er et fundament han er opptatt av, heri ligger det at man skal godta et flertallsforslag og være stille når andre snakker. Vi aner her en ulik oppfatning av demokratispørsmålet (i mine øyne) i forhold til den demokratiforståelsen som ligger bak en dannelsesorientering, slik danning defineres hos Løvli (2009). Ser jeg dette utsagnet fra Trond om ”å godta et flertallsforslag” i sammenheng med tillitsspørsmålet hos Luhmann, som ser tillitens kjerne i det forhold at ”den annen har frihet til å handle annerledes enn vi måtte ønske og forvente”, kan jeg trekke den slutning at Trond ikke har innvilget sine elever denne friheten. Han aksepterer ikke at noen opptrer annerledes, sett i forhold til de rammene systemet forventer. Dette kan være et uttrykk for et ønske om å beholde makt og sosial kontroll. Vi kan dermed ane at nettopp de elevene som ikke lot seg innordne, er de elevene som heller ikke synes de har hatt noe igjen for samtale. Spørsmålet om makt og kontroll handler, ikke minst, om hvordan elevene opplever det. Kjernen til løsningen kan ligge i oppklaring av demokratibegrepet, hvor lærere og elever neppe har felles meningsunivers.

Lærerens livshistorier - betydning for forandring?

Når vi snakker om at lærerne skal endre seg, snakker vi om lærerne som en entydig kategori mennesker, en yrkeskategori innenfor en flokk av voksne mennesker. I virkeligheten fins det like mange lærerpersonligheter som det er lærere. De er bare alminnelige mennesker, og nettopp på grunn av de ulike erfaringer lærerne har, vil det være logisk at lærernes historie er helt forskjellige fra hverandre, og at de påvirkes i ulik takt og tempo. Noe vi også kan se i denne studien.

Goodson (2000 s. 36), som har forsket på lærerselve, hevder at nyere interaksjonelle og etnometodologiske studier av utdanning avdekker to grunnantakelser. Den første antakelsen er at fokuseringen på det situasjonsbestemte i skoleforskningen har ført til liten oppmerksomhet

mot lærernes individuelle biografi, personlige synspunkter og livsstil. Her viser han til et eksempel fra Jackson, (1968), hvor læreren presenteres som en særskilt ”art”, som lever og reproducerer under travle, trettende og uforanderlige betingelser. Klasserommet er ikke bare et relativt stabilt fysisk miljø, det danner også en ganske konstant sosial kontekst. ”Ved de samme pultene sitter de samme elevene, foran den velkjente tavla står den velkjente læreren” (Jackson 1968 s. 166, i Goodson 2000). Resultatet er, sier Goodson, at i slike framstillinger blir læreren *avpersonalisert*, nøytral, og framfor alt utskiftbar. Den andre grunnantakelsen, som også er sterkt representert hos Jackson, dreier seg om tidløshet og kan knyttes til utskiftbarheten. Lærere er noe som kommer og går. Uansett tid, og uansett lærer er alt langt på vei det samme. Dette underbygges av Payne (Payne 1976: s. 33 i Goodson 2000). Goodson har imidlertid noen betenknninger til dette, nettopp gjennom å se læreren som enkeltpersonen inne i det hele:

Å se bort fra den historiske og biografiske bakgrunn gjør det problematisk å konstruere generelle kategorier som disse etnometodologiske og interaksjonelle beretningene kan henføres til (...). Kunnskap om personlige biografier og historisk bakgrunn vil gi bredde og dybde til studiene og realisere ønsket, for ikke å si forpliktelsen om å utvikle mer generaliserbare forståelseskategorier (Goodson, 2000, s. 38).

Goodson påpeker videre at ettersom de to grunnantakelsene *utskiftbarhet* og *tidløshet* har fått prege etnometodologi og interaksjonisme, har de mye til felles med positivismemodellen innenfor sosiologisk forskning. Begge ser i stor grad bort fra personlig biografi og historisk bakgrunn. Han viser her til et verk som underbygger nettopp dette: *School Experience* (Woods, 1977), som argumenterer for at disse to antakelsene er alminnelig utbredte og at de har hatt sterk innflytelse på etnometodologisk og interaksjonelt orienterte forskere i deres studier av utdanning. Ut fra dette kan vi anta at denne holdningen ikke bare preger forskningen, men også tenkemåten til folk flest; at dette ses på som et dominerende kulturtrekk ved ”lærerstanden”. Vi får det bekreftet av Reidun, som sier det slik: (...). *De opplever meg som en lærer som gir lekser, som gir kjeft...Jeg tror at ”lærer” og ”skole” hos dem har et stempel som for noen er et nødvendig onde.*

Myter om lærer – og elevrollen?

Vi får her en stadfestelse på at kulturen bidrar til å opprettholde myten og bildet av lærerrollen, selv om lærerne og mange elever kunne ønske det annerledes. Dermed kommer vi ikke vekk fra at uansett hvor mye lærerne engasjerer seg i elevene, er lærerkulturen definert i mange elevers sinn. Når Arne og John i elevsamtalen uttrykker at ”lærere er sånne

annerledes vesener som ikke er verd mi tid liksom” eller at de omtales som ”bitch” (Kap.7., gruppesamtale, sekvens 8), kan det være grunn til å studere dette fenomenet nærmere. Sånn sett kan vi minne om at elevsamtalen, som det her er snakk om, kommer inn bare to ganger i året på Sjøby. Det er disse *to* gangene i året (eller *seks* på Fjordbygda) lærerne byr på seg selv (sin mer private sfære). Utover disse to gangene presenterer læreren seg hver eneste dag slik han/hun sannsynligvis alltid har hatt for vane som fagperson. Og dersom det ikke vises radikale endringer, for eksempel at læreren slutter” å gi kjeft” eller ”gi lekser”, så har jo eleven rett. Da er ikke læreren annerledes enn han alltid har vært. Det er bare i *elevsamtalene* han/hun opptrer annerledes. Skjønt elevsamtalene strekker seg over tid og involverer mange. og vi ser at elevene påvirker lærerne til en viss grad, om enn noe forskjellig. Det bekrefter elevene. Vi skal dermed ikke se bort fra at i det øyeblikk lærerne trer fram i lyset som *mennesker* (elevuttalelser) og forteller sin historie, vil de også fremstå som personligheter sett fra et elev- og foreldresynspunkt. Da vil de muligens bli gjenstand for en annen ”behandling”. Med andre ord, når lærerne har for vane å avpersonifisere elevene, som for eksempel ved å omtale elevene som en ”elevmasse”, vil elevene lett finne på å avpersonifisere lærerne. Skal vi gjensidig menneskeliggjøre ”lærerstanden” og ”elevstanden” for hverandre, må alle personifiseres, og både elevs og lærernes historier må fram i dagslyset for hverandre.

Goodson (2000, s.40) understreker at det trengs en modell for menneskelig handling som innbefatter både situasjonsbestemte og biografiske/historiske data, og som kan påvise den gjensidige sammenhengen mellom dem. Det trenges å reintegrere situasjonsanalyser med biografiske og historiske analyser. Gjennom en slik reintegrering, mener Goodson, kan vi komme bort fra en forskning der menneskelige aktører studeres i kunstig isolasjon fra sin egen biografi og historie. Videre hevder han at når vi skal forstå noe så intenst personlig som lærernes arbeid, er det avgjørende at vi kjenner læreren som person. Livhistorieforskeren må gå til verks ut fra sitt perspektiv, et perspektiv som betoner verdien i den enkeltes egen historie (ibid, s. 96), sier Goodson. Slik jeg oppfatter han, betyr det at vi må være bevisst betydningen av vår egen historie for å kunne evne å gå inn i, og forstå, den andres historie. Det gjelder enten man er elev eller lærer, men *her* handler det om lærerne, og om deres evne til å se seg selv og forstå betydningen av sin egen fortelling, for på den måten på å bli mer interessert i elevens fortelling. Goodson påpeker videre noe interessant, som vi også kan øyne hos våre prosjektlærere:

Er lærernes praksis et sårbart område, er nemlig lærernes liv ytterst privat og enda mer sårbart for inntrengning. Her er det mer enn noe annet behov for retningslinjer og regler for

hvordan spørsmål om eiendomsretten til og offentliggjøring av data skal behandles (ibid, s.55) .

At elevene får tilgang på lærernes liv, medfører en slags offentliggjøring, på samme måte som når lærerne får tak på elevenes liv. Man generaliserer og kategoriserer hverandres liv, slik Trond gjør i starten på prosjektet, når han karakteriserer elevflokket som ”et vanskelig håndterbart materiale”. Når elevene omtaler lærerne med at ”de è så forhistorisk”, da skjønner muligens lærerne at dette handler om hvordan elevene ser på lærere generelt. Da er lærerne omgjort til en ”art” eller ”en spesiell ”rase”, hvor de nettopp er avpersonifisert, slik det beskrives hos Goodson, der han tar opp spørsmålet om *lærernes stemmer*. Begrepet kan dekke både den *kollektive lærerstemmen* og det enkeltstående individs stemme. Goodson (ibid, s. 55 ff) gir sin tilslutning til at lærernes stemmer, og forholdet mellom den kollektive og den individuelle stemmen, i større grad bør studeres sett i forhold til restrukturering og reformer i skolen.

Vi kler på oss smilet?

Utsagnet viser at lærerne på Sjøby er i et dilemma i forholdet mellom disiplinering, omsorg og kunnskapsformidling. De ser også behovet for å gi mer tid til de ensomme og de som har liten eller ”dårlig” voksenkontakt hjemme. Dilemmaet vil de forsøke å løse ved å gi omsorg til de som trenger det mest, for dermed å få mulighet til i større grad å være kunnskapsformidlere ved å gi større faglige utfordringer til de som har andre å samtale med. De er blitt mer bevisst på hva den enkelte elev trenger av støtte og hjelp, både faglig og personlig. ”Individuell fleksibel tidsbruk”, gir de som svar på hvordan tiden bør fordeles på elevsamtalene. Men lærerne synes elevsamtalene har vært et nyttig og viktig redskap for systematisk å kunne avdekke mobbing, noe som handler om *flere* enn bare de ensomme. Våre prosjektlærere synes likevel ikke at samtaleprosjektet har hevet ”kunnskapsnivået ” på det ”fag-faglige” området. Det er egentlig interessant, sett fra mitt synspunkt, når vi samtidig hører at Emil ikke får slippe til med å hjelpe de andre på dataen, for det skaper så mye uro. Eller, som Emil selv sier, at han tror læreren ønsker å tro at han kan dette best. Det kan tyde på at lærerne ikke tror på at elevene kan lære dem noe. Men lærerne har kommet styrket ut, og de har lært noe. Lærdommen knytter seg til det rent mellom-menneskelige, til det sosiale og det kommunikative. Jeg kan av dette trekke den slutning at lærerne er blitt dyktigere til å perspektivere, til å sette seg inn i den annens sted. Mer intelligent, ut fra min oppfatning av Meads intelligensbegrep. Tålmodighet har lærerne på Sjøby også lært, sier de selv. Og de har lært å kjenne på seg selv og sitt eget overskudd. ”Det skal overskudd til for å kunne gi noe i

samtalen”, sier Reidun. Men hun får overskudd tilbake. Lærerne er blitt bevisste på at det krever mer overskudd å være i en dyade (i samtale med én til én) enn i en gruppesamtale. Og de er blitt seg mer reflektert på hvilke relasjoner som gir og som tapper dem for energi.

Lærerne har fått trening i å formulere seg i forhold til elevene, m.a.o. en økt språklig bevissthet. Det har også elevene. Ettersom verbal formulering, ifølge både Mead, Vygotsky, Bakhtin, og indirekte også Piaget, skaper grunnlaget for tanken og den indre tale, betyr det også at lærerne har utvidet sine kognitive kart og endret, eller justert, noen kognitive strukturer. Lærerne har for eksempel lært mye om hvordan de skal forme spørsmål til elevene, slik at ikke elevene bare viker unna eller svarer ”ja” og ”ha”. ”Vi har lyst til å lære mer om samtale teori og samtaleprosesser”, sier både prosjektlærerne og referanselærerne. ”Jo mer du samtaler, jo mer vil vi lære om det å samtale, men vi er usikre på hvordan vi som lærere bør bruke fortroligheten som er gitt oss”, skriver prosjektlærerne i sluttrapporten. Jeg tolker dette som at lærerne har dermed økt lærelysten gjennom å samtale med elevene.

Vi må dermed kunne svare *ja* på at bevissthets- og refleksjonsnivået har økt gjennom samtaleprosessen. Her bekreftes at nysgjerrigheten er stimulert ved at lærelysten hos lærerne har økt. Det viser seg ved at nye undringsspørsmål melder seg hos lærerne. Når de underveis har tilegnet seg ”samtale teori”, har noen av dem skjønt hvordan virkemidlet elevsamtalen kan brukes bevisst til skjult manipulering og overtalelser, ved nettopp å forstå hvordan teorien kan anvendes i praksis, dette ved at ytre tale forsterker et budskap og går over til indre tale. Dermed kan lærerne ha blitt mer observante på hvordan samtalen kan misbrukes eller brukes til egen fordel eller til elevenes fordel. ”Dette oppleves litt skremmende”, sier Trond.

Det oppstår et ”skjevt bytte”⁴⁷ ved det at bare elevene gir av seg selv, mens lærerne holder seg selv skjult. Ettersom flere av elevene uttrykker nettopp det at de skulle ønske lærerne hadde fortalt litt mer om seg sjøl og privatlivet, ville dette vært verd å finne ut mer om. Hvorfor gir de så lite? Skjønt når Reidun sier: ”På med smilet”, så handler det kanskje det litt om lærernes symbolmiljø, eller ”symbolberedskap”. Smilet kan være den beredskap de benytter for å unngå å presentere sin sårbarhet overfor omgivelsene. Kan det være at dette er noe elevene gjennomskuer som de ønsker å få tilgang på? Mens foreldrene, som ser lærerne

⁴⁷ Fra Store Norske leksikon: bytteteori, teori utviklet innen organisasjonssosiologi og sosialantropologi; fremhever sosialt bytte som den fundamentale prosess i sosiale systemer. Sosialt bytte er samhandlinger motivert av hva hver enkelt gir og får, og er basert på frivillighet. I motsetning til økonomisk bytte innebærer sosialt bytte diffuse, ikke spesifiserte forpliktelses, og forpliktelsene vil ikke være gjenstand for forhandlinger.

så sjelden, ser lærerne mest på overflata. Dette bekrefter utsagnet fra ei mor når Reidun selv kjenner at hun har det ganske trasig: ”Nei, så strålende ho Reidun ser ut”! Reidun føler at de gangene hun har prøvd å presentere seg selv som et menneske, har ikke elevene godtatt det. Dette handler muligens om at man her henvender seg til ei hel gruppe elever og søker å appellere til alle. I den store elevgruppa vil det alltid være noen som befinner seg på et ”annet ståsted”. Noe annet ville vært sjeldent og unaturlig etter min oppfatning. Eller kanskje elevene bare forventer overskudd fra sine lærere? Kanskje ikke så rart når lærere starter elevsamtalen med et smil og avslutter med et smil. Kanskje gjør de det samme i undervisningstimene også, uansett hvor mye negativt som er tatt opp underveis. Diskursive trekk, innøvd og lært som en del av yrkesprofesjonen? Dette kan være interessant å forfølge videre.

10.3. Handlingskreativitet eller handlingslammelse?

At elevsamtalene har gått over lang tid, synes å ha vært en styrke, mener lærere på Sjøby. Det har gitt dem en bedre forståelse av helhet og sammenheng i elevens læringsprosess enn tidligere, da de ikke hadde elevsamtaler. Prosjektlererne er enige i at det kan være lurt at elevene får velge samtalepartner hvert år. På spørsmålet om et slikt valg kan føles ubehagelig svarer Trond slik: ”Nei, ikke for meg. Men det er klart at det er mulig at kanskje den lærer som da ikke ble valgt måtte føle at ”hva er galt med meg at jeg ikke blir valgt”, så det er jo mulig at vi må tenke gjennom en slik måte å løse det på”.

Dette utsagnet avspeiler etter min mening noe av lærernes frykt. Frykt for ikke ”å bli valgt”, eller for ikke å strekke til og være dyktig nok, eller at andre lærere blir mer populære enn en selv. Selv om Trond bagatelliserer dette, kan det ligge noe annet under. Vi ”sikrer” gjennom slike utsagn. Å ”ikke bli valgt” av sine elever innebærer vanligvis reduksjon av selvtillit, med mindre man ”stålsetter seg”, som Reidun sier. Dette fenomenet bekreftes hos Cederstrøm (1991 s. 242) i hans funn om den klare sammenheng mellom lærernes selvverd og deres orientering mot samtalepartnerens livsverden. Gjennom den åpne dialogen utvikles den refleksive kompetansen. Dersom lærerne ikke viser styrke og vågemot til å gå inn i en åpen dialog, vil både selvverdet og den refleksive kompetanse begrenses. Også Luhmann er inne på det samme i sin tillitsanalyse, hvor han nettopp påpeker behovet for *indre sikkerhet* i tilnærmingen til den andre, noe jeg kommer tilbake til. Selvtillit og selvverd kan rekonstrueres gjennom god kontakt med sine elever, for eksempel gjennom elevsamtaler, eller gjennom faglig dyktighet, slik jeg ser det. Dette kan bli et paradoks. Dersom man ikke blir

valgt, eller ikke våger å la seg velge, gis man heller ikke muligheter til å utvikle seg som samtalepartner. Jeg velger å la denne diskusjonen ligge.

Har samtalene ført til rekonstruksjon av identitet og økt handlingskreativitet? Her ligger det an til å svare ja på det første spørsmålet og nei på det andre. En dyadisk elevsamtale skaper ofte forpliktelser, men fører ikke nødvendigvis til handling, mener Reidun: ”vi tar det opp om igjen og om igjen”. Elevene glemmer så fort, mener våre prosjeklærere. Det er noe i tiden, sier de. Prosjeklærerne innrømmer å ha blitt mer rådgivere og veiledere, dermed kan vi si at det har foregått en rekonstruksjon av yrkesidentitet. Men hvorvidt den har ført til økt handlingskreativitet er mer uvisst. En handling i skolesystemet involverer flere enn dem selv, og ved Sjøby skole synes det som man har lite kultur på å utvide handlingsrommet (min påstand). Dermed vil handlingskreativiteten være til dels fastlåst. ”Vi må ikkje lov og lyg”, sier lærerne. Lærerne vil imidlertid ikke tilby/love mer enn de er i stand til å holde, for på den måten å opprettholde tilliten i systemet. Lærerne mener dessuten at de ikke har mandat til å foreta radikale endringer, så lenge det ikke eksisterer et forum for å drøfte endringsbehov. På Sjøby mangler forumet, når kollegiet har meldt seg ut av elevsamtaleprosjektet etter hvert som samtalene ble mer og mer privatiserte, og etter hvert som de skjønnte at samtalelærerne fikk ekstra lønn for å samtale.

Forholdet mellom tillit og mistillit har noe med forholdet mellom forventninger, opplevelser og skuffelser å gjøre, presiserer lærer Reidun. Gjennom å ”la være” å involvere seg for mye, og gjennom å ”stålsette” seg, beskytter hun seg for å komme i en situasjon hvor hun blir skuffet over elevene. Her blir hun, etter min vurdering, mer lojal mot systemet enn mot elevene, i kraft av ikke å foreta ei handling for å forbedre systemet. Det problematiske oppstår når det i elevsamtalene kommer fram mange ting som burde vært løst for lenge siden. ”Når man legger lokk på det vanskelige, slipper man å tenke på det”, sier en av referanselærerne i SaltNett-gruppa. Vi ser at oppfølgingen på Sjøby skjer hyppigst til å begynne med. Etter hvert som årene går, er det en tendens til at oppfølgingen svekkes. Man unnlater å ta opp de vanskelige spørsmålene. Men våre prosjeklærere uttrykker bevissthet rundt denne svakheten. De mener at dette kan løses ved klarere forpliktelser gjennom kontrakter og avtaler. Reidun sier at en muntlig kontrakt under fire øyne oppleves for henne like sterk som en skriftlig underskrift på en kontrakt. Hun opplever at det samme gjelder for eleven. Dette blir et paradoks. Kan man trenge gjennom vanskeligheter gjennom en usynlig kontrakt? Jeg lar dette spørsmålet ligge.

11. Påvirkes skolelivskvaliteten?

Dette kapitlet fokuserer på ”systemene i systemet”. Her drøftes forskningsspørsmål 5, i forlengelse av hvordan lærerne ivaretar elevenes stemmer gjennom *systemet skole*. I og med at studien favner om ulike systemnivåer i skolen, inntar jeg her et ”Luhmannsk” perspektiv, ved å plassere elevsamtalen inn i systemperspektiv. Hensikten med denne analysen er å kunne forstå bedre hvordan elevsamtalen, som har sin *rot* i systemer: eks. statlige departementer og direktorater, universiteter og høyskoler, fylkeskommuner og kommuner, skoler og enkeltpersoner, kan føres tilbake til disse systemer, med den hensikt at de skal bidra til funksjonelle forandringer i retning av forbedring for systemene.

11.1. Øker kompleksiteten?

Jeg starter med å studere *elevsamtalen* som et kommunikasjonsverktøy (virkemiddel) for danning og lærelyst, på den måten at jeg søker å forstå kommunikasjonen *innenfor* sosiale systemer og *mellom* systemer (psykiske og sosiale); mellom system og omverden. Når jeg studerer samtalen, eksempelvis i forhold til en sekvens/en episode, må jeg inkludere min rolle som iaktaker eller betrakter. Jeg må være bevisst på at jeg er en del av kommunikasjonen, ut fra min begrensede forståelse av begreper til å iakttå med, og i forhold til seleksjon jeg har valgt ut, som bare er et fragment av den samlede forståelse. I Luhmanns teori, som beskrives av Rasmussen som *en operativ konstruktivistisk erkjennelsesteori* (Rasmussen, 1998, s. 119), introduseres et kommunikasjonsbegrep bestående av tre (indirekte fire) valg (ibid s.124). De *to første* valgene må foretas av den *ene* parten i kommunikasjonen, mens *det tredje* valget må foretas av den andre parten, hvorpå den *første* parten (ifølge Rasmussen) foretar *det fjerde* valget, altså forståelseskontroll, slik modellen viser:

A: 1.seleksjon: informasjon + 2.seleksjon: meddelelsesatferd

B: 3.seleksjon: forståelse

C: 4.seleksjon: forståelseskontroll

Når det her brukes begrepet meddelelsesatferd ligger det underforstått at meddelelse kan skje på svært ulike måter; skriftlig eller muntlig, som fortelling, som rop, som hvisking eller bare som et kroppsuttrykk⁴⁸. Forståelse blir en viktig komponent i den kommunikative episoden, ettersom de psykiske systemers (personens) tanker er fullstendig usynlig for

⁴⁸ Gregory Bateson (I Luhmann (2000), s.79) har behandlet meddelelses-fenomenet i en av sine metaloger hvor han påpeker at det ikke finns ”ord alene” uten sammen med gester, tonefall og andre uttrykk som underbygger budskapet.

kommunikasjonen. Det eneste som er observerbart er i følge Luhmann de valgene av informasjon og meddelelse som kommunikasjonspartnerne foretar på grunn av den forståelsen de har valgt. Forståelseskontrollen i elevsamtalen vil oftest foregå ut fra lærerens behov for sette seg inn i elevens begrepsverden, men det må også være rom for den motsatte forståelsen.

Jeg vil velge ut noen kommunikasjonsepisoder fra elevsamtalene i empirien for å vinne større forståelse for hvorvidt elevsamtalen leder til danning; først og fremst med tanke på skolens nåværende og fremtidige funksjon som dannelsingsinstitusjon i utdanningssystemet. Dette med tanke på belyse hvorfor endring oppleves å gå så langsomt i mange elevers øyne. Ut fra det nærmest uoversiktlige materialet som foreligger (samtaler, fortellinger og kvantitative data), forsøker jeg, i Luhmanns ånd, å redusere kompleksiteten ved å foreta noen valg (seleksjoner), hvorfra jeg videre trekker fram det *aktuelle* i forhold til det *mulige* (det som er synlig for meg). Underforstått: her finnes et lite hav av aktualiteter som kan trekkes fram i sluttdrøftingen. Og det finnes et hav av muligheter innenfor hver aktualitet.

Videre vil jeg forsøke å analysere de utvalgte aktualiteter fra systemets *innerside* (sett innenfra i min forståelse) og fra systemets *ytterside* (sett utenfra i min forståelse) og mellom disse sidene (i et metaperspektiv), fra både min forståelse og fra min tolkning av hva de andre har forstått.

Jeg inntar et litt forvirret utgangspunkt til begrepet *autopoiesis* hos Luhmann. Hans påstand er at ethvert forsøk på å redusere kompleksiteten i et system har motsatt virkning. Det vil alltid bli mer komplekst, sier han. Når jeg inntar en forvirret holdning til dette, er det fordi jeg for nærmere 20 år siden hadde en klokkeetro på at innføring av elevsamtalen, som et nytt system i ”systemet skole”, ville *forbedre* skolen og slett ikke gjøre det mer komplisert. Jeg visste ikke bedre på det tidspunkt! Gjennom arbeidet med denne studien aner jeg at Luhmann kan ha rett. Samtidig ville det jo være nokså desillusjonerende å tenke seg at elevsamtalene vil skape en forverring for skolesystemet. Hvis så var tilfelle, måtte man jo helt gi avkall på å tenke nytt. Men jeg må antakelig bare godta at Luhmann har rett i at kompleksiteten øker, dersom jeg betrakter elevsamtalen som et funksjonssystem, på den måten at den skal føyes inn på toppen av alt annet som skal gjøres i skolen. Men det kan jo hende jeg får et annet svar dersom jeg betrakter den som et redskap eller et verktøy til å håndtere kompleksiteten i kommunikasjonen mellom systemene, selv om jeg skjønner at dette redskapet er en kompleksitet i seg selv, eller om jeg forstår det som et hjelpeverktøy for psykiske systemer til

å kvitte seg med foreldet tanksgods. Skjønt ordet ”verktøy” i mine øyne er å betrakte som en teknologisk innretning og her har vi ikke med teknologi, men med mennesker å gjøre. En samtale mellom mennesker, eller psykiske systemer i Luhmanns definisjon, vil uansett aldri bli teknologisk i den forstand at samtalen blir forutsigbar.

Jeg har derfor valgt å bruke ordet *virkemiddel* om elevsamtalen, ettersom vi her snakker om noe abstrakt, som ikke kan beskrives eller utformes etter et fast mønster. Dermed forsøker jeg så langt som mulig å tro på dette virkemidlet, som et ”dialogisk redskap”, kan være en hjelp til forbedring av læringsutbyttet, i retning danning og lærelyst. Jeg er likevel ikke så naiv at jeg forstår virkemidlet som en ”redningsplanke” for skolen, men mer som en menneskelig beredskap til bedre å håndtere kunnskap og dialogbasert viten i forhold til det fremtidige; en slags grunnleggende ferdighet i argumentasjon og aktiv lytting! Virkemidlet blir altså samtalen, eller kommunikasjonen, som en invitasjon til å håndtere kompleksiteten, gjennom ”retten til dialog” slik det er presisert i vurderingsforskriftene. Dermed blir studiet av, og kommunikasjonen i og mellom systemene gjenstand for en analyse, med tanke på hvordan dette virkemidlet skal kunne fungere funksjonelt i forhold til intensjonen.

11.2. Tilpasning eller danning?

Jeg befinner meg her midt inni elevsamtalen, forstått som et system i seg selv, mellom to psykiske systemer (personer), med meg som betrakter. Systemet oppfattes som innersiden (det lukkede), mens omverden oppfattes som yttersiden (det åpne) og mer komplekse enn innersiden (systemet). Alt etter hvilken side jeg velger å se det fra, kan jeg befinne meg vekselvis inni systemet eller i omverden. Og svaret vil bli noe forskjellig sett fra innverdenen og fra omverden (her: elev eller lærer). Mellom system og omverden forstås en grense, som en slags demarkasjonslinje; som markerer systemets egen oppfatning av trekk ved seg selv. Det kan her være verd å minne om at Luhmann ikke betrakter det som foregår inne i hodet på et psykisk system (personen) som kommunikasjon, men ”tanker som refererer til tidligere tanker”. Dette vil jeg komme tilbake til i slutt-diskusjonen. Altså er det bare det som foregår imellom personene, det observerbare, som er gjenstand for analysen.

Operativt velger jeg ut begrepet *danning* som kode, og setter det opp mot *ikke danning*; med tanke på å finne fram til et klart skille og grunnleggende forskjeller i begrepsparet. Luhmann omtaler et valg som en operasjon med to komponenter som ikke kan atskilles, ettersom begge er bundet til det valgte, dernest til valg av side; som system (innenfor) eller omverden (min oppfatning). Erkjennelse, som også er å betrakte som en operasjon, beskrives

av Luhmann som det kunne å kunne foreta et skille mellom noen eller noe, eller å kunne skille to begreper fra hverandre. I denne forbindelse vil jeg nevne at han er opptatt av at alle vi mennesker (psykiske systemer) har en "blind flekk" som innebærer at vi har en grense for hva det erkjennende systemet klarer å produsere av forskjeller. Den blinde flekken skriver seg tilbake fra Von Foerster (1984) som argumenterer for at "vi ser ikke at vi ikke ser". Vi finner en tilsvarende tankegang hos Husserl i terminologien "stum begynnelse" om det vi tar for gitt. Selv har jeg anvendt begrepet "husblind" om noe av det samme fenomenet. Skjønt kanskje er "husblind"-begrepet mer å forstå som at noe er vanedannende og at vi av den grunn blir blind for det som ligger i synsfeltet. I en analyse, slik Luhmann her legger opp til, vil noe av den blinde flekken komme til syne. Vi kan bli mer bevisst på vår "ikke-viten". At begrepet danning er plassert sentralt i en lovtekst, i opplæringslovens §1, krever at de som skal betjene loven, skoleledere og lærere, har en rimelig sikker viten om hva danning innebærer. Men like innlysende bør det være at de som skal bli "betjent", elever og deres foreldre/foresatte, har en tilsvarende viten om hva begrepet dreier seg om. Og like selvfølgelig bør alle bli kjent med hva motsatsen er: altså ikke-danning. Hvis vi forstår begreper ulikt, forholder vi oss ulikt til dem.

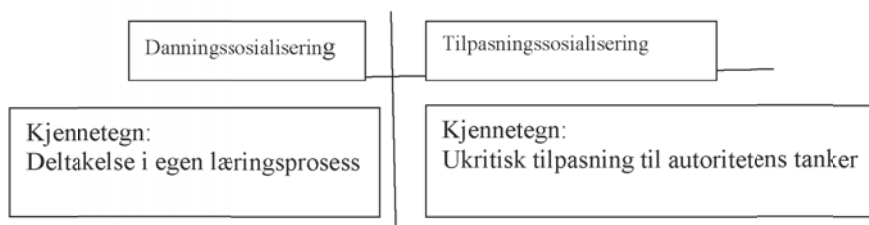
Studie av samtale: Danning eller tilpasning

Jeg vil videre i studien trekke fram eksempler i empirien fra kommunikasjonen mellom lærer og elev, med tanke på å finne fram til den nyanserte forskjellen (grensen) mellom danning/ikke danning eller danning/tilpasning. Noe som kan se innlysende ut ved første blick, men som kanskje endrer seg når vi ser kommunikasjonen i en større sammenheng. Den som nærmest har brakt næring til forskjellene er Hellesnes gjennom å innføre begrepene tilpasningssosialisering og danningssosialisering (1975). Jeg henter her fram noen trekk fra hovedforskjellene etter Hellesnes, presentert i avhandlings kapittel 4.

Danningssosialisering innebærer i praksis at elevene sosialiseres til å være delaktige og deltakende i egen læringsprosess.

Tilpasningssosialisering skjer når kunnskap og arbeidsmåter velges og organiseres slik at det oppmuntrer til ukritisk tilpasning til autoritetens tanker, i motsetning til det å tenke selv. Her trekker jeg fram noen begrepsforskjeller mellom en "usynlig" grense:

Figur 14: Dannings- og tilpasningssosialisering



En autoritet er pr definisjon en person med myndighet, makt og anseelse.⁴⁹ Baumrid (1989) redegjør for det autoritative mønster (her blant foreldre) ved karakteristika som høy responsivitet og høy grad av krav og kontroll. Hun understreker betydningen av toveis kommunikasjon og gjensidighet når det gjelder krav, rettigheter og ansvar, noe som også i mine øyne må gjelde for den autoritative lærer.

Enkle kjennetegn for *danningsosialisering*: delaktighet og deltakelse i egne læreprosess.

Enkle kjennetegn for *tilpasningssosialisering*: ukritisk tilpasning til autoritetens tanker

”Autoritetens tanker ” kan forstås i retning av å være autoritær, ved å benytte definisjonsmakt, manipulering, moralisering, modellmakt, overvåking; begreper som er definert i teoribakkeppet i avhandlingens kapittel 4. En autoritet kan opptre på godt eller på vondt. Det innebærer i praksis at man ikke trenger å opptre synlig autoritært for å framstå som en autoritet (min vurdering). Her benyttes eksempel fra Sjøby (gruppesamtale, sekvens 7). Dette er en samtale om læring, mellom lærer og to gutter, Arne og John. Ved første blick tyder det på at det er høy grad av tilpasningssosialisering som foregår (fra lærerens side), eller en type misforstått danningssosialisering som lærerne kaller for ”ansvar for egen læring”. Samtidig kan det betraktes som danningssosialisering ved at guttene inviteres til å si sin mening:

Lærer: Ja, hva er det som gjør at du ikke får det til nu?

Arne: Nei, jeg vet ikke, men det er i timene...som det hele tida er.. at du blir så slapp og søvning av det...når alle ligger og sover i timene så blir du så søvning av det.

L: Alle ligger jo ikke og sover, Arne!

A: Nei de gjør jo ikke det.

L: Du får snakke for deg sjøl, Arne.

A: Nei, men han bak meg ligger og sover og hun foran meg er så slapp.

L: Men du sitter jo individuelt.

A: Ja, det vet jeg . Men du blir jo påvirket av de andre.

Lr: Men det må du jo ikke bli, Arne. Det er en kjempeoppgave for deg. (Smilende)

⁴⁹ Kilde: Kunnskapsforlagets fremmedord- og synonym- ordbok 2008

Men det blir din oppgave, det. Du må ikke tenke på de rundt deg, du må sørge for deg sjøl først og fremst. Sånn blir det jo når vi har det sånn at vi sitter individuelt. Sånn er jo det.

Videopptaket av denne sekvensen viser at læreren er smilende og blid når hun konstaterer ”fakta”, og ber eleven klare seg på egen hånd. Kroppsspråket (her: smilet og den blide tonen) utgjør en forsterkning i kommunikasjonen, noe som muligens gjør det vanskelig for eleven å ta til motmæle der og da. Det kan, sett fra mitt synspunkt, synes som om læreren blir mer ”uangrikelig” når hun inntar en smilende holdning. Hun ”avvæpner” på en måte som gjør det kan føles vanskelig å motsi henne. Læreren kombinerer smilet med å gå kjapt over til neste tema, noe som gjør at kommunikasjonen rundt problematikken får en rask avrunding.

Det er vanskelig å kalle dette for *danningssosialisering* når en lærer overlater til elevene selv å ta ansvar for å lære, mens det samtidig tillates at elevene rundt ”sitter og sover” eller kaster viskelær imellom pultene. Her oppfordres elevene til å stenge ute det som foregår rundt og nærmest konsentrere seg om ikke å bry seg. Samtidig er det ikke innlysende at Arne ”godtar autoritetens tanker”. Han prøver å protestere, men får ikke respons. Om han fortsetter å protestere, ved å finne en annen innfallsvinkel i neste samtale, vet vi lite om, bortsett fra at vi kan ane, ut fra empirien fra elevenes erfaringer etter tre år (kapittel 7.6.), at de har mistet troen på at det nytter å gjøre noe på Sjøby. Altså aner vi en retning mot tilpasningssosialisering, ikke minst ettersom dette budskapet gjentas to ganger pr år over tre år. Gjentakelsen vil rimeligvis oppleves som en forsterkning av at det ikke nytter. Det er neppe heller å forstå som danningssosialisering når Arne får motbør på at han lærer best utenfor klasserommet; underforstått når læreren mener at læring skjer best på skolen:

Ar: Nu synes jeg altså i år at jeg har mistet læring ...det er et eller annet som har skjedd...jeg har ikke lært noe særlig....(....)

L: Kan det ha noe med.... ..at du var en lang turdu lærte jo da en masse språk.

Ar: Men jeg lærte jo da og var kjempeflink da jeg kom tilbake fra Tyrkia, men(.....) jeg var jo kjempeflink i matematikk når jeg hadde lest på egen hånd, men ..skola gjør at jeg mister...det er et eller annet som skjer..jeg mister læring.

L: Akkurat. Du mister læring. Ja.

Ar: Jeg synes jeg kunne engelsk så mye bedre når jeg kom tilbake...

L: Men, det kan du jo. Du har ikke mistet det?

Jeg aner en undertone både av moralisering og definisjonsmakt i denne samtalen gjennom den forståelse av at læreren ”vet best” hvordan læring bør foregå og prøver å overføre til elevene en forståelse av at det er på skolen man skal lære, ikke i *syden*.

Likevel er jeg fortsatt av den mening at det kan være snev av dannings sosialisering så lenge man åpner for at elevene skal få lov til å uttrykke sin mening (inviterer til deltakelse). For det kan neppe gå upåvirket hen at elevene mener det de her uttrykker. Lærerne vil jo være nærmest maskiner dersom de var upåvirkelige av informasjonen fra elevene. Overført til elevsamtaleprosjektene kan vi trekke den slutning at det ikke er så enkelt å si om det er en dannelsingsprosess på gang, når vi ikke kjenner fortsettelsen. Vi kan bare ane en sannsynlighet for at de motstridende meninger som blir dialogisert, før eller siden vil føre i retning av nye tankeprosesser. Dermed er det vesentlig å ha kunnskap om dialogisitetens kraft i en dannelsingsprosess. Herfra kan presenteres noen forutsetninger for å kunne sette i gang en dannelsingsprosess, i retning av dannelsings sosialisering:

- Den må tilføres kunnskap om hva danning er til dem som skal oppdra til danning. Og den som dannes (her eleven) må tilføres tilsvarende kunnskap.
- Både lærere og elever må bli kjent med de klare forskjellene på danning/ikke danning (eller danning og tilpasning).
- Læreren må utføre i praktisk handling den viten som fører til danning, noe som innebærer at han/hun må legge til rette for at elevene kan medvirke i sin egen læringsprosess. Eleven må inneha en tilsvarende viten og trenes opp til visse grunnleggende ferdigheter i for å kunne være aktiv deltaker i dannelsingsprosessen og selvdannelsen.

Det kan være interessant her å trekke inn begrepet *ansvarlig handling* fra Klafki (2001) i det som her skjer i samtalen. I følge Klafki er danning noe som hjelper til å handtere denne verden og til å utvikle sin personlig egenart. Ut fra dette setter han ansvarlig handling som et avgjørende kriterium. Slik jeg forstår begrepet handler det ikke bare om at skolen må lære elevene opp til å ta dette ansvaret. De må også "rydde banen" på en måte som gjør elevene i stand til å utøve dette ansvaret, ellers kan ansvaret oppleves uoverkommelig. Begrepet ansvarlig handling har dermed en dobbelt-funksjon; skolen må gi elevene ansvar, men den må samtidig gjøre det mulig for elevene å utøve dette ansvaret. Vi ser eksempler på hvordan begreper lett kan misforstås fra de som skal lede en dannelsingsprosess (her lærerne). I samtalen med læreren, Arne og John aner vi konturene av den håpløse dobbeltsosialiseringen og usynlige maktutøvelsen som foregår i skolen, noe klasseromsforskningen gjennom nærmere femti år har påpekt. Maktutøvelsen viser seg her gjennom å overlate vanskelige spørsmål til elevene selv, ved å si, enkelt og greit at "du må ikke

la deg påvirke av andre”, eller ved å godta at de har det ”bra”, uten å vite hva som menes med ”bra”. Jacksons forskning (1968) viser at denne type tilpasning på sikt fører til at mange elever trekker seg tilbake psykisk og reduserer sitt engasjement i retning av likegyldighet. Og vi skal ha i mente at ungdomsskoletida varer i tre viktige år av deres liv, noe flere forskere og forfattere i Norge i de siste ti-år har hatt fokus på (Berger, 2000; Grepperud, 2000; Lyng, 2004). Sett i min forståelse er det derfor sentralt at denne type feiltolkning av ”ansvarlig handling” eller ”ansvar for egen læring” ikke må mulighet til å virke over lengere tid. Ei heller at elevsamtalene skal kunne brukes til å forsterke denne misforståelsen. Dermed trengs det en kontrollinstans for å sikre elevsamtalen mot dobbeltsosialiseringen. Denne kontrollinstansen må komme som en forutsetning før man anvender elevsamtalen som et virkemiddel:

- Elevsamtalens kvalitet som danningssamtale må sikres gjennom kontroll, som observasjon av kommunikasjonen, utført av profesjonelle observatører.

Her vil jeg understreke at en viktig profesjonell observatører på sin egen elevsamtale vil være eleven selv, under forutsetning av at han er blitt kjent med og har forstått målet og innholdet i dannelsesbegrepet. I tillegg må læreren som samtaleleder betraktes som en profesjonell observatør under den samme forutsetning. Samtalen må også løftes opp og bli plassert i ”tredje dimensjon”, som gjenstand for objektiv forskning, for derfra å bli ”kikkert i kortene”, med tanke på nødvendig kurskorrigering. Den tredje dimensjon hos Luhmann handler egentlig om å ”spole filmen tilbake” (mine ord) og kommunisere rundt kommunikasjonen, slik vi gjorde på Fjordbygda. Distinksjon mellom danning og tilpasning blir lettere synlig gjennom observasjon av observasjonen. Både lærer og elev kan bedre forstå seg selv og hverandre ved å se seg tilbake (refleksjon). En operativ konstruktivistisk erkjennelsesteori forstår seg sjøl som ”observasjon av observasjonen”, sier Rasmussen (1998 s.119). Først på dette nivå av annen ordens observasjoner kommer realiteten til syne. Det er dette vi kan forsøke å forstå når vi analyserer hva som foregår i elevsamtalen.

Uansett om kommunikasjonstilbudet avvises, slik det ser ut til i samtalen mellom Arne og lærer Reidun på Sjøby, eller antas, slik det ikke ser ut til, er det informativt som utgangspunkt for videre kommunikasjon og refleksivitet, som da blir å betrakte som et korreksjonsredskap (ibid s.22-23). En samtale mellom lærer og elev vil naturlig nok være assymetrisk og monologisk i en viss forstand, slik Rommetveit (1996 s. 99) påpeker, ettersom det som det i et profesjons- og fagspråk ligger innebyggende grunnleggende tenkemåter som ”nykommeren” (her eleven) trenger tid på å tilegne seg. Og omvendt, ettersom eleven også

har sitt språk/sin diskurs. Men Rommetveit understreker at en samtale ikke nødvendigvis behøver å bli autoritær av den grunn. Her henviser han til Bakhtin (1981) og Wertsch (1991) som redegjør for hvordan vi kan gjøre andres ord og tenkemåter til våre egne. Bakhtin (1981, s.293) skriver:

The word in language is half someone else's. It becomes "ones own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention.

Det er altså slett ikke sikkert at eleven aksepterer å gjøre lærerens tanker til sine egne. I hvert fall vil man sjelden kunne oppdage om han gjør det der og da, via dialogen, ettersom en personlig tilegnelse ut fra den andres argumentasjon neppe skjer i kommunikasjonen direkte. Man trenger tenketid. I boka *Arguing and Thinking* hevder Michael Billig (1987), at endring av synspunkter alltid skjer i kombinasjon av indre og ytre dialog, eller at man gjennom samtale med andre prøver ut argumentasjonen i forhold til andre:

The automatic application of categories is the negotiation of thinking in that it is essentially a thoughtful process. Thinking starts when we argue or deliberate about which categorization to particularize, or how to categorize a particulation (Billig, 1987,s.5).

Billig hevder at virkelig personlig gjennomtenkt tilegnelse skjer i forhandlingsfeltet mellom "categorization" og "particularisation". Slik jeg oppfatter dette handler det om å forstå en sak eller et begrep inn i dets sammenheng. Isolert sett vil lærernes "moralpreken" se forkastelig ut, sett fra en utenforstående, men sett i lys av en kaos-situasjon i en skoleklasse, hvor lærerne strever med å holde hodet over vann, kan det være en nødløsning, eksempelvis å si at "du må sørge for deg sjøl, først og fremst". Det kan i en slik sammenheng forstås som en tillitserklæring, ettersom læreren søker å finne gode løsninger for alle. Likevel, og med henvisning til Bakhtin, hevder Rommetveit at når elever gis anledning til å argumentere for en autoritativ tekst (eller et autoritativt utsagn, sett i min forståelse) på naivt grunnlag og på egne premisser (gjennom indre dialog og faglig samtale) vil det i beste fall kunne ende ut i det Bakhtin definerer som "overtydende diskurs":

...The semantic structure of an internally persuasive discourse is not finite, it is open...this discourse is able to reveal even never ways to mean (Bakhtin og Holquist, 1981, s. 293).

Dette til tross: dersom denne moralpreken gjentar seg fra lærerne må det være lov for elevene å unnsnippe elevsamtalen, der de ser at de ikke har noen nytte av den. Her kan jeg tilføye at den lille "justeringen" i vurderingsforskriften om "retten til vurdering og "retten til" dialog om anna utvikling og "retten til" halvårssamtaler i fag, kan være sikring for at samtalen kan bli en danningssamtale, ettersom den til en viss grad sikrer mot tilpasningssosialisering,

gjennom *retten til å slippe unna*. Jeg vil likevel uttale min skepsis til dette ledd i forskriften, ettersom det gir indirekte tillatelse til ”unnlatelsessynder”. Positivt: Elevene kan slippe unna elevsamtalen hvis de kjenner at de manipuleres inn i noe de ikke finner seg hjemme i. Negativt: Det kan være greit nok, men hva er alternativet? En diskusjon jeg velger å ikke føre videre her.

De er på vei...

Til tross for en følelse av at elevsamtalen ikke tilsynelatende har bidratt til danningssosialisering på Sjøby, kan vi ta med oss noen eksempler som viser at elevene har fått med seg noen poenger i danningprosessen og selvdannelsen. Noe som tyder på at lærerne på Sjøby er på vei til å forstå elevene bedre (ref. ” samtalen om samtalen”, kapittel 8.6).

- Sondre: Han gitt uttrykk for at elevsamtalen har disiplinert han i den forstand at han ikke hele tiden ”spiller klovn” i klassen. Dermed har han fått bedre struktur på seg selv.
- Bjørn: Han har skjont at han har vært fāmælt og lite flink til å ta opp ting selv i elevsamtalen. Han har forstått at han må trene seg på å formulere seg bedre, gjennom å styrke det muntlige uttrykket, dersom han bedre skal kunne påvirke sin egen lærings- og danningssosialisering.
- Emil: Han tok mot til seg og forlot møtet (om temperamentet hans) når det ble for mange eksperter tilstede, da han følte at de ikke ville han noe godt. Han våget å si fra når tilstanden kjentes dårlig.

Vi ser her at bildet ikke er så helt klart i forskjellen på tilpasningssosialisering og danningssosialisering, dersom vi tenker danning som noe som er *på vei mot* forandring i retning av forbedring. Så spørs det hvor lang og kronglete denne veien skal være.

Av det kan trekkes den konsekvens at skole og utdanning i første omgang må enes om begrepet og forståelsen av dette, dernest føre denne viten over i praksis, både i det etablerte skolemiljø og i lærerutdanningen.

Det blir en påstand fra min side at den som skal danne en annen må evne å sette seg inn i den andres sted og kunne forestille seg den andres dannelse, slik Luhmann også poengter det: (s.210): ” *Man kan altså kun erhverve sig dannelse (hva det så end er), når man tager med betragtning, hva andre regner den for*” (Luhmann 2006, s.210). I mine øyne innebærer det at læreren, som ansvarlig for danningprosessen til elevene, må sette seg inn i elevens

tankeverden, kultur og symbolmiljøer. En *forutsetning* for danning blir dermed en presisering av Luhmanns budskap formulert slik:

- Vi kan bare erhverve oss dannelse dersom vi gjøres i stand til ta den andres perspektiv og gir oss tid til å sette oss inn i den andres kultur og symbolmiljø

På basis av denne fortolkning må derfor dannelsesbegrepet inneholde en evne, eller en kompetanse, til å iakttå distinksjonen mellom meg/oss og den/de andre. Den person som er dannet, må kunne iakttå hva som konstituerer forskjellen mellom meg og deg, mellom oss og dem.

11.3. Forskjellen mellom deg - meg, dem - oss?

Jeg innleder dette avsnittet med å hente fram en sekvens av en samtale mellom Ole Yngvar og lærer Grethe som et eksempel på hvilket begrepsrepertoar og hvilke kompetanser en lærer må være i besittelse av for å kunne komme en elev i møte i dannelsingsprosessen, i møte mellom forskjelligheter:

- G: (...) Ja.. og det bring oss jo over på.. når du snakke om utstyr ..når vi snakka sammen så tok vi opp at det va dumt at du ikke hadde gym-utstyr.
- O: Ja, det har æ nu!
- G: Og da sa du at du hadd ikkje det også sa æ at æ sku snakk me ho mamma. Og nu har æ snakka me ho.(ja). og...har det ordna sæ?
- O: Ja. ..Det har ordna sæ. Bruttern han ga mæ. Han KH.
- G: OK. Ka det va slags utstyr det dærrer?
- O: Bukse, ytterbukse og ...ikke brikanyl.
- G: Nei du mangle brikanyl (jah!) Har du hadd det i alle gymn.timan? (jah!)
- G: Førdi at?
- O: Førdi at det ikke ska bli tungt. Vesst det bli tungt så får æ et problem.
- G: Okey. Mmh. Men det får du - ny?
- O: Ja, jah!
- G: Så det e berre at du venta på den rett og slett?(mmh)
- O: Men da syns æ det va flott at det hadde ordna sæ med gym-utstyr. (ja,ja!) Mmh.

Her er det snakk om en astma-medisin (brikanyl) som inngår i lærerens begrepsforståelse. Videre er det snakk om ta en prat med mamma om gym-tøyet som har manglet over noen uker og som bidrar til at OY blir sittende på sidelinja uten å delta i gymmen. Det er svært personlige og til dels intime og vanskelige ting læreren her skal beherske, noe hun, sett fra min side, klarer med overbevisende selvsikkerhet. Hun har jo også tidligere understreket, både overfor moren og overfor gutten, at ”gym” har funksjon som et statusfag blant ”gutta”, og dersom OY ønsker å være en av ”gutta”, så kan han ikke sitte på sidelinja i gym-timene eller

springe rundt i de samme klærne som han går og står i ellers. Dette spørsmålet har hun tidligere tatt opp med mor, som er alene med to gutter. Læreren har også tilbudt seg å hjelpe med å få tak i gym-tøy dersom familien ikke skulle klare det selv.

Vi ser her et eksempel på de mange utfordringene og oppgavene en kontaktlærer kan få tildelt, eller tildeler seg selv, noe som innebærer at hun må inneha et sett av kompetanser dersom hun skal komme noenlunde helskinnet fra det. Det dreier seg om kompetanse rundt personlig utvikling, her helsespørsmål og sykdom, det dreier seg om sosial utvikling, samfunns- og demokratispørsmålet, og det dreier seg ikke minst om forhold til en fremtidshorison (fremtidig arbeid). I det forrige caset kunne vi lese at OY ønsket å få neste arbeidsuke ”oppgradert” fra arbeidsstatus som boksestabler på ICA – Sparmat til nærmest en slags lærling på flybasen ved Bodø Flystasjon. Samtidig som læreren skal håndtere all informasjonen i samtalen, så må hun ta elevenes behov, ønsker og drømmer på alvor og foreta praktisk tilrettelegging for det framtidige. I dette tilfelle kan hun ikke bagatellisere hans ønske om å bli flylærling. Ut fra dette følger neste *forutsetning*:

- Lærere som skal føre en danningssamtale må ha bred kompetanse og kjenne et sett av begreper, som strekker seg gjennom hele spekteret av det personlig følelsesregister til det vidtrekkende samfunnsplan og fremtidshorison. Han/hun må stor evne til innlevelse og praktisk oppfølging/handling.

For å understreke denne forutsetningen henter jeg fram en sekvens fra en annen samtale ved Fjordbygda, som viser lærerens evne til innlevelse: Samtalen mellom lærer Randi og elev Mette i begynnelsen av februar (midtinters):

Lærer Randi: Ka slags utbytte syns' du at du har hatt av denne perioden?

Mette: Eh...Æ veit ikkje. Æ huska egentlig ikkje så masse fra denne perioden. Æ syns han vart så kort.

Randi: Mmh. Så du syns det har vorre en kort periode?.

Mette: Mmh.

R: E de et godt tegn eller e det et...?

M: Æ veit ikke. Kanskje førr det at æ veinta på sommaren. ...

R: Mmh

M: Det skjer litt fort

R: Mmh. Så du går egentlig rundt og venta på sommaren?

M Ja. Mmh..hos me.. i mine tanka (ler litt) og sånn... i min verden, så ska det vær vår nu..

R: Ska det vær' vår i din verden? Førr at?

Denne samtalen, hvor læreren hadde en plan om å gjennomføre en rimelig strukturert samtale på 10-12 minutter tok en helt annen retning enn tenkt. Etter 19 minutter, hvor bare ingen av skolefagene var direkte berørt, foreslo læreren en pause og utsatte resten av samtalen til to dager senere. I denne samtalen dukker det opp så mange meningsforskjeller og så mye behov for oppklaringer at lærer ikke synes hun kan gå videre før hun har fått taket på det. At det er vår i Mettes verden i begynnelsen av februar høres tydeligvis noe absurd ut for lærer Randi, noe som muligens forsterker hennes inntrykk av at Mette er en liten drømmer (se fortsettelsen av samtalen). Samtidig får hun faktisk bekreftet at de har begynt både våronna og badesesongen i den lille kystbygda som Mette tilhører. Dette må læreren etter hvert godta, men hun kommer likevel med en påstand om at Mette er en drømmer:

- R: Ja. Sånn sosialt i klassen og sånt. Du e jo en liten drømmer..(hmf).. det e min påstand. Kjenn du dæ igjen nu?
- M: Næi!
- R: Næi?
- M: Ikkje drømmer akkurat.
- R: Ka du vil sei da?
- M: Æ veit ikkje. Tænkandes
- R: (spontant) Ja, du e en tænk,(ja) de e kanskje beire.. Ka tænk du på ?
- M: Alt. Masse.
- R: Det e'kje spesielle teng?
- M: (liten pause) Næi. Æ tænk alt førr masse (du tænk alt førr ma..) Æ bør ikkje tænk.
- R: Koffør?
- M: Førr det. Førr de bi dumt.
- R: Ja ka e det som bli dumt når du tænk?
- M: Nei, æ skape bærre problema førr mæ sjøl
- R: Betyr det at du syns at du laga et lite problem tel et stort problem eller..? Ka lægg du i det?
- M: (litt usikker latter i stemmen) Næi. Æ tænk sånn at æ veit ikkje ka æ tænk på en gang. (mmh). Det e derfor æ e... æ e litt sånn anonym. Litt bortgjømt. I forhold venninnan mine og sånt. Egentlig.

I denne sekvensen aner vi også en meningsforskjell. Lærer mener at Mette er en *drømmer*, mens Mette definerer seg som en *tænk*. Lærer sier henne ikke i mot, men lar henne få en mulighet å utdype dette, noe som muligens også klargjør utsagnet bedre, både for seg selv og lærer (en oppklaring). Mette tenker rett og slett så mye at hun faller ut av konsentrasjon og klarer ikke å samle tankene, noe læreren har registrert ved at Mette blir ”bortgjømt” og trekker seg tilbake fra sosiale situasjoner. Dette er et viktig fellesanliggende, sett i forhold til dannelsesaspektet. Skal lærer bidra til Mettes danning må hun også lede henne på vei til å være en *person* både for seg selv og andre. Nu griper hun øyeblikket og prøver å komme bak

dette, for bedre å kunne forstå, men lar Mette utdype dette dilemmaet. Underveis i samtalen opplever læreren at Mette blir litt trist, hvorpå hun uttrykker:

Randi: Men når' gong Mette så verka du litt trist. Men e det bærre sånn dærre..altså det kan jo vær ...helt normalt i din alder at man har følelsa som kjem den veien også.

M: Ja, men det har æ ikke løst å snakk om.

Her ser vi en avvisning (ikke tilslutning) fra Mettes side. Her respekteres den grensen som Mette setter, hvorpå lærer beveger seg over på et mindre farlig tema: Boka som hun gjemmer seg bak, serieromanen, som lærer Randi gir uttrykk for blir for lett å ty til som en rønningsvei.

Ut fra Luhmanns analysemodell kommer man hele tiden til spørsmål om to aspekter i samtalen: *aksept* eller *avvisning*. Det er aksepten som driver samtalen naturlig framover, mens avvisningen innebærer at tiden må settes av til forståelseskontroll, forstått som en slags inspeksjon av det en selv har sagt. Denne forståelseskontrollen kan ifølge Luhmann (Rasmussen s.125) ha to utfall. Enten skjer det en tilslutning fra den andre parten, noe som fører til at kommunikasjonen kan fortsette, eller det skjer en *ikke - tilslutning*, noe som fører til at kommunikasjonen må endre karakterer til en refleksiv kommunikasjon over kommunikasjonen. Dette får den følge at kommunikasjonsforløpet tematiseres eller, slik som her, tar en ny innfallsvinkel. Vi aner av eksemplet dybden av de meningsforskjeller som kan oppstå og de vanskeligheter vi møter når vi inviterer til en samtale som har til hensikt å lede til danning. Samtalen har egentlig ingen begrensinger, og verken lærer eller elev kan på noen måte planlegge eller forutsi hvor den fører hen. Å invitere til denne type samtaler innebærer dermed følgende forutsetning knyttet til tid og hyppighet:

- Det må settes av formell tid i skolen til samtaler. Den formelle tiden må kunne anvendes både med tanke på fleksibilitet til å ta imot det uventede og til fastholde på tiden til det forventede.
- Samtalen må komme jevnlig (kontinuerlig), så jevnlig at elev og lærer kan vise til konkrete avtaler og forpliktende handlinger i mellomværet.

Tid til å samtale er en absolutt forutsetning. Gjennom empirien både fra Sjøby og Fjordbygda har vi sett nødvendigheten av å ha tilstrekkelig formell tid til rådighet for oppklaringer (utvidelse av symboluniverset) og, på sikt, utvidelse av et felles meningsunivers. Vi må gi rom og mulighet for å følge opp, når vi først har invitert til en samtale, ellers risikerer vi et tillitsbrudd mellom samtalepartnerne. Men vi kan neppe sette av ubegrenset med tid. Og det

innbyr til tillit å definere hvor mye tid lærerne har til rådighet til å samtale. Er det to timer eller ti timer i løpet av et skoleår? Eller er det 20 minutter? Tiden som settes av har noe med kvaliteten på den investeringen både elevene og lærerne elevene velger å satse på. Uansett: det må ikke bli så lite tid til å gjennomføre elevsamtaler at lærerne tvinges til å anvende en form for definisjonsmakt (eks. legge spørsmål og svaret i munnen på elevene) for å skynde seg å bli ferdig til nestemann står i døra. Her kan det være på sin plass å nevne begrepet *langsom tid* og menneskers ulike opplevelser av tid (Zahavi, 2001, s. 128-137) Det kan knyttes til Husserls begreper om den *absolutte strøm* og *subjektiv tid*, hvor den tidskonstruerende bevissthet knyttes sammen i forholdet mellom den før-refleksive og den refleksive bevissthet (her og nu) hos et menneske. Når "tiden står stille" for et barn, kan det kjennes helt annerledes ut for en voksen som befinner seg inne i denne situasjonen. Slik kan det forstås at dannelsesproblematikken har en tidsdimensjon med seg; det må være en viss kontinuitet og fart i det for at det skal gi følelsen av å skje noe. For en elev som går 3 år i ungdomsskolen og en lærer som jobber der i 40 år vil jo også forklaringen bli helt forskjellig; hvorvidt det har skjedd en forandring eller ikke skjedd en forandring. Sånn kan vi også forstå at tingene endrer med "langsom fart", slik bildet av den nærmere 50-årige ungdomsskolehistorien viser. En forutsetning for elevsamtalene blir derfor:

- Lærere i ungdomsskolen må ha mandat til å gjennomføre forandringer, når de inviterer til elevsamtaler. Mulige forandringer må tidfestes og synliggjøres for elevene.

Vi har her sett eksempler på at vi neppe kan forutse hva en meddelelse går ut på i det øyeblikk vi inviterer til elevsamtale. Vi har også sett eksempler på at det elevene trekker fram som betydningsfullt i en elevsamtale vil være helt forskjellig og svært individuelt. Det er vanskelig å fastslå en regel for hva som er av betydning og hva som ikke er av betydning, slik lærer Randi sannsynligvis opplever den siste samtalen. Å invitere til en elevsamtale kan dermed være en "risikosport" i den forstand at lærere må våge å bli avvist. Avvisningen i den siste samtalen forårsakes av at lærer er i ferd med å bevege seg over elevens grense. Hadde denne grensen blitt "overtrampet" er det vanskelig å si hvilket utfall dette kunne ha gitt. Vi nærmer oss da en neste forutsetning for en god elevsamtale:

- Lærere må vise ydmykhet og respektere elevens grenser når de inviterer til elevsamtale.

At eleven våger å sette denne grensen for læreren, slik som her, kan tyde på at der er etablert en viss fortrolighet mellom henne og læreren, både gjennom flere tidligere elevsamtaler

(hyppighet), men også gjennom den tiden og det mellomliggende som har foregått fra den ene samtalen til den neste. Vi kan forstille oss det har foregått en tillitsbygging over tid. For å bli kjent med hvor grensene går hos hver enkelt elev, er bruk av narrativet en metode som kan få lærere til å forstå dybden bak hver enkelt elevs handlinger og til å utvikle ydmykhet for hver enkelt. Her kan elevfortellingene (narrativet) være en metode som kan bidra til å få fram ydmykheten gjennom å bli kjent med det bakenforliggende. Men dersom vi skal kunne benytte metoden til Goodson (life stories og life histories) trenges det tid, ettersom det må kobles inn flere enn eleven. Foreldrene for eksempel. Besteforeldrene kanskje, som ikke er kommet i fokus i denne avhandlingen. Som et apropos til det, kan jeg berette at bak fortellingen om Emil (i kapittel 8.5.) forelå det 6 timers rent intervju materiale på ”tape”, før arbeidet med å skrive ut og sammenfatte begynte. Og timebruken kan mangedobles, når utvalgte samtaler skal transkriberes og settes sammen til ei fortelling.

11.4. Tillit - reduksjon av kompleksitet?

Vi nærmer oss tillitsspørsmålet hos Luhmann, knyttet til den sosiale orden. Overordnet handler dette om at når den sosiale kompleksiteten øker, mister den sin selvfølgelighet, og av det følger et stadig økende behov for tillit. Tilliten er knyttet til hans begrep om ”dobbelkontingens” i den forstand at den andre har frihet til å velge annerledes enn jeg, og vise versa. Luhmann sier i den forbindelse at mennesket (som personlighet) må, som en nødvendighet, finne fram til virksomme måter for å redusere den sosiale kompleksitet. Etablering av tillit er en måte dette kan løses på.

I den forrige samtalen (mellom Mette og lærer Randi) dreier det seg om *personlig tillit*. Luhmann redegjør for hvordan det kan eksistere tette og nære grenser mellom personlig tillit og *systemtillit*. Dette er på en måte innlysende: når tilliten til en lærer svekkes, virker det også inn på *systemet* skole. Og vise versa. Hvis lærer Randi ”overkjører” elev Mette, vil mistilliten kunne ramme hele systemet ”skole”. Dette kan få konsekvens ved at ”den siste læreren får ”skylden” når det har fungert dårlig mellom eleven og de første lærerne.⁵⁰

Den personlige tilliten baserer seg på om den som handler (i dette tilfelle læreren) fremstår som tillitsverdig eller ikke. Det handler dermed om hvordan læreren fremstiller eller presenterer seg selv, sett i forhold til det eleven forventer å snakke om. I eksemplet fra samtalen mellom Mette og lærer Randi stopper lærer opp og går nærmest retningsløs ut av situasjonen, før hun finner en ny innfallsvinkel. Hun legger det nærmeste det problematiske

⁵⁰ Utsagn i foreldreintervjuet knyttet til Emil i kapittel 8.5.

”på vent” når hun får en avvisning, fram til det er aktuelt (eller nødvendig) å ta saken opp igjen. Vi kan på en måte se på det som en tillitsberedskap for ikke å havne i et mistillitsforhold, noe eleven Mette registrerer. På den måten kan vi kanskje si at tillit er knyttet til det underforståtte. Ut fra Luhmann, er tillitsberedskaper knyttet til selvframstillingen og selvsikkerheten (den indre sikkerhet):

Man lærer af den almindelige livserfaring, at mennesker så vel som socialsystemer er mer parate til tillid, når de råder over en indre sikkerhed, som setter dem i stand til at imødesee givne skuffelser af tilliden med fatning, uden allerede ved den forestillende mulighed for skuffelse at gøre den til handlingsgrundlag (Luhmann, 1999, s.135).

Luhmann forklarer tillit som ”intet annet enn en art systemintern opphevelse av en motsigelse i forventninger, hvor mulighet for skuffelse blir forutsett og bearbeidet”(ibid, s.137). Han understreker at både tiden og fortroligheten blir vesentlige faktorer i forhold til bygging av tillit mellom mennesker. Diskusjonen mellom fortrolighet og tillit viser til filosofen Edmund Husserl, der Luhmann argumenter for at behovet for tillit oppstår gjennom forståelse av mennesker nettopp som ”alter egoer med frihet til å handle og oppleve annerledes”(ibid ff).

Når Luhmann presiserer i tillitsanalysen at *vedvaring og forandring* ikke kan finne sted samtidig (kapittel 4.8), kan dette illustreres med samtalen med guttene fra Sjøby, rundt spørsmålet om å få et bedre klassemiljø. Her må både elevene og lærerne velge om de vil godta å leve videre med dårlig arbeidsmiljø i klassen, eller vil forsøke å snu trenden. Løsningen på tidens gåtefullhet, sier Luhmann, er å se *tiden* som et paradoks, gjennom å identifisere tiden som ”beståen”, definert som kontinuerlig aktuell nutid eller en vedvarende nutidighet. Det sentrale blir dermed at tidsanalysen sett i forhold til tillitsproblematikken er knyttet til den aktuelle (av mange muligheter) nåtid:

”Tillit kan kun vinnes og opprettholdes i nutiden. Ikke i den uvisse fremtid, men heller ikke det forgangne kan vekke tillit, da også det som har vært ikke er sikret mot muligheten av en fremtidig oppdagelse av en annen fortid”(ibid, s.18).

Luhmann innfører dermed et skille mellom nutidig fremtid (altså den fremtiden vi ser for oss her og nu) og fremtidig nutid (den nutiden som kan komme til å vise seg i fremtiden) og søker å finne fram til tillitens nutidskarakter. Luhmann hevder at tillit skapes og opprettholdes her og nu og at tilliten derfor dreier seg om den nutidige fremtid eller om nutidens fremtidshorison, hvis kompleksitet skal reduseres. Vi kan tenke oss at denne

samtalen med Mette, hvor lærer kommer henne stadig nærmere inn på livet, vil kreve stadig økende behov for tillit, og hvor det er et hårfint balanseforhold mellom tillit og mistillit.

Jeg lar denne samtalen ligge og forflytter meg bakover i tid til Sjøby skole. Her står fortroligheten på spill når flere av jentene synes at lærer Reidun går for langt ettersom hun beveger seg inn på fritida deres, som nærmest virker å regne som et tabu-område. Samtidig er det innlysende at skole og fritid henger sammen når vi ser hvordan ord og uttrykk forflytter seg fra fritidsmiljøet til klasserommet og kan slå ut i ekstreme mobbesituasjoner over nærmest uforskyldte. Vi aner også hvordan helgefestingene virker inn på skoledagen på mandager hvor mange bare sitter og ”sover”. Det er ulikt syn på hvor langt lærere vil gå i grenseoppgangen i forhold til det private. Noen lærere er klare på at de er nødt til å gå over denne grensen, hvis det dreier seg om alvorlige saker, mens andre er usikre på sin egen kompetanse i forhold til å håndtere denne type saker, for eksempel lærer Trond på Sjøby. Han har en innebygget grense for hvor langt han vil bevege seg inn i sinnet og sjelen til elevene og mener at lærerne bør vokte seg vel for å operere som ”halvpsykologer”. Han er bevisst på å ikke gå ut over sin egen kompetanse på dette området. Kanskje hadde han forholdt seg annerledes til elevene dersom han hadde innehatt en mer psykologisk kompetanse, mener han.

Dermed kan vi sette det som en forutsetning at lærere må inneha en kompetanse som nettopp setter dem i stand til å ta imot og håndtere de vanskelige samtalen, slik Magne Raundalen og Jon- Håkon Schulz⁵¹ utfordrer elevsamtalene: *Lærerne må tilføres en særlig kompetanse (psykologisk og sosiologisk) på å håndtere vanskelige samtaler. Det må settes en kvalifisert grense for kompetansekravet.*

Når det her brukes ”kvalifisert grense”, handler det om at lærere, etter min oppfatning, også har, og må ha, en begrensning i yrkesprofesjonen på hvilke vanskeligheter de skal kunne takle. Men det forhindrer ikke behovet for profesjonskompetanse på hvordan de kan komme elevene i møte på en måte som gjør at de tas på alvor og blir fulgt opp i vanskelige saker. Trond har et poeng angående begrensningen, ettersom tillit alltid er forbundet med risiko, en risiko som han ikke har lyst til å ta uten å være sikker på hva han gjør. Luhmann understreker at risikoen er både en sjanse og en lenke, men tillit, som stelt og pleiet, vil være en ”kapital” som vokser. Samtidig er den som inngir tillit stadig bundet til å fortsette og bevise tilliten. Det innebærer også et slags tap av frihet. Kanskje kan vi si det sånn at vi nærmest tvinger oss til å gjøre oss bedre enn vi er, for å kunne opprettholde tilliten. Kanskje må vi

⁵¹ Tidsskriftet ”Utdanning”, nr 17, 26 september 2008

lyve litt for både oss selv og andre for å kunne beholde tilliten i det vi innfører en slags sikkerhet, eller selvsikkerhet i selvframstillingen. Denne selvframstillingen er vanskelig, hevder Luhmann. Den krever ”forsiktighet i uttrykket og taktfull kooperasjon fra tilskueren” (Luhmann: 1999 s. 22). Derav følger neste forutsetning, som må utvikles som en del av lærernes profesjonskompetanse:

- Lærerne må nærme seg elevene med ydmykhet på en *selvsikker* måte i elevsamtalen.

Skjønt lærer Trond har fått tatt i bruk en del teknikker som han hadde lært i utdanningen i ”pedagogisk veiledning”. Han har antakelig skjont at tillit ikke bare handler om teknikker, det handler om noe dypere. Luhmann sier det slik:

Tillid er ikke et middel, der kan udvaelges til bestemte formål, og det er heller ikke en mål/middel- struktur, der kan optimeres. Tillid er heller ikke en prognose, hvis rigtighed kan måles ved en indtræden af det forudsagte hændelsesforløb, som så etter noen erfaringer kan bringes på sandsynlighedsværdi (ibid s. 150).

Luhmann beskriver mistilliten som en funksjonell ekvivalent til tillit, men tillit er lettere psykologisk å bære på enn mistillit, ettersom mistillit gjør at mennesker hele tiden er ”på vakt”, noe sliter på den mentale helsa. Her innfører han et ”terskelbegrep” som kan være interessant å ta med i denne sammenheng for å forstå hva som kan skje med elever som føler mistillit til sin lærer eller til skolen. En terskel betegner han som en kunstig diskontinuitet som egaliserer og dermed forenkler opplevelsesområdet før og etter terskelen:

Sådanne oplevelsestærskler er dermed også mekanismer, hvormed kompleksiteten kan reduceres til relativt enkle problemer. I stedet for det overmåde store udbud av små forskelle og nuancerede erfaringsmuligheder optræder der et erstatingsproblem i form av erkendelse af en tærskel, hvorefter orienteringen blir væsentlig annerledes. Og dette problem er lettere å håndtere (ibid, s.128).

Jeg tolker det slik at det fordrer enn slags rasjonalitet å kunne håndtere det vanskelige samspillet mellom skuffelser og forventninger; mellom tillit og mistillit, som løses eller uttrykkes trinnvis, gjennom en slags forenklinger. Terskelbegrepet må også kunne forstås som et ledd i håndtere kompleksitet på trinnvise nivåer, etter hvert som kompleksiteten øker. Det behøver ikke nødvendigvis å forstås som en forenkling, men like gjerne som evnen til å finne kreative løsninger uten at man mister hodet og hjertet.

På Sjøby sluttet mange elever å ta opp ting med lærerne etter at de erfarte at det ikke skjedde noen synlig forandring i skolehverdagen. Til å begynne med trodde elevene faktisk at det skulle skje en nærmest banebrytende endring, men etter hvert som årene løp, fikk de mindre og mindre tru på det. De fikk bekreftet et bilde mange elever hadde med seg fra

barneskolen: ”lærera é nokka som lov og lyg!”. Og lærerne fikk bekreftelse på det samme bildet gjennom at mange elever heller ikke holdt avtalene. Dette ble, til å begynne med, vanskelig å takle for lærerne, men de kom til en terskel som de håndterte på den måten at de ”stålsatte seg”. *Den skuffelsen (at elevene ikke holdt avtaler) følte jeg veldig tett på meg til å begynne med. Nu har jeg stålsatt meg mer på at det er hverdagen*, sa lærer Reidun.

Jeg kjenner igjen denne stålsettingen, som også opptrer når vi utsettes for sorg, hvor livet bare er nødt til å gå videre. Faren med å stålsatte seg for mye er at vi kan bli ufølsomme for omverdenen. Men stålsetting kan, i mine øyne, også være en slags ”mellomstasjon”, som utløser kreativiteten etter hvert.

Ikke alle skuffelser ødelegger tilliten, understreker Luhmann. Men når begeret først er fullt og mistilliten har oppstått, kan det føre til en slags ond sirkel som gjør at person som vises mistillit begynner å handle på en måte som styrker mistilliten; dette for å føle seg fri fra den sosiale lenken, mener han. Sett i forhold til historien om Emil, hvor gutten mistrives stadig mer i forhold til skolen, og han kjenner seg lykkelig fri den dagen han slipper unna, så kan det være nettopp dette som skjer. Han fikk aldri en mulighet til å forløses fra en mistillit som var etablert rundt han. For å håndtere skoledagen inntok han en handlingsmåte som bekreftet mistilliten. Denne måten å forstå handling i forhold til mistillit på hos Luhmann minner om Thomas Ziehes (Ziehe og Stubenrauch, 2008) forklaringsmønster på ungdom som faller utenfor det etablerte mønster og etablerer sine usedvanlige læreprosesser som et motstykke til det bestående.

Dersom elevsamtalen skal ha effekt i en så komplisert sak, vil en konsekvens av denne forståelsen være at tiden til oppklaring med tanke på å etablere eller gjenetablere fortroligheten må være knyttet til omfanget av mistilliten. Altså i Emils tilfelle må skolen være villig til å sette av mye tid, med tett oppfølging, for å finne ut hvordan man skal bygge nutidig fremtid fra en komplisert fortid. Og vi har mange Emiler i ungdomsskolen.

11.5. Samtaler om læring

I opplæringslovens vurderingsforskrifter understrekes retten til undervisvurdering i fag (§ 3-11), til faglig dialog halvårssamtalen (§3-13) og til dokumentasjon av undervisvurderingen (§ 3-16). Undervisvurdering skal være løpende og kan foregå både muntlig og skriftlig. Det sies ingenting om hvilke fag det dreier seg om, ei heller hva det i disse fagene skal samtales

om (innhold og arbeidsmåter), eller hva som, ut fra samtalen, skal dokumenteres. Det kan derfor være god grunn til å se nærmere på spørsmål om fagenes beskaffenhet for å bedre å få tak på hva vurderingssamtalene skal sikte mot.

Danning - læring som forståelse

Howard Gardner gir en slags resept på en multipel innfallsvinkel til læring, ved å argumentere for at all læring må føre i retning av forståelse. Det lyder kjent og beslektet, sett i forhold til *danning* og *mening*, men handler kanskje ikke helt om det samme? Eller gjør det det? I artikkelen om ”The Unschooled mind” (Gardner, 2006 s.135-144) sier han det slik:

Understanding is the capacity to take knowledge, skills, concepts facts learned in one context, usually to the school context, an use that knowledge in a new context, in a place where you havn't forewarned to make use of that (ibid, s.135).

Mitt umiddelbare spørsmål blir da: Hvorfor er det så vanskelig å undervise for forståelse? Når jeg sitter og skriver dette, har jeg akkurat sendt to av mine barnebarn (11 og 9 år) på skolen. Ved frokostbordet terpet vi de ti bud for elleveåringen og fem engelske gloser om trolldom og hekseri for ni-åringen. Begge skulle ha en skriftlig prøve på hvorvidt de *kunne* henholdsvis budene og glosene. Ikke en prøve på om de hadde *forstått* budene og ikke en prøve på om de kunne *bruke* glosene (begrepene) i engelsk tale. Skjønt det må jeg passe meg for å si, for jeg vet lite om hvordan lærerne har tenkt videre. Jeg kan lett tenke ut i fra meg selv, der vi i sju år på rad, hver eneste morgen sto på rekke og ramset opp vårt Fadervår, uten å reflektere over regla. Forklaringene hadde vi jo fått via Luthers lille katekisme, som var like uforståelig.

Når lærere ”glemmer” å undervise for forståelse, kan det være fordi de har forstått det selv på sin måte i sin tid, men forstår ikke helt at eleven forstår og oppfatter tingene ulikt i nyere tid, altså at tiden har forandret seg og dermed også symboluniverset. Gardner (ibid s.136 f) viser til hvordan vi får helt ulike svar på et en sak eller et problem ut fra hvilke synsvinkler, eksempelvis hvis vi ser en krig eller en revolusjon fra den som slår, eller den som er blitt slått, vil det bringe fram vidt forskjellige historier. Dermed blir svaret fra hans side å bruk ulike tilnærminger for bedre å forstå: eksempelvis – bruk av narrativet, kvantitativ tilnærming, ”foundation way”, estetisk tilnærming eller rollespill, for å nevne noen. Vi har eksempler fra den norske skole på at elevene ikke har skjönt U-landsproblematikken og ressursfordelingen i verden før de ha spilt rollespill ei uke, under

omstendigheter som var slik at elevene selv var på sultegrensen. Brutal erfaring, men like fullt og fast kanskje en god metode for å kunne forstå akkurat denne problematikken.

Fag som disipliner

Gardner er opptatt av disiplinbegrepets dobbeltbetydning og prøver å få fram skillet i det dobbelte; begrepet disiplinering som *tilpasning* og disiplinering som *læring av kompetanser*: *The academic version of discipline refers to domains and knowledge or competence within a society (ibid, s. 145)*. Begrepet dekker både det å disiplinere seg i forhold til noe, eksempelvis å begynne på skole, og til å legge inn en bestemt ”disiplin” i et studie. Disiplin kan altså bety både en fagorientering som har en bestemt hensikt, eller det kan det bety å tilpasse seg utdanningen, ut fra Hellesnes’ begrep tilpasningssosialisering.

I en artikkel fra 1994 har han sammen med kollega Boix-Manilla drøftet spørsmålet rundt fag som disipliner (Gardner 2006, s.145-158) De sier det slik: *”Shorn of disciplinary knowledge human beings are quickly reduced to the level of ignorant children, indeed to the ranks of barbarians”(ibid,s.145)*. De argumenter for at “disciplines” også må forstås som en måte å organisere kunnskap på og understreker at utdanningen ikke må ”kaste fagene ut med badevannet”, men heller innhente hensikten den disiplineringssfunksjon fagene i sin opprinnelse var tenkt som:

We in contrast, find the disciplines to be indispensable in any quality education, and we urge individual s not to throw away the ”disciplinary” baby with the “subject matter” bathwater (ibid , s.146).

Forfatterne viser til at mange forskere er kommet fram til at svaret i fremtidens undervisning ligger i “teaching for understanding”, men det hører til sjeldenhetene at dette gjennomføres i praksis. Dette har vi fått bekreftet gjennom femti års utvikling av en ungdomsskole som nettopp var ment og tenkt for å undervise for forståelse, men som fortsatt henger igjen i gammelt tankegods, slik historikken i kapittel 6 i avhandlingen viser. Gardner og Box-Manilla konkluderer med at genuin forståelse oppnås bare hvis en person gjøres i stand til å anvende tilegnet kunnskap i nye situasjoner, uten å tilegne seg kunnskapen ”feilaktig” eller som kunnskap som ikke gir noen forståelse. Her ligger det i kortene at forståelsen henger sammen med kompetansen, altså de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som ligger i bunn. Det ene henger sammen med det andre. Jeg kan eksemplifisere det med de fysiske og kjemiske lovene, innlært som formler, uten at de blir begrepsfestet i virkelighetens verden. Når jeg

eksempelvis har lært om Boyle Mariottes lov eller om Archimedes' lov i fysikkfaget, hjelper det meg lite når jeg ikke har skjønt hva lovene kan brukes til! Men når jeg både har lært dem og forstått dem, da kan jeg anvende dem i ulike sammenhenger videre.

”Hvorfor skal det være så vanskelig å utdanne for forståelse?”, spør Gardner. Svaret han gir viser tilbake til kjernen i MI- teorien, hvor skolen forkaster barns teorier i møte med en akademisk kunnskapstradisjon:

During the early years of life children form extremely powerful theories or sets of beliefs about how the world works- theories of mind, theories of matter theories of life. (...) Children construct powerful stereotypes about persons and events (people who look different from oneself are seen as more likely to be evil... (ibid.,s146)

Et av svarene ligger i følge Gardner i å gjeninnføre fagdisiplineringen, i retning av sin opprinnelse, da de ble satt på dagsorden for flere tusen år siden, nettopp med tanke å danne barn til verdensborgere. Kort fortalt kan jeg gjengi noen av fagdisiplinenes hensikter, slik jeg forstår dem ut fra Gardner's tanke:

- Å lære seg selv å kjenne (identitet) og forstå betydning av seg selv i samfunnet gjennom kulturkunnskap/samfunnsfag, geografi og historie og religion
- Å lære og leve og overleve, konstruere og bygge (mat, helse, familie og arbeid)
- Å kunne kommunisere med andre (etikk og moral), kunne sette seg inn i den andres sted og forstå den andres hensikter, gjennom ulike språklige uttrykk (ord, bilde, lyd, kropp)
- Å få innsikt i hvordan verden vi lever i er bygget opp og forsøke å forenkle den for å gjøre det forståelig for oss (kjemi, fysikk, matematikk)
- Å vise oss betydningen av kunsten og estetikken og gi oss innsikt i betydningen av det skjønne i skaperverket (musikk, natur, kunst og håndverk, språk, mat oss)

Vi ser her likhetstrekkene mellom Gardner/ Box- Manillas tanker om fag som disipliner og *læring som danning*. Forfatterne sier det slik:

Disciplines are dynamic. Their objects, methods, theories, or accounts stimulate controversy and evolve in time. In order to socialize our youngsters into these bodies of knowledge and practices, we need focus on the disciplines' essential features at this point in history, while acknowledging their dynamic and continually evolving nature (ibid s.147).

Jeg vil dermed, som en følge av denne tanke, argumentere for at fagenes innhold og form slett ikke er likegyldig som disiplin i en dannelsingsfunksjon, ettersom de ulike disipliner inviterer til ulike måter å tenke på og til å forstå sammenhengen mellom *væren* og *verden*. Jeg vil, i likhet med Gardner/Box-Manilla, argumentere for at en multipel forståelse til verden gjennom de

ulike disipliner som språk, lingvistisk, spatial, biologisk osv... til sammen vil kunne bidra til at vi vil utvise større respekt for hverandre som mennesker; gjennom å bli kjent med hvordan vi tenker og forstår verden forskjellig. Sett i et dannelsesperspektiv, kan vi ane at vi lettere kan sette oss inn i den andres sted og forstå den andres forståelse når vi selv har inntatt en multipel innfallsvinkel til læring.

Fag og danning

Forholdet mellom fag og danning er under debatt også i Norge, både i fagtidsskrift, i utbredelsesmedia og faglitteratur. Jon Hellesnes sier det slik: *Eit menneske utan fortid, utan livshistorie, er ein levande dauing, eit menneske utan identitet* (Hellesnes, 2002, s. 56) . Marit Ulvik skriver om skolens danningsprosjekt⁵²:

Danning handler om hvem vi er som mennesker, og vil vise seg i handling. Utdanning er noe vi får og kan vise papirer på at vi har. Ut fra et utdanningsperspektiv er det måten man forholder seg til kunnskap på som er viktig”.

Vi snakker ikke om å gi faktakunnskapen ”på båten”, men ta den i bruk for det den er verd og sette den inn i en sammenheng. I boka ”Fag og danning”(Arneberg og Briseid, 2008) er hvert av undervisningsfagene belyst i forhold til fagets dannelsesaspekt i skole- og utdanning. Det vil gå for langt å ta for seg hvert av fagene er, men jeg vil nevne noen. Dette for kanskje å minne om noe skolen har glemt. Eller for kanskje å ta et oppgjør med feilinformering om fagets begrunnelse. Vi kan også være oppmerksomme på at både fagene og samfunnet utvikler seg, og at dannelsesbegrunnelsen for faget kan ha endret seg på veien.

Norskfaget: ”Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig tillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring” (LK06- norskplanens avslutningsavsnitt). Ove Eide (I Arneberg og Briseid, 2008, s. 33 f) sier det slik: ”Norskfagets fremste bidrag til tidhøveleg kunnskap er tekstkunne og dialog. Men like viktig er kanskje Jon Hellesnes’ standpunkt (Hellesnes, 1975, s. 35) : Danninga sin fremste oppgave er å gje borna tiltru til deira eigen fornuft, mellom anna ved å vise dei at saker kan drøftes”.

Matematikk: I Trygve Breigteigs artikkel (I Arneberg og Briseid, 2008, s. 49 f) gjør forfatteren rede for hvordan man tidligere man gjerne møtte det synet at matematikk kan

⁵² I tidsskriftet Bedre skole (nr. 3/2005)

fostre kontekstuaavhengige mentale evner, slik som evne til logisk tenkning, presisjon i språk og tanke, orden og systematikk, konsentrasjon, strategier ved problemløsning og eksperimentering. Det kan muligens være noe i det, men mener at den allmenndannende verdien er viktig, som går *bak* den konteksten elevene jobber med, herunder innsikt i de drivkreftene som ligger bak utviklingen av naturen, samfunnet og menneskers liv. Denne innsikten betyr ikke fakta og ferdigheter alene og for sin egen skyld. Den skal tjene til å få oversikt over- og kunne bedømme mønstre, sammenhenger og mekanismer i verden; jfr. de utfordringer vi står overfor i klimautviklingen på vår lille klode (min kommentar). Matematikkens vesen kan også bidra til å fylle oss med undring og mystikk, for eksempel ved at noe er uendelig; for eksempel tallet *pi* (3, 141592...).

Religion og livssyn: Helje Kringlebotn Søbal viser til at faget refererer til den kulturelle dannelse og til å forstå den kulturen vi lever i (Arneberg og Briseid, 2008, s. 69 f). Kunnskap om religioner og livssyn handler ikke bare om å få del i og slutte seg til en nedartet, kollektiv dannelse, men også om å videreutvikle kulturen. Det krever kunnskap om fortid, såvel som nåtid. ”Det blir viktig å erkjenne at det kan være motsetningsfullt å leve i en senmoderne, flerkulturell kultur. Et av religionsundervisningens mål er å ruste elevene til å kunne stå i spenningen mellom ulike oppfatninger, mellom egen og andres tro på det livssynsmessige området. Moden, livssynsmessig dannelse innebærer å stå for verdier, valg og meninger som ikke alle deler, samtidig som en viser respekt for at andre kan velge annerledes enn dem selv.” (ibid, s.75)

Naturvitenskap: Svein Sjøberg (Arneberg og Briseid, 2008, s. 83 f) refererer til teknologien i utviklingen og reflekterer rundt bevisstheten av det å være menneske i naturen og i et samfunn i rask teknologisk utvikling: hvilken mulighet har vi til å påvirke våre egne liv? ”Livet i senmoderne samfunn som vårt blir på en merkelig måte preget av fremmedgjøring og umyndiggjøring. Vi forstår ikke de teknologiene som påvirker våre liv. Og det man ikke forstår, kan man slett ikke påvirke” (ibid, s.85). Her blir det viktig at man ikke lar seg lure og manipulere. Det forutsetter kunnskaper, både om innhold og metode. ”Vitenskapelig metodikk består av prosedyrer for ikke å bli lurt- verken av deg selv eller andre” (LK06).

Musikk: Varkøy (Varkøy, 1993) redegjør for hvordan faget som undervisningsfag har flere funksjoner; både som instrumentalisert fag med tanke å nå andre og generelle mål enn de rent musikkfaglige (lytting, begreptrening, ferdighetstrening, samarbeid, samspill) i tillegg til

det kunstfaglige og kunstneriske; musikken som mål i seg selv (skape, oppleve, utøve musikk). Jon Helge Sætre (I Arneberg og Briseid, 2008, s. 159 f) henviser til den dobbelte dialektikk i forhold til faget og hevder at læringsbegrepet i musikkfaget i læreplanene lett kan bli for trangt. Musikk må vektlegges som et verdifullt kulturuttrykk som sier noe viktig om det å være menneske. I musikkopplevelsen ligger i tillegg en erkjennelsesdimensjon som går ut over det begrepslige.....

Dette blir et spørsmål, som jeg vil overføre til appendixet (slutt-diskusjonen): Kan det tenkes at MI- teorien, sett med det blikk for øyet at hver av kategoriene (eks. musikalitet, kinestetikk osv) forstått som disipliner og innfallsvinkler til ulike læringsformål og ikke som rene kunnskapsfag kan være nettopp den danningsteorien vi har bruk for i utdanning til danning?

11.6. Program for danning?

Som et ledd i *danningsutdanningen* på Fjordbygda var generell del av læreplanen aktivt benyttet. Denne ble systematisk innarbeidet i elevsamtalene gjennom å sette opp individuelle og felles dannelsingsmål, noe som synes å ha vært en god vei å gå i dannelsingsprosessen. Dette kan synes som en vei å gå og kan sammenliknes med Dannelsingsutvalgets anbefalinger (Bostad, 2009) og Eidsvågs forslag om å utforme et program for danning (Eidsvåg, 2011), slik at elevene og studenter har kategorier og progresjoner å forholde seg til.

Eidsvågs programforslag bygger på følgende fem pilarer:

1) Kjenn deg selv. 2) Lær å leve sammen med andre . 3) Lær verden å kjenne og tro at du kan forandre den. 4) Ta ansvar for fellesskapet og framtida. 5) Reflekter over vår egen og samfunnets utvikling. Hvorvidt disse pilarene skal stå i dannelsingsutdanningen er ikke godt å si, men de kan være en særdeles god begynnelse til diskusjon. De siste tre punktene i Eidsvågs program retter seg mot framtida; ei framtid som vi ikke kjenner. Hvordan vi skal dannes i forhold til et fremtidssamfunn kan muligens sammenholdes med spørsmål rundt ”kategorial dannelse” i Klafkis forståelse, med andre ord, hvilke kategorier skal en dannelsesorientert utdanning bygge på? Klafki forfekter at dannelsesopplevelser bare oppstår ved hjelp av formuleringer som går *dialektisk* på tvers av hverandre (Klafki, 2001). Dannelse som fenomen innebærer i følge Klafki at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske (det objektive aspektet), samtidig som mennesket har latt seg åpne for denne virkelighet (det subjektive aspektet). Denne ”dobbelsidige åpning” skjer på den ene

måten ved at innhold av allmenn, ”kategorial” art blir synlig for et menneske, på den andre måten ved at mennesket åpner seg for innsikt, opplevelser og erfaringer rundt objektet. Eksemplifisert fra empirien kan dette ha skjedd når Cecilie på Fjordbygda har sluttet med den urolige vandringen og har skjønt, dypest sett, hva dette har å bety for konsentrasjon og utbytte av læring. Derfra tar hun tak i det sjøl og foretar en handling. Klafki sier det slik (ibid, 193):

Dannelse er kategorial dannelse i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg ”kategorielt” for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv- takket være de ”kategoriale” innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpnet for denne virkeligheten.

I spørsmålet om en dannelsingsprosess er avhengig av et fast innhold eller spesielle metoder, er Klafki opptatt av at en dannelsesprosess slett ikke er uavhengig verken av innholdskomponent eller didaktikk. Dette oppsummerer han slik (ibid, s194):

Alt som ikke gir elevene mulighet til å trenge ned til det fundamentale, til de bærende krefter i vårt åndelige liv – alt dette bør ikke ha noen plass i vårt utdanningssystem, i hvert fall ikke noen sentral plass. Det betyr at vi må forlange stoffbegrensninger innenfor de overleverte opplæringsplanene og en ny gjennomtenkning av pedagogiske metoder i fordypningens tjeneste. Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse.

Dersom jeg holder fram det siste utsagnet i forhold dagens store klimadebatt, slår det meg at skolen er fylt med så mye innhold at det er fare for at det ikke er plass til ny informasjon og tidsaktuell debatt. Man utsetter den til siden, ettersom skolens planer til en viss grad er ferdigformulert. Selv åpne planer, som gir stor frihetsgrad, kan være utformet som ”lokale læreplaner” med ferdigsydde programmer for dannelsen. De er *historiske* i en viss forstand uten å ha åpning for fremtidsalternativene. Klafki påpeker også at skolen har en tendens til å drive ”objektivistisk scientisme” eller ”abstrakt metodedannelse”⁵³ I det legger han at det innføres såkalte grunnbegrep som objektive sannheter uten at de blir innarbeidet trinnsvis med utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, spørsmål og forsøk på løsninger. Prinsippet om *historisitet* betyr at de allmenne kategorier (eks. språk, viten, holdninger, erfaringer m.m) bare kan forstås som historiske sannheter. Med det oppfatter jeg at man må oppdatere alle kategorier og kategorisammenhenger i en samfunnsmessig relevans, betraktet i nutid, forstått ut fra fortid, med tanke på anvendelse både i nutid og for fremtid.

Sett i forhold til empirien i dette prosjektet kan vi eksemplifisere med forståelsen av kategorien språk/begreper og hvordan begreper har skiftet meningsinnhold over tid. Brukes

⁵³ Et begrep utledet fra Jerome Bruner ut fra hans strukturbegrep: ”structures of diciplines” og innlæringen av grunnleggende basisbegreper i skolen.

språket ”historisk”, kan det bidra til å opprettholde en indre justis og manipulering, slik som ordet BRA viser i teksten. Vi kan av dette slutte at enhver kategori står i en historisk – samfunnsmessig kontekst, noe som gir ulike samfunnsmessige konsekvenser og interesser. Dette vil, ifølge Klafki, gi kategoriene forskjellig betydning for barn, unge og voksne, fra forskjellige samfunnslag og fra forskjellige perspektiver (Klafki, 2001, s. 201).

12. Elevsamtalen og lærelysten.

12.1. Hva gir lyst til å lære?

Når skole- og utdanningssystemet blir for komplisert, blir Luhmanns konsept å håndtere den sosiale kontingens med å stimulere elevene til å lære å lære i stedet for å hjelpe dem til å lære noe. De må både lære å tilegne seg viten og ”ikke-viden”; ”en form for viden som skaber muligheter for at give det videre livsforløb en ny retning” (Luhmann og Qvortrup, 2006, s. 121). En direkte forlengelse av dette blir, slik jeg ser det, filosofien om livslang læring. Det er dette vi har forsøkt å legge oss på i begge prosjektene, men har ikke lykkes fullt ut å danne, gjennom å la elevene ”lære å lære”, for å kunne tre frem som personer (i Luhmanns uttrykk). Begge prosjektene hadde som målsetting at elevene skulle bli seg bevisst sine ressurser og forutsetninger og hvordan de kan utnytte og utvikle dette potensialet for seg selv, for sine medmennesker og for samfunnet, i nutid og for fremtid.

Ideelt sett hadde jeg en idé om at vi kunne bevisstgjøre både elevene og deres lærere bedre med å la de bli kjent med teorier knyttet til kommunikasjon og læring, og knytte dette tett opp veiledning i elevsamtalene. Dette forutsatte imidlertid at lærerne, i samarbeid med elevene, utnyttet dette teorigrunnlaget i læringsprosessen. Her har vi *ikke* lykkes, bortsett fra at elevene synes det har vært interessant å få laget seg et kart over hvilke kompetanser de besitter, og hvilke de ikke besitter og samtidig er blitt kjent med hvordan de kan tilegne seg læring med å krysskoble og utnytte kompetansene sine. Men en forutsetning må være at lærerne følger dette opp, noe som i liten grad skjedde verken på Sjøby eller på Fjordbygda. Det kan være flere grunner til det. Kanskje fordi det var ”mine” teorier, og at jeg som aksjonsforsker ikke var tilstrekkelig bevisst på at teorien måtte internaliseres like mye hos mine medforskere som hos meg selv? Eller kanskje fordi ungdomsskolen, både institusjonelt og i praksis, fortsatt ikke er moden til å aktivere kunnskapen om at læring kan skje på andre måter enn ved å sitte ved pultene i et klasserom? Eller kanskje fordi elevsamtalene som virkemiddel ikke hadde bygget inn denne faktoren i skjemaer og/eller avtaler ved å sette av tid til refleksjon over hvordan elevene faktisk lærer, og hvordan elevene kan utnytte sine potensialer til å lære å lære. Jeg velger å ikke problematisere dette videre, men heller se på det vi *har* oppnådd av positive resultater som kan vise vei i forskningen. Jeg følger opp med å forsøke å gi svar på de to første forskningsspørsmålene, knyttet til elevens livskvalitet.

Kan elevsamtalene og elevfortellingene gi os noen svar på hva som aktiverer lærelysten, og hva som opprettholder den? Jeg har trukket frem sju elever gjennom de to prosjektene. Sondre, Bjørn og Emil på Sjøby ungdomsskole og Ole Yngvar, Cecilie, Mette og Eirik fra Fjordbygda. La oss se litt nærmere på hvorvidt de opplevde lærelyst og hva som holdt ved like lærelysten. Både i og utenfor elevsamtalen.

Sondre

Sondre har alltid hatt en drivende nysgjerrighet og lærelyst inni seg. Hans problem ble etter hvert at han hadde så mange ”baller i luften” at han ikke visste hvor de kom til å ta veien. Han var nærmest fullspekket av forutsetninger for å ta en hvilken som helst utdanning, men lysten og drivkraften lå i retning av en kunstnerisk utdanning. Han ønsket å skape, i musikk, bilde eller gjennom litteratur. Men både hans foreldre og hans lærer mente han manglet nødvendig selvdisiplin og utholdenhet. Dette viste seg også på ”kartet” han tegnet over seg selv i forholdet mellom det individuelle og det sosiale. Han var nærmest ”oversosial” og lot seg lett avspore, like gjerne som han selv bidro til å spore av andre. Han kunne ofte risikere å ødelegge både for seg selv og andre med denne nærmest eksplosive spontaniteten. For både Sondre og foreldrene hans var lykken at han fikk hjelp til ”å holde fast” på og strukturere tankene sine da han kom på ungdomsskolen. Her hjalp elevsamtalene han. Han trengte ikke så mange samtaler til dette, ettersom han hadde god støtte hjemme.

Sondre trivdes med elevsamtalene og syntes de var fine til å diskutere både personlige og faglige spørsmål i. Han syntes han forandret seg veldig i tiden på ungdomsskolen; utviklet sin personlighet og ble roligere. Han begynte å tenke mer over ting. ”Kanskje har elevsamtalene vært med på å få meg til å tenke”, sier han. I elevsamtalene fikk han god anledning til å diskutere ting han var opptatt av. Det betydde mye at læreren var god å prate med. ”Det er ofte de lærerne som æ trives best sammen med i undervisninga som e’ best å prat’ med”, sier han. Lærelysten holdt seg også utover ungdomsskolen, ettersom han i et portrettintervju i lokalavisa kunne berette:

Jeg har en enorm skapertrang. Jeg kan få inspirasjon overalt. Og da må jeg bare skrive låter...Det er utrolig godt å høre bandet spille en melodi jeg har hatt inne i hodet. Den følelsen er ikke lett å beskrive, men den er god....

Bjørn

Bjørn hadde, da han begynte på ungdomsskolen en total ulyst til å lære (det som foregikk på skolen). All læring foregikk pliktrevet, og da han etter skoleslutt i 8.klasse satte ring rundt datoen 20. august på kalenderen og skrev ”fan’ heller, nu begynner skola”, ble foreldrene alvorlig bekymret. Men elevsamtalene hjalp til en viss grad på lærelysten, selv om den aldri ”tok helt av”. For ideelt sett, sa han at:

”Drømmeskoledagen min ska’ bestå av utetima hele dagen. Det ska’ vær’ sol. Klassen kan reis et sted. Tel ei strand, kor vi kan grill’ og bad. Hvis det e nødvendig med undervisning, ska den foregå på stranda.”

Han fikk én slik drømmetur da klassen var i Væran. Det fulgte også en skitur til Sverige på ettervinteren i 10. klasse. Det var det hele. Han fikk også hjelp til å uttrykke seg muntlig, ettersom MI – testen avdekket at den svakeste kompetansen hans lå på det språklige området, særlig på det muntlige. Gjennom elevsamtalene ble det tydelig for læreren at arbeidsformene var for ensidige; det foregikk altfor mye skriving, noe som trøttest Bjørn ut. Det ble derfor gjort forsøk med mer bruk av dramafaglige metoder på tvers av fag. Kanskje kan vi si at elevsamtalene hjalp Bjørn et stykke på vei mot lærelysten, selv om han aldri oppnådde å kjenne skolehverdagen ekte lystbetont. Bjørn mener selv at elevsamtalene ikke har hatt så mye å bety for hans *skolefaglige* prestasjoner, men de har vært greie på den måten at han og læreren har pratet om mange ting. Han innrømmer at han har vært litt passiv i å ta opp ting; han syntes ikke han hadde noe spesielt å si. Og han syntes kanskje det ble mye gjentakelser i elevsamtalene.

Emil

Emil kom dårlig ut av ungdomsskolen. Alle hans gode ”forsetter” brast etter hvert som han oppdaget at lærerne på ungdomsskolen ikke kunne hjelpe han over en del vanskelige kneiker tilross for fine ord i elevsamtalene. Men han hadde tilløp til lærelyst i starten; ikke minst da lærer Trond utnyttet ”MI-kartleggingen” til å få han til å forstå at han faktisk disponerte over en rekke kompetanser som kunne utnyttes til å lære å lære. Blant annet fikk han mer tak på matematikken, da læreren lærte han reglene for divisjon med brøk (å multiplisere med den omvendte brøk) ved la han stå på hendene i matematikk-timene ved siden klassekameraten mens regnestykket ble overført til tavla. Hvorvidt han forsto regneoperasjonen sier historien ingenting om, men ettersom han fikk lov å være litt mer fysisk aktiv i timene gikk læringen lettere. Imidlertid fikk han ikke gå rundt å hjelpe andre på data, noe han forklarte med at læreren ikke likte at elevene kunne dette bedre enn han selv.

"Æ ska bli politi", sier han i 8. klasse. "Æ ska bli arkeolog", sier han i 9 klasse. "Æ ska bli ingeniør", sier han i 10 klasse." Dette kan tyde på at drømmene og ambisjonene ikke er forsvunnet. Om elevsamtalene synes at han de hadde noe å bety for han i starten på ungdomsskolen, men etter hvert fikk de mindre å bety. På slutten var det ikke vits med samtalerne, mener han. Snarere tvert imot: samtalen forsterket bare følelsen av at han kjente seg lite verd ved at det stadig ble satt fokus på temperamentet hans. Dermed forsterket den negative diskusjonen seg også på kontaktmøtene. Selv om samtaleopplevelsen var knyttet til en bestemt lærer, mente Emil det ville blitt det samme om han hadde skiftet kontaktlærer og samtaleleder. Han hadde mistet tilliten til hele skolesystemet og mistet troen på at alle de evinnelige møtene rundt hans person kunne gjøre skolehverdagen bedre for han.

Ole Yngvar

Ole Yngvar var veldig fornøyd med elevsamtalene. Han ville gjerne hatt dem hver 14.dag og synes gjerne de kunne vart litt lengere. I samtalerne fikk han virkelig mulighet til å diskutere dagsaktuelle ting og fremtidsplaner med en voksen. Lærelyst? Tja... han syntes en del ting var ganske traurig, men hadde hele tida en drøm og et ønske om at ting kunne bli bedre. Karakterene for eksempel. Og arbeidsukene. Det må vel betraktes som lærelyst når man aldri mister drømmen av syne eller når han våger å uttrykke skuffelse overfor lærerne om misforholdet mellom den innsatsen han gjør og uttellingen han får for innsatsen, eller når han faktisk begynner å ane at veien fram til yrkesdrømmen kanskje ikke er så aldeles uoverkommelig og kronglete, ettersom han ser at den ene tingen etter den andre lar seg løse. "Samtalerne hjelper godt for å få gjort hjemmearbeidet. Hvis ikke samtalerne hadde vært, kunne det blitt masse krise. Da hadde det fortsatt vært mye mobbing og slossing", sier han. Han syntes også videofilmingen var flott. Det var morsomt å se seg selv, og han syntes det var interessant å studere hva han sa og hva han kunne sagt "istedenfor". Skjønt som utenforstående, når jeg har studert disse video-opptakene sammen med han og læreren, har jeg vært fristet til å si: Hva om han hadde fått en sekser på fortellingen om "Beskyttels" 3000"? Hva om læreren hadde sagt til han: Du é jo like flenk tel å førtell som han Oluf!⁵⁴ Da hadde det vært spennende å følge talentet i fortsettelsen.

⁵⁴ Oluf- figuren, en nordnorsk folkelig skikkelse, er utviklet av komiker og humorist og professor Arthur Arntzen i Tromsø

Mette

Mette hadde behov for tid til å bli kjent, både med lærer og med klassen. Hvorvidt hun aktiverte lærelyst er det vanskelig å si noe om. Uansett trengte hun hjelp til å få struktur på seg selv, fordi hun tenkte så mye. Ikke nødvendigvis negative tanker, men mange tanker samtidig stjal oppmerksomheten. Det fikk hun hjelp til å håndtere gjennom elevsamtalene.

Mette mener at når de sitter overfor hverandre og snakker direkte til hverandre, hun og læreren, blir det mer forpliktende. Da går hun og tenker på hva som ble sagt etterpå. Hun er overbevist om at samtalene har ført til at hun begynner med leksene tidligere og har fått bedre arbeidsvaner. Hun ser at karakterene er blitt bedre fra periode til periode og mener bestemt at samtalene har hatt mye å si. Mette understreker at de andres oppførsel har noe med hvordan hun reagerer, ergo kan hun ikke bestemme sin egen oppførsel fullt ut. Reaksjonene kommer bare. Hun tror ikke samtalene kan lære henne å reagere annerledes enn hun føler for.

Mette synes det er interessant og sitte og se på filmen og snakke om hva de har snakket om. Og det er rart å se seg selv. "Litt skræmmandes i grunnen", sier hun. "Men det blei beire ettersom æ blei vant tel det". "Men æ kommer aldri tel å lik' å se mæ sjøl. Går det an å lik' og se sæ sjøl", spør hun. Hun synes likevel at filmingen er artig på den måten at hun kommer på mange ting hun skulle ha sagt. Også tenker hun "det derre skulle æ ikke sagt, også...det derre kunne æ ha putta inn der. Vi skulle gjort sånn med alle samtalan' førr alle sammen".

Cecilie

Cecilie er kanskje den som innrømmer størst læringsutbytte gjennom et år med elevsamtaler. Hun har fått hjelp til å håndtere hørselssvakheten, og hun har fått hjelp til slutte med "vandringen", noe som i sin tur har ført til større lærelyst og bedre læringsutbytte. Ikke minst får hun utnyttet skoletida bedre enn før. "Det er rart", sier hun, "med ting man gjør som man ikke legger merke til sjøl". Cecilie mener bestemt at når lærer tar opp noe med en elev som går på oppførselen, eksempelvis vandringen, skjer det noe med eleven, og det som skjer virker positivt inn på forholdet til medelever. Hun synes å merke at hele klassen er blitt gradvis roligere. Ellers husker hun den siste samtalen som den beste. Da var hun i godt humør, kjente seg fornøyd både med karakterene og seg sjøl. "Da er det artig å sitte og samtale med læreren", sier hun. "Dersom du har fått bønn karakterer er det lite artig".

Cecilie ser av filmene at hun er blitt roligere og tryggere i samtalsituasjonen. Hun er glad for at hun får bruke tid på å diskutere hva som har skjedd, og hva som er sagt. Cecilie tror bestemt at det har betydning at læreren får et innblikk i hvordan hun og de andre elevene har det. Dette skjer best når de sitter på et rom alene. Hun tror ikke læreren hadde fått denne

informasjonen hvis elevene bare skulle oppfordres til å gå og snakke med læreren når de hadde lyst til det. Og hun mener samtidig at hun, i løpet av disse samtalene, har fått god anledning til å ta opp med lærerne alt hun har gått og tenkt på.

Eirik

Eirik synes at samtalene har hatt lite å bety for lærelysten og læringsutbyttet, bortsett fra at han mener de har hjulpet på inntekten hans, gjennom at han har fått bedre karakterer. Han innrømmer likevel at samtalene kan ha hatt betydning for oppførselen hans. Dermed har de sannsynligvis hatt betydningen for andre elevers oppførsel også, sier han. Eirik er veldig nysgjerrig på hva læreren hele tida har å si om han, og uten samtalene har han kanskje ikke fått vite det, mener han. Eirik synes at videofilmingen har vært ubehagelig (selv om han valgte det frivillig). Men han trakk seg etter hvert, fordi han synes det ble flaut å se seg selv. Han understreker også at han ikke skjønner vitsen med å ha en "samtale om samtalen" og stoppe opp og diskutere enkelte samtalesekvenser. Han syntes ikke han fikk noe ut av det. Han snakker dessuten aldri med noen etter en elevsamtale. Heller ikke med de hjemme. Skulle han tenke seg samtalene annerledes tenker han på at samtalene noen ganger kanskje kunne ha vært erstattet med "skriftlige samtaler", hvor spørsmålene var skrevet på et ark, så kunne han bedre fått tenkt på hva han skulle si. Han synes noen ganger at samtalene varer for lenge, skjønt det har å gjøre med hva de holder på med i klasserommet ellers, og hva de går glipp av. Sist gang var det "elevens valg", og han var midt inne i et spill. Da likte han ikke noe særlig å bli hentet inn til elevsamtale.

12.2. Lærelyst og entusiasme

"Skal du tenne må du brenne", uttrykker en av lærerne i Sjøby-prosjektet. Entusiasme er en følelse som vanskelig kan overføres fra lærer til barn dersom læreren ikke besitter den selv, eller dersom han/hun er utbrent eller veldig sliten, slik lærerne beskriver det. Det motsatte skjer muligens oftere. At vi som voksenpersoner kan bli "tent" og fatte glød gjennom barns og ungdoms entusiasme. Undersøkelsen på Sjøby viser at det er nær sammenheng mellom entusiasme og læring, og det er en sammenheng mellom en entusiastisk samtale og handlingen som etterfølger samtalen (kap. 8.1). Skjønt min forskende partner, Reidun, og minner om at entusiasme slett ikke behøver å vare lenger enn til neste dag. Men hun har også sett at elevene kan trenes opp til å holde på den entusiastiske innstillingen, dersom hun tar seg tid til å "se" dem eller minne dem på "saken". Med andre ord kan entusiasme muligens læres.

Mangel på entusiasme oppstår skje når elevene blir søvnige av undervisning eller når de "mister læring", slik eksempelet mellom lærer Reidun og elev Arne viser (kap. 7.4). Å "miste læring" må imidlertid ikke forveksles med at de mister undervisning eller "mister fag". Å miste fag gir følelsen av å "gå glipp av noe", selv om den "faktiske" sannhet kan være en annen. Å "miste læring" er uttrykk for en reell mangeltilstand. Da mister man også entusiasmen og fremdriften. Det skjer ingen utvikling, snarere en avvikling eller en reduksjon (Limstrand 2002, s. 203-209).

En måte å opprettholde entusiasme på i elevsamtalene på Sjøby var å servere brus og boller. Hensikten var å bidra til å skape en god atmosfære. Dette reagerte flere av lærerkollegaene på. Kommentaren fra samfunnsfaglæreren lyder⁵⁵: *Det er vel snart det eneste de er interessert i; nu skal man vel helt slutte å stille krav til ungene og lokke dem med slike ting for å få dem til å møte på skolen.* Utsagnet viser uenighet i kollegiet om hva som kan føre til entusiasme, noe som normalt, ut fra et aksjonsforskningsperspektiv, kunne vært gjenstand for diskusjon i kollegagruppen, men slike diskusjoner "sklir bort i sand"⁵⁶. Skjønt elevene påpeker at det å gjøre det litt hyggelig; for eksempel ha hver sin tur til å ha med kake hver onsdag, nettopp kan sette et mer entusiastisk preg på skolehverdagen. Vi kan i denne lærerdiskusjonen ane et snev av historiens kamp mellom en fagskole og en "omsorgsskole".

Elevene er opptatte at samtalelærerne må være blide. Flere av elevene uttrykker: *Det verste som fins er sure lærere!* Vi kan derfor spørre oss selv om det vil være store forskjeller for elever å få samtale med *unge og friske lærere*, framfor *gamle og/eller trøtte lærere*. Dermed ikke sagt at de unge nødvendigvis er friske og at gamle nødvendigvis er trøtte. Det kan jo like godt være omvendt: Uansett, *sure* må de ikke være, det er elevenes klare mening.

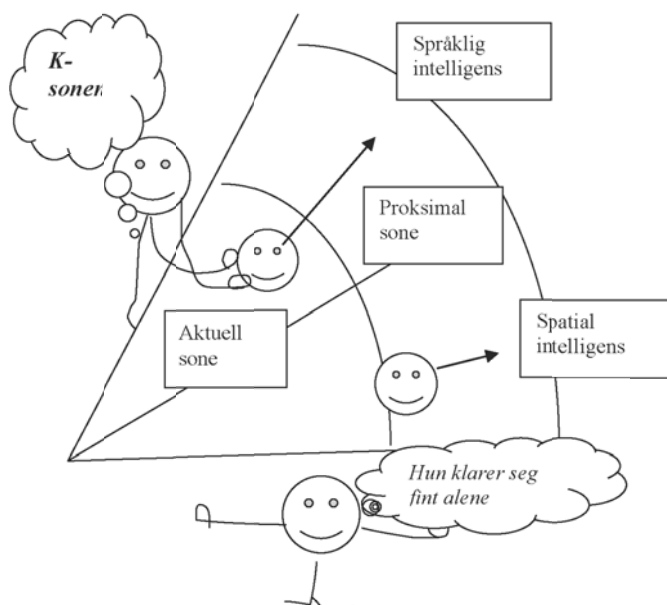
Av fenomener som dukket opp i elevsamtalene på Sjøby, var skolens tradisjon med bruk av kollektive straffemetoder. Her kunne det se ut som lærere ikke tenkte over hva de gjorde, noe som bidro til å dempe entusiasmen i en elevgruppe. Dersom en person foretok en negativ handling, og dersom lærerne ikke klarte å "få skikk på den ene", så skulle alle straffes for det. Dette innbød ifølge elevene verken til entusiasme eller tillit. Å bli straffet for noe de ikke kjente seg skyldige i, hadde motsatt virkning.

⁵⁵ Forskningsdagbok fra Prosjekt Sjøby, 8 nov.95

⁵⁶ Jfr. virksomhetsplan for Sjøby, 1995-96

Læring for lærelyst

Jeg har tidlig i avhandlingen presentert en virksomhetsteoretisk og kognitiv innfallsvinkel til læring, med tanke på å opprettholde lærelyst og oppnå læringsutbytte. I innledningsdelen har jeg presentert en kortfattet versjon av MI- teorien sett i sammenheng med flytsone-teorien og plassert inn i en virksomhetsteorisk modell. I *denne* versjon av modellen har jeg i lærerens tankeboble skrevet inn **K-sonen (kommunikasjonssonen)**, underforstått at det er her, i hodet til hjelperen, at språk og tanke utvikler seg med tanke på kommunikasjon og samarbeid med eleven.



Figur 15. Limstrand, modell -kommunikasjonssonen .

Betraker vi denne modellen og forestiller oss læreren som veileder, vil vi kunne skjønne at lærerne, alene og til sammen, må inneha et vidt repertoar av kompetanser innenfor ulike fagdisipliner. Det vil heller ikke være noen vits i å veilede eksempelvis Bjørn via det kinestetiske feltet (kropp/bevegelse) over i det språklige med mindre språk-kompetansen kan benyttes i oppfølgingen. Sånn sett blir det idealistisk å tro at MI- teorien kan hjelpe oss hvis ikke kompetansen for å utvikle talentene og ressursene hos eleven kan oppdrives i, eller i tilknytning til, skolemiljø og lokalsamfunn. Det mest ideelle vil være at lærerne til sammen besitter et repertoar av kompetanser som er så omfangsrikt at elevene får muligheter til å sjonglere mellom sine talenter og fremtidsdrømmer, slik man har klart det for Sondre på Sjøby. Riktignok ble det hentet dramakompetanse utenfor skolen, som støtte blant annet for

klassen til Bjørn, men det lot seg gjøre fordi kompetansen var aktivt tilgjengelig for skolen. I det øyeblikk kompetansen ikke befinner seg i nærheten faller tilbudet bort. Jeg minnes et skolebesøk ute i et lite øysamfunn for noen år siden, hvor skolen hadde fått et flott, nytt svømmebasseng. Problemet var bare at de ikke hadde kvalifisert personale i bygda til å drive svømmeopplæring. Problemet løste de ved å hente inn spesialkompetanse fra ”byen” et par ganger i året, i form av intensivkurs og ga samtidig tilbud om kurs i livredning for badevakter. Dette tilsier at de håndterte det rimelig ”intelligent” i Gardners forståelse. Jeg frisker herved opp intelligensbegrepet hos Howard Gardner for å minne om at intelligens kan være noe sammensatt og praktisk. Og at det er knyttet til den kulturen vi befinner oss i (eller ønske å skape):

“Intelligence is the ability to solve a problem, or to fashion a product which is valued in at least one culture or community”. Intelligence is always an interaction between potentials and what’s available in a culture” (Gardner, 2006 s.134).

Når bygda fant en løsning på svømme-utfordringen, må vi også ane at her befant seg enkeltpersoner i bygda som sto i bresjen for denne handlingen og som dermed var i besittelse av både intelligens og kreativitet; to begrep som er nær beslektet i Gardnes terminologi. *Kreativitet* (i Gardners definisjon) henger nært sammen med måten han definerer intelligens (som kompetanser) på. Og kreative individer defineres som personer som kan finne geniale løsninger på et problem eller skape og omskape interessante og verdifulle produkter i forhold til den kultur (domene og felt) de lever i. Svært mange mennesker velger likevel å tilpasse seg samfunnet, mener Gardner (1993, s. 49-50).

Her kan jeg tilføye at norske forskere har i de senere år fokusert nettopp på betydningen av samarbeid mellom skole- og lokalsamfunn og betydningen av å ha felles ansvar for oppvekstmiljøet; her under nevnes spesielt Lofot-prosjektet (Høgmo et al., 1981) hvor man bekrefter hvordan ressursene som befinner seg i et ruralt samfunn kan løftes opp og være tilgjengelig for skolen. I små lokalsamfunn, som i Lofoten, gjelder muligens nettopp MI-teorien, underforstått som en slags ”taus kunnskap”, hvor det nærmest tvinger seg fram kreativitet når man er nødt til å løse tingene for egen maskin, når man ikke har all formell fagekspertise til rådighet. Skolen (skoleledere og lærere) trenger derfor å vite hvor kompetansen finns og hvordan den kan gjøres aktivt tilgjengelig for elevene. Det innebærer også å ha interesse for andre verdier enn de som de selv representerer, for å kunne yte andre fagdisipliner og kompetanser respekt. Til sammenlikning kan vi tenke oss en skuespiller som står på scenen og fremfører en del av en forestilling. Han eller hun vil neppe kunne tilby

publikum et fullverdig utbytte uten tilførsel av andre kompetanser, eksempelvis fra de som har ansvar bak scenen. Ei heller ville scenekunstneren hatt særlig utbytte av forestillingen uten et publikum. Med tanke på å kunne være en god lærer som er i stand til å forstå sine elever og medarbeidere vil være en stor fordel at lærere har vært både "front stage" og "back stage", for å si det i teaterspråket. I en veiledningsfase hvor lærere skal bidra til å hjelpe en elev til å klare tingene på egen hånd (eks. lære å svømme), er det, i tillegg til å inneha en viss fagkompetanse, nødvendig å ha kommunikasjonskompetanse og kommunikasjonsbevissthet. Hvis vi går til modellen ovenfor og kikker på hjelperen, er det ifølge sosiokulturell/ sosial- kognitiv teori, gjennom kommunikasjonen i møtet mellom hjelper (her: lærer) og den som trenger hjelpen (her: elev) at det skjer noe, noe som kan underbygges gjennom dialektikken i spenningsfeltet mellom språk og kultur, slik Bakhtin beskriver det (Bachtin og Holquist, 1981).

Vi kan konstatere at språk og kultur har betydning i elevsamtalen. Det vil, naturlig nok, være lettere for en lærer å kommunisere med en elev ut fra kultur og et språklig meningsunivers som begge kjenner; altså en felles del som er kjent. Samtidig kan det hende at nettopp forskjelligheten bringer fram nysgjerrigheten i kommunikasjonen. I følge Bakhtin er det i konflikten, eller i spenningsfeltet mellom to symbolsystemer, at ny læring og/eller danning oppstår. Ut fra dette synet er det derfor ikke likegyldig hvilken lærer som befinner seg i kommunikasjonssonen, ei heller ikke hvilken type spørsmål som stilles, eller hvordan man takler en avvisning. Vi kan dermed tenke oss at for lite spenning, for eksempel konfliktskyhet, gir lavt utviklingsnivå. Sett i forhold til "hjelperne", faller det også naturlig å diskutere "medelevers" rolle, når vi eksempelvis anvender gruppesamtaler og benytter gruppen av medelever som "sekundærgruppe" eller "hjelpinstans" i en veilednings- /læringsprosess. Det kan jo bli "feil gruppe" og feile signaler. Eller hva med hjelperen, dersom læreren hadde tillatt Emil å hjelpe medelevene på "dataen"? Hoel (1995) har tatt til orde for at også elevene må lære å respondere på en måte som oppfordrer til undring, spørsmål, fantasi, vurdering og kritisk tenkning for å bidra til å forhindre "feillæring" eller "følgefeil" (som jeg kaller det). Her foreslår hun et utvidet responsbegrep, *dialogisk respons*. I den dialogiske respons er han/hun språklig aktiv, noe hun knytter henholdsvis til et individperspektiv og et interaksjonsperspektiv (ibid, s. 743). Dette vil ha betydning for måten elevene gjøres i stand til å gjennomføre "vennevurdering" eller "hverandrevurdering"; begreper som er innført gjennom de nye vurderingsforskriftene og prosjektet "Bedre vurderingspraksis".

Som et apropos til dette, kan vi ta et ”minihopp” tilbake til gruppesamtalen mellom lærer Reidun og de to guttene: Arne og John på Sjøby. Denne samtalen var organisert på en måte som gjorde at elevene nærmest var forhindret fra å komme med responskommentarer til den andre eleven. Den foregikk som en slags seriekobling av individuelle elevsamtaler.

For bedre å kunne gi dialogisk respons, for bedre å kunne veilede elevene til gode læringsprosesser, eller for å kunne forstå hvordan livet arter seg for elevene, er det en fordel å kjenne både elevenes språk og kultur. Kjennskap til hverandres lokale språk, dialekt og kultur vil være nyttig, både for elever og lærere, med sikte på å bringe liv og næring til samtalen, slik vi ser det i samtalen om fisketuren mellom lærer Randi og elev Eirik (kap.9.4):

R: Ja? Va det dårlig å fesk der?

E: Ja, altså det va så masse tang og det va så langgrunt, så vi fekk ikkje ut krokan’.

R: Men når dokker gjekk ut på steinan litt lenger tel venstre, va ikkje der brukbart?

E: Jo, men det va tang der. Så når vi kast ut kroken, så va det berre ...svupp..

R: Hadd’ du napp?

E: Næi.

Vi ser her et eksempel på en språklig/kulturell tilnærming, hvor læreren prøver å sette seg inni guttens sted og prøver å forstå hva han er opptatt av og hva som hendte. Hun prøver å tenke som *han* og ikke ” i forhold til seg selv”, noe som i følge Luhmann er kjernen i dannelsesprosessen. Her trenger hun også et bredt kompetanseregister for at gutten skal kunne kjenne seg hjemme i det de snakker om.

Howard Gardner presenterer i boka ”The Unschooled Mind” (1993) en rekke eksempler på hvordan vi voksne fortsetter å tenke som femåringer på mange områder, fordi vi ikke fikk utnyttet hele vårt potensiale til å skaffe oss en utvidet forståelse, bortsett fra på akkurat det området vi har utdannet oss på, og forhåpentligvis forstått. Gardner antyder at elevene starter å tenke ”ensrettet” ved skolestart og taper dermed evnen til å se og forstå mye annet. Han understreker, som flere andre skoleforskere, at fem år gamle barn over hele verden har lært et sett av kunnskaper og ferdigheter *før* de begynner på skolen, men med en gang de begynner på skolen tørker nysgjerrigheten delvis opp. *Til og med studentene på universitetene svarer på samme måte som de gjorde som femåringer, hevder Gardner, idet de risikerer å bruke lærerne som forbilder og slutter å tenke selv (Gardner, 1993, s. 138).* Om dette fenomenet bruker han betegnelsen ”Cognitiv Freudianism”: vi har ikke forstått hva som foregår. Noe av forklaringen, hevder han, er at spørsmålene og vurderingen blir gjort uforståelig for elevene. Underforstått, skolen godtar ikke barns teorier, og klasserommet har sin klare begrensninger.

Når noen elever nikker, tror læreren at alle har forstått. Årsaker? Kanskje fordi lærerne ikke kan tilby kompetanse på andre områder enn de som deer i besittelse av selv, eller at de synes de selv har klart seg godt med den kunnskapsbase de har tilegnet seg? Dette kan muligens være akseptabelt i enkelte yrker, mens det blir verre der oppgaven primært handler å oppdra til danning i forhold til det fremtidige. Vi kan ane at dette er problematikken, når lærerne utelater å utfordre elevene på områder som de muligens kan lite om selv, slik samtalesekvensen, mellom lærer Grete (G) og elev Cecilie (C) viser (kap.9.3, samtale 1, sekvens 2). Da kan fagdisipliner nedvurderes eller bagatelliseres, slik som her. I samtalen dreier det seg om kompetansen i tegning...

G: Jah.. Akkurat. Uta' alt det vi har jobba med så e det jo ikke alt som e like lystbetont, men ka du har likt uta de oppgavan vi har hatt i denne perioden?

C: (Med litt latter) Æ hata å tægn' så det kan nu ikkje vær' tægnesian'.(Okay..) Næi .. æ veit ikkje..natur og miljø kanskje?

G: Jah!

I det Cecilie på nytt bekrefter at hun hater å tegne, forlater læreren dette temaet. Lærer Grethe konstaterer altså at Cecilie hater å tegne. Det samme skjer litt lenger nedi samtalen med musikkfaget. Hun aksepterer greitt at Cecilie bare oppnår karakteren 1 (én) uten å utfordre henne på det (vedlegg 4.10). Kanskje fordi verken hun eller skolen har noe særlig faglig å tilby på dette feltet? Dette har jeg har liten tro på. Hvis man ser seg rundt og bruker kompetansen som befinner seg i et samlet miljø, og dersom vi studerer MI-testen, ser vi faktisk at Cecilie har rimelig høy score på det musikalske området. Her er det egentlig noe som ikke stemmer. Ser vi på kartleggingen som er foretatt samme høst, kan det se ut som jenta har gode forutsetninger på områdene musikalitet og bilde/rom (spatialt). Likeledes; hvis vi tenker ut fra MI- teorien, burde det være ei utfordring å bruke den kroppslige kompetansen som innfallsvinkel for å styrke de kompetansene som er på vei til å reduseres (jfr. kompetansediagram Cecilie, figur 11, kap.9.2). Dette utnyttet ikke i samtalen.

En årsak til at kontaktlærer ikke problematiserer dette kan være at fagene (eller fagdisiplinene i Gardners forståelse) blir tatt på med harelabb, for eksempel gjennom dårlig kvalifiserte lærere eller liten fokus på faget. En bedre løsning ville etter min oppfatning vært, når det gjelder spørsmål både om tegneforming og musikk, at hun ble tilbudt *flere timer* i fag hvor hun lykkes (her: natur og miljø), for å vinne forståelse for de fagdisipliner hun sliter i. I fagdisiplinen "natur og miljø" (et fag hun liker) finner vi både det tredimensjonale rom og de musikalske klanger. Kanskje utnytter skolen denne mulighet for dårlig, skjønt det var mitt inntrykk på Fjordbygda at de faktisk var seg dette bevisst. De hadde blant annet hentet inn

noen av bygdas ”tusenkunstnere” for å inspirere i kunst- og håndverk, de hadde årlig musikk- og teaterprosjekt, hvor alle elevene var deltakende, og de tilbø arbeidsutplassering en dag i uka til de elevene som hadde større utbytte av dette enn av skolegangen. I denne sammenheng kan vises til undersøkelser fra Nordlandsforskning som forteller at svært få skoler utnytter muligheten til å omorganisere timetallet innenfor det lovlige (25 %-rammen)⁵⁷ med sikte på tilby elevene alternativ opplæring.

Historien gjentar seg

Å anvende det du er god på for å fatte interesse for og lære det du er mindre god på, ligger innenfor Gardners intelligensdefinisjon. Gardner gir eksempler på hvordan mennesket kan bli sett på som en idiot (an awkward geek)⁵⁸ dersom ikke kulturen og intelligensen finner et møtepunkt, eller som et geni, dersom man finner et møtepunkt og får mulighet til utvikle seg i sin kultur. Ut fra dette ser vi at alle kan utvikle seg som nærmest idioter på et felt, dersom de ikke får veiledning på hvordan de skal komme seg over fra et ”idiot-stadium” til et neste stadium, og få utnyttet ressursene i forhold til kulturen vi vokser opp i. Noen håpefulle genier kan til og med bli tillagt ”idiot-rollen” fordi lærerne ikke lar dem slippe til på skolens arena. Dette skjedde med Emil, da lærerne tok hevd på kunnskapen. Jeg trekker her inn et lokalt eksempel på hvordan et geni har fått muligheter til å utvikle seg i møte med en kultur/fritidsinteresse som passer han. Nordmannen Magnus Carlsen fra bygda Lommedalen ble den 22. november 2013 verdensmester i sjakk. I januar 2013 oppnådde han den høyeste FIDE – rating gjennom tidene med 2872 poeng. Carlsen ble stormester i sjakk i 2004 i en alder av 13 år. I november 2009 ble han tidenes yngste verdensmester i *lynsjakk*.⁵⁹ Fra slutt-turnering beskrives hvordan den indiske fartsdemonen Vysjvanathan Anand måtte ta til takke med andreplassen, etter å ha tapt begge partier mot Carlsen. Sett i et MI –perspektiv kan vi forestille oss at begge disse er i besittelse av flere intelligenser / kompetanser på toppnivå for å kunne kvalifisere seg i verdenssjakk i lynesjakk. Mest sannsynlig logisk-matematisk intelligens (kunne forstå sammenhengene), spatial intelligens (kunne se/holde oversikt over brikkene), kinestetisk intelligens (hurtigheten i bevegelsene) og en individuell intelligens (evne til å konsentrere seg om seg selv/sin egen handling). Muligens også sosial intelligens (evnen til å sette seg inn i den andres tanke og ståsted). Likevel, hvis ikke lynesjakk

⁵⁷ Notat, juli 2008, fra Nordlandsforskning : Evaluering av Kunnskapsløftet 25-prosentregelen- Har skolene tatt den i bruk?

⁵⁸ Idiot- begrepet anvendes også hos Hellesnes (1975). Å være idiot innebærer i hans øyne å være umyndig og ufri fordi andre er blitt gjort til herrer over ens liv.

⁵⁹ Dagbladet 20 november 2009

eller ordinært sjakkspill hadde vært en aktuell og populær konkurranse på verdensbasis i vår kultur, er det slett ikke sikkert Magnus Carlsen ville fått den samme uttellingen. Kanskje hadde talentet og ressursene blitt sett på som idioti. Hvem vet?

Vi har eksempler på at MI- teorien, overført i praksis, kan gi bedre læringsutbytte for barn og unge. I TV-serien "Blanke ark" høsten 2009 (Skogen, Bunting, og Knudsen, 2009), anvendte man en metode, basert på MI-teorien, på en gruppe elever i ungdomsskolen som hadde "mistet læring", eller vært utsatt for "følgefeil" over tid. Metoden viste hvordan elevene kunne få hjelp til å innhente det "akkumulerte underskuddet" i løpet av 3-4 måneder, ved å ta utgangspunkt nettopp i elevenes sterkeste sider. Det foregikk delvis på liknende måte som på Fjordbygda, men med enda tettere og mer intensiv oppfølging. Metoden består av to kartlegginger, den ene basert på å finne fram til elevenes sterke sider ut fra MI-teorien. Den andre kartleggingen handler om å finne fram til elevens læringsstil og læringsstrategi, med tanke på å se /finne ut hvordan elevene i praksis best tilegner seg ny og vanskelig informasjon. Denne kartleggingen er basert på Dunn & Dunns læringsstil-teori (Dunn, 2005). Elevsamtaler, både planlagte og spontane, har vært en naturlig del av strategien for å kunne reflektere over læringsprosessen og skape helhet og sammenheng i forståelsen. Et viktig poeng i Blanke Ark- serien var å hente tilbake selv tilliten og la elevene få oppleve følelse av mestring. Det ble fokusert på lesing i første omgang, med den begrunnelse at lesekompetansen er nødvendig for å kunne fungere fullverdig i den vestlige del av vår verden. Tilpasset opplæring står sentralt, både i forhold til mengde, nivå, strategi, variasjon av innfallsvinkler (basert på MI-teorien) og mye konkretisering. Det ble derfor jobbet mot kompetansemål som var konkrete, relevante, evaluerbare og kommuniserbare. Det framkom av evalueringen at man i høy grad lyktes med dette eksperimentet. Elevene var fornøyde. Lesehastigheten og leseforståelsen ble bedre på kort tid. Elevens selvoppfatningen endret seg positivt. De hadde lært seg å lære, og de hadde fått positive opplevelser knyttet til mestring. Serien Blanke Ark gir på en måte en bekreftelse på at metoden som startet sin utprøving i SaltNett, og som utviklet seg videre under prosjektene på Sjøby og på Fjordbygda, har vist seg å fungere i praksis under gitte betingelser. Dersom vi går tilbake i skolehistorien er det mange som har prøvet ut lignende konsepter og fått samme svar. Historien gjentar seg. Tross nye tiltak som gir gode resultater, ser det ut som skoleorganisasjonen vanskelig lar seg endre.

12.3. Dominerende virksomhet og lærelyst

Jeg vil i dette avsnittet studere sammenhenger mellom MI- teorien og virksomhetsteorien, for å få tak på mulige fellestrekk som vi kan legge til grunn i en lærings- og utviklingsprosess for barn og unge. Jeg går derfor tilbake til Enerstvedts forkortede definisjon av læring: Virksomhetsteorien viser til at læring eller lærevirksomhet er en bestemt type selvforandring (Enerstvedt, 1988). Bak selvforandringen ligger virksomhetsmotivet, som gir virksomheten mening, videre at personlighetsdannelsen oppstår i utviklingen av motivasjonssfæren, kjennetegnet i første rekke av en forandring av *motivene* for virksomheten (ibid s.26). Enerstvedt hevder dermed at det da blir viktig å stille spørsmålet om når og hvordan motivasjonen oppstår hos barn og unge, og når og hvordan den gjennomgår fundamentale endringer. Herunder blir svaret hans at dersom vi kan forstå hvilken mening en virksomhet har for et menneske, da kan vi forstå menneskets vesen. Enerstvedt sier videre: *På det grunnlaget, og bare på det grunnlaget, kan en virksom pedagogikk utvikles (ibid s. 26)*. I min forståelse vil jeg forklare det med at det grunnleggende element i selvforandringen er motivasjonen, altså det å kjenne at det "tennes en gnist" inni en, en gnist som varer så lenge at den lyser opp, viser nye landskap, og utløser ambisjoner og visjoner. Enerstvedt støtter seg til Skinner⁶⁰ i spørsmålet om *motivet som en ideell kraft* som går forut for virksomheten, ut fra at barn ikke blir født med motiver. De blir heller ikke født med selvsikkerhet (ibid s.33). Til å begynne med trekkes barnet inn i en virksomhetsprosess sammen med andre, inntil et "jeg" oppstår, og det klarer å skille seg fra andre "jeg er" og bli i stand til å vurdere sin egen virksomhet. Når barnet skjønner at det kan velge mellom virksomheter oppstår "viljen". Det er i denne selvrefleksjonen at *mening* oppstår, ifølge Enerstvedt.

Leontjew (2002) utviklet begrepet *dominerende virksomhet*, forstått på den måten at noen virksomheter er dominerende i perioder av menneskets liv og har større betydning for den psykiske utvikling i disse periodene enn andre virksomheter (ibid s.39). Ut fra dette antyder han en periodeinndeling i menneskers liv alt etter hvilken virksomhet som er dominerende. Typisk for overgangen fra et utviklingstrinn til et annet er overgangen fra én dominerende virksomhet til en annen; hvor den dominerende virksomheten fører til personlighetsdannelsen og forandringen av psykiske prosesser. Eksempelvis utvikler leken, som dominerende virksomhet, den aktive fantasien, mens lærevirksomheten danner grunnlag for abstrakt tenkning. På den måten utvikles personligheten, gjennom kvalitative endringer. Begrepet

⁶⁰ Skinner, B. F.(1938): *The Behaviour of Organisms (An Experimental Analysis)* Appleton-Century-Crofts Inc., New York

dominerende virksomhet gjør det mulig å forstå hvordan og hvorfor nye psykiske egenskaper oppstår hos barn og unge, hevder Enerstvedt.

Sett i forhold til ungdomskolen, kan vi finne på å tro at læringsvirksomhet er den typiske dominerende virksomhet for denne aldersgruppen (13-15 år). Samtidig viser elevundersøkelser at vennevirkomheten til tider går lærelysten en høy gang, og at mange elever rett og slett motiveres til å gå på skolen for å møte venner. Fra empirien ser vi også fritid og hobbyer tar like stor oppmerksomhet i ungdomsskoleelevenes liv som skolefagene; det være seg hesten, fotballen eller musikken. Skjønt dette kan også defineres som lærevirkomhet, selv om virksomheten ikke foregår på skolen. Svaret på hva som er dominerende virksomhet i denne aldersgruppa er dermed ikke entydig. Det ser ut som lærevirkomheten i skolen tar seg gjerne opp igjen når det nærmer seg eksamen i 10 skoleår (Limstrand 1992). Men den synes å dabbe av generelt på videregående skole, jfr. det store antall "drop outs" de senere år i Norge. Tallene øker, og tiltross for satsingstiltak har eksempelvis vel halvparten av elevene i videregående opplæring som fullfører på normert tid (Statistisk Statistisk, 2014). Enerstvedt understreker at det har vært en tendens innenfor virksomhetsforskningen til å overbetone betydningen av dominerende virksomheter på bekostning av andre virksomheter i menneskets liv. Han presiserer at den som vil forstå et menneske, enten det gjelder barn eller voksne, må forstå hele virksomhetsprosessen. Det innebærer at vi ikke må ta for gitt at leken er den dominerende virksomhet for barn før de er begynt på skolen, eller at lærevirkomheten er den dominerende virksomheten for et barn i skolealder og at arbeidet er den dominerende virksomheten for en voksen⁶¹. Enerstvedt (1988) sier det slik: "Barn på skolen er i en opplæringssituasjon. Men læringen som foregår der, trenger ikke å være lærevirkomhet; en opplæringssituasjon sier i seg selv ikke noe om læringens personlige mening for den som lærer" (ibid s.40). Jeg kan her nevne at elevene på Sjøby sluttet med felles utelek da de forflyttet seg fra barneskolen til ungdomsskolen. Helt fram til langt utpå vårvinteren i det første året på ungdomsskolen sto de bare og "hang" i skolegården og pratet; tydeligvis som et ledd i forventningene til hvordan ungdomsskoleelever oppfører seg. Men så, plutselig, var det noen som fikk aksept for et forslag om å gjenoppta den gamle leken. Dermed foregikk det ballaktiviteter i alle friminutt; gutter og jenter var sammen om å slå langball, spille kanonball og dødball. Og de uttrykte at det var kjempegøy og skjønte ikke hvorfor de hadde stått stille så lenge.

⁶¹ Her henviser Enerstvedt til Karstein Hundeides undersøkelser fra slumbarn i Jakarta som har andre dominerende virksomheter enn norske barn. (Hundeide, Karstein: Slumbarns livsverden. Upublisert manuskript. Oslo 1987.

Enerstvedt understreker at vi må finne ut hva som er virksomhetens personlige mening for den enkelte elev når de går på skolen, og at vi må prøve å forstå barns og unges virksomhet på en dypere måte. Det kan vi gjøre ved ikke å begrense forståelsen vår til så smale rammer at vi definerer barn innenfor eksempelvis de tre grunnleggende virksomhetsartene lek, læring eller arbeid. Det må utvikles nye kategorier, sier han. Ikke som motsetninger, men på grunnlag av disse. Enerstvedt har, i dialog med Leontjews teorier og tanker, fremført en ny hypotese, som jeg forstår slik: I motivet for å lære ligger det en motsetning i selve meningsrammen hos barn og unge. Motivet "for å lære" eller "for å lære å lese" er begge læremotiver, men ettersom det ligger innenfor selve læreprosessen, så er det også et lekemotiv, ettersom lekens motiv legger i prosessen selv. Som et resultat av testing av hypotesen, presenterer han en overgangsform mellom lek og læring, som en dominerende virksomhet for 10-11-åringene, inntil lærevirksomheten oppstår som typisk. Skjønt han tar forbehold, det vil alltid være noen det ikke er typisk for. I en undersøkelse fra 1988⁶² finner han at blant elevene på 7. trinn (12 åringene), er det fortsatt 20 % som befinner seg i overgang mellom de to dominerende virksomhetene lek og læring, mens nærmere 80 % av elevene har definert seg innenfor en meningsramme som kan oppfattes som et læringsmotiv; herunder har bortimot halvparten av disse definert seg innenfor et "lære- utdannings og arbeidsmotiv"; eksempelvis "jeg lærer for å utdanne meg til et arbeid". Dvs. de fremtidige livsperspektivene begynner å ta form innenfor elevens meningsramme. Enerstvedt konkluderer, på bakgrunn av denne undersøkelsen at, for det første viser den betydningen av å forstå barn og unge i et konkret – historisk perspektiv, noe som innebærer at utgangspunktet alltid er bestemt i forhold til et konkret-historisk samfunn. Det tilsier at dominerende virksomheter vil variere fra samfunn til samfunn og dermed fra kultur til kultur, dermed også i forhold til det alderstypiske innenfor den enkelte kultur. For det andre viser undersøkelsen at den konkret-historiske forståelsen betyr at hvert enkelt barn har sin unike, enestående virksomhetsprosess. Det som er dominerende virksomhet for det ene barnet, trenger slett ikke å være det for det andre barnet. Han lager derfor et skille mellom det enkelte barns dominerende virksomhet og den typiske dominerende virksomhet for denne gruppen barn. Videre peker Enerstvedt på et fenomen, at på leting etter dominerende virksomheter hos barn og unge, kan vi risikere å overse virksomheter som ikke er blitt ansett som dominerende; eksempelvis en særskilt hobby, en spesielle interesse i jevnaldergruppen eller i "gjengen" som sådan, eller i sjakk-eksemplet. Slik vi har sett av de to undersøkelsene på Sjøby og Fjordbygda kan vi bekrefte at

⁶² En undersøkelse foretatt på Østerås skole i Oslo i 1988. Nutidens 7.trinn representerte den tid 6 trinn.

vennevirkosomheten er en typisk virksomhet for ungdomsskoletida. Bare de færreste klarer å styre unna kameratflokkens holdninger, meninger og interesser i denne tida, noe som etterfølges av, på godt eller vondt. Vi kan kanskje si det slik at nettopp i en mellomovergangsfase fra barn til voksen må vi være varsomme med å ikke tro på at elevene er opptatte av det vi mener de skal være opptatt av, eksempelvis læring av ”skolefag”.

Enerstvedt er også opptatt av at vi foretar oppfølgingsundersøkelser rundt barns og unges *aktive meningsramme*, underforstått, hvor langsiktig livsperspektiv finner vi hos en ”typisk” ungdomsskoleelev? Enerstvedt viser til at elevene kan presentere et langsiktig perspektiv innenfor sin meningsramme, men understreker at det ikke betyr at det virker aktivt. Slik jeg forstår det, betyr det at det ikke er internalisert. Om en elev sier at hun lærer med tanke på å utdanne seg til sykepleier, betyr det likevel at sykepleieryrket er så ”høyt opp og langt fram” at det ikke er aktivert som en planleggingsstrategi (min forståelse). Herunder hevder Enerstvedt at virksomhetsteorien har vært uklar i bruken av motivbegrepet, i forholdet mellom handling og motiv (ibid s.72). Selv kan jeg forstå at det som er *mening* pr. definisjon kan være knyttet til den *uoverskuelige* fremtid, men kan bare aktiveres og presentere seg i den *overskuelige* fremtid, altså den fremtid vi er i stand til å fatte.

Enerstvedt peker på et problem som det finnes lite forskning rundt. Det dreier seg om utvikling av læreformene: ”En læremåte, har både en innholds- og en form-side. Både læringens innhold- hva som skal læres- og dens former- hvordan det læres, gjennomgår endringer” (ibid. 76ff) . Hans antakelse blir at enkelte former er mer effektive enn andre for å lære et bestemt innhold. Ut fra funnene konkluderes at en vitenskapelig pedagogikk må vite noe om, og ta utgangspunkt i barns og unges mening med sin egen virksomhet, selv om det også kan trekkes ulike slutninger ut av forståelse av barns mening. Som en pedagogisk konsekvens av hans funn kan vi, ifølge Enerstvedt, føres inn i to retninger. Den ene retningen er å trekke barn og unge i mye større grad inn i arbeidsvirksomheter. Da vil læremotivasjon dannes lettere, hevder han. Herunder peker han på større bruk av praktisk arbeid og nytteproduksjon, som kan fremme både bevisst og ubevisst læring. Den andre retningen er å bruke de mulighetene en mer *lekende meningsramme* har. En ny skole, sier han, må bli en kvalitativt ny helhet av arbeids, leke – og lærevirksomheter, noe han definerer som polyteknisk dannelse. Denne helheten, mener han, bør innføres allerede i barnehagen, tilpasset dens forhold. Han oppsummerer det med de dramatiske konsekvensene av den manglende forbindelsen mellom lek, læring og arbeid, som viser seg først ved 11-årsalderen. Da

begynner de å forstå sammenhengen mellom læring og arbeid. Det pedagogiske problemet blir da at arbeidet ligger 6-10 år fram i tid. Selv voksne, mener han, vil ha problemer med motivasjonen, og med å oppfatte en forberedende virksomhet som meningsfull, når ”belønningen” ligger så langt fremme i tid. Enerstvedt peker også på at skolens helhet må være preget av den type arbeid som er høyest utviklet teknologisk og sosialt. I dette arbeid finner vi nettopp kimen til en ny helhet mellom lek, læring og arbeid. Her eksemplifiserer han hvordan *skapende virksomheter* innenfor informasjonsteknologi, kunstnerisk arbeid innenfor musikk, litteratur og bildende kunst nettopp er den type lek som også kan bli arbeid (pianisten, operasangeren, programskaperne) og hvordan læring kan bli lek, når de kognitive motivene løsriver seg fra læringsmotivet: ”læring for å leke/lære/ mestre/forstå” og ikke nødvendigvis ”for å lære for å skulle kunne utføre et arbeid i fremtiden”. Enerstvedt sier:

En slik læreprosess i skolen, som tilstreber en slik ny skapende helhet, blir ikke livsfjern. Den bidrar til å skape mennesker, som vil rive ned de skranker, som hemmende teknologiske og sosiale forhold setter for livsutfoldelsen (ibid. s.78).

Slik kan det oppstå en ny helhet i skolen, mener han, en helhet som bidrar til å fremme en ny dominerende virksomhet og fjerner det motsetningsfylte i barns og unges livsverden.

I likhet med Gardner er Enerstvedt inne på at elevenes virksomhet i skolen må minne om kunstnerens og forskerens, og at dette potensialet må utnyttes i pedagogikken. Han uttrykker kravet til pedagogikken i en spissformulering slik: Skolebarns dominerende virksomhet bør bli forskningsvirksomheten. Forstått fra min side: den dominerende virksomhet i skolen må være *undersøkelsesvirksomheten og skapervirksomheten*, hvor skolen må stimulere til nysgjerrighet, skapertrang og mestring. Sett i forhold til forskningsspørsmålet om ”dialog om anna utvikling”, er det et poeng å ta med seg i denne dialogen bevisstheten rundt hvilken meningsramme vi samtaler innenfor, og at nettopp *den frie dialogen*, som kan gi rom for nysgjerrighet og skaperlyst, må finne sin plass i elevsamtalen. Når det gjelder meningsrammen, kan det også hende at skolens fysiske arena kan virke som ei begrensing for denne type dialog. Kanskje gjennomføres den frie dialogen best i omgivelser som gir frihetsfølelse og appellerer til skapertrangen; muligens i skolens uterom?

12.4. Dialog om anna utvikling

Forsknings spørsmål 6 i studien lyder: Hvordan ivaretas ”anna utvikling” som ”jevnlige dialog” i elevsamtalene? Ut fra empirien i Sjøby-prosjektet er det vanskelig å tro at ”anna utvikling” og ”jevnlige” er ivaretatt godt nok, ettersom samtalene bare kommer to ganger i året. En av elevene har videre bemerket at det er skjemaet og den stramme strukturen på samtalene som ”hindrer mulighet for den frie diskusjon”. En annen elev har bemerket at hun kunne ønske at ”samtalen kan gi rom for den frie tanke uten å ha noe bestemt mål”. Samtalene på Sjøby har vært særlig målrettet, men selv om man på Sjøby har brukt god tid på samtalene, synes det ikke som ”anna utvikling” har fått mye plass. Som begrunnelser antydes:

- I evalueringen etter 9 trinn på Sjøby har alle uttalte forandringer knyttet seg til lekser, karakterer og sjøldisiplinering (eks. ser mindre TV)
- I sluttundersøkelsen i 10 klasse gjelder det samme, med ett unntak. En elev sier at ”samtalene har vært inspirerende”

Dersom vi går gjennom samtale-eksemplene fra Sjøby vil vi i samtalen med Sondre på 8. trinn finne ca 4-5 minutter av en nærmere 45 min. samtale (kap.7.2, sekvens 3, 6, 10) som brukes til å snakke om noe annet enn fag, karakterer og disiplinering. I gruppesamtalene på 9 klasse var tema *læring* forhåndsdefinert, med andre ord, visse føringer var lagt. Likevel, her lå det an til å kunne ta opp spørsmål om ”anna utvikling”, noe guttene gjorde. De prøvde å få lærerne med på en diskusjon om noe som betydde mye for livs- og skolelivskvaliteten. Men det ”bet” ikke på lærerne. Dermed sluttet de å ta opp denne type spørsmål. På 10 trinn får elevene i siste samtale lov og snakke om ”løst og fast”. Men prating om løst og fast blir i evalueringen definert som ikke-seriøst av noen. Men også her bemerker noen elever at den strenge struktur ødelegger for den frie diskusjon (kap.7.6). I oppsummeringen er noen få inne på at rommet kan være et hinder for den frie tanke. Når så mange svarer at samtalerommet er uten betydning, kan årsak være at elevene ikke fikk noe ”romvalg”. Dermed var det ingen som fikk prøvd ut en samtale ute i det fri, langs en sti eller rundt bålet.

Vi kan lese av elevfortellingene at guttene gjerne skulle sett skolen annerledes. Bjørn, for eksempel, sier at han gjerne ville ha hatt mindre skriving, mindre lærersnakking og mer bevegelse og egenaktivitet i timene. *“Dersom æ hadde fått bestemt, trur æ ikke det hadde blitt my undervisning fra læreran’. Men æ è sekker på vi sku ha lært bra mye likevel!”*, sier han og ler. Men har tar ikke dette opp med lærerne.

Emil har så lyst til å hjelpe. Men lærerne har signalisert at han ikke får lov til å hjelpe de som ikke kan. Lærerne mener det blir for mye uro av sånt. Emil tror det er fordi de helst liker å vise at de kan det best selv. Derfor tar han ikke slutt på å opp dette spørsmålet.

Fra Fjordbygda-prosjektet stiller saken seg annerledes. Her lå det i sakens natur med tett (jevnlig) oppfølging. Det lå også i samtalestrukturen å forplikte seg på den generelle del i læreplanen. Likevel har vi ingen garanti på at det som ligger elevene på hjertet blir ivarett. Går vi til samtale nr. 4 med Ole Yngvar (kap.9.2) er 2-3 minutter i starten viet ”den frie tanke”, videre får han litt tid på slutten av samtalen å diskutere betydningen av PC-en sin. Men utover dette er det mye ”displinerings” både i denne samtalen og i den neste. I samtale 4 med Cecilie (kap. 9.3) får hun muligheter på slutten til å ta opp spørsmålet om hørsel (2 minutter), noe som er avgjørende for læringsutbyttet. I samtale nr 6 er det gitt rom å diskutere både ”hemmelig venn” og hvordan livet går lettere enn før. Her er det god latter inni samtalen. Cecilie er av dem som i evalueringen uttrykker at samtalen har vært gode for henne. I samtalen med Eirik gis han tid til oppklaring rundt personlige ting han strever. I samtalen med Mette får hun mulighet til å filosofere både om sommer og bading, om oversvømmelser, drømmer og grenser, noe er fornøyd med.

At samtalen på Fjordbygda kommer ”bedre ut” med hensyn til å ivareta ”anna utvikling jevnlig”, kan tilskrives både hyppigheten og måten samtalen er bygget opp på (skjemaet). Like fullt og fast gir samtalen et inntrykk at at vurdering og karakterer overtar oppmerksomheten, så snart vurderingsskjemaet presenteres, noe som tilsier at det hadde vært en fordel å holde ”anna utvikling” uten for karakterdiskusjonene.

12.5. Ungdomsskolen i endring og utvikling?

I rettferdighetens navn må fortelles at Sjøby Ungdomsskole kom inn i en positiv driv og ei (etter min mening) god utvikling noen år etter vi hadde avsluttet elevsamtaleprosjektet. Dette neppe *på grunn* av elevsamtalene, men det bør poengteres at elevsamtaler på dette tidspunkt var blitt institusjonalisert, som en del av skolens virksomhet. Men mange andre faktorer virket inn. ”Gammelrektoren” kom på plass igjen etter å ha vært noen år i ”eksil” som skolesjef. Han trivdes bedre i nærheten av ungene, fortalte han. Nu fortsatte han der han slapp i skoleutviklingen. I løpet av vinteren 2001 ble åttendeklassingene tatt med på råd, og ”enden på visa” ble at elevene skulle få bestemme mer over sin egen skolehverdag, noe som så langt synes å ha ført til større trivsel. Lokalavisa Nordlandsposten skriver den 7 februar, 01:

Etter mange år i tralten fant lærerne på at det var på høy tid å prøve noe nytt. Mye av skoledagen jobber nu 13-14-åringene selvstendig, med læreren som veileder. Undervisningen foregår i 30 minutters økter, de har ingen fag på timeplan og de kan ta ut fleksitid om de vil.

I Nordlandposten 3. april,01 presenteres faximile på første-siden: ”Nordlandsposten avslører nye planer: Fremtidens skole i byen vår”. Her uttaler skolesjef, rektorer og skolepolitikere:

Vi snakker ikke lenger om 60 kvadratmeters klasserom med pulter og kateter. I fremtidsskolen er det masse forskjellige rom, elevene har ikke lekser, men gjør alt arbeid på skolen. Skolen skal favne alle elevene og være nærmiljøer. I en moderne skole jobber elevene på tvers av klasser og alder. Skolen har fleksitid og velger selv arbeidsmåte. Det er arbeidsenheter i stedet for klasser. Lærere og elever jobber hele tida sammen. De jobber prosjektrettet og nært opp mot lokalsamfunnet. Kanskje elevene i fremtida vil velge mellom forskjellige kurs etter hva de trenger. Det er et helt annet utgangspunkt enn da lærerne for noen år siden tviholdt på kateteret og pekestokken.

Sjøby Ungdomsskole ble altså en av skolene som deltok i dette fremtidsprosjektet. Planene ble fulgt opp i avisdiskusjoner de kommende dager og uker, hvor fokuset ble satt på leksefri skole. I Nordlandsposten 4.april uttalte elever i 9- klasse seg med glede over forslaget: *Leksefri og alternativ skole høres kjempeflott ut. De bør komme i gang så snart som mulig.* Utover våren 2001 blir ungdomsskolen generelt begunstiget med positive overskrifter gjennom utbredelsesmediene (aviser, TV og konferanser) og det er ikke grenser for kreativitet og samarbeidsvilje. Det kan synes som man ser utfordringer i det meste i ungdomsskolen, og positive skriverier avler nye idèer. I en presentasjon i Nordlandsposten⁶³ finner vi vaktmesteren og ungdomsskoleelevene fra en av naboskolene i ivrig samarbeid med å skifte ut ramponerte toalett-lokk og dekorere gamle toalett-ringer til vakre kunstverk: rosa og kirsebærfargete toalettseter dekorert med småblomster på jentedoen og grønne seter dekorert med seilbåter på guttedoen. Elevene uttaler: *De er dødsstilige. Vi er kjempefornøyde.* Elevene gir masse skryt til vaktmesterne som selv uttrykker at de synes dette har vært morsomt, men tilføyer: *Vi gjør jo bare jobben vår!*

I Nordland fylke satser flere ungdomsskoler på å få bukt med ”sytepeiseeffekten”⁶⁴ og inspirere ungdom til å være mer ute gjennom prosjektet *Ut er In* (T. Limstrand, 2001, 2003) Tidligere har prosjektet vært initiert og utprøvd på barneskolene, nå videreføres det til ungdomsskolene, med Nordland som prøvefylke. Prosjektet går ut på å skape mer og bedre

⁶³ Nordlandsposten - faximile 14 mai, 01

⁶⁴ Uttrykket handler om å ”syte og klage” og er lansert av Trond Loge og Torgeir Limstrand i forbindelse med ungdomsprosjektet ”Ut er In” i Salten Regionråd..

uteaktivitet i løpet av skoletida. Dette gjøres både gjennom utvikling av utearealene i skolegårder og skolebruksområder og gjennom læreplanutvikling og kompetanseheving. I intervjuet til Nordlands Framtid sier prosjektleder: "Vi ønsker å gjøre utearealene på ungdomsskolene mer interessante, slik at elevene får lyst til å gå ut. Arealene, slik de er nå er de rett og slett ikke tilrettelagt for å oppholde seg ute". *Lærerne* som deltar i prosjektet er forholdsvis nyutdannet. De forteller at de har arrangert uteaktiviteter i fleng: overnattingsturer i lavvo, sykkelturner, aketurer, O-løp, ballspill og friidrett. Dessuten jobber de mye ute med geometri, statistikk og naturfagprosjekter. *Elevene* ved de samme skolene sier at de gjerne skulle hatt mer uteundervisning, og da spiller det slett ikke noen rolle hva slags vær det er. "Vi er ikke en doven gjeng", uttaler noen av jentene, "men vi har altfor lite undervisning ute". De synes det er lite å finne på i skolegården både sommer som vinter og blir oftest bare stående og prate eller kaste litt snø på hverandre.

Vi leser også om flere og flere skoler som setter i gang med sine egne bedrifter. De er med andre ord med å bevege skolen vekk fra å være bare et "tilbudstorg" til å bli et produksjonstorg og et salgstorg. Elevbedriftene skaper, produser og reparerer og stiller opp på gater og torg for å selge sine selvproduserte varer, alt fra boller og kaker, husflidsprodukter, selvproduserte grønnsaker, heimeavlet kompost, fiskeredskaper og kjøkkenredskaper. Det er ingen grense for fantasien i elevbedriftproduksjonen; et praktisk fag som også påtvinger økonomisk kunnskap. Faget trenger også samtalekunnskap, når det skal forhandles, kjøpes og selges. Restaurering og vedlikehold tilbys også fra elevbedrifter, noe som setter fokus på miljøspørsmål og overforbruk i samfunnet. M.a.o. et demokratiutviklende fag som gir muligheter også for de praktisk orienterte barna.

Men dette er historie. Det går i bølgedaler med skoleutviklingen på Sjøby, så vel som på mange andre ungdomsskoler. Noen år etter denne beskrivelsen, fulgte en annen beskrivelse i lokalavisene, etter at Sjøby skole hadde vært utsatt for mye hærverk i noen måneder⁶⁵. Det fortelles at vinduer knuses, lekeapparater er ødelagt, vegger er tilgriset, og mange elever tør ikke være i nærheten av skoleplassen etter skoletid. Elever, lærere og foreldre er fortvilte over hvordan situasjonen har forandret seg det siste året....

⁶⁵ Avisa Nordland, desember 2009.

Motivasjon og mestring på ungdomstrinnet

Ungdomsskolen tas disse dager på nytt på alvor av politiske myndigheter. Det viser den sterke satsingen på ungdomstrinnet de siste år, gjennom prosjektene ”Vurdering for læring”, ”Ny Giv” (2011-2013) og ”Motivasjon og mestring for bedre læring” (2013-17).

Overgangsprosjektet ”Ny GIV” har som formål at flere elever skal gjennomføre videregående opplæring. En del av dette prosjektet er styrking av grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning (Lesesenteret, 2014). Her settes det også inn ekstra styrke på slutten av ungdomsskolen for å bidra til å forhindre frafall.

En omfattende satsing på ungdomstrinnet ble lansert med Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Ved å gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer praktisk og variert ønsker departementet at elevene skal oppleve mestring og økt motivasjon. Stortingsmeldingen understreker at god klasseledelse er en forutsetning for å få en mer praktisk og variert opplæring i fag og for å skape et godt læringsmiljø. Som en følge av denne ble valgfag innført for 8. trinnet ved starten av skoleåret 2012–2013. Fra skoleåret 2014–2015 tas det sikte på at det vil være innført for hele ungdomstrinnet. Valgfag skal bidra til at elevenes skoledag blir mer praktisk og relevant.

Gjennom skolebasert kompetanseutvikling har det pedagogiske personalet et felles ansvar for å utvikle og forbedre skolens praksis og elevenes resultater. I skoleåret 2012–2013 prøves satsingen ut i 22 kommuner. Representanter for organisasjonene sentralt og regionalt, fra kommunene, universitets- og høyskoleinstitusjonene og andre relevante aktører er involvert i arbeidet med å gjennomføre strategien (Kunnskapsdepartementet, 2014). Resultater fra ”Ny Giv” og ”Motivasjon og mestring” blir holdt utenfor analysen i denne studien ettersom man pr i dag er midtveis i prosjektene.

13. Vurdering for danning og lærelyst

Jeg går nu over til å forsøke å gi svar på det siste forskningsspørsmålet, som er knyttet til vurderingsspmålet: *Hvordan vurdere for danning og lærelyst?*

Jeg går tilbake til den lille episoden med Emil (Fortelling fra kapittel 8), når læreren snur han på hodet, med den hensikt at han skal forstå divisjon mellom to brøker, gjennom å multiplisere ”nevner mot teller” (Eks $\frac{1}{2} : \frac{1}{2}$). Når Emil sier han har forstått dette og læreren tror at han har forstått dette, er det slett ikke sikkert han har forstått det. Han kan ha *lært* hvordan han skal løse denne typen regnestykker. Det er slett ikke sikkert læreren heller har forstått det. Han kan også ha lært en teknikk som han prøver å lære videre, på samme måte som han selv har lært den. Kanskje med å stå på hodet. Ut fra dette kan vi forstå at å benytte ulike *læringsstiler* som teknikker for å forstå bedre, ikke nødvendigvis handler om forståelse. Det gjør det kanskje litt morsommere å lære og vi kan si at ”læring er gøy”, men dersom den ikke gir forståelse blir det bare teknikker som fortsatt kan oppleves lite meningsfulle. Skjønt teknikken og ferdigheten kan føre frem til forståelse på sikt.

13.1. Læring og vurdering for forståelse

Dersom MI- metoden, som har vært viet mye oppmerksomhet så langt i drøftingen, skal tjene sin hensikt, altså ved å anvende multiple innfallsvinkler til læring, må vurderingen være knyttet til *forståelsen* og ikke bare hva elevene har lært, eksempelvis en regneregul, slik jeg har presentert ovenfor. Det ”å lære å lære” og ”å lære for å forstå” må dermed vise seg gjennom læringsmålene i skolens læreplaner og i måten vi vurderer disse målene på. Howard Gardner (2006) hevder at svært få utdannere (innenfor de ulike disiplinene) har kunnskap om hvordan de skal gjennomføre en undervisning basert på det å forstå kunnskapen. De fleste velger en forelesningsmetode som skyter langt over mål. Kanskje har han rett? Videre følger han dette opp med en påstand om at våre vurderingsmetoder i hovedsak er knyttet til to dimensjoner (eller disiplinene): den logisk-matematiske og den lingvistiske. Han spør hvordan vi kan vurdere generelt, og for forståelse spesielt, med andre uttrykksformer enn de vi kjenner? Gardner hører til de forskere som innfrir et håp om bedring, ettersom han også har studert hvordan elever og studenter *kan* lykkes:

Still, it is possible to envision an education that places understanding centrally in the curriculum. Once this decisive step has been taken, it becomes possible- despite many obstacles- to move in the direction of greater understanding. One must activate two powerful allies: the disciplines of knowledge that have developed painstakingly over the centuries, and

the habits in which students students work regularly and determinedly to master knowledge and skills and to activate them in the service of understanding (Gardner, 2006, s.158).

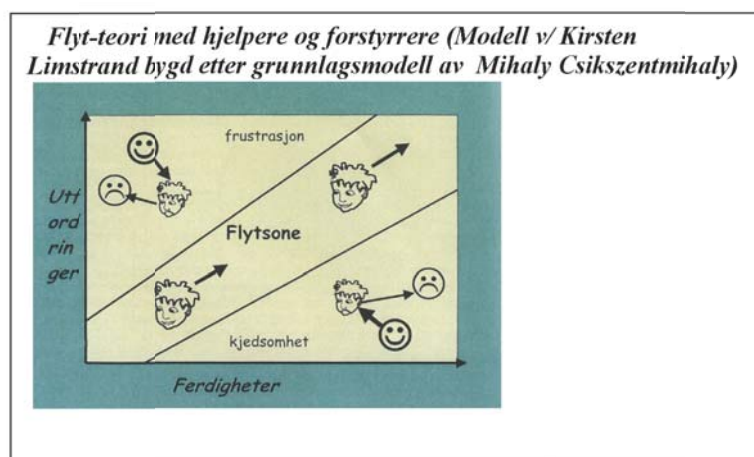
For å kunne undervise for forståelse henger undervisning og vurdering nøye sammen, mener Gardner. Han har en forkjærlighet for ”kontekstuell læring”, inspirert av Newman m. fl (Collins,J., Brown, J.S. and Newman, S.E.(1989): I Gardner, 2006). Dette er beslektet med det som skjer i en ”mesterlæring”- situasjon, hvor vurderingsmåtene gjerne er kontekstuelle. Det innebærer i praksis at formativ vurdering må anvendes i større grad enn summativ vurdering og standard testing. Her må formativ vurdering inngå og presenteres som en naturlig del av planene (timeplaner, ukeplaner og årsplaner). En vurdering må, ut fra tanken om MI, ikke bare sees fra klasserommet, men må skje i forhold til kontekst. Han sier det slik: *An assessment gradually becomes part of the landscape, it no longer needs to be set off from the rest of the classroom activity. As in good apprenticeship, the teachers and the students are always assessing. There is also no need to “teach for the assessment” because the assessment is ubiquitous; indeed, the need for formal tests might atrophy altogether* (ibid,s.176).

Gardner hevder likevel at vi må være forsiktig med å bruke vurdering som et styrende middel med tanke på læring, dersom elever er engasjert og motivert i problemløsning, uavhengig av vurderingen. Det kan virke ødeleggende. Dette kjennes beslektet med det Luhmann hevder om ”iaktakelsen” av hverandre i en skolesammenheng. Erkjennelsen av å bli iaktatt er et viktig aspekt i elevens rolle i undervisningskommunikasjonen. Her hevder Luhmann (2006, s.69-73) at enhver elev lærer å være bevisst om det å bli iaktatt, og tilsvarende lærer de fleste lærere å iaktta elever med en viten om at de er bevisste på det å være under iakttakelse Vi må altså ikke overdrive iakttakelsen og la den bli en stress-faktor (min kommentar).

Elliot Eisner (1975, s. 62-75), som har forsket på en ”tredje dimensjon” i forholdet mellom mål og vurdering, er opptatt av at vurderingsresultatet må vurderes i forhold til gitte forutsetninger. Han mener at et undervisningsresultat som forsøkes målt, i stor grad vil bære preg av elevenes individuelle livshistorier, interesser og måter å oppfatte instruksjon på. Dette kan anskueliggjøres ved en tredelt sirkel, hvor en tredjedel av sirkelflaten representerer lærestoffpregede virkninger, en tredjedel lærerpregede virkninger og en siste del representere elevpregede virkninger. Den siste, måten elevene oppfatter tingene på og de tankene elevene gjør seg i tilknytning til lærestoffet og lærernes behandling av det, kan i følge Eisner i det lange løp bli noe av det aller viktigste i elevenes skole. Inspirert av Dewey anbefaler han å bruke *kunstkritikerens* metoder i vurdering *av og for* læring. Dette er metoder som er særlig egnet til å artikulere det egenartede og personpregede hos elevene. Gjennom kunstkritikerens

metoder går man ned til de underliggende kvaliteter, eller ”den tause dimensjon”. Her er Eisner inspirert av Michael Polanyi⁶⁶ som hevder at vår evne til *ressonere* ikke er så differensiert som vår evne til å *sanse*. Vi oppfatter derfor mere enn vi er i stand til å beskrive, noe som klart vil ha betydning på forholdet mellom undervisning og vurdering.

Jeg lar dette stå som et supplement til, og en bekreftelse på, noe av det som framkommer i de siste ti-års vurderingsforskning i England, hvor professor Paul Black har vært en ledende stemme. I en artikkel fra 1998 (revidert i 2001) under tittel ”Inside the Black Box” har vurderingsforskerne Paul Black og William Dylan satt fokus nettopp på forholdet mellom formativ og summativ vurdering, og de har uttrykker bekymring for den utvikling som har skjedd i britiske skoler og klasserom i forhold til kunnskapstesting (Black og William, 2001s.139-151). I artikkelen anvendes begrepet *formativ vurdering* på *all* undervisningsvurdering, altså den vurdering som har til hensikt å forbedre alle undervisnings- og læringsaktiviteter fram til et sluttresultat. Blacks vurderingskonsept refererer til systematisk vurderingsforskning utført i store deler av verden over en periode på 20 år. Fuchs (Fuchs et al (1997) i Black og William, 2001), viser til studier hvor den formative vurderingen, dersom den blir styrket, utjevner forskjellen mellom de ”skoleflinke” (pr. definisjon) og de mindre skoleflinke samtidig som den viser at hyppig (jevnlign) formativ vurdering hjelper *alle* til å heve kompetansen. Forskningen avdekker også problematikken rundt det jeg kaller for ”en følge av følgefeil”; en slags dobbel negativ effekt eller forsterkning, noe som gir seg utslag i at når elevene først opplever å få negativ feedback, akkumuleres den i bevisstheten. Dermed virker dette tilbake på læringseffekten, slik vi kan anskueliggjøre den gjennom flytsone-teorien:



Figur 17.

⁶⁶ Polanyi, M: The Tacit Dimension. N.Y. 1966

Figuren viser hvordan forholdet mellom ferdigheter og utfordringer på den ene siden gjør at to av elevene klarer å holde seg i flytsonen. Hos de to andre elevene, eksisterer det på den ene siden et *misforhold* mellom utfordringer og ferdigheter, på den andre siden eksisterer det forstyrrelser og motkrefter som gjør at lærer/veileder må situasjonsorientere seg før han/hun kan sette inn krefter på veiledning. Hvorvidt lærerne kan veilede tilbake til flytsonen avhenger både av rammebetingelsene, av kontekst og av profesjonskompetansen i lærerkollegiet. En slik synliggjøring i en modell kan (muligens?) lede elevene til økt bevisstgjøring av hva som faktisk skjer i en lærings- og utviklingsprosess.

Dersom eleven befinner seg i feltet for frustrasjon, og det ikke er bare ”forbigående”, er det ikke urimelig at det påvirker eleven, både selvbildet og motivasjonen til å gå løs på en oppgave. Vi får på en måte en dobbel negativ effekt, noe som tilsier at eleven bør komme seg rimelig fort ut av denne ”sonen” og tilbake i nærheten av ”flyt-tilstand”. Dette fenomenet kan også forklares som ”Rhosenthaleffekten”⁶⁷. Positiv feedback kan (i form av fremovermeldinger) virke positivt på læringseffekten til en viss grad; dersom fremovermeldingen er knyttet til mening, og til et realistisk forventningsnivå. Andre momenter de britiske forskerne trekker fram, som føyer seg inn i det jeg er opptatt av er:

- Nye/alternative måter å forstå læring på vil utfordre måten vi organiserer og utøver praksis på, både *i* og *utenfor* klasserommet. Nye tilnærminger til forståelse av læring vil utfordre andre vurderingsmåter.
- God læring krever at elevene er aktivt involverte, både i planlegging, gjennomføring og vurdering.
- Vurderingen må også knytte seg til kommunikasjonen, til forholdet mellom ”teaching and learning”. Underforstått: skolen og lærerne må inkludere seg selv i vurderingen (skolevurdering og skolebasert vurdering).
- Dersom formativ vurdering skal virke på motivasjon og selvfølelse hos elevene krever det høy grad av følsomhet og oppmerksomhet fra lærerne.

Black og William er, som tidligere sagt, inne på at det tar lang tid å endre noe så fundamentalt som vurderingspraksisen i skolen, noe som innebærer at skole/utdanning er nødt til å utvise

⁶⁷ Fra undersøkelsen *Pygmalion i klasserommet fra 1968 ved en barneskole i San Francisco*, hvor forskerne (Rosenthal og Jacobson) viste hvordan lærernes feilaktige oppfatning av elevenes evnenivå ble utslagsgivende for elevenes prestasjoner.

tålmodighet med resultatforventningene når de setter i gang nye reformer. Erfaringen knyttes til den enorme oppmerksomheten ”formative assessment” fikk på det departamentale plan i England i tidsrommet 1988-1993. Her vises til forskning som også fremhever spriket i forhold til den oppmerksomheten dette ble gitt i praksis (Daughtery (1995) i Black og William, 2001). Den formative vurdering, da den skulle settes ut i livet, ble bagatellisert som om det var noe kjent og noe enkelt som man hadde gjort før. Lærerne justerte dette inn i sitt gamle tankemønster (mine ord). Vi kjenner det igjen her hos oss fra de mange forsøk som har vært satt i verk for å forbedre ungdomsskolen. Før endringen får tid til å sette seg har man satt i gang nye forsøk. Noen grunnleggende prinsipper og erfaringer kan vi derfor ta med oss fra etterdønningene etter det som er utprøvd i ”assessment for learning” gjennom prosjektene SEAC⁶⁸ og SCAA i United Kingdom(UK). Erfaringene (her oversatt av undertegnede) kan legges de som noen læresetninger (i min oversettelse). De første handler om vurderingens grunnlag for bygging av selvtillit og selvfølelse:

- Tilbakemeldinger til hver især av elevene må knytte seg direkte til kvaliteten av deres arbeid, med presis veiledning om hva kan de gjøre for å forbedre arbeidet (uavhengig av sammenlikning med andre elever). Dette kan også forstås som *tilpasset opplæring* på individnivå.
- Betydningen av egenvurdering, med muligheter for begrunnelser og oppklaringer, må ikke undervurderes. Den er som en absolutt nødvendighet i vurderingsprosessen.
- For at formativ vurdering skal være produktiv, må elever trenes til selvutvurdering slik at de kan forstå hovedhensikten med læringen og derfra forstå *avstanden* i forhold til hva de trenger å gjøre for å tilegne seg læring.

Disse momentene relateres også til hvordan kommunikasjonen mellom lærer og elev kan bidra til å håndtere og forene forholdet mellom det elevene vet og kan fra før og det nye som skal læres. Videre sier de:

Ny forståelse må sees i sammenheng med tidligere kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det nye og det gamle kan føre til selvmotsigelser, endog konflikt, og disse utfordringene må søkes løst gjennom å gi god mulighet for refleksjon og diskusjon (ibid s.145, min oversettelse)

⁶⁸ SEAC: School Examinations and Assessment Council. SCAA: School Curriculum and Assessment Authority

Forskerne er også inne på betydningen av samtalen ("the talk", the discussion) og lærerens evne til å lytte varsomt til hvordan elevene uttrykker seg i forhold til hva de har forstått eller ikke forstått. De antyder ut fra dette en neste læresetning:

- Elevene må få muligheter til å uttrykke sin forståelse også gjennom skriftlig dokumentasjon, ettersom dette vil kunne sette i gang interaksjon hvor formativ vurdering kan støtte læring.

Dette kan overføres til *elevsamtalen* og muligheten for elevene til å tenke igjennom/forberede seg på hva som er ønskelig å få diskutert, videre at lærerne (og elevene) kan dokumentere på en slik måte at dokumentasjonen er forståelig og forplikter oppfølging. Her understreker forskerne nettopp dialogens betydning for å re-orientere hverandre om hvordan "hverandre" tenker; underforstått: dialogen blir et ledd i å dyktiggjøre hverandre til å sette seg inn i den andres sted, kunne foregripe en situasjon og bedre forstå og klargjøre egne og andres tanker. En særlig utfordring i de britiske vurderingsprogrammer har vært måten det stilles spørsmål på fra lærerens side.

Her kjenner vi igjen problemet i våre skoler ut fra begrepet *monologisk dialog hos Dysthe (1995)*, når lærerne ikke ta seg tid til å vente på et svar, men velger å svare selv. Dette minner oss om at en vurderingsdialog mellom elev og lærer trenger tid; tid til å oppklare misforståelser og tid til å diskutere seg fram til løsninger i avstanden mellom det ideelle og på bakgrunn av følgefeil /akkumulert underskudd som har oppstått i løpet av skoletida. Og det er logisk at gapet blir større med årene, dersom følgefeil ikke blir rettet opp rimelig umiddelbart. Black og William (2001) uttaler:

Dialogen mellom elever og lærere må være tankefull og reflekterende, med fokus på å framkalle og utforske forståelse, og ledes slik at alle elever får muligheten til å tenke og uttrykke sine ideer (ibid, s.146, min oversettelse).

De presiserer at det må sikres kvalitet på den tilbakemelding (eller fremovermelding) som gis. Underforstått: den må etterprøves og ikke privatiseres. De understreker også et viktig poeng (i min forståelse): at det har ingen hensikt å foreta en formativ vurdering når det nærmer seg slutten av et løp. Da har elevene ikke noe tidsrom i forhold til det å kunne strekke seg, for dermed å få muligheten til å lykkes. Dette tilsier at enhver elev må bli innvilget *tid* til å jobbe med forbedringen på et tidlig stadium og få jevnlig veiledning underveis. Jeg tolker dette som "kontekstuell vurdering", forstått i Gardners definisjon. Et interessant spørsmål har meldt seg hos lærerne i det britiske forskingsmaterialet: "*Do I really know enough about the understanding of my pupils to be able to help them?* (ibid, s.146).

Det har jeg også lurt på. Og jeg har lurt på om ikke mange lærere lurer på det samme. Kan lærere tilstrekkelig til å vite hvor, hvordan og når hjelpen bør settes inn? Og når går de ”for langt” og ødelegger for forståelsen? Eksempelvis kom jeg her om dagen i klemme da jeg ble oppfordret til hjelpe mitt barnebarn på 12 år med å sette opp noen stykker på et digitalt regneark. Noe som endte med at hun bare ristet på hodet av mormor (som også er ”gammel lærer”) og sa at hun fikk utsette arbeidet til mamma kom hjem senere på kvelden. En annen dag ble jeg vitne til en rasende 6-åring, da jeg som mormor forsøkte å hjelpe henne med et ord i SCRABBLE. Dette ville hun klare selv og skulle ha seg frabedt overprøving. Her innså jeg ganske snart min pedagogiske begrensning og ba om unnskyldning!⁶⁹

I Black-konseptet (jeg velger av og til å kalle det det) er *synet på læring* blitt en aktuell diskusjon. Ettersom det er et stort sprik mellom denne tanken rundt måten å forstå læring på og den måten de fleste lærerne i UK er oppdratt og opplært til hvordan læring og vurdering bør foregå. Forskerne hevder at slett ikke alle lærerne og skolelederne (ei heller foreldrene) mener at alle elevene har et stort læringspotensiale som ligger uutnyttet. Noen slutter seg til et *elitistisk syn* på læring, med reell tro på at noen grupper mennesker er klokere enn andre.

Som en parallell til Gardners fokus på fagdisiplinens betydning, er også de britiske forskerne opptatt av klasserommets betydning og begrensning som dialogarena. De minner om at selv om vi flytter undervisningen *ut* og *vekk* fra skolens lokaler (eksempelvis til natur, museer og konsertlokaler) må vi huske på at læring og forståelse skjer *inni* hodet på elevene. Dermed må vi slett ikke utelukke at klasserommet *også* kan være en god arena, ikke minst som dialogarena for diskusjoner og utdypende spørsmålsstilling som kan akseptere ulike svar, dette under betingelse av at utvikles en klassekultur som gir rom for meningsutveksling. Videre må læreren inneha en grunnleggende tro på at alle elevene kan lære mer effektivt og lystbetont hvis vurderingen tar en annen form, slik at elevene kan få ryddet vekk problemene med ”følgefeil” og følelsen av utilstrekkelighet og kan innhente troen på at de ikke nødvendigvis har en ”diagnose” eller er et ”utskudd”. Black sier det slik:

(...) but the evidence is that ways of managing formative assessment which work with the assumptions of “un-tapped potential” do help all pupils to learn and can give particular help to those who have previously fallen behind (Black og William, 2001, s.147).

⁶⁹ Her kan anvendes uttrykk som ”curlingpedagog” eller ”helikopterpedagog”, uttrykk som har vært presentert i norsk pedagogisk debatt de siste årene. Det handler, forenklet forklart, om å gå foran og tilrettelegge på en slik måte at ungene ikke får noen utfordringer.

Vi aner her et slektskap til flytsoneteorien, som også handler om å bringe elevene inn ”på banen” igjen når de har falt utenfor læringsfelleskapet. Imidlertid har vi sett eksempler i empirien på at det ikke er så enkelt, tiltross for alle gode intensjoner med elevsamtaler. For, som det også sies her: vi finner lærere som kanskje ikke *har* denne grunnleggende troen på at dette er mulig, og vi har også gjennom denne studien sett at det er en tidkrevende prosess å vinne tilbake tillit, der mistillit er sådd. Vi har også erfaring med at systemet skole generelt, og ungdomsskolen spesielt, ikke tillater at for mye tid brukes på formativ vurdering slik det her er ønskelig. Det kan vi ”lese” gjennom mangel på presiseringer i lover og forskrifter. Alle presiseringer på *tid og antall* samtaler er utelatt i forskriftene, mest sannsynlig fordi forplikter en økonomisk kostnad (min kommentar).

13.2. Fra summativ til formativ vurdering

Et interessant poeng som kan være verd å ta med seg fra den britiske vurderingsforskningen er den konflikten som oppstår mellom det å skulle gi *både* formativ og summativ vurdering. Det er en konflikt som også kommer fram i min empiri. I et tidligere studie fra 1996 (I Black og William, 2001) har de samme forskerne registrert at lærere har store problemer med å *forene* rollene som formativ og summativ vurderer. Denne konflikten i lærernes hoder hindrer progresjon på dette feltet. De forklarer det med at lærerens rolle blir begrenset på veien mellom formativ vurdering og den avsluttende eksamen som skal vise hva de har lært. Underforstått: lærerne veileder fram mot det de forventer til *eksamen* og ikke det de litt friere ønsker at elevene bør ha lært. Her har de utfordret forskningen med spørsmålet: *Hvordan skal lærere kunne håndtere det kompliserte mellom vurdering for læring og vurdering av den læringen som forventes oppnådd gjennom skolens læreplaner?*

Denne problematikken finner vi også i min studie. I et eksempel fra Fjordbygda (kap 9.1), knyttet til eleven Ole Yngvar kan lærer Grethe kan ha en idé om at gutten er et talent som *komiker og humorist*, samtidig finnes ikke dette emneområdet nedfelt i skolens læreplaner. Kan det da tenkes at hun veileder han vekk fra dette talentet, for å sikre at han får med seg *andre ting* som læreplanene i større grad forventer.

Læreren, Grethe, gjorde selv en oppdagelse på et av de mange video-opptakene fra elevsamtalene. Hun oppdaget at hun brukte et *enkler* språk overfor Ole Yngvar og at hun utfordret han mindre enn hun gjorde med eksempelvis Cecilie (Kap.9.1.). Hun filosoferte litt over hvorfor og lurte på om hun indirekte, gjennom forenklet spørsmålsstilling og forsiktige

utfordringer, foretok en forskjellsbehandling som ikke tjente *gutten*. Men kanskje heller *læreplanen*? Selv understreket hun at hun aldri ville klart å gjøre denne oppdagelsen uten video-opptaket, altså uten å være nødt til å re-orientere seg og reflektere over seg selv. La oss se på en liten sekvens av denne samtalen (rundt vurderingsskjemaet) med Ole Yngvar (samtale 2, sekvens 3):

G: (.....) Også e du på innleveringa. Der mangla du nån innleveringa ser du. (Mmm) Du mangla de to siste i matematikk også har du ikkje levert engelsken.

O: Ikkje levert engelsken

G: Næ! Veit du om det?

O: Ja. Æ veit om det.

G: Også i gymmen så står det at du har deltatt i kvær dansetime. Og det e jo flott! (Mmh) Ja. Så har du fått karakter:

O: Det bli tre (3) (ja)

G: Og orden har du fått nokså god. Og du veit koffør æ har måtta sætt ned orden din?

O: Før?

G: Før at du mangla innleveringa av skolearbeida dine. (åja?) Ja. Du mangla to matematikk-innleveringa også mangla engelsken. (Ja) Også når det gjelde arbeidsinnsatsen så har æ skrev at du har strevd mens datamaskinen din enda ikkje e komme telbake. (Næii) Men æ synes likevel du kunn ha klart og fått tel meir, før at det e om å gjør og gjør det beste ut av situasjonen. (Mmh) Mmh. ..Men du savna dataen din?

Vi kan se at lærer Grethe har rett på et vis. Hun utfordrer ikke Ole Yngvar i *dans*, ei heller i *orden*, annet enn å konstatere at han får den karakteren fordi han glemmer mye. Men samtidig godtar hun ikke unnskyldningen om at datamaskinen mangler; underforstått: en datamaskin kan ikke løse alle problemer for en elev. Noe som kan tyde på at hun utfordrer han mot *en eksamen/en sluttvurdering*. Men det kan virke som hun ikke utfordrer han på de områdene som hun regner for mer ubetydelige for sluttvurderingen eller områder han nærmest har resignert litt på selv (eks. dans). *Dans* er ikke et eksamensfag, dermed veiledes han muligens ikke formativt i retning av en ønskelig forbedring. Dette fenomenet ser vi også av samtalene med andre elever; læreren har en tendens til ikke å utfordre på områder som ikke er eksamensrettet eller der elevene selv har resignert. Eksempelvis utfordres ikke Cecilie på tegne- og musikk-kompetansen (samtale1, sekvens 2). Ut fra mine betraktninger kan dette handle om at disse fagene regnes som mindre viktige i det de ikke er ”eksamensfag”. Elevene kommer ikke opp til skriftlig eller muntlig eksamen i disse fagene.

I Black-konseptet brukes termen ”*høy/ lav måloppnåelse*” i forhold til ulike grader av kunnskapstilegnelse. Forsøk med bruk av disse termene har også vært gjort i Norge som et

resultat av Utdanningsdirektorates satsing på Bedre vurderingspraksis” (2007-2009). Disse forsøkene ble satt i gang etter samtaleprosjektene på Sjøby og Fjordbygda, altså har ikke mine forsøksskoler i samme grad jobbet målrettet med vurderingen. Dermed kan vi forstå at vurderingssamtalene på Fjordbygda ikke så tydelig er knyttet opp imot læreplanmål; sett i forhold spørsmål om høy eller lav måloppnåelse. Det betyr likevel ikke at samtalene på Fjordbygda ikke var målrettet, men kanskje har målene var litt mer uoversiktlige? I samtalen med Ole Yngvar rundt spørsmålet om dans, for eksempel, er det vanskelig å se (for en utenforstående) hva målet i dans skal være og hva treeren er målt i forhold til. Ei heller er det presisert hvor grensen i orden går for å få *nokså god* eller *god*, skjønt dette er synliggjort på oppslagstavla og gjennomgått ved skolestart. Her er det blitt bestemt at fem glemminger i perioden gir nedsatt orden. Så spør det jo om elevene selv har vært med å definere denne regelen ut fra et prinsipp om deltakelse i skolens danningprosjekt. Det spør også om ordensregler bør være like for alle, eller om lærerne kan tillate å behandle elevene ulikt, på veien mot likeverd. Ut fra den tanke kan det være at lærer Grethe gjør rett når hun bruker et enklere språk og enklere utfordringer over for Ole Yngvar, så lenge hun er det bevisst og bruker det som et ledd i en utviklingsvei. Men det er ei stor utfordring (forbundet med et innfløkt studie) å finne ut om språket læreren benytter (ulikt), på de ulike elevene fører i retning av dannning og lærelyst. Jeg lar dette ligge og går herfra over til å diskutere de utfordringene knyttet til de nyeste vurderingsforskriftene etter § 3 i opplæringsloven (revidert i 2009), hvor den ideelle hensikt var å stimulere til bedre læringsutbytte for våre elever. Jeg innleder med å søke forstå hvordan vurderingssystemet kan virke i autopoietiske systemer.

13.3. Hvordan måle kompetanser og kunstneriske uttrykk?

Den siste nasjonale satsingen på programmet Vurdering for læring (2010-2014) har som målsetting å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Satsingen, som bygger på forskning og erfaringer fra flere land og på erfaringer fra prosjektet Bedre vurderingspraksis (2007-2009), omfatter i løpet av fireårsperioden omfatter 187 kommuner fordelt på alle landets fylker, landets 19 fylkeskommuner, og 47 private skoleeiere. Skoleeierne er delt i puljer og deltar med utvalgte skoler og lærebedrifter i en periode på 16 måneder. I satsingen reflekterer deltakerne over egen vurderingspraksis, deler erfaringer med andre i ”lærende nettverk” og utforsker nye måter å vurdere på. I dette prosjektet arbeides med metoder for bedre vurdering, gjennom bruk av mål, kriterier og kjennetegn. Slik det legges opp til er målene som elevene

skal arbeide med forankret i Kunnskapsløftet (LK06). Disse målene kan kommuniseres som for eksempel *dagens mål* eller *ukens mål* som kan skrives på tavla eller de kan stå på ukeplanen. Det viktigste er ikke hvor det står skrevet, men at elevene jevnlig blir minnet på ”hva det er de skal lære”. Kriteriene skal også være lett tilgjengelige for elevene. Utdanningsdirektoratet slår fast at elevinvolvering er viktig ved at ”dersom elevene er med på å komme med forslag til kriterier, vil de føle et større eierskap til dem” (Utdanningsdirektoratet, 2014). Skjønt Utdanningsdirektoratet understreker at elevene ikke alltid bør være med på å utviklingen av kriterier og at det ikke alltid må være kriterier for alt. De skriver på hjemmesiden at kriterier og kjennetegn på måloppnåelse, med beskrivelse av kompetanse på ulike nivå, også kan brukes som en del av undervisvurderingen og ved sluttvurdering. Kjennetegn på måloppnåelse kan brukes ved for eksempel halvårsvurdering og standpunktvurdering.

Inspirert av Black- konseptet og Utdanningsdirektoratets forrige satsing på bedre vurderingspraksis (i 2007-2009) ble det gjort forsøk med ”kjennetegn og måloppnåelse” og bedre resultatvurdering gjennom bruken av termen høy/lav måloppnåelse i forhold til karakterskalaen 1- 6. Karakterene 1-2 antydte ”Lav måloppnåelse”, karakterene 3 - 4 antydte middels måloppnåelse, mens karakterene 5-6 antydte høy måloppnåelse. Videre ble kompetansemålene forsøkt brutt ned, slik at man kunne se og forstå hva som lå i forskjellige på høy og lav måloppnåelse. Et eksempel fra forsøkene på ungdomstrinnet, rundt vurdering av muntlig ferdighet, presenteres her⁷⁰:

Mål: Presentere et fagstoff muntlig med mottakerbevissthet med eller uten hjelpemidler

Kjennetegn:

- Høy måloppnåelse: Presentere skjønnlitteratur og fagstoff med ulike virkemidler
- Lav måloppnåelse : Presentere skjønnlitteratur og fagstoff

Erfaringene med forsøksvirksomheten viser at det ikke har vært enkelt å bryte med mål på denne måten. En rekke kompetansemål lar seg ikke spesifisere i kjennetegn, eller underlegges kategorier som høy/lav måloppnåelse. Det strider også mot prinsippet om *tilpasset opplæring* (opplæringslovens §1-3) å skulle lage felles løp for utvikling av kompetanser, når intensjonen i opplæringsloven er at alle barn og unge skal ha like muligheter til å utvikle sine evner og talenter. Konsekvenser av intensjon med tilpasset opplæring må være at:

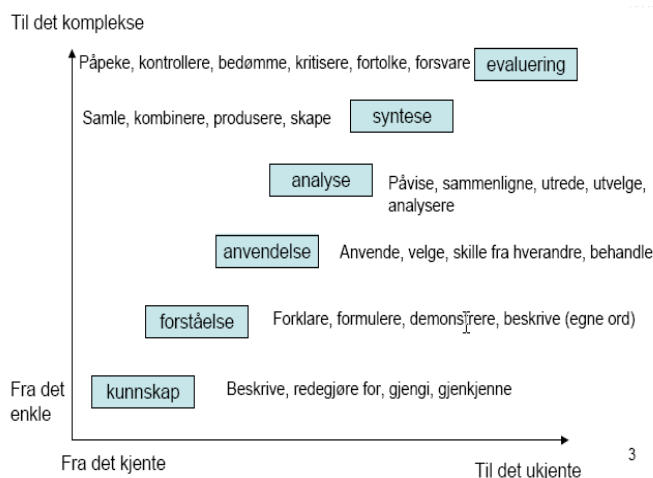
⁷⁰ Fra prosjektet Bedre Vurderingspraksis, initiert av Utdanningsdirektoratet i 2007

- alle skal ha rett til like stor grad av måloppnåelse
- kriterier for måloppnåelse ikke skal være de samme for alle
- elever må få mulighet til å arbeide mot egne mål
- lærere i mindre grad bør oppstille felles mål for elevene
- lov og forskrifter ivaretar både felles og individuelle mål

I prosjektpresentasjon fra Utdanningsdirektoratet 2007 understreker de at god vurderingskultur forutsetter:

- En lærende skole
- Mangfold av lærere, ideer, organisasjonsformer, undervisningsmetoder og arbeidsmåter
- Lærerfellesskap, kunnskapsdeling
- Skolekulturen åpen for nyskaping

I så henseende viser direktoratet seg på offensiven når det gjelder å finne fram til gode løsninger. I de nye prosjektene som nu er under utprøving er man inne på diskusjoner om å forlate termene ”høy/ lav/ middels måloppnåelse” av den gode grunn at dette kan resultere i lav selvoppfatning hos elevene og at det slett ikke garanterer å øke mestringsnivået. Det er også under diskusjon hvorvidt man bør skifte ut disse termene med begreper fra Blooms taksonomi (Anderson, Bloom, og Sosniak, 1994). På en vurderingskonferanse i NELVU (Nettverk for elev – og lærlingevurdering) ble en versjon av Blooms modell presentert og diskutert:



Figur 15. Blooms taksonomi. Bearbejdet av Einar Størkersen, UiT. Presentasjon i NELVU, 2011

I debatten gjennom NELVU om hvordan god vurderingspraksis best kan gjennomføres, som læring for livet har vi også drøftet å finne fram til andre vurderingsmodeller, eksempelvis Dreyfus & Dreyfus' modell (Dreyfus et al., 1986), basert på fem utviklingsnivåer og Flyvbjergs modell (Flyvbjerg, 1991) (som har videreutviklet modellen til å omhandle et 6. nivå, (fornyeren), som innebærer innovativ endringskompetanse. Et alternativ til høy/ lav måloppnåelse og kjennetegn kan dermed se slik ut, sett i forhold til ulike kriterier:

TRINN 1: (Regelbasert kontekstuaavhengig læring)

1. Nybegynner
2. Avansert begynner
3. Kompetent utøver

De to første nivå trenger regler som grunnlag for handling. På 3. nivå velges mål og plan, nøye overveid med henblikk på å redusere kompleksitet. Utøveren er involvert i resultatet.

TRINN 2: (Erfaringsbasert kontekststahengig læring)

4. Kyndig utøver
5. Ekspert

På 4 og 5 nivå trer det intuitive fram, gjennom flytende utvungen presentasjon som ikke avbrytes av analytiske overveielser.

TRINN 3: (Kreativitetsbasert læring)

6. Fornyeren

På det høyeste nivå (nivå 6) står *utvikling og fornyelse* sentralt, noe som krever *kreativ* atferd. Flyvbjerg beskriver det sjette nivået som det artistiske nivå, noe som i min forståelse handler om lærerens kreativitet og evne til være kunstner/artist i sin yrkesprofesjon. Vi aner her forbindelseslinjen til Dewey, Eisner og Stenhouse (Benjamin, 1950; Dewey, 1958; Eisner, 1985; Stenhouse, 1975) når undervisning sammenlignes med kunst, og læreryrket betraktes som artistisk. Dreyfusmodellens viktigste egenskap er, sier Flyvbjerg, påvisningen av *det kvalitative sprang* fra modellens tre første trinn til dens tre siste trinn (fra regelbasert og kontekstuaavhengig til erfaringsbasert og kontekststahengig atferd). Det kvalitative spranget i Dreyfus-modellen har radikale konsekvenser idet "enhver analytisk rasjonell betraktningmåte på menneskelig aktivitet - vitenskapelig, praktiske eller didaktisk - bryter mer eller mindre sammen når den konfronteres med modellen" (Flyvbjerg, 1991, s. 36-37). Sjøvoll (1999) argumenterer ut fra denne tanken at nettopp dette vil få store konsekvenser for synet på forskerens nærhet (eller distanse) til de samfunnsmessige forhold som studeres, og

dermed også for synet på forskning og forskningsresultater. Modellen forutsetter og legitimerer praksisnær forskning. Med den sterke vektlegging på konteksten man må forholde seg handlingsmessig til, vil tolkninger eller analyser som samfunnsforskeren gjør være viktige. Forskerens bevisste oppfatninger av muligheter og begrensninger vil, som følge av kontekstuelle forhold blir fundamentale. Eisner (2001) hevder at evaluering alltid må skje innenfor kontekst, noe som innebærer at det perspektivet vi benytter kan variere fra elev til elev. Men, vurderingen er komplisert, subtil og kontekstspesifikk og må ikke bety at vi lar være å bedømme utdannelsesverdien av det vi har sett, sier Eisner (ibid, s.223):

Hvis vi ikke vet hvor vi står, kan vi ikke si hvilken retning vi skal ta. Hvis vi ikke kan si om vi beveger oss fremover eller bakover, har vi verken ror eller kompass. Kort sagt, vi er lammet.

Eisner er opptatt av at man vanskelig kan bruke tradisjonelle vurderingsformer som er basert på felles målestokk og bruk av stoppeklokker på ”samme bane”. Når banene er forskjellige og sluttpunktene varierer fra elev til elev blir det stadig vanskeligere og mindre relevant å foreta meningsfulle sammenlikninger, hevder Eisner:

Å si at erkjennelsen av at det er vanskelig å sammenlikne barn, eller lærere, eller skoler, er et av de viktigste trekkene i en pedagogisk evaluering som ikke er reduksjonistisk eller simplistisk, er ikke det samme som å si at det ikke finnes noen kriterier for å evaluere det vi har observert. Det kan hende det ikke finnes noen målstandarder, men det finnes kriterier for bedømmelse (ibid s. 223-224)

Jakten etter kriterier for bedømmelse er ikke av ny dato. Også Dewey (1916) drøftet spørsmålet om, og forholdet mellom, målestandarder og kriterium. Dette er en diskusjon som har vært jevnlig var oppe til diskusjon i NELVU⁷¹ med hensikt å forenkle; ved bare å bruke termene ”*underveis*” og ”*mestrer*” i en undervisvurdering. Jeg har sans for denne tankegangen. Men jeg ser også det kompliserte i å skulle kombinere disse begrepene med en tallskala fra 1-6. Hvor skal *underveis* ligge? Samtidig som lærere på en eller annen måte også må få anledning til å uttrykke at elevene slett ikke er *underveis*. Det er ikke rent sjelden, ikke minst i ungdomsskolen, at det kan beskrives en *stillstand*; en ”på stedet hvil”- tilstand, enten den er forårsaket av eleven selv, av læreren eller av skolen. Skole- og utdanningen må ikke bli så konfliktsky at man ikke våger å ta opp denne problematikken gjennom presise vurderinger. Men det behøver man ikke nødvendigvis karakterer for å få sagt. En forutsetning blir derfor at dersom ”undervisvurdering” (formativ vurdering) skal fungere i kraft av seg selv kan den ikke kombineres med tall- eller bokstavkarakterer.

⁷¹ Nettverket NELVU ble formelt nedlagt i 2010.

13.4. Samtaler om orden, atferd og fag.

Orden og atferd er i de nye forskriftene presisert å skulle være en del av undervisvurderingen, men skal holdes atskilt fra vurdering i fag (i følge § 3-5 og § 3-15). Samtidig er det presisert i §3 -12 at eleven skal være delaktig i undervisvurderingen:

Eigenvurdering til eleven, lærlingen og lærekandidaten skal være en del av undervisvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av egne arbeid, egen kompetanse og fagleg utvikling, jf. Opplæringslova §§ 2-3 og 3-4.

Dette må forstås slik at elevene skal være aktivt med i vurderingen også i orden og atferd, jfr. opplæringslovens § 9a-5 som omhandler *elevdeltaking i skolemiljøet*. Det betyr i praksis at elevene skal være med å utforme krav til hvilke regler som skal gjelde. Det innebærer at lærerne ikke kan ”blåkopiere” reglene fra fjoråret, men at de må alltid må ta hensyn til at det nye arbeidsåret mest sannsynlig har brakt inn nye elever, andre relasjoner og andre forutsetninger enn det forrige året. Dette krever nye diskusjoner i ledelse og lærerteam, med nye vedtak i elevråd og samarbeidsutvalg (SU) om hvilke indre regler som skal gjelde utover de som er fastsatt av kommunen. I SU⁷² har også elevrepresentantene rett være tilstede når saker som angår dem selv skal behandles. Bare dette (å tilpasse og revidere regler for orden og atferd for nye elever) er i seg selv en komplisert affære dersom dette skal gjennomføres på ekte ”demokratisk” vis. Det kan være fristende å reproducere de gamle reglene; kanskje ved å justere litt på dem eller forenkle på den måten at *orden* blir definert til *mangel på innleveringer av hjemnearbeid og for-sent-komming*, slik som på Fjordbygda. Noe som gjør det enklere å innarbeide, både i elevenes og lærernes rutiner. Elevene protesterer gjerne ikke når de har vært med å vedta denne type regel, men det spørs jo om det blir mer orden av det, jfr. samtalen med Ole Yngvar (kap.9.2. samtale 2, sekvens 4):

G: Og i orden har du fått nokså god. Og du veit koffør æ har måtta sætt ned orden din?

O: Før?

G: Før at du mangla innleveringa av skolearbeidan dine. (åja?) Ja. Du mangla to matematikk-innleveringa også mangla engelsken. (Ja)

Her ser vi at *vurderingen i orden* riktignok holdes atskilt fra *vurderingen i fag*. Men den er jo knyttet til fag, idet *glemselen* her er knyttet til fagene matematikk og engelsk. Det er ikke usannsynlig; at vi holder god orden i forhold til det vi lykkes med og dårligere orden på det vi er umotiverte for. Dessuten, dersom vi skal *vurdere orden som forståelse* og samtidig *vurdere for læring* (framovermeldinger), er det også her nødvendig, som en del av et

⁷² *Organ for brukermedverknad i skolen* er behandlet i opplæringslovens § 11. I Samarbeidsutvalget (SU) skal også elevene være representert med to representanter i saker som angår dem.

danningsprogram og utvikling av personlig karakterdannelse å sette mål og definere høy og lav måloppnåelse i orden. Samtidig kan et faremoment bli at hvis man anvender termene i ”høy og lav måloppnåelse” i orden og atferd, kan det gi en forsterket følelse av å være god eller dårlig generelt; m.a.o. at mange kan utvikle en følelse av mindreverd.

For å kunne ”lære for å lære” og ”lære for livet” nytter det ikke bare å konstatere noe; lærere må kunne gi presise meldinger hva som skal til for å få en karakteren GOD, også i orden og atferd, med den hensikt å lære for forståelse. Da er det neppe nok å si at fire glemminger holder til karakteren GOD, mens fem glemminger gjør at karakteren ”raser ned” til NOKSÅ GOD. Dette vil snarere kunne utvikle et angst-fenomen hos en elev enn en fornuftig måte å søke og løse ordensproblematikken på. Det naturlige vil være (i mine øyne) å ta en diskusjon med eleven og finne ut hva som gjør at han/hun er så ukonsentrert og glemsom, for derfra å diskutere seg fram til overkommelige forbedringsmål. Kanskje handler det om noe som lar seg rette opp? Eller kanskje lar det seg ikke rette opp uten å se og forstå dette i den sammenheng der hjemmearbeidet skal gjøres. Kanskje mangler hjelperne der hjemme? Kanskje finnes ikke rom for arbeidsro? Kanskje er skolemotivasjonen så lav på bakgrunn av årelang uttrøtting på det samme maset: ”Du glemmer! Nu må du huske på at...”.

Når det gjelder spørsmålet om *atferd*, kan vi se det problematiske i at dårlig atferd kan være knyttet til relasjoner, slik vi ser av samtalen mellom Sondre og lærer Trond i del 2. Her påpeker Trond at han har fått et innspill fra læreren i ”mat og helse” om at atferden til Sondre ikke er som den bør være. Noe Sondre bekrefter, men ettersom denne atferden viser seg i *noen* fagdisipliner og ikke i *andre*, er det ikke usannsynlig at den kan være knyttet opp mot fag eller mot personer. Vi ser her at det kan være vanskelig å gjennomføre en samtale rundt atferd, utenom fag. Skjønt noe av atferden lar seg kanskje skille ut fra fag, slik vi hører i samtalen mellom lærer Grethe og elev Cecilie. Her dukker spørsmålet om *atferd* inn i den samtaledelen som er knyttet til generell del i læreplan: her til spørsmålet om *hovisk atferd* som et generelt fenomen (kap.9.2., samtale 1,sekvens 1):

G: Du syns det e okay at du baines minnjer?

C: (litt nølende)..jah..så klart..

G: Jah? Merka de nokka heime eller?

C: Næi..æ har aldri baintes heime.

G: (Ler litt). Så de merka ikkje nokka forskjell. Næih.

C: Næih...

G: Jah. Vi har jo måtta snakka om det nån gang. E og du. Om det med språkbruk(...ehjaa...) Mmh. Og e syns jo at...e merka jo..e merka i hvertfall at du har endra dæ på det.

I den samme samtalen tar lærer videre opp spørsmålet om ”vandringen” som går utover den generelle konsentrasjon og slett ikke er knyttet til noe bestemt fag, hvorpå lærer og Cecilie nærmest lager et målrettet program for å få slutt både på bannskapen og på vandringen. Men dette skjer i en *periode-samtale* (her etter en fem-ukersperiode), ikke gjennom en *halvårssamtale*. Det skjer m.a.o. gjennom kontinuerlig korrektiv på forstyrrende atferdstrekk, som en del av et dannelsingsprogram, dette fordi atferdsendring (og ordensproblematikken) trenger tett oppfølging, både i forhold til avlæring og ny innlæring (min vurdering).

Konklusjonen på dette spørsmålet blir derfor at orden og atferd neppe blir bedre om løsriver dette fra fag og trekker det inn i en samtale en gang hvert halvår. Forutsetninger som følger av dette er (min konklusjon) at orden og atferd sjelden lar seg løsrive fra vurderingen i fag og kan vanskelig aksepteres å samtales om bare en gang i halvåret. Den anbefales å følge undervisvurderingen i fag og gjennomføres løpende.

13.5. Kontaktlæreren og dokumentasjonen

Jeg går herfra videre til spørsmålet om kontaktlærers rolle ut fra vurderingsforskriftene. Denne er tildelt den oppgave å skulle samle opp en rekke vurderinger i ulike fag og frembringe dem formativt til den enkelte elev, både gjennom elevsamtaler og kontaktmøter.

Jeg avgrenser min diskusjon til det som er ment å skulle foregå i halvårssamtalen i *fag* etter § 3-11: Undervisvurdering. Her understrekes *retten til* halvårssamtaler i fag med kontaktlærer eller instruktør. I tillegg presiseres at undervisvurdering skal gis løpende og kan være både muntlig og skriftlig. I § 3-16 presiseres at det skal *dokumenteres* at undervisvurdering er gitt, uten at det er gitt nærmere retningslinjer til formen eller måten. Underforstått må det være kontaktlærer som har ansvar for å samle inn denne informasjonen fra ulike faglærere og bringe den videre. Mitt spørsmål blir i denne sammenheng: Kan det bli det riktig at kontaktlærer skal være den som gjennomfører halvårssamtaler i fag, altså en *formativ vurdering* i fag de ikke underviser i? Vil det ikke bare være mulig for en kontaktlærer å gi en *summativ vurdering*; forstått på den måten at læreren ikke kan være i stand til å veilede eller diskutere videre på et område han/hun ikke kjenner? Vi ser denne utfordringen i alle eksemplene fra Fjordbygda, der hvor de to lærerne kommer til den delen av samtalen hvor de beveger seg inn på andre fagområder enn deres eget. Da blir det automatisk en ren oppsummering og en presentasjon uten å gi retning på hva som videre kan gjøres. God vurderingspraksis tilsier at det ikke er tilstrekkelig å fortelle eleven at formingsproduktet fikk 2+ fordi det hadde ”lite effekta”. Skal det ha noen verdi som formativ vurdering må det

både begrunnes og gis presis fremovermelding. Der det er nødvendig må det også gis muligheter for oppklaring. Det vil ikke norsklæreren være i stand til uten videre når hun verken kjenner fagområdet eller saken. Jeg utformer her et tenkt eksempel på Sjøby:

Tenk deg at kontaktlærer Trond, som underviser i matematikk og samfunnsfag, skulle få ansvar for å veilede Sondre og drøfte med han hvordan han kan oppnå høy måloppnåelse i musikk (kanskje ved å jobbe mer presist med klangen i sangen og grepskonstruksjonen på gitaren)? Eller at Trond skal gi underveisvurdering i tegning, form og fargebruk innenfor faget kunst- og håndverk? Eller at han skal kunne fortelle Sondre hvordan han som neste skritt (i faget mat- og helse) kan få gjærbacksten til å heve seg?

Jeg er ikke sikker på at det vil tjene kontaktlærerfunksjonen at denne skal få tildelt en slik oppgave, snarere tvert imot. Når lærere skal kunne gi formativ vurdering, i kraft av en presis fremovermelding må de ha noe å fare med. Det hjelper ikke med ”dill” av typen ”stå på”. Det er i kraft av det å være fagperson (innenfor fagdisiplinen) at læreren har mulighet til å vinne respekt. Jeg har vanskelig for å forstå at læreren vil kunne respekteres dersom han/hun må bedrive vill-ledende eller diffus veiledning. Det tenderer også i ”feil retning” (i mine øyne) at faglig vurdering skal skje i halvårssamtaler, selv om det er uttrykt at underveisvurdering skal gis ”løpende og kan være både muntlig og skriftlig”. Ordet ”løpende” gir ingen forpliktelser, når det samtidig er presisert at vurdering skal skje i halvårssamtaler. Her kan vi lett komme i en konflikt. Ordet ”løpende” vil kunne oppfattes helt forskjellig fra elev til elev, og fra lærer til lærer. Fra kommunens side, som skal påkoste denne sak, vil muligens ”løpende” bety så sjelden som mulig. Ikke syv ganger i året, slik de har gjennomført det på Fjordbygda, men kanskje to ganger i året, slik som på Sjøby. Når det gjelder valget om å gjennomføre vurderingen ”muntlig eller skriftlig” er det ikke unaturlig at den skriftlige dialogen vinner, ettersom den kan gjøres unna på kortere tid. Da kan lærerne ”fylle inn” vurderingen i det digitale vurderingsrommet på ” Fronter” eller ”It’s Learning”, slik de har gjort på den ungdomskolen jeg viser nedenfor i teksten. Det er lett å ty til ”innfyllingsmetoden” når vi får mange elever eller får det for travelt.

Jeg gjengir her et eksempel fra rapporten ”Bedre vurdering i kunstfagene” (K Limstrand og Abrahamsen, 2009) som viser hvordan *musikk lærerne* ved denne skolen hadde forsøkt å løse dokumentasjonskravet, for å kunne håndtere kompleksiteten. Vi ser her at de ”fyller inn” i en delvis ferdig utarbeidet tekst.

ELEV 1.

Musikkundervisningen er organisert etter kunnskapsløftet, og de aktivitetene vi jobber med er direkte og indirekte knyttet til dens målsetninger.

Som dere har sett ut fra halvårsplanen vil elevene være gjennom 2 teoretiske og 2 praktiske aktiviteter før avgangskarakter skal fastsettes. *Tore* har også fått en karakter til sommeren 2008.

Vi er ferdig med musikkanalysen der *Tore fikk karakteren 6/5*, og vi er godt i gang med siste del av den teoretiske biten av undervisningen som vil grunne ut i en teoriprøve. Deretter er det den praktiske delen står for tur. Det som er med all praktisk tilnærming er at det kreves mye terping/øving både på detaljer og på helhet og dette gjelder uansett nivå. Ved avsluttende praktisk tentamen skal *Tore* velge selv hvilket praktisk uttrykk som det skal jobbes med, jfr. det vi har gjennomgått i 8. og 9. De gis tilbud om veiledning under prosessen og det er viktig at du nyttegjør deg av den. Det er meget viktig å være forberedt før man får veiledning, og husk at ingen ting kommer gratis innenfor musikk.

Tore er en herlig gutt å jobbe sammen med i musikkfaget. Han er seriøs og konsentrert i forhold til de oppgavene han skal løse, og har en moden innfallsvinkel til faget som helhet og på detaljnivå. Bør kunne greie 6 i faget hvis han fortsetter slik.

Når det gjelder de praktiske oppgaven vil alle oppgavene deles ut skriftlig på forhånd, og de vil også bli lagt ut på fronter. Ha fokus på de vurderingskriteriene som ligger til grunn, og etterspør veiledning i forhold til dem. Musikkfaget krever konsentrert jobbing både i timene og fram mot framføringene, og du må ofte bruke mer tid enn skoletimene for å være best mulig forberedt til dem (slik som i alle andre fag).

ELEV 2:

Musikkundervisningen er organisert etter kunnskapsløftet, og de aktivitetene vi jobber med er direkte og indirekte knyttet til dens målsetninger.

Som dere har sett ut fra halvårsplanen vil elevene være gjennom 2 teoretiske og 2 praktiske aktiviteter før avgangskarakter skal fastsettes. *Ole-Kristian* har også fått en karakter til sommeren 2008.

Vi er ferdig med musikkanalysen der *Ole-Kristian ikke leverte inn besvarelse*, og vi er godt i gang med siste del av den teoretiske biten av undervisningen som vil grunne ut i en teoriprøve. Deretter er det den praktiske delen står for tur. Det som er med all praktisk tilnærming er at det kreves mye terping/øving både på detaljer og på helhet og dette gjelder uansett nivå. Ved avsluttende praktisk tentamen skal *Ole-Kristian* velge selv hvilket praktisk uttrykk som det skal jobbes med, jfr. det vi har gjennomgått i 8. og 9. Det gis tilbud om veiledning under prosessen og det er viktig at du nyttegjør deg av den. Det er meget viktig å være forberedt før man får veiledning, og husk at ingen ting kommer gratis innenfor musikk.

Ole-Kristian bør vise en helt annen innstilling til faget hvis han skal få den avgangskarakteren han har kapasitet til å oppnå. Og ikke minst er det viktig å levere det han skal til rett tid.

Når det gjelder de praktiske oppgaven vil alle oppgavene deles ut skriftlig på forhånd, og de vil også bli lagt ut på fronter. Ha fokus på de vurderingskriteriene som ligger til grunn, og etterspør veiledning i forhold til dem. Musikkfaget krever konsentrert jobbing både i timene og fram mot framføringene, og du må ofte bruke mer tid enn skoletimene for å være best mulig forberedt til dem (slik som i alle andre fag).

Jeg velger her å ikke presentere vurderingsskjemaet i alle de andre fagene, men kan bekrefte at faglærerne vurderer på svært forskjellig måte og de uttrykker seg i forskjellig språk. Det er ikke så rart, ettersom de er forskjellige, og ettersom fagdisiplinene er forskjellige. Eksempelvis uttrykker kroppøvlingslæreren seg slik til de samme to elevene:

Om <i>Tore</i> : Overbeviser gang på gang. Flott lagspiller. Må overbevise med kunnskap for kar 6, som er et naturlig mål for han. Pluss for å levere varene på skolelaget i fotball .
--

Om <i>Ole-Kristian</i> : Mye skadet, glemminger og forsentkomminger gjør det vanskelig å sette karakter. Ole-Kristian må overbevise og levere gode resultater frem mot jul. Viser innimellom herlig innsats, men dette kan innimellom gå over til frustrasjon/raseri. Må jobbe med samspill og positiv innstilling.

Kroppsøvlingslæreren snakker om å ”levere resultater”, noe som viser at fagdisiplinen påvirker språket- og omvendt og at språket utvikler seg i den kulturen det befinner seg i.

Sett med mine øyne er det svært vanskelig å få øye på, i et samlet vurderingsskjema over de ulike fag, hva elevene bør foreta seg for å mestre kompetansemålene når underveisvurdering gis på denne måten. Det er derfor fristende å antyde at vurderingssystemet *er ute av kurs*, ikke minst som en følge av det omfattende dokumentasjonskravet. Det er tidkrevende og skaper forvirring, så lenge man ikke finner fram til en noenlunde entydig form og en felles dokumentasjonform er ei utfordring å finne fram til når opplæringen skal tilpasses den enkelte. Av dette følger noen utfordringer og anbefalinger rundt spørsmål om vurdering av danning:

- Kontaktlærere anbefales ikke å ta ansvar for gjennomføring av halvårssamtaler i fag.
- Skriftlig dokumentasjon av underveisvurdering, som bakteppe for ”halvårssamtalen i fag” gir ikke grobunn for dialog, dersom samtalen ikke blir gjennomført av faglærerne.
- Samtaler rundt orden og atferd anbefales i større grad trukket inn i ”løpende” underveisvurdering rundt fagdisipliner, med fokus på elevenes læringsstrategier.
- Dialog om anna utvikling anbefales å holde utenom fag, orden og oppførsel og søkes plasseres inn jevnlig (*løpende*), og knyttes opp mot fra ulike kontekster. En slik dialog må ikke tvinges inn i en form.

13.6. Vurderingsforskriftenes forbedringspotensiale

Med utgangspunkt i empirien vil jeg konkludere med at de nye vurderingsforskriftene har skapt større forvirring enn de gamle og at vi slett ikke har noen garanti for at de virker i retning av den hensikten de var ment som. Det er vanskelig å se og forstå at vurderingsforskriftene samlet underbygger og presiserer danningperspektivet og spørsmålet om elevmedvirkning i formålsparagrafen, gjennom bruk av termene ”jevnlig dialog” mellom elev og lærer, ”løpende vurdering”, underveisvurdering og halvårssamtaler.

Jeg konkluderer med at her ligger et forbedringspotensiale, dersom forskriftene skal oppfylle de gode intensjoner om vurdering for læring og forståelse som en del av elevenes karakterdannelse. Jeg vil også understreke den smule forvirring, når man bruker ordlyden ”retten til”. I juridisk forstand vil det si at både lærere og elever i praksis kan slippe unna, noe Utdanningsdirektoratet direkte har svart på og indirekte bekreftet i sitt svar (e-post av 31/09.2009):

Årsaken til endringene fra plikt til rett, henger sammen med at flere høringsinstanser uttrykte bekymring for at forskriften påla skolen og lærerne i stadig økende omfang nye plikter. Endringen fra plikt til rett innebærer ikke at læreren kan la være å invitere til f. eks samtale. Skoleeier har ansvar for at elevens rett til vurdering blir oppfylt jf § 3-1, 5. ledd, og skoleleder har ansvar for at underveis- og sluttvurdering blir gjennomført etter reglene. Implisitt i elevens rett ligger det altså en plikt for skolen eller kontaktlæreren å tilby f. eks en samtale. Utdanningsdirektoratet minner også om opplæringsloven § 13-10 og kravet til forsvarlig system for vurdering av om kravene i lov og forskrift blir oppfylt. Det innebærer likevel at elevene strengt tatt kan unnlate å stille til samtale. Vi vil likevel peke på at planlagte samtaler med elever er styrket i grunnopplæringen ved at de nå også er forskriftsfestet for grunnskolen.

Svaret fra direktoratet gjør ikke saken mindre kompleks. Min forståelse av dette er et dobbeltbudskap (eller et trippelbudskap). På den ene siden står det og faller på om skoleeier er bevisst denne rettigheten i form av å legge samtalen inn i den reelle kostnadsfaktoren. I så fall, hvor mye samlet samtale tid skal en elev få rett på? To timer eller 20 minutter. Her er lærere og skoleledere utfordret på å bruke *skjønn*. På den andre siden krever denne retten et nært og tett samspill mellom skoleeier og lærerne for å kunne utnytte eksempelvis de to timene (eller tre eller fire) hver elev får til disposisjon for å samtale om annen utvikling, om fag og om orden og atferd. Dette krever god organisering i et samspill mellom faglærere og kontaktlærer. På den tredje siden (fra innsiden) står elevene. For å kunne bruke denne retten må de være bevisst sine rettigheter. Og hvis de er rettigheten bevisst, er det slett ikke sikkert de velger å bruke den, slik det gradvis skjer med stemmeretten i Norge. Til sammenlikning kan vi si at dersom elevene ikke føler at de kan påvirke systemet (slik som på Sjøby) vil de snart fraskrive seg retten til å samtale. Noe som vil være det billigste alternativet for skoleeier. I §30 i Lov om barn og foreldre fra 1981 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 1981) presiseres foreldrenes plikt til å sørge for at barna deres får opplæring og utdanning ut fra evner og forutsetninger. I FN's konvensjonen om barnets rettigheter (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2003) presiseres i artikkel 28 og 29 retten til utdanning med sikte på å utvikle nærmest personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner, så langt det er mulig. Dette setter indirekte et krav til samarbeidspartnerne, heim og skole, om å forplikte seg

i dialog om læring og utvikling. Altså blir det vanskelig å forstå at elever og foreldre kan fraskrive seg plikten til være i dialog med skolen ut gjennom ”retten til” vurdering.

Vi aner her et bilde av vurderingssystemet som et *autopoietisk* system, som i seg selv er så komplekst at det fortjener at vi setter inn noen grep for at lærere bedre skal kunne håndtere det i forhold til det formål det er ment å skulle tjene. Likevel, mitt ”enkle grep” eller virkemiddel er å besørge at den muntlige dialogen ikke ”kokes bort i kål”, slik tendenser viser, når ”dialog om annen utvikling” nesten blir borte i fokus på karakterer, orden og atferd. Og når undervisvurderinger kan tillates utført som ”skriftlige meldinger”. Her synes det nødvendig med en revisjon av systemet, skjønt i Luhmanns forståelse blir ethvert nytt grep til en ny og utvidet kompleksitet. En forutsetning blir likevel, dersom vi ser og forstår dialogen som et redskap eller et virkemiddel til å håndtere kompleksiteten, så må dialogen på plass i en forpliktende tilstand. Ikke bare som ”jevnlig”, ikke bare som ”løpende” og ikke bare som ”retten til” dialog.

Som et ledd i å redusere kompleksiteten og samtidig utvikle bedre vurderingsskikk med sikte på elevens danning, følger her noen foreløpige tilrådinger i retning av forbedring av dagens vurderingssystem, sett ut fra denne studien:

- Overfør kontaktlærers ansvar for halvårssamtaler i fag til faglærerne og hold denne samtalen atskilt fra foreldresamtalen etter §20.
- La orden og atferdsdiskusjonen inngå i ”undervisvurdering i fag”, med fokus på læringsstrategier, og *presiser* ”løpende” og ”muntlig og skriftlig melding”.
- *Presiser* og forplikt ordet jevnlig i ”dialog om annen utvikling”, ved å antyde en rammefaktor
- *Presiser* retten til å omforme 25 % av timetallet til alternativ opplæring (Vedlegg 1 til Rundskriv F-009- 06) som en del av vurderingsforskriften og gjør den *forpliktende* for skoleeier/den enkelte skole.
- Gjør om ”retten til vurdering” og ”retten til samtale” til en *forpliktelse*.
- Undervisvurdering lar seg ikke kombinere med tall- eller bokstavkarakterer. Undervisvurdering må kunne tale for seg selv. Det anbefales enkle formuleringer knyttet til kompetansemål, som beskriver henholdsvis en *stillstand*, om eleven er *undervis* eller *mestrer*.

13.7. Vurderingssystemet og autopoiesis

Herfra vil jeg diskutere vurderingssystemet (i Norge) ut fra begrepet *autopoiesis* og Luhmanns påstand om at kompleksiteten øker dersom systemet tilføres en ny komponent, selv om den har til hensikt å redusere kompleksiteten. Luhmann gjøre rede for begrepet autopoiesis i sitt sentrale verk *Sosiale systemer* av 1984 (Luhmann, 2000). Luhmanns egen litteratur rundt begrepet kjennes ikke lett tilgjengelig for meg i språklig forstand, derfor vil jeg prøve å oversette begrepsforklaringene i mitt språk og min begrepsoppfatning. Jeg tar utgangspunkt i *vurderingssystemet* i skole-Norge, et system som jeg kan forstå på flere nivå:

- som et rent funksjonssystem (det rent forskriftmessige)
- som et funksjons- sosialt system (sett fra et indre perspektiv, fra de som produserer og funksjonene og setter dem i verk)
- som et sosialt system (sett fra et brukerperspektiv generelt)
- som et psykisk system (sett fra et individuelt perspektiv)

Jeg velger først å gjengi min oppfattelse av dette systemets kompleksitet, slik det fungerer ved utgangen av år 2013, forstått ut fra mitt system (min bevissthet). Jeg oppsummerer først litt om selve saken.

Med den gode hensikt å innføre et nytt og forbedret vurderingssystem i Norge aner vi gjennom empirien at kompleksiteten øker, på den måten at systemet kan virke nærmest uforståelig og uhåndterlig for de som skal betjene det. Departementet har gjennom Utdanningsdirektoratet innført flere nye komponenter, som har hatt som overordnet hensikt å forbedre vurderingssystemet, men som har medført at systemet er blitt nokså detaljrikt. Det krever kurs- og opplæring over det ganske land for at de som skal betjene det, skal kunne forstå det. Noe man er godt i gang med, gjennom å prøve det ut i ”Blacks ånd”: starte i det *lille* (nærmere 70 forsøksprosjekter i 2008-2009), over i et *større* (nærmere 150 forsøksprosjekter i 2010- 2014), for så å la det spre seg til det *store* (innføring i alle ledd over ei viss tid), blant annet gjennom Kompetanseløftet og Ungdomstrinnsatsingen (2010-2017).

I møte med lærerstaben på en av ungdomsskolene i Nordland, ble jeg sittende på overtid og diskutere med *en fortvilet musikk lærer (og musiker)*, som var oppgitt over vurderingssystemet og kravet til dokumentasjon. Han var svært idealistisk på vegne av sine musikkelever og ville veldig gjerne få elevene både til å bli glad i musikk og til å forstå musikk, men han følte at det nye vurderingssystemet forhindret dette. Spesielt var han opptatt av forskriftenes vektlegging på *dokumentasjon*; det at mye tid (av undervisningstiden) gikk med til å

dokumentere læring og måloppnåelse i forhold til kompetansemål, sett også i sammenheng med en karakterskala fra 1→6. Med gjennomsnittlig én time i uka til rådighet (noe som hadde resultert i at all musikkundervisning var organisert på prosjektbasis), med ansvar for nærmere 200 elever, som han skulle være i dialog med og kunne gi presise og dokumenterte fremovermeldinger til, så måtte han bare innrømme at han ikke hadde sjanse! Dette gjaldt slett ikke bare for hans fag, mente han, men like mye for alle de fagdisipliner som hadde lavt timetall og som krevde lærere med spesialutdanning. Svaret på dokumentasjonskravet ble gjerne at den formative vurdering ble av typen: ”stå på”, ”øv mer” osv. Og at de brukte ”innfyllingsmetoden” på fast utarbeidete skjemaer som svar på dokumentasjonskravet.

Jeg kan dermed forstå, sett i forhold til begrepet *autopoiesis*, at mennesket, som et psykisk system, er selvrefererende i forhold til å forstå, forklare og handle i sin virkelighet. Jeg kan forstå at kompleksiteten øker når det kommer mye informasjon og mange motstridende krav som skal inn i et hode og samtidig skal fungere i forhold til en omverden. Jeg kan også forstå at på et gitt tidspunkt begynner et system å leve sitt eget liv, når så mange ”kokker” skal forsøke å tilrettelegge for så mange kropper. Sett fra mitt synspunkt er systemet kommet ut av kontroll, og det er vanskelig å se hvem som har ansvar for å innhente kontrollen.

Men *læreren* vår står lykkeligvis i flere *valg*: han *kan* velge seg *ut* av det kompliserte og slutte som lærer. Kanskje heller satse som musiker? Han *kan* også bli værende i læreryrket, men kjempe mot det paradoksale og komplekse, medvirkende til et nytt og bedre vurderingssystem. Eller han *kan* lage seg en ytterligere forenkling av systemet som er til å leve med, slik vi har vist et eksempel på tidligere i teksten gjennom ”innfyllingsmetoden” i dokumentasjonen. Dette viser at mennesket (som psykisk system), så lenge det er friskt, finner måter kvitte seg med det problematiske på, og søker etter løsninger. Det kan se ut som mennesket på en måte er selvregulerende i å mestre en kompleksitet som de kan leve med. Dermed prøver jeg å argumentere for at et autopoietisk system ikke nødvendigvis øker kompleksiteten når nye komponenter føres inn. Kanskje er det nettopp slik at når det nærmer seg det kaotiske, beveger vi oss over en *ny terskel* som kan føre i retning av økt handlingskreativitet og forenkling av systemet. Jeg sier *kan føre til...* for det er ikke sikkert at det ender der. Det kan også ende i enda mer finpissede og uforståelige regler.

Når jeg går videre i denne diskusjonen må jeg avklare for meg selv noe av det jeg synes er vanskeligst å forstå, både begrepet *kompleksitet* og spørsmålet om *autopoiesis* som et *lukket*

system. Først til *kompleksiteten*: begrepet er å forstå i forhold til de strukturer som organiserer verden og binder den sammen; et stort antall elementer som bindes sammen selektivt. Luhmann (2000, s. 61 ff) bruker betegnelsen *organisert kompleksitet*, som bare kan bringes fram gjennom systemdannelse, kompleksitet med selektive relasjoner mellom elementene. For så vidt drøfter Luhmann her kompleksitet som et forhold som betinger seg selv, gjennom å måtte konstitueres på et stadig høyere trinn, hvorpå kompleksitetens selvreferanse blir internalisert som systemets selvreferanse. Forstått i min oppfatning vil kompleksitet etter hvert få en katalyserende virkning, altså at vi nærmest tvinges til å foreta forenklinger (inndeling i kategorisystemer) som gjør oss bedre i stand til å forstå sammenhenger og skaffe oss oversikt.

Dernest til autopoiesis og forståelsen av det å være et *lukket* system. Dersom noe kan trenge inn (informasjon, forstyrrelser), og dersom systemet kan kommunisere med andre systemer, har jeg vanskelig for å forstå beskrivelsen av å være lukket, i ordets rette forstand. Med henvisning til Maturana og Varela som er opphavsmenn til begrepet autopoiesis, beskriver Luhmann autopoietiske systemer for å være lukket i forhold til omgivelsene, men likevel uten å være *uavhengig* av omgivelsene. Altså er de ikke lukket i min oppfatning. Begrepet *selvreferanse (refleksjon, refleksivitet)* beskrives av Luhmann å være sentralt knyttet til autopoiesis, noe som *kan og skal forstås meget allment- alt etter hva man forstår ved seg selv og hvordan man oppfatter referansen (ibid s.71 f)*. Begrepet betegner den enhet, et element, en prosess eller et system for seg selv. "For seg selv" betyr: uavhengig av andres iakttakelse, derav forståelsen av autopoiesis som et lukket system, *altså uavhengig av andres iakttakelse*. Begrepet selvreferanse rommer også et saksutsagn, idet det påstår at en enhet (et system) kun kan tilveiebringes gjennom en relasjonsdannende operasjon (en kommunikasjon); at den altså må produseres, uten at den på forhånd er tilstede i en substans, i et individ eller som en idé i dens egen operasjon. I min forståelse vil det bety at en selvreferanse alltid trenger impulser fra *omverden* (en kommunikasjon). Jeg kan dermed forstå at å være *lukket* ikke handler om å være lukket som sådan, men det handler om å være *selvrefererende* og ikke gi direkte mulighet for andre til innsyn (jfr. ei lukket Facebook-gruppe). Noe som er lettere for meg å forstå.

I en artikkel i Norsk Filosofisk Tidsskrift⁷³ gjør Bjørn Myskja (2003) nærmere rede for *sin* forståelse av autopoiesisbegrepet, noe jeg vil trekke inn i denne sammenheng. Han understreker at Maturana vektlegger at begrepet autopoiesis hører hjemme innenfor et vitenskapelig akseptabelt paradigme med et kausal-mekanistisk syn på virkeligheten, der *teleologi* ikke gis rom. Maturana skiller mellom hva som er konstitutivt ved en organisme og hva en observatør legger til den i en fortolkende virksomhet ut fra formål. Et formålsbegrep er alltid relasjonelt, dvs. det har alltid en funksjon for noe eller for noen (utenfor systemet selv). Slike enheter kaller Maturana for *allopöietiske*⁷⁴. Myskja forklarer definisjonene til Maturana slik (ibid, s. 90):

Poenget med hans definisjon av det levende som autopoietisk er at enhetene betraktes som selvtilstrekkelige og ikke settes i relasjon til noe annet. Hvis vi ser dem som tjenlig i forhold til noe annet, har denne betraktningen bare gyldighet fra observatørens perspektiv og tilligger ikke enheten selv.

På den måten oppfatter jeg at Luhmann betrakter autopoiesis *telelogisk*, slik at bare det observerbare (ut fra det formålstjenlige) vil være gyldig: altså kommunikasjonen mellom systemer, eller observasjon av observasjonen av kommunikasjonen. Men ut fra Maturanas definisjoner på autopoiesis/allopöiesis kan selve vurderingssystemet (som funksjonssystem) muligens beskrives som *et allopöietisk system* (det er ”smidd” av menneskehand), mens det jeg mener kan forstås som *autopoiesis*, er de psykiske og sosiale systemer som forholder seg til kompleksiteten ut fra sitt perspektiv. Altså de som skal betjene systemet, enten de produserer / organiserer systemet, eller er brukere av det. Mens selve funksjonssystemet, i min oppfatning, lettere kan forstås som et *allopöietisk system*.

Jeg går nu videre med spørsmål om det virkelig kan være slik at et system er totalt selvrefererende. Ad dette spørsmål henviser Myskja (2003) i sin artikkel videre til Lewontin⁷⁵ som avviser Maturanas påstand om at en celle er en lukket og en selvtilstrekkelig maskin, men hevder *at levende systemer er grunnleggende sett åpne*, noe som kan vises ved behovet for konstant tilførsel av energi og fjerning av avfallsprodukter fra energiomformingen. Myskja sier det slik:

Denne forståelsen av cellen og organismens åpenhet virker umiddelbart mer sakssvarende enn Maturanas insistering på cellens lukkede autonomi. En slik omfortolkning av autopoiesis

⁷³ NFT, nr. 01-02. 2003

⁷⁴ *Allo* – noe som ikke er frembrakt i seg selv, men gjennom noe annet eller av en annen, eks. av håndverkeren, kunstneren. M.a. o. menneskeskapt. Maturana kontrasterer autopoieses med allopöieses.

⁷⁵ Lewontin 2001, The Triple Helix, s. 72 f.

er i samsvar med den bruken begrepet har innen andre fagområder, og er også i overensstemmelse med den aristoteliske forståelse av livsprosessene (ibid s.93).

Artikkelforfatteren trekker her sammenlikninger mellom Aristoteles og Maturana når det gjelder forståelsen av den levende naturen; hvor de skiller seg fra hverandre ved at Maturana søker å *unngå* teleologiske momenter ved å legge disse til observatøren. Dermed blir de også rent subjektive. Mysjka hevder at det er mer rimelig at hele virkeligheten er observatørvhengig, inkludert den autopoietiske organisering. Dermed, sier han, er imidlertid ikke fenomenene avhengige av den *empiriske* observatør, slik Maturana synes å mene:

Hovedpoenget i en transsentalfilosofisk tilnærming er at det finnes ufravikelige betingelser for at det skal kunne eksistere en virkelighet tilgjengelig for den menneskelige erfaring, noe som sikrer en objektiv virkelighet (ibid, s. 94).

Som svar på spørsmålet om autopoiesis som åpent eller lukket system, handler det i denne sammenheng om hvordan jeg som observatør (i verden og til verden) ser og forstår virkeligheten og er i stand til å trenge inn i den transsentalt. Jeg aksepterer at jeg (som observatør) ikke rent fysisk kan få direkte- innsyn i et ”lukket” system (eksempelvis et annet menneskes tankeproduksjon), men jeg er samtidig bevisst på at jeg både kan påvirke det andre systemets produksjon og skaffe meg innsyn i hvordan det tenker og fungerer, nettopp gjennom dialog med systemet og med det som skaper og har skapt systemet (bevisstheten). I Luhmanns definisjon er bevisstheten ”tanker som produserer tanker”, men i min forståelse vil det være kommunikasjon med og mellom alle de stemmer som meninger er bygget på, både i fortid og nutid, slik Bakhtin så viselig beskriver det: dialogen med et helt orkester av stemmer! Selvreferansen vil ut fra en slik tanke ikke være lukket, men alltid være bygget på et innspill som stemmer opp orkesteret og setter musikken i gang.

Dermed tilbake til spørsmålet rundt kompleksiteten. Sammenholdt med Lewontins påstand om at levende systemer er åpne, og at de både har behov for konstant tilførsel av energi og fjerning av avfallsprodukter fra energiomformingen, vil det da nødvendigvis bli slik at kompleksiteten øker når vi fører inn en ny komponent som har til hensikt å forbedre et system? Kan det ikke like godt tenkes at kompleksiteten vil avta, dersom systemet evner å kvitte seg med ”avfallsstoffene”?

Jeg går tilbake til begrepet selvreferanse og henter ut noen forklaringer fra Luhmann (2000) som kan underbygge svar på dette spørsmålet. Med selvreferanse taler han om en selvintenderende akt eller selvinneholdende mengder, hvor selvet konstituerer mengden.

Selvreferansen anvender da nøyaktig den operasjon som konstituerer selvet, men referansen kan under denne betingelse bli overflødig eller paradoksal. Dersom selvreferansen blir paradoksal taper den evnen for tilslutning av ytterligere operasjoner, noe som innebærer at systemet må treffe ytterligere forholdsregler på tilslutningsmulighet til ytterligere operasjoner. Man kan betegne et system som selvreferensielt når det selv konstituerer de elementer det består av, som funksjonsheter, og når det løpende reproducerer selvkonstitusjonen: *Selvreferende systemer er på nivået for denne selvrefererende organisasjon lukkede systemer, fordi de i deres selvbestemmelse ikke tillater andre prosesserende former (ibid s.73).*

Er ikke dette å forstå som at systemet kvitter seg selv med avfallsstoffer når de kjenner det nødvendig? M.a.o. forstått slik at når systemet gjør seg tilgjengelig for nye tanker, er det også i stand til å kvitte seg med gammelt tankegodt. Kan ikke dette også forstås slik at de nye komponentene som tas inn kan bidra til å forenkle tankegodset istedenfor å gjøre det hele mer komplekst? Kan det ikke også forstås dit hen at det paradoksale handler om at systemet kan bli så komplisert at hele systemet er klar for en total oppløsning og snu-operasjon? Eller at det i det minste trenger en "vår-rengjøring" hvor noe rett og slett blir ryddet ut, for å gi plass til noe annet? Jeg kommer i hug et gammel utsagn fra min mormor, som handlet om å ikke samle på ting: "Har du mer en syv ting, tar tingene overhånd. Da må du kvitte deg med noe". Sant nok. Når nye elementer føres inn, må du kvitte deg med noe. Ellers tar kompleksiteten lett overhånd. Eller vi kan lære oss metoder for å sortere kompleksiteten på. Vi organiserer tingene våre i skuffer og skap for å få bedre oversikt. Etter hvert blir det fullt også der og man må foreta "inntaksstopp" eller sende noe til Fretex. Dermed er det, i min oppfatning, ikke sikkert at kompleksiteten kommer til å øke når den har nådd et visst nivå. Kanskje den like gjerne avtar etter et storslagent "garasjesalg". Her kommer begrepet *dobbelt kontingens* inn i min forståelse. Mennesket (som psykisk system) står hele tiden overfor valg. Og mennesket bestemmer selv hva det gir sin tilslutning til og hva det ikke gir sin tilslutning til i forhold til omverden; hva det tar inn i systemet og hva det forkaster. På samme måte vil et *sosialt system* (bestående av mennesker) også kunne bestemme hvilke verdier som skal inn og hvilke verdier som ikke tjener fellesskapet og dermed kan forkastes.

Luhmann argumenterer for hvordan meningssystemer "assymetriserer seg selv", gjennom omverdensreferansen, noe som skjer gjennom dialog eller konversasjon⁷⁶. Ut fra dette forstår

⁷⁶ Her henviser han til Stein Bråtens (norsk systemteoretiker) utredninger om selvflexive systemer fra 1978.

man at der kreves minst to komplekser med divergente perspektiver til konstitusjonen av det som fungerer som enhet (element) i systemet. Denne komplikasjon eller problematikk kan forklares gjennom begrepet *interpenetrasjon* (*ibid* 257 ff⁷⁷). Begrepet anvendes til en særlig art av bidrag til oppbygging av systemer, som fremkommer fra omverdens systemer. I så måte taler han om *penetrasjon*, når et system stiller sin egen kompleksitet til rådighet for oppbyggingen av et annet system. Sett ut fra *vurderingssystemet* kan jeg forstå begrepet interpenetrasjon som når Utdanningsdirektoratet legger ut nye forskriftene til *høring*, hvorigjennom yrkesprofesjonen (lærere og skoleledere) stiller sin ekspertise til rådighet for å svare på høringen, med tanke på å forbedre systemet. Det er et sentralt aspekt ved det interpenetrende system, sier Luhmann; det forblir omverden for hverandre. Det vil si at den kompleksiteten som de stiller til rådighet for hverandre kan være uforståelig, altså representere uorden, for det mottakende systemet. Man kan derfor si at psykiske systemer forsyner de sosiale systemer med tilstrekkelig uorden. Luhmann er opptatt av systemenes reproduksjon, noe jeg synes er interessant. Han hevder at:

...autopoiesis forutsetter ikke på en tvingende måte at systemet omverden er fullstendig fri for den type av operasjoner, ved hjelp av hvilke systemet reproducerer seg selv. I levende organismers omverden finnes andre levende organismer, i bevissthetens omverden andre bevisstheter. I begge tilfelle er systemets egen reproduksjonsprosess ikke desto mindre kun anvendelig internt. (ibid s.73)

Han går videre inn på at den selvreferensielle autopoietiske reproduksjon på elementenes nivå må holde seg til den type elementer som systemet definerer. Problemet blir dermed fare for *gjentakelse* eller *reproduksjon*.

Rasmussen (1998) forklarer dette med utgangspunkt i Luhmanns teori om *terskelbegrepet*, ved at mennesker har en grense, en terskel for selvbevisstheten, noe som innebærer at det er personen selv som avgjør sin egen forståelse av seg selv og ikke en forskrift eller en betegnelse utenfra: *Det som definerer et system som et system i forhold til omverdenen er systemet selv (ibid,s.112)*. Jeg ser det slik at vi lager en slags ”private løsninger” med egne forklaringer. Det kan jeg bekrefte i forhold til vurderingssystemet, idet en av lærerne ved en videregående skole kunne fortelle meg at hun gjorde følgende i spørsmålet om å kunne benytte *hele* – eller *delt* karakter: Når prestasjonen lå mellom 3 og 4, skrev hun en tilføyelse etter tallet 3 i karakterskjemaet: ”Du ligger *egentlig* mellom 3 og 4, men det er det ikke lov å skrive 3,5”. Da mente hun altså at hun hadde sitt på det tørre!

⁷⁷ Et begrep hentet fra Talcott Parson.

Dette kan forstås på den måten at det er lite som beveger utenfra og inn i systemet uten at systemet har gitt sin tilslutning til det. Omverdenen vil alltid forstås som mer kompleks enn systemet. Men ved enhver operasjon i systemet reproducerer systemet sin enhet og dermed sine grenser, forstått slik at systemet reproducerer stadig større deler av omverdenen i seg. I den forstand, sier Rasmussen, *kan kunnskap defineres som den økningen i indre kompleksitet som et system oppnår gjennom de operasjonene det reduserer omverdenens kompleksitet gjennom (ibid, s.113)*. Her leser jeg det slik at man reduserer kompleksiteten (i omverdenen) ved å øke kunnskapen. Dette kan i min oppfatning forstås på to måter: at man har kvittet seg meg overflødig tankegods, eller at man har lært seg metoder for å sortere/kategorisere. Eller både - og. Altså er ikke virkelighetsopplevelsen (bevisstheten) i det psykiske systemet blitt mer komplekst. Bare, forhåpentligvis, mer reflekterende, i min forståelse. Sagt med min ord: Kunnskap *kan* bidra til å øke refleksjonsnivået og handlingskreativiten i psykiske og sosiale systemer, noe som *kan* føre til forenkling av kompleksiteten. Men vi har ingen garanti for det. Det avhenger ikke minst av hvilken kunnskap som føres inn.

14. Avsluttende diskusjoner og oppsummering

14.1. Oppsummering og funn

Forskningsmålet med denne studien har vært å gjennomføre en analyse om hvordan elevsamtalen kan fremme danning, forstått som livslang læring og verdikontinuitet. Dette innebærer å finne fram til vesentlige forutsetninger som må ligge i bunn, slik at elevsamtalen kan være et virkemiddel som kan bidra til læring i videste forstand, ut fra opplæringslovens formålsparagraf, § 1. Studien, som er avgrenset til grunnskolens ungdomstrinn, favner om ulike systemnivåer i skolen. Mine forskningsspørsmål har vært stilt ut fra dette. I studien har jeg fokusert på begrepene *danning*, *lærelyst* og *vurdering*, begreper som er utdypet i avhandlingens kapittel 4. Forskningsspørsmålene, som har vært stilt og besvart gjennomgående i studien, er rettet mot kvaliteten ved elevsamtalen, og mot elevsamtalens betydning for livs- skolelivskvaliteten. Spørsmålene lyder:

1. Hva kjennetegner elevsamtaler som utløser elevens lærelyst?
2. Hva kjennetegner elevsamtaler som virker hemmende på lærelysten?
3. Hvilke betingelser i og rundt elevsamtalen ivaretar danning som livslang læring?
4. Hvordan kan *elevfortellingen* konstrueres som støtte i elevenes danning?
5. Hvordan ivaretar lærere elevenes stemmer som et ledd skolens danningprosjekt?
6. Hvordan ivaretas ”anna utvikling” (etter vurderingsforskriftenes § 3-8) som ”jevnlig dialog” i elevsamtalene?
7. Hvordan vurdere for danning og lærelyst?

14.2. Hva hemmer og fremmer lærelyst?

Spørsmålet om lærelyst, ut fra forskningsspørsmål 1 og 2, er redegjort for i teorigrunnlaget, kapittel 4.6. Det er videre diskutert ut fra empirien i kapittel 8.1 og kapittel 12. Ut fra studien av empirien i de to hovedprosjektene Sjøby og Fjordbygda, vil jeg her oppsummere elevsamtalens forutsetninger for lærelyst. I teorigrunnlaget beskrives begrepet *lærelyst* å dekke begreper som entusiasme, engasjement, utforskertrang og skaperevne. Begrepet lærelyst forstås i grenselandet, i den følsomme overgang, mellom *motivasjon* og *læring*. Her forventes dynamiske og engasjerte elever. I avhandlingen har jeg ofte omskrevet lærelyst som det å være i ”flyt” eller å være i en musisk tilstand. Bjørkvold (1989) anvender, i tilknytning til begrepet ”musisk”, begrepet *det musiske komma*. ”Det musiske menneske kan med uhyggelig skarpsyn se inn i fremtiden”, sier han, ”og hos det musiske menneske er én pluss én aldri akkurat to. Det blir alltid en uro tilbake. Det er det musiske

komma” (ibid, s. 330). Her snakker han om ei skapende livskraft som får det til å ”svinge” i menneskesinnet. Lærelyst kan forstås som skapende livskraft, sett fra mitt synspunkt..

De to hovedprosjektene som danner grunnlaget for analysen i denne studien viser elevsamtaler med ulike tilnæringer. I det første prosjektet, på Sjøby ungdomsskole, ble det i tidsrommet 1995-98 gjennomført forsøk med faste elevsamtaler, av type ”medarbeidersamtaler”, hvert halvår over en tre-årsperiode. Etterhvert ble de individuelle samtalene også tilbudt som samtaler i mindre grupper. Samtalene var definert rundt en fast struktur, av ca 30-45 minutters varighet. Målet for samtalene var rettet mot læring og utvikling, hovedsakelig i betydning av å ”lære å lære”, og mot at elevene skulle være medvirkende i sin egen lærings- og dannelsingsprosess. Her ble, som et supplement, benyttet kompetansekartlegginger, forelesninger og arbeidsoppgaver, alle med utgangspunkt i læringsteorier. Erfaringene fra Sjøby- forsøket var blandet. På den ene side var samtalen et nyttig og verdifullt virkemiddel både for trygghetsetablering og, ikke minst, for å få tak på kompliserte prosesser, eksempelvis mobbing og subkulturer som bidro til å holde nedbrytende språk og kultur levende. Videre hadde elevsamtalene stor betydning for elever som trengte tett oppfølging og hadde liten eller kvalitativt dårlig voksenkontakt.

På den andre side viste samtalene en negativ effekt for elever som hadde et dårlig forhold til skolen fra tidligere, noe studien viser eksempler på (kap. 7.6. og 8.5). Videre erfarte vi at elevsamtalen gled inn som en vane for mange elever. Når en samtale kom så sjelden som hvert halvår, viste den seg stadig mer uforpliktende for enkelte elever. Muligens skyldtes dette at samtalene ble etterfulgt av lite håndfast dokumentasjon som ikke forpliktet til oppfølging, verken fra lærers eller elevs side. Ut fra denne erfaringen, kan vi ane en fare for at elevsamtalen kan bli bindeledd for rutinemessig kjedsomhet, dersom den kommer for sjelden. Den kan også føre til en slags rutinemessig negativ forsterkning, dersom elevene sliter med noe uoppjort.

Vi hadde i Sjøby - prosjektet en intensjon om at elevsamtalene skulle lede til nysgjerrighet, undring, økt demokratisering og betydningsfulle forandringer i hele skoleorganisasjonen. Her viser analysen at man ikke klarte å oppnå radikale forandringer gjennom disse tre årene med elevsamtaler, bare mindre justeringer. Årsakene er flere. De henger dels sammen med lærernes ansvar for et nærmest uoverkommelig antall elevsamtaler, dels med grad av privatisering av samtalene, dels med lav forandringskultur i organisasjonen. Dette vil bli

drøftet nærmere under metodediskusjonen (kapittel 14.4). I denne tidsperioden, midt på 1990-tallet, syntes skolen å henge litt fast i en nærmere 50-årig ungdomsskole- tradisjon, fra oppstarten med ungdomsskolen på forsøksbasis i 1959 (se historikk, kapittel 6).

Det neste prosjektet, på Fjordbygda sentralskole, hadde sin oppstart i 2002. Her ble både rammebetingelser, form og innhold for elevsamtalene endret, på bakgrunn av resultatene fra Sjøby. I det nye prosjektet fulgte samtalene tettere, de var kortere og de hadde i større grad synliggjort både personlig/sosial utvikling, faglig utvikling og vurdering. Metodisk fulgte vi hovedsakelig prinsippene fra tidligere, med den kvalitetsforbedring at video-opptak i større grad ble benyttet på et utvalg av elever, dette for å kunne studere selve samtaleforløpet med tanke på selvrefleksjonen (selvdanningen) hos begge parter. Studiet av videoopptakene var også et ledd i en kompetanseheving av lærernes samtaleledelse. Også på Fjordbygda ble samtalene til en viss grad privatisert, noe som førte til at kontaktlærere fikk ansvar for et urimelig høyt antall elever, både i gjennomføringen av samtalene og i oppfølgingsfasen. Men forandringskulturen på denne skolen innbø til flere synlige og opplevde endringer for elevene, som et resultat av samtalene. Erfaringen med å bruke læreplanens generelle del som ”program for danning” ga stort utbytte for elevene, ettersom lærerne lyktes med å klargjøre mål og delmål og følge opp læringsmålene, på en systematisk måte (Vedlegg 7, periodeplan).

Styrken i begge prosjektene har vært høy grad av stabilitet i lærerstaben. Felles erfaringer fra samtalene i begge prosjektene gir en nokså entydig, om ikke observerbar, oppskrift på hvordan lærere bør opptre for å bidra til *den gode samtale*, som utløser elevenes lærelyst og opprettholder interessen til å lære, over tid. Sammenfattet handler det om:

- blide og tilstedeværende lærere (fokusert oppmerksomhet)
- ydmyke lærere som er varsomme med å trø over grenser i elevens liv (ydmykhet)
- uredde lærere som våger å ta en konfrontasjon, både med elever, med foreldre, med kollegaer og andre som har betydning for læringsprosessen (vågemot)
- lærere som er rimelig ryddige i hodet og har god kontroll på læringsprosessen, og som dermed, gjennom oversiktlig dokumentasjon, følger konsekvent opp de avtalene lærerne og elevene blir enige om

Samtaleprosjektene har også tilført viktige forskningsbidrag til en motsats, *den dårlige samtale*, en samtale som har liten funksjon sett i lys av lærelyst. Her kan nevnes:

DEL 4 - Kapittel 14 Avsluttende diskusjoner og oppsummering

- lite forpliktende dokumentasjon etter samtalen, upresise og utydelige avtaler både for elever og lærere
- samtalskjema som begrenser og hindrer muligheten for filosofering og fritt tankespinn
- indre justis og dårlig endringskultur, både i skole - , lærer- og elevmiljøet
- bruk av upresist språk, og bruk av begreper (diskurser) som lukker for endringer i organisasjonen
- mer eller mindre ubevisst manipulering i samtalen gjennom å fokusere mye disiplinering med fokus på orden og atferd, tendenser til å sykeliggjøre atferd som ikke følger skolens regler

Empirien viser til at det skal overskudd til for å engasjere seg i så mange samtaler som det her er gjennomført i begge prosjektene. Lærerne selv anbefaler en øvre grense rundt 10- 12 elever, dersom de skal makte å involvere seg og klare å følge opp hver enkelt. Dette er et viktig moment å ta med seg når elevsamtaler i stor grad er formalisert i lov og regelverk uten å være knyttet til nødvendige rammebetingelser.

Empirien (kapittel 7.6 og 9.6) indikerer at elevsamtalene må vise nærkontakt til virksomhet som preger de unges liv *utenom* den bundne skoletida, og at elevenes dominerende virksomhet i ungdomsskolealderen er svært mangfoldig, noe som i studien har vært belyst og drøftet gjennom virksomhetsteori ut fra Enerstvedt (1988). Hobby - , fritid - og vennevirkosomhet må også forstås som læringsvirkosomheter som har stor betydning for elevens læringsutbytte og lærelyst. Elevene påpeker at elevsamtalene må rette seg mot det de mestrer og lykkes med, i større grad enn det de sliter med, eller mislykkes med. Det forhindrer ikke at det er ”brodd” i samtalen, rom for kritisk tenkning, diskusjon og uenighet. Rutinemessige samtaler uten ”brodd” kan like gjerne virke nedbrytende på læringsprosessen. Som hovedregel må en elevsamtale etterfølges av en gjensidig handling, som et resultat av det man har tatt opp, men iblant må samtalen kunne gi rom for å filosofere uten å ha noe mål utenfor selve samtalen. Vi får i studien et innblikk i hvordan ungdomsskoleelevne frisker opp leken og begynner å leke, etter at de har stått delvis uvirksomme ”og hengt” første året etter at de kom inn i ungdomsskolesystemet. På Sjøby var det full opplutning da de på våren på 9. trinn startet med de gamle ball-lekene i skolegården. Mange elever minnes leken når de ser seg tilbake. De roser kreative metoder i barneskolen og ønsker å bruke slike

metoder også i ungdomsskolen, men i ungdomsskolen ligger en forventning om å at det er ”barnslig” å leke.

14.3. Dialog om anna utvikling

Forsknings spørsmål 6 retter seg mot hvorvidt ”anna utvikling” etter forskriftens § 3.8 ivaretas i elevsamtalene. Dersom vi vender blikket mot samtalen i Sjøby- prosjektet finner vi at selv om man på Sjøby har brukt god tid på samtalen, har ikke ”anna utvikling” har fått mye plass. Samtale-eksemplene fra Sjøby (kapittel 7.2 og 7.4) viser at i samtalen med Sondre, på nærmere 45 minutter, brukes bare 4-5 minutter til samtale om ”utenomfaglige” spørsmål som kan defineres under ”anna utvikling”. Resten av tida brukes til å snakke om fag, karakterer og disiplinering. I gruppesamtalene i 9 klasse som varte nærmere 60 minutter, lå det an til å kunne ta opp spørsmål om ”anna utvikling” (kap.7.4). Men heller ikke her ble det brukt mange minutter på forhold som ikke var knyttet direkte opp mot fag, atferd og orden.

Studien viser at elevene gradvis sluttet å ta opp spørsmål som eksempelvis handlet om visjoner, om livs- og skolelivskvalitet, noe som fremkommer i sluttevalueringen fra Sjøby (kapittel 7.6). Da elevene på 10 trinn ble gitt mulighet til å snakke om ”løst og fast” i elevsamtalene, var det mange elever som definerte denne samtalen som ikke-seriøs. Skjønt flere elever bemerket at den strenge samtalestruktur i disse årene har ødelagt mulighetene for den frie diskusjon. I sluttevalueringen er noen få elever inne på at samtalerommet kan ha vært et hinder for den frie tanke (se skjema, vedlegg 6). Samtidig har de fleste elevene vurdert samtalerommet til å være uten betydning. Her kan årsaken ligge i at elevene ikke fikk noe ”romvalg”. Dermed var det ingen som fikk prøvd ut en samtale ute i det fri eller på en nøytral arena.

På Fjordbygda ble ”anna utvikling” lagt inn i den ordinære elevsamtalen, både gjennom tema og som ”annet” de kunne ta opp. Heller ikke her fikk den frie dialogen fritt spillerom, ettersom den hadde kort tid på seg, 2-3 minutter i starten og et lite minutt i avslutningen av samtalen. Videre var denne startsekvensen i samtalen gjerne knyttet opp mot et tema som rommet mye interessant i seg selv, for eksempel ”hjemmedagen”, arbeidsplassbesøkene eller tverrfaglige prosjekter. At samtalen var knyttet til et tema elevene hadde vært opptatt av, gjorde at samtalen fikk god driv i starten. Samtidig kunne elevene bli bundet opp i temaet, dersom de ønsket å snakke om noe helt annet. Vi ser likevel at det var mulig å skifte tema, ut fra eksempelet i samtalen mellom Randi og Mette i kapittel 9.5. Her løste læreren det på den

måten at hun ga Mette tid til å prate om det hun hadde på hjertet og utsatte fagsamtalen til noen dager senere. Fra empirien på Fjordbygda ser vi likevel at fagvurdering tar mye oppmerksomhet i forhold til diskusjoner om anna utvikling, jfr. drøfting i kapittel 12.4.

Oppsummert finner vi at en samtale i ”fri dressur” ikke så lett lar seg gjennomføre innenfor et samtaleskjema eller innenfor en bestemt tidsramme, særlig der vurdering i fag, orden og atferd også står på dagsorden. Elevene ønsker at samtalen kan gi mer tid til den frie tanke. De beste samtalenes synes å være de som holdes utenfor vurderings spørsmål og knyttes opp mot fortellinger fra noe positivt elevene har opplevd. Kontekst synes viktig, både direkte og indirekte, for å innhente næring og inspirasjon til samtalen. En ekte samtale må komme når man kjenner for å samtale, i en sammenheng som er naturlig (mine ord). På ei strand, langs en sti eller rundt et bål, slik noen elever fra Sjøby uttrykker det.

14.4. Kan fortellingen støtte samtalen?

Livshistoriefortellingen som narrativ er teoretisk redegjort for i avhandlingens kapittel 4.5. Her anvendes Goodsons teorigrunnlag som oppbygging av elevenes livshistoriefortellinger. Goodson sier det slik: ”Når vi bruker forteljinga rett, kan ho kaste lys over kollektive prosessar og bera minnet vårt og lojaliteten vår. Vi har alle rett til å rissa vår spesielle historie inn i denne planeten” (Goodson, 2000, s. 10).

Elevfortellingene, som utviklet seg i Sjøby-prosjektet (kapittel 8) hadde til hensikt å få fram informasjoner vi ikke fikk fram i tidsavgrensede elevsamtaler. Sammen med elevsamtalene og kompetansekartleggingen hadde forskergruppa ment å kunne få frem en helhetlig beskrivelse og forståelse av elevenes ressurser, holdninger og handlinger gjennom fortellinger om seg selv. Fortellingen var tenkt som støtte til samtalen i oppklaringer av situasjoner, og for å gi større bakgrunnsforståelse for veiledningen.

Tiltross for alle gode intensjoner om å bruke elevfortellingen sammen med elevsamtalene, ble dette i liten grad gjort. Lærerne skjønte fort at det ble tidkrevende å skulle kombinere disse metodene, og dersom man først tillot det for noen, måtte alle elevene få være med på forsøket, ikke bare et lite utvalg. Dermed ble elevfortellingene fra de ”utvalgte” elevene stående nærmest ubrukte som mulige veivisere i elevsamtalene. Men fortellingene separat ga oss god innsikt om mulighetene som ligger i metoden, dersom man hadde hatt færre elever å forholde seg til.

I studien av Sjøby- klassene har jeg presentert tre utvalgte gutter som bidrar med svært forskjellige historier. Guttene uttrykker at de synes det har vært interessant å lese om seg selv og synes de forstår seg selv på en litt annen måte når deres egen fortelling blir fremstilt av andre, slik som her (kapittel 8). Tiltross for at fortellingene ligger nærmest ubrukt i forhold til elevsamtalene i denne studien, viser empirien fra kapittel 8 at livsløpsfortellingen vil være særlig egnet som analysemetode for bedre å forstå sammenhenger i elevens virksomhet. Den gir også en dypere innsikt for eleven selv, på veien til å bygge selvtillit og ny optimisme i møte med skolehverdagen.

14.5. Forutsetninger for danning

Ut fra formålet med avhandlingen var det ønskelig å finne fram til forutsetninger i og rundt elevsamtalene som dannelses – eller læringssamtaler, noe som også innbefattet fagenes og fagdisiplinens betydning i samtalene. Dannelsesbegrepet, forstått som livslang læring, er redegjort for i avhandlingens kapittel 4. Synet på danning som et verdikontinuerlig livs- og skolelivsprosjekt og som læring for forståelse, er drøftet i avhandlingens kapittel 11.5. Danning rommer også lærelyst, men er ikke nødvendigvis like lystbetont bestandig, jfr. spørsmålet om karakterdanning i kapittel 4.1. Karakterdanning rommer både selvdisiplin og hardt arbeid.

Selve dannelsesbegrepet var i starten uklart, og desto mer jeg leste og diskuterte med mine kollegaer, desto mer ble jeg klar over at dannelsesbegrepet lar seg forstå på mange måter. Mange har uttrykt mening om dette begrepet i teorien bak denne studien. Slik jeg etter hvert har begynt å forstå begrepet, handler det dypst sett om interesser for våre medmennesker. Det handler om være villig til å åpne seg for andres virkeligheter og ha vågemot til å være nær som menneske, ikke bare for noen få utvalgte, men overfor alle mennesker fra alle kulturer som vi møter og vil komme til å møte på vår livsvei, i nåtid og fremtid. Klafki minner imidlertid om at danning i utdanningssammenheng av den grunn slett ikke er uavhengig verken av innholdskomponent eller didaktikk (2001, s. 194):

Alt som ikke gir elevene mulighet til å trenge ned til det fundamentale, til de bærende krefter i vårt åndelige liv – alt dette bør ikke ha noen plass i vårt utdanningssystem, i hvert fall ikke noen sentral plass. Det betyr at vi må forlange stoffbegrensninger innenfor de overleverte opplæringsplanene og en ny gjennomtenkning av pedagogiske metoder i fordypningens tjeneste. Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse.

Danning forutsetter dermed en pedagogikk som ikke beveger seg på overflata, men som dypest sett viser kjærlig interesse for våre medmennesker og ansvarlig handling for felleskapet. Det handler også om å vise følsomhet og skjønn i all virksomhet der regler og rutiner er styrende, uttrykt fra en av mine politiske kollegaer slik: ”Pedagogikk er kjærlighet. Det er å ville den andres gode utvikling”⁷⁸.

I min studie har dannelsbegrepet rotfeste i virksomhetsteorien, definert som læring i videste forstand. Oppsummert fra analysen, ut fra dette perspektivet vises herfra noen forutsetninger rundt elevsamtalen som bidragsyter i elevenes dannelsprosess. To vesentlige faktorer er grunnleggende: *tid* og *kontinuitet* er av avgjørende betydning for læringsutbyttet av en elevsamtale. Det er en forutsetning at det settes av formell tid i skolen til ulike typer samtaler som til sammen kan bidra i dannelsprosessen. Den formelle tiden må anvendes både med tanke på fleksibilitet til å ta imot det uventede og til å fastholde på tiden til det forventede. Samtalen må både kunne skue tilbake og fremover i tid og rom, gjennom ”å åpne døra mot verda og fremtida”, slik formålparagrafen minner om. Samtalen må komme jevnlig og med så korte mellomrom at elev og lærer blir i stand til å foreta forpliktende handlinger i mellomværet. Samtidig må den ikke komme så ofte at den representerer en stressfaktor, slik at elevsamtalen ikke ender opp i en ”kvittering” på ”gjort” eller ”utført” arbeid siden sist. Dette er noe Sjøbakken (2012) finner tendenser til i sin studie, der elevsamtalen gjennomføres jevnlig, hver 14.dag, og knyttes opp mot bruk av egen planbok. For å sikre at samtalen ikke skal bli en ren kontrollsamtale over utført skolearbeid, ser det ut som dialog om ”anna utvikling” må få stå for seg selv. Hvis ikke er det stor fare for at hensikten med denne dialogen forsvinner i vurderings-, ordens- og oppførselsdiskusjoner (disiplinering).

Resultater fra Fjordbygda (kapittel 9.7) viser at lærerne er i ferd med å lykkes med samtaler som ivaretar danningstanken, ut fra at samtalen følger opp både livs- og skolelivskvaliteten. Lærerne har utformet periodeplaner for 5 uker, bygget ut fra den generelle del i læreplanen. Tanken er at generell del, som omhandler personlig og sosial utvikling gjennom livslang læring, skal gjentas hvert år, med progresjon i læringsmålene fra år til år. (Se eksempel periodeplan Fjordbygda, vedlegg 7). På Fjordbygda er også fagene forsøkt integrert i hverandre, både som tverrfaglige prosjekter og som separate fag. Det er også forsøkt å forene dannelsaspektet i fagene med å knytte fagene opp mot hverdagsliv, arbeidsliv og nærmiljø, ikke minst det siste, hvor samarbeidet med lokalsamfunnet har vært aktivt ivaretatt. Både

⁷⁸ Åshild Opøyen, gjesteskriver i Avisa Nordland 21.04.06

skoleledere og lærere føler at de har lykkes med denne måten å gjøre det på. De har fått driv og engasjement i læringsprosessen. Slik elevsamtalene har vært gjennomført, må de kunne betraktes som et viktig bidrag i et sammenhengende dannelsingsprosjekt, idet lærerne har mestret det å lede samtaler som ivaretar både personlig, sosial og faglig utvikling. Samtalene har gitt innsikt både til lærere og elever om hvordan de tenker og lærer forskjellig. Lærerne har våget å "være nær" og ta konfrontasjoner med elever der det følte seg nødvendig. De har kommet tett på elevene og har fått kunnskap om grenseoppganger og følsomhet i samtalene. De har over tid vunnet høy grad av tillit fra sine elever, ikke minst fordi de har klart å følge godt opp, særlig i spørsmål som har vært meningsfylte og viktige for elevene (se kapittel 9.7).

14.6. Hvordan ivaretas elevenes stemmer?

I drøfting av empirien ut fra forskningsspørsmål 5, har jeg tatt utgangspunkt i begrepene rekonstruksjon av identitet og handlingskreativitet, hentet fra G.H. Mead (i kapittel 10). Her brukes begrepene i relasjonen mellom lærer og elev, gjennom møter mellom ulike språksymboler og meningsunivers. I analysen søkes å finne fram til hvordan elevenes stemmer virker inn på lærerne, om lærerne endrer tankemønster og om eller hvordan lærere følger elevenes ønsker om endringer opp i skoleorganisasjonen. Her får svært vi forskjellige svar ut fra empirien i de to prosjektene.

På Sjøby innrømmer prosjektlærerne å ha blitt mer rådgivere og veiledere enn tidligere, etter disse tre årene med elevsamtaler. Dermed kan vi si at det har foregått en viss rekonstruksjon av yrkesidentiteten. Men ettersom det skjer få endringer i organisasjonen på bakgrunn av elevens forslag, er det uvisst hvorvidt samtalen har ført til økt handlingskreativitet. Lærerne forklarer manglende handlingskreativitet med at de ikke vil tilby eller love mer enn de er i stand til å holde, for på den måten å kunne opprettholde tilliten til elevene. Lærerne mener de ikke har mandat til å foreta radikale endringer, så lenge det ikke eksisterer et forum for å drøfte endringsbehov. På Sjøby mangler forumet etter hvert som kollegiet melder seg ut av elevsamtaleprosjektet, av ulike grunner.

Forholdet mellom tillit og mistillit har noe med forholdet mellom forventninger, opplevelser og skuffelser å gjøre, presiserer lærer Reidun på Sjøby. Her er hun indirekte inne på terskelbegrepet i tillitsspørsmålet hos Luhmann (kap.11.4). Luhmann (1999) viser til hvordan

mennesker orienterer seg annerledes når de møter en opplevelsesterskel som øker kompleksiteten. De forenkler problemet for seg selv for å kunne mestre situasjonen. Slik synes det å være med lærer Reidun på Sjøby. Gjennom å "la være" å involvere seg for mye, og gjennom å "stålsette" seg, beskytter hun seg for å komme i en situasjon hvor hun blir skuffet over elevene, sier hun. Altså beskytter hun både seg selv og systemet for mulig mistillit. Følelsen opprettholdes gjennom språkbruken, ved eksempelvis å konstatere at man har det *bra*, selv om det ikke står så bra til. "Når man legger lokk på det vanskelige, slipper man å tenke på det", sier en av referanselærerne i SaltNett-gruppa. Vi ser at oppfølgingen på Sjøby skjer hyppigst til å begynne med. Etter hvert som årene går, er det en tendens til at oppfølgingen svekkes og vanskelige spørsmål unngås. Resultatet av denne måten å håndtere elevenes forslag på viser at lærerne ikke forandrer mye for elevene i skolehverdagen. De justerer bare kursen. Men våre prosjektlærere uttrykker bevissthet rundt denne svakheten. De mener at problemer kan løses ved klarere forpliktelser gjennom kontrakter og avtaler. Reidun sier at en muntlig kontrakt under fire øyne oppleves for henne like sterk som en skriftlig underskrift på en kontrakt. Hun opplever at det samme gjelder for eleven. Dette blir et paradoks. Kan man trenge gjennom vanskeligheter gjennom en usynlig kontrakt? Jeg lar dette spørsmålet ligge.

På Fjordbygda var det annerledes. Her ble ethvert forslag fra elevene ivaretatt og fulgt nitid opp, også utover det som kunne løses innenfor skolens vegger. Det handlet om gym-tøy som måtte skaffes tilveie, det handlet om PC-er som måtte sendes til byen for reparasjon og det handlet om ørevoks og hørsel. Dette var hver for seg små ting i hverdagen, men store og avgjørende ting for de elevene det gjaldt. Når samtalene kom så tett, ble lærerne konfrontert med, både av elevene og fra seg selv, hvor godt de hadde fulgt opp elevenes forslag. "Han é stadig bak øret", sier Randi om en av elevene. "Det har vært et dødslop", sier Grete om de hektiske periodene med elevsamtaler. Men lærerne har opplevd mange "gyldne øyeblikk", som har bidratt til å gjøre samtalene meningsfylte. Noen ganger måtte også lærerne på Fjordbygda innrømme at de ikke maktet å følge opp alt, men så lenge de hadde en god forklaring overfor elevene, ble det godtatt. Samtalelærerne på Fjordbygda utviklet etter hvert et slags vennskapelig forhold til elevene, noe som viste seg ved at de kunne sitte og le i lag i elevsamtalen. Elevenes stemmer ble også løftet fram i skoleorganisasjonen for øvrig gjennom månedlige drøftinger i kollegiet av viktige spørsmål som var tatt opp av elevene gjennom elevsamtalene. Her ser vi tilløp til elevdemokrati på sitt beste, noe som viser seg i resultater av livskvalitet og skolelivskvalitet for flere av elevene på Fjordbygda (kap.9.7). Ettersom

dette prosjektet bare varte et år, kan vi ikke vite noe om hvorvidt forbedringene er av varig art. Men vi kan se at de er på sporet til å lykkes i å skape en god skole til barns og unges beste, og samtidig en god skole for lærerne. Cederstrøm (1991 s. 242) hevder ut fra funn i hans samtaleforskning at det er klare sammenhenger mellom lærernes selvverd og deres orientering mot samtalepartnerens livsverden. Gjennom den åpne dialogen utvikles den refleksive kompetansen, hvor selvtillit og selvverd kan konstrueres gjennom god kontakt med sine elever. Dersom lærerne ikke viser styrke og vågemot til å gå inn i en åpen dialog, vil både selvet og den refleksive kompetanse begrenses, hevder han. Også Luhmann (2006) er inne på det samme i sin tillitsanalyse, hvor han nettopp påpeker betydningen av indre sikkerhet i tilnærmingen til den andre.

I avhandlingens kapittel 12 er diskutert grenseoppganger mellom tilpasning og danning, ut Luhmanns forståelse av skolen som dannelsinstitusjon. Ut fra Luhmanns teori om utdanningssystemet (2006, s. 15 ff) er det en forutsetning at den som ”danner” og den som ”dannes”, tilføres samme viten og forståelse rundt begrepet. Det innebærer at både lærere og elever må bli kjent med de klare forskjellene, dersom de finnes, mellom danning/ikke danning og danning/ tilpasning. Dette betinger videre at lærerne må tilføres ferdigheter i å lede en danningssamtale og at elevene trenes opp i muntlige ferdigheter som fører til at de kan være aktive deltakere i en demokratisk danningssprosess. Det vil i praksis bety at elevene ikke ukritisk må innordne seg skolesystemet, men at de også må lære seg å si fra om tingenes tilstand når de opplever lavt læringsutbytte. I motsatt tilfelle skolen bli uten mening for elevene.

Studien viser at lærere som skal lede en danningssamtale, forstått som en læringsamtale i videste forstand, må ha faglig bredde- og dybdekompetanse og kjenne et sett av begreper, som strekker seg gjennom hele spekteret, fra det personlige, relasjonelle og følelsesmessige, til det vidtrekkende samfunnsplanet og fremtidshorisonen. Vi ser også behovet for at lærerne tilføres en særlig kompetanse, både psykologisk og sosiologisk, til å håndtere vanskelige samtaler. Her understreker imidlertid lærerne at det må settes en kvalifisert grense for dette kompetansekravet, slik at de ikke tvinges inn i rollen som hobbypsykologer. Studien viser også at fagenes målsetting, innhold og struktur må oppdateres og oppfriskes med tanke på fagenes (fagdisiplinenes) samlede dannelsingsansvar i norsk skole og utdanning.

På Fjordbygda anvendte vi video, blant annet som kvalitetssikringskontroll for å utvikle gode samtaler. Dette har vært en nyttig erfaring. Vi erfarte gjennom Sjøbyprosjektet hvor lett en

elevsamtale kan begynne å leve sitte eget liv, dersom ingen kikker samtalen ”i kortene”. Dette bekrefter at elevsamtalens kvalitet som danningssamtale må sikres gjennom kontroll, som observasjon av kommunikasjonen, utført av profesjonelle observatører. De profesjonelle observatørene innbefatter også elevene selv. Her er bruk av video er særlig egnet metodisk verktøy, noe som forutsetter analysekompetanse og tid til å utføre kvalitetssikringen.

14.7. Samtalene i skolens vurderingspraksis

Avhandlingens siste forskningsmål handler om forbedring av skolens vurderingspraksis, om hvordan de mange samtaler som ligger implisitt i forskriften kan samordnes og forbedres til vurdering *som, av og for* læring til barns og unges beste. Elevsamtalene i min definisjon (kap.1.1.) har til hensikt å dekke alle sider ved læringsprosessen, både orden og atferd, all faglig utvikling, og ikke minst ”anna utvikling”, ut fra §1-1, § 1-3 og ”prinsipper for opplæringen”. Elevsamtalene er dermed å betrakte som læringsdialoger i videste forstand.

Det nasjonale vurderingssystemet har som funksjon å bidra til at læringen virker i forhold til skolens og samfunnets målsettinger, dette gjennom kvalitetssikring og brukervedvirkning. I denne sammenheng er ordet samtale og dialog anvendt i flere av vurderingsparagrafene. Gjennom elevsamtalene på Sjøby og Fjordbygda har vi fått et innblikk hvordan elevsamtalen som læringsamtaler fungerer i ungdomsskolen. Her har vi også løftet frem noen spørsmål om forbedringer av vurderingssystemet, med sikte på i større grad å oppfylle målsettinger og intensjoner i skolens danningssprosjekt. Hvordan vi vurderer avhenger hva som skal være gjenstand for vurdering. I avhandlingen drøftes spørsmålet rundt flere utfordringer i vurderingsprosessen: Hvordan vurderer vi personlig mestring og sosial kompetanse? Hvordan vurderer vi forståelse? Hvordan vurderer vi kvalitativ intelligens, kunstneriske uttrykk og kreativitet? Hvor og hvordan trekkes elevvurdering og hverandrevurdering inn, ut fra målsettingen om en demokratisk skole? Og hva betyr lærerens fagkompetanse innenfor det området som skal vurderes? Spørsmålene er mange og svarene neppe entydige. Kriteriene som må ligge i bunn for måloppnåelse på ulike områder er heller ikke lett å bli enige om. Ikke minst er det utfordrende å skulle dokumentere læringsutbytte på en slik måte at dokumentasjonen tjener elevenes beste.

I studien har jeg belyst noen paragrafer som skaper til dels store utfordringer for lærerne og som lett bidrar til private tolkninger. Jeg bringer de her fram i rekkefølge:

Paragraf 3.5 handler om vurdering i orden og atferd. Her er det presisert at denne vurderingen skal holdes atskilt fra vurdering i fagene og tilpasses elevenes forutsetninger.

Paragraf 3.8 viser til retten til jevnlig dialog om anna utvikling, etter § 1-1 og § 1-3 og prinsipper for opplæringa. Underforstått skal denne dialogen holdes utenfor orden - , atferd - og rene fagvurderinger. Denne dialogen kan forstås som det å sette av tid til ” å åpne døra for verda og fremtida” og plassere seg sammen med eleven for å finne gode løsninger på livsmestring, skolelivsmestring og fremtidsmestring.

Paragraf 3.11 handler om undervisvurdering i alle fag. Den skal skje løpende og kunne være både muntlig og skriftlig. Undervisvurderingen skal inneholde grunnlagt informasjon om kompetansen til eleven, og skal gis som meldinger om faglig utvikling.

Halvårsvurderingen i fag, etter § 3-13 kan inngå i undervisvurderingen. Denne skal gjennomføres som en samtale med eleven. Denne samtalen kan også inngå i samtalen med foreldrene etter § 20- 3, underforstått at samtalen med eleven og foreldrene kan slås sammen. Denne samtalen skal gjennomføres av kontaktlæreren (min tolkning).

I § 3-12, om egenvurdering, understreker at egenvurdering er en del av undervisvurderingen og at eleven skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling.

I § 3-15 presiseres at orden og atferd skal være en del av undervisvurderingen.

I § 3-16 presiseres at det skal kunne dokumenteres at undervisvurdering er gitt.

Det er i prinsippet mulig å velge en minimumsvariant av de åtte paragrafene (inkl § 20-3), ved slå det hele sammen til én samtale hvert halvår, som innbefatter både elever og foreldre, alle fag, orden, atferd og ”anna utvikling”. Resten kan i realiteten gis som undervisvurdering, som løpende, skriftlige meldinger på det digitale fellesrommet. Da har man garanti for at dokumentasjon er gitt, ikke minst hvis elevene legger inn noen kommentarer i sakens anledning. Da har man valgt å tolke ”jevnlig” som to ganger i året. Eksemplene fra kapittel 13.5 og 13.7 tyder på at skolen og lærere kan velge å løse kompleksiteten på denne måten. Dette kan vi forstå, ut fra terskelbegrepet hos Luhmann, som

viser til hvordan mennesker finner måter å håndtere kompleksiteten på når det blir for uoversiktlig.

På Fjordbygda forsøkte lærerne å håndtere kompleksiteten ved å organisere læreplanen ut fra læreplanens generelle mål og dele den inn i sju perioder. På den måten slo de sammen §3-11, undervisningsvurdering og §3-8, dialog om anna utvikling, i samtaler som kom jevnlig, her sju ganger i året (vedlegg 7). De har til en viss grad lyktes med det, noe både elever og lærere kan bekrefte. Noen svakheter finner vi når karaktervurdering og "anna utvikling" sloss om oppmerksomheten, og når kontaktlæreren må veilede i fag de ikke underviser i. Dette drøftes særskilt i kapittel 13.5. Studien avdekker også at selv om denne metoden har vært inspirerende for lærerne, har det til tider vært et "dødslop" ettersom rammebetingelsene ikke har vært tilstede. Med nærmere 25 samtaler hver femte - sjette uke, røyner det på. Og i de periodene hvor kontaktmøtene fulgte tett på, hadde hver av kontaktlærerene ansvar for nærmere 50 samtaler i løpet av et par uker. Det ideelle hadde vært å kunne forholde seg 10-12 elever, da skulle de fått det til. Det mener lærerne både på Sjøby og på Fjordbygda. Dette burde ikke være vanskelig å få til, sett fra mitt synspunkt. Ikke ved å tilføye flere paragrafer til vurderingssystemet, men heller ved slette de gamle og begynne på nytt. Sett ut fra autopoiesis - teorien, vil enhver endring eller tilføyelse øke kompleksiteten i systemet. Men bringer vi inn menneskehånd og forstår systemet ut fra allopoiesis (Myskja, 2003), vil det være fullt mulig å nullstille dagens vurderingsforskrifter, for dernest å bygge dem opp på nytt. Da kan forskriftene forenkles med færre tolkningsmuligheter, samtidig som de må følges opp av gode rammebetingelser for lærerne.

Gjennom studien framkommer det at svært få skoler har tatt i bruk muligheten til å omgjøre 25% av undervisningstida til alternativ opplæring (Rundskriv F-009-06, knyttet til LK06). Dette er et tilbud som rimeligvis ville kunne bidra til tilpasset opplæring og bedre læringsubytte for den enkelte elev, og dermed også bedre vurderingsresultater. Når denne muligheten ikke tas i bruk, kan en årsak være at verken skoleledere, lærere eller foreldre kjenner til muligheten. Den ligger nærmest skjult under "Prinsipper og retningslinjer for opplæringa" (vedlegg til LK06), et rundskriv som er vanskelig tilgjengelig både for lærere og brukere. En forbedring til elevens beste vil være å få dette prinsippet forskriftsfestet og synliggjort. Vurderingssystemet må videre forpliktes på et kontrollelement, som sikrer at elevenes stemmer blir ivaretatt og fulgt opp i skoleorganisasjonen.

14.8. Metodediskusjon

Det er noen svakheter jeg ønsker å sette fokus i metodediskusjonen. Det ene dreier seg om svakheter rundt aksjonsforskningen i begge prosjektene, både i forholdet til partnerskapsavtaler, men også i forankringen på kommunenivået ut fra et spørsmål om hvorfor gode prosjekter ikke følges opp og spres i en større sammenheng. Det andre dreier om min sammenlikning av ungdomsskoler, i dette tilfelle Sjøby og Fjordbygda. I avhandlingen er prosjektene drøftet uavhengig av en rekke faktorer, som dersom de har vært trukket inn i drøftingen, kunne gitt andre svar. Det tredje dreier seg om svakheten med å holde fokus på ei gruppe (her elever) og dermed utelate ei annen gruppe (her: foreldre og foresatte), og hvordan vi dermed muligens mister en dimensjon. Det fjerde er bruken av Niklas Luhmanns operative analysemodell ut fra hans systemteori. Jeg tar også inn, som et femte moment, en diskusjon rundt arenaen for forsøkene med elevsamtalen, ut fra at ingen andre arenaer enn klasserom eller grupperom ble tilbudt som samtalerom. Dette representerer en svakhet ved metoden, særlig med tanke fokuset på § 3.8 i forskriften. Det betyr ikke at det ikke er mange flere svakheter det kan settes søkelys på, eks. kartlegginger og spørreundersøkelser, noe jeg er klar over, men velger å ikke bruke oppmerksomhet på her.

Aksjonsforskning – en sårbar metode

I begge prosjektene, både på Sjøby og på Fjordbygda, ble det på bakgrunn av formelle vedtak i kommunene og på Høgskolen i Bodø, underskrevet partnerskapsavtaler mellom skoleledere, prosjektleder og prosjektmedarbeidere. Begge prosjektene var en type ”bottom-up” - prosjekter, hvor aksjoner og beslutninger var ment å skulle tas nedenfra, med lærerprofesjonen som drivkraft. På Sjøby var planen at hele lærerteamet på trinnet skulle inngå i samtalegruppen, som diskusjonspartnere, selv om bare de to klassestyrerne hadde ansvaret for å gjennomføre samtalen. Lærerteamet hadde selv foreslått å organisere det slik, ettersom mange av faglærerne hadde få timer i klassene. Men, det vi ikke var tenkte over var at når noen får betalt i form av nedsatt lesetid for samtalejobben (klassestyrerne), og andre ikke, kan det lett etableres en stilltiende kultur, en slag indre justis, på at det ikke forplikter de som ikke får betalt. Det oppsto en slags misstemning selv om de andre lærerne registrerte at klassestyrerne brukte mye tid på samtaler og referatskriving (kap.7.3). Det skjedde også, i løpet av høsten at de to klassestyrerne ble etablert som et par. Dette virket muligens forsterkende inn på at den noe uforpliktende holdningen til samtaleprosjektet. Hendelsen skapte reaksjoner blant både elever og enkelte lærere i kollegiet, noe som førte det til at

samtaleprosjektet etter hvert ble atskillig mer privatisert enn det var tenkt og ment. Vi måtte gjøre noen valg på hvordan vi skulle forholde oss til fortsettelsen av prosjektet. Slike hendelser er vanskelig å forutse når en partnerskapsavtale underskrives. Det er også vanskelig å avbryte en partnerskapsavtale når den type endrede forutsetninger dukker opp. I dette tilfelle var forventningene til prosjektet store, ikke minst fra elever og foreldre. Saken ble behandlet både i styringsgruppa (med klassestyrerne tilstede) og i referansegruppa (foreldrene). I samarbeid med skolens ledelse, valgte vi å fortsette, ettersom det lå både økonomiske avtaler, personlige forventninger og forskningsmessige forpliktelser i det vi hadde satt i gang. I Sjøby-prosjektet påvirket lærerteamets delvise ”utmelding” noe av energien i å følge opp elevenes forslag til endring. Furu (Furu, 2007) viser at møtet med den kollektive virksomhet er av stor betydning for aksjonslærere for å kunne beholde den følelsesmessige energi i aksjonsforskningsprosjekter. Hun fant at møtet med ”kritiske venner” i refleksjonsgruppa ga lærerne mulighet til å begrunne sin lærervirksomhet, noe som ga felles energi, lyst og vilje til å endre på praksisen. I Sjøby - prosjektet ble noe av den felles energien og drivkraften redusert i løpet av første høst. Blant kollegaene ble etter hvert snakket om at det ”dilles” for mye og brukes ”for mye tid” på elevene, utsagn som naturlig kunne virke følelsestappende på aksjonslærerne (kap.7.3.). Slik det endte opp med, ble forslagene og diskusjonene rundt elevsamtalene minimalisert i lærerteamet. Furu omtaler den energien som blant annet ligger i ”argumentasjonskraften” i møte med kollegaer som lærerkraft, en kraft som også gir seg utslag i innovasjonskraft og spredningskraft. ”Gjennom innovasjonskraften får lærerne styrke til å utvikle og endre sin praksis” (ibid, s.202).

Lærerkraften

På Sjøby kan det synes som prosjektet mistet sin innovasjonskraft allerede første høst, ved at lærerkraften ble redusert. Det ble ytterligere forsterket gjennom rektor-skifte over jul i første prosjektår, noe vi heller ikke forutså. Dette gjorde at lærerteamet ble omorganisert. Blant annet forsvant den litt utradisjonelle naturfaglæreren/sløydlereren fra lærerteamet, idet han ”rykket opp” i skoleledelsen, Han hadde bidratt til å innfri noe av forventningene til de elevene som synes de hadde lite utbytte av ungdomsskolen. Blant annet tok han dem med ut på tur og underviste dem ” på ei strand”, slik Bjørn hadde ønsket seg mer av (kapittel 8.4). Dersom elevene hadde fått innfridd ønskene om å få være mer ute, om mindre skriving og mer variasjon i læringsprosessen, ville muligens bekreftelsen på at ”lærera é sånne som lov og lyg” neppe vært så tydelig, slik det etter hvert fremkom i elevenevalueringen fra de to siste

prosjektårene. Slik jeg betrakter det i etterkant, vil jeg forstå det dithen at aksjonsforskningsprosjektet gikk gradvis over til evalueringsforskning, ettersom aksjonene og de kollegiale diskusjonene forsvant. Men mandatet til å gjennomføre kvalitetsforbedringen var fortsatt til stede, både gjennom fortsatt bevilgning til prosjektet og ved at både styringsgruppa og referansegruppa ble opprettholdt. Befring (2010) sier om evalueringsforskning at den vil kreve gjennomtenkte og tydelige kvalitetskriterier og må bygge på relevante informasjoner og observasjoner og data på flere nivåer i forskningsprosessen. De to siste årene på Sjøby dreide aksjonene seg stort sett om endringer innenfor selve samtalen og ikke om endringer i skoleorganisasjonen som et resultat av samtalen (jfr. kapittel 7.4). Resultatene ga ikke lenger noen ”aksjonspreget virkning”, men vil, som evalueringsforskning kunne ha betydning på sikt, på bakgrunn av det gjennomgående systematiske datamaterialet som ble dokumentert.

På Fjordbygda var energien og engasjement fra lærerne tilstede hele 1. prosjektår. Det virket som lærerne frydet seg over de nære møtene med elevene, et engasjement som tydeligvis virket gjensidig. Dette kan eksemplifiseres gjennom Ole Yngvar som ønsker seg elevsamtaler hver 14.dag, og Cecilie og læreren som kunne sitte og le sammen og synes at elevsamtaler var morsomt (kapittel 9,2 og 9,3). Men, til tross for et tilsynelatende vellykket prosjekt, med positive endringsresultater i forhold til elevens læringsutbytte, ble ikke prosjektet fulgt opp. Her skjedde det ting, uavhengig av prosjektet som gjorde at det stoppet opp. Dette kan muligens forklares i bygdeproblematikken, noe jeg har behandlet særskilt i en separat evaluering av prosjektet i ettertid (Limstrand, 2007). Her var partnerskapsavtalen basert på en prosjektplan over to år. I avsluttende møte etter 1.samtaleår ble det bestemt at de samme prosjektlærerne (kontaktlærerne) skulle fortsette å ha det lokale prosjektansvaret også andre samtaleår. Det ble fra skoleadministrasjonens side orientert om små endringer i lærerstaben som ikke vil berøre prosjektet.

Midt i sommerferien skjedde det imidlertid diverse ting som førte til omkalfatring. Det er vanskelig å si hvor det hele begynte, men det handler om mennesker som plutselig havner i nye stillinger, noen flytter fra kommunen, mens andre kommer flyttende til. Som en følge av flyttebevegelsene ble den ene av prosjektlærerne ”headhunted” for å ta veiledningsansvaret for det spesialpedagogiske området for alle skolene i kommunen, ettersom kommunen plutselig hadde mistet denne kompetansen. Ikke nok med det: like før skolestart høst- 2003, ble teamlederen fra siste års 10 trinn ”headhunted ” til videregående skole. Denne læreren var

tenkt å skulle utgjøre et stabilt element som team-ansvarlig for det nye 8. trinnet. Ettersom man visste at flere lærere på det nye 8.trinnet ville gå ut i permisjon i løpet av skoleåret, ble den andre prosjektlæreren fra vårt samtaleprosjekt flyttet over som teamleder til det nye 8. trinn. Dermed falt ”bunnen ut av bøtta” når begge våre samtalelærerne forsvant. Det gamle samtaleteamet gikk i oppløsning. Det kom inn to nye lærere på teamet som ikke var kjent med denne måten å føre samtaler på. Det kan også legges til at vi sto foran et kommunevalg denne høsten og det lå an til at flere av lærerne ved sentralskolen tilhørende ”vårt” gamle lærerteam ville komme inn i kommunestyret og i sentrale råd og utvalg, noe som ville kunne virke ytterligere inn på skolens stabilitet. Det ble derfor vanskelig å gjennomføre forskningsprosessen som planlagt, og det ble nærmest umulig å fortsette datainnsamling under samme vilkår som før. Det følte også utfordrende og til dels feil å skulle forholde seg til andre lærere enn de man først har gjort avtale med i en fortsettelse av prosjektet. Dermed valgte vi å avslutte datainnsamlingen og oppløse avtalen med lærerne, men til en viss grad opprettholde partnerskapsavtalen. Det vil si at vi justerte avtalen og definerte en avslutning tidligere. Dette skjedde formelt i midten av august 2003. Avslutningen syntes å være det beste for begge parter, ettersom prosjektlærerne allerede var på god vei inn i sine nye virksomheter. I samtale med ekstern veileder⁷⁹ fikk jeg støtte i sette sluttstrek for datainnsamlingen og heller bearbeide det materialet vi hadde samlet inn.

Det kan være fristende å si at her var det noe vi ikke hadde tenkt på i prosjektplanleggingen, eller at vi her har gått med ”sky-lapper” og unngått å lage beredskapsplaner på det vi kunne risikere i samarbeid med en skole i en liten distriktskommune. Vi var nok klar over at flytting og omorganisering alltid kan skje, men hadde valgt å ikke legge beredskapsplaner for mer enn et år fram i tid. Innenfor 1. prosjektår lå det i partnerskapsavtalen at andre lærere i teamet skulle ivareta samtalene ved eventuell sykdom. I prosjektåret hadde samtalelærerne på Fjordbygda aldri sykdomsfravær. Likevel gikk det ikke helt som planlagt, mest på grunn av årsaker som det, etter min mening, er vanskelig å legge beredskapsplaner for. I avhandlingen har jeg derfor fokusert på noe av det vi faktisk oppnådde i prosjektene, ettersom vi tross alt fikk gjennomført begge prosjektene helt eller delvis. Samtidig kan vi være oppmerksomme på at aksjonsforskning er en sårbar metode og at det kan være nødvendig å bruke god tid i starten både på beredskapsplaner og på avtaleforpliktelser.

⁷⁹ Prosjektet hadde ekstern veileder gjennom Høgskolen i Hedmark, som formelt sett sto ansvarlig for prosjektet.

Nu er det ikke sikkert at denne svakheten som her beskrives ville vært uberørt dersom andre forskningsmetoder hadde kommet isteden. Problemet med aksjonsforskningen er bare at man kommer hverandre så nært og tett inn på livet, og at en følsomhet i organisasjonen så lett blir synlig. Kanskje er det like mye en styrke at denne type praksisnær forskning faktisk klarer å avdekke svakheter i skolelivskvaliteten som ikke så lett ville latt seg avdekke ved andre metoder.

Jeg vil her, i forhold til sårbarheten, også trekke fram spørsmålet om *lønn* til samtalelærerne, (som i begge prosjektene framkom gjennom redusert undervisningstid), og hvorvidt denne faktoren hadde noe å bety for medlærernes kollektive støtte. I begge prosjektene *kan* dette ha hatt noe å bety, ettersom samtalelærerne kunne bruke mer tid på ”en til en” samtaler, mens de andre lærerne brukte tilsvarende tid på undervisning i full klasse med opptil 25 elever, noe som kunne oppleves mer arbeidsbelastende. I Sjøby-prosjektet kan dette ha vært en medvirkende faktor til ”lærerutmeldingen”. Dette ble dessverre ikke ble gjennomdiskutert godt nok verken i starten eller underveis. På Fjordbygda ble denne diskusjonen fremmet i et av fellesmøtene første høst, etter at første ”samtalerunde” var gjennomført. Samtalene hadde vært organisert slik at de øvrige faglærerne ”ble sittende igjen” med undervisning i full klasse, mens samtalelærerne hadde ute en og en elev til samtale. For å fordele arbeidsbelastningen, ble ”kompensert” med litt omorganisering i mellomperiodene, som gjorde at samtalelærerne påtok seg mer ansvar for storklassene, slik at ikke noen skulle bli sittende igjen med ”svarteper”, slik de selv beskrev det (referat,vedlegg 4.17). Eva Månsson⁸⁰ (I Furu, 2007, s.195) viser i sin studie fra en arbeidsmiljøundersøkelse i Sverige hvordan individuelle lønnsforskjeller kan slå ut negativt blant lærere, selv om de er organisert i den type arbeidslag som på Sjøby og Fjordbygda. Individuelle lønnsforskjeller og ulike arbeidsbyrder viste seg å være en faktor som ikke fremmet godt lærersamarbeid i et lærerkollegium, noe som kan være verd å ta med i erfaringen dersom man setter i gang med denne type aksjonsforsknings/ aksjonslæringsprosjekt.

Hvorfor blir det som det blir

Det er fristende å si at Fjordbygda- prosjektet var et vellykket prosjekt, ut fra de målsettinger man satte i starten. Lærerne uttrykker at de føler at ” de er på riktig vei” og at ”vi é i gang me å få té nokka” (kap.9.6). Elevene synes å bli mer og mer positive utover prosjektåret, og rundt

⁸⁰ Underlaget for studien bygger på data fra arbeidsmiljøundersøkelser i Sverige gjort i 1991-1999 og fra undersøkelsen ”Arbetsorsakande besvär” fra 1995-2000.

halvparten av elevene kan konkret, ved årsslutt, vise til at elevsamtalen *har* forandret noe i deres hverdag. Både ledelsen og lærerkollegiet er interessert å følge opp samme metode neste skoleår, for å vinne ytterligere erfaringer. Så skjer det som skjer, og man går delvis tilbake til ”det gamle”, riktignok ved at antallet samtaler i året utvides fra to til fire, men man går vekk fra det interessante med å bruke den generelle del av læreplanen som ”danningsgrunnlag”, når man avslutter aksjonsforskningen. Ettersom Fjordbygda-prosjektet var et ledd i Norsk Forskningsråds KUPP-satsing, fikk resultatene en viss spredningseffekt over hele Norges land, noe som ga muligheter for inspirasjon for andre til å prøve ut denne samtalemodellen. Hvorvidt andre skoler ”tok den til sitt hjerte” i årene som fulgte vet vi lite om, men det vi vet er at fra slutten av 1990-tallet ble de statlige bevilgninger til utviklingsprosjekter i stadig større grad ivare tatt fra nasjonalt nivå. Dette førte til at de statlige/ fylkesvise utdanningskontorer etter hvert fikk redusert mulighet til å følge opp og spre gode forsøksprosjekter, slik som tidligere. Utdanningskontorene gikk på dette tidspunkt i større grad over til å ivareta kontrollfunksjoner for skole- og utdanningssektoren.

Vi kan også føye til noen momenter som muligens kom i veien for å følge opp denne type prosjekter. Det gjaldt PISA-undersøkelsene som startet i år 2000 (PISA, 2014) og innføring av nasjonale prøver i 2004 (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Dette fokuset på måling av resultater i nasjonal og europeisk sammenheng innenfor bestemte fag, styrer naturlig nok oppmerksomheten fra skolen i retning av de fagene som måles, de såkalte ”basisfag”. Dette tar rimeligvis noe av oppmerksomheten vekk fra andre fag og andre viktige sider i barns og unges dannelsesprosess.

Et annet moment som kan trekkes inn her er betydningen av aksjonsforskningen/aksjonslæringens ”bottom-up”-perspektiv, som også er avhengig av et møte med ”top-down”-perspektivet, dersom det skal sikre å bli ivare tatt i det ”øvre sjikt i skoleorganisasjonen. Det kan foregå ved at skolelederne også må delta ”nedenfra” for å lære og forstå hva som kjennetegner god livs- og skolelivskvalitet. På samme måte som lærerne bringer elevstemmene til kollegiet, må også skoleledelsen bringe stemmene videre i de skolepolitiske fora. Dette forholdet fikk vi ikke anledning til å utvikle nærmere ved Fjordbygda.

Skolenes likheter og ulikheter

De to skolene som har deltatt i prosjektene på ulike tidspunkt er ikke helt sammenliknbare, i og med at den ene er en ren ungdomsskole midt i en bykjerne, mens den andre er en landsens sentralskole. Likheten mellom de to skolene er *størrelsen*, med to paralleller på hvert trinn. Antallet elever i klassene er nærliggende det samme. Forskjellen består likevel i flere faktorer: På Sjøby eksisterer ingen skyss-elever; alle bor i nærmiljøet. De fleste kjenner hverandre fra barneskolen. På Fjordbygda, som er ei kystbygd avhengig av både båt- og/eller buss, er nærmere 80 % av elevene ”skyss-elever” som fraktes til/fra skolen i buss hver eneste dag. Dette innebærer i praksis at de fleste elevene er nye for hverandre. De kommer fra svært ulike skoler og ulike kulturer, noe man må ta høyde for også i elevsamtalene. Elevene skal ”smis” inn i en felles kultur og bli kjent med mange nye elever. Dette kan være både ”på godt og på vondt”. Det utløser positive spenninger og nysgjerrighet, og det tvinger muligens vekk fordommer. Samtidig kan det utløse større utrygghet for enkelte elever. Videre er det vanskeligere å samle foreldrene fysisk og få til god oppfølging med heimen når de bor så langt unna skolen. På Fjordbygda var det også flere deltidsstillinger og mer ufaglært arbeidskraft, noe som gjorde det utfordrende å konstruere stabile lærerteam. Disse faktorene har vi holdt unna diskusjonen rundt resultatene fra elevsamtaleprosjektene.

Her kan det som en kuriositet nevnes at én av *referanseskolene* som deltok i elevsamtaleprosjektene (SaltNett) på 90-tallet sto fram i 2009 som Norges nest beste ungdomsskole, målt etter kartleggingen av avgangskarakterer på 10 årstrinn (Elevundersøkelsen, 2009). Denne skolen er også en landsens sentralskole og var sammen med Fjordbygda tidlig ute med å gjennomføre kontinuerlige elevsamtaler (etter noenlunde samme mønster som på Fjordbygda). Skolen har noe av samme struktur som på Fjordbygda, men kommunen/skolen er muligens mindre utsatt for omorganisering (ei innlandsbygd uavhengig av båtskyss). Det interessante i begrunnelsen fra skolen selv om hvorfor de lykkes er *stabiliteten* i lærergruppen. Elevene som går ut av ungdomsskolen våren 2010 har hatt ”tre sett” med lærere over 10 år, ett fra 1-4 trinn, deretter et nytt sett på mellomtrinnet. På ungdomstrinnet fikk de nye lærere igjen⁸¹. Skolen trekker også fram *godt foreldresamarbeid*, ikke minst på fritiden, som et ledd i det gode eksamensresultatet. Angående *stabilitet* i lærergruppa har dette utgjort en sentral faktor både på Sjøby og på Fjordbygda. På Fjordbygda var stabiliteten tilstede så lenge prosjektet varte. Ved omorganiseringen har vi

⁸¹ Intervju i Avisa Nordland fredag 30 november med enhetsleder Anne Marie Nordnes i Saltdal kommune.

ikke kunnet følge opp denne faktorens betydning. Men vi har uttalelser fra elevene som tilsier at dersom de er fornøyde med lærerne, har de også tillit til å samtale med dem. Tillit er nettopp noe som bygges opp over tid, slik det kan vises til gjennom elevfortellingene denne studien (kapittel 8), men stabilitet behøver ikke alltid å sikre tilliten. Stabilitet kan også få en negativ forsterkende virkning, dersom mistillit først har etablert seg, slik Emil-eksemplet viser (kap.8.5). Tillit er "en skjør plante", sier Løgstrup (1999), når vi bærer andres liv i våre hender. Et slikt skjebneansvar er overlatt skolens lærerprofesjon.

Det kan være fristende å tro at det er lettere å kunne gjennomføre elevsamtaler med tanke på bedre helhet og sammenheng i små skoler med en slags bygdestruktur (rural struktur) hvor foreldre har flere roller i forhold til skolen og lokalsamfunnet. Dette er neppe entydig, og vi ser, ut fra empirien, hvor sårbare denne type bygdesamfunn kan være. Forutsetningene for godt læringsutbytte vil uansett være en viss stabilitet både i lærerstaben og i innbyggergruppen. Likeledes er det ikke sikkert at en byskole (av middels størrelse) ikke kan innfri et like godt læringsutbytte som en landsens sentralskole, med henblikk på helhet og sammenheng, gjennom aktivt bruk av nærmiljø og lokalsamfunn i læringsprosessen. Svaret er, i tillegg til en viss stabilitet og kontinuitet, avhengig av hvilke mennesker som til enhver tid befinner seg i organisasjonen, og relasjonene mellom dem.

Foreldrenes rolle

I Sjøby-prosjektet er foreldrene en del av undersøkelsen. Jeg har likevel i liten grad valgt å trekke dette inn i denne studien, med begrunnelse i å kunne holde fokus på forholdet mellom lærer- og elevrelasjonen, og ikke avspore for mye. Betydningen av foreldrenes rolle i samtaleprosjektet på Sjøby er særskilt behandlet og drøftet i en av delrapportene (Kirsten Limstrand, 2002 kap.14). Når det gjelder Fjordbygda-prosjektet ble ikke foreldrene trukket inn verken i undersøkelsen eller i prosjektorganisasjonen, dette på grunn av ønsket om å bevare fokuset på elevsamtalen (ikke foreldresamtalen), og på grunn av at foreldrene bodde spredt og mange var vanskelig tilgjengelig.

Foreldrene har likevel hatt en indirekte betydning i begge samtaleprosjektene. Det fikk jeg mange bekreftelser på, særlig i Sjøby-prosjektet hvor jeg traff dem ofte. Det var ikke rent sjelden at foreldrene uttrykte sin store begeistring overfor meg for at elevene fikk være med på samtaleprosjektet. Mange syntes at det ble lettere å snakke med elevene heime, og de mente at det hadde betydning for måten de kunne følge opp ungene på. Men det hadde også

negativ konsekvenser der elevsamtalen hadde en negativ valør. Det negative hadde det lett for å forsterkes i kontaktmøtene. Jeg har valgt å ikke problematisere denne siden her, men la denne "ballen" ligge.

Subjektivitet - objektivitet

Jeg har i kapittel 11 i avhandlingen forsøkt meg på en operativ analysemodell inspirert av Niklas Luhmann, presentert av Rasmussen (1998, s. 119), med den hensikt å undersøke om det er mulig å få fram et objektivt skille mellom begreper som ikke så synlig lar seg skille. Her har jeg valgt å fokusere på skillet mellom *danning* og *ikke-danning*, "oversatt" til *dannings sosialisering* og *tilpasnings sosialisering*, begreper fra Hellesnes (1975). I denne måten å analysere data på, ligger utfordringen også i det å være *observatør*, både av en kommunikasjon (1.orden), men også av observasjon av en observasjon (2.orden). Denne metoden er komplisert og til tider u håndterlig av minst to grunner. Den ene grunnen, slik jeg ser det, handler om at etter hvert som jeg forsøker å sette et klart skille mellom begreper, blir jeg mer klar over at det neppe *finnes* noe tydelig skille. Jeg må gå innover og stadig bakover i systemet for å finne et svar, noe som mest sannsynlig aldri tar slutt, og at det ender ut som uendelig slik som tallbegrepet pi (3,14152...). Ut fra begrepet *historisitet* hos Klafki (2001), kan dette forstås og forklares med at et begrep, eksempelvis *danningsbegrepet*, i det øyeblikket det er lansert, allerede ble å betrakte som historisk. Dette begrepet, som har eksistert i flere hundre år, finnes etter hvert i like mange forståelser av begrepet som det er brukere av det, for å sette det litt på spissen (en antakelse). Begrepet vil være kulturelt forankret og utvikle seg hele tida i takt med kulturen, på samme måte som tilstøtende begreper, for eksempel *demokrati-begrepet*. Analysemodellen, slik jeg har benyttet den i kapittel 11, vil dermed være egnet for å få meg som forsker til å forstå at det ikke finns klare skillelinjer for denne type begreper, men er ikke nødvendigvis egnet for å definere en grense mellom to begreper. Modellen gir dermed en utvidet forståelse av hvor komplisert verden er sammensatt og hvordan språk, begreper og meninger ikke kan atskilles fra den kulturen de har sitt opphav i. Dette kan, i min forståelse beskrives gjennom Bakhtin og hans begrep "heteroglossia", som handler om flerstemmigheten i kommunikasjonen (Bakhtin og Holquist, 1981, s.291-292). En annen vanskelighet i denne analysemodellen er når jeg selv skal observere observasjonen av meg selv i observasjonen (3.orden). Da spør jeg meg selv om det i det hele tatt er mulig, ikke minst sett i forhold til "den blinde flekken", eller grensen for det erkjennende systemet, slik Luhmann minner om i teorigrunnet. Kan observatøren observere hva han/hun *ikke* ser, dersom han/hun ikke er i stand til å se det? Ut fra min

oppfatning vil jeg si at jeg ikke inntar en objektiv observasjon av de kommunikasjonene som danner grunnlag for empirien i denne avhandlingen. Som et normalt følelsesmenneske vil følelser (og erfaringer) påvirke hvordan jeg tolker data, uansett hvor objektiv jeg prøver å være, og uansett hvor mange divergerende spørsmål jeg stiller for å sikre, eller, uansett hvor mange ”nøytrale” observatører jeg henter inn for å dobbelt- eller ”trippelsikre” observasjonene. Som et eksempel på det jeg sier, reagerte jeg følelsesmessig på at begge samtalelærerne på Sjøby etablerte seg som et par i løpet av det første forskningsåret. Det *kan* ha bidratt til jeg tillegger noe av det presenterte forskningsresultatet fra Sjøby en viss underliggende skepsis (det jeg observerer i 1.orden), og denne skepsisen *kan* naturligvis ha forsterket seg i min refleksjon over observasjonene (i 2.orden). M.a.o min *følelse* kan forringe et forskningsresultat, ettersom jeg ikke har lagt situasjonen åpent fram for 3. ordens kontroll av min observasjon, for eksempel til ekstern observatør. Jeg tror, uansett, at en ekstern observatør aldri ville klart å fange opp denne følelsen som befant seg inni meg, med mindre personen kjente meg utmerket godt. Dermed ser jeg det slik at analysemodellen som her presenteres av Luhmann, er en ”ideell” modell, som ikke er særlig godt egnet i den praktiske hverdagsforskning, men er mer egnet for en slags finspisset laboratorieforskning, dette fordi den krever svært mange forutsetninger for å levere gode resultater (min oppfatning og erfaring). Dermed har jeg - underforstått - også gitt uttrykk for problematikken rundt det å være *objektiv* når vi kommer så nært mennesker.

Jeg er også bevisst på min subjektivitet når jeg presenterer elevfortellinger, som er ”fortettet” på basis av elevsamtaler (utført av lærerne, men transkribert av meg) og *mine* timelange samtaleintervjuer med elevene og deres foreldre/foresatte. Her ligger subjektiviteten både i utvalget (til en viss grad), i intervju spørsmålene, i utvelgelsen av data til livsløpsfortellingen og i utvelgelse av det som presenteres her. Dette er belyst teoretisk med forankring i Goodson og tildels drøftet i tilnærmingen (Goodson, 2000). Steinar Kvale (2009) har gitt meg verdifulle innspill til behandling av samtaleintervjuene, gjennom sine analyser av kvalitative forskningsintervju. Kvalitetssikring av datautvelgelsen til elevfortellingen har jeg foretatt gjennom elevene selv, som en slags ”sannhetshetsventil”, ved å la de lese gjennom og korrigere fortellingene sine før sluttpresentasjon i prosjektrapporten. De tre elevene har bekreftet at de synes det har vært morsomt å lese om seg selv i teksten. I avhandlingen har jeg valgt å presentere et utvalg av individuelle samtaler og én gruppesamtale (transkribert) i sin *helhet* i denne avhandlingen, dette som bakgrunnsmateriale for at leseren av denne avhandlingen skal forstå hvordan elevsamtalene var bygget opp. Som ”kontrollorgan” har

jeg benyttet *alle elever* som deltar direkte med persondata i denne avhandlingen, og deres foreldre, til å lese gjennom alt som ble skrevet og sagt om dem underveis, mens prosjektene pågikk og mens fortellingene tok form. De har kommet med korrigeringer og tilføyelser og derfra godtatt måten historiene er blitt fremlagt på. Når det gjelder data fra lærerintervjuer er disse basert på en kombinasjon av selvframstillinger og samtaleintervjuer, tidligere presentert i egne rapporter, kontrollert av lærerne selv før de ble sendt i trykken. Jeg må likevel understreke at fra den store mengden av empirisk materiale som ligger dokumentert fra disse to prosjektene, er bare en liten del utnyttet i denne studien.

14.9. Avsluttende oppsummering

Formålet med avhandlingen har vært å levere et bidrag til utredning av skolens dannelsingsprosjekt, gjennom å høyne både skolelivskvaliteten og livskvaliteten for barn og unge. Tema for avhandlingen er elevsamtalen. Fokuset er rettet mot grunnskolens ungdomstrinn, og det er de formaliserte samtaler mellom lærer og elev som er gjenstand for undersøkelsene, altså de samtaler der lov- og regelverk rundt elevens læringsutbytte forsøkes satt i system. I min studie betegnes disse samtaler som "elevsamtaler". I og med at samtaler har fokus på læring og utvikling i videste forstand, kan elevsamtaler forstås som dannelsessamtaler, noe som innbefatter både planlegging -, utvikling og vurdering av alle sider ved læringsforløpet. Samtaler har også karakter av å være medarbeidersamtaler, slik jeg betrakter dem, ettersom de strekker seg over tid, har høy fokus på arbeids- og læringsmiljø og har en samordnet funksjon i det å forene både personlig, sosial og faglig utvikling. Definisjon på elevsamtaler i min studie lyder slik:

En elevsamtale er en planlagt og delvis systematisk samtale mellom elev (eller ei gruppe elever) og lærer. Den har til hensikt å styrke elevens personlige, sosiale og faglige utvikling og stimulere til et demokratisk, dynamisk og godt arbeids- og læringsmiljø rundt hver enkelt elev. En elevsamtale opptrer jevnlig og utgjør et sammenbindende og kontinuerlig ledd i lærings- og utviklingsprosessen, med fokus på elevens fremtids mål.

I denne studien er hovedfokus lagt på to ulike typer elevsamtaler og et begrenset utvalg elevfortellinger. Empirien presenteres ut fra et pilotprosjekt og to hovedprosjekter. Piloten omhandler utviklingen av elevsamtalen som prosjektidé i 1992/93, fram til mer organiserte forsøk med elevsamtaler i grunnskolene i Norge, midt på 90-tallet. Hovedprosjektene har utspring i pilotfasen. De har fokus på læringsutbytte og motivasjon, visjoner og valg, gjennom bruk av elevsamtalen som verktøy. Det første hovedprosjektet ble gjennomført i 1995-1998. Det andre fulgte som et resultat av evalueringen av det første

og ble gjennomført i 2002-2003. Felles for samtalerne i disse to prosjektene har vært at de er formalisert og lagt inn i elevenes ”årshjul”, at de gjennomføres jevnlig, etter et visst system, og at de har til hensikt å være bindeleddet i faglig, personlig og sosial utvikling. Forskjellen har vært at samtalerne i det første prosjektet ble gjennomført to ganger i året; høst og vår, som en slags medarbeidersamtaler med varighet på 30 - 45 minutter. I det andre prosjektet kom samtalen oftere; seks - sju ganger i året, med varighet 10-12 minutter. Her ble det lagt større vekt på kontinuitet og oppfølging, både personlig, sosialt og faglig.

Gjenstand for min studie har, på den ene siden elevenes opplevelser av samtalerne, sett i sammenheng med deres egne personlige fortellinger. Her har jeg vært på jakt etter entusiasmen og elevenes lyst til å lære. På den andre siden har jeg undersøkt hvordan lærerne og skolen ivaretar og følger opp elevenes synspunkter. Overordnet handler dermed studien om å komme på sporet av *den gode skole*, en skole for elevene, ikke minst de mest sårbare, kan glede seg til skoledagen og frydes over det å lære. Spørsmålet om en utvikle en skole til barns og unges beste har jeg drøftet i tidligere dokumenter (Limstrand, 1992, 2002, 2006).

Det handler om gjennomføringskraft

Det er i møtene at lærelysten aktiveres, men det er gjennom oppfølgingen fra våre lærere at elevenes lyst til å lære vedvarer. Dette erfarer vi i denne studien. Avgjørende for læringsutbyttet er hvilken gjennomføringskraft og gjennomføringsevne våre samtalelærere besitter, i ansvaret for å følge opp alle synspunkter og forslag som elevene presenterer i elevsamtalerne. Det handler også om lærernes handlingsrom, om kollegaer og ledelse.

Studien fra Sjøby og Fjordbygda bekrefter mye av det samtaleforskere tidligere har funnet ut. Studien av elevsamtalerne viser at kraften bak lærelysten kan aktiveres i kommunikasjonsfeltet, der lærerstemmen og elevstemmene møtes. Men denne studien har særlig påvist hvor viktig oppfølgingen av møtene er. Gjennom lærernes gjennomføringsevne og ”stå - på - vilje” for å kunne tilby læring som gir mening, vinner de elevenes tillit. I spennet mellom mestringsutfordringene og følelsen av å lykkes, gjennom støtte og hjelp til å løse både små og store utfordringer i skolehverdagen, finner elevene glede i å lære mer. Da er dannelsesprosessen i gang til barns og unges beste.

Vi har gjennom studien av elevsamtaler og elevfortellinger fra Sjøby og Fjordbygda ungdomsskoler, sett gode eksempler på hvordan lærelysten kan opprettholdes i ungdomsskolen, gjennom lærere som ser elevene, som lytter til dem, som respekter dem og som våger å utfordre dem. En forutsetning har vært at samtalelærerne har kunnet spille på lag med kollegaer og ledelse mot felles mål. Gjennom å løfte frem elevstemmene og drøfte forslagene i lærerkollegiet og skoleledelsen har lærere fått kraft og myndighet til å gjennomføre forandringer, på en slik måte at elevene har sett resultater av innspillene de har brakt for dagen. Metodisk har aksjonsforskning og aksjonslæring vist vei i studiet, som en måte å holde energien og kommunikasjonen levende.

Gjennom studien fra Fjordbygda har vi erfart en nærmest eksemplarisk måte å anvende lovverk og læreplan på, ved å sikre at ulike sider ved skolens dannelsingsprosjekt er blitt ivaretatt. Dette viser at det ikke nødvendigvis er loven eller læreplanen det er noe i veien med når elevenes læringsutbytte blir dårlig, men like gjerne måten vi oppfatter og anvender lovverket og planen på. Mulighetene ligger i planen, og muligheten kan vi lese av måten lærerne på Fjordbygda har organisert og fulgt opp elevsamtalene på. Begrensningen ligger i rammebetingelsene. Her handler det hovedsakelig om antall elever og tid til både gjennomføring og oppfølging.

Noen forbedringer på det overordnede plan kan likevel foretas. Innholdsmessig kan fagenes dannelsingsaspekt i læreplanen tydeliggjøres, likeledes også prinsippene og mulighetene rundt alternativ opplæring, slik at skolen bedre kan legge til rette for at elevene kan bruke $\frac{1}{4}$ av skoletida til å tilpasse opplæringa for hver enkelt. Videre må gode rammebetingelser være tilstede, for å unngå at samtalen blir et "dødslop", slik lærerne til tider har opplevd. I motsatt fall vil lærerne fort slite seg ut og miste lærerkraften. "Overskudd betyr alt", og dersom lærerne ikke har overskuddskraft med seg inn i elevsamtalen, blir samtalen lett en rutinemessig øvelse uten brodd.

"Alle er rare på sin måte", sier elev Mette på Fjordbygda. Hun synes det er så interessant å få gå i klasse med så mange forskjellige ungdommer. Dette er et syn vi finner hos våre samtalelærere, både på Sjøby og på Fjordbygda. Når de tar seg tid til å lytte til elevene, får de respekt for forskjelligheten. Det samme skjer motsatt. "Vi forandrer oss i hverandres bilder", sier de. Dermed rekonstruerer de sin identitet gjennom å ta hverandres stemmer inn i bevisstheten, dette som en del av dannelsingsprosessen.

Noe stenger for muligheter til god oppfølging og gjør det utfordrende å være lærer i ungdomsskolen, noe vi erfarer gjennom denne studien. Noe av svakheten ligger i vurderingssystemet, som synes å være på kollisjonskurs med skolens dannelsesmål. Noe ligger i ”konkurrerende virksomheter”, gjennom PISA- undersøkelser og obligatoriske nasjonale prøver som tilsier at noen fagområder blir sett på som viktigere enn andre. Dermed dempes dannelsingsdimensjonen i norsk skole. Vi ser en tendens til at såkalte ”basisfag” blir ”de viktige” fagene, og vi ser at karakterdiskusjoner i disse fagene lett kan ødelegge for visjoner og fremtidsdiskusjoner, for personlig og sosial utvikling og for bredde og dybde i kunnskapsinteressen. Noen elever påpeker at ”de mister læring” på fagområder de har vært flinke i tidligere. Årsaken kan ligge i ungdomsskolens fokusering på utvalgte fag. Studien bekrefter også at lærernes autonomi og profesjonskompetanse reduseres, gjennom kravet til måleresultater, sammenlikninger og dokumentasjon.

Vi har i studien også sett eksempler på at elevenes stemmer ikke blir ivaretatt og fulgt opp. Der de ikke lenger kjenner mening ved det de lærer, mister elevene livskraft og skaperkraft. De slutter etter hvert å fremme forslag om endringer. Studien viser et visst samsvar mellom lærerkraft og elevkraft. Når lærerne føler at de ikke har mandat eller myndighet til å følge opp, blir de kraftløse, noe som slår tilbake på eleven.

14.10. Appendix – utfordringer til ny forskning:

I denne avhandlingen er det underveis reist en rekke spørsmål som trenger ytterligere avklaringer langt utover det jeg her har kunnet gi svar på. I så måte kan henvises til Luhmanns svar på nettopp denne problematikken: Utdannelsessystemets kompleksitet reiser stadig nye spørsmål som gir grunnlag for stadig mer forskning. På den måten vil aldri forskningen og kompleksiteten ta slutt (Luhmann og Qvortrup, 2006). Her presenteres noen tema som kan være aktuelle å løfte frem for videre forskning:

Elevsamtalen som danningssamtale. Her har det vært forsket lite, muligens på grunn av at *elevsamtalen* er forholdsvis ”ung” i skolens organisasjon. Forskning som kan bidra til gode danningssamtaler vil alltid være overførbare til spørsmål rundt dialog og demokratiprosesser generelt i skolen. Herunder er det interessant å studere elevsamtalen i sammenheng med kontaktmøter (med heimen) og hvordan danningprosessen forenes og følges opp mellom heim og skole.

Grenseoppganger og kompetanser:

Hvor går grensen mellom det private og det aksepterte samtaleområdet i elevsamtalene? Hvilke samtaleområder hører mer naturlig heime i kontaktmøtene? Hvilke kompetanser er avgjørende for å bli gode samtalelærere? Dette er spørsmål som prosjektlærerne stiller seg selv.

Skriftlig dokumentasjon underveisvurdering. Her avdekker analysen mangfoldige måter å utføre underveisvurdering på. Ikke minst kan vi se hvordan lærere, ut fra ulike fagdisipliner, bruker svært ulikt språk i vurderingen. Dermed vil det være interessant å rette fokus mot lærernes praksis på vurdering for læring, ved å forske på den skriftlige dokumentasjon som følger underveisvurderingen, altså de skriftlige eller muntlige meldinger som dokumenteres, etter forskriftens § 3-11.

Teorien om multiple intelligenser (MI- teorien) og danningsspørsmålet: Gjennom utredningen om dannelsbegrepet og Gardners teori MI- teori er jeg kommet fram til at MI- teorien i praksis ideelt vil kunne være et viktig bidrag i retning av hvordan grunnleggende utfordringer i skolens danningprosess kan løses, dette ikke minst forenet med å gjeninnføre fagdisiplinenes danningfunksjon i retning av læring for *forståelse*. Forskningens utfordring kan være å studere hvordan bruken av MI- teorien kan videreutvikles i den norske skole som en grunnlagsteori for danning; sett med det blikk for øyet at hver av kategoriene (eks. musikalitet, kinestetikk osv) kan forstås som fagdisipliner og innfallsvinkler til ulike læringsformål. Kan denne teorien bidra som et grunnlag for ”Program for danning”?

Dominerende virksomheter og historisitet. I virksomhetsforskning finner man at ungdommers dominerende virksomheter slett ikke er entydige (Enerstvedt, 1988). I avhandlingen presenteres forskning rundt betydning av dominerende virksomheter i ungdommens liv ”konkurrerende virksomheter” til lærevirksomheten. Enerstvedt tar til orde for at virksomhetskategoriene bør utvides i takt med kulturen, ettersom ungdommens dominerende virksomheter følger raske kulturendringer (min oppfatning). Dette vil gi skolen et bedre grunnlag for – til enhver tid - å forstå elevenes virksomheter. Dette spørsmålet kan være interessant å knytte opp mot begrepet *historisitet* hos Klafki (2001), under den forståelse at ethvert begrep er historisk i det øyeblikket det tas i bruk. Spørsmålet kan være

hvordan skolen kan fange opp og utnytte barns og unges til enhver tid dominerende virksomheter i læringsprosessen.

Forholdet mellom sosiokulturelle/kognitive teorier og funksjonell differensiering: I Luhmanns systemteori (Luhmann, 2000) er *kommunikasjon* knyttet bare til det observerbare, ergo defineres ikke det som foregår *inne* i hodene på en person (et psykisk system) som *kommunikasjon*, fordi det ikke kan observeres. Dette tilsier at det er vanskelig å forene Luhmanns teorier med en *fortolkende* kulturpsykologi. Jeg oppfatter dermed at det er to forskjellige måter å forstå eller tilnærme seg kommunikasjonsbegrepet på: a) det observerbare eller b) som en kombinasjon av det observerbare/ikke observerbare teorier.

For meg har Luhmanns kommunikasjons- avgrensing vært vanskelig å forstå, ikke minst i forhold til selvet (som et psykisk system), hvor en person så levende kan dokumentere den kommunikasjonen som foregår i tanken: gjennom hele *orkesteret* av stemmer som påvirker tale og tanke, slik Bakhtin fremstiller det. Hvorfor kan ikke dette forstås som en kommunikasjon, selv om den ikke er observerbar? Dette blir litt absurd, når Luhmann samtidig tillegger observatøren (underforstått observatørens tanker – eller tanker produsert av tanker) en så viktig rolle i all kommunikasjon. Her blir mitt spørsmål (forskningens utfordring) å finne ut *om* eller *hvorvidt* vi kan gjøres bedre i stand til å forstå mer av samfunnet dersom vi forener den dyptgripende kommunikasjonen mellom det som foregår inni hodene ("gjennom sju slektsledd") med den kommunikasjonen vi kan observere med det blotte øye, i sosiale systemer,

Skillet mellom begrepene autopoieses og allopoieses: Dert har vært vanskelig å forstå Luhmanns bruk av begrepet system om absolutt alt. Særlige ufordringer har det vært når jeg skal prøve å forstå et *virkemiddel*, (her: elevsamtalen) som et *system* for å håndtere et annet system, eller når jeg prøver å forstå at *kodene* som benyttes i et system, som er utarbeidet av menneskehånd (eksempelvis vurderingskodene), også er å betrakte som *et eget system*. Her kunne det vært interessant å følge opp dette spørsmålet. Kanskje har Luhmann presentert et skille mellom virkemidler og systemer, eller et skille mellom autopoieses og allopoiesis som jeg ikke har fått med meg? Eller kanskje har han, dersom han hadde levd i dag, ville ha fremstilt den tydeligere. Uansett, det hadde vært interessant å få løftet opp og alminneliggjort

denne teorien i organisasjonssammenheng, for bedre å skjønne når og hvorfor organisasjoner begynner å leve sitt eget liv. Av dette følger det neste appendixet.

Samfunnets kompleksitet: Når samfunnet blir stadig mer komplekst, med nye lover og forordninger som har til hensikt å forbedre, kan det tenkes at stadig mer energi går med til *håndtere* kompleksiteten, gjennom planleggingstrategier, utarbeidelse av regler og forordninger, som krever stadig mer administrasjon. Kan det også tenkes at man som en motsats til dette nettopp må *tvinge tanken* ut av vanemønsteret. Ut fra denne refleksjon vil det være interessant å rette forsøk rundt begrepet *autopoiesis*, for å studere hvordan og når systemet "tar helt av" og kommer ut av kontroll og hvilke krefter som må settes inn for å skape orden i kaos. Videre blir et spørsmål hvordan man kan gjenvinne balansen med å tvinge tankene tilbake, for eksempel gjennom en filosofisk tilnærming. Her kan eventyret om "Trollmannens læregutt" gi oss et bilde på dette fenomenet. Det store spørsmålet blir da: Hva er *trylleformularet* for å få tingene på plass?

Demokratiforståelsen: Det finnes mange oppfatninger blant lærere, skoleledere og foreldre på hva demokrati er og hvordan demokratiet bør utøves i praksis i skolen. Dette har jeg ikke berørt så mye i denne studien, men blant den ubenyttede empirien ligger det mange eksempler på dette. Demokratiforståelsen har betydning for synet på elevmedvirkning, noe jeg kunne tenke meg at forskningen kan fokusere mer på.

Når autonomien, myndigheten og lærerkraften reduseres på bakgrunn av stadig mindre mulighet til å ha kontroll over egen arbeidssituasjon. Etter innføring av PISA, nasjonale prøver, standard testing og økt dokumentasjonskrav har lærerrollen endret seg. Forskningsspørsmålet vil kunne være: er denne endringen til barns og unges beste?

15. Litteratur:

- Andersen, Heine, og Kaspersen, Lars Bo. (2000). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forl.
- Anderson, Lorin W., Bloom, Benjamin S., og Sosniak, Lauren A. (1994). *Bloom's taxonomy : a forty-year retrospective*. Chicago, Ill.: NSSE : Distributed by the University of Chicago Press.
- Arneberg, Per. (1994). *Kan skolen oppdra til demokrati?* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Arneberg, Per, og Briseid, Lars Gunnar. (2008). *Fag og danning : mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Bachmann, Kari Elisabeth, og Haug, Peder. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (nr. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Bachtin, Michail, og Holquist, Michael. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bachtin, Michail, og Slaattelid, Rasmus. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Bae, Berit. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 4/88*.
- Bakken, Terje. (1994). Elevsamtaler. Bodø Høgskolen i Bodø, 2.avd.spes.ped.
- Barne-, likestillings - og inkluderingsdepartementet. (1981). Lov om barn og foreldre. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barne -, likestillings - og inkluderingsdepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Barnekonvensjonen*. . Oslo.
- Baumrind, D. (1989). *Child development today and tomorrow*.: San Francisco: Jossey -Bass Publishers.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Befring, Edvard. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, Edvard. (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. (nr. 285). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bellack, Arno A. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Benjamin, Harold. (1950). *Democracy in the administration of higher education*. New York: Harper.
- Berger, Anne-Harriet. (2000). *Som elevene ser det : hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Billig, Michael. (1987). *Arguing and thinking : a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjørkvold, Jon-Roar. (1989). *Det musiske menneske : barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig forl.
- Black, Paul, og Wiliam, Dylan. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. I J. Gardner (red.), *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.
- Black, Paul, og William, Dylan. (2001). Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2).
- Bostad, Inga. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Bru, Edvin, og Thuen, Elin Marie. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Bruner, Jerome S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bråten, Stein. (2004). *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforl.

- Carr, Wilfred, og Kemmis, Stephen. (1986). *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Cederstrøm, John. (1991). *Samtalen i skolen. En undersøgelse af forestillinger om og forventninger til lærerens kommunikative rolle*. København: Unge Pædagoger.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1991). *Flow : optimaloplevelsens psykologi*. [København]: Munksgaard.
- Dewey, John. (1916). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, John. (1958). *Art as experience*. New York: Capricorn.
- Dobson, Stephen, og Steinsholt, Kjetil. (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Dreyfus, Hubert L., Athanasiou, Tom, og Dreyfus, Stuart E. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dunn, Rita. (2005). *Nå skjønner jeg det! : finn din innlæringsstil og lær deg selv å lære*. Oslo: Kommuneforl.
- Dysthe, Olga. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, Olga. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Eggen, Astrid, Smith, Kari, og Dobson, Stephen. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eidsvåg, Inge. (2011). Å fullbyrde sin egen form. Et program for dannelse. I B. o. O. Hagtvet, G (red.), *Dannelse: Tenkning. Modning. Refleksjon*. (s. s.156-170). Oslo: Dreyers Forlag.
- Eisner, Elliot W. (1975). *Skolens oppgave : artikler av Elliot W. Eisner ; [red. av] Torstein Harbo, Anders Lysne, Lawrence Stenhouse*. Oslo, : Aschenhoug.
- Eisner, Elliot W. (1985). *The Art of educational evaluation : a personal view*. London: Falmer Press.
- Eisner, Elliot W. (2001). Pedagogikk-kritikk (s. 205-230). [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press. Milton Keynes.
- Enerstvedt, Regi Th. (1982). *Menndesket som virksomhet : innledning til en teori : grunnleggende begreper i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tiden.
- Enerstvedt, Regi Th. (1986). *Hva er læring?* Oslo: Falken.
- Enerstvedt, Regi Th. (1988). *Barn, virksomhet og mening utviklingen av lærerutdannelse hos norske skolebarn*. Oslo: Falken forlag.
- Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring. Utkast til faglig forståelse. I G. D. Berg og K. Nes (red.), *Tilpasset opplæring: støtte til læring* (nr. s. 51- 75). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engh, Roar, Dobson, Stephen, og Høihilder, Eli Kari. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in the research of teaching. I M. C. Wittrock (red.), *Handbook of research of teaching*. NY: Macmillan.
- Flyvbjerg, Bent. (1991). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Frønes, Ivar. (1995). *Handling og sosial struktur*. Oslo: Institutt for sosiologi.
- Fuglestad, Otto Laurits. (1993). *Samspel og motspel : kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. [Oslo]: Samlaget.
- Furu, Eli Moksnes. (2007). *Rak lærertrygg: aksjonslæring i skolen*. [Tromsø]: Universitetet i Tromsø.

- Gadamer, Hans-Georg, Holm-Hansen, Lars, og Schaanning, Espen. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. [Oslo]: Bokklubben.
- Gardner, Howard. (1993). *Slik tenker og lærer barn - og slik bør lærere undervise*. Bekkestua: Praxis.
- Gardner, Howard. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain books.
- Gardner, Howard. (2006). *The development and education of the mind : the selected works of Howard Gardner*. London: Routledge.
- Goodson, Ivor F. (2000). *Livshistorier : kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforl.
- Grepperud, Gunnar. (2000). *Tre års kjedsomhet? : om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gudmundsdottir, Sigrun. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(5), 266-276.
- Gustafsson, Christina. (1977). *Classroom interaction : a study of pedagogical roles in the teaching process*. Stockholm: Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.
- Habermas, Jürgen. (1997). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hammersley, Martyn, og Atkinson, Paul. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, Andy, og Torbjørnsen, Kari Marie. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hellesnes, Jon. (1975). *Sosialisering og teknokrati, ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, Jon. (2002). *Grunnane*. Oslo: Universitetsforl.
- Hellevik, Ottar. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. (1995). *Elevsamtalar om skriving i vidaregåande skole : responsgrupper i teori og praksis*. [Trondheim]: Avdeling for lærerutdanning og skoleutvikling, Den allmennvitenskapelige høgskolen, Universitetet i Trondheim.
- Hoëm, Anton. (1978). *Sosialisering / en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo, ;: Universitetsforlaget.
- Hofvendahl, J. . (2006). *Risikabla samtal- en analys av potensielle faror i skolans kvarts- och utveclingssamtal*. Stockholm: Arbeidslivsinstituttet.
- Horsfjord, Vidar. (1988). *Elevene og naturfaget i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgmo, Asle, Solstad, Karl Jan, og Tiller, Tom. (1981). *Skolen og den lokale utfordring : en sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Tromsø, ;: Universitetet i Tromsø.
- Høihilder, Eli Kari. (2008). *Elevvurdering : en metodebok for lærere*. [Oslo]: Pedlex.
- Imsen, Gunn. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jensen, Eivind Bråstad. (1999). *Vegen inn i utdanningssamfunnet : vekst og samordning av norsk skole og høgre utdanning fra de første etterkrigsår mot år 2000*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Jerlang, Espen, og Egeberg, Sonja. (1988). *Utviklingspsykologiske teorier : en innføring* (2. udg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Jordheim, Knut. (1971). *Fra folkeskole til grunnskole : en samling artikler over den norske grunnskoles utvikling etter 1945*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, Wolfgang. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning : klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Klette, Kirsti. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Motivasjon-mestring- muligheter*. Meld. St. 22(2010-2011).
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret, og Rygge, Johan f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langslet, Lars Roar. (1977). *Uro i skolen*. [Oslo]: Cappelen.
- Leontjew, A. N. (2002). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed* ([Ny udg.] utg.). København: H. Reitzel.
- Lesesenteret. (2014). Ny Giv. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=7451>
- Limstrand, K, og Abrahamsen, G. (2009). *Bedre Vurdering i kunstfagene*. (Rapport fra Nasjonalt Senter for kunst og kultur i opplæringen). Bodø: Nasjonalt Senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Limstrand, Kirsten. (1992). *Hva skjer med de glade barna?* Tromsø: Universitetet i Tromsø, ISV.
- Limstrand, Kirsten. (1996). *Elevsamtalen : utgangspunkt for læring og utvikling*. [Oslo]: Praxis forlag.
- Limstrand, Kirsten. (2002). *På jakt etter entusiasmen og talentene - om elevsamtaler og elevfortellinger i ungdomsskolen* (nr. 412 s.). Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Limstrand, Kirsten. (2004). *Elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog : rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Bodø og Steigen Sentralskole*. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Limstrand, Kirsten. (2006). *Elevsamtalen : en kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforl.
- Limstrand, Kirsten. (2007). *Praksisrettet aksjonsforskning som forbedringsstrategi*. I J. Sjøvoll og Kjell Skogen (red.), *Aksjonsforskning og aksjonslæring i partnerskapsskoler* (nr. Del 2, s. 46-57). Bodø: Profesjonshøgskolen i Bodø.
- Limstrand, Kirsten. (2010). *Elevsamtalen: en metodebok for lærere*. [Oslo]: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Limstrand, Kirsten, og Mørck, Sidsel. (1999). *Sluttrapport fra prosjekt "Elevsamtalen i ungdomsskolen" : et forsknings- og utviklingsarbeid over tidsperioden 1996-98*. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Limstrand, Torgeir. (2001). *Uteaktivitet i grunnskolen: realiteter og utfordringer*. Oslo: [T. Limstrand].
- Limstrand, Torgeir. (2003). *Tarzan eller sytpeis?: en undersøkelse om fysisk aktivitet på ungdomsskoletrinnet*. [Bodø]: Nordland fylkeskommune.
- Luhmann, Niklas. (1999). *Tillid : en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzel.
- Luhmann, Niklas. (2000). *Sociale systemer : grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- Luhmann, Niklas, og Qvortrup, Lars. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Reitzel.
- Lundgren, Ulf P. (1989). *Att organisera omvärlden : en introduktion till läroplansteori*. [Stockholm]: Utbildningsförlaget.
- Lyng, Selma Therese. (2004). *Være eller lære? : om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. [Oslo]: Cappelen.
- Løvlie, Lars. (1989). *Erfaring som handling*. I H. Thuen og S. Vaage (red.), *Oppdragelse til det moderne* (s. 147-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, Lars. (2009). *Dannelse og profesjon. Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning, juni 2009, 48, 11.*

- McLaren, Peter. (1993). *Schooling as a ritual performance : towards a political economy of educational symbols and gestures* (2nd utg.). London: Routledge.
- McTaggart, Robin. (1997). *Participatory action research elektronisk ressurs : international contexts and consequences*. Albany: State University of New York Press.
- Mead, George Herbert. (1962). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert, og Murphy, Arthur Edward. (1932). *The philosophy of the present*. Chicago: Open Court.
- Mead, George Herbert, Vaage, Sveinung, og Thorbjørnsen, Kari Marie. (1998). *Å ta andres perspektiv : grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forl.
- Methi, Jan Selmer. (2007). *Psychagogi -fremmedgjøring eller frigjøring : en studie av lærernes yrkesidentitet og selvforståelse i perspektiv av virksomhetsteorien*. Århus,: Universitetet i Århus.
- Myaskja, Bjørn. (2003). Autopoiesis og teleologiske dommer i biologi. *Norsk Filosofisk Tidsskrift nr 1-2, 2003*, 100.
- Nordahl, Thomas. (2000). Ungdomsskolen i et elevperspektiv. I G. Grepperud (red.), *Tre års kjedsomhet*. Oslo: Gyldendal.
- Nordland, Eva, og Forsøksrådet for skoleverket. (1958). *Verdier i gammel og ny skole fra debatten om reform i skolen i svenske aviser 1920-1956*. [Oslo] .; I kommisjon hos Aschehoug.
- Ogden, Terje. (1995). *Kompetanse i kontekst : en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene*. [Oslo]: [Barnevernets utviklingssenter].
- PISA. (2014). Pisa. Hentet fra <http://www.pisa.no/>
- Rasmussen, Jens. (1998). *Sosialisering og læring i det reflekstivt moderne*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Reisby, Kirsten. (1992). Om samtaler mellom lærere og elever. *Unge pædagoger nr 1/92. København*.
- Revsans, Reginald W. (1982). *The origins and growth of action learning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rismark, Marit. (1995). *Classroom participation : roads to success and roads to failure*. Trondheim: Avdeling for lærerutdanning og skoleutvikling, Den allmennvitenskapelige høgskolen, Universitetet i Trondheim.
- RKK, Salten. (1996). *Elevsamtalen : erfaringer med systematisk bruk av elevsamtalen : artikkelsamling*. [Fauske]: RKK Indre og Ytre Salten.
- Rommetveit, Ragnar. (1996). *Læring gjennom dialog : Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring*.
- Rubinstein, S. L. (1976). *Væren og bevidsthed*. Copenhagen: Gyldendal.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. (1988). *Familien: tvang og mulighet om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schultz Jørgensen, Per. (1983). *Den sociale relation : kvalitative analyser*. [København]: Akademisk Forlag.
- Sjøbakken, Ola Johan. (2003). *Skoleutvikling og læring i forskende partnerskap : prosjekt "Zebra" i lys av aksjonsforskning elektronisk ressurs*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sjøbakken, Ola Johan. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv* (nr. nr. 163). Oslo: Unipub forl.
- Sjøberg, Svein. (1986). *Elever og lærere sier sin mening*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvoll, Jarle. (1999). *Rom for alle - syn for hver enkelt : studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Luleå: Institusjonen [sic] för pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet.

- Skaalvik, Einar M., og Skaalvik, Sidsel. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. [Oslo]: TANO.
- Skjervheim, Hans. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo, : Tanum-Norli.
- Skogen, Kjell. (2006). Aksjonsforskning. I K. Fuglseth og K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk - design og metoder* (s. 172-183). Oslo: J.W.Cappelens Forlag as.
- Skogen, Kjell, Bunting, Mette, og Knudsen, Lene. (2009). *Blanke Ark, TV-serie* TV Norge, Pedagogisk Senter, Skien.
- Statistisk, sentralbyrå. (2014). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012. Hentet fra <http://www.ssb.no/vgogjen>
- Stenhouse, Lawrence. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, : Heinemann.
- Sørli, Mari-Anne, og Nordahl, Thomas. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. [Oslo]: NOVA.
- Tangen, Reidun. (2012). Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. I E. o. T. Befring, Reidun (red.), *Spesialpedagogikk* (nr. 762, s. 24). Oslo, Norway: Cappelen Damm AS.
- Telhaug, Alfred Oftedal. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945 : utdanningspolitikk og skoleformer 1945-1994* (4. utg. utg.). Oslo: Didakta.
- Tiller, Tom. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tjora, Aksel Hagen. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Toldnes, Per Egil, Karlsen, Randi Moxnes, og Limstrand, Kirsten. (1997). *"Elevsamtalen"*. Trondheim: Program for skoleforskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). Nasjonale prøver. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Vurdering for læring*. Hentet fra (<http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/>).
- Vaage, Sveinung. (2001). *Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser : George Herbert Mead og John Dewey om læring*.
- Vaage, Sveinung (red.). (1998). *Å ta andres perspektiv. George Herbert Mead i utvalg*. : Abstrakt Forlag.
- Vaage, Sveinung, og Thorbjørnsen, Kari Marie. (2000). *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vaage, Sveinung, og Thuen, Harald. (1989). *Oppdragelse til det moderne : Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Varkøy, Øivind. (1993). *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Vestre, Svein Egil. (1976). *Lærer i 70-årenes skole : en undersøkelse om lærernes bedømming av arbeidssituasjonen i grunnskolen*. Oslo: Norsk lærerlag.
- Viddal, Linda Marie. (2006). *Tilbakemelding som betingelse for organisasjonslæring*. Oslo: L.M. Viddal.
- Von Foerster, Heinz. (1984). *Observing systems* (2nd utg.). Seaside, Calif.: Intersystems Publications.
- Vygotskij, Lev Semenovic, Lurija, A. R., Larsen, Søren Ole, og Diderichsen, Agnete. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Reitzel.

- Wadel, Cato. (1984). *Det skjulte arbeid en argumentasjon for et utvidet arbeidsbegrep*. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Wadel, Cato. (1991). *Feltarbeid i egen kultur, en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Westbrook, Robert B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Woods, P. og Hammersley, M. (red) (red.). (1977). *School Experience*: Croom Helm.
- Zahavi, Dan. (2001). *Husserls fænomenologi* (Ny, rev. udg. utg.). [Copenhagen]: Gyldendal.
- Ziehe, Thomas, og Stubenrauch, Herbert. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser : kulturel frisættelse og subjektivitet* (2. udg. utg.). København: Politisk revy.

16. VEDLEGG

Vedlegg 1 (Pilotprosjektet Saltnett):

I Rapport: Limstrand, K (red) (1996): "Erfaringer med systematisk bruk av elevsamtalen" (RKK/Skoledirektøren i Nordland, 1996).

Underrapporter foreligger fra:

- Steigen Sentralskole, barne- og u.-trinnet: Bakken, T., Pedersen, A.M. og Lynnum, Å.
- Røkland skole, barne- og ungdomstrinnet: Reppen, I.L. og Tollefsen, R.
- Valnesfjord skole, ungdomstrinnet: Olsen, E, Klausen, A.E.H.
- Rognan Ungdomsskole: Moen, T.
- Saltvern Ungdomsskole: Nissen, R. og Nilsen, Th.H.
- Vestmyra Ungdomsskole, Pedersen, P.M, Bogen W.
- Inndyr Ungdomsskole, Kjellså, T.J.
- Høgskolen i Bodø, Avdeling for lærerutdanning: Limstrand, K.
- Saltvern barneskole: Rapport fra elevsamtaler på 1. klassetrinn v/ Lunåshaug, K.
- Utrykt: møtereferater fra nettverkssamlingene i Salt-Nett – gruppa i tidsrommet 1993-97

Vedlegg 2 (Pilotprosjektet- Nasjonalt):

I Rapport: Toldnes, P.E., Limstrand, K og Karlsen, R.M (red) (1997): "Elevsamtalen"- Rapport fra et evalueringseminar i Bodø 5 og 6 juni 1997. PS-skrift nr 5 1997, NTNU.

Underrapporter foreligger fra:

- Selsbakk skole, Trondheim v/ Waag, K. og Karlsen, R. M.
- Saltvern Ungdomsskole, Bodø, v/ Nissen R og Nilsen Th.H
- Ottestad skole, Stange v/ Landgraff, R. B. m.fl.
- Stabbursmoen skole, Trondheim v/ Melhus, R m.fl og Larsen, V. m.fl
- Røkland skole, Saltdal v/ Reppen, L og Tollefsen, R
- Ajer Ungdomsskole, Hamar v/ Andreassen I.L. m fl.
- Vestnes Ungdomsskole, Vestnes v/ Volden, Aage
- Ørland skole, Brekstad v/ Brønseth, K og Nilsen R.S.
- Valnesfjord skole, Fauske v/ Olsen E og Klausen, A.E.

Vedlegg 3. Sjøby-prosjektet (I Rapport : Limstrand, K og Mørck, S (1999) og Rapport: Limstrand, K (2002)

1. Kontrakt og godkjenning fra kommunen og skoleledelsen.
2. Lærerrapporter m. vedlegg 1-11. Her foreligger alle skjema som er benyttet i prosjektet.
3. Forskningsdagbok 1996-98 v/ Kirsten Limstrand
4. 1.Invitasjon - og oppstartundersøkelse for foreldre 1995
5. Foreldretillatelse til å ta opp på lydbånd 1995
6. Semesterevaluering: skjema til elevene etter elevsamtalene
7. Ny spørreundersøkelse til foreldrene 1996
8. Kartlegging av elevenes kompetanseprofil, læringsundersøkelse
9. Intervjuskjema for elevene ved prosjektslutt 1998. Transkripsjoner og oppsummering.
10. Nettverk/samarbeidspartnere i Salten regionen og Nordland Fylke
11. Datamateriale etter spørreundersøkelse for elevene utført skoleåret 1995/96, 1996/97, høst 1997
12. Møtereferater fra referansegruppa med foreldretillitsvalgte på S. ungdomsskole.
13. Informasjonsbrosjyre til foreldrene: fra S. Ungdomsskole. 1995,- 96, -97
14. Virksomhetsplaner fra S. Ungdomsskole 1995-96, 1996-96, 1997-98
15. Bodø-undersøkelsen 1994/95. Bodø Kommune/ Utdanningskontoret i Nordland.
16. Transkripsjon fra video-opptak av gruppesamtale 8 klasse, mars 1997.
17. Sjøby skole 1957-97. Jubileumsskriv 1997
18. Transkripsjoner av samtaleintervjuer som er benyttet i avhandlingen (lærere, elever, foreldre).
19. Transkripsjoner fra lydopptak på utvalgte elevsamtaler.
20. Transkripsjoner fra lydopptak fra kontaktmøter
21. Utvalgte elevarbeider, tegninger og dikt.
22. Referater fra elevsamtaler på Sjøby.

Vedlegg 4. Fjordbygda-prosjektet (I rapport: Limstrand(2004))

1. Prosjektskisse, søknad til Norsk Forskningsråd, KUPP-prosjektet, april 2002
2. Samarbeidsavtale mellom Fjordbygda sentralskole og Høgskolen i Bodø
3. Avtaleskjema om bruk av lyd- og videoopptak.
4. Invitasjon til å være med på video-opptak.
5. Prosjektskisse- forenklet presentasjon.
6. Periodeinndeling og eksempel på periodeplan m/samtalemål
7. Spørreundersøkelse, elever
8. Oversikt over svar på spørreundersøkelse fra elever på 8 trinn, 1.prosjektår.

9. Intervjuguide-samtaleintervju, juni 2003
10. Transkripsjoner fra videoopptak og lydopptak av elevsamtaler med 6 elever fra 8a og 8b.
11. Samtaleintervjuer med de samme 6 elevene.
12. Transkripsjoner fra samtaleintervjuer med klassestyrerne.
13. Bearbeidet prosjektskisse og samtalestruktur, Fjordbygda.
14. Samtaleguide – og vurderingsskjemaer
15. Kartleggingsverktøy (nytt) - basert på Gardners 9 intelligenser, læringsundersøkelse
16. Referater fra ”Samtaler om samtalene” for utvalg av elever.
17. Møtereferater fra team-møter (8.team) og utviklingsmøter (hele kollegiet).

Vedlegg 5. Oversikt over figurer i avhandlingen:

Figur 1: Bronfenbrenner i "flyt".	- kapittel 2.1
Figur 2: Samtalemodell fra Sjøby skole	- kapittel 2.3
Figur 3: Min kompetanseprofil – ut fra MI-teorien	- kapittel 2.3
Figur 4: Mitt ståsted - ut fra "Vygotsky i flytsone"	- kapittel 2.3
Figur 5: Modell av læringsprosessen	- kapittel 4.1
Figur 6: Goodson, I: Livshistoriefortelling	- kapittel 8.3
Figur 7: Sondres kompetanseprofil	- kapittel 8.3
Figur 8: Bjørns kompetanseprofil	- kapittel 8.3
Figur 9: Emils kompetanseprofil	- kapittel 8.3
Figur 10. Eiriks kompetanseprofil og mål	- kapittel 9.1
Figur 11. Mettes kompetanseprofil og mål	- kapittel 9.1
Figur 12. Cecilies kompetanseprofil og mål	- kapittel 9.1
Figur 13. Ole Yngvars kompetanseprofil og mål	- kapittel 9.1
Figur 15: Dannings- og tilpasningssosialisering	- kapittel 11.2
Figur 14. Limstrand, modell -kommunikasjonsonen	- kapittel 12.2
Figur 16. Blooms taksonomi. Presentasjon i NELVU, 2011	- kapittel 13.3
Figur 17. Limstrand: Flyt-teori med hjelpere og forstyrre	- kapittel 13.1

Vedlegg 6. Eksempler fra samtaleskjemaer i Sjøby-prosjektet

Vedlegg A

ELEVSAMTALE

(Dette arket mottok hver elev ei til to uker før første elevsamtale i 8. klasse)

Navn:.....

Jeg ønsker å snakke om følgende to emner:

A.

B.

Disse to tingene liker jeg godt å drive med/er jeg flink til:

A:

B.

Vedlegg B

ELEVSAMTALEN

Aktuelle spørsmål som utgangspunkt for samtalen med:

Før:

Hva husker du best fra barneskolen?

-artige og hyggelige hendelser

-mindre artige hendelser

Hva var du flink til?

Hvilke fag trivdes du med?

Hvilke arbeidsmåter likte du?

Hva strevde du med?

Nå: (Trivsel)

Hvordan trives du i klassen?

Hvordan trives du i friminuttene?

Har du spesielt gode venner?

Hva kan du sjøl gjøre for å trives bedre?

Er det noe andre (elever - lærere) kan gjøre for at du kan trives bedre?

Hvordan tror du de andre i klassen trives?

Hva kan du gjøre for at andre skal trives?

Er det noe du går rundt å irriterer deg over?

(Skolearbeid)

Hvilke fag liker du best? Hvorfor?

Hvordan vil du beskrive din egen arbeidsinnsats?

Tanker rundt karakterer?

Får du nok hjelp og støtte fra lærere og (andre)?

Er det noe du sjøl kan gjøre for å lykkes bedre faglig?

Hva trenger du hjelp til?

Har du spesielle ønsker for resten av skoleåret?

Framtid:

Hva har du lyst til å utdanne deg til?

Annet:

Er det noe annet du har lyst til å ta opp?

Vedlegg C

**SELVVURDERINGSSKJEMA
FOR ELEVEN
(sett kryss)**

	N O R S K	M A T T E	E N G E L S K	N A T U R F A G	S A M F U N N S F	K R I S T/ L I V S	K R O P P S Ø V	F O R M I N G	H E I M K U N N S K	M U S I K K
INTERESSE FOR FAGET										
Stor										
Varierende										
Liten										
KRAV TIL MEG SELV I FAGET										
Stiller store krav										
Stiller rimelige krav										
Stiller små krav										
ARBEIDSINNSATS HJEMME										
Meget god										
God										
Mindre god										
ARBEIDSINNSATS PÅ SKOLEN										
Meget god										
God										
Mindre god										
TRIVSEL PÅ SKOLEN										
Meget god										
God										
Ikke så god										

Vedlegg D.

ELEVSAMTALE FOR 9. KLASSE I APRIL Aktuelle tanker/spørsmål som utgangspunkt for samtalen

med:

Personlige egenskaper:

Finn tre egenskaper som du liker med deg selv.

Finn en egenskap med deg selv som du ikke liker.

Som klassestyrere vil jeg sette opp en lignende liste for deg, og sammen drøfter vi fellestrekk og ulikheter i våre oppfatninger.

Faglig refleksjoner:

Dine tanker rundt karakteroppjøret til jul.

Hvor vil du?

Hvilke konsekvenser får det?

Forrige elevsamtale gjorde vi noen avtaler. Hvordan har vi i fellesskap fulgt opp disse?

Motivasjon:

Hva kan skolen hjelpe deg med?

Hva kan hjemmet hjelpe deg med ?

Hva kan du selv gjøre?

Prosjekt:

Vi planlegger nye prosjektarbeid. Hvilke tema ønsker du å ta opp / lære mer om?

Valgfag 1996/97.

Dine tanker rundt skolens tilbud/dine valg.

Trivselstiltak framover.

Dine tanker rundt trivsel i klassen:

På kort sikt?

På lang sikt?

TENK NØYE GJENNOM SPØRSMÅLENE OG EVENTUELT ANDRE MOMENTER DU VIL TA OPP! (notér stikkord)

Elevsamtale

med:.....

Vedlegg E

SJØBY UNGDOMSSKOLE
ELEVSAMTALEN HØSTEN 1997
10-KLASSENE

Faglige prestasjoner.

(Fyll ut dette skjemaet så ærlig som mulig)

Situasjonsbeskrivelse:

1. Hvem sitter du sammen med?
2. Hvem tror du at du ville jobbe godt/bedre sammen med i klassen?
3. Finnes det noe i dine skoleomgivelser som gjør at du ikke yter det du tror du kan. (Forklar.)
4. Fortell om en positiv faglig opplevelse du har hatt i høst.

Mål.

5. Skriv ned 1 - 3 fag der du selv mener at du har mulighet til forbedring eller mer innsats.
a/..... b/..... c/.....

6. Hvordan skal du best kunne oppnå disse målene?

a/ Ved å

b/ Ved å

c/ Ved å

7. Hvordan vil du opprettholde nivået i de andre fagene?

a/ Ved å

b/ Ved å

c/ Ved å

Annet.

Noe annet som du gjerne vil at vi skal snakke om på elevsamtalen.

Vedlegg 7-

**Eksempel på periodeplan og vurderingsskjema for en fem-ukers –
periode ved Fjordbygda Sentralskole**



UKE 2 - 6

8.KLASSE

DET ARBEIDENDE MENNESKE



Opplæringen skal gi elever innsyn i variasjonen og bredden i vårt arbeidsliv, og formidle kunnskaper og ferdigheter for aktiv deltakelse i det.

God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid. Elevenes ytelser påvirkes tydelig av arbeidsvanene de legger seg til på tidlige skoletrinn. Gode arbeidsvaner som utvikles i skolen, har nytte langt ut over skolens rammer.



Opplæringen må knyttes til egen iakttakelser og opplevelser: Den legges opp slik at elevene etter hvert får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med på å utvikle.



Opplæringen har ikke bare egenverdi for eleven, men har også som mål å forberede de unge til å påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver.



I ARBEID MED DEN INDUSTRIELLE REVOLUSJON

uke 2 - 4 (6. januar - 21. januar)

Alle oppgaver føres i teamaboka hvis ikke annet er sagt. Matematikk føres i egen bok.

- Matematikk 1 - FUNKSJONER OG GRAFER. Leveres 15.1
- Matematikk 2 - DEN INDUSTRIELLE REVOLUSJON. Leveres 21.1
- Write a resume or translate from your history-book about the industrial revolution in England. Length: $\frac{1}{2}$ - 1 page.
Hand in your paper written by computer 21.1.03
- The industrial revolution in England.
London:History, Communication, The sights of London
Language: Asking for information, Politeness words, Capital letters
There is, There are, Words connected to buildings and communications. Gloseprøve torsdag 16.1
- Den industrielle revolusjon.
Befolkning: Oppgaver s. 63: 2 a,b,c - 3 - 4 a,b,c - 6 a,b,c
Jordbruksrevolusjon: Oppgaver s. 66: 6 a,b,c,d,e,f - 7
Industrirevolusjon: Oppgaver s. 78: 2 a,b - 3 - 4 - 5 - 6
Transportrevolusjon:
Oppgaver s.71. 1 a,b - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 11 a,b - 12
Leveforhold: Oppgaver s.83: 1 - 2 - 3 a, b, c - 4 a,b - 5 a,b
- Les om tegneserier s. 253 - 263. Prøve fredag 17.1
- Skaff deg en arbeidsplass til oppgaven "i praksis" i uke 6.
Frist: 15. januar.

I STRAUMEN

uke 4 - 5 (22. januar - 31. januar)

- Kraft og bevegelse. 15 oppgaver. Oppgaver utdeles på eget ark.
 - Lage en tegneserie etter besøket på Straumen.
Velg et av følgende temaer eller kombiner to eller flere av dem:
 - Siso-flor
 - Salten verk
 - Skolebesøket
- Tegneserien leveres på egne ark, minst 4 ark skal fylles. Leveres 29.1
- Les om intervju s. 136 - 144. Prøve fredag 31.1.

I PRAKSIS

uke 6 (3. februar - 7. februar)

- Skriv et intervju med arbeidsgiver.
Tips til innhold: Yrke, utdanning, framtidssikter, lønn
Skrives på data ca. 1 side. Heimedag for de som har mulighet.

SOSIALE MÅL:

- Vise høvisk adferd i ulike sammenhenger.
- Få fordelt skolearbeidet og få det levert til rett tid.

NORSK:

Gjennom språket
Tegneserier s. 253 - 260
Intervju: s. 136 - 144

MATEMATIKK:

Mega B Kap. 8
Funksjoner og grafer
s. 161 - 192

SAMFUNNFAG:

Historie:

Den industrielle revolusjon s. 60 - 86



ENGELSK:

London s. 104 - 144

I PRAKSIS:

I arbeidslivet
mandag 3. og tirsdag 4. februar
Skaff deg arbeidsplass til onsdag 15.1

NATUR & MILJØ:

Kraft og bevegelse
s. 164 - 177

INNLEVERINGER:

- Matematikk 1 15. 1
- Tegnekart 20.1
- Matematikk 2 21.1
- Engelsk 21.1
- Temabok 21.1
- Tegneserieoppgave 30.1
- Natur & miljø 31.1

PRØVER:

- Gloseprøve 16.1
- Tegneserieprøve 17.1
- Tverrfaglig oppgave med tegnekart historie/matematikk 21.1



UNIVERSITETET I
NORDLAND

ISSN: 1892-476X
ISBN: 978-82-7314-745-5

Trykk: Trykkeriet UiN

www.uin.no