

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

MP 303P

Navn:

Grete Lona Veie - 1

Hva påvirker lærerens relasjonelle svarevne i oppstartsamtalen?

- En kvalitativ studie av elevsamtaler i videregående skole.
-

Dato: 29.11.22

Totalt antall sider: 125

Hva påvirker lærerens relasjonelle svarevne i oppstartsamtaIen?

- En kvalitativ studie av elevsamtaler i videregående skole.

Grete Lona Veie

MP 303P Master i praktisk kunnskap 2022

Innhold

| | |
|--|-----|
| Innhold | i |
| Forord | ii |
| Sammendrag | iii |
| Summary | iv |
| 1. Min fortelling | 1 |
| 1.1. Min inngang til forskningen | 3 |
| 1.2. Elevsamtalet som arena for relasjonsbygging, i styringsdokument, litteratur og forskning..... | 6 |
| 1.3. Formål med studien og forskningsspørsmål | 12 |
| 2. Teoretiske perspektiver på praktisk kunnskap og relasjon | 15 |
| 2.1. Relasjon | 20 |
| 3. Vitenskapsteoretiske perspektiver | 23 |
| 3.1. Fenomenologi | 24 |
| 3.2. Hermeneutikk | 26 |
| 4. Et kvalitativt forskningsprosjekt – metodisk tilnærming | 30 |
| 4.1. Observasjon som metode | 32 |
| 4.2. Intervju som metode | 34 |
| 4.3. Refleksiv praksisforskning og analysen | 36 |
| 4.4. Utvalg | 40 |
| 4.5. Datainnsamling | 43 |
| 4.6. Utforming av spørsmål | 44 |
| 4.7. Gjennomføring av observasjon og intervju | 45 |
| 4.8. Transkribering | 46 |
| 4.9. Bearbeiding av data, diskrepanserfaringer og tema..... | 46 |
| 4.10. Å være forsker i eget felt – forskningsetiske betraktninger | 49 |
| 4.11. Fortelling som forståelsesform og kilde | 52 |
| 5. ÅPNINGS SPØRSMÅLET – EN DØRÅPNER?..... | 52 |
| 5.1. Den konkrete refleksjonen med observasjon av elevsamtalet | 53 |
| 5.2. Kritisk refleksjon | 57 |
| 5.3. Teoretisk refleksjon | 58 |
| 6. YRKESKULTUR | 61 |
| 6.1. Den konkrete refleksjonen med observasjon av elevsamtalet | 61 |
| 6.2. Kritisk refleksjon | 66 |
| 6.3. Teoretisk refleksjon | 67 |
| 7. EN INVITASJON TIL FELLEES FORSTÅELSE..... | 70 |
| 7.1. Den konkrete refleksjonen og observasjon av elevsamtalet | 70 |
| 7.2. Kritisk refleksjon | 77 |
| 7.3. Teoretisk refleksjon | 78 |
| 8. Å BLI SETT, HØRT OG FORSTÅTT | 81 |
| 8.1. Den konkrete refleksjonen og observasjon av elevsamtalet | 81 |
| 8.2. Kritisk refleksjon: | 86 |
| 8.3. Teoretisk refleksjon: | 86 |
| 9. Sammenfattende diskusjon rundt forsknings spørsmålet..... | 90 |
| 9.1. Bruk av spørsmålsmanual..... | 98 |
| 10. Avsluttende kapittel..... | 101 |
| 10.1. Refleksjoner om overføringsverdi og generalisering..... | 102 |
| 11. Litteraturliste | 105 |
| 12. Vedlegg | v |

Forord

Min motivasjon for å skrive en masteroppgave kom som et resultat av engasjerte forelesere ved studiet «veileder og mentorutdanning» ved Nord Universitet. Takket være Endre Kanestrøm som foreleser og motivator følte jeg meg klar for å studere videre.

Studentopplevelsen i masterprogrammet Praktisk kunnskap ble videre en opptur med interessante fag og gode forelesere som beriket min hverdag i et koronapreget liv som lærer med hjemmeundervisning for mine elever. Til tross for at forelesningene på Nord Universitet også foregikk digitalt, ble det et positivt bidrag med påfyll av kunnskap.

Skoleåret 21/22 har jeg vært lærer og forsker parallelt og det har vært givende! Gjennom oppgaveskrivingen har jeg blitt bedre kjent med meg selv, kollegaer, elever og ikke minst min veileder Catrine Halås. Maken til dame i positiv forstand!

Jeg har fått gleden av å ha en veileder som lytter til mine refleksjoner, stiller de kloke spørsmålene og veileder meg i riktig retning for mer dybde og større forståelse. Takk!

Min arbeidsgiver fortjener også en takk for tilrettelegging og positiv innstilling til videreutdanning. Jeg håper at jeg kan gi tilbake med en dypere forståelse av hvordan vi kan utvikle praksis til det beste for våre elever.

Oppgaven gjenspeiler det jeg liker så godt med lærerrollen; å skape gode menneskemøter hvor ting skjer.

«Vi utdanner ikke murere – vi utdanner mennesker som er gode til å mure!»

(ukjent lærer)

Sammendrag

Denne oppgaven har et blikk mot hvordan lærere i videregående skole møter elevene i oppstartsamtalen - den første formelle samtalen i skoleåret hvor kontaktlærer og elev møtes til en fortrolig prat.

I denne oppgaven ser jeg nærmere på oppstartsamtalen som fenomen og hvilke betingelser i samtalen som har betydning for det relasjonelle forholdet mellom elev og lærer. Formålet med oppgaven er å øke lærerens kapasitet til å svare selv i ulike situasjoner rundt oppstartsamtalen.

Forskningsspørsmålet i studien er: *«Hva påvirker lærerens relasjonelle svarevne i oppstartsamtalen?»*

Relasjonell svarevne er et begrep som har fått stor plass i oppgaven og som viser til en relasjonsfremmende praksis hos læreren til å møte og svare eleven i oppstartsamtalen.

Jeg har sett på den praktiske kunnskapen som viser seg hos kontaktlærerne fra et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted. Med bruk av observasjon som metode har jeg sett nærmere på *hva* kontaktlæreren gjorde i samtalen og *hvordan* han utøvet sin praksis. Gjennom intervju som metode fikk jeg innblikk i *hvilken* kunnskap som ligger bak når kontaktlæreren anvendte skjønn og handlet i situasjonen. Dette er en kvalitativ forskning hvor en liten gruppe kontaktlærere og elever har bidratt som informanter til empirien.

Oppgaven tar utgangspunkt i fire ulike oppstartsamtaler mellom kontaktlærer og elev. Oppstartsamtalene er beskrevet gjennom små fortellinger, og ulike tema fra hver fortelling synliggjør en diskrepanserfaring som blir belyst gjennom en refleksiv analyse. Fortellingene blir et utgangspunkt for erkjennelse av erfaringer med mål om å belyse og utvikle praksis.

Min analyse viser at kunnskap; erfaringsbasert og teoretisk, samt taus kunnskap, evne til tilstedeværelse, klokskap og dømmekraft er faktorer som påvirker lærerens relasjonelle svarevne i oppstartsamtalen. Oppgaven vil gi en orienteringskunnskap rundt fenomenet som belyser den praktiske kunnskapen som ligger bak, muliggjør og viser seg i handling.

Jeg håper at oppgaven kan bidra til en økt forståelse av oppstartsamtalens relasjonelle betydning og en kunnskapsutvikling rundt den teoretiske og praktiske yrkesutøvelsen til lærere.

Ved bruk av refleksjon rundt egen praksis kan vi utvikle og forbedre vår praktiske kunnskap.

Summary

In this thesis I discuss how teachers in upper secondary school meet their students through the startup conversation – the first formal conversation at the beginning of the school year where form teacher and student meet for a confidential talk.

I look closely at the startup conversation as a phenomenon and what elements or conditions in this conversation that have an importance for the relation between student and teacher. The purpose of the thesis is to enhance the teacher's capacity to respond to the student in different situations related to the startup conversation.

The thesis question of the study is: "What influences the teacher's relational ability to respond during the startup conversation?"

Relational responsiveness is a term much used in this thesis and point to a relationship-promoting practice among the teachers to respond to the students during the startup conversation.

I have studied the practical knowhow among the form teachers from the point of view of a phenomenologically and hermeneutical scientific theory. By the use of observation as a method, I have looked closer into *what* the form teacher did during the startup conversation and *how* the teacher performed his or her practice. Through interview as a method, I received insight into *what* knowledge lies behind when the teacher employed judgement and acted in the situation. This is qualitative research where a small group of form teachers and students have contributed as informants to the empirical data.

This thesis builds on four different startup conversations between form teacher and student. The startup conversations are described through short narratives, and different topics from each story display an experience of discrepancy which is discussed further through a reflexive analysis. The narratives become a starting point for realization of experiences with the aim to shed light on and develop practice.

My analysis shows that knowledge or knowhow; based on experience and theory, in addition to implicit knowledge, ability to be fully present in the moment, wisdom and judgement, are factors which affect the teacher's ability to respond during the startup conversation. The thesis will give orientational knowledge about the phenomenon which sheds light on the practical knowledge that lies behind, enables, and shows itself in action.

Hopefully this thesis can contribute to enhanced understanding of the relational importance of the startup conversation and a development within the knowledge of the theoretical and practical professional performance of teachers.

By reflecting on our own practice, we can develop and improve our practical knowledge.

1. Min fortelling

Et nytt skoleår er i gang og jeg har kontaktlæreransvar for 15 gutter og jenter ved utdanningsprogrammet helse og oppvekstfag. Elevene har startet på sitt andre studieår og skal i løpet av skoleåret nå milepælen *18 år*. En grensesprengende begivenhet som åpner dører og gir nye muligheter til et nytt innhold i livet. Men ikke for alle. Å bli 18 år synligjør også i større grad utenforskapet for noen av elevene. For de som ikke er sosialt inkludert i en gjeng eller har venner, vil slike milepæler ha en annen verdi.

De første ukene av skoleåret har jeg gutter i klasserommet som teller ned dagene til førerkortet skal innkasseres, og jeg har jenter som diskuterer festen fra helga. De fleste sitter i klynger i friminuttene og skaper god stemning i rommet med latter og «tik tok» videoer som spilles av. Men ikke alle. Noen sitter ved pulten sin, de har fortsatt jakken på, ryggen er litt krumbøyd og de ser ned på telefonen.

Jeg står i klasserommet og betrakter elevene jeg ser foran meg. En mangfoldig gjeng med flotte ungdommer! En godtepose med lett blanding av personligheter som har en ting til felles; de går i samme klasse. Dette er mine nærmeste samarbeidspartnere nå i 190 skoledager, og jeg skal lede alle mot en personlig og faglig utvikling i løpet av disse dagene. Hvor skal jeg starte? Hvem er disse ungdommene egentlig – bak fasaden? Hva trenger den enkelte som motivasjon og veiledning for å nå sine mål?

Etter de første ukene med «bli kjent» aktiviteter ser jeg hun som tar til tårene når det skal snakkes i plenum, han som må på do når grupper deles inn og hun som tar ledelsen og snakker høyest i de fleste sammenhenger. Jeg føler allerede en liten uro for han som har vært borte i fire av de første fjorten dagene av skoleåret.

Etter noen uker sammen, i og utenfor klasserommet, skal jeg endelig få muligheten til å finne noen forklaringer på mine undringer rundt flokken min. Vi skal ha oppstartsamtaler som betyr en fortrolig samtale mellom meg og hver og en av elevene. Dette blir min mulighet til å få en dypere kjennskap til den enkelte, og jeg vil så gjerne at de skal få en trygghet til meg som kontaktlærer. Jeg kjenner på en spenning, forventning og glede.

Jeg forbereder meg til samtalene ved å reflektere over hvordan jeg har opplevd den enkelte av dem i løpet av skolestarten. Jeg vil ha noe positivt å si om hver og en av elevene. Jeg booker et egnet rom som har en hyggelig atmosfære med møbler og bilder på veggene, og hvor vi ikke blir forstyrret. Her vil jeg skape en trygg arena slik at vi kan bli bedre kjent, bygge relasjon og få en god start på samarbeidet vårt. Jeg er her for eleven og jeg vil bruke

oppstartsamtalet til å finne ut mer om hvordan jeg kan være en best mulig kontaktlærer for den enkelte. Hvor er de i livet og hvilke erfaringer bringer de med seg inn i skolehverdagen som kan påvirke deres muligheter for læring?

Jeg kjenner på en spenning og iver hvert skoleår når jeg får muligheten til å bli kjent med og veilede nye elever videre i livet. For meg er dette både en personlig -og profesjonell omsorg i møte med elevene.

Jeg er lærer i en helt vanlig klasse. En gjeng med elever som er helt unike; hver med sin personlighet, sine erfaringer og sin historie. Oppstartsamtalet kan gi meg et innblikk i deres verden om jeg greier å bygge tillitt og trygghet i vår relasjon. Det er helt avgjørende for å støtte elevens identitetsutvikling og legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er mitt ønske for oppstartsamtalet, men ikke alltid like enkelt å oppnå.

Flere års erfaring i jobben som lærer har gitt meg en trygghet og bygd opp en styrke i meg, både personlig og profesjonelt. Jeg vet hvordan jeg ønsker å gjennomføre oppstartsamtalene med mine elever og hva som er mitt mål med disse samtalene – relasjonsbygging! All annen info om elevene kan innhentes etter hvert, men denne første essensielle samtalen bygger grunnmuren for det elev – lærer forholdet som vi skal ha dette skoleåret. Jeg føler meg derfor litt ulydig når ledelsen stadig bringer frem skjemaet, en mal for oppstartsamtale, som de ønsker at vi skal bruke, men som jeg avstår fra å benytte. Jeg har gått gjennom den og vet hva som etterspørres av informasjon fra elevene. Noen av temaene i skjemaet som trivsel, fritidsaktiviteter og skoleerfaringer kommer vi som oftest innom, men jeg ønsker en samtale på elevens premisser uten å bruke et standardisert skjema. Min erfaring har vist meg at dette skjemaet ikke passer for alle og derfor vil jeg bruke min egen dømmekraft, svaerevne og klokskap i møte med den enkelte, unike elev.

1.1. Min inngang til forskningen

Jeg har alltid likt mennesker og hele min yrkeskarriere har omhandlet arbeid med mennesker; barn i barnehage, syke på sykehus, eldre ved institusjon, ungdommer i skolen og voksne i psykiatrien. Egen oppvekst, erfaringer og livsvisdom vil alltid være med å prege hvem vi er, hvordan vi forstår hendelser og hva vi vektlegger i livet. Jeg har gjennom et levd liv, privat og profesjonelt, fått kjent på følelsen av at arbeid med mennesker gjør meg levende, nysgjerrig og søkende. Min inngang som pedagog i den videregående skolen kom som en følge av at jeg hadde arbeidet med oppfølging av lærlinger og opplæringsbedrifter i kommunale fag, som ansatt i et opplæringskontor. I hovedsak fulgte jeg opp lærlinger innenfor oppvekstsektoren; barnehager og skoler. I det videregående opplæringsløpet er elevene to år på skole og to år ute i bedrift før de har fullført sin utdanning. Etter to års opplæring i bedrift kan de avlegge fagprøve og få tittelen fagarbeidere. Jeg hadde derfor erfaring med siste del av det yrkesfaglige utdanningsløpet, før jeg gikk over i den videregående skolen for å undervise elevene i de to først årene av utdanningen som foregår ved skolebenken.

Som konsulent i opplæringskontoret kom jeg i kontakt med veiledere i barnehager og skoler som hadde lærlinger i sine bedrifter. De aller fleste lærlingene mestret de krav og forventninger som ble stilt fra bedriften, men noen fikk utfordringer i utdanningsløpet. I samarbeid med veiledere og ledere i bedriftene greide vi i de fleste tilfellene å lage unike opplegg for den enkelte lærling som trengte noe tilrettelegging eller tilpassing gjennom dialog, refleksjon og samarbeid. De samme faktorene var også betydningsfulle for de faglig dyktige lærlingene som i større grad hadde behov for utfordringer i stedet for tilpasninger. Målet var å legge til rette for at hver enkelt lærling skulle utdannes til faglig dyktige og reflekterte fagarbeidere. Kravene til hva som faglig skal mestres som lærling står i læreplanen, men det var min opplevelse av veiledernes evne til relasjonsbygging og engasjement til å lede lærlingene mot mål, som for meg var betydningsfull. Jeg erfarte hvordan de brukte sin kunnskap i måten de tenkte på og hvordan de handlet i situasjoner med bruk av skjønn og klokskap med medvirkning fra den enkelte lærling.

Fra Fylkeskommunen, som eier av de videregående skolene og øverste ansvarlig for bedriftsopplæring, ble det signalisert et ønske om å satse på det fireårige utdanningsløpet. En god flyt og sammenheng mellom opplæring i den videregående skolen og bedriftsopplæring. Etter noen år som opplæringskonsulent startet jeg som pedagog ved en middels stor videregående skole i Midt Norge, hvor det tilbys både yrkesfaglig og studiespesialiserende

utdanning. I min nåværende profesjonelle livsverden er jeg lærer ved utdanningsprogrammet helse og oppvekstfag, hvor jeg har arbeidet i 11 år. Å komme inn i skoleverket var en oppdagelsesreise i nytt landskap for meg som kom fra «utenfra». I møtet med skolen fikk jeg en klarere forståelse av hvordan mine erfaringer har formet mine måter å se på, hvordan jeg velger å handle og måter å tenke på som ikke alltid var i tråd med mine kollegaer. Jeg opplevde skolen som et noe mer målstyrt og systembasert utdanningssystem med mindre rom for fleksibilitet og individualitet for den enkelte elev. Skolens akademiske verden framstod for meg som en arena hvor læreplanmål, vurdering og faglige prestasjoner delvis overstyrte opplæringslovens første paragraf som viser til vårt mandat om å utvikle elever som skal kunne mestre livene sine (Opplæringslova, 2022, § 1-1).

Jeg erfarte også at det var ulike elevsyn i kollegiet og dette gjorde sterkt inntrykk på meg. Der hvor noen kollegaer kunne avfeie en elev på grunn av manglende oppmøte, kjente jeg på et behov for å finne ut hvorfor eleven er borte? Dette engasjementet for enkelteleven har ikke sloknet etter flere år med erfaring fra skolen.

Mitt bakteppe av erfaringer og teori som jeg har med meg fra tidligere arbeidserfaringer gjør at jeg verdsetter individualiteten til den enkelte elev, både dens styrker og svakheter. I tillegg har mine erfaringer og teori bygd opp en forståelse for relasjonens betydning mellom veileder – lærling og lærer – elev. Forskning viser til at det å bygge gode relasjoner til eleven er en av de mest effektive strategiene en lærer kan bruke for å fremme elevens læring (Drugli, 2012). Dette vil utdypes senere i oppgaven.

Mitt ønske om å bidra til et utdanningsløp som bygger opp motivasjon, lærelyst og livslyst hos den enkelte elev har vært med som et utgangspunkt i utformingen av mitt forskningsspørsmål.

Jeg går inn i dette arbeidet med en forforståelse om oppstartsamtalet. Min erfaring tilsier at oppstartsamtalet er et viktig verktøy i begynnelsen på et nytt skoleår for både meg som lærer og eleven; en læringsreise sammen. Jeg tenker at det viktigste er å starte med det personlig i samtalen, for å starte relasjonsbyggingen og komme inn under skallet på eleven for å få bekreftet at eleven er trygg i seg selv og omverden, og mottagelig for faglig opplæring. Jeg vil bygge en solid grunnmur om vi bruker et hus som en metafor for eleven. Oppstartsamtalet er grunnmuren som etter hvert kan utvides til et byggverk med rom for faglig læring og sosial utvikling. Huset er elevens trygge ramme i seg selv, hvor jeg som lærer ønsker å bli invitert

inn. Eleven kan oppdage verden og seg selv når han finner nøkler som passer til de ulike rommene (Aubert og Bakke, 2018).

Med dette utgangspunktet legger jeg føringen for hva jeg tenker er det viktigste i oppstartsamtalen. Min feltforskning vil gi meg svar på om dette er viktig bare for meg eller om er det kjennetegner lærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram? Kanskje er det også forskjeller mellom de ulike programmene?

Hvordan vektlegges relasjon til elevene ved de yrkesfaglige programområdene og hvordan kommer det til uttrykk i elevsamtalen? Jeg har en forforståelse av at lærere ved yrkesfaglige programområder vektlegger relasjon til elevene i stor grad fordi vi arbeider så tett med elevene både i teori og praksis. Vi har bedre muligheter og større rom til å skape god kontakt med den enkelte enn ved de studieforbredende programområdene, ved at vi omgås elevene i praktiske opplæringssituasjoner og det er færre elever i hver klasse. Vi har løsere rammer enn ved studiespesialiserende retninger ved at vi har flere sammenhengende timer i samme programfag, og vi underviser mange timer i samme klasse. Dette gir oss anledning til å være rundt elevene når det utføres faglige oppgaver, gjerne praktiske, som gir rom for småprat i et miljø som har en annen atmosfære enn i et klasserom.

Det er denne delen av å være lærer på en yrkesfaglig studieretning som jeg setter så utrolig stor pris på. Det å bli kjent med elevene som mennesker i utvikling, både faglig og personlig. Å få en mulighet til å oppdage deres styrker og kvaliteter i ulike situasjoner som kan få frem gode sider ved dem selv som jeg kan berømme og gi ros for slik at de bygger opp tro på seg selv, *i seg selv*. I min forståelse ligger det et uløselig bånd mellom den personlige og faglige oppbyggingen av elever og det er min jobb som lærer å se det helhetlige mennesket.

De fleste av lærerne ved de yrkesfaglige programområdene har også erfaring fra bedrifter og andre arbeidsmiljø enn skolen. Kan det påvirke deres holdninger til ulike elever ved at de har med seg teori og et bakteppe av erfaring med mennesker i ulike aldre, livssituasjoner og arbeidsmiljø?

Jeg føler meg ikke som en god lærer om jeg ikke engasjerer meg i elevene, bryr meg om dem og kjenner en tilknytning som betyr noe. Dette er ikke et påtatt krav, men ektefølt og gir meg glede og verdi av å være lærer. Mange av mine elever kommer seg godt gjennom skoleåret, men noen ganger tenker jeg at det kanskje er i overkant mye omsorg. Jeg får innblikk i private og personlige utfordringer som elevene strever med, og jeg åpner hjertet mitt til de som vil komme inn. Jeg har selv erfart elevenes behov for å bli sett og bekreftet av lærer, og jeg har

sett på det som en viktig faktor for mestring, utvikling og trivsel. Innimellom spør jeg meg selv om jeg greier å balansere godt nok mellom det å stille faglige krav og det å være engasjert i dem. Mitt skjønn blir satt på prøve og jeg må stadig vurdere min egen dømmekraft både etisk og kvalitetsmessig i arbeidet med elevene. Gjennom å bruke vitenskapelig essay, som består av fortellinger og refleksjon over yrkespraksis, vil jeg kritisk kunne undersøke praksiserfaringer fra oppstartsamtaler. Det blir min kilde til kunnskap og vil på den måten sette mine egne erfaringer og forforståelse på prøve.

1.2. Elevsamtalen som arena for relasjonsbygging, i styringsdokument, litteratur og forskning.

I dagligtalen brukes det ulike begreper på samtaler mellom lærer og elev i skolen. Oppstartsamtale, fagsamtale, underveis samtale, utviklingssamtale og halvårssamtale er eksempel på ulike typer samtaler som foregår i løpet av et skoleår. Elevsamtale er et samlebegrep for disse samtale og lovverket viser til hva som er elevens rett til samtale om utvikling i §3-7 i forskrift til opplæringslova:

«Elevar, lærlingar, lære kandidat og praksiskandidat har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale om deira utvikling i faga... Elevar lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidat har òg rett til jamleg dialog med kontaktlærer om sosial utvikling og anna utvikling.»

I denne oppgaven har jeg rettet fokuset mot den første elevsamtalen i skoleåret som ofte kalles *oppstartsamtalen*, og som skal gjennomføres av kontaktlærer tidlig i skoleåret. Ledelsen ved vår skole har utarbeidet et årshjul som beskriver kontaktlærer sitt ansvar for elevoppfølging, og her er datoen 3. september satt som frist for gjennomføring av oppstartsamtalen for hvert skoleår.

I skolens planer finnes følgende beskrivelse av oppstartsamtalen, som i dette skrevet omtales som elevsamtale: «Elevsamtale er en metode for å gi elever anledning til å fortelle om egne skoleerfaringer, positive som negative og er et viktig tiltak for tidlig å kunne imøtekomme elever med behov for tettere oppfølging. Kontaktlærer skal gjennomføre elevsamtale med alle elevene i forbindelse med skolestart.»

Elevsamtalen ble lovpålagt i 2007 og skal ses på som en del av opplæringen og i sammenheng med formålsparagrafen §1-1 og elevens psykososiale miljø som kontaktlærer har et særlig ansvar for (Utdanningsdirektoratet, 2017, Innledning, avsn. 3).

Elevsamtalen, som en samlebetegnelse for de ulike elev- lærer samtaler, har flere formål. I denne oppgaven setter jeg søkelys på betydningen av oppstartsamtalens *relasjonelle dimensjon*.

Kirsten Limstrand (2010) sier i sin bok «Elevsamtalen» at det kan være utfordrende for skoleeier, skoleledere og lærere å finne fram til gode løsninger for hvordan samtaler skal gjennomføres i praksis, ettersom det stilles få formkrav til disse samtaler. Denne metodeboken viser til hvordan gode elevsamtaler kan gjennomføres hvor hun bruker begrepet *tilgangsnøkler* til å kunne komme elevene litt innpå livet og i tale. Limstrand henviser til hvordan mange lærere blir mer bevisst på hvordan de snakker til, med og om eleven gjennom erfaring med elevsamtaler. Måten de stiller spørsmål på og hvordan de tar tak i elevens interessefelt eller tidligere positive opplevelser, kan være en tilgangsnøkkel til elevens «tidligere liv» og skape en god samtale. Hun vektlegger også betydningen av den enkelte lærer sin evne til å gjennomføre samtaler, noe som kan være av varierende kvalitet. Om samtalekunnskap burde vært et eget fag er et spørsmål som stilles i boka. Spesielt der hvor eleven er vanskelig å få i tale mener Limstrand at det kreves en spesiell kompetanse fra læreren og at det er nødvendig å jobbe med tillitsforholdet mellom lærer og elev (Limstrand, 2010).

Elevsamtalen som fenomen har ulike og til dels konkurrerende hensikter på ulike nivå. I et samfunnsmessig perspektiv sier forskrift til opplæringslova at elevene skal ha en samtale om deres utvikling i fagene hvert halvår og i tillegg ha jevnlig dialog om sosial og annen utvikling. Lovverket har ingen retningslinjer for *hvordan* elevsamtaler bør gjennomføres.

Det overordnede målet er å få elever flest mulig elever godt gjennom den videregående skolen og oppstartsamtalen kan regnes som en av de lovpålagte samtaler.

På organisasjonsnivå ved min skole er oppstartsamtalen et verktøy for å kartlegge elevenes faglige forutsetninger med fokus på frafallsforbygging. Skolen har valgt å ta i bruk IKO modellen som er utarbeidet for oppfølging av risikoelever. Det betyr elever som er identifisert til å være i fare for å falle ut av opplærings situasjon på grunn av lave karakterer, høyt fravær eller at de tidligere har hatt spesialopplæring. IKO står for **i**dentifisering, **k**artlegging og **o**ppfølging. Modellen skal først og fremst bidra til endringer i systemet og hensikten er å forbedre strukturer ved oppfølging av risikoelever (Malmberg-Heimonen et al., 2019, s. 7). Ledelsen ved skolen har sendt ut et skjema med en mal for elevsamtalen fra denne modellen

som kontaktlærere er oppfordret til å bruke. I analysekapitlet, hvor jeg reflekterer over datamaterialet, er noen spørsmål fra denne malen gjengitt.

«Skjemaer finnes det mange av til bruk på godt og vondt» hevder Limstrand. Hun skriver at lærere selv bør utforme sine skjemaer dersom de ønsker å bruke det, men at elevsamtaler kan bli like bra uten. Innholdet i samtalen er det viktigste og selv om det dreier seg om elevens liv «her og nå», må vi ikke glemme å ta hensyn til fortiden og framtidsperspektivet til eleven. Skolen er bare en del av elevens hverdag og virkelighet, og derfor må vi ikke miste historien til den enkelte elev (Limstrand, 2010).

Jeg har nå presentert oppstartsamtalen i et mega- og makronivå gjennom regjeringen og skoleledelsens definerte hensikter. I denne oppgaven vil jeg derimot se nærmere på mikronivået hvor jeg setter søkelyset på yrkesutøvelsen til lærere når de gjennomfører oppstartsamtaler. Makronivåets implikasjoner på mikronivået vil jeg drøfte i kapittel 10.

Min begrunnelse for å velge oppstartsamtalen i min forskning er betydningen av det relasjonelle som ligger i denne samtalen. Ofte er dette den første en til en samtale mellom elev og lærer hvor relasjon bygges, noe som gir andre betingelser for å skape en god samtale. Det handler om den individualiteten som jeg vektlegger, med tanke på den enkelte elev sine behov, som vil gjøre seg gjeldende spesielt i oppstartsamtalen. Oppgaven tar utgangspunkt i en kritikk mot standardiserte løsninger.

Jeg ønsker å se hvordan samtalen gjennomføres av andre pedagoger ved skolen for å se på lærerens relasjonelle svarevne i oppstartsamtalen. Hvordan møter de elevene i oppstartsamtalene med tanke på valg av spørsmål, væremåte og sin egen forforståelse? Skolen består av ulike avdelinger med ulike kulturer. Vil det synliggjøres i hvordan oppstartsamtalen gjennomføres? Jeg vil gjøre en analyse av den praksis som viser seg og de betingelsene som kommer til uttrykk.

Som lærer er jeg svært opptatt av det mennesket som ligger bak elevrollen, og min evne til å skape gode tette relasjoner til mine elever har jeg sett på som en styrke. Når jeg har greid å bygge opp et tillitsforhold mellom meg og eleven, kjenner jeg på en indre glede og entusiasme over å ha lykket fordi det krever en innsats. Med noen elever tar det tid å bygge opp dette tillitsforholdet, men jeg prøver hvert skoleår, fra august til juni, å oppnå denne relasjonen som jeg mener har en stor verdi for å skape *et godt utgangspunkt for faglig læring*.

Det er mye forskning som kan bekrefte betydningen av god relasjon mellom elev og lærer for å få et godt utbytte av faglig opplæring. Professor John Hattie (2009) har etter gjennomgang

av 800 metastudier, som omfatter mange tusen studier, sett på faktorer som fremmer læring i skolen. Hans funn viser at gode relasjoner er en av de viktigste forutsetningene for god læring.

«The current mantra is that teachers makes the different». Kvaliteter hos læreren som fremheves som betydningsfulle er engasjement for elevene, en tro på at alle elever har et utviklingspotensial og et sosio- emosjonelt klima i klasserommet. Lærere som var orientert mot elevene som enkeltindivid, og ikke bare hadde fokus på læring, bidro klart til å fremme elevenes læringsprosess og et større engasjement blant elevene. Hattie viser også til studier hvor lærerens kvaliteter handler om kunnskap rundt god didaktisk opplæring og evnen til å lære av erfaringer, god på observasjon og å gi tilbakemeldinger (Hattie, 2009, s. 25).

May Britt Drugli (2012) tar utgangspunkt i vårt psykologiske behov for å være knyttet til andre mennesker gjennom nære relasjoner når hun ser på betydningen av elev – lærer relasjonen. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring. Elever som har et godt forhold til lærer trives bedre i skolen og har mindre atferdsproblemer. En positiv relasjon viser seg å ha en stor effekt på læringsutbytte. Hun hevder at empati i seg selv ikke er tilstrekkelig for gode relasjoner, men at lærerens bruk av profesjonell kunnskap vil ha betydning for kvaliteten mellom elev og lærer. En bevissthet rundt hvilke følelser og reaksjoner som kan oppstå hos elever og håndtere disse er en del av den profesjonelle kunnskapen. Læreren bør være bevisst sin egen rolle og ha en tydelig klasseledelse. Hun påpeker også lærerens udiskutable ansvar for å ivareta en god relasjon til eleven eller gjøre noe aktivt om det ikke inntreffer.

Positive relasjoner mellom lærer og elev er kjennetegnet ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom. Slike relasjoner vil føre til generell trivsel på skolen og læring hos elevene (Drugli, 2012, s. 48).

Anne Marie Auber og Inger Marie Bakkes (2018) har skrevet en bok om hvordan profesjonell relasjonskompetanse kan utvikles i ulike yrkeskontekster, og henvender seg til studenter og lærere i profesjonsutdanninger der relasjonskompetanse er viktig for yrkesutøvelsen. De beskriver hvordan vi kan forstå oss selv og den andre gjennom å erkjenne egne fordommer og være åpne i møtet med den andre. Boken bygger på en forståelse av relasjon som et dialektisk forhold hvor jeg – du forholdet er etisk forankret. Det betyr at gjennom anerkjennelse og selvrefleksivitet kan du møte den andre som likeverdig. Boken vektlegger hvordan vår

personlighet og egne forutsetninger og erfaringer får betydning for den enkeltes relasjonskompetanse.

I sammenheng med denne oppgaven finner jeg det interessant å lese hvordan forfatterne beskriver betydningen av denne kompetanse i en yrkeskontekst hvor de også trekker inn skolen som arena. De hevder at relasjonskompetanse ikke er en separat kvalifikasjon, men gjennomsyrrer alle handlingselementene i yrkesutøvelsen som en integrert del.

Relasjonskompetanse innebærer at læreren gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt samhandler på måter som utløser og forsterker ressurser hos elevene. Dette er avgjørende for den enkelte elevs faglige og personlige utvikling (Aubert og Bakke, 2018, s. 26).

Roger Andre Federici og Einar M Skaalvik publiserte i 2013 en artikkel i bladet Bedre skole hvor de skriver at kvaliteten i relasjoner har stor betydning også for voksne studenter. Studier viser at det er elevens opplevelse av lærerens emosjonelle støtte som har størst betydning for deres motivasjon for skolearbeid. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem. I tillegg til å bekrefte betydningen av den relasjonelle dimensjonen henviser de til forskning fra Eccles og Wigfield (2002) som viste tendenser til at elevenes opplevelse av emosjonell støtte fra lærere synker i takt med alder (Federici og Skaalvik, 2013, s 60). Dette underbygger min teori om at elevsamtalen i den videregående skolen skal fylle mange funksjoner og at den emosjonelle faktoren som ligger i relasjonsdimensjonen fortsatt er svært viktig, til tross for at de er unge voksne.

Gro Hellesnes, universitetslektor ved NTNU, publiserte i 2019 en artikkel om elevsamtalens mellomkroppslige, relasjonelle og eksistensielle dimensjon som fattet min interesse.

Artikkelen peker på tre sentrale temaer som viste seg å være særlig betydningsfulle i en lærers opplevelse av elevsamtalen; en mellomkroppslig dimensjon, utvikling av lærer – elev relasjonen og et ønske om å komme nærmere eleven. Hun etterlyser kunnskap og fokus på lærerens profesjonsferdigheter i møte med eleven under en elevsamtale. Datamaterialet fra denne studien er fra ungdomstrinnet, men ifølge Federici og Skaalvik kan funnene fra studiet være relevant for de eldre elevene.

Denne oppgavens empiri viser til samtaler mellom lærer og elev. Dialog har som formål å bedre kontakt og forståelse mellom to personer. Denne formen for kommunikasjon skal bygge relasjonen og øke innsikten i tema, mening, holdning og personenes verdiståsted. Samtalen preges av spørsmål, vitebegjær, interesse for hverandre, lytting, refleksjon og læring

(Spurkeland, 2020, s. 64). I denne definisjonen er relasjonen mellom partene sterkt vektlagt som et jeg – du forhold hvor likeverdighet og balanse er dialogens kjerne. Som en avgrensning i oppgaven går jeg ikke nærmere inn på dialogbegrepet, men jeg anser samtalen som en kontekst for å se på lærerens relasjonelle svarevne.

Forskningen jeg henviser til, viser behovet for å sette søkelyset på mikronivået som handler om lærerens yrkesutøvelse og møte med eleven gjennom oppstartsamtalet.

I sammenheng med en økende forekomst av psykiske helseplager hos ungdom er det viktig å se på hva vi kan gjøre i skolen som er deres arena. Forskning fra NOVA (2018) rundt stress og press blant unge i dag, viser at mange ungdommer opplever skolearbeid som stressende og at det er svært tette sammenhenger mellom psykiske helseplager og opplevd skolestress. Ungdommene nevner et vedvarende prestasjonspress og opplevelse av å aldri få fri fra krav i forbindelse med skole (Bakken et al., 2018, s 52).

I dette kapitlet har jeg redegjort for hva styringsdokumenter, et utdrag av litteratur og noe forskning sier om elevsamtalen. Styringsdokumentene er klare på at kun elevens utvikling i fag er et lovpålagt innhold i elevsamtalen som skal gjennomføres hvert halvår, mens den jevnlige dialogen mellom kontaktlærer og elev skal handle om sosial utvikling og annen utvikling slik forskriften beskriver det.

Oppsummert viser annen forskning at det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev har en avgjørende betydning for læringsutbyttet til eleven. Kvaliteten på relasjonen vil påvirke elevens forutsetninger for læring og lærerens relasjonskvaliteter vil kunne utløse og forsterke elevens faglige og personlige utvikling. Betydningen av emosjonell støtte fra lærer viser seg å være viktig og lærerens evne til å samtale vil påvirke kvaliteten.

I mine søk på litteratur og forskning om elevsamtalen fant jeg lite av nyere dato og ingen som har belyst samtaleens hensikter eller hvordan den bør gjennomføres. Mye er skrevet før elevsamtalen ble lovpålagt eller med grunnskolen som målgruppe. Min vurdering av litteraturen er at den er mangelfull på elevsamtalen som fenomen, og jeg fant lite forskning om elevsamtalen som en relasjonsbyggende arena som er min innfallsvinkel.

Jeg belyser også i dette kapitlet min forforståelse av oppstartsamtaletens hensikt. Jeg ønsker at dere som lesere av denne oppgaven skal kjenne til mitt utgangspunkt slik at dere bedre kan sette dere inn i de situasjonene hvor min forforståelse blir satt på prøve og hvor jeg må revidere den. Disse situasjonene beskrives gjennom de fortellingen som blir presentert i analysekapitlet. Der trekker jeg frem *diskrepanserfaringer* som er erfaringer av

uoverensstemmelse gjennom en handling eller at situasjonen etter handling ikke er i tråd med det jeg forventer (Lindseth, 2021, s. 46).

Dette belyser en sirkulær prosess som gjerne kalles den hermeneutiske sirkel, hvor ny forståelse bygger på og endrer etablert forståelse ifølge filosof Hans Georg Gadamer (2003). Hermeneutikken vil bli fylligere presentert i kapitlet om det vitenskapsteoretiske perspektivet for oppgaven.

Når jeg i neste avsnitt skal belyse formålet med studien er det et resultat av min inngang til denne forskningen og meg selv i møtet med feltet, skolen.

1.3. Formål med studien og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å øke lærerens kapasitet til å svare selv i ulike situasjoner som kan oppstå i en oppstartsamtale. Jeg ønsker å øke vår forståelse rundt fenomenet som gjør oss bedre rustet til å svare i den hensikt som den enkelte lærer har. Den relasjonelle svarevnen hos læreren er fremhevet som en viktig betingelse for forskningen. Jeg ønsker å finne en orientering i skolen som virksomhet. Med det menes å søke kunnskap om hvordan oppstartsamtalen gjennomføres og hvordan vi som lærere forholder oss til fenomenet. Gjennom en refleksiv praksisforskning ønsker jeg å bidra til å utvikle en *orienteringskunnskap* som setter min erfaringsbaserte og teoretiske kunnskap på prøve i praksis. Begrepet blir beskrevet av professor emeritus ved Senter for praktisk kunnskap Anders Lindseth, som vår evne til å finne frem i livet. Når vi opplever en situasjon som krevende eller vanskelig å håndtere tvinges vi til å forstå den bedre for å vite hvordan vi skal håndtere den. «Slik kan vi utvikle vår skjelneevne, vår evne til å orientere oss, vår klokskap og fornuft» (Lindseth, 2017, s. 27).

Jeg vil gjennom en refleksiv analyse av min empiri synliggjøre en praksis som settes på prøve gjennom en kritisk og teoretisk refleksjon. Ved å beskrive den praksis som eksisterer vil jeg se på muligheter til forbedring og endring. En søken etter en type svar som kan åpne opp for nye forståelser og handlingsmuligheter rundt fenomenet oppstartsamtalen.

Denne oppgaven bygger på en forståelse av at praktisk kunnskap er det som ligger bak, muliggjør og viser seg i profesjonsutøverens praksis (Wackerhausen, 2017). I den definisjonen ligger det en dypere forståelse av fagfeltet som overskrider «det å være god til noe» som en praktisk ferdighet.

Stein Wackerhausen (2017) sin forståelse av studier i praktisk kunnskap fremstår for meg som en sammensatt kunnskap hvor vår personlige erfaring, teori og liv blir deler av en helhet i

møtet med en arbeidsplass og arbeidsoppgaver med andre profesjonsutøvere, rutiner og vaner, samt ytre rammer. Selv om jeg har et mikroblick på erfaringen mellom lærer og elev, vil jeg kunne finne avtrykk av hvordan makrosystemet skaper betingelser for hva som er mulig å gjøre, både i form av ideer og i form av strukturer av ulike slag.

I vår praksis har vi bevisst eller ubevisst med oss et bakteppe som preger vår forståelse og teori. Jeg har i forrige avsnitt skrevet om hvordan jeg antar at våre livs- og profesjonserfaringer preger vårt møte med elever, hvordan vi handler på bakgrunn av hva vi verdsetter høyt. Personlig vil jeg alltid begynne en oppstartsamtale ved å møte blikket til eleven, smile og prate om litt hverdagslige ting for å skape en trygghet i møtet. Har jeg lært det hjemmefra? Ligger det i min personlighet? Eller er det en tillært adferd?

Hvordan den praktiske kunnskapen muliggjør seg handler om profesjonsområdet som helhet, med kollegaer og ledelsen, sin forståelse av fenomenet oppstartsamtale. Hvordan den bør gjennomføres og hva som implisitt vektlegges som viktig. Vi kommer inn i et fellesskap hvor vi innordner oss etter hva som kreves av oss fra ledelsen, og vi vil bevisst eller ubevisst bli preget av den praksis som eksisterer. De vaner og forestillinger som preger kollegiets forståelser og gjennomføring av oppstartsamtaler kan betraktes som en taus kunnskap hvor rutine og erfaring er med på å påvirke en holdning til fenomenet om «at vi bruker å gjøre det sånn.»

Oppgaven belyser sider ved lærerens relasjonelle svarevne i møte med eleven hvor den praktiske kunnskapen viser seg. Betydningen av ordet svarevne er nettopp hvordan vi evner å svare på ulike utfordringer som vi møter på. Svarevnen bygger på kunnskap, ferdigheter, holdninger og erfaringer som vi har tilegnet oss gjennom vårt sosiale liv, vår profesjon og selve livet vi har stått i. Det betyr at det ikke finnes en oppskrift på hva svarevnen skal inneholde, men den forutsetter at vi gjennom et levd liv tar med oss erfaringene for å bygge opp en klokskap og dømmekraft som kan anvendes i vår profesjonsutøvelse (Lindseth 2015). Jeg tenker at vi alle har en verktøykasse som inneholder erfaringer, kunnskap, livsvisdom og dannelse. Vår oppgave blir å reflektere over verktøykassens innhold, verdsette kvaliteten på verktøyet, men også tenke at vi må utvikle innholdet i takt med ny kunnskap og nye erfaringer. Verktøyet alene er mindre viktig om vi ikke greier å tilpasse bruken til den enkelte elev i dialogen. Betydningen av hvordan vi møter eleven i oppstartsamtalet for å bygge relasjon bygger på menneskelige kvaliteter som er det aller viktigste redskapet vi har; oss selv.

Wackerhausen ber oss om å ha en sterk bevissthet rundt den praksis som eksisterer i et profesjonsfellesskap. Ikke alle antagelser som vi baserer vår forståelse på er hensiktsmessig eller etterstrebellesverdige. Vi kan lett bli en av flokken og adaptere handling – og tenkemåter som kollegiet preges av, fordi det oppleves trygt for oss selv, ikke fordi den nødvendigvis er hensiktsmessig og god (Wackerhausen, 2017, s. 74).

Den norske filosofen Jakop Meløe skriver om hvordan vi kan finne kunnskapen som ligger bak en handling, noe som ofte er en taus kunnskap. Jeg vil søke etter kunnskapen bak den intensjonen en lærer har med handlingen, som i dette tilfelle er en oppstartsamtale. Bak en god oppstartsamtale vil det ligge erfaring og teoretisk innsikt som ofte ikke blir uttalt, men Meløe hevder at det finnes en tanke og begreper bak alt som gjøres (Meløe, 1997). Dette blir også en type svarevne som kommer til uttrykk i vårt møte med eleven.

På bakgrunn av min forståelse av svarevne, basert på perspektiver fra Lindseth, Meløe og Wackerhausen er mitt forskningsspørsmål for denne oppgaven:

Hva påvirker lærerens relasjonelle svarevne i oppstartsamtalet?

For å få et fyldig svar på spørsmålet vil jeg se på betingelser for samhandling som påvirker kvaliteten på oppstartsamtalet. Hva kan det være rent konkret ved lærerens respons til eleven som viser seg å være fremmede eller hemmende for en god relasjonell svarevne? Hvordan erfaring og teoretisk innsikt hos læreren kan komme til uttrykk i samtalen vil jeg gjøre en analyse av i denne oppgaven. Jeg vil spesielt vektlegge betingelser som viser seg i det individuelle møtet som hemmer eller muliggjør et relasjonelt bånd mellom lærer og elev for å få svar på forskningsspørsmålet.

Jeg har valgt å utføre denne feltforskningen på egen arbeidsplass med mål om å frembringe utfyllende kunnskap til eksisterende forskning. Jeg ønsker å se på lærerens praktiske kunnskap for å få en større bevissthet rundt den eksisterende praksis basert på et analytisk arbeid, ikke antagelser. I neste omgang er målet å skrive frem nye perspektiver, stille nye spørsmål og nye måter å se ting på som kan virke fremmede for en god praksis hovedsakelig for meg selv, men også i profesjonsfellesskapet som helhet.

Oppgaven retter seg mot oppstartsamtales ved tre ulike yrkesfaglige utdanningsprogram gjennom datamaterialet, men jeg vil også diskutere hvorvidt resultatene kan være relevant for elevsamtalen mer generelt uavhengig av utdanningsprogram.

2. Teoretiske perspektiver på praktisk kunnskap og relasjon

Som praktiker og forsker ønsker jeg å utvikle kunnskap innenfor mitt praksisfelt. Jeg vender blikket mot lærerens praktiske kunnskap i møte med eleven i en oppstartsamtale hvor erfaringen blir utgangspunkt og referanseramme for forskningen. Ved å bruke denne konteksten for utforskning og utvikling av praktikerens yrkeskunnskap, befinner jeg meg innenfor feltet for *praktisk kunnskap som profesjonsforskning*.

«Når en studerer og forsker på praktisk kunnskap, studerer og forsker en på den kunnskapen som utvikler seg i og gjennom praksis, når noe blir praktisert, samt i forutsetninga for denne kunnskapen, det som ligger bak og som driver den. Vi får ei lære om kunnskapsutvikling i praksisen» (Fuglseth & Halås, 2021, s. 15).

Praktisk kunnskap består av et sett av faktorer som samhandler og koordineres før de kommer til uttrykk gjennom handlinger. Det er både bevisste og ubevisste tanke- og handlingsmønstre som til slutt utgjør den praktiske kunnskapen som hver og en av oss sitter inne med. Jeg skal søke etter den enkelte lærer sin relasjonelle svarevne gjennom å ta tak i det som viser seg i situasjonen og det jeg avdekker bak deres handlinger. Bak den praktiske kunnskapen som kommer til uttrykk, ligger også den enkeltes erfaringer og teori om fenomenet. Dette blir viktige faktorer i den praktiske kunnskapen, og som kan være vanskelig å være bevisst eller artikulere selv.

I mitt arbeid med denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i noen teoretiske perspektiver for å belyse fenomenet. Ved å observere oppstartsamtaler og deretter gjennomføre intervju med lærere og elever håper jeg å få tilgang til den kunnskapen som ligger bak, muliggjøres og kommer til uttrykk gjennom praksis. Gjennom samtaler ønsker jeg også å få større innsikt i den tause kunnskapen som ligger til grunn for handlinger som virker fremmende og hemmende for en god praksis.

Kjemiker og filosof Michael Polany (1966) introduserte begrepet *taus kunnskap* i boka «Den tause dimensjonen» hvor det kjente sitatet «vi kan vite mer enn vi kan si» stammer fra. Dette sitatet viser til at kunnskap er både språklig og eksplisitt på den ene siden og taus og implisitt

på den andre siden. Han mente at det er en dialektikk mellom kunnskapens eksplisitte og tause element som også finnes i vitenskapen og forskningsarbeid (McGuirk,2021, s. 64).

Når jeg skal anvende begrepet taus kunnskap som en kunnskapsdimensjon i mitt datamateriale vil jeg også bruke Jakob Meløes forståelse som setter begrepet i sammenheng med handling, og gjerne et håndverk (Meløe, 1997, s. 340). Han mener at taus kunnskap finnes overalt, men i den tause kunnskapen er det *handlingen* som er det gyldige språket og handlingen bygger på vår forståelse. Handlingsspråket kan stå alene, uten ord, men allikevel være meningsfylt om det tolkes av kyndige, altså noen som kan og forstår handlingen med de begreper som er innebygd i virksomheten selv. Men, lang erfaring og kjennskap til feltet alene trenger ikke være nok for å ha et «*kyndig blikk*», fordi det kan bety at vi er låst i forforståelse og tolker situasjonen basert på sedvane. Vi kan gjemme oss bak en lang erfaringsbakgrunn for å begrunne vår forståelse. Meløe hevder at når vi selv ser og fornemmer at vi ikke forstår den andre eller situasjonen, at det kyndige blikk trer frem. Da oppstår muligheten for å forstå personen eller situasjonen på nytt hvor vi setter vår forforståelse og synet på den andre på spill. Ved å innse at vårt kyndige blikk kan være ukyndig gir et utgangspunkt for oss selv og praksis til å skape utvikling og ny forståelse.

Samtidig vektlegger Meløe *intensjonaliteten* bak handlingen som det bærende element (Ibid, s. 341). Bak lærernes handlinger i en oppstartsamtale ligger det en intensjon som bunner i en kunnskap som jeg gjennom intervju håper å språklig gjøre.

Meløe skriver om mennesker som deltar i et fellesskap, som han omtaler som aktørens verden. Dette fellesskapet er en forutsetning for å forstå handlingsspråket hvor aktørene som deltar i samspillet har en kjennskap til feltet og handlingene gjenkjennes av hverandre. Vi kan alle kjenne igjen den gode følelsen av å samarbeide med noen hvor oppgaven utføres i et samspill uten at ting må forklares – ord er overflødig og handlingene taler sitt eget språk. Min utfordring på leting etter kunnskap er nettopp å legge vekk det kyndige blikket, som kollega, hvor jeg bruker min forforståelse i tolkningen av det jeg ser.

For å få øye på den praktiske kunnskapen og lærerens relasjonelle svarevne må jeg forsøke å forstå den praksis jeg observerer med et åpent blikk. Ved å være en forsker som tolker handlingen plasserer jeg meg som en observatør til aktørene. Jeg prøver å finne en forståelse i hva de uttrykker i samtalen i sammenheng med hvordan de gjennomfører den. Til sist kan det ende med en innsikt i intensjonaliteten bak lærernes valg og en inngang til å finne en orientering rundt mitt forskningsspørsmål.

Filosof Hans Georg Gadamer vektla også fellesskapet som en forutsetning for forståelse, men slik jeg forstår hans tekster, stiller han med et åpent sinn for å finne en felles forståelse av hverandres sannhet. Han fremhever også betydningen av situasjonen, historisk og kulturelt for å utvikle en felles mening, i likhet med Meløe.

I stedet for begrepet intuisjon bruker Gadamer ordet *dømmekraft* som ligger bak enhver fordring. «Den som vil forstå en tekst, må tvert i mot være rede til å høre etter hva den har og si» (Gadamer, 2003) Dette er en form for dømmekraft hvor du erkjenner at du ikke sitter på sannheten, men åpner opp for å forstå den Andre slik han viser seg. Dette krever at du stiller deg selv åpen i møtet og tar imot det den andre bringer inn i.

Begrepet dømmekraft finner vi igjen i Lindseth sin beskrivelse av god *svarevne*. Han bruker begrepene klokskap og god dømmekraft som en forutsetning for en god svarevne som består av vår evne til å respondere på en situasjons krav til oss (Lindseth 2015). I denne oppgaven vil jeg bruke mine observasjoner av elevsamtaler som viser eksempler på hvordan lærerens svarevne blir satt på prøve. Lærerens praktiske kunnskap ligger i svarevnen og denne kunnskapen rommer det den enkelte lærer bærer med seg i livet av erfaringer; både teoretisk forståelse og teori om sin praksis.

Harald Grimen (2008) som også var en norsk filosof, skrev om *praktiske synteser* som jeg finner interessant å ta inn i oppgaven. Han mener vi må bruke ulike fag og perspektiver for å få en helhetlig yrkesutøvelse som er rettet mot praktiske situasjoner. Ved å anvende ulike brokker av kunnskap til ulike situasjoner, vil vår evne til å svare være individuelt tilpasset en gitt situasjon og avhenge av den enkeltes livserfaring. Slik jeg beskrev i min fortelling fra klassen må jeg ta i bruk kunnskap fra flere felt for å kunne utføre en god oppstartsamtale. Elementer fra psykologifaget, kommunikasjonsteori og relasjonskompetanse er eksempler på kunnskapsområder som jeg tar i bruk i møte med eleven.

Slik jeg beskrev tidligere er elevsamtalen en del av opplæringen, men den har et formål utenfor selve fagopplæringen. Her skapes relasjonen *til* og forståelsen *for* eleven som skal danne fundamentet for ei fruktbar læringsreise. Grimen vektlegger dialektikken mellom praktisk og teoretisk kunnskap som er uløselig vevd sammen for å skape en god yrkesutøvelse. Han skriver også om den individualiteten som ligger i praktisk kunnskap ved at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt. «Praktisk kunnskap uttrykkes i handlinger, bedømmelser, vurderinger og skjønn» (Grimen, 2008, s. 76).

Jeg har nå gjort rede for hvordan yrkesutøvelsen til en lærer er en sammensatt kunnskap, både teoretisk og praktisk. Lærerprofesjonens kunnskapsbaser må forstås som mangfoldige, og de viktigste sammenhengene i dem er praktiske, ifølge Grimen (2008).

I praktisk kunnskap er teori og praksis to gjensidige størrelser som er avhengige av hverandre. Mine informanter sin yrkesutøvelse som bygger på ulike teorier som kan betegnes som praktiske synteser. Hvilke element fra ulike kunnskapsbaser de anvender i sin utøvelse for å møte de fordringene en elevsamtale har?

Lærerne har en forforståelse og erfaringer om oppstartsamtalet, i likhet med meg. Som forsker vil jeg høre hvordan mine informanter ser på fenomenet, hvilke teorier de bygger på og i tillegg se på hvordan den uttrykkes i praksis. Denne dualiteten viser hvordan teori og praksis er knyttet sammen i den praktiske kunnskapen som vi besitter.

Mye av motivasjonen min til å gjennomføre denne studiet på min egen arbeidsplass er ønsket om å få synliggjort den praktiske kunnskapen som ligger i profesjonsfellesskapet.

Fellesskapet jeg viser til er sammensatt av enkeltindivider av lærere som alle bærer med sine livserfaringer inn i profesjonsutøvelsen. Denne oppgaven vil derfor i størst grad belyse den enkelte lærer sitt møte med eleven. Allikevel vil den enkeltes kunnskap, erfaringer og forståelse prege et profesjonsfellesskap ved at vi er en del av en felles virksomhet.

Jeg ønsker å skape en refleksjon over handlinger, gjøre en analyse over erfaringene og belyse kunnskapen som trer frem. En teoretisk refleksjon blir derfor en utvikling av praktisk kunnskap ved å se sammenhenger mellom teori og praksis.

I enhver profesjon kreves det praktiske og teoretiske ferdigheter som er avgjørende for å få arbeidet utført, slik er det også for pedagoger. Det betinger at vi som arbeidstakere har evne til å vurdere vår praksis i vid forstand om vi skal skape en utvikling og ikke bare handle på gammel vane. Sedvanen har god grobunn når vi utfører arbeidsoppgaver som fungerer godt, og som har fungert godt over tid. I det vi erfarer en *diskrepanserfaring* (se s. 11) begynner vi å stille spørsmål til erfaringen. Hvorfor ble det slik? Da trer refleksjonen frem og vi søker et svar på det uventede som oppstod. Det skapes en læringsprosess på bakgrunn av erfaringskunnskap.

I mitt analysearbeid har jeg derfor tatt utgangspunkt i diskrepanserfaringer for å belyse den praktiske kunnskapen. Diskrepanserfaringer har sitt utgangspunkt i situasjoner hvor det skjer noe uventet. Det kan være en uro mellom erfaringsbaserte antagelser som vi har og utøvelsen som kommer til uttrykk. Det kan også være et brudd med vaner som kan være både erfarings -

og teoretisk basert. Vår forståelse eller erfaringer møter noe nytt og uventet som gjør at vi ønsker å undersøke det nærmere.

Dette kan sees i sammenheng med hvordan psykolog, pedagog og filosof John Dewey knyttet sammen *erfaring til kunnskapsutvikling*. Han mente at for å lære av erfaring, fordrer det at vi erfarer at noe ikke stemmer, som får oss til å undersøke det. Dette er grunnlaget for å lære av erfaring og kunnskapsutvikling i praksis som kan skapes gjennom diskrepanserfaringen (Dewey, 2008).

Min forskning retter søkelyset mot hva som skjer i praksis, hvorfor det skjer og hvilke betingelser som viser seg å være viktige i denne handlingskunnskapen. Slik kan denne opplevelsen eller fornemmelsen av diskrepans være en døråpner for å se på de muligheter som gir seg, lære av den og dermed utvikle og styrke vår praktiske kunnskap.

Hensikten med å forske på praktisk kunnskap er å bli mer bevisst på å forstå hva som ligger bak profesjonelle beslutninger og handlinger (Fuglseth og Halås, 2021).

I sammenheng med diskrepanserfaringen kommer behovet for å forstå noe bedre. I motsetning til faktakunnskap ønsker jeg å finne det vesentlige i erfaringen av oppstartsamtalene gjennom fenomenologiske og hermeneutiske undersøkelser. Det vil tre frem en *orienteringskunnskap* rundt oppstartsamtalene hvor vi i etterkant kan gjøre ei vurdering av hva som var gode og mindre gode alternativer til forståelse og handling. Det kreves en delaktighet i virksomheten for å ta stilling til det som kan regnes som en erfaringskunnskap. Man må ha erfart en oppstartsamtale og gjennom delaktighet fått en forståelse av hvordan vi ønsker å forholde oss til den. I likhet med Wackerhausen (se s. 13) ber Lindseth oss om å være kritisk til vår egen forståelse av noe, fordi den kan være dårlig.

Vi kan forledes av forestillinger rundt et fenomen, men i denne oppgaven ønsker jeg å finne hva som er tilfelle. Jeg vil se på oppstartsamtales med min erfaringskunnskap, sett i lys av nye erfaringer gjennom de fortellingene jeg fremskriver, for å utvikle vår evne til å forstå og utvikle praktisk kunnskap gjennom refleksiv praksisforskning. Erfarings- og orienteringskunnskap er kunnskap som viser seg i praksis og gir oss kunnskap om oppstartsamtales fra litt ulike sider. Dette er en del av vår praktiske kunnskap (Lindseth, 2017).

Vi trenger ulik forskning på ulike områder og i denne oppgaven forsker jeg på yrkespraksisen til lærere. Jeg mener at det er flere sider ved praktisk kunnskap som kan forsvare dens rettmessige plass i forskningens verden. Ikke minst i lærerprofesjonen hvor vi daglig står

overfor situasjoner hvor det kreves en klokskap for å vite hvordan vi i hvert enkelt tilfelle bør se hvilken handling som er den beste. I arbeid med mennesker kan ikke manualer, skjema eller prosedyrer vise vei til god praktisk kunnskap. *Profesjonsforskning* trengs i disse profesjonelle sammenhengene hvor vi kan skape både individuell og kollektiv refleksjon i praksisfellesskapet. Ved å sette søkelyset mot den praksis som eksisterer vil det bidra til en større forståelse og bevisstgjøring av profesjonsfellesskapets kvaliteter og forbedringsmuligheter.

Den greske filosofen Aristoteles brukte ordet *phronesis* for å beskrive den dyktigheten eller ferdigheten som dreide seg om vurderinger i form av klokskap, skjønn og god dømmekraft i samhandling med mennesker. Det handler om evnen til å gjøre det rette på riktig måte til riktig tid (Fuglseth & Halås, 2021, s. 27).

I denne sammenhengen blir mine refleksjoner og det jeg skriver frem en artikulert *phronesis*-kunnskap, som handler om å vite når. Lærerens evne til å forstå og møte de krav som situasjonen stiller. I denne oppgaven vil jeg belyse situasjoner i oppstartsamtalen, både de forventede og uventede som avviker fra det ordinære hvor læreren må utøve en dømmekraft og svare på spørsmålet: Hva er rett å gjøre nå? Svaret vil være individuelt, og personlig, på bakgrunn av vår erfaringskunnskap, orienteringskunnskap og praktiske kunnskap, jamfør Lindseth i avsnittet ovenfor.

Jeg trer inn i profesjonsfellesskapet med egen erfaring fra feltet som *praktiker*, som gjør meg i bedre stand til å forstå handlingene som utspiller seg i rollen som *forsker*. Forskerrollen gir meg mulighet til å se nærmere på fenomenet med et forskerblikk som setter min egen erfaring og teori på prøve. Gjennom kritisk refleksjon og diskusjon opp mot relevant teori skaper jeg en avstand til erfaringen. Denne avstanden, som forskerrollen skaper til praksisfeltet mitt, gir meg mulighet til å gå i dybden, med forskerblikk, på det fenomenet som kommer til uttrykk gjennom diskrepanserfaringen. Hvordan nærhet til feltet også kan være en hemsko, vil bli omtalt i avsnittet 4.10 «Å være forsker i eget felt – forskningsetiske betraktninger».

Datamaterialet i denne oppgaven viser til situasjoner hvor to mennesker møtes. Jeg ønsker å se på lærerens *relasjonelle svarevne* i dette menneskemøtet, noe som fordrer at jeg belyser en teoretisk forståelse av relasjonsbegrepet.

2.1. Relasjon

Relasjon kan kort beskrives som det forholdet vi har til noen. Hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker. Jeg vil støtte meg til Thomas Nordahl sitt forord i

boka «Relasjonen lærer og elev» hvor han definerer at relasjoner handler om hva andre mennesker betyr for deg.

Relasjoner både bygges på og utvikles i interaksjoner med andre mennesker. Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. Lærere som vil ha en god relasjon til elevene, må tillate seg å være mennesker og legge av seg noen av rollene de spiller (Drugli, 2012).

I denne oppgaven ser jeg på oppstartsamtalet som en av betingelsene som kan innvirke på det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev. Nordahl påpeker at pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet og kjernen i læreryrket dreier seg om læreren er i stand til å samhandle med elevene. Pedagogikk handler om hvordan elev og lærer møter de ulike situasjonene de til enhver tid befinner seg i og kan ikke løses ved bestemte arbeidsmåter eller teknikker.

Slik jeg har nevnt tidligere i oppgaven bygger min forståelse på noen teoretiske perspektiver om at relasjonsbygging mellom lærer og elev er den viktigste oppgaven i oppstartsamtalet. Jeg vektlegger elevenes behov for å bli sett og bekreftet av lærer, som en viktig faktor for mestring, utvikling og trivsel. I tråd med forskningsbasert kunnskap bekreftes det at relasjon som opprettes gjennom kommunikasjon og samspill er medvirkende til elevenes lærelyst og motivasjon.

Kommunikasjon er en av de viktigste betingelsene for å bygge relasjon. Det samspillet som skjer i dialogen gjennom balanse og likeverdighet lager et fundament for relasjonsbygging. Balanse handler om å åpne opp for den andre, mens likeverdighet er den emosjonelle kontakten som betinger aksept, respekt og genuin interesse i den andre (Spurkeland, 2020).

I sammenheng med relasjon vil jeg knytte en forståelse av møtet mellom lærer og elev som en *nærværshendelse*. Å betrakte et møte som en nærværshendelse handler om en forståelse av nærvær som bygger på Løgstrups tanker om «den etiske fordring» som kommunikasjon og samhandling mellom mennesker. Den etiske fordring innebærer at den enkelte våger seg frem mot den andre for å bli imøtekommet. Løgstrups tenkning handler om nærhetsrelasjoner hvor tillitt er fundamentet i menneskemøtet (Eide og Eide, 2006, s. 87).

Møtet som en nærværshendelse involverer to eller flere mennesker, der det skapes eller vokser frem noe som erfares og oppleves som betydningsfullt av de som deltar. Dette møtet må baseres på likeverdighet i rammer som oppleves som trygt og inkluderende for partene.

Møtet som en hendelse skaper en forbindelse mellom de som deltar hvor det skjer noe som bygger et fundament for en videre kommunikasjon (Kristoffersen & Halås, 2016, 129).

Tidligere i oppgaven presenterte jeg en forforståelse av at lærere ved yrkesfaglig programområder vektlegger relasjon med elevene. En av kontaktlærerne sitt svar på mitt spørsmål om betydningen av relasjon mellom lærer og elev, beskriver det slik:

Det må være en relasjon der i forkant. Du må ha noe å bygge på, for den er ganske personlig den samtalen. Jeg tror nok at om du ikke har lagt litt arbeid i relasjonsbygging i forkant, så vil ikke samtalen bli noe bra uansett. Det tror jeg ikke. Det er derfor vi venter litt med den, det gjør i hvert fall jeg. Skolen ønsker vel gjerne at vi tar den samtalen så fort som mulig. Men, vi har snakket litt om det på kontoret at det er litt for tidlig ennå, man må bli litt kjent med de først. Så man vet litt mer om dem, kanskje før man begynner. At de føler at de kjenner deg litt også og føler seg litt tryggere på deg. Men det er ganske tidlig i skoleåret, så du kan ikke forvente at de legger hjertet på bordet med en gang liksom.

Samtidig har jeg erfart at tid til samtaler og relasjonsbygging må vike for konkurrerende hensikter som effektivitet og kartlegging. Med et blikk tilbake på min fortelling fra klasserommet kan oppstartsamtalen brukes til ulike funksjoner. Det blir derfor den enkelte lærer som avgjør om samtalen skal ha en hensikt om å være effektiv og kartleggende eller relasjonsfremmende og personlig.

3. Vitenskapsteoretiske perspektiver

Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt i oppgaven bruker fenomenologien og hermeneutikken som filosofiske perspektiver å diskutere den praktiske kunnskapen ut fra. Den fenomenologiske forståelsen tar utgangspunkt i en levd og bevisst erfaring og hermeneutikken belyser menneskelig eksistens og hvordan vi forstår hverandre i noe (Lindseth, 2021). Det er et godt teoretisk utgangspunkt for å se på praktisk kunnskap som profesjonsforskning.

Hermeneutikk og fenomenologi er kunnskapsteoretiske syn på hva kunnskap er og hvordan den dannes. Dette blir det teoretiske utgangspunktet for mine valg av metoder for å få tilgang til den kunnskapen jeg søker.

Med et fenomenologisk utgangspunkt skal jeg se nærmere på hva som skjer i oppstartsamtalen, få frem erfaringen slik den viser seg og dermed si noe om mening og forutsetninger for den konkrete handlingen (Kymre, 2017, s. 140). Jeg er opptatt av meningssammenhenger hvor jeg skal prøve å forstå meningen i den menneskelige erfaringen som både lærer og elev opplever. Min forståelse av fenomenologi, som en overenstemmelse med den erfarte livsverden, tar utgangspunkt i tankene til den tyske filosofen Edmund Husserl, som regnes som grunnleggeren av fenomenologien (Lindseth, 2021, s 158).

Hermeneutikk handler om forholdet mellom del og helheten og hvordan vi kan forstå helheten på bakgrunn av delene. Tidligere ble hermeneutikken forklart med fortolkning av tekster, men jeg ønsker å ta utgangspunkt i den filosofiske hermeneutikken, som utvider perspektivet fra teksttolkning til virkelighetsforståelse hvor det er en grunnleggende tese at all forståelse er tolkning (Lindseth, 2021, s. 44). Min fremstilling av hermeneutikken baseres også på tankene til Hans-Georg Gadamer, som også var tysk filosof, og som beskriver forståelse som deltagelse i en felles mening, samtidig som jeg knytter det til Husserl sin forståelse av livsverden i betydningen av verden slik vi møter den i dagliglivet.

Intervjuene har en fenomenologisk inngang, idet jeg forsøker å få tak i aktørenes erfaringer og meningen bak det som utspilte seg i oppstartsamtalen. I analysedelen gjøres erfaringen til gjenstand for en (hermeneutisk) refleksiv fortolkende prosess, med mål om å utvikle dypere forståelse for fenomenet.

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg forstår og tenker å anvende fenomenologi og hermeneutikk i masteravhandlingen min.

3.1. Fenomenologi

Fenomenologi er en bevissthetsfilosofi som ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Det handler om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45).

Jeg vil ha en fenomenologisk tilnærming hvor de subjektive erfaringene fra elever og lærere får stor plass og verdi inn i oppgaven. Knyttet til Husserl sine tanker ønsker jeg å belyse hans forståelse av *livsverden* i en betydning av verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse (Ibid, s 46).

Vi har alle personlige historier gjennom et levd liv som har gitt oss erfaringer som vi bygger vår forståelse på og som skaper vår livsverden. Jeg støtter meg til et vitenskapsteoretisk grunnlag om at jeg går inn i elevsamtalene med min teori og erfaring, men at nye erfaringer kan gi meg en ny forståelse. Både gode og mindre gode erfaringer vil sette spor i oss og prege vår inngang til nye erfaringer.

Det betyr at alle sitter med subjektive kroppslige erfaringer fra tidligere som de har med seg inn i samtalen og vil prege deres innstilling, allerede før den trer i kraft. Fenomenologi handler om å rette blikket mot den vesentlige meningen som oppstartsamtalen har. Samtidig vil den enkeltes livsverden være med på å prege den individuelle oppfatningen. Den individualiteten som ligger bak den enkeltes erfaringer blir svært viktig når jeg skal se nærmere på den felles malen for oppstartsamtalen som skolens ledelse har anbefalt oss å bruke. Jeg mener at det i intervjuene blir synlig en utfordring mellom samtalens mål og den praktiske gjennomføringen av den. Innholdet er målstyrt etter samfunnets forståelse av hva som er best, basert på forskning, mens målet er individrettet og skal passe til den enkelte elev. Er dette forenelig?

I skolesituasjon har vi en *felles* verden som er preget av en kultur og rammer for deler av innholdet, og elevsamtalen er en kjent metode som benyttes helt tilbake til starten av barneskolen. Jeg ønsker å stoppe opp og gjøre en refleksjon av en arbeidsoppgave som kanskje har blitt en rutine for mange lærere uten å være bevisst den verdien eller betydningen den kan ha.

“We are so focused on what things are, what they mean and how they should be handles, that we take for granted *how* we encounter them as meanings in the first place.” (McGuirk, 2017, s. 116).

Et viktig mål med dette masterarbeidet er å utvikle meg som profesjonsutøver i møte med elevene, og egen personlig utvikling er den største drivkraften. Samtidig ønsker jeg også å få et innblikk i de ulike erfaringene fra de viktigste aktørene i vår arbeidshverdag, nemlig elevene, som kan gi en økt forståelse av oppstartsamtalen for hele kollegiet.

Husserl brukte begrepene den *naturlige* innstilling og den *fenomenologiske* innstillingen til å beskrive de grunnleggende holdningene vi kan for å forstå verden. I hverdagslige situasjoner inntar vi ofte den *naturlige* holdningen til fenomener hvor vi erfarer verden uten å analysere hva som ligger bak våre eller andres handlinger. Det er ofte denne holdningen som er fremtredende i våre rutinemessige handlinger hvor vi er i stor grad styrt av sedvanen. Da godtar vi at verden er som den er og gjør det som er forventet av oss innenfor de rammene vi lever i. I mitt vitenskapelige arbeid har jeg tatt en *fenomenologisk* innstilling hvor jeg ønsker å tematisere den naturlige innstillingen, både informantenes og min egen, for å få en utvidet forståelse av vår felles verden.

«The phenomenological perspective, by contrast, involves taking a step back from our caring engagement with the field of practice or the phenomenon `taken for granted´ in order to see how it is experienced or given in experience» (McGuirk, 2017, s 119).

Ved å lese, reflektere og sanse materialet har jeg prøvd å komme i posisjon til å samle nok inntrykk og gå den lange veien til forståelse ved å gi mine inntrykk et uttrykk ved at jeg som subjekt må plassere min forståelse av fenomenet i bakgrunnen, i parentes. Jeg har prøvd å gå inn i datamaterialet med hele meg for å lete etter det vesentlige og betydningsfulle som ofte kan ligge gjemt bak det konkrete. Lindseth bruker begrepet *epochè* fra Husserl for å beskrive denne erkjennelsen (Lindseth, 2017, s. 251).

Det betyr at jeg må se *inn i* det som vi vanligvis bare ser *gjennom* uten at vi reflekterer eller setter ord på erfaringen.

Når jeg ser på mine transkriberinger har jeg notert uvesentlige ting om man skal beskrive en oppstartsamtale med den naturlige innstillingen, men svært betydningsfulle notater i etterkant på veien mot å finne noe vesentlig med en filosofisk holdning. Noen av mine observasjoner ble bekreftet som noe mer (vesentlig) i intervju i etterkant, mens andre ting hadde jeg tolket som verdifullt uten at det ble bekreftet av informantene. I etterarbeidet av transkriberingen av både observasjon og intervju fant jeg uttalelser fra informantene som jeg kunne ønske at jeg hadde gått dypere inn i. Ved å stille flere eller andre spørsmål kunne jeg fått satt mer ord på hva det var ved erfaringen som gav erfaringen betydning, men jeg hadde ikke kommet dyp

nok inn i min *noetiske* tilgang som Husserl beskriver som tilstanden hvor vi kan finne den vesentlige meningen i fenomenet.

Et eksempel er der en elev sier i intervju med meg: «Det ble litt annerledes, men jeg likte denne samtalen bedre.» Her burde jeg stilt et oppfølgingsspørsmål som kunne gitt meg en forståelse av hva som var det betydningsfulle i erfaringen, noe jeg dessverre ikke gjorde.

3.2. Hermeneutikk

Hermeneutikken blir den tolkende delen av de fenomenologiske beskrivelsene som blir en nødvendighet når jeg skal fortelle frem erfaringen for å innse min delaktighet. I en slik forståelse vil det alltid foreligge en tolkning når jeg beskriver, ut fra min livsverden hvor jeg alltid oppfatter noe *som* noe. Hans- Georg Gadamer sier i boka *Forståelsenes Filosofi* at «å forstå hverandre betyr snarere å forstå hverandre i noe» (Gadamer, 2003, s. 31). Han vektlegger den historiske konteksten hvor hermeneutikken er et kunnskapssyn som tar utgangspunkt i den menneskelige eksistensformen.

Den historiske konteksten blir viktig i mitt arbeid med å utvikle meningsrelasjoner og Gadamer hevder at sannheter og forståelse skapes i et fellesskap hvor vi samtaler og bringer frem vår forståelse. Det er spesielt et sitat som jeg finner verdifullt i mitt arbeid med å forstå erfaringer med oppstartsamtalen fra mine informanter:

« ...ingen av oss, i det vi sier, rommer hele sannheten – men at sannheten likevel kan romme oss begge, i det vi sier hver for oss» (Gadamer, 2003, s 32).

Dette bringer meg over til den hermeneutiske sirkel som viser hvordan vi forstår tilværelsen og hvordan vår utvikling er en eviggående prosess. Tolkningen er som en vedvarende sirkulær prosess hvor en del forstås i lys av helheten, og helheten forstås i lys av delene. Denne gjensidigheten mellom helhet og del er et vesentlig trekk ved den hermeneutiske metode.

Slik går forståelsens bevegelse hele tiden fra helhet til del og tilbake til helheten.

Opgaven består i å utvide enheten av forstått mening i konsentriske sirkler. At alle deler faller sammen til en helhet, er i hvert tilfelle kriteriet for at man har forstått riktig. Om et slikt sammenfall uteblir, betyr det at forståelsen har mislyktes (Ibid, s. 33).

Mening utvikles i dialog mellom meg og det som sies eller den situasjon som skal fortolkes. En viktig innsikt i det hermeneutiske perspektivet er at meningsfulle fenomener bare er forståelig i de sammenhenger de forekommer i. «At et utsagn er noe mer enn en ren

representasjon av et foreliggende saksforhold, betyr fremfor alt at det tilhører helheten av vår historiske eksistens og er samtidig med alt som kan være til stede i utsagnet» (Ibid, s 30).

Med dette utgangspunktet opplever jeg at hermeneutikken kan bli en forlengelse av fenomenologien i mitt arbeid med å finne frem til de vesentlige erfaringer som jeg kan observere eller som uttrykkes av informantene. Med Gadammers forståelse blir jeg svært bevisst på hvordan et uttrykk eller en observasjon må forstås på bakgrunn av den enkeltes personlige livserfaring og at jeg ikke leter etter faktakunnskap, men en orienteringskunnskap som kan hjelpe meg til å forstå en helhet på bakgrunn av mange deler.

I mitt arbeid vil både min egen erfaring, profesjonsfellesskapet, elevene og teori være deler som innvirker på hvordan jeg forstår. Min egen selvbevissthet er også svært viktig i mitt arbeid for at alle delene skal falle sammen til en helhet. Her blir det for meg viktig å være bevisst mine fordommer eller forforståelse i møte med ny forståelse. Ved å forstå hverandre i noe, slik jeg henviste til Gadamer tidligere, betyr at jeg må sette mine fordommer og forforståelse på prøve.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg hatt flere opplevelser av at jeg på bakgrunn av en forforståelse lette etter bekræftelser. I observasjonssituasjoner gjorde jeg (u)bevisst tolkninger som ble avdekt som noe annet gjennom å stille spørsmål i intervju i etterkant. Intervjuene avdekket dermed noe nytt og en ny erkjennelse skred frem slik at jeg måtte vike fra min opprinnelige forståelse. Samtidig greide jeg ikke å få tak i alt i situasjonen, og mulige sannheter glapp vekk ved at jeg ikke stilte flere spørsmål eller andre spørsmål som kunne fått frem en større forståelse. Et eksempel fra transkriberingen er når en elev sier: «Det var litt spørsmål som jeg ikke er så vant til å få». Hva mente eleven med det? Her burde jeg fulgt opp med flere spørsmål for å finne frem til meningen i uttalelsen.

En hermeneutisk praksis er å møte en annen forståelseshorisont og forstå hvilke holdninger og overbevisninger som utgjør den andres horisont, for på den måten å berike min egen. Målet er å finne en intersubjektiv forståelse rundt oppstartsamtalen, ikke nødvendigvis lik, men denne dialogen vil få meg til å stille spørsmål rundt min egen forståelse hvor jeg kan bli bevisst mine forutsetninger og fordommer. Gadamer hevder at det er evnen til å få øye på spørsmål som i vitenskapen først skaper forskeren (Ibid).

Mine observasjoner og intervjuer er mitt fenomenologiske utgangspunkt hvor jeg bruker hermeneutisk forståelse i tolkningen.

Praktisk kunnskap kan beskrives som «en kunnskap som noe man *er* eller *har*, noe som sitter inn under huden og som kommer til uttrykk gjennom handling» (McGuirk & Methi, 2015, s. 13). Dette kan være en ubevisst eller taus kunnskap som er vanskelig å uttrykke ved bruk av språket som redskap. Ofte kan det være vanskelig å se sin egen praktiske kunnskap ved at man handler ut fra sedvanen og kunnskapen er gjort taus av oss som profesjonsutøvere. Mye av den tause kunnskapen som et kollegium er bærere av, er integrert i oss, og vi reflekterer ikke over hvorfor vi gjør som vi gjør. Dette kan medføre til at vi handler uten en bevissthet over hvorfor vi gjør som vi gjør. Uten en slik bevissthet kan vi stå i fare for å ha en praksis som er uheldig eller som vi i verste fall ikke kjenner til konsekvensene av.

Det kan også gjøre oss blind for andres tanker, meninger og perspektiver ved at vi blir låst i vår egen forståelse. I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg blitt mer kjent med mine egne forforståelser og sedvaner ved å tre inn i andre subkulturer ved skolen og fått erfart andre måter å gjennomføre en oppstartsamtale på. I framskrivingen av fortellingene har jeg fått en større selvinnsikt i mitt teori- og erfaringsgrunnlag som er en viktig del av den praktiske kunnskapen jeg besitter.

Med dette vitenskapsteoretiske grunnlaget stilles det krav til metode for å finne den praktiske kunnskapen, det tause og det synlige, for å få en bedre forståelse av hvordan oppstartsamtalen oppleves av lærer og elev. Jeg vil forsøke å forstå den praksisen jeg observerer og hva som ligger til grunn.

Jeg har nå presentert den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingen til forskningsprosjektet og i neste kapittel vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene kan vise vei fra subjektiv til kollektiv allmenn kunnskap. Denne oppgaven tar utgangspunkt i min subjektive forståelse av datamaterialet og min tolkning. Det er enkelthendelser og konkrete situasjoner som fremstår som mine sannheter, men kan mine slutninger og funn gjelde for hele profesjonsfellesskapet?

Jeg mener at forskningen kan ha en allmenngyldig verdi for oss som lærere ved at jeg belyser en kjent situasjon gjennom fortellinger med refleksjon. Elementer av det som trer frem kan være gjenkjennbart og overføres til lignende situasjoner som vi står i som lærere. Samtidig innser jeg at feiltolkninger og uriktige vurderinger skje, noe jeg tar det fulle ansvaret for.

Ved å utforske og sette ord på en situasjon som kan oppleves som hverdagslig og enkel, håper jeg å belyse sider av oppstartsamtalen som gjelder oss - kontaktlærere og elever. Den enkeltes subjektive erfaringer som erkjennes og reflekteres over kan løftes frem i fellesskapet og bli et

viktig bidrag i utviklingen av den praktiske kunnskapen hos den enkelte. Vår profesjon som lærere er ofte en individuell øvelse hvor kvaliteten avhenger av den enkeltes kunnskap, men vi trenger en kollektiv refleksjonsarena for å øke selvrefleksiviteten og forståelsen. Dette er næring til å utvikle min, din og vår praktiske kunnskap som inkluderer den relasjonelle svarevnen.

4. Et kvalitativt forskningsprosjekt – metodisk tilnærming

Jeg har brukt en kvalitativ forskningsmetode som innebærer å studere en praktisk virkelighet, se etter meningssammenhenger og gå i dybden. Målet er å få en helhetsforståelse av den praksis som eksisterer og få en nærhet til de som studeres slik at jeg kan få fyldige, detaljerte beskrivelser av deres opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

Dette henger naturlig sammen med fenomenologien og hermeneutikken som et vitenskapsteoretisk grunnlag ved at jeg får tilgang til erfart kunnskap fra informantenes egne perspektiver. Gjennom elevenes og lærernes beskrivelser av sin livsverden og slik den oppleves av dem vil jeg søke en forståelse for hva som er meningsfullt for aktørene i situasjonen, og derigjennom en forståelse for fenomenet i seg selv.

Jeg har valgt å bruke etnografiske fortellinger for å besvare forskningsspørsmålet. Dette for å søke en forståelse av den praksis som utspiller seg hvor forbedring av praksis er et formål. Etnografisk forskning har et mål om å beskrive en kultur som fordrer at forskeren både observerer og samtaler med mennesker i den kulturen som studeres (Postholm, 2010, s. 45).

Denne tilnærmingen betyr at jeg gjennom fortellinger forsøker å beskrive kulturen i den gitte kontekst hvor jeg i løpet av forskningsprosessen velger ut fire ulike tema som jeg vil rette fokuset mot. Ved å bruke Meløe sin forståelse av kultur legger jeg til grunn at lærerne jeg observerer handler innenfor en verden som er kjent for både dem og meg. Jeg som forsker har forutsetning til å stille spørsmål ved, og kanskje forstå, de begreper og verktøy (skjema og oss selv) som brukes ved at jeg er en praktiker i samme verden til vanlig. Ved å være innlemmet i den samme verden i min rolle som lærer håper jeg å få øye på hva mine informanter handler med hensyn på (Meløe, 1997).

I sammenheng med praktisk kunnskapsforskning er det viktig å forstå de handlinger jeg observerer med bakgrunn i informantenes personlige og profesjonelle bakgrunn og den kulturen de er en del av. Gadamer (2003) beskriver forståelse som deltagelse i felles mening. Det betyr at jeg må stille meg åpen for å bruke og gi slipp på min forforståelse som en inngang til (ny)forståelse ved å være vidsynt og mottagelig i min forskerrolle. Ved å bruke fortellinger velger jeg ut biter av den verden som observeres på bakgrunn av min forståelse av hva som er viktig.

«En fortelling er en fortettet framstilling av en erfaring som kan danne grunnlag for å dyrke fram kunnskap som er nedfelt i erfaringen. Den kan også være en kilde til å få frem ny kunnskap» (Methi, 2021, s. 73).

Metode betyr veien jeg vil gå og det er da naturlig å starte med min egen inngang til forskningen, som jeg innledningsvis beskriver i oppgaven. Min egen fortelling viser den veien jeg går i forkant av en oppstartsamtale med elevene. Hva jeg vektlegger, min teori – og erfaringskunnskap som har preget min innstilling til fenomenet og hva jeg ser på som er den vesentlige meningen med samtalen. I min personlige fortelling har jeg blottlagt hvem jeg er og gjort meg sårbar for kritikk. Samtidig betyr det menneskemøtet med elevene så mye for meg, at jeg valgte å forske på oppstartsamtalet og sette et språk på min yrkespraksis gjennom fortellingen. Jeg mener ikke å hevde at min tilnærming er den ene rette måten å gjøre det på, men jeg ønsker å sette min forståelse på prøve. Mitt ønske om å se nærmere på fenomenet bunner også i en uro rundt at oppstartsamtalet kan oppfattes som arbeidsoppgave, en rutine, for mange lærere uten å være bevisst den verdien eller betydningen den kan ha. Blir den erfart som en viktig arena for relasjonsbygging?

Jeg bruke observasjon som en metodisk inngang for å skape fortellingene. Fortellingene vil være en viktig kilde for at leseren skal forstå konteksten, praksisfeltet, og til dannelse av (ny) kunnskap. «Det betyr at fortellingen gir et bilde på hvordan verden som fortelleren gir oss tilgang til, er» (Methi, 2015, s 129). Det vil være en artikulering av taus kunnskap som viser seg i handling. Sammen med intervju i etterkant vil denne empirien danne grunnlaget for en refleksiv praksisanalyse hvor jeg leter etter meningssammenhenger og en kunnskap som er kroppsliggjort og integrert i læreren. Kunnskapen jeg søker ved bruk av metodene kan oppstå på bakgrunn av uro jeg erfarer og dermed utfordre og utvikle praksis. En erfaring med fravær av uro vil også være verdifull, da analysen vil gi en refleksjon over praksis hvor jeg må stille meg åpen for hvorfor dette skaper harmoni hos meg som forsker.

Oppgaven vil i hovedsak ha en abduktiv fremgangsmåte, ved at jeg finner teori ut fra hva oppgaven krever. Den anvendte teorien presenteres grundig i den refleksive praksisanalysen.

Senere i oppgaven vil jeg henvise til Bent Flyberg og hans fremstilling av casestudiet som metode i forskningsarbeid. Jeg vil presiserer at dette ikke er en casestudie, men jeg vil bruke noen poeng fra Flyberg som kan sees i sammenheng med min studie. Han viser til en kontekststøttet læring gjennom den enkeltes egne erfaringer som utøver av de relevante ferdigheter som behøves (Flyberg, 2010, s 467). I kapitlet om utvalg av informanter vil jeg komme nærmere inn på utvalgsriterier som kan ha innvirkning på lærerens relasjonelle svarene gjennom sitt erfaringsgrunnlag.

Som en sammenfatning av min metodiske tilnærming vil jeg vil bruke Meløe sin forståelse av hva som gir mening for den som handler ved å gå dypere inn i selve handlingen i en bestemt kontekst. Jeg må ha en forståelse for den verden som oppstartsamtalen skjer innenfor, som er skolen, og kjennskap til aktørene som deltar i handlingen, som er kontaktlærer og elev. Jeg må i lys av hvilken rolle de har søke etter det *som ligger bak* deres handlinger. Jeg benytter Lindseths forståelse av hvordan erfaringen kan skape en erkjennelse ved å se inn i det som vi vanligvis bare ser *gjennom* uten at vi reflekterer eller setter ord på erfaringen. Jeg må prøve å finne en forståelse for hvordan de tenker innenfor disse rammene med hensyn på hvor de ser fra som lærer og elev, og hvordan de utfører samtalen, hvilke intensjoner de har og hvilke begrep og teknikker de anvender (Halås & Meløe, 2017).

Metodene skal gi meg et innblikk i hva *som viser seg* i praksis. Skolens rammer og struktur vil også være medvirkende til hvordan en kontaktlærer utfører sin praksis, og gjennom bruk av observasjon og intervju vil jeg søke hva som *muliggjør* den praksis de utfører eller sikter mot.

Jeg vil nå gjøre rede for observasjon og intervju som metoder for datainnsamling.

4.1. Observasjon som metode

Det er flere grunner til at jeg har valgt denne metoden hvor jeg kan beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er konstruert av forskeren, og dermed iaktta hendelser og handlinger i naturlige situasjoner. En fenomenologisk innstilling til hvor jeg erkjenner det gjensidige forholdet mellom teori og empiri, som kan kalles etnografisk forskning (Fangen 2004, s 13).

Ved å observere på egen arbeidsplass har jeg lett tilgang til de jeg ønsker å observere. Handlingen som jeg skal overvære skal gjennomføres uavhengig av min deltagelse og dermed ikke konstruert. Det blir en inngang til å forstå praksisen som foregår i skolen og få et innblikk i kulturen som viser seg på de ulike avdelingene.

I observasjonen vil jeg søke spesielt etter den tause og implisitte kunnskapen som ligger i handlingen. Slik jeg beskrev Meløe sin forståelse av handlingskunnskap tidligere i oppgaven, bruker jeg observasjon som metode for å studere handlingen som utspiller seg i oppstartsamtalen. Det er alltid et subjekt som må lese situasjonen og jeg vil innhente min subjektive observasjon og reflektere over den i møte med eleven og lærerens subjektive opplevelse. Det blir en deltagende observasjon hvor jeg i forkant må erkjenne at jeg forstår det jeg observerer gjennom mine subjektive, individuelle teorier, som innebærer at tidligere

erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokusere hva jeg observerer (Postholm, 2010, s. 55).

Fordelen med observasjon i sammenheng med intervju i etterkant gir meg som forsker en større eller bedre mulighet til å forstå aktørenes handlinger, både det sagte og usagte, ut fra deres premisser og perspektiv. Det vil gi meg en mulighet til å *se* hva de gjør i den konkrete situasjonen og i etterkant *spørre* hva de hadde til hensikt å gjøre, meningen bak. Det gir meg gode forutsetninger for å finne noe av den tause kunnskapen, hvor læreren kanskje ikke er bevisst alt han gjør.

Et eksempel fra min innsamling av datamaterialet var etter en av elevsamtalene hvor læreren spurte hvordan jeg opplevde samtalen. Jeg gav en spontan tilbakemelding hvor jeg berømmet hvordan læreren bekreftet eleven underveis i samtalen. Læreren responderte med «Åh, gjorde jeg det? Så bra.» Mulig at læreren vektlegger bekreftelse til elevene, men jeg tror allikevel at vi alle gjennomfører oppgaver hvor vi ikke alltid er bevisste på det vi gjør. Dette viser hvilken verdi observasjon kan ha for å få øye på en lærers relasjonelle svarevne, men også en begrensning i å forstå hva som påvirker eller ligger integrert som kunnskap. I tillegg er sitatet et eksempel på at man i observasjon står i fare for å se med sin egen forforståelse. Jeg vurderte erfaringen med min forståelse av hva det vil si å bekrefte eleven underveis og hvordan jeg tenker at det bør gjøres.

Observasjon mener jeg er en god metode for å ha et felles referansepunkt å snakke ut fra. Jeg skal observere et samspill i en mellommenneskelig situasjon, som jeg mener er et fortrinn i forkant av et kvalitativt forskningsintervju. I observasjonen kan jeg fange opp elementer fra det som blir sagt eller gjort som i neste omgang kan gi fyldigere beskrivelser av deres erfaringer. Jeg kan bevisst bruke observasjonene til å spørre hva som ligger bak uttalelsen eller hvordan det opplevdes.

I vitenskapelig forskning skal man alltid stille seg spørsmålet om man mener at metoden er god eller dårlig. Jeg har nå nevnt argumenter som støtter bruken av observasjon, men de begrunnelsene fordrer at jeg forstår kommunikasjonen og de interne kodene informantene imellom (Fangen, 2004, s. 13). Jeg må være på vakt for å ikke bli blendet av min forforståelse og dermed tolke inntrykk og selektivt velge ut det som jeg finner mest verdifullt. Man kan aldri komme utenom sin forforståelse, men ved å velge metoden intervju i etterkant, kan jeg kvalitetssikre i større grad at min opplevelse er i tråd med informantenes intensjon.

Jeg ønsket i utgangspunktet å gjøre observasjoner hvor jeg stengte ut mine memos rundt det som skjedde. Jeg erfarte at det ble svært vanskelig og dokumentasjonen ble en miks av det som faktisk skjedde og mine personlige tanker. Etter første observasjonen valgte jeg derfor å lage et dokument med to kolonner hvor jeg gjorde en konkret beskrivelse av det som skjedde i hovedkolonnen, og mine tanker og refleksjoner ved siden av. Jeg skrev ned korte notat der hvor jeg opplevde en uro eller noe som tok min oppmerksomhet. I etterkant ble det derfor tydeligere hva jeg gjorde en utvelgelse av i løpet av observasjonen. Postholm (2010) skriver at disse notatene er et uttrykk for forskerens analyser, som starter med en gang jeg entrer forskningsfeltet. I analysedelen ble observasjonene til fortellinger, og mine subjektive notater ble viktig i utvelgelse av tema og i den teoretiske refleksjonen.

Kulturforståelse ble et viktig element i observasjonene. Empirien er innhentet på ulike yrkesfaglige studieretninger med ulike subkulturer som preger avdelingene. Jeg observerte enkelte elevsamtaler, hvor jeg hadde mange notater i kolonnen for egne tanker. Det ble for meg et bevis på at jeg hadde vanskeligheter med å forstå handlingskunnskapen, fordi jeg var en fremmed i kulturen. Det viste seg at jeg var en kyndig innenfor noen områder, slik jeg hadde en forventning om, men jeg erfarte også å være en ukjent som ikke var innlemmet i den samme verden, slik Melø uttrykker det.

Observasjon alene kan bli mangelfull og sterkt preget av min subjektive for- og forståelse. «Den kvalitative forskeren kan stå i fare for å ikke se skogen for bare trær» (Postholm 2010). Jeg valgte å ta i bruk intervju i tillegg for å få en fyldigere forståelse av observasjonene hvor jeg søkte etter informantenes perspektiv.

4.2. Intervju som metode

I tillegg til observasjoner brukte jeg et kvalitativt forskningsintervju. «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 42).

Intervju som metode skal gi meg beskrivelser fra informantene hvor jeg kan få tak i essensen av deres erfaringer. Gjennom *åpne* spørsmål til informantene og en *åpenhet* for uventede svar skal jeg bruke en intervjumetode som er inspirert av en fenomenologisk filosofi. Inspirasjonen fra fenomenologien handler om informantenes vektlegging av fenomenet i deres livsverden og hvordan jeg som forsker skal fortolke deres meninger i analysekapitlet. «Spørsmålene i intervjuet blir styrt av informantens svar for en klargjøring av ulike sider med fokus på den intervjuedes opplevelse av emnet» (ibid, s. 44).

Med et mål om et deskriptivt og kvalitativt intervju skal jeg ikke kvantifisere svar, men samle inn åpne og nyanserte beskrivelser. Det skal være et semistrukturert intervju med bruk av en intervjuguide som sirkler inn bestemte tema og jeg har forslag til spørsmål som kan brukes for å komme dypere inn i deres beskrivelser (Ibid, s. 47).

Jeg hadde i forkant av intervjuene satt av tid til at informantene kunne utdype det de beskrev. Det ble derfor noe ulikt hvor mange og hvilke spørsmål de enkelte fikk. Spørsmålene ble kategorisert i tema ut fra de sentrale begrepene i forskningen og jeg prøvde ut fra ulike vinklinger å finne svar på forskningsspørsmålet. Spørsmålsrekkefølgen ble justert i hvert enkelt intervju for å bygge videre på det som informanten bragte frem. Jeg prøvde etter beste evne å få frem den enkeltes opplevelse og ikke en generell beskrivelse av fenomenet. Det krevde en fleksibilitet i antall spørsmål, oppfølgingsspørsmål og tid for å få informantens språk på erfaringen.

Metodene skal i lys av hverandre belyse hvordan elevene og lærerne opplever og erfarer samtalsituasjonen; man får frem hva som skjer, gjøres og finne kjennetegn på det som studeres sammen med deres fortolkning av situasjonen. Da jeg ønsket å få mest mulig ut av den enkeltes opplevelse av samtale benyttet jeg individuelle intervjuer.

Intensjonen med intervjuene i etterkant var å gi meg en mulighet til å forstå deres handlinger som jeg har observert, både det sagte og usagte, og få en dypere forståelse av deres perspektiv. Samtidig krevde det mye av meg som intervjuer. Jeg måtte lytte til deres beskrivelser, men også tolke kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemmeleie for å få tak i det som ble sagt «mellom linjene». Den relasjonelle dimensjonen i dialogen er personlig og mye av kommunikasjonen ligger i kroppsspråket som en forsterkning til ordene. Dette kan jeg knytte til John Dewey som presenterte et erfaringsteoretisk læringssyn hvor læring er bundet til en forståelse av subjektets erfaringer i verden. Hans erfaringsteori knytter sammen hva som skjer, hva vi sanser og hva vi forstår som tre likestilte bestanddeler i erfaringen. Dewey vektla opplevelsen som kjernen i erfaringen og at kunnskap også kan komme gjennom sansene. Når en uro, et ubehag eller en undring erfares, kaller Dewey det for motstand. Han hevdet at det er en forutsetning endring (se s. 19). Mine diskrepanserfaringer er opplevelsen av motstand, slik jeg forstår Dewey (2008).

Det er mye kunnskap som kommer til uttrykk i en handling uten at vi er det bevisst. Dette kaller vi taus kunnskap. Kjemiker og filosof Michael Polyani presenterte dette begrepet som en forståelse av kunnskap som vi har vanskeligheter med å ordlegge. Denne kunnskapen kan

komme frem i lyset ved at jeg observerer en handling som er gjenkjennbar. Ved å rette oppmerksomheten fra det kjente og mot noe annet, kan noe nytt tre frem. Polanyi viser den logiske relasjonen mellom to ledd i taus kunnskap, som kombinerer to måter å vite noe på (Polanyi, 1966, s 20). Polanyi brukte begrepene proksimale og distale leddet for å forklare den tause kunnskapens innhold. Dette er begreper som tydeliggjør og forsterker forskerens personlige utgangspunkt som en viktig del av det vi ser og observerer.

I mitt arbeid vil oppmerksomheten min i første omgang rettes mot det konkrete, kjente og nære som skjer i oppstartsamtalen jeg observerer, det proksimale leddet. I denne fasen er det mye jeg observerer som jeg tar for gitt, fordi det oppleves kjent og riktig. Jeg ser noe som *noe*. Jeg er oppmerksom på det som skjer og ubevisst gir det en harmoni for meg som forsker.

Det andre momentet i taus kunnskap er det distale hvor jeg opplever en uro eller noe som fanger min oppmerksomhet. Da fokuserer jeg fra selve handlingen og gjør en oppdagelse som kan gi en bedre forståelse av helheten. Jeg ser *at*. Dette blir et saksforhold hvor jeg søker en mening i erfaringen som helhet. Polanyi har beskrevet taus kunnskap som personlig kunnskap. Det forklares med at det vi retter oppmerksomheten mot er på bakgrunn av våre erfaringer og forståelse. Å vite handler om noe mer enn det vi ser på, men også om det vi ser fra (Ibid).

De fire temaene som jeg har valgt å gjøre en refleksjon rundt senere i oppgaven har oppstått i spenningsfeltet mellom det proksimale og distale moment i mine observasjoner. Jeg vil forsøke å skape en forbindelse mellom de to forholdene slik at det oppstår en mening. Gjennom en refleksiv praksisforskning vil jeg forsøke å finne en dypere forståelse gjennom analyse av datamaterialet og det presenteres i neste avsnitt.

4.3. Refleksiv praksisforskning og analysen

Mitt forskningsspørsmål handler om hva som påvirker en lærers svarevne i oppstartsamtalen. Jeg har valgt å benytte refleksiv praksisforskning som metode, hvor hver enkelt observasjon er små fortellinger som beskriver en hendelse fra skolen som virksomhet. Hver og en av oss har personlige historier og erfaringer fra en periode i livet hvor skolen var en sentral del av hverdagen, enten som barn, ungdom eller ung voksen. Disse små korte fortellingene skildrer et fenomen som jeg forventer at leseren har kjennskap til, slik at det skal være mulig å sette seg inn i det som beskrives.

Gjennom kritisk refleksjon ønsker jeg å se nærmere på opplevelser av diskrepans mellom forhåpninger, både fra lærere og elever, på den ene siden og utfallet av oppstartsamtalen på

den andre siden. I andre tilfeller er det min egen diskrepans som blir belyst og reflektert over. Oppgaven vil derfor ha et utgangspunkt i mine erfaringer og opplevelser som bearbeides og analyseres. Prosessen vil ta tak i det unike, hvor det er lærerens praksis og den kunnskapen som viser seg i handlingen gjennom en relasjonell svarevne.

Mitt utgangspunkt for oppgaven var å gjøre en forskning som tar elevene og lærernes erfaringer på alvor med en forståelse av at disse erfaringene jeg får innblikk i rommer en implisitt kunnskap som bør komme til uttrykk (Lindseth, 2017, s. 244). Ved å belyse denne praksisen rundt oppstartsamtales vil jeg kunne gi oss lærere en kunnskap som kan gjøre oss bedre rustet til hvordan vi kan forholde oss til egen praksis og møtet med elever i en samtale.

Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser. Analysearbeidet kommer enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn, samtidig som den pågår under hele innsamlingen (Postholm, 2010, s 87).

Mitt overordnede mål i analysen er å finne orientering rundt mitt forskningsspørsmål:

Hva påvirker lærerens relasjonelle svarevne i oppstartssamtalen?

Svarevne kan forstås som praktisk kunnskap hvor lærers erfaring, innsikt, klokskap og ferdigheter er innlemmet. I analysen er målet å skape en innsikt i materialet, gjøre en kritisk og teoretisk refleksjon over empirien for å skape læring og utvikling. Jeg vektlegger en fleksibilitet inn i «svar» begrepet, ved at mine resultater kan være bevisstgjørende eller veiledende, men samtidig ha verdi som et svar.

Min nysgjerrighet handler om hva jeg kan finne gjennom å forske på samtalen med et ønske om å få en større, mer nyansert eller ny forståelse. Den vil kanskje utfordre min egen forståelse og teori hvor jeg ønsker å ta flertydeligheten i situasjonen som kan øke min dømmekraft; praktiske klokskap (Fossestøl 2017). I neste omgang håper jeg at lærerkollegiet også kan bli utfordret i sin forståelse av den relasjonelle betydningen i oppstartssamtalen gjennom å lese denne oppgaven. Et godt utgangspunkt for refleksjon og kunnskapsdeling i profesjonsfellesskapet.

Jeg har valgt å bruke refleksiv praksisforskning hvor jeg setter praktisk kunnskap på refleksjonens prøve. Den består av tre refleksjonstrinn hvor jeg tar utgangspunkt i å fortelle frem en levd erfaring.

Jeg vil i dette analysekapitlet fortelle frem mine observasjoner og tolkninger av handlingen gjennom fortellinger. Erfaringene og uttalelsene fra informantene beskrives og settes sammen

med fortellingene for en større helhetsbeskrivelse. Deretter vil jeg foreta en analyse av det fremskrevne gjennom en kritisk og teoretisk refleksjon. Jeg vil prøve å beskrive situasjonene slik at de oppleves transparent og gjenkjennelig, også for de som ikke kjenner til skolens bruk av oppstartsamtaler. Min forskning vil ikke kunne etterprøves, da den er kontekstuell- og personavhengig, men det som gjør den til vitenskapelig forskning er muligheten for å diskutere den, en troverdig oppløsning av diskrepans og en gjenkjennelighet i forskningen (Lindseth, 2021, s. 161).

Det første trinnet i praksisforskningen er en opprinnelig og konkret refleksjon som synliggjør diskrepanserfaringen. Dette er det første steget i denne indre prosessen hvor jeg skriver frem opplevelsen og underveis blir oppmerksom *på* den fortellingen jeg bringer frem.

Hva er det jeg erfarer?

I denne fasen av konkret refleksjon oppstår det verdifulle når jeg artikulerer og språklig skriver frem mine observasjoner og intervju. De blir til små fortellinger som inneholder erfaringen, men også min tolkning og utvelgelse av hva jeg valgt å se, vektlegge. Dette er en møysommelig prosess hvor jeg endrer på formuleringer i min fremstilling for å finne et samsvar mellom erfaringen og språklig fremstilling av den. Jeg vil aldri kunne få med alt, men når jeg ikke lengre stiller meg selv spørsmål rundt materialet, kan jeg gå over til neste trinn. Å reflektere betyr å «bøye tilbake» og når jeg lager en skriftlig fortelling av erfaringen må jeg tenke tilbake til hva jeg tenkte da jeg tenkte (Halås, 2021, s. 174). En refleksjon med mål om å få tak i de vurderingene som læreren gjør

I analysedelen har jeg flettet sammen fortellingen og deler av intervju inn i observasjonen for å underbygge det tema som er valgt ut. Sammenhengen mellom observasjon og spørsmål i intervjuet handler for meg om å tenke tilbake på hva jeg tenkte på underveis i observasjonen. Intervjuet gir meg en mulighet til å få informantenes språk på erfaringen og deres uttalelser gir meg en forståelse av deres opplevelse og en bekreftelse eller avkreftelse på min egen opplevelse av diskrepans.

Kritisk refleksjon er neste trinn hvor jeg tar et steg tilbake og betrakter mine fremskrevne erfaringer. Fra å ha fokus mot hva jeg erfarte, blir nå blikket rettet mot hva erfaringen handler om. Jeg retter blikket *fra* selve handlingen og leter etter en mening bak. Et søk etter den tause kunnskapen hvor jeg ser **at**, i stedet for å se det som **noe**. En elev som snakker mye på verkstedet, men svært taus under elevsamtalen – hva handler det om? Er lærerens svarevne annerledes i en formell setting kontra en praktisk arena?

I analysekapitlet har jeg valgt ut fire ulike temaer som jeg mener kan belyse den relasjonelle svarevnen som kommer til uttrykk i elevsamtalene. Disse temaene vil jeg løfte frem i dialog med relevante teoretiske perspektiver. Dette er den fasen av refleksiv praksisforskning hvor jeg ønsker å få en forståelse av hva det kan være som står på spill i en erfaring av diskrepans. Den teoretiske refleksjonen blir det siste leddet på veien mot å arbeide frem en forståelse av praktisk kunnskap som svarevne som ligger i kollegiet. Min teori og forståelse som er bygd opp gjennom flere år av erfaringer blir viktige i møte med nye erfaringer som kan utfordre og berike min egen praktiske kunnskap. I tillegg kan den kunnskapen som kommer til uttrykk frembringe verdifulle erfaringer av elevsamtalen som anerkjenner viktigheten av denne samtalen, både for lærere og ledelsen ved skolen.

Jeg knytter min forståelse av teori til Johan Arnt Myrstad (2021) sin forklaring i boka «Innføring i praktisk kunnskap». Han hevder at teori er utviklet med basis i praksis og praktiske erfaringer, og er således integrert med praksis. Denne forståelsen av teori handler om hvordan jeg kan utvide min kunnskap om oppstartsamtalen gjennom samtaler med andre hvor jeg tar til meg nye teoretiske perspektiver. Teori og praksis må alltid være forankret i et førstepersons perspektiv, men den kan utvikles gjennom samtale og samvirke, hevder Myrstad. Hans forklaring av teori rommer vår erfaringsbakgrunn i møte med andre, det sanselige vi erfarer i opplevelsen, mening og forståelse gjennom dialog og den verden vi handler innenfor.

I denne oppgaven er datamaterialet hentet fra en felles virksomhetsverden som er skolen, men samtidig ulike subkulturer. Kanskje kan et innblikk i subkulturene gjøre meg i stand til å se mer enn det som allerede er synlig? Om jeg greier å ha forskerfokuset kan jeg få enkelte av trærne til å skille seg ut og dermed stikke frem i den grønne skogdrakten, slik Postholm (2010) metaforisk beskriver det. Jeg komplementerer og korrigerer de teoretiske bidragene fra andre som jeg kan internalisere i egen praksis og etter hvert fornye og se andre aspekter ved min tidligere praksis.

Metodisk vil denne kombinasjonen av fortelling og samtale lede til å utvikle og utdype problemstillinger som ikke ville dukket opp med andre metode- kombinasjoner. Innenfor utforskning av praktisk kunnskap er teorien uløselig knyttet til den gode og kyndige praksisen hvor kunnskapen kommer til uttrykk i innsiktsfulle handlinger (Myrstad, 2021, s 222).

Jeg vil i neste avsnitt gjøre rede for valg av informanter til denne oppgaven.

4.4. Utvalg

I oppstarten av denne oppgaven tenkte jeg stort og vidt med et mål om å bruke informanter fra både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Ettersom jeg ville se nærmere på oppstartsamtales som gjennomføres i løpet av de første ukene av skoleåret, ble det en logistikk med å finne tid til å overvære samtaler på mange ulike avdelinger. På forespørsel til merkantil avdeling ved skolen fikk jeg en liste over hvilke lærere som hadde funksjon som kontaktlærer dette skoleåret. Etter å ha hatt kontakt med lærere fra begge utdanningsprogram, erfarte jeg at kontaktlærere ved de yrkesfaglige programområdene hadde noe mer fleksibilitet til å tilpasse tidspunkt for elevsamtalen som gjorde det mulig for meg å delta. Resultatet ble at jeg valgte informanter fra tre ulike yrkesfaglige utdanningsprogram; teknologi- og industrifag, elektro og datateknologi og helse og oppvekstfag.

Jeg ønsket et størst mulig antall og mangfold av informanter som oppgavens størrelse kunne tillate av to årsaker. For det første var innsamling av empiri det jeg gledet meg mest til i starten av prosessen. Jeg ønsket å observere flest mulig kontaktlærere for å erfare hvordan de gjennomfører oppstartsamtaler. Forskning på egen arbeidsplass er en mulighet til å se andre kollegaer sin praksis, noe jeg har hatt et ønske om lenge, men som jeg ikke har turt å spørre om eller tatt meg tid til. For det andre så ønsket jeg et størst mulig antall av kontaktlærere for å se om jeg kunne finne samsvar eller ulikheter i deres forståelser av hva som er meningsfylt for dem i oppstartsamtales.

De variasjonene jeg kunne ta hensyn til var;

- kvinnelige og mannlige kontaktlærere.
- elever fra både vg1 og vg2, det betyr elever som er i sitt første eller andre skoleår ved den videregående skolen.
- informanter fra programområder som har overvekt av jenter eller gutter. Det er fortsatt typiske guttefag og jentefag i den videregående skolen, selv om det heldigvis er en utvikling som viser at flere elever velger utradisjonelt med tanke på kjønn og utdanningsløp.

Jeg sendte derfor henvendelse til fire lærere av begge kjønn med kontaktlæreransvar for elever fra både vg1 og vg2. Jeg tok en uformell prat med alle disse lærerne i forkant og de ble valgt ut med bakgrunn i at jeg har samarbeidet med de tidligere. I tillegg er dette lærere med lang fartstid i skolen, noe som jeg anså som et kvalitetstegn for å få svar på forskningsspørsmålet mitt. Disse kontaktlærerne underviser på klassiske gutte- og

jentedominerte linjer, hvor helse og oppvekstfag har hovedvekt av jenter, mens teknologi- og industrifag og elektro og datateknologi er overrepresentert av gutter. Alle kontaktlærerne responderte positivt til deltagelse, og det ble en kvinnelig og tre mannlige lærere i mitt utvalg.

Kontaktlærerne gav alle elevene i sin klasse muligheten til å delta i forskningen min og de valgte ut en elev hver fra sine grupper som frivillig sa at de ønsket å delta. Jeg valgte å overlate utvelgelsen av elev til kontaktlærerne da det kan være ulike hensyn som gjør at noen elever opplever en slik situasjon belastende. Min frykt lå i at elevene ikke visste hva de takket ja til om jeg hadde spurt dem eller at de hadde følt et press til å si ja på grunn av maktforholdet mellom meg som ukjent voksen og lærer. Jeg sendte ut informasjon og samtykkeskjema til kontaktlærerne og elevene som hadde meldt seg til deltagelse. I forkant hadde jeg en uro for at guttene ikke hadde en interesse av å bli observert og intervjuet av en fremmed lærer, men der tok jeg feil. Alle kontaktlærerne rekrutterte informanter til meg svært raskt. Jeg tror min kjennskap til kontaktlærerne i forkant gjorde at de formidlet informasjon om denne forskningen med en positiv vinkling ovenfor elevene. Ingen av elevene kontaktet meg på forhånd eller stilte spørsmål underveis om forskningen de skulle delta i. Jeg prøvde å forenkle informasjonsskrivet til elevene slik at det skulle oppleves lettfattelig og tydelig. Om de følte seg godt nok informert eller ikke turte å stille meg spørsmål vet jeg ikke svaret på, men alle kontaktlærerne meddelte at elevene var udelt positive til å delta. Dette ble også bekreftet i etterkant av hvert intervju hvor jeg spurte om hvordan de hadde opplevd prosessen. Med tanke på utfordringer knyttet til det å være forsker i eget felt, er det en fordel at jeg ikke er faglærer til noen av disse elevene. Det tror jeg gjorde det lettere for dem å dele sine erfaringer med meg som «utenforstående» ved at vi ikke hadde et forhold som lærer – elev. Hadde jeg vært faglærer kunne de ha fryktet at uttalelser fra dem om noe negativt kunne ha påvirket karakterer eller mitt syn på dem som elever.

Ingen av elevene hadde flerspråklig bakgrunn eller andre kjente hensyn som kan ha innvirket på samtalen. Avtale om tid og sted ble avklart gjennom mailutveking i forkant av samtalen. Her er en skjematisk oversikt over informantgruppa:

| Elever | Kontaktlærer | Programområde |
|-----------|--|---------------------------|
| Gutt vg1 | Mann, mer enn 5 års erfaring som lærer | Teknologi- og industrifag |
| Jente vg2 | Kvinne, mer enn 5 års erfaring som lærer | Helse og oppvekstfag |
| Gutt Vg2 | Mann, mer enn 5 års erfaring som lærer | Elektro og datateknologi |
| Jente vg2 | Mann, mer enn 5 års erfaring som lærer | Helse og oppvekstfag |

Til sammen ble det åtte informanter fordelt på fire oppstartsamtaler. Hensikten med opplysningen om antall års erfaring som lærer er å vise at det er en gruppe lærere med lang fartstid i skolen.

Erfaringsbegrepet blir drøftet av Bernt Flyberg (2010) som tar utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus sitt fenomenologisk syn på kunnskap og læring. De støtter forståelsen om at erfaring skaper læring og kunnskap. Dreyfus og Dreyfus bruker fem nivå fra begynnerstadiet til ekspertnivået for å beskrive hvordan vi beveger oss fra en posisjon som en regelbunden nybegynner til en helbefaren ekspert gjennom erfaring med enkelttilfeller i en kontekststøttet situasjon som vi har gjentatt utallige ganger. Jeg fikk muligheten å bruke *sanne menneskelige eksperter*, som ifølge Dreyfus og Dreyfus sin terminologi, gjenspeiler ferdigheter på et spesielt område, om man tar hensyn til erfaringsgrunnlaget i mitt utvalg av lærere. Her vektlegges konkret og praktisk kunnskap i en bestemt kontekst. Ved dette stadiet har kunnskapen og ferdighetene blitt en del av lærerens personlighet og kropp, hvor han føler på kroppen hva som bør gjøres som en intuitiv ekspertforståelse (Dreyfus og Dreyfus, 1991).

Det som av noen kan betraktes som en svakhet med mitt utvalg av informanter er et man ikke kan generalisere ut fra et fåtall av oppstartsamtaler som er innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram. Mange mener at forskning og vitenskap handler om generalisering, men forskning på praktisk kunnskap kan være en form for analytisk generalisering. Den praktiske kunnskapsmodellen tar utgangspunkt i erfaringen og gjør den til gjenstand for kritiske

granskninger i en forskningssammenheng (McGuirk & Methi, 2015, s 19). Det som trer frem kan ha en allmenn verdi og øke forståelsen.

Samtidig bygger oppgaven på min subjektiv forståelse og fortolkning av data, noe som kan kritiseres ved at det stilles spørsmål ved gyldigheten av en slik type forskning. Jeg har en bevissthet rundt at mitt kjennskap til feltet kan være med på å farge hva jeg ser og observerer, slik jeg har henvist til utsagn fra Postholm tidligere i oppgaven.

Til mitt forsvar for å bevise oppgavens verdi ligger i den kontekstuelle situasjonen som er et felles fenomen for alle lærere. Jeg har med utgangspunkt i mitt valg av informanter gått i dybden og lett etter en kontekstbundet kunnskap som kan være verdifull for alle som opptrer i en lignende kontekst.

Mitt utvalg representerer et utsnitt av et helt kollegium av lærere hvor deres erfaringer gir et bilde av elevsamtalens kompleksitet, diskrepanser og dilemmaer.

Forsker Hans Eysenck har uttalt følgende: «undertiden er vi ganske enkelt nødt til at holde øjnene åbne og se nærmere på enkelttilfælde – ikke i håbet om at bevise noget, men snarer i håbet om at lære noget!» (Ibid, s. 468).

I de neste to avsnittene vil jeg beskrive prosessen med datainnsamling og utforming av spørsmål.

4.5. Datainnsamling

Innhenting av empiri til oppgaven foregikk over en fireukers periode. Målet var å gjennomføre intervju med lærere og elever umiddelbart etter observasjon, men det var ikke praktisk gjennomførbart for lærerne. Jeg valgte å prioritere intervju med elever til fordel for lærere, da jeg antok at elevenes erfaringer var mer ferskvare. For å finne svar på mitt forskningsspørsmål måtte jeg få innsikt i erfaringer som informantene kjente på, både fysiske og psykiske emosjoner som best kan uttrykkes umiddelbart etter erfaringen. Jeg fikk gjennomført alle intervju med elevene umiddelbart etter observasjon og opplevde at det gav meg detaljerte beskrivelser. Intervju med lærere ble gjennomført så fort de hadde mulighet, og for de fleste ble det dagen etter oppstartsamtaalen. I et tilfelle ble intervjuet gjennomført en uke etter elevsamtalen og det opplevde jeg som uheldig. Læreren brukte tid på å gjenkalle erfaringene fra samtalen og mest sannsynlig gikk noen beskrivelser tapt på grunn av tidsperioden mellom samtale og intervju.

Det ble benyttet lydopptaker under alle intervju og dataene er lagret i nettskjema diktafon.

4.6. Utforming av spørsmål

Jeg har tidligere i denne oppgaven (se s. 27) henvist til hvordan Gadamer anser forskerens utforming av spørsmål som et uttrykk for hvorvidt man er i stand til å oppdage og utfordre sine fordommer. Ved å stille meg åpen til uventede svar og få et innblikk i informantens perspektiv på fenomenet, ble jeg tvunget til å legge mine egne tanker og forforståelse til side. Målet ble å se fenomenet med øynene til informantene og ikke lete etter svar som var sammenfallende med mine fordommer. Jeg prøvde å formulere spørsmål som skulle hjelpe informantene inn i en refleksjon med både bredde og dybde av erfaringen.

I intervjuguiden hadde jeg formulert både hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. De sistnevnte kunne tas i bruk ved behov for å få mer dybde i svarene, og i etterkant viste det seg at de ble tatt i bruk ved alle intervju. I utarbeidelsen av intervjuguiden prøvde jeg å formulere hovedspørsmål som var så åpne og enkle at informantene raskt kunne komme med sin forståelse av opplevelsen. Et eksempel på et hovedspørsmål var «Kan du beskrive hvordan du opplevde samtalen som du nettopp deltok i?»

I neste omgang tok jeg i bruk oppfølgingsspørsmålene for å en mer detaljert beskrivelse av opplevelsen. «Hva gjorde inntrykk?» er et av oppfølgingsspørsmålene jeg anvendte. Oppfølgingsspørsmål kan ha flere ulike funksjoner. Min intensjon var å få en utdyping av hovedspørsmålet som skulle føre til et mer nyansert svar. Samtidig brukte jeg disse spørsmålene for å få bedre beskrivelser eller forklaring på et utsagn fra informantene. Jeg etterspurte også konkrete eksempler på hva informantene mente i noen tilfeller og det gav dybde til noen av hovedspørsmålene. Et eksempel på behov for oppfølgingsspørsmål var når informantene svarte kort og lite utfyllende som «Jeg opplevde at samtalen var bra.» Selve svaret gir lite dybde i informantens opplevelse, men med flere oppfølgingsspørsmål fikk jeg i enkelte tilfeller tak i essensen av hva som lå bak begrepet «bra». Spesielt i intervju med elevene hadde oppfølgingsspørsmålene stor verdi, for ungdommene gav delvis korte svar.

Jeg prøvde gjennom oppfølgingsspørsmålene å finne den personlige og individuelle erfaringen hos den enkelte ved å legge til *deg* i spørsmålene – «Hva gjorde inntrykk på *deg*?»

Jeg opplevde i starten av intervjuene at noen svarte litt generelt uten å ta tak i den konkrete elevsamtalen vi nettopp hadde gjennomført. Det var i hovedsak lærerne som gjorde denne generaliseringen. Ved å bruke presiseringen hvor jeg adresserte spørsmålene til denne spesifikke opplevelsen, erfarte jeg i større grad å få tak i den enkeltes refleksjoner. Denne

presiseringen tok jeg i bruk ved alle intervjuene, selv om det ikke står i intervjuguiden om ble laget i forkant.

Det var viktig for meg at informantene fikk prege innholdet i intervjuet gjennom å ta tak i det som var essensielt for dem. Spørsmålene skulle fungere som en døråpner. Jeg ønsket at informantene skulle føle seg sett, hørt og forstått. Som forsker ønsket jeg også at de i etterkant skulle kjenne på at de ble tatt på alvor og det var deres opplevelser som skulle utgjøre empirien.

Jeg brukte lang tid på å utforme intervjuguiden og gjøre meg godt kjent med den. Jeg ønsket å ha en intervjusamtale hvor jeg ikke ble for låst til spørsmålsrekkefølgen eller stille ett spørsmål flere ganger. Ved å bruke mye tid til forberedelse kunne jeg la informanten føre samtalen, og supplere med spørsmål ved behov.

I siste del av oppgaven vil jeg belyse bruk av spørsmålsmanual for elevsamtalen som de fleste av lærerne benyttet i sine oppstartsamtaler med elevene. Dette vil ikke vektlegges i stor grad, men jeg vil se på skolens og samfunnets krav på svar og forklaringer som kan predikere visse resultater av elevsamtalen. Dette står i motsetning til min hensikt om å få frem kunnskap som kan la seg formidle som innsikt og forståelse.

I neste avsnitt presenteres fremgangsmåten av observasjon og intervju.

4.7. Gjennomføring av observasjon og intervju

Oppstartsamtalene mellom lærer og elev ble gjennomført på informantenes egne avdelinger. Jeg valgte å benytte samme rom til intervju med elevene umiddelbart etter samtalene. Intervju med lærere i etterkant ble avtalt med den enkelte og gjennomført på deres respektive avdelinger for å gjøre det mest mulig tidseffektivt. Datamaterialet ble innhentet i starten av skoleåret som er en hektisk periode som for kontaktlærerne med innkjøring av nye klasser og oppstartsamtaler med alle elevene. Jeg prøvde derfor å være fleksibel og tilgjengelig på de tidspunktene som passet best for dem.

Tidsrammen for innhenting av datamaterialet ble noe ulikt, da varigheten på oppstartsamtalen ble styrt av den enkelte informant. I informasjonsbrevet til elev og lærer anslo jeg at intervjuet i etterkant ville ta ca 45. minutter. Det var viktig for meg at informantene ikke takket nei til deltagelse på grunn av et stort tidsbruk. Resultatet viste at samtlige intervju ble gjennomført innen 30. minutter og varigheten ble lengst for intervju med lærerne.

4.8. Transkribering

Arbeidet med å transkribere alle intervjuene tok mye tid. Jeg måtte lytte til hver samtale utallige ganger for å være sikker på at jeg hadde hørt alt som ble sagt. Dette førte imidlertid til at jeg ble godt kjent med empirien. I tillegg ble prosessen viktig i sammenheng med å utarbeide feltfortellingen fra observasjonene. I intervjuene ble det henvist til oppstartsamtales jeg hadde observert og det gav meg en fyldigere forståelse av erfaringen.

Jeg startet med å bruke dialekt i transkriberingen, men gikk raskt over til å bruke bokmål. Jeg følte at det ble mer korrekt ved at jeg kunne oversette dialektord som kan misforstås av andre. Jeg valgte å ta med alle muntlige småord som «eh» og «liksom», fordi jeg følte at det gav en bedre helhetsforståelse av informantenes uttrykk av inntrykk. Mange av småordene skildrer at de trenger tid for å svare eller en usikkerhet som kunne bli viktig for meg i den refleksive analysen. Målet var å få transkriberingen så fyldig som mulig og at ingen informasjon gikk tapt.

Selv om det nå er flere måneder siden datamaterialet ble innhentet, kan jeg fortsatt se for meg situasjonen når jeg går tilbake og leser feltfortellingene eller intervjuene. Jeg har forsøkt å forme transkripsjonen og feltfortellingene slik at de i mest mulig grad gjenspeiler situasjonene på en rettmessig måte.

4.9. Bearbeiding av data, diskrepanserfaringer og tema

Bearbeiding av data har pågått i flere trinn gjennom hele arbeidsprosessen. Etter innhenting av data startet prosessen med å bearbeide data og analyse av materialet. Feltfortellingene fra observasjonene har blitt til gjennom en prosess for å skape tykke, transparente beskrivelser av fenomenet. Noe ble lagt til, andre ting ble tatt bort for at leseren skal oppleve fortellingen som et bilde av den livsverden som skildres. Teksten representerer en fremtredelsesform av fenomenet.

Underveisanalysen av datamaterialet har preget de valgene jeg har tatt gjennom hele prosessen med å skrive masteroppgaven. Det har vært nødvendig å gjøre tilpasninger og justeringer av tema og teori i tråd med aktuelle funn som trådte frem underveis i arbeidet.

Fenomenologiske og hermeneutisk tenkning er det teoretiske grunnlaget for forskningsarbeidet i avhandlingen. Denne tenkningen preger også den analytiske tilnærmingen gjennom den konkrete, kritiske og teoretiske refleksjonen av datamaterialet.

Empirien ble behandlet i en fortolkende fenomenologisk analyse hvor jeg ser på diskrepanserfaringer innenfor ulike tema. Hvordan kom disse temaene frem i lyset?

For det første handler det om forskningsspørsmålet som innramming av oppgaven. Samtidig handler det om den kroppslige opplevelsen av å gjøre en erfaring hvor det sanselige gir meg en følelse av velbehag eller ubehag. Jeg kjenner at det er noe som berører meg, men jeg vet ikke hva det handler om. I følge Dewey (2008) er dette en del av å gjøre en erfaring hvor jeg fortsatt mangler å forstå hva som gjøres og hvorfor?

Siste del av forklaringen på temaenes tilblivelse handler om Meløes beskrivelse av å forstå. Det handlet om å forstå situasjonen, menneskene og hva de gjorde. Mine tema er et resultat av hva jeg ikke forstod eller stilte meg undrende til. Det må ikke tolkes kun i negativ retning, for to av temaene ble fremskrevet fra en manglende forståelse for hvorfor samtalen utløste noe positivt. De andre to temaene kom frem gjennom en framskriving og refleksjon over noe som i større grad kan beskrives som en uro.

Diskrepanserfaringer er et begrep som brukes på opplevelser hvor forventninger og realitet ikke er i samsvar, og det kan like gjerne være i en positiv vinkling hvor noe det oppstår en uventet glede over at noe skjer (Halås og Fuglseth, 2021, s. 18). I tråd med en hermeneutisk forståelse vil det føre til et behov for å forstå den andres erfaring eller forståelse gjennom dialog. I mitt arbeid med denne oppgaven er målet å utvikle min evne til å orientere meg, min klokskap og fornuft, og diskrepanserfaringene kan avdekke områder hvor jeg kan skape ny forståelse.

I mitt arbeid med å transkribere intervjuene og lage beskrivende observasjoner av elevsamtalene, kom jeg frem til at det var ulike opplevelser av diskrepans. I elevsamtalene mellom lærer og elev oppstod det diskrepanser som ble uttrykt i intervju i etterkant. Empirien inneholder eksempler hvor elevene beskrev en bedre opplevelse enn forventet, og intervju med lærere synligjør diskrepanser av uforventede opplevelser, både glede og krise.

De diskrepansopplevelsene jeg har reflektert mest rundt handler om mine personlige opplevelser av at terrenget ikke stemte med kartet. Med utgangspunkt i et fenomenologisk hermeneutisk kunnskapssyn tok jeg utgangspunkt i det som satte mine fordommer på prøve hvor jeg fikk erfaringer som jeg ikke hadde forventet.

Med et mål om å øke min bevissthet og erfaringer rundt oppstartsamtalen, skal jeg prøve å se forbi det kjente og lete etter noe mer for å skape en ny kunnskap. Min vei inn i materialet bestod av å stille mange spørsmål til meg selv «Hvorfor har jeg notert dette- hva var det i

situasjonen som tok min oppmerksomhet?» «Hvorfor fikk jeg en fornemmelse av misnøye hos eleven når læreren er så hyggelig?» «Hva er det som ikke stemmer?»

Det var noen tema som gjorde seg mer framtrepende i ett eller flere intervju og observasjoner, som jeg har knyttet til min opplevelse av uoverensstemmelse. Det handlet om at jeg forventet noe annet eller at erfaringen ikke var i tråd med hvordan jeg bruker å gjennomføre en oppstartsamtale. Min erfaring fra praksis ble satt på prøve i møte med andre praksiser og skapte da en opplevelse av diskrepans som jeg metodisk ville undersøke nærmere. Min nye innsikt i den virkelighet som er på vår skole skapte en nysgjerrighet i meg som jeg ville benytte for å orientere meg på veien mot forståelse. Jeg ønsket derfor å starte i diskrepanserfaringen for å forbedre min egen praktiske kunnskap og kanskje berike profesjonsfellesskapet med ny kunnskap.

I mitt arbeid med å finne frem til de temaene som jeg skulle belyse startet jeg med et bredt fokus. Det var flere tema som kom frem i transkriberingen og observasjonene. Jeg fikk flere ganger en antagelse over hva som kunne være viktig, men som i neste omgang ble avkreftet gjennom en grundigere refleksjon. Til sist endte jeg med å velge ut fire tema som belyser erfaringer som kan besvare forskningsspørsmålet. Jeg valgte å trekke ut deler av datamaterialet fra de enkelte oppstartsamtalene og intervjuene i etterkant for å belyse de utvalgte temaene. Jeg vektlegger ikke et tema mer verdi enn et annet, men jeg knytter opplevelsen av diskrepans opp mot de utvalgte temaene.

Datamaterialet er innhentet fra ulike programområder ved skolen og jeg fikk et innblikk i kulturen ved ulike avdelinger ved skolen. Min bevissthet på hva jeg søkte eller hvordan jeg skulle bearbeide materialet kom som en erkjennelse etter hvert som jeg leste teori, gikk gjennom transkribering og timer med refleksjon over hva jeg hadde sett, hørt og erfart. Jeg vil beskrive det som en modningsprosess og erkjennelsene kom etter hvert som jeg fikk satt ord på mine erfaringer.

Min refleksive praksisforskning tar utgangspunkt i en refleksjon over praktisk kunnskap med en direkte målsetting om å forbedre denne kunnskapen og dermed utvikle praksis (Lindseth, 2021, s. 150). I tråd med forskningsspørsmålet var jeg opptatt av den sanselige opplevelsen av oppstartsamtalet, både for elevene, lærerne og meg selv. Med henvisning til hvordan forskning vektlegger relasjonen mellom lærer og elev, er trygghet i samtalen en viktig faktor for å forstå deres erfaring.

Jeg har brukt ulike analyseperspektiv gjennom prosessen ved at ny innsikt har gjort meg oppmerksom på sider ved empirien som jeg ikke vektla eller fattet interesse ved i første omgang.

Bearbeiding av materialet vil pågå så lenge skriveprosessen varer, men min indre prosess vil vedvare lengre ved at nye erfaringer gir meg ny undring over dette materialet som jeg har jobbet så mye med. Refleksjon er en evigvarende prosess.

4.10. Å være forsker i eget felt – forskningsetiske betraktninger

I dette avsnittet vil jeg reflektere over utfordringer knyttet til å sikre gyldighet og pålitelighet i forskningen og hvilken grad av overførbarhet som ligger i forskningsresultatet. Jeg vil også vise til hvordan oppgaven ivaretar de sentrale forskningsprinsippene: samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Gyldigheten i denne oppgaven skal ivaretas gjennom fylldige beskrivelser av feltet jeg forsker i. Tove Thagaard (2013) beskriver gyldighet som grunnlaget for tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Ved å beskrive min inngang til forskningen, hvilke teoretiske perspektiver som oppgaven bygger på, begrunne metodevalg, valg av informanter og bruke fortellinger som erkjennelsesform, gjør jeg rede for hvordan data utvikles med tanke på vitenskapelig pålitelighet. Jeg skal beskrive min fremgangsmåte i forskningen og gjøre den synlig for deg som leser slik at du kan følge meg på veien og få et inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Gyldigheten skal ivaretas gjennom mine redegjørelser for hvilken rolle jeg har i forskningen; hvilke tolkninger som er mine og hvilke betingelser disse tolkningene baserer seg på. Mine forskningsresultater vil gi en orienteringskunnskap om oppstartsamtalen som fenomen med et troverdig utvalg av informantene som bidragsyttere til oppgavens empiri. Selv om oppgaven belyser situasjonsbetingete funn, kan allikevel min forskning være et bidrag til eksisterende forskning av oppstartsamtaler. Elevsamtalen som fenomen vil alltid bestå av lærer og elev i et møte hvor dialogen er sentral. Betraktninger, refleksjoner og funn fra denne oppgaven kan derfor belyse betingelser som kan ha en overførbarhet til samtaler, spesielt mellom lærer og elev.

Innhenting av empiri har også et etisk perspektiv. Jeg vil nå se på *samtykke* som et grunnprinsipp i de forskningsetiske retningslinjene for forskning. «Man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger» (Kvale og Brinkmann, 2015, s 97). Jeg har et ansvar overfor mine informanter ved

å ivareta den tilliten de har vist meg ved å samtykke til deltagelse. I informasjonsskrivet som ble utdelt i forkant av datainnsamlingen har jeg presisert at tryggheten skal ivaretas gjennom muligheten til å trekke seg, opplysningene skal behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I min rolle som student ved Nord Universitet er jeg også forpliktet til å følge de vedtatte forskningsetiske retningslinjene.

Med henvisning til Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora skrives følgende: «Ved forskning på mennesker eller på opplysninger og materiale som kan knyttes til enkeltindivider skal samtykke innhentes. Samtykket skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart. Samtykke forutsetter samtykkekompetanse. Det skal utvises årvåkenhet for å sikre reel frivillighet der deltager står i et avhengighetsforhold til forsker eller er i en ufri situasjon.»

Ovenfor elevene er maktforholdet mellom oss skjevt, men ettersom jeg ikke underviser disse elevene håper jeg at de av frivillighet takket ja til å delta. Jeg overlot ansvaret til kontaktlærerne med å velge ut elever som ble spurt om å delta for å kvalitetssikre en samtykkekompetanse hos eleven. En annen begrunnelse for valget om å la kontaktlærer styre utvelgelsen handlet også om å ivareta elevenes frivillighet til samtykke ved at de følte en større trygghet til å gi et ærlig svar til kontaktlærer kontra meg som ukjent.

Alle informantene mottok informasjon om forskningsprosjektet (se vedlegg nr. 2) og det er innhentet skriftlig samtykke fra samtlige.

Konfidensialitet som et forskningsetisk prinsipp handler om en enighet med deltagerne om hva som kan gjøres med dataene som blir til som et resultat av deres deltagelse. I informasjonsskrivet skal det tydelig beskrives hvilken informasjon som er tilgjengelig for hvem. All personlig informasjon og hvem som har deltatt som informanter er behandlet konfidensielt og anonymt. I denne oppgaven er det derfor ikke benyttet navn på informantene, men hvilken avdeling de tilhører er offentliggjort. Det er et etisk krav om en fortrolighet mellom meg som forsker og mine informanter om at deres bidrag til oppgaven blir behandlet i tråd med inngått avtale som er signert av begge parter på forhånd. Ved bruk av observasjon og intervju kan det fremkomme personlig informasjon som nødvendigvis ikke har relevans til oppgavens formål og da har jeg et ansvar for å beskytte informantenes privatliv (Kvale og Brinkmann, 2015).

Som forsker bør jeg være klar over at den åpenhet som kjennetegner mye kvalitativ forskning, kan være forførende og få deltagerne til å angre på opplysninger de har gitt. Det kan skapes en

fortrolighet mellom meg som forsker og informantene, hvor *konsekvenser* av gitt informasjon må behandles med en etisk forståelse. Dette forskningsetiske prinsippet er særlig gjeldene i forskning hvor det kreves personlig nærhet over tid i forskningsrelasjonen. I denne oppgaven bør jeg være ekstra på vakt overfor elevene som informanter med hensyn til de ulempene deres deltagelse kan påføre dem.

Det å være *forsker i eget felt* gir muligheter så vel som utfordringer. Ved å forske i egen praksis vil jeg automatisk ha en dobbeltrolle som praktiker i tillegg til å være forsker, i en avgrenset periode. «Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Ibid, s. 108). Jeg en del av profesjonsfellesskapet ved utdanningsprogrammet hvor to av oppstartsamtalene er hentet inn og det vil være viktig å tenke over at jeg trår varsomt og er etisk bevisst min rolle som forsker.

Vi har mye felles i vår måte å møte elever på i praksisfellesskapet hvor vi ofte forstår den andre (kollega) uten å måtte forklare eller begrunne handlinger og valg. Vil en tilhørighet til avdelingen som jeg jeg er så fortrolig med farge mitt forskerblikk? Hva er det jeg ser?

Som forsker kan min tilknytning til feltet gjøre meg blind for å se noe nytt. Samtidig kan det gi meg en fordel til å forstå handlingen som utspiller seg og en bedre evne til å gå i dybden for å fange opp tause kunnskap som kan utvikle praksis. Stein Wackerhausen (2015) belyser en mulig begrensning ved å forske i eget profesjonsfelt. Han beskriver hvordan å tilhøre en profesjon hvor man er et medlem av praksisfellesskapet kan skape blinde flekker. Som forsker må jeg derfor være bevisst på hvordan jeg er blitt formet av fellesskapet gjennom måten å perseptere, handle og tenke på. For å kunne utvikle eksisterende praksis og utvide den praktiske kunnskapen hos meg selv, kreves det en 2. ordens refleksjon. Det betyr at jeg må «våge meg ut på dansegulvet» i fremmede fagområder og teoretiske landskaper, for å bruke Wackerhausens ord (Ibid, s. 96).

Jeg må være bevisst min integritet og finne en balanse mellom profesjonell distanse og personlig vennskap. Den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som legges frem i oppgaven vil avhenge av min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som forsker (Kvale og Brinkmann, 2015).

Å vise et godt etisk skjønn og ivareta forskningsprosjektets troverdighet og pålitelighet er viktig for å opprettholde god forskningsetisk praksis. Siden jeg behandler personopplysninger er prosjektet meldt til, og godkjent av, NSD.

4.11. Fortelling som forståelsesform og kilde

I de neste fire kapitlene vil jeg gjennom en refleksiv prosess vise hvordan jeg bruker fortellingen som et utgangspunkt for erkjennelse av erfaringen. Jeg ønsker å sitere Jan Selmer Methi (2021) sin beskrivelse av hvordan fortellinger kan forstås som en forståelsesform og kilde: «En fortelling er en fortettet framstilling av en erfaring som kan danne grunnlag for å dyrke fram kunnskap som er nedfelt i erfaringen. Den kan også være en kilde til å få frem ny kunnskap.» Fortellingen har til alle tider vært en kilde til kunnskap, bærer av tradisjoner eller en formidling av historie. En velkjent bok som bibelen, eventyr eller en students praksisfortelling er alle tre eksempler på hvordan en fortelling kan være en formidlings – og forståelsesform i en gitt kontekst, i en gitt tid. Det kreves imidlertid en tolkning av gamle tekster for å se de i lys av den verden vi omgir oss med, men like fullt gir de oss et bilde av den virkelighet som beskrives. I denne oppgaven ønsker jeg å bruke fortellinger til å beskrive en praksis og skrive frem min opplevelse og erfaring. Min stemme i fortellingen vil belyse mitt forhold til meg selv og omgivelsene som gjennom refleksjon kan avdekke en tilkortkommenhet eller utilstrekkelighet. Prosessen med å skrive frem fortellingen og bearbeide den vil sette i gang både bevisste og ubevisste refleksjoner som kan forstås som erkjennelse eller selvutvikling.

Etter å ha framskrevet fortellingen vil jeg prøve erfaringene gjennom en refleksiv analyse i tre steg: opprinnelig og konkret refleksjon, kritisk refleksjon og teoretisk refleksjon. Slik blir erfaringen til en prøvd erfaring (Lindseth, 2021, s. 149).

Empirien for denne oppgaven har blitt til fire fortellinger som beskriver mennesker i møte med hverandre og omgivelsene. Jeg vil forsøke å belyse en dialektisk vekselvirkning mellom hvordan vi mennesker og omgivelsene påvirker hverandre og i måten vi forstår ting på. Fortellingene vil belyse hvordan kultur og menneskelige variasjoner har innvirkning på erfaringen. Prosessen med bruk av fortelling som erkjennelsesform kan ses som en vei fra praksis til praksis med ny innsikt og økt selvforståelse (Methi, 2015).

Når jeg i denne oppgaven ønsker å finne en kunnskap som ligger i profesjonsfellesskapet, må jeg ta utgangspunkt i den praksis som utspiller seg i virksomheten. For at du som leser skal få en forståelse av hva jeg vektlegger i de ulike fortellingene, har jeg valgt å synliggjøre temaet i overskriften til hvert kapittel. Mine spørsmål og utsagn til elever og lærere er skrevet i kursiv for å skille de fra intervjuerens uttalelser.

Følgende initialer er brukt: I= intervjuer (undertegnede)

E = elev

L= lærer

5. ÅPNINGS SPØRSMÅLET – EN DØRÅPNER?

En oppstartsamtale kan gjennomføres på utallige måter. Hva er det som skaper det gode møtet mellom elev og lærer hvor lærerens relasjonelle svarevne kommer til uttrykk? Det handler ikke bare om det læreren gjør, men også en måte å tenke på for å skape den atmosfæren som er ønsket for møtet. I denne samtalen utfordrer læreren den anbefalte strukturen på spørsmål i oppstartsamtalen og hun viser en vilje til å legge premissene for samtalen slik hun selv ønsker det. Denne fortellingen kan bidra til en refleksjon rundt hva som muliggjøres ved å utfordre en fastlagt struktur. Den viser også hvordan den relasjonelle svarevnen kan være en kyndighet til å tenke, bedømme og handle etter hva hun mener er det beste i situasjonen.

5.1. Den konkrete refleksjonen med observasjon av elevsamtalen

Denne elevsamtalen foregår mellom kontaktlærer og elev ved utdanningsprogrammet helse og oppvekstfag hvor eleven har startet på sitt andre skoleår. Dette utdanningsprogrammet er et av de største ved skolen med antall elever fra Vg1 til og med Vg3. Avdelingen har en stor overvekt av kvinner, både som lærere og elever. Mine informanter er også kvinner.

Avdelingen er lokalisert som en egen fløy på skolen, som inneholder praksisrom, klasserom, grupperom og arbeidsrom for lærere. Med så mange elever og lærere er det stadig etterspørsel av møterom for å gjennomføre spontane og planlagte møter. Den siste utbedringen på avdelingen er ferdigstillelse av et møterom som kan benyttes av alle ansatte. Dette rommet har store vinduer som slipper inn mye lys, en sofakrok og et rundt bord med stoler rundt. I tillegg er det kopper, vannkoker og diverse te og kaffe som står oppå et lite skap på rommet.

Lærer har booket dette møterommet til denne oppstartsamtalen og vi møtes utenfor til avtalt tid. Jeg kjenner læreren fra før, så vi hilser med et «hei», mens elev og jeg presenterer oss for hverandre. Eleven smiler til meg når hun sier navnet sitt og går med lette steg først inn i rommet. Elevens utstråling, væremåte, bekledding og hårfrisyrer gjør at jeg tenker hun er en mainstream elev, som vi har mange av på avdelingen. Snill, pliktoppfyllende og utad en velfungerende elev, men jeg kjenner at nysgjerrigheten min pirres, og ser med spenning frem til samtalen for å finne ut mer om hvem denne jenta er. Mange av disse jentene bærer med seg ulik ballast som er umulig å avdekke ved første øyekast. Jeg må minne meg selv om at mitt fokus skal vendes mot lærerens evne til å møte denne jenta i samtalen.

Læreren holder opp døren mens vi går inn og eleven går mot det runde bordet og setter seg på en av stolene. Rommet er luftig, og med farger på møblene og malerier på veggene. Det gir

rommet en hyggelig atmosfære med et preg av å være hjemmekoselig. Vi setter oss på hver vår side av bordet – i trekant. Eleven sitter med ansiktet mot vinduet, læreren på motsatt side med ryggen mot vinduet og jeg sitter ved siden av de to. Læreren sitter med en perm i fanget og har en fot over den andre. Jeg ser at hun har en mal for elevsamtale som synliggjøres inne i permen. Det oppstår en liten stillhet mens læreren ser ned i permen, og både elev og jeg har blikket rettet mot læreren. Så løfter læreren blikket, ser på eleven med et smil om munnen og spør «Hvordan går det?»

I intervju med lærer i etterkant av samtalen stiller jeg spørsmål som kan utdypet temaet «åpnings spørsmålet»:

I: Er du litt bevisst på hva du gjør for å få til den gode samtalen som du håper på?

L: Jeg prøver å åpne med: hvordan de har det? – hvordan går det på skolen? Litt enkle spørsmål, som kan... ikke gå rett på: her blir det et intervju liksom. For det blir jo litt det når du tar med arket inn – at det kan bli litt som et intervju. Prøve å det til å bli en samtale.

Fortsettelse av observasjon

Eleven sitter også med en fot over den andre og har blikket rettet mot læreren. Hun smiler og starter raskt å respondere på spørsmålet med å fortelle inngående hvordan hun har det og hva hun synes om oppstarten på skolen. Snakker mye om sommerjobben hun har hatt på eget initiativ.

Lærer ser ned på skjemaet og stiller spørsmålet: «Hva skal du bli når du blir stor?» Eleven trenger ingen betenkningstid og responderer raskt. Hun kommer med et langt svar. Lærer notere og bekrefter mye med «hmmm» og «ja».

I intervju med elev i etterkant av samtalen prøver jeg å få elevens språk på erfaringen:

I: Kan du si litt om samtalen som du har hatt nå?

E: Jeg er jo en person som er veldig glad i sånne samtaler og glad i å snakke med lærer om sånt og veldig glad i.. Jeg kunne tenkt meg at det hadde vært flere samtaler, for jeg tror det er veldig viktig for mange. Så for meg er det viktig at de spør om det som de spurte om i dag da.

I: Er det noe spesielt i samtalen i dag som gjorde inntrykk på deg?

E: Nei, men det var litt spørsmål som jeg ikke er så vant til å få. Du så kanskje på meg at jeg ble litt overrasket, kanskje? Jeg er ikke så vant til å få sånne i en elevsamtale, men ellers var det ikke noe spesielt, nei.

Fortsettelse av observasjon

Lærer ser på skjemaet og sier høyt at neste tema er fritid. Eleven forteller om ei aktiv fritid med fotball og festing. Lærer smiler og holder blikket festet på eleven og bekrefter jevnt med kroppsspråk og verbal respons; «Ja, ja. Hærlig!» Det blir latter og smil fra begge. Eleven forteller at hun er utadventd og har venner i klassen. Læreren stiller spørsmål fra skjemaet og eleven bruker ikke betenkningstid på noen. I perioder tenker jeg at eleven leder samtalen.

I intervju med lærer i etterkant av samtalen søker jeg en forståelse av hva læreren vektlegger i en oppstartsamtale:

I: Hvilke forventninger går du inn med?

L: Ehhh, ja det var et spørsmål. Latter. Forventninger, nei det at vi skal få, kanskje mer et håp om å få den gode samtalen ut av det. At man kommer inn på eleven og at de føler at de kan åpne seg og snakke med de og fortelle. Absolutt det viktigste er at eleven føler at jeg har gitt han rom og tid, og sett han. Ehh. Det er viktig at jeg kan plukke opp ganske tidlig om det allerede er noe de kjenner på som vanskelig. Og at de blir kjent med meg.

I: Hva tenker du at de skal bli kjent med ved deg da?

L: Ja, nei. Det er jo det som er med disse samtaleene at jeg forteller noe om meg selv til dem, og at de føler at de kan knytte bånd til meg og føler at jeg lytter til dem. Jeg prøver nå. Jeg vektlegger litt øyekontakt og hvordan man sitter.

I intervju med elev i etterkant av samtalen søker jeg en forståelse av hva eleven vektlegger i en elevsamtale:

I: Hvis vi da skal summere opp helt til slutt. Den største verdien av elevsamtalen for deg – hva er det?

E: Største verdien for meg er vel at det litt betryggende. At du vet at – noen lærere gjør det for det at de må på grunn av det faglige, men noen er sånn at de viser at de er opptatt av hvordan du har det og det er viktig for meg. Jeg vet at det er veldig mange som ikke har det bra og da håper jeg at det skal være lagt opp slik at det er lett å gi svar på at det kanskje ikke går så bra. Det er vel kanskje mest det da.

I: Du sa at du ville hatt flere samtaler om det hadde vært mulig. Hender det at du etterspør å få en samtale eller er det bare et ønske du har?

E: For meg så – som jeg har sagt så har ikke jeg noen spesielle problemer, og for meg er det ikke så viktig, men grunnen til at jeg sier det er at jeg har så mange venner som har problemer og sliter psykisk og litt alt egentlig. Og da vet jeg at det er veldig mange trenger det og jeg ser hvor viktig det er med slike samtaler. Tenker ikke på meg selv, men jeg tenker mest på andre folk at det burde vært litt oftere for å høre hvordan elevene har det. Det er veldig mange som greier og skjule det, for å si det sånn. Relasjon har veldig mye å si for om du tørr å si ting til den personen. I fjor hadde vi en lærer som brukte veldig mye tid på det med relasjon og bygde god kjemi til alle egentlig. Hun blir brukt av oss ennå nå, når vi nesten ikke har henne som lærer. Hun klarte det så bra, på en måte, og det er viktig for mange, tror jeg.

I starten av denne samtalen sitter jeg med et førsteinntrykk av eleven, som jeg føler en spenning rundt, for å få av- eller bekreftet om stemmer. Samtidig har jeg registrert at kontaktlæreren har en mal for elevsamtale i permen og det gjør meg forutinntatt. Jeg forventer at læreren skal begynne å stille spørsmål fra skjemaet. Jeg tolker elevens kroppsspråk som et uttrykk for en positiv innstilling til situasjonen, og jeg bedømmer eleven som åpen til å fortelle om seg selv. Min personlige uro handler om en frykt for et statisk intervju fra kontaktlæreren som delvis er ubegrunnet. Det er elevens væremåte og synet av en spørsmålsmal gjør at jeg frykter en samtale som kan begrense den åpenheten som jeg opplever at eleven kommer inn i rommet med. Dette blir en subjektiv diskrepanserfaring som ligger i meg personlig, som preger min forståelse av situasjonen.

Hva er det som viser seg i praksis under denne samtalen?

Jeg oppfatter en elev som ser ut til å glede seg til å ha en samtale og jeg ser en smilende lærer som har blikket og oppmerksomheten sin rettet mot eleven. Hvorfor føler jeg på en uro?

Jeg ser at lærer velger å stille et åpent spørsmål til eleven om hvordan hun har det, og eleven responderer raskt og utfyllende. Det er den praksis som viser seg og den er ikke i tråd med hva jeg fryktet i forkant.

Den gleden jeg kjenner på ved at jeg opplever samtalen som relasjonsbyggende og personlig, gjør at jeg vender fokuset mot HVA er det som forløser denne stemningen som oppleves som tillitsvekkende og trygg?

Lærer sitter med spørsmålsmalen foran seg, men i stedet for å stille de spørsmålene på skjemaet velger lærer å stille to åpne spørsmål om hvordan eleven har det og hva eleven

ønsker å bli når hun blir stor. Åpne og ufarlige spørsmål, og det siste spørsmålet har et snev av humor.

I min søken etter erkjennelse vil jeg stoppe opp og se nærmere på *åpningsspørsmålet som en døråpner* som et tema for videre refleksjon.

5.2. Kritisk refleksjon

Diskrepansen i denne elevsamtalen handler om min forventning til bruk av spørsmålsmalen, men som lærer bevisst ikke velger å ta i bruk. Hvilken betydning får dette valget for eleven sin opplevelse av oppstartsamtalen?

Hva er det som gjør at eleven gir så mange signaler på å trives i denne situasjonen? I mitt datamateriale har jeg sett ulike måter å gjennomføre en oppstartsamtale på og jeg har observert store individuelle forskjeller på elevenes engasjement og deltagelse i disse samtalene. Denne eleven er den mest deltagende i intervjumaterialet og jeg blir nysgjerrig på hva som kan være årsaken til det?

Er det bare min personlige frykt for maler og skjema som skaper den uventede gleden over en oppstartsamtale som utvikler seg til en personlig og relasjonsbyggende samtale, til tross for at kontaktlærer har med et skjema?

Hva handler denne fortellingen om? Min opplevelse av diskrepans starter når læreren stiller åpningsspørsmålet. Hvilken betydning kan åpningsspørsmålet ha i en oppstartsamtale mellom elev og kontaktlærer? Med mitt fokus på oppstartsamtalen som relasjonsbyggende er det dette spørsmålet som står på spill når jeg betrakter den fremfortalte erfaringen.

I malen som kontaktlærer delvis benyttet under samtalen er de første spørsmålene som følger:

Ønsker og mål for utdanning og yrke

- Hva har du lyst til å utdanne deg til?
- Hva er grunnen til at du vil bli nettopp dette?
- Har du noe erfaring innen dette faget/yrket fra før?

Dette er også åpne spørsmål, som inviterer eleven inn i samtalen. Hvorfor valgte kontaktlærer å spørre «Hvordan har du det?» og «Hva skal du bli når du blir stor?» istedenfor de spørsmålene som ligger i spørsmålsmalen?

Både ved observasjonen og i intervju bekreftes det at lærer bevisst ikke bruker malen i oppstarten av samtalen. Lærer sier at hun ønsker at dette skal være en samtale og ikke et intervju. Er det en side ved lærerens relasjonelle svarevne som kommer til uttrykk?

På veien mot å finne en mening og å forstå handlingen som *noe*, gikk jeg tilbake til transkriberingen og leste hva jeg hadde notert fra samtalen. «Lærer spør hvordan det går» hadde jeg notert med doble streker under. Kanskje var det måten hun stilte spørsmålet på eller hvordan hun signaliserte noen emosjoner som gjorde at jeg fattet interesse. Jeg ble dratt inn i samhandlingen ved å observere ansiktsuttrykk og kroppsspråket til læreren og eleven. Jeg opplevde at det oppstod en energi i rommet, mens jeg noterte ned mine observasjoner.

I min framskriving av observasjonen og intervju ser jeg en forløsende respons hos denne eleven etter at første spørsmål er stilt fra kontaktlærer. Eleven opptrer like forsiktig og i stor grad slik som de øvrige elevene helt frem til oppstarts spørsmålet stilles. Er det tilfeldig? Handler det om personlighet eller er det innledningen fra lærer med spørsmålet «Hvordan har du det?» som har en avvæpnende effekt vekk fra faglige eller skolerelaterte emner?

Lærer kaller det et enkelt spørsmål, men er helt bevisst på hvilken effekt det kan ha på eleven. Har lærer rett i at det enkle spørsmålet har en verdi i oppstart samtalen som relasjonsbyggende og tillitsskapende? Hvilke spørsmål hun stiller, hvordan hun uttrykker seg og formidler spørsmålene gjør at jeg opplever det som sant og ekte. Er det bare hos meg eller gjør også eleven det?

Et sitat fra transkriberingen beskriver lærerens emosjoner fra oppstart samtalen: «Jeg synes det er kjempe greit med elevsamtaler. Bare sitte å ha den tiden til bare den eleven. Det synes jeg er kjempe fint egentlig». Dette beskriver hennes syn på oppstart samtaler som bygger på hennes tidligere erfaringer. Hvilken innvirkning har det på hennes praksis?

Den kroppslige erfaringen jeg satt igjen med etter observasjonen utløste en tilbakemelding til lærer i etterkant av samtalen (Se s. 33). Det var ikke planlagt, og heller ikke meningen, at jeg skulle gi en respons til lærer i etter endt samtale, men følelsene jeg kjente på kom ut som en forløsning av emosjoner. Er jeg som forsker for farget av min egen opplevelse til å se andre sider ved samtalen?

5.3. Teoretisk refleksjon

Jeg har valgt å se nærmere på åpnings spørsmålet, da det fremstår for meg som en verdifull del av den helhetlige oppstart samtalen. Dette kan relateres til hermeneutikken gjennom sammenhengen mellom helhet og del. I mitt refleksjonsarbeid fikk dette åpnings spørsmålet

mer og mer verdi etter hvert som jeg søkte etter en betydningsfull mening. Gadamer vektlegger hvordan spørsmål kan være en vei til refleksjon og en erkjennelse av våre fordommer. «Spørsmålets vesen er å åpne for muligheter og holde dem åpne» (Gadamer, 2003, s. 43). Dette sitatet viser viktigheten av å finne det rette spørsmålet til rett anledning, men der finnes det ingen fasit. Enhver kontekst krever ulike spørsmål for å ta tak i de mulighetene som ligger der. Gadamer påpeker også at ethvert spørsmål er motivert og at ethvert spørsmål er selv et svar. Han viser til det dialektiske forholdet mellom hvordan vi finner spørsmål som gir oss erkjennelse og i neste omgang åpner opp for nye spørsmål som gjør at nye svar blir mulige (Ibid, s. 27).

Kan læreren sitt bevisste valg av spørsmål ha så stor innvirkning på elevens aktive deltagelse i dialogen i tråd med Gadammers utsagn?

I boka «Kommunikasjon i relasjoner» beskriver Eide og Eide (2006) betydningen av samtalsbegynnelse. Åpningen av samtalen er avgjørende for hvordan samtalen utvikler seg ved at eleven kan ha sine stereotype oppfatninger om lærere generelt og måten læreren velger å innlede samtalen kan være avgjørende som et korrektiv eller bekreftelse av elevens oppfatninger (Eide og Eide, 2000, s 180).

Med andre ord kan dette beskrive hvordan en lærers relasjonelle svarevne *muliggjør* en atmosfære av trygghet hos eleven ved at hun *vrderer* både situasjonen og eleven før hun stiller det første spørsmålet. Kan dette være et eksempel på lærerens ettertenksomme side, en *dømmekraft*, som er en like viktig side av svarevnen i tillegg til den praktiske utøvelsen?

Kan det være at læreren bruker spørsmålet som et virkemiddel for å stille seg åpen i sin forforståelse av eleven? At hun stiller seg mottagelig til å møte elevens i sin annerledes het? At spørsmålet blir overlevert på en troverdig måte gjør at jeg får en opplevelse av at læreren åpner seg for elevens uttalelser og forsøker å forstå det hun sier. Gadamer mente at en slik dialog er den eneste rette måten å møte det fremmede på og få innsikt i den andres forståelseshorisont (Gadamer, 2003, s. 144).

I utdragene fra intervju med elev og lærer registrerer jeg en felles forståelse av hva begge ønsker å få ut av oppstartsamtalen. Eleven vil at læreren skal bli kjent med henne og vektlegger trygghet. Læreren vil at eleven skal føle seg sett og skape et bånd til eleven ved å gi litt av seg selv. Kan dette forstås som et praktisk eksempel på Løgstups etiske fordring hvor begge våger seg frem mot den andre for å bli imøtekommet? Den etiske fordring beskrives

som en gjensidig avhengighet hvor begge utleverer seg selv med en forventning om å bli tatt imot, forstått og akseptert (Eide og Eide, 2006, s 86).

Å utlevere noe om seg selv betyr at man gjør seg selv sårbar, men også at man viser tillit til den andre. Å vise en slik tillit til den andre er taus og uutalt, men synliggjøres gjennom kommunikasjon og handlinger. Læreren bruker begrepet «knytte bånd til meg» om hvilken relasjon hun ønsker med eleven. Er det et bilde på at læreren åpner seg for eleven og inviterer henne inn? Kan denne uutalte tause fordringen være det jeg fornemmet i starten av samtalen?

«Den enkelte har aldri med et annet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (Løgstrup 1956:25 i Eide og Eide 2006, s 88).

Min diskrepansopplevelse handlet i første omgang om en frykt for et statisk intervju med bruk av en spørsmålsmal. Læreres valg av spørsmål og ikke minst hvordan hun brukte kroppsspråk, stemme, blikk skapte en oppløsning av diskrepans. Læreren brukte spørsmålsmalen underveis i intervjuet, men det var etter at hun hadde bygd opp en stemning og fått eleven i tale.

Som profesjonsutøvere finner vi en måte å gjøre ting på som vi opplever fungerer godt, og vi trener opp vår evne til å se det som er i situasjonen. Dette kyndige blikket kommer med erfaring og forståelse for virksomheten vi er en del av med begrep og teknikker. Læreren viser en forankring i et verdigrunnlag i sine uttalelser og handlinger. Hennes bevissthet rundt det hun gjør bekrefter hennes evne til å utøve dømmekraft. Hun velger en start på samtalen som blir forløsende og hun gir av seg selv gjennom kommunikasjon som utløser en relasjonell svarevne, slik jeg erfarer det. Dette opplever jeg er en del av hennes praktiske kunnskap som hun gjennom erfaring har tilegnet seg. I tillegg kan hennes valg av rom, hvordan vi sitter, hennes væremåte og evne til å lytte og bekrefte være betingelser som påvirker hennes relasjonelle svarevne.

Forutsetningene for oppstartsamtale handler også om hvilken subkultur som analyseres. I neste samtale får jeg innblikk i en annen yrkeskultur som jeg hadde vanskeligheter med å forstå, men utfordret meg til å tenke nytt.

6. YRKESKULTUR

Denne fortellingen belyser utfordringen med å svare selv i situasjoner som oppleves krevende. Svarevnen er en menneskelig evne til å svare på de ulike utfordringene vi møter og den kan utvikles gjennom et levd liv. Det er spesielt i utfordrende situasjoner vi kan føle på en usikkerhet i hvordan vi skal respondere, fordi det ikke er i tråd med hva vi forventer eller har erfart tidligere. Dette gir oss nyttig erfaring som vi kan lære av, men det krever mye av oss å stå i det ukjente, slik vi vil se i denne fortellingen.

I motsetning til den forrige samtalen så er denne oppstartsamtalen fra et programområde som domineres av mannlige lærere og elever. Mine informanter er også menn og eleven er i oppstarten av sitt første år på videregående. Kontaktlæreren har lang fartstid ved skolen og i tillegg har han mange års erfaring fra bransjen før han ble lærer. På vei mot avtalt oppmøtested observerer jeg et mangfold av elever - i uttrykk og klesstil. Jeg ser elever med ulike hodeplagg, klesstiler, flere i arbeidsjakker med mye refleks og hårfrisyrer som viser at både blått og grønt hår kan være kult. Dette er en fløy ved skolen som har klasserom for elever fra mange ulike utdanningsprogram og mangfoldet er berikende for øye!

Elever fra yrkesfaglige programområder har sine fellesfag- og teoritimer i programfag i disse klasserommene og mange av disse elevene trives aller best på verkstedet eller i arbeidshallene – der yrkespraksisen utføres.

6.1. Den konkrete refleksjonen med observasjon av elevsamtalen

Jeg ankommer tidligere enn kontaktlæreren og rekker en kort prat med en elev som er i klasserommet når jeg kommer inn. Jeg registrerer at han har arbeidsbukse og genser med en bedriftslogo som jeg kjenner igjen fra en entreprenør i nærmiljøet. Eleven tar av seg genseren og tar på seg en ny genser med Statens vegvesen sin logo på. Min spontane reaksjon er at jeg spør om gutten jobber på flere arbeidsplasser ettersom han har gensere fra ulike bedrifter. Da snur eleven ryggen mot meg og skriften «Satans vegvesen» viser seg. Vi begge ler og jeg nikker mot gutten og sier «skjønner». Det ble min første opplevelse av å komme til en ny kultur.

Det kommer etter hvert flere elever inn i klasserommet og jeg trekker meg litt tilbake mot veggen mens jeg venter på læreren. Han kommer inn i klasserommet like etterpå og hilser på meg i det han oppdager at jeg er i rommet. Vi har møttes flere ganger før og han er en av de lærerkollegaene jeg ofte slår av en prat med når vi møtes. Det er flere elever fra klassen i

rommet, kanskje alle, men det er vanskelig å si for de står i klynger, sitter på pulten eller lener seg mot veggen. Kontaktlærer forteller at resten av dagen skal brukes til oppstartsamtaler. De diskuterer rekkefølgen på hvem som skal ha samtale først og sist, og noen elever uttrykker høyløst at de er litt misfornøyd med å vente på sin tur. Læreren er tydelig på hvem som skal starte og han ber de andre elevene gå ut slik at samtaleene kan foregå i klasserommet. Han bruker en stemme som ikke gir rom for diskusjon, men jeg oppfatter han som vennlig.

Når alle elevene er ute av klasserommet, setter han sammen to pulter med stoler rundt. Han sier til eleven at han kan sette seg ned og gjør en gest med hånden som jeg oppfatter som «værsegod, sett deg ned her». Læreren setter seg overfor eleven og han legger noen papirer på bordet foran seg. Jeg setter meg ned i litt avstand fra dem, men slik at jeg ser ansiktet til dem begge.

Lærer ser litt ned på papirene og begynner å stille spørsmål til eleven: «Hvordan har oppstarten vært?» «Hva synes du om klasserommet?» Lærer stiller flere spørsmål, men eleven svarer ikke. Eleven sitter med tresko, jakke, caps og bag på ryggen. Han ser ikke på læreren, men ned på hendene sine, litt ut i rommet og rundt læreren. Han møter ikke blikket til læreren. Læreren har blikket sitt festet på eleven mens han stiller spørsmålene.

I intervju med læreren om hans opplevelse av oppstartsamtalet:

I: Hvordan opplevde du samtalen med eleven?

L: Jeg husker at jeg følte at jeg hadde en helt OK samtale med han. Han svarte jo på det jeg spurte han om og han hadde svart på spørsmålene i oppstartskjemaet. Det hadde han gjort. Kanskje ikke så lett å lese alt han hadde skrevet, men han hadde svart på spørsmålene. Jeg prøvde å snakke litt mer rundt det han hadde skrevet og prøvde å gi han litt tid, men han var veldig ordknapp.

Fortsettelse av observasjonen

Læreren sitter med en fot over den andre og ser ned på arket som eleven har fylt ut i forkant. Eleven sitter litt kurygget og ser ned på hendene sine. Læreren ser opp og skryter av oppstarten til eleven. Kommer med flere positive tilbakemeldinger fra elevens innsats på skolen. Eleven responderer med «Hmm»

Intervju med eleven om hans opplevelse av oppstartsamtalen:

I: Hvordan du opplevde samtalen du hadde med lærer?

E: *Hmm. Nei, jeg opplevde det som en helt vanlig elevsamtale jeg da.*

I: Ingenting som gjorde et spesielt inntrykk?

E: *Nei*

Fortsettelse av observasjonen

Lærer spør om han har venner i klassen? Eleven sier ja, men ser ikke på læreren. Ser ned i fanget sitt og pirker på hendene sine som er full av oljeflekker.

I intervju med læreren sies dette om diskrepansen:

I: Var det annerledes enn du hadde forventet i forhold til at du har hatt eleven i klasserommet i en uke, nesten to?

L: *Ja, jeg synes det. For han var litt «på» da jeg spurte om noen ville bli med frivillig på ditt prosjekt, og da rakk han opp hånda og meldte seg på. Da hadde jeg forventet at han skulle være litt mer snakkesalig enn det han var i samtalen. For det var han ikke. Han var ikke snakkesalig. Jeg tror det kan ha noe med at vi ble to stykker der. Tror jeg, altså. Det ble litt underlig. Han ble ordknapp.*

Intervju med eleven etter oppstartsamtalen om min deltagelse:

I: Du sa ja til at jeg skulle bli med på samtalen – hvordan synes du det ble da?

E: *Nei, det var nå....følte ikke noe forskjell egentlig.*

Fortsettelse av observasjon:

Lærer spør: «Er skolen slik du hadde sett for deg?» Eleven svarer utfyllende om stor skole, mange rom og mye gåing. Han ser ikke direkte på læreren, men snakker rolig og sier flere setninger. Læreren lener seg tilbake og legger hendene bak hodet mens han holder blikket på eleven og nikker bekreftende. Når eleven blir stille igjen påpeker læreren viktigheten av å ha med PC og lærebøker og eleven svarer med «Hmm»

Intervju med eleven om hva han synes er viktig i en oppstartsamtale:

I: Hvilke erfaringer har du med slike samtaler?

E: At det kan variere veldig mye om hvor lenge de varer og sånn. For før har de vart ganske lenge, på ungdomsskolen og sånt.

I: Sånn ut ifra hva du liker – hva er best av de du har hatt før og den nå på videregående?

E: Jeg liker bedre den nå der det er rett på poenget også er det ferdig.

...

I: Er det noe som du tenker det er viktigere å snakke om på en oppstartsamtale enn andre ting?

E: Ja...det kommer litt an på.

I: Ja. For deg da? Hva tenker du det er viktigst at du får fortalt om eller at lærer spør om?

E: For meg kommer det egentlig litt på det samme hva han spør om egentlig.

I intervju med læreren om hvordan hans forståelse av diskrepansen:

I: Eleven snakket lite. Hvordan løste du det? Den ordknappheten kom jo ganske tidlig.

L: Hmm. Jeg prøvde å løse det litt opp med å prate litt mer om interessene hans, hva han gjorde på fritiden og hva han gjorde på dagene, men han var jo ordknapp da også. La ikke ut veldig mye om hva han holdt på med og så jeg måtte hale ordene ut av han. For meg virket det litt som om han kunne tenke seg å bli litt fort ferdig med samtalen. Satt igjen med den følelsen. Satt vi lenge?

I: Det må jeg se etter om. Det husker jeg ikke.

L: Men et 10 min, tror jeg det ble.

I: Ja, det tror nok jeg også at det ble.

L: Vi har egentlig ikke så veldig mye mer tid på hver elev heller.

I: Du tenker at denne ble litt annerledes. Hvordan skilte den seg ut?

K: Det var mer det at han var så ordknapp. Det var det som ble annerledes. Jeg følte ikke at han følte at det var ekkelt kanskje heller, men han var veldig beskjeden av seg. Selv om jeg har prøvd å skape litt relasjoner med alle elevene og vi har jo vært på tur sammen. Jeg har snakket mye med han. Han er annerledes når vi er på verkstedet. Når jeg kommer inn og prater med han når han holder på med praktisk arbeid, så.....men, da har han noe han lurert på som han vil ha hjelp til, så da blir vel dialogen litt annerledes tenker jeg.

...

I: Tenker du at det er nok samtaler eller velger du å ta flere i løpet av året?

L: Jeg tar de daglig, vil jeg påstå. Ikke med alle, selvfølgelig. Jeg har daglige samtaler. Det er rom for det når vi holder på nede på verkstedet. Vi blir stående litt for oss selv. Jeg underviser mye på samfunn (et programfag på teknologi og industrifag), og da er vi i lukka sveisebåser, så der har jeg hatt mange gode samtaler med elever. Hvis det er noe de har lyst til å prate om eller at det er noe jeg lurer på hvis jeg ser at den eleven kanskje ikke har det helt greit. Det er en fin plass å pirke litt på det.

I: Da kan elevene starte en samtale de også?

K: Ja, det kan de. «Du ser kanskje at jeg er litt sånn i dag», sier de. Det er en innledning hvor du skjønner.

Min umiddelbare forståelse ikke strekker til i det jeg overværer denne samtalen mellom elev og lærer. Vi møter en elev som sier svært lite.

Under mitt intervju med eleven gjenkjente jeg følelsen som jeg tror læreren satt og følte på når responsen fra eleven uteble. Jeg opplevde at læreren virkelig anstrengte seg for å få eleven i tale ved å stille mange ulike spørsmål, endre tema og bruke humor. I likhet med læreren jobbet også jeg intenst under intervjuet for å få eleven til å fortelle meg om sine erfaringer fra samtalen uten at jeg lyktes i større grad.

I intervju forteller læreren at han forventet en mer muntlig aktiv elev ut ifra erfaringer i praktisk arbeid på verkstedet. Jeg forventet at eleven skulle uttrykke en misnøye i etterkant av oppstartsamtalet på bakgrunn av mine observasjoner. Eleven sier og uttrykker noe annet enn både lærer og jeg forventer, og det oppstår en diskrepanserfaring hos oss begge. Jeg tenker at noe ikke stemmer, men hva er dette «noe»?

Utdragene fra observasjonen av elevsamtalen viser en elev som gjennom kroppsspråk og verbale utsagn ikke gir mye av seg selv. Hva handler dette om?

I intervjuet i etterkant sier lærer at han opplevde eleven ordknapp, men sier i neste setning at det var en helt OK samtale og at de ikke har så mye tid til hver elev. Eleven uttrykker i intervjuet at dette var en helt vanlig elevsamtale. Han liker at samtalen er «rett på poenget» og sier at det er det samme hva det spørres om uten noe hentydning til at det kunne vært bedre eller annerledes. Jeg vet at eleven har sagt ja at jeg kan delta på oppstartsamtalet, men ble det annerledes enn han hadde trodd?

Denne samtalen avviker i stor grad fra alle oppstartsamtaler jeg har gjennomført og det gjør meg nysgjerrig. Eleven uttrykker i intervju at han er fornøyd med samtalen, så hvorfor sitter jeg med en opplevelse av at dette ikke fungerte godt?

6.2. Kritisk refleksjon

Jeg greide ikke å kjenne en forståelse for hva som skjedde under oppstartsamtalen, men jeg tolket det umiddelbart negativt. Kanskje påvirket jeg også læreren, da han startet med å si at «dette var underlig», men underveis i intervjuet kom han med flere utsagn som at han opplevde samtalen som «grei» og «OK». Læreren bruker andre begrep enn meg for å beskrive oppstartsamtalen og han bruker ukjente begrep (for meg) når han beskriver fag eller arbeid på verkstedet. Jeg kom inn med et ukyndig blikk uten forstand til å forstå deres verden.

Læreren beskriver en annen adferd og muntlig deltagelse hos eleven når de er på verksted og holder på med praktisk arbeid. I denne refleksive prosessen med datamaterialet har jeg derfor undret meg over om dette kan handle om konteksten rundt samtalen? På verkstedet er lærer og elev er i sitt kjente arbeidsmiljø, hvor adferd, språk/sjargong og arbeidsoppgaver flettes sammen som en fellesnevner hos dem begge.

Blir den strukturerte formen for oppstartsamtale et fremmedelement i denne verden?

Føler eleven seg utilpass, kanskje utrygg, da han ikke møter blikk, pirker på hendene og svarer svært kortfattet når han velger å svare? Jeg oppfatter etter hvert en grad av fortvilelse hos læreren når eleven ikke responderer på spørsmål som stilles. På ett spørsmål svarer eleven utfyllende og læreren ser ut til å føle på en tilfredshet ved at han legger hendene bak hode og kroppsspråket endrer uttrykk. Hva er det som utløser et utfyllende svar fra eleven på akkurat dette spørsmålet? Kan det handle om at spørsmålet var rettet mot noe som ikke handlet om eleven selv; en distansering?

Eleven har i forkant av denne oppstartsamtalen kun hatt dialog med læreren på verksted og i undervisningssammenheng, og dette var den første formelle samtalen. Kan det tenkes at eleven opplevde en endring i lærerens svarevne som var ukjent og fremmed fra det han var vant til fra verkstedmiljøet? Skapte det en usikkerhet hos eleven?

I arbeidet med oppgaven har jeg lett etter forklaringer på hva som endrer adferden hos eleven fra verksted til et klasserom? Etter mange gjennomganger med materialet har temaet yrkeskultur trådt frem i erkjennelsen og det ønsker jeg å gjøre til gjenstand for teoretisk refleksjon. Lærer påpeker at eleven er mer muntlig aktiv på verkstedet og kan stille spørsmål om det er noe han lurer på. Denne uttalelsen fra kontaktlærer under intervjuet gav meg en

forsterket tro på at det kan ligge mer bak som handler om yrkeskultur. Dette viser til en av subkulturene som eksisterer i vår felles virksomhetsverden.

Lærer antyder at min tilstedeværelse kunne ha betydning for elevens ordknapphet, men under intervju med eleven så avkrefter han at min tilstedeværelse hadde innvirkning. Jeg kan ikke med sikkerhet påstå at dette er elevens oppriktige mening, men jeg velger å feste lit til hans uttalelser.

Kan oppstartsamtalens kontekst påvirke lærerens svarevne? Vil de uformelle samtalene på verkstedet gi bedre forutsetninger for lærerens relasjonelle svarevne i denne yrkeskulturen? Læren valgte en kort samtale fordi han vurderte at eleven ville bli fort ferdig og det kan tyde på en klokskap og svarevne som eleven bekrefter at han setter pris på.

6.3. Teoretisk refleksjon

Å være en del av en kultur handler i denne oppgaven om å være en del av et praksisfellesskap. Dette gjelder både det praksisfellesskapet som vi lærere har og den kulturen som etableres innenfor de enkelte programområdene ved skolen. Jeg trekker paralleller til Husserl i min forståelse av hvordan læreren opplever den tause eleven. I vår felles livsverden, i skolen, har jeg erfart utfordrende elevsamtaler, ikke nøyaktig lik denne, men jeg tolker deler av erfaringen som noe kjent. «Human subjectivity is personalized but it is so in ways that are structured, shareable and communicable, and it is this in which phenomenology is interested» (McGuirk, 2017, s 123).

Denne elevsamtalen satte spor i meg, fordi den brakte frem mange emosjoner for oss alle, tror jeg. Jeg opplevde en samhörighet med læreren fordi vi har et felles erfaringsgrunnlag og livsverden hvor vi begge ønsker gjøre en god jobb og lykkes. I etterkant av denne opplevelsen erkjente vi begge at det ble en utfordrende erfaring.

For å komme dypere inn i erfaringen måtte jeg innta en fenomenologisk innstilling til samtalen for å komme bak min naturlige innstilling om en taus og usikker elev i samtale med sin lærer. Jeg prøvde å sette den åpenlyse erfaringen i parentes og få en noetisk tilgang til elevsamtalen. I denne prosessen gjorde jeg en refleksjon av den verden jeg sanset og opplevde som en observatør. Det ble tydelig for meg at jeg ikke har delaktighet i elevens virkelighet og derfor vanskeligheter med å forstå hans opplevelse. Samtidig gir min delaktighet i skolens virksomhet meg verdifull innsikt å se hva som står på spill (Lindseth, 2017, s 251).

Denne prosessen fikk meg til å se elevens uttalelser med et mer positivt blikk; han sier han er fornøyd med en kort og konkret samtale. Han var positiv til å bli med på prosjektet mitt og er

kanskje stolt av sitt yrkesvalg? Min forforståelse er at en samtale er god når eleven forteller mye og gir av seg selv, men er det en sannhet som gjelder alle? Møtet med en annen forståelseshorisont gjorde meg bevisst på mine fordommer (Gadamer, 2003, s 115).

Jeg forstod min kollega ved at vi var sammen i noe, som i dette tilfellet var en samtale, som beskriver en deltagelse i felles mening. Vi hadde begge samme mål, men vi opplevde erfaringen som fremmed uten å forstå hva som lå bak. I refleksjonen etter vårt møte med eleven prøvde vi å forstå elevens forståelseshorisont og hvordan han opplevde samtalen. Vi måtte gå inn i vår selvforståelse av hvordan vi hadde møtt og oppfattet eleven som ble en viktig del av vår forståelse av situasjonen. En slik prosess beskriver Gadamer som den hermeneutiske praksis. Dette beskriver også hvordan fortellingen som erkjennelsesform kan føre til økt selvforståelse gjennom refleksjon.

I nyere forståelse av den hermeneutiske sirkel krever praktisk kunnskap en levende refleksjon over erfaringen av diskrepans. For meg ble dette en dialektisk prosess hvor jeg først reflekterte med min kollega og i etterkant med datamaterialet gjennom en refleksiv praksisforskning. I intervjuet med lærer i etterkant opplevde jeg at vi med utgangspunkt i den filosofiske hermeneutikken, prøvde å forstå den situasjonen som vi hadde vært delaktig i (Lindseth, 2021, s 44). Dette er bare en del av helheten, men det ble en viktig bit på min vei mot økt forståelse.

Å kjenne igjen følelser og situasjoner kan føre til at jeg trekker konklusjoner for raskt. Jeg tar for gitt at den andre har det på samme måte som meg, og da er det min forforståelse som dominerer. Min opprinnelige forståelse setter sperrer for en ny forståelse. I mitt arbeid med materialet har jeg funnet utsagn fra både lærer og elev som ikke støtter min forståelse av at dette var en svært vanskelig samtale. «Den ble underlig» er lærers ord og «det var en helt vanlig elevsamtale» sier eleven. Gjennom refleksjon har jeg jobbet hardt med min egen forståelse, fordi fortellingen representerer noe som er svært annerledes enn hva jeg har erfaring med. Mine subjektive kroppslige erfaringer fra tidligere oppstartsamtaler er ikke i harmoni med denne nye erfaringen og det skaper en følelse av diskrepans som jeg vil prøve å forstå.

I oppgaven skal jeg blant annet se på hvordan vi erfarer oppstartsamtales som fenomen i vår felles livsverden og denne erfaringen blitt min mest verdifulle på veien mot ny forståelse for oss ved å få et innblikk i en ny kultur.

Utifra hvordan læreren beskriver tidsnød til oppstartsamtales stiller jeg meg følgende spørsmål: Kan samtaler som oppstår i yrkespraktiske kontekster i større grad være fremmede for en relasjonell svarevne hos lærere i kulturer ved skolen?

Jeg har hatt behov for å søke i teorien for å finne en mening i en ny forståelse. Jeg har brukt både Hurssel og Gadamer sine kunnskapssyn for å forstå meg selv i møte med erfaringen. Samtidig har også Jakop Meløe sine filosofiske tanker rundt å finne sammenhenger mellom å se, forstå og gjøre preget min forståelse av denne erfaringen. Meløe setter et skille mellom hvordan vi kan forstå en situasjon – enten som observatør eller aktør. Han oppfordrer oss til å være kritisk oppmerksom på hva slags erfaringer vi ser med og forstår ut fra (Meløe, 2017, s 207).

Den kulturen som eksisterer i dette miljøet tror jeg kan påvirke både elevens og lærerens kommunikasjon, som i neste omgang kan frembringe samtaler av fortrolighet. To aktører i en verden hvor de samles rundt konkrete arbeidsoppgaver i sitt naturlige miljø. Dette er i tråd med Meløes tanker rundt fellesskapets verdi hvor de konkrete praktiske handlingene skaper en samhörighet og felles forståelse. Om jeg skal tolke denne oppstartsamtales, i tråd med Meløes tanker, så har jeg en manglende innsikt i kulturen; måten å snakke på, måten å støtte hverandre på, måten å få trygghet på og hvordan de bygger relasjoner som gjør meg til en ukjent. Jeg har ikke adekvate begreper til å gi en adekvat beskrivelse eller forståelse, slik Meløe forklarer det (Ibid, s 208). Meløe ber oss rette blikket mot det de gjør, intensjonene og konteksten. Denne oppstartsamtales viser nettopp hvordan arbeidet på verkstedet, i sitt rette miljø, kan skape en felles forståelse mellom aktørene, eleven og læreren. Intensjonen er å produsere eller jobbe med en gitt oppgave, men dette fellesskapet kan i neste omgang gi rom for å bringe frem undringer eller personlige tanker hvor arbeidsoppgaven fortsatt står i sentrum.

Jeg inviterte meg selv inn i deres verden som tilsynelatende legger andre premisser til grunn for en oppstartsamtales. De slapp meg inn, bidro med sine erfaringer og kunnskap, men jeg greide ikke å forstå dem umiddelbart. Etter å ha fått den erkjennelsen kunne jeg lese alle transkriberinger med nye øyne hvor jeg kunne berikes av å få innblikk i deres praksiskultur, spesielt fra læreren som informant. I det perspektivet tenker jeg at oppstartsamtales strukturerte format i en formell setting ikke nødvendigvis er det beste utgangspunktet for en relasjonsbyggende oppstartsamtales i denne subkulturen ved skolen. Empirien kan tyde på at samtaler i yrkeskulturens naturlige omgivelser gir bedre vilkår for en relasjonell svarevne hos læreren.

7. EN INVITASJON TIL FELLES FORSTÅELSE

Forståelse kan bety å fatte eller innse med et resultat av å forstå. Gadamer vektla forståelse i felles mening, noe som betyr å høre hva den Andre har å si og åpne opp for å forstå hva den Andre mener. For å komme i denne posisjonen må du være lydhør, mottagelig og åpen. Det fordrer at du spør utover, men lytter innover – en tilstedeværelse som setter den Andre i sentrum.

I denne samtalen er jeg på en avdeling som har overvekt av gutter i klassene. Atmosfæren i gangene preges av et guttemiljø. Det er klynger med gutter som går henslengt sammen, og sender muntlige kommentarer til hverandre med ungguttестemmer som veksler mellom dyp bass og høyere toner. Denne avdelingen har et mangfold av elever med tanke på velklede gutter kontra de med en laid-back outfit. Noen går med caps, mens andre har utført et møysommelig forarbeid med hårsveisen før de ankommer skolen. En og annen jente er å se, men de markerer seg ikke i den guttedominerte elevgruppen. Jeg vet at det er stor søknad og et høyt karaktersnitt som kreves for å komme inn på dette programområdet. Mine antagelser er derfor at dette er elever som behersker det skolefaglige godt.

I forkant av samtalen møter jeg opp i klasserommet til elevene og jeg registrerer en treseter sofa, en lenestol og et sofabord. På bordet ligger det tre joysticker, et cover til Mario Cart spill og jeg ser en skjerm på veggen som er koblet til en spillkonsoll. Det er også pulter i rommet, men det er sofagruppen som tar min oppmerksomhet. Jeg snakker med noen gutter som er i rommet og de sier at gaming er avslapping og pausefyll. Oppstartsamtalen som jeg skal observere er med en mannlig elev, som akkurat har startet Vg2 innenfor dette programområdet.

7.1. Den konkrete refleksjonen og observasjon av elevsamtalen

Kontaktlærer og jeg har avtalt på mail i forkant om hvor og når samtalen skal finne sted. Jeg møter opp til avtalt oppmøtested på avdelingen hvor de har klasserom, og vi hilser på hverandre i gangen. Kontaktlærer sier at han ikke har leid et eget møterom, men han ser seg rundt og tar oss med til et møterom like ved. Lærer låser opp døren, og tilbyr eleven og meg å gå inn i møterommet først. Det er et vindu i rommet mot gangen og i tillegg glass i døra som gjør at det er mye innsyn. Rommet er ganske smalt, og det står et bord med fire stoler rundt, to på hver side. Jeg velger å sette meg innerst ved bordet, lengst mot bakre vegg. Eleven setter seg ytterst på den andre siden av bordet og kommenterer en snus som henger på veggen. Det

blir litt latter i rommet og læreren trekker ut en stol som egentlig står ovenfor eleven på den andre siden av bordet, men han velger å sette den ved enden av bordet som gjør at de sitter litt nærmere, nesten ved siden av hverandre. Eleven ser litt bort på meg og jeg responderer med et lite smil og et blick som jeg håper skal trygge eleven. Jeg prøver å unngå at eleven skal ha oppmerksomheten rettet mot meg ved å se ned i notatblokka mi raskt etterpå. I forkant av samtalen fikk jeg en god opplevelse av å hilse på eleven. Han utstrålte trygghet i situasjonen med et rolig kroppsspråk, smil og uttrykte verbalt at det var greit at jeg skulle være med. Med det utgangspunktet vil jeg prøve å ta minst mulig oppmerksomhet i starten av samtalen og ikke skape uro mellom elev og lærer. Jeg opplever at læreren fokuserer ved å ha blikket vendt ned i fanget hvor han har papirer liggende. Han blir stille og jeg tenker at han forbereder seg på oppstarten av samtalen.

Læreren ser ned på papirene sine en stund, og jeg ser at han har med en mal for oppstartsamtaalen. Eleven sitter avslappet på stolen med beina litt strekt ut og blikket er rettet mot lærer, og han smiler litt samtidig. Lærer starter samtalen med å snakke om valg av yrkesretning og henviser til svarene på skjemaet som eleven har fylt ut. Lærer snakker mye uten å slippe eleven til, men eleven responderer med enstavelser og har blikket rettet mot lærer. Jeg opplever eleven fokusert med blick, nikk og noe verbal respons. Ved en anledning kommer eleven inn i samtalen og bekrefter at han ikke ønsker å gjøre en stor sak ut av at han skrevet et ønske om yrkesveiledning på skjemaet. Lærer fortsetter å snakke uten å skape dialog med eleven. Læreren går over til temaet psykisk helse og oppfordrer eleven til å ikke lukke seg inne når han er hjemme og presiserer hvor viktig det er med samhold og inkludering av andre. Eleven sier at han er sosial og er mye ute på fritiden.

I intervju med eleven sies følgende om hans opplevelse av læreren:

I: Syns du at den infoen du hadde skrevet ned ble behandlet slik du hadde ment å uttrykke deg?

E: I hvert fall (navnet til lærer) har en god måte til å skjønne språket til oss «innpå der» da. Skjønner litt hvordan vi er med hverandre, hvordan vi snakker og hvordan vi håndtere ting. Ja, det liker jeg.

I: Hvordan merker du at han er god med det?

E: Det er meste på hvordan han....det småe...på en måte..hva skal jeg kalle det da... kroppsspråket. Litt sånn hvordan han snakker til oss. Hva skal jeg kalle det; luksuser som vi

har i klasserommet...jeg ser jo litt at han er litt der selv også. Han er litt likens som oss. Det er sånn som jeg ser det da. Kan hende noen andre mener noe annet.

Fortsettelse av observasjonen:

Jeg oppfatter at lærer fortsetter videre i skjemaet og bytter tema til klassemiljø og spør om eleven har venner på skolen. Lærer sier at han vil ha et godt klassemiljø.

Læreren er fortsatt den som prater mest, men når eleven får spørsmål om skoleprestasjoner deltar eleven mer aktivt i samtalen. Det blir litt latter om skoleprestasjoner og eleven sier han skal skjerpe seg. Eleven beskriver at han får en rar følelse når ting ikke blir gjort. Han vil prøve å jobbe litt jevnere. Læreren avklarer de faglige kravene på Vg2 og presiserer at eleven må jobbe bra om målet er toppkarakterer. Eleven holder blikket fast rettet mot lærer og responderer godt verbalt før han ser ned, for første gang i samtalen.

I intervju med eleven sies følgende om krav til skoleprestasjoner:

I: Dere snakket litt om det underveis, om skoleprestasjoner og du fortalte litt om hva som funker og ikke funker. Hva tenker du om betydningen av denne samtalen for deg selv for å yte faglig videre. Har den en innvirkning på hvordan du nå tar fatt på det faglige skolearbeidet?

E: Synes det er veldig godt og litt betryggende at han(lærer) sier at han har veldig lyst til å hjelpe og at han har veldig lyst til å se at vi gjør det bra. Og det gjør meg glad, sånn sett, men det gir meg også en liten frykt av å... hva heter det.. kommer ikke på ordet på norsk...

I: Ta det på engelsk, så kan jeg google det etterpå.

E: husker det ikke på engelsk heller.

I: Handler det om at du ikke innfrir, eller?

E: Tja...at jeg ikke oppfyller de, ikke kravene...

I: Ønske?

E: Ønske som han har til oss elevene og det er jo litt sånn, det kommer jeg alltid til å føle på uansett. Litt sånn, hva skal jeg kalle det.. prestasjonsangst

I: et snev av...

E: Det er ikke sånn at jeg går og føler på det hele tiden, så det er ikke noe stress, men det er alltid det.

Fortsettelse av observasjonen:

Lærer snakker nå med et smil om munnen, ser opp fra skjemaet og retter blikket mot eleven. Lærer bruker humor og antyder at eleven snart er voksen. Elevene ser opp igjen, smiler og parerer godt på lærerens utsagn «Nå må vi spore av litt...fælt å høre at jeg snart er voksen» Jeg opplever at stemningen er god, følelse av trygghet i rommet, humor og dialogen er der.

Lærer vinkler samtalen inn på det emosjonelle og hvilke krav eleven har til seg selv. Eleven beskriver at han liker oppgaver som han kan få noe ut av og som går fort. Lærer bekrefter at han vil prøve å gi eleven oppgaver som han liker.

Lærer spør direkte om eleven har noe tilretteleggingsbehov, noe eleven avviser raskt og samtidig hilser han med vinking til en gutt som går forbi møterommet der vi sitter. Lærer bytter tema til fellesfag og etterspør elevens forhold til norsk og samfunnsfag. Eleven kommer med en beskrivelse av hvordan han har jobbet med en stor norskoppgave tidligere, vært taktisk klok ved valg av tema som interesserte og endte til slutt med karakteren 6. Lærer oppmuntrer til å fortsette med fordypning i interessefelt og eleven forteller mer om hva som gir han motivasjon. Eleven sitter fortsatt litt henslengt, lener seg bakover på stolen med beina strekt ut fremover, sitter med hendene flettet sammen og han har et svakt smil om munnen mens blikket er festet på lærer. Nå har også lærer blikket sitt rettet mot eleven, han bruker hendene og gestikulerer mens han snakker og har et mykt stemmeleie. Denne fasen av samtalen flyter godt og dialogen oppleves jevnbyrdig og ekte.

I intervju med eleven sies følgende om hans syn på oppstart samtalen:

I: Hva forbinder du med oppstart samtale?

E: Nei da, forventer jeg å snakke litt med læreren da. Og muligens sette opp litt struktur over hvordan dette året kommer til å bli. Og kanskje bli litt kjent med læreren som lærer og ikke som person som jeg er veldig flink til å gjøre ellers. Syns det er godt å ha en sånn samtale veldig tidlig.

.....

I: Vi håper jo alltid, at både du og lærer skal få til en god oppstart samtale – at den skal funke. Kanskje litt vanskelig, men kan du si noe om hva som gjør at en samtale er god?

E: Det kan godt ha noe med flyten mellom læreren og eleven. Det kan mange synes er hovedårsaken til at en samtale føles bra etterpå. Men også at eleven sitter igjen med noe

positivt inntrykk og at det er også bra om læreren sitter igjen med et positivt inntrykk og får litt mer peiling på hva han skal gjøre i forhold til eleven.

I: Så når du sier flyt, så handler det om samhandlingen mellom deg og læreren?

E: *Hmmmm*

Fortsettelse av observasjonen:

Lærer stiller til slutt et åpent spørsmål til eleven om det er noe mer han vil fortelle? Lærer bruker humor og foreslår diverse ting de kan ta opp. Eleven ler litt og sier at han ikke har mer å fortelle.

Lærer bekrefter at samtalen er ferdig.

I intervju med eleven sies følgende om hans opplevelse av oppstartsamta- len:

I: Hvilket spekter av følelser har du vært innom i løpet av samtalen her– hva har du kjent på?

E: *Hva jeg har kjent på...hmmm...Jeg har kjent på...veldig...rart å tenke på.(litt latter) bra spurt (latter) da må jeg tenke veldig. Åsså..Hva jeg har følt under samtalen? Føler meg i hvert fall inkludert da! Det må æ sei! Og litt betryggende, også er det veldig...Sitter igjen med veldig positive følelser i hvert fall, etter samtalen*

I intervju med læreren sies følgende om hans opplevelse av oppstartsamta- len:

I: Da tenker jeg at vi kan gå tilbake til denne samtalen som dere nettopp har hatt. Hvordan opplevde du den?

L: *Jeg synes den var trivelig.*

....

I: Hva er målet ditt med å ha den samtalen da? Hvilken verdi har oppstartsamta- len for deg?

L: *For meg er det viktigste å få de under fire øyne. At det kan være en åpning for å snakke om ting som du ikke tar opp under en klassesetting. Mange av punktene i forhold til trivsel i klassen diskuterer vi jo i plenum. Ehhh, men mange kommer med ting som er vanskelig, eksempelvis. Så har vi noen med diagnoser, som er personlig og det vil de gjerne fortelle om, men under fire øyne.*

I: Du spurte litt om skolemotivasjon, arbeidsmåter, prestasjoner, hva du forventer og sånt. Opplever du at oppstartsamtalen har en innvirkning på dette; litt sånn gutsen til å få det til faglig også?

L: I hvertfall i forhold til at de kan senke skuldrene litt da. At de vet hvor de har meg, så føler jeg at det er mindre anstrengt i hvert fall. Men det kan være noen plasser hvor du ikke kommer i den dialogen, da. Men, det er jo bare syensing – det vet jeg jo egentlig ikke. Det er noe jeg tror.

....

I: Var dette en samtale hvor du følte at du kom litt inn på hva han sitter og kjenner på?

L: Ja, i hvert fall får jeg de bekreftelsene som jeg er litt ute etter i forhold til hvordan de er, hva de tenker. Hvilke fallgruver vi har for hver enkelt. Det mener jeg at jeg fikk frem i den samtalen; en som er kronisk allergisk mot innleveringer og jeg må finne en løsning på det som passer for han.

Observasjonen av oppstartsamtalen viser en dialog mellom lærer og elev, hvor lærer i stor grad leder samtalen. Gjennom intervjuet får jeg bekreftet at både lærer og elev har klare ønsker for hvilket utbytte de vil ha av samtalen. Tilsynelatende en oppstartsamtale med klare mål fra begge parter, men forstår de hverandres begreper som brukes i dialogen?

I løpet av observasjonen får jeg et inntrykk av at dette er en gutt med gode evner til å uttrykke seg. Han utstråler en trygghet med blikket festet på lærer og responderer gjennom blikk og verbale responser. Han oppleves som en årvåken gutt og moden for alderen. Bevisst eller ubevisst har lærer en forforståelse av eleven i forkant av denne samtalen. Jeg ønsker å reflektere over om læreren kan være begrenset av fordommer som skaper et hinder for å fange opp de signalene som eleven gir og om det påvirker hans svarevne? Hvilke teorier eller erfaringer bygger læreren sin forståelse av eleven på?

Jeg opplever at læreren sin forforståelse av eleven kommer til uttrykk når han hevder at eleven er kronisk allergisk mot innleveringer. Kanskje har læreren rett i sin oppfatning av eleven, men dialogen rundt temaet mangler. Min opplevelse av denne erfaringen handler om er at de snakker *forbi* hverandre og ikke *med* hverandre som kunne skapt en felles forståelse.

Eleven forventer å få høre om en struktur for året og samtidig bli litt kjent med læreren som lærer, slik han selv uttrykker det. Eleven uttrykker en glede over at læreren ønsker å hjelpe til og se at de gjør det bra. I tillegg påpeker eleven at læreren er «litt som oss og at han forstår språket vårt». Eleven sitter igjen med veldig positive følelser etter samtalen, så hvorfor tenker jeg at det ligger mer bak?

Læreren sitt mål med elevsamtalen er en samtale under fire øyne hvor de kan ta opp ting som det ikke kan snakkes om i plenum. Han ønsker at elevene skal kunne senke skuldrene og at elevene vet hvor de har han. Læreren gir uttrykk for et ønske om et gjensidig «bli kjent» forhold mellom dem.

Under oppstartsamtaalen går ikke læreren nærmere inn på hva eleven mener med «en rar følelse når ting ikke blir gjort» Lærer fortsetter med å beskrive de kravene som foreligger for å få toppkarakterer. Han ikke tar imot elevens invitasjon til å snakke om dette og i intervjuet i etterkant uttrykker læreren at *han har fått innsikt* i hvordan eleven er og hvordan han tenker.

Men har han det? Hva er det i denne dialogen som får meg til å oppleve en diskrepans mellom det eleven prøver å si og lærerens forståelse?

Jeg opplever at læreren ikke slipper eleven inn i samtalen hvor han burde ha tatt tak i elevens forklaring rundt hvorfor skolearbeid ikke blir gjort. I intervjuet med læreren i etterkant opplevde jeg en lærer som med oppriktighet uttrykker et ønske om å hjelpe elevene videre, både faglig og personlig. Jeg betviler ikke hans hjertegode holdning til elevene, men denne erfaringer viser hvor utfordrende det kan være å mestre praksis i tråd med egen teori.

Hva er det som står på spill når intervjuet med eleven i etterkant viser at han sitter inne med erfaringer som skaper et emosjonelt ubehag, men som ikke får komme til uttrykk i oppstartsamtaalen med lærer?

Jeg vil i denne refleksjonen knytte begrepet *felles forståelse* mellom lærer og elev til den delen av observasjon og intervju som handler om skoleprestasjoner.

7.2. Kritisk refleksjon

Min diskrepanserfaring handler om et sviktende samsvar mellom hva læreren tror at han vet om eleven og hva eleven beskriver. Hvorfor opplever jeg en uro rundt en manglende felles forståelse gjennom dialogen?

To ganger i løpet av samtalen legger jeg merke til at eleven uttrykker noe personlig som lærer ikke tar tak i, men jeg vil se nærmere på eksemplet hvor læreren snakke om skoleprestasjoner.

Eleven uttrykker at han får en rar følelse når ting ikke blir gjort. Han sier at han vil prøve å jobbe litt jevnere. Læreren går ubemerket videre i samtalen og avklarer rundt krav på Vg2 og at eleven må jobbe om målet er toppkarakterer. Jeg registrerer ingen respons fra lærer etter elevens uttalelser.

Læreren følger strukturert malen for elevsamtale og det andre temaet er *tidligere skoleerfaringer*. Spørsmålene innenfor dette temaet er som følger:

- Hvordan likte du deg på den forrige skolen du gikk på?
- Omtrent hvor mye tid brukte du på lekser?
- Hva mener du er mye fravær?

Ingen av spørsmålene handler om skoleprestasjoner, men lærer velger allikevel å bringe opp det temaet for eleven og spør om hva han forventer av seg selv. Er det bevisst?

I intervju med meg beskriver eleven en følelse av litt frykt rundt lærerens faglige forventninger til han. Er prestasjonsangst det ordet eleven leter etter? Presser jeg han vel mye for å forklare det han kjenner på?

Jeg kommer med forslag til svar for eleven, fordi jeg tolker situasjonen ut fra at han nevner ordet press. Er det min forståelse som eleven bringer frem fordi jeg signaliserer at jeg vil ha et svar?

Eleven synes det er godt at læreren har lyst til å hjelpe han og se at han gjør det bra, men allikevel kjenner han på denne rare følelsen som han har vanskeligheter med å sette ord på. På sin ungdommelige måte søker han etter ordet på engelsk, sier mye «ehh, hva skal jeg kalle det?» Etter å ha tenkt seg om velger eleven å bruke ordet prestasjonsangst som en forklaring på følelsen. Er det fordi jeg hadde en kroppslig erfaring underveis i oppstartsamtalen når eleven nevnte en «rar følelse» at jeg ble så ivrig under intervjuet? Ville jeg ha en bekreftelse på min antagelse om at det lå noe bak?

Når eleven skal beskrive følelser han har kjent på underveis i oppstartsamtalen gir jeg han mer tid til å svare og han snakker sammenhengende når han formulerer et svar. Jeg registrerer

at han leter litt etter hvilke ord han skal bruke for å beskrive opplevelsen, men jeg kjenner at jeg er mer tålmodig og gir han rom for å gi sin beskrivelse uten at jeg bryter inn. Er det fordi han svarer det jeg forventer at jeg ikke går nærmere inn på det?

Når jeg betrakter min frem fortalte erfaring av denne oppstartsamtalen tenker jeg at dette handler om å gjøre noe usynlig, synlig. Som observatør la jeg merke til elevens uttalelser rundt uro og valgte derfor å stille spørsmål rundt det i etterkant. Når elevens uttalelser gjennom intervju viser at det lå mer bak hans følelser rundt krav til skolearbeid starter min undring rundt hvorfor læreren ikke fanget opp dette? Var min tilstedeværelse et forstyrrende element for læreren slik at han ikke var observant nok? Valgte læreren en for rask tolkning av eleven når han fortalte om sin vegring for innleveringer?

Kan det være lærerens forforståelse som begrenser hans muligheter til å fange opp elevens uttalelse om «en rar følelse»? Hvilken betydning har det at læreren ikke fanger opp eleven sin erfaring av skolearbeid og ønske om yrkesveiledning?

7.3. Teoretisk refleksjon

Jeg ønsker å se nærmere på samtalen mellom elev og lærer med en hermeneutisk forståelse av meningsforventninger for å finne en forståelse for hva som ligger til grunn for lærerens vurderinger.

I en teoretisk refleksjon er det viktig å skape en troverdig oppløsning av diskrepans og ikke en gyldig generalisering, men gjenkjennelighet fra situasjon til situasjon (Lindseth, 2021, s 161).

Min erfaring er gyldig for denne situasjonen, men samtidig kan den også belyse en viktig side ved den praktiske kunnskapen i profesjonsfellesskapet. Tidligere i oppgaven har jeg nevnt at min forforståelse kan utfordre eller berike meg i møte med nye erfaringer. I dette tilfelle kan jeg gjenkjenne følelsen av at vi lar mulige sannheter glippe mellom fingrene som Gadamer beskriver det (Gadamer, 2003, s 31).

Som kontaktlærer har jeg gjennomført mange elevsamtaler og jeg gjør ofte notater underveis i samtalen. Når jeg leser gjennom notatene i etterkant av samtalene kan jeg føle på en undring, nysgjerrighet eller bekymring. Det kan være noen stikkord jeg har skrevet ned hvor jeg kjenner på følelsen av at her burde jeg stilt flere eller andre spørsmål. Hva mente eleven med dette? Tvilen rommer da en følelse av at noe kan ha glippet mellom fingrene mine, noe som jeg ikke greide å fange opp. Først i etterkant ser jeg at dette kan være viktig eller at jeg ønsker en bedre forståelse av hva dette handler om. Jeg trodde jeg forstod sannheten der og da, i samtalen, ved at jeg trakk konklusjoner som passet med mine fordommer eller forforståelse av

eleven. Gjennom refleksjon kan jeg innse at jeg hadde meningsforventninger ut fra hvordan jeg hadde opplevd eleven eller andre elever tidligere. Dette viser den hermeneutiske sirkel i praksis hvor en del av forståelsen ikke stemmer med helheten og forståelsen mislykkes. Noen ganger har jeg tatt en ny prat med eleven for å få større innsikt ved å stille spørsmål rundt min undring. I en slik oppklaringssamtale stiller jeg meg åpen for å forstå hva den Andre mener for at vi begge skal forstå hverandre i noe. En felles forståelse krever innsats fra begge parter. Gjennom refleksjon over min egen praksis og denne oppstartsamtalen har jeg prøvd å bryte gjennom et lukket lag av forforståelse hos meg selv slik at nye spørsmål har kommet til syne og at nye svar blir mulige.

«Å få øye på spørsmål betyr imidlertid å bryte gjennom det som behersker hele vår tanke og erkjennelse som et lukket og ugjennomtrengelig lag av for-meninger» (Gadamer, 2003, s28).

I etterkant av observasjonen av oppstartsamtalen kjenner jeg på en iver etter å få eleven til å beskrive «den rare følelsen når ting ikke blir gjort». Jeg kjenner på en følelse av å berøre grensen for hva som er etisk forsvarlig når det gjelder å være forførende eller ledende slik at eleven sier noe han kan angre på i ettertid.

Denne fortellingen med observasjon og intervju belyser hvor låst vi er i vår forforståelse, både som forsker og kontaktlærer. Gadamer bruker begrepet meningsforventning som ofte er fremtredende i vårt møte med elevene (Ibid, s 38). Jeg dannet meg et bilde av eleven under observasjon og jeg antar at kontaktlærer har dannet seg et bilde av eleven i skolekonteksten. Vår forforståelse søker etter svar som harmonerer og dermed kan skape en helhet, en forståelse. Som mennesker behages vi av bekreftelser som underbygger våre antagelser og det skjer ofte i møte med elevene hvor vi kan trekke paralleller til «at vi kjenner til typen» eller «at vi kjenner til familien». I en slik forståelseshorisont lytter ikke læreren til sin egen diskrepans om man ikke ser nærmere på det som skaper en uro eller gir harmoni.

Et viktig moment som Gadamer presiserer er situasjonshorisonten som også utgjør sannheten i et utsagn. Samtalen er et møte mellom to eksistenser hvor begge har sin livshistorie og sine erfaringer (Ibid, 2003, s. 29). Oppstartsamtalen har et mål om at lærer og elev skal forstå hverandre gjennom dialog hvor de med hjelp av ordene skal avklare misforståelser, skjønne hva den andre mener og legger i sine utsagn. Dette krever at læreren virkelig prøver å høre hva eleven sier og forstå hans mening som alltid vil henge sammen med elevens livserfaring.

Innholdet i samtalen kan oppleves som noe felles når de snakker sammen, men det krever at lærer stiller spørsmål og søker mening også i det han tror han forstår. Enighet er aldri målet, men vi skal søke forståelsen.

Helheten av den enkeltes historiske eksistens, gjør at *hele sannheten kan romme oss begge, i det vi sier hver for oss* (Ibid, s. 32).

I denne elevsamtalen erfarte jeg at læreren i manglende grad greide å møte eleven i en felles forståelse i to situasjoner. Lærer stilte ingen spørsmål for å oppklare hva eleven mente. Han inviterte ikke eleven til å utdype hva han mente med den rare følelsen som kan oppstå når ting ikke blir gjort. Her sitter eleven med erfaring som ligger bak hans uttalelse, men som ikke kommer frem i lyset ved at lærer ikke viser interesse for en dypere innsikt. Ved å ikke invitere til dialog setter læreren en stopper for å bli seg bevisst sin eventuelle for-dom av eleven.

Jeg ønsker å knytte dette til Meløes tilbakevendende tema om å forstå hverandres verden. Med henvisning til kapitlet foran beskriver også denne fortellingen en erfaring som handler om å se og forstå den andre gjennom felles begreper. Kan det være at læreren og eleven har ulike erfaringer de ser med og forstår ut fra, slik at de ikke møtes i en felles forståelse?

Jeg finner uttrykket «han ser uten å se og han hører uten å høre» treffende som et bilde på læreren sin forståelse av eleven i diskrepanserfaringen jeg løfter frem.

For meg er det viktig å belyse hvor kraftfull og overskyggende våre fordommer kan være. I en oppstartsamtale er det spesielt viktig for læreren å være bevisst sine forforståelser for å få best mulig utbytte av samtalen gjennom å starte med blanke ark og la eleven tale til oss.

Jeg tror en bevisstgjøring av vår egen forforståelse øker vår evne til å erkjenne at elevgruppen er variert og at alle bærer sin egen sannhet. Ved at lærer og elev forstår hverandre, vil lærer ha bedre forutsetninger til å tilrettelegge et godt skoleløp for den enkelte, både faglig og sosialt.

Gjennom denne refleksjonen har jeg med en hermeneutisk forståelse vist hvordan *jeg* forstår denne oppstartsamtalen. Jeg føler at denne prosessen har gitt meg stadige nye spørsmål og nye svar har også blitt mulige på veien gjennom refleksjon (Ibid, s. 28). En prøvd erfaring kan bidra til å fremme en bevissthet rundt vår svarevne.

Den siste fortellingen belyser viktige elementer i et menneskemøte, som en oppstartsamtale kan betraktes som.

8. Å BLI SETT, HØRT OG FORSTÅTT

Alle mennesker har et grunnleggende behov for å bli sett og jeg setter det i sammenheng med betydningen av å forstå den andres situasjon. Den relasjonelle dimensjonen i oppstartsamtales er vektlagt i oppgaven og denne siste fortellingen belyser hvordan tilstedeværelse kan påvirke den relasjonelle svarevnen til læreren.

Denne elevsamtalen finner sted ved samme avdeling som den første samtalen i mitt empiriske materiale. Mine informanter i denne elevsamtalen er en mannlig kontaktlærer og en kvinnelig Vg2 elev ved dette yrkesfaglige utdanningsprogrammet.

Vi har i forkant avtalt tid og sted for samtalen og i likhet med de øvrige samtalene skal vi møtes like i nærheten av klasserommet til eleven. På denne avdelingen har klassene faste klasserom og kun kroppsøvingstimene foregår i andre lokaler. I det jeg ankommer til avtalt møtested er det friminutt og elevene står i gangen i små klynger. Jeg møter noen elever som går målbevisst ut fra klasserommet og fortsetter bortover gangen. Jeg antar at de skal til kantina for å møte noen eller kjøpe seg noe. Noen smiler litt og andre sier et lavt «hei» i det vi passerer hverandre. Det står sofaer langs veggene i gangen og flere sitter ved siden av hverandre med mobilen i hånda. Blikket mitt leter etter eleven som jeg skal møte, men jeg ser henne ikke. Jeg vet hvem eleven er, da jeg har undervist i klassen hennes tidligere, så dette føles trygt for meg. Omgivelsene er kjente for meg og jeg kjenner elevgruppen. Lærerne som underviser her er mine nærmeste kollegaer. Allikevel kjenner jeg på en spenning ved å skulle innta en rolle som observatør og forsker. Greier jeg å innta en forskerrolle når jeg kjenner at tilhørigheten til pedagogrollen er så sterkt i disse omgivelsene? I denne samtalen jeg er bevisst faren ved å bli en venn uten det kritiske blikket eller forskerblikket som jeg trenger, men jeg må innse at jeg allerede leter etter kjente ansikter og tolker situasjonen i gangen på bakgrunn av min kjennskap til avdelingen.

8.1. Den konkrete refleksjonen og observasjon av elevsamtalen

Læreren kommer ut av klasserommet og eleven som skal ha oppstartsamtale følger etter like bak. Vi hilser uformelt på hverandre, utveksler noen fraser om at dette blir bra og læreren ber oss vente litt mens han henter sine papirer. Tonen mellom oss er lett, positiv og det kjennes ut som vi har en god relasjon til hverandre. Jeg tenker at jeg ikke kan late som jeg er en annen ved at jeg har en annen rolle i denne sammenhengen. Jeg skal prøve å balansere mellom å skape en trygghet i møtet, men ikke ta for mye plass eller oppmerksomhet.

Læreren tar oss med til et rom som egentlig fungerer som en resepsjon, og der står det et rundt bord med stoler rundt hvor vi setter oss. Det er stengt for kunder, så det er stille rundt oss. Det er varmt i rommet og to vinduer gir litt dagslys.

Læreren starter med å ytre et ønske om å bli litt kjent med eleven gjennom samtalen. Han sitter fremoverlent på stolen, smiler og virker ivrig. Han kommer med noen personlige historier som er relatert til hennes familie. Eleven smiler og titter delvis bort på lærer. Alt er vinklet positivt, og både lærer og elev bidrar i samtalen.

I intervju med eleven om hennes forståelse av en god oppstartsamtale:

I: Greier du å si noe om hva som bør være med for at det skal bli en god samtale?

E: Det er jo litt sånn som samtalen i går hvor det er litt tull og kan snakke om litt annet enn bare spørsmålene. Finne noe annet enn spørsmålene. Som for eksempel når vi snakke om søstra mi i går, det blir liksom..det har ingenting med spørsmålene å gjøre, men det er arti at han vet om, og sånne ting. Det kan være litt annet og litt tull, og sånne ting, men ikke for mye tull at det blir for mye – det skal fortsatt være en oppstartsamtale, liksom

I intervju med lærer om hans opplevelse av oppstartsamtaalen:

I: Kan du si litt hvordan du opplevde oppstartsamtaalen?

L: Jeg syntes det var en lett samtale, eleven har lett for å prate. Smilende, blid og veldig fornøyd med skolen. Starten ble veldig bra, synes jeg. Kjenner mor fra før, har hatt henne som elev og har også hatt hennes søster, så til sammen så føler vi at vi kjenner hverandre litt bedre kanskje enn en del av de andre elevene.

Fortsettelse av observasjonen:

Eleven sitter bakoverlent i stolen, nikker, smiler litt og ser komfortabel ut med et avslappet kroppsspråk. Hun svarer utfyllende på spørsmål fra lærer. Læreren setter seg litt tilbake i stolen og ser ned på arket han har i fanget. Han henviser til det hun har skrevet når han stiller spørsmål og eleven utdyper og forklarer. Eleven snakker så rolig og kontrollert. Hun holder blikket godt rettet mot lærer og besvarer spørsmålene fyldig.

I intervju med elev om hennes opplevelse av denne oppstartsamtalesamtalen:

I: Vi satt her tidligere i dag også og da hadde du samtale med kontaktlæreren din. Kan du si litt om hvordan du opplevde den samtalen?

E: Jeg synes det var bra, jeg, og samtalen fløt ganske enkelt, synes jeg. Det ble ikke bare spørsmål rett frem og tilbake slik det har vært før.

I: Hva tror du var årsaken til at det gled så godt?

E: Nei, det ble litt tulling, også ble det lagt på litt ekstra og sånne ting da.

I intervju med lærer om hvordan han ønsker at en oppstartsamtale skal være:

I: Er du bevisst på når i oppstarten (av skoleåret) du vil ha samtalen?

L: Ja, jeg vil bli litt kjent med dem først, sett dem og gjort ting sammen med dem. En strategi vi har brukt i alle år er at vi drar både på overnattingstur og kanopadling som det har vært de siste årene. Også aktivitetsdag på skolen og i nærområdet, så vi har hatt mange treffpunkt med elevene utenom klasserommet også før jeg tar samtalen. Da går ofte samtalen litt lettere også når vi har opplevd ting sammen.

I: Har du noen knep eller er du bevisst på hvordan du skal få til denne dialogen for at hun skal bidra så mye?

L: Prøver å stille åpne spørsmål, men jeg har litt erfaring på at om jeg gir litt av meg selv så er det lettere å få samtalen til å gå. Det er første gangen du prater med eleven og det er kanskje litt kleint å sitte rette ovenfor læreren å brette ut for mye. Men litt ufaglige ting om framtiden og litt sånt synes jeg er veldig ok.

Fortsettelse av observasjonen:

Lærer bruker humor når han snakker og får eleven til å le. Lærer blar i arkene og forteller hva han har observert de første ukene av skoleåret. Han nevner hennes evne til å ta ansvar for medelever som en rollemodell, hennes humør og trygge tilstedeværelse. Eleven smiler og nikker mot lærer. Jeg kjenner at jeg non verbalt samtykker i lærerens uttalelser, fordi jeg kjenner igjen hvordan han beskriver henne. Kanskje nikker jeg ubevisst på hodet også? Jeg vet ikke, for jeg er så inn i samtalen de har. Jeg flytter blikket over til eleven og hun sitter fortsatt i samme posisjon, men hun smiler. Eleven er rolig og gjør lite utav seg, men situasjonen oppleves allikevel så god. Det er læreren som snakker høyt, gestikulerer og ler,

mens eleven balanserer situasjonen med sin ro. Eleven bidrar positivt i sin respons med bruk av blick og ansiktsuttrykk.

Det er latter og smil når samtalen avsluttes og jeg ser ned på notatboka mi – der står det (for) lite.

I intervju med elev om hennes erfaringer av oppstartsamtaler:

I: Du sa at det var litt annerledes enn tidligere. Kan du si litt om erfaringer du har med oppstartsamtaler?

E: Før har det vært mer: «trives du i klassen?» «hvem er du er sammen med?» Ikke så mye annet, slik som det var i går. Det ble litt annerledes, men jeg likte denne samtalen bedre.

I: Vi lærere har et valg om å bruke skjema og spørsmål hvor dere får svare først og tenke over spørsmål– eller ikke bruke det. Hva tenker du er fordelene eller ulempene ved bruk av skjema.

E: Hvis du har skjema så kan det hende at du leser av spørsmålene. Det er kanskje det som har blitt mest gjort før, føler jeg. Av lærerne, for eksempel på ungdomsskolen. De leser av spørsmålene og skriver opp. Det blir liksom ikke noe ekstra i tillegg, slik det var i går når han kom på litt spørsmål selv og måtte bare sjekke litt på arket om det var det han skulle spørre om. Det ble veldig annerledes.

I intervju med lærer om hans forventninger til oppstartsamtalen:

I: Når du går inn i en oppstartsamtale – hvilke forventninger har du? Har du en plan om hvordan du vil gjøre det?

L: Ja, det har jeg. Vi har sendt ut et skjema i forkant hvor jeg har fått inn svar på hvordan de trivdes i fjor og hvilke forventninger de har til i år. Hva de tenker fremover i tid, litt om venner og litt om mobbing, så jeg har litt forventninger om at vi skal være innom de temaene. Først så spør jeg litt om hvordan tida her vært – oppstarten. Det har jo gått nesten tre uker, så vi har gjort mye felles, mye sammen. Jeg spør om venner i klassen, hvordan de trives i klassen. Det er starten – så «eter» det seg på etter hvert.

Denne samtalen var lite statisk og bundet til spørsmål på et skjema, men kontaktlæreren har ark som han blar i. Praten mellom elev og lærer flyter fra start og jeg oppfatter en trygghet i situasjonen fra vi setter oss ned. Eleven osrer av trygghet der hun sitter, slik jeg oppfatter

henne, og lærer ser ut til å være engasjert i kroppsspråket og verbalt. Lærer sin evne til å ta tak i det eleven har skrevet ned i forkant og gå videre på det hun sier i samtalen, gjør at eleven i intervju sier hun gir mye underveis og trives med det.

Observasjonen av oppstartsamtalen er vanskelig å sette et språk på, da lærer gjorde mange «usynlige» grep for å skape en atmosfære, slik jeg opplevde det. Han spurte ikke «har du venner i klassen?», men i samtalen bakte han inn spørsmål om hvem hun trives best å samarbeide og være med, og fikk svar på spørsmålet. Det er kanskje feil å kalle det et usynlig grep, men jeg brukte lang tid i min transkribering for å se at mange av spørsmålene fra malen for elevsamtale var besvart gjennom dialogen mellom lærer og elev.

Jeg sitter igjen med en følelse av at det var mye taus kunnskap som jeg ikke fikk notert eller var i stand til å sette ord og begrep på. Det kunne være hvordan han la hendene på fanget mens eleven snakket, men som jeg registrerte i sidesynet. Da jeg løftet blikket var hendene borte, og jeg satt igjen med en tvil – hadde det skjedd?

Notatene fra denne samtalen er også den korteste jeg har og jeg synes den er mangelfull og lite beskrivende. Den gjenspeiler ikke den opplevelsen jeg hadde i rommet og det var vanskelig å utvide den i etterkant, for den hadde så mye ved seg gjennom stemning og atmosfære.

Læreren sine uttalelser i intervjuet i etterkant tyder på at han er bevisst sin fremgangsmåte og bruker begrepet strategi når han forklarer hvordan han bygger relasjon med elever i forkant av samtalen. Hva betyr begrepet strategi i relasjonsbygging?

Begrepet *dømmekraft* kom tidlig som en fornemmelse på noe betydningsfullt i denne samtalen. Jeg tenker på lærerens relasjonelle svarevne som en utøvelse av dømmekraft, hvor hans verdigrunnlag og syn på eleven kommer til uttrykk.

Eleven sier i intervju at hun føler seg forstått av læreren. Læreren uttrykker en bevisst, synlig for-dom av eleven ved at han har observert og gjort seg opp en mening om elevens personlighet, for eksempel humor og humør, som han nevner i samtalen. Eleven uttaler i intervjuet at hun likte «tullingen», men hvilken effekt har det?

8.2. Kritisk refleksjon:

Hva er det som gjør praksisen spesiell og berører meg? Jeg ble opptatt av lærerens evne til å se og forstå eleven, noe jeg mener påvirket elevens opplevelse av oppstartsamtalet.

Jeg opplever at lærer har forberedt seg på samtalen gjennom et forarbeid med å bli kjent med eleven, både individuelt og i gruppe. Handler lærerens strategi om arbeidsmåter for å bygge relasjon med eleven? Er det dette forarbeidet som gjør han i stand til å skjønne hennes uttalelser, både de nedskrevne og det muntlige som blir sagt?

Dette er den samtalen i mitt datamateriale som er mest løsrevet fra bruk av skjema. Er det en del av lærerens strategi?

Hvorfor er opplevelsen fra denne oppstartsamtalet vanskelig å artikulere? Jeg har prøvd å stille meg selv spørsmål om hvorfor jeg kjente på en større utfordring ved akkurat denne samtalen:

Blir jeg blendet av en kjennskap til den indre ontologien på dette programområdet hvor jeg selv er lærer?

Får jeg blinde flekker ved å se kun det gjenkjennbare?

Greier jeg å ta nødvendig avstand fra min forforståelse og gjøre en erkjennelse av det som utspiller seg?

Dette er den oppstartsamtalet som jeg har jobbet mest med for å virkelig finne det essensielle som trådte frem. Jeg vektla spesielt elevens uttalelser som en veiviser mot å se det verdifulle i samtalen og det handler om de spørsmål som jeg stiller overfor. Jeg føler at jeg ikke i tilstrekkelig grad greide å ta forskerrollen for å se eller kjenne på noe som skapte en uro - jeg kjente på en ro.

8.3. Teoretisk refleksjon:

Mitt ønske med denne forskningen er å se på den praktiske kunnskapen som ligger i profesjonsfellesskapet og finne den implisitte kunnskapen som ligger i erfaringene til å besvare mitt forskningsspørsmål. Denne oppstartsamtalet gav meg en diskrepanserfaring hvor jeg fikk en glede over at praksisen fungerte så godt! Ofte kan diskrepanser være en fornemmelse av at noe er galt, men de kan også vise viktige innsikter om praksisen som fungerer som drivkraft for forskning.

Jeg ønsker å belyse denne erfaringen med teori fra boka «Sett, hørt og forstått?» som handler om profesjonelle møter med ungdom og teori om relasjon og dialog.

Boka jeg henviser til tar utgangspunkt i unge mennesker i sårbare livssituasjoner, og jeg trekker paralleller til elevene i videregående som står i en overgangsfase mellom ung og voksen, skole og arbeidsliv. Innhold fra boka blir elevens stemme inn i temaet for hva som oppleves betydningsfullt i et møte med voksne, som i denne refleksjonen blir kontaktlæreren.

Selv om kategorien *unge* kan romme et mangfold av meninger, opplever jeg at min informant påpeker elementer fra samtalen som er sammenfallende med nøkkelbudskapene i boka. Den har et nedenfra perspektiv som betyr at det er ungdommer, som har deltatt i forskningsprosjektene, sine opplevelser og erfaringer fra møter som skildres og beskrives.

På tvers av de to forskningsprosjektene som boka tar utgangspunkt i har forfatterne identifisert fire nøkkelbudskap som ungdommene mener har betydning i møter: *se meg, hør meg, gjør noe og skap vendepunkt* (Follesø, Halås og Anvik, 2016, s. 19). Jeg vil se nærmere på de to første budskapene som fremheves.

Opplevelsen av å bli sett og hørt har enorm verdi for ungdommene om de blir snakket *med* og har en voksen som *ser* dem. Eleven fra min empiri sier også at det er godt at lærer vet om familien hennes. Han tar utgangspunkt i hennes perspektiv av livsverden og eleven opplever det som trygt. Læreren viser her en personlig(profesjonell) side av seg selv ved å trekke inn familiære bekjenskaper og personlige erfaringer, noe som Nordahl mener er kjernen i å bygge relasjon med andre. Man må gi av seg selv og vise en interesse for å bli kjent med den andre. Positive relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes ved høy grad av nærhet, åpenhet og involvering (Drugli, 2012).

«Å forstå andre kan best skje gjennom å dele erfaringer med dem» (Anvik, 2016, s. 32). Dette er sammenfallende med læreren sin strategi for å bli kjent med elevene. Disse opplevelsene bruker han bevisst i samtalen for å skape en felles plattform hvor de kan forstå hverandre. I en hermeneutisk forståelse samler læreren opp biter av erfaring om eleven i løpet av de første skoleukene. Oppstartsamtalen blir en arena hvor han kan sette sammen erfaringene og få bekreftet eller avkreftet fra eleven om han har fått riktig forståelse av hvem hun er. I følge Gadamer er det bare én mulig måte å møte det fremmede, det andre på: gjennom *samtalen, dialogen* (Gadamer, 2003, s. 114).

I boka jeg refererte til ovenfor understrekes også betydningen av de voksne sin interesse for ungdommene. Den personlige involveringen opplevde jeg sterkt i oppstartsamtalen. Læreren

spurte mye rundt elevens opplevelser av de første skoleukene og han var spesielt interessert i hennes sosial og personlige liv. Han fortalte også mye fra sitt private liv og det skapte et likeverd i møtet, som er en av forutsetningene for et møte med et kvalitativt nærvær.

«Asymmetri finnes mellom mennesker, både i form av stilling og posisjon, men et møte som nærværshendelse kjennetegnes gjennom opplevelsen av likeverd» (Kristoffersen & Halås, 2016, s. 133).

Jeg fikk en opplevelse av dette møtet som en nærværshendelse mellom to mennesker hvor maktposisjon, stilling og alder ble uten verdi. Betingelsene for et slikt møte krever en *tilstedeværelse* av menneskene som deltar. Den fordrer anerkjennelse, åpenhet og å være «riktig» innstilt overfor den andre. Dette krever to parter som må komme hverandre i møte – bare på den måten kan de nå frem til hverandre (Ibid, s. 140).

Min forståelse av situasjonen ved å observere lærerens aktive deltagelse og responsen fra elev kan tyde på at de begge hadde en opplevelse av likeverd. Mine transkriberinger av samtalen viser en dialog hvor ballen kastes frem og tilbake, hvor begge er delaktige. Med tanke på maktbalansen i forholdet lærer – elev, greier lærer å stille spørsmål og gripe elevens uttalelser på en måte som skaper fremdrift og utvikling i samtalen, til tross for at de har ulik alder og livssituasjon. Dette forutsetter at lærer formidler en tro på eleven gjennom sitt kroppsspråk, sitt smil og gode humør, noe jeg erfarte underveis. Jeg opplevde at det ble skapt et fellesskap i denne oppstartsamtalet mellom lærer og elev som opplevdes trygt og inkluderende gjennom lytting og bekreftelser fra begge parter.

I boka «Sett, hørt og forstått» er dette godt beskrevet av Kristoffersen og Halås når de henviser til Morenos interpersonlige teori «a flow of emotions between two persons exist». Det handler om at menneskene som samhandler er forbundet med hverandre og at den andre er jeg-ets forutsetning (Ibid, s. 134). Dette er sammenfallende med hvordan læreren evner å tilpasse seg eleven og konteksten gjennom kjennetegn på nærværets kvaliteter i oppstartsamtalet, noe som vil påvirke den relasjonelle svarevnen til læreren.

Min personlige opplevelse gjennom observasjonen hvor jeg kjente på en god atmosfære og trygg stemning har jeg ikke greid å gå bort fra. I følge Dewey (2008) er en helhetlig erfaring at vi lar noe tre frem og bli betydningsfullt for oss. Han vektlegger hvordan vi forholder oss til erfaringens siste slutt, gjennom refleksjon og bearbeidelse, som bestemmer kvaliteten på den (Hoel, 2015).

Gjennom transkriberingen og kritisk refleksjon i etterkant har jeg erkjent en forståelse for at min inhabile posisjon til feltet kan ha farget mitt blikk. Jeg kan allikevel ikke vike vekk fra den kroppslige opplevelsen jeg hadde i erfaringen.

De siste kapitlene i oppgaven vil sammenfatte empirien og bringe frem tanker rundt forskningens bidrag og begrensninger.

9. Sammenfattende diskusjon rundt forsknings spørsmålet

Etter å ha presentert min empiri vil jeg tilbake til forskningsspørsmålet i denne oppgaven «Hva påvirker lærerens relasjonelle svarevne i oppstartsamtalen?»

Jeg har i oppgaven gjort rede for at svarevnen ligger i vår praktiske kunnskap, som er både bevisste og ubevisste tanke- og handlingsmønstre, som viser seg i praksis. De menneskelige variasjonene som synliggjøres i empirien viser betydningen av hvordan vi som lærere møter elevene. Hva ligger bak min forståelse av den *relasjonelle svarevnen*?

Jeg ser dette begrepet som en beskrivelse av den innsikten og forståelsen som jeg har fått gjennom analysen av empirien. Personlig ser jeg på min relasjonelle svarevne som et resultat av min fortid, nåtid og fremtid. Gjennom erfaringsteori har jeg bygd opp en forståelse, jeg samler ny erfaring og kunnskap hver dag, og fremtidsperspektivet gir motivasjon til å arbeide mot en økt grad av relasjonell svarevne.

Jeg støtter meg til hvordan Dewey (2008) vektlegger den emosjonelle dimensjon for å forstå erfaringen. De kroppslige emosjonene vil ha en innvirkning på hva som sies, kroppsspråk, blikk, holdninger og handlinger. I min forståelse av en *god svarevne*, ligger det en relasjonell grunnholdning. Et menneskesyn som signaliseres gjennom handling. «Vi utdanner ikke murere, men mennesker som er gode til å mure» hørte jeg i en tale fra en av lærerne ved skolen. Min forståelse av dette utsagnet er nettopp å se eleven bak yrkeskompetansen.

Ved å se på ulike erfaringer fra oppstartsamtalene blir disse en bestanddel i en hermeneutisk forståelse. I følge Dewey må jeg også se den i sammenheng med flere deler innenfor helheten for at den fullbyrdes som en erfaring vi kan lære av. Også Polanyi (1966) viser til hvordan han knytter sammen flere elementer for å forklare hvordan vi opplever mening i det vi erfarer. Han vektla hvordan noe fremstår som en mening for oss ved at vi flytter fokuset bort fra oss selv og retter oppmerksomheten mot virkningen det har på den andre. For å finne en forståelse må vi bruke vår kjennskap til delene og deres betydning i den samlede helheten. Polanyi vektla også et krav til innlevelse, en kroppslig involvering, for å forstå den samlede mening.

Hva ligger bak de positive tilbakemeldingene fra elevene etter endt oppstartsamtale? Betyr det at læreren har fanget opp deres behov og tilpasset seg den enkelte? Kan vi da hevde at elevens implisitte behov og ønsker for oppstartsamtalen påvirker lærerens relasjonelle svarevne?

Når jeg ser på materialet på tvers registrerer jeg se at alle elevene, uavhengig av subkulturer, uttrykker en tilfredshet i etterkant av samtalen. I empirien benytter ingen begrepet svarevne,

men jeg har tolket elevenes opplevelse av å bli møtt, forstått og bekreftet, som lærerens svarevne. Empirien viser at eleven uttrykker ulike behov og jeg stiller meg spørrende til om elevene gjenkaller den siste erfaringen som en fasit på hva som er bra? Ingen av lærerne spurte hvordan eleven ønsket å ha oppstartsamtalen. Allikevel opplever jeg en harmoni mellom elevenes personligheter og hvordan læreren valgte å tilpasse seg den enkelte. Eleven som likte at oppstartsamtalen var kort og «rett på poenget» fikk det. Eleven som ønsket seg en samtale med humor og lett stemning hadde en oppstartsamtale i tråd med sine ønsker. Kan dette forklares med at begge parter forstår hverandre i *noe* hvor meningsrelasjoner oppstår og et fellesskap skapes i samtalen?

Lærernes evne til å møte eleven kan sees i sammenheng med hvordan Gadamer (1990) vektlegger møtet mellom mennesker i dialog som er mettet av mening og sannheten kan oppstå. Lærerne innehar et erfaringsgrunnlag med innsikt og opplevelser – for- dommer – som de benytter seg av for å forstå eleven i situasjonen. Læreren trer inn i meningsrommet hvor forståelse skapes og for-dommene er en god ting for de muliggjør (nye) sannhetserfaringer.

Lærernes evne til å skape en god samtale for elevene kan også forstås ved bruk av Polanyi (1966) sin forståelse av hvordan mening oppstår ved at lærerne er til stede med seg selv gjennom innlevelse. Han hevder at det ikke er ved å se på ting, men ved *å være i dem* at vi forstår deres samlede mening.

Sett i lys av teoretiske perspektiver vil jeg bruke Aristoteles sitt begrep *phronesis* som rommer noe av det som fremstår som viktig i empirien. De fire fortellingen handler om læreren sin evne til å vurdere situasjonen og eleven, deretter handle med sin *klokskap, skjønn og dømmekraft* på bakgrunn av den personen de er. Det fremstår som en etisk og personlig kunnskap. Gadamer (1990) omtalte også Aristoteles` beskrivelse av hvordan den moralske kunnskapen (*phronesis*) kan hjelpe individet til å handle rett. Man må handle ut fra hva situasjonen krever, og ingen skjema eller oppskrift kan vise vei. *Phronesis* krever at man alltid må tenke etter og rådføre seg med seg selv og se an situasjonen. De moralske valg krever at man utviser skjønn og anvender situasjonen på seg selv. Mine analyser av oppstartsamtalene viser også utfordringene med å gjøre det riktige til riktig tid.

Gjennom mine observasjoner og intervju med kontaktlærerne finner jeg ulike forståelser for hvorfor og hvordan de velger å gjennomføre oppstartsamtalen. Mine funn er ikke en smørbrødtype over hva som bør gjøres i en oppstartsamtale, for det må alltid ses i forhold til

noe. Analysen av empirien gir snarere en undring over hva som ble det vesentlige i noen av erfaringene. Den enkelte lærers valg begrunnes av hans teori og erfaring om fenomenet; hva han vektlegger i oppstartsamtalet, hvilke mål han har med samtalen og den teoretiske forankringen han baserer sin kunnskap på.

Lærernes uttalelser gir meg en forståelse av deres praktiske teori. Noen eksempler er når lærerne sier: *«Jeg er opptatt av ambisjonene deres, hva de har tenkt med livet sitt.» «Jeg vil danne meg et bilde og få et lite drypp på hvordan man kan hjelpe eleven videre på best mulig måte.» «Jeg synes det er viktig at jeg ikke styrer samtalen for mye.» «Oppstartsamtalet handler mye mer om å finne ut hvor de står i livet og hvor motiverte de er.» «Jeg vil at de skal vite at jeg ønsker at de skal ha det bra.» «Jeg ønsker å knytte et bånd til dem tidligst mulig egentlig. Det er mange i klassen og å kunne se hver enkelt. En fin måte å gjøre det på da.»* Dette er sitater fra intervju med alle de fire lærerne i datamaterialet.

Om jeg bruker filosofien som et redskap til å tenke med i mine refleksjoner, så kan jeg gjøre feilvurderinger, men det utfordrer min forståelse. Jeg våger meg på å se alle disse uttalelsene fra lærerne med en forståelse av livsverden, som en personal verden, som innebærer at man eksisterer sammen med andre, i tråd med Husserl sine tanker (Gadamer, 1990). Uttalelsene fra lærerne viser at de ønsker en dypere kjennskap til eleven; hvor de står i livet, hvor de vil og hva de ønsker hjelp til. De søker en forståelse hos eleven. Hadde den naturlige innstillingen vært fremtredende hadde sedvanen styrt deres holdninger uten en interesse til å finne ut hva som ligger til grunn for elevens ståsted. Kan ikke dette forstås som at de er opptatt av elevens livsverden hvor de ser eleven som et subjekt? Hadde lærerne sett på oppstartsamtalet som en rutineoppgave, hadde de uttrykt seg med andre ord, tror jeg.

Kan dette også sees i sammenheng med Meløes forståelse av hvordan vi handler med hensyn på noe? Hva ligger bak lærernes handlinger av intensjoner med oppstartsamtalet og evner de å sette seg inn i elevens ståsted?

Jeg har i løpet av arbeidet med oppgaven tenkt at jeg kan bruke Meløe sine beskrivelser av *om å se og et sted å se fra* i dobbel betydning. Jeg som forsker handler med hensyn på å forstå mine informanter sine handlinger hvor jeg tar i bruk ulike teoretiske perspektiver. Jeg må bruke min evne til å se fra ulike ståsteder som praktiker og forsker. Jeg kjenner til mine intensjoner med forskningen og jeg forstår delvis den verden lærerne handler innenfor, men jeg søker en forståelse for deres intensjoner i deres verden. Hvordan har landskapet rundt vært med på å forme den praksisen som skjer?

Det samme gjelder vel også for lærerne i møte med elevene? De må forsøke å forstå eleven på bakgrunn av hva som uttrykkes verbalt og non verbalt ved *å se* og de må sette seg inn i elevens livsverden som et sted *å se fra*.

Meløe (2017) representerer en forståelse av praktisk handling som konkret, hverdagslig og jordnær, slik jeg opplever hans tekster. Kanskje er han helt uenig med min tolkning av hans forståelse i sammenheng med en oppstartsamtale, fordi han ofte henviser til gamle arbeidsmåter og håndverksfag – er reelt stykke arbeid. Meløes tekster bringer meg tilbake til barndommen med fjøsstell og siloslått sammen med min far. Der var det masse taus kunnskap om hvorfor vi gjorde som vi gjorde – det måtte læres og forstås gjennom deltagelse! Jeg drister meg allikevel til å bruke Meløe, fordi jeg tror på hans tilnærming til forståelse. Kanskje er min fasinasjon til Meløe på bakgrunn av at jeg har kjent det på kroppen, erfart det og fått mye kunnskap gjennom praktisk handling med en kyndig – min far. Jeg tenker at dette kan relateres til betydningen av å lære og oppleve mestring gjennom å gjøre; både i opplæringssammenheng for elevene og for profesjonskollegiet.

Anders Lindseth (2015) har en mer filosofisk tilnærming til svarevnen som et uttrykk for klokskap og dømmekraft i en handling. Mine analyser og de sitat jeg nevner tidligere i dette avsnittet føler jeg er i harmoni med en filosofisk forståelse gjennom en åpenhet for erfaringer. Han trekker frem hvordan teoretisk forståelse og praksisteori er med på å forme den praktiske kunnskapen som ligger i svarevnen. Sagt med andre ord er lærerens forståelse av livsverden med fenomenologisk innstilling vært med på å forme en praksis hvor de *ser* med et kyndig blikk på hva som kreves av dem i situasjonen. Dette belyser den praktiske kunnskapen som *ligger bak, muliggjør og viser seg i handling*, slik Wackerhausen (2017) beskriver det.

Hva kan diskrepanserfaringene bidra med som et svar på forskningsspørsmålet? Hvordan opplever du å lese de fire fortellingene og den refleksive analysen i etterkant? Kjenner du deg igjen i dette landskapet? Er du uenig i mine tolkninger?

Jeg håper du tenker ja eller nei, og ikke vet ikke! Du MÅ kjenne på noe. All praksis er ikke god praksis. Diskrepanserfaringene skal fungere som en døråpner for muligheter til endring eller forbedring, men det krever en innsats av oss. Vi må ha sansene åpne og ta innover oss at gjeldende praksis kan utvikles eller ikke er god nok. Jeg vil motvirke en praksis hvor sedvanen regjerer og løfte frem en bevisstgjøring rundt den praksis hver og en av oss står i. Det handler om meg og deg som enkeltindivid, landskapet vi befinner oss i og hva vi velger å gjøre. Vår praktiske kunnskap er sammensatt og påvirkes av flere forhold.

Denne oppgaven har belyst diskrepanser som handler om hvem vi er og hva som ligger *bak-*vår erfaringsbaserte og teoretiske forståelse. Fortellingen om yrkeskultur belyser ekstra godt hvordan kulturen og feltet må tas hensyn til for å *muliggjøre* den praktiske kunnskapen. Til sist er alle fortellingene et bidrag til hvordan den praktiske kunnskapen *viser seg i handling*. Diskrepanserfaringen fremstår som et pedagogisk poeng, eller snarere et didaktisk, i møte med eleven hvor vi må se på sider ved vår praksis som kan forbedres.

Kontaktlærerne sine teoretiske perspektiver som de har tilegnet seg gjennom livet, personlig og profesjonelt, har betydning for svarevnen. Samtlige lærere nevner ønsket om å bli kjent med og skape en relasjon til eleven. Alle lærere ønsker at oppstartsamtalen skal bidra til å skape en trygghet for elevene. Den mellommenneskelige relasjonen nevnes før de faglige målene for elevene. Kontaktlærerne vektlegger også betydningen for å avdekke eventuelle behov for tilrettelegging gjennom oppstartsamtalen. Dette kan tyde på en teori om et elevsyn som viser at de er opptatt av elevens beste og det relasjonelle forholdet.

Forskning og teori om relasjon viser at kvaliteten på læreren sitt forhold til eleven er en tosidig prosess. Drugli (2012) peker på involvering, nærhet og åpenhet som kjennetegn på positive relasjoner, og lærernes uttalelser viser en slik tilnærming. Fortellingene og diskrepanserfaringene fra fortelling en og fire, viser godt hva som oppleves som relasjonsbyggende. Å oppleve at du blir forstått kan også forklare elevenes tilfredshet etter endt samtale. Anvik (2016) vektlegger det å dele erfaringer som den beste veien mot felles forståelse og kanskje er oppstartsamtalen en god arena for å bygge frem denne forståelsen?

En av eleven beskriver sin forståelse av læreren som er i tråd med hva Drugli og Anvik peker på som en god relasjon: «Han har en god måte å skjønne språket te oss innpå der da. Skjønne litt kolles vi e med kvarteinner, kolles vi snakke og kolles vi håndtere ting. Ja, det like æ.» Jeg spør: «Kolles merke du at hain e god med det?» Eleven svarer: «Det e meste på kolles hain e...det småe...på en måte..ka æ ska kaill det da... kroppsspråket. Litt sånn kolles hain snakke t oss. Æ ser jo litt at hain e litt der sjøl å. Hain e litt likens som oss.»

Dette viser en likeverdighet i forholdet som også Spurkeland (2020) hevder bør være til stede i dialogen for å bygge relasjon. Analysen viser at elevene vektlegger lærerens tilnærming og hva han velger å spørre om. Elevene bruker ikke ord som likeverdighet eller relasjon når de skal beskrive erfaringen av oppstartsamtalen, men jeg tolker flere av deres utsagn som et uttrykk for nettopp det. Et eksempel er: «Jeg tørr å si det jeg vil og at jeg vet at jeg kan si det jeg vil uten at det blir feil eller sånne ting.»

Jeg finner det naturlig å nevne at min tolkning av det elevene sier kan handle om en premiss for lærerens relasjonelle svarevne. I en forståelse av at svarevnen påvirkes av signaler, tilbakemeldinger, kroppsspråk og respons fra eleven. Det viser hvordan lærerne evner å stå i oppstartsamtalen og de krav som den situasjonen krever av dem. Elevenes erfaringer fra oppstartsamtalen peker mot til en positiv erfaring. De fremhever at de opplever samtalen som betryggende fordi læreren får høre hvordan de har det. Samtlige sier at oppstartsamtalen er viktig. Lærerens kroppsspråk, evne til å lytte og humor er beskrivelser som elevene bruker og som jeg tolker som en relasjonell svarevne fra læreren.

Hvordan kan det forstås å ha en god relasjonell svarevne?

Kan Dreyfus og Dreyfus (1991) sine beskrivelser av å være *ekspert* på et område være et svar på en god relasjonell svarevne? Ekspert er et begrep som forbindes med å være god i noe hvor den teoretiske forankringen ikke sees på som like nødvendig. Dreyfus og Dreyfus hevder at på begynnernivå kan en skolelæring gjennom bøker eller studier være nødvendig, men en ekspert baserer seg kun på erfaringen. Da handler man med utgangspunkt i det som normalt virker. Ekspertforståelsen sitter i kroppen og du handler på automatikk. Min kritikk retter seg mot den manglende refleksjonen over egne handlinger i denne forståelsen av ekspert. Du kan selv føle at du behersker oppgaver godt, men hvordan vurderes kvaliteten? Vil en ekspert evne å sette sin forståelse på prøve om en diskrepanserfaring oppstår?

Innenfor praktisk kunnskap, derimot, finner vi en flerdimensjonal forståelse som strekker seg utover kunnskap og ferdigheter innenfor et område. Wackerhausen (2017) sin forståelse av begrepet, som er lagt som en premiss for denne oppgaven, viser til en selvrefleksjon, bevisstgjøring og innsats for å kunne få øye på den praktiske kunnskapen.

Forklart med Husserls begreper tenker jeg at ekspert, slik Dreyfus og Dreyfus forklarer det, er nærmere en naturlig innstilling til verden hvor vi erfarer uten å analysere hva som ligger bak våre eller andres handlinger. Vi utfører arbeidsoppgaver, som oppstartsamtalen, ved bruk av rutiner og vaner etter hva som er forventet av oss som lærere. I vår praktiske kunnskap derimot, tar vi en fenomenologisk innstilling til oppstartsamtalen, hvor vi reflekterer og analyserer vår praksis med mål om å forstå og gjøre de nødvendige endringene som må til.

Lindseth stiller spørsmålsteget ved manglende vektlegging av menneskenes erfaring og klokskap for å skape læring gjennom å håndtere kriser. I utdannelsessektoren, som jeg tar utgangspunkt i, kan det ikke fremskaffes manualer som skal passe for enhver situasjon og den enkelte elev som vi skal arbeide med. Derfor trenger vi lærere som innehar *evnen til å svare*

på utfordringer som skolens mange situasjoner stiller oss overfor. Den enkelte lærer sin praktiske kunnskap blir da en svarevne, noe jeg mener kommer til uttrykk som noe vesentlig i oppstartsamtalene. Anders Lindseth sitt begrep *svarevne* innehar dømmekraft og klokskap, og jeg vil tilføre den relasjonelle dimensjonen for å utvide begrepet til å bli enda mer verdifullt.

Oppstartsamtale nummer en «Oppstartspørsmålet» og nummer fire «Å bli sett, hørt og forstått» i datamaterialet viser en dialog hvor det er som at involverte kaster ball mellom seg, og spillet flyter som i en volleyballkamp. Deler av samtalene er de på lag hvor læreren legger opp perfekte baller som den andre tar imot og slår videre slik at spillet fortsetter. Innimellom er de på hvert sitt lag hvor læreren utfordrer eleven gjennom en vanskelig serv, men «motstanderen» parrer godt og slår den tilbake over nettet.

Samspillet i disse oppstartsamtalene er det som for meg blir det vesentlige hvor læreren tar hovedansvaret og gjennom sin relasjonelle svarevne møter, utfordrer og støtter eleven gjennom dialogen. Dette samspillet avhenger av to parter som forstår spillet for at det skal fungere godt og jeg har gjennom refleksjon fått en forståelse for at det handler om en nærværshendelse.

Jeg har gjennom refleksjonsprosessen funnet støtte i Meløes beskrivelser av et kyndig blikk som gjennom intuisjon vet hvordan man bør handle slik jeg har beskrevet tidligere i dette avsnittet. Jeg tenker at det ligger taus kunnskap i erfaringen hvor læreren handler intuitivt og jeg er ikke oppmerksom nok til å fange opp hva som skjer og etterspørre et svar i intervjuet i etterkant. Om jeg hadde innsett at mitt kyndige blikk kan være ukyndig kunne det vært et utgangspunkt for meg selv og praksis til å skape utvikling og ny forståelse.

Tidligere i oppgaven beskrev jeg Polyanyi (1966) sin forståelse av taus kunnskap hvor det å vite handler om mer enn det vi ser på, men også om det vi ser fra. Mine refleksjoner i arbeid med denne oppgaven har gjort meg mer bevisst hvor fanget jeg er i min forforståelse, og min iver etter å finne mening i det jeg erfarer. Jeg vil forstå diskrepanserfaringene, som handler om en uro, forstyrrelser eller interesse, og skjønne hva som skjer og hvorfor.

En kritisk selvrefleksivitet gjør at jeg erkjenner at min bakgrunn, erfaringer og kultur har preget min tolkning av både omgivelsene og informantene. Jeg kjente til tider på en gjenkjennelse som gav meg harmoni, men utløste spørsmål og en undring rundt hva ligger bak. I andre situasjoner kjente jeg på uro som også gav meg undring, og som utløste spørsmål. I tråd med Gadamer (2003) viser dette hvordan forståelse starter med noe som får oss til å stille spørsmål. Min erkjennelse av eget ståsted viser at jeg kan utvikle min evne til å utøve

kritisk dømmekraft, ved å ha større bevissthet når jeg senere gjenkjenner denne uroen. En selvbevissthet som kan øke min praktiske profesjonskunnskap.

Jeg har erkjent at jeg i store deler av arbeidet med oppgaven har lett etter svar – helt i motsetning til min intensjon om å lete etter en orienteringskunnskap. Jeg føler jeg har vært gjennom en modningsprosess hvor jeg har gått veien fra å lete etter mening, og (u)bevisst et klart svar på mitt forskningsspørsmål, til å se verdien i det ukjente i diskrepanserfaringene og stå i undringen. Det har gitt meg nye tanker og nye spørsmål, spesielt når det gjelder oppstartsamtale nummer to «Yrkeskultur» og oppstartsamtale nummer tre «En invitasjon til felles forståelse», hvor jeg erfarte mest nytt og fremmed. «Uroen innebærer en appell om en tankemessig bearbeidelse. Den kan være både emosjonell og intellektuell» (Halås, 2017, s. 237). Disse to samtalene skapte en uro i meg, men også størst undring. Deweys (2008) forståelse av erfaring mener at denne undringen er en forutsetning for endring, noe jeg kjenner meg igjen i. Disse to fortellingene har beriket meg mest i min forståelse av oppstartsamtalen ved å sette min egen forståelse på prøve og belyse andre betingelser. Jeg innser at jeg i oppgaven har vært kritisk til standardiserte løsninger ved bruk av spørreskjema, men kanskje innehar jeg også en standardisert måte å gjennomføre oppstartsamtaler på, selv om jeg ikke bruker skjema? Er jeg flink nok til å tilpasse samtalen til den enkelte elev sine behov?

Hva er det jeg *ser* og hva er det jeg *ikke ser* fordi jeg er farget og fanget av fordommer og min egen forståelse av ontologien på eget arbeidssted. Seende og tilstedeværende, men allikevel blind for noe. Skrivningen har vært en metode for å finne frem til egne tanker ved å gå inn i erfaringer og se på de med et nytt blick i erkjennelsesprosessen, for å kunne se mest mulig. Jeg preges av den kroppslige opplevelsen som observatør hvor det kjente skaper harmoni og godfølelse. Det ukjente gir meg en uro og usikkerhet, men også nysgjerrighet. Mine funn er derfor mine personlige iakttagelser som jeg har reflektert over med et kritisk og teoretisk blick. Gjennom hele prosessen med denne oppgaven har det handlet om større forståelse og bedre innsikt. Forskningsspørsmålet har ikke et konkret svar, men gir en orienteringskunnskap som belyser sider ved praksisen. Refleksjonen rundt praksis blir en dialog som ikke svarer til noen fasit, slik Gadamer uttrykker det, men som sirkler inn og peker på noe som kan være betydningsfullt i slike samtaler.

9.1. Bruk av spørsmålsmanual

Tidligere i oppgaven har jeg nevnt min uro over at oppstartsamtalens hensikter kan bli styrt av samfunnet og organisasjonens behov for effektivitet gjennom standardiserte skjema og retningslinjer. Er innføringen av en spørsmålsmal en kvalitetssikring for at oppgaven skal bli mest mulig effektiv og med et innhold som ledelsen mener er best?

I denne sammenheng vil jeg rette et kritisk blikk på samtalemaler som kan medføre til at oppstartsamtales oppleveres som et kartleggende intervju. Min frykt er at planlagte spørsmål fra en mal ikke fanger opp elevens livsbetingelser og faktiske ståsted.

Anders Lindseth (2015) stiller kritiske spørsmål til samfunnets krav om system for kvalitetssikring, rutiner og prosedyrer som løsningen på hvordan vi håndterer arbeidsoppgaver i boka «Praktisk kunnskap som profesjonsforskning». Når kontaktlærerne skal beskrive en god oppstartsamtale nevner de noe om sin væremåte i samtalen, men de er mer fokusert på innholdet. Dette er sammenfallende med hvordan IKO modellen bruker elevsamtalen som et kartleggingsverktøy – en strukturert samtale med et innhold som er målstyrt ut fra samfunnets behov (Markussen/NIFU, 2018). Kan dette være et resultat av implementeringen av IKO modellen ved vår skole?

Jeg har gjennom forskningen fått innblikk i lærernes opplevelse av å bruke et slikt skjema og det vil jeg se i lys av ledelsens begrunnelser for bruk av denne spørsmålsmalen.

Skolens ledelse har bestemt at vi skal ta i bruk IKO-modellen som er utviklet for at de videregående skolene skal komme raskere i gang med målrettede tiltak for elever som står i fare for å avslutte opplæringen. IKO modellen er utarbeidet for oppfølging av risikoelever, men malen for elevsamtalen som i dette systemet regnes som en kartlegging brukes til alle elevene. Det betyr at den samme spørsmålsmalen brukes til samtlige elever ved skolen, uavhengig av årstrinn, karakterer eller fraværsprosent. Det skilles ikke mellom risikoelever eller ikke.

Grunnen til at jeg trekker frem skolen bruk av IKO modellen, er bruken av oppstartsamtales som en kartlegging og et verktøy med et definert mål og innholdet er målstyrt etter samfunnets forståelse av hva som er best, basert på forskning. Samtidig er målet for samtalen individrettet og skal passe til den enkelte elev og det er her utfordringen ligger. Dette er et eksempel på hvor mikronivået blir påvirket av implikasjoner fra makronivået som har en uheldig konsekvens med hensyn på oppstartsamtalens muligheter for relasjonsbygging. Jeg ser en fare for at vi kan miste målet av synet hvis vi blindt følger manualer.

I evalueringsrapporten av IKO-modellen etter to år bruk sies det at rektorene uttrykte begeistring for modellen. «Deres begeistring var imidlertid i hovedsak av politisk karakter og mer knyttet til betydningen av frafallsforebygging enn til den praktiske implementeringen av modellen» (Malmberg – Heimonen, 2019). Dette utsagnet mener jeg synliggjør samfunnets krav til tiltak, og i neste omgang modeller som utarbeides og tas i bruk for å løse utfordringer i oppvekstsektoren.

Frafall i skolen er et samfunnsproblem som i hovedsak må løses i skolene. Intensjonene med bruk av modellen er god, og oppstartsamtale som et verktøy og en kartleggingsmetode kan også forsvares etter modellens mål om å finne målrettede tiltak for å forhindre frafall av elever.

Men, er oppstartsamtalen riktig arena til kartlegging av eleven? Min empiri viser at lærere og elever ikke ønsker å bruke samtalen med elevene til faglig kartlegging.

I mitt utvalg av informanter har jeg lærere med lang fartstid i skolen og man kan anta at de er trygge i lærerrollen, tørr å tilpasse et pålagt skjema og føler en autonomi til å bruke verktøyet slik de selv mener det blir best. Med erfaring kommer denne tryggheten, men min bekymring handler i større grad om de unge og nyutdannede som blir pålagt å bruke et skjema som i verste fall kan virke mot sin hensikt om det brukes feil. Da blir det dømmekraften hos den enkelte som står på spill.

På den andre siden, om vi støtter oss på teorien til Dreyfus og Dreyfus (1991), kan veien fra nybegynner til ekspert oppleves tryggere med prosedyrer og skjema som muliggjør handling. For en nybegynner, som i dette tilfelle kan være en nyutdannet eller uerfaren lærer, kan en mal for oppstartsamtalen oppleves som en ressurs ved at spørsmålene er gitt og målet med samtalen er definert av andre. Med et tilbakeblikk til Wackerhausen (2015) som påpeker hvordan vi lett kan bli påvirket av et profesjonsfellesskap gjennom måter å tenke og handle på, kan dette belyse en 1. ordens refleksjon hvor den nyutdannede utfører oppstartsamtaler i tråd med forventninger og krav. Den nyutdannede kan oppleve det effektivt og nødvendig med en samtale mal, som stabiliserer dogmene, og skaper trygghet og orden.

Allerede på nivå to i modellen til Dreyfus og Dreyfus (1991) som avansert utøver, skjer læringen i større grad gjennom erfaring og det er mindre behov for regler. Da kommer lærerens egne vurderinger tydeligere frem som en del av handlingsmønsteret. Ved å bringe frem egne refleksjoner og et kritisk blikk på den praksis som eksisterer kan den enkelte lærer være bedre rustet til å skape utvikling og stille spørsmål eller gi innspill til en 2. ordens

refleksjon i profesjonsfellesskapet slik Wackerhausen (2015) oppfordrer oss til. Det handler om å gjøre det usynlige synlig og en refleksjon over hva som er rett og galt.

Begrepet dømmekraft blir omtalt av Gadamer som en fordring som må stilles til enhver. Det handler om en avgjørende egenskap ved det sunne menneskeforstand. Evnen til å bedømme hva som er rett og galt, og handle for fellesskapets nytte er den fordringen som ligger til dømmekraften hos et menneske. Gadamer påpeker at dømmekraften må tilpasses enhver situasjon og den tar tid å tilegne seg (Fossestøl, 2017, s. 56).

10. Avsluttende kapittel

Min analyse viser ulike faktorer som kan gi svar til forskningsspørsmålet med en forståelse av at jeg søker en orienteringskunnskap med mål om å forbedre praksis. Ved å belyse en kjent handling i en kjent kontekst, prøver jeg å nå ut til et bestemt publikum, lærere, som vil oppleve en større grad av gjenkjennelse i situasjonene som er beskrevet. Kontekstualiseringen og fortolkningen er forsøkt gjort så transparent som mulig for at lesere av oppgaven med annen yrkesbakgrunn også kan oppleve oppgavens innhold som nyttig. Ut ifra en forståelse av at større innsikt gir kunnskap håper jeg derfor at denne oppgaven i seg selv kan være medvirkende til en økende bevisstgjøring og refleksjon over egen relasjonell svarevne i møte med andre mennesker.

Den kontekstuelle kunnskapen viser hvordan man handler på en måte her og nå, og kan ikke beskrives i generelle og universelle regler eller prinsipper (Kvale og Brinkmann, 2015). I praksisnær forskning har en intersubjektiv validering og gjenkjennelse en verdi som en orientering eller et kunnskapsbidrag innenfor et gitt felt og praksisfelleskap.

Med et metodekritisk blikk på min tilnærming kan jeg se svakheter ved å ha valgt programområder ved skolen hvor jeg har en kjennskap til feltet. Har min lojalitet til feltet vært et hinder for det kritiske perspektivet? Slik jeg henviste til de nyutdannedes mulighet for å se på eksisterende praksis med et kritisk blikk, så er også det mitt mandat som forsker i eget felt. Jeg har våget meg ut på dansegulvet, slik jeg henviste til Wackerhausen (2015) på side 51 i denne oppgaven. Jeg har forsøkt meg på en søken etter hva som er sant ved å gjøre det usynlige synlig, og i stedet for å rette oppmerksomhet mot strukturer som skaper orden har jeg søkt grenselandet for å bringe inn nye forståelser som et innspill til en 2. ordens refleksjon. En slik refleksjon kan fungere destabiliserende ved at resultatet av en slik prosess kan skape kaos og uorden, men også ny forståelse og utvikling av praksis.

Ved bruk av observasjon og intervju blir mine funn et resultat av min evne til distanse, mitt kritisk blikk og subjektive erkjennelser avgjørende faktorer for det jeg presenterer i analysen. Dette erkjenner jeg i refleksjonen som en sårbarhet ved tilnærmingen. Samtidig har jeg prøvd gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming og ved bruk av etnografiske beskrivelser å gjøre empirien transparent og fylldig. Jeg har tatt i bruk filosofien til å bringe frem mine tanker og ideer som analyseres. Dette medfører at leseren selv må ta i bruk sin forståelse, erfaring og teori som en sparringspartner til min forståelse av empirien. På denne

måten har jeg forsøkt på en transparens, der leseren selv kan vurdere troverdigheten av analysene.

10.1. Refleksjoner om overføringsverdi og generalisering

Etter å ha observert og intervjuet mine informanter sitter jeg igjen med en utvidet forståelse om hvordan oppstartsamtales erfares for den enkelte.

Ved å se på en relasjonell svarevne som en viktig del av en lærers praktiske kunnskap, leter jeg ikke etter konkrete svar på hvordan, men mer tilnæringsmåter og forståelser som ligger til grunn for det som viser seg i hvordan de handler og utøver dømmekraft i den enkelte situasjon. Oppgaven tar sikte på å rette søkelyset mot en allmenn oppgave som utføres av alle pedagoger i skolen. Jeg ønsker med oppgaven å bidra til en økt grad av refleksjon og større forståelse som skaper muligheter til bevisstgjøring og forbedring i vår relasjonelle svarevne.

Ved å bli bedre til å se hvilke muligheter vi *har* og hvilke valg vi *tar* i gitte situasjoner vil øke vår praktiske kunnskap, og det gjelder for alle menneskemøter.

Vi lever i en kultur hvor vi søker svar. Alle kontaktlærerne i datamaterialet snakker om en «fasit» på god oppstartsamtale. De kommer med forslag på varighet på samtalen og hvordan den bør være med hovedfokus på struktur. Jeg undrer meg over at ingen nevner elevenes ulike personligheter som krever en tilpasning av samtalen. Inger nevner at samtalen påvirkes av hvordan eleven oppfattes, hva som sies eller oppleves som viktig. Her vil jeg referere til Nordahl (se s. 21) som påpeker at pedagogikk dreier seg om læreren er i stand til å samhandle med elevene og møte elevene i ulike situasjoner. I den nye femårige lærerutdanningen er det et fag som heter pedagogikk og elevkunnskap som vektlegger en funksjonell og eksistensiell pedagogisk kompetanse. Pedagogisk skjønn og kritisk refleksjon skal vektlegges som utgangspunkt for lærerens handlinger med tanke på å utvikle den enkeltes elevs mulighet for utvikling og danning (Grimsæth og Brekke, 2016). Pedagogikkens verdi må opprettholdes.

Jeg har valgt fire erfarne lærere som informanter. Ingen nevner sine egne ferdigheter eller begrensninger i å gjennomføre dem. Mangler vi en bevissthet rundt vår egen relasjonelle svarevne?

I mitt datamateriale har jeg erfart at elevenes individualitet innvirker på deres ønsker for samtalen og står i kontrast til lærernes mer standardiserte syn på hvordan oppstartsamtales gjennomføres. Oppgavens omfang tilsier ikke at dette er et allment syn for alle lærere, men

det belyser et behov for å drøfte dette videre i profesjonsfellesskapet og det synliggjør viktigheten av å vektlegge dette i lærerutdanningen.

Mine fire fortellinger viser at det ikke er en korrekt vei til målet, men samtalene må tilpasses situasjonen og den enkelte elev. Situasjonens krav til oss kan ikke planlegges eller løses med en standardisert mal. Noen ganger står vi i situasjoner hvor vi ikke kan gjøre det som står i lærebøkene, men ta i bruk vår praktiske klokskap og skjønn.

Ut fra mine analyser om hva som skaper en god oppstartsamtale, må skolen vurdere om målet med frafallsforebygging best gjøres gjennom en samtale med søkelys på kartlegging kontra en «bli trygg» samtale. En anbefalt bruk av et skjema fra skolens ledelse vil være førende for hva en kontaktlærer velger å bruke. Kanskje kunne det vært en egen kartleggingssamtale med risikoelever i etterkant av oppstartsamtalen? Da kunne oppstartsamtalen fått beholde sin verdi som en samtale med de mål som lærere og elever uttrykker at de har.

Oppgaven er avgrenset til oppstartsamtalen som et møtepunkt mellom kontaktlærer og elev, men den relasjonelle svarevnen gjør seg gjeldende i alle samhandlinger. Ved å belyse dette opp mot teori ønsker jeg å bidra til at en større bevissthet og forståelse for betydningen av hvordan vi som lærere møter elevene. I styringsdokumenter og annen teori finner jeg et ensidig blikk på elevsamtaler om å tilrettelegge for elevens læring. Det stilles ingen krav til samtalekompetanse hos læreren og jeg opplever at skolen viderefører de krav som stilles til antall lovpålagte samtaler med et mål om å innfri, registrere det målbare og skape en kontroll over elevgruppen. Med denne oppgaven ønsker jeg å rette blikket mot kvaliteten og innholdet i samtalen, noe som er vanskelig å måle, men jeg ønsker å utfordre vedtatte sannheter. Jeg opplever at føringene for samtaler med elever ikke tar høyde for individuelle behov. Jeg ønsker på bakgrunn av min forskning å være den kritiske stemmen som hevder at oppstartsamtalen ikke bør være en regissert forestilling som følger et mønster!

Det blir i så fall et hinder og en motvekt til det mål som vår skoleeier har satt for sine ansatte: «Alle medarbeidere skal reflektere over hva verdiene betyr for egen adferd.»

Mitt bidrag er denne oppgaven hvor jeg ønsker å oppdage og utvikle hva som ligger i denne visjonen – sette den på dagsorden. Vi må søke kunnskap, lære av egne og andres erfaringer, lytte, være nysgjerrig og ha mot og evne til å omsette verdier til handling.

Min oppgave kommer som et bidrag til eksisterende forskning om temaet, men det gjenstår fortsatt mange ubesvarte spørsmål. Jeg har forsøkt å ta rollen som en kritisk venn ved å bringe

frem utforskende spørsmål. Mine fortellinger kan være en felles referanse for å belyse en lærers valg av handling, men fagområdet rommer så mye mer.

Som en utvidelse av denne oppgaven ville det vært interessant å ha gjennomført et utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet innenfor fagområdet praktisk kunnskap for å utfordre stabiliteten og mønstrene som etablerer seg i alle fellesskap. Vi trenger studier som gir en kunnskapsutvikling i lærerprofesjonen og praksisfeltet som er i stadig endring.

11. Litteraturliste

- Anvik, C. H. (2016). Ikke slipp dem! Sårbare unge i vanskelige møter. I Follesø, Halås & Anvik (Red.), *Sett, hørt og forstått* (s. 28 – 45). Universitetsforlaget.
- Aubert, A. M. & Bakke, I. M. (2014). Grunnmur: Innledning og Relasjonskompetanse i profesjonelle hjelpende relasjoner. I *Utvikling av relasjons-kompetanse* (s. 11 - 31). Gyldendal.
- Bakken, A., Sletten, M.A. & Eriksen, I.M. (2018). *Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press*. Årgang 18, nr 2, s 48 – 76, 1894 – 1036. NOVA, OsloMet
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151/3083>
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring: fra Art as experience (1934). I J.Dewey, *Estetisk teori: en antologi*. Universitetsforlaget.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1991). *Intuitiv ekspertise: den bristede drøm om tænkende maskiner* (p. 224) Munksgaard.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Eide, H. & Eide, T. (2006). Formidling og bryting av perspektiver. I *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2004). Introduksjon: *Deltagende observasjon* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, R.A., & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer – elevrelasjonen – betydningen for elevenes motivasjon og læring, *Bedre Skole*, 2013 nr 1, s 58 – 65.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202013.pdf>
- Flyvberg, B (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Follesø, R., Anvik, C.H. & Halås, C.T. (2016). *Sett, hørt og forstått*. Universitetsforlaget.

- Fossestøl, B. (2017). Metode og praktisk kunnskap. I C. T. Halås, I.G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Gyldendal akademisk.
- Fuglseth, K.S & Halås, C.T. (2021). *Innføring i praktisk kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.G. (2003). *Forståelsens filosofi*. Cappelen akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Grimsæth, G. & Brekke, M. B. (2016). «Profesjonsfaget» eller Pedagogikk og elevkunnskap» - mer enn navnet må vinnes. *Utdanningsnytt.no*, 2016, <https://www.utdanningsnytt.no/laererstudiet-laereryrket-pedagogikk/profesjonsfaget-eller-pedagogikk-og-elevkunnskap---mer-enn-navnet-ma-vinnes/144191>
- Halås, C.T. (2021). Det vitenskapelige essayet som kritisk utprøvende metode. I *Innføring i praktisk kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Halås, C.T. (2017). Uro som fenomen i profesjonsforskning. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2009). *The Challenge: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hellesnes, G. (2019). Elevsamtalens mellomkroppslige, relasjonelle og eksistensielle dimensjon. En lærers opplevelse av planlagte elevsamtaler i grunnskolen i dialog med kroppslige, relasjonelle og ekstensielle teoretiske perspektiver. *Dance Articulated*, 5(3). <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/ps/article/view/3673/3450>
- Hoel, Linda. (2015). Politibetjentens handlingsberedskap – en praktisk kunnskap for å være skodd for små og store hendelser. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, B & Halås, C.T. (2016). Møtet – en nærværshendelse mellom mennesker. I R. Follesø, C. T. Halås & C. H. Anvik (Red.), *Sett, hørt og forstått*. Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *En individuell rett til et trygt og godt skolemiljø*. 3 – 2017. Skolemiljø. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/3.-en-individuell-rett-til-et-trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/læreplanverket)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg., 2. oppl.). Gyldendal akademisk.
- Kymre, I.G. (2017). Med fenomenologi som bakgrunn for analyse av en fortelling fra sykepleierpraksis. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Gyldendal akademisk.
- Limstrand, K. (2010). *Elevsamtalen: En metodebok for lærere*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon – Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I C. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Gyldendal akademisk.
- Lindseth, A. (2017). Forskningens vei – fra livserfaring til en observerbar verden og tilbake til livets virksomheter. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Gyldendal akademisk.
- Lindseth, A. (2021). Diskrepanserfaring og svarevne. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Lindseth, A. (2021). Refleksiv analyse og prøving av erfaring. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Malmberg-Heimonen, I. (2019). Oslo Metropolitan University.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/623/139>
- Markussen/NIFU. (2018). *Tidlig innsats når det gjelder. IKO – en modell for systematisk frafallsforebygging*. Akershus fylkeskommune.
https://www.trondelagfylke.no/contentassets/5ac3469fddbc4804a26ce31735d3ff2d/iko_veileder-april-2018.pdf
- McGuirk, J. & Mehti, J.S. (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.
- McGuirk, J. (2017). Experience and the story. I Halås, C.T. Kymre, I. G. & K. Steinsvik. (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis*. Gyldendal akademisk.
- McGuirk, J. (2021). Taus kunnskap. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås. (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Meløe, J. (1997). Om å forstå det andre gjør. I A. Greve & Nettet, S. (Red.), *Filosofi i et nordlig landskap. Jakob Meløe 70 år*. Universitetsbiblioteket i Tromsø skriftserie, Ravnetrykk nr 14.
- Meløe, J. (2017). Om å se. Med introduksjon og etterord av Halås, C.T. I Halås, C.T. Kymre, I. G. & K. Steinsvik. (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis*. Gyldendal akademisk.
- Methi, J. S. (2021). Fortelling som forståelsesform og kilde. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås. (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Methi, J. S. (2015). Fortelling som erkjennelsesform. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.
- Myrstad, J. A. (2021). Hva er teori? I K. S. Fuglseth & C. T. Halås. (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Regjeringen.no. (2022, 10. juni). *Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/en-videregaende-opplaring-hvor-elevne-fullforer-og-kvalifiseres/id2918339/>

- Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Polanyi, M. (1966). Taus kunnskap. I *Den tause dimensjonen*. Spartacus Forlag, 2000.
- Postholm, M.B. (2010). Kvalitativ metode generelt og tre tilnærminger spesielt. I *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B (2010). Intervju som datainnsamling. I *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B (2010). Analyse i kvalitativ forskning. I *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). Dialogferdigheter. I *Relasjonskompetanse* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). Teori og data. I *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.

12. Vedlegg

1. Vurdering av NSD
2. Infoskriv til elever
3. Intervjuguide

Vurdering

Referansenummer

298178

Prosjektittel

Masteroppgave om elevsamtalens verdi

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Senter for praktisk kunnskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Catrine Torbjørnsen Halås, catrine.t.halas@nord.no, tlf: 97180016

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Grete Lona Veie, greve@trondelagfylke.no, tlf: 90241619

Prosjektperiode

16.08.2021 - 31.12.2022

Vurdering (1)

20.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva er verdien av elevsamtalen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på elevsamtalen som et verktøy for lærere og hvilken verdi den har for lærer og elev. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven ønsker jeg gjennom en kvalitativ forskningsmetode å se nærmere på den praksisen som foregår mellom elev og lærer i en elevsamtale. Ved bruk av observasjon og intervju som metode ønsker jeg å komme nærmere en forståelse av hva som vektlegges i samtalen. Samtalens betydning for den faglige utviklingen for deg som elev og det relasjonelle forholdet mellom elev – lærer vil også bli belyst.

Retten til elevsamtale er nedfelt i forskrift til Opplæringsloven §3-7 og det betyr at du har krav på å ha elevsamtale med din kontaktlærer. Jeg ønsker å se nærmere på hvilket utbytte du som elev har etter en slik samtale. Jeg vil gjerne finne ut hva du opplever som positivt og hva som kunne vært bedre.

Opplysningene til denne oppgaven vil kun bli håndtert av undertegnende, og oppbevart på en PC med skrivelås. Intervjuene vil bli destruert og slettet etter ferdigstillelse av oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta

Nettopp du får forespørselen om å delta fordi du er elev ved skolen og har erfaring med elevsamtaler. Din kontaktlærer har takket ja til å delta i prosjektet og da trenger jeg en elev i klassen som også ønsker å delta.

Jeg spør inntil seks ulike elever ved skolen om å delta, for å innhente data som kan besvare mine forskningsspørsmål.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gir meg tillatelse til å observere en samtale mellom deg og din kontaktlærer. I tillegg ønsker jeg å ha et individuelt intervju med deg i etterkant av samtalen. Intervjuet vil ta ca 45.min, og kan gjennomføres på skolen. Spørsmålene vil i stor grad handle om dine erfaringer rundt elevsamtalen; ditt utbytte av samtalen og hvordan den gjennomføres. Det vil ikke bli spørsmål om dine personlige forhold eller faglige ståsted.

Under intervjuet vil det være ønskelig å benytte lydopptaker, men lydbåndet vil bli slettet så snart intervjuet er transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Du har også mulighet til å trekke deg fra å delta i prosjektet ved å gi beskjed til kontaktlærer om du ikke ønsker å kontakte meg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Undertegnede, Grete Lona Veie, vil være den eneste som har tilgang til informasjon rundt observasjonen og intervjuet du bidrar i. Intervjuet vil bli transkribert og senere slettet. Gjennom oppgaveskrivingen vil ditt intervju oppbevares på en skrivelås beskyttet bærbar PC. Ditt navn vil bli kodet i oppgaven.

Innholdet i oppgaven vil være vinklet i en slik grad at det ikke skal være mulig å gjenkjenne din deltagelse.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er november 2022. Dine personopplysninger vil da bli makulert sammen med notater fra observasjon og lydfil fra intervju.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Nord Universitet ved førsteamanuensis Catrine Torbjørnsen Halås.

Kontaktinformasjon: 75 51 75 63 catrine.t.halas@nord.no

Vårt personvernombud: Toril irene Kringen. Kontaktinformasjon:
personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Grete Lona Veie

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*hva er verdien av elevsamtalen?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i en elevsamtale med kontaktlærer hvor Grete Lona Veie er observatør
- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

- Kan du beskrive hvordan opplevde du samtalen som du nettopp deltok i?
 - Hva gjorde inntrykk?
- Hvilke følelser kjente du på underveis?
 - Kan du forklare hva som gjorde at disse følelsene oppstod?
- Hvilken del av samtalen følte du gikk best?
 - Hva beskriver denne dialogen hvor det oppleves bra?
- Hva skjedde når samtalen endret seg?
 - Opplevde du underveis at du fikk litt motstand eller at det løsnet?
- Hva synes du om rommet dere satt i? Har det innvirkning på deg hvor samtalen finner sted?
 - Hvor ønsker du å ha en samtale? Hva har betydning?
- Hvilke forventninger hadde du til samtalen?
 - Hva ble annerledes enn du hadde forventet? Bedre/verre?
- Hvilke mål har du for en elevsamtale? Hva ønsker du å oppnå?
 - Tenker du at samtalen er for deg som elev eller for lærer? Hvem kan ha utbytte?
- Tilbake til samtalen som ble gjennomført i dag. Hva ville du ha endret/justert om du skulle hatt den på nytt?
 - Hvilke tema betyr mest for deg? Hvordan bør en samtale være?
- Hva kjennetegner en god elevsamtale?
 - Hva har verdi for deg? Hvilke mål har du for samtalen?
 - Beskriv dine erfaringer fra tidligere samtaler.
- Hva har betydning for deg om du skal ta opp vanskelige tema?
 - Hvilke vurderinger gjør du om du velger å ta det opp eller ikke ta det opp?
- Hvilke faktorer har betydning for at du skal kjenne på en trygghet i samtalen?
 - Hvordan påvirkes du av kjemien/relasjonen mellom dere to?
- Hvilken mal/spørsmål ble brukt under samtalen?
 - Hvordan fungerte det?
- Hvilken innvirkning har en elevsamtale på skolemotivasjonen/faglige prestasjoner?
 - I hvilken grad opplever du at elevsamtalen har verdi?
 - Hva legger du i verdi som omhandler elevsamtalen?

- Hvordan påvirket det deg at jeg var tilsted som observatør?
 - Hva ble annerledes ved å ha noen til stede som du skulle prate med etterpå?

- Din umiddelbare opplevelse av å gjennomføre dette intervjuet?
 - Hvordan synes du det er å reflektere rundt en elevsamtale i etterkant?