

***Kan elevsamtale brukes som verktøy
i tilpasset opplæring?***

**Masteroppgave PED4390
Ann-Evy Wikran**

**Vår 2009
Universitetet i Oslo
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt**

SAMMENDRAG

KAN ELEVSAMTALER BRUKES SOM VERKTØY, I TILPASSET OPPLÆRING?

Ann-Evy Wikran

Masteroppgave PED4390

Vår 2009

Undervisning, didaktikk og læringsteori.

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat. Det står vidare: Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar...”

Opplæringsloven

Problemområde

Kravet til en opplæring tilpasset den enkelte elev er ikke noe nytt. Likevel kan det virke som om kravet til tilrettelegging og tilpasset opplæring har økt. Tilpasset opplæring som samtale tema både i skolen og i media i alle fall etter min oppfatning økt de siste årene. I samtaler mellom lærere kommer det ofte frem at tilpasset undervisning er noe de fleste synes er vanskelig å få til godt nok. Videre er det mange forskjellige meninger om hva og hvordan en god nok tilpasset undervisning er. Jeg ønsket finne ut mer om tilpasset undervisning, og hva jeg kan gjøre for å få til en best mulig tilpasset undervisning for alle elevene. Mange skoler har elevsamtaler som satsningsområde uten å definere hva og hvordan de skal gjennomføres og hva målet er. Jeg ønsker å se på om elevsamtaler kan brukes som et verktøy til å få en god tilpasset opplæring. Jeg ønsker derfor å se om man igjennom elevsamtaler kan:

- Gi elevene større personlig ansvar for egen læring og utvikling.
- Gi elevene bedre innsikt i egen læring og utvikling.
- Gi elevene et ”læringspråk” slik at de kan snakke om læring.
- Gi den enkelte elev mulighet til å oppnå sitt beste.

Metode

Jeg har valgt å studere pedagogisk teori, for å se nærmere på hvordan barn lærer og hvordan de motiveres til å lære og til å ta ansvar for egen læring og utvikling.

Med denne teorien som bakgrunn har jeg planlagt og gjennomført elevsamtaler med en gruppe elever. Jeg har benyttet Aksjonsforskning som metode i arbeidet mitt.

Aksjonsrettet pedagogisk forskning har i hovedsak to formål. Det ene er å forbedre den praksisen en forsker på og at forskningen skal være nyttig for deltakerne mens den pågår. Det andre er at denne forskningen skal bidra til å utvikle teori som kan brukes som inspirasjon til refleksjon og handling både for deltakerne og for andre

Jeg har valgt å benytte en kvalitativ tilnærming hvor jeg går inn i elevsamtaler med fem elever gjennom et skoleår. I tillegg har jeg gjennom en delvis kvantitativ tilnærming sett på generelle trekk fra samtaler med en hel elevgruppe på 15 – 20 elever. Jeg har også laget en liten spørreundersøkelse med spørsmål rundt elevsamtaler og hvor ofte elevene i denne gruppen snakker om skolen og læring hjemme. Denne undersøkelsen ble utført i begynnelsen og slutten av prosjektet, for å se om elevene ble mer reflektert rundt læring og om de snakker mer om skole og læring hjemme etter en periode med elevsamtaler.

Data

Først har jeg samlet teori som omfatter læring og utvikling, for å bruke dette som en bakgrunn til å planlegge elevsamtaler. Jeg har også sett på motivasjon og hvordan barn motiveres. Gjennom et år har jeg forberedt og gjennomført elevsamtaler med elever på barnetrinnet. Etter hver samtale har jeg reflektert over denne og brukt dette som grunnlag i neste samtale. Jeg har sett nærmere på fem elevsamtaler med fem elever gjennom et skoleår. Fra disse fem elevene har jeg samlet referat fra selve samtalen og fra lærers og elevs forberedelse til samtalen.

Resultat

De aller fleste elevene har blitt mer reflekterte enn tidligere, rundt egen læring og utvikling. Flere av elevene er også mer interessert i å snakke om læring enn før. Noen av elevene snakker også oftere hjemme om skolerelaterte temaer. Elever som har hatt sosiale utfordringer som konflikter og mangel på venner har fått redusert sine problemer.

Det er vanskelig å hevde at arbeidet med elevsamtaler er årsaken til denne utviklingen, da elevene påvirkes av mange faktorer blant annet modning.

Jeg tror elevsamtalene er en av faktorene som er bakgrunnen for denne utviklingen.

For meg som lærer har arbeidet med elevsamtaler hatt stor verdi. Jeg har fått blitt kjent med elevene på en helt annen måte enn når jeg arbeider med en hel klasse. Jeg har gjennom samtaler med elever fått innsyn i hvordan de tenker og hvilke utfordringer de har. Gjennom elevsamtalene har jeg fått tak i elevenes potensielle utviklingsnivå på flere områder og dermed kunne lagt til rette for en bedre tilpasset undervisning enn tidligere.

FORORD

Elevsamtaler er et satsningsområde på skolen der jeg arbeider og på mange andre skoler. Det har vært vanskelig å finne stoff og teori rundt gode elevsamtaler eller elevsamtaler som gir et godt utbytte både for eleven, læreren eller begge.

Da tid er en resurs det ikke er for mye av i skolen, er det viktig å bruke all tid så fornuftig som mulig. Ut fra dette kom mitt ønske om å se på elevsamtalene og hvordan få mest mulig utbytte av den tiden.

I samtaler mellom lærere kommer det ofte frem at tilpasset undervisning er noe de fleste synes er vanskelig å få til godt nok. Videre er det mange forskjellige meninger om hva og hvordan en god nok tilpasset undervisning er. Jeg ønsket finne ut mer om tilpasset undervisning, og hva jeg kan gjøre for å få til en best mulig tilpasset undervisning for alle elevene.

Ved å se på elevsamtaler som et verktøy for tilpasset undervisning slapp jeg å velge mellom disse to spennende områdene.

En stor takk til min veileder Kirsten Limstrand for god veiledning, gode tips og raske svar. Det var utrolig godt at du ville fortsette å være veileder for meg selv om jeg brukte mye lengre tid på denne oppgaven enn planlagt.

Jeg har i perioder vært ”i min egen verden”, utålmodig og ikke verdens beste mamma. Tusen takk til mine barn Glenn, Tina og Sondre som har vært tålmodige, ikke mast for mye og støttet meg. Takk også til min samboer Kjell Are og min stedatter Maiken.

Kjempe stor takk til mamma og pappa som hjalp meg gjennom videregående og lærerskolen, gjennom å stille opp som barnevakt utallige ganger. Uten dere har jeg ikke klart det og dermed ikke kunne gått videre til å skrive denne oppgaven.

Ann-Evy Wikran

Jeg startet dette prosjektet høsten 2007. Tanken var å se på elevsamtaler på et klassetrinn på en barneskole. Jeg skulle gjennom aksjonsforskning se om elevsamtalene kunne være et verktøy som førte til en tilpasset undervisning for elevene, som er i samsvar med kravene i opplæringsloven. I aksjonsforskning blir veien til når du går det vil si man går inn og gjør forandringer i planen når det trengs. Min plan forandret seg en hel del selv. Skoleåret kan planlegges godt men det blir ofte mange og store forandringer som velter opplegg. Jeg fant ut at planleggingen min var for dårlig. Gjennom de første elevsamtalene fant jeg ut at noen av elevene hadde større faglige problemer enn jeg trodde. Jeg måtte derfor bruke tid og energi på å ta tak i det. Spesiell tilpasning av undervisningen til disse elevene ble gjort på bekostning av planlegging og reflektering rundt elevsamtalene for de andre. I tillegg kom det kommunale nedskjæringer fra 1. januar som førte til at undervisningstid til elevsamtaler måtte kuttes. Det vil si alle elevene fikk 3 – 4 elevsamtaler det skoleåret, men arbeidet med prosjektet valgte jeg å utsette.

Jeg bestemte meg derfor for å forberede meg bedre å starte på nytt ved skolestart 2008. Da jeg fortsatte å jobbe med de samme elevene har jeg også tatt med litt erfaringer fra de første elevsamtalene.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD.....	4
1. INNLEDNING.....	7
1.2. Bakgrunn og formål.....	8
1.2.1. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	8
1.2.2. Problemstilling.....	9
1.2.3. Målet med oppgaven.....	9
2. METODE OG DESIGN.....	10
2.1. Bakgrunn for valg av metode / design.....	10
2.2. Oppbygging og strukturering.....	12
2.3. Aksjonsforskning og Aksjonslæring.....	13
3. TEORIGRUNNLAG.....	16
3.1. Begreper.....	16
3.1.1. Elevsamtalen.....	16
3.1.2. Tilpasset opplæring.....	20
3.2. Barns læring og utvikling.....	25
3.2.1. Utvikling av selvfølelsen.....	26
3.2.2. Barns læring.....	30
3.3. Motivasjon.....	38
3.4. Vurdering og fremoverveiledning.....	43
3.5. Samtalen.....	47
4. PRAKTISK DEL.....	49
4.1. Hvordan gjennomføre arbeidet?.....	49
4.1.1. Planlegging og strukturering.....	49
4.1.2. Utvalg av informanter.....	50
4.1.3. Første forsøk.....	52
4.1.4. Nytt forsøk.....	53
4.2. Presentasjon av data.....	55
4.2.1. Planlegging og gjennomføring av samtalene.....	55
4.2.3. Hvor bevisste og interesserte er elevene i læring?.....	83
5. OPPSUMERING, KONKLUSJON, AVSLUTNING.....	88
5.1. Om elevsamtaler.....	88
5.2. Om Aksjonsforskning i skolen.....	92
5.3. Veien videre.....	94
VEDLEGG.....	95
LITTERATUR:.....	102

1. INNLEDNING

Er den tilpassede opplæring i Norge dårlig?

I aviser, fagtidsskrifter og i den daglige samtalen både i diverse hjem og i det pedagogiske miljøet er temaet tilpasset opplæring veldig ofte berørt. Jeg oppfatter vinklingen i artikler, innlegg og diskusjoner ofte er rettet mot hvor dårlige den tilpassede undervisningen er.

Tilpasset opplæring handler etter min mening nesten alltid om faglig nivå tilpassning, hvor faglige resultater er beviset på at tilpassningen og opplæringen er for dårlig. Svært sjeldent ser og hører jeg tips om hva man kan gjøre for at det skal bli bedre.

Elevsamtaler er et satsningsområde i mange skoler og kommuner. En del tid og ressurser settes av og brukes til elevsamtalene. Det finnes mye teori og litteratur som kan forsvare og begrunne bruken av elevsamtaler. Hvordan elevsamtalene kan eller bør gjennomføres og hva de skal innholde finnes det mindre litteratur om. Når jeg skal se på innholdet i elevsamtalene er det vanskeligere å finne gode ”oppskrifter”. Det finnes etter hvert en del om mappe metodikk og elevsamtalen som en del av dette. Her er mappen i sentrum.

Jeg ønsker å kunne se den enkelte elev på best mulig måte både sosialt og faglig.

Alle elevene skal føle seg vel på skolen og oppleve gleden av og mestre, og selvfølgelig at elevene skal få en best mulig tilpasset opplæring. I mitt prosjekt ønsker jeg derfor å se om elevsamtalen kan være en hjelp til dette arbeidet.

Jeg har valgt å bruke aksjonsforskning i kombinasjon med aksjonslæring som metode i mitt prosjekt. Aksjonslæringen er veldig praksisorientert og passer derfor muligens godt når man skal forske i eget klasserom. Jeg ønsker også å se på om aksjonsforskning eller aksjonslæring faktisk egner seg for forskning i eget klasserom og hvordan det er å forske i eget klasserom.

1.2. Bakgrunn og formål

1.2.1. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I opplæringsloven § 1-2 står det ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. Det står vidare: Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar...*”

Elevene skal altså ha tilpasset opplæring og det skal legges vekt på godt samarbeid mellom lærer og elev. Kan elevsamtaler være med på å legge grunnlag for gode arbeidsformer mellom lærer og elev og være et verktøy i tilpasset opplæring?

Mange grunn- og videregående skoler driver i dag med elevsamtaler. Noen begynte med dette som et ”nytt fenomen” da klassestyreren ble avløst av kontaktlæreren. Kontaktlæreren skulle være ha ansvar for færre elever og som skulle være nærmere knyttet elevene.

Andre lærere og skoler har hatt elevsamtaler i mange år.

Noen har mer eller mindre tilfeldige samtaler med elevene en til to ganger i året. Andre har systematiske ordninger med mange samtaler i hvert semester.

Disse samtalerne er alt fra en samtale på 5 min. med hvordan har du det, til lengre samtaler hvor læring og utvikling er målet og hvor den individuelle opplæringen blir ivaretatt.

Jeg har hørt mange diskusjoner om dette med elevsamtaler, både blant lærere, elever og foreldre. Det er veldig fasinende at det er så mange forskjellige meninger om disse samtalerne. Trolig er begrunnelsene for og innholdet i disse samtalerne veldig forskjellige.

Jeg tror elevsamtaler kan bidra til en bedre læring, gjennom å ivareta tilpasset opplæring.

Elevsamtaler kan kanskje også være med på å styrke den enkelte elevs selvbilde/selvforståelse og følelsen av tilhørighet og trivsel i skolen.

Jeg ønsker å se om og hvordan elevsamtaler kan brukes som metode/ verktøy for å ivareta tilpasset undervisning/opplæring.

1.2.2. Problemstilling.

Kan elevsamtaler fungere som et verktøy for tilpasset opplæring?

Jeg ønsker å gjøre forsøk for å se om man gjennom godt planlagte elevsamtaler kan:

- Gi elevene større personlig ansvar for egen læring og utvikling.
- Gi elevene bedre innsikt i egen læring og utvikling.
- Gi elevene et ”læringspråk” slik at de kan snakke om læring.
- Gi den enkelte elev mulighet til å oppnå sitt beste.

1.2.3. Målet med oppgaven.

Jeg ønsker, som jeg har sagt i problemstillingen å se om man gjennom god planlegging kan gjennomføre elevsamtaler med elever som fører til at elevene får en god tilpasset opplæring. Jeg ønsker å se på hvordan elevsamtalene må tilpasses den enkelte elev for å nærme seg målet om kravet til tilpasset opplæring. Metoder, verktøy og oppgaver i skolen må være forankret i noe man vet fungerer, til forskjell fra noe som kanskje fungerer og er bra av og til.

I denne oppgaven vil jeg ”dykke” ned i pedagogisk teori og filosofi. Etter det vil jeg gjennomføre et praktisk forsøk med elevsamtaler. Til sist vil jeg reflektere over mine erfaringer for å se om det teoretisk er fornuftig å bruke knappe lærerressurser til samtaler med enkeltelever. Jeg ønsker å ”finne” ut om en bør bruke tid på elevsamtaler. Hvorfor bør man i så fall det og hvordan bør arbeidet være og er det mulig i skolehverdagen. Hovedmålet er å kunne være med å bidra til å utvide både egen og andres kompetanse, rundt elevsamtaler og tilpasset opplæring.

2. METODE OG DESIGN

2.1. Bakgrunn for valg av metode / design.

Skolen i dette prosjektet er en barneskole med ca 260 elever i Vestfold. Det er en liten kommune hvor skolene jobber ganske tett sammen. Flere av satsningsområdene skolen har gjelder derfor ikke bare den ene skolen men hele kommunen. Fagforeningene på den enkelte skole jobber også godt sammen, slik at de fleste avtaler blir ganske like i kommunen. Skoleåret 2007-2008 innførte denne skolen og kommunen arbeid med elevsamtaler, samt arbeid med mapper for alle klassetrinn fra 1. – 7.trinnene. Skolens ledelse ble i samarbeid med lærerne, representert av fagforeningen, enige om at det skulle gis en undervisningstime fra rammen til elevsamtaler for alle kontaktlærere. I tillegg skulle alle kontaktlærere bruke 40 min av bundet tid (ikke undervisning) til dette arbeidet. Etter det jeg har oppfattet skulle tiden både brukes til det å sette seg inn i elevsamtaler som metode og til planlegging, organisering og gjennomføring av elevsamtalene. Elevsamtalene skulle brukes i sammen med elevmapper og om mulig mappemetodikk. Det ble ikke bestemt lengden på samtalene med den enkelte elev. Trinnene jobber litt forskjellig både med mengder (lengden og hyppigheten av) og innhold i elevsamtalene.

Arbeidet med elevsamtaler og mapper er i startfasen og det er veldig mye opp til den enkelte skole og det enkelte trinn å finne ut hvordan de skal jobbe med dette. Slik jeg har oppfattet det skal veien videre staves ut gjennom erfaringene og deling av erfaring fra arbeidet, både innad i skolen og mellom skolene. Det er ikke gitt retningslinjer for hvordan denne erfaringen skal dokumenteres og deles.

I dagens skole hvor tid og lærer ressurser er et knapt gode, er det viktig at en har tenkt godt igjennom og har en god grunn for de valgene man gjør. Alle valg må være godt forankret i kunnskap om hva som fremmer barnets utvikling og læring.

Jeg ønsker gjennom aksjonslæring – aksjonsforskning å planlegge og gjennomføre elevsamtaler på ett klassetrinn i samarbeid med de andre lærere på samme klassetrinn. Hver av lærerne skal som nevnt bruke ca 2 undervisningstimer pr uke til elevsamtaler. Regner vi 25 – 30 min pr elevsamtale gir det 4 elevsamtaler pr uke.

Det vil si at vi skal kunne gjennomføre elevsamtaler med alle elevene hver mnd.

Vi må nok regne med at noe tid kan gå bort hvis noen av lærerne blir syke. Det vil også gå en del tid til å sette seg inn i å planlegge elevsamtalene.

Når skolen velger å bruke så mye tid og ressurser på elevsamtaler er det viktig at samtalene er nyttige for elevene. Fokuseringen på- og tiden til elevsamtaler gir en god mulighet til å lære om og utvikle gode elevsamtaler som er nyttige for elevene.

Når man skal utvikle gode samtaler samtidig som man gjennomfører dem, blir ”veien til mens mann går”. For at man skal sitte igjen med kunnskap for videre arbeid er det viktig at man ikke bare ”går veien” men også reflekterer, dokumenterer og forandrer veien ettersom erfaringene kommer. Til dette arbeidet er aksjonslæring eller aksjonsforskning en god hjelp. Aksjonsforskning er et forskningsopplegg hvor man forsker på og utvikler praksis.

2.2. Oppbygging og strukturering

Denne oppgaven vil i hovedsak være en to delt oppgave. En teoridel og en forsknings del. Da jeg har valgt å bruke aksjonsforskning som metode i arbeidet vil jeg først gjøre rede for denne metoden.

I den første delen av oppgaven vil jeg gjøre et dypt dykk inn i teori og filosofi om utvikling og læring. Denne teoridelen er fundamentet til selve arbeidet. Teoridelen vil starte med drøftinger rundt min forståelse av de viktige begrepene i dette arbeidet: elevsamtale og tilpasset opplæring. Videre vil jeg referere til og drøfte viktige pedagogiske teorier som forklarer læring og utvikling, både faglig og sosialt. Jeg kunne sikkert valgt en annen innfalsvinkel og bygd arbeidet på andre teorier, men jeg har valgt det som jeg har tro på, de teorier som samsvarer med mitt menneskesyn/elevsyn og mitt syn på læring og som derfor føles riktig for meg.

Den andre hoveddelen vil handle om det prosjektet jeg arbeider med. Hvordan arbeidet med planlegging og gjennomføring av elevsamtaler fungerer og resultatene fra dette.

data/observasjoner fra samtalene og refleksjoner rundt disse og en spørreundersøkelse som fokuserer på barnas kjennskap og interesse for egen læring og utvikling.

Til sist vil jeg gi en oppsummering fra prosjektet og refleksjoner rundt dette. Jeg vil avslutte oppgaven med fremovervurdering for det videre arbeidet med elevsamtaler og tilpasset opplæring.

2.3. Aksjonsforskning og Aksjonslæring

Lund (2004) poengterer at et viktig for dem som jobber i skolen, er hvordan de skal utvikle en skole som best mulig ivaretar og stimulerer elevenes læring. Han fremhever Aksjonsforskning som et bidrag eller en hjelp til dette arbeidet. Om Aksjonsforskning sier han at den har som implisitt siktemål å bidra til at praksis forbedres. Aksjonsforskning handler om å drive forsknings og utviklingsarbeid i samarbeid med praktikere i praksisfeltet. (Lund 2004)¹

Aksjonsrettet pedagogisk forskning har i følge Janne Madsen i hovedsak to formål. Hun sier: *”For det første ønsker jeg å medvirke til å utvikle den praksisen jeg forsker på. Denne forskningen skal være nyttig for deltakerne mens den pågår(...). For det andre ønsker jeg at denne forskningen skal bidra til å utvikle teori som kan brukes som inspirasjon til refleksjon og handling både for deltakerne og for andre”* (Madsen 2004).²

Da jeg i arbeidet med elevsamtaler ønsker å utvikle praksisen og ønsker å inspirere til refleksjon og handling rundt arbeidet med elevsamtaler oppfatter jeg den aksjonsrettede pedagogikken som et verktøy som passer til dette arbeidet.

Tiller (2000) henviser til Coghlan og Brannick (2001) og sier at Aksjonsforskningens historie går tilbake til Kurt Lewin. Aksjonsforskning kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap eller pedagogikk eller frigjørende pedagogikk. . Selve ordet "aksjon" retter oppmerksomheten mot aktiv handling og evnen til å søke nye løsninger på problematiske forhold. Et kjennetegn ved denne tradisjon er at aksjonsforskerne forsker sammen med aktørene i praksis, og en grunnpremiss er at praktikerne skal kunne nyttiggjøre seg de resultater som genereres. (Tiller 2000).

¹ Torbjørn Lund artikkel Hvem sin kunnskap, hvem sin forståelse? Aksjonsforskning i skole og utdanning Tom Tiller (red.) 2004

² Artikkel: Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. Aksjonsforskning i skole og utdanning Tom Tiller (red.) 2004

”Aksjonsforskningen uttrykker eksplisitt mål og virkemiddel. Den handler om å få til endringer i menneskenes tenke- og handlemåte eller i de sosio-materielle. Den har ofte klar politisk karakter, og den viser sine kort åpent, der den disiplinerte subjektivitet regulerer prosessen”. (Tiller 2006:45)

”Aksjonslæring er Aksjonsforskningens lillebror. Den har mye tilfelles med erfaringslæring, men kan sies å være en mer kontant og direkte utgave av det å lære gjennom erfaring. Aksjon retter oppmerksomheten mot aktiv handling, at vi pirrer eller pirker bort systemet, irriterer det eller setter det i sterke bevegelser”. (ibid.:43)

Aksjonsforskningens vitenskaplige status er preget av uklarheter og uenigheter.

Kritikk mot aksjonsforskningen er at den i prinsipp ikke kan være vitenskap fordi man griper inn og forandrer det feltet man studerer.

Kalleberg argumenterer i følge Tom Tiller for at det finnes tre typer forskningsopplegg:

Konstaterende når vi spør om hvordan noe er, var eller kommer til å bli.

Vurderende når vi spør om verdien til sosial realitet.

Konstituerende her spør vi hva en kan og bør gjøre for å forme en sosial realitet til en bedre realitet.

Tom Tiller sier videre: *”Innvendingene mot aksjonsforskningen hviler ofte på den feilaktige forutsetningen at de konstaterende opplegg er de eneste sanne representanter for samfunnsforskningen.” (ibid.:47)*

Det finnes alltid situasjoner hvor man ikke kan lære av foreliggende eksempler og situasjoner eller intervenere i slike. Da må man ta den konstruktive fantasi i bruk. I det intervensjonerende opplegget griper samfunnsforskeren selv inn i det feltet som studeres, med tanke på å forbedre det. Den konkrete intervensjonsprosessen blir en del av forskningsopplegget. Dette opplegget er det som klarest defineres som aksjonsforskning. Det intervensjonerende opplegget har et tosidig siktepunkt: generere nye kunnskaper og forbedre det feltet som danner ramme for kunnskapsproduksjonen. (ibid.:48)

Aksjonsforskning er i følge Tom Tiller ikke en metode men et helhetlig konstruktivt forskningsopplegg. I Aksjonsforskningen deltar forskeren aktivt i løsningen av oppgaver og problemer.

Lewin's aksjonsforskningsmodell (fig. 1)³, aksjonsforsknings sirkelen.

Modellen illustrerer hvordan starter med en diagnostisering eller gjennomgang av hvilken hensikt forskningsprosjektet har og i hvilken sammenheng det inngår. Så går man videre og planlegger aksjonen, gjennomfører aksjonen og til sist evaluerer man aksjonen før man er klar til å diagnostisere igjen.

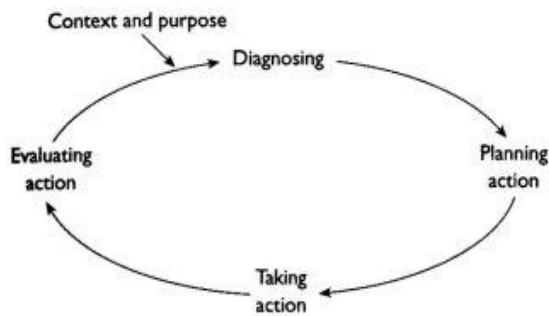


Fig. 1. Aksjonsforsknings sirkelen (Coghlan og Brannick 2001:17).

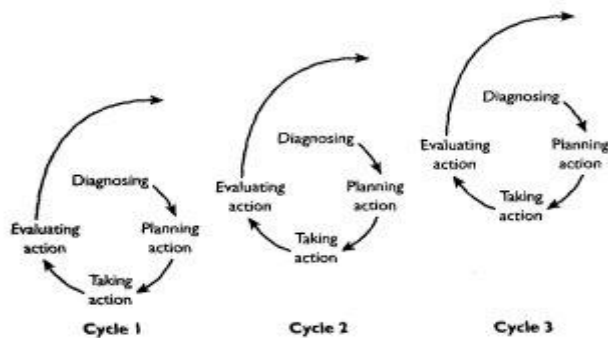


Fig. 2. Aksjonsforsknings spiralen (Coghlan og Brannick 2001:19).

Uansett hvilket forskningsopplegg man velger å bruke, må hensikten være at ny erfaring og kunnskaps ikke er mål men et trinn videre. Aksjonsforsknings sirkelen illustrerer selve aksjonsforskningsopplegget og kunne like gjerne vært tegnet som en av sirklene i spiralen. Målet med aksjonsforskning er at den skal kunne fungere slik som illustreringen aksjonsforsknings spiral modellen. Etter evalueringen går vi videre til neste utfordring, før vi starter på en ny spiral.

Når jeg bruker aksjonsforskning som metode i dette arbeidet vil det påvirke ikke bare den praktiske delen av arbeidet men også den teoretiske. På den måten at jeg først legger et teoretisk grunnteppe for arbeidet. Planlegger og gjennomfører samtalene i praksis. Reflekterer over det som kommer ut av samtalene. Tilbake til teori for å kunne forbedre arbeidet eventuelt finne ny teori vis og når noe ikke går som forventet. Ny praktisk planlegging osv.

³ Figurene er hentet fra <http://home.hio.no/~kristihh/skrive/kap2.htm>

3. TEORIGRUNNLAG

3.1. Begreper

3.1.1. Elevsamtalen.

Mona Berg- Jensen hevder at elevsamtaler og elevsamtalen brukes både om samme begrepet og settes opp mot hverandre som kvalitativt forskjellige begreper. Det er en samtale mellom en elev og en lærer. Slike samtaler kan være både planlagte og formelle og spontane og uformelle. Som kollega og forelder i gjennom mange år har jeg erfart at selv de planlagte formelle samtaler er veldig varierende, både i innhold og tidsbruk. Samtaler med elevene er det hele tiden i skolen. Noen elever får mer samtale tid enn andre.

Jeg ønsker å se på de planlagte formelle samtaler.

Mona Berg-Jensen har gjennom drøfting av begrepet elevsamtaler og elevsamtalen konkludert med: ”- *Elevsamtaler er ikke-planlagte og spontane samtaler som foregår hele tiden.*

Elevsamtalen er faste og regelmessige samtaler om opplæring, som har som mål å skape et godt samarbeidsforhold mellom eleven og læreren”. (Berg- Jensen 2004)

*Andre beslektede begreper er medarbeidersamtale og utviklingssamtale. I disse tilfellene dreier det seg om **formaliserte** samtaler, dvs. samtaler som er bundet av en viss struktur i planlegging, gjennomføring og oppfølging, dette gjennom gjensidig forpliktende avtaler (skriftlige eller muntlige, løse og/eller faste, alt etter samtalenes innhold og karakter). Det dreier seg samtidig om noe som «gjentar seg» (tid og hyppighet), ettersom utviklingsperspektivet er klart definert, dvs. samtaler er mål- og retningsgivende, hvor målet for skolen/lærerne er å kunne tilby en helhetlig læring og utvikling sett ut fra elevenes egne forutsetninger, talenter og individuelle ulike utviklingsnivå. ⁴(sisu)*

Jeg synes begrepene elevsamtaler og elevsamtalen er så like at skillet mellom dem kan bli diffust eller kunstig. Elevenes medarbeidersamtale eller utviklingssamtale synes jeg forteller godt hva vi kan vente av innholdet i samtalen. Hadde ikke begrepet elevsamtale vært så innarbeidet ville jeg kanskje valgt å bruke begrepet utviklingssamtale eller medarbeider samtale da jeg føler at begge disse begrepene dekke innholdet i samtaler slik jeg tenker dem, på en bedre måte.

⁴ www.ubi.no/sisu/elevsamtalen

Samtalenes mål er også å utvikle det sosiale og demokratiske aspektet med tanke på stadig økende forståelse for at mennesker sjøl må være aktive i deltakelse og beslutninger i samfunnsutviklingen. (ibid)

Kirsten Limstrand har i boken "Elevsamtalen en kilde til danning og vekst", valgt å definere, elevsamtalen som en samtale en kan sammenligne med en kombinasjon mellom utviklingssamtalen og medarbeidersamtalen (Limstrand 2006)

Om utviklingssamtalen sier hun at: *"Her ligger det i kortene at samtalen skal være utviklingsorientert, dermed ligger det også et veilederspekt i samtalen."* Limstrand henviser til Reisby 1992 og sier: *Reisby (1992) definerer denne typen samtaler ut fra dansk skole som en dialog mellom lærer og elev (eller gruppe elever), en dialog som er preget av sterk gjensidighet. Hensikten med utviklingssamtalen i hennes beskrivelse er å utveksle kunnskap, verdier og oppfatninger, styrke den enkeltes selvverdsfølelse og støtte eleven i realistiske mulighetsfelter og handlingsplaner.*

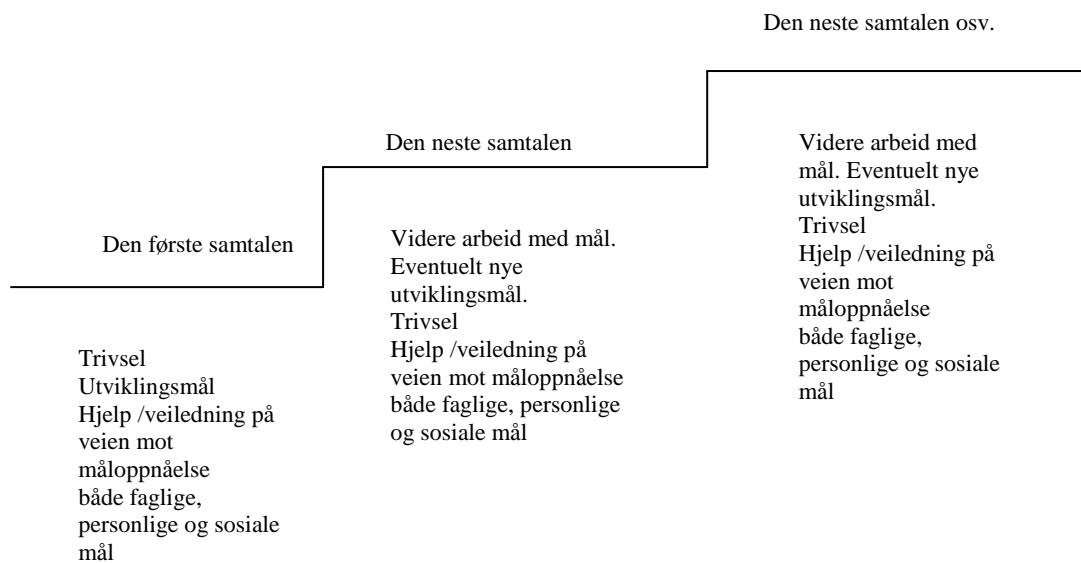
Om medarbeidersamtalen mener hun den typen samtaler som er beslektet med samtalen som: *"anvendes hovedsakelig i bedrifter og institusjoner, på bakgrunn av arbeidsmiljøloven. Her fokuseres på arbeidsmiljø og forhold mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, med sikte på å fremme målretter virksomhet og gode arbeidsvilkår."* (ibid.)

Kirsten Limstrand skriver videre i boka si: *"Med utviklingssamtalen antyder jeg en gjensidighet, hvor samtalen peker mot både faglig, personlig og sosial utvikling. Utviklingssamtalen er dannelsorientert, i det den legger opp til kritisk vurdering og refleksjon. Den er også vekstskapende, i det den er målbærende og handlingsorientert. Medarbeidersamtalen har spesiell fokus på arbeidsmiljøet og arbeidstakerens (her elevens) generelle trivsel og utvikling".* (ibid)

Kirsten Limstrand skriver i 1996: *"Slik jeg tenker elevsamtaler har de et positivt og forebyggende utgangspunkt, og samtalen må gjennomføres systematisk gjennom hele skoleløpet med sikte på å utvikle hele potensialet hos barn og unge og slik at den blir en naturlig progresjon i denne utviklingen. Samtalen må ta utgangspunkt i hva barnet vil og kan, hva de ønsker og drømmer om, hva de har lyst til å lære og hva de strever med."*

Jeg støtter meg både til både til Mona Berg-Jensen og Kirsten Limstrand når jeg hevder at elevsamtalen er en strukturert planlagt samtale. Målet med elevsamtalen er at elevene skal få en helhetlig læring, hvor både elevenes faglige og sosiale utvikling skal vektlegges. Jeg velger å ikke forstå skillet mellom elevsamtalen og elevsamtaler på samme måte som Mona Berg-Johansen. Tilfeldige samtaler med elever forstår jeg som tilfeldige samtaler eller bare samtaler mellom elever. Begrepet elevsamtaler forstår jeg som et flertall av begrepet elevsamtale, dette er i tråd med min forståelse av måten Kirsten Limstrand har brukt begrepet. Hun sier gjerne at elevsamtaler følger etter elevsamtalen idet det utkrystalliserer seg et behov for å snakke mer om en sak eller at det dukker opp nye tanker.

For at elevsamtaler skal kunne regnes for gode elevsamtaler må de være godt planlagte og strukturerte. Samtalene må være utviklingsorienterte og de må ta hensyn til hele elevens utvikling både faglig, personlig og sosial. En må ta utgangspunkt i hva eleven kan og elevens ønsker, drømmer og mål. Min erfaring er at mange barn i dag er veldig usikre både på hva de kan, sine ønsker og drømmer og hvilke mål de kan eller bør sette seg. Elevene trenger derfor å lære seg å se hva de kan og bli kjent med hvordan de selv lærer best. De må også lære å sette realistiske mål for egen utvikling. Elevsamtalene må derfor også inneholde en styrking av elevenes selvforståelse og arbeidet med mål. Elever som har det bra med seg selv har et bedre grunnlag for læring, samtalene må derfor også være med på å styrke elevenes selvverdsfølelse. Elevsamtalen må ikke være en ”engangshendelse” men en rekke samtaler som er planlagte og strukturerte, hvor man ser fremover og hvor den ene samtalen bygger på den forrige og retter seg mot den neste. På denne måten kan elevsamtalene være et verktøy i det å påse at hver elev får en tilpasset opplæring.



Fra prosjektet ”En inkluderende skole” har jeg hentet et sitat. Jeg ønsker å bruke dette sitatet som plattform for riktig valg av vinkling på arbeidet med elevsamtaler:

”Hensikten med den planlagte elevsamtalen er blant annet å gi eleven økt innflytelse på egen arbeidssituasjon og dermed innflytelse på egen læringsprosess. Dette innebærer at eleven selv utvider sine kunnskaper på bakgrunn av tidligere erfaringer. Elevsamtalen er en viktig arena hvor læreren får innsikt i elevens bakgrunnskunnskaper. Denne innsikten gjør læreren bedre i stand til å ivareta elevenes ulike læringsstiler og se hvilke læringsstrategier som best fremmer læring hos den enkelte. Lærerens rolle er å være en støttespiller som bygger stillaser i elevens læringsprosess og gir støtte for elevens utvikling. Slik kan skolen bedre gi en tilpasset opplæring som ivaretar de enkelte elevers forutsetninger og behov, og ut fra dette bidra til å at eleven har realistiske mål å arbeide mot”.⁵

⁵ <http://www.tk2.no/inkluderende/>

3.1.2. Tilpasset opplæring

Tanken og prinsippet om enhetsskolen har vært viktig i Norge.

I tanken om Enhetsskolen har alles rett til et likt opplæringsforløp, kvalifikasjoner og lik mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv har vært et sentralt mål.

Skolen skal også sørge for utvikling av dannelse, evnen til fornuftig selvbestemmelse og evnen fri selvstendig tenkning. I prinsippet om enhetsskolen er det viktig at alle får lik mulighet til å tilpasse seg skolen og samfunnet.

Prinsippet er så viktig at kravet om og rettigheten til en tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven. Der står det som jeg også har vist til tidligere: ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*”

Eiliv Grude sier at:

” – *Tilpasset opplæring er en av norsk skoles klare fortrinn. Men det er en stor utfordring å make å ta konsekvensene, både holdningsmessig og praktisk, av en slik målsetning...* ”

” - *For det er fortsatt en viss tradisjon i skolen for å se på en skoleklasse som en flokk gjennomsnittselever som skal mestre det gjennomsnittlige på klassetrinnet de har nådd.*”

(Grude 2002)

Bachmann og Hauge har vært med å evaluert L- 97. Ser vi på konklusjonen fra denne evalueringen kan det se ut som om han har rett i sine antakelser. De sier blant annet:

”*Grunnskulen gir ikkje slik målet er ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader og kulturell og språkleg bakgrunn. Fleire elevar står overfor ein skule som ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn. (Hauge 2003a: 103) (Bachmann og Hauge 2006)*

Dette kan tyde på at grunnskolen har vei å gå eller utviklings potensial når det gjelder å gi elevene en likeverdig opplæring.

”*I evalueringa av reform 1997 kom det fram at både lærarar og skoleeiarar var usikre på kva tilpassa opplæring var og korleis det skulle gjennomførast i praksis (Haug 2003). Krav og forventningar var ofte utydelege i læringssituasjonen*”,..(ibid.:7)

Tilpasset opplæring er i følge Kari Bachmann og Peder Haug et politisk skapt begrep. *”Det utfordrer både forskning og pedagogisk praksis i tilnærming og operasjonalisering. Vanskene kommer dels av at begrepet er uklart definert, og dels av at begrepets politiske innhold og betydning endrer seg over tid...- konsekvensen er at begrepet kan ha ulik ideologisk innhold og formål”.* (ibid.:19)

I artikkelen grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring sier Haug og Bacmann: *”Ei utfordring i omgrepet ”tilpassa opplæring” er at omtalen uansett politisk retning er relativ abstrakt og generell. Det er slik med mange av dei mest nytta politiske-retoriske poenga. Dei er lette å få tilslutning til, nesten umolege å være kritiske til, men samstundes vanskelege å gjennomføre som praksis”* (ibid.:16).

Når dette begrepet både forandrer seg over tid og er uklart definert blir det opp til den enkelte forsker, kommune, skole eller lærer og tolke og definere tilpasset opplæring.

Da er det lett å se at tilpasset opplæring lett vil variere ut fra hvordan man tolker begrepet og hvilke kunnskaper og muligheter man har. Dette viser også rapporten om tilpasset opplæring. *”- De materielle og pedagogiske forholdene i skolene i landet kan variere nokså mye. Dette sammen med de mange og ulike signalene om hva begrepet tilpasset opplæring handler om kan også ha vært med på å skape nokså forskjellige betingelser for tilpasset opplæring”* (ibid.:13).

En annen årsak til den dårlige tilpassede opplæringen kan også være en generell dårlig opplæring. I rapporten hevder Bachmann og Haug gjennom å vise til forskjellig forskning at læringstrykket er svakt mange steder i skolen. Med læringstrykket mener de prioritering av faglig læring. De konkluderer med: *”- Vi ser det slik at det hjelper verken med tilpasset opplæring eller med spesialundervisning, dersom det ikke er viktig å lære”.* (ibid.:12)

”Resultatene fra PISA –undersøkelsene både fra 2000 og 2003 bekrefter en opplæring som ikke setter høye nok faglige krav og som mangler tydelig progresjon” (ibid.:50)

Det er viktig å se på koblingen mellom tilpasset opplæring og læring. Økes læringstrykket i skolen slik at den generelle læringen blir bedre kan vi kanskje forvente at også den tilpassede opplæringen vil bli bedre. Det vil i alle fall bli lettere å se behovet og forventningen til tilpasningen.

Rapporten viser at noen skoler gjør det bedre enn andre skoler.

”Ved de skolene som gav elevene det beste resultatet, fant forskerne det de kaller en høy pedagogisk bevissthet. Med det mener de at skolene har valgt en pedagogisk grunnide` som de bruker som utgangspunkt for all undervisning”.(ibid:78))

I rapporten hevder de at: *”Klafki`s beskrivelse av det kategorialt dannende like gjerne kan anses som en beskrivelse av tilpasset opplæring som på en eller annen måte gir eleven mulighet til å møte det fundamentale med utgangspunkt i hans eller hennes erfarings- og forståelseshorisont. Dette krever at læreren gjennom didaktiske analyser finner frem til hvordan utdannelsens innhold kan fremstilles på en slik måte at den åpenbarer det kategoriale for eleven”. (ibid.:34)*

Med begrepet Kategorial dannelse forstår jeg en danning eller opplæring som er gir eleven ikke bare faglig læring, men en grunnleggende forståelse som gir eleven evnen til å tilegne seg ny læring og ny forståelse.

Jeg forstår dette som at tilpasset opplæring ikke bare skal være et verktøy for faglig utvikling, men også et verktøy når det gjelder å ”forme” det dannede og sosiale mennesket.

I rapporten viser de også til en politisk omdreining når det gjelder tilpasset opplæring.

Omdreiningen går fra en opplæring underordnet fellesskapet i reformene 94 og 97, til en individorientering i Kunnskapsløftet.

De skriver videre at skolen, lærere, elever og foreldre stilles overfor stor valgfrihet når det gjelder utformingen av tilpasset opplæring. Det gis også et større medansvar for resultatene enn tidligere.

Mange elever og foreldre har hevdet at de har liten innflytelse på opplæringen. Det har vært få arenaer hvor foreldre og elever har fått uttalt seg og har blitt hørt.

Norge har i de siste årene forsøkt å utvikle et verktøy for å gi elevene mulighet til å gi tilbakemeldinger om skolen og for å få bedre å få tak på hva elevene mener om skolen. Dette verktøyet har de kalt elevinspektørene. Elevinspektørene er et ”program” hvor elevene på enkelte klassetrinn hvert år svarer på en rekke spørsmål knyttet til skolen og opplæringen sin. Elevinspektørene er et nasjonalt verktøy der elevene vurderer opplæringssituasjonen sin.

”- Et sentralt resultat i mye av denne forskningen er at elever og lærere ofte har ulike oppfatninger av både hva som foregår, hva som bør foregå og av kvaliteten det har.

I rapporten henviser de også til Imsen`s undersøkelser der hun viser – ”at lærerne mener de driver en relativt omfattende tilpasset opplæring, mens elevene mener det ikke er slik.”

(ibid.:54)

Det er med andre ord viktig å snakke med elevene og lytte til deres meninger og oppfatninger, det er tross alt deres opplæring som skal være i fokus.

Det er viktig for alle å oppleve mestring, det gjelder også selvfølgelig barn og elever.

Følelsen av mestring øker selvfølelsen og gir oss mot til å starte på nye oppgaver.

For at alle elevene skal kunne oppleve mestring må oppgavene og læringen i skolen tilpasses det enkelte barn både faglig og sosialt.

Den tilpassede opplæringen og tilretteleggingen i skolen blir nok ofte løst ved at elevene får arbeidsplaner og lekseplaner med mindre og eller lettere oppgaver.

Det er vel neppe sannsynlig at elevene vil bli ”så flinke som mulig” gjennom å få mindre og lettere oppgaver av det samme. I denne måten å løse tilpassningen på er den sosiale utviklingen fraværende.

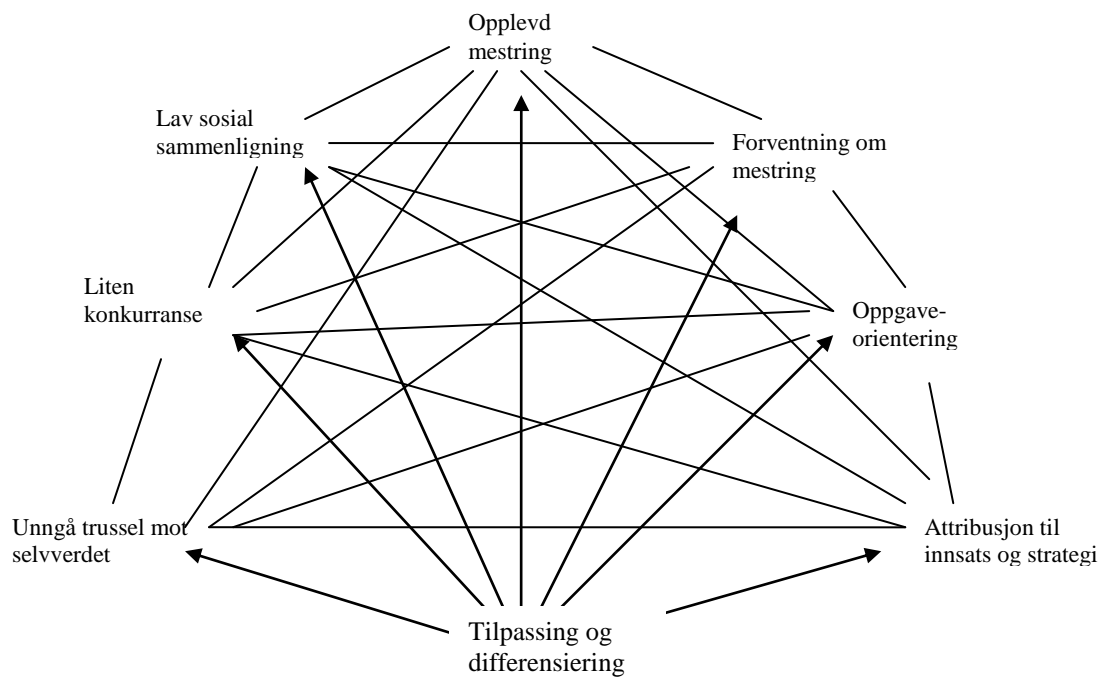
Som jeg har vist til tidligere er begrepet tilpasset opplæring abstrakt og generelt. Det finnes ikke noen god oppskrift på hvordan det skal gjennomføres i praksis.

Jeg tror likevel at alle er eller bør være enige i viktigheten og betydningen av en god tilpasset opplæring.

Skaalvik og Skaalvik (1996) har laget en modell som illustrerer betydningen av tilpassning og differensiering av elevenes opplæring.

Modellen viser et komplisert nettverk av sosiale faktorer som direkte og indirekte virker inn på den tilpassede opplæringen. Under planlegging av opplæringen er det viktig å ta hensyn til disse faktorene. For eksempel vil elevens tidligere opplevde mestring påvirke forventningene til ny mestring. Samtidig vil forventningen til konkurranse og sosial sammenligning påvirke forventningene til resultat.

Eksempel: Når en skal tilrettelegge arbeidet for en elev som for eksempel skal lære seg multiplikasjonstabellen, må en ta mange hensyn: Hva kan vi forvente av eleven? Hva forventer eleven av seg selv? Liker eleven konkurranse? Bør elevens resultater sammenlignes med andres resultater? Kan et nederlag eller en seier påvirke elevens selvverds følelse? Hvilke oppgavetyper mestrer eleven best? Hvordan kan en både måle innsats og resultat? Hvordan lære denne eleven strategier som passer til henne?



I den pedagogiske debatten er spørsmålene ofte er det en god eller dårlig tilpassing. Hvordan er ressursene. Hvor stor er voksentettheten er det mulig å gjennomføre tilpassning til den enkelte elev. Dette er selvfølgelig viktige spørsmål, men tilpasset opplæring må ikke være et mål i seg selv. Det må være et redskap som sammen med andre redskap fører til at eleven lærer best mulig, både faglig og sosialt.

3.2. Barns læring og utvikling

Når en skal gjennomføre elevsamtaler er det viktig at disse samtalerne er godt planlagte og at man har mål for samtalen. Både langsiktige og kortsiktige mål. Man kan sikkert både gjennomføre samtaler og lage mål sammen med elevene uten et godt teorigrunnlag, men jeg har erfaring med at godt planlagte samtaler som er forankret i teori gir meg en større trygghet og jeg mener at det jeg og eleven sitter igjen med etter samtalen er bedre enn de gangene jeg har gjennomført mindre planlagte samtaler.

Når det langsiktige målet for samtalerne skal være å:

- Gi elevene større personlig ansvar for egen læring og utvikling.
- Gi elevene bedre innsikt i egen læring og utvikling.
- Gi elevene et ”læringspråk” slik at de kan snakke om læring.
- Gi den enkelte elev mulighet til å oppnå sitt beste.

Jeg mener at læreren må tenke godt igjennom hvordan barnet lærer og utvikler seg. Når man gjennom samtaler skal bevisstgjøre eleven på sin egen læring og utvikling må læreren ha god kunnskap om dette. Læreren må vite at barn ikke er like. De utvikler seg og lærer forskjellig. For å kunne diskutere og vurdere egen læring tror jeg det er viktig å ha en god selvfølelse. Min erfaring er at trygge elever vil lettere kunne skille mellom korrigerende avferd og kunnskap og kritikk av seg selv som person. Det er derfor viktig å gi elevene en trygg og god selvfølelse.

Læreren må legge til rette for at elevens selvfølelse skal være så god som mulig.

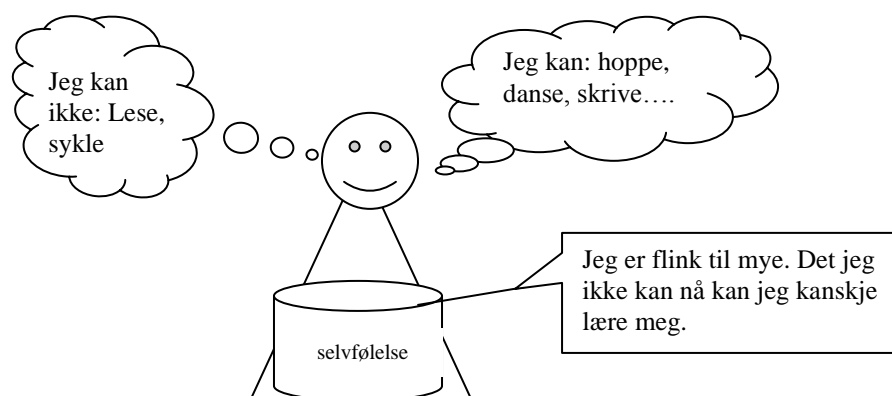
3.2.1. Utvikling av selvfølelsen

I Limstrand 2006 henviser hun til Reisby (1992) som understreker at en del av hensikten med en utviklingssamtale er å styrke elevens selvverdsfølelse. Jeg forstår selvverdsfølelse som en følelse der man synes man er verdifull. Denne selvverdsfølelsen trenger ikke bety at man synes man selv er flink til alt. Men heller at man er fornøyd med og prøver å gjøre det beste ut fra sine muligheter. Jeg forstår selvverdsfølelsen som det samme som en god selvfølelse.

Jesper Juul (1996) sier det slik: ”Selvfølelsen er vår viten om og opplevelse av hvem vi er. Selvfølelsen handler om hvor godt vi kjenner oss selv, og hvordan vi forholder oss til det vi vet. Selvfølelsen kan billedlig beskrives som en slags indre søyle, senter eller kjerne. Selvtillit handler om det vi kan. Det vi er gode og dyktige, eller dumme og dårlige til - det vi kan prestere”.

Skaalvik og Skaalvik(1996) refererer til Kaplan(1980) forståelse av lav selvaksept:

”Å verdsette seg selv lavt eller å ha lav selvakseptering er en subjektiv ubehagelig tilstand (Kaplan 1980). Lav selvakseptering kan ha store konsekvenser for vår mentale helse. Personer med lav selvakseptering har, sammenlignet med andre grupper, flere symptomer på sviktende mental helse (Kaplan 1980; E. Skaalvik 198; Ystgaard 1993). Dette gir seg utslag i psykosomatiske symptomer (hodepine, magesmerter), depresjon, angst og stress”.



Egen illustrasjon.

Når barnet har en god og trygg selvfølelse, ”en stor indre søyle”, vil hun ha et bedre forhold til det hun kan og ikke kan. Har barnet en usikker selvfølelse vil hun ofte bruke selvtilliten som byggemateriale for selvet. Hva hun kan eller ikke kan, blir byggematerialet som avgjør

selvfølelsen eller egen verdien. For barn med en trygg god selvfølelse er egenverdien der uavhengig av det hun kan. Det hun kan er bonus og det hun ikke kan er utfordringer.

I følge Jerlang (1996) viderefører sosialiseringsteoretiker Erik H. Erikson Sigmund Freuds Psykoanalytiske faseteori. Freud har drømmer som innfallsport, mens Erikson mener leken er innfallsporten til barnets personlighet.

I følge Erikson utvikles barnet gjennom samhandling og det eksisterer en gjensidig imøtekommenhet mellom barn og samfunn. Han hevder at barn tolker det ubevisste i de naturlige omgivelsene gjennom lek og kommunikasjon. Erikson mener at identitetsutviklingen er en livslang prosess, denne prosessen tar utgangspunkt i samspillet mellom mor og barn fra fødselen. Menneskets identitet eller ego utvikles gjennom 8 faser eller livsstadier. I hvert stadie blir individet konfrontert med bestemt problematikk, og det oppstår en slags eksistens krise. Hver krise må forstås som periode med særlig sårbarhet med risiko for hemming av individet, men også som en periode med særlig mulighet for utvikling. Gjennom å løse krisene utvikler individet sin personlighet eller identitet.

I hver periode er det et karakteristisk personlighetstrekk som trer i forgrunnen. Selvet får en ny dimensjon eller et nytt perspektiv og dermed oppstår det en åpenhet hvor mulighetene er til stede både for positivt og negativt utfall, disse utgjør utviklingen av det nye personlighetsaspektet. I praksis vil individet komme ut av hver periode med en sum av både positive og negative erfaringer. Tyngdepunktet vil ligge et sted mellom ytterpunktene, alt etter hvordan erfaringene har vært. I skolealderen er barnet i følge Imsen i den fjerde fasen. (Imsen 1991) I denne fasen er dyktighet, flid kontra underlegenhet som er personlighetstrekket som er fremtredende. Elevsamtaler på barneskolen vil derfor være med å påvirke om eleven ønsker eller makter å se på seg selv som dyktig eller underlegen. Gjennom elevsamtaler kan læreren være med på å påvirke elevens syn på seg selv. Læreren kan påpeke områder hvor eleven er dyktig noe som kan minske følelsen av underlegenhet. Den neste fasen er puberteten.

Puberteten starter ofte i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. I puberteten er identitet det fremtredende personlighetstrekket. I denne perioden dannes elevens identitet eller i motsatt fall identitetsforvirring. Også i puberteten er det viktig at de voksne rundt barnet er med på å påvirke barnet til å få en positiv utvikling, en god og trygg identitet. Gjennom elevsamtalene kan læreren hjelpe elevene med problemer i denne prosessen.

Jeg vil ikke gå inn på de andre stadiene i identitetsutviklingen bare påpeke dette at i alle fasene er det et personlighetstrekk som er fremtredende og identiteten og selvbildet utvikles gjennom hvordan individet løser «kriser» og opplevelsen av dette i forhold til omverdenen.

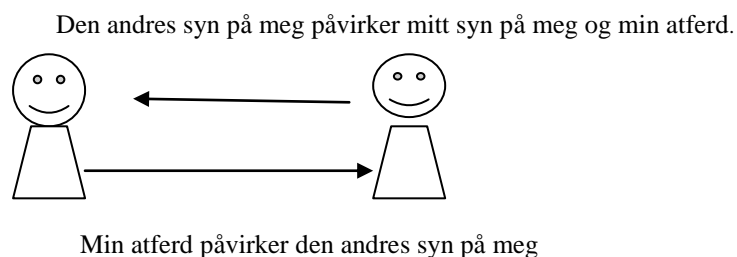
Elevenes ”kriser” og måten læreren snakker med elevene vil ha betydning for elevens personlighets utvikling.

I en periode i livet kan læreren være en viktig person for elevene. Lærerens måte å behandle og snakke med elevene på kan påvirke elevens syn på seg selv.

Georg H. Meads symbolske interaksjonisme bygger hovedsakelig på amerikansk idetradisjon; pragmatisme. Det vil si vektlegging av erfaring, tenkning og ideer ses i nøye sammenheng med menneskelig aktivitet og sosialt liv. Ting og inntrykk får mening i og gjennom menneskers praktiske virksomhet og interesser.

Mening og orden er ikke noe som kommer til oss fra verden rundt oss, men det er noe vi gir eller tilfører verden i vår omgang med den. Vårt syn på oss selv er også noe vi forstår gjennom omverdenen. Andre rundt oss utgjør et «speil» som vi betrakter oss gjennom, og gjennom å betrakte andres syn på oss selv danner vi oppfatningen av oss selv. Denne teorien blir også kalt speilingsteorien og den belyser selvets sosiale opphav.

En sentral tese i teorien er at individet danner sin selvoppfatnings indirekte, gjennom persepsjon av andres oppfatning av det. Barnet får en oppfatning av seg selv gjennom å registrere andres reaksjoner på egen atferd.



Hvem den ”andre” er har stor betydning for hvor mye den`s mening og atferd påvirkning utviklingen av selvoppfatningen. Noen har svært liten betydning og andre er veldig viktige eller signifikante.

”De signifikante andre opptrer ikke bare som person, de representerer også kultur og forståelsesformer, de er samfunnets budbringere til barnet”. (Frønes 199:43)

Er barnet på en ferietur og ikke forstår språket og kulturen vil det sannsynligvis i liten grad påvirke barnets syn på seg selv. Kulturen barnet lever i, og foreldre, lærere og med elevens meninger er derimot svært viktig.

Frønes poengterer at Mead beskriver hvordan de første signifikante andre barnet møter legger grunnlaget for barnets oppfatning av verden. De første signifikante andre som oftest er foreldrene lærer bevist eller ubevist barnet hvordan det skal tolke verden rundt seg. Hvilke ”briller” barnet skal se på verden med.

Læreren er også en signifikant andre for eleven. Gjennom elevsamtalen kan læreren påvirke elevens selvforståelse både igjennom samtale om hva eleven kan og gjennom å bidra til elevens språkutvikling. Ser vi til Eriksons teori om personlighetsutviklingen kan læreren, gjennom å påvirke barnets syn på seg selv, påvirke barnets personlighet.

Språkutviklingen spiller en vesentlig rolle for barnets selvbylde utvikling. Den lille hører fra andre hva han eller hun heter, om han er gutt eller jente snill, slem, flink eller dum osv. Etter hvert blir barnet i stand til å oppfatte disse merkelappene som vurderinger av seg selv.

Gjennom imitasjon og rollelek prøver barnet ut andres «roller» og lærer å se andres perspektiv og gjennom det se seg selv med de andres «briller» (Evenshaug og Hallen 1993)

I følge Skaalvik og Skaalvik er et viktig poeng for Mead at barnet blir mer og mer i stand til å ta andres perspektiv og derfor forutsi andres reaksjoner på egen atferd.

Det er elevens opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjon og atferd. Selv om læringsmiljøet oppfattes som godt av læreren og de fleste elevene i klassen, kan det for enkelte elever oppleves som truende og lite stimulerende. Et kriterium på et godt læringsmiljø er at det ivaretar viktige behov hos eleven (Skaalvik & Skaalvik 1996). Elevene har behov for å oppleve mestring, anerkjennelse, positiv selvbedømmelse og selvkseptering. Til dette trenger eleven å bli sett, hørt og få mulighet til individuell hjelp og tid til refleksjoner. Her kommer elevsamtalene inn som et godt verktøy. Gjennom elevsamtalene får eleven mulighet til å bli hørt, sett og få anerkjennelse.

Vi kan ”lære” elevene å opptre i samhandling med andre slik at den andre får et positivt syn på eleven som igjen fører til at elevene får en bedre følelse for seg selv.

I følge Frønes påvirker læreren indirekte elevens plass i skolens hierarki.

Det er derfor viktig at læreren ikke bare hjelper eleven i dens sosiale utvikling, men også er klar over hvordan han selv påvirker de andre elevenes syn på den enkelte elev.

Læreren kan altså påvirke både elevens plass i elevgruppa og elevens syn på seg selv.

Gjennom hyppige elevsamtaler kan læreren hjelpe eleven til å se seg selv på en annen måte.

3.2.2. Barns læring

Nivå

Lev Vygotsky (1896 – 1934) - hevdet at barnet allerede fra fødselen av må forstås som et sosialt og kollektivt vesen. Det er barnets samhandling med omgivelsene som del av et kollektivt og kulturelt fellesskap som danner grunnlaget for utvikling som individ.

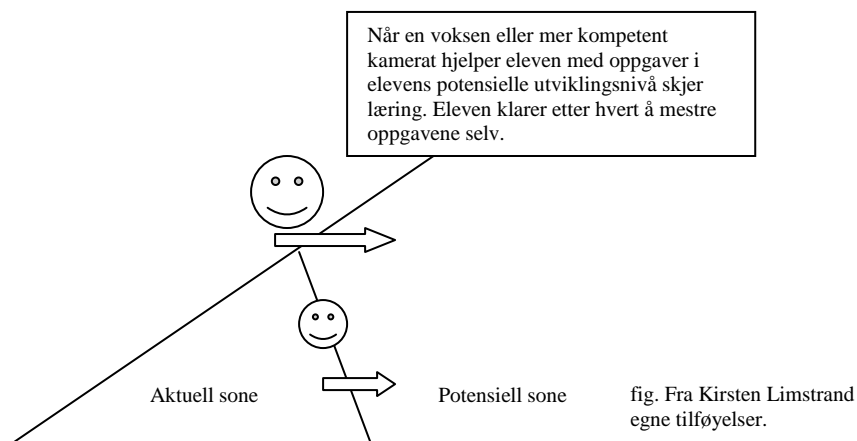
Grunnlaget i Vygotsky`s teori om menneskets utvikling er det dialektiske forholdet mellom mennesket og kultur; mellom utvikling på individplan og utvikling på samfunnsplan (Bråten 1996).

I følge Bråten mente Vygotsky at skolens undervisning spilte en svært viktig rolle i individets kognitive utvikling. Undervisningen innebar etter hans mening en spesiell form for diskurs som skapte utviklingsmuligheter for nye former for tenkning.

Det er forskjellen mellom barns egne prestasjoner og det de kan klare i samarbeid med en voksen eller et annet mer kompetent barn som er interessant. Denne forskjellen forteller oss om barnets videre utvikling og dens utviklingspotensial. Vygotsky (1978) lanserte i følge Bråten uttrykket den nærmeste utviklingssonen for å beskrive dette utviklingspotensialet.

Utviklingsteorien hans handler både om utvikling og undervisning.

Barnets kompetanse må forstås fra to synsvinkler. Den aktuelle sonen eller det aktuelle utviklingsnivået som handler om det barnet kan i dag. Den nærmeste utviklingssonen eller det potensielle utviklingsnivået. Det potensielle utviklingsnivået er det som er innen rekkevidde for barnet og som det under noen omstendigheter kan nå. Disse omstendighetene dreier seg om hva barnet kan greie i samarbeid med en voksen eller en mer kompetent kamerat/ med-elev. Vygotsky hevdet at all læring skjer i det potensielle utviklingsnivået. Det et barn kan utføre i dag i en samarbeidssituasjon, kan det utføre selvstendig i morgen.



De fleste prøver både lokalt utarbeidede prøver kapittelprøver i bøker og standardiserte prøver måler elevenes aktuelle nivå eller sone. De sier ingen ting om elevens potensielle utviklingszone. De viser med altså hva barnet allerede kan og hva det ikke kan. Når disse prøvene, for eksempel nasjonale prøver, skal legge grunnlaget for videre læring, bygges den videre læringen på hva barnet kan og ikke kan. To elever som får samme skår på en prøve kan ha svært forskjellig potensiell utviklingszone. Da læring i følge Vygotsky skjer i den potensielle utviklingssonen, altså det barnet nesten kan eller kan med litt hjelp bør undervisning og oppgaver tilpasses elevens potensielle utviklingszone. Lærerne og elevene bør vite potensielle utviklingszone er og bygger tilpassningen på dette grunnlaget. Jeg vil illustrere dette med et eksempel.

Eksempel:

$$\begin{array}{r} \text{To elever har fått oppgaven} \quad 45 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad + \underline{19} \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad = \underline{\quad} \end{array}$$

Ingen av elevene har greid å løse oppgaven riktig.

1. Den ene eleven svarer: 19
Den andre eleven svarer: 514
Her ser vi tydelig at veien videre for elevene må bli forskjellig.
De har forskjellig potensiell utviklingszone.
2. Begge eller en av elevene kunne også valgt å ikke besvare oppgaven fordi de forsto at svaret nok var feilt.
De har fortsatt forskjellig potensiell utviklingszone.
3. Begge elevene har svart 514.
Den ene har tenkt $4+1=5$ og $5+9=14$.
Den andre har tenkt $5+9=14$ og $4+1=5$
Selv om begge elevene har en mistolkning av algoritmen og får samme feil i svaret, står de på forskjellig sted i forståelsen og veien videre.
De har sannsynligvis forskjellig potensiell utviklingszone.

Læreren kan og bør legge til rette for undervisning og oppgaver som baseres på elevens potensielle utviklingsnivå. Det vil si at læreren må ”bygge stillaser” som eleven kan støtte seg mot i utviklingen. Med stillaser mener jeg et ”byggverk” av hjelpemidler. Når eleven kan det hun jobber med, må stillasene fjernes og nye stillaser bygges. Slike stillaser kan være konkretiserings materiale, at oppgaver blir lest for eleven og at vanskelige ord (som kanskje ikke er vanskelige for de andre elevene) blir forklart. For at læreren skal kunne legge til rette arbeidet i elevens potensielle utviklingszone eller bygge de rette stillasene og fjerne dem til rett tid, må han kjenne den enkelte elev.

Eksempel et barn skal lære å knyte sko.

- En voksen sitter ved siden av barnet og gjør den samme handlingen samtidig som hun forteller barnet hva hun skal gjøre.
- Den voksne forteller barnet hva hun skal gjøre uten å vise det. Barnet utfører handlingen alene.
- Den voksne starter å fortelle, barnet forteller videre høyt for den voksne hva hun gjør og får bekreftelser underveis.
- Barnet forteller seg selv hva hun skal gjøre og gjennomføre det punkt for punkt.

Den voksnes oppgave er hele tiden å se når barnet trenger mindre eller annen type hjelp, slik at ta bort et hjelpemiddel (rive stillaser som ikke trengs lengre) for eksempel å fortelle fremgangsmåten og erstatte det med et annet hjelpemiddel (bygge nye stillaser) for eksempel bekreftelse for hvert punkt.

Aktivitet

Learning by doing er et begrep som har vært mye brukt i den norske skolen. John Dewey får ofte æren av å være opphavsmannen til dette begrepet. I *The school and society* beskriver han i følge Noddings (1997) barns drivkraft som en firedele interesse: Å lage ting (konstruksjon), å finne ut (undersøke), å uttrykke seg kunstnerisk og å kommunisere. Dewey bemerker at barnet ikke primært er et lyttende vesen, Barnet er aktivt, det beveger seg rundt i verden og manipulerer den. Når barna går inn for å tilfredsstille egne interesser vil de lære en god del også innenfor de tradisjonelle fagene hvis bare læreren sørger for å gi dem de riktige opplevelsene og erfaringene. På grunn av sin understreking av elevaktivitet og elevengasjement ble Dewey i følge Noddings satt i sammenheng med barnesentrert undervisning.

Fra min tid som student på lærerskolen og i pedagogiske diskusjoner senere har jeg ofte hørt at elevaktiviteten og elevengasjementet er det viktige. Det har ofte blitt hevdet at elevene lærer best igjennom aktivitet og man har vist til Dewey's *Learning by doing*.

En elevaktiv skole, med mye tid til prosjekter og temaarbeid, der læreren er veileder, har ofte vært idealet. Noddings skriver at Dewey i sine senere år refset tilhengere som han mente hadde gitt avkall på ansvaret for å føre eleven framover mot ekte læring.

Dewey har selv i følge Noddings sagt:

”Den eneste måten å øke elevens læring på er å øke kvaliteten og kvantiteten av virkelig undervisning. Siden læring er noe som elevene må gjøre selv – og for seg selv -, ligger initiativet hos den som skal lære. Læreren er veileder og støtte; han styrer båten, men energien som driver den må komme fra dem som skal lære. Jo bedre læreren kjenner til elevenes tidligere erfaringer, håp, ønsker og hovedinteresser, desto bedre forstår han kreftene som driver dem, og som må styres og utnyttes i arbeidet for å danne reflekterte vaner”(ibid.:70)

Det at eleven må gjøre læringen selv og læreren er en veileder og støtte kan oppfattes dit at ansvaret for læringen flyttes på et alt for tidlig stadie eller tidspunkt fra læreren til eleven. I stede for at eleven får lære å ta ansvar for egen læring blir eleven bare gitt dette ansvaret uten forutsetninger for å håndtere det. Jeg tror dessverre at dette har vært gjort i mange norske klasserom. Selv om det er eleven som skal lære og det derfor er ønskelig og viktig at eleven tar medansvar for egen læring må ansvaret ligge hos læreren. Læreren må ifølge Dewey kjenne elevens tidligere erfaringer, håp, ønsker og hovedinteresser slik at han kan hjelpe eleven til å få reflekterte vaner. Elevsamtalen kan være en god møteplass for å bli kjent med elevens erfaringer og ønsker. Gjennom hyppige elevsamtaler vil læreren trolig kunne hjelpe eleven til å få slike reflekterte vaner.

I følge Brinkmann mente Dewey at eleven til å tenke refleksivt er en vane, på lik linje med andre vaner. Med vaner mener han måter å møte verden på. Et av de viktigste målene med utdanning og oppdragelse er å fremme vaner som fører til tenkning. (Brinkmann 2006:123)

Dewey mente i følge Noddings at for at elevene skal lære må vi knytte læringen til elevenes tidligere erfaringer. Læreren må også tenke seg hvor erfaringen skal eller kan føre hen. Dewey mener altså at læreren må kunne vite noe om elevens tidligere erfaringer og forme de nye læringserfaringene slik at de vokser ut av de tidligere. Lærestoffet må formes fra de erfaringene eleven har i dag og deres fremtidige behov.

Noddings sier videre at vi i dag ofte oversetter det med at læreren må ta utgangspunkt i elevens nivå. Jeg tror det å finne elevens faglige nivå og gi henne oppgaver som passer til dette nivået, (både teoretiske og praktiske), er mye brukt i norske skoler og i tilpasset opplæring. Slik jeg forstår Dewey er det ikke elevens nivå som er interessant, vi må se på elevens tidligere erfaringer. Det er her vi kan finne interesser og grunnlag til å feste ny kunnskap.

Igen vil jeg si at elevsamtalen er en god møteplass for å bli ordentlig kjent med eleven.

Jeg mener på ingen måte her å undervurdere verdien av praktiske oppgaver. Jeg mener ikke at elevene ikke har godt av å få oppgaver hvor de skal prøve å feile seg frem til mulige løsninger. Det jeg vil påpeke er at det er viktig at læreren har et mål med slike oppgaver.

Jeg prøver heller ikke å påstå at Dewey ikke rettmessig skal ha den positive delen av æren for learning by doing. Gjennom elevaktivitet prøving og feiling vil elevene kunne bygge opp kunnskap. For at elevene skal få mest mulig utbytte av aktivitetene må de lære å reflektere over oppgavene sine, forventninger til resultat, resultatene slik at de kan bruke den nye kunnskapen neste gang de starter på et ”problem”. For at reflektert tenkning skal bli en vane må læreren i samarbeid med foreldrene lære barna denne vanen.

Samtalen rundt en aktivitet blir derfor like viktig som aktiviteten i seg selv. Disse samtalene kan selvfølgelig gjøres mens aktiviteten pågår og i grupper. Innimellom må man likevel se til at den enkelte elev har forstått det vi snakket om og ikke kjørt seg fast i misoppfatninger som påvirker den videre læringen.

Alle elever lærer ikke på samme måte.

Professor i utviklingspsykologi og kognitiv psykologi Howard Gardner skrev i 1983 boken *Frames of Mind*. Den beskrev Gardners forskning på det menneskelige potensial og ble et oppgjør med de stive og fikserte ideer om menneskelig intelligens, som hadde preget menneskesynet og den pedagogiske tenkningen i det tjuende århundret. Intelligensforskningen hadde inntil da snevert definert intelligens som en enkeltstående evne som ethvert menneske i større eller mindre grad hadde. Intelligensen kunne måles gjennom standardiserte tekster, som primært målte språklig og matematisk- logisk kompetanse og ofte utelukkende som skriftlige prøver. I følge Gardner er intelligensbegrepet langt mer nyansert. (Fløgstad og Helle 2007)⁶

”I Frames of Minds definerer Howard Gardner intelligens som evnen til

- *Å formulere og løse problemer*
- *Å skape produkter som regnes som verdifulle i mer enn en kultur”.*(Sandell 2006)

I Howard Gardner`s teori viser han til 7 – 9 typer intelligens. Mange har skrevet og tolket Gardners arbeid. De fleste sier sånn noenlunde det samme og de konsentrerer seg om åtte intelligenser. Jeg velger å framstille teorien om flere typer intelligens slik jeg forstår den.


⁶ Susanne Aabrandt kapittel i Tom Rune Fløgstad og Grete Helle`s *Helhetlig skoleutvikling* kommuneforlaget 2007

Alle mennesker har alle intelligensene. Men noen intelligenser er bedre utviklet enn andre eller man kan ha sin styrke innenfor en eller flere av kategoriene. Innen for hver kategori er det mange måter å være intelligent på. De fleste både voksne og barn kan utvikle hver intelligens.

Det er viktig at barn får mulighet til å komme i kontakt med alle sider av seg selv. Både for at de lærer og forstår bedre igjennom noen av intelligensene enn de vil gjøre gjennom andre, men også for å kunne videreutvikle seg på flere områder.

Jeg mener at det vil være verdifullt for både læreren og eleven å vite i hvilken kategori eleven har sin styrke. Jeg har forstått det slik at intelligensene på ingen måte er statiske. Det er derfor også viktig å hele tiden eller ofte, reflektere over hvordan man lærer. I en periode eller enkelte ting, vil eleven forstå og lære best gjennom sin matematiske intelligens, en annen periode og andre ting gjennom sin kinestetiske intelligens.

Gardners intelligenser

<p>Verbal/ Lingvistisk Språklig <i>Ordkunstnaren</i></p> 	<p>Evne til: å beherske språk.</p>	<p>Liker Lese, skrive, høre på og fortelle historier.</p>	<p>Kan trenge Bøker, papir. Penner, pc, høytlesning, diskusjoner</p>
<p>Logisk/matematisk <i>Den nysgjerrige</i></p> 	<p>å oppdage og utforske abstrakte mønster og tall, tenke logisk og resonnere.</p>	<p>Logiske resonnementer, arbeide med tall og geometriske figurer, klassifisere</p>	<p>Materielle til eksperimenter</p>

<p>Visuell/spatial/romlig <i>Den visuelle</i></p> 	<p>Å skape og bruke fantasien og tolke kunstverk. Å orientere seg i et rom og på kart. Husker bilder bedre enn ord.</p>	<p>Tegne og male, se på bilder og på film, bygge, skulpturere og dagdrømme</p>	<p>Kunst, illustrasjoner, farger, film, lysbilder, kart.</p>
<p>Kroppslig/kinestetisk <i>Den fysisk aktive.</i></p> 	<p>å uttrykke seg med kroppen, balansere, og kontrollere kroppen. Spille teater, mime utøve idrett.</p>	<p>Løpe, danse, bruke kroppsspråk, være i bevegelse, ta på ting opptre, gestikulere</p>	<p>Bevege seg, praktisk innlæring, byggematerialer</p>
<p>Musikalsk/rytmisk <i>Musikkelskeren</i></p> 	<p>å gjenkjenne og skape musikk. Huske musikk og melodier. Forstå og følge rytmer.</p>	<p>Lytte til musikk, plystre, nynne, syng og spille,</p>	<p>Tid til sang og musikk, ha bakgrunnsmusikk, tilgang til musikkinstrumenter</p>
<p>Intrapersonlig <i>Individualisten</i></p> 	<p>å forstå egne følelser, evner og hensikter. Kjenner sine sterke og svake sider.</p>	<p>Skrive dagbok, sette opp og arbeide mot individuelle mål, drømme, være alene, individuelt arbeid.</p>	<p>Tid for seg selv, individuelle oppgaver, selv instruerende oppgaver.</p>
<p>Interpersonlig/sosial <i>Den sosiale</i></p> 	<p>å forstå andres følelser og behov.</p>	<p>Omgis seg med mange mennesker, ha mange venner, gå på fest, lede, delta i fellesskap</p>	<p>Gruppeoppgaver, samtale og diskusjon. Veiledelærning-forhold</p>
<p>Naturalistisk <i>Systematiker</i></p> 	<p>å forstå naturen sine krefter og hvordan de påvirker menneskenes levevilkår.</p>	<p>Identifisere, organisere og klassifisere, være ute, dyr og planter, eksperimentere,</p>	<p>Være ute i naturen, oppgaver der det gjelder å finne mønstre.</p>

Fig. Blanding av flere fremstillinger.

Gardner sier også at menneskene har forskjellige former for forståelse.

Denne forståelsen utvikles gjennom modning og læring. Det er viktig at læreren hjelper elevene til å utvikle forståelsen.

- Den intuitive eleven har en intuitiv forståelse eller en naiv forståelse. Her har barnet ofte forestillinger som ikke stemmer med virkeligheten. Denne forståelsen er normal for barn opp til ca 7 år.
- Den Tradisjonelle eleven som vanligvis er barn fra skolestart har en forståelse som er utenatlært, rituell og konvensjonell.
- Den faglige eksperten finnes i alle aldrer. Han har en faglig forståelse.

Når elevene har en forståelse som er intuitiv eller utenatlært kan de ikke bruke denne kunnskapen til videre læring.

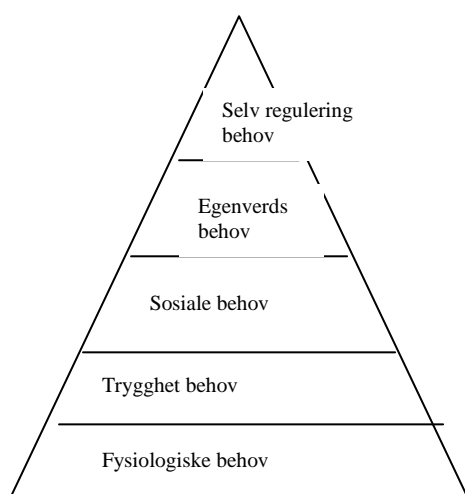
Gjennom elevsamtalen kan eleven sammen med læreren finne ut hvordan eleven "lærer best" og bruke denne kunnskapen for videre arbeid. Når læreren vet hvilken forståelsesform eleven har vil han kunne forklare oppgaver og lignende. På en riktig måte for eleven. Abstrakte forklaringer vil være for vanskelig for den tradisjonelle eleven. For den intuitive eleven vil det abstrakte være helt håpløst. For den faglige eksperten vil oppgaver hvor det rituelle og utenatlæring står i fokus kanskje gi for lite utfordring.

3.3. Motivasjon

I følge Harald Rørvik (1994) er motivasjon et av de mest sentrale emnene i pedagogikken. Han skriver at det er flere grunner til det og trekker spesielt frem sammenhengen mellom motivasjon og arbeid, og mellom motivasjon og personlighetsutvikling.

Et viktig spørsmål i pedagogikken og skolen er: Hvordan motivere elevene?

Før vi ser på dette spørsmålet kan det være viktig å se på noen behov som må ligge til grunne. Maslow har formulert sin behovsteori ved å ordne de grunnleggende behovene hierarkisk.



Figur (Enderud 1990:59)

Teorien sier at det laveste nivået må være tilfredstilt før personen er motivert for å prøve og få dekke det neste nivået i behovshierarkiet.

Barn trenger først og fremst å få dekket sine fysiologiske behov. Det vil si at barnet må få mat, varme nok klær osv, før det kan bry seg om noe annet.

Dernest er det viktig at barnet føler seg trygg.

Er et barn sultent har store problemer hjemme og eller føler seg utrygt er det vanskelig om ikke umulig å motivere denne eleven i forhold til skolearbeid. Læreren må da først og fremst se til at barnets primære behov blir dekket. Gjennom elevsamtalene kan læreren skape de trygge rammene eleven trenger for å kunne fortelle om hvordan hun har det og om hun har problemer. Når de grunnleggende behovene er på plass kan vi begynne å jobbe med de mer skolefaglige oppgavene. Et barn som er mett og trygt vil søke eller hige etter å få dekket sitt sosiale behov. Barnets sosiale behov er venner, det å bli sett og hørt, samt det å være en del av et samfunn for eksempel skolen. Det neste steget eller behovet er egenverd det vil si å føle seg verdifull. Når barnet søker etter å tilfredsstille sitt sosiale behov og behovet for egenverd er det klar til å ta fatt på skolehverdagen. Vi kan nå forsøke å utnytte denne søken når vi skal motivere barnet til skolearbeidet.

Hvordan motivere elevene?

Når vi skal se på hvordan motivere elevene går ifølge Rørvik det mest vanlige skillet mellom indre og ytre motivasjon. Han mener at litteraturen har en tendens til å male skillet mer svart-hvitt enn det trenger å være. At det noen ganger kan være vanskelig å avgjøre om det er indre eller ytre motivasjon som er drivkraften.

”Ved indre motivasjon er det sjølve aktiviteten eller det naturlige resultatet av aktiviteten som er drivkraften”(Rørvik 1994:134).

Rørvik hevder at den indre motivasjonen skaper trivsel, reduserer disiplinproblemer og gir bedre læringsresultat.

”Ved ytre motivasjon kjem det inn en konsekvens som ikkje er naturleg knytt til aktiviteten. Det kan være ros, ris, straff, karakterar, status, prestisje, materielle verdiar osv”.(ibid.:135)

Når vi skal drive elevene frem i utvikling bruker vi oftest ytre motivasjon for eksempel ros og ris og oppmuntring. Ingen tar skade av ros og oppmuntring bare en bruker det med fornuft. For mye bruk av ris, eller oppmuntring mot oppgaver som er for vanskelige, eller for den del alt for lette for elevene kan føre til at elevene mister motet, begynner å misstrives på skolen og i verste fall får en dårligere selvfølelse. Fornuftig riktig bruk av oppmuntring og ros kan få elevene til å gi det ekstra som skal til for å nå målet.

Rørvik hevder at det ikke er noen tvil om at indre motivasjon totalt sett er mest verdifull. Han sier at i stede for indre motivasjon kan vi snakke om interesse.

Hvis opplæringen i skolen var bygget opp på den enkelte elevs interesse kan vi sannsynligvis være sikre på at den indre motivasjonen ville blitt ivaretatt. Opplæringen i skolen skal bygges opp mot læreplanen med læringsmål, som den enkelte elev skal nå så godt som mulig. Når en greier å knytte læringsmålene opp mot elevens interesser er det selvfølgelig mulighet for å flytte på elevens indre motivasjon. Oftest er det nok dessverre ikke samsvar mellom elevens interesser og alle målene i læreplanen. Jeg mener at læreren kan benytte seg av å påvirke barnets ytre motivasjon. Jeg har erfart at mange elever setter pris på klistremerker og smile-ansikter, når de har gjort gode arbeider. Læreren kan også kombinere mellom påvirkning av ytre motivasjon og det å påvirke den indre motivasjonen. Eksempel læreren kan gjøre stoffet så spennende at eleven får lyst til å lære mer eller finne ut hvordan hun skal påvirke eleven til å få lyst til å være flink.

Gjennom kunnskap om hvordan motivasjonen fungerer kan kanskje læreren benytte seg av den ytre motivasjonen på en fornuftig måte, samtidig som han kan prøve å fremme den indre motivasjonen hos den enkelte elev.

Mange av oppgavene i skolen kan rangeres etter hvor vanskelige de er. Det er en sammenheng mellom hvorvidt eleven ønsker å gå løs på en oppgave, oppgavens vanskelighetsgrad og hvor interessant det er å ha løst oppgaven. Her trekker Rørvik inn begrepene aspirasjonsnivå og prestasjonsnivå.

”Aspirasjonsnivået er det nivået ein person meiner at han/ho kan greie; målt i oppgåvevanske, talet på oppgaver eller kvalitet i arbeidet.

Prestasjonsnivået er det nivået han/ho greidde”. (ibid.:137).

Forholdet mellom disse to nivåene avgjør hvordan eleven opplever tilbakemeldinger eks resultater av oppgaver hun har løst. Bedre resultat enn forventet fører til mestringsfølelse, mens dårligere resultater enn forventet fører til nederlags følelse.

Elever som ofte opplever mestring kan få en økt interesse for oppgavetypen eller faget. En elev som ofte opplever nederlag vil trolig miste interesse eller ikke bygge opp interesse. Når eleven skal velge arbeidsoppgave, eller velge hvor mye innsats hun skal bruke på denne oppgaven, er det ofte forventningen til mestring som påvirker valget.

Valget blir påvirket av vanskegraden på oppgaven i kombinasjon med motivasjonen for å gjøre en bra prestasjon og angsten for nederlag. Atkinson var i følge Rørvik på jakt etter en modell som viste sammenheng mellom vanskelighetsgrad og motivasjon. Elevene kan være prestasjonsmotiverte eller angstmotiverte, eller en kombinasjon av dette. Elever som er sterkt prestasjonsmotiverte vil ønske å prestere. De vil ofte velge å bruke innsatsen på noe som er litt vanskelig, som de må jobbe for å greie og som derfor gir prestisje eller følelse av prestisje. For lette oppgaver gir liten prestisje. Elever som er sterkt angstdominerte vil trolig velge å gjøre alt for lette oppgaver som de er sikre på å greie eller oppgaver som er så vanskelige at de ikke har noen reel mulighet. Det er ikke bare valg av oppgave som blir påvirket men også valg av innsats.

Med bakgrunn i Atkinsons teori kan vi i følge Rørvik trekke bla disse slutningene om indre motivasjon:

- Interessen hos prestasjonsmotiverte elever blir stimulert med oppgaver og innhold som er passe vanskelig.
- Barn som er usikre /angstmotivert trenger passe progresjon slik at de oftest opplever mestring.
- Et trygt miljø reduserer angstmotivasjonen. Elevene trenger ros og oppmuntring.

For at læreren ikke bare skal kjenne den enkelte elevs prestasjonsnivå men også elevens aspirasjonsnivå og om motivasjonen er mest prestasjons eller angst motivert er det viktig at læreren kjenner den enkelte eleven veldig godt.

Her mener jeg elevsamtalen kommer inn som en nødvendighet.

Jeg mener at det er kun gjennom samtale med den enkelte elev læreren kan bli ordentlig kjent med og lære å forstå eleven. Læreren må snakke med eleven om hvordan hun lærer. Han må få vite hvilke mål hun har og hvordan hun føler det når hun arbeider. Når læreren kjenner og forstår eleven, kan han hjelpe henne å sette seg mål som er i sammenheng med lærestoffet og som ikke ligger alt for langt frem i tid.

Det er ikke nok å kunne vite hva eller hvordan eleven motiveres. En må også se på elevens attribusjon. Attribusjonsteori går ut på hvordan man forklarer, altså hva er årsaken til ens seirer eller nederlag. Rørvik viser til Rand(1991) som igjen viser til Weider. Her hevdes det at prestasjonsmotiverte elever har en tendens til å ta æren for suksesser, men ikke skammen over nederlag. Gode prestasjoner forklares med gode evner, mens dårlige prestasjoner forklares med feil i eller dårlige oppgaver, uhell eller dårlig innsats. Prestasjonsmotiverte elever vil derfor tåle en vis mengde nederlag uten at det påvirker deres gode selvfølelse. Svake og angstdominerte elever reagerer dessverre motsatt på resultatene. Gode resultat tilegner de lette oppgaver eller hell, mens dårlige resultat tilegnes egne evner. For angstmotiverte elever vil derfor ikke gode resultat alene føre til en bedre selvfølelse.

Skolens primæroppgave er at alle elevene skal utvikle seg så mye de har mulighet til, gjøre sitt aller beste og oppleve gleden av å lykkes. I skolen finner vi ofte elever som er underytere, Det er barn som har evner til å prestere mer enn det de er villige til å gjøre. Er det latskap eller en form for angstmotivasjon som er årsaken til underytingen? Gjennom kjennskap til den enkelte elev, kan læreren hjelpe eleven til å få en bedre læringskurve ved å påvirke den riktige motivasjonen, eller motivere eleven på riktig måte.

Elever som er angstdominerte trenger noen som kan hjelpe dem ut av denne ”angsten”. De trenger noen som kan reflektere over resultatene sammen med dem og vise dem at de presterte, de utførte resultatene, det var ikke bare lette oppgaver eller flaks. På den måten kan kanskje prestasjonsmotivasjonen øke og angstmotivasjonen reduseres.

Det er viktig at sterkt prestasjonsmotiverte elever, uten at den gode selvfølelsen svekkes, flytter fokus ved dårlige prestasjoner fra uhell og dårlige oppgaver, til innsats. Innsatsen kan de selv gjøre noe med, og på sikt få bedre resultater. Dårlige oppgaver er en ytre årsak som det kan være lett å bruke som sovepute.

Jeg mener at elevsamtalene er en arenaen der læreren kan reflektere sammen med elevene rundt prestasjoner, resultater og årsaker til resultatene.

3.4. Vurdering og fremoverveiledning

I forskriften til opplæringsloven § 3-3 står det: ” *Elevane skal ha undervegsvurdering og sluttvurdering. Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til elevane. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til elevane og gi grunnlag for tilpassa opplæring. Undervegsvurderinga kan ein gi både med og utan karakterar.* ”

Ungdomsskolene har erfaring med vurdering og da spesielt ved å gi karakterer. I barneskolen har ikke vurderingen gjerne ikke vært så omfattende. Når vi skal samtale med elevene om læring og hvilke mål eleven skal ha for læringen sin, må vi lære eleven å stoppe opp og tenke: *Hvor er jeg nå, hvor ønsker jeg å ”gå” og hvordan kommer jeg meg dit.* I dette arbeidet tror jeg vurdering er et nødvendig redskap. Det er sikkert mange måter eller redskaper elevene kan bruke for å vurdere seg selv, eller bli vurdert gjennom av medelever eller lærer. I ungdomsskolen er karakterer et vanlig vurderingssystem. Karakterene sier noe om elevens faktiske kunnskaper, men ingenting om elevens utviklingszone og ”veien videre”. Jeg mener de nasjonale prøvene som nå har kommet på 5, 8 og 10 trinn, måler på samme måte som ungdomsskolens tentamener og eksamener, elevens faktiske kunnskaper. De gir liten hjelp til elevens videre arbeid. Det er likevel viktig å vite hvor eleven er i dag og hva er målet for å kunne forme veien videre. Vi trenger altså å vite:

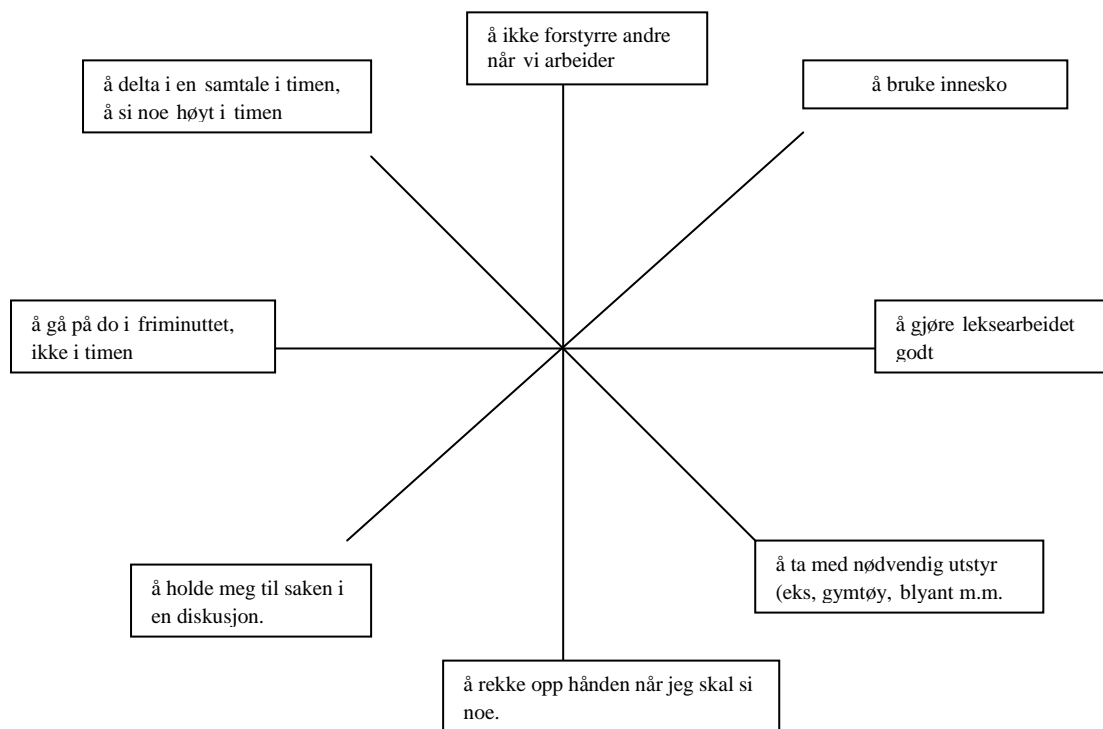
- Hva kan eleven i dag og alene (aktuell utviklingszone)
- Hva kan eleven klare med hjelp (potensiell sone)
- Hva er neste mål, eller steg.
- Hvordan må eleven jobbe for å komme dit og hva trenger hun hjelp til.

For å finne ut hvor eleven ”står i dag” kan vi bruke prøver. Elevene kan også vurdere seg selv. De kan fortelle hvor de tror eller vet at de ”står” og på hvilke områder de har utfordringer. Veien videre er litt vanskeligere. Først mener jeg at vi må finne den enkelte elevs potensielle utviklingszone. For å finne elevens potensielle sone mener jeg at vi trenger elevsamtalen. For å kunne stake ut veien videre trenger vi gode vurderingsredskaper som viser utviklingssteg. For å vurdere seg selv og planlegge veien videre trenger eleven et ”språk de kan snakke om læring igjennom”, redskaper og noen å reflektere rundt denne læringen sammen med.

Radar

På noen områder kan eleven enkelt vurdere seg selv ved hjelp av en radar. Nærmest sentret i radaren betyr det at eleven har ingen kunnskap, gjør det aldri, eller får det på ingen måte til. Ytterst i radaren er punktet for hvor flink eleven tror det går an å bli.

Jeg er flink til:



Ved å bruke en slik Radar sammen med eleven kan vi få vite hva eleven tenker og vet om seg selv. Og eleven kan se tydelig hvor hun har sine sterke og svake sider. I denne Radaren er det sosiale ferdigheter eleven skal vurdere. Strålene i radaren kan inndeles, slik at på en skala fra 0 til 5 er jeg 3 ½ flink til å rekke opp hånda. Når eleven skal lære å vurdere seg selv må man starte med at elevene får vurdere områder som er lette å vurdere. Det er for eksempel lettere å svare på hvor flink er jeg til å huske stor bokstav i navn. (her kan lærer og elev gå inn å telle i arbeidet) enn det er å måle hvor flink en er til å skrive en forelling. Det er også lettere å si hvor flink en er til å huske innesko, enn det er å se hvor flink en er til å se den andres side i en konflikt.

Vi kan med fordel bruke denne fremstillingen på faglige ferdigheter eller på forskjellige områder innen for et fag. Eksempel brøk: addisjon med brøk med lik nevner, addisjon men brøk med ulik nevner, subtraksjon med lik nevner osv. Ved å bruke en slik radar får eleven illustrert hva hun er flink til og hva hun ikke er like flink til.

De områdene eleven har merket av at hun ikke kan, eller kan dårlig er naturlige områder for en ekstra innsats.

Blooms taksonomi

Du må lære deg å krype før du kan gå og *Du kan ikke ta heisen til suksess du må gå trappene*, er begge ordtak som handler om at utvikling og kunnskap må bygges opp. Vi må ”gå trinn for trinn” eller ”bygge stein på stein”. Vi ønsker å løfte, dytte og dra elevene så høyt som mulig på ”kunnskapsstigen”. Vi ønsker at de skal få gode karakterer og vi ønsker at de skal bli gode demokratiske borgere med sunn fornuft og mye kunnskap. Skolen er ofte kritisert for ikke å fortelle elevene hva som er målet. Med ***Kunnskapsløftet*** er målene formulert selv om de er nokså vide og en del av dem kan defineres forskjellig. Elevene trenger ikke bare tydelige forventninger og mål. De trenger også tydelige ”trappetrinn” de kan følge på veien mot målene. Benjamin Bloom lanserte en taksonomi i 1956. Taksonomi vil si å ordne eller organisere etter slektskap. Bloom ordnet kunnskapen i et slikt slektskap. Blooms taksonomi er bygd opp hierarkisk, det vil si at et hvert nivå forutsetter de kvaliteter som er omtalt på lavere nivå. Denne taksonomien kan brukes som et vurderingsgrunnlag som kan vise hvor barnet står i dag og hva som er neste steg.

En slik fremstilling av kunnskapsnivå kan man etter min mening ikke forvente at de yngste elevene selv skal kunne bruke. Det er læreren som skal benytte denne kunnskapen for å gi elevene riktige utfordringer. Elever som har lært å vurdere seg selv kan kanskje bruke denne fremstillingen for å velge arbeidsoppgaver på riktig utfordrings nivå.



Fig. Blanding av flere fremstillinger

Etter resultater fra prøver og gjennom refleksjoner rundt disse resultatene kan læreren sammen med eleven finne ut at hun er veldig god til å gjengi en fortelling (når det er det som er temaet), men trenger å jobbe med å forklare hvorfor...

Hun kan være flink til å i gjengi multiplikasjonstabellen, kan forklare hvorfor det er slik og må jobbe med å bruke denne kunnskapen riktig.

Ved bevisst bruk av Blooms taksonomi kan læreren både passe på å gi eleven en passende mengde oppgaver som er i grenselandet mot elevens neste utviklingsmål, slik at hun får oppgaver som gir utfordring hvor hun kan "arbeide" i sin potensielle utviklingssone, der hun trenger litt hjelp og lærer mest. Samtidig som hun kan unngå at eleven får oppgaver på et alt for høyt nivå, som hun ikke har mulighet til å mestre på en tilfredsstillende måte og som derfor bare vil gi nederlagsfølelse.

3.5. Samtalen

I følge Kåre Eikbu er det tre forhold som styrer en samtale.

- *Maktforholdet (status og posisjon, formell og uformell makt)*
- *Samtaleemnet (Tema for samtalen og partenes engasjement)*
- *Samtaleferdigheter (evnen til å motta, fortolke og sende budskap).*(Eikbu 1998)

Når en lærer snakker med en elev har læreren den formelle makten. Eleven kan ha en uformell makt, men oftest er den hele makten hos læreren. Det er viktig å være klar over dette når en skal ha en elevsamtale slik at en gir eleven mulighet til å ha en likeverdig samtale rundt elevens utvikling. Eleven skal være hovedpersonen. Det er viktig at både læreren og eleven møter forberedt til samtalen. Det er også viktig at begge har så langt som mulig de samme forventningene til samtalen. For eksempel kan man klargjøre innholdet i samtalen.

Temaet for samtalen må være kjent slik at begge parter forbereder seg til det samme temaet.

Eksempel: Lærer og elev blir enige om i neste samtale skal vi bla snakke om hvordan det går med lesing. I tillegg eller alternativt kan læreren gi eleven oppgaver som er en forberedelse til samtalen og eleven kan gi læreren tilbakemelding om noe hun vil snakke om.

Samtaleferdighetene er viktige. For å få et størst mulig læringsutbytte av en elevsamtale må lærer og elev ha et felles "lærespråk" de kan snakke med.

Elevsamtalen vil være en kombinasjon av en samtale hvor lærer og elev er likestilt og samtaler om elevens trivsel og faglig og sosiale utvikling og en veiledningssamtale hvor læreren skal veilede eleven i det videre arbeidet.

Veiledningsbegrepet er et noe diffust begrep. I litteraturen finner man en mengde betegnelser og diverse forsøk på begrepsmessig avklaring uten at noen har lyktes spesielt godt.

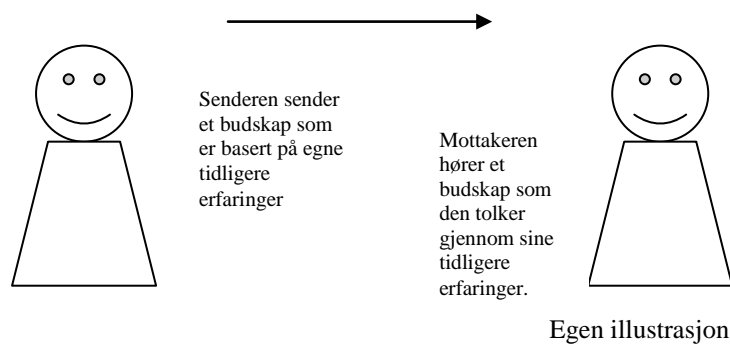
Rådgivning, konsultasjon, supervisjon, coaching osv er betegnelser som ligger nær opp til hverandre og til veiledning. En viktig del av en veilederfunksjon er å analysere situasjonen å finne frem til hva slags veiledning den krever. I alle tilfeller er veiledning en samhandling eller samtale hvor den ene parten eller begge (alle når det er en gruppe) skal oppnå en form for utvikling. Når det gjelder elevsamtale skal eleven videreutvikle faglig og sosial kompetanse. Læreren skal videreutvikle kunnskaper om den enkelte elev.

Det er lærerens ansvar å sørge for at elevsamtalen blir en kombinasjon av en samtale hvor eleven har mulighet til å ta opp ønsker, problemer og lignende og en veiledningssamtale.

Læreren velger bevisst eller ubevisst hvordan samtalen rammes inn. For at samtalen skal bli best mulig er det viktig at læreren tar bevisste valg og er bevisst på de faktorene som ikke er ”valgt”, men som kan ha stor betydning for samtalen. Innrammingen handler om hvor og hvordan samtalen skal være. Skal samtalen foregå i klasserommet, på et grupperom, i gangen? Er det andre elever til stede? Har læreren fri fra undervisning og kan konsentrere seg helt om den enkelte elev eller kan hun måtte ”løpe fra” samtalen?

Som i alle andre samtaler er metaspråket viktig. Har de to partene den samme oppfattelsen av samtalen. Når eleven tar opp et problem er det viktig at læreren har forstått hva eleven mente. Slik at eleven får adekvat hjelp. På samme måte er det viktig at eleven ”forstår” hva læreren sier. Det er lærerens ansvar å både passe på at hun har oppfattet det eleven sier rett og at eleven har oppfattet det hun mener. Mangelen på et felles lærespråk kan være et problem. En annen utfordring er at vi basert på tidligere erfaring tolker både det vi sier og hører. Når begge parter er enige om hva som er sagt og tilsynelatende er enige om innholdet i det som er sagt, kan likevel oppfatningen bli forskjellig.

For at læreren best mulig skal kjenne og forstå elevens bakgrunn, er det viktig at han blir kjent med henne. Læreren bør derfor også snakke med eleven om det som interesserer eleven.



For å være sikker på at man har den samme oppfattelsen av samtalen, kan en ide være å ha en metasamtale inni elevsamtalen hvor man snakker om språket og hva man mener og forstår med det man sier. En annen ide er å skrive et referat under samtalen med de viktigste punktene og avslutte samtalen ved å lese igjennom det som er skrevet slik at man er sikker på at begge sitter igjen med den samme eller i alle fall en så lik oppfatning som mulig av innholdet i samtalen.

4. PRAKTISK DEL.

4.1. Hvordan gjennomføre arbeidet?

4.1.1. Planlegging og strukturering

I denne delen vil jeg ta for meg planlegging å gjennomføring av den praktiske delen av oppgaven.

Primært vil den praktiske delen være en kvalitativ studie hvor jeg i hovedtrekk følger fem elever gjennom elevsamtalene et år. Alle elevene går på barneskolen, på mellomtrinnet. Hver samtale skal selvfølgelig planlegges med mål for samtalen. I denne planleggingen vil jeg trekke linjer til teori. Etter hver elevsamtale vil jeg reflektere over samtalen. Denne refleksjonen samt de målene jeg ønsker å oppnå vil danne grunnlaget for planlegging av neste samtale. Jeg ønsker å se på hvordan man kan forme samtalen for å oppnå de målene jeg har satt slik at elevene får en opplæring som er best mulig tilpasset den enkelte. Jeg ønsker å se om disse elevene får en bedre forståelse og oppfattelse av egen læring og utvikling. Om de på sikt kan ta et større ansvar for egen læring og kjenne og be om egne behov for hjelp.

Jeg har også valgt å lage en liten spørreundersøkelse til en litt større gruppe elever. I denne undersøkelsen ønsker jeg å se om elevene er opptatt av og bevisste på egen læring. Jeg vil vite om og hvor ofte de snakker om læring med foreldrene. Etter en tid med elevsamtaler vil jeg gi elevene det samme spørreskjema, slik at jeg kan se om de vil bli mer opptatt av og mer bevisste på egen læring, etter en periode med elevsamtaler. Jeg ønsker at denne undersøkelsen kan gi meg en pekepinne på, om elevene blir mer opptatt av å snakke om egen læring, etter en periode med elevsamtaler. Snakker elevene oftere om egen læring kan det være en pekepinne på at de blir mer opptatt av og interesserer seg mer for det.

4.1.2. Utvalg av informanter.

Om jeg skulle bruke alle elevsamtalene med alle elevene i en klasse ville oppgaven bli alt for stor og alt for omfattende. Jeg kunne også referert og reflektert fra forskjellige elever, fra samtale til samtale, men det ville gått ut over muligheten til å se utviklingen eller forandringer for den enkelte elev. Jeg har valgt ut fem elever som får hovedfokuset i forbindelse med dette arbeidet. Jeg har valgt ut fem elever som har forskjellig ståsted når det gjelder faglig kompetanse. Felles for alle fem er at de kan få bedre selvinnsikt når det gjelder eget arbeid og innsats og de kan og bør få en bedre læringskurve. Resten av elevgruppen vil selvfølgelig også ha de samme samtalene. Hvis det kommer opp spennende eller interessante poeng i noen av disse samtalene vil jeg kunne ta dem med. I så tilfelle vil jeg henviser til andre elevsamtaler.

De 5 elevene jeg har trukket ut kaller jeg for A, B, C, D og E

Etter hver samtale med disse elevene vil jeg gi et lite referat fra samtalen, samt refleksjoner rundt "resultatet" av samtalen og målet for samtalen.

Jeg har valgt å bruke hun om alle elevene uavhengig om det er en gutt eller ei jente.

Elev A: Denne eleven oppfatter jeg som en veldig stille og snill elev. Hun jobber stille og rolig i alle timene. Hun tuller aldri med andre ting men gjør tilsynelatende det hun skal. Hun spør aldri om hjelp. Hun er usikker og uttrykker seg svært lite muntlig. Hun er også en svak leser. Hun har problemer med det lesetekniske og får med seg svært lite av innholdet i det hun leser. Det ser også ut som om hun har problemer med korttidsminnet. Hun har også problemer med tallforståelse og mengde begrepet. I tillegg har hun problemer med å forstå en rekke "vanlige ord" som først, over, flere osv. En samling av disse problemene fører til at hun blir oppfattet som veldig faglig svak. Eleven har store problemer med alle fag og ligger langt etter klassen. Eleven har problemer med å se hva hun egentlig kan og ikke kan, noe som fører til at hun ofte skriver mange tall(i matte) som ikke har noe med oppgaven å gjøre. I norsk skriver hun mange ord og noen setninger som på ingen måte er svar på oppgaven. Hun mangler ofte bokstaver inne i ordene også. På spørsmål om hun trenger hjelp svarer hun alltid: - "*Nei! det går bra*". Når hun får beskjed om at dette blir litt feil og forklaringer på hvordan oppgaven skal løses sier hun alltid: - "*Å, nå forstår jeg det*", så fortsetter hun å gjøre noe helt annet stort sett uten sammenheng.

Hun trenger å kunne samtale om læring og problemer for å få en bedre læringskurve.

Elev B: Denne eleven oppfatter jeg om en middels elev. Hun bruker mye tid på å tenke hva hun skal skrive eller gjøre, det blir derfor ofte svært lite resultater. Hun bruker ofte også mye tid til å plukke på blyanter, leker og viskelær som ligger i pennalet. Andre ganger blir tiden brukt til å ”drømme” eller tenke over ting. Eleven er en del i konflikter med andre barn og er ofte uhøflig og frekk til voksne. Det kan se ut som om eleven ikke er opptatt av å lære noe eller å være flink på skolen. På prøver gjør hun det bra når hun jobber andre ganger får hun gjort svært lite. Den dårlige innsatsen fører på sikt til en dårlig læringskurve.

Elev C: Denne eleven oppfatter jeg som en faglig sterk elev. Hun tar fagstoff veldig lett og kan tilsynelatende løse alle oppgaver hun prøver på. Har hun øvd for dårlig på engelskglosene benytter hun ofte synonymmer til de ordene hun prøves i. Også i matte og norsk gjør hun god nytte av tidligere erfart kunnskap. Eleven har litt sosiale problemer og blir ofte veldig sint. Hun er også ofte i konflikt med en annen elev. Selv om eleven er faglig flink tar hun ikke ansvar for egen læring. Lekser blir ofte ikke gjort eller bare delvis gjort og hun kan lett ”tulle bort” timen uten å gjøre noe som helst. Dette kan på sikt føre til en dårlig læringskurve, noe vi allerede begynner å se.

Elev D: Jeg oppfatter denne eleven som middels flink. Hun har veldig god oppfølging hjemme og gjør leksearbeidet veldig bra. På skolen er hun relativt plikttoppfyllende. Hun er litt i konflikt med andre jenter (liker å være sjefen). Hun har liten innsikt i egen atferd og kunnskap. Når vi snakker om hva hun bør jobbe spesielt med eller hennes bidrag til konflikter er hun helt uforstående til det. Det virker som om hun synes selv at alt hun gjør er bortimot perfekt. Dette kan på sikt føre til en dårlig læringskurve med lite utvikling.

Elev E: Denne eleven oppfatter jeg som et figterbarn i figter relasjon, til både andre barn og voksne. Vil helst bare gjøre det hun selv har lyst til. Protesterer mot alle oppgaver. Gjør ingen lekser hjemme og svært lite på skolen. Kommer ofte veldig for sent til skolen og er ofte syk eller bare hjemme fordi hun vil. På prøver gjør hun stort sett ingenting. Det er vanskelig å se om oppgavene er for vanskelige for henne eller om det bare er viljen. Det er vanskelig å vite hvor mye dette barnet kan få til. Hun har en dårlig læringskurve, det er usikkert om årsaken er vilje, evner eller en kombinasjon.

4.1.3. Første forsøk

Elevene fikk utdelt et spørreskjema på begynnelsen av skoleåret hvor de skulle si litt om elevsamtaler, skolearbeid, hvordan de lærer og hvor ofte de snakker om skole og læring. Gjennom dette skjemaet vil jeg se om elevene generelt blir mer opptatt av, bevisst og interessert i skole og egen læring. Til første samtale får alle elevene et skjema hvor de skal forberede seg til elevsamtalen. Dette skjemaet skal gi grunnlag både for å se elevenes innholdsforståelse i lest tekst og vise noe av elevenes forståelse i regning samt være et grunnlag for samtalen.

I den første samtalen skal eleven lese høyt for meg, vi skal snakke om innholdsforståelse i tekst, lekser, hvordan eleven trives på skolen og sette mål for neste periode. Den første samtalen handler mest om det å begynne på et nytt skoleår, få nye skolebøker, nye lærere, nytt klasserom og ny oppbygning av lekseplanen. Det ble gjennomført 3 – 4 elevsamtaler med hver elev dette skoleåret, men elevsamtalene ble ikke så godt planlagt og så omfattende som jeg ønsket. Som jeg har nevnt i forordet førte flere omstendigheter til at jeg tidlig så at det ble vanskelig å få tid til en god refleksjon og planleggig mellom samtalene og at jeg ikke kunne bruke tid på for mye etterarbeid i forhold til elevsamtalene, da det ville gå på bekostning av en god undervisning. Jeg utsatte derfor selve prosjektet et år.

Jeg vil likevel ta med et utdrag fra en samtale dette skoleåret, da jeg synes den viser viktigheten av elevsamtaler på en god måte.

Utdrag fra en elevsamtale med elev A den første høsten .

Lærer: Hvordan går det med leksene?

Elev: Jeg synes fuglene er vanskelige

Lærer: Hvordan vanskelig mener du?

Elev: Det er liksom så mange av dem jeg blir helt forvirret og vet ikke helt hva jeg skal gjøre.

Lærer: Synes du det er vanskelig å velge hvilken "fugl" du skal ha i lekser?

Elev: Ja det er så mange av dem.

Lærer: Er det en annen måte du heller vil ha lekseplanen på?

Elev: Ja

Lærer: Hvordan vil du helst ha lekseplanen da?

Elev: Uten fugler

Lærer: Er ikke helt sikker på hva du mener her så du får rette på meg om jeg sier feil.

Mener du at du vil ha en egen lekseplan uten fugler og uten noen valg?

Elev: Ja, med bare mine lekser på

Lærer: Det skal du få. Vil du si noe mer om lekseplanen?

Elev: Ja, med mitt navn på så jeg vet at det er mine lekser.

Jeg tok med dette utdraget da det viser veldig godt hvordan en elev gjennom en elevsamtale lett kan få ordnet opp i et stort problem.

4.1.4. Nytt forsøk

Aksjonslæring går i hovedtrekk ut på at man reflekterer over og drøfter resultater og bruker dette for å videreutvikle og forbedre arbeidet. ”Veien blir til når man går”. Jeg gjennomførte elevsamtaler det skoleåret men de ble ikke så mange og så godt planlagte som jeg hadde tenkt meg.

Jeg har valgt å starte arbeidet i forbindelse med dette prosjektet på nytt det neste skoleåret. Da jeg mener det arbeidet som ble gjort det forrige skoleåret vil påvirke resultatene i arbeidet har jeg valgt å si litt om dette arbeidet også her. Jeg har blant annet valgt å bruke spørreskjema fra dette skoleåret..

Det praktiske/ tilretteleggingen.

Dette skoleåret skal jeg bruke en time pr uke på elevsamtaler. Tiden skal ikke tas av undervisningstid. Tiden som skulle gå til elevsamtaler kan derfor ikke måtte brukes til undervisning ved sykdom, nedskjæring eller lignende. Tiden må tas fra annet pedagogisk utviklingsarbeid.

Elevene har flere timer undervisning i uken enn de timene jeg underviser. Det er derfor timer elevene er på skolen som jeg ikke underviser. Det er en slik time som skal brukes til elevsamtaler. Elevsamtaletimen er inkludert i skoletiden, det vil si den tiden en lærer er bundet til skolen og som rektor har styringsrett over. Elevsamtaletimen skal timeplanfestes slik at den ikke blir ”glemt” i perioder det er mye arbeid.

Jeg har valgt en time elevene ikke har svømming, gym eller skolekjøkken, da dette er timer det er vanskelig å gå ut av i deler av timen. Jeg samarbeider med lærerne som har den andre undervisningen på trinnet slik at vi kan passe på at elevene ikke går glipp av innledning til nytt stoff. De fleste elevene vil få fem - seks samtaler i løpet av et skoleår. Det vil si at de vil miste fem-seks halvtimer av annen undervisning. Jeg tror at det de ”tjener” på elevsamtalen veier opp for det de ”taper” i forhold til den undervisningen de går glipp av.

I tillegg til denne fastlagte timen, har jeg mulighet til å bruke litt tid av undervisning, når det passer.

Til hver elevsamtale tenker jeg at både jeg og eleven skal komme forberedt. Til de første samtalene tenker jeg at elevene får forberede seg individuelt, på skolen i en time. Etter hvert kan det kanskje gis som lekse. Hver elevsamtale skal vare 20-30 min.

Jeg regner derfor med at hver elev skal få 3 elevsamtaler + foreldresamtalen før jul og 3 elevsamtaler + en foreldresamtale etter jul.

I hver samtale skal eleven sammen med meg sette seg et eller flere mål mot neste samtale. Vi skal dokumentere mål og utvikling i ”skrytemapper” som eleven oppbevarer på skolen og som foreldrene får se i på utviklingssamtalen. I samtalen skal fokus være læring og utvikling men trivsel må selvfølgelig også berøres.

Jeg ønsker å se hvordan elevene utvikler seg, dette vil være førende for hvordan jeg skal planlegge de neste samtalen. Jeg vil derfor planlegge en samtale av gangen, reflektere over resultatene før jeg planlegger neste samtale (aksjonslæring). Eks plan for første samtale-gjennomføring evaluering - plan for neste samtale...

I utgangspunktet tenker jeg å ha en mal for hver samtale som er lik for alle elevene. Jeg tror at det er best i forhold til planlegging og gjennomføring (arbeidsmengde) og for å beholde struktur gjennom samtalen. Dersom jeg ser at dette ikke passer for alle elevene må jeg vurdere å legge spesielt til rette for enkelte elever. For eksempel skal hver samtale skal i utgangspunktet inneholde både en faglig og en sosial del. I tilfeller hvor det er store sosiale utfordringer må kanskje hele samtalen gå til dette og den faglige delen komme i en ny samtale.

Alle elevsamtalene blir primært gjennomført i et grupperom som ligger i tilknytning til klasserommet, slik at samtalen ikke blir forstyrret og ingen andre kan ”høre” hva vi snakker om.

4.2. Presentasjon av data

4.2.1. Planlegging og gjennomføring av samtalene.

Som jeg har sagt tidligere vil jeg her gi referater fra elevsamtalene og reflektere rundt dette. Målet med alt som en satser på i skolen er at det skal føre til en bedre skole. Hva som er en god skole er et tema som ofte drøftes. Mange mener en god skole er en skole som kan vise til gode resultater, for eksempel ved nasjonale prøver. Andre mener at en god skole er en skole hvor elevene trives og foreldrene er fornøyde. Det ser ut til at noen kanskje også mener at en god skole er en skole som makter å drive skolen med minst mulig resurser. Jeg mener at en god skole er en skole hvor alle elevene trives og har det bra, samtidig skal den enkelte elev få hjelp til å greie sitt aller beste. Med andre ord mener jeg at en god skole er en skole hvor elevene lærer seg å tilpasse seg fellesskapet samtidig som utdanningen tilpasses det enkelte barnet. Jeg tror at elevsamtalen kan være et verktøy for å få en god skole. Jeg ønsker som sagt å se om elevsamtalene kan brukes som et verktøy til å få en bedre tilpasset opplæring.

Ved hjelp av elevsamtalene ønsker jeg:

Bli bedre kjent med den enkelte elev. Få en god relasjon til henne, slik at jeg kan legge til rette for en god og trygg skoledag.

Å få innsyn i elevens oppfattelse av og forståelse for egne evner faglig og sosial.

Utvikle et fellesspråk der vi kan snakke om læring og utvikling.

Hjelpe eleven å finne ut hvordan han/hun lærer best slik at han på sikt kan være rustet til å velge strategier.

Gi elevene mulighet til å ta større personlig ansvar for egen læring og utvikling.

Gjennom bedre kunnskap og forståelse rundt den enkelte elev, gi den en bedre tilpasset opplæring.

Videre skal elevsamtalen også være en arena hvor:

Eleven kan ta opp sine ønsker og behov.

Elevene har mulighet til å få hjelp, både til å løse arbeidsoppgaver og til å løse eller få veiledning rundt sosiale problemer.

Elevene kan få hjelp til å vurdere egen måloppnåelse og sette seg nye mål.

Dette er mange og store mål som ikke kan nås i løpet av en samtale. Hver elevsamtale vil derfor ha et hovedfokus, i tillegg skal målet med den enkelte samtalen reguleres av det vi har ”oppnådd” i forrige samtale og elevens ønsker.

Den første delen av målet er å bli godt kjent med eleven og danne en god relasjon til henne. Da jeg har hatt flere elevsamtaler og utviklingssamtaler med foreldre og elev tidligere føler jeg at jeg kjenner den enkelte elev godt. Jeg har brukt lang tid på denne relasjonsbyggingen slik at elevene skal kunne tørre å både fortelle om det de føler at de er flinke til og om ting som er vanskelig.

Elevsamtalen skal være en arena for å bygge opp eleven faglig og sosialt. Det er derfor viktig at elevens selvforståelse er eller blir reel og at samtalen er med på å styrke elevens selvfølelse. Det er derfor viktig å tenke på hvordan man snakker med eleven og ikke til eleven.

1. samtale:

Dette er den første elevsamtalen dette skoleåret. Elevene har hatt sommerferie, det er et nytt skoleår, de har fått nytt klasserom i et nytt bygg og mange nye skolebøker.

Hovedfokus i den første samtalen.

- Få innsyn i elevens oppfattelse av og forståelse for egne evner faglig og sosialt.
- Få innblikk i hvordan eleven trives på skolen og hvordan hun selv føler at det går på skolen.

Jeg ønsker å se hvordan den enkelte elev oppfatter sine egne evner faglig og sosialt. For at eleven skal kunne utvikle seg videre må hun vite hvor hun ”står” og hvor hun ”skal”. For meg er det viktig å se om elevens oppfatning av seg selv, er lik min oppfatning av eleven.

Gjennom å kjenne elevens oppfatning av egne ferdigheter tror jeg det blir lettere å forstå hvilken selvforståelse eleven har og videre kunne finne ut hva som motiverer henne.

Før samtalen fyller alle elevene ut en ”radar” (se fig og forklaring tidligere), med punkter fra sosial kompetanse/ skolens forventninger til eleven. Elevene har ikke fylt ut en slik radar før, de har heller ikke vært vant til å vurdere egne arbeid og egne ferdigheter skriftlig.

Radaren samles inn, slik at jeg kan bruke den i forberedelsen av samtalen.

Til samtalen har vi et skjema som lærer og elev skal fylle ut i fellesskap. På dette skjemaet er det blant annet en ”radar” rundt faglig kompetanse. Det jeg ønsker å se her er hvor flink eleven synes hun er i forhold til de grunnleggende ferdighetene, å lese, å regne, å uttrykke seg muntlig, å uttrykke seg skriftlig, å bruke digitale verktøy. For å dekke de grunnleggende ferdighetene er punktene i radaren: å lese, å lese høyt for noen, å få med meg innholdet i det jeg leser, å skrive en fortelling, å skrive ord og setninger riktig, å regne og å bruke data som verktøy.

Planen for selve samtalen:

- Samtalen starter med punktene på den sosiale radaren, hvordan har eleven tenkt rundt de forskjellige punktene.
- Så går vi igjennom noen spørsmål om hvordan eleven trives på skolen, med lekser osv.
- Etterpå fyller eleven ut en radar rundt faglig kompetanse. Hun skal drøfte punktene høyt og fortelle hvorfor hun plasseres seg slik hun gjør.
- Til sist ser lærer og elev sammen på radarene og finner utviklings muligheter som kanskje skiller seg ut. Er det noe her eleven ønsker, bør jobbe litt ekstra med.
- Samtalen avsluttes med at eleven med hjelp fra lærer setter seg 2 mål for den neste perioden. Vi snakker også litt om hvordan jobbe med disse målene og hvordan vise at målene er nådd.

Elev A:

L: Hvordan går det på skolen?

E: Bra jeg liker å leke med ____ og ____.

L: Hvordan går det med lekser?

E: Av og til bruker jeg veldig lang tid, spesielt på mandager.

L: Synes du det er mer lekser på mandagene enn de andre dagene?

E: Vet ikke.

L: Er det noen av leksene som er vanskeligere da. Siden det tar lengre tid?

E: Vet ikke.

L: trenger du hjelp til leksene?

E: Av og til, da kan mamma hjelpe meg.

Samtalen videre dreier seg om ting/ skolearbeid som er litt vanskelig og hva som går greit. Eleven har samme vurdering som læreren på noen områder. Dette er som jeg har nevnt tidligere en elev som har store lese, skrive og regne –problemer. Skårene hennes på flere områdene blir derfor veldig svake. På noen områder har hun et veldig urealistisk syn på egne evner. Hun gir seg selv topp skår på områder hvor jeg ville skåret henne veldig lavt. Dette er områder som hun liker å holde på med og jeg blir usikker på om jeg skal vise henne min vurdering. Det ender med at jeg ikke har hjerte til å vise henne min vurdering, da jeg er redd dette skal ta motet fra henne.

Hun velger etter mange vet ikke og med mye veiledning to mål mot neste samtale. Hun skal lære 4 gangen og lese høyt for mamma litt hver dag. Begge disse målene er ”lette” og målbare og både når det gjelder regning og lesing ligger hun veldig langt etter både klassen, og det vi forventer av henne.

Jeg ser at eleven har delvis innsikt i egne evner, eller hun oppfatter seg selv som en ”svak” elev. Hun vet ikke hva hun synes er vanskelig. Hun vet ikke hva hun bør jobbe med og hva hun ønsker å jobbe med. Jeg er usikker på om hun vet forskjellen på liker å... og er flink til å... De områdene hun mener eller tror at hun er flink til er de områdene hun er veldig glad i å jobbe med. Dette er jo et godt grunnlag for motivasjon og begrunnelsen for at jeg ikke vil si at hun har problemer. Arbeidet videre rundt denne eleven må handle om å lære henne å se og si fra om det som er vanskelig for henne slik at hun kan få nok og riktig hjelp.

Elev B:

L: Hvordan går det på skolen?

E: Det går fint, eller det er litt rart også. Jeg krangler litt og det er ikke bra.

L: Hvem krangler du mest med?

E: Du vet ____ og ____.

L: Ja jeg vet det. Er det noe du kan gjøre med det?

E: Jeg kan jo prøve å krangle mindre med dem, om ikke de begynner.

L: Er det alltid de som begynner eller begynner du noen ganger?

E: Noen ganger begynner jeg og noen ganger begynner de. Jeg skal prøve å ikke begynne.

L: Hva kan du gjøre når de begynner?

E: Bare gå bort og late som om jeg ikke hører det de sier.

L: Har du prøvd på det?

E: Nei egentlig ikke.

L: Da er det kanskje en god ide å prøve det.

Resten av samtalen handler om hvordan det går med leksearbeidet. Hvem hun er sammen med på skolen for tiden. Om det er noen fag på skolen som er vanskelig. Vi ser på de to radarene hvordan hun har vurdert seg selv. På de fleste områdene er lærer og elev helt enige. Der det er fravik er eleven strengere enn læreren.

Eleven valgte selv to mål mot neste samtale. Det ene målet gikk på rettskrivning og det andre målet rundt mer aktiv deltakelse i timene.

Jeg ser at eleven har god innsikt i egne ferdigheter både de faglige og de sosiale. Jeg tror hun har helt rett i at ”kranglene” startes av begge parter. Det er til tider store konflikter mellom disse elevene, ikke vold, men en del baksnakking og ”mobbing”. Jeg er usikker på hvorfor hun ikke ønsket å ha et mål rundt det med konfliktene, da de nesten er daglige.

Det kan være fordi eleven ønsker å være skoleflink. Vi har snakket en del tidligere om dette at skolearbeidet er viktig. Hun sliter med rettskrivning og spør ofte etter hjelp. Det kan se ut som om det faglige er viktigere for henne enn det sosiale. Eller det kan være at hun tror det er viktigere for meg som lærer at hun setter seg faglige mål og at målvalget er for å tilfredsstille meg. Det kan også være at hun synes det er hyggeligere å snakke om det faglige.

Målet videre i samtale må være å finne ut om eleven har det bra sosialt, da hun ofte er i konflikter og hva vi kan gjøre for å få bort disse konfliktene. Samtidig må vi selvfølgelig også fokusere på det faglige.

Elev C

L: Hvordan går det på skolen?

E: Det går bra. Jeg har det fint.

L: Er det noe som er vanskelig eller dumt?

E: Nei alt er bra.

Samtalen fortsetter videre med at eleven synes det meste er bra og helt greit. Hun synes ingenting er vanskelig eller dumt og føler at hun ikke har noen spesielle utfordringer.

Til slutt velger hun å ha mål om å huske å bruke innesko samt et mål rundt lekser. Det siste målet etter en del påtrykk fra lærer.

Eleven har i den siste perioden vært i en del konflikter, hun har hatt en dårlig innsats i veldig mange timer og gjør ca halvparten av leksene. Jeg har hatt korte samtaler med henne nesten daglig rundt konflikter og eller arbeidsinnsats. Jenta har ingen faglige problemer som vi kan se. Jeg tror årsaken til den manglende arbeidsinnsatsen ikke skyldes faglige problemer på noen måte. Jeg får ikke innsikt hvorfor hun ikke gjør en bedre arbeidsinnsats og hva som ligger tilbakgrunn for ”sinnet”. Jeg ser ikke hvilke motiver eller hva som motiverer elevens handlinger eller ikke handlinger. Hun er veldig hyggelig mot meg som lærer og prøver ikke å legge skylden på noen andre verken for konflikten eller for den manglende arbeidsinnsatsen. Målet videre må være å finne ut hva som kan motivere henne til en bedre arbeidsinnsats, samt finne ut hva som trigger det veldige sinnet.

Elev D

L: Hvordan har du det på skolen?

E: Bra, alt er egentlig bra.

E: Jeg har mange å være sammen med og krangler ikke med ____ lengre.

Forrige skoleår var eleven en del involvert i jentekonflikter, konflikten handlet mye om hvem som skulle være sammen med hvem. Hvem som skulle få hvilken status i klassen osv. Jeg vet at foreldrene har tatt tak i denne problematikken og jobbet mye med det. Jeg kan ikke se at hun er en del av konflikten i klassen lengre. De sosiale problemene som var rundt denne eleven virker som å være helt borte. Jeg tror denne forbedringen kommer av foreldrenes innsats på området. Vi ser på vurderingen eleven har gjort selv, den stemmer rimelig godt med den jeg har gjort. Jeg har sett på eleven som litt ”håven” og med en ide om at hun er flinkere enn det hun er. Under denne samtalen viser eleven en ny og mye mer reflektert side av seg selv. Et godt utgangspunkt for det videre arbeidet. Eleven velger selv to faglige mål som hun synes hun trenger å jobbe litt ekstra med.

Det ser ut som om eleven har sluttet å hige etter det å være mest populær og heller har valgt seg andre venner. Hun er mye mer positiv til skolen, andre elever og voksne. Jeg tror hun gjennom å slippe å bruke all energi til de sosiale spillet mellom jenter, har fått overskudd til å se seg selv. Målet videre må være å støtte henne i de valgene hun har tatt og motivere henne til å satse videre på sin nye posisjon i det sosiale ”spillet” og hjelpe henne videre med å både se seg selv som en flink elev og samtidig ha et realistisk syn på egne ferdigheter.

Elev E

L: Hvordan har du det på skolen?

E: Ikke bra, alle er stygge mot meg.

L: Hvem alle? Alle i klassen?

E: Alle på hele skolen.

L: Hva gjør de når de er stygge mot deg?

E: De mobber meg og sånt.

L: Kan du si noen ting de har sakt eller gjort?

E: Husker ikke, men de er ikke snille.

L: Er det noe vi eller jeg kan gjøre så det blir bedre på skolen?

E: Vet ikke.

L: Er det noe du selv kan gjøre?

E: Ikke gå på skolen. De andre er så dumme.

L: Du må gå på skolen, vi voksne skal passe på at det er bra å være på skolen.

Nå skal vi snakke litt om deg, og hva du kan gjøre..

Eleven forteller videre at det er bedre på skolen i år enn tidligere. Vi ser på radarene sammen og hun vurderer seg på de fleste områdene likt det jeg vil vurdere henne. Vi har begge gitt henne "lave skårer" dvs. at på de fleste områdene er det veldig stort utviklingspotensial. Hun forteller at leksene er veldig vanskelige og hun trenger hjelp til å gjøre leksene. Til sist finner vi sammen to mål hun bør jobbe ekstra med. Det ene målet er faglig og det andre målet er sosialt.

Denne eleven har fra 1. klasse vært negativ til skolen. Gjennom tidligere elevsamtaler har det kommet tydelig frem at vrang vilje alene ikke er årsaken til problemene. Eleven har store faglige problemer og en dårlig utviklet verbalforståelse. Eleven har nå fått spesielt tilrettelagt undervisning. Hun er veldig opptatt av det at de andre ikke er snille med henne. Både lærere og assistenter har observert både i timer og friminutt for å finne denne mobbingen, men finner det ikke. Eleven kan heller ikke gi noen navn eller noen episoder bare alle er slemme alltid. Etter at undervisningen er bedre lagt til rette for henne, har innsatsen hennes i timene økt mye.

Generelt:

De fleste av elevene hadde god innsikt i egne ferdigheter. Noen var litt redd for at det å si at de var flinke til noe kunne oppfattes som skryt. De ville gjerne plassere seg på et litt lavere nivå for høflighets skyld. Gjennom samtalene fikk jeg god innsikt i hvordan og hva elevene

tenkte om egne ferdigheter. Når vi skulle sette individuelle mål for den neste perioden måtte de fleste elevene likevel ha hjelp for å se at de områdene de selv hadde skåret seg lavt på var naturlige utviklingsområder og en måte å finne og lage mål på.

Jeg synes at det å bruke radaren som utgangspunkt til å snakke om sosiale og faglige utfordringer var veldig god. Den hjalp meg og eleven til å holde fokus i refleksjonen. Jeg følte den som et verktøy elevene hadde god utbytte av. Det virket som elevene likte å vurdere seg selv. Med faste rammer og områder som skulle vurderes synes jeg elevene var mer med i samtalen enn ved tidligere elevsamtaler, hvor vi har snakket om hva som er lett og hva de trenger hjelp til.

Konklusjonen etter denne samtalen må være at de fleste elevene vet ganske godt hva de er flinke og mindre flinke til. Samtidig har de færreste noe mening om veien videre. De fleste elevene har vanskelig for å se/ trekke ut hovedområder de bør jobbe med, selv om de kommer godt frem når vi ser på radaren.

2. samtale

Nå har elevene gått på skolen noen uker. De har blitt godt kjent med nye bøker, litt ny organisering og nye voksne på trinnet.

Elevene vet trolig lite om hvordan de lærer best og hva de bør legge vekt på i læringsprosesser. Mange av elevene mangler også begreper til å beskrive sin læringsprosess. I denne samtalen ønsker jeg primært å utvikle språket å gi elevene flere begreper rundt læringen. Gjennom flere begreper tror jeg elevene kan fortelle hvordan de lærer best, hva som kan hjelpe dem og hva som kan hindre dem i læringsprosessen.

Hovedfokus i den andre samtalen.

- Følge opp den forrige samtalen og elevens mål fra denne samtalen.
- Hvordan føler eleven at hun lærer best?
- Finne elevens styrker og behov for tilrettelegging, samt se finne ut om det er enkle mulige hjelpemidler.

For å snakke om hvordan elevene lærer best har jeg valgt å ta utgangspunkt i Howard Gardners teori om forskjellige intelligenser.

Planen for selve samtalen:

- Elevene får et skjema hvor de skal forberede seg til samtalen. På baksiden av dette skjemaet er det en oversikt over de åtte intelligensene og litt informasjon om dem (se figur tidligere i oppgaven). Elevene skal sette 1 bak det de synes passer best for dem, 2 bak nest best osv.
- Samtalen skal starte med spørsmål om hvordan eleven har det: på skolen, med venner, i friminutt osv.
- Er det noe spesielt eleven ønsker å snakke om.
- Så skal vi gå vi over til det faglige. Vi skal starte med målet fra forrige samtale. Hva var målet ditt, hvordan har du jobbet med det, har du nådd det osv. Hvis målet ikke er nådd, hvorfor ikke?
- Neste tema er hvordan eleven tror hun lærer best. Vi skal se på skjemaet hun har fylt ut og vi skal se på sammenhengen mellom liker, er flink til og kan trenge. Vi skal snakke om det eleven bør forandre noe med måten hun gjør lekser og skolearbeid på i forhold til det vi har snakket om tidligere.
- Til sist finner vi et nytt individuelt mål.

Elev A

Vi snakker først om hvordan hun har det på skolen. Hun sier at hun har det bra og er fornøyd. Så går vi over til å snakke om det faglige.

L: Hvordan går det med det målet du skulle jobbe ekstra med?

E: Det går bra.

L: Hvordan har du jobbet med målet ditt?

E: Bra

L: Kan du fortelle meg hva som var målet ditt. Har du et eller to mål?

E: Vet ikke, husker ikke helt.

Eleven svarer fortsatt det hun tror er ”riktig” eller det hun tror vi vil høre eks. har jobbet bra, ting går bra osv. Det virker som om det stemmer at hun har det bra på skolen og har venner. Dette har vært bra hele tiden og hun forteller hvem hun er sammen med. Når det gjelder det faglige er det verre. Hun vet at mye er veldig vanskelig for henne, men det virker som om hun ønsker å skjule problemene sine. Vi ser på plakaten med intelligensene. Dette blir for vanskelig. Hun vet ikke helt hva hun liker og hvordan hun lærer bare at man må øve mye for å lære.

Vi må fortsette å jobbe med at det ikke er galt at noe er vanskelig og at det er viktig å si hva man trenger hjelp til slik at man kan få den hjelpen man trenger.

Jeg synes eleven har hatt en positiv utvikling det siste året. Nå hender det oftere at hun ber om hjelp i timene når hun ikke forstår. Ikke høyt så de andre kan høre det, men hun rekker opp hånda og vil at jeg skal komme til henne.

Elev B

L: Hvordan har du det for tiden?

E: Bedre og bedre jeg krangler mye mindre med _____ og _____.

Jeg krangler nesten ikke med noen andre heller.

L: Jeg har sett det, det er veldig bra.

E: Men jeg har ertet _____ litt det skal jeg også prøve å slutte med.

L: Så fint.

.....

L: Hvordan går det med de målene du skulle jobbe litt ekstra med?

E: Jeg har blitt mye bedre.

L: Hva var målene dine?

E: Det ene var at jeg skulle være mer med i timene. Jeg skulle rekke opp hånda oftere og svare på spørsmål. Og det har jeg blitt mye bedre til, husker ikke om jeg hadde flere mål.

Vi snakker videre om at det er fint at hun har greid det ene målet og hvordan hun kan jobbe videre med det andre. Så går vi over til hvordan hun tror hun lærer best. Hun vet hva hun liker og hvordan hun tror hun lærer best, men vet ikke hvordan hun kan bruke det hun vet om seg selv på en god måte når hun skal gjøre skole- og leksearbeid. Til sist velger hun å ta det målet hun hadde glemt sist.

Eleven har hatt en periode med mye mindre konflikter. Arbeidsinnsatsen har også vært bedre enn tidligere. Hun er positiv og vi har en hyggelig samtale. Det virker som om hun liker å snakke om det faglige og hvordan hun føler at hun lærer best. Jeg føler at jeg kommer mer inn på henne enn jeg har gjort tidligere. Veldig mange av tidligere samtaler, både de planlagte og de som har vært tilfeldige ved behov, har handlet om konfliktene og hvordan vi skal håndtere dem.

Jeg Tror at det er viktig at dette positive blir opprettholdt i videre samtaler og det er jeg som må sørge for at vi får positive elevsamtaler. Ved fokus på hva hun er flink til faglig og hva hun kan jobbe med videre blir det mindre fokus og tilbakemeldinger på det negative.

Elev C

L: Hvordan har du det?

E: Ganske greit.

L: Hvem er du mest sammen med på skolen for tiden?

E: Jeg bruker å være sammen med_____

.....

L: Hvordan går det med målene fra forrige samtale?

E: Ikke så veldig bra, jeg glemmer veldig lett, så jeg glemmer veldig mye

L: Husker du hva som var målet ditt

E: Ja, jeg tror det var____

L: Hvordan har du jobbet med det da?

E: Ikke så veldig bra

Vi snakker videre om hvordan hun kan og bør jobbe med målene sine og hvordan hun kan og bør jobbe med skolearbeid generelt. Eleven er ganske bevisst rundt hvordan hun lærer best, hva hennes styrker er og hvordan hun bør jobbe. Når det kommer til den praktiske gjennomføringen blir det vanskelig. Når jeg spør om det er andre ting hun vil snakke om forteller hun at hun ofte føler seg ensom. Hun har bare en venn og de andre går ofte bort fra henne. Det er ingen som er stygge og ekle mot henne, men de ”velger” aldri henne. Hun vet ikke om det er noe vi kan gjøre med det, eller om det er noe hun vil jeg skal gjøre.

Som jeg har nevnt tidligere kan denne jenta være veldig sint og aggressiv, flere av de andre elevene er litt redde for henne og vil helst ikke bli uvenner med henne. Vi må jobbe videre med å få kontroll over sinnet og aggresjonen. Det kan være at det er de sosiale problemene som hemmer arbeidslysten og arbeidsinnsatsen hennes.

Elev D

E: Jeg har jobbet med målene mine og jeg synes det går veldig bra.

Jeg kan det med gram og kg og jeg har blitt flinkere til å dele.

L: Så fint. Hvordan har du det på skolen for tiden?

E: Jeg har det egentlig veldig bra.

Eleven husker målene sine og har jobbet med dem. Hun har tenkt på hva hun bør jobbe videre med og trenger litt hjelp til hvordan hun kan jobbe mot sitt nye mål.

Eleven er innstilt på å jobbe med de områdene hun bør og kan forbedre. Det virker som om hun liker elevsamtalene mye bedre nå enn tidligere. Samtalene nå er jo også bare positive og handler om hvordan hun kan bli ”flinkest” mulig på alle måter og få det best mulig. Det virker som om det er veldig godt for henne at det ikke er noen konflikter vi trenger å snakke om lenge.

Elev E

L: Hvordan har du det nå?

E: Litt bra og litt dårlig.

L: Er det noe spesielt du vil snakke om som er bra eller dårlig?

E: Alle er slemme mot meg.

L: Er det ingen som er greie mot deg?

E: Nei og jeg har ingen å leke med.

L: Leker du ikke med _____ og _____

E: Jo men de går jo i klassen alle andre er dumme.

Eleven kan fortsatt ikke fortelle om noen spesielle tilfeller eller personer. Hun vil helst snakke om det at alle mobber henne og at det er dumt å måtte gå på skolen. Vi går over til å snakke om det faglige. Eleven husker ikke målet sitt. Jeg forteller hva det er og spør om hun hvordan det går, det går litt bra og litt dårlig. Hun har ikke nådd målet og synes egentlig det er et dumt mål. Vi begynner å snakke om hvordan hun lærer best. Eleven er sikker på at hun lærer best når oppgavene er morsomme, eller på data. Etter litt diskusjon kommer hun frem til at det kan hende at musikk også er bra. Hun synes det er dumt at vi må gjøre kjedelige oppgaver på skolen. Eleven er likevel mye mer positiv til skolen enn tidligere. Hun forteller at noen ting på skolen er morsomme og noe er helt greit. Hun bestemmer seg (etter en del påvirkning) for å ta det samme målet en gang til.

Jeg synes denne samtalen er mye mer positiv enn tidligere samtaler med eleven. Hun snakker de tingene hun får til og ser at hun har noen og leke med.

Generelt: Veldig få elever husket sitt individuelle mål, de hadde derfor ikke jobbet noe ekstra med det. Jeg må nok minne elevene om målene de jobber med frem mot neste elevsamtale. De fleste elevene syntes det var vanskelig å si hva de har evne til eller er flink til. Vi måtte derfor flytte fokuset over til: Hva liker du? Gjennom samtalen snakket vi om sammenhengen mellom hva de liker og hva de er flinke til. Videre så vi på skjemaet/plakaten over intelligensene for å finne sammenhengen mellom liker, flink til og hva man kan trenge når man jobber. Når vi i slutten av samtalen snakket om hva de bør tenke på når de skal gjøre skolearbeid eller lekser, i forhold til det vi hadde snakket om rundt hvordan de kanskje lærer best, var det få som kunne hente frem tips fra intelligensene.

Det virket som om alle elevene syntes det var fint å snakke om hva de likte best og hvordan de tror de lærer best. Da det var veldig vanskelig for elevene å se sammenhengene mellom hva de er flinke til og hvordan de bør jobbe tror jeg dessverre at de fleste elevene hadde liten utbytte, (på kort sikt), av å snakke om intelligensene. Jeg kunne ha forklart det med de forskjellige intelligensene grundigere før vi startet med arbeidet. Da ville kanskje flere av elevene hatt utbytte av det. Om vi snakker om dette ofte kan det kanskje være med på å forme måten de legger opp arbeidet sitt på.

3. Samtale

Erfaringen fra forrige samtale sammen med samtaler med elevene i klasserommet sier meg at det med intelligensen er for vanskelig for elevene. Jeg kunne nok som jeg har nevnt tidligere forklart det på forhånd. I samtalene med elevene virket det som om dette var for abstrakt for de fleste elevene. Jeg ønsker å arbeide videre med å gi elevene et språk rundt læring. Jeg må derfor finne en enklere måte å snakke med elevene om læring på. I denne samtalen vil jeg bruke hva eller hvem kan hjelpe deg videre og hva eller hvem kan hindre deg i å nå målene dine.

Alle elevene har en ukeprøve hver uke hvor de får matte, norsk og engelskoppgaver fra ukas arbeid. Oppgavene er i forhold til klassens ukas mål. Disse ukeprøvene har blitt vurdert og elevene har fått dem tilbake hver uke. Ofte er det noen elever som ikke har nådd ukas mål,

altså ikke tilegnet seg den kunnskapen som var forventet for denne uka. Under de neste elevsamtalene vil jeg også se på de siste ukeprøvene sammen med eleven, slik at vi kan snakke om hva de har greid fint og om det er noe de trenger ekstra hjelp til. Gjennom å se på ukeprøver og andre prøver sammen med den enkelte elev, vil vi kunne nærme oss problemene og oppgavene på den enkelte elevs potensielle utviklingsnivå og gi den riktige støtten til videre arbeid og forståelse.

Hovedfokus i den tredje samtalen.

- Følge opp den forrige samtalen og elevens mål fra denne samtalen.
- Hva kan hjelpe eleven i å nå sine mål og hva kan hindre henne.
- Hvordan eleven har det/ trives på skolen.

Til denne samtalen har jeg ikke gitt elevene tid og spørsmål som forberedelse til samtalen.

Plan for denne samtalen:

- Først skal vi snakke om hvordan eleven har det på skolen for tiden og hvem eleven er mest sammen med.
- Så skal vi snakke litt om lekser, hvilket nivå har eleven valgt, hvilket nivå bør hun jobbe på, er det mye. Lite, vanskelig, lett osv.
- Er det noe som er vanskelig, sosialt eller faglig?
- Hvordan det har gått på de siste ukeprøvene.
- Arbeidet med individuelle mål.
- Nye mål, muligheter for hjelp og eller hinder i arbeid og læring.

Elev A:

Først snakker vi litt om hvordan hun har det på skolen for tiden og hvem hun er mest sammen med. Eleven sier at hun har det bra og forteller litt om hvem hun er sammen med og hva de gjør. Hun forteller også litt om hvordan hun har det hjemme og hvem hun er sammen med hjemme. Så går vi over til å snakke om det faglige.

L: Hvilket mål var det du skulle jobbe litt ekstra med?

E: Husker ikke.

L: Du skulle jobbe med ___

E: Å, ja, Det har jeg glemt.

L: Har du jobbet noe ekstra med det da?

E: Vet ikke, kanskje egentlig ikke, tror ikke jeg kan det helt ennå.

Vi snakker videre om hva som er vanskelig når det gjelder fag. Hvilke lekser som er vanskelige og som hun trenger hjelp til og ting som går bedre nå enn tidligere. Hun vil gjerne se på det som har gått bra, men vil helst ikke snakke om det hun ikke har fått til. Når jeg spør om vi skal jobbe litt med det som er vanskelig svarer hun at hun forstår det nå.

Eleven sier fortsatt at hun synes det meste er ganske greit og ingenting er for vanskelig. Hun har som jeg har nevnt tidligere spesielt tilrettelagte oppgaver, og for meg ser det ut som om mye er vanskelig for henne. Hun er pliktoppfyllende og ønsker nok å være flink. Vi ser litt på de siste ukeprøvene og snakker om hvordan hun kan arbeide videre for å lære mer.

Elev B:

L: Hvordan har du det på skolen nå?

E: Helt fint alle problemene og kranglene er løst.

E: Jeg har noen å være sammen med i alle friminuttene. Og jeg har ikke kranglet med noen.

Vi snakker videre om hvem hun er venner med og hva de gjør. Så går vi over til å snakke om det faglige og mål. Hun forteller at det ene målet har gått veldig fint, men det andre er vanskelig. Hun har prøvd å jobbe med det, men det er for vanskelig. Vi finner en måte å konkretisere målet bedre på, slik at hun kan jobbe videre med dette målet. Vi snakker om hvordan hun kan jobbe for å nå målet. Så går vi over til ukeprøver. Hun vil gjerne ha hjelp til de oppgavene hun synes er vanskelige. Denne gangen velger hun å ha det målet som var vanskelig sist.

Elev C:

Vi snakker først litt om hvordan hun har det. Hun forteller at hun har det bra og at det er lite konflikter for tiden. Hun er fortsatt litt ensom, men har noen å være sammen med.

L: Hvordan går det med leksene dine nå?

E: Det går litt opp og litt ned.

L: Hva er det som går opp og ned? Er det vanskelig eller er det, det at du glemmer å gjøre leksene?

E: Av og til er det litt vanskelig og så har jeg så mye å gjøre at jeg glemmer leksene.

Det å huske å gjøre lekser var målet hun skulle jobbe ekstra med. I perioder går det bra, men hun har rett i at noen perioder ikke går så bra. Hun vet godt hva som hindrer henne i å få gjort leksene sine, det er ”*mye glemsomhet og litt latskap*”. Vi har en mini lekseamtale mellom elevsamtalene og hun har blitt flinkere til å huske lekser, men det er fortsatt for mye glemming. Vi avtaler at jeg skal minne henne om hva som er i lekse på slutten av hver dag.

Det er riktig at det er mindre konflikter enn tidligere. Hun er også mye mindre sint. Jeg tror det er mye aggresjon og tanker som har kommet i veien for lekser, ikke bare glemsomhet og latskap. Hun liker godt å snakke med meg, da hun ofte spør om jeg kan snakke med henne. Hun snakker mye om bagateller og ”overfladisk” om det som er vanskelig.

Elev D:

Eleven forteller at hun har det veldig bra på skolen for tiden. Hun har mange å være sammen med og det er ingen som er sure eller ekle.

Hun husker hvilket mål hun skulle jobbe ekstra med og forteller at hun nesten har nådd det ene målet. Det andre målet har hun blitt mye flinkere til, men har fortsatt litt igjen. Hun vil gjerne fortsette med disse to målene.

Vi ser på ukeprøver og hun leter frem noen oppgaver som var litt vanskelige. Hun ber meg forklare det for henne. Jeg forklarer og hun forstår det og virker veldig fornøyd.

Elev E:

Eleven forteller at det fortsatt er mange som er stygge med henne, men hun har flere å være sammen med enn tidligere. Hun har fått mer hjelp på skolen i forhold til de faglige problemene. Eleven opplever endelig mestring i forhold til skolen og fagene. Hun er mye blidere og mye mer positiv enn tidligere. Dette barnet har gjennom flere år skjult sine store faglige problemer gjennom kringling, protester og skikkelig fighting. Etter at det meste av skolearbeidet er helt tilpasset et nivå hun mestrer, (flere skoleår bak forventningene og snittet til de andre elevene), har hun blitt mer positiv til skolen.

L: Husker du hva du skulle jobbe litt ekstra med?

E: Ja, det var å ha mellomrom mellom ord når jeg skriver, men det er vanskelig å huske så jeg får det ikke helt til.

L: Kanskje vi skal lime enn lapp som det står det på pulten din, så blir det lettere å huske?

E: Ja. Det kan vi.

Gjennom elevsamtaler over tid ser jeg hvor store faglige problemer denne jenta har. Med maksimal tilrettelegging har hun startet på veien mot å ønske og jobbe med skoleoppgaver og det å ønske og bli flink. Gjennom samtalene greier jeg også lettere å forstå hvordan jeg skal legge til rette oppgavene for henne.

Generelt: Siden den siste elevsamtalen har jeg minnet elevene på flere ganger at de må se på målet sitt i mappen slik at de husker det. Jeg har også sagt mange ganger at de må huske å jobbe med sine individuelle mål. Det var flere av elevene som husket, fra sist samtale og hva de skulle jobbe ekstra med. Dessverre var det også denne gangen mange av elevene som hadde glemt hva de skulle jobbe spesielt med. Jeg har bestemt meg for å skrive opp målene til den enkelte elev på en lapp som eleven kan ha i pennalet sitt. Jeg har spurt alle elevene om de vil en slik lapp i pennalet sitt eller om de vil huske det helt selv. Nesten alle elevene ønsket en slik lapp.

De aller fleste elevene fant lett ut selv hva og eller hvem som kunne hjelpe dem i videre arbeid og hvilke hinder eller problemer de hadde. Jeg tolker det til at det er fornuftig eller nødvendig å bruke et enkelt språk å snakke om læring gjennom. Det å sette seg mål for videre arbeid er vanskelig for de fleste. Men samtalen rundt arbeid, oppgaver og mål går lettere. Flere av elevene mener mer om hva som er vanskelig og hva som går greit.

4. samtale:

Flere av elevene husker individuelle mål og er mer opptatt av den faglige delen av elevsamtalen enn tidligere. Jeg må fortsette å holde fokuset på et ”enkelt språk” i forhold til læring og bygge en del av samtalene rundt konkrete ting elevene har jobbet med. Jeg vil derfor fortsette å bruke ukeprøvene som en viktig del av samtalen.

I den fjerde samtalen ønsker jeg å få vite hvilket nivå den enkelte eleven er på når det gjelder lesning og tekstforståelse.

Hovedfokus i den fjerde samtalen.

- Følge opp den forrige samtalen og elevens mål fra denne samtalen.
- Finne hvilket nivå i forhold til Blooms taksonomi elevene befinner seg på i lesing.

Gjennom å finne hvilket nivå i tekstforståelse elevene har, vil jeg kunne gi dem arbeidsoppgaver som er bedre tilpasset den enkelte elev. Samtalen etter at elevene har jobbet med teksten mener jeg veldig viktig. Det er igjennom samtalen jeg kan se hvilket potensielt utviklingsnivå den enkelte elev har, slik at de kan få helt og ikke bare delvis riktige arbeidsoppgaver. Leseferdighetene i forhold til lesehastighet varierer med ca 350 ord pr. min mellom den som leser saktest og den som leser raskest. Innholdsforståelsen varierer selvfølgelig også en god del. Evnen til å ”lese mellom linjene” er også en viktig faktor når det gjelder å forstå en tekst. Oppgaver som bygger på Blooms taksonomi vil kunne vise hvem av elevene som behersker å tolke det de leser og hvem som trenger ekstra hjelp til dette.

Planen for selve samtalen:

- Elevene får en tekst som skal leses med spørsmål som skal besvares før samtalen.
- Samtalen skal begynne med at elevene forteller fra den teksten de har lest og samtale rundt spørsmålene og svarene til denne teksten.
- Hvordan har eleven det på skolen for tiden.
- Vi skal se på de siste ukeprøvene til eleven og om det er noe de trenger hjelp til.
- Hvordan har eleven jobbet med sitt individuelle mål og valg av nytt mål.

Elev A

Hun forteller fra teksten, men husker litt lite og har ikke fått med poengene i innholdet. Jeg leser teksten for henne, da hun har problemer med lesingen. Etter å ha hørt teksten kan hun fortsatt ikke hente ut innholdet i teksten.

L: Synes du noen av spørsmålene var vanskelige?

E: Ja, noen spørsmål var vanskelige, egentlig var alle spørsmålene litt vanskelige.

Egentlig var det noen spørsmål jeg ikke skjønnte.

Vi snakker litt videre om spørsmålene og hva teksten handler om.

Så snakker vi litt om venner og ser på de siste ukeprøvene, før vi starter med å snakke om mål.

L: Husker du målet du skulle jobbe litt ekstra med? Hva var det?

E: Jeg husker det egentlig, det er inni hodet mitt, men nå vil det liksom ikke komme frem.

L: Husker du det som står på lappen din og i mappa fra forrige samtale?

E: Mappa, er det den hvite permen?

L: Ja den hvite permen.

E: Den ja, nei det vet jeg ikke tror jeg.

Vi snakker litt videre om mål og om hvordan hun har jobbet med det.

L: Nå har vi skrevet ned det nye målet ditt.

Er det noen eller noe som kan hjelpe deg å nå dette målet?

E: Mener du for eksempel mamma?

L: Ja, for eksempel mamma.

E: Ja, hun kan det tror jeg.

L: Er det noe som kan hindre deg i å nå målet dit?

E: Hva betyr hindre?

L: Det betyr komme i veien, eller gjøre det sånn at du ikke greier det.

E: Nei, det vet jeg ikke.

Vi snakker litt mer om hva hindre betyr. Hun kommer etter hvert frem til at det vil være et problem om hun glemmer målet, eller glemmer å øve på det.

Når jeg får høre refleksjonene hennes rundt denne teksten og oppgavene får jeg igjen bekreftet hvor vanskelig lesing er for henne. Gjennom samtalen får jeg også vite mer om hvor vanskelig ganske vanlige ord er for henne. Hun får også forklart hvordan det er med ting hun skal huske, ”de blir liksom borte inne i hodet”. Dette er kanskje den beste beskrivelsen jeg kan få på hvordan det er å ha problem med kortidsminnet.

Elev B

Hun gjenforteller teksten og poengtere poenget. En del av spørsmålene syntes hun var litt vanskelige, der har hun svart vet ikke og lignende. Vi snakker litt om teksten og oppgavene. Når jeg utdyper oppgavene kan hun svare på flere. Hun sier flere ganger: *Å ja, sånn, er det det du men, da er det jo ikke så vanskelig.*

Så avbryter hun samtalen:

E: Skal du ikke høre om jeg husker målet og har lært det?

L: Jo det skal jeg. Husker du hva du skulle jobbe ekstra med og har du lært det.

E: Jeg skulle jobbe med dobbelkonsonant og øve på ord. Det har jeg gjort.

L: Da må du jo få vise meg at du kan dem. Skal vi prøve dem som en diktat?

E: JA!

Hun kan alle dobbelkonsonantordene hun skulle øve på og er veldig stolt av det. Vi snakker videre om hvordan hun har det på skolen og om hvem hun er mest sammen med for tiden. Hun forteller om en konflikt hun ønsker at jeg skal hjelpe henne med. Vi ser på ukeprøver og snakker om hva som er gått veldig bra og hvilke oppgaver som ikke har gått så bra. Til sist velger hun selv nye mål. Vi snakker litt om hvordan hun skal jobbe for å nå disse målene. Hvilken hjelp hun trenger og hva som kan hindre henne i arbeidet. Til slutt snakker vi litt om hva jeg kan og skal gjøre for å hjelpe henne med den konflikten hun snakket om tidligere i samtalen.

Når vi snakker om teksten og oppgavene synes jeg det kommer tydelig frem at hun forstår og greier å reflektere mye mer med litt hjelp, enn det hun har klart alene. Arbeid med tolknings spørsmål rundt denne typen tekst er i hennes potensielle utviklings sone. Jeg er spent på om hun selv vil greie å reflektere og tolke mer ved neste oppgave av denne typen, eller om hun vil trenge like mye hjelp.

Elev C

På grunn av sykdom, skolefri med mer har det gått ca 3 uker fra hun leste teksten og jobbet med teksten, til elevsamtalen hvor vi skal snakke om denne teksten. Etter å ha sett på bildet kan hun likevel fortelle hva denne teksten handler om, samt peke på poenget.

L: Husker du om noen av spørsmålene var vanskelig?

E: Ja, noen var vanskelige, de skrev jeg aner ikke på.

Vi ser på de spørsmålene og snakker litt om hvorfor hun synes de er vanskelige. Vi snakker videre om hvordan hun har det, om venner og hvordan hun jobber nå. Hun synes selv det går bedre, men at hun må jobbe med å få gjort det hun skal. Dette er også målet hun har jobbet med. Hun bestemmer selv at det nok er best hun fortsetter å jobbe med det samme målet. Skolebøker og utstyr skal være med både hjem og på skolen.

Denne jenta husket og hadde forstått teksten veldig godt. Jeg hadde lest svarene på oppgavene hennes før samtalen. De oppgavene hun ikke hadde svart på gikk alle ut på hva tror du... om ting som ikke sto i teksten eks Hva tror du hendte etterpå? Kunne dette ha hent i dag? Hva om han hadde protestert? Hvilke andre muligheter hadde han?

Under elevsamtalen kunne hun uten problemer komme med gode svar på alle disse spørsmålene. Hun kunne ikke fortelle hvorfor hun ikke greide å svare på dem da hun jobbet

med teksten. Kanskje hun ikke orket å bruke energi på oppgaver hvor hun måtte tenke og vurdere før hun svarte. I denne samtalen føler jeg at jeg får bekreftet at denne jenta underlyter og ikke prøver å gjøre sitt beste.

Elev D

Eleven husker teksten og kan gjenfortelle den uten problemer. Hun forteller at noen spørsmål var litt vanskelige, men noen var veldig lette. Vi snakker litt om de vanskelige spørsmålene, og om hvordan man kan trene på å reflektere rundt en tekst når man har lest den.

Eleven husker godt hvilket mål hun skulle jobbe ekstra med. Hun har jobbet med det og hun har planlagt nye mål for sitt videre arbeid.

Hun reflekterer over hvorfor enkelte ting i matte er vanskelige, hva hun tror hun trenger hjelp og hvordan hun bør arbeide videre.

Elev E

Hun forteller historien bra og husker det meste av innholdet. Hun har fått med seg poenget.

På den skriftlige besvarelsen er det vanskelig å se hvor mye av teksten og oppgavene hun har forstått. Skriveferdighetene holder ikke til å si det hun ønsker å formidle. Når vi snakker om spørsmålene kan hun utfylle ordene til ordentlige setninger og fortelle hva hun mener.

Hun forteller at hun nesten alltid har noen å være sammen med på skolen nå.

L: Husker du og kan du fortelle meg hvilket mål du skulle jobbe litt ekstra med.

E: Ja det husker jeg.

Jeg skulle huske mellomrom mellom ord og det har jeg blitt ganske flink til.

Nå husker jeg det nesten hver gang.

Hun forteller videre om ting hun har lært de siste ukene som hun ikke kunne tidligere.

Gjennom samtalen får jeg se at hun har forstått mye mer enn det hun kan gi skriftlig uttrykk for. Det kommer tydelig frem når det er spørsmål vi kan snakke om. Når hun skriver ”vanlige” tekster er det vanskelig å forstå hva hun har skrevet. Hun glemmer fort og husker sjeldent hva det var hun egentlig skrev. I forhold til tidligere er hun mye mer positiv til skolen og til skolearbeid.

Generelt: Denne gangen var det flere som husket sine individuelle mål og hadde jobbet litt ekstra med dem. Det var noen som delvis husket hva de skulle jobbe med, men som ikke hadde jobbet noe med dette. Med alle elevene ble det en interessant samtale rundt

spørsmålene til teksten de hadde lest og jobbet med. Noen syntes mange spørsmål var rare eller vanskelige, andre syntes det var lett.

Det ble vanskelig å ”plassere” elevene på et nivå i Blooms taksonomi i forhold til de oppgavene jeg hadde laget. Delvis kan dette skyldes at oppgavene ble for dårlige i forhold til det de skulle måle og delvis kan det skyldes at det ikke er så lett å plassere mennesker og ferdigheter i ”båser”. For meg ble samtalen likevel veldig verdifulle. Jeg fikk en bedre innsikt enn tidligere i hver og ens ferdigheter når det gjelder å tolke det de leser og lese mellom linjene. Gjennom samtalen fikk jeg vite hvordan de tenkte til forskjell fra en skriftlig prøve hvor jeg bare har fått informasjon om hva de tenker, eller hva de får skrevet ned av det de tenker.

5. samtale:

Jeg føler at elevsamtalene er fornuftig bruk av tid for meg. Jeg lærer mye om den enkelte elev som jeg kan støtte meg til i tilretteleggingen av undervisningen. Dette vil jeg komme mer inn på senere. Jeg synes imidlertid det er viktig å få vite hva elevene mener og føler. Kanskje de har tips til hvordan tiden kan bli brukt enda mer fornuftig.

Hovedfokus i den femte samtalen.

- Følge opp forrige samtale.
- Finne ut hvilket utbytte elevene har av elevsamtaler eller om tiden burde vært brukt på en annen måte.

For å finne ut hva elevene selv mener om elevsamtaler må jeg lage spørsmål som fokuserer på dette. Jeg må spørre elevene om hvordan de liker å ha elevsamtale. Hva og hvordan de synes en elevsamtale bør være: innhold, tid osv. Hvilket utbytte de får av elevsamtalene, eller om det er noe annet de tror ville vært en større hjelp. Hva de mener om tilpasset undervisning. Her er det først og fremst viktig å holde tunga rett i munnen slik at jeg ikke påvirker svarene til elevene.

Til denne elevsamtalen vil jeg ikke lage et eget skjema, da de skal fylle ut spørreskjemaet om elevsamtaler som de fikk på begynnelsen av dette prosjektet. Jeg tror dette skjemaet kan brukes som elvenes egenforberedelse til samtalen. På selve samtalen vil jeg gå enda nærmere

inn på hva elevene synes om elevsamtalene, slik at jeg kan få vite mer om hva de mener.

Under samtalen vil jeg bruke et skjema som vi skriver på.

Plan for denne samtalen:

- Før samtalen fyller de ut spørreskjema.
- Først skal vi snakke om hvordan eleven har det på skolen, lekser, venner, osv.
- Vi skal se på spørreskjemaer eleven har svart på, eleven får fortelle meg hva han eller hun har tenkt på og jeg kan stille spørsmål.
- Hvordan har det gått på de siste ukeprøvene? Er det noe eleven trenger hjelp til?
- Arbeidet med individuelle mål.
- Nye mål.

Elev A:

Vi snakker om hvordan han har det på skolen, hvem han er sammen med og hva de gjør. Vi snakker litt om hvordan det har gått på de siste ukeprøvene og hvordan det har gått med målet hun skulle jobbe ekstra med. Denne gangen husker hun målet, men er litt usikker på om hun har greid det.

L: Hva synes du om å ha elevsamtaler?

E: Jeg er ikke sikker på om jeg vet hva du mener.

L: Sånne samtaler som vi har nå, bare jeg og deg.

E: Det er helt greit.

L: Om du hadde fått bestemme alt, hva skulle vi snakket om på elevsamtalene da?

E: Det vet jeg ikke. Kanskje sånn som nå.

L: Kunne du tenkt deg at vi snakket om noe annet enn nå?

E: Vet ikke.

L: Skulle vi hatt samtalene oftere eller sjeldnere?

E: Hva betyr sjeldnere?

Jeg får egentlig ikke noe svar på hva hun mener om elevsamtaler, verken når det gjelder innhold eller hyppighet. Det kan være at hun er redd for å svare feil, i forhold til det jeg vil høre eller at hun ikke har meninger om egne ønsker. I lek med andre barn hører jeg henne ofte si jeg vet ikke eller du kan bestemme.

Elev B:

Først vil eleven vise at hun har lært målet fra forrige samtale. Vi ser på det og ser på de siste ukeprøvene. Hun er stolt av gode resultater og er klar for å starte med et nytt mål. Vi planlegger sammen et nytt mål hun kan jobbe med videre. Så spør jeg om hvordan det har gått med den konflikten som var problematisk tidligere. Nå går det helt fint. Så går vi inn på det med elevsamtaler.

L: Hva synes du om spørsmålene på spørreskjemaet om elevsamtaler?

E: Noe var lett og noe var litt vanskelig. Mamma spør jo hver dag om hvordan jeg har hatt det på skolen. Men det er ikke helt å snakke om skole. Tror jeg

L: Hva synes du er å snakke om skole da?

E: Vet ikke helt jeg.

L: Hva synes du om elevsamtaler da?

E: Jeg synes det er bra jeg. Jeg liker å snakke med deg.

L: Hva synes du vi bør snakke om da?

E: Sånn som nå litt om hvordan jeg har det og litt om lekser og sånn.

L: Om du fikk bestemme skulle vi da fortsatt med elevsamtaler og hvor ofte og hvor lenge skulle de vært?

E: Jeg ville at det skulle vært ca 1 gang i måneden + litt oftere når jeg trenger å prate om noe... og sånn passelig lenge.

Elev C:

Vi begynner å snakke om hvordan hun har det på skolen nå. Hun sier at det går bedre med lekser, men kommer på at hun forresten har glemt litt. Nå har hun flere å være sammen med og har ikke kranglet med noen på lenge.

Når jeg spør henne om elevsamtaler svarer hun at spørsmålene var helt ok. Om selve elevsamtalene sier hun at hun liker den godt og at de helst skulle vært ofte, kanskje hver 14. dag.

Elev D:

Hun forteller om hvordan hun har det og om noe hun gleder seg veldig til. Så snakker vi litt om venner og litt om lekser. Vi ser på de siste ukeprøvene, her har hun gjort det veldig bra og

er veldig fornøyd. Hun har arbeidet godt med målet hun satte forrige samtale og har nesten greid det. Vi blir enige om at hun skal fortsette å jobbe med det samme målet en periode til. Vi snakker litt om spørsmålene på spørreskjemaet. Hun synes de fleste spørsmålene var lette å svare på, men var litt usikker på den med hvordan liker du best å arbeide med det du skal lære?

E: Hva mente du egentlig på det spørsmålet?

L: Jeg mente; Hvordan liker du best å arbeide med noe du skal lære?

E: Både hjemme og på skolen?

L: Ja, for eksempel liker du å jobbe i grupper eller alene, liker du bakgrunnslyd eller helt stille, liker du å høre en tekst eller lese den selv.

E: Å, sånn, jeg liker egentlig litt forskjellig etter hva vi jobber med og hvem jeg kan samarbeide med. Og ganske stille med litt lyd.

(.....)

L: Hva synes du om å ha elevsamtaler.

E: Det er fint.

L: Synes du vi skulle hatt samtalene oftere eller sjeldnere enn nå.

E: Jeg synes egentlig det er akkurat passe nå jeg.

Denne jenta er positiv til skolen, til skolearbeidet og til meg som lærer. Jeg er ikke helt sikker på om hun synes alt med elevsamtaler er helt bra som det er, eller om hun bare vil være grei mot meg.

Elev E:

Hun forteller at hun har det bra på skolen og har mange å være sammen med. Hun er fortsatt positiv til skolen og skolearbeid. Hun husker målet fra forrige samtale og har jobbet litt (men ikke nok) med det. Hun sier selv at det er best hun fortsetter å jobbe med det samme målet. Jeg spør henne om spørreskjemaet.

E: Noen spørsmål synes jeg var litt vanskelig, den der greien som vi skulle sette kryss i var veldig vanskelig.

L: Hva var vanskelig men den?

E: For det første snakker vi ikke så veldig mye hjemme om skole og sånt.

Dessuten er jo uker helt forskjellig... Når det har hent noe snakker vi kanskje om det hver dag... og noen uker hender det jo ingenting.

L: Hvordan synes du det er å ha elevsamtaler?

E: Jeg synes det er fint.

L: Synes du vi skulle snakket om andre ting enn det vi snakker om nå?

E: Ja, vi kunne snakket litt om dataspill og litt mer sånt morsomt.

Men jeg liker å snakke om skole og lekser og sånt også.

L: Om du fikk bestemme hvor ofte skulle vi hatt elevsamtaler da.

E: Kanskje hver dag, men ikke lørdag og søndag og ikke når det er gym og skolekjøkken.

Kanskje hver dag ble litt for ofte.

Det virker som om denne jenta elsker å snakke alene med en voksen og hun gir uttrykk for å like godt å fortelle om seg selv. Jeg tror elevsamtalene har vært med på å snu hennes holdninger til skolen.

Generelt:

Alle elevene sier at de liker elevsamtalene godt. Dette kan være på grunn av at de får mye ene oppmerksomhet under samtalene. Noen sier at de liker samtalene godt fordi de kan snakke om ting de synes er vanskelige. Andre sier at de liker samtalene fordi da kan de få hjelp til ting de ikke forstår. Det kan hende at noen sier at de liker elevsamtalene for å være snill mot meg, eller fordi de tror at det er det de vil høre. De aller fleste sier at de gjerne ville hatt samtalene oftere. Dette kan tyde på at de ikke bare sier at de liker det for å glede meg, men for at de faktisk synes det er ok og har utbytte av det.

De fem informantene.

Elev A:

Tidlig i første runde med elevsamtaler kom det frem at denne eleven nok hadde mye større faglige problemer enn både skolen og foreldrene var klar over. Gjennom mange samtaler med eleven, testing av lese, skrive og regneferdigheter på skolen og testig utført av PPT rådgiver, ble det klart at eleven har store problemer med korttidsminnet og trenger spesielt tilrettelagt undervisning i alle fag. Jeg mener at gjennom elevsamtalene var det lettere å se jentas problemer enn gjennom bare prøver og tester. Under elevsamtalene spør hun meg oftere, enn tidligere, om hva ord betyr og om hjelp til å løse oppgaver. Hun spør fortsatt sjeldent om hjelp i klassen. God oppfølging gjennom bla elevsamtalene for denne jenta er viktig for å gi henne ei adekvat opplæring.

Elev B:

Mange småkrangler og få venner var et stort problem for denne jenta. Nå lærerne snakket til og med henne hadde hun ingen problemer. I tillegg var hun ofte ”stygg i munnen” både til voksne og andre barn. Gjennom elevsamtalene fikk vi snakket om hvordan man skal gå frem for å bli likt og for å få venner. Hvem av elevene i klassen var det larest å satse på for å få en god venn. Å velge ut en annen som også er litt alene er en god ide. Jenta brukte flittig alle tips hun fikk og ble blidere og hyggeligere. Etter hvert begynte hun også å snakke mer om hva som var vanskelig. Hun hadde også noen faglige problemer og vi fant sammen ut hvordan hun på best mulig måte skulle få rask hjelp når noe var vanskelig. Hennes største problem var kanskje det med venner. Etter at hun fikk flere venner ble hun greier mot andre både barn og voksne.

Elev C:

Gjennom elevsamtalene fant jeg ut at denne jenta trengte veldig mye positiv oppfølging. I lengre perioder har vi hatt samtaler hver uke. I de periodene med hyppige samtaler har det vært mindre utagering og arbeidsinnsatsen har vært mye bedre. En til to samtaler a 15 -20 min per uke har stor positiv innvirkning for denne eleven. I lengden er det umulig å bruke så mye tid på en elev, da det går ut over tiden til de andre elevene. Her vil det være fornuftig å fortsette letingen etter både elevens motivasjon og attribusjon, for å kunne påvirke den videre

utviklingen på en best mulig måte. Oppmerksomhet er helt klart et av hennes motivasjons områder.

Elev D:

Denne eleven har som jeg har nevnt tidligere et hjem som stiller opp på en flott måte. Problemer rundt det sosiale har foreldrene ordnet opp i gjennom oppfølging og samtaler med barnet. Etter en tid med elevsamtaler føler jeg at denne jenta viser en tryggere selvfølelse. Hun har selv flyttet fokuset i samtalen fra å snakke om hva hun var god eller best til og til å spørre om hjelp til de tingene hun synes er vanskelig. Hun er også bevisst på hva hun trenger å jobbe med og planlegger selv nye mål.

Elev E:

Denne jenta opplevdes som en ”hard nøtt”. Da hun protesterte å nektet på alt var det veldig tidskrevende og vanskelig å få gjennomført tester for å finne årsaken til problemene. Gjennom flere elevsamtaler med litt ”lirking”, litt krangel og litt ”luring” kom det frem at eleven nesten ikke kunne skrive og ikke kjente alle tallene. I tillegg til at hun ofte var temmelig vrang viste det seg som vi fryktet at hun hadde store faglige hull. De store hullene var ikke bare på grunn av mangel på innsats, men også på grunn av store generelle lærevansker. Hun har også dårligere utviklet verbalforståelse enn det man kan forvente ut fra alderen. Etter hvert ble hun mer samarbeidsvillig og det var mulig for en PPT rådgiver og teste henne slik at hun kan få riktig opplæring og riktige utfordringer.

Jeg mener at alle disse fem elevene har utviklet seg i riktig retning, i perioden med elevsamtaler. Spesielt synes jeg elev A, B og E har hatt en veldig positiv utvikling. De virker tryggere nå enn tidligere. Jeg vil her vise til Maslow`s behovspyramide og se på elev B og E, begge disse elevene har fått dekket en større del av sitt sosiale behov og er klar for å jobbe eller strekke seg etter sitt egenverds behov. De er med andre ord klar for å lære og for å være flink. Begge disse elevene har også fått et annet syn på seg selv etter at de har fått flere venner. Her vil jeg trekke tråder til Mead`s speilingsteori. Elevene ser på seg selv slik de oppfatter at andre ser på dem. Når de får flere venner begynner de å se på seg selv som en venn. En venn er ofte en hyggelig person. De ser på seg selv som en hyggelig person og blir derfor hyggeligere.

4.2.3. Hvor bevisste og interesserte er elevene i læring?

I begynnelsen av prosjektet:

Elevene har hatt sporadiske samtaler tidligere. Etter to strukturerte samtaler får de et spørreskjema som de skal besvare. Jeg ønsker å se hvor bevisste og opptatte elevene er rundt læring. Etter en periode med elevsamtaler, skal de samme elevene fylle ut det samme skjema på nytt. Jeg ønsker å se om elevenes svar forandrer seg mye og om de blir mer opptatt av å snakke om selve læringen og mål hjemme. Elevene kan selvfølgelig bli mer opptatt av læring uten at de snakker om dette mer hjemme, men om elevene begynner å snakke mer om læring hjemme kan dette være en pekepinne på at de er mer opptatt av det. Det vil også gå nesten to år mellom de to besvarelsene på spørreskjemaene. På den tiden vil elevene kunne bli mer moden og det må også tas med i betraktningen.

19 elever ble spurt om å fylle ut dette skjemaet. 3 av elevene fylte ikke ut skjemaet da de syntes det var for vanskelig. Andre fylte ikke ut alle postene. Dette viser at spørsmålsstillingen var litt for vanskelig for noen av elevene. Det kan også bety at noen av de andre svarene er diffuse eller at de ”tipper”. Jeg ønsker likevel å bruke skjemaet for å se om det vil bli noen forandringer.

Hvor ofte de snakket med noen hjemme om:

	Hver dag	3-4 ganger i uke	1-2 ganger i uken	Mindre enn 1 gang i uken	Nesten aldri
• Skolen	3	7	3		3
• Hvordan du trives på skolen	7	1	5		3
• Skolearbeid	5	6	2	2	
• Skolearbeid som du synes er vanskelig	2	4	5	2	3
• Hvordan du lærer		4	6	2	4
• Mål for uka	1	2	4	2	7
• Dine individuelle mål	1	1	3	3	7
• Elevsamtaler		2	2	5	7

Videre ble elevene spurt om:

Hva synes du om å ha elevsamtale? Her svarte elevene: Bra, gøy, fint, vi kan snakke om ting, kjekt nok, vet ikke, litt kjedelig (bra og fint gikk mye igjen)

Lærer du noe på elevsamtalene?: Svarene jeg fikk her var: Ja, litt, nei og egentlig ikke.

Kan du snakke eller spørre om hva du vil på elevsamtalen?: Her svarte mange ja, to av elevene svarte nei, to svarte kanskje bare skoleting.

Hva er et individuelt mål?: Et mål jeg skal jobbe ekstra med.

Har du et individuelt mål?: Alle svarte ja. Halvparten tilføyde men jeg husker det ikke.

Hvordan liker du best å arbeide med det du skal lære?

- På skolen: i bøker stille, i grupper, når vi snakker om det, ja, vet ikke, det er greit, å lese høyt, når halvparten av klassen er et annet sted.
- Hjemme: på pc, data, skrive, er det bedre, å skrive, matteboka, bra

Hvordan lærer du best? Vet ikke helt, høre på læreren, av meg selv, å lese og skrive, i mindre grupper, med late ting, når en voksen hjelper, jobbe fint, (Vet ikke gikk flere ganger igjen, noen svarte ikke på dette spørsmålet).

Hva gjør du når du skal huske det du leser?: leser sakte, tenker på det, leser en gang til, leser 2 eller 3 ganger, husker det ikke

Sammendrag:

Elevene snakker relativt ofte hjemme om hvordan de trives på skolen og om skolearbeid (sannsynligvis lekser). De snakker sjeldnere om hva som er vanskelig. Hvordan de lærer er det få som snakker ofte om hjemme. De aller fleste snakker om dette to ganger i uka eller mindre. Mål og elevsamtaler er et tema de sjeldent snakker om hjemme. Videre vil jeg si at de fleste elevene er lite reflektert rundt hvordan de lærer og hvordan de liker best å jobbe. Halvparten av elevene husker ikke sitt individuelle mål fra siste samtale.

I slutten av prosjektet:

Hvor ofte snakker dere hjemme om:

	Hver dag	3-4 ganger i uken	1 -2 ganger i uken	Mindre enn 1 gang i uken	Nesten aldri
• Skolen	5	4	8	1	1
• Hvordan du trives på skolen	8	2	5	2	1
• Skolearbeid	6	7	4	1	
• Skolearbeid som du synes er vanskelig	2	7	6	1	3
• Hvordan du lærer		4	4	4	3
• Mål for uka	1	1	8	5	4
• Dine individuelle mål	2	3	3	4	3
• Elevsamtaler	1		5	5	6

Videre ble elevene spurt om:

Hva synes du om å ha elevsamtale?: Mange svarte bra og fint, noen svarte greit og ok. En svarte vet ikke.

Lærer du noe på elevsamtalene?: De fleste svarte noen ganger. Noen svarte ja og /eller litt.

Kan du snakke eller spørre om hva du vil på elevsamtalen?: De fleste svarte ja, noen svarte ja jeg tror det.

Hva er et individuelt mål?: De fleste svarte et mål eller noe jeg skal jobbe ekstra med. Resten svarte ved å skrive målet sitt.

Har du et individuelt mål? Litt over halvparten svarte ja, resten svarte ved å skrive målet sitt.

Hvordan liker du best å arbeide med det du skal lære?

På dette spørsmålet var det noen som blandet mellom: Hvordan liker du best å arbeide med det du skal lære og hvor liker du å best å arbeide med det du skal lære. De krysset av for skolen eller hjemme eller skrev begge deler.

Andre svar var:

- På skolen: samarbeide om oppgaver, rett etter et friminutt, med litt lyd/bråk

Når ting blir forklart på tavla, fellesarbeid, ikke muntlig, muntlig snakke og fortelle høyt, samarbeid, når det er helt stille, å lese og skrive,

Når det er stille og samarbeid var de svarene som gikk oftest igjen.

- Hjemme: når det ikke er noen hjemme og helt stille, med musikk, få lekser som er gøy, sammen med noen, når det er noen hjemme, å lese og skrive.

Med musikk var det svaret som gikk oftest igjen her.

Hvordan lærer du best?: Først på tavla og så oppgaver. Når vi får oppgaver vi skal gjøre, ikke bare skrive. Når jeg sitter og hører på musikk. Snakke sammen og ha lekser. Sammen med noen. Når det er helt stille. Jobbe alene og litt sammen med noen. Alene. Når jeg jobber, Når det er litt bråk.

På dette spørsmålet var det: jobber alene, samarbeider, når det er stille og med litt bråk eller musikk som gikk igjen flere ganger. Flere av elevene hadde også skrevet flere ting.

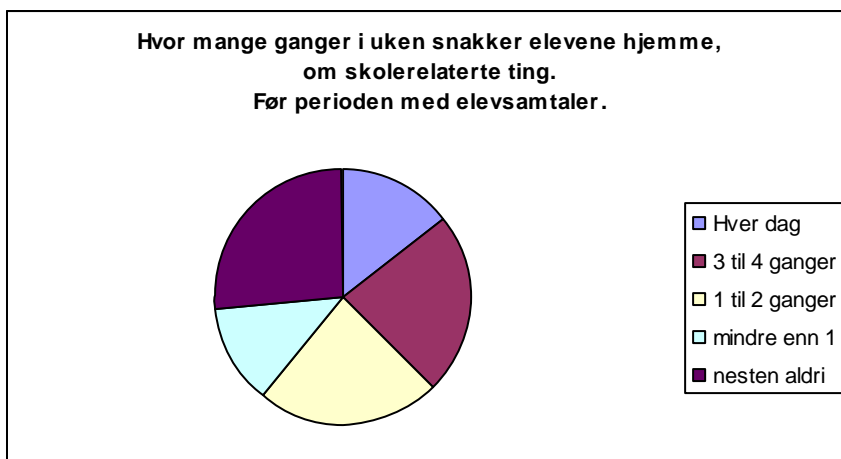
Hva gjør du når du skal huske det du leser?: De aller fleste svarte: leser flere gange. Noen tilføyde: tenker på det jeg har lest eller prøver å fortelle hva jeg har lest.

Sammendrag:

Denne gangen svarte alle elevene på spørreskjemaet, ingen sa at det var for vanskelig. Noen elever svarte ikke på alle spørsmålene eller krysset ikke av på alle områdene, men de svarte på noe. Denne gangen ser det også ut som om elevene relativt ofte snakker om skolen, hvordan de trives på skolen og skolearbeid hjemme. Om hvordan de lærer, hvilke mål de har denne uka, individuelle mål og elevsamtaler snakker de aller fleste fortsatt ganske lite om.

Veldig mange av elevene svarer mer reflektert rundt spørsmålene om hvordan de lærer og liker å lære. Alle vet hva et individuelt mål er. På spørsmålet om hvordan du lærer best, er det ingen som svarer vet ikke. Mange svarer: Når det er stille eller når jeg jobber.

Ved å se på disse diagrammene, kan man se en reduksjon i det å nesten aldri snakke om skolerelaterte ting hjemme. Hver dag, 1 – 2 dager og mindre en 1 dag har hatt en liten økning. Elevene snakker oftere om skolerelaterte ting hjemme nå enn tidligere.



Konklusjon:

Jeg skal være veldig forsiktig med å komme med noen konklusjoner her, da dette er basert på ett tynt materiale. Elevene kan også ha svart på spørreundersøkelsen ut fra hva de tror er riktig, eller hva de tror jeg har lyst å lese. Dette vil i så fall gjelde både før og etter perioden med elevsamtaler.

Det er flere faktorer enn elevsamtalene som har og kan ha påvirket dette materiale, for eksempel er elevene har blitt ca 18 mnd eldre, det er derfor grunn til å anta at de er mer modne.

Jeg vil likevel si at tendensen er at elevene er mer reflektert rundt læring og hvordan de lærer enn tidligere. De snakker også litt oftere om skolerelaterte ting hjemme.

5. OPPSUMERING, KONKLUSJON, AVSLUTNING

5.1. Om elevsamtaler

Jeg ønsket i denne oppgaven å se om elevsamtalen kan være et verktøy i arbeidet med å gi elevene en tilpasset opplæring. Jeg ønsket å se om man kan bruke elevsamtalene til å gi elevene:

- Større personlig ansvar for egen læring og utvikling.
- Bedre innsikt i egen læring og utvikling
- Et ”språk”, flere begreper elevene kan snakke om læring gjennom.
- Mulighet til å oppnå sitt beste.

Slik at de gjennom dette kan få en bedre tilpasset opplæring.

Større personlig ansvar for egen læring og utvikling.

Noen av elevene ble flinkere eller mer interessert i å forberede seg til elevsamtalene. De fant selv frem utviklingsområder og hadde formulert nye mål eller viste hvilke områder de ville jobbe litt ekstra med. Hos en del av elevene så jeg også i undervisningstimer en positiv forandring, i forhold til å ta ansvar for egen læring. Denne utviklingen kan også skyldes at elevene ble eldre. For noen av elevene kan det ha noe å si at tiden for ungdomsskole nærmer seg.

Bedre innsikt i egen læring og utvikling.

Noen av elevene ble mer opptatt av og interessert i egen læring. De elevene som ønsket å snakke om egen læring ble eller virket mer bevisst på egen læring og utvikling. Noen elever begynte selv å planlegge egne utviklingsmål etter ukeprøver og andre prøver. Jeg tror elevsamtalene har vært med på denne utviklingen, men her kan også modning spille en viktig rolle.

Et ”språk”, flere begreper elevene kan snakke om læring gjennom.

Dette er det felte jeg synes å ha oppnådd minst utvikling. Flere av elevene snakket mer om læring og utvikling i elevsamtalene sammen med meg. De viste også en større interesse for å ta initiativ til slike samtaler.

Selv om elevene ble oppfordret til og samarbeidet om å løse arbeidsoppgaver hørte jeg få ord om læring, forklaring, hvordan de tenker osv i samtalen. De fortalte hverandre svarene, fortalte hvor man kunne finne svar, eller samarbeidet om hva de skulle skrive, eller hvordan de kunne dele arbeidet.

Det jeg oppfatter som noe av det viktigste i aksjonsforskning er at man tar tak i resultater og bruker dette som grunnlag for videre arbeid. Jeg vil derfor reflektere mer rundt dette men språket i slutten av oppgaven, når jeg ser på veien videre.

Mulighet til å oppnå sitt beste.

Elevsamtalene i seg selv ga ikke elevene mulighet til å oppnå sitt beste, men jeg mener at de hadde en stor indirekte påvirkning. Gjennom elevsamtalene ble det lettere for meg å se hva elevene hadde mulighet til å oppnå, samt motivere dem mot disse målene. Jeg vil derfor si at elevene fikk større mulighet til å oppnå sitt beste med elevsamtalene, enn det de ville ha fått uten elevsamtalene.

Noen få elever viste fortsatt svært liten innsikt, interesse og forståelse for egen læring og utvikling. De samme elevene hadde fortsatt et dårligere språk og færre begreper å snakke om læring gjennom enn de andre elevene. Jeg synes likevel å se en liten men positiv utvikling.

Hva elevene mener om elevsamtalene.

Hvilket læringsutbytte føler elevene at de får av elevsamtalene?

Det er vanskelig å svare sikkert på dette spørsmålet. Elevene sier at de liker å ha elevsamtaler. De fleste sier også at de ville hatt elevsamtalene oftere. Noen forteller at de lærer litt når de har samtaler. De kan i alle fall få hjelp til ting som de synes er vanskelig å spørre om, når det er flere elever tilstede. For hver nye runde med elevsamtaler var det flere elever som husket hvilket mål de skulle jobbe ekstra med. Det ble også flere og flere av elevene som spurte om hjelp til faglige problemer. De aller fleste faglige spørsmålene handlet om hvordan regne ut den eller den typen regnestykker. Hele tiden har det vært mange som vil snakke om sosiale problemer, eller ting de synes er vanskelige, for eksempel om dusjen og om ting som andre sier eller gjør. Mellom samtalen er det flere av elevene som spør: *Kan jeg snakke litt med deg i friminuttet, om noe.* For noen av elevene er det kanskje det samme om det er elevsamtaler eller ikke. De passer selv på å bli sett og hørt. Og de ber om hjelp til det de trenger og ønsker. For andre barn tror jeg det er godt med noen minutter som er bare for dem, og det å få hjelp uten at noen andre ser hva de synes er vanskelig.

Utbytte av elevsamtalene for meg som lærer.

Min erfaring med elevsamtalene er at de gir meg som lærer tilgang til å bli kjent med elevene på en måte som jeg mener er helt umulig i et klasserom. Gjennom elevsamtaler med den enkelte elev har jeg fått vist interesse for eleven som menneske og blitt bedre kjent med den enkelte elev. Jeg føler at elevene har fått en trygghet, i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, som det er vanskelig å oppnå på andre arenaer.

Elevene har fått mulighet til å snakke om ting, både det å fortelle om hva de liker eller er flinke til og problemer som de ikke tør eller ønsker å snakke om når det er flere tilstede. Jeg har fått tid og mulighet til å høre på disse fortellingene og snakke med elever om ting som er vanskelige.

Gjennom arbeidet med elevsamtaler har jeg fått en oversikt over den enkelte elev på en annen måte enn det jeg har fått gjennom prøver og logger. På flere områder har jeg sett og snakket med elevene rundt deres potensielle utviklingszone og dermed kunne gitt dem den hjelpen de har trengt for å komme seg videre.

Elevsamtalene har også vært en stor hjelp når det gjelder å finne hvor ”skoen trykker” for de elevene som har faglige store problemer og sosiale problemer, eller en kombinasjon av disse. Gjennom elevsamtalene har jeg fått nok ro og tid til å se den enkelte elev ordentlig.

Jeg har erfart at hyppige elevsamtaler med enkeltelever har redusert atferdsproblemer og fremmet positiv atferd.

Elevenes individuelle mål:

Som jeg har sagt noen ganger tidligere i oppgaven hadde mange av elevene problemer med å huske hvilket mål de skulle jobbe ekstra med. Mange av elevene hadde også problemer med å finne nye mål, som de skulle jobbe med frem mot neste samtale.

Noen elever reflekterte etter hvert rundt egen læring og begynte selv å ønske/planlegge nye mål. Jeg så at elever som reflekterte rundt sin læring og selv hadde ideer til områder og mål for videre arbeid oftere husker målet sitt, enn de som ”måtte” lage et mål.

Eksempel

To elever hadde 8 gangen som mål mellom to samtaler.

Fra samtalen med den ene eleven:

E: Jeg synes multiplikasjonstabellen er veldig vanskelig. Jeg bør nok lære den.

Men det er så vanskelig å lære alt på en gang.

L: Kanskje du bør lære en eller to tall i gangen.

E: Jeg kan de lette, det er 6, 7 og 8 som er vanskelig.

Kan jeg ha som mål å lære 8 gangen?

Fra samtalen med den andre eleven:

L: Nå har vi snakket om mye og sett på mange av arbeidene dine.

Er det noe du tenker du bør jobbe litt ekstra med?

E: Nei, egentlig ikke.

L: Hvordan synes du det gikk på gangeprøven?

E: Litt bra og litt dårlig. Greit nok. Det er litt vanskelig.

L: Kanskje du bør øve mer på det.

E: Vet ikke. Kanskje.

L: Det er lurt å ta et eller to tall i gangen. Hvilke tall hadde du mest problemer med.

E: Husker ikke helt. De store tror jeg.

L: Vi kan se på gangeprøven en gang til. Du hadde mye feil på 8 gangen.

Kanskje du skal øve ekstra på den?

E: Ok

Den første av disse elevene husket målet sitt. Den andre hadde glemt det.

Flere av elevene har blitt mer reflektert enn tidligere rundt egen læring og utvikling. For hver runde med samtaler er det flere av elevene som har tenkt på utviklingsområder de ønsker og trenger å jobbe med. Etter hvert har også flere av elevene husket målet sitt, eller målene sine og jobbet med det.

Dette viser at samtaler rundt læring i kombinasjon med modning, øker elevenes interesse av og forståelse for egen læring og utvikling.

5.2. Om Aksjonsforskning i skolen.

Aksjonsforskning er en interessant og utfordrende metode. Det å forske i eget klasserom har mange fordeler men også mange utfordringer. En av fordelene er at det er nok ”materiale” og at en har tilgang til dette materialet hele tiden. En kan i prinsippet gjøre så mange undersøkelser man vil og gå så dypt i undersøkelsene som man måtte ønske. En annen fordel er at man får et holistisk forhold til det man studerer. Man ser ikke bare det man studerer, men også alt som ligger rundt og kan ha innvirkning på resultatene. Når en forsker på elevsamtaler og har elevsamtaler med en elev, kan en se på hvordan måte det har innvirkning på eleven og elevens innsats i skolearbeidet. Når en forsker i egen klasse og på egne elever, vil en også se hvordan venner, status i klassen, fritidssysler, foreldreinnsatsen med mer, virker inn. Selv om disse andre faktorene ikke er målet i forskningen, har de innvirkning på resultatene. Når en forsker på det kjente har man en større mulighet til å se alle disse faktorene som kan være avgjørende for resultatene og som kanskje kan forklare motsigelser i resultatene. Med andre ord det å forske i egen klasse gir mulighet til en mye dypere refleksjon rundt resultatene.

Utfordringene når det gjelder klasseromsforskning er mange. Skolehverdagen er kompleks, elevene har forskjellige timer med forskjellige lærere, i tillegg kommer det inn konserter, samlinger, bidrag fra den kulturelle skolesekken, idrettsdager med mer, som elevene også skal delta på. Det er mange ting som kan kollidere med planlagte samtaler.

De aller fleste lærerne i skolen jobber hele tiden under et handlingspress. Det er en rekke utfordringer som må løses med en gang. Jeg har mange ganger gått til klasserommet med avtale om å hente ut en elev til elevsamtale. Når jeg kommer til klasserommet er det noen ganger konflikter fra friminutt, mellom andre elever, som må løses først. Andre ganger er det elever som har problemer på skolen eller hjemme som de må snakke om osv. Mangel på kvalifiserte vikarer ved sykdom, samt nedskjæringer i forhold til skolens økonomi, fører til omrokinger på timer og timeplaner.

I denne forskningsperioden har jeg hatt fokus på den elevgruppen som jeg har hatt samtaler med. Fokuset har vært på elevenes utvikling faglig og sosialt. Fokuset har også vært rettet mot elevenes opplæring i fag, samt fagdidaktikk og fagenes egenart (spesielt matte, naturfag og norsk). Klassemiljø, arbeidsforhold for elevene og behov for utstyr til undervisning er også prioriterte arbeidsområder. Dette kan ha påvirket og tatt oppmerksomhet fra selve prosjektet.

Skolens satsnings og skolens utviklingsområder er en viktig del av skolehverdagen for en lærer. Jeg har vært så heldig at elevsamtaler har vært et av satsningsområdene i denne perioden.

Arbeidet rundt elevsamtaler som verktøy i tilpasset opplæring har vært hovedområdet i denne forskningen. I virkeligheten har det vært et viktig arbeidsområde men likevel bare en del av en helhet.

Når en forsker i egen klasse eller på egen skole vil forskningsområdet være i konkurranse med flere viktige arbeidsområder i skole.

Det er med andre ord både fordeler og ulemper ved å forske i egen skole og i egen klasse.

Som jeg har sakt tidligere er aksjonsforskningens siktemål i følge Torbjørn Lund å bidra til å forbedre praksis.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg hele tiden måttet reflektere rundt egen praksis og jeg har prøvd meg frem. Jeg har laget planer for elevsamtaler som har vist seg å være veldig vellykket og jeg har planlagt samtaler som har vist seg ikke å være like bra. Jeg har forandret planer og gjort forbedringer. Jeg vil hevde at min egen praksis i forhold til tilpassetopplæring og elevsamtaler har blitt bedre gjennom arbeidet med dette prosjektet. Da kan jeg si at et mål for Aksjonsforskningen er nådd i dette prosjektet. Jeg mener derfor at Aksjonsforskning eller aksjonslæring på egen arbeidsplass er verdifult.

5.3. Veien videre

Jeg er overbevist om at det er fornuftig å bruke tid til elevsamtaler for å kunne gi elevene en best mulig tilpasset opplæring. Jeg har sett at tid og muligheter til å gjennomføre elevsamtaler er en utfordring. Det er derfor viktig ikke bare å planlegge innholdet og målet for selve samtalen, men også å planlegge rammene rundt.

En utfordring jeg føler jeg kunne /ønsker å jobbe mer med er elevenes språk og begreper rundt læring. Dette ser jeg som et naturlig hovedfokus i det videre arbeidet med disse elevene. For å gi elevene et mer utvidet språk kan jeg snakke mer om læring i undervisningstimer. Jeg kan forklare læringsbegreper i timene.

Generell fokus på læring i undervisningen vil trolig også gi elevene mer kunnskap om egen og generell læring og et utvidet begrepsapparat. Læreren skal selvfølgelig alltid ha et mål for undervisningstimen. Dette målet må eller bør formidles til elevene. Hva er målet for denne undervisningsøkta? Hva skal vi lære denne timen? Hva har vi lært? Hva var lett eller vanskelig og er det noe som må forklares bedre.

En interessant vei videre kan være å se nærmere på og utvikle kunnskapen om elevenes forståelse for egen læring og elevenes språk om læring, gjerne gjennom et prosjekt med aksjonsforskning eller aksjonslæring som metode. Jeg tror det er viktig at man starter så tidlig som mulig å snakke om læring med barna. En bør starte senest i første års trinn på skolen, eller aller helst i barnehagen. Når man snakker med barna må man snakke både om hva man lærer og hvordan man lærer. Gjennom fellessamtaler i små og store grupper hvor læring er temaet tror jeg barna vil få et mer utvidet begrepsapparat rundt læring.

Et annet område jeg føler jeg ikke fikk fordypet meg nok i, og som jeg ønsker å se mer på, er hva som motiverer elevene. Hvordan fungerer den enkelte elevs attribusjon og hvordan bruke dette til å få alle elevene til å ønske å lære.

Det for meg å fortsette med elevsamtaler som er planlagte og fokuserer på barns utvikling både sosialt og faglig ser jeg for meg som en selvfølge. Jeg vil også forsøke å påvirke lærere som ikke allerede benytter dette verktøyet til å gjøre det.

VEDLEGG

Vedlegg nr 1

Elevsamtale:

Hvordan går det på skolen? _____

Hvordan går det med lekser? _____

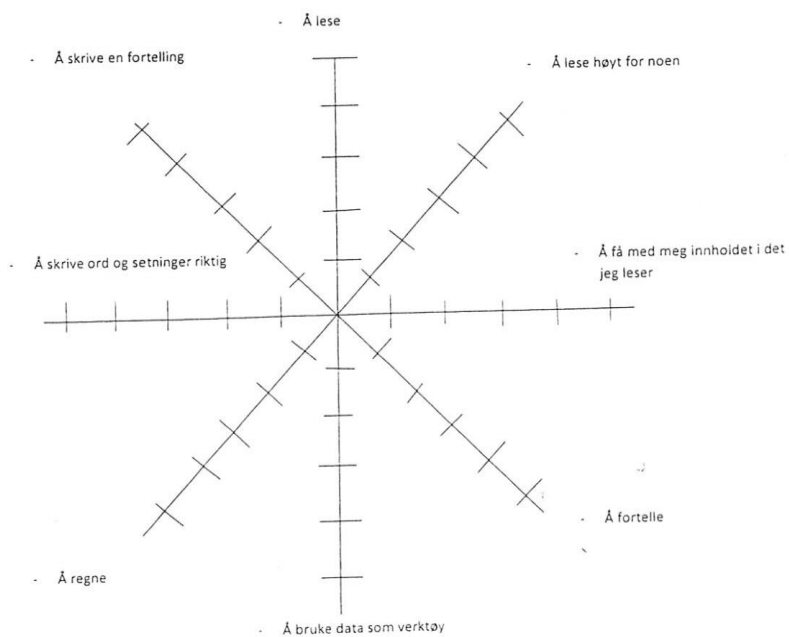
Er det noe som er vanskelig eller som du trenger ekstra hjelp til? _____

Hvem er du mest sammen med på skolen for tiden? _____

Samtale rundt de to radarene: _____

Mål for den neste perioden:

Jeg er flink til:



Vedlegg nr 2
Forberedelse til Elevsamtale.

Navn: _____

Hvordan går det med målene fra forrige elevsamtale?

Hvordan har du arbeidet med målene dine?

Hvordan tror du at du lærer best?

Se på skjemaet på neste side og fyll det ut.

Fant du ut noe nytt om hvordan du lærer?

Hva kan du gjøre for å utnytte det du vet om hvordan du lærer best mulig

Når du gjør lekser _____









På skolen _____

Forslag til nye mål:

Andre ting du vil snakke om på samtalen

Her skal du sette 1 bak den måten å forstå og lære på du synes passer best for deg.

2 bak den måten du synes passer nest best osv.

Verbal/ Lingvistisk Språklig <i>Ordkunstnaren</i> 	Evne til: å beherske språk.	Liker Lese, skrive, høre på og fortelle historier.	Kan trenge Bøker, papir. Penner, pc, høytlesning, diskusjoner	
Logisk/matematisk <i>Den nysgjerrige</i> 	å oppdage og utforske abstrakte mønster og tall, tenke logisk og resonnere.	Logiske resonnementer, arbeide med tall og geometriske figurer, klassifisere	Materielle til eksperimenter	
Visuell/spatial/romlig <i>Den visuelle</i> 	å skape og bruke fantasien og tolke kunstverk. Å orientere seg i et rom og på kart. Husker bilder bedre enn ord.	Tegne og male, se på bilder og på film, bygge, skulpturere og dagdrømme	Kunst, illustrasjoner, farger, film, lysbilder, kart.	
Kroppslig/kinestetisk <i>Den fysisk aktive.</i> 	å uttrykke seg med kroppen, balansere, og kontrollere kroppen. Spille teater, mime utøve idrett.	Løpe, danse, bruke kroppsspråk, være i bevegelse, ta på ting opptre, gestikulere	Bevege seg, praktisk innlæring, byggematerialer	
Musikalsk/rytmisk <i>Musikkelskeren</i> 	å gjenkjenne og skape musikk. Huske musikk og melodier. Forstå og følge rytmer.	Lytte til musikk, plystre, nynne, synge og spille,	Tid til sang og musikk, ha bakgrunnsmusikk, tilgang til musikkinstrumenter	
Intrapersonlig <i>Individualisten</i> 	å forstå egne følelser, evner og hensikter. Kjenner sine sterke og svake sider.	Skrive dagbok, sette opp og arbeide mot individuelle mål, drømme, være alene, individuelt arbeid.	Tid for seg selv, individuelle oppgaver, selv instruerende oppgaver.	
Interpersonlig/sosial <i>Den sosiale</i> 	å forstå andres følelser og behov.	Omgis seg med mange mennesker, ha mange venner, gå på fest, lede, delta i fellesskap	Gruppeoppgaver, samtale og diskusjon. Veileder-lærling-forhold	
Naturalistisk <i>Systematikeren</i> 	å forstå naturen sine krefter og hvordan de påvirker menneskenes levevilkår.	Identifisere, organisere og klassifisere, være ute, dyr og planter, eksperimentere,	Være ute i naturen, oppgaver der det gjelder å finne mønstre.	

Vedlegg nr 3
Elevsamtale:

_____ **dato** _____



Hvordan har du det på skolen nå?

Hvem er du mest sammen med? _____

Hvordan går det med lekser? _____

Hvilket mål var det du skulle jobbe ekstra med? _____

Har du nådd dette målet? _____

Hvordan kan du vise meg at du har nådd målet? _____

Hvis ikke hvorfor? _____

Er det noe på skolen eller hjemme som du synes er vanskelig eller fint ?

Nytt mål: _____

Hvordan skal du jobbe for å nå dette målet? _____

Hvem eller hva kan hjelpe deg? _____

Hva kan hindre deg i å nå målet dit? _____

Vedlegg nr 4

Navn: _____

Dato: _____

Les teksten godt.

Svar på spørsmålene og løs oppgavene.



Tannpine

En Molbo hadde fryktelig vondt i en tann.

En venn tilbød seg å følge han til en smed for å få tannen trukket ut.

Smeden hadde det veldig travelt så han ba dem sette seg å vente.

Da han fikk tid grep han fatt i den første og den beste, lot hjelperen sin holde han fast og trakk ut tannen. Mannen vred seg ynkelig. Da tannen var ute spurte smeden om tannpinen var borte.

Det må du spørre kameraten min om, svarte mannen. Det var han som hadde tannpine.

1. Hvem hadde vondt? _____
2. Hvor hadde han vondt? _____
3. Hvor skulle de gå? _____
4. Hvorfor visste ikke molboen om tannpinen var borte? _____

5. Hva tror du hendte etterpå? _____
6. Kunne molboen unngått denne situasjonen? _____
7. Kunne dette hent med noen i dag? _____
Hvorfor/hvorfor ikke: _____
8. Hva ville skjedd hvis molboen med den vonde tanna protesterte? _____

9. Hvorfor tror du smeden trakk tanna til feil molbo? _____
10. Hva ville du gjort vis en venn hadde tannpine? _____

11. Hvilke andre muligheter tror du molboene hadde? _____

12. Hva ville du følt hvis noen trakk en tann på deg, ved en feiltakelse?

13. Hvordan ville du følt det hvis du skulle hjelpe en venn og fikk problemer selv? _____

Elevsamtale

Navn: _____ dato: _____



Fortell hva teksten du har lest (Tannpine) handler om.

Synes du noen av spørsmålene eller oppgavene var vanskelig?

Hvordan har du det på skolen for tiden? _____

Hvem er du mest sammen med? _____

Hvordan har du jobbet med det målet du skulle jobbe ekstra med? _____

Har du nådd dette målet? _____

Er det noe på skolen eller hjemme, du vil fortelle om som du synes er fint eller vanskelig? _____

De siste ukeprøvene.

Er det noe du er spesielt fornøyd med at du har fått til? _____

Er det noe du synes er vanskelig? _____

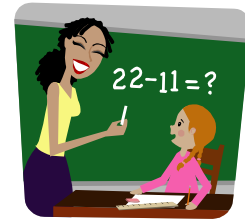
Nytt individuelt mål: _____

Hvordan kan du jobbe for å nå dette målet? _____

Hvem eller hva kan hjelpe deg? _____

Hva kan hindre deg i å nå målet ditt? _____

Vedlegg nr 5
Elevsamtale:



_____ **dato** _____

Hvordan har du det på skolen nå?

Hvem er du mest sammen med? _____

Hvordan går det med lekser?

Mål: Hva var det du skulle jobbe ekstra med/ har du nådd det/ hvordan kan du vise meg det/ hvis du ikke har nådd det, hvorfor?

Er det noe på skolen eller hjemme som du synes er vanskelig eller fint ?

Nytt mål: _____

Hvordan skal du jobbe for å nå dette målet? _____

Hvem eller hva kan hjelpe deg? _____

Hva kan hindre deg i å nå målet dit? _____

Hva synes du om det spørreskjemaet om elevsamtaler? _____

Om vi skulle forandret på elevsamtalene, hvordan ville du de skulle ha vært:

LITTERATUR:

Bachmann Kari og Haug Peder: Forskning om tilpasset opplæring
Høgskolen i Volda 2006

Berg Grete Dalhaug og Kari Nes redaktører: Kompetanse for tilpasset opplæring
Artikkelsamling 2007 utdanningsdirektoratet

Berg-Jensen, M. (2004): Elevsamtalen. Fører elevsamtalen til bedre innflytelse?
Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Bergen.

Bjørnsrud Halvor og Nilsen Sven: Tilpasset opplæring –intensjoner og skoleutvikling
Gyldendal Norsk Forlag AS 2008

Brinkmann Svend: John Dewey En introduksjon
Hans Reitzels Forlag 2006

Ivar Bråten (red): Vygotsky i pedagogikken
Cappelen Akademiske Forlag 4.opplag 2005

Eikbu Kåre: Konstruktive elevsamtaler idehefte
Taspara Kåre Eibuk 1998

Enderud Terje: Ansvarslæring
Universitetsforlaget AS 1990

Evenshaug Oddbjørn og Hallen Dag: Barne og ungdoms psykologi
Ad Notam Gyldendal 1994

Fløgstad Tom Rune og Halle Grete: Helhetlig skoleutvikling
–Fra kenguruskole til lærende organisasjon
Kommuneforlaget 2007

Frønes Ivar: De likeverdige om sosialisering og de jevnaldrendes betydning
Universitetsforlaget 4. opplag 1997

Gardner Howard: Slik tenker og lærer barn –og slik bør lærerne undervise
Norsk utgave Paxis Forlag 1993

Grenstad Nils Magnar: Å lære er å oppdage
Didakta Norsk Forlag AS 7. opptrykk 2004

Grude Eiliv: Tilpasset opplæring i grunnskolen 2002

Horn Kjell: Læreren som leder
Cappelen A1995kademiske Forlag

Imsen Gunn: Elevers verden
Tano 1991

Jerlang Espen red: Selvforvaltning pedagogisk teori og praksis
Gyldendal Utdannelse 2.udgave 11.oplag 2001

Jerlang Espen red: Utviklings psykologiske teorier –en innføring
ad Notam Gyldendal 2. utgave 12 oplag 1996

Jull Jesper: Ditt kompetenete barn
Pedagogisk forum 1996

Jull Jesper og Jensen Helle: Fra lydighet til ansvarlighet.
Pedagogisk forum 2003

Limstrand, K.: Elevsamtalen en kilde til danning og vekst
Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS 2006

Limstrand, K.: *Elevsamtalen en vei til læring og personlig vekst.*
Artikkel i Bedre skole nr 3 1995

Limstrand, K.: Elevsamtalen –et bedre grunnlag for læring og utvikling.
Bodø, Praxis forlag. 1996

Limstad Kristen: På jakt etter entusiasmen og talentene
Høgskolen i Bodø 1999

Linden Nora: Stillaser om barns læring
Caspar forlag 3.opplag 1995

Nodding Nel: Pedagogisk filosofi oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen
Ad Notam Gyldendal 1997

Ogden Terje: Kvalitetsbevissthet i skolen
Universitetsforlaget AS 1990 2. opplag 1991

Rørvik Harald: Læring og utvikling Det pedagogiske oppdraget.
Universitetsforlaget AS 1994

Sandell Marie: Alle kan lære –men ikke på samme måte, og ikke på samme dag
Kommuneforlaget AS, Oslo 2006

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.: Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø
TANO AS 1996

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.: Skolen som læringsarena.
Selvoppfatning, motivasjon og læring.
Oslo, Universitetsforlaget 2005

Tiller Tom: Aksjonslæring forskende partnerskap i skolen
Høgskoleforlaget 2. utgave 2006

Tille Tom og Tiller Rita: Den andre dagen –det nye læringsrommet
Høgskoleforlaget 2002

Tiller Tom: Den tenkende skolen
–om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser.
Universitetsforlaget 1986 6. opplag 1995

Trondman Mats: Kloka møten om den praktiska konsten att bemøta barn och ungdomar
Studentlitteratur 2003