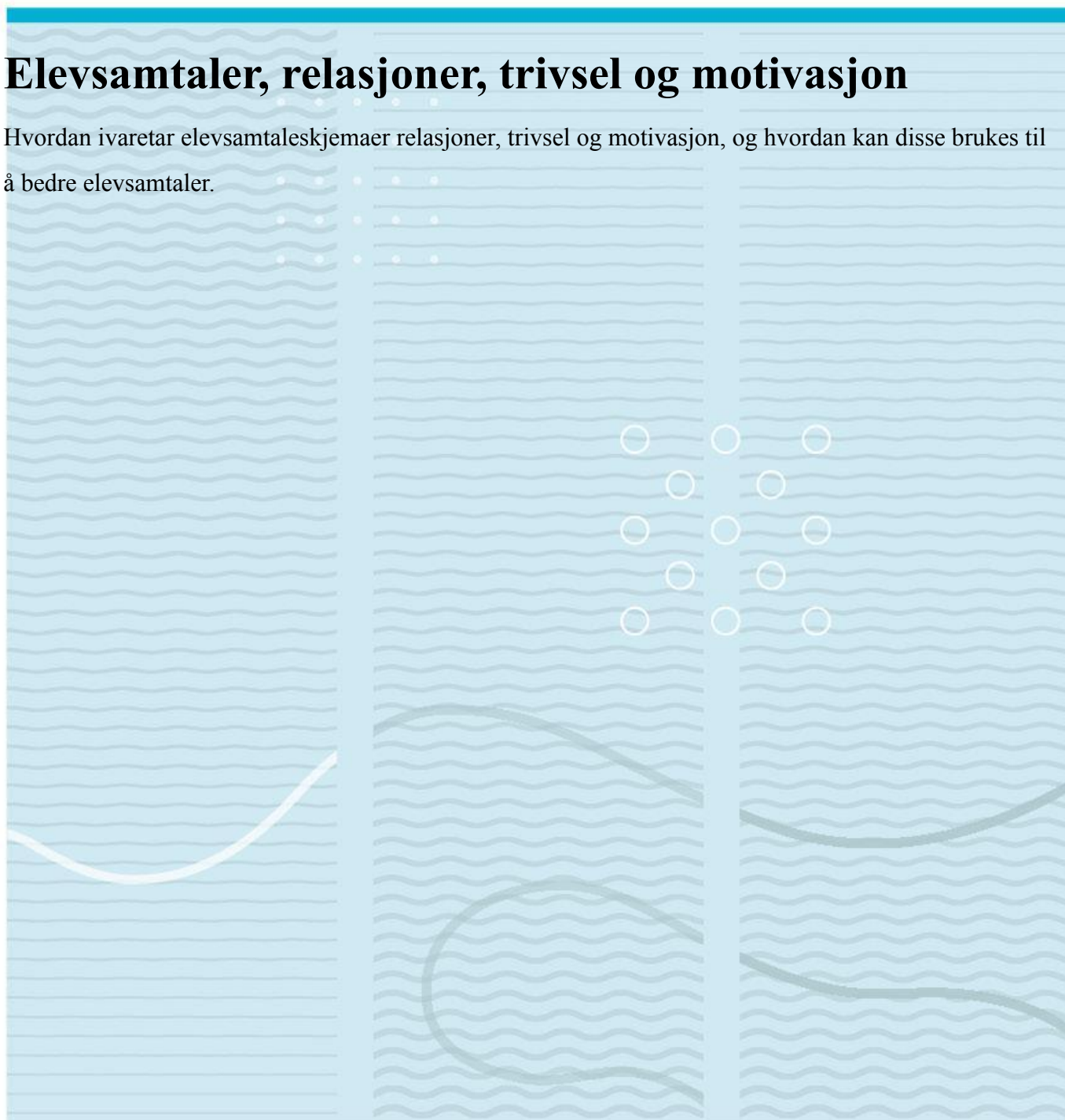


Anne Lise Melhus og Stine Leirmo

Elevsamtaler, relasjoner, trivsel og motivasjon

Hvordan ivaretar elevsamtal skjemaer relasjoner, trivsel og motivasjon, og hvordan kan disse brukes til å bedre elevsamtaler.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Anne Lise Melhus og Stine Leirmo

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I elevundersøkelsen fra 2019 til dd, og ungdatabundersøkelsen fra 2020, viser resultater at stadig flere elever på mellomtrinnet rapportere om redusert motivasjon, mestring og trivsel. Elevsamtaler er arenaer der elever kan være med å påvirke egen skolehverdag, og kan komme med tilbakemeldinger til lærer om hvordan de opplever skolen. Elevsamtalskjemaer brukes ofte av skoler som forberedelse på og hjelpemiddel til å lede elevsamtalen. I vår undersøkelse har vi hentet inn skjemaer fra 4. - 7. trinn og studert hvordan elevsamtalskjemaer tar for seg områder som trivsel, motivasjon og mestring.

Gjennom problemstillingen; *Hvordan vektlegger samtaleguiden for elevsamtaler samtaletema og hvordan kan guidene bidra til å strukturere en samtale som kan redusere elevers mistriivsel og motivasjon?* har vi i denne studien sett at alle skjemaene tar opp temaer som direkte eller indirekte kan knyttes til problemstillingen og formålet med denne oppgaven.

Studien vår viser at selv om alle skjemaene er lagt opp forskjellig og gir ulik grad av muligheter for eleven å bruke skjemaene som en reell påvirkning på egen skolehverdag, vil alle skjemaene favne begrepene motivasjon og mestring, trivsel, selvoppfatning, relasjoner og elevmedvirkning som vi ønsket å undersøke. Vi ser gjennom studien at alle skjemaene eksplisitt eller implisitt ber elevene om informasjon om alle de aktuelle begrepene studien tar opp.

Alle skjemaene har sine styrker og svakheter og er lagt opp på ulik måte med ulik intensjon for bruk. I vår studie kan vi ikke si noe om hvordan skjemaene faktisk blir brukt, men har hatt fokus på hvordan de er bygget opp og kan virke som støtte for samtale. Hvordan skjemaene blir brukt avhenger av læreren eller lærergruppen som bruker det. Et skjema utpeker seg som det som gir best rom for elevmedvirkning, og er det som ivaretar elevens interesser på best mulig måte. Det fører nødvendigvis ikke til at det er det skjemaet som er det beste verktøyet når skjemaene skal brukes i en samtale i etterkant.

Nøkkelord: Elevsamtalskjema, elevsamtale, motivasjon, mestring, trivsel, selvbylde, relasjon

Innholdsfortegnelse

Innledning	6
Bakgrunn for valg av tema	6
Formålet med valgt tema	7
Problemstilling	7
Tidligere forskning	8
Struktur på oppgaven	9
Elevsamtalen i norsk skole	11
Teori	14
Samtalen / dialog	14
Elevsamtalen	16
Trivsel	19
Motivasjon og mestring	20
Selvoppfatning	21
Relasjoner	26
Elevmedvirkning	27
Metode og vitenskapsteori	30
Kvalitativ metode	31
Hermeneutikk	31
Innholdsanalyse som metode	33
Datautvalg	34
Forskningsetikk	35
Forforståelse	36
Kvalitet i forskningen	37
Validitet	37
Begrepsvaliditet	38
Indre validitet	38
Ytre validitet	39
Reliabilitet	39
Analyseprosessen	40
Resultat	43
Utvalgte skjemaer	43
Trivsel	45
Motivasjon og mestring	46
Selvoppfatning	47
Relasjoner	48
Åpne eller lukkede spørsmål	49
Spørreord	51
Mulighet for tilbakemeldinger	51
Elevmedvirkning	55

Diskusjon	58
Skjema, elevsamtale og dialog	58
Trivsel	63
Motivasjon og mestring	68
Relasjon	70
Selvoppfatning	73
Elevmedvirkning	77
Fellestrekk for kategoriene	79
Avslutning	81
Videre forskning	84
Litteraturliste	85
Oversikt over tabeller og figurer	91
Vedlegg	92

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på noen innholdsrike, tøffe og minnerike år på grunnskolelærerutdanningen vår. Vi har utviklet oss fra der vi var til der vi er, og er mange erfaringer og vennskap rikere. Å avslutte med denne oppgaven har vært et mål lang framme i horisonten, og nå endelig er målet snart i boks. Vi har følt på frustrasjon og håpløshet, men også euforisk lykke og mestringsfølelse gjennom prosjektet. Til tider har tanken på at dette skal bli et ferdig produkt til vurdering vært overveldende, men nå er målet endelig nådd, vi er ferdige!

Selv om vi nå har vært inne i en utfordrende og travel hverdag bestående av fulltidsjobber som lærere, covid - 19, restriksjoner og som husmødre til små håpefulle, vil vi si at å skrive masteroppgave også har vært utrolig spennende.

Vi må takke våre fine andre halvdeler for god støtte gjennom hele perioden, og som har gjort det mulig for oss å kunne fullføre denne oppgaven for å nå målet om å bli utdannet lærer. Uten dere hadde ikke hverdagen gått så bra.

En stor takk rettes også til vår fantastiske veileder Hein Lindquist som har holdt ut med oss gjennom prosessen, og som har klart å sortere våre sammensatte tanker slik at vi i dag er der vi er. Selv om vi har vært utrolig frustrerte til tider, har han alltid fått oss tilbake på sporet, og skal ha deler av æren for denne oppgaven.

Vi må også takke de skolene og lærerne som lot oss bruke skjemaene deres til vår oppgave. Det å la oss få lov til å granske skjemaer som andre bruker i skolehverdagen må sies å ha vært interessant, både med tanke på oppgaven, men også for vår del som snart skal være lærere selv.

Sokndal & Skjåk, mai 2022

Anne Lise Melhus

Stine Leirmo

1. Innledning

I denne delen av oppgaven vil det først komme litt bakgrunn for valg av tema, formålet med valgt tema, problemstillingen, oppgavens avgrensning samt strukturen på selve oppgaven vår.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Som lærere skal en være i stand til å ivareta hver enkelt elev ikke bare faglig, men også sosialt og emosjonelt. I opplæringslova §9 står det; *Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring* (Opplæringsloven, 1998, §9).

Tall hentet fra ungdomsundersøkelsen fra 2021 viser at 87 % av de som har svart på undersøkelsen er fornøyd og trives på skolen (Bakken, 2021, s. 5). Selv om dette tallet viser at de aller fleste elevene trives på skolen, viser likevel tallene i ungdomsundersøkelsen 2021 en utvikling i retningen av at unge opplever skolen på en dårligere måte enn tidligere (Bakken, 2021, s. 5). Selv om mange er fornøyd med skolen, viser både ungdomsundersøkelsen og elevundersøkelsen at det er tendenser til endring og at endringene skjer i negativ retning. Først og fremst blir dette synlig i dalende motivasjon på 5. og 7. trinn. Denne negative utviklingen gjelder også trivsel og mestring (Wendelborg, Dahl, Røe og Buland, 2020, s. 29). På bakgrunn av endringene som fanges opp på mellomtrinnet har vi valgt å inkludere klassetrinnene fjerde, femte, sjette og sjuende i undersøkelsen.

Som snart nyutdannede lærere vil vi møte elever som trives på skolen, men vi vil også møte elever som ikke trives på skolen. Vi vil møte elever som mestrer og elever som ikke mestrer. Vi vil møte elever det er lett å skape gode relasjoner med og elever som liker oss, men vi vil og møte elever som ikke liker oss og som det er vanskelig å skape relasjoner med. Felles for alle disse elevene er at det er opp til profesjonskollegiet å sørge for at de opplever både mestring, motivasjon og relasjon til minst en voksen. Gjennom samtaler og relasjonsbygging med elever og foreldre skal skolen i samarbeid med hjemmet danne og utdanne barn til å bli fremtidens borgere.

Gjennom samtaler, organiserte og uorganiserte, får læreren informasjonen om sin elev som er nødvendig for å tilrettelegge undervisningen og sikre at elevene opplever mestring i skolen (Lassen & Breilid, 2014, s. 5). Det vil si at vi gjennom relasjoner og samtaler med elever og hjem sammen kan skape en skolehverdag der elevene opplever mestring og trivsel, samt forbedre det faglige og sosial læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er noe vi begge forfatterne er opptatt av, nemlig at alle elever skal føle seg sett og hørt, og ikke minst oppleve mestring. Skolen

har ikke bare elever som alltid gjør det de skal eller får til alt, men rommer et helt spekter av elever med ulik bagasje og ulike utfordringer.

1.2. Formålet med valgt tema

Formålet med oppgaven vår er å belyse hvordan man gjennom samtaler og relasjonsarbeid kan øke elevens motivasjon og trivsel på skolen. Minst to ganger per år skal foreldre gjerne sammen med elevene, gjennomføre en planlagt samtale med elevens kontaktlærer, også kalt utviklingssamtaler. Denne samtalen skal være et positivt møte som skal dreie seg om elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (forskrift til opplæringslova, 2006, §20). I den forbindelse sendes det ofte ut et skjema i forkant av samtalen der elever og foresatte går gjennom elevens oppfatning av den faglige og sosiale biten av skolehverdagen. Gjennom å analysere disse skjemaene ønsker vi å finne ut hvordan skjemaene fanger opp viktige aspekter av elevenes skolehverdag som selvoppfatning, elevmedvirkning, trivsel, relasjon, motivasjon og mestring. Vi vil i tillegg se på hvordan spørsmålene i skjemaene er formulert i forhold til åpne eller lukkede spørsmål, samt drøfte hvordan disse skjemaene kan brukes i en elevsamtale. Vi ønsker også å se på hvordan spørreord blir brukt i de ulike skjemaene. Et annet formål med oppgaven er å analysere skjemaene og bruke de til å stille spørsmål ved eksisterende praksis, og for å finne ut om skjemaene fungerer etter den hensikten de er laget for.

1.3. Problemstilling

Forskning handler om å skaffe og analysere informasjon på en systematisk måte for å belyse og besvare spørsmål. Spørsmålene som blir besvart gir seg ikke selv, de utarbeides av forskere som ser verden i et bestemt faglig perspektiv (Nyeng, 2018, s. 53).

I vårt arbeid har det vært viktig for oss å stille spørsmålsteget med hvordan ulike elevsamtal skjemaer tar for seg mestring, motivasjon og trivsel på skolen. Som følge av data hentet ut fra ungdomsundersøkelsen (Bakken, 2021 s. 5) om at elever opplever mindre trivsel på skolen kom vi fram til at vi ville undersøke hvordan ulike skjemaer tar opp disse emnene. Vi har derfor formulert en problemstilling som utforsker hvordan skjemaene vektlegger hvilke samtaler som kan

være aktuelle på en formell elevsamtale mellom lærer og elev. Vi vil også se på hvordan disse skjemaene kan brukes for å strukturere en samtale som reduserer elevers mistrivsel og motivasjon.

Problemstilling:

Hvordan vektlegger samtaleguiden for elevsamtaler samtaletema og hvordan kan guidene bidra til å strukturere en samtale som kan redusere elevers mistrivsel og motivasjon?

Vi har valgt å rette vår studie mot elever på mellomtrinnet. Ved en av skolene viste det seg at 4. trinn var inkludert som en del av mellomtrinnet.

For å avgrense oppgaven til noe som passer innenfor vårt tidsrom har vi valgt å utføre en dokumentanalyse av fire utvalgte elevsamtalskjemaer hentet inn fra aktuelle klassetrinn ved utvalgte skoler i to ulike regioner av Norge. I analysen velger vi å se på skjemaene som et verktøy for samtale mellom elev og lærer, samt mellom skole og hjem i utviklingssamtalen.

1.4. Tidligere forskning

Tangen (2019) har belyst elevsamtalens muligheter og begrensninger gjennom studier av elever erfaringer og ønsker om forbedring. Funn i studien viser at relasjonen til lærer er det som er mest avgjørende for om samtaler mellom elev og lærer oppleves gode eller mindre gode. Et konkret forhold som Tangen (2019) viser til er malene eller skjemaene som benyttes i forbindelse med elevsamtalene. Blir skjemaene brukt slavisk kan samtaler oppleves skjematisk og repeterende. De gir også mindre rom for eleven å ta opp egne tanker, ønsker eller bekymringer. Det kan være noe av forklaringen på elevens følelse av at læreren ikke hører på elevene. Studien viser også at for enkelte elever kan slike samtaler gi direkte negativt læringsresultat. De viser også til at elevens stemme må få mer betydning både på innhold og på arbeidsmåter, og viser til hvordan den idealistiske oppfatningen av begrepene kolliderer med etablerte roller, tradisjoner, systemer og strukturelle forhold (Tangen, 2019).

En annen som har forsket mye på elevsamtaler er Kirsten M. Limstrand som gjennom flere studier siden slutten av 1980-tallet forsket på ulike deler av elevsamtaler. Disse retter seg direkte mot elevsamtalen og dens struktur og ikke inn mot bruken av elevsamtalskjemaer. I hennes siste

avhandling *Elevsamtaler - til barn og unges beste* (2014) har begge forskningsprosjektene hatt fokus på læringsutbytte og motivasjon gjennom bruk av elevsamtaler som verktøy, med elevens opplevelser som gjenstand for studien. Resultatene i studien viser at gode møter mellom elever og lærere kan aktivere lærelysten, men det er gjennom oppfølging at motivasjonen varer. Avgjørende er lærerens genuine interesse for elevene, deretter handler det om gjennomføring og oppfølging av elevens synspunkter og forslag. Der gjennomføringen er god er etableres det tillit mellom lærer og elever, der det ikke følges opp dannes det mistillit både til lærere og skolen som institusjon (Limstrand, 2014, s. 3).

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse som gjennomføres fra 5. trinn til og med vg3. Undersøkelsen er ment for at elevene skal kunne si sin mening om læring og trivsel, og stat, kommune og skolen bruker resultatene for å gjøre skolen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2022). Undersøkelsen kan gjennomføres 2 ganger pr år, der gjennomføringen om høsten er obligatorisk. Da er det også lagt inn obligatoriske spørsmål som inkluderer blant annet trivsel, motivasjon og læring og medvirkning. Det publiseres også hvert år flere rapporter og analyser av elevundersøkelsen, noe som har blitt gjort siden 2003 (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Ungdata undersøkelsen er en lokal barne- og ungdomsundersøkelse der elever over hele landet svarer på hvordan de har det og hva de driver med på fritiden. Undersøkelsen er ment for elever fra mellomtrinnet til videregående opplæring (ungdata, ukjent). Temaområdene i undersøkelsen er vide og inkluderer blant annet foreldre, venner, skole, helse og trivsel, og siden 2010 har over 800 000 ungdommer deltatt i undersøkelsen (ungdata, ukjent). Ansvarlige for undersøkelsen er velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet, KORUS, fylkeskommuner og kommuner og helsedirektoratet. Resultatene brukes i forebyggende arbeid med barn og unge, og til politisk styring lokalt og nasjonalt, samt til undervisning og forskning (ungdata, ukjent).

1.5. Struktur på oppgaven

Denne oppgaven består av sju kapitler der første kapittel tar for seg studiens formål, valg av tema, problemstilling og avgrensninger. Kapittel to presenterer elevsamtalen og relevant teori om den. Kapittel tre presenterer studiens teorigrunnlag det blant annet hovedbegreper blir forklart. Kapittel fire presenterer studiens metodevalg. Kapittel fem presenterer studiens empiri, som i kapittel seks drøftes opp mot teorien vår. Kapittel sju er oppsummering og avslutning av studien. I tillegg

kommer det vedlegg der man blant annet kan se de ulike skjemaene som har blitt brukt i denne oppgaven.

2. Elevsamtalen i norsk skole

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

(Limstrand, 2014, s. 11)

Gode elevsamtaler er et viktig redskap for å sikre at elever utvikler de ferdighetene og kunnskapen de trenger for å møte livets utfordringer (Lassen & Breilid, 2014, s. 11). Som lærer er man en nøkkelperson for å forme elevene til gode borgere, samt støtte og veilede elevene. En elevsamtale skal ikke være et intervju eller et forhør av eleven, men en dialog basert på en positiv relasjon (Lassen & Breilid, 2014, s. 15). Som elev er de en del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål (Saaby, 2020, s. 13). Samtalen har vært ansett som dannelsens møtested under den tanken at virkelig dannelse ikke kan påføres noen, men blir til gjennom subjekt/subjekt - forhold der ingen er herre over den andre (Limstrand, 2014, s. 63). Elevene skal gis et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden for å kunne gjøre gode valg i livet (Saaby, 2020, s. 13). Elevene har også gjennom barnekonvensjonen artikkel 12 rett til å si sine meninger og bli hørt i saker som angår dem (forente nasjoner, 1989, artikkel 12). Gjennom elevsamtaler møter vi elevens rett til å prege egen hverdag, samt at vi gir de mulighet til å utvikle sine evner.

I forbindelse med de pålagte halvårlige utviklingssamtalene med elevenes foreldre, har læreren en obligatorisk elevsamtale med elevene (forskrift til opplæringslova §20-3). Det er elevsamtalene og elevenes faglige og sosiale utvikling og kompetanse i fagene som danner et grunnlag for utviklingssamtalen (forskrift til opplæringslova §20-3). Disse formelle elevsamtalene skiller seg fra de daglige samtalene mellom elev og kontaktlærer og er nedfelt i §3-7 i forskrift til opplæringslova og omhandler elevens faglige, sosiale utvikling samt annen utvikling eleven måtte ha (2006). Elevsamtalen kan sees på som et verktøy for relasjonsbygging og klasseledelse, men også som en mulighet for partene å avklare forventninger, gi tilbakemeldinger og sette nye mål. Det er og en arena der læreren overfor eleven kan synliggjøre mestring, og motivere til videre innsats. Samtalene er en del av elevens rett til underveisvurdering og gir mulighet for at eleven selv vurderer egen

læring (Sølvik, 2020). Det er i utgangspunktet kontaktlærer som gjennomfører elevsamtalen med elevene, men kan også delegeres til faglærere. Spesielt på ungdomsskolen er dette vanlig praksis, da faglærer har bedre oversikt enn kontaktlærer og kan gi bedre vurderinger og framovermeldinger (Sølvik, 2020). Den sosiale utviklingen og annet er kontaktlærers ansvar jfr. forskrift til opplæringslova §3-8 (2006).

Hvordan en samtale er strukturert handler om formålet med samtalen. Rammen for en slik elevsamtale vil ofte inneholde ulike tema som reflekterer elevens skolehverdag (Lassen & Breilid, 2014, s.50). Under viser figuren 5 ulike hovedområder som er vanlig å inkludere i en formell elevsamtale, som er organisering, personlig utvikling, sosial fungering, faglig fungering og elev-lærer samarbeid. I tillegg har disse hovedområdene igjen underkategorier som kan være med som en videre hjelp om man står fast i en samtale.



Figur 2-1. Vanlige hovedtemaer for elevsamtalen. Lassen og Breilid (2014 s. 51).

I forkant av elevsamtalene sender mange skoler hjem skjemaer der elevene i samråd med sine foreldre fyller ut dette skjemaet som tar for seg ulike deler av elevens skolehverdag. Disse skjemaene er brukt som en forberedelse for eleven og som en samtalestøtte for læreren (Lassen & Breilid, 2014, s. 50). Med fokus på forberedelse og klare rammer sikrer en at eleven opplever trygghet og tillit til læreren sin og forstår intensjonen med samtalen. Selv om skjemaet er en forberedelse og støtte må rammene være bøyelige slik at hjelpemidlene ikke blir et hinder i samtalen (Lassen & Breilid, 2014, s. 49).

3. Teori

Det er flere sider ved ulike læringssituasjonen som skal være med på å gjøre skolen til et bedre sted både å være og å lære, deriblant elevenes iboende evner, læreres evne til å formidle samt metodebruken, planverket til skolen, elevenes liv utenfor skolen, og ikke minst samspillet mellom nettopp disse nivåene (Bjørnebekk, 2016, s. 232).

Siden vi i denne oppgaven skal se på elevsamtalen med fokus på utviklingssamtale, samt analysere noen skjemaer ut fra utvalgte temaer, har vi valgt å skrive teori om begrepene: samtalen/dialog, trivsel, motivasjon og mestring, selvoppfatning, elevmedvirkning og relasjoner.

3.1. Samtalen / dialog

Alle samtalesituasjoner med barn og unge er forskjellige, fra det uformelle som for eksempel samtaler i gangen, til det formelle og planlagte som for eksempel elevsamtale. Selv om rammene og temaene for samtalerne er forskjellige vil kommunikasjonen mellom lærer og elev påvirkes av den voksnes syn på elevene som samtalepartnere (Ruud, 2016, s. 27). Å tenke på elevene som subjekt og likeverdig partner i samtalen vil føre til en samtale preget av respekt og anerkjennelse (Ruud, 2016, s. 29). Anerkjennelse anses som kjernen i kommunikasjonen og er mer en holdning enn noe vi gjør (Ruud, 2016, s. 25).

Dialog kan forstås som en samtale mellom to eller flere, med sikte på å fremskaffe felles mening (Lassen & Breilid, 2014, s. 15), og kommunikasjon er helt grunnleggende i relasjonen vi har med hverandre (Hagen & Baker, 2020). I en dialog brukes det ord mellom mennesker, men i tillegg til ord vil alle mennesker i en dialog sende ut tegn og utføre ulike handlinger for å gjøre seg forstått, som igjen kan tolkes av de andre partene i dialogen (Hagen & Baker, 2020).

Hvilken måte man kommuniserer med andre handler om hvilken kontekst en befinner seg i. Det finnes ulike regler for hvordan man kommuniserer i ulike settinger, sammen med kulturelle rammer er disse med på å legge føringer for hvordan man kommuniserer og hvordan ulike tegn og handlinger i samtalen skal bli oppfattet og tolket (Hagen & Baker, 2020). En samtale mellom foreldre og egne barn vil være helt annerledes enn en samtale mellom en lærer og elev, og de samme tegnene eller handlingene vil tolkes forskjellig alt etter hvilken arena som skal tolke dem.

Samtaler mellom læreren og eleven er med å gir det beste grunnlaget for å kunne bygge en god relasjon mellom partene, og her burde dialogen være preget av både likeverdighet og balanse (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 44). Gode samtaler mellom lærer og elev rommer en dialog der elevens stemme og tanker i like stor grad trer fram som lærerens (Lassen & Breilid, 2014, s. 49). Hvordan man velger å ordlegge seg og gjennom bruk av kroppsspråk reflekteres lærerens evne til formidling av samtalsintensjon og fokus. Da får eleven en tanke om hva de kan forvente av samtalen og hvor mye de selv kan påvirke den (Lassen & Breilid, 2014, s. 49).

Både lærere og andre er avhengige av gode samtaler for å skape gode resultater og relasjoner. Måten vi kommuniserer og stiller spørsmålene på gjør at man kan slite med å få i gang god kommunikasjon (Paasche, 2018). For å skape resultater, relasjoner og for å nå mål handler det om å være en aktiv lytter, men også en god spørsmålsstiller. I alt for mange tilfeller brukes det lukkede spørsmål i viktige samtaler der intensjonen er å skape en utvikling gjennom utveksling av meninger, kunnskap og andre tanker. Ved å stille lukkede spørsmål som ofte gir svar som “ja”, “nei”, “vet ikke”, “tror det” og så videre stenger man muligheten for en god dialog (Paasche, 2018). Når en i stedet bruker åpne spørsmål som “hvordan lærer du best?” eller “hvilke mål ønske du å nå?” åpner en for toveiskommunikasjon der informasjon deles og som bidrar til en positiv og utviklende atmosfære for alle parter. Åpne spørsmål gjør at den du kommuniserer med opplever at de blir sett og hørt, og at du som lærer er interessert i hva de har å si (Paasche, 2018). Åpne spørsmål er nøkkelen til informasjon og læring, og krever spørreord som åpner spørsmålene for refleksjon. Spørreord som; hva, hvem, hvilke, hvilken, hvor, hvorfor, hvordan og når åpner mulighet for refleksjon, undring og tankeprosesser i en samtale (Nybrodahl, ukjent).

Mange skoler velger som nevnt tidligere å bruke ulike skjemaer og maler for elevsamtaler. Disse kan fungere som et hjelpemiddel både for lærer og elev, men den kan og hindre en dynamisk og konstruktiv dialog (Lassen & Breilid, 2014, s. 50). Lærerens oppmerksomhet kan i større grad vies til skjemaer og kan komme i veien for oppmerksomheten rettet mot eleven, og forholdet i relasjonen mellom lærer og elev kan øke hvis kommunikasjonen mellom dem i hovedsak er preget av lukkede spørsmål (Lassen & Breilid, 2014, s. 50). Samtalen kan for noen elever da oppleves mer som et intervju enn en dialog om ens egen skolehverdag. Skjemaer kan være greie å bruke som en struktur for både lærer og elev, og som en rettesnor i samtalen. Det er imidlertid viktig at disse skjemaene inneholder mulighet for elevene til å fremme sine synspunkter, hvis ikke vil samtalen kunne oppleves som et intervju eller forhør (Lassen & Breilid, 2014, s. 51). Ofte tar det tid for elever å

komme med det som er viktig for dem og bli en aktiv deltaker i samtalen. Da er det viktig at en som lærer legger til rette og inviterer elevene inn i samtalen, og at de føler seg sett og hørt gjennom åpne spørsmål, oppsummering og speiling av deres egne utsagn. Oppsummering og speiling er trolig viktigere enn å komme gjennom et skjema med forberedte spørsmål (Lassen & Breilid, 2014, s. 52-53).

3.1.1. Elevsamtalen

I forbindelse med elevsamtaler, kan vi finne trekk fram flere utviklingsteorier som ligger til grunn for vekst i samtalen. Forståelse og kommunikasjon er grunnsteinen i en elevsamtale og uten en god relasjon kan den pålagte elevsamtalen bli en utfordring (Sølvik, 2020). I boka *Den gode elevsamtalen* tar Lassen & Breilid for seg tre utviklingsteorier som hver for seg eller sammen kan være med på å utvikle rammene for elevsamtalene (2014, s. 22):

- “Her og nå” - øyeblikk (Stern, 2007)
- Self-efficacy (Bandura, 1997)
- Flyt (Nakamura og Csikszentmihalyi, 2005)

Å ha en teoretisk ramme som referanse i eget arbeid er viktig for alle i egen kompetanseutvikling. Det viktigste verktøyet en som lærer har er seg selv med sin egen kompetanse, egne ferdigheter og holdninger. Ved å være bevisst på de ulike teoretiske rammeverkene samtidig som man tar de i bruk, utvikler man seg til å bli tryggere og mer kompetent i de ulike situasjonene (Lassen & Breilid, 2014, s. 22-23). Under presenteres hovedlinjene som trekkes fram i *Den gode elevsamtalen* som hovedpoeng i de ulike teoriene.

Gjennom her og nå teorien trekker Daniel Stern fram at vi trenger andre mennesker som spill for å oppnå selvutvikling, og at en slik prosess krever at en må være konsentrert og oppmerksom på den andre i en gjensidig dialog (Stern, 2007, sitert i Lassen og Breilid, 2014, s. 23). Det handler om å høre på hverandre, tone seg inn på hverandre, være tilstede i dialogen og nå hverandre som likeverdige personer. Disse møteøyeblikkene kaller Stern for “moments of meeting” (Stern, 2007, sitert i Lassen og Breilid, 2014, s. 24). Dette er ørsmå øyeblikk som deles av begge parter, og der opplevelser i nuet blir skapt. Slike møtepunkter gir partene i samtalen mulighet til å bli kjent med

hverandre, bli tryggere på hverandre og få økt tillit til hverandre. Kommunikasjonen i disse møtene er ikke nødvendigvis verbale og inkluderer nonverbale kommunikasjonsformer som blikk, gester og kroppsholdninger som viser at en er oppmerksom og inntonet på og ser den andre (Stern, 2007, sitert i Lassen og Breilid, 2014, s. 24). For at øyeblikksmøtene skal bidra til selvutvikling må samtalen drives fram til det Stern kaller “moments of movement” (Stern, 2007, Lassen og Breilid, 2014, s. 25). Det kan være øyeblikk der eleven realiserer hvordan den selv best lærer eller et øyeblikk der en av partene realiserer hvordan de selv blir oppfattet av den andre. Det viktigste med et slikt øyeblikk er at det skaper en åpning for endring og vekst. Når et slikt møteøyeblikk ikke fører til endring kaller Stern dette for “missed moments” (Stern, 2007, sitert i Lassen og Breilid, 2014, s. 26). Det kan være at vi misser et moment fordi vi er uoppmerksomme eller på grunn av virkelighetsflukt i samtalen. Ved et “missed moment” kan dette tas opp ved en senere anledning, det er derfor lurt å ha jevnlige samtaler der misforståelser og forvirring kan justeres og begge parter i samtalen får et annet perspektiv på samhandlingen dem imellom (Stern, 2007, sitert i Lassen og Breilid, 2014, s. 26).

Videre trekkes det fram Albert Banduras teori om at menneskers tro på egne ferdigheter til å mestre oppgaver er sentralt for hva de gjør med sine evner, kunnskaper og ferdigheter. I skolen er dette et viktig moment for både motivasjon og læring (Bandura, 1997, sitert i Lassen og Breilid, 2014, s. 27). Han viser til at det er fire måter man kan øke sin kontroll over livet og læring på, og peker på at disse er; autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner, og at alle disse momentene kan være elementer i elevsamtaler der læreren gir veiledning og oppmuntringer basert på sin kjennskap til den enkelte elev.

En autentisk mestringsopplevelse viser til hvordan man gjennom reelle mestringsopplevelser kan skape en positiv forventning om mestring. Ved å stadig tilby elevene mer utfordrende oppgaver samtidig som elevens opplevelser underbygges med evalueringer som påpeker fremgang og innsats. Det å la elever innse at nederlag kan snus til suksess, ved at de selv kontrollerer egne handlinger og situasjonen (Lassen og Breilid, 2014, s. 27).

Modellering og imitasjon av andre er viktige aspekter i sosial læring. Det handler mye om hvordan man ser opp til mennesker man anser som sine forbilder, og at man gjennom for eksempel elevsamtaler kan by på seg selv og egne livserfaringer (Bruner, 1970, sitert i Lassen og Breilid, 2014, s. 28). Det kan og være at elever som strever kan få hjelp av læreren til å finne andre rollemodeller som har klart seg godt tross utfordringer (Lassen og Breilid, 2014, s. 28-29). Denne

kan også på mange måter knyttes til Sterns teori om at alle mennesker trenger en speilingsmodell for å oppnå utvikling. Ved å finne egnede rollemodeller, men også gjennom verbale tilbakemeldinger og overtalelse kan læreren gjennom elevsamtalen få eleven til å forstå at den har muligheter og at det finnes muligheter for alle, om med noen tilrettelegginger. For at eleven skal ha tro på dette er det viktig at læreren har tro på dette selv. Det er vist at når noen tror på oss er det og lettere å ha tro på seg selv (Bandura, 2004, sitert i Lassen og Breilid, 2014, s. 29).

Kroppen vår sender hele tiden ut signaler som tilsier hvilket humør eller tilstand man befinner seg i (Lassen og Breilid, 2014, s. 29). Ulike fysiologiske reaksjoner og hvilket humør man er i når en lykkes eller feiler, vil være med på å påvirke følelsen av forventet mestring elever opplever innenfor ett eller flere gitte områder (Lassen og Breilid, 2014, s. 29-30). Hvis man i elevsamtaler kan hjelpe elevene til å se sin mestring fra et positivt perspektiv kan det være med på å styrke elevens forventninger om mestring. Klarer man som lærer å fange disse gode opplevelsene til eleven har vi et godt utgangspunkt for å stimulere hans eller hennes self-efficacy (Lassen og Breilid, 2014, s. 30). Å stimulere elevens forventning til mestring er også viktig i det daglige arbeidet, og gjennom spontane samtaler der eleven er tilstede i egne følelser. Spesielt gjennom gleden av å ha gjennomført en oppgave (Lassen og Breilid, 2014, s. 30).

Den siste teorien som Lassen og Breilid (2014) trekker fra er flytmodellen til Nakamura og Csikszentmihalyi som viser til hvordan balanse mellom utfordringer og ferdigheter hos elevene gjør det mulig for dem å være i en flytsone (Nakamura og Csikszentmihalyi, 2005, sitert i Lassen og Breilid, 2014, s. 30). Hvis en har lave ferdigheter trenger man små utfordringer som gjør det mulig å mestre oppgaven. Har man gode kunnskaper, trenger elevene utfordringer som passer til ferdighetene for å ikke kjede seg (Lassen og Breilid, 2014, s. 31). Denne tanken passer til tanken om tilpasset opplæring, der alle elever har rett på opplæring tilpasset egne ferdigheter og forutsetninger (Lassen og Breilid, 2014, s. 31). En konsekvens av ubalanse her er følelsen av å ikke kunne påvirke egen skolehverdag (Lassen og Breilid, 2014, s. 32). Gjennom elevsamtaler standardiserte eller ikke kan elever være med på å påvirke egen skolehverdag gjennom elevmedvirkning. Da skaper lærer og elev sammen bedre forutsetninger for læring og grobunn for positiv utvikling og trivsel. Her er det viktig med jevnlig samtaler for å evaluere og justere opplæringen for å forhindre stagnasjon i utviklingen (Lassen og Breilid, 2014, s. 32).

3.2. Trivsel

Som det er nevnt innledningsvis har vi i Opplæringsloven §9 en lov som sier at alle elever har rett på et trygt skolemiljø som blant annet skal fremme trivsel (Opplæringsloven, 1998, §9A-2).

Elevundersøkelser viser også at det er positive sammenhenger mellom helse, læring og god trivsel i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det at elevene trives og føler seg inkludert i et godt læringsmiljø vil være positivt for elevens personlige og sosiale utvikling, samt gi positive resultater ved gode undervisningsforhold og den faglige læringen. Trivsel henger også sammen med motivasjon, for trivsel og gode relasjoner fører ofte til økt motivasjon. Relasjon mellom lærer og elev vises ifølge ulike forskninger om temaet å være en viktig faktor nettopp for at elever skal trives på skolen (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2017). Vennskap blant medelever sies å fremme trivsel blant elever, og kan igjen virke positivt for motivasjon og engasjement i forhold til skolearbeidet (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 17). Ifølge elevundersøkelsen trives flertallet av elevene, noe som gjelder fra 5. trinn og oppover (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Resultatene viser at trivselen er stabil for barn fra 5. - 7. trinn før den synker litt på ungdomstrinnet, og at det er kun små forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder å trives på skolen. I rapporten Trivsel i skolen (2015) fra helsedirektoratet står det at måten en lærer forholder seg til ulike elever på vil være en avgjørende del for hvordan elever skal trives på skolen.

Huebner og Gilman (2006) mener i rapporten at det å trives i skolen handler om at eleven føler seg inkludert, i hvilken grad eleven føler tilpasning i skolemiljøet blant medelever, om elevens glede, og erfaringer fra generelle vurderinger på skolen (Helsedirektoratet, 2015, s. 8). Siden eleven bruker store deler av barne- og ungdomstiden sin på skolen vil trivsel på skolen oppleves som en stor del av den totale opplevelsen av trivsel i livet sitt.

Ifølge rapporten, Trivsel i skolen (2015), påpekes det at trivsel blir sett på som et begrep med flere dimensjoner. I dette tilfellet innebærer det å ha det bra, det å være fornøyd, det å finne seg til rette, velvære og behag. Trivsel blir også sett på som et begrep som rommer sosial utvikling og opplevelse- Via folkemunne blir det beskrevet som det subjektive «gode liv». Det kommer også fram i rapporten at Deci og Ryan (2002) sine studier mener at det er sammenheng mellom at elevene opplever tilhørighet i læringsmiljøet samt relasjon med lærere. Dette kan være med å påvirke den sosioemosjonelle trivselen som eleven opplever på skolen. I tillegg sier disse studiene at motiverte elever kan føle større trivsel fordi de utvikler seg på en positiv måte.

3.3. Motivasjon og mestring

Motivasjon er det som får oss mennesker til å utføre handlinger, altså det som driver oss til å kunne gjøre noe, som for eksempel lekser, stille spørsmål eller utforske i en undervisningstime (Bøe, 2018, s. 12). Motivasjon for læring blant elever er helt avgjørende både for deres læringsutbytte, men også for å kunne trives i skolehverdagen (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 13). Det at en elev er motivert vil gjøre skoledagen mye enklere, enn hvis eleven ikke føler motivasjon i det hele tatt.

Bøe (2018) deler motivasjon inn i den ytre og den indre motivasjonen. Den indre motivasjonen handler om motivasjonen der eleven føler at man får en personlig tilfredsstillende fordi det er interessant, gir det glede av å utføre, eller som kan oppleves som veldig givende (Bøe, 2018, s. 12). Denne motivasjonen blir betraktet som den gunstige motivasjonen og her utføres aktiviteter ofte av interesse, og man sier ofte at man er i «flytsonen» ved den indre motivasjonen for da glemmer man ofte tid og sted under aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 151).

Den ytre motivasjonen handler om at noe utenfra er med og hjelper deg til å kunne nå et ytre mål, som å få en god karakter eller å unngå bråk. Dette kan igjen deles inn i to deler ettersom det er selvstyrt eller påtvunget av andre (Bøe, 2018, s. 13). Når en ytre motivasjon er påtvunget av andre, kaller vi den for kontrollert og det kan være at man føler at man ikke har andre valg enn å utføre det man får beskjed om. Dette kan være en beskjed eller en befaling, og blir ofte utført uten noe særlig med entusiasme (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 151). Hvis en elev opplever mye av denne type ytre motivasjon, kan det i verste fall gå utover trivsel og gleden ved å jobbe med skolearbeid og å være på skolen. Om den ytre motivasjonen derimot er selvstyrt, kaller vi den for autonom, og det kan være at en elev kan se nytte av aktiviteten som blir gjort (Bøe, 2018, s. 13).

Ut fra elevundersøkelser og fokus på motivasjon har det blitt bevist at motivasjonen for å gå på skolen samt å jobbe med skolearbeid synker med alderen og her begynner nedgangen allerede på mellomtrinnet, før det øker igjen når man kommer til videregående skole (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 13). Elevundersøkelsen viser hvor viktig det er å variere skolehverdagen og skolearbeidet for elevenes motivasjon til å jobbe med skolearbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elever blir mer motiverte av å kunne føle mestring. Det er dermed viktig å legge til rette for mestring for de ulike elevene for å unngå at eleven skal svekke sine forventninger om mestring, som igjen kan unngå at eleven føler lav motivasjon.

Med begrepet motivasjon er det også viktig å nevne begrepet mestring. Mestring handler om at elever skal kunne ha tro på det de gjør, deres innsats, og at dette vil kunne gi resultater (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 16). For at en elev skal føle på mestring er det også viktig at de er motiverte til å gjennomføre arbeidet. Disse to begrepene henger derfor sammen og de bygger hverandre opp til det gode. Et eksempel er om en elev føler mestring i et arbeid, så blir man ofte motivert til å fortsette med arbeidet for å igjen kunne føle enda mer mestring. Mestringsforventning er en utrolig viktig kilde til motivasjonen- Elever vil i store deler av tiden heller velge å gjennomføre aktiviteter som de tror at de kan greie å gjennomføre enn å velge aktiviteter de mener de mislykkes i (Bøe, 2018, s. 13).

3.4. Selvoppfatning

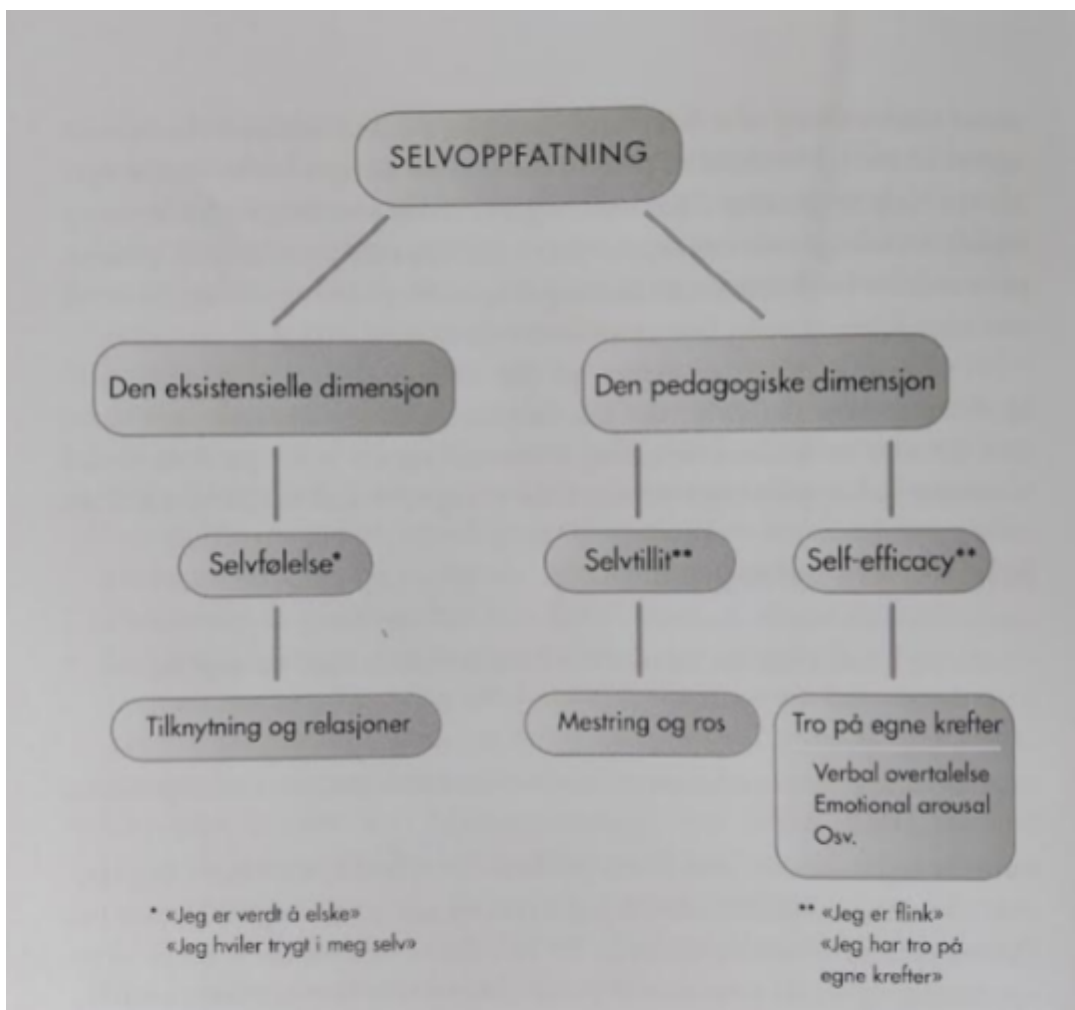
I mange tilfeller brukes begrepene elevens selvoppfatning, altså hva eleven tror, vet og føler om seg selv er sammen med motivasjon noe elevene lærer gjennom skolehverdagen. Selvoppfatning handler om elevens mestring i ulike aktiviteter, og har mye å si for elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 29). Motivasjon beskrives som en drivkraft som vises gjennom elevenes valg, innsats og utholdenhet når de møter vansker og oppgaver som krever ekstra innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 138).

Alle elever har en oppfatning av seg selv. Disse oppfatningene og forventningene elevene har til seg selv er det vi betegner som elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 94). Vi kan ha flere oppfatninger av oss selv alt etter hvor i hverdagen en befinner seg. En elev vil ha en oppfatning av seg selv som bror, søster, sønn eller datter hjemme, som god, dårlig eller middels elev på skolen samt en oppfatning av seg selv i forbindelse med fritidsaktiviteter. Sammen med oppfatninger og forventninger til seg selv både farglig og sosialt på skolen, vil også elevene ha et generelt inntrykk av seg selv som kan være både positivt og negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 94).

Det er en viktig sammenheng mellom både det sosiale, emosjonelle og den faglige utviklingen blant barn. Den emosjonelle utviklingen begynner allerede i barnets første leveår som igjen danner grunnlaget for de to andre delene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når vi ser på sammenhengen mellom hjem og skole vil barn som har fått følt trygghet i oppvekst og dekket sine behov lettere kunne inngå i relasjoner både med andre voksne, men også med medelever. Disse barna er ofte mer

trygge rundt det emosjonelle og kan dermed flytte energien sin over på læring og utforskning lettere enn barn som kanskje ikke har opplevd denne tryggheten. Dette vil også være med eleven i oppveksten og i grunnskolen.

Som vi vet tilbringer elever store deler av dagen sin på skolen og sammen med sine klassekamerater. Selv om elever sitter med skolerelaterte oppgaver, er skolen så mye mer enn dette. Elever lærer også om sosial samhandling med jevnaldrende der de blant annet skal lære hvordan de blir oppfattet av andre og hva man skal lære å mestre. Hvordan elever greier å verdsette seg selv har stor betydning når de blir voksne. Derfor er det viktig at skolen er med og bidrar til at elevene utvikler mest positiv selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 110). Elever sammenligner seg med klassekamerater på mange ulike områder, både faglig og sosialt, noe som vil påvirke selvpoppfatningen deres både på skolen og senere (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 112). Dette kaller Skaalvik & Skaalvik (2019) også for «big fish – little pond» - effekten der elever vurderer hverandres prestasjon opp mot hverandre, spesielt i klassen. En elev som går i 7. klasse er eldst på barnetrinnet, kontra en elev som går i 4. trinn. Det vil være mer forventninger fra både elever og lærere at 7. klassen skal oppføre seg og prestere bedre med tanke på at de snart skal over på ungdomsskolen. Likevel er det i denne alderen at man blir tenåring og mange blir usikre på seg selv. Dermed kan selvpoppfatningen være ustabil i denne perioden. Hvilken klasse eleven går i kan derfor ha betydning for selvvurderingen og selvpoppfatningen sin (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 117).



3-1 Selvoppfatning

(Olsen og Traavik, 2017, s.52)

Selvoppfatning kan anses som et slags paraplybegrep som rommer begreper som selvfølelse, selvbilde, selvtillit, egenverd, samt tro på egne krefter. Selvfølelse, selvbildet og egenverd sier alle noe om hvordan vi ser oss selv, mens selvtilliten sier noe om hva og hvor godt vi mestrer eller presterer (Olsen og Traavik, 2017, s. 51). Vi kan derfor si at selvfølelse er en eksistensiell dimensjon, men selvtillit er en pedagogisk dimensjon, noe som fører til at selvoppfatning både er en eksistensiell og pedagogisk dimensjon (Olsen og Traavik, 2017, s. 51). I boka *Resiliens i skolen* presenterer Olsen og Traavik en modell som viser nettopp dette som vi kan se i figur 3-1. Selvfølelsen anses som en grunnleggende følelse inni et menneske som blir en slags ryggrad i hvem vi er, mens selvtilliten blir sammenlignet med et ytre stillas som man kan støtte seg til i situasjoner der en trenger det. Selvfølelse og selvtillit er ulike av natur og kan aldri ta den andres plass. En kan ha god selvtillit uten å ha god selvfølelse (Olsen og Traavik, 2017, s. 52). Har elevene en positiv selvfølelse og en trygg selvtillit er de også bedre rustet til å takle skuffelse og kritikk fra omgivelsene sine. Dette gjør at de lettere takler kritikk fra lærer og avvisning fra medelever (Olsen

og Traavik, 2017, s. 52-53). I en studie gjort av Hatter viser det seg at jo større samsvar det er mellom egne egenskaper og ferdigheter på den ene siden og egne regler for hva som betyr noe på den andre siden, jo bedre selvoppfatning og selvaksept er det hos ungdommer. På samme måte vil manglende eller negative tilbakemeldinger fra omgivelsene være med på å trekke ned barn og unges selvoppfatning. Positive tilbakemeldinger var heller ikke nok hvis ikke barnet/ungdommen selv følte seg god nok i forhold til egen standard. Dette er en god indikasjon på hvor viktige sosiale tilbakemeldinger til elever er (Olsen og Traavik, 2017, s. 53). I samme undersøkelse fant Hatter også ut at egenskaper hos barn med høy selvoppfatning innebærer tro på egne krefter, initiativrike, selvstendige og nysgjerrige, positive tanker om seg selv, egne ferdigheter og om livet, de tålte også kritikk, skuffelser og endringer (Olsen og Traavik, 2017, s. 53). I forhold til selvoppfatning vises det til viktigheten å ha en rollemodell å se opp til som kan fungere som et speil for eleven, der elevene kan hente inspirasjon for å utvikle egen selvoppfatning (Olsen og Traavik, 2017, s. 54).

I en skolehverdag der det faglige fokuset er dominerende kan nettopp det faglige fokuset kvele arbeidet med det psykososiale miljøet og relasjonene i skolen. På den måten jobber vi med å styrke elevens selvtillit ved å anerkjenne de for det de gjør, noe som kan gå på bekostning av anerkjennelsen av hvem de er, altså elevens selvfølelse (Olsen & Traavik, 2017, s. 55). I tidligere sammenligning mellom selvtilliten som et ytre stillas og selvfølelsen som en ryggrad i hvem vi er, trekker Olsen og Traavik (2017) fram at selvfølelsen vil være av større grunnleggende betydning enn selvtilliten. De mener at dette viser viktigheten av at det jobbes for at lærere anerkjenner og verdsetter elevene for hva de er, med alle sine styrker og svakheter, og ikke bare ut i fra deres prestasjoner og hva de kan (Olsen og Traavik, 2017, s. 54-55).

NIVÅ 1:	DEN GENERELLE SELVOPPFATNINGEN	
NIVÅ 2:	Skolefaglig selvoppfatning	Ikke-skolefaglig selvoppfatning
NIVÅ 3:	Norsk, matematikk, osv.	Idrett, utseende, sosiale evner
NIVÅ 4:	Stilskrivning, lesing, geometri	Løping, dans, venner

Figur 3-2 Selvoppfatningens ulike nivåer.

(Olsen og Traavik, 2017, s. 56)

I boka *Resiliens i skolen* vises det og til en modell der selvoppfatning blir presentert som en slags hierarkisk modell, som vist i figur 3-2. Øverst i modellen finner vi elevenes generelle selvoppfatning som er de samlede tankene de har om seg selv, både selvtillit og selvfølelse. Den generelle selvoppfatningen blir i nivå to delt inn i to ulike oppfatninger. En selv som elev og en selv som ikke er en del av skolen. Disse områdene deles så inn i kategorier som er direkte knyttet til et spesifikt fag eller aktivitet/utseende. På nivå fire tilspisses disse kategoriene til enda mer spesifikke kompetanseområder innenfor en gitt situasjon (Olsen og Traavik, 2017, s. 56-57). Det viktigste denne modellen illustrerer er hvordan vi som lærere kan utnytte denne i arbeidet med elevers selvoppfatning. Det er lettere å bygge en god grunnmur i bunnen, altså jobbe med elevers selvoppfatning fra bunnen og opp. Et bygg reist på en trygg grunnmur tåler mer av tidens tann enn et hus bygget på et ustabil fundament. Ved å jobbe målrettet med de spesifikke delene av elevers selvoppfatning vil vi etterhvert bygge oss oppover i hierarkiet (Olsen og Traavik, 2017, s. 57).

Tidligere i oppgaven ble det trukket fra tre ulike teoretiske rammeverk for elevsamtalen. For å skape motivasjon hos en elev gjennom elevsamtaler er det først og fremst viktig at lærer og elev møtes til en intersubjektiv samtale med siktemål å skape gode læringsprosesser (Lassen og Breilid, 2014, s. 23). I rammeverket som det ble vist til i 3.1.1 er verbal overtalelse et av elementene i Albert Banduras teori om self-efficacy. Dette handler om at læreren gjennom verbale tilbakemeldinger klarer å få eleven til å tro på seg selv og egne muligheter, samt at det finnes måter å tilrettelegge skolehverdagen på (Lassen og Breilid, 2014, s. 29). Gjennom både spontane, men også planlagte

elevsamtaler kan læreren hjelpe eleven til å se egen mestring fra et positivt perspektiv som kan være med på å styrke elevenes forventninger om mestring som også styrker elevens motivasjon for arbeidsoppgavene og ikke minst elevens selvoppfatning.

Elevsamtalene er også en arena for å avstemme forventninger, en arena der lærer og elev i fellesskap finner ut hva som må til for å sikre optimal læring og trivsel. Det vil være en motivasjonsfaktor da eleven med evnetilpassende oppgaver vil oppnå det Nakamura og Csikszentmihalyi kaller flyt (Lassen og Breilid, 2014, s. 30).

3.5. Relasjoner

“En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet” (Drugli, 2015, s. 15).

Kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer er viktig for elevens trivsel, innsats, atferd og læring i skolen (Drugli, 2015, s. 14). Barns utvikling skapes og finner sted i relasjonelle forhold, så det å vise anerkjennelse samt bekreftelse er med å skape gode relasjoner i hverdagen (Linder, 2018, s. 46). I gode relasjoner vil elevene bli motivert til å jobbe med skolefaglige aktiviteter og bli mer aktive i klassen. Dette slår sterkest ut for de elevene som strever mest på skolen (Drugli, 2015, s. 15). En stor del av elever i 7. klasse opplever en god relasjon til sin lærer, og de føler at de blir møtt med toleranse, forståelse, respekt, støtte og får motivasjon av læreren sin (Linder, 2018, s. 17). Likevel finnes det elever som hver dag opplever negative relasjoner både mellom elever og lærere. Noen av opplevelsene kan være ydmykhet, kommentarer, truer, skjeller ut eller ignorerer. Dette er noe elever ikke skal måtte føle på, og det er derfor viktig å begynne tidlig med å skape den gode relasjonen.

Relasjonen mellom en lærer og en elev har stor betydning for både atferd og læringsresultatene. Det at en lærer kan bry seg om eleven, vise interesse, forventninger og være støttende er vesentlige faktorer for å bygge en god relasjon til sin elev (Utdanningsdirektoratet, 2016). Støtte kan vises både gjennom det emosjonelle og det faglige, både ved elevens sosiale situasjon og relasjon preget av interesse for at eleven skal få motivasjon og føle mestring. Gode relasjoner er med på å lette læringsdialogen som igjen gjør at eleven kanskje føler seg mer verdsatt. Det er også viktig å tenke

på at gode relasjoner er smittende, for dette er med på å redusere mobbing, og flere ønsker å ha gode relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13).

Relasjonskompetanse handler om ferdigheter, evner, holdninger og kunnskap som man både kan etablere, utvikle, vedlikeholde og brukes til å reparere relasjoner som finnes mellom mennesker (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 7). Denne kompetansen er noe vi har i vår bevissthet i hele den sosiale tilværelsen vår. Noe har blitt utviklet gjennom livets trening, mens andre ting kan hele tiden forbedres gjennom øvelser. Det å jobbe med relasjonskompetanse i skolen som formål kan gi flere fordeler, både ved å kunne øke påvirkningen læreren har på elevens læring, men også for å kunne øke trivselen blant elevene (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 9). Forskning viser at relasjon mellom elever og lærere gjør at færre lærere og elever slutter på skolen underveis i skoleløpet (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 10). Når vi snakker om relasjon så er dette et grunnlag for å kunne føle aksept og verdsetting, noe som påvirker trivselen i skolehverdagen.

Forståelse og kommunikasjon er grunnsteinen i en elevsamtale, og uten en god relasjon kan den pålagte elevsamtalen bli en utfordring (Sølvik, 2020). I alle muntlige situasjoner er samspillet mellom deltakerne viktige, men spesielt i en samtale der dårlig samspill mellom deltakerne kan føre til en dårlig relasjon. Når det gjennomføres en samtale er det ikke alltid at begge parter styrer samtalen i samme grad. På skolen kan det være læreren som ofte bestemmer både emnet og er ordstyrer når en samtale blir utført i et klasserom, men det kan også være en dialog der begge parter er jevnbyrdig (Dahl, 2019b). I en slik samtale kan vi trekke inn begrepene symmetri og asymmetri ettersom hvordan maktbalansen er i en samtale. Et eksempel er en samtale mellom to venner. Med symmetri menes at det finnes en balanse mellom samtalepartnerne, der de har like mye makt og begge kan føre samtalen videre. Når det derimot er asymmetri vil det ofte være den ene parten som dominerer over den andre, for eksempel mellom en lærer og en elev (Dahl, 2019b).

3.6. Elevmedvirkning

Elevmedvirkning handler om at alle elever skal bli hørt og ha mulighet til å påvirke sin egen skolehverdag. Det finnes ingen snarveier til god medvirkning i skolen, men man kommer

langt med systematisk arbeid over tid og en klar intensjon om å lykkes. Medvirkning i form av å bli hørt, oppleve at man har verdi og få bidra, fremmer både helse, trivsel og læring.

(Elevorganisasjonen, Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), Redd Barna, UngOrg, Unicef Norge og Voksne for barn, 2019)

Elevmedvirkning er ikke et entydig begrep og det foreligger både ulike teoretisk forståelse av begrepet og ulike former og grader av medvirkning i praksis (Dobson, Mikalsen, Nes og, 2022). Gjennom forskrift til opplæringslova §1-4a (2006) og artikkel 12 i barnekonvensjonen (Forente nasjoner, 1989) stadfestes barns rettigheter til å bli sett og hørt. I NOU 2015:2 *Å høre til* viser Djupedalutvalget som står bak NOUen at elevmedvirkning kan bidra til trivsel, tilhørighet og at skolemiljøet blir mer forutsigbart, samt at elevens medvirkning bør øke med alder og modningsnivå (NOU 2015:2, s. 123).

Det finnes mange måter elevmedvirkning kan gjennomføres på, men noen faste prinsipper må ivaretas, blant annet at elevene må oppleve å ha en reell innflytelse på egen skolehverdag. I stor grad handler elevmedvirkning om representasjon og medbestemmelse i formelle utvalg som elevråd og andre arbeidsutvalg, læring og deltakelse i klasserommet og ved at lærere verdsetter og respekterer deres interesser og behov (Hauger og Sjong, 2015). I overordnet del til læreplanen står det at skolen skal være en arena der elevene skal oppleve at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. Når elevens stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg (Saaby, 2020, s. 12). Elevene skal gjennom elevmedvirkning medvirke og ta ansvar i læringsfellesskapet, og elevmedvirkning skal prege skolens praksis (Saaby, 2020, s.18). Et av skolens samfunnsmandat er å utdanne og danne morgendagens borgere, og skal fremme demokratiske verdier og holdninger gjennom hele skoleløpet. Elevmedvirkning og elevens opplevelse av å bli tatt på alvor blir en forberedelse på å bli ansvarlige samfunnsborgere i et demokratisk samfunn (Saaby, 2020, s. 12).

Elevmedvirkning er en prosess elevene må tas med i, ikke bare noe som skjer av og til. Dette krever jevnlig dialog mellom likeverdige parter som har gjensidig respekt for hverandre.

Elevmedvirkningen skal skje på elevenes premisser og på en måte eleven føler seg trygg, samt skal gjelde alle elever (Elevorganisasjonen, et.al, 2019 s. 5-6). Alle barn har rett til å fritt uttrykke egne synspunkter i alle forhold som angår seg selv, og deres synspunkter skal vektes i samsvar med

barnets alder og modenhet (Forente nasjoner, 1989). Gjennom elevsamtaler har eleven rett til å bli hørt og gjennom disse samtaleene kan lærer og elev finne ut hva som skal til for å skape en positiv utvikling og best mulig forutsetninger for læring for hver enkelt elev (Lassen og Breilid, 2014, s. 32). Elevmedvirkning kan bidra til økt trivsel, motivasjon og faglig framgang, der det ses en positiv spiral hvor elevens selvbilde og egenverdi økes som igjen slår ut positivt på elevenes læringsmotivasjon (Engh, 2007). Ved å la elevene være på med på å påvirke egen skolehverdag gjennom elevmedvirkning legges det til rette for at det gis tilbakemeldinger om kompetanse på ulike områder. Disse tilbakemeldingene kan danne grunnlaget for å bygge det som Bruner kaller et stillas rundt eleven som er basert Vygotskys teorier om lærerrollen og den nærmeste utviklingssonen (Engh, 2007). Læreren blir den som har den nødvendige ekspertisen som kan hjelpe elevene til å oppnå selvvalgte mål. Læreren vil ha en vekslende rolle mellom instruktør og veileder (Næss, Engevik, Garrels, Gornæs, Moljord & Sigstad, 2020, s. 408).

Formen for elevdeltakelse og medvirkning, tilrettelegging og utførelse er i stor grad skolens eget ansvar. Ulike sentrale områder for elevmedvirkning i skolen er elevsamtaler om egne lærings- og utviklingsmål, utvikling av klassemiljø, arbeid med skoleutvikling og læringsprosesser knyttet til fag (Hauger & Sjong, 2015). Det er i all hovedsak lærerne som har styringen med hva som foregår i klasserommene, men det er i følge pedagogikkforsker Gunn Imsen (2017) ikke snakk om en autoritær skole, men et grunnlag for å stille spørsmål om hvor reell elevens medvirkning er.

4. Metode og vitenskapsteori

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for både vitenskapsteoretiske vurderinger, valg av metode, utvalg av innhold til analyse, valg av analysekriterier og bearbeidelse av disse, etikk og kvalitet på oppgaven.

Metoden er redskapet som blir brukt for å samle inn data til det som ønskes å undersøke (Dalland, 2019, s. 52). Ulike spørsmål eller problemer kan undersøkes med ulike metoder alt etter hva det er en ønsker svar på. Når metoden skal velges må en velge om en vil undersøke virkeligheten gjennom tall eller om man vil undersøke den gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

For vår del ønsker vi å undersøke gjennom ord og språk fra skjemaer som blir brukt til utviklingssamtaler.

Utgangspunktet for forskningen er at en skal frambringe kunnskap som er gyldig for en selv, men og for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). Det finnes ulike måter å starte et forskningsprosjekt, basert på hvilken tilnærming som er mest relevant. Gadammers hermeneutiske tilnærming sier at for valg og bruk av metode må det foreligge en refleksjon over metodens epistemologiske grunnforutsetning - altså hvilken metode som er egnet for å skaffe den kunnskapen som viser riktig bilde av virkeligheten (Kvarv, 2021, s. 51).

I forskningsprosjektet ønsker vi å analysere utvalgte elevsamtaleskjemaer og se på hvordan de fanger opp trivsel, motivasjon og selvpoppfatning hos elever på mellomtrinnet, samt se på hvordan samtaler og relasjoner kan knyttes til samme tematikk. På bakgrunn av ønsker for forskningen har det blitt valgt å legge opp til et kvalitativt forskningsdesign, og valgt å bruke Joseph Maxwells metode der forskningsspørsmål og problemstilling er det sentrale i forskningsdesignet. Ulikt mange andre forskningsdesign utgjør ikke problemstillingen utgangspunktet for forskningen. Det gir oss muligheten til å endre og/eller utvide den som et resultat av funn i studien (Maxwell, 2013, s. 4). Vi har og valgt å gjennomføre en innholdsanalyse. Denne metoden ble i hovedsak valgt med grunnlag i at begge undertegnede jobber i skolen og på den måten ikke kan gå inn i forskningsprosjektet uten forutinntatte holdninger og forventninger til forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Samtidig gir en slik analyse oss muligheten til å bruke vår forforståelse og erfaring til å berike analysen. Tilnærmingen gir oss også rom for å endre syn og retning på oppgaven hvis det gjennom forskning dukker opp momenter som gjør endrer vårt syn på forskningen.

For at forskningen skal være valid er vi avhengige av å følge etiske retningslinjer for innhenting og bearbeiding av informasjon. Bevisstheten på vår rolle som forskere er viktig, samt at forskningen vår representerer et utsnitt av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227).

Når man skal jobbe med å analysere tekst data, finnes det ikke en spesiell måte å analysere på, men heller mange forskjellige tilnærminger og strategier som er tilpasset slik at det skal passe med hensikten til studien, samt dens egenart (Høgheim, 2020, s. 199). Vi vil videre komme inn på de ulike momentene som utgjør metoden for denne oppgaven.

4.1. Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning har som hovedmål å studere og avdekke det unike, spesielle og særegne ved samfunnsutvikling og historiske begivenheter. Når vi velger en kvalitativ metode ønsker å oppnå en helhetlig forståelse av et fenomen og forholdet mellom fenomener i samfunnet (Kvarv, 2021, s. 154-155). Ontologisk vil kvalitativ forskning ha som utgangspunkt av at virkeligheten er noe som skapes av forskeren og deltakere i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). I en kvalitativ undersøkelse legges det opp til dybdeundersøkelser slik at datautvalget er basert på mange variabler, og få enheter. En kvalitativ undersøkelse er også mindre rigid enn en kvantitativ undersøkelse, noe som gir oss rom for endringer underveis, og å lære mens vi jobber (Kvarv, 2021, s. 165).

4.1.1. Hermeneutikk

Hermeneutikk er tolkninger av noe som har mening, og sentralt i den hermeneutiske arbeidsprosessen er å gjøre et forsøk på å forstå gjennom tekstlig fortolkning. Gjennom disse fortolkningsprosessene søker man mening og ingen slik prosess kan starte uten en forforståelse som består av flere ubevisste antakelser som kalles en forståelseshorisont (Kvarv, 2021, s. 83). Ut i fra forforståelsen lager man en grov tolkning av fenomenet som undersøkes som igjen veileder oss i analysen eller undersøkelsen. Analysen eller undersøkelsen kan enten styrke eller revidere tolkningen. Denne tolkningsprosessen blir en veksling mellom å se på helheten og de ulike delene.

Denne prosessen kalles for den hermeneutiske sirkelen, og kan illustreres som vist i figur 4-1 (Kvarv, 2021, s. 83).



Figur 4-1. Den hermeneutiske sirkelen. (steemit.com, 2018)

I boka *vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* viser Sture Kvarv til Gadammers tanker om at hermeneutikk ikke en anses som metodelære, men heller en slags livsholdning der betingelsene for forståelse klargjøres. Hva som skal klargjøres kan man ikke vite på forhånd, fordi det må ligge i forståelsen selv (Kvarv, 2021, s. 91). Gjennom vår forståelseshorisont sammen med teksten som skal tolkes sin horisont, kan vi gjennom erfaringer bringe de to horisontene sammen i det Gadamer kaller for en horisontsammensmelting. Betingelsene for en slik sammensmelting er hermeneutisk erfaring og en anerkjennelse av historien (Gadamer, sitert i Kvarv, 2021, s. 92).

For denne studien vil det si at vi er avhengige av vår forforståelse, samtidig som vi skaper ny forståelse gjennom analyse og teori og på den måten skaper ny forståelse gjennom avkrefting av forforståelse eller bekrefter allerede eksisterende forståelse. Vi må også heve blikket og se opp fra det nære og se ting i en større sammenheng (Kvarv, 2021, s. 93).

I jobben med analysen av elevsamtalekjemaer vil vi fungere som en slags oversetter for å oppnå forståelse, man fortolker teksten (Gadamer, 2010, s. 427). I arbeidet med tekst handler det om “*varig fastlagt livsytringer*” som skal forstås, dette betyr at den ene av de to partene i den hermeneutiske samtalen, nemlig teksten, bare kan komme til ordet gjennom samtalepartneren, altså

gjennom oss som analyserer teksten (Gadamer, 2010, s. 427). Det vil si at meningene og analysene som blir tolket og framsatt i oppgaven er vår tolkning av innholdet i skjemaene. Våre tanker er alltid involvert i arbeidet med å finne meningen i teksten, Vår forforståelse, eller forståelseshorisont, vil dermed være med på å bestemme hvordan vi tilegner oss det som blir sagt i teksten (Gadamer, 2010, s. 428).

Gjennom en hermeneutisk innholdsanalyse får vi bruke vår forforståelse innen det aktuelle temaet til å bryte ned skjemaene i biter som lar oss forstå hvordan disse skjemaene kan være en hjelp i arbeidet med elevsamtaler, samt hvordan disse favner om mestring, motivasjon og trivsel i skolen. Ved å kunne bruke vår forforståelse gir denne arbeidsformen oss muligheten til å gjennomføre studien og bruke våre forkunnskaper og forforståelse på emnet til å utvide vår forståelse, og dermed øke vår kunnskap, men også belyse et viktig tema. Studien gir oss også muligheten til å ta et nærliggende tema som elevsamtaler egentlig er å løfte dette høyere opp for å forstå fenomenet på en mer helhetlig måte.

4.2. Innholdsanalyse som metode

På samme måte som at statistiske undersøkelser, litteraturstudier og intervjuer er eksempler på forskningsmetoder brukt i masterstudier, kan også analyser av ulike dokumenter brukes som data i forskning. Dokumentene kan enten brukes som datagrunnlag alene eller sammen med andre metoder. Det viktigste er at det er sammenheng mellom dokumentene som analyseres og studiens problemstilling (Andersen, 2008).

I motsetning til en konfirmerende forskning finnes det ingen spesifikk metode for analyse av tekst data. Det gir en mulighet til å tilpasse ulike strategier og tilnærminger til den enkelte studien (Høgheim, 2020, s. 199). Vi ønsker å analysere skjemaer ved å bryte de ned i ulike deler samt å kunne kategorisere ut fra de hovedbegrepene vi ønsker å fokusere på.

Et enkelt googlesøk viser at det ligger utallige elevsamtalskjemaer på nett og det viser at det er opp til hver enkelt skole å lage en mal som passer deres mål med skjemaene og elevsamtalene. Når man lager et utviklingssamtalskjema kan man starte med en generell mal som et utgangspunkt for sitt eget skjema. Dette kan man se ved at flere lignende spørsmål finnes i flere forskjellige skjemaer, og likevel har hvert skjema sin egen vri som gjør det til sitt eget. Det er her vi kan analysere og

kategorisere spørsmål for deretter å bryte opp spørsmål og sammenligne disse. Da kan vi både se hvor likhetene og forskjellene er i hvert av de skjemaene vi har valgt å se på. Siden begge forfatterne jobber som lærer og har brukt slike skjemaer tidligere, har det brukt andre skjemaer som utgangspunkt og eventuelt lagt til våre egne og ønskede spørsmål. I samtale med kollegaer har vi også her fått tips til hvordan de har jobbet med slike skjemaer. I foreldreundersøkelsen på utdanningsdirektoratet sine sider (2014) er utviklingssamtale et tema. Her står det hva som skal være med i en slik samtale, og at det skal være en dialog om både det faglige og den personlige utviklingen til eleven. Videre skal samtalen være med å bidra til utvikling og avslutte med en oppsummering der alle parter (elev, lærer og foreldre) skal bli enige om hva som skal bli lagt vekt på videre (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4). Det vil si at lærere her kan legge til spørsmål som de ønsker å stille for å få svar på disse punktene, men at det kommer noen tips til hva som må være med. Gjennom hermeneutikken skal vi gi tolkninger av noe som har mening, og bruke vår forforståelse og erfaring til å kunne se sammenhenger i det større. Det er også viktig at vi er åpne med tolkningene våre og at disse kan endres underveis ved behov.

4.3. Datautvalg

I denne studien var valget av oppgave blitt å gjøre en kvalitativ studie, og legger dermed opp til innholdsanalyse av elevsamtalskjemaer. Disse er basert på mange variabler og få enheter. Dette bygger på grunntanken til kvalitativ metode som er nærhet til objektene som det forskes på (Kvarv, 2021, s. 165). Ved å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse ønsker vi å forstå det vi forsker på, ikke dets omfang eller utbredelse (Kvarv, 2021, s. 157).

Datautvalget kom egentlig ganske naturlig. Det ble tatt kontakt med to skoler i fylkene vi er bosatt i via en formell henvendelse og etterspurte skjema for bruk til elevsamtaler. Hvilke skoler som ble valgt var helt tilfeldig valgte skoler. Etter henvendelsen mottok vi fra den ene skolen skjemaene for de klassetrinnene som ble etterspurt i henvendelsen, mens det fra den andre kom flere enn for de aktuelle klassetrinnene vi hadde valgt oss ut. Ved utvelgelse holdt vi oss til de rammene vi hadde satt for prosjektet. Det ble bestemt at vi ikke skulle få innhentet mer enn to skjemaer hver, og disse skulle hentes fra 4., 5., 6. og 7. trinn. Ut ifra de kriteriene valgte vi fire skjema til å bruke. Et av skjemaene er spesifisert til 6. trinn, men er en mal som brukes på hele mellomtrinnet på den aktuelle skolen.

Det har blitt valgt å fokusere på den sosiale delen av motivasjon, trivsel og relasjoner. Derfor har vi valgt å ikke vektlegge den faglige delen i like stor grad, selv om den nevnes gjennom analysen. Valgt metode og tilnærming til datamaterialet har gjort det mulig for oss å endre perspektiv og tanker underveis i prosjektet og opplysninger som først ble ansett som relevante ble senere byttet ut til fordel for opplysninger av større relevans.

4.4. Forskningsetikk

Forskning er kollektivt og systematisk søk etter ny innsikt gjennom bruk av ulike vitenskapelige metoder. Formålet med forskningsetikk er å fremme fri, god og forsvarlig forskning (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, 2021, s. 6). Vi som forskere har hele tiden ansvar for å opptre forsvarlig. NESH (2021) viser til retningslinjer som deles inn i fem deler som har ulike forpliktelser:

- Forskerfelleskapet.
- Hensyn til personer.
- Grupper og institusjoner.
- Oppdragsgivere, finansierer og samarbeidspartnere.
- Forskningsformidling.

For vår oppgave var det kun de to første delene som var relevante, og vi velger derfor å ikke gå dypere inn på de tre siste. Den første delen handler om forskerfelleskap og denne er relevant for oss siden vi er to som skriver sammen. Her er det viktig at vi som forskere skal respektere hverandre og anerkjenne bidragene som den andre kommer med i prosjektet. Det er også viktig at vår veileder har et overordnet ansvar for selve forskningsetikken i vår oppgave, og må veilede oss underveis (NESH, 2021, s. 11). Det vil også bli vist god henvisningsskikk ved å hele tiden anerkjenne arbeidet som andre har gjort, som for eksempel Gadamer, og dermed henviser til denne litteraturen i oppgaven vår.

Siden det har blitt bestemt at vi skal gjennomføre en dokumentanalyse så har vi kun måttet få tak i de skjemaene vi trenger til analysen. Ved å sende inn en formell forespørsel som igjen førte til at vi fikk tilsendt skjemaer fra ulike skoler, gjorde dette at vi ikke jobber med personopplysninger. For vår del var det kun viktig å anonymisere skjemaene slik at man ikke fant navn på for eksempel

kontaktlærer, eller navn på skolen. Skjemaene er i hovedsak et offentlig dokument som sendes hjem til foreldre to ganger i året, men vi har likevel valgt å anonymisere dataene av hensyn til de aktuelle skolene som ble valgt.

Ved å utføre en dokumentanalyse som på denne måten, er det fritt til å velge de dokumentene som er ønskelige. Dette kan føre til at mennesker settes i dårlig lyd eller vi fordreier betydningsinnholdet i teksten (Anker, 2021, s. 106). Både for dreining og tendensiøs tolkning av dataene er ikke forenelig med de forskningsetiske retningslinjene fra NESH (2021). Det gjør at vi på samme måte som med andre studier må være tro mot materialet samtidig som vi ivaretar institusjonene bak dokumentene uten å villedde og skjule fakta.

4.5. Forforståelse

Forløpet til forskningsprosessen er i stor grad avhengig av før-dommer og hvilke forkunnskaper man har før en setter i gang undersøkelsen. Før-dommer er sosialt baserte og faglig baserte teorier forutoppfatninger om det som undersøkes som en har før undersøkelsen starter (Kvarv, 2021, s. 157). Ifølge Kvarv (2021) vil disse i løpet av undersøkelsen endres som følge av at kvalitative undersøkelser anses som en læringsprosess.

Ifølge Kvarv (2021) mener Hans Georg Gadamer at det verken er mulig eller ønskelig å fri seg fra en kontekstbasert forforståelse eller forut-forståelse. Som menneske kan en aldri begynne med ren og forutsetningsløs fornuft i møte med tekster, mennesker eller begivenheter som skal forstås. Mennesker vil alltid ha en forventning eller forståelse på forhånd om det som skal forstås. Det er når denne forforståelsen konfronteres med det som skal forstås at det oppnås forståelse. Da oppstår det en forståelse som nyanserer, bryter eller bekrefter ens forforståelse (Kvarv, 2021, s. 152-153).

Før undersøkelsen startet har det blitt brukt slike skjema gjennom arbeidssituasjonen, samt en av oss har brukt det i forhold til egne barn. Det gjør at vi går inn i undersøkelsen med en viss innsikt i bruk av slike skjema, men også tanker om bruken som forelder. Det påpekes at Gadamer står for en holdning der fordommer/forutinntatthet ikke umiddelbart skal avfeies som en begrensning, men at det i stedet kan brukes som en ressurs i tolkningen (Kvarv, 2021, s. 91). Vår bruk av ulike typer elevsamtalskjema vil påvirke hvordan vi analyserer og hvordan vi vil kategorisere skjemaene. Vi tar med oss våre forforståelser og gjennom en hermeneutisk analyse bruker vi de forkunnskapene og

oppfattelsen vi har og setter de i sammenheng med funn og teori i studien. Siden erfaringer alltid er subjektive (Dahl, 2019a) vil også forfatternes erfaringer være ulike uten at den ene eller den andres erfaring er mer riktig enn den andre. Det gjør at vi må skape en felles forståelse av skjemaene som er basert på begge erfaringer.

Studien vil også bære preg av at begge forfatterne bak studien til daglig jobber som lærere og ser studien både fra innsiden og utsiden. Det vil til en viss grad påvirke analyseresultatet, og gjør at andre som analyserer materialet vil kunne komme fram til andre resultater enn vi gjør. Det fører til at generaliserbarheten er begrenset til at dette er fire utvalgte skjemaer av et ukjent antall skjemaer som finnes på landsbasis.

4.6. Kvalitet i forskningen

Forskningens kvalitet er ikke utelukkende knyttet til resultatet som kommer ut fra forskningsprosessen. Et resultat i dag er ikke nødvendigvis gyldig i framtiden som følge av ny kunnskap eller nye forskere med et annet perspektiv eller nye metoder. Dette fører til at forskningens kvalitet bestemmes ut fra hvordan kunnskapen blir produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

4.6.1. Validitet

Validitet viser til forskningens gyldighet, det vil si hvilket datagrunnlag en baserer sine konklusjoner på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Validitet kan vurderes til grad av validitet, der forskningen kan ha høy eller lav grad av validitet. Forskningens validitet blir ikke vurdert ut fra faste regler eller prinsipper, men vurderes på bakgrunn av vurdering av styrker og svakheter i egen forskning (Høgheim, 2020, s. 80). Validitet handler mye om å være åpen om styrker og svakheter. Det faktum at begge forfatterne bak studien er ansatt i skolen kan være med på å forme vårt syn i vurderingen av kvaliteten på skjemaene som skal analyseres. Fordelen for oss er at disse skjemaene skal analyseres av oss begge, slik at vi dermed ser på samme skjema med ulikt blikk, noe som kan styrke oppgaven. Det er viktig at disse detaljene om erfaring fra skolen trekkes fram i diskusjoner som gjøres i oppgaven, ellers vil oppgaven få feil fokus samt bli vurdert på feil grunnlag. I

vurderingen av forskningens validitet trekkes det fram ulike typer validitet. Hos Høgheim (2020, s. 80-83) trekkes det fram 4 ulike typer validitet, men for dokumentanalysen i denne studien har vi vektlagt 3 av disse;

4.6.1.1. Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet viser til hvor sikker enn er at forskningen klarer å fange det fenomenet det sies at en forsker på. Denne er aktuell for alle metoder innen forskning. For denne oppgaven handler dette om vi i forskningen klare å være tro mot forskningen vår og undersøker det vi sier vi skal undersøke (Nyeng, 2018, s. 109). En studie vil aldri bli 100 % valid (Nyeng, 2018, s. 109), og vi kan heller ikke utelukke at vår forskning har med elementer som gjør dataene urene. En dokumentanalyse gir indikatorer på hva som står skrevet i dokumentet, altså hva disse elevsamtalskjemaene sier, hvilken ordlyd som brukes, hva som vektlegges og hva som ikke anses som relevant (Høgheim, 2020, s. 39). Disse indikatorene sier ingenting om hvordan skjemaene oppfattes av lærere, elever og foreldre. Det sier heller ingenting om hvordan de brukes i hverdagen (Høgheim, 2020, s. 139). For vår forskning innebærer det at vår studie omhandler meninger, språk eller hensikt i fortid (Høgheim, 2020, s. 140).

4.6.1.2. Indre validitet

Er knyttet opp til om man kan si noe om årsak-effekt forholdet i det som det forskes på. Handler om sikkerheten i tolkningen og om det kan finnes alternative måter å tolke funnene på. Den indre validiteten til en studie omhandler ikke bare datamaterialet, men hele forskningsprosessen (Høgheim, 2020, s. 141). En dokumentanalyse samler ikke inn data på samme måte som andre eksplorerende og konfirmerende studier (Høgheim, 2020, s. 141) det gjør at dette er vår subjektive tolkning av noen andres tekster, og spørsmålet om indre validitet i den forbindelse knyttes til om det andre forklaringer kan gjøre seg gjeldende dersom vi svarer på vår problemstilling med tekster skrevet av andre (Høgheim, 2020, s. 138). Dette er vår forskning sett med våre øyne. Det gjør at den indre validiteten til forskningen blir vår subjektive tolkning av skjemaene. Andre vil kunne se på skjemaene på en annen måte og på den måten få et annet resultat enn det vi oppnår med studien og på den måten andre forklaringer enn det vi har funnet.

4.6.1.3. *Ytre validitet*

Handler om graden av sannhet i slutningene som tas. Er slutningene generaliserbare, altså kan vi overføre resultatet i forskningen over på andre som ikke deltar i studien. Studien vår omhandler fire ulike elevsamtalskjemaer fra to skoler i to ulike regioner av Norge. Undersøkelser vi har gjort på Facebook og via kontakt til en av fylkene viser at bruken av slike skjema er utbredt, men at bruken varierer i fra skole til skole. Kravet i forskrift til opplæringsloven er innholdet i elevsamtalen, utover det står de ulike skolene fritt til å bruke den metodikken som best passer den enkelte i forbindelse med disse samtalene.

4.6.2. Reliabilitet

Reliabilitet er aktuelt i både eksplorerende og konfirmerende forskning, selv om måten det jobbes med dette på er ulik (Høgheim, 2020, s. 215). Vår forskning som er en dokumentanalyse tilhører den eksplorerende forskning, og er knyttet til prosessen enn går gjennom for å trekke ut mening fra dataene vi analyserer. Reliabiliteten i en dokumentanalyse knyttes til hvor nøyaktig enn jobber i det analytiske arbeidet som gjennomføres (Høgheim, 2020, s. 215-216).

I vårt arbeid med forskningen har vi i hovedsak bruke konstant kodesammenligning der vi har sammenlignet nye koder og kategorier med dem som allerede har dukket opp i analysen (Høgheim, 2020, s. 216). Selv om det i hovedsak har brukt konstant kodesammenligning gir det at vi er to som skriver sammen oss muligheten til å jobbe med inter-koder reliabilitet (Høgheim, 2020, s. 216).

Utgangspunktet for denne oppgaven var at vi begynte med et skjema som det ble gått gjennom og laget noen koder og kategorier ut ifra våre tanker om temaet for studien. Når dette var gjort ble skjemaene og oppgavene jobbet med individuelt i noen dager før vi satte oss sammen igjen for å sammenligne hva vi hadde kommet fram til og fant felles holdepunkter i analysen. Når vi jobbet, ble det tatt i utgangspunkt i kategoriene som ble lagd sammen. I løpet av tiden hver for oss fant vi ut at noen av kategoriene vi hadde valg ikke passet for studien, men kom opp med nye som passet studiens hensikt bedre.

I løpet av analysen var det viktig at vi brukte de samme kategoriene på alle skjemaene, og at alle skjemaene ble analysert på samme måte. Selv om det første skjemaet ble analysert sammen, ble det igjen analysert individuelt for å se om nye ideer og tanker dukket opp.

4.7. Analyseprosessen

Analyse betyr at når man analyserer noe så bryter man ned helheten i ulike deler, for deretter å undersøke de ulike delene (Høgheim, 2020, s. 199). I tillegg skal man undersøke de ulike delenes budskap, mening og forholdet mellom disse delene. Sammen skal de ulike delene gi informasjon om helheten til slutt. I denne oppgaven handler dette om å se på ulike maler til utviklingssamtaler der det blir tatt for oss ett og ett skjema og sett på spørsmålene, ordlyder som motivasjon, trivsel, selvoppfatning og hvordan det legges opp til samtale. Deretter har disse skjemaene blitt sammenlignet ut fra noen punkter som vi i forkant har valgt å fokusere på, i dette tilfellet det sosiale. Ut fra de ulike samtalskjemaene vil det sammenlignes hvordan spørsmålene innenfor de ulike kategoriene blir formulert, antall spørsmål de ulike skjemaene har og hvor mye de spør etter i en kategori.

Da det skulle analyseres datamaterialer, har vi valgt å følge en hermeneutisk innholdsanalyse. En innholdsanalyse handler om å analysere innhold i både muntlige og skriftlige tekster, bilder eller videoer (Grønmo, 2020). Denne type metode er samfunnsvitenskapelig og brukes for å kunne analysere tekster i ulike typer, og denne kan være kvantitativ eller kvalitativ. For vår del er dette en kvalitativ innholdsanalyse der vi ønsker å fortolke betydning og mening som blir knyttet til innholdet i skjemaene. Her skal ulike tekster systematiseres og tolkes for å kunne besvare problemstillingen vår. Tekstene kan både bli identifisert før og under selve datainnsamlingen av dokumenter, og bli brukt etter hvert som vi finner nytte av innholdet.

Når skjemaene gjennomgås blir materialet analysert og innholdet kategorisert i de ulike kategoriene som er valgt. Det ønskes i vår analyse å se på begrepene relasjon, motivasjon og mestring, selvoppfatning og trivsel vil vi også se på hvordan elevsamtalskjemaene kan brukes som elevmedvirkning, samt sammenligne åpne og lukkede spørsmål.

Det å begynne å analysere de ulike skjemaene var en utfordring. Ingen av oss har analysert slike skjemaer før og det ble dermed litt prøving, utforskning og feiling i starten. Det startet med å se litt

på skjemaene hver for oss for å få en oversikt over alle skjemaene. Deretter ble det gjort et valg over hvilke skjemaer som ble ønsket å bruke, siden det hadde kommet inn 10 skjemaer. Utvalget ble gjort ut fra kriterier som hadde blitt satt i forkant, der det blant annet kun skulle bruke skjemaer fra 4. til 7. trinn. I tillegg var det ønsket å bruke så ferdige skjemaer som mulig, ikke bare kladder som også hadde blitt sendt med der ulike spørsmål ble nevnt som forslag.

Når valget var tatt ble det første skjemaet analysert i fellesskap, før vi hver for oss gikk gjennom de resterende skjemaene og førte inn i tabellen som ligger som vedlegg. Etter at vi hadde fått en forståelse av det første skjemaet, var det enklere å forstå hvordan de andre skjemaene skulle jobbes med og studeres. Hva forteller skjemaene oss, og hva består innholdet av, var spørsmål som hele tiden ble stilt underveis i analysedelen. Det ble bestemt hva som var ønsket ønskelig å konsentrere seg om og hva som eventuelt skulle fjernes fra skjemaene. For vår del ble det nå bestemt at det skulle fokusere på det sosiale gjennom trivsel, relasjon og motivasjon, samt se på om spørsmålene kunne besvares alene eller ved hjelp fra en voksen. Alt annet i skjemaet har det blitt valgt at skal bli ignorert i første omgang, som for eksempel fokuset på spesifikke fag.

Siden vår tekstdata besto av et skjema med ulike mengde spørsmål ble det valgt at inndelingen vår skulle være de ulike spørsmålene.

Det ble lagd en tabell der alle de ulike hovedkategoriene ble satt opp vannrett bortover, mens de ulike skjemaene våre fikk et nummer som ble skrevet loddrett nedover (se vedlegg 5). Deretter ble nummeret på spørsmålet som passet inn i de ulike kategoriene satt inn der det passet best slik at det skulle bli enklere for oss når vi skulle jobbe videre med resultatet vårt. Her kunne et spørsmål havne på flere kategorier om de passet inn. Det ble også valgt at det skulle bli brukt en slik tabell for å få en oversikt over materialet vårt før vi gikk i gang med den skriftlige analysen. Denne var til god hjelp underveis i analysen siden det nå ble jobbet med flere ulike skjemaer, samt det var utrolig mange spørsmål å holde styr på. I tabellen som ligger som vedlegg 5 har det blitt delt inn i de kategoriene som har blitt ønsket å bruke, samt skrevet inn nummeret på spørsmålet som passer innenfor de ulike kategoriene.

Det ble også etter hvert i analyseringen bestemt at flere begreper kunne høre sammen i en kategori, som for eksempel innenfor motivasjon kunne også mestring føres inn. Og det var også viktig at man både skulle kategorisere spørsmålene om begrepene sto eksplisitt, men også implisitt, altså om man indirekte kunne finne begrepet ut fra spørsmålet som ble stilt. Et av kategoriene handlet om eleven

måtte få hjelp fra en voksen til å svare på spørsmålene eller om eleven greide å svare på dette selv. Grunnen til dette er at det er stor forskjell på forståelse og modenhet av en 4. klassing og en 7. klassing, så det er kanskje ikke alt en 4. klassing forstår ut fra spørsmålene som blir stilt. Her ser vi også på formulering av ord i selve spørsmålet.

Når man skal se på helheten av selve elevsamtalskjemaet er det viktig at vi inkluderer alle kategoriene for å finne ut hva dette faktisk handler om. For vår del handler det også om hvordan de ulike kategoriene kan være med å få en forståelse på hvordan eleven har det på skolen. Her vil selve elevsamtalen være hovedfokuset vårt som i sin helhet skal gi oss en pekepinn på hvordan elever har og gjør det på skolen.

5. Resultat

Vi har her valgt å dele inn analysedelen inn i ulike emner ettersom hva vi ønsker å fokusere på. Dermed har vi analysert skjemaene ut fra begrepene motivasjon og mestring, trivsel, relasjon og selvoppfatning. I tillegg har vi valgt å analysere skjemaene ut fra mulighet for å gi tilbakemelding, elevmedvirkning og om spørsmålene er åpne eller lukkede, samt se på bruken av spørreord i de ulike skjemaene. Dette for å se hvilke muligheter elevene har til å svare på disse skjemaene. Det vil først komme avsnitt om de ulike skjemaene og hvordan de er utformet, før selve analysedelen.

5.1. Utvalgte skjemaer

Dokumentene til analysen er innhentet fra to ulike skoler fra to ulike regioner i Norge. Det er to ulike kommuner med lave innbyggertall, den ene skolen er en 1-7 skole, mens den andre er en 1-10 skole.

Dokumentene som er valgt ut er elevsamtalskjemaer, også kalt utviklingssamtalskjema, som sendes hjem i forkant av halvårlige elevsamtaler med elevene i forkant av obligatoriske utviklingssamtaler med foreldre og elev (forskrift til opplæringslova, 2008, §20). Skjemaene blir også brukt som en samtaleguide både under elevsamtalen og utviklingssamtalen.

Skjema 1 er for 4. trinn og består av 14 spørsmål der de fem første er avkryssningsspørsmål der eleven lett kan sette et kryss på det alternativet som eleven mener passer best for seg selv. På disse fem spørsmålene er det mulighet for å krysse av om utsagnet passer eller om ting kan bli bedre. Det er i tillegg mulighet for å kommentere ytterligere for hvert av spørsmålene. De siste 11 spørsmålene er rene kommentar spørsmål der elevene er nødt til å avgi et svar. Det er ikke et eget punkt satt av til at foreldre kan komme med kommentarer eller spørsmål til utviklingssamtalen.

Skjema 2 er for 4. trinn og består av hele 31 spørsmål. De 10 første spørsmålene er spørsmål der eleven i samråd med sine foreldre krysser av for rød (ting kan bli bedre), gul (bra) eller grønn (veldig bra) alt etter hva som passer for det aktuelle utsagnet. Neste spørsmål er et spørsmål der eleven skal avgi et svar uten avkryssning. De neste fem spørsmålene er videre

avkryssing på samme måte som innledningsvis. Videre kommer det åtte spørsmål der eleven på samme måte som innledningsvis skal rangere faglig mestring og trivsel, det gis også mulighet for å kommentere hva eleven trenger å bli bedre på og hva den trenger hjelp til. Avslutningsvis er det seks spørsmål der eleven skal rangere sin metodekunnskap og si hvilke metodekunnskaper eleven kan. Helt til slutt har elev/foresatte mulighet til å spesifisere om det er noe de ønsker å ta opp på utviklingssamtalen.

Skjema 3 er fra 5.-7. trinn og består av 14 spørsmål. Dette samtalskjemaet er utviklet på en litt annerledes måte enn de andre. Her skal elevene blant annet forklare hvordan de har det på skolen / skoleveien og hvilke ønsker de har for skoleåret videre. Spørsmålskjemaet er laget til i book creator, og tanken er at elevene skal lage en bok om seg selv som de skal vise fram under samtalen. Noen sider inneholder flere spørsmål enn andre, og totalt inneholder boka fem sider med spørsmål på, og det varierer fra to til fem spørsmål på hver side. Ingen av spørsmålene kan besvares ved avkryssing, alle krever et skriftlig svar. Det er ikke lagt inn mulighet for foreldre til å kommentere eller spesifisere ting de ønsker å ta opp på utviklingssamtalen.

Skjema 4 er fra 5.-7. trinn og består av 31 spørsmål. På spørsmålene 1 - 20 er det lagt inn tre spørsmål der elevene er nødt til å avgi et skriftlig svar. De resterende spørsmålene mellom en og tjue er rene avkryssningsspørsmål med tre ulike svaralternativer som er veldig bra, bra eller kan bli bedre. De resterende 11 spørsmålene er fagrelatert der elevene skal gi terningkast til hvert av fagene på skolen, det er samt mulighet til å avgi et skriftlig svar på noe eleven synes er vanskelig i faget. Det er heller ikke her nevnt noe om at foreldre kan komme med sine synspunkter.

5.2. Trivsel

Ordet trivsel er en av de begrepene som faktisk blir nevnt i alle de fire skjemaene. Allerede i det første skjemaet finner man en underoverskrift som heter “trivsel/tryggleik”, og spørsmålene her er dermed rettet direkte mot begrepet. Her finner vi åtte spørsmål det eleven blant annet blir spurt om man trives i klassen, i friminutt, på skoleveien, har venner å være med, om man opplever seg trygg og hvordan det er å gå på skolen. Da kan eleven krysse av for godt eller kan bli bedre, samt legge igjen en kommentar om ønskelig. Man kan også på spørsmål 13 relatere til trivsel for her blir man spurt om hvordan man vil at skolen skal være.

På det andre skjemaet kan man ut fra de fem første spørsmålene relatere dette til trivsel, men her blir overskriften kalt “omsorg”. Her får eleven spørsmål om man trives i klassen, i friminutt, med lærere, skoleveien og hvordan man oppfører seg i forhold til andre. Eleven svarer ved å krysse på rød, gul eller grønn.

I det tredje skjemaet finnes det flere spørsmål som kan relateres til trivsel, og disse spørsmålene kommer på forskjellige sider. På den første siden har vi det første spørsmålet som spør om hva man synes er bra med å gå på skolen. Side 3 har fire spørsmål og alle disse kobles til trivsel for her blir man spurt om klassemiljø, skolemiljø, hva du gjør som elev for at det skal bli et godt miljø og hva som skal til for at man skal oppleve det trygt både i klassen og på skolen. På side fire finnes det kun et spørsmål der man blir spurt om hvordan man har det på skoleveien, noe som også koblet opp mot trivsel.

Det fjerde og siste skjemaet har også en egen kategori med overskriften “trivsel / omsorg”. Her finner man seks spørsmål som både direkte og indirekte spør om hvordan man har det i klassen, i friminutt, hvordan man er mot andre, hvordan andre er mot deg, og hvordan trivselen kan bli bedre. Her kan de fem første spørsmålene besvares ved avkrysning mens det siste med en lengre kommentar.

5.3. Motivasjon og mestring

Når vi har analysert skjemaene har vi her valgt å se på om begrepene motivasjon og / eller mestring blir nevnt i spørsmålene. Selv om motivasjon er noe vi fokuserer på, vil mestring også være en del av dette. I det første skjemaet finner vi i spørsmål 9 - 12 koble dette opp mot motivasjon og mestring for her blir det blant annet spurt om hvordan man liker å jobbe på skolen, liker å lære, egen arbeidsinnsats, føler du mestrer og hva man må øve mere på. Et eksempel er spørsmål 11. som spør: "Kva føler du at du kan / meistrar godt?". Her ser man tydelig at begrepet mestrer blir brukt direkte i spørsmålet.

På det andre skjemaet finnes det en hel side med spørsmål som handler om mestring, men vi har valgt å se på det sosiale, og i dette tilfellet går spørsmålene ut på hvordan man mestrer de ulike fagene. Vi har derfor valgt å utelukke disse spørsmålene, og dermed finnes det ingen spørsmål som direkte går på dette med mestring eller motivasjon i dette skjemaet. Likevel kan man se på side tre noen spørsmål som handler om metodekunnskap, om hvilke måter man føler at man lærer best på. Eleven skal her svare på om de føler de kan, er på vei eller kan bli bedre på punkter som; lærer best når jeg jobber alene, med andre, lærer underviser, ser på læringsmål, og om å be om hjelp. Det blir også stilt et spørsmål om hvilke læringsstrategier man liker å bruke.

I det tredje skjemaet derimot mener vi at det finnes spørsmål fra to ulike sider som kobles opp til motivasjon. På side 2 med spørsmål finner vi fem ulike spørsmål der man blant annet skal svare på hva man liker best å jobbe med på skolen, litt om favorittfag, hvordan arbeidsinnsatsen er og hva som skal til for at man skal kunne lære best mulig. Et eksempel er spørsmål 1 på denne siden som spør: "kva likar du best å arbeide med på skulen?". Det finnes også et spørsmål på siste siden det eleven blir spurt om hvilke mål man har for å komme videre i læringen, og her må eleven blant annet tenke over hvilken motivasjon man har for å jobbe med dette.

Det fjerde og siste skjemaet har en overskrift som heter "arbeidsvaner / ansvar" og her kan spørsmål 3 - 5 handle om motivasjon og mestring da eleven blir stilt spørsmål om hvordan man jobber med oppgaver på skolen, jobber i grupper og hvordan det skriftlige arbeidet ser ut. Et eksempel er spørsmål 1 som lyder: "Jeg følger godt med i timene". I tillegg finnes det,

som nevnt under kategorien trivsel, en overskrift med “trivsel / omsorg” der det kan tolkes at disse 6 spørsmålene også kan koblet til motivasjon.

5.4. Selvoppfatning

I skjema 1 er det få spørsmål som gir eleven mulighet til å vise egen oppfatning av seg selv som elev. Mange av spørsmålene er stilt på en måte der eleven skal svare på hvordan den har det på skolen og skoleveien, men som ikke direkte handler hvordan eleven oppfatter seg selv. På spørsmål 10: “*kva tenkjer du om eigen arbeidsinnsats/arbeidsro?*”, 11: “*kva føler du at du kan godt/meistrar godt?*” og 12: “*er det noko du syns du må øve meir på?*” må eleven gi en vurdering av egen oppfatning av seg selv i ulike situasjoner. Spørsmål 11 og 12 kan ses i faglig sammenheng, men gir også eleven mulighet til å vurdere om den mestrer den sosiale biten av skolehverdagen.

Skjema 2 er formulert på en helt annen måte. Her henvender spørsmålene seg direkte til elevens selvoppfatning allerede fra spørsmål 5 som lyder: “*hvordan oppfører du deg i forhold til andre elever?*” og gjennom stort sett hele spørreskjemaet. Eleven må på spørsmål 6 - 10 vurdere om eleven i samarbeid med hjemmet klarer og ha kontroll på utstyr, rydding samt komme tidsnok til skolen. På spørsmål 12 - 16 må eleven vurdere om den klarer å opptre respektfullt overfor andre. På spørsmål 17 - 24 skal eleven gi en faglig selv vurdering av egen trivsel og opplevd mestring i alle fagene, før de avslutningsvis svarer på hvilke måter eleven selv best lærer på. Ordlyden i skjemaet kan virke ovenfra og ned og kan skape situasjoner der elever som allerede føler at de er mislykket, vil føle seg enda mer mislykket av å måtte vurdere egen situasjon og oppfattelse av seg selv i forhold til skolens forventninger til en som elev. Samtidig gir det også læreren en indikasjon på hvordan eleven selv oppfatter egen situasjon på skolen.

Skjema 3 har spørsmål av elevens oppfatning av skolen og skolemiljøet i starten. På side to er det spørsmål som angår elevens oppfatning av seg selv sett faglig der det etterspørres hva eleven liker å arbeide med, egen arbeidsinnsats og hvordan eleven kan bli bedre i fag og forbedre egen arbeidsinnsats. På side 3 er det igjen en del spørsmål om elevens oppfatning av skolemiljøet, men siste spørsmål gir rom for selvrefleksjon da eleven selv må tenke hva som

den et trygt og godt skolemiljø. Side 4 omhandler hvordan eleven selv mener vedkommende har det på skoleveien og side 5 gir eleven mulighet til å vurdere hvordan man selv ser for seg tiden videre på skolen og hvordan eleven tenker at det må jobbes for å komme videre i egen læring.

Hele skjema 4 handler i bunn og grunn om hvordan eleven vil vurdere seg selv. I likhet med skjema 2 gjennomgår eleven sin selvoppfatning i forhold til utsagn om skolens forventninger, og om hvordan eleven har det på skolen. På den faglige biten skal eleven gi terningkast til fagene alt etter hvordan eleven selv opplever faget. Spørsmålene er som på skjema to designet fra det som virker som et ovenfra og ned perspektiv der elever som strever med selvoppfatningen også her kan føle seg mislykket av å krysse av etter hvordan den vurderer egne ferdigheter.

5.5. Relasjoner

På skjema 1 nevnes aldri ordet relasjon eksplisitt, men ut fra spørsmålene kan vi lese at det implisitt handler om relasjoner. Å trives i friminutt, i klassen og ha venner samt oppleve et trygt og godt skolemiljø er alle spørsmål som viser til viktigheten av gode relasjoner.

Den samme ordlyden går igjen i spørsmålene på skjema 2 også. Her nevnes ikke trygt og godt skolemiljø, men det fokuserer på om eleven trives i klassen, hvordan den har det i friminutt og sammen med læreren samt hvordan eleven selv oppfører seg mot andre elever. Ordet relasjon blir heller ikke her nevnt eksplisitt.

I skjema 3 som er utformet litt annerledes enn de andre er også ordlyden på spørsmålene angående relasjoner annerledes. Her er ei hel side i det som skal bli elevens bok viet til hvordan eleven oppfatter klassemiljø, skolemiljø, hva eleven bidrar med i forhold til et godt miljø samt hva eleven tenker skal til for at det skal være trygt og godt i klassen og på skolen. Dette er alle spørsmål som omhandler relasjoner. Elever knytter relasjoner på tvers av klasser og klassetrinn og kartlegging av relasjoner utenfor klassen er minst like viktig som relasjoner innad i klassen. Spørsmålene gir eleven handlingsrom til å beskrive relasjoner både i klassen

og ellers på skolen. Hvordan eleven opplever sitt eget forhold til læreren/lærere er ikke en del av hele samtalskjemaet.

Skjema 4 har stort sett samme ordlyd og fokus på spørsmålene som omhandler relasjoner til klassen og hvordan eleven selv anser seg selv om en del av klassemiljøet. Dette skjemaet er det eneste skjemaet der det spesifikt blir spurt om eleven opplever at den har et godt forhold til lærerne sine.

5.6. Åpne eller lukkede spørsmål

På skjema 1 er de første spørsmålene på skjemaene relativt lukket og gir lite rom for å utvide elevens svar. Spørsmål 1, 2, 3 og 5 er formulert slik; *“Trivst du i klassa?”*, *“Trivst du i friminutta?”*, *“Trivst du på skulevegen?”* og *“har du gode vener i klassen/på skulen?”*, og legger ikke opp til mer enn et kryss i ruta. Det gir lite rom for videre diskusjon og samtale på disse spørsmålene, med mindre eleven har noe spesielt de vi ha fram. Spørsmål 4, 6 - 14 er imidlertid spørsmål som er designet for å fange elevens refleksjon, der brukes spørreord som *“korleis”* og *“kva”*. De er likevel formulert på en måte der det er mulig for å elevene å avkorte svarene på en måte som gjør i utgangspunktet åpne spørsmål lukkede. Dette gjelder spesielt spørsmål 12 der elevene blir spurt *“er det noko du synes du må øve meir på?”*, her er det lagt opp til at elevene skal avgi et skriftlig svar, men måten spørsmålet blir formulert kan de enkelt svare ja eller nei uten å videre tenke over det. Det eneste spørsmålet eleven ikke skal klare å lukke er spørsmål 13 hvor spørsmålet er *“Korleis ville du at skulen skulle ha vore? Kvifor”*. Her må eleven si noe om hvordan den ønsker at skoledagen skal være lagt opp, samt gi en forklaring på hvorfor den ønsker det på denne måten.

Skjema 2 er stort sett bygd opp rundt lukka spørsmål. De fem første spørsmålene sammen med spørsmål ni og hovedspørsmålet for faglig mestring skiller seg i stor grad fra resten av skjemaet, da det her er brukt spørreordet *“hvordan”* i hvert spørsmål, *“Hvordan trives du i klassen?”*, *“hvordan har du det i friminuttet?”*, *“hvordan har du det sammen med lærerne?”*, *“hvordan går det på skoleveien?”*, *“hvordan oppfører du deg i forhold til andre elever?”*, *“hvordan klarer du å rydde etter deg? (På pulten, i hylla i gangen, i klasserom og garderobe)”* og *“hvordan mestrer du fagene?”*. De resterende spørsmålene er ellers bygd opp

av “*har du...*”, “*klarer du...*”, “*jeg lærer...*”, “*jeg vet...*”, “*jeg får vite..*” og “*jeg ber om hjelp når jeg ikke forstår det jeg skal lære*”. Alle disse spørsmålene er spørsmål som er lukket til et ja/nei svar eller i dette tilfellet legges opp til at eleven skal vurdere sin måloppnåelse på spørsmålene ved å krysse av for lav (rød), middels (gul) eller høy (grønn) måloppnåelse. Skjemaet gir også læreren til å utføre de samme vurderingene som eleven i forkant av elevsamtalen. Det gis kun rom for elevkommentarer på den delen av skjemaet som omhandler faglig mestring og trivsel, der eleven kan føre på; “*hva kan jeg gjøre for å bli bedre? Hva trenger jeg hjelp til?*”

Som nevnt tidligere er jo skjema 3 en del annerledes enn de andre og det fører også til at spørsmålene som stilles i dette skjemaet i utgangspunktet er lagd for å skape en åpen refleksjon rundt de, og at elevene skal bruke tid på det. Det er likevel noen spørsmål som kan svares på med enstavelserord og som ikke nødvendigvis inviterer til videre samtaler eller refleksjon på temaet hvis eleven blant annet svarer at; “*alt*”, “*går fint*” eller “ *greit*”. Disse spørsmålene er de to første spørsmålene på side 1 “*kva tykkjer du er bra med å gå på skulen?*” og “*Er det noko du meiner kunne vore annerledes?*” og side 3, “*korleis er klassemiljøet i 6. klasse*” og “*korleis meiner du at miljøet på skulen er?*”, første spørsmål på side 2 “*kva liker du best å arbeide med på skulen*” og side 4 “*Korleis tykkjer du at du har det på skulevegen? På bussen/drosja eller om du går/sykler?*”. Dette er alle spørsmål der noen elever kan skrive et utfyllende svar åpne for videre samtaler og refleksjon, men også spørsmål der elever kan lukke svaret hvis de ønsker det. De aller fleste spørsmålene i skjemaet er laget med spørreordene “*kva*” og “*korleis*” samt at elevene blir bedt om å forklare med “*er det noko du meiner kunne vore annleis?*” som er åpne spørreord og åpne måter å stille spørsmål på.

Det fjerde skjemaet er også i hovedsak bygd opp av lukkede spørsmål der eleven selv skal vurdere hvordan den klarer å følge opp utsagnene på skjemaet, som stort sett starter med “*jeg*”, eks “*jeg er muntlig aktiv i timene*”, “*Jeg er høflig mot lærer*” og “*jeg trives i klassen*”. Det gis lite rom til at elevene selv kan gjøre refleksjoner rundt egen oppfatning av skolehverdagen, og faglig utvikling. Spørsmål 7 “*hvordan kan du bedre arbeidsvanene din?*”, 14 “*hvordan kan du bedre orden/oppførselen din?*” og 20 “*hvordan kan trivselen din bli bedre? Er det noe annet du vil fortelle om?*” er tre av 31 spørsmål der elevene gis mulighet til å reflektere. Samtidig er spørsmålene stilt på en måte som tilsier at elevene trenger å jobbe med å forbedre arbeidsvaner, orden/oppførsel og trivsel. Det gis i liten grad rom for å fortelle

om ting eleven mestrer eller føler er bra med skolen. Graderingen av svar virker mest avkrefteende eller bekrefteende, men kan brukes som et utgangspunkt i en videre samtale mellom lærer og elev.

5.7. Spørreord

I skjemaene brukes det i hovedsak ikke det største utvalget av spørreord. I skjema 1 brukes spørreordene “kva” og “korleis”, mens i skjema 2 brukes “hvordan” og “hvor”, i skjema 3 brukes også “kva” og “korleis”, mens det i skjema 4 bare brukes “hvordan”.

Tabell 5-1. Hyppighet av spørreord/utsagn i elevsamtalskjemaer.

Skjema/spørreord	Kva	Korleis	Hvor	Hvordan	Hvilke	Utsagn/påstand
Skjema 1	4	4				5
Skjema 2			1	14	1	15
Skjema 3	9	4				1
Skjema 4				3		17

5.8. Mulighet for tilbakemeldinger

Når vi tenker på mulighet for å gi tilbakemelding på spørsmål så henger dette litt sammen med nettopp åpne og lukkede spørsmål. Det kan være at en elev krysser av for at noe er veldig fint, så kan det være at eleven har noe man ønsker å fortelle i tillegg. Derfor burde det mange ganger være mulighet for å kunne kommentere spørsmålet og svarene som blir gitt.

Dette kan selvfølgelig blir gjort under selve samtalen, men for mange vil det kunne være greit å kommentere også i forkant om det er noe man skal huske å si fra om.

I skjema 1 blir det i spørsmålene gitt alternativer på de fem første spørsmålene der man kan svare på om man enten trives godt eller om det kan bli bedre. Her finnes det også et kommentarfelt der eleven kan skrive inn om det er noe som skal tilføyes. Dermed har eleven både mulighet til å krysse for å være kortfattet, men også legge ved en kommentar om det er noe som må nevnes i forhold til spørsmålet.

Trivsel / tryggleik		Elev		Kommentar
		Godt	Kan bli bedre	
1	Trivst du i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	Trivst du i friminutta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	Trivst du på skulevegen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	Korleis er det på bussen / i drosja / på skulevegen? Er det noko som er utrygt eller ubehageleg?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	Har du gode vener i klassen/på skulen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	Kva skal til for at du skal oppleve det trygt på skulen og i klassa?			

Figur 5-1. Utdrag fra skjema 1.







På spørsmål 7 - 14 derimot finnes kun den ruta for kommentarer der eleven skal kunne skrive ønsket svar på spørsmålet. Her skal eleven ikke krysse av først.

7	Korleis synes du det er å gå på skulen?	
8	Kva er det som gjer at skuledagen din er fin/kjedeleg/"pyton"/moro/bra?	
9	Korleis liker du best å jobbe på skulen? Korleis lærer du best?	
10	Kva tenkjer du om eigen arbeidsinnsats/arbeidsro?	

Figur 5-2. Utdrag fra skjema 1, del 2.

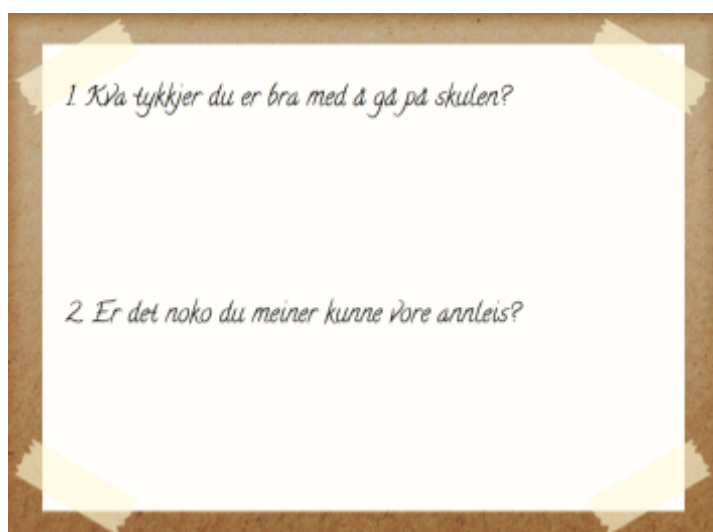
På det andre skjemaet kan man i spørsmål 1 - 17 kun krysse av for kan bli betre, bra eller veldig bra (ut fra fargekodene rød, gul og grønn). Med unntak i to spørsmål der man kan skrive en liten kommentar på et spørsmål. Det samme gjelder for læreren på de 17 første spørsmålene. På side 2 i skjemaet blir svardelen delt inn i to muligheter. Elevene skal først svare på spørsmålene med de samme fargekodene som på side 1, men de kan også i en egen rute kommentere hva man ønsker å bli bedre på og hva man eventuelt trenger hjelp til. Da kan man kommentere litt mer enn bare å bruke fargekoder. Det finnes også her en egen rute for læreren til å svare. Side 3 har også spørsmål der man skal bruke fargekodene for å svare, mens læreren har mulighet til å kommentere, med unntak av det siste spørsmålet der eleven kan skrive litt mer selv. Det er også to ulike spørsmål helt nederst på den siste siden der eleven og foresatte kan stille spørsmål om noe de ønsker å ta opp. På figuren under kan man se hvordan skjemaet er lagd når både eleven og læreren skal kommentere ved å krysse av for enten rød, gul eller grønn ut fra hva de mener passer best til eleven.

Sett kryss: **rod= kan bli bedre**(lav måloppnåelse), **gul= bra**(middels måloppnåelse), **grønn= veldig bra**(høy måloppnåelse)

Omsorg	Elev/foresattes kommentar			Lærerens kommentar		
						
Hvordan trives du i klassen?						
Hvordan har du det i friminuttene?						
Hvordan har du det sammen med lærerne?						
Hvordan går det på skoleveien?						
Hvordan oppfører du deg i forhold til andre elever?						

Figur 5-3. Utdrag fra skjema 2.

Også her vil det nevnes at skjema 3 er annerledes enn de andre skjemaene for her skal eleven selv lage en bok i et program som heter book creator, og svare på spørsmålene. Det kan dermed her kommenteres det eleven ønsker på alle spørsmålene. På bildet ser vi utdrag fra skjemaet der læreren har laget en side med kun to spørsmål, slik at eleven har god plass til å svare.



Figur 5-4. Utdrag fra skjema 3.

På det fjerde skjemaet kan man på de 20 første spørsmålene krysse av for enten veldig bra, bra eller kan bli bedre. Det er kun læreren som har mulighet til å legge igjen en kommentar på spørsmålene. Det er unntak på tre av spørsmålene der eleven har mulighet til å kommentere for her skal det ikke være avkrysning. På figuren under ser vi spørsmål der eleven skal krysse av for enten “veldig bra”, “bra” eller “kan bli bedre”. I tillegg er det en rute der læreren har

mulighet til å kommentere om ønskelig. Det nederste spørsmålet her har ikke avkrysning, kun en åpen rute for å svare det man ønsker.

Arbeidsvaner (Ansvar)	Veldig bra	Bra	Kan bli bedre	Lærerens kommentar
Jeg følger godt med i timene				
Jeg er muntlig aktiv i timene				
Jeg arbeider godt med oppgaver på skolen				
Jeg jobber bra i grupper				
Mine skriftlig arbeider er oversiktlige og lett å lese for andre				
Jeg har et godt sted til å gjøre hjemmearbeid og har ro rundt meg				
Hvordan kan du bedre arbeidsvanene dine?				

Figur 5-5. Utdrag fra skjema 4.

5.9. Elevmedvirkning

Gjennom elevmedvirkning skal elever gis muligheten til å påvirke egen skolehverdag. Ved å bli hørt, oppleve og å ha verdi og få bidra gis elevene mulighet til å bedre egen skolehverdag på en måte som fremmer helse, trivsel og læring. Gjennom elevmedvirkning skal vi eleven best mulig grunnlag til å utvikle seg selv på best mulig måte til å bli den beste versjonen av seg selv. Elevmedvirkning skal være et gjennomgående tema gjennom hele skolen og det skal gis rom for medvirkning på flere måter og områder.

Det er lett å tenke at elevmedvirkning er formell medvirkning gjennom elevråd og andre råd elever kan bli medlem av, men største delen av skolehverdagen består av uformell elevmedvirkning der eleven preger egen hverdag. Gjennom de elevsamtale skjemaene vi har analysert gis også elevene mulighet til å prege egen skolehverdag på ulike måter.

I skjema 1 blir det spurt hvordan elevene synes det er å gå på skolen, rett etterpå kommer spørsmålet “*kva er det som gjer at skuledagen din er fin/kjedelig/”pyton”/moro/bra?*” her gir skolen eleven mulighet til å fremme hva som gjør at dens skolehverdag oppleves bra eller mindre bra. Videre gis eleven mulighet til å påvirke eget arbeid og egen arbeidsinnsats

gjennom å svare på spørsmålene *“korleis liker du best å jobbe på skulen? Korleis lærer du best?”*, *“kva tenkjer du om eigen arbeidsinnsats/arbeidsro?”*, *“kva føler du at du kan/meistrar godt?”* og *“er det noko du må øve meir på?”*. De to siste spørsmålene kan en relatere til både faglig og sosialt, da man kan mestre eller ikke mestre den sosiale situasjonen på skolen, noe som kan være et mål i seg selv å forbedre. Til slutt er spørsmålet til eleven; *“korleis ville du at skulen skulle ha vore?”*, dette spørsmålet gir elevene muligheten til å gi en reell tilbakemelding til læreren hvordan den ser for seg skoledagen. Svarene vil selvfølgelig variere fra om det er en fjerdeklassing eller en sjuendeklassing som svarer på spørsmålet, men her ligger det rom for påvirkning av egen skolehverdag.

Skjema 2 er mest et skjema som i hovedsak undersøker hvordan eleven opplever skolen og om eleven klarer å være elev. Først på spørsmål 10 og 11 kommer spørsmål som kan anses som elevmedvirkende, og disse handler om hvordan eleven oppfatter leksemengden, tidsbruk og vanskelighetsgrad på lekser. Videre til fagkunnskapen gis eleven mulighet i hvert fag til å kommentere hva den trenger å gjøre for å bli bedre i fagene og hva den trenger hjelp til. Dette kan vinkles til elevmedvirkning der elevene gjennom kommentarer selv uttrykker hvordan og hva de ønsker å bli bedre på. Avslutningsvis kommer utsagnene; *“Jeg lærer best når jeg arbeider alene”*, *“Jeg lærer best når jeg samarbeider med andre”*, *Jeg lærer best når lærer forteller/underviser”*, *“Jeg vet hva som er ukas mål”* og *“jeg får vite fra lærerne hva jeg må gjøre for å bli bedre i fagene”* som er utsagn som gir eleven en mulighet til å påvirke egne arbeidsmåter i klasserommet. Det er tynt og begrenser elevens muligheter til å uttrykke seg om egne ønsker og medvirkning i egen skolehverdag.

I skjema 3 møter man et ønske fra lærerne om å høre elevens stemme allerede avslutningsvis i innledningen til skjemaet *“Du skal fortelja om korleis du vil at resten av dette skuleåret skal vera”*. Videre møter elevene spørsmål som; *“Er det noko du meiner kunne vore annleis?”*, *“korleis kan du få ein bedre arbeidsinnsats?”*, *“kva skal til for at du lærer best mogleg?”*, *“kva skal til for at du skal oppleva at det er trygt og godt i klassa og på skulen?”*, *“kva vil du legge vekt på framover?”* og *“kva mål har du for å koma vidare i læringa?”*. Dette er alle eksempler på spørsmål der eleven gis mulighet for å medvirke til bedring og framgang i eget arbeid og egen skolehverdag.

På samme måte som med skjema 2 er også skjema 4 laget for å undersøke hvordan eleven har det på skolen og om den klarer å være elev. Det er få spørsmål der eleven kan gi tilbakemelding på hva de tenker kan bedre egen skolehverdag. Spørsmålene *“hvordan kan du bedre arbeidsvanene dine?”*, *“hvordan kan du bedre orden/oppførselen din?”* og *“hvordan kan trivselen din bli bedre? Er det noe annet du vil fortelle om?”* er de spørsmålene som åpner for elevmedvirkning i dette skjemaet.

6. Diskusjon

Formelle elevsamtaler skiller seg som sagt i kapittel 2 fra de daglige samtaler med elevene og er nedfelt i §3-7 i forskrift til opplæringsloven (2006). I forbindelse med disse formelle elevsamtalene er det for mange skoler vanlig å sende hjem ulike elevsamtalskjemaer slik at eleven kan forberede seg til samtalen. Skjemaene som sendes hjem vil i etterkant kunne brukes som en veiledning for læreren i selve elevsamtalen (Lassen & Breilid, 2014, s. 50). I den videre teksten vil vi knytte de ulike temaene vi har valgt å basere analysen vår på sammen med teorigrunnlaget som er hentet inn for å belyse de funnene eller manglene vi har avdekket i analysen. Gjennom diskusjonen vil vi holde på temaområdene for å til slutt kunne oppsummere styrker og svakheter i datamaterialet i forhold til teorigrunnlaget.

6.1. Skjema, elevsamtale og dialog

En elevsamtale skal være en dialog mellom elev og lærer der to subjekter møtes til en likeverdig samtale der ingen er herre over den andre (Limstrand, 2014, s. 63). Blant skjemaene som er undersøkt i denne studien ser vi at spesielt to av skjemaene skiller seg ut med en større mengde spørsmål enn skjemaet som lar elevene lage en presentasjon om seg selv, som inneholder færre og mer utfyllende spørsmål. Elevsamtalskjemaer skal som nevnt i kapittel 2 utgjøre en forberedelse for eleven og fungere som samtalestøtte for læreren. Når skjemaer inneholder mange spørsmål og læreren er rigid i bruken av rammer og hjelpemidler kan det føre til at samtalen oppleves som et intervju hvis man utelukkende baserer elevsamtalen på skjemaets spørsmål (Lassen & Breilid, 2014, s. 15, 49). Det gjør at det stilles krav til lærerne som velger å bruke skjemaene i elevsamtalene slik at skjemaene ikke stjeler lærerens oppmerksomhet og fører til en samtale der eleven ikke anerkjennes som en likeverdig samtalepartner (Lassen & Breilid, 2014, s. 50, Ruud 2016, s. 29). På en annen side kan mengden spørsmål være med på å øke skjemaets verdi som en samtaleguide hvis samtalen mellom lærer og elev ikke oppleves som en dynamisk samtale, men heller en samtale der ord og tanker må hales ut av eleven. I kapittelet om tidligere forskning vises det til Limstrands studie fra 2014 at det som er avgjørende for resultater i elevsamtalene er ikke nødvendigvis hvilken ordlyd som er i skjemaene. Gode møter mellom elev og lærer der

læreren viser ekte interesse for eleven og at eleven oppfatter at dens forslag og meninger anses som viktige er momenter som fører til vekst og utvikling i samtalen.

I analysen av selve skjemaene og deres oppbygging ser vi at designet og antall spørsmål ikke kan si så mye om hvordan det brukes i en elevsamtale. I elevsamtaler finnes det ingen enkel måte å si hvordan og hvordan man ikke skal gjøre det. Mye er opp til hver enkelt lærer hvordan de legger opp elevsamtalene sine. Gjennom denne undersøkelsen har vi valgt å analysere fire ulike skjemaer, og gjennom den analysen prøver vi å si noe om hvordan skjemaene kan brukes inn mot en elevsamtale. Hver enkelt lærer står imidlertid fritt til å bruke skjemaet på den måten som passer den selv best, og er ikke bundet til å bruke skjemaet til punkt og prikke hvis de i det hele tatt bruker et slikt skjema ved skolen. Som Breilid og Lassen (2014, s. 49) skriver i boka *Den gode elevsamtalen* er det viktig å huske at disse skjemaene ment som en guide og ikke en slags retningslinje. Skulle vi kunnet sagt mer om bruk, måtte vi hatt et annet design på oppgaven som ga oss muligheten til å analysere bruken av skjemaene.

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

(Limstrand, 2014, s. 11)

En elevsamtale skal være et redskap for å sikre utvikling av ferdigheter og kunnskaper de trenger for å utvikle seg til borgere av et samfunn (Lassen & Breilid, 2014, s. 11). For å kunne legge best mulig til rette for den enkelte elev er en som lærer nødt til å ha ulike redskaper for innhenting og bearbeiding av informasjon. Å gi elevene en mulighet til å gi sin subjektive tilbakemelding til læreren gjennom et samtalskjema åpner muligheten for både lærer og elev til å diskutere elementer som enten lærer stiller spørsmål ved, eller som eleven ønsker at læreren skal prate om. På den måten vil det fungere som et arbeidsverktøy, men det er viktig at det forblir et arbeidsverktøy, og ikke en mal for hvordan en samtale skal foregå. Skjemaene kan og trekkes inn i skolens demokratiske arbeidsprosess der elever gjennom

elevmedvirkning gis muligheter til å påvirke egen skolehverdag. Samtidig vil mange elever ved å bruke samtaleskjemaer føle at strukturen og temaene for samtalen er laget av lærer allerede før samtalen har startet og at de tanker og følelser som elevene sitter med ikke spiller noen rolle. I de daglige samtalene med elevene kan man ta det som dukker opp der og da, men hvis man tolker lovverket er en elevsamtale en rettighet eleven har til å samtale med læreren om det som opptar dem. Det er også lærerens plikt til å gjennomføre samtalene.

I en elevsamtale finnes det flere utviklingsteorier som Lassen og Breilid i *Den gode elevsamtalen* trekker fram som relevante som fint kan kobles til bruken av elevsamtalskjemaer. Gjennom her og nå teorien hentet fra Daniel Stern viser Lassen og Breilid (2014) til hvordan man kan utvikle seg ved å speile seg i en annens bilde. Det oppnår man ved å tone seg inn på samtalepartneren sin og ved å inneha ulik informasjon innhentet fra elevene på forhånd, lettes arbeidet til læreren med å finne inngangen der den kan tone seg inn på elevens tanker og følelser, slik at de kan møtes i et møteøyeblikk i en gjensidig og likeverdig dialog. På samme måte gir alle de ulike samtalskjemaene i undersøkelsen læreren mulighet til å kartlegge elevens tro på egne ferdigheter. Selv om noen av skjemaene er bedre enn andre på området får læreren en viss indikasjon på faglig og sosial mestring gjennom alle skjemaene som er undersøkt i studien. Skjemaene gir elevene en mulighet til å jevne ut maktbalansen det naturlig er mellom lærer og elev, noen av skjemaene er jevnere denne ulikheten bedre enn andre, men alle gir muligheten for en anerkjennende dialog mellom elev og lærer (Ruud, 2016, s. 25, 27 og 29).

Det sies i informasjonsheftet utgitt av Elevorganisasjonen, Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), Redd Barna, UngOrg, Unicef Norge og Voksne for barn at elevmedvirkning skal skje på elevens premisser og gjennom ulike metoder (2019, s. 4). En slik måte å påvirke på er å gi sin ærlige tilbakemelding til læreren gjennom å fylle ut elevsamtalskjema som igjen legger føringer for hva som kan tas opp på elevsamtalen. Det tilsier at bruken av elevsamtale skjemaer er en form for elevmedvirkning. At skjemaene er så forskjellig utformet som det de er fører til at alle skjemaene i undersøkelsen gir ulikt rom for medvirkning.

Elevsamtalen er i henhold til forskrift til opplæringsloven §3-7 (2006) en rett elevene har til en samtalen med lærer. Det vil også si at dette er elevens samtale der eleven gjennom sin rett

til medvirkning kan være med på å bestemme samtalens innhold. Det gjør og at det er lettere å få til en intersubjektiv samtale mellom to parter med skjev maktfordeling. Ved å la eleven komme med sine synspunkter å legge føringer for hva den ønsker å ta opp gjennom skjemaet og elevsamtaler, vil også noe av den maktbalansen bli utjevnet.

I majoriteten av skjemaene skal elevene stort sett krysse av for svar, der det også noen steder gis rom for kommentar fra elev/foresatt. Spørsmålene er stilt både som åpne og lukka spørsmål, men graden av åpenhet er ikke så lukkede at de ikke gis rom for å diskutere resultatene i en elevsamtale. Måten spørsmål stilles på spiller en stor rolle for hvor enkelt det blir å komme i gang med kommunikasjonen mellom samtalepartnere, og ved å bruke lukkede spørsmål reduserer man muligheten for en god dialog (Paasche, 2018).

I tabell 5-1 viser vi til hvilke spørreord og hvor ofte de forekommer i skjemaene vi har analysert. Spørreordene som er brukt er *kva*, *korleis*, *hvordan* og *hvilke* og er alle spørreord som regnes som åpne spørsmål som legger opp til at den en kommuniserer med skal føle seg hørt og sett, og åpner for refleksjon, undring og tankeprosesser (Nybrodahl, ukjent). I analysen ser vi at spesielt et skjema skiller seg ut fra de andre gjennom bruk av åpne spørreord som legger opp til personlig refleksjon og tankeprosesser hos elevene. På en annen siden ser vi i majoriteten av skjemaene at det brukes mange påstander hvor det ikke på samme måte åpnes opp for elevens refleksjoner og tankeprosesser, men heller legger opp til en kjapp vurdering, og noe av prosessene og refleksjonene over egen hverdag, innsats og framtidsutsikter kan bli redusert til lukkede spørsmål der elevens svar blir “ja”, “nei” eller “vet ikke”.

Bruken av spørreord er begrenset til et lite utvalg i de enkelte skjemaene. Det er stort sett brukt bare to spørreord i hvert skjema, noe som også begrenser muligheten for elevens konstruktive tilbakemeldinger til lærer gjennom skjemaet. Skjema 1 og 3 er de skjemaene som i hovedsak baserer seg på bruk av spørreord. Selv om spørreordene er begrenset til to per skjema, se tabell 5-1, er spørreordene som brukes åpne og gir mulighet for refleksjon. I skjemaene 2 og 4 er også bruken av spørreord begrenset til et fåtall, men i disse skjemaene er det utsagn/påstander som er i flertall, se tabell 5-1. Mange av påstandene er formulert på en slik måte at de kan oppleves som negative for eleven, og gjør lite for å styrke elevens tro på egne ferdigheter, selvoppfatning, motivasjon og trivsel. Er man en flink elev som mestrer alt

så er det greit, men er man en elev som ikke mestrer vil ikke denne formuleringen hjelpe på elevens tro på egne evner og ferdigheter.

Sett opp mot Banduras teori om self-efficacy (Lassen & Breilid, 2014, s. 27) vil ikke formuleringene være med på å underbygge denne. Det er heller ikke lagt inn noen mulighet for elevene å selv kommentere hva det er de føler ikke fungerer. Det er stikk i strid med forutsetningene for elevmedvirkning som sier at elever skal kunne påvirke egen skolehverdag på ulike måter (Elevorganisasjonen, et.al, 2019 s. 5-6), men ved å ikke la elevene gi tilbakemeldinger gjennom elevsamtalskjemaene begrenses elevens mulighet og rett til elevmedvirkning. Måten spørsmålene er formulert på vil også være med på å påvirke starten på dialogen mellom partene i samtalen, samt at spørsmålsformuleringen kan være med på å redusere intersubjektiviteten i samtalen der lærer kan bruke spørsmålene i skjemaet til å hevde egen rolle overfor elevene, og dermed miste både moments of meeting og andre viktige møtepunkter i samtalen (Ruud, 2016, s. 25, 27 og 29, Lassen & Breilid, 2014, s. 24).

Vi kan som sagt ikke si noe om hvordan skjemaene i realiteten brukes, men ut i fra skjemaene og hensikten bak skjemaene kan vi likevel peke på hvordan læreren i en tenkt situasjon vil bruke svarene som en mal for plukke ut de svarene som avviker fra deres oppfatning eller fra "normal" eleven. På den måten kan selv spørsmål som egentlig bare er et avkryssningsvar være en inngangsdør for læreren til å starte en her og nå samtale med eleven.

De skjemaene som har flest spørsmål og flest utsagn/påstander vil med omformuleringer ikke være like bebreidende overfor eleven som skal svare på spørsmålene. Viser til funn hos Limstrand (2014) som viser at en genuin interesse og elevens opplevelse av å bli anerkjent er grunnleggende for motivasjon og lærelyst. Det finnes mange måter å stille et spørsmål på, og bruken av åpne spørreord vil og gjøre skjemaet mer imøtekommende for elevene samtidig som det legges til rette for en mer symmetrisk samtale mellom lærer og elev. Det vil gi elevene mulighet til å prege samtalen og kreve sin plass som deltakende subjekt, og ikke som et objekt i lærerens samtale (Dahl, 2019b). For at elevene lettere skal kunne påvirke egen skolehverdag kan det også være en fordel at skjemaene med flest spørsmål reduserer antall spørsmål og heller åpner opp for at elevene skal kunne komme med egne tanker og meninger om egen skolehverdag. Dette øker elevens følelse av innflytelse på egen skolehverdag, som igjen øker elevens opplevelse av læringslyst, motivasjon og trivsel Limstrand (2014). Tangen

(2019) trekker fram mange av de samme momentene samt at slavisk bruk av skjemaene kan føre til negative resultater av samtale mellom lærer og elev der eleven sitter med en følelse av å ikke bli hørt og sett av læreren. Elevene opplever mindre rom for at deres tanker, følelser og ønsker tas opp i samtalen. Dette er noe å tenke på i en eventuell evaluering/språkvask av skjemaene. Fokuset bør ligge på eleven og elevens rett til å bli hørt, ikke styres av om læreren ønsker å finne ut om eleven klarer å være elev, det ser vi på jevnlig basis.

6.2. Trivsel

Å trives på skolen er ett av de viktigste punktene for at elever skal føle at de har et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, §9 A-2). For at både skolen og de ansatte skal kunne ivareta dette, er det viktig at man hele tiden stiller spørsmål til elevene om de trives på skolen, både i og utenfor elevsamtalen. Det kan også være at trivsel blir tatt opp som et tema i en hverdagssamtale også. Dette er noe skoler har veldig fokus på i skolehverdagen, spesielt fordi det også, som nevnt over, står i Opplæringsloven, men også fordi det er viktig at elever trives på skolen. Siden vi bruker store deler av barndommen til å gå på skole, vil trivsel være en stor og viktig del av livet for mange, noe Helsedirektoratet (2015) nevner i rapporten som heter Trivsel i skolen. Å snakke om trivsel er noe vi dermed burde gjøre hele tiden. Som vi vet handler trivsel både om å ha det bra, å være fornøyd, å finne seg til rette, behag og velvære. Derfor kan noen av spørsmålene både eksplisitt og implisitt inneholde ordet trivsel, men at man også må se helheten rundt dette med trivsel.

Som nevnt i analysedelen er begrepet trivsel et ord som blir nevnt i skjemaene. I det første skjemaet er ordene trivsel og trygghet slått sammen til en kategori, og dermed samlet noen spørsmål som inngår i disse begrepene. Et av spørsmålene handler om man trives i klassen, som er et spørsmål som går igjen i alle de fire skjemaene. Dette er et viktig spørsmål for å kartlegge om eleven faktisk trives i klassen eller om det er noe / noen som gjør at eleven kanskje ikke har det så bra. Dette kan handle om eleven trives med medelever, med lærere, med andre ansatte, og om man føler at man er inkludert i et godt klassemiljø. Som nevnt tidligere mener Deci og Ryan (2002) at det er sammenheng mellom det å føle tilhørighet samt det å føle god relasjon mellom lærere. Det at eleven trives i klassen og har et godt klassemiljø

virker positivt i den forstand at eleven kan føle personlig og sosial utvikling. I tillegg kan trivsel i klasserom føre til gode undervisningsforhold samt god faglig læring. Det at trivsel blir nevnt i alle skjemaene vil ikke si at det blir snakket om på samme måten. Som vi har sett kan begrepet trivsel enten stå i en kategori for seg selv, som en del av et større spørsmål, eller slått sammen med en annen kategori. Dette kan gjøre noe med hvordan man snakker sammen elev og lærer i denne samtalen. Kanskje vil det ene spørsmålet føres mot en spesiell handling, eller det kan være helheten av hva eleven tenker og føler rundt dette. Det er derfor viktig at læreren kanskje stiller noen ekstra spørsmål underveis om de ikke får svar på akkurat det de ønsker innenfor trivsel.

Det er også flere andre spørsmål som går igjen i de ulike skjemaene, men at ordlyden kanskje er litt forskjellig. Spørsmålene som handler om man trives i friminutt og / eller på skoleveien handler mye av det samme som spørsmålet om klassen, men her inngår også andre elever og klassetrinn enn kun de elevene man går i klasse med. I denne sammenhengen kan det være eldre eller yngre elever man enten trives, eller ikke trives med som gjør at man generelt trives eller ikke trives på skolen. Selv om man ofte er sammen med noen man trives med utenom klasserommet, finnes det elever som dessverre blir stående alene fordi de ikke har noen å være sammen med. Det er dette lærere dermed ønsker å eventuelt få høre om og kartlegge, både på slike utviklingssamtaler, men også ellers i skolehverdagen gjennom andre samtaler og observasjoner.

Når eleven skal snakke om andre elever, kan dette føles ubehagelig for noen. Det er ikke alle elever som ønsker å nevne andre, verken positivt eller negativt. Her må vi da tenke over etisk dilemma om det faktisk er rett at det blir stilt spørsmål om eleven skal nevne andre elever, både fra samme klasse eller fra andre klassetrinn. Andre elever synes det er helt greit å fortelle hvem de trives med og hvem de kanskje ikke liker like godt på skolen. Av erfaring vet man at det finnes elever som holder igjen på informasjon om dette med trivsel. Det kan for eksempel være at elever kanskje ikke trives, men at de sier det likevel for å ikke få uvenner på skolen. Uansett virker det som mange trives greit på skolen den dag idag.

Det å snakke om skoleveien er også viktig med tanke på å utelukke mobbing. Man er ofte mer utsatt for mobbing på skoleveien til og fra skolen fordi her er ikke lærere eller andre voksne med å observerer, til forskjell fra friminutter på skolen. Når det står at skolen har ansvar for

skolemiljø og trivsel på skolen for elever, handler dette også om at skolen har ansvar for både friminutt og skoleveien til eleven. Derfor er det viktig at skolen jobber kontinuerlig med skoleveien, i samarbeid med foreldre, for at eleven skal føle seg trygg og trives (Heide & Nicolaisen, 2019). Selv om bussjåfører har et ansvar å passe på at man har det trygt på bussen, er det ikke alltid like lett å få med seg alt når man i tillegg skal kjøre en buss. På skolen har man en aktivitetsplikt ut fra Opplæringsloven § 9 A-4, der formålet er å sikre at skolen kan handle raskt om noe skjer med en elev som gjør at man ikke har det trygt og godt på skolen. Denne aktivitetsplikten består av flere punkter som man dermed sørger for at man gjennomfører det på riktig måte til elevens beste (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det er kun i skjema 2 at man får spørsmålet om man trives med lærere. Som nevnt tidligere viser forskning at relasjon og trivsel mellom lærere og elever henger sammen (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2017). Når man føler at man trives med lærere, gjør dette at man også føle bedre relasjon til disse voksne, som igjen gjør at man velger å si fra oftere om det er noe positivt eller negativt. Det kan være om man føler seg trygg, utrygg, trives, mistrives, eller om det gjelder andre elever. Det kan derimot være en utfordring om eleven har noe problematisk å ta opp som kanskje gjelder enten den læreren som er med i samtalen eller andre lærere. Her kommer dette med maktbalansen mellom lærer og elev inn, der en samtale enten er symmetrisk eller asymmetrisk ut fra hvem som styrer samtalen. Ofte i samtaler vil det være læreren som styrer samtalen og har dermed makten, som kalles asymmetri. Mange tenker at man skal være forsiktig med hva man sier til en lærer, mens noen kanskje føler for å si akkurat det de mener. Det kan være at man har god relasjon til andre lærere, men ikke til den man snakker med, noe som kan føre til at man ikke ønsker å fortelle det eleven egentlig ønsker å si. Har man derimot en god relasjon vil det være lettere å si fra. Når eleven åpner opp med sine meninger og refleksjoner vil det ofte føre til en bedre dialog, som gjør at samtalen er symmetrisk og at begge parter har like stor makt.

Et annet spørsmål i skjema 1 handler om man har venner å være med. Som vi vet vil vennskap skape trivsel både på skolen og i fritiden. Når man får seg venner er dette noen man ønsker å være sammen med ofte, nettopp fordi man føler seg trygg, og man trives. Vennskap blant medelever kan også fremme motivasjon og engasjement i forhold til skolearbeid, og man kan hjelpe hverandre om noe er vanskelig. Det å skape vennskap på skolen er med å bestemme hvordan man har det på skolen, og hvordan man trives. Det kan være elever som

kanskje ikke trives like godt i klasserommet som i friminuttet, og det kan ha sammenheng med at elever kanskje har vennskap på tvers av klassetrinn. Eksempel på dette kan være elever fra ulike klassetrinn som driver med samme fritidsaktiviteten, og som da ønsker å være sammen så mye som mulig av tiden fordi de har de samme interessene.

Å trives på skolen handler som Huebner og Gilman (2006) nevner at man skal føle seg inkludert. Om man føler seg inkludert når man er med elever fra andre klassetrinn fordi man liker de samme aktivitetene, så vil det selvsagt være naturlig at man ønsker å være med disse elevene ofte. Det er kanskje ikke alle elever som blir inkludert i klassen sin, og som alltid blir den siste eleven som står igjen når man skal deles inn i lag. Det er derfor viktig som lærer å snakke mye med elevene sine, for å forstå seg på elevene og for å finne ut om hvordan trivsel og inkludering er for hver enkelt elev.

Det å føle at man trives på skolen kan være et resultat på flere ulike grunner. Både det å føle at man har venner og dermed vennskap kan skape trivsel, og dette kan være med å gjøre at man gleder seg til å gå på skolen. Når man føler på trivsel kan dette også henge sammen med at man opplever seg trygg. Dette er et av spørsmålene i skjema 1. Om man derimot er utrygg på skolen kan dette gjøre at man ikke føler trivsel, og at man ikke ønsker å være på skolen. Som det nevnes i Opplæringsloven skal elever føle et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel.

Et annet spørsmål fra det første skjemaet handlet om hvordan man ville at skolen skulle være, noe som kan ligne på spørsmålene i skjema 3 som handler om hva som skal til på skolen for at det skal være en god plass å være. Det handler også om hva som skal til når det gjelder innsats på skolen. Her kan man koble opp dette med trivsel og trygghet for alt i alt så er det jo dette et av flere viktige punkter man ønsker, som igjen fremmer læring. Både i skjema 3 og 4 kommer vi inn på spørsmålene som handler om hvordan man er mot andre, og hvordan andre er mot deg. Ut fra disse spørsmålene kan det komme utrolig mange forskjellige svar, der man burde reflektere med eleven for å sammenligne svarene. Man lærer at man skal være mot andre slik man ønsker at andre skal være mot deg. Dette gjelder også på skolen, og om man ønsker at andre skal være snill mot deg og gjør at du føler at du trives, så må du også gjøre dette mot andre. Også her kan det være at eleven kanskje ikke ønsker å snakke om andre

elever, eller at eleven kanskje ikke ser seg selv i det store bildet i forhold til de andre elevene. Kanskje mener eleven at andre skal forandre seg, selv om eleven er helt lik selv.

Skjema 4 har også spørsmålet; “Hvordan kan trivselen bli bedre?”. For mange kan dette være et vanskelig spørsmål. Noen elever føler kanskje at de har det bra på skolen og at det ikke er mer som skal gjøres for at det kan bli enda bedre. Andre elever føler at de ikke trives i det hele tatt, og at de kanskje har prøvd så mye forskjellig at de ikke ønsker å endre på noe. Det kan også være mange elever som sitter med mange ønsker, men som kanskje ikke føler for å si noe. Jo eldre man blir desto mer tenker man på trivsel i skolen, samt vi endres noe som kanskje gjør at man også bytter ut venner. Det er viktig å stille spørsmål som angår trivsel hvert år. Elevundersøkelser viser at man ofte trives bedre på barnetrinnet, men at dette synker når man begynner på ungdomsskolen.

Elevundersøkelser fra utdanningsdirektoratet (2021) viser også at det er en positiv sammenheng mellom helse, læring og trivsel på skolen. Dette henger kanskje sammen med at man lærer mer om man trives på skolen, og man passer på hverandre. Man føler seg inkludert og trygg, som igjen gjør at man gleder seg til å være på skolen sammen med medelever og lærere, og dette øker læringslysten blant storparten.

I alle de fire skjemaene blir det stilt spørsmål som omhandler trivsel, og alle spørsmålene utgjør et vidt spekter innenfor dette med å trives og å ha det bra både på skolen og skoleveien. Selv om ikke alle skjemaene har like mange spørsmål rundt trivsel så blir de ordlagt på en måte som gjør at eleven har mulighet både til å svare om hvordan det er å reise til og fra skolen, hvordan det er å være på skolen, hvordan man trives i klasserommet, i friminuttet, med medelever og lærere samt andre på skolen. I tillegg får man mulighet til å svare på hvordan man ønsker at andre skal være på skolen, men også hvordan man burde være selv, og hvordan man ønsker at det skal være på skolen for at man skal trives. Dette viser dermed at alle skjemaene har dekket et stort område innenfor begrepet trivsel, og vi regner med at det ofte blir stilt tilleggsspørsmål rundt dette med trivsel om det er noe som er uklart.

6.3. Motivasjon og mestring

Det å trives på skolen henger sammen med dette å ha motivasjon til å jobbe og å være på skolen, samt å føle mestring (Bøe, 2018, s. 12). Motivasjon på skolen for læring blant elever er utrolig viktig for å få utbytte av undervisningen sin, men det er også veldig viktig for at man skal trives på skolen. Da vi analyserte skjemaene fant vi fort ut at det ikke bare var begrepet motivasjon vi skulle se nærmere på, men også ordet mestring. For motivasjon er noe som får oss til å utføre handlinger, som i skolesammenheng kan være å gjøre lekser.

I det første skjemaet kan vi koble fire spørsmål til dette med motivasjon og / eller mestring. I spørsmål 9 får man spørsmål i hvordan man liker best å jobbe på skolen samt hvordan man lærer best. Her skal eleven kunne svare ut fra hva de synes er den beste måten å lære på i løpet av en dag. For en lærer som gjennomfører mange utviklingssamtaler vil det ofte være stor forskjell på svar rundt disse spørsmålene. Noen elever liker kanskje å jobbe alene, noen liker å jobbe sammen med andre, noen liker å jobbe med oppgaver, andre liker å høre på at læreren snakker, noen liker kanskje film mens andre liker aktiv læring. Det er utrolig mange forskjellige måter å lære på, og det er dermed veldig viktig at man varierer skolehverdagen slik at man møter flest mulig elever for at de skal føle seg motivert og å føle mestring.

Elevundersøkelser fra utdanningsdirektoratet (2021) har påpekt hvor viktig det er å variere skolearbeid og skolehverdagen for at eleven skal føle seg motivert til å jobbe. Når eleven føler mestring i det som blir gjort, kan dette være med å øke motivasjonen for videre arbeid, også kalt mestringsopplevelser som i følge Bandura skaper positive forventninger til mestring (Lassen & Breilid, 2014, s.27). Det er her dermed utrolig viktig at en lærer kan legge til rette undervisningen slik at flest mulig elever føler mestring på sitt nivå. Dette gjøres for å unngå at eleven skal svekke sine forventninger til videre mestring, noe som igjen skal gjøre at motivasjonen for skolearbeid ikke synker. Dette kan vi knytte til flytmodellen som Nakamura og Csikszentmihalyi som viser til at nær det er balanse mellom utfordringer og ferdigheter hos elevene vil de oppleve å være i en flytsone der de opplever mestring (Lassen & Breilid, 2014, s.27).

På de andre tre spørsmålene i det første skjemaet blir det spurt om arbeidsro, arbeidsinnsats, hva man mestrer og hva man kanskje må øve mer på. Disse ser vi også til i skjema 3. Dette

handler mye om hvordan man selv skal jobbe for å skape arbeidsro i klassen, hvordan man skal føle at man har motivasjon til å jobbe, og ikke minst å føle mestring. Det er naturlig at man føler mer mestring på noe man får til å jobbe med, mens man kanskje burde sette seg noen mål for å lære å mestre noe som kanskje er litt vanskeligere (Meld. St. 22 (2010-2011)).

I skjema 3 finnes det på siste siden et spørsmål der eleven skal forklare hva man vil legge vekt på framover og hvilke mål man har for å komme videre i læringen. Dette viser at læreren ønsker å vite mer om hvilken mestring eleven ønsker å føle, og hvordan eleven skal komme fram til dette målet. Det viser også at man må finne både en indre motivasjon selv for å føle en personlig tilfredsstillelse, men også en ytre motivasjon der de setter seg et mål som kanskje læreren skal være med å hjelpe til med å nå. Dette er et spørsmål som alle burde få ved hver utviklingssamtale for å kunne sette seg nye mål hver gang, som igjen er med å gjøre at eleven kanskje føler mer mestring i sitt arbeid.

Som Bøe (2018) nevner kan vi her dele inn i en ytre og en indre motivasjon. Spørsmålet som handler om hva man føler man mestrer handler mye om den indre motivasjonen. Det er mye lettere å jobbe med noe man for eksempel synes er interessant, som gir glede av å gjennomføre, eller som kan føles givende for seg selv. Ofte vil en elev føle dette med ett eller to fag fordi de mestrer disse godt, kontra fag de kanskje ikke føler de får til. Det kan også være at elever føler en indre motivasjon av å jobbe med aktiv læring for da føler de at de glemmer tiden under aktiviteten, mens for andre kan det være veldig kjedelig (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 151).

I skjema 2 blir det kun stilt spørsmål til mestring rundt ulike fag, noe som i og for seg er veldig interessant og viktig for en lærer å vite. På side tre av skjemaet finner man ulike spørsmål rundt hvilke måter man føler at man lærer best på, og man skal også svare på hvilke læringsstrategier man liker best å bruke. Dette medfører at eleven svarer på hvordan de ønsker å jobbe for å føle mestring i skolehverdagen, som igjen fører til motivasjon for skolearbeid.

Resultater fra elevundersøkelser viser at motivasjonen ofte synker med alderen (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 13). Dette kan være fordi man ofte gleder seg til å begynne på skolen når man går i barnehagen. Det er noe nytt og spennende, og når en milepæl samt føler at man har blitt stor. Jo eldre man blir øker arbeidsmengden til elevene, samt at innholdet kan være vanskelig

for mange. Dette kan gjøre at motivasjonen synker fordi man ikke føler mestring. Man ser på elevundersøkelsene at det er en nedgang i motivasjon allerede fra 5. klasse. Man har da gått på skolen i over 4 år og føler at det blir bare mer og mer kjedelig. Her kan det være mange elever som føler at de er på skolen fordi de må, mens andre trives godt her siden de møter mange venner. Ut fra undersøkelsene viser resultater at mestring og motivasjon heldigvis øker igjen når man begynner på videregående skole, noe som kan ha sammenheng med at man nå kan velge mer selv hva man ønsker å studere, og det er et mål mot det yrket man ønsker å jobbe med. Dette kan sammenlignes med den ytre motivasjonen.

For elever på mellomtrinnet kan de føle at de gjennomfører lekser fordi de må og for å unngå bråk, som kalles for den kontrollerte ytre motivasjonen. Her kan det være at eleven føler at de ikke har noe valg enn å gjennomføre, som igjen kan føre til at de gjør det uten noe særlig entusiasme og motivasjon. Gleden av å jobbe med skolearbeid minsker, som igjen fører til mindre motivasjon for å jobbe videre med skolearbeid. Når man derimot ser på motivasjonen som selvstyrt og at eleven ser nytte i leksearbeidet eller aktiviteten, kalles dette den autonome ytre motivasjonen. Dette gjør at de får lyst til å gjennomføre, noe som igjen fører til mestring og høyere motivasjon for skolearbeid.

Som i flere av de andre skjemaene blir det også i skjema 4 nevnt dette med trivsel og omsorg, og vi føler at disse spørsmålene også handler om motivasjon og mestring. Det å trives er med å påvirker hvordan man føler seg motivert til å jobbe på skolen. Det er også noen spørsmål der eleven blir spurt om hvordan man jobber på skolen, hva man liker, og om man er fokusert og har en plass å jobbe med lekser. Dette viser at eleven må jobbe med lekser, selv om man kanskje ikke ønsker å gjøre dette hver dag.

6.4. Relasjon

Det å skape god relasjon er utrolig viktig i skolesammenheng, både mellom elev og lærer men også mellom elever. Det å skape god relasjon mellom elev og lærer kan gi flere gode fordeler, som for eksempel trivsel, god innsats, god atferd og bedre læring for eleven (Drugli, 2015, s. 14). Selv om vi har fokusert på begrepet relasjon i de ulike skjemaene så har ikke dette ordet

hele tiden blitt nevnt eksplisitt, men ved å lese spørsmålene og se litt mellom linjene kan man koble mange av spørsmålene implisitt opp mot relasjon.

I det første skjemaet ser man at begrepet relasjon ikke blir nevnt, men allerede her kan man koble flere spørsmål opp mot relasjon likevel. Spørsmålene som omhandler trivsel i friminutt, i klassen, og heller å ha venner samt oppleve et godt skolemiljø kan alle kobles opp mot relasjon. For å trives i friminutt eller i klassen har man ofte venner man ønsker å være sammen med, og når man har venner har man ofte god relasjon til disse. Det kan også være at man har god relasjon til lærere i klassen, noe som er viktig for blant annet barnets utvikling. Når elever har gode relasjoner med hverandre og med lærere kan dette føre til at elever blir motivert til å jobbe med skolefaglige aktiviteter. Det kan også være at ved å skape gode relasjoner mellom lærer og elev kan dette føre til at eleven blir mer aktiv i klassen. Eller tør å rekke opp hånda for å si noe, enn om man ikke føler seg trygg nok til dette. Det å skape gode relasjoner med elevene sine i slike situasjoner slår sterkest ut på de elevene som kanskje strever litt mer enn andre, og som trenger den lille støtta for å føle seg sett og ønsket.

Også i det andre skjemaet blir ikke ordet relasjon brukt, men ordlyden på spørsmålene tilsier at relasjon nevnes implisitt likevel. Her blir også eleven spurt om de trives i klassen, i friminutt, hvordan eleven oppfører seg mot andre og ikke minst hvilken relasjon eleven har med læreren. Det kan være mange elever som velger å svare veldig kort på slike spørsmål, enten fordi de ikke ønsker å fortelle noe, eller fordi de synes dette er teit og kjedelig. Om læreren har god relasjon til eleven er det både enklere for eleven å si fra om noe er galt, men læreren vil også merke det tydeligere om det er noe som ikke stemmer for eleven, enn om man ikke har like god relasjon. Det å skape relasjon gjør at man også lærer hverandre å kjenne.

Det er kun i det fjerde skjemaet at eleven spesifikt blir spurt om eleven har et godt forhold til læreren sin. Elevundersøkelser viser at elever på mellomtrinnet, og spesielt i 7. klasse har en god relasjon til læreren sin, og de blir møtt med respekt samt at de føler at de blir motivert av læreren (Linder, 2018, s. 17). Det er mange elever som er så heldige at de har samme læreren gjennom hele barneskolen, noe som gjør at man lettere skaper gode relasjoner til denne læreren. Uansett hvor lenge man har vært lærer til elevene er det viktig å begynne tidlig med å skape gode relasjoner, det har man igjen for senere. Erfaringsmessig vet vi også selv at det å

skape relasjoner til elever har utrolig mye å si for hvordan elevene er mot deg som lærer. Om man ikke har en god relasjon kan dette gå utover forholdet mellom elev og lærer, samt undervisningen. Om man derimot har en god relasjon kan dette gjør at undervisningen går enklere og man kan stille spørsmål og få gode forklaringer fordi man føler seg mer motivert til å lære av denne læreren. Dette viser også at relasjon mellom læreren og eleven har mye å si både for atferd og læringsresultatet.

Å gjennomføre en elevsamtale kan være utfordrende om man ikke føler at man har en god dialog med eleven, og dette kan ofte føre til at det nesten blir som en monolog, eventuelt at eleven svarer så kort som mulig. Forståelse og kommunikasjon mellom lærer og elev er en av grunnsteinene ved en slik samtale og uten en god relasjon kan disse samtalene bli en utfordring (Sølvik, 2020). Har man derimot en god relasjon kan dette lette på både dialogen i seg selv men også læringsdialogen med tanke på det faglige. Det gjør det ofte lettere for eleven å si fra om noe er galt. En samtale kan også være forskjellig i løpet av en skoledag med tanke på hvem som styrer samtalen. I et klassesituasjon forventes det at det er læreren som skal styre samtalen og ha makten, der læreren ofte starter timen med å snakke for deretter å la elevene få ordet ved å stille spørsmål. Det kan også være at man i en samtale blir veldig monologisk om det er læreren som dominerer og det ikke åpnes for at eleven kan si sine meninger. I en elevsamtale derimot ønsker man en dialogisk samtale der lærer og elev kan begge være aktive (Dahl, 2019b). Dette er fordi en lærer ønsker å høre hvilke synspunkt og innspill eleven har, og det blir åpnet opp for at man kan reflektere og diskutere med hverandre, noe som kan være med å skape en god relasjon.

En god start for læreren for å skape gode relasjoner til sine elever kan være å ha små samtaler underveis i løpet av skoledagen som ikke omhandler skolen. Det kan være småtteri som å bli bedre kjent med eleven og kanskje vise interesse til det eleven liker å drive med på fritiden. Om læreren bryr seg, viser interesse, viser forventninger og er støttende både emosjonelt og faglig, kan dette skape gode relasjoner. Begynne i det små og jobbe seg oppover er viktig, men også ikke prøve for hardt med en gang. Noe vi lærte på lærerskolen var at når man skal inn i en ny klasse så kan det være en fordel å lære seg navnet til elevene. På den måten føler de seg sett og det gjør det enklere å komme i kontakt med dem.

Det å stille spørsmål om hvordan elever har det i friminuttet og om de har noen å være med er viktig med tanke på relasjoner og venner. Det finnes dessverre elever som ikke har så mange venner, eller ingen i det hele tatt, og som opplever kun negative relasjoner mellom elever. Dette kan føre til for eksempel at eleven føler seg utestengt, og andre elever kan sende kommentarer eller trusler, eventuelt å ignorere eleven. Det hender seg også at eleven da opplever negative relasjoner til læreren også og ønsker ikke å åpne seg opp. Noen elever føler at de blir forskjellsbehandlet og at de kanskje blir ignorert av læreren, noe som kan være uheldig for denne eleven. Det verst tenkelige som kan skje er at eleven ikke ønsker å være på skolen lengre. Forskning viser at god relasjon mellom elev og lærer gjør at både færre elever og lærere slutter i løpet av skoleløpet eller arbeidskarrieren (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 10).

I det tredje skjemaet er utformingen litt annerledes. Siden elevene her skal lage sin egen bok i book creator og presentere noe for læreren ut fra noen spørsmål, må de føle seg trygge. Dette er en måte å skape gode relasjoner mellom elever og lærere, og om eleven føler seg utrygg ved framføring så kan læreren være støttende og vise interesse på en måte som gjør at eleven føler seg trygg. På den ene siden i dette skjemaet får eleven beskjed om å fortelle litt om hvordan eleven oppfatter både klasse miljø, skolemiljø, hva eleven bidrar med i forhold til et godt miljø samt hva eleven tenker for at det skal være trygt på skolen. Her er det minst like viktig å se hvordan elever knytter relasjoner på tvers av klasser og klassetrinn, samt at læreren får kartlagt relasjoner utenfor klassen. Det å skape gode relasjoner mellom klassetrinn kan være smittende for mange elever, og undersøkelser hos Utdanningsdirektoratet (2016) viser at dette også kan være med å redusere mobbing.

6.5. Selvoppfatning

I spørreskjemaene er de fleste spørsmålene formulert rundt elevens tanker om egen skolehverdag. Det blir etterspurt om hvordan eleven synes det er å være på skolen, om de har venner, om de trives sammen med elever og lærere, arbeidsinnsats, hvordan de lærer og hva de tenker om fagene. Flere av disse spørsmålene angår elevens selvoppfatning og forventninger til seg selv. Spørsmålene krever at eleven reflekterer over forventninger og

oppfatninger til seg selv både faglig og sosialt som enten vil være positivt eller negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 49) selv om svaret er et kryss i ei rute eller at et utfyllende svar kreves. Det er imidlertid ikke viet mye plass til at elevene kan framheve hva de tenker de er gode på og hvorfor. Dette kommer spesielt fram i et av skjemaene der elevene gis rom for å kommenter på trivsel i fagene. I formuleringen står det; *“noe som er vanskelig i fagene?”*, bare i selve formuleringen gis det inntrykk av at elevene kun kan gi uttrykk for at det er noe som er vanskelig. Prinsippet for tilpasset opplæring er at alle elever skal oppleve at skolearbeidet er tilpasset deres faglige nivå og er en forutsetning for det Nakamura og Csikszentmihalyi kaller for flyt som anses som en forutsetning for å oppleve mestring og forventning om mestring (Lassen & Breilid, 2014, s. 31). Elever som ikke har vanskeligheter i faget, men som ikke opplever mestring fordi fagstoffet er for enkelt, gis ikke rom for å si fra gjennom skjemaet. Elevene møtes heller ikke på deres rett til tilpasset opplæring som gjelder alle elever i norsk skole. Dette gjør noe med en elevs oppfatning av seg selv.

Selvoppfatningen er et delt begrep (figur 3-1) der selvfølelse og selvtillit anses som to grunnpilarer innen selvoppfatning. Elever med sterke faglige prestasjoner kan ha trygg selvtillit og leve godt på gode faglige prestasjoner, men uten at elevene har en god selvfølelse. Den ene kan aldri ta den andres plass og elevenes selvoppfatning er avhengige av begge deler (Olsen & Traavik, 2017, s. 51, 52).

Når elevene gjennom ulike elevsamtale skjemaer, både de vi har undersøkt og andre, vil elever vurdere seg selv mot andre i klassen eller på trinnet, noe som vil påvirke deres oppfattelse av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.112). Spesielt vil dette ses på de eldre elevene, i denne undersøkelsen vil det være elever på 7. trinn. Disse elevene er ofte de som kan ha dårligst selvoppfatning på hele mellomtrinnet. Noe som henger sammen med alderen disse elevene befinner seg i og fra forventninger fra omgivelsene i forbindelse med overgangen til ungdomstrinnet (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 117). Det kan føre til at utfyllelse av skjema med mange spørsmål eller utsagn/påstander kan bli vanskelig for mange elever. Ordlyden i spørsmålene vil også avgjøre hvordan elevene oppfatter seg selv i angitte situasjoner. Å vurdere egen selvoppfatning blir å vurdere både selvfølelse og selvtillit slik som vist i figur 3-1.

I dagens skole er det et enormt faglig fokus som i mange sammenhenger tar fokuset bort fra arbeidet med det psykososiale miljøet. Det fører til at mye av fokuset ligger i hva eleven

mestrer faglig og sosialt, men går på bekostning av anerkjennelse av hvem eleven er, altså deres selvfølelse (Olsen & Traavik, 2017, s. 55). Det vises også i skjemaene at det i stor grad handler om hvordan eleven oppfatter seg selv i forhold til skolen, men i liten grad om hva eleven tenker om seg selv og egen verdi i skolehverdagen. Yngre elever har ofte høye tanker om seg selv og dette vil også reflekteres gjennom svarene de gir i samtalskjemaene da alder har betydning for elevens selvutvikling og selvoppfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 117). Det som er viktig er som det påpekes helt først i et av skjemaene, er at svarene skal være så ærlige som mulig. I utfyllelsen av disse skjemaene er det elevens subjektive oppfatning av seg selv som blir dokumentert. Det er også denne oppfattelsen sammen med lærerens opplevelse av eleven som danner grunnlaget for elevsamtalen og senere utviklingssamtalen med foreldrene.

Eleven står i stor grad fritt til å fylle ut skjemaet på den måten den ønsker og det kan på ingen måte kontrollsjekkes om eleven er ærlig så lenge det baserer seg på en subjektiv oppfattelse. Elever som er strenge mot seg selv eller som vurderer seg selv som dårligere enn andre kan fanges opp gjennom alle elevsamtalskjemaene som er undersøkt i studien. Noen gir rom for tilbakemeldinger, men og kryss ei rute vil gi læreren noe å bruke i arbeidet med elevens selvoppfattelse. Gjennom verbale tilbakemeldinger til eleven står en som lærer i en sterk posisjon til å bygge opp elevens selvoppfatning ved å starte med de små tingene som utgjør grunnmuren i modellen hentet fra Olsen & Traavik (2017, s. 56). I figur 3-2 er selvoppfatning delt inn i fire nivåer, der nivå en er det mest grunnleggende for videre selvoppfatning. Grunnleggende ferdigheter i fag så vel som i det sosiale samspillet er viktige brikker i arbeidet med elevenes generelle selvoppfatning. De bygger sin oppfatning av seg selv på opplevelser innenfor større grupper i det som Skaalvik & Skaalvik (2019) kaller for "big fish - little pond". Alle skjemaene inneholder spørsmål der elevene må reflektere over egen oppfatning innen disse grunnleggende nivåene av selvoppfatning. Det legger grunnlaget for at lærer kan bruke elevsvarene til å styrke elevens spesifikke selvoppfatning, men også den generelle oppfatningen av seg selv.

Hvordan elevene verdsetter seg selv vil ha stor betydning for hvordan de verdsetter seg selv i voksen alder (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 112). Spesielt sammenligner de seg med andre på samme alder. Gjennom elevsamtalskjemaene som sendes ut får skolen en indikasjon på hvordan eleven vurderer seg selv om kan sammenligne de med observasjoner og samtaler

med elevene som nevnt over. Elever er avhengig av en god selvfølelse og en trygg selvtillit, mens selvfølelsen er en eksistensiell part av oss som mennesker er selvtilliten noe som kan sammenlignes med et stillas vi har rundt oss (Olsen og Traavik, 2017, s. 52). I et par av de undersøkte elevsamtale skjemaene er mange av spørsmålene/utsagnene basert på selvrefleksjon og oppfatning av egen situasjon på skolen, men måten spørsmålene er stilt på gjør det mulig for elevene å oppleve et mindreverdighetskompleks i arbeidet med skjemaet. Ikke alle elever klarer å følge skolens retningslinjer eller leve opp til faglige krav, forventninger, vinklingen og svaralternativene. Dette er noe som gjør at de som har utfordringer blir ekstra minnet på at de strever med at de i stor grad må velge alternativet at ting kan bli bedre eller gi seg selv et rødt eller gult kryss.

I de resterende skjemaene blir elevene i delvis samme grad blottlagt, men de gis muligheten til å selv forklare hva som fungerer og hva de tenker ikke fungerer. Har elever en positiv selvfølelse og en sikker selvtillit er elevene bedre rustet til å takle motgang og kritikk fra omgivelsene (Olsen og Traavik, 2017, s. 52-53). Det fører til at selv om utsagnene, påstandene eller spørsmålene ikke vil føles like uopnåelige eller støtende som for elever som strever med selvoppfattelsen. Det er likevel viktig å huske at all positiv feedback fra lærer og omgivelsene vil ha lite eller ingenting å si hvis elevene ikke føler at de lever opp til egen standard. På den andre siden vil elever med høy selvoppfattelse ikke anføres i samme grad av negativ feedback fra læreren eller høyhengende mål (Olsen & Traavik, 2017, s. 52-53). Dette viser hvor viktige sosiale tilbakemeldinger til eleven er og hvordan de bør prege samtaler med elevene. Skjemaene dekker i stor grad elevens selvoppfatning, men i ulik grad og på ulike måter.

I arbeidet med det faglige fokuset er det som sagt tidligere lett å glemme den psykososiale delen av elevene. En positiv selvfølelse og en trygg selvtillit er med på å ruste elevene til å takle motgang og tunge tider på en mye bedre måte enn elever som ikke opplever det. Elevsamtaler er arena for å bygge selvtillit og styrke elevens selvfølelse, og som nevnt tidligere er positive tilbakemeldinger ikke alltid nok hvis ikke eleven selv føler de ikke lever opp til egen standard. Måten spørsmålene, utsagnene og påstandene er formulert på vil ha mye å si for hvordan elevene vil vurdere seg selv. På spørsmål som “jeg møter presis på

skolen”, er det lett for en elev som har kommet for sent to dager før de skal svare på spørreskjemaet å basere svaret sitt på at det kan bli bedre basert på siste dagers hendelse.

6.6. Elevmedvirkning

Elevmedvirkning kan være mye forskjellig og skje på mange ulike måter. Felles for alle måtene elevmedvirkning kan skje på er at elevene skal føle seg hørt, oppleve seg verdifull og at de bidrar i egen hverdag (Elevorganisasjonen, et.al, 2019). Gjennom bruk av elevsamtalskjemaer legger skolene til rette for at eleven kan bruke stemmen sin til å påvirke egen skolehverdag. I hvor stor grad de påvirker vil variere med modning og alder, men den lovfestede retten til å bli hørt gjelder alle (NOU 2015:2, s. 123, Forente nasjoner, 1989, forskrift til opplæringslova, 2006). Både skjemaer og elevsamtaler er elevmedvirkning i praksis. Elevene gis muligheten til å gjennom enten skriftlig innlevering eller gjennom samtaler være med på å påvirke egen skolehverdag. Alle skjemaene som er analysert i studien gir mulighet for elevene å påvirke egen skolehverdag, men i hovedsak er det de to skjemaene med mulighet for skriftlige tilbakemeldinger som gir mest rom for påvirkning. De resterende skjemaene tar i hovedsak for seg hvordan eleven selv mener den har det på skolen og hvordan de følger opp skolens reglement og forventinger til en som elev. Det gis lite eller ingen rom for å selv gi tilbakemelding på hvordan en ser for seg at ting kan bli bedre. Om skjemaene har mye eller lite plass for tilbakemeldinger kan spille en rolle for noen elever, og med tanke på at elevmedvirkning skal skje på elevens premisser (Elevorganisasjonen, et.al, 2019) kan det være en fare for at elevens stemme drukner når de ikke gis muligheten til å komme med skriftlig tilbakemelding til lærer. Selv om en elevsamtale skal være en samtale mellom likeverdige parter, vil mange elever føle på den naturlige maktbalansen som er mellom lærer og elev. Det kan føre til at eleven ikke fremmer sine tanker på samme måte som de kunne gjort gjennom en skriftlig tilbakemelding til læreren. Skjemaene med minst plass til tilbakemeldinger gir eleven en ørliten mulighet til påvirkning, men ikke nok til at læreren kan bruke elevens ord til å legge til rette for økt lærelyst, motivasjon og trivsel.

Elevmedvirkning og følelsen av å bli tatt på alvor fremmer helse, trivsel og læring samt at medvirkning kan føre til en positiv spiral der elevens selvbilde øker som igjen også øker

motivasjonen for læring enda mer (Engh, 2007). Gjennom alle skjemaene legger skolene til rette for at elevene i ulik grad blir hørt gjennom egne subjektive nedtegninger. Men det er som Hauger og Sjong (2015) nevner, nettopp at det er opp til skolene hvordan de legger opp til elevmedvirkning. I boka *Den gode elevsamtalen* (2014) trekker Lassen og Breilid fram hvordan elevsamtalen skal være en samtale som skaper positiv utvikling og best mulig forutsetninger for læring. Blir disse skjemaene brukt som mal for elevsamtalen slik intensjonen for bruk er, får man ved å bruke skjema 1 og 3 brukt elevstemmen til å legge til rette for nettopp positiv utvikling og læring. Gjennom spørsmålene i skjema 1 og 3 legges det opp til at eleven skal oppleve å ha en reell innflytelse på egen skolehverdag. Spørsmålene er fremtidsrettet og gir læreren i samråd med elevene mulighet til å lage fremtidsrettede mål for elevene, som kan hjelpe eleven å ta bevisste egne valg og eleven opplever at deres tanker og meninger blir tatt på alvor (Saaby, 2020, s. 12, s. 18).

Selv om det i skjema 1 og 3 er rom for elevmedvirkning er det her likevel et sterkt fokus på det faglige og hvordan dette kan legges til rette slik at eleven tenker det passer en selv best mulig. En stor del av elevens skoledag er nettopp det faglige, men det relasjonelle og sosiale spiller en minst like stor rolle i elevens liv. Dette er ikke like godt representert i spørsmålene der eleven har medvirkning. Forutsetning for læring ligger ikke alltid i de faglige rammene til et fag, og det er viktig at alle aspekter av en elevs liv blir dekket for å best mulig skape gode forutsetninger for læring.

Elevmedvirkning skal ikke sette læreren ut av jobben sin, men skal heller ikke begrenses til å bare gjelde elevråd, andre råd og utvalg på skolen. Elever trenger og må bli hørt av de voksne, de er avhengige av å oppleve egen verdi og muligheten til å påvirke. Å la elevene medvirke anses som en grunnleggende ferdighet for framtiden (Saaby, 2020, s. 12). Elevene skal gjennom hele grunnskolen innføres i demokratiske prosesser som forbereder dem på voksenlivet. Å la elevene slippe til tidlig for å lære dem verdien av deres egen stemme er viktig, ikke bare for læreren, men også for eleven. Vi kan koble denne demokratiske prosessen med elevmedvirkning til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen og Bruners teori om scaffolding eller stillas der læreren innehar ekspertisen, men som veksler mellom rollen som instruktør og veileder (Engh, 2007, Næss, Engevik, Garrels, Gonnæs, Moljord & Sigstad, 2020, s.408.). Å ta elevene med i demokratiske prosesser i fra de begynner på skolen gjør de i stand til å være en del av avgjørelsene som tas på skolen i tidlig

alder. Elevmedvirkning skal skje på en trygg og god måte, da må profesjonsfelleskapet som jobber i skolen hjelpe elevene til å ta lære og ta gode beslutninger på egne vegne.

Elevmedvirkning er ikke noe man kan velge å gjøre en dag, for så ikke gjør det mer. Dette er en kontinuerlig prosess som det er opp til hver enkelt skole å bestemme hvordan skal utarte seg. Det er derfor viktig at skolen og profesjonsfelleskapet der legger til rette for at elever skal kunne medvirke på de måter det er mulig på. Elevsamtaler og ikke minst disse elevsamtalskjemaene er muligheter elevene har til å påvirke egen skolehverdag, og det er derfor viktig at disse muligheten som dukker opp bli utnyttet på best mulig måte.

Grad og form for elevmedvirkning er i hovedsak skolens ansvar, og elevsamtalen anses som en del av skolens elevmedvirkning (Hauger & Sjong, 2015). Men som Imsen (2017) tar opp er det likevel i hovedsak læreren som styrer hva som foregår i klasserommet, og stiller spørsmål ved hvor reell elevens medvirkning er. Det er en tankevekker når vi gjennom analysen har sett på hvordan de ulike skjemaene ivaretar elevens rett til elevmedvirkning. Alle skjemaene kan sies å kunne gi eleven mulighet til å påvirke, men i varierende grad. I skjemaet der eleven selv skal lage en bok om seg selv, gis det en åpen oppgave der eleven gis en reell mulighet til å påvirke. Alt henger likevel sammen med hvordan disse elevsamtalskjemaene blir brukt videre. Om skjemaene legger om til elevmedvirkning eller ikke spiller liten eller ingen rolle hvis ikke læreren/e som skal bruke skjemaene i etterkant bruker de på tiltenkt måte. Som med andre aspekter ved denne undersøkelsen kan man ikke gjennom analysen si noe om videre bruk, men heller hvordan utformingen legger opp til samspill og dialog.

Fellestrekk for kategoriene

Gjennom undersøkelser som elevundersøkelsen og ungdata får skolen informasjon fra elevene på skolen som vi kan bruke til å følge opp elevene. De ulike begrepene i studien er i stor grad hentet fra elevundersøkelsen og ungdata. Dette kan relateres til at begge undersøkelsene gjennomføres årlig på elever fra 5. trinn og kan være en viktig indikator for å fange opp endringer.

I en elevsamtale avhenger utfallet av relasjonen mellom elev og lærer, og om eleven tas med i samtalen som et likeverdig subjekt. Elevsamtaler skal være positive møter mellom elev og

lærer og skal være en arena der elevens faglige og sosiale utvikling skal være sentralt (forskrift til opplæringslova, 2008, §20). En dårlig relasjon mellom elev og lærer vil kunne ødelegge ikke bare samtalen, men også utgjøre en utfordring for elevens faglige og sosiale utvikling på skolen. Stort sett alle temaene som er omtalt i studien er en del av elevens selvoppfatning og til sjuende og sist er det elevens egen oppfatning som blir tatt opp i elevsamtalene. Og det er gjennom disse samtalene vi har mulighet til å bygge opp under elevens selvoppfatning.

Ellers viser studien at alle elementene av en elevs skolehverdag henger sammen, og det ene er i stor grad avhengig av det andre. Ved å bruke disse skjemaene på den måten de er tiltenkt har læreren et glimrende utgangspunkt for å legge til rette for gode elevsamtaler med elevene.

Det viktigste for elevene i forbindelse med bruken av elevsamtalskjemaer og elevsamtaler er å oppleve å bli sett av læreren. De ønsker å bli møtt på sine behov samt føle at noen ser dem. Ved å se elevene for den de er sørger en for å dekke alle de områdene som studien omfatter, en vil også oppdage om det skjer endringer hos eleven i mye større grad enn hvis en lar spørsmålene styre samtalen. Gjennom elevmedvirkning bygger en opp under følelsen av å bli sett og hørt. En sterk selvfølelse hos elevene vil gjør de mer motstandsdyktige til å tåle motgang i livet og takle de kurvballene livet gir dem (Olsen & Traavik, 2017, s. 52-53).

7. Avslutning

Utgangspunktet for studien var å undersøke ulike elevsamtalskjemaer gjennom problemstillingen; *Hvordan vektlegger samtaleguiden for elevsamtaler samtaletema og hvordan kan guidene bidra til å strukturere en samtale som kan redusere elevers mistriivsel og motivasjon?*

Det er vanskelig å si eksakt hvordan skjemaene kan brukes til å strukturere en elevsamtale så lenge det er opp til hver enkelt skole og hver enkelt lærer hvordan disse blir brukt. Gjennom studien ser vi at via ulike typer elevsamtalskjemaer vil viktige begreper som relasjon, trivsel, motivasjon og mestring tas opp. Disse er grunnleggende for at barn og unge skal trives på skolen og oppleve å høre til. Vi ser også gjennom studien hvordan alle elementene i elevens skolehverdag henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Skjemaene vektlegger de ulike temaene på ulike måter og gjennom ulik gjennomføringsgrad. Ikke alle begrepene undersøkelsen tar for seg nevnes eksplisitt i skjemaene, men gjennom analysen er flere spørsmål blitt knyttet til de begrepene vi har ønsket å undersøke. Det kan være godt for elevene på en måte å slippe å forholde seg til begreper de på mange måter ikke har et en relasjon til, men som en som lærer kan lese ut resultater av. Gjennom tolkning av elevens uttalelser både skriftlig og muntlig kan man som lærer relatere svarerne til de begrepene som er omtalt i studien, selv om eleven ikke omtaler begrepene eksplisitt. På en annen side vil ikke elevene få eierskap til viktige begreper som omhandler ens eget liv og påvirker hvordan elevene oppfatter egen skolehverdag. Her må man imidlertid på mange måter avveie hva som veier viktigst, at eleven skjønner hva de snakker om eller lærerens ønske om at elevene skal ha eierskap til begrepene.

Det å bruke skjemaer til elevsamtaler har både sine styrker og svakheter, som vi har nevnt tidligere i oppgaven, men det å ha noen spesifikke temaer og spørsmål å jobbe ut fra kan være til god hjelp når man skal snakke med elever. For noen er det å sitte å snakke med en voksen veldig vanskelig og eleven kan bli veldig nervøs, så da kan både eleven og læreren forberede seg i forkant. Det kan også være elever som ønsker å snakke om helt andre ting, noe som også burde tillates ut i fra tanken om elevmedvirkning, men kanskje til en viss grad ut fra hva dette eventuelt handler om. Når man har temaer som for eksempel relasjon, trivsel og motivasjon vil dette gjøre at læreren kan få dekket et relativt stort område over en kort periode, som man

også kan ta igjen ved senere anledning om ønskelig. Vi ser også at slike skjemaer kan gjennomføres på vidt forskjellige måter, der noen har avkrysning, noen velger både avkrysning og kommentar, andre har kun kommentar, og noen velger å bruke book creator slik at eleven skal svare ved å lage sin egen bok. Selv om det er fordeler og ulemper ved å velge de ulike type skjemaene, virker det som alle har funnet sin måte å gjennomføre forberedelser til elevsamtaler på, og å kartlegge hvordan eleven har det på skolen ut fra begreper som trivsel, relasjon, motivasjon og mestring.

Vi ser gjennom analysen av skjemaene at noen skjemaer er veldig ensidige i forhold til hva som tas opp. De fokuserer på hvordan eleven i hverdagen klarer å være elev og følge skolens ordensregler. Viktige elementer som relasjoner, trivsel og mestring er en del av skjemaene, men gir i liten grad elevene mulighet til å påvirke egen skolehverdag. I forhold til at elevsamtalen og alt rundt elevsamtalen regnes som elevmedvirkning gis det lite rom for eleven å medvirke på ulike måter. Spørsmålene krever ikke mye svar fra elevene og elevenes respons er kryss på hvordan de vurderer seg selv. De kan brukes som samtaleguider i en elevsamtale, der lærer velger ut de spørsmålene som er relevante å prate om. En gjennomgang av hele skjemaet vil kunne føre til at elevene opplever samtalen som et intervju eller et forhør. Noen skjemaer ligner veldig på hverandre, men det er mer fokus på elevmedvirkning i enkelte ved at eleven har mulighet til å kommentere istedenfor å bare sette et kryss. De er likevel mer lukkede enn skjemaet som utelukkende består av åpne spørsmål. Skjemaene tar for seg alle de temaene vi hadde som mål å undersøke, selv om ikke ordlyden i alle er eksplisitt og viser at det er det som etterspørres. Med tanke på at et par av skjemaene er laget for 4. trinn fungerer de som en fin introduksjon til elevmedvirkning, og viser hvordan elevene selv kan påvirke deres egen hverdag.

Som vi har sett er skjemaet som utelukkende består av åpne spørsmål litt annerledes enn de andre skjemaene, både fordi dette er kortere enn de andre og den har mer åpne spørsmål. Det er også annerledes fordi eleven her får i oppgave om å lage en presentasjon i appen book creator der spørsmålene skal besvares og leveres i forkant av samtalen. Her skal eleven lage en presentasjon og får dermed lov til å svare på spørsmålene som en slags framføring, før elev og lærer sammen snakker om spørsmålene. Dette har vært et prøveprosjekt i en klasse og det har vist seg at det fungerer utrolig fint. Om eleven kun har svart ja eller nei på et spørsmål, har dette vært et grunnlag for å kunne stille utdypende spørsmål rundt temaet. Man kan

selvfølgelig gå seg fast eller “låse” seg fast i et spørsmål, men dette har ikke vært tilfelle her, og samtalen har gått veldig fint. Det har også blitt vurdert om skjemaet skal ha færre og mer åpne spørsmål, men dette er noe som eventuelt burde vurderes klassevis i etterkant. Det vises tydelig her at fokuset på elevmedvirkning er stort i forhold til de andre skjemaene.

Avslutningsvis vil vi si at alle skjemaene har sine svakheter og styrker, de egner seg alle til sitt bruk selv om noen er bedre utformet enn andre. Skjemaene er alle egnet som en samtaleguide i en elevsamtale, men det hviler et større ansvar på læreren å velge ut de spørsmålene som er relevante å prate om i de skjemaene med flest spørsmål. Skjemaene dekker og sin oppgave om å avdekke trivsel, motivasjon og mestring hos elevene, om enn i ulik grad. Vi ser at det er skjema 3 som gir elevene best mulighet til å selv være med på å påvirke egen skolehverdag som igjen øker elevenes mestringsfølelse, motivasjon og trivsel.

8. Videre forskning

Denne studien har vært rettet mot elevsamtalskjemaer og hvordan disse kan være en bidragsyter til å jobbe med de ulike temaene vi har ønsket å belyse i denne studien. Vi kan imidlertid ikke si noe om hvordan skjemaene faktisk blir brukt. Det har derfor vært en refleksjon på slutten av studien hvilken betydning en videre forskning ville hatt. Hvis vi skulle gått videre med et forskningsprosjekt ville det blitt enten aksjonsforskning eller en studie basert på videoanalyse av elevsamtaler for å kunne undersøke hvordan ulike lærere gjennomfører sine elevsamtaler, og om det er forskjell på hvilke skjemaer du bruker. Det kan og være interessant å studere videre hvilken funksjon skjemaene i realiteten innehar, om de er permfyll eller om de faktisk brukes til det de er tenkt til, som innhentelse av informasjon, forberedelse og som en veileder.

Litteraturliste

- Andersen, G. (2008). Dokumentanalyse. Holbergprisen. Hentet fra <https://holbergprisen.no/nb/holbergprisen-i-skolen/dokumentanalyse>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS
- Bakken, A. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/21. NOVA, OsloMet.
- Bjørnebekk, G. (2016). Motivasjon, mestring og læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 232 – 250). Cappelen Damm Akademisk.
- Bøe, M. V. (2018). Motivasjon i naturfag. *Naturfag*, 18(1), 12-13.
- Dahl, Ø. (2019a, 17. januar). *Hermeneutiske analysemodeller*. NDLA. Hentet fra: <https://ndla.no/nb/subject:1:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401/topic:2:193544/topic:2:82742/resource:1:82754>
- Dahl, Ø. (2019b, 17. januar). *Symmetri og asymmetri*. NDLA. <https://ndla.no/nb/subject:1:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401/topic:2:193544/topic:2:82776/resource:1:82826>
- Dalland, O. (2019). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dobson, S., Mikalsen, H., & Nes, K. (2022). Om «dronninger og prinser, resten er bare i veien» - elevmedvirkning i teori og praksis. *Paideia*, (6), 57–71. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/129489>
- Drugli, M. B. (2012). Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel (1. Utg.). Cappelen Damm AS.

- Elevorganisasjonen, Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), Redd Barna, UngOrg, Unicef Norge og Voksne for barn. (2019) *Elevmedvirkning: Å bli inkludert, verdsatt og hørt*. Hentet fra:
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Medvirkningshefte.pdf>
- Engh, K. R. (2007) Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91(2), 107-119. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-03>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer – elev – relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (1. Utg., s. 186 – 200). Gyldendal Akademisk.
- Forente nasjoner. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991 (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)
Hentet fra: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode*. Pax forlag
- Grønmo, S. (2020, 5. oktober). *Innholdsanalyse*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/innholdsanalyse>
- Hagen, I og Baker, C, N. (2020) *Hva er kommunikasjon?* NDLA. Hentet fra:
<https://ndla.no/subject:1:1f1865fc-e4cc-48a0-918f-3530485ec424/topic:1:ae0e6304-d30e-4d3f-8e94-306d1a884e10/topic:1:b4a83480-e593-4b51-ae4c-9dee708c1616/resource:930c3a6c-bacb-4dde-a06b-afc8b24c0c84>
- Hauger, B. og Sjong, E. (2015) *På sporet av nye oppløftende former for elevmedvirkning*. Forebygging.no. Hentet fra:
<https://handling.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Pa-sporet-av-nye-opploftende-former-for-elevmedvirkning/>

- Heide, B. & Nicolaisen, R. (2019, 15.05). *Skolens ansvar for - og elevens rett til et trygt og godt læringsmiljø*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/skolens-ansvar-for--og-elevens-rett-til-et-trygt-og-godt-laringsmiljo/>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden. innføring i generell didaktikk* (5.utg). Universitetsforlaget.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag
- Lassen, L & Breilid, N. (2014) *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal akademisk
- Limstrand, K.M. (2014) *Elevsamtaler - til barn og unges beste? En teoretisk og empirisk studie av elevsamtaler i ungdomsskolen* (UiN-rapport nr. 10-2014). Universitetet i Nordland. URL: <http://hdl.handle.net/11250/226170>
- Linder, A. (2018). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen* (1. utg.). Gyldendal.
- Maxwell, J.A. (2013) *Qualitative research design. An interactive approach* (3rd ed.). SAGE publications, Inc.
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon - mestring - muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- NOU 2015:2 (2015) *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet
- Nybrodahl, S.T. (ukjent). *Åpne spørsmål*. Hentet fra:
http://www.nybrodahl.com/Kap3/aapne_spoersmaal.htm
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, K.-A.B., Engevik, L.I., Garrels, V., Gommæs, U.T., Moljord, G., Sigstad H.M.H. (2020) *Barn og unge med utviklingshemming - deltakelse, utvikling og læring*.| E. Befring,

- K-A.B. Næss & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (s. 396-427). Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen M. I. og Traavik K.M (2017) *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven.(1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paasche, M. (2018) *Still åpne spørsmål og oppnå god dialog*. Ledernytt. Hentet fra <https://www.ledernytt.no/still-aapne-spoersmaal-og-oppnaa-god-dialog.4862487-355436.html>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Ruud, A. K. (2016) *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Gyldendal akademisk.
- Saaby, M. (2020) *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. Pedlex
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Steemit.com (2018) *Den hermeneutiske sirkel, Hans Georg Gadamer \\Livslære\\filosofi*. Steemit.com. Hentet fra: <https://steemit.com/norway/@vannfrik/den-hermeneutiske-sirkel-hans-georg-gadamer-livslaere-filosofi>
- Sølvik, R. M (2020). *Kva seier lovverket om elevsamtalen?* Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/kva-seier-lovverket-om-elevsamtalen#/>

Tangen, R. (2019). Elevsamtalens muligheter og begrensninger i lys av eleverfaringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103 (6), 227-238.

<https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-04>

Ungdata (ukjent). *Hva er ungdatab?* Ungdata. Hentet fra:

<https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Temaene i Foreldreundersøkelsen*. Udir. Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Temaene-i-Foreldreundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Udir. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Udir. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/#a154044>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Utdanningsspeilet 2020*. Udir. Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2020/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Skolemiljø Udir - 3 - 2017*. Udir. Hentet fra:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/#>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Udir. Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Elevundersøkelsen*. Udir. Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Wendelborg, C., Dahl T., Røe, M og Buland, T. (2020) *Elevundersøkelsen 2019 - analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. Udir. Hentet fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/elevundersokelsen-2019---rapport-c.pdf>

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 2-1. Vanlige tema for elevsamtalen.

Figur 3-1. Selvoppfatning.

Figur 3-2. Selvoppfatningens ulike nivåer.

Figur 4-1. Den hermeneutiske sirkel.

Figur 5-1. Utdrag fra skjema 1.

Figur 5-2. Utdrag fra skjema 1, del 2.

Figur 5-3. Utdrag fra skjema 2.

Figur 5-4. Utdrag fra skjema 3.

Figur 5-5. Utdrag fra skjema 4.

Tabell 5-1. Hyppighet av spørreord/utsagn i elevsamtalskjemaer.

Vedlegg

Vedlegg 1 - 4: Utvalgte spørreskjema

Vedlegg 5: Oversikt kategorier og spørsmål, utgangspunkt for analyse

Vedlegg 6: Henvendelse om ønske om materiell

Velkomne til utviklingsamtale!



Elev:	
Dato:	
Tid:	
Stad:	
Lærer :	

No er det tid for utviklingssamtalar. Både elev, føresette og lærar er med på desse samtalanene. Vi ønskjer at de, elev og føresette, fyller ut dette skjemaet på førehand og leverer det attende seinast fredag 14.01-22

Dersom de har behov for å skrive meir, bruk baksida.

Om den oppsette tida ikkje høver, er det fint om de prøver å byte med nokon andre i gruppa. Gje melding om byte! Ta kontakt så snart som råd dersom dette ikkje går og de må ha ny tid.

Kontaktinformasjon:

	Trivsel / tryggleik	Elev		Kommentar
		Godt	Kan bli betre	
1	Trivst du i klassa?			
2	Trivst du i friminutta?			
3	Trivst du på skulevegen?			
4	Korleis er det på bussen / (i drosja / på skulevegen? Er det noko som er utrygt eller ubehageleg?			
5	Har du gode vener i klassen/på skulen?			
6	Kva skal til for at du skal oppleve det trygt på skulen og i klassa?			

7	Korleis synes du det er å gå på skulen?	
8	Kva er det som gjer at skuledagen din er fin/kjedeleg/"pyton"/moro/bra?	

9	Korleis liker du best å jobbe på skulen? Korleis lærer du best?	
10	Kva tenkjer du om eigen arbeidsinnsats/arbeidsro?	

11	Kva fæler du at du kan godt/meistrar godt?	
12	Er det noko du syns du må øve meir på?	

1 3	Korleis ville du at skulen skulle ha vore? Kvifor	
1 4	Andre kommentarar	

Dato

Elev

Kontaktlærer

Føresette

Utviklingsamtalen 4. trinn

Utviklingsamtale for elev: _____ klasse: _____ høst: _____ vår: _____

I forskrift til opplæringsloven kap 3 står det at skolen minst to ganger i året skal ha en samtale med heimen. Samtalen er en formalisert samtale, som skal være planlagt, forberedt, gjennomført og med tydelige målsettinger, som skal følges opp.

For å få et best mulig utbytte av samtalen ber vi dere om å gå igjennom dette samtalearket i sammen med barnet. Samtalearket danner grunnlaget for en forberedende samtale mellom lærer og elev. Den gir også et godt grunnlag for utviklingsamtalen mellom skolen og hjemmet.

Sosial kompetanse


Sett kryss: **rod= kan bli bedre**(lav måloppnåelse), **gul= bra**(middels måloppnåelse), **grønn= veldig bra**(høy måloppnåelse)

Omsorg	Elev/foresattes kommentar			Lærerens kommentar		
Hvordan trives du i klassen?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvordan har du det i friminuttene?						
Hvordan har du det sammen med lærerne?						
Hvordan går det på skoleveien?						
Hvordan oppfører du deg i forhold til andre elever?						
Ansvar:	Elev/foresattes kommentar			Lærerens kommentar		
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klarer du å møte presis til skolen og til timen?						
Har du det du trenger i garderoben? (Regntøy/støvler/ekstraskift/dress/innesko)						
Har du med deg det du trenger i ranselen? (blyant visk, bøker, meldemappe, matpakke)						
Hvordan klarer du å rydde etter deg? (på pulten, i hylla i gangen i klasserom og garderobe)						
Er leksene for vanskelige? Mye hjelp? Passe mengde? Hvor lang tid bruker du på lekser?						
Respekt	Elev/foresattes kommentar			Lærerens kommentar		
	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klarer du å følge beskjed fra de voksne?						
Klarer du å rekke opp hånden og vente på tur?						
Klarer du å samarbeide med andre?						
Klarer du å gi andre arbeidsro?						
Klarer du å være høflig mot dine medelever og mot de voksne på skolen?						

Er det noe mer du vil fortelle om?

Kunnskapskompetanse

Sett kryss: **rod= Jeg kan bli bedre**(lav måloppnåelse), **gul= Jeg er på veg**(middels måloppnåelse), **grønn= dette kan jeg**(høy måloppnåelse)

Hvordan mestrer du fagene?	Elev/foresattes kommentar	Elev: Hva kan jeg gjøre for å bli bedre? Hva trenger jeg hjelp til?	Lærer: Resultater av kartlegginger. Hva kan du gjøre for å bli bedre?
			
Norsk Lesing: <ul style="list-style-type: none">• Trivsel• Mestring Skriving: <ul style="list-style-type: none">• Trivsel• Mestring			<ul style="list-style-type: none">• Lesehastighet• Leseforståelse • Skriftlig
Matematikk <ul style="list-style-type: none">• Trivsel• Mestring			Kartlegginger Kapitteltester <ul style="list-style-type: none">• Regnearter• Problemløsning
Engelsk <ul style="list-style-type: none">• Trivsel• Mestring			Kartlegginger <ul style="list-style-type: none">• Lytte• Snakke• Skrive
Muntlige fag (rle, naturfag, samfunnsfag) <ul style="list-style-type: none">• Trivsel• Mestring			
Praktiske fag (K/H, Musikk) <ul style="list-style-type: none">• Trivsel• Mestring Digital kompetanse <ul style="list-style-type: none">• Trivsel• Mestring			
Kroppsøvfaget <ul style="list-style-type: none">• Trivsel• Mestring• Innsats			

Metodekunnskap – på hvilken måte lærer du best?

Sett kryss: **rod= Jeg kan bli bedre**(lav måloppnåelse), **gul= Jeg er på veg**(middels måloppnåelse), **grønn= dette kan jeg**(høy måloppnåelse)

	Elevens kommentar	Lærerens kommentar
		
Jeg lærer best når jeg arbeider alene.		
Jeg lærer best når jeg samarbeider med andre.		
Jeg lærer best når lærer forteller/underviser.		
Jeg vet hva som er ukens læringsmål.		
Jeg får vite fra lærerne, hva jeg må gjøre for å bli bedre i fagene.		
Jeg ber om hjelp når jeg ikke forstår det jeg skal lære.		

Hvilke læringsstrategier kan du bruke? (F.eks tankekart, VØL skjema, styrkenotat osv..)

Elev/foresatte:

Dette ønsker vi spesielt å ta opp på konferansen:

Dette trenger jeg å øve på (dette avtales på utviklingssamtalen):

Mi bok

6.klasse

Prat saman med foreldra dine og svar så ærleg du kan på spørsmåla. Dette vert da noko av det vi skal prate om på samtala nå.

Du skal fortelja om korleis du vil at resten av dette skuleåret skal vera.

1. Kva tykkjer du er bra med å gå på skulen?

2. Er det noko du meiner kunne vere annleis?

1. Kva likar du best å arbeide med på skulen?

2. I kva fag arbeider du godt?

3. I kva fag kan du arbeide bedre?

4. Korleis kan du få ein bedre arbeidsinnsats?

5. Kva skal til for at du lærer best mogleg?

1. Korleis er klassemiljøet i 6.klasse?

2. Korleis meiner du at miljøet på skulen er?

3. Kva gjer du for at det skal vera eit godt miljø?

4. Kva skal til for at du skal oppleve at det er trygt i klassa og på skulen?

*Korleis tykkjer du at du har det på skulevegen?
På busser/ drosja eller om du går/sykler?*

*Kva vil du leggje vekt på framover?
Kva mål har du for å koma vidare i læringa?*

Vedlegg 4: Skjema 4

Utviklingssamtalen for mellomtrinnet, 5.-7.trinn

Navn: _____

Vi ønsker å snakke om: _____

Arbeidsvaner (Ansvar)	Veldig bra	Bra	Kan bli bedre	Lærerens kommentar
Jeg følger godt med i timene				
Jeg er muntlig aktiv i timene				
Jeg arbeider godt med oppgaver på skolen				
Jeg jobber bra i grupper				
Mine skriftlig arbeider er oversiktlige og lett å lese for andre				
Jeg har et godt sted til å gjøre hjemmearbeid og har ro rundt meg				
Hvordan kan du bedre arbeidsvanene dine?				

Orden og oppførsel (Ansvar og respekt)	Alltid	Nesten alltid	Av og til	Lærerens kommentar
Jeg møter presis på skolen				
Jeg har med meg bøkene og skrivesakene mine				
Jeg ber om ordet ved å rekke opp hånda først				
Jeg er rolig i timene og forstyrrer ikke medelever				
Jeg er høflig mot lærer				
Jeg følger skolens regler ute og inne				
Hvordan kan du bedre orden/oppførselen din?				

Trivsel (Omsorg)	Veldig bra	Bra	Kan bli bedre	Lærerens kommentar
Jeg er grei mot de andre i klassen				
Jeg trives i klassen				
Alle medelever i klassen oppfører seg bra mot meg				
Jeg trives i friminuttene og har noen å være med				
Jeg har et bra forhold til lærerne mine				
Hvordan kan trivselen din bli bedre? Er det noe annet du vil fortelle om?				

Utviklingssamtalen for mellomtrinnet, 5.-7.trinn

Fag	Trives du med faget? Gi terningkast 1 til 6	Noe som er vanskelig i faget?	Dette vil jeg ha fokus på videre. Dette fylles ut sammen med lærer på <u>elevsamtalen</u> .	Lærerens kommentar
Norsk				
Matematikk				
Engelsk				
Naturfag				
KRLE				
Samfunnsfag				
Kroppøving				
Svømming				
Kunst & håndverk				
Mat og helse				
Musikk				

Mål fylles ut på utviklingssamtalen:

Faglige mål for neste periode: _____

Sosiale mål for neste periode: _____

Underskrift elev:

Underskrift foresatt:

Underskrift lærer:

Dato:

Vedlegg 5: Oversikt kategorier og spørsmål, utgangspunkt for analyse

	Eleven må ha hjelp fra en voksen til å svare på spm	Kan eleven svare på spm på egenhånd	Åpne spørsmål, med mulighet for refleksjon	Lukkede spørsmål uten mulighet for refleksjon	Nevnes ordet relasjon (indirekte eller direkte)	Nevnes ordet trivsel	Nevnes ordene motivasjon og mestring
Skjema 1: 4. trinn	6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13.	1. 2. 3. 4. 5.	4. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13.	1. 2. 3. 5. 7. 10. 12.	1. 2. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 6. 7. 8. 13	9. 10. 11. 12.
Skjema 2: 4. trinn		1. 2. 3. 4. 5. 12. 13. 14. 15. 16.		1. 2. 3. 4. 5. 12. 13. 14. 15. 16.	1. 2. 3. 5.	1. 2. 3. 4. 5.	
Skjema 3: 6. trinn	1. side 3 2. side 3 3. side 3 1. side 5 2. side 5	1. side 1 1. side 2 2. side 2 3. side 2 4. side 2 5. side 2 4. side 3 1. side 4	1. side 1 2. side 1 2. side 2 3. side 2 4. side 2 5. side 2 3. side 3 4. side 3 1. side 5 2. side 5	1. side 1 2. side 1 1. side 2 1. side 3 2. side 3 1. side 4	1. side 3 2. side 3 3. side 3 4. side 3	1. side 1 1. side 3 2. side 3 3. side 3 4. side 3 1. side 4	1. side 2 2. side 2 3. side 2 4. side 2 5. side 2 2. side 5
Skjema 4: 5.-7. trinn	7. 14. 20.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 15. 16. 17. 18. 19.	7. 14. 20.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 15. 16. 17. 18. 19.	15. 16. 17. Indirekte 18. 19.	15. indirekte 16. direkte 17. indirekte 18. direkte 19. 20.	3. 4. 5. 15. 16. 17. 18. 19. 20.

Forespørsel om materiell.

19.01.22

I forbindelse med vår masteroppgave ved USN rundt samtaler og relasjoner sett i sammenheng med synkende resultater på elevundersøkelsen ang motivasjon og trivsel. I den forbindelse ønsker vi å studere ulike samtaleskjemaer som sendes hjem i forbindelse med elevsamtaler.

Vi henvender oss til dere med spørsmål om å få en kopi av samtaleskjemaene for mellomtrinnet, altså 4-7 trinn. Alle opplysninger vil bli anonymisert.

Mvh
Stine Leirimo og Anne Lise Melhus