



Reidun Tangen



Steinar Theie

Elevsamtaler i videregående skole – hvordan husker elever dem i etter- tid?

En berømt psykolog har sagt at utdanning er det man husker når man har glemt det man lærte¹. I videregående skole har fortrolige samtaler mellom kontaktlærer (tidligere klassestyrer) og hver enkelt elev vært institusjonalisert i om lag 15 år. Slike samtaler skal gi gjensidig informasjon og feedback, og de skal fremme læring. Når voksne tenker tilbake på sin skolegang, vil mye være glemt; det gjelder nok også elevsamtalene. Men hva er det som likevel sitter igjen? Denne artikkelen handler om hvordan elevsamtaler blir husket noen år etter avsluttet skolegang.

Reidun Tangen er Professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Faglige interesser er knyttet til barns og unges skolelivskvalitet og opplæringsvilkår; herunder elev-lærer-dialogen, elevdeltakelse og elevers arbeids-/læringsvilkår. Forskning om elevers erfaringer og perspektiver står sentralt. Undervisning og veiledning innenfor forskningsmetode, -etikk og vitenskapsteori har vært en hovedinteresse og –oppgave gjennom en årrekke.

Steinar Theie er Amanuensis, Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Faglige interesser er hovedsakelig knyttet til barn og unges utvikling innenfor atferd og kommunikasjon. Dette innbefatter bl.a. barn og unge med atferdsvansker; barns kommunikasjon med voksne i nære relasjoner (for eksempel med førskolelærere og lærere) og adoptivbarns utvikling. Arbeider også noe med migrasjonsrelaterte problemstillinger.

Formålet med artikkelen er å gi et bidrag til forskningsbasert kunnskap om elevers erfaringer med og oppfatninger om elevsamtaler. Slik kunnskap er foreløpig begrenset. Det man husker som voksen om elevsamtalene man hadde med kontaktlærer/klassestyrer, kan sannsynligvis også fortelle noe om hva som er viktig for at elevsamtaler skal fungere godt.

Forskningsspørsmålene som belyses er: Hva husker studentene best fra egne elevsamtaler i videregående skole? Hva opplevde de som positivt ved elevsamtalene, og hva ønsket de hadde vært annerledes? Artikkelen bygger på et prosjekt som er gjennomført som del av et større forskningsprosjekt omkring elevsamtaler i ungdomsskole og videregående opplæring (se avsnittet om metode og materiale nedenfor).

Elevsamtalen i elevperspektiv

Betegnelsen “elevsamtale” kan referere til forskjellige typer av samtaler og formål. Oftest er det tale om planlagte, regelmessige samtaler som kontaktlærer (tidligere klassestyrer) har med hver enkelt av sine kontaktelever. Ifølge nyere Forskrift til opplæringslova (§ 3-11), som ble fastsatt i samband med Kunnskapsløftet, skal planlagte samtaler om elevens utvikling i forhold til kompetansemålene holdes minst hvert halvår, som ledd i undervisningsvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006). Fra elevperspektiv er det grunn til å merke seg at slike samtaler nå er en rettighet den enkelte elev har, mens det tidligere var formulert som noe skolen/læreren skulle gjøre. Elevsamtaler har vært forskriftfestet i videregående skole fra 1998, og fra 2009 er slike samtaler obligatorisk også i grunnskolen.

I samband med Kunnskapsløftet ble det i tillegg fastsatt (i 2007) at eleven har rett til «jamnleg dialog med kontaktlæreren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket» (Forskrift til opplæringslova, § 3-8). Noe forenklet kan en si at mens den halvårige

samtalen ifølge sentrale forskrifter skal handle om elevens faglige utvikling, skal den “jevnlige dialogen” handle om elevens personlige og sosiale utvikling. Skillet mellom halvårige samtaler om faglig utvikling og “jevnlige dialog” om annen utvikling i forskriften er altså ganske nytt.² Da elevsamtaler ble innført i videregående skole på 1990-tallet, innebar retningslinjene at samtaler ikke bare skulle handle om elevenes faglige utvikling, selv om dette var det sentrale; en skulle også ta opp trivsel og andre forhold av betydning for elevens skolegang (Nasjonalt læremiddelsenter [nå: Utdanningsdirektoratet], 1997). Samtalene skulle skape et godt samarbeidsforhold mellom lærer og elev og derved bidra til et godt lærings- og arbeidsmiljø, og de skulle “verke rettleiande og korrigerande både for eleven og læreren, med sikte på eventuelle forbedringstiltak for begge partar (...)” (Nasjonalt læremiddelsenter, 1997: 21S). Veiledningen nevner en rekke temaer som kan tas opp i samtalen, blant annet faglig utvikling, punktlighet og fravær, orden og ryddighet, miljøet på skolen, innsats og motivasjon, samarbeid med klassestyrer, lærere og medelever, og initiativ og selvstendighet i arbeidet. Derimot skulle samtaler ikke være “ein koseprat der formålet berre er å bli kompis med eleven”, og læreren må ikke love mer enn han kan holde. Det skulle heller ikke være en samtale der eleven bare kunne klage på lærere eller medelever, eller læreren klage på eleven/elevene. Eleven skal heller ikke utlevere privatlivet sitt (s.st.: 21). Denne veiledningen har vært retningsgivende for en mangeårig praksis i videregående skole. Informantene i vår studie gikk i videregående skole fra slutten av 1990-tallet og omtrent ti år framover (se nedenfor), altså i hovedsak i perioden da ovenfor nevnte veiledning var retningsgivende og før de nye forskriftene i samband med Kunnskapsløftet ble innført.

Institusjonaliserte elevsamtaler er som vi ser, relativt nytt i norsk skole, og det finnes foreløpig lite forskning om slike samtaler. Det samme gjelder de andre nordiske landene, der

elevsamtaler praktiseres på ulike måter, til dels på liknende vis som i Norge (se for eksempel Hofvendahl, 2006; Möllås, 2009; Nordevall, 2011). Institusjonaliserte elevsamtaler synes først og fremst å være et nordisk fenomen (Sjøbakken, 2012). Den begrensede forskningen som foreligger, har oftest et lærer- og/eller skoleperspektiv (for eksempel Ertsås, 2011; Fuglestad, 1999; Sjøbakken, 2012; Slettebø, 2008; Tangen, 2010). Noen studier omfatter både læreres og elevers erfaringer (for eksempel Limstrand og Sjøbakken, 2004). Sørensen, Theie, Lassen og Breilid (2011) undersøkte ungdomsskoleelevers erfaringer med elevsamtaler. De fant blant annet at både kvaliteten på og nytten av samtaler varierte mye, sett fra elevenes perspektiv. Ett av funnene var at elever med selvrapportert innagerende eller utagerende problematferd vurderte kvaliteten av elevsamtalene som dårligere enn elever uten slike problemer.

Sentralt i elevsamtaler står lærerens tilbakemelding (feedback) til eleven, som ledd i undervisningsvurdering. Feedback og «vurdering for læring» har fått stor oppmerksomhet i pedagogisk forskning og praksis i de seinere år, både i Norge og internasjonalt (se for eksempel Black & Wiliam, 1998; Hattie og Timperley, 2007; Tveit, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2010; Sjøbakken, 2012). Til grunn for denne store oppmerksomheten ligger en intensjon om å forbedre både læreres og elevers vurderingskompetanse, for derigjennom å fremme læring. Et hovedpoeng i denne sammenheng er å dreie fokus bort fra en relativt ensidig vekt på tilbakemelding (dvs vurdering av hva eleven har prestert) og over til framovermelding, det vil si vurdering for framtidig læring.

Metode og materiale

Studien som denne artikkelen bygger på, inngår i en større satsning på forskning om elevsamtaler som gjennomføres i en forskergruppe ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Den omfatter kvantitative og kvalitativa-

ive undersøkelser av skolers praksis og av læreres og elevers erfaringer og oppfatninger om elevsamtaler i grunnskole og videregående opplæring. I denne studien har vi ønsket å rette søkelyset mot hvordan elevsamtaler blir husket noen år etter at skolegangen er avsluttet. Det er med andre ord en retrospektiv studie. Undersøkelsen er gjennomført blant studenter i spesialpedagogikk, nærmere bestemt 2. års studenter i et 3-årig bachelorstudium. Datamaterialet består av studentenes skriftlige svar på åpne spørsmål om egne erfaringer med og oppfatninger om elevsamtaler i videregående skole.

Den skriftlige formen med åpne spørsmål ble brukt for å gi informantene mulighet til å beskrive sine erfaringer med egne ord. Dette var viktig for å få fram nyanser i erfaringer, og for best mulig å fange opp det som sitter igjen «når de har glemt det de lærte» i elevsamtalene. Undersøkelsen omfattet også spørsmål om oppfølging av samtaler, men rammen for artikkelen gir ikke rom for å presentere resultater fra denne delen av materialet.

Data ble innsamlet i en gruppe studenter som gjennomførte studieemnet «Didaktikk og spesialpedagogisk virksomhet». Elevsamtaler som redskap for tilpasset opplæring var ett av temaene i dette studieemnet. På det tidspunkt undersøkelsen ble gjennomført, hadde de imidlertid ikke hatt noe undervisning om elevsamtaler. Dette temaet stod på undervisningsplanen noen uker etter at undersøkelsen ble gjennomført.

Til sammen 41 studenter (36 kvinner og 5 menn) deltok i undersøkelsen, som ble gjennomført i direkte tilknytning til en forelesning i det nevnte studieemnet høsten 2010. Informantene er født mellom 1982 og 1990. Det var en klar overvekt av yngre studenter. 30 studenter (73,3 %) var født i perioden 1988-90. For flertallet av informantene hadde det altså gått bare et par år siden de avsluttet videregående skole. For de eldste lå skolegangen bortimot ti år tilbake i tid. Felles for dem er at de hadde gjennomført første året av bachelor-studiet i

spesialpedagogikk og var i gang med det andre året. For øvrig varierer informantenes erfaringsbakgrunn mye.

Som ventet hadde de fleste hatt planlagte elevsamtaler i videregående skole. Bare tre av de 41 informantene svarte at de ikke hadde hatt slike samtaler, fire var usikre. Med få unntak har alle studentene som hadde erfaring med elevsamtaler, besvart alle spørsmålene. At det er studenter i spesialpedagogikk som har fortalt om sine minner om elevsamtalen, gjør materialet spesielt. Dette er unge voksne som har en særlig interesse for og kunnskap om pedagogiske og spesialpedagogiske spørsmål. Det er i denne sammenheng en fordel, men det gir også noen utfordringer som det må tas høyde for i tolkningen av materialet. En av fordelene er at disse studentene var motivert for å svare, siden temaet inngikk i deres utdanning og sto på timeplanen relativt kort tid etter at data ble innsamlet. Av samme grunn har sannsynligvis mange av dem anstrengt seg litt ekstra for å huske sine egne elevsamtaler.

I retrospektive studier vil materialet selvsagt alltid være påvirket av det som er skjedd etter det tidspunktet eller den perioden som minnene knytter seg til. Forholdet mellom historisk og narrativ sannhet er en utfordring i slike studier, også i undersøkelser som dette, der det sentrale nettopp er hva *informantene husker* i ettertid, ikke primært hva som faktiske skjedde (Flick, 2009). Det metodiske forholdet som er viktig i denne sammenheng, er at studentenes minner om egen skoletid selvsagt er påvirket av erfaringer og kunnskap de har tilegnet seg så langt i sin spesialpedagogiske utdanning, og av deres mål og ønsker for resten av studiene. Kanskje husker disse studentene litt andre ting enn de ville gjort uten sin spesialpedagogiske interesse, og de kan ha lagt vekt på litt andre momenter i sine svar enn de ville gjort om de hadde en annen bakgrunn. Generelt vil fortellinger om egne erfaringer («lived experience») også være mer eller mindre farget av oppfatninger om

hvordan man mener at forholdene *burde* vært (Ödman, 2007). I denne undersøkelsen vil en slik normativ fargelegging blant annet ha sin kilde i fagkunnskap som er relevant for temaet. Det kan på den ene siden ha ført til at materialet er mer nyansert enn det ellers ville vært. På den annen side kan det hende at “pedagogstemmen” har fått noe større plass enn den ville fått hos voksne uten spesialpedagogisk utdanning; dette kan i så fall ha gått noe på bekostning av deres tidligere «elevstemme», som jo er den vi primært har ønsket å lytte til i denne undersøkelsen.

Om *analysen* skal kort sies at hovedtemaene var fastlagt på forhånd gjennom spørsmålene som ble stilt; innenfor hvert av disse er det gjennomført en åpen (induktiv) koding der materialet har vært styrende. Som vanlig i kvalitativ analyse er mange informantutsagn plassert under flere temaer (for eksempel under både “kommunikasjon” og “elev-lærer-relasjonen”); disse to temaene synes å henge nøye sammen på opplevelses- eller erfaringsplanet). Dataprogrammet NVivo er brukt som kodings- og analyseverktøy. Det fremste siktemålet for analysen har vært å få fram mønstre, nyanser og variasjon i materialet.

Hva husker studentene best fra elevsamtalene? Studentene ble bedt om å tenke tilbake på de planlagte samtalene de hadde hatt i løpet av årene på videregående og skrive ned hva de husket best fra disse samtalene. Spørsmålet ble stilt helt innledningsvis fordi vi ønsket å få fram hva som *først* dukket opp i minnet; slik kan svarene trolig gi en pekepinn om hvilken betydning elevsamtalene har hatt, på godt og vondt. Analysen viste store variasjoner med hensyn til hva som i ettertid framstod som tydeligst i minnet hos studentene. Det var likevel noen temaer som gikk igjen.

Samtaler om karakterer og hvordan eleven kunne forbedre seg faglig er det som oftest

nevnes (gjelder 19 av de 38 som har besvart spørsmålet). Her er et typisk svar: “Jeg husker best at vi gikk igjennom karakterene og hva en kunne gjøre bedre. En slags midlertidig vurdering”. Noen husker at de ble spurt om hvordan de selv syntes det gikk på skolen, eller hvordan de følte at de mestret fagene, og hvordan de selv mente at de kunne forbedre karakterene. Det er likevel lærerens faglige tilbakemelding de fleste studentene husker best, men spørsmål om trivsel og/eller hvordan det gikk med eleven utenom det faglige, blir ofte nevnt samtidig, for eksempel her: “At de spurte om hvordan jeg hadde det, også utenom skolen. Veiledning i forhold til hvordan jeg lå an i de ulike fagene”. En av dem som ser ut til å ha svært gode minner om elevsamtaler, husker best at hun fikk positiv tilbakemelding både faglig og personlig, og hun husker godt “lærerens interesse for elevene og miljøet”. Andre minnes først og fremst at det ble liten tid til å snakke om annet enn det faglige: “Den faglige praten. Liten tid til andre ting, som det sosiale”.

Minner om læreren går ofte igjen i “husker best”-svarene. Det kan være at man husker «hvordan læreren virkelig brydde seg om hvordan man hadde det generelt og ikke kun faglig og skolemessig», eller at “læreren spurte hvordan det gikk med meg, utenom det faglige”. En av studentene husker best en “god kontaktlærer som interesserte seg for det faglige”. At læreren var opptatt av elevens behov og eventuelle problemer, beskrives av flere, som her: “Om jeg trivdes på skolen, om jeg forsto det timene gikk ut på. Spurte mye mer om det siden jeg også har dysleksi. Spurte om jeg hadde mange venner. Om jeg merket mobbing osv.”. Det fortelles om samtaler som hadde “fokus på mitt behov”, eller som handlet om “hvilke fag jeg føler at jeg sliter med”. Noen husker best at “vi gjennomgikk alle fagene, hva jeg likte og ikke likte”. Denne studenten husker også at de prøvde å finne løsninger på eventuelle problemer, og at det også var snakk om trivsel og det sosiale miljøet.

Følelsen av å bli hørt er noe som sitter igjen i minnet hos flere. En av informantene husker best “hvordan læreren tok opp ting. Og lot meg ta opp ting. Følte meg hørt”. Opplevelsen av ikke å bli hørt eller forstått kan også være det som huskes best, slik som i denne erindringen om en situasjon som ser ut til å ha vært preget av en fastlåst konflikt: “Lite forståelse fra lærerens side i forhold til bl.a. at min deltidsjobb tok mye tid og energi. Lærerens svar var da: “Slutt å jobb”. Noe som ikke er mulig, for man trenger penger.”

Blant “husker best”-minnene finnes også beskrivelser av samtaler som “var få og uorganiserte - som elev satt man igjen med følelsen av at dette var noe klassestyrer måtte gjøre, heller enn ville”. En variant av slike erfaringer er minner om at læreren ikke møtte opp eller var forsinket. Det forekommer også minner om lærere som “ikke er interessert i om du trives”.

En av studentene husker best at han fikk vite hva han hadde gjort galt og måtte forbedre. Det var “Gjerne læreren som snakket hele tiden”. En annen husker samtaler som en “litt pinlig situasjon der læreren leste opp spørsmål fra et ferdiglaget skjema”, en tredje “at det egentlig ikke var noe behov for dette”.

Et fåtall av studentene opplyser at de husker *lite eller ingenting* fra sine elevsamtaler. Selv om man husker lite konkret fra elevsamtalene noen år etter, kan det likevel være noe positivt som er lagret i minnet. En student skriver for eksempel at hun husker “ikke noe spesielt, men hyggelig atmosfære på grupperom”.

Blant studentene var det noen få som ikke hadde hatt planlagte elevsamtaler på videregående. En av dem husker imidlertid godt slike samtaler på ungdomsskolen:

(...) Jeg var en veldig stille elev og rakk ikke opp handa og snakket i timene. Vi snakket mye om det, og han [læreren] fikk meg til å

bli flinkere til å snakke høyt. Spurte meg mer i timene når han visste at jeg kunne svare. Det var veldig positivt for meg senere at han tok tak i dette da.

Vi har sett at det er store variasjoner i hva disse studentene husket best fra elevsamtalene, både når det gjelder innhold og hvorvidt minnene er positive eller negative. Vi skal nå se litt nærmere på innholdet i samtalene. I et eget spørsmål ble informantene spurt hvilke temaer det ble snakket om.

Nesten alle skriver at *fag og karakterer* var tema i elevsamtalene. I tillegg til vurdering av faglige prestasjoner og framgang handlet dette også om hvordan eleven kunne forbedre sine resultater. En sjelden gang nevnes eksplisitt at læreren spurte «om jeg var fornøyd med resultatene mine».

Samtalene handlet ofte også om andre temaer. Det gjelder først og fremst *klassemiljøet/det sosiale livet i klassen eller på skolen, og trivsel*. Det siste omfatter både faglig og sosial trivsel. Det er likevel mer enn dobbelt så mange som opplyser at det ble snakket om fag sammenliknet med dem som i tillegg nevner at trivsel var et tema (hhv 32 og 15).

Det finnes eksempler på minner om samtaler som rettet oppmerksomheten mot elevens *skoleliv og hverdag* mer generelt; det innebar at mange temaer kunne komme opp, slik det kommer til uttrykk her: “Faglige prestasjoner, trivsel på skolen sosialt og faglig. Oppfattelsen av undervisningen i form av variasjon og medbestemmelse. Hvordan ting sto til generelt på hjemmefronten og i hverdagen generelt.” Et annet svar illustrerer at samtaler kunne handle om «alt mulig»: “Faglige prestasjoner, det sosiale i klassen, eventuelle personlige forhold, alt mulig egentlig”. Også i følgende meget korte svar antydes det at samtaler kunne ha et helhetsperspektiv på eleven og skolelivet; de

handlet rett og slett om “Fag, det sosiale, meg”. Unntaksvis nevnes at mobbing kunne være et tema man snakket om. Fritid, venner, hjemmeforhold og jobb er temaer som sjelden nevnes. En student minnes at de i tredje klasse hadde samtaler om framtida og studievalg. Svært få skriver at det ble snakket om undervisningen, om faglig utbytte, lekser eller arbeidsmengde.

Hva ble opplevd som positivt ved elevsamtalene?

Det er særlig fire forhold som beskrives som det positive man husker ved elevsamtalene: å få positiv faglig tilbakemelding; å selv kunne ta opp ting og bli hørt; å få hjelp og støtte når de trengte det; og at læreren viste interesse og tok initiativ.

Her er noen typiske utsagn om å få *positiv tilbakemelding*: “Når jeg fikk gode kommentarer fra læreren om at jeg gjorde det bra på skolen”; “Å få skryt hvis noe gikk bra på skolen”; “Var positivt når læreren var fornøyd med resultatet mitt”. Andre utsagn forteller at det var positivt rett og slett å få tilbakemeldinger om hvordan man gjorde det faglig, både om “hva som var bra og hva som var dårlig”. Det at læreren ga direkte *munlig* tilbakemelding er et moment som nevnes i denne sammenheng. Når mange bruker betegnelsen “tilbakemelding”, kan det også bety “veiledning” eller “framovermelding”, slik det tydelig framgår av dette svaret: “At vi fikk tilbakemeldinger på hva vi kunne gjøre bedre og hva vi gjorde bra. Konstruktiv tilbakemelding”. At samtalen kunne bidra til refleksjon hos eleven, viser følgende utsagn om at “læreren fikk meg til å tenke over områder der jeg kunne forbedre meg”.

En del hadde positive erfaringer ved at de fikk anledning til å stille spørsmål, for eksempel at det var «god tid til å spørre om ting jeg lurte på rent faglig». Denne andre hovedkategorien av positive minner handler om at elevsamtalen representerte en anledning for eleven til å *kunne*

ta opp slikt som det ellers var vanskelig å ta opp, og at elevens stemme ble hørt. Her følger noen eksempler: «At jeg fikk tid til å snakke med læreren alene, og at han hadde tid til å høre på meg. At jeg kunne si ting som jeg ikke ville ta opp felles i klassen». En annen skriver at det hun husker som positivt, er at «jeg fikk forklart meg selv og at mine tanker og behov ble lyttet til.»

At det å bli hørt har betydning utover selve samtalen og innebærer en eller annen form for oppfølging, illustreres tydelig i dette utsagnet: «At jeg ble hørt. Dersom jeg sa at noe var vanskelig, ble det gjort noe. Var også positivt å få skjema med samtaleemnene på forhånd slik at jeg kunne skrive ned ting.» Her berøres både muligheten til å *forberede* seg til samtalen, at man får mulighet til å ta opp slikt som er vanskelig *under* samtalen, og at det blir gjort noe med det etterpå. (Oppfølging er som nevnt et tema det ikke er rom for å gå nærmere inn på i denne artikkelen.)

I de foregående utsagnene er hovedpoenget at elevenes *behov* ble lyttet til, og at det ble *fulgt opp* når eleven opplevde noe som vanskelig. Dette viser til den tredje kategorien av positive minner, som handler om *å få hjelp og støtte ved behov*. Typisk for disse utsagnene er at de også inneholder *gode minner om en lærer*: «Hun spurte hvordan det gikk og sa hun var der for meg om det var noe. Uansett om det gjaldt noe som hørte til den private sfære eller om det var skolerelatert.» En variant av dette temaet kommer fram hos en informant som beretter at «i en periode med personlige problemer var det godt å få en «ekstrasamtale». Da følte jeg at læreren genuint brydde seg og ønsket å tilrettelegge best mulig for meg i fremtiden». Det kunne også dreie seg om en vanskelig hendelse «hvor lærer opptrådte støttende og oppmuntrende».

Den fjerde hovedkategorien handler om at læreren tok initiativ og grep fatt i et problem tidlig: «Læreren så ganske fort da jeg var i ferd

med å falle ut og tok tak i det.» Mange gode minner handler om lærerens interesse, initiativ og inngripen når eleven er i vanskeligheter. Dette handler om «å få hjelp hvis man trengte det, og å bli sett av læreren».

Opplevelsen av at læreren er interessert i elevens skolehverdag og tar eleven på alvor, kan i seg selv være det man som voksen husker som det positive: «Læreren tok meg på alvor og var genuint opptatt av min skolehverdag». At man ble bedre kjent med læreren gjennom elevsamtalene, beskrives også som positivt. Et trekk det er verdt å merke seg ved disse utsagnene, er at de ikke bare sier noe om selve elevsamtalen, men om dens betydning for skolelivet generelt – både det faglige, det sosiale og det personlige - og om relasjonen til læreren spesielt.

Flere beskriver samtale- eller kommunikasjons-*formen* som noe de opplevde som positivt. Det kan dreie seg om samtaler der eleven opplevde å bli lyttet til, som vi har sett ovenfor. At formen eller tonen i samtalen var god, framheves som viktig for å kunne ta opp «hva som helst»: «Elevsamtalene hadde bestandig en veldig god, uhøytidelig tone, som gjorde at man følte seg trygg på at en kunne ta opp hva som helst med læreren, hvis det var nødvendig.» En annen husker at samtalene «var litt mindre formelle enn ellers og at læreren min smilte mer». En opplevelse av samtalene som «relativt korte og konsise», og at dette var «verken positivt eller negativt» utfyller bildet i denne sammenhengen. Et vesentlig trekk i bildet er at bare én av de 36 studentene som besvarte spørsmålet, sier at det var «lite som var positivt» ved elevsamtalene.

Hva ønsket de hadde vært annerledes ved samtalene?

Selv om nesten alle studentene hadde positive minner om elevsamtalene, beskriver to av tre også noe de hadde ønsket var annerledes. Det handler først og fremst om forhold som *ikke* ble

tatt opp i samtalene, eller som det ble snakket for lite eller for overflatisk om. Her etterlyses mer konkrete tilbakemeldinger. Det pekes på at lærerne kunne gitt råd om hvordan en kunne arbeide for å forbedre sine faglige resultater; de kunne gitt flere eksempler og “ikke bare si at jeg måtte lese, lese, lese ... litt mer teknikker”.

Vi har tidligere sett at mange satte pris på å få tilbakemelding om det som gikk bra. Andre savnet slike tilbakemeldinger og påpeker at samtalene kunne “fokusere mer på det man mestrer og er flink til”.

Mer fokus på undervisningen og undervisningsmetoder er et annet tema som etterlyses.

I klasser med mange elever kan det være to kontaktlærere. En utfordring knyttet til dette kunne være at eleven kom bedre overens med den ene av de to kontaktlærerne, og at det trolig “hadde vært positivt hvis vi kunne fått forholde oss til kun én kontaktlærer i det tilfelle”.

Det kommer ellers til uttrykk et ønske om at samtalene i større grad hadde handlet om skolehverdagen, og at de hadde gått mer i dybden både når det gjelder undervisning og andre sider ved skolelivet. Her følger flere eksempler på hva man savnet: “Samtalene kunne ha gått mer i dybden i den faktiske skolehverdagen, for å kartlegge årsaker til event. mistrivsel/dårlig utbytte av undervisningen.” En annen ønsket at det hadde vært mer tid til å snakke om det sosiale livet på skolen. Liknende synspunkter kommer fram her: “Litt mer fokus på noe annet en bare standpunkt karakterer hadde vært greit. Vi fikk spørsmål om vi hadde det bra og om jeg syntes at miljøet var greit. Men lite utenom det.”

Tidligere har vi sett at det å få hjelp når en trenger det, ble opplevd som noe av det positive som kom ut av elevsamtalene. Andre peker på at problemer *ikke* ble oppdaget: “Med tanke på at jeg har fått vite i dag at jeg har dysleksi, synes jeg det er rart at ingen så dette før.”

Kommunikasjonen står sentralt i en del utsagn om hva informantene hadde ønsket annerledes. Det handler blant annet om opplevelser av ikke å bli lyttet til og av ensidige monologer fra læreren. Man ønsket at det “kunne vært mer samtale, enn at læreren snakket.” En annen negativ erfaring er å bli møtt med negative reaksjoner fra lærerens side på kritiske innspill. Her tegnes blant annet et bilde av en “veldig sur lærer som aldri var særlig hyggelig mot meg”. Studenten skriver at hun syntes læreren var urimelig. Da hun sa fra om det, var lærerens svar at “jeg skulle få anmerkning”.

Det er vanlig å bruke skjemaer eller “maler” med faste spørsmål eller temaer som skal tas opp i elevsamtalen. En opplevelse av at skjemaet i for stor grad styrte elevsamtalene og et ønske om mer fleksibilitet beskrives her: “Mindre “skjema” og “avkrysningspreget”. De kunne med fordel hatt mer åpne og differensierte samtaler avhengig av hvilken elev det var snakk om.” Det etterlyses også “litt mer kreative spørsmål”. Det påpekes her at det var “veldig mye av det samme”.

En annen mindre god erfaring er at hele “situasjonen ble veldig unaturlig og til dels pinlig. Alt var nesten “for planlagt”.” At samtalene var nesten “for planlagt” refererer her sannsynligvis nettopp til at de ble gjennomført etter en mal og ikke nødvendigvis til at de var grundig planlagt. Disse utsagnene uttrykker ønsker om mer toveis kommunikasjon og dialog, mer fleksibilitet og åpenhet og samtaler som var mer tilpasset den enkelte elev. Andre påpeker at samtalene burde vært bedre forberedt når det gjelder temaer som skulle tas opp.

Et annet problem kommer til uttrykk i et ønske om at “samtalen hadde blitt tatt mer alvorlig”. At elevene kunne fått flere samtaler, er et annet ønske. Det pekes også på at det hadde vært en fordel om elevene “fikk beskjed tidlig slik at det ble et opplegg”. Det siste indikerer trolig et ønske om mer planmessig bruk av elevsamtaler.

I sum handler de negative erfaringene om opplevelser av *ikke* å bli hørt, av samtaler preget av lærerens enetale, av å ikke få noen konkret veiledning og hjelp, og i enkelte tilfelle av å bli møtt med negative reaksjoner dersom en sa fra om noe en var misfornøyd med. Andre dårlige minner handlet om samtaler som ikke ble tatt helt alvorlig, eller som hadde karakter av å være et pliktløp fra lærerens side, eller at samtaler gjentok seg i et rigid mønster som ikke tok høyde for variasjonene i elevenes aktuelle behov.

Drøfting og konklusjon

Temaet for denne artikkelen er hva tidligere elever husker fra elevsamtaler de hadde med sine kontaktlærere (eller klassestyrere) i videregående skole noen år etter avsluttet skolegang. Til grunn for studien ligger antakelsen om at det som huskes i ettertid, kan fortelle noe om hvilken mening elevsamtaler har elever, og hva som er viktig ved slike samtaler. Funnene gir et nyansert bilde av tidligere elevers erfaringer. De positive erfaringene er klart i overvekt; faktisk kunne alle unntatt én deltaker beskrive noe positivt. Samtidig er det mange som også peker på forhold de ønsket hadde vært annerledes, og det finnes en del klart negative erfaringer. Det interessante i en undersøkelse som dette, er imidlertid ikke kvantitative forhold, men *hva* informantene beskrivelser handler om.

Studentenes minner kretser dels om elev-lærerrelasjonen, dels om kommunikasjonen mellom partene i elevsamtalen. Den tredje kategorien utsagn sier noe om hva innholdet i samtaler har vært, hva man har snakket om og fokuserte på, eventuelt hva man snakket (for) lite om, slik informantene ser det. Vi skal drøfte noen aspekter ved disse tre temaene i lys av spørsmålet om hva som synes å være viktig for at elevsamtalen skal fungere godt.

Erfaringene til de tidligere elevene i vår studie forteller at de har opplevd *forholdet til læreren*

som svært viktig i elevsamtalen. Det harmonerer godt med tidligere forskning som viser bred enighet om at forholdet til læreren har stor betydning for elevenes faglig utvikling, innsats og trivsel (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009). Dette er også kommet klart til uttrykk i den landsomfattende Elevundersøkelsen som gjennomføres årlig. “Som annen forskning på feltet viser analysen at læreren er meget sentral for elevens motivasjon og innsats på skolen”, heter det i Utdanningsdirektoratets (2008) presentasjon av hovedfunnene som framkom gjennom en analyse av Elevundersøkelsen 2008. Analysen var gjennomført av Skaar, Viblemo og Skaalvik (2008), som i oppsummeringen av hovedfunnene skriver at elevenes forhold til lærerne “framsto som usedvanlig viktig” (Skaar, Viblemo og Skaalvik, 2008: 15). Tidligere studier av læreres erfaringer med og oppfatninger om elevsamtalen indikerer blant annet at slike samtaler kan være et viktig redskap for å utvikle en god relasjon til eleven (Sjøbakken, 2012; Tangen, 2010; Limstrand, 2006). Dette utviklingsaspektet kommer ikke eksplisitt til uttrykk hos de tidligere elevene i vår studie; her omtales et godt forhold til læreren nærmest som en forutsetning for eller som et kjennetegn ved gode elevsamtaler. Likevel tyder deres positive erfaringer på at samtaler har bidratt til å utvikle en god relasjon. Elevsamtaler kunne for eksempel føre til at eleven seinere snakket mer åpnet med læreren. Det motsatte forekommer også; en eksisterende konflikt kunne bli forsterket i samtalen og forholdet til læreren dermed ytterligere forverret. Det er læreren som har hovedansvaret for å bygge en god relasjon. Våre funn tyder på at elevsamtalen kan være et virksomt redskap i denne sammenheng. Dersom eleven opplever forholdet til læreren som dårlig eller vanskelig i utgangspunktet, kreves det årvåkenhet, kompetanse og vilje hos læreren til å snu utviklingen av forholdet i positiv retning (Lassen og Breilid, 2010; Slettebø, 2008). Dette krever nok først og fremst evne til å lytte til elevens erfaringer og forstå situasjonen fra elevens perspektiv.

Dermed er vi over i det andre temaet som trer fram i undersøkelsen, kvaliteten av kommunikasjonen i elevsamtalen. Her er det særlig to forhold de gode erfaringene hos de tidligere elevene handler om. Det ene er opplevelsen av å bli hørt, tatt på alvor, at læreren viser interesse for det eleven kommer med, og legger til rette for at eleven skal kunne ta opp det som ligger ham eller henne på hjertet. Det andre som kjennetegner god kommunikasjon, er knyttet til måten læreren gir tilbakemelding på (se nedenfor). Erfaringene viser også her betydningen av at elevens stemme blir hørt.

Den tredje forholdet handler om hva man snakket om, det vil si *innholdet* i samtalen. Vi finner grunn til å kommentere to tydelige trekk ved innholdet i samtalen.

For det første: Som forventet husker de aller fleste at det ble snakket om fag, karakterer og hvordan de kunne forbedre seg. Dette har vært et hovedformål med elevsamtaler helt siden de ble innført i videregående på 1990-tallet. Å få *positiv* tilbakemelding og det at læreren snakket om hva de mestret, trekkes fram som positivt. “Konstruktiv tilbakemelding” er et annet uttrykk som brukes. Det betyr at elevene verdsatte “framovermelding” eller “vurdering for læring”, for å bruke nyere terminologi fra norsk og internasjonal forskning og utdanningspolitiske dokumenter (Sjøbakken, 2012; Hattie og Timperley, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2010.) Det foregår mye utviklingsarbeid på dette området i norsk skole for tiden, blant annet som ledd i Utdanningsdirektoratets satsning “Vurdering for læring 2010-2014”. Dette gir grunn til å forvente betydelige endringer i skolens vurderingspraksis i årene framover. Elevsamtalen er et viktig ledd i undervisningsvurdering, og det er grunn til å anta at den i høyere grad og på mer systematisk vis vil kunne bidra til å fremme god læring hos både elever og lærere. Det forutsetter etter vår vurdering at elevenes erfaringer og oppfatninger av skolevirkeligheten og deres ulike behov for “framovermelding” og oppfølging blir forstått og ivaretatt.

Det andre forholdet vi vil trekke fram når det gjelder våre funn angående innholdet i samtalen, er hva de *ikke*, eller bare sjelden, handlet om. At de sjelden handlet om elevenes fritid og hjemmesituasjon, er ikke uventet. Det som derimot er iøynefallende, er at det bare unntaksvis ble snakket om undervisningen. En tidligere undersøkelse blant kontaktlærere i videregående skole gav liknende resultater (Tangen, 2010). Bare et fåtall av kontaktlærerne som deltok, nevnte at elevsamtalene ga dem tilbakemelding på egen undervisning. Det har vært og er et formål med elevsamtaler at de også skal gi tilbakemelding til *læreren* om forhold av betydning for elevens læring og skolegang. Ifølge den sentralt utarbeidede veiledningen fra det tidligere Nasjonalt læremiddelsenter (1997) skulle elevsamtaler være veiledende og korrigerende for både eleven og læreren, med sikte på eventuelle forbedringstiltak for begge parter. Dette understrekes også i någjeldende retningslinjer og veiledninger. Som ledd i det pågående nasjonale satsningsområdet “Vurdering for læring 2010-2014” er det utviklet ulike nettressurser, kalt “Vurderingsverktøy”, som finnes på hjemmesiden til Vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2010). Ett av vurderingsverktøyene har tittelen “Slik kan du justere opplæringen underveis”. Her heter det at vurdering for læring “handler om at du som lærer får mulighet til å justere opplæringen underveis”, og at dialog med eleven, ved siden av elevarbeider og observasjoner, er nyttige kilder for informasjon i denne sammenheng. I vår studie kom det fram ønsker om mer fokus på undervisningen og undervisningsmetoder. En konklusjon på dette punktet er at elevsamtalens muligheter til å gi læreren grunnlag for bedre tilpasset opplæring har vært underutnyttet.

Mange skoler har satt søkelys på og gjennomført kompetanseutvikling og annet utviklingsarbeid omkring kontaktlærerrollen og elevsamtaler i de seinere år.³ En longitudinell aksjonsforskningsstudie der elevsamtaler – plansamtaler – i barneskolen ble gjennomført jevnlig og med

elevens planbøker som utgangspunkt, fant at “elevsamtalen påvirker lærerens tenkemåte, fører til bevisstgjøring om tilpassa opplæring, og gir innsikt i hvordan eleven tenker og strukturerer sin egen kunnskap” (Sjøbakken, 2012: 250). I sin studie av kontaktlærerarbeid i videregående skole fant Ertsås (2011) at der hvor kontaktlærerne samarbeidet med faglærerne i forbindelse med elevsamtalen, fungerte samtalen som et knutepunkt, og dermed som et viktig redskap for tilpasset opplæring, spesielt i betydningen tett oppfølging av den enkelte elev. Dersom kontaktlæreren derimot hadde lite samarbeid med klassens faglærere, ble det “vanskelig å lage en sammenheng mellom elevsamtalen og den videre undervisningen samt tilretteleggingen i de enkelte fagene” (Ertsås, 2011: 187). Når de tidligere elevene i vår studie gir uttrykk for at det sjelden ble snakket om undervisningen i elevsamtalene, kan det kanskje tyde på at det har vært manglende samarbeid og kommunikasjon mellom lærerne, og/eller svakt utviklet kultur for å innhente elevenes erfaringer i refleksjon om og planlegging av undervisning og tilrettelegging. Disse funnene indikerer at det fortsatt finnes et stort utviklingspotensial med tanke på å integrere elevsamtalen i skolens arbeid med læringsmiljøet og skolekulturen, slik Fuglestad (1999) argumenterte for allerede for snart 15 år siden.

Denne studien viser et variert bilde av hvordan elevsamtalen kan se ut fra elevers perspektiv – i ettertid. Den viser at det er ulike forhold som blir husket, og at det er betydelige variasjoner i hva som oppfattes som viktig og positivt. Det er likevel ingen tvil om at et godt forhold til læreren og god kommunikasjon ble oppfattet som en forutsetning for at elevsamtaler skal fungere godt. Dette handler med de tidligere elevenes egne ord oftest om å bli sett og hørt, om å bli forstått. Viktig var videre at det elevene mestret og var flinke til, ble løftet fram, sammen med konstruktiv framovermelding, veiledning og hjelp til faglig utvikling. Sist, men ikke minst, framstår det som viktig at

læreren var våken for eventuelle problemer som eleven slet med, at man fikk hjelp til å mestre disse, og at man fikk lærerens støtte i vanskelige situasjoner.

Som nevnt i artikkelens metodedel, er funnene i en retrospektiv studie som dette, nødvendigvis farget av hva deltakerne har ervervet seg av erfaring og kunnskap etter at de hendelsene eller fenomenene de forteller om, fant sted. Vi vil her peke på noen forhold som har betydning for gyldigheten av funnene. Når ganske mange i vår studie forteller om lærere som tok opp *elevens behov og problemer* i elevsamtalen, og som aktivt prøvde å imøtekomme elevens behov, mens andre påpeker at deres vansker ikke ble sett, kan det ha noe sammenheng med at deltakerne i studien er studenter i spesialpedagogikk. Det er naturlig at minner om slike forhold dukker opp hos disse studentene. Som nevnt innledningsvis, kan deres erindringer også ha blitt noe influert av spesialpedagogiske perspektiver på hva som kreves av gode elevsamtaler, selv om dette temaet *ikke* var behandlet da undersøkelsen ble gjennomført. Den retrospektive tilnærmingen og utvalget av deltakere gjør ellers at våre funn ikke er direkte sammenliknbare med andre undersøkelser. Det finnes lite forskning om elevers erfaringer med elevsamtaler, og så vidt vi kjenner til, ingen norsk undersøkelse blant voksne om deres erfaringer på dette området. Som tidligere omtalt, samsvarer hovedfunnene i vår studie imidlertid godt med etablert kunnskap om betydningen av relasjonen mellom elev og lærer. Det samsvarer også godt med tidligere forskning om vurdering og feedback (for eksempel Black og Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Hopfenbeck, Thronsen, Lie og Dale, 2009; Viddal, 2007) når elevene i vår studie gav uttrykk for at de verdsatte – eller savnet – konkret, forståelig og spesifikk tilbakemelding (les: framovermelding). Generelle beskjeder om å lese mer eller gjøre leksene grundigere ble ikke opplevd som nyttig. Det er samtidig viktig å understreke at elevenes bilder av gode og mindre gode

elevsamtaler varierer, og at det kommer til uttrykk ulike behov og forventninger. Det indikerer at elevsamtaler ikke bør gjennomføres etter én og samme mal for alle elever. Også elevsamtaler bør tilpasses elevens behov.

Noter

1. Utsagnet er hentet fra Jan Ø. Nielsens (red.) (1988: 117) sitatsamling *Godt sagt. Nesodden: Kurér forlag. Opphavspersonen er ifølge redaktøren B.F. Skinner*

2. Det er likevel en viss uklarhet i skolepolitiske retningslinjer og signaler med hensyn til hva «jevnlig dialog» mellom lærer og elev skal være. Sjøbakken (2012: 29) drøfter dette i sin avhandling og påpeker at de nye forskriftene ikke gir svar på spørsmålet om «hvordan elevene skal kunne nå kompetansemålene i fagene uten at disse blir berørt også i den jevnlig dialogen med læreren».

3. En indikasjon på dette får man ved søk på «elevsamtale» og «kontaktlærer» på Google Scholar. Blant treffene finnes mange skoler og kommuner som omtaler visjoner eller utviklingsprosjekter på dette området.

Referanser

Black, P. og Wiliam, D. (1998).

Assessment and classroom Learning. Assessment in Education. Principles, Policy & Practice 5(1), 7-74.

Cornelius-White, J. (2007).

Learning-centered teacher-student relationship are effective: A meta-analyses. Review of Educational Research, 77(1), 113-143

Ertsås, Turid Irgens. (2011).

Kontaktlærerarbeid i videregående skole: en kvalitativ studie av kontaktlæreres utvikling av praksiskunnskap (Vol. 2011:205). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Fuglestad, O.-L. (1999)

Elevsamtalen – arbeid med læringsmiljø og skolekultur. I: O.-L.

Fuglestad o.fl. (red).

Reformperspektiv på skole- og elevvurdering. (Bergen, Fagbokforlaget).

Hattie, J. (2009).

Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement. New York: Routledge

Hattie, J., & Timperley, H. (2007).

The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Hofvendahl, Johan (2006)

Risikabla samtale: en analys av potensiella faror i skolans kvarts- og utvekkingsamtal. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Hopfenbeck, T.N., Throndsen, I., Lie, S. og Dale, E.L. (2009).

En bedre vurderingspraksis. Bedre Skole (4), 8-13

Flick, U. (2009).

An Introduction to Qualitative Research. Edition 4. Los Angeles, Calif. : SAGE

Kunnskapsdepartementet (2006).

Forskrift til opplæringslova .

Lassen, L.M. og Breilid, N. (2010).

Den gode elevsamtalen. Oslo: Gyldendal Akademisk .

Limstrand, K. (2006).

Elevsamtalen. En kilde til danning og vekst. Bergen: Fagbokforlaget.

Möllås, G. (2009).

«Detta ideliga mötande». En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik. Phd Dissertation. School of Education and Communication, Jönköping University.

Nasjonalt læremiddelsenter (1997).

Metodisk rettleiing. Vurdering i videregående opplæring – skule. 2. utgåve.

Nordevall, E. (2011).

Gymnasielärarens uppdrag som mentor. En etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet. Phd Dissertation. School of Education and Communication, Jönköping University.

- Sjøbakken, Ola Johan. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv (Vol. nr. 163)*. Oslo: Unipub forl.
- Skaar, K., Viblemo, T.E. og Skaalvik, E. (2008). *Se den enkelte. Analyse av Elevundersøkelsen 2008*. Kristiansand/Trondheim: Oxford Research/Norges teknisk-naturvitenskapelige universitetet.
- Slettebø, R.B. (2008). *Muligheter i elevsamtalen. Læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til elevsamtaler med "barn i risiko"*. Masteroppgave. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sørensen, P., Theie, S., Lassen, L. og Breilid, N. (2011). *Ungdomsskoleelevers vurdering av nytten og kvaliteten på planlagte elevsamtaler, med fokus på elever i risiko. - Spesialpedagogikk 76(1), 74-86*
- Tangen, R. (2010). *Elevsamtalens betydning for tilpasset opplæring. En undersøkelse blant kontaktlærere i videregående skole. I:*
- J.Buli-Holmberg og S. Nilsen (red.). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Elevundersøkelsen 2008 - en analyse av resultatene*. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Oxford-Research/Elevundersokelsen-2008---en-analyse-av-resultatene/>. Lesedato: 30.05.2013
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Vurdering for læring*. <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>. Lesedato: 04.01.2013
- Viddal, L.M. (2007). *Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I:*
- S. Tveit (red.). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Reidun Tangen

Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern,
0318 Oslo
Telefoner
22 85 80 03
924 01 583
reidun.tangen@isp.uio.no

Steinar Theie

Institutt for Spesialpedagogikk
Postboks 1140 Blindern,
0318 Oslo
Telefoner
22 85 80 58
908 41 167
steinar.theie@isp.uio.no