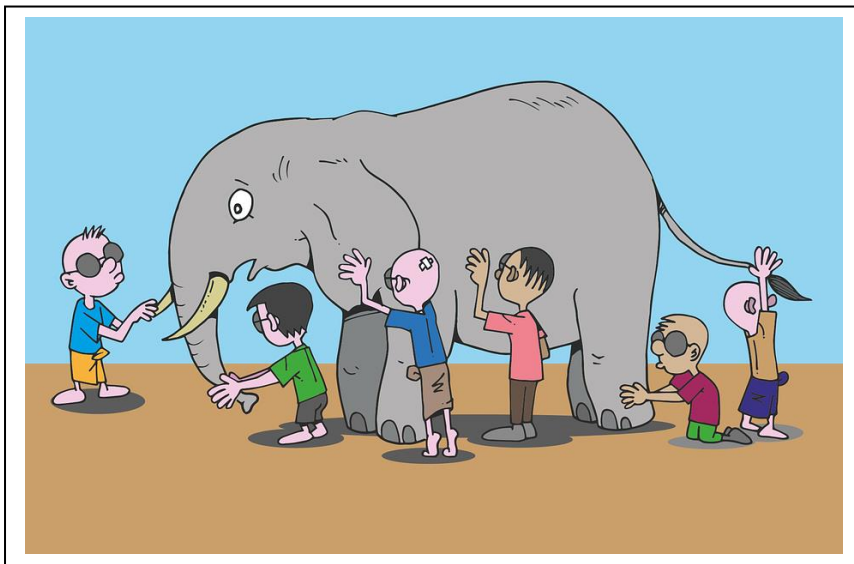


# Eleven som aktør – en samtalemiddel



Afgangprojekt Pædagogisk Diplom  
Margit Sejer  
22-05-2017

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Problemformulering</b> .....	<b>4</b>
<b>3. Metode</b> .....	<b>5</b>
<b>4. Fremgangsmåde</b> .....	<b>5</b>
4.1 Ethiske overvejelser .....	6
<b>5. Case</b> .....	<b>6</b>
<b>6. Perspektiver på børn historisk set</b> .....	<b>7</b>
6.1 Perspektiver på børn i dag .....	8
<b>7. Elevsamtalens udgangspunkt</b> .....	<b>8</b>
<b>8. Teoriafsnit</b> .....	<b>9</b>
8.1 Kommunikation .....	9
8.2 Systemteorien .....	10
8.3 Autopoiesis .....	11
8.4 Multivers .....	11
8.5 Domæneteorien .....	11
8.6 Maturanas læringsmodel .....	13
<b>9. Eleven som aktør</b> .....	<b>14</b>
9.1 Lærer-elev-relationer .....	15
9.2 Strukturel kobling .....	15
9.3 Self-efficacy .....	16
<b>10. Narrativer</b> .....	<b>17</b>
<b>11. Empiri</b> .....	<b>17</b>
11.1 En samtalemodel .....	17
<b>12. Analyse og diskussion</b> .....	<b>19</b>
12.1 Samtalen med Anton ud fra samtalemodellen .....	19
12.2 Analyse .....	21

12.3 Aktør i egen læring.....	23
12.4 Validitet og reliabilitet og generaliserbarhed.....	23
<b>13. Konklusion .....</b>	<b>24</b>
<b>14. Perspektivering.....</b>	<b>25</b>
<b>15. Referenceliste.....</b>	<b>26</b>
<b>16. Bilagsliste.....</b>	<b>27</b>

## 1. Indledning

At tale om læring er en del af det at gå i skole, elevsamtaler, læringsamtaler, progressionssamtaler, der findes mange navne rundt om på vores skoler. Paradigmeskiftet i folkeskolen fra undervisning til læring, har fået et øget fokus på elevernes potentielle læring, hvilket også må betyde en ændring i måden at tænke samtaler med eleverne.

Tidligere elevsamtaler var vel det, man kunne kalde en slags konsultation, hvor læreren havde en snak med barnet om skolegangen generelt, et typisk spørgeark til en samtale kunne indeholde spørgsmål som "hvordan har du det i klassen?", "har du kammerater?", "hvordan tænker du selv det går i gruppearbejde?" derefter byder læreren ind med sin vurdering af eleven, evt. ud fra forskellige test eller andet der er produceret i løbet af året, måske med "syns'ninger" om det der står klart om eleven lige i øjeblikket. Når eleven går ud af rummet, har lærer og elev sikkert en god fornemmelse af en fornuftig snak og eleven er måske lettet over at samtalen er overstået. Læreren har kunnet vinge samtalen af og næste mand vil stå klar. Udbyttet kan der sås tvivl om, har lærerens vise ord rodfæstet sig i eleven? og fik læreren informationer fra eleven, som efterfølgende kunne bruges til refleksion?

Jeg tænker dog ikke, at den form for samtaler er fortid. På mange skoler rundt omkring, arbejdes der stadig med at finde en form, der kan honorere de nye krav om, at lærere og elever sammen skal fastsætte mål for personlig og faglig udvikling. Skiftet fra, "hvad skal vi lave?" til, "hvad skal vi lære?" er en udfordring for den enkelte lærer, der hermed skal ændre sin praksis. Det vi plejer at gøre er ikke længere tilstrækkeligt. Denne kulturændring, hvor vi med tidligere tiders læreplaner, med mål der beskriver, hvad der skal gennemgås til nu, hvor det handler om, hvad eleverne tilslut skal kunne, en omstilling fra fokus på aktivitet til fokus på læring.

I folkeskoleloven og i fællesmål for de forskellige fag, er der ingen tydelige tegn på, hvordan eller hvad man skal være særlig opmærksom på i samtalerne med eleverne, det er en praksis man selv skal udvikle. Elevsamtalerne lægges på mange måder op til den enkelte lærer og skoles stil, da det ikke defineres direkte af undervisningsministeriet.

Elevsamtaler på den skole hvor jeg er ansat, afholdes på den måde, at vi inden de forestående skole/hjem samtaler har en samtale med eleverne. Samtalerne handler som oftest om elevens sociale trivsel, og om fagene dansk og matematik. Som udgangspunkt er det klasselæreren der afholder samtalerne. Vi taler af og til i lærerkollegiet om at det ikke er nemt at tale med

eleverne, den information vi søger, kommer ikke frem, og de forbedringer vi appellerer til sker ikke.

Jeg har heller aldrig selv været helt tilfreds med resultaterne af de elevsamtaler, jeg har haft gennem årene. Som regel er jeg gået fra samtalerne med følelse af, at eleven har talt mig efter munden, og at eventuelle indgåede aftaler mest kom til at handle om praktiske ting som: ”husk at række hånden mere op”, ”vær lidt mere aktiv ved gruppearbejde” osv. Selvfølgelig er der stillet spørgsmål, som skulle give anledning til en dybere indsigt, men som udgangspunkt har det været svært at komme mere i dybden, og komme nærmere en forståelse af elevens tanker om læring. Jeg er dog i flere omgange blevet opmærksom på, at jeg nærmede mig noget, der kunne handle om en fælles forståelse, men ikke haft værktøjerne til at komme det nærmere. Jeg føler, jeg har en god relation til mine elever, og de giver udtryk for, at de ser frem til samtalen. Ofte har jeg oplevet elever der spørger, om det ikke snart er deres tur til en samtale.

Men hvis ikke samtalerne er anvendelige i den form de afholdes i, hvordan kan det så gøres? Jeg er i kraft af min funktion som læringsvejleder blevet opmærksom på, hvordan observationer i undervisningen giver nye perspektiver i forskellige problemstillinger. Fastlåste problemer fik nye handlemuligheder, fordi der kom andre perspektiver på sagen. Ligeledes har jeg haft en oplevelse med en elev, hvor jeg efter vejledning af skolepsykologen, kom et skridt videre i hans udvikling, da jeg fjernede fokus fra læring og i stedet tog udgangspunkt i det der optog ham.

Hvilke faktorer og vinkler er de essentielle i mødet med eleverne i samtalen? Thomas Nordahl taler om eleven som et tænkende, handlende og villende individ, hvis viden, erfaringer og oplevelser vi med fordel kan inddrage i vores forståelse af eleven (Nordahl, 2012). Vi bør som udgangspunkt tænke på eleverne som aktører i eget liv, eleven er ikke længere et tomt kar der skal fyldes på, men en aktør i eget liv der har en stemme. Med elevsamtalerne bør elevens stemme være tydelig, og være udgangspunkt for den udvikling der skal ske.

## 2. Problemformulering

**Hvordan kan jeg skabe elevsamtaler i 2. klasse, hvor eleverne kommer til at se sig selv som aktører i deres egen læring?**

### 3. Metode

Indledningsvis vil jeg præsentere mit videnskabsteoretiske grundlag samt analytiske tilgang til min empiri. I min forside til opgaven har jeg indsat billedet af de seks blinde mænd og elefanten. De seks blinde mænd ser hver deres del af elefanten, og kommer op og toppes, om hvem der har ret. Man kan sige, at de hver især kender en lille del af virkeligheden, men erkendelsen af hele elefanten kan de ikke få, før de samles og fortæller om deres del. En socialkonstruktivistisk optik som jeg i denne opgave også vil være underlagt, da jeg i samtalen med den enkelte elev vil søge at forstå det eleven forstår, for dermed at komme nærmere helheden.

Med henblik på at nuancere forståelsen af de systemer vi indgår i, laver jeg en kort introduktion til den systemiske tankegang, hvor jeg inddrager domæneteori som meningsbærer for de kontekster der tales i. Jeg inddrager desuden Maturanas læringsmodel, da den fint illustrerer den problemstilling jeg ser, der ligger i elevsamtalen, desuden vil jeg inddrage Niklas Luhmanns teori om strukturel kobling, som kan forklare hvad problemstillingen handler om.

Forskningen viser at lærer-elev relationen er særlig vigtig i forhold til lysten til at lære. Ifølge John Hatties store kvantitative forskningsresultat over faktorer der påvirker elevs læringsudbytte, har lærer-elev-relationer rang 12 ud af 150 (Hattie 2013, s. 289). Her vil jeg tage afsæt i Thomas Nordahls teori om eleven som aktør.

I mit arbejde som lærer er det vigtigt at tro på mennesket som et frit handlende individ, et humanistisk menneskesyn, hvor jeg vil forstå mennesket og tolke dets handlinger og tillægge det mening, en hermeneutisk tilgang som således også gør det muligt at forklare det som ikke er målbart.

### 4. Fremgangsmåde

For at danne grundlag for mine overvejelser, vil jeg give et kort rids af børn som aktører historisk set, for dernæst at tage udgangspunkt i elevsamtalens formål.

Jeg vil arbejde ud fra en case med en af mine elever i 2. klasse. Casen repræsenterer det perspektiv der var på eleven, inden jeg gik i gang med min opgave, hvor en efterfølgende analyse med udgangspunkt i en samtalemodel, vil bringes i anvendelse i forhold til opgavens problemformulering.

Jeg inddrager desuden Dion Sommer og Hanne Warming til at belyse børnesynet og hvilke forudsætninger vi har for at vurdere børn. Begrebet self-efficacy har ifølge Albert Bandura stor betydning for, hvordan man som menneske udvikler sig. Jeg vil i opgave belyse, hvordan muligheden for self-efficacy kan opleves i forbindelse med at gøre eleven til aktør. Samtidig er de fortællinger vi har om elever vores fortællinger. Hvordan kan vi gøre fortællingen til elevernes? Her inddrager jeg Michael Whites teori om narrativer.

#### 4.1 Etiske overvejelser

Samtaler med en lærer er en naturlig del af elevernes hverdag på vores skole, og umiddelbart kan eleverne rigtig godt lide at få alene tid sammen med en lærer. Dog forbereder jeg altid eleverne i fællesskab på, hvad det er samtalerne går ud på, hvad vi skal snakke om og at jeg respekterer, hvis de har lektioner de ikke vil undvære. Ligeledes informerer jeg også forældrene, når jeg har samtaler med elever.

### 5. Case

Anton er en dreng på 8 år og går i 2.klasse. Hans forældre er fraskilte og han bor hos mor det meste af tiden. Begge forældre har nye kærester, mor og papfar har også fået 2 børn sammen.

Fagligt har Anton ingen problemer, han har nemt ved at lærer og er meget sirlig med sit arbejde, når han får noget fra hånden. I timerne er han urolig på den måde, at han går rundt mellem sine kammerater og snakker, eller sidder på sin plads og forstyrrer sin sidemakker. Han afbryder ofte under gennemgang. I en undersøgelse lavet på klassen, hvor der blev sat streger, hver gang en elev afbrød, havde Anton flest streger. I læsebånd forstyrrer han også sin sidemakker med snak og får sjældent læst noget.

I frikvartererne vil pigerne rigtig gerne lege med Anton, men ofte går det galt og han ender i diverse konflikter om afsløring af hemmeligheder. Anton leger også godt med en stor del af drengene, men enkelte kommer han let i konflikt med, hvor situationen ofte handler om ikke at tabe ansigt.

Når jeg konfronterer Anton med diverse konflikter, er det sjældent at sandheden er den første forklaring. Han forsøger som regel at komme uden om sin andel, "stikker" gerne en kammerat eller giver udtryk for, at han har verdens ondeste lærer. Når jeg taler med ham i enerum, erkender han som regel sin del af konflikten og prøver igen at etablere den gode relation. Han taler mig efter munden og glatter ud med sjove kommentarer om andre ting.

Han refererer ofte til situationer derhjemme, hvor de voksne også appellerer til, at han fortæller sandheden første gang i stedet for at snyde sig udenom, "men jeg glemmer det bare", siger han med spil i øjnene.

Når jeg beder Anton om at ikke at forstyrre, afbryde eller komme i gang med arbejdet, giver han udtryk for, at jeg er efter ham, og at jeg aldrig siger noget til nogen af de andre. Han glemmer dog hurtig vores uoverensstemmelser, og vores gode relation genoptages lige indtil næste gang.

Fra mit lærerperspektiv vil jeg til en elevsamtale som udgangspunkt være optaget af, hvordan jeg får Anton til at lære noget mere. Jeg vil have, at han får noget mere fra hånden, får læst flere bøger og skrevet noget mere. Samtidig vil jeg gerne, at han bruger sin sunde fornuft, til at undgå konflikter og ikke forstyrre i timerne. Derudover har jeg resultater fra forskellige test, som fortæller at Anton er en faglig dygtig dreng.

Det eneste tidspunkt, hvor Antons stemme bliver tydelig, er når han giver udtryk for, at jeg altid er efter ham, og når han erkender sin andel i konflikter i enrum. Hvis jeg skal forstå Antons handlinger, er det vigtigt, at jeg i en samtale med ham tager udgangspunkt i det personlige domæne. Der er noget på spil i det personlige domæne, som jeg ikke har øje for. Der hævdes at ca. 70 % af det der foregår mellem eleverne i klassen er ukendt for læreren (Hattie 2013, s. 175).

## 6. Perspektiver på børn historisk set

Der er sket et væsentligt skift i børnesynet gennem de sidste 50 år. For 50 år siden var det almindeligt at mene, at et barn var uden kompetencer og dermed gennem opdragelsen skulle formes til et socialiseret menneske (Sommer 2004, s. 43). Overordnet kan man sige, at forståelsen er gået fra barnet som novice til barnet som aktør i eget liv. Med vægt på pædagogiske tendenser, vil jeg give et historisk rids fra tiden dengang, hvor børnesynet overvejende var "det onde barn" til i dag, hvor barnet skal være aktør i egen læring.

I 1814 blev skolepligten indført for alle børn i Danmark. I 1800 tallet og frem, handlede den pædagogiske indføring af fag om udenadslære og overhøring, og disciplinen var hård. I skolen fra 1814, hvor skolen fik sin første egentlige lov, gældende frem til 1958, blev barnet set på som et objekt, hvor fokus var disciplinering og kundskabsopfyldning. Med den såkaldte Blå Betænkning i 1958, blev børnene rykket mere i centrum, hvor der skulle tages



hensyn til deres behov og forudsætninger, barnet blev ikke længere set på som objekt men, mere og mere som et individ skolen skal udvikle. I 1970'erne kom forældre på banen i forhold til børnene, de skulle nu være en del af samarbejdet om barnets udvikling og evner. I folkeskoleloven fra 1993 tages der stadig afsæt i den enkeltes evner og behov, men nu med undervisningsdifferentiering som kernebegreb (Institut for Kultur og Samfund, 2017).

Med skolereformen anno 2013, sættes elevernes læring nu i centrum, eleverne skal blive så dygtige de kan og med fokus på læringsmålsstyret undervisning. Heri ligger det pædagogiske arbejde med at tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger.

(Undervisningsministeriet, 2010).

### 6.1 Perspektiver på børn i dag

Man kan sige, at den danske folkeskole i dag er spændt ud mellem to forskellige læringssyn, på hvor man som lærer skal udspille sin praksis - individets udvikling og læring. Det første opfordrer til inddragelsen af børns perspektiver, men det andet gør ikke (Warming 2011, s. 167).

Dion Sommer taler om, at det er vigtigt at gøre børnesyn og fortolkningsfiltre til genstand for analyse og refleksion (Sommer 2004, s. 84). Hvilke forestillinger er det egentlig vi ser børnene med? Tænker vi tilbage til den tid, hvor vi selv var børn og anskuer børnesynet herfra? Her mener jeg, at vi som lærere har et ansvar i forhold til, hvilke muligheder vi giver vores elever for at være aktører i deres eget liv.

De indsats vi gør i det pædagogiske arbejde med børn, er bundet op på et ønske om at støtte og fremme det enkelte barn. Hvis vi vælger ikke at inddrage barnet, er det med risiko for at vi i stedet for medspillere bliver modspillere. Samtidig bliver den viden om barnet vi bygger på, i forhold til identificering af forskellige problemstillinger, en viden der er meget distanceret og partiel (Warming 2011, s.24).

## 7. Elevsamtalens udgangspunkt

Skolens formål er på den ene side at give eleverne faglige kundskaber og færdigheder og samtidig også bidrage til den enkeltes sociale og personlige udvikling. Vægtningen er at udvikle alle sider i personligheden dvs. at udvikle sig *emotionelt, intellektuelt, fysisk, socialt, etisk og æstetisk*. Den faglige undervisning skal således planlægges så den tilgodeser *demokratisk dannelse, arbejdsglæde, fordybelse, kreativitet, engagement og gode lærer/elev*

**relationer.** Samtidig skal elevernes alsidige udvikling understøttes således, at de udvikler **ansvarlighed, foretagsomhed, kreativitet, initiativ, engagement, særlige talenter og respekt for forskellighed** (Undervisningsministeriet, 2010).

Rundt om på skolerne har der de sidste år været forskellige dialogværktøjer som samarbejdsgrundlag mellem elever, forældre og lærere. I 2006 blev elevplanen indført som skriftliggørelse af en løbende evaluering, med det formål at skabe den bedst mulige læringsituation for den enkelte elev. Yderligere er der efter skolereformen i 2014 lagt fokus på, at elevplanen yderligere skal udvikles, så den kan understøtte en mere professionel og åben dialog mellem elev, lærer og forældre (Regeringen s. 26)

På min skole har vi udmøntet ovenstående i arbejdet med portefølje, hvilket blev støttet op af elevplanen, sammen med elevsamtaler om målcirkler for de enkelte fag og personlig udvikling (bilag 1 og 2). Efter skolereformen fik elevplanen et andet fokus, men stadig med elevsamtalen som et omdrejningspunkt til at komme nærmere folkeskolereformens mål om, at alle elever skal blive så dygtige de kan. Her handler det om i samarbejde med eleven, at sætte læringsmål for den løbende udvikling.

Da jeg startede med min 1. klasse i 2015, var jeg optaget af, hvordan jeg kunne samtale med eleverne om deres læringsprogression. Jeg udarbejdede interviewguides (bilag 3 og 4), tydeliggjorde rammesætningen for samtalen og fik lavet aftaler med eleverne om næste skridt mod målet. Men alligevel, havde jeg samme fornemmelse som med tidligere elevsamtaler, at eleven talte mig efter munden og generelt var svær at snakke med om læring. For at komme nærmere ovenstående problematik, vil jeg inddrage nedenstående teori.

## 8. Teoriafsnit

### 8.1 Kommunikation

Kommunikation, verbalt eller nonverbalt er en forudsætning for alt socialt fællesskab. Det foregår alle steder, på alle mulige måder og er svær at undgå, når man omgås mennesker. Kommunikation er et kompliceret fænomen, hvor individer dannes og menneskelige relationer påvirkes. En stor del af en lærers tid består i at kommunikere, og noget vi bør være meget opmærksomme i interaktionen med eleverne, som Luhmann påpeger, *"At vellykket kommunikation i sig selv er en højst usandsynlig proces, viser sig allerede ved, at en*

*kommunikation ikke alene skal nå sin adressat, men ved at adressaten også skal forstå og tage kommunikationen til sig” (2007, s 43).*

## 8.2 Systemteorien

I Thisted kommune hvor jeg er ansat tager dialogen afsæt i den systemiske tankegang. Gennem implementeringen af LP-modellen er vi som lærere indført i den systemiske forståelse, hvor vi får blikke for konteksten.

Systemteorien kendetegnes ved systemer der dannes ved, at de lukker sig om sig selv og danner en omverden. Mennesket opfattes som et system, hvor flere personer knyttes sammen i form af bestemte handlinger, tænkemåder og kommunikation. Dermed forstås de ud fra de begreber, der kendetegner systemer og den måde de opererer på (Moltke og Molly 2014, s.29).

I en skoleverden er der mange systemer der mødes, overordnet er der de to verdener, skole og klasse. Samtidig er der de forskellige systemer eleverne udgør indbyrdes i klasserummet og som kan udgøre et noget komplekst rum. *”Sociale systemer overtager nu den funktion at gøre verdens ubestemmelige kompleksitet ’håndterbar’, nemlig ved at reducere kompleksitet”* (Schuldt 2006, s. 30 ).

Luhmann taler om tre systemtyper der mødes. Det psykiske /bevidsthed, det biologiske /organisk liv og det sociale /kommunikation (Schuldt 2006, s.16). Jeg vil her definere det sociale og det psykiske system.

Et socialt system kan forstås både på det organisatoriske og det strukturelle plan, hvor det organisatoriske system defineres ud fra de enheder og relationer der er en nødvendighed for, at systemet kan defineres. På det strukturelle plan handler det om mængden af elementer samt deres relationer til hinanden (Moltke og Molly 2014, s. 30).

Man kan sige at undervisning er et socialt system, hvor kommunikationen har en bestemt hensigt, nemlig at lære eleverne noget bestemt. Det vil sige at kommunikationen er målrettet mod at ville ændre noget hos en person, og optimere læreprocesser.

De psykiske systemer er bevidsthedssystemer og repræsenterer tanker, forestillinger, tænken og følen. Psykiske og sociale systemer har noget tilfælles: *”Begge er selvreferentielle, autopoietiske systemer, som opererer meningsfuldt”*(Schuldt 2006, s.38)

### 8.3 Autopoiesis

Hver enkelt der oplever systemet, har sin egen forståelse, det vi ser og erfarer ud fra er med den bagage vi er udstyret med. Dette fænomen kan forklares ud fra begrebet autopoiesis, som oversat fra græsk betyder selvskabende. At et system er selvskabende forstås på den måde, at man reagerer ud fra sin egen logik. Når jeg oplever at Anton i 2. klasse ikke kommer i gang med sine opgaver, handler jeg ud fra min logik om at Anton er forstyrrende og skal irrettesættes, så han kan forstå, at han skal i gang med at lære noget. Det er min skolekontekst der er afgørende for min logik, samtidig også mit syn på, hvad jeg mener børn i den alder skal kunne forstå. Men Antons logik kan handle om noget helt andet, han ser måske ikke sig selv som forstyrrende og ser måske ikke nødvendigheden i at få lavet sine opgaver.

### 8.4 Multivers

Der er ikke bare ét univers, hvor der er tale om en fælles virkelighed, men et multivers af forståelser baseret på den enkeltes logik, hvorfra der forstås, skabes mening og handles. Alle multiverser er lige gyldige, det er vores fortolkning af det vi ser eller oplever, og ud fra den forforståelse vi har (Moltke og Molly 2014, s. 36)

Systemerne er som udgangspunkt selvrefererende og lukkede om sig selv, men gennem dialogen får vi muligheden for at forstå det den anden forstår (Ibid s.36).

### 8.5 Domæneteorien

For at få afklaret hvilke positioner der tales ud fra, og dermed give mig et overblik over samtalen vil jeg tage udgangspunkt i Maturanas teori om domæner. Domæneteorien er en teori om kontekster, hvor man kan få afklaret, hvilken kontekst der er den dominerende. Maturanas ide er, at skal der skabes udvikling, skal der ske i et andet domæne end det dominerende. Domæneteoriens grundtanke er at sortere sproglige handlinger ud fra forskellige logikker hvorfra der kommunikeres. Logikkerne er retningsgivende for, hvordan vi forholder os til og taler om tingene. Maturana kategoriserer logikkerne i de tre domæner:

**æstetikens/det personlige - produktionens/handlingens - refleksionens/forklaringens**

I æstetikens domæne er den selvfortælling man har i sin rygsæk af værdier, holdninger, overbevisninger. Denne bagage i rygsækken er en stor del af vores opdragelse, og den kultur vi er en del af. Bagagen ligger til grund for ens handlinger, og de problemstillinger man

kommer ud for i livet. Dvs. når man møder en problemstilling, vil tilgangen bære præg af ens subjektive og individuelle forståelse (Moltke og Molly 2014, s. 230).

I produktionens domæne arbejder vi med den sandhed der er vedtaget for vores arbejde lige fra lovmæssige krav, visioner, målsætninger til stillingsbetegnelser. Derudover er der alt det uskrevne, som afspejler vores måder at agere på i forhold til forskellige måder at løse problemstillinger på. Det er i produktionens domæne, vi finder retningen for det arbejde, der skal udføres.

I refleksionens domæne indtager man en metaposition og erkender multiverset med de mange meninger, og tolkninger af virkeligheden. Her er muligheden for udfoldelse af nye perspektiver og samtidig lære og få nye indsigter. Her smider vi for en stund vores egen forforståelse og tillægger andre perspektiver værdi.

Alle tre domæner er aktive når vi kommunikerer, men som tidligere skrevet dominere et og sætter den afgørende forståelsesramme.

I min skoleverden er min kontekst først og fremmest de lovmæssige krav i form af folkeskoleloven og folkeskolens formålsparagraf, hermed de forskellige formål for undervisningen med mål og idealer for skolens dagligdag. I min kommune er der ligeledes visioner og målsætninger, der sætter rammen for de muligheder den enkelte skole har, hvilket til sidst ligger til grund for de beslutninger, og metoder jeg vælger.

På vores skole holder vi elevsamtaler én gang årligt, hvor det tidligere var bundet op på en bestemt form i forhold til portefølje. I samme øjeblik hvor skolereformen og lov 409 fik sit gennembrud, skete der noget med elevsamtalerne på vores skole. De blev italesat som noget vi skal gøre med læringsmål som omdrejningspunkt. Vi fik aldrig drøftet, hvordan, så vi gik fra porteføljens målcirkler som udgangspunkt til læringsmålstyrede samtaler. Hver især som lærere har vi arbejdet med at finde vores egen form, hvor mit udgangspunkt har været, ”hvordan er at være elev i xx klasse?” og hvordan jeg får mine elever til at se læring som en vigtig del af deres personlige udvikling.

Mit udgangspunkt for elevsamtalen er i produktionens domæne og er det, der logisk set vil være det mest dominerende. Det er den kontekst jeg som lærer er i, og her der skal ske en udvikling set ud fra lærerens perspektiv. Problemet her bliver, at man som lærer, kommer til at give gode råd og bliver instruerende og elevsamtalen får en konsulterende tilgang som beskrevet i indledningen. F.eks. kunne omdrejningspunktet i en samtale være, at jeg ud fra

produktionens domæne gerne vil have at eleven fordyber sig mere, når han arbejder med de stillede aktiviteter. Hvis der skal ske en udvikling, skal det som Maturana siger ske i et andet domæne end i det dominerende. I denne situation vil min mulighed være at tage udgangspunkt i æstetikens domæne, hvor elevens forforståelse og udgangspunkt er. Dette udgangspunkt vil give mig muligheder for at få nye perspektiver, og lægge min viden om eleven som ”en der ikke fordyber sig nok” til side.

## 8.6 Maturanas læringsmodel

Man kan ikke forandre et system, men man kan bringe det i en tilstand, hvor det motiveres til at forandre sig selv (Moltke og Molly 2014, s. 40). Forstyrrelsen skal være lige tilpas, således at systemer bliver modtagelige og får mulighed for at koble sig på kommunikationen.

Problemet er, at læreren ikke kan vide, hvad der rører sig i en elev bare ved hjælp af resultater af forskellige tests og andet skolearbejde. Man bliver nødt til at forholde sig til eleven som et individ, med tanker, følelser, interesser og en erfaringsverden som man må forsøge at få kendskab til, inden man drager slutninger om den enkelte (Nordahl 2006, s. 105).

I tidligere eksempel om Anton i 2. klasse, er min fortolkning af situationen den, at Anton ikke laver sit arbejde, fordi han regner med at kunne slippe uden om og komme med en god undskyldning om det manglende arbejde ved timens afslutning. Jeg har dog ikke grundlaget for denne fortolkning og den forstyrrelse jeg kommer med er ikke noget Anton kan koble sig på.

Nedenstående figur illustrerer, hvordan Maturana ser læring som en proces i personen selv, fremfor den traditionelle opfattelse af eleven som et tomt kar der skal fyldes på.

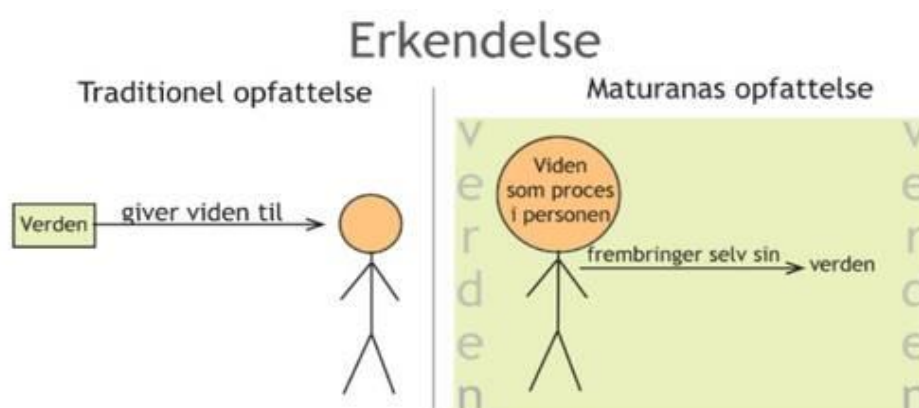


Fig. 1 Maturanas læringmodel

## 9. Eleven som aktør

For at skabe betingelser for læring og udvikling skal vi som lærer give muligheder for at få større indsigt i elevens opfattelser, handlinger og erfaringer (Nordahl 2012, s. 28). Denne indsigt skal vi gennem det daglige arbejde med eleven, observere og være nysgerrig på, så man til samtalen kan bringe observationer i spil.

Hvordan kan elevens opfattelser, handlinger og erfaringer så erfares? For det første skal de først og fremmest forstås som aktører i eget liv, med ønsker om at styre egne handlinger. Børn er ikke som udgangspunkt underlagt de ydre betingelser og individuelle egenskaber de er blevet givet, de er aktivt deltagende og har ønsker om at styre handlinger (Ibid s. 27). Dvs. at elevens handlinger som udgangspunkt er intentionelle og bevidste, og det er denne bevidsthed vi må forsøge at få kendskab til. For at forstå elevens handlinger skal de ses i lyset af, den virkelighedsopfattelse eleven har og som ligger til grund for de værdier, mål eller ønsker der ligger til grund for handlingen. Dette kan illustreres i nedenstående figur:

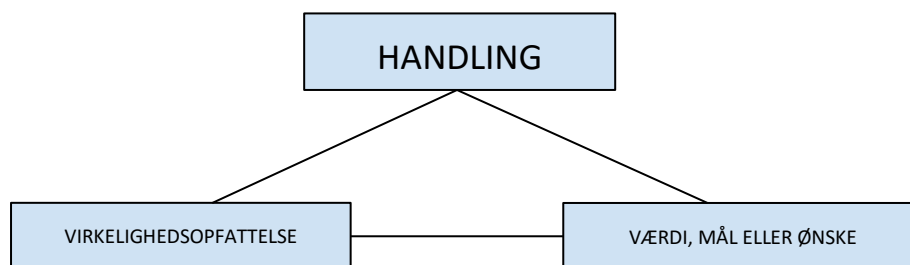


Fig. 2 Rationel handling (Nordahl 2012, s. 30)

I forståelsen af elevers handlinger, må vi forstå, hvilke virkelighedsopfattelser og værdier eller ønsker der ligger til grund. En af måderne at skaffe sig den viden på er ved at kommunikere, en anden er at observere (ibid. s. 33).

Vores virkelighedsopfattelse af fænomener og situationer er forskellige. Set ud fra et socialkonstruktivistisk syn, konstruerer og fortolker vi de situationer vi befinder os i individuelt. Rationel handlinger skal igen ses ud fra det perspektiv, at eleven ikke er i overensstemmelse med læreren og skolens virkelighedsopfattelser om fænomenet skole, som handler om læring, da skole kan være indbegrebet af f.eks. sociale fællesskaber i elevernes virkelighedsopfattelse (ibid. s. 35).

En anden forståelse for eleven som aktør er i det sociale fællesskab, et fællesskab der også kan forstås som et system hvori eleven interagerer. Når man arbejder med mennesker, vil

individet ofte blive betragtet som omdrejningspunktet for nogle handlinger, men når man taler om systemer er man mere optaget af, hvad det er for et system individet er en del af (ibid. s. 38).

## 9.1 Lærer-elev-relationer

En del af succeskriterierne for lærerens arbejde ligger i relationen til eleven. En lærer kan få stor betydning for en elevs senere vækst og udvikling. Er der noget, vi alle kan tale med om, så er det, hvordan vores skolegang har været og hvilke gode og mindre gode oplevelser vi har haft med diverse lærere. Nordahl påpeger at relationen bl.a. indebærer at læreren forstår eleven, har kendskab til deres interesser og erfaringer (Nordahl 2012, s. 143). En god relation vil ligeledes indebære at man i kommunikationen med eleven får mulighed for at finde ud af, hvad eleven tænker, og hvordan eleven er kommet frem til sine meninger og opfattelser. Med et kendskab til elevernes verden, vil der være mulighed for som lærer at benytte sig af denne viden, gøre brug af det i sin undervisning og på den måde give eleverne mulighed for at arbejde med deres virkelighedsopfattelse. Samtidig skal læreren være støttende og tolerere elevernes eget initiativ (ibid. s. 143).

## 9.2 Strukturel kobling

Hvis man vil have noget ud af sin undervisning som lærer er det ifølge Nordahl vigtigt, at man forener de to verdener i skolen, som hedder elevernes verden og skolens verden (Nordahl 2012, s. 179). Da systemer principielt er lukkede for hinanden, er det vanskeligt at forudsige, hvad der skal til for at systemer vælger at åbne sig. Ifølge Luhmann er det, det psykiske system der bestemmer koblingen, *"betragter man dette fra det psykiske systems synsvinkel, er bevidsthedens overlegenhed over kommunikationen i den sammenhæng fremherskende: selv mens der tales, er bevidstheden jo hele tiden beskæftiget med at iagttage"* (Schuldt 2006, s. 42). Jeg kan med andre ord ikke forvente overførsel af det jeg kommunikerer, men jeg kan forsøge at kommunikere på en måde så jeg kommer nærmere elevernes verden, ifølge Schuldt siger Luhmann at: *"Det må imidlertid fastholdes, at den strukturelle kobling mellem sociale og psykiske systemer på ingen måde resulterer i en form for 'autopoiesis-crossover'"* (ibid.). Kun kommunikation kan kommunikere, men bevidstheden er afhængig af kommunikation for at kunne opretholde sig selv (ibid.).



### 9.3 Self-efficacy

For at kunne udvikle sig og lære i skolen, er det vigtigt at tro på, at man kan lære, og at man ser det som en meningsfuld proces. Denne indstilling er i høj grad en udfordring for mange lærere i det daglige arbejde. Albert Bandura formulerer dette i begrebet self-efficacy. Self-efficacy opstår primært gennem succesoplevelser, dvs. oplevelser af at kunne opnå noget gennem en vedholdende indsats. Aktiviteterne skal være afpasset eleven, således at han/hun har oplevelsen af en udfordring der er tilpas, den må ikke være for nem, da hurtige resultater kan medføre en overfladisk tilgang og heller ikke for svær da fokus på egne mangler evt. vil blive tydelig (Bandura 2012, s. 16-17). Succesoplevelsers effekt er størst, når de kommer på baggrund af længere tids arbejde, og når eleverne overkommer udfordringer og modstand. Eleverne skal føle et ejerskab til det de laver, og opleve at de alene eller sammen med andre har præsteret noget særligt (ibid.).

Bandura taler om fire overordnede processer for oplevelsen af Self-efficacy, kognitive og motivationelle, affektive og selektive processer (ibid.). Skolen er det primære sted, hvor børn udvikler kognitive kompetencer der er nødvendige for at kunne agere kompetent i eget liv. I takt med at børn udvikler deres intellektuelle efficacy, påvirkes den samtidig af sociale sammenligninger gennem klassekammerater, opstillede mål, læringsmiljøet samt lærerens indflydelse (ibid.).

For at støtte op om oplevelse af self-efficacy har man som lærer en opgave, i hvordan man kan påvirke udviklingen, således at den enkelte elev kan øge sine oplevede kompetencer. Her er det vigtigt, at eleven vurderer sig selv ud fra egne fremskridt, end ud fra en konkurrence med klassekammeraterne (ibid.).

Jeg har observeret, at Anton i 2. klasse rigtig gerne vil måle sig med de andre elever i klassen. Det er vigtigt for ham at være blandt de bedste, han spørger ofte til, hvor langt de andre er kommet. Min oplevelse er, at hvis han ikke kan få succes og være den bedste, så falder lysten til at arbejde videre. Anton sætter ikke sine fremskridt i relation til sin egne kompetencer, men i forhold til sine kammerater, dette er ifølge Bandura demoraliserende og grundlag for mindre oplevede kompetencer (ibid. s. 30).

## 9.4 Narrativer

Et narrativ defineres som en fortælling med nogle logikker, hvori vi grundlæggende forstår os selv og vores omgivelser. Fortællinger om vores liv findes der lige så mange af som der fortæller. Fortællinger kan i følge Michael White ved hjælp af sproget blive repræsenterende for en tilstand, der er statisk og dermed undertrykke andre fortællinger. Michael White grundlagde i begyndelsen af 1980'erne den narrative terapi, hvis ærinde er at undersøge de logikker og grundantagelser, der ligger bag fortællingerne og dermed åbne op for alternative fortællinger (Moltke og Molly 2014, s.187). Ved at være nysgerrig undersøgende kan man åbne op for andre fortællinger, som hermed bliver alternativer til den dominerende fortælling. For at bryde en fastlåst fortælling er den narrative grundantagelse, at man med sproget kan opløse den fortælling, der ligeledes er skabt med sproget. De alternative fortællinger kan give grundlag for nye handlemuligheder. Som lærer har man en tendens til at skabe historier om eleverne, som i et lærerkollegie kan komme til at fremstå som den sande og naturlige. Vi fortæller om, hvad den enkelte elev kan fagligt, vi fortæller om, hvordan den enkelte agerer i klassefællesskabet osv. Men hvilken fortælling er den eleven selv vil fortælle? Ifølge Michel Foucault er det en form for moderne magt-diskurs, hvor den måde vi taler om noget, får det til at fremstå som givet og naturligt (White 2007, s. 11). Som lærer skal der skabes muligheder for, at nye fortællinger om eleven kan komme frem i dagens lys. Mulighederne skal søges gennem en reflektiv distance, hvor der her kan åbnes op for andre fortællinger om eleven og dermed gøre eleven til aktør (ibid. s. 13).

Min fortælling om Anton er som beskrevet i casen, at han er en klog dreng men er urolig, forstyrrer sine kammerater, afbryder ofte i timerne og han får ikke nok arbejde fra hånden. Måske ser Antons fortælling anderledes ud, eller har den fortælling, jeg som lærer har skabt blevet den sande og naturlige for ham?

## 10. Empiri

### 10.1 En samtalemodel

Med min forforståelse ud fra mit arbejde med teorien om eleven som aktør, og med den systemiske tænkning som grundlag, har jeg lavet en samtalemodel med udgangspunkt i Maturanas teori om domæner. Modellen kan strukturere kommunikationen, så jeg bliver opmærksom på, hvilket domæne der tales ud fra.

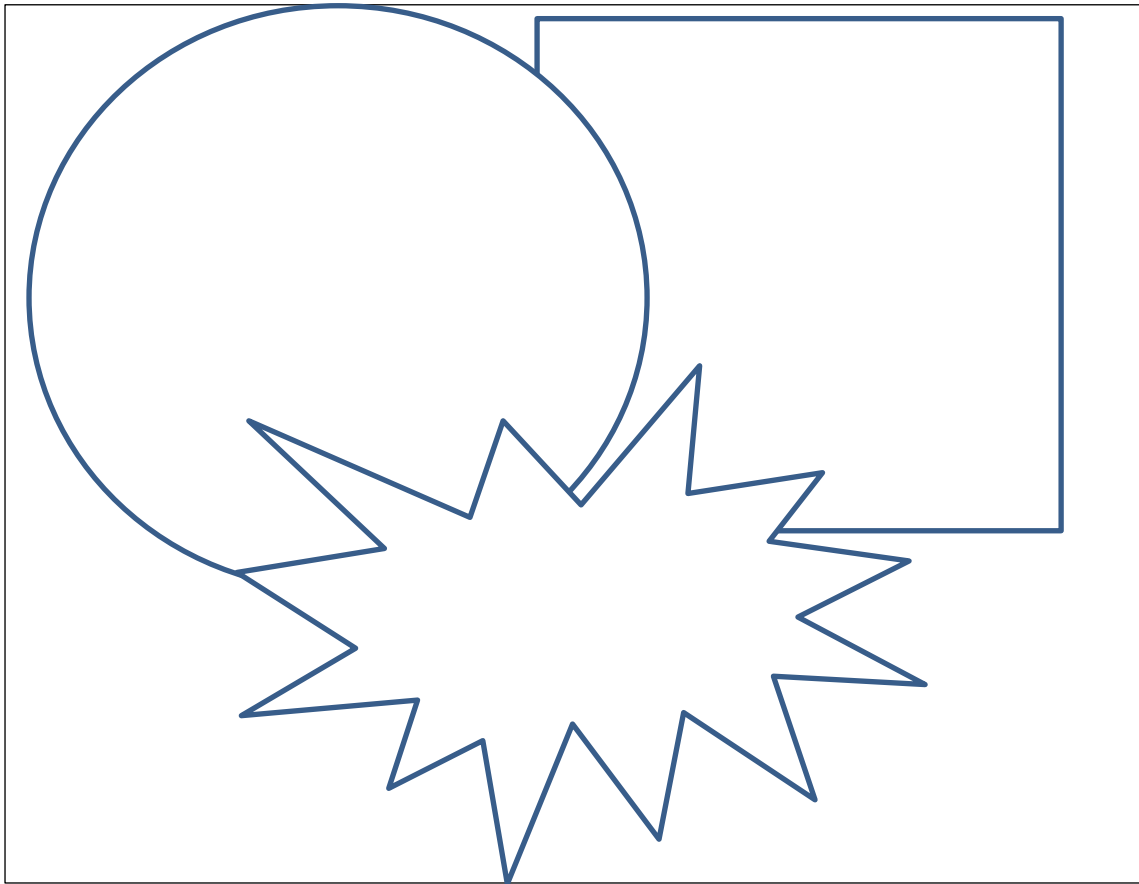


Fig. 3 En samtalemodel for elevsamtaler i 2. klasse

Jeg vil i samtalen sikre mig, at eleven får mulighed for at tale ud fra sin livsverden, som er den runde cirkel, hvilket her skal illustrere at eleven her er i centrum for samtalen. Da eleverne kun går i 2. klasse, vil "zigzag" modellen kun være et redskab til mine refleksioner og ikke et område vi i fællesskab vil bevæge os ind i. Med refleksioner skabt af et multivers, med ligeværdige tolkninger af virkeligheden, vil der her være muligheder for at skabe nye forståelser for de udfordringer vi som lærere arbejder med. Min tese er at jeg efterfølgende får muligheder for at slippe min egen sandhed for en tid, og gennem samtalen med eleven får skabt en relation og en indsigt i elevernes livsverden, der åbner op for en udvikling af handlemuligheder. Samtidig vil jeg få mulighed for at åbne op for alternative fortællinger om eleven. De nye fortællinger har betydning for det udgangspunkt, jeg som lærer har, når jeg planlægger min undervisning.

Inddragelse af børns perspektiver forudsætter at børnene er motiverede og vil være medspillere (Warming 2014, s. 24). Samtidig har det også betydning, hvilken relation man har til barnet, da det kan være afgørende for, hvilken side barnet viser af sig selv (ibid. s 17). Firkanten er visuelt rammen for den del, der er mit arbejde som lærere, her er indholdet den kontekst skolen består af, og det sociale system som undervisningen består af, som beskrevet i første del af afsnittet om 'Elevsamtalen som udgangspunkt'.

Samtalemodellen tydeliggør, at produktionens domæne er langt den dominerende, den viden jeg har om eleven er udelukkende relateret til skolen, og hvis der skal ske en udvikling skal der ifølge Maturana noget på spil i et andet domæne og en tur i refleksionens domæne vil ofte skabe bevægelse og udvikling i de to øvrige domæner (Moltke og Molly 2009, s. 237).

## 11. Analyse og diskussion

### 11.1 Samtalen med Anton ud fra samtalemodellen

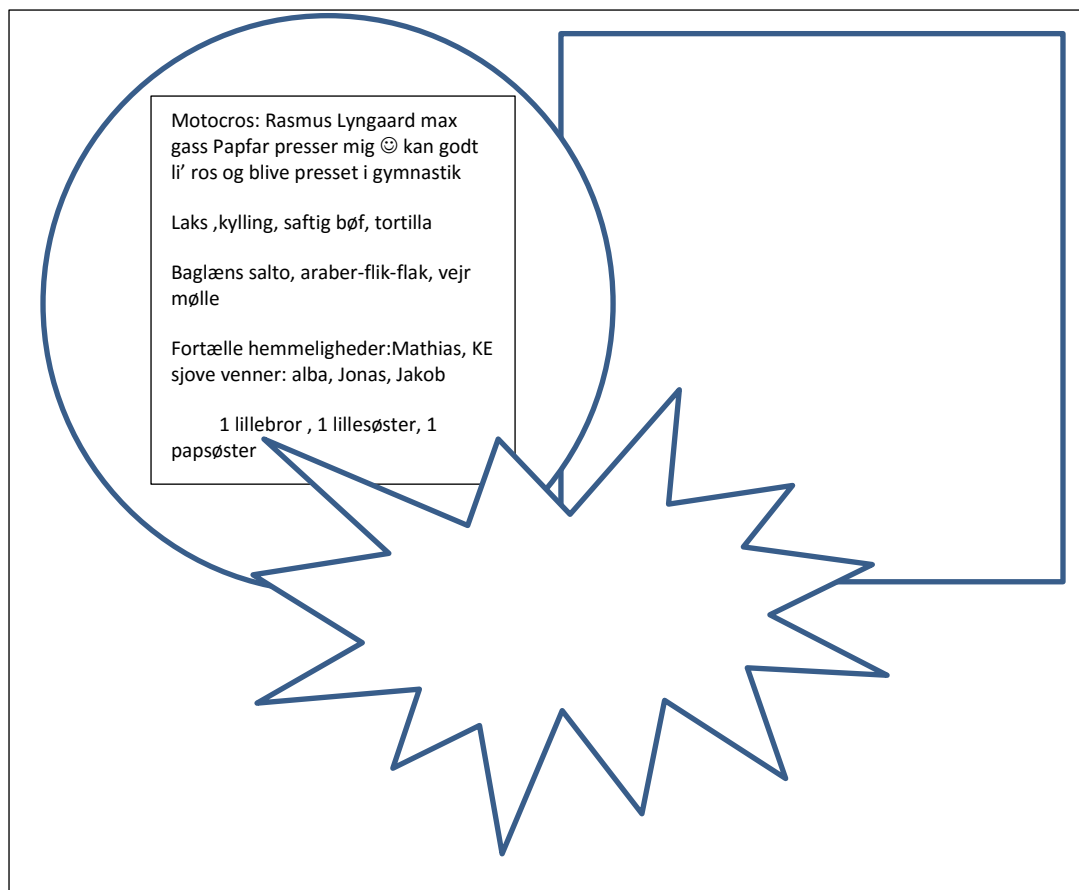
Inden elevsamtalen forbereder jeg Anton på, at jeg gerne vil have en samtale med ham og spørger ham om den tid jeg har er passende, dermed anerkender jeg, at Antons tid er vigtig. Anerkendelse er en forudsætning for at kunne udvikle en identitet og bevidsthed om sig selv (Moltke og Molly 2014, s.65).

Anton og jeg sætter os sammen i skolens mødelokale. Anton virker glad og giver udtryk for at han glæder sig. Jeg starter samtalen med fortælle, at jeg ved en del om hans skoleliv, men at jeg også rigtig gerne vil kende mere til hans børneliv. Han vil gerne fortælle om sit børneliv og for at hjælpe samtalen i gang, starter jeg med at fortælle, hvad jeg allerede ved. Jeg ved, at han kører motocross, men derudover kender jeg ikke meget mere til hans børneliv, andet end det jeg ser ud fra mit lærerperspektiv. Som Nordahl siger, er det vigtigt at forstå eleverne, hvis man vil vide noget om deres handlinger, og at man som lærer bør prøve at forstå deres tanker og meninger, så muligheder for læring kan forbedres (Nordahl 2012 s. 28).

Jeg viser Anton min samtalskabelon og fortæller ham om firkanten som er skoledelen og at cirklen er børnedelen. Han spørger selv til zigzagdelen, hvor jeg fortæller ham, at den kan hjælpe til med at forstå ting bedre, at her kan voksne blive kloge på, hvad børn fortæller fra deres børneliv, så man får muligheder for at lave en undervisning som børn har lyst til at lære noget af.

Jeg skriver motocross i cirklen, og han starter af sig selv med at fortælle om sit store idol inden for motocrossverden. Anton fortæller om, hvordan idolet Rasmus Lynggaard giver den max gas når han kører løb, og hvordan han glemmer alt omkring sig, når han kører. Anton kan selv godt lide at presse sig selv, når han kører løb og det er hans papfar god til at hjælpe til med. Vi kommer omkring mange ting i vores samtale, hvor jeg undervejs lytter til de nøgleord, som kan give muligheder for uddybelse. Bl.a. da Anton fortæller om sine mange forsøg på trampolinen i haven, hvor han til sidst ender med at kunne lave en 'araber-flik-flak', og føler det som en rigtig rar oplevelse. Her spørger jeg ind, til den følelse han havde, hvor han fortæller om stolthed, og at han godt kan lide at få ros, når han gør noget godt. På et tidspunkt snakker vi om livretter, og jeg kobler mig på Antons oplevelse af det fantastiske ved en saftig rød bøf. At få denne fælles oplevelse med hinanden er en oplevelse af hinanden på en ny måde, og kan danne grundlag for en positiv relation. Den positive relation har bl.a. stor betydning, for den position man som lærer er i. At være i position til eleven kan med stor sandsynlighed medføre, at de forventninger man har til eleven vil indfries (Nordahl 2012, s. 153).

Jeg afslutter samtalen med et skalaspørgsmål fra 1-10, hvor jeg spørger til oplevelsen af Antons børneliv. Han er meget tydelig og hurtig til at markere en 10'er og giver udtryk for, at han har dejligt liv, "det er lige som det skal være", siger han. Skalaspørgsmålet kan give mig et indblik i om Anton tumler med noget, der evt. kan være problemfyldt og påvirke hans trivsel. Jeg har ofte brugt skalaspørgsmål til børn, da min erfaring siger mig, at det er et spørgsmål de har let ved at svare på. Jeg slutter samtalen med at sige tak for, at han ville fortælle mig noget om sit børneliv og viser ham de noter, jeg har skrevet op undervejs i cirkelfeltet (bilag 5), jeg gennemgår dem hurtigt, og han nikker og siger selv tak.



Figur 4 Antons samtalemmodel

## 11.2 Analyse

At jeg får del i Antons børneliv udover det jeg har kendskab til som lærer i den skolefaglige optik, er ifølge Thomas Nordahl en vigtig del af relationsarbejdet. En god relation mellem lærer og elev indebærer bl.a., at jeg som lærer har kendskab til og viser forståelse for elevens interesser (Nordahl 2012, s. 143). Derfor vælger jeg at lade samtalen tage udgangspunkt i det, der optager Anton. Samtalen forløber meget anderledes, end jeg plejer at opleve. Anton er meget talende og jeg kommer kun på banen i situationer, hvor han går i stå. Ved tidligere elevsamtaler ville det være mig der førte ordet, og eleven ville svare med korte sætninger. Jeg er af den opfattelse, at cirklen visuelt gør det tydeligt for Anton, at det er hans børneliv, der er omdrejningspunktet. Den opfattelse har jeg på baggrund af tidligere erfaringer, hvor jeg har spurgt ind til deres interesser og lege. Her var det tilsyneladende svært at slippe skolekonteksten, for de fortællinger jeg fik handlede primært om oplevelser i skolen.

Jeg bliver dog opmærksom på, at jeg har svært ved at lade tavsheden fylde rummet, og lade Anton få lov til at selv at starte en sætning, så det er mig der indleder hovedparten af gangene. Ikke på noget som helst tidspunkt bliver der snakket om skolen og efterhånden går det op for mig, at den snak jeg har med Anton åbner op for mange forskellige muligheder i forhold til, hvordan jeg kan handle i situationer, der opstår i skoleverden. Dog kan jeg mærke, at jeg er meget bundet af mit eget domæne 'skole' og har svært ved at slippe den del som Maturana kalder 'den traditionelle opfattelse af læring', hvor jeg vil trække Anton et bestemt sted hen. I min bevidsthed arbejder jeg med, hvordan jeg kan få Anton til at læse flere bøger, være mere aktiv i skolearbejdet osv. Jeg skal flere gange huske mig selv på at overgive mig til samtalen, og bare lytte til Antons fortælling om sit børneliv.

I selve fortællingen om Antons liv ligger mange informationer som jeg bagefter, under refleksionen af samtalen, bliver meget optaget af. For det første bliver jeg opmærksom på, at jeg aldrig har givet mig selv så lang tid til at tale med en elev. Samtalen var ikke rammesat, da jeg gerne ville investere i tiden sammen med Anton. Nordahl siger, at grundlaget for en god relation er også at foretage sig noget positivt sammen og oplever hinanden på en anden måde. Den position man evt. får til eleven, kan som tidligere nævnt medvirke, at de forventninger man stiller til eleven, vil blive indfriet (Nordahl 2012, s. 153).

Da Anton begynder at fortælle om sine livretter, kobler jeg mig på snakken om den saftige bøf. Her er noget vi begge kender til og har en fælles forståelse for. Fortællingen om motocross giver samme mulighed for kobling, da denne oplevelse af at presse sig selv, er det samme jeg selv oplever, når jeg løber. Hvorimod oplevelserne med 'araber-flik-flak' ikke er noget jeg kan koble mig på, jeg har ingen interesse i akrobatiske øvelser, og oplevelserne med disse ligger langt tilbage i min fortid.

Disse oplevelser har givet mig en bevidsthed om, hvor svært det må være for eleverne, når jeg vil have dem til at forstå noget, som overhovedet ikke er tæt på deres livsverden. At mærke på egen krop, hvad det vil sige at koble sig af systemet, eller som Luhmann ifølge Schuldt kalder det, at mens strukturer udelukker bestemte muligheder udvælger processer passende tilslutningsmuligheder. *"Visse tilslutningskommunikationer bliver så mere sandsynlige, andre mere usandsynlige og andre igen bliver helt udelukket. På den måde er strukturerne i sociale systemer forventningsstrukturer: de foretager en form for forudgående udvælgelse og garantere således bestemte elementers tilslutningsevne".* (2006, s. 35)

### 11.3 Aktør i egen læring

Dagene efter samtalen bliver jeg opmærksom på, at noget har forandret sig i min relation til Anton. Min tilgang til ham er anderledes, jeg beder ham pænt om ikke at forstyrre klassekammeraten og den udveksling af blikke vi har, fortæller mig, at han lytter til mig og virker oprigtig i sit svar om, at han nok skal være opmærksom på ikke at forstyrre.

Før samtalen med Anton ville jeg vurdere ham til ikke at være motiveret og ansvarlig overfor sit skolearbejde. Men hans fortællinger om mange forsøg med "araberflikflak" og hvordan han godt kan lide, når papfar presser ham til motocrossløb giver mig en anden forståelse og indsigt. Jeg er nu opmærksom på, at Anton i andre situationer godt kan være vedholdende og ivrig efter at lykkes, så min nysgerrighed ligger i at skabe en undervisning, der giver samme muligheder således, at Anton på sigt kan få oplevelsen af self-efficacy.

Samtidig får jeg en mulighed for at koble mig på Antons forståelse for det 'at presse sig selv', og jeg spørger ham i forbindelse med en danskopgave, om han kan presse sig selv, ligesom han gør til motocrossløb. Igen kan jeg mærke, at han forstår, hvad jeg mener og svarer: "*Åh, ja*". At jeg får forståelse for, og indsigt i Antons handlinger gør samtidig, at jeg kan hjælpe ham til at udvikle sine handlings- og læringsstrategier (Nordahl 2012, s. 44). Som tidligere skrevet er elevens handlinger som udgangspunkt intentionelle og bevidste, og en vigtig pædagogisk opgave som lærere er "*at videreudvikle egen evne til at tænke over, hvad man tænker*" (Nordahl 2012, s. 44).

### 11.4 Validitet og reliabilitet og generaliserbarhed

Jeg mener ikke, man kan generalisere ud fra en samtale med en enkelt elev. Da jeg efter første samtale blev nysgerrig på, om det jeg oplevede, ville være en oplevelse, jeg ville få med de andre elever i 2. klasse, valgte jeg at investere tid til samtaler ud fra min samtalemodel med alle mine elever.

Validiteten afhænger af om jeg med min samtalemodel har udgangspunkt i elevens livsverden og ikke fører eleven over i min egen kontekst. Her har jeg med samtlige samtalemodeller et tydeligt tegn på at de noter jeg har skrevet alle er noteret i cirklen for elevens livsverden.

Validiteten har betydning for den udvikling mine fremtidige elevsamtaler vil få, da jeg stadig vil være opmærksom på, hvordan jeg som lærer, skal udvikle mig, med fokus på eleven som aktør.



Da jeg oplever efterfølgende at kunne koble mig på elevernes livsverden, både hos Anton og andre elever vil jeg vurdere, at reliabiliteten er troværdig i de situationer, hvor det lykkes. Her er det vigtigt, at jeg er opmærksom på i kommunikationen med eleverne fremover, søger at komme nærmere en fælles forståelse, hvis ikke koblingen sker.

## 12. Konklusion

Problemformulering:

**Hvordan kan jeg skabe elevsamtaler i 2. klasse, hvor eleverne kommer til at se sig selv som aktører i deres egen læring?**

I nedenstående vil jeg give mit bud på, hvad jeg er kommet frem til i forhold til arbejdet med denne problemstilling.

For at komme nærmere elevens verden er det nødvendigt med et værktøj. Værktøjet i denne opgave har været en samtalemodel, der skulle give mulighed for at strukturere den samtale, jeg havde med Anton. Modellen kunne helt klart holde mig på sporet, og her tænker jeg rent visuelt, at den har haft en effekt. Da jeg tilføjede noter undervejs, var jeg bevidst om, at elevsamtalen tog udgangspunkt i elevens livsverden, og eventuelle nøgleord ligeledes tog udgangspunkt i cirklen. Jeg tror også, at cirklen visuelt gjorde det tydeligt for eleverne, at det var deres børneliv vi skulle snakke om. Jeg er blevet opmærksom på, hvor vigtigt det er som lærer at have eleverne med som medspillere, og at min sandhed ikke er den eneste gyldige.

De muligheder jeg får for kobling efterfølgende, tror jeg ikke var dukket op efter en samtale med de "gamle" modeller, jeg har i hvert tilfælde aldrig haft samme bevidsthed om koblingen. Mit syn på eleven ville stadig være begrænset, da det udelukkende var baseret på mine fortolkninger og ikke et multivers.

Jeg er blevet endnu mere opmærksom på relationens betydning for både eleven og mig som lærer. Jeg har hele tiden haft fornemmelsen af gode relationer til mine elever, dog uden en dybere indsigt i deres liv. Den indsigt har stor betydning for, hvordan koblingen til deres livsverden kan udvikle sig. Jeg er af den opfattelse, at jeg med samtalemodellen kan udvikle en praksis, der flytter fokus fra at ville føre eleven et bestemt sted hen, til at se læring som en proces, der sker i eleven, dvs. at eleven oplever sig som aktør. Den fortælling, der dermed opstår, får plasticitet som udgangspunkt fremfor determinisme.

Med eleven som aktør er jeg overbevist om, at eleven får endnu flere succesoplevelser og dermed oplevelse af self-efficacy, og jeg overbevist om, at jeg med dette værktøj har taget det første skridt. Det er vigtigt at holde fast i, at samtalen ikke er slut her, den fortsætter i klasserummet, og jeg er opmærksom på, at dette kun er den spæde start på at gøre eleverne til aktører i egen læring.

### 13. Perspektivering

I en tid med øget fokus på faglighed, mener jeg, det er vigtigt at have for øje, hvad det egentligt er vi skal med vores elever i folkeskolen. Jeg er af den opfattelse, at mange bliver fanget i test- og måleapparatet og helt glemmer at se på, hvad der grundlæggende er skolens formål nemlig, at eleverne skal gå ud af skolen både med æstetisk, emotionelt, intellektuel, social, fysisk og etisk dannelse. Data er mere end det, der kan tælles og måles, og her tænker jeg, at vi som lærere glemmer det kvalitative fokus, netop det som bl.a. samtalen udgør.

Som læringsvejleder kan det være svært at bryde ind i de kulturelle dynamikker, der udspiller sig i skolens professionelle miljø, men for ikke at havne i den situation, hvor det kommer til at handle om kun at give gode råd, tror jeg, det er vigtig også her at have teorien om domæner og Maturanas læringsmodel for øje. Hvis jeg vil udbrede min viden om samtalemodellen til mine kolleger, kan jeg ikke bare overføre min viden og dermed regne med, at det fremover er vores fælles udgangspunkt. I det professionelle læringsfællesskab skal vi sammen have skabt en fælles forståelse, og udvikle samtalemodellen herfra.

Arbejdet med denne opgave har sat mange tanker i gang hos mig. Jeg er blevet bevidst om, hvor stor betydning kommunikation har, og hvor vigtigt det er at komme hinanden nærmere i en fælles forståelse. Her har vi som lærere et stort ansvar, både i skole/hjem samarbejdet, hos eleverne og de kolleger vi er i blandt.

Til eksamen vil jeg udover en kort gennemgang af opgaven uddybe min empiri yderligere og derfra komme ind på, hvilken betydning samtalemodellen har haft for mit efterfølgende arbejde i praksis både med hensyn til elever, deres forældre og mine kolleger.

## Referenceliste

- Bandura, A., 2012. Self-efficacy. I H.H. Knoop red 2012. *kognition og pædagogik*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag, s.16-35.
- Hattie, J., 2013. *Synlig læring -for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., 2015. *Interview*. 3. udgave. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Moltke, H. v. & Molly, A., 2014. *Systemisk coaching -En grundbog*. Viborg: Specialtrykkeriet Viborg.
- Nordahl, T., 2012. *Eleven som aktør*. 2. udgave. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Schuldt, C., 2006. *Luhmann for begyndere*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Sommer, D., 2004. *Barndomspsykologi Udvikling i en forandret verden*. 2. udgave. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet, 2010. Fælles Mål 2009, *Elevernes alsidige udvikling*, nr. 4.
- Warming, M., 2011. *Børneperspektiver*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- White, M., 2008. *Kort over narrative landskaber*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Institut for Kultur og Samfund Historisk Afdeling, 2017. danmarkshistorien.dk. [Online]  
Available at: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/> [Senest hentet eller vist den 12. april 2017].
- Regeringen. 7.juni 2013. Aftaletekst. [Online]  
[http://www.thisted.dk/Borger/SkoleUddannelse/Folkeskoler/~/\\_media/BORGER/SkoleUddannelse/130607%20Aftaleteksten%20folkeskolereform\(1473490\).ashx](http://www.thisted.dk/Borger/SkoleUddannelse/Folkeskoler/~/_media/BORGER/SkoleUddannelse/130607%20Aftaleteksten%20folkeskolereform(1473490).ashx) [Senest hentet eller vist den 12. april 2017].

Anvendt referencesystem: Harvard

## Bilagsliste

- Bilag 1: Social målcirkel fra tidligere elevsamtaler
- Bilag 2: Vurderingsskema ved tidligere elevsamtaler s. 1
- Bilag 2.1: Vurderingsskema ved tidligere elevsamtaler fortsat, s. 2
- Bilag 3: Interviewguide til elevsamtaler i 2. klasse
- Bilag 4: Interviewguide til elevsamtaler i 2. klasse
- Bilag 5: Samtalemodel med noter