



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Vegard Solbakken Mellum

Bacheloroppgave i  
Pedagogikk og elevkunnskap

# Planbok som pedagogisk verktøy

Plan book as educational tool

Grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Norsk sammendrag

**Tittel:** Planbok som pedagogisk verktøy

**Forfatter:** Vegard Solbakken Mellum

**År:** 2015

**Sider:** 36

**Emneord:** Planbok, tilpasset opplæring, elevsamtale, arbeidsplan

**Sammendrag:** Problemstillingen i oppgaven er «Hvordan kan det pedagogiske verktøyet planbok hjelpe lærere i deres profesjonsutøvelse?». Oppgaven forsøker å svare på dette ved å ta for seg ulike aspekter tilknyttet planbok som pedagogisk verktøy. Tilpasset opplæring er en av fordelene med planbok i form av at hver enkelt elev får hver sin individuelle arbeidsplan. Planbok er også et fint verktøy med tanke på at det skaper en jevnlig dialog i form av samtaler med elevene, noe som skaper gode relasjoner mellom læreren og elevene. Mye tyder på at det største negative ankepunktet tilknyttet bruk av planbok er at det krever mye tid og ressurser, noe som er en utfordring i den norske skolen i dag.

## Engelsk sammendrag (abstract)

**Title:** Plan book as educational tool

**Author:** Vegard Solbakken Mellum

**Year:** 2015

**Pages:** 36

**Keywords:** Plan book, adapted education, pupil interview, work schedule

**Sammendrag:** The issue in the thesis is "How can the educational tool plan book assist teachers in their professional practice?". This assignment attempts to answer this by taking different aspects associated to plan book as an educational tool. Adapted education is one of the benefits of plan book in terms of the particular pupil gets their own individual work schedules. Plan book is also a good tool considering that it creates a regular dialogue through conversations with students, creating good relationships between teacher and students. Much indicates that the largest negative objection related to the use of plan book is that it requires a lot of time and resources, which is a challenge in the Norwegian school today.

## Forord

Denne bacheloroppgaven er en avsluttende del av faget Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn. Da jeg valgte temaet for denne oppgaven var jeg ute etter å finne noe som engasjerte meg og som jeg ønsket å lære mere om. Valget falt på det pedagogiske verktøyet planbok. Dette valget har bakgrunn i at jeg selv har egne erfaringer med bruk av planbok fra da jeg selv var elev på mellomtrinnet. Når dette temaet ble nevnt under en av forelesningene vekket det min interesse. Jeg fant da ut at dette var noe jeg ønsket å lære mere om, og tenkte at dette skulle bli temaet for min bacheloroppgave. Det har vært en periode som har bydd på interessante utfordringer, men jeg er glad for at jeg har lært mye om temaet. Arbeidet er noe jeg føler jeg kan dra nytte av videre i min karriere.

En stor takk rettes til min veileder Ola Johan Sjøbakken. Verdifulle og konstruktive innspill har hjulpet meg på veien mot dette endelige produktet.

Hamar, 26.5.2015

---

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>3</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>4</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 BEGREPSAVKLARING.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING .....	9
<b>2. TEORI OG NASJONALE STYRINGSdokumentER .....</b>	<b>11</b>
2.1 INNLEDNING.....	11
2.2 TILPASSET OPPLÆRING .....	11
2.3 ELEVSAMTALE OG JEvnLIG DIALOG .....	13
2.4 VURDERING.....	14
2.5 SKOLE/HJEM-SAMARBEID .....	16
2.6 OPPSUMMERING .....	17
<b>3. METODE .....</b>	<b>18</b>
3.1 INNLEDNING.....	18
3.2 KVALITATIVE INTERVJUER .....	18
3.3 DOKUMENTANALYSE .....	19
3.4 OPPSUMMERING .....	20
<b>4. FUNN.....</b>	<b>21</b>
4.1 INNLEDNING.....	21
4.2 RESULTATER FRA INTERVJUENE .....	21
4.3 OPPSUMMERING .....	23

---

<b>5. DRØFTING OG ANALYSE .....</b>	<b>24</b>
5.1 INNLEDNING.....	24
5.2 FORVENTNINGER OG MOTTAGELSE I LÆRERKOLLEGIET .....	24
5.3 DE JEVLIGE ELEVSAMTALENE .....	25
5.4 SAMARBEID MED HJEMMET .....	26
5.5 TILPASSET OPPLÆRING.....	27
5.6 VURDERING .....	27
5.7 PLANBOKAS ANKEPUNKT .....	28
<b>6. KONKLUSJON .....</b>	<b>29</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>30</b>
<b>VEDLEGG 1 – INTERVJU MED INFORMANT 1 .....</b>	<b>32</b>
<b>VEDLEGG 2 – INTERVJU MED INFORMANT 2 .....</b>	<b>35</b>

# 1. Innledning

Ute i den norske skolen er det en rekke forskjellige måter å organisere elevenes og lærernes hverdag på. Hva som faktisk er hensiktsmessig og gir de beste resultatene er en evig og svært interessant diskusjon som vi neppe får fasitsvaret på med det aller første. Alle skoler har visjoner og ambisjoner knyttet opp mot at elevene skal oppnå de beste resultatene både tilknyttet faglig læring og sosial utvikling, men hvordan skolene arbeider for å oppnå sine visjoner og ambisjoner for elevene varierer stort fra kommune til kommune. Ulike skoler benytter seg av ulike pedagogiske verktøy som er ment å hjelpe både lærerne og elevene i deres hverdag.

Et av de pedagogiske verktøyene som har vært brukt og fortsatt er i bruk ute i den norske skolen er *planbok*. «En planbok kan ses på som en videreutvikling av ukeplanen eller arbeidsplanen, og er en bok, for eksempel en skrivebok i A4-format, der eleven setter opp sin plan for arbeidet i samtale med læreren.» (Saabye (red.) 2008, s. 20). Med andre ord er planbok et verktøy der hver enkelt elev får sin individuelle arbeidsplan i en håndfast planbok som følger med i skolesekken. Det er *planbok* og en slik forståelse av planbok som pedagogisk verktøy som vil være bakteppet og danne temaet for oppgaven.

## 1.1 Begrepsavklaring

For å avklare nærmere hva begrepet planbok innebærer er det viktig å skille det fra nært beslektede begreper. Et av de beslektede begrepene er loggbok (eller logg) som kan forstås som «(...) en form for uformell, skriftlig dialog mellom elev og lærer som også kan brukes i vurderingssammenheng (...)» (Imsen 2009, s. 364). En slik forståelse av hvilken funksjon loggbok har kan knyttes opp mot planboka i form av at loggbok da vil være én del av det som utgjør planboka som helhet.

Et annet beslektet begrep er arbeidsplan eller ukeplan. «Den vil omfatte konkret lærestoff, hvilke hjelpemidler som skal brukes og hvordan, hva de ulike elevgruppene skal arbeide med, hvilke forventninger og mål som skal settes til de ulike elevene, og hvordan de skal vurderes.» (Imsen 2009, s. 399). Det er her viktig å skille dette fra planboka ved at ukeplan eller arbeidsplan mangler den individuelle dimensjonen. Man kan si at i planboka får hver enkelt elev sin individuelle arbeidsplan, ofte med samme innhold som beskrevet ovenfor.



---

Planbok som pedagogisk verktøy er altså en videreutvikling av de tradisjonelle arbeidsplanene der man i tillegg har inkludert den individuelle dimensjonen. Dette gjør at planboka er interessant med tanke på en rekke temaer i den norske skolen. Både tilpasset opplæring, vurdering, planarbeid, elevsamtalen og skole/hjem-samarbeid er svært viktige områder i hvordan det arbeides i den norske skolen i dag. Planboka som pedagogisk verktøy tar for seg alle de nevnte områdene.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingen min i denne oppgaven er satt opp på bakgrunn av hvordan planboka er et bredt favnende pedagogisk verktøy som tar for seg en rekke ulike deler av den norske skolen. Min problemstilling er: «Hvordan kan det pedagogiske verktøyet planbok hjelpe lærere i deres profesjonsutøvelse?» Jeg vil i oppgaven forsøke å besvare dette ved å trekke inn de ulike aspektene ved planboka og hvorvidt planboka er hensiktsmessig med tanke på lærerens profesjonsutøvelse som til slutt er det som avgjør elevenes læringsutbytte.

Grunnen til at jeg har valgt planbok som tema og den nevnte problemstillingen er forankret i hva jeg ønsket å lære mere om. Da jeg selv var elev på mellomtrinnet fikk jeg personlige erfaringer med bruk av planbok som pedagogisk verktøy. Som elev tenkte jeg ikke på hvilken pedagogisk forankring planboka egentlig hadde, men da dette ble nevnt i undervisningen i grunnskolelærerutdanningen vekket det min interesse. For hva lå egentlig bak denne planboka jeg selv hadde vært borti som elev? Da jeg oppdaget at planboka som pedagogisk verktøy faktisk tar for seg mange ulike områder av pedagogikkfaget fant jeg ut at dette var noe jeg ønsket å lære mere om. Derfor bestemte jeg meg for å la planboka være grunnlaget for mitt valg av tema og problemstilling.

Denne oppgaven er i tillegg til denne innledningen bygd opp av ulike hovedkapitler. I det første hovedkapittelet presenterer jeg oppgavens teoretiske forankring, samt hvordan temaet kan knyttes opp mot nasjonale styringsdokumenter. Her tar jeg for meg teori tilknyttet de ulike aspektene rundt planboka som pedagogisk verktøy. Videre har oppgaven et metodekapittel der det presenteres hvordan jeg har innhentet det empiriske grunnlaget for oppgaven. Deretter presenteres ulike funn og resultater jeg kunne trekke ut av empirien, i et eget kapittel. Påfølgende hovedkapittel om drøfting og analyse er en vesentlig del av oppgaven. Her vil jeg drøfte og analysere mine egne funn i lys av presentert teori og annen empiri. Dette vil knyttes opp mot problemstillingen i oppgaven. Videre vil et

konklusjonskapittel forsøke å gi et svar på problemstillingen, samtidig som jeg vil se på begrepet planbok som pedagogisk verktøy med et fremtidsrettet perspektiv.

## 2. Teori og nasjonale styringsdokumenter

### 2.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg hvordan de ulike aspektene rundt planbok som pedagogisk verktøy er forankret både i teoretiske perspektiver fra pedagogikken og i nasjonale styringsdokumenter. Jeg har valgt å flette dette sammen i samme kapittel fordi jeg mener det på denne måten blir mere oversiktlig. Først vil jeg rette fokus mot teori som er tilknyttet temaet tilpasset opplæring. Deretter tar jeg for meg teori omkring begrepet elevsamtale og den jevnlige dialogen. Videre trekker jeg fram teori som omhandler ulike former for vurdering som er relevant for planboka. Avslutningsvis i oppgavens teoridel vil også teori tilknyttet viktigheten av et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet legges fram. Underveis i dette kapittelet vil jeg også trekke inn begrepet planbok for å presisere ytterligere hva som kjennetegner dette som pedagogisk verktøy.

### 2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et svært sentralt og viktig element i den norske skolen. I opplæringslovens første kapittel er det et eget avsnitt angående tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)»([URL Lovdata](#) (2009)). I tillegg har også Utdanningsdirektoratet forankret dette i Kunnskapsløftet ved *Prinsipp for opplæringa*. Der heter det blant annet at: «Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine.» ([URL Utdanningsdirektoratet](#) (2012)). Videre i kapittelet om «Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnadar» fremheves viktigheten av at hele det brede mangfoldet av elever, uavhengig av hvilken bakgrunn og hvilke forutsetninger de har, skal ha utfordringer som de kan strekke seg etter og som de kan mestre enten alene eller ved samarbeid andre.

Gunn Imsen trekker fram ulike læringsteoretiske perspektiver på tilpasset opplæring. Det ene hun trekker frem er den behavioristiske oppfatningen om at alle elever i prinsippet kan lære alt. Et annet perspektiv er Piagets oppfatning av akkomodasjonsprosessen og elevenes begrensinger. Ikke minst trekker Imsen også fram Vygotsky og den proksimale utviklingssonen som det mest nærliggende for den norske skolens oppfatning av tilpasset

opplæring. «(...) at undervisningen ikke skal være lagt på det nivået som eleven allerede behersker, men på et litt høyere nivå, slik at eleven må «strekke seg litt». Dette må selvsagt ikke ligge utenfor det området som eleven har mulighet til å beherske.» (Imsen 2005, s. 261). Med andre ord er det lett å trekke linjer mellom Vygotskys betraktninger omkring tilpasset opplæring og hva som er befestet i *Prinsipp for opplæringa*.

Et begrep som er vanlig å benytte når man snakker om tilpasset opplæring er differensiering. Her skiller man gjerne mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Og det er gjerne den pedagogiske differensieringen innenfor klasserommet man snakker mest om i dagens skole. «En vanlig framgangsmåte er at læreren lager flere sett med oppgaver, slik at grupper av elever innen klassen får hvert sitt oppgavesett.» (Imsen 2009, s. 309). Dette er noe som er lett å kjenne igjen fra situasjoner ute i ulike klasserom i den norske skolen i dag.

Planboka kan sees på som noe som drar dette enda lenger ved at man i prinsippet ikke vil fokusere på å lage ulike oppgavesett til ulike *grupper* av elever, men at man lager ulike oppgavesett for hver enkelt elev i den individuelle planboka. Rent praktisk vil man når man bruker planbok neppe lage 25 ulike oppgavesett i en klasse med 25 elever, og dermed kanskje ikke bevege seg så langt unna den form for pedagogisk differensiering som er vanlig i dag, men man vil i hvert fall åpne for en mer individuell tilnærming til å utforme oppgavesett. På denne måten kan planboka sees på som en måte å tilpasse undervisningen ved bruk av pedagogisk differensiering på et individuelt plan.

Imsen trekker også frem at det kanskje viktigste med differensiering er variasjon i det faglige innholdet, nemlig at undervisning og lærestoff tilpasses elevenes forutsetninger. «Det at elevene arbeider med vidt forskjellig innhold og aktiviteter, krever en nøye planlegging og journalføring for hver elev, slik at læreren til en hver tid har oversikt over hva hver elev holder på med.» (Imsen 2009, s. 311). Videre presenterer hun både portefølje og en såkalt opplæringsbok. Dette må ikke forveksles med planbok, som hun ikke nevner. Det er likevel grunn til å sammenligne begrepene. Planboka kan sees på som et verktøy som både innehar porteføljens funksjon omkring den oversiktlige kartotekføringen, og også opplæringsbokas funksjon tilknyttet videreføring. Dermed kunne også planbok vært nevnt som et alternativ til å løse utfordringen sitert fra Imsen ovenfor.

Hvordan den norske skolen egentlig ligger an med tanke på tilpasset opplæring er et hyppig diskutert tema. Postholm m.fl. henviser til Bachmann & Haug (2006): «Undersøkelser av

---

opplæringen i skolen har helt til nylig konkludert med at omfanget av tilpasset opplæring har vært lite.» (2011, s. 245). Imsen refererer til egen litteratur (2003), og sier at: «Evalueringen av Reform 97 viste at det er et stykke igjen til at målet om individualisert undervisning er nådd.» (2009, s. 311). Med andre ord kan man si at det latent i disse betraktningene ligger en klar oppfatning om at man har et ganske stort uløst potensial til forbedring omkring tilpasset opplæring i den norske skolen.

## 2.3 Elevsamtale og jevnlig dialog

Sjøbakken definerer elevsamtalen som «(...) både en faglig og en personlig samtale mellom lærer og elev.» (2012, s. 77). Formålet med at lærerne gjennomfører elevsamtaler er selvsagt å fremme elevenes læring. En god elevsamtale krever at partene er forberedte, at det er en viss struktur og noe håndfast, og at samtalen munner ut i realistiske og konkret formulerte mål som følges opp av både eleven og læreren. Sjøbakken er opptatt av at elevsamtalen bør forstås med et perspektiv knyttet til en jevnlig dialog. «Hvis elevsamtalen skal være sentral i elevens læring og utvikling, er det avgjørende at det gis rom for dialog.» (ibid.).

Den jevnlige dialogen er også forankret i forskrift til opplæringsloven § 3-8: «Eleven, lærlingen og lære kandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket.» ([URL](#) Lovdata (2009)). Med andre ord har hver enkelt elev rett til en jevnlig dialog angående egen utvikling. Det er derimot ikke fastsatt av hvilket omfang og utforming den jevnlige dialogen skal forekomme. Planboka kan sees som et verktøy som vektlegger den jevnlige dialogen i stor grad.

Sjøbakken fremhever at den jevnlige elevsamtalen «åpner i motsetning til samtaler to ganger i året for regelmessig å foreta en detaljert kartlegging av elevenes faglige nivå, motivasjon og utvikling.» (Sjøbakken 2012, s. 97). Med andre ord blir det åpning for en tettere oppfølging fra lærerens side, både omkring det faglige og sosiale. Videre trekker han fram den manglende forskningen omkring akkurat dette. «Bortsett fra undertegnede har ingen i Norge til nå publisert egen forskning der denne har vært hovedtema. Mangel på publisert forskning indikerer at det er behov for mer kunnskap om denne type samtale.» (ibid.).

## 2.4 Vurdering

Vurdering er også et svært viktig tema i skolen. Det er et omfattende og komplisert begrep som innebærer mange ulike aspekter. Et av hovedområdene er det vi kaller *vurdering for læring*. Først og fremst vil jeg avklare hva som menes med vurdering for læring. Utdanningsdirektoratet har en egen temaside på nett som omhandler nettopp vurdering for læring. «Når vurdering av presentasjoner, arbeid eller oppgaver brukes som grunnlag for videre læring og for å utvikle kompetanse, er det *vurdering for læring*. (...) *Vurdering for læring* er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring.» ([URL](#) Utdanningsdirektoratet (2014)).

I forskrift til opplæringsloven benyttes underveisvurdering og sluttvurdering som begreper. Her kan vi se at underveisvurdering som oftest knyttes opp mot vurdering for læring, mens sluttvurdering som oftest knyttes opp mot vurdering av læring. I tillegg har man kombinasjonen der man gjennomfører vurdering av læring → for læring, altså at vurdering av kompetanse på et gitt tidspunkt blir et grunnlag for videre læring og utvikling.

Et annet begrepspar som ofte benyttes angående vurdering er skillet mellom summativ og formativ vurdering. Enkelt og greit kan man forklare summativ vurdering som vurdering av læring og formativ vurdering som vurdering for læring. Det er grunn til å tro at det er den summative vurderingen som har vært mest fremtredende i den norske skolen gjennom mange år, siden formativ vurdering og vurdering for læring er et ganske nytt satsningsområde. Mye tyder på at vi har et tydeligere og spissere fokus opp mot underveisvurdering framfor sluttvurdering i dag sammenlignet med tidligere læreplanperioder. Samtidig er det viktig å ikke anse underveisvurdering som et synonym med formativ vurdering. «Formativ vurdering beskriver funksjonen vurderingen har, å forme, mens underveisvurdering sier noe om tidspunktet for vurderingen, når den blir gjennomført.» (Postholm, Haug, Munthe, Krumsvik (red.) 2011, s. 219).

Selve begrepsparet formativ og summativ vurdering ble først brukt av amerikaneren Michael Scriven. «En av hans hensikter var å skape en motvekt mot den ensidige testingen av elevenes kunnskaper.» (Imsen 2009, s. 367). Han vektla at det er svært mange ulike faktorer i en undervisningsprosess som bør vurderes for å utvikle både undervisningen og læringen. «Formativ vurdering sikter mot vurdering av selve undervisningen, ikke bare mot vurdering av elevens kompetanse.» (ibid.). Med andre ord mente Scriven formativ vurdering var

viktig både med tanke på vurdering for læring hos eleven, samtidig som læreren kunne vurdere sin egen undervisning. Formativ vurdering kan altså bidra til at både eleven og læreren utvikler seg og sin kompetanse framover.

Et annet begrep vi kan benytte omkring vurdering er *feedback*. Hartberg, Dobson og Gran presenterer med *Feedback i skolen* teori tilknyttet dette begrepet. De tar for seg mange områder omkring vurdering og feedback. Blant annet argumenterer de for hva god feedback skal inneholde. En av komponentene de nevner er at «det må vies oppmerksomhet til kroppslig formidling, blick og eksistensielle trekk, slik som anerkjennelse og underkjennelse.» (Hartberg, Dobson og Gran 2012, s. 33). Med dette mener de at feedback er noe som foregår kontinuerlig i klasserommet, og at noe så enkelt som et blick, et nikk eller en tommel opp er feedback nok til eleven i form av at den vil kjenne anerkjennelse for sitt arbeid.

En annen komponent de trekker fram er feedback i form av råd og ros. Dette kan vi knytte til underveisvurdering. Her vektlegger de at råd og ros underveis i en prosess har stor betydning for framtidig læring. Dette i form av at råd og ros har både en veiledende og en anerkjennende karakter, som igjen kan bidra til økt motivasjon og mestringfølelse hos eleven (Jf. Hartberg, Dobson og Gran).

Den tredje komponenten som trekkes fram ved innholdet i feedback er at «feedback må knyttes til klart definerte mål slik at mestring og utvikling trer tydelig fram.» (Hartberg, Dobson og Gran 2012, s. 33). Det må altså være tydelig for elevene hva de skal lære og hva som skal gis feedback eller vurdering på slik at de aktivt kan benytte dette i sin egen læring. I tillegg til å oppsummere hva feedback skal inneholde med disse tre komponentene trekkes også rettferdighet fram som et viktig begrep og som en fjerde komponent. De trekker fram at mange aspekter og faktorer gjør hver enkelt elev ulik, og at rettferdig behandling vil innebære at elevene behandles ulikt med tanke på feedback.

*Feedback i skolen* tar også for seg tidspunkt for feedback, og eksemplifiserer hvordan man kan gjennomføre feedback ut fra komponentene nevnt ovenfor. Herfra kan det trekkes en rød tråd både til hva Michael Scriven skrev i 1969 og til hva Kunnskapsløftet og Utdanningsdirektoratet sier om vurdering. Disse har nemlig til felles at det trekkes fram at den viktigste vurderingen skjer underveis, og at den er i form av vurdering for læring. Sluttvurderingen er også viktig, men det rettes heller fokus mot vurderingen som gjøres

gjennom en arbeidsprosess. Vurdering av denne prosessen er viktigere for elevenes læring og kompetanseutvikling enn vurdering av et sluttprodukt.

## 2.5 Skole/hjem-samarbeid

Et veletablert samarbeid mellom skolen og hjemmet er viktig. «Hensikten med samarbeid mellom skole og hjem er også å etablere et så trygt, stabilt og utviklende lærings- og skolemiljø som mulig.» (Imsen 2009, s. 176). Med andre ord blir foreldrene og hjemmet sett på som en viktig ressurs som skal bli benyttet. Også dette er forankret både i opplæringsloven og andre dokumenter som *Prinsipp for opplæringa*, der det står at «Foreldre og føresette har hovudansvaret for egne barn, og dei har stor innverknad på motivasjonen og læringsutbyttet deira.» ([URL](#) Utdanningsdirektoratet (2012)). Her blir foreldrene trukket fram som en av de sentrale faktorene for hva som påvirker eleven og dens læringsutbytte. Dette er også i tråd med nyere forskning, som viser at foreldreinvolvering er en av de viktigste enkeltstående faktorene som påvirker elevenes prestasjoner og læringsutbytte (Jf. Nordahl).

Utviklingssamtaler er et eksempel der foreldrene blir involvert. Dette er forankret blant annet i *Forskrift til opplæringslova* § 20-3, der det heter at «Foreldra har minst to gonger i året rett til ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga.» ([URL](#) Lovdata (2006)). Her er det altså formulert et minimumskrav om to ganger i løpet av året, noe som åpner for en ganske ulik praktisering av dette rundt om i de ulike skolene. Imsen trekker også fram et annet perspektiv på skole/hjem-samarbeidet: «Samarbeidet mellom skole og hjem skal være slik at bidrar til å redusere sosiale forskjeller mellom grupper av elever.» (2009:177). Når man vet at foreldreinvolveringen varierer fra de veldig engasjerte og jevnlig involverte foreldrene til de som knapt nok møter opp på utviklingssamtaler, kan dette tyde på at det er skjevheter i hvordan samarbeidet med hjemmet forekommer. Videre trekker Imsen fram ulike mulige årsaker til at foreldreinvolveringen varierer såpass., blant annet at «Det kan for eksempel ligge både verdi- og interessekonflikter til grunn (...). Noen foreldre føler seg fremmedgjort og maktesløse (...). (...) føler seg såpass avmektige i forhold til skolen.» (ibid.). Med andre ord er det utfordrende å få til et godt og velfungerende samarbeid med hjemmet.

Westergård fremhever at «Alle foreldre har behov for et godt samarbeid med skolen, og alle foreldre og elever har krav på å bli verdsatt og inkludert i den norske skolen» (i Postholm,



Haug, Munthe, Krumsvik (red.) 2012, s. 163). Videre presenterer hun egen forskning der hun forteller om flere ulike foreldre som har hatt et turbulent samarbeid med skolen. Det som manglet i flere av historiene var det jevne, gode samarbeidet utover det rent formelle i form av for eksempel utviklingssamtaler. Her kan man igjen trekke inn planboka og dens funksjon at foreldrene jevnlig blir involvert, om ikke direkte samtaler med lærer, så i hvert fall i form av en slags dialog med kontinuerlige kommentarer etter endte arbeidsperioder for eleven.

## 2.6 Oppsummering

Min problemstilling er «Hvordan kan det pedagogiske verktøyet planbok hjelpe lærere i deres profesjonsutøvelse?». Med bakgrunn i dette har jeg valgt ut de ovennevnte temaene fra pedagogisk teori og nasjonale styringsdokumenter. Aspektene tilpasset opplæring, elevsamtale, vurdering og skole/hjem-samarbeid er alle relevante når et helhetlig pedagogisk verktøy som planbok skal vurderes. Jeg vil videre i oppgaven forsøke å finne ut hvilke av aspektene som står mest sentralt rundt planboka. Dette vil komme fram gjennom oppgavens neste hovedkapitler.

## 3. Metode

### 3.1 Innledning

Jeg har under arbeidet med denne oppgaven benyttet en kvalitativ tilnærming mot min problemstilling. Grunnen til at jeg har valgt kvalitative forskningsmetoder er med bakgrunn i mitt ønske om å lære mest mulig om det valgte temaet. Planbok er et pedagogisk verktøy som det ikke er utstrakt forskning og litteratur knyttet til fra ulike hold, samtidig som det er et område der det er vanskelig å finne informanter som kan bidra med fruktbare betraktninger. Derfor har jeg valgt å benytte egne kvalitative intervjuer, samt supplere disse med Sjøbakkens empiriske materiale fra hans doktorgradsavhandling fra 2012. Grunnen til at jeg valgte bort kvantitative forskningsmetoder er at jeg manglet oversikt over planbokas faktiske utbredelse i den norske skolen i dag. I tillegg ville et grundig kvantitativt arbeid omkring det valgte temaet og problemstillingen kreve for mye arbeid til en oppgave av dette omfanget.

«Samfunnsvitenskapens utgangspunkt er virkeligheten, nærmere bestemt den virkeligheten folk opplever – hverdagsvirkeligheten» (Christoffersen og Johannesen 2012, s. 21). Med bakgrunn i dette ønsket jeg å finne ut mer om nettopp hvilken virkelighet folk, i dette tilfellet lærere, opplever. Hvilken hverdagsvirkelighet har disse hatt angående bruken av planbok som pedagogisk verktøy? Dette dannet bakgrunnen for mine valg tilknyttet metode.

### 3.2 Kvalitative intervjuer

I forkant av mine egne intervjuer foretok jeg et utvalg av informanter. Jeg valgte å begrense utvalget til to informanter, hovedsakelig på grunn av oppgavens omfang, men også på grunn av manglende nettverk og kjennskap til andre aktuelle informanter. De to jeg valgte ble valgt på bakgrunn av at de er lærere som jeg visste tidligere hadde brukt det pedagogiske verktøyet planbok over flere år. Grunnen til at jeg visste dette var at de tidligere hadde vært mine egne lærere, og en av dem min kontaktlærer på mellomtrinnet. Jeg var klar over at en sånn relasjon mellom forsker og informant ikke er optimal, men siden oppgaven også skal støtte seg på allerede foreliggende og kvalifisert empiri valgte jeg å ikke legge avgjørende vekt på dette ankepunktet. På en annen side håpte jeg min eksisterende relasjon til dem kunne bidra til mer engasjement og mer fruktbare innspill og betraktninger.

---

For å få kontakt med dem jeg ønsket å ha som informanter tok jeg kontakt med min tidligere skole der disse hadde jobbet. En utfordring oppsto da det viste seg at den ene av de ønskede informantene hadde flyttet til Vestlandet, mens den andre var ute i permisjon. Jeg valgte da å ta kontakt med dem på e-post, der jeg presenterte prosjektbeskrivelsen og den foreløpige problemstillingen, og forhørte meg om de hadde mulighet og ønsket å bidra. Heldigvis fikk jeg positive tilbakemeldinger fra begge to, og vi avtalte at gjennomføringen av de skriftlige intervjuene skulle foregå over mail-korrespondanse.

Jeg valgte å utforme intervjuene som strukturerte intervjuer. Her var altså temaet for spørsmålene presentert på forhånd, og det var ferdig formulerte spørsmål som ble stilt i en fast rekkefølge. Jeg formulerte alle spørsmålene som åpne spørsmål, siden jeg ønsket begrunnede og gjennomtenkte innspill fra informantene. Måten intervjuene ble gjennomført på var identisk for begge informantene. Dette var fordi jeg ønsket at det skulle være relativt enkelt å identifisere likheter og ulikheter i svarene på spørsmålene, og fordi jeg ønsket flere svar på samme spørsmål heller enn å stille ulike spørsmål.

### 3.3 Dokumentanalyse

I oppgaven har jeg også valgt å benytte meg av dokumentanalyse. På grunn av begrensede muligheter til å innhente bred og god empiri tilknyttet det valgte temaet anså jeg dette som hensiktsmessig. Jeg valgte da å benytte Sjøbakkens doktorgradsavhandling der han har benyttet brevmetoden for å innhente empirisk materiale omkring læreres betraktninger av planbok. Sjøbakkens arbeid er på et høyere og mer omfattende nivå rent faglig, noe jeg mener gjør det nyttig å trekke inn i min egen oppgave. En avhandling med det empiriske materiale som Sjøbakken fremstiller ville også være fruktbart i henhold til mitt ønske om å lære mest mulig om planbok.

Grunnen til at jeg valgte ut Sjøbakkens doktorgradsavhandling var både etter tips fra veileder, samt at det ikke var lett å fremskaffe annen aktuell og relevant litteratur av høy faglig kvalitet tilknyttet planbok. Dessuten var det av praktiske årsaker enkelt å få tak i litteraturen ved høgskolens bibliotek, noe som passet bra med tanke på denne oppgavens fremdrift. Jeg valgte å ikke gå grundigere til verks og bruke verdifull tid og energi på å innhente mere litteratur omkring planbok, siden jeg betraktet Sjøbakkens arbeid som såpass grundig og relevant for min oppgave at det var tilstrekkelig. Ved bruk av brevmetoden

benyttet Sjøbakken åtte brev fra ulike lærere, som jeg anså som tilstrekkelig for arbeidet med min oppgave på dette nivået.

### 3.4 Oppsummering

Det er altså kvalitative intervjuer og dokumentanalyse som vil danne det metodiske grunnlaget for denne oppgaven. Det er verdt å merke seg at mine kvalitative intervjuer av praktiske årsaker har beveget seg i retning mot Sjøbakkens brevmetode. Dette i form av at intervjuene måtte gjennomføres over E-post. Det som skiller mine intervjuer fra Sjøbakkens brevmetode er at jeg hadde spørsmål formulert på forhånd som informantene svarte på. Jeg valgte å løse det på denne måten både på grunn av praktiske hensyn, men også på grunn av at dette vil gjøre det lettere å sammenligne min egen empiri med Sjøbakkens empiri. Dette anser jeg som hensiktsmessig for oppgavens progresjon videre.

## 4. Funn

### 4.1 Innledning

Jeg vil i dette delkapittelet presentere funn jeg gjorde ved mine egne kvalitative strukturerte intervjuer. Trekk ved intervjuene av mer generell art viste at informant 1 hadde mer utdypende svar enn den informant 2. Grunnlaget for å sammenligne informantenes svar på de ulike spørsmålene er likevel godt. Begge informantene svarte på alle spørsmålene, og det var ingen opplagte mistolkninger knyttet til spørsmålsstillingen. Derfor er svarene pålitelige i form av at de ble gitt på grunnlag av spørsmål de skjønnte betydningen av og hva jeg som intervjuer var ute etter å få svar på.

### 4.2 Resultater fra intervjuene

På spørsmålet «Hvilke forventninger hadde du da planbok først ble innført som pedagogisk verktøy?» skilte svarene fra informantene seg fra hverandre. Mens informant 1 svarte at hun hadde utelukkende positive forventninger til planbok, svarte informant 2 at hun var noe mer skeptisk. Begge trakk fram tilpasset opplæring og troen på at planbok ville være bra for både elevene og lærerne. Disse litt ulike forventningene blir underbygget av svarene informantene ga på det andre spørsmålet, som lød «Hvordan ble innføringen av planbok tatt i mot i lærerkollegiet?». Her trakk begge informantene fram at innføringen av planbok fikk en variert mottagelse, der man på den ene siden hadde de positivt innstilte, mens man også hadde gruppen med skeptikere. Skepsisen gikk ut på bruk av tid og ressurser, og at dette ville bli en utfordring. Informantene trakk likevel fram at planboka som tiltak ble lagt fram tydelig og godt av ledelsen, og at det etter hvert dermed alt i alt ble tatt godt i mot.

På spørsmålet «Hvordan ble bruken av planbok gjennomført rent praktisk?» trakk begge informantene fram samme rammer, uten nevneverdige nyanser. De underbygget hverandres betraktninger omkring en samtale med hver enkelt elev annenhver uke der man sammen kom fram til en individuell arbeidsplan, samt at man vurderte perioden som hadde vært. Informant 1 trakk også fram åpningen for at disse samtalene kunne innebære mer enn bare prat om planboka, men at det også fungerte som en «vanlig» elevsamtale der man kunne snakke utenom det faglige også.

Det kanskje viktigere spørsmålet med tanke på elevene «Hva erfarte du som de største fordelene (for eleven) med å bruke planbok?» ga mer interessante svar. Her var informantene samstemte i at de jevnlig samtale med kontaktlæreren var en fordel for eleven. I tillegg trakk begge informantene fram verdien av at hver enkelt elev fikk sin egen individuelle arbeidsplan. Informant 1 trakk også fram den gode effekten av å ha en håndfast og oversiktlig bok med i sekken som man også kunne vise fram hjemme.

Når det gjaldt spørsmålet «Hva erfarte du som de største fordelene (for læreren) med å bruke planbok?» trakk begge informantene fram at planboka var en fin måte å gjennomføre tilpasset opplæring på. Begge informantene trakk også fram at de jevnlig samtale var med på å skape gode relasjoner mellom læreren og elevene. Informantene var også samstemte i at planbok var fint for å inkludere hjemmet og bidra til et bedre skole/hjem-samarbeid.

Det neste spørsmålet var: «Hvilke ulemper (for eleven) erfarte du at bruk av planbok medførte?». Her var informant 2 relativt kortfattet og trakk fram ulempen ved at enkelte elever ble litt for opptatt av at oppgavene skulle gjøres fortest mulig framfor hva som skulle læres. Informant 1 delte denne oppfatningen, men trakk i tillegg fram ulempen og misnøyen rundt at elevene nødvendigvis måtte tas ut av enten timen eller friminuttet.

Videre ble det stilt spørsmål om «Hvilke ulemper (for læreren) erfarte du at bruk av planbok medførte?». Begge informantene var enige i at det krevde mye tid og ressurser. I tillegg trakk begge fram organisatoriske utfordringer i form av å få til alle samtale til riktig tid, samt ha på plass alt som måtte til i forkant. Informant 1 trakk fram utfordringen ved at man også er avhengig av at alle de andre lærerne har bidratt med sitt før samtalen, mens informant 2 trakk fram at det bød på utfordringer hvis elever eller læreren var fraværende fra planlagt samtale.

Det siste spørsmålet jeg stilte var «Hva er dine tanker om planbok som pedagogisk verktøy i dag?». Her var informant 2 den mest skeptiske. Hun likte å benytte planbok for 10-15 år siden, men så ikke samme nytteverdi med tanke på andre ressurser og verktøy man har i dagens skole som har endret seg mye på kort tid. Informant 1 var mer positiv og repeterte fordelene hun tidligere hadde trukket fram. Hun mente også at konseptet planbok burde kunne fungere like godt i dag som den gangen. Videre trakk hun fram utfordringen ved at det nå er flere og flere faglærere som ikke har den samme brede faglige kjennskapen til eleven

som tidligere. Likevel konkluderte hun med at hun «har fortsatt sansen for» konseptet planbok, og at dette kunne brukes også i framtiden.

### 4.3 Oppsummering

Det var med andre ord forskjell på hvor omfattende svar de to informantene ga meg på spørsmålene jeg stilte. Informant 1 hadde mer utfyllende svar på hvert spørsmål, mens informant 2 hadde mer korte og konsise svar. Jeg anser begge informantene sine betraktninger rundt planbok som pedagogisk verktøy som verdifulle og lærerike. Begge informantenes bidrag vil bli brukt aktivt videre i oppgaven. Bidragene vil analyseres og drøftes og sammenlignes med allerede foreliggende empiri knyttet til temaet planbok. Dette vil danne mye av grunnlaget for å svare på min problemstilling «Hvordan kan det pedagogiske verktøyet planbok hjelpe lærere i deres profesjonsutvikling?».

## 5. Drøfting og analyse

### 5.1 Innledning

Denne delen av oppgaven tar sikte på å drøfte og analysere mine funn i lys av oppgavens teoretiske forankring. Den vil også benytte allerede eksisterende empiri for å underbygge ulike vinklinger ytterligere. Jeg vil jevnlig trekke tråder og linjer mellom både den valgte pedagogiske teorien, de nasjonale styringsdokumentene, egen empiri og andres empiri. På denne måten vil jeg trekke fram ulike vinklinger på de ulike aspektene rundt planboka som pedagogisk verktøy i skolen.

### 5.2 Forventninger og mottagelse i lærerkollegiet

De to første spørsmålene i intervjuene mine omhandlet informantenes forventninger og lærerkollegiets mottagelse av planbok som nytt pedagogisk verktøy. Her var det interessant å se svarene. At planboka fikk en blandet mottagelse både hos informantene selv og i lærerkollegiet deres kan tyde på flere ting. På den ene siden kan det ha vært en generell skepsis mot å innføre noe nytt. Altså at det ikke var planboka i seg selv det var rettet skepsis mot. På en annen side svarte informant 2 at: «Jeg var litt skeptisk med tanke på at det ville være en stor omveltning og kreve mye tid og ressurser.» (se vedlegg 2). Informant 1 underbygger at det forekom argumentering omkring at det ville kreve mye tid og ressurser, noe som da tyder på at skepsisen ikke bare var av generell art, men også spesifikt rettet mot planboka.

Et spørsmål man kan stille seg er hvordan en slik blandet mottagelse påvirket hvordan lærerkollegiet faktisk satte i gang med bruken av planbok som pedagogisk verktøy. Gjorde skepsisen at bruken av planbok ikke ble gjennomført i tråd med alle intensjonene bak? Ut fra hva mine informanter meddelte kan det tyde på at ledelsen ved skolen forsøkte å unngå dette ved at de var tydelige og bevisste på hvordan arbeidet med planbok ble satt i gang. Informant 1 svarte at: «Selve tiltaket ble også presentert på en god måte, slik at de fleste ganske tidlig ble overbevist om at planbok var verdt å prøve.» (se vedlegg 1). Informant 2 fortalte at: «Ledelsen var uansett tydelig på hvordan det skulle gjennomføres (...).» (se vedlegg 2). Disse svarene kan tyde på at kommunikasjon fra ledelsen kan ha mye å si når et nytt



---

pedagogisk verktøy som planbok skal implementeres i skolen. Noe som underbygger dette er beskrivelser av hvordan planbok ble tatt i mot på Dalsbygda skole: «Mange lærere ble skremt av dens visjoner og arbeidsmengde allerede fra start, og det ble fort til at vi gjorde egne tilpasninger/reduseringer med hensyn til bruken av den.» ([URL Dalsbygda.net](http://Dalsbygda.net)). Her er det riktignok ikke nok grunnlag til å trekke slutninger verken om hvordan planboka ble presentert eller mottatt, men det kan sees på som en indikasjon at mottagelsen var varierende også der.

### 5.3 De jevnligje elevsamtalene

Videre er det mer av interesse for oppgavens problemstilling å drøfte hva informantene mine svarte angående fordeler og ulemper for elevene og lærerne, ved bruk av planbok. Informant 1 var veldig tydelig på hva hun anså som den største fordelen: «Tettere kontakt med hver enkelt elev!» (se vedlegg 1). Her er det med andre ord elevsamtale-dimensjonen rundt planbok som pedagogisk verktøy som blir trukket fram. Informant 2 trakk også fram at elevene også satte pris på dette: «Tilbakemeldinger fra elevene tydet også på at de satte pris på de jevnligje samtalene annenhver uke.» (se vedlegg 2). På den ene siden kan man bruke dette som et argument for å benytte planbok i skolen. Men er dette unikt for planboka? Eller er dette egentlig bare et argument for å ha mer jevnligje elevsamtaler i skolen? Bruk av planbok er i hvert fall med på å sette i gang en rutine der en elevsamtale hver 14. dag er en naturlig del av skolehverdagen.

At den jevne og tette dialogen med elevene er en av de største fordelene både for eleven og lærerne kom også fram under Sjøbakkens forskning publisert i 2012. Ved hjelp av brevmetoden kom lærere ute i skolen med sine betraktninger rundt bruk av planbok. Et eksempel er en lærer som er veldig fornøyd med bruk av planbok: «For det første kunne jeg aldri tenkt å være kontaktlærer uten planbok og plansamtalen. (...). Først og fremst på grunn av den *personlige kontakten* jeg får med hver enkelt elev hver 3. uke.» (Sjøbakken 2012, s. 271). En annen lærer skriver at: «Det er også viktig for meg som kontaktlærer å vite hvordan eleven har det til enhver tid. Derfor er det sosiale aspektet ved samtalen like viktig som det faglige.» (Sjøbakken 2012, s. 278). Med andre ord kan det tyde på at en felles oppfatning blant lærere som benytter planbok er at den jevnligje dialogen med hver enkelt elev sees på som noe av det mest sentrale med planboka og plansamtalene.

Den tette dialogen med elevene er også i tråd med hva jeg tidligere i oppgaven har presentert at ligger forankret i nasjonale styringsdokumenter. «Eleven, lærlingen og lære kandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket.» ([URL Lovdata \(2009\)](#)). Her kan planbok sees på som en fin måte å oppfylle denne paragrafen på. Men hva ligger egentlig i begrepet utvikling? På den ene siden kan man legge mest vekt på det faglige, mens man på den andre siden kan vektlegge det sosiale. Her vil måten man velger å benytte planboka og plansamtalene på avgjøre om man går dypest inn i det sosiale eller det faglige aspektet rundt begrepet utvikling.

## 5.4 Samarbeid med hjemmet

En annen type dialog som informantene mine trekker frem er dialogen med hjemmet. At planboka åpner for et godt skole/hjem-samarbeid trekker informant 1 fram ved at: «(...) jeg skrev kommentarer etter hver periode, som foreldrene skulle skrive under på at de hadde sett. På den måten følte jeg selv at flere av foreldrene ble involvert i elevenes skolearbeid på en tettere å bedre måte.» (se vedlegg 1). Informant 2 fremhever at «Tilbakemeldinger fra foreldrene var også positive, så det var også med på å styrke en relasjon mellom skolen og hjemmet.» (se vedlegg 2). Med andre ord følte mine informanter at planboka var med på å styrke en relasjon mellom skolen og hjemmet. Men er det at man får foreldrene til å «skrive under på at de hadde sett» et godt samarbeid mellom skole og hjem? Eller er dette overfladisk og lite innvirkende på foreldrenes faktiske involvering? Som nevnt tidligere er en aktiv og god involvering fra foreldrene sentralt og viktig for elevenes læringsutbytte. Mine informanters relativt korte betraktninger er langt fra nok til å si om planboka faktisk bidrar til et godt skole/hjem-samarbeid eller ikke. Sjøbakkens informanter har også interessante betraktninger rundt dette. Et eksempel er «Til slutt vil jeg nevne foreldrenes tilbakemeldinger. (...). Alle begynner bra på høsten, men det dabber fort av for enkelte. De fleste skriver bare navnet sitt.» (Sjøbakken 2012, s. 272). Et annet eksempel er «Noen foreldre er veldig flinke til å bruke planboka til dette, men det er de færreste.» (Sjøbakken 2012, s. 276). Med andre ord kan det antydes at planbokas dimensjon tilknyttet skole/hjem-samarbeid kanskje ikke er like velfungerende i praksis som intensjonelt.

---

## 5.5 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et annet aspekt som trekkes fram av mine informanter. Informant 2 svarer kort at «Som lærer følte jeg i hvert fall at vi fikk gjennomført tilpasset opplæring på en god måte.» (se vedlegg 2). Informant 1 fremhever at: «Det jeg likte best var at hver enkelt elev fikk sin individuelle arbeidsplan over hva som skulle gjøres og læres framover.» (se vedlegg 1). Med andre ord ser mine informanter på planboka som et fint verktøy med tanke på å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. En av Sjøbakkens informanter trekker frem at «jeg blir tvunget til å skaffe meg oversikt over elevenes arbeidsinnsats og faglige ståsted.» (Sjøbakken 2012, s. 271). Dette blir nevnt i en positiv setting. Jeg tolker dette som at læreren føler han/hun er mer bevisst på det faglige ståstedet til hver enkelt elev, snarere enn det faglige ståstedet til klassen som helhet. På den ene siden kan det hevdes at dette bør jo lærere gjøre uansett, men på den andre siden kan det heller trekkes fram at planbok er en fin ressurs som faktisk sørger for at dette blir gjort. Jeg velger å se på planboka med sistnevnte perspektiv. Tilpasset opplæring i form av at hver enkelt elev får sin egen individuelle arbeidsplan ser jeg på som en av de største fordelene med planboka som pedagogisk verktøy.

## 5.6 Vurdering

Et aspekt rundt planboka som mine informanter ikke hadde mange betraktninger rundt er vurdering. Det faktumet at de i sine betraktninger av planboka ikke la nevneverdig vekt på vurdering synes jeg er interessant i seg selv. Kan dette tyde på at aspektet vurdering egentlig ikke er så sentralt tilknyttet planboka? På den ene siden kan det argumenteres for at vurdering blir overskygget av andre sentrale aspekter, som elevsamtalen og planarbeidet. På denne måten blir vurdering av arbeidet noe som ikke henger like tett sammen med selve planboka. På en annen side kan det argumenteres for at aspektet vurdering ligger mer latent og «ubevisst» ved bruk av planbok. For nettopp ved å ha disse jevnlige elevsamtalene og dette individuelle planarbeidet; vurderer man ikke elevene samtidig? Det må også tas med i betraktningen at jeg bare har to egne informanter. Sjøbakkens informanter trekker blant annet frem at: «Plansamtalen ble da foretatt en gang mellom to målprøver. (...). Samtalen rettet seg mye mot målprøva og resultatene på denne.» (Sjøbakken 2012, s. 281). Med andre ord hadde denne læreren målprøver som dannet utgangspunkt for samtalene. Og her tyder mye mot at det må forekomme vurdering av disse målprøvene for å gjennomføre disse samtalene. Dermed åpner en slik bruk av planbok opp for å mer bevisst jobbe med

vurdering. Om denne måten å bruke planboka på skiller seg fra hvordan mine informanter brukte den er ikke lett å si, siden det heller blir spekulasjoner enn kvalifiserte antydninger.

## 5.7 Planbokas ankepunkt

Å forsøke å identifisere eventuelle negative ankepunkter tilknyttet planboka har vært interessant. Her forteller både mine egne informanter og flere av Sjøbakkens informanter om mye av det samme; nemlig at planboka krever mye tid og ressurser. Informant 1 kunne fortelle meg at «Spesielt i perioder der det var mye annet å gjøre medførte det en veldig hektisk hverdag med tanke på alle de individuelle samtale som skulle gjennomføres og arbeidsplanene som skulle utformes.» (se vedlegg 1). En av Sjøbakkens informanter sier at «Hvis jeg skulle ønske meg noe, var det en ordening der vi hadde bedre tid til den enkelte i tillegg til at vi hadde en bemanning som ivaretok de andre elevene på en tilfredsstillende måte.» (Sjøbakken 2012, s. 274). En annen sier at «I vinter har jeg opplevd elevsamtalen som en heseblesende stor stressfaktor annenhver mandag.» (Sjøbakken 2012, s. 275). En tredje sier at «Det å ha god tid til samtalen. Det har variert fra starten og til nå, det har blitt travlere og travlere. Det fører til at jeg innimellom lurer på om det er andre måter som er bedre.» (Sjøbakken 2012, s. 277). Det er med andre ord en bred oppfatning om at bruk av tid og ressurser er en av de største utfordringene tilknyttet bruk av planbok.

Utbredelsen av planbok er noe jeg dessverre vet lite om. Men mitt inntrykk etter å ha snakket med svært mange av mine medstudenter er at få av dem har erfaring med planbok fra tidligere. Dette velger jeg å tolke som at bruk av planbok ikke har vært så veldig utbredt i den norske skolen. Kan utfordringen knyttet til bruk av tid og ressurser være årsaken til dette? På den ene siden kan det tenkes at skoler har sluttet å bruke planbok grunnet nettopp dette. Samtidig kan andre skoler ha valgt å ikke sette i gang med planbok grunnet denne utfordringen. På en annen side blir dette spekulasjoner, og det kan være helt andre årsaker som har vært avgjørende for planbokas tilsynelatende manglende utbredelse i den norske skolen.

## 6. Konklusjon

«Hvordan kan det pedagogiske verktøyet planbok hjelpe lærere i deres profesjonsutøvelse?» Slik lyder min problemstilling. Planbok er et pedagogisk verktøy som tar for seg en rekke ulike begreper tilknyttet lærerens profesjonsutøvelse. En av de største fordelene som fremheves er hvordan planbok tar for seg tilpasset opplæring. Her tyder mye på at både lærerne og elevene ser en stor nytteverdi i at elevene får hver sin individuelt tilpassede arbeidsplan. Dette gjør at planboka er et verktøy som er i tråd med nasjonale styringsdokumenter tilknyttet dette temaet. En annen stor fordel som trekkes fram er den jevnlige kontakten mellom elevene og kontaktlæreren. Dette er med på å skape gode relasjoner mellom læreren og elevene. Dessuten tyder mye på at lærerne føler en bedre kjennskap til sine elever både på det faglige og det sosiale planet. Hvordan planboka kan bidra til et godt skole/hjem-samarbeid er ikke like entydig. Her kan mye tyde på at flere av foreldrene blir involvert, men kanskje på et overfladisk og lite nyttig nivå. Det er heller ikke entydig hvordan planboka bidrar til et aktivt og gjennomgående vurderingsarbeid. Her tyder mye på dette er veldig avhengig av hvordan man benytter seg av planbok og plansamtaler rent praktisk. Mye kan tyde på at det store negative ankepunktet til planboka er bruken av tid og ressurser. Dette ser ut til å være en gjennomgående oppfatning blant ulike lærere som har benyttet seg av planbok.

Planbok som pedagogisk verktøy har med andre ord en rekke positive sider som kan være til stor hjelp for lærere på flere områder av deres profesjonsutøvelse. Dessverre kan det se ut til at bruken av tid og ressurser er en utfordring av såpass alvorlig art at det er truende for planboka som helhetlig konsept. Det er uansett et interessant verktøy jeg selv kunne ønsket å benytte i min egen undervisning. I det minste blir det veldig spennende og interessant å se om konseptet planbok blir videreutviklet og får muligheten til å bli mer utbredt i den norske skolen.

## Litteraturliste

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalsbygda Skole (2010). *Skolen i lokalsamfunnet – Utvikler'n*. Lokalisert på: <http://www.dalsbygda.net/utvikler%27n.htm>

Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724 (2014) § 3-8. Lokalisert på: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4-1#%C2%A73-8](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-1#%C2%A73-8)

Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724 (2014) § 20-3. Lokalisert på: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_22#%C2%A720-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#%C2%A720-3)

Hartberg, E.W., Dobson, S. og Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61 (2015) § 1-3. Lokalisert på: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3)

Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E. og Krumsvik, R.J. (2011). *Lærerarbeid – For elevenes læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Saabye, M. (red.) (2008). *Vurdering i grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Sjøbakken, O.J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Oslo: Akademika Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2012). «Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader» i *Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Utdanningsdirektoratet (2012). «Samarbeid med heimen» i *Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Samarbeid-med-heimen/>

Utdanningsdirektoratet (2014). *Hva er vurdering for læring?* Lokalisert på: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>

## **Vedlegg 1 – intervju med informant 1**

### **Hvilke forventninger hadde du da planbok først ble innført som pedagogisk verktøy?**

Det begynner å bli en del år siden, så jeg husker vel kanskje ikke helt konkret akkurat hva jeg tenkte om det, men jeg husker i hvert fall at jeg var positiv til det. Jeg så på det som en interessant og ny måte å gjennomføre planarbeid på, samtidig som jeg hadde forventninger knyttet til hvordan det kunne forbedre hvordan vi gjennomførte tilpasset opplæring og samarbeid med hjemmet. Så jeg hadde forventninger om at planbok kom til å være et steg i riktig retning i skolens utvikling av pedagogisk praksis. Så jeg hadde forventninger om at planbok kom til å bli velfungerende både for skolen, for meg som lærer og ikke minst for elevene.

### **Hvordan ble innføringen av planbok tatt i mot i lærerkollegiet?**

Så vidt jeg kan huske hadde ingen utbredt erfaring med planbok fra tidligere, så det var jo noe nytt. Litt motstand var det, med argumenter om at det ville koste for mye tid og ressurser til at det ville fungere, men det var stort sett positive holdninger rundt innføringen av planbok. Selve tiltaket ble også presentert på en god måte, slik at de fleste ganske tidlig ble overbevist om at planbok var verdt å prøve. Så alt i alt et tiltak som ble tatt godt i mot, men litt motstand og skepsis knyttet til tids- og ressursbruk var det.

### **Hvordan ble bruken av planbok gjennomført rent praktisk?**

Hver elev hadde hver sin individuelle planbok. Hver kontaktlærer hadde ansvar for 15-20 elever, og gjennomførte da individuelle samtaler med to ukers mellomrom. Her kom man fram til hvordan hver enkelt elevs arbeidsplan for de to kommende ukene skulle se ut, samtidig som man snakket om hva man hadde gjort og hva man hadde lært i den forrige perioden. Det var også vanlig at kontaktlæreren skrev en kommentar etter endt periode, som foreldrene skulle skrive under på at de hadde sett. Hovedsakelig var det planboka som var



---

temaet for samtalene, men det var også vanlig å snakke med eleven mer generelt som en elevsamtale.

### **Hva erfarte du som de største fordelene (for eleven) med å bruke planbok?**

Jeg tror elevene satte pris på å ha såpass tett mellom de individuelle samtalene med kontaktlæreren sin. Dessuten var det oversiktlig og greit å ha en planbok i sekken, elevene visste alltid hva de skulle gjøre og hva de skulle lære. Elevene var også med på å utarbeide innholdet i sin egen planbok selv, noe som ga dem et eieforhold til sin egen arbeidsplan. Dessuten tror jeg de synes det var fint å ha en sånn planbok å vise til hjemme, i stedet for en standard ukeplan.

### **Hva erfarte du som de største fordelene (for læreren) med å bruke planbok?**

Tettere kontakt med hver enkelt elev! Individuelle samtaler med såpass tett mellomrom opplevde jeg som gull verdt både med tanke på å utarbeide en individuell arbeidsplan og dermed jobbe opp mot å «oppfylle» tilpasset opplæring for alle, men ikke minst også for å bygge opp en god relasjon mellom lærer og elev. Individuelle samtaler med såpass jevne mellomrom var veldig fint. I tillegg var det vanlig at jeg skrev kommentarer etter hver periode, som foreldrene skulle skrive under på at de hadde sett. På den måten følte jeg selv at flere av foreldrene ble involvert i elevenes skolearbeid på en tettere å bedre måte. Planbok var også fint de gangene det var nødvendig med vikarer i undervisningen. Det ble da lettere for vikarene å sette seg inn i hvordan de ulike elevene egentlig lå an.

### **Hvilke ulemper (for eleven) erfarte du at bruk av planbok kan medføre?**

Det som i hvert fall førte til størst misnøye var at for å få gjennomført samtalene måtte vi ta tid fra enten timene eller friminuttene. Å ta tid fra friminuttene var ikke veldig populært blant elevene, og heller ikke å ta fra fagene. Du kan tenke deg at når en aktiv gutt i 6. klasse blir tatt ut av gymtimen, da er ikke stemninga på topp. I tillegg hendte det at elever etter å ha benyttet planboka til leksearbeid hjemme, glemte å ta den med på skolen dagen etter. Da var

det ikke like lett å ha oversikt over hva som var gjort / skulle gjøres, var lært / skulle læres. For enkelte elever kunne det også være en ulempe at det var perioder på to uker som skulle planlegges. I de fleste tilfeller ble det en hensiktsmessig plan, men for andre ble det litt for mye fokus på hva som skulle gjøres framfor hva som skulle læres.

### **Hvilke ulemper (for læreren) erfarte du at bruk av planbok kan medføre?**

Det krevde jo en del tid og ressurser. Spesielt i perioder der det var mye annet å gjøre medførte det en veldig hektisk hverdag med tanke på alle de individuelle samtaler som skulle gjennomføres og arbeidsplanene som skulle utformes. Dessuten er det på en måte enklere å forholde seg til at alle elevene følger samme ukeplan med oversikt over hva som skal gjøres og læres. Det mest utfordrende var kanskje å koordinere alt med de andre lærerne. For det var jo flere kontaktlærere involvert i hver klasse, samtidig som kontaktlærerne var avhengig av at lærerne i de ulike fagene bidro med det de skulle til planboka.

### **Hva er dine tanker om planbok som pedagogisk verktøy i dag?**

Skolen er jo stadig i endring. Men jeg har fortsatt sansen for konseptet planbok, selv om det er lenge siden jeg har brukt det selv. Det jeg likte best var at hver enkelt elev fikk sin individuelle arbeidsplan over hva som skulle gjøres og læres framover. På denne måten følte jeg at vi fikk gjennomført tilpasset opplæring for hver enkelt elev på en god måte. I tillegg bidro planboka til at vi som lærere hadde en jevn kontakt med elevene og at vi på den måten enklere kunne bygge en god relasjon med elevene. Det var også en fin måte å kommunisere med hjemmet på. Og jeg kan ikke se hvorfor konseptet planbok ikke skulle kunne fungere også i dagens skole. En utfordring som kanskje er større i dag enn tidligere er at det er flere og flere ulike lærere tilknyttet hver enkelt elev, spesielt jo høyere trinn det er snakk om. Tidligere hadde ofte én eller to lærere alle fagene, mens det nå ofte er tre, fire eller kanskje flere. Dette ville gjort det mer utfordrende å utforme planboka for elevene. I tillegg kan man kanskje diskutere om en bok i papirform er gammeldags og at planboka i dag burde vært elektronisk. Uansett mener jeg at konseptet planbok er noe man kan bruke også framover, selv om det kanskje må utvikles eller endres med tiden.

## **Vedlegg 2 – intervju med informant 2**

### **Hvilke forventninger hadde du da planbok først ble innført som pedagogisk verktøy?**

Jeg var litt skeptisk med tanke på at det ville være en stor omveltning og kreve mye tid og ressurser. Men jeg hadde troen på at det ville være bra for både elevene og oss lærere med tanke på tilpasset opplæring. Jeg var også spent på om det ville fungere eller ikke.

### **Hvordan ble innføringen av planbok tatt i mot i lærerkollegiet?**

Som de fleste utviklingstiltak i skolen var det varierende mottagelse. Mange, inkludert meg, var noe skeptisk grunnet omveltning og tidsbruk, men mange var også positive. Ledelsen var uansett tydelige på hvordan det skulle gjennomføres, så alt i alt ble det etter hvert tatt ganske godt i mot i lærerkollegiet.

### **Hvordan ble bruken av planbok gjennomført rent praktisk?**

Individuell samtale med hver enkelt elev annenhver uke der en individuell arbeidsplan for de ulike fagene ble satt opp, i tillegg til vurdering av forhenværende periode. Hver elev hadde hver sin planbok som fulgte med i ranselen hjem og til skolen hver dag.

### **Hva erfarte du som de største fordelene (for eleven) med å bruke planbok?**

At de fikk sin egen individuelle arbeidsplan som de kunne følge gjennom arbeidsperioden. Tilbakemeldinger fra elevene tydet også på at de satte pris på de jevnlig samtalene annenhver uke.

**Hva erfarte du som de største fordelene (for læreren) med å bruke planbok?**

Som lærer følte jeg i hvert fall at vi fikk gjennomført tilpasset opplæring på en god måte. Det var også en fin måte å skape gode relasjoner til elevene, i form av de individuelle samtalene annenhver uke. Tilbakemeldinger fra foreldrene var også positive, så det var også med på å styrke en relasjon mellom skolen og hjemmet.

**Hvilke ulemper (for eleven) erfarte du at bruk av planbok kan medføre?**

Noen ble kanskje litt for opptatt av at oppgaver skulle gjøres, heller enn at emner skulle læres. Ved enkelte tilfeller hadde elever gjort alt som sto i planboka i løpet av den første uka, men om det var gjort grundig og om de hadde lært alt var ikke alltid tilfellet. Men om dette gjelder spesielt for planboka eller om det er et generelt problem, kan man jo diskutere.

**Hvilke ulemper (for læreren) erfarte du at bruk av planbok kan medføre?**

Det ble etter hvert et veldig stramt tidsskjema for å få gjennomført alle samtalene, i tillegg til alt det andre man har å gjøre i en hverdag som lærer. Og hvis man selv var borte, eller elevene var borte, var det lett å havne på etterskudd med samtaleplanen. Så det var noen organisatoriske utfordringer knyttet til å bruke planbok.

**Hva er dine tanker om planbok som pedagogisk verktøy i dag?**

Jeg likte å bruke planbok da jeg gjorde det for en del år siden, men jeg er usikker på om jeg ville tatt i bruk planbok igjen i dag. Lærersammensetningen er annerledes, og jeg føler vi har velfungerende ordninger som oppnår det samme uten å benytte planbok. Dessuten har man jo nå alt fra It's Learning til MobilSkole, og andre digitale plattformer som kan utføre mange av funksjonene planboka hadde.