



## **Høgskolen i Innlandet**

Merete Lindberg Moberget

### **Master i utdanningsledelse**

Utviklingsarbeid i skolen, skoleleders rolle og muligheter.  
En studie med vekt på skole- hjemmsamarbeid og elevens rolle i  
utviklingssamtalen.

School-leaders role and possibilities in leading change in school.  
A study on school- home collaboration and the student's role in parent- teacher  
conferences

2 MULED

2022

## Norsk sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke elevenes mulighet til medvirkning i utviklingssamtalen og samarbeidet mellom skole og hjem for så å videre utvikle en strategi for utviklingsarbeid på egen skole (Ertesvåg, 2012). Et annet aspekt som undersøkes er skoleleders rolle og muligheter til å arbeide aktivt med og påvirke dette arbeidet (Forfang, 2019).

Skoleleder har ikke direkte påvirkning på elevenes læring, og må finne andre veier for å øve innflytelse. Den pedagogiske verdikjeden plasserer skoleleders posisjon sentralt. Her blir skoleleder utsatt for påvirkning fra mange og kan igjen påvirke mange (Forfang, 2019). Robinsons modell for skolelederferdigheter og ledelsesdimensjoner viser at skoleleder har mulighet til å legge til rette for elevenes utvikling ved å påvirke lærernes læring og utvikling (Robinson, 2015). Denne læringen og utviklingen vil gi lærerne store egne utviklingsmuligheter når profesjonelle læringsfellesskap etableres og anvendes i skolens arbeid.

Elevenes rett til medvirkning er et sentralt område i kunnskapsløftet 2020, både i fagplaner og i overordnet del (UDIR, 2021). Denne studien ser nærmere på elevenes medvirkning i utviklingssamtalen og hvordan de opplever sin egen rolle. Funnene gir et ganske entydig signal om at elevene trives godt med den organiseringen utviklingssamtalen og deres rolle i den har nå. De uttrykker at lærerne bør være den som vet hva som skal snakkes om, og de liker å bli involvert og spurt om sin egen situasjon.

I skole-hjem-samarbeidet er det hyppigste og enkleste formen for kommunikasjon en enveis kommunikasjon fra skole til hjem, via ukeplanen. Her finnes en oversikt over skolearbeid, lekser, generell informasjon og spesielle aktiviteter og ting foresatte minnes om å huske på (Samnøy, 2015). I undersøkelsen vises funnene at foreldrene er i det store og hele fornøyd med den, men at den har forbedringspotensial. Som en konsekvens av FAU sine innspill til ukeplanen ble det iverksatt et utviklingsarbeid hvor ukeplanen fikk en felles mal for hele skolen og det ble utviklet felles forståelse av hva lekser skal være i kollegiet. Selve utformingen av ukeplanen er gjort dysleksivennlig.

---

## English abstract

The purpose of this thesis is to investigate the student's opportunity for participation in parent-teacher conferences. Further on to create conditions for change and develop a strategy for parents and school to develop a mutual way to improve and secure the student's learning and social environment (Ertesvåg, 2012). A part of that change is to investigate the school-leader's role and possibilities to influence this work (Forfang, 2019).

The school-leader does not have direct influence on the student's learning, and must therefore find other ways to exercise influence. The model "leader influences on student learning" (Forfang, 2019) places the school-leader in the centre, where he is exposed to the influence of many collaborators. On the other hand the school-leaders possibilities to make an influence on others is significant and gives many choices and possibilities. Robinson's model for leadership skills and leadership dimensions shows that the school-leader has the opportunity to facilitate students development and learning by establishing professional learning teams that learn together (Robinson, 2015). A professional learning team will provide the teachers with great opportunities for personal and professional development.

The student's right to participate in parent-teacher conferences is a key area in the curriculum; Kunnskapsløftet 2020 (UDIR, 2021). This study investigates the student's participation in parent-teacher conference and how they experience their own role in this meeting. The findings signal that the students are happy participating the way they do at present time and expresses that they trust the teacher to know what to say and discuss in this conference. They also are content with the degree of involvement and how active their role is.

The most frequent and common communication between school and home is the weekly newsletter. This is really a one-way communication from school to parents. Here the parents find the weekly curriculum, homework, events and other messages (Samnøy, 2015). The survey about this newsletter states that parents are currently happy with the information content of the newsletter. Additionally, they express that there is potential for improvement. As a consequence of FAU's comments there was initiated work to develop and change the newsletter. The newsletter was given a template to be used by all teachers and the professional learning teams created a common understanding of what homework should be. The actual newsletter is designed to be dyslexia-friendly

## Forord

Samarbeid skole-hjem, så innlysende viktig og i utgangspunktet lett, men likevel så vanskelig. I rollen skoleleder opplever jeg at min arbeidsdag kan påvirkes av et anstrengt og utfordrende eller manglende samarbeid mellom skole og hjem (Nordahl, 2015). Jeg har ofte undret meg på hvorfor det er sånn.. For å få informasjon og innsikt i dette valgte jeg å undersøke utviklingssamtalen i første rekke. Min egen kunnskap om utviklingssamtalen har endret seg og blitt mer nyansert gjennom dette arbeidet. Noen overraskelser har jeg fått som har gjort at jeg har måttet endre oppfatning. Jeg var bombesikker på at elevene ønsket å benytte utviklingssamtalen til å fortelle om eget arbeid og skolehverdagen, altså å få skinne sammen med voksne som er betydningsfulle for dem (Jordet, 2020). Denne oppfatningen har jeg blitt nødt til å revurdere og justere, ikke bare på bakgrunn av elevsvar, men også med en økt forståelse av intensjonen bak §20-3 i forskrift til opplæringsloven (Lovdata, 2020a).

Det neste området jeg har valgt å undersøke er hvordan vi bedriver den aller enkleste, men kanskje den mest utfordrende kommunikasjons- ukeplanen. Bare utformingen av ukeplanene viste seg å være svært forskjellige innad i skolen, innhold og varighet likeså. Dermed startet vi et utviklingsarbeid for å videreutvikle og samkjøre ukeplanene. I samme omgang fikk vi heldigvis til et arbeid om lekser, noe som var svært nyttig og som i tillegg til å gi felles forståelse, fjernet en del støy som mishagsytringer om andres leksepraksis innad i kollegiet (Ertesvåg, 2012).

Først og fremst har dette studiet og arbeidet med masteroppgaven vært lærerikt. Som skoleleder står man under press fra mange kanter, derfor er det nyttig med kunnskap som bidrar til at man opplever å være tryggere i rollen og som behøves for å kunne være en god skoleleder. Det har vært mye arbeid, noen ganger frustrerende men alltid utviklende. Et masterstudie kommer ikke gratis, og ofte må man prioritere hardt hva man ønsker å delta i, først og fremst privat men også noen ganger på jobb. Det er ikke umulig at familien til tider har følt seg bortprioritert, men jeg har møtt bare støtte og oppmuntring fra den kanten noe jeg er svært takknemlig for.

Jeg vil også takke underviserne på Sepu for det gode faglige innholdet og tro på oss studenter. Sist, men ikke minst Lillian som er min alltid positive og støttende veileder. Hadde ikke klart dette uten støtte, oppmuntring og veiledning både fra høgskolen og på hjemmebane

Brattli, 10.05.2022 Merete Lindberg Moberget

---

# Innhold

Norsk sammendrag.....	2
English abstract .....	3
Forord.....	4
Innhold.....	5
Figurer og tabeller .....	7
<b>1. Innledning .....</b>	<b>8</b>
1.1 Problemstilling .....	8
1.2 Kontekst .....	9
1.3 Oppbygning oppgaven .....	9
<b>2. Teoretisk og empirisk grunnlag .....</b>	<b>11</b>
2.1 Skoleleders betydning for endrings- og utviklingsarbeid .....	11
2.2 Profesjonelle læringsfellesskap som en viktig del av implementeringsarbeidet.....	14
2.3 Skole-hjem-samarbeid.....	15
<b>3. Metode og etikk .....</b>	<b>17</b>
3.1 Mixed Methods .....	17
3.2 Kvalitativ metode .....	18
3.3 Kvantitativ metode .....	18
3.4 Aksjonsforskning .....	19
3.5 Skolen utvalget er hentet fra.....	19
3.6 Utvalg.....	21
3.7 Forskerrollen og etikk .....	21
3.8 Validitet og reliabilitet.....	22
<b>4. Resultater .....</b>	<b>24</b>
4.1 Funn fra artikkel 1 .....	24
4.2 Funn fra artikkel 2 .....	25

---

5. Drøfting .....	26
6. Konklusjon .....	27
Litteratulist .....	28
Artikkel 1. Hvordan kan skoleleder legge til rette for elevmedvirkning i utviklingssamtalen? ..	31
Artikkel 2. Informasjon om, og kontakt med skolen- et utviklingsarbeid .....	57
Vedlegg.....	82
Vedlegg artikkel 1 .....	82
Vedlegg artikkel 2 .....	95

---

## Figurer og tabeller

Figur 1 Den pedagogiske verdikjeden (Forfang , 2019).....	12
Figur 2 lederferdigheter og ledelsesdimensjoner, (Robinson, 2015) .....	13
Figur 3 Elevundersøkelsen 2014- 2021, historiske indekser.....	20
Figur 4 Fullans implenteringsmodell (Sunnevåg, 2010) .....	60
Figur 5 Modell som visualiserer triangulering .....	65
Figur 6 Sepu- graf som viser skolens resultat ut fra 500-poengsskalen.....	70
Figur 7 Rammeverk for koherens. Fullan og Quinn, 2017, s.150.....	76
Tabell 1 Elevundersøkelsen, spørsmål i indeks Elevdemokrati og medvirkning 2021.....	49
Tabell 2 Indeks elevdemokrati og medvirkning fra elevundersøkelsen 2014-2020 .....	50
Tabell 3 Foreldreundersøkelsen, Indeks informasjon fra skolen .....	69
Tabell 4 Spørsmålene i indeks informasjon fra skolen .....	69
Tabell 5 Sepu-undersøkelsen, indeks Informasjon om og kontakt med skolen .....	70
Tabell 6 Sepu-undersøkelsen, indeks Informasjon om og kontakt med skolen .....	71
Tabell 7 Sepu-undersøkelsen spørsmål om leksestøtte .....	71

# 1. Innledning

Skole-hjem-samarbeid foregår på mange måter og nivå, fra det enkleste som handler om beskjeder som gis, til de utfordrende samtaleene der temaet er følsomt og skolen møter på foresatte som er både på vakt og kanskje redde eller sinte (Drugli & Nordahl, 2016). Foresatte har sin egen historie med skolegang, vi kan ikke forutsette at alle foresatte har utelukkende positive erfaringer med skole. Noen har det, og de har helt andre forutsetninger for et godt forhold til og samarbeid med skolen enn de som har hatt en skolegang som har vært vanskelig for dem (Nordahl, 2015).

Det er mange dimensjoner som gjør skole-hjem samarbeidet både givende og vanskelig, og samtidig er dette noe av det aller viktigste skolen driver med. Det er så viktig at det har fått et eget kapittel i overordnet del til læreplanen kunnskapsløftet 2020 (UDIR, 2021). Når vi vet at foresattes engasjement i eget barns skolegang er helt avgjørende for elevens utvikling og læring er dette et område skolen bør legge stor vekt på å få til. Noen lærere ser på dette som et viktig arbeid og som bidrar til elevens utvikling, andre igjen kan oppfattes som om de nærmest er redde for foresatte og forsøker å unngå samarbeid med foresatte til tross for kunnskap om viktigheten av dette samarbeidet (Breilid & Lassen, 2012; Bæck, 2019).

## 1.1 Problemstilling

Mitt forskningsspørsmål knyttes til skolelederrollen og den pedagogiske verdikjeden i studien og det videre arbeidet som skal gjøres.

*Hvordan kan skoleleder i sin rolle bidra til, og lede utviklingsarbeidet i skolen? En studie med vekt på skole- hjemssamarbeid og elevens rolle i utviklingssamtalen.*

Den pedagogiske verdikjeden vil illustrere og forklare hvem skoleleder påvirkes av, og hvem som blir påvirket av skoleleder (Forfang, 2019). Det er ikke nødvendigvis slik at dette gir hvilken rolle skoleleder velger å ta. Man kan velge å forbli passiv og la seg føre av andre krefter, og man kan velge å bli en aktiv deltaker og ha en ledende rolle i egen organisasjon innad og å øve påvirkning utad. Hvilket standpunkt man inntar vil være vesentlig for i hvilken grad man lykkes med endringsarbeid eller om man forsøker å gjennomføre dette i det hele tatt.



---

## 1.2 Kontekst

Forskrift til opplæringslova §20-1 presiserer at det er skolen som har ansvaret for å legge til rette for samarbeid mellom skole og hjem, skolen er den profesjonelle parten (Lovdata, 2020). Foresatte skal selvfølgelig delta, men skolen må gjøre det slik at foresatte settes i stand til et positivt samarbeid til beste for eleven (UDIR, 2021). Utviklingssamtalen er en viktig del av dette samarbeidet, og skal bidra til elevens faglige og sosiale utvikling. Samtalen skal foregå to ganger i løpet av skoleåret. Eleven skal være i fokus for samarbeidet og kan delta i samtalen, men det er ikke pålagt at dette er noe eleven skal gjøre (Vedeler, 2021). Fra fylte 12 år har eleven en egen rett til å delta i samtalen, fremdeles er det ikke presisert at eleven skal delta (Lovdata, 2020a). Undersøkelsen om utviklingssamtaler vil danne grunnlag for et utviklingsarbeid høsten 2022 hvor målet er å utarbeide en felles mal for samtalene slik at foresatte vet hva de kan vente fra skolen, og at skolens ansatte skal fremstå som enhetlige og profesjonelle.

I rollen skoleleder har jeg en formening om at skolen må ha en forskningsbasert og erfaringsbasert hensikt med utviklingssamtalen og at hele kollegiet skal ha en felles forståelse av hva vi vil med skole-hjem samarbeidet og dialogen. Jeg gikk i gang med denne studien med en oppfatning om at det er fint om eleven kunne ha regien på utviklingssamtalen og at de faktisk ønsker dette. I temaet informasjon om, og kontakt med skolen, var det helt åpenbart at praksisen innad på skolen kun var ulik. På et tidspunkt har ukeplanen vært lik for alle klassene, men har med tiden utviklet seg svært forskjellig. Den kunnskapen vi har fra tidligere og den kunnskapen som fremkommer i denne studien vil være viktig for det videre utviklingsarbeidet på skolen (Nordahl, 2017).

## 1.3 Oppbygning oppgaven

Skole-hjem-samarbeid er hovedtema i denne studien, første del om utviklingssamtalen og den andre om informasjon-skole-hjem. Det man kan stille spørsmål ved i utviklingssamtalen er om elevene skal delta og hva som skal være elevens rolle. Elevens rett til å bli hørt er med barnekonvensjonen blitt viktig. I LK2020, overordnet del, er arbeid med elevdemokrati og medvirkning en vesentlig oppgave for skolen (UDIR, 2021). Barnets beste skal prege alt skolens arbeid og setter man disse tre- barnets beste, demokrati og medvirkning sammen inn i diskusjonen om hvordan å gjennomføre og hensikten med utviklingssamtale kan det hende

at skolens forventning om elevens deltakelse ikke er hensiktsmessig. På den annen side kan man komme til en konklusjon om at eleven bør delta (Nordahl, 2015).

Videre undersøkes skolens praksis med ukeplan. Hvilken informasjon som ble gitt og lay-out var en viktig del å se på, som et tilleggsarbeid gjorde lærerne på skolen et grundig arbeid med å utforme leksepolitikk som gir føringer for mengde, innhold og hensikt med lekser på vår skole (UDIR, 2022).

Behovet for å undersøke disse temaene har oppstått ved at jeg har fått henvendelser fra lærere om at: «vi har så ulik praksis her på skolen», og min egen erfaring når jeg skal lese gjennom ukeplaner for å holde meg oppdatert på aktiviteter i skolen. Det å iverksette endringsarbeid på et så tynt grunnlag er problematisk, her må det gjøres en grundigere jobb (Ertesvåg, 2012). En endring skal ikke iverksettes bare fordi noen har en selvstendig oppfatning av at dette fungerer eller ikke. Det som er viktig å ha med seg i en initieringsfase vil være kunnskap om hva som vil ha en ønsket effekt og å sette mål for endringsarbeidet (Ertesvåg, 2012).

Fullans implementeringsmodell er grunnlaget for utviklingsarbeidet med ukeplaner. Initieringsdelen, altså den delen av arbeidet hvor man bereder grunnen har vært viet stor oppmerksomhet, nettopp for å være sikker på at dette er det ikke bare en eller to lærere som mener, men å ha alle med i arbeidet for å sikre en god prosess som varer (Ertesvåg, 2012). Så kan man jo undres over hvor mye en skoleleder skal styre av det som kan se ut som bagateller og detaljer. Det finnes helt sikkert grenser for det. Samtidig vet jeg nå at skolen har god felles forståelse for både lekser og nødvendigheten av ukeplaner alle kan nyttiggjøre seg (Paulsen, 2019).

I litteraturen og lov og forskrift brukes betegnelsen foreldre og foresatte om hverandre. Ikke alle barn har foreldre, noen har foresatte. For å favne alle foresatte til elever velger jeg i denne teksten å bruke foresatte. Der foreldre brukes i sitater og betegnelser brukes dette, for eksempel foreldreundersøkelsen fra UDIR.

---

## 2. Teoretisk og empirisk grunnlag

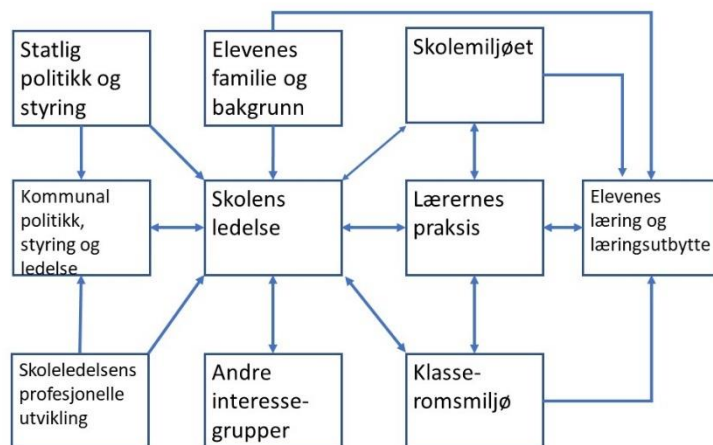
Strategisk og elevsentrert skoleledelse er to sentrale teoretiske retninger som i denne studien benyttes til å diskutere hvordan utnytte skoleleders rolle i utviklingsarbeidet i (Robinson, 2015). De teoretiske perspektivene for å diskutere skole- hjemssamarbeid og elevens rolle i utviklingssamtalen tar utgangspunkt i Hatties internasjonale metaundersøkelser som blant annet belyser betydningen av foresattes engasjement. Fagfornyelsens overordnet del er også utgangspunkt for hvilken teori som benyttes (UDIR, 2021).

Om skoleleder ønsker og ser behov for et endrings- eller utviklingsarbeid, er det avgjørende å kunne vite noe om det teoretiske grunnlaget, hva utviklingsarbeid er og innebærer. Videre å faglig begrunne hvorfor dette skal arbeides med, og i tillegg kunne finne data som sier noe om hva man skal arbeide med og hvorfor, er en viktig oppgave for skoleleder (Nordahl, 2017).

### 2.1 Skoleleders betydning for endrings- og utviklingsarbeid.

Norsk skole har de siste 20 årene vært gjennom mange utviklingsprosjekter. Så langt har ingen av disse sentralt initierte prosjektene inkludert skole-hjem-samarbeid eller foresatte. Når man vet at foresattes innflytelse og støtte av egne barn er en så viktig faktor som den er kan dette betegnes som noe pussig. Ikke alle utviklingsprosjekter har vært vellykkede, og man har funnet at den endringen som gir best og varige resultater er den som gjøres lokalt på skolen, hvor skolen fungerer som en lærende organisasjon (Senge, 1991). De endringene som er godt forankret i skolen og er et behov skolen selv har definert, vil sannsynligvis lykkes best. Skoleleder vil alltid ha en rolle i et utviklings- eller endringsarbeid, spørsmålet er hvilken rolle eller hvordan skoleleder stiller seg til disse endringene (Nordahl, et al., 2021).

Endringsarbeid og evaluering henger nøye sammen (Robinson, 2019). Uansett hvilken endringsstrategi man lener seg til og forsøker å rendyrke vil det finnes en overlapping mellom disse. Det som er sikkert og burde være udiskutabelt er at enhver endring og utvikling i skolen må ha som mål å bedre elevenes læring og utvikling, faglig og sosialt (Robinson, 2015). Alle som har en rolle eller er knyttet til en skole har betydning og påvirkning av hele organisasjonen. For å illustrere dette vil jeg se nærmere på den pedagogiske verdikjeden.

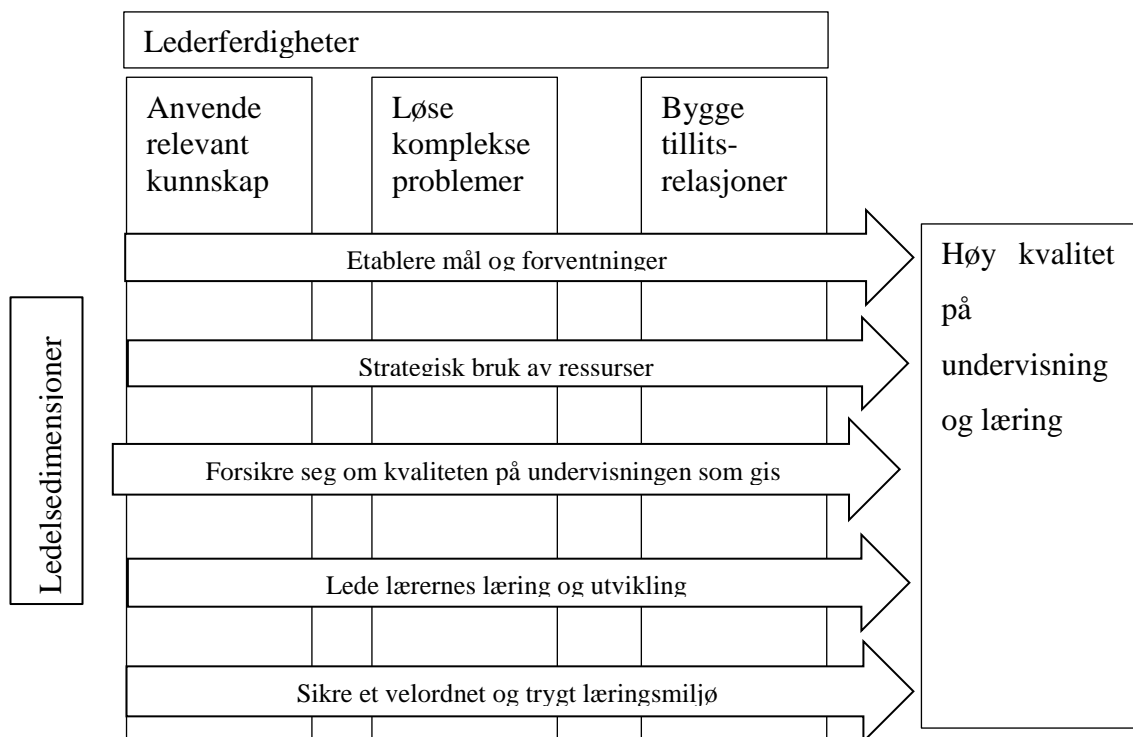


Figur 1 Den pedagogiske verdikjeden (Forfang, 2019)

I den pedagogiske verdikjeden finnes mange faktorer som påvirker hverandre. I denne modellen er skoleleder sentralt plassert med mulighet til påvirkning av mange aktører og samtidig blir påvirket av like mange. «Brikke eller aktør?» et spørsmål stilt av Eirik Irgens på Nordlyskonferansen 30.03.2022. Skolelederens betydning vil nok avhenge av hvordan man stiller seg til det utsagnet og hvilken bevissthet man har rundt dette. Denne bevisstheten vil kunne sette skoleleder i stand til å agere innen det handlingsrommet som finnes. Den viktigste påvirkningen av elevenes utbytte er læreren og lærerens kompetanse (Paulsen & Aas, 2017). Skoleleders evne til å lede lærernes utvikling og felles læring vil ha betydning for elevenes læring. Det å utvikle og heve lærernes kompetanse vil være avgjørende for hvilke elevresultat skolen får.

En av skoleleders oppgaver er å være gatekeeper, den som passer på hvilket og hvor mye arbeid som skal gjøres. I tillegg til å være gatekeeper vil det være viktig å sørge for at der man har muligheter til påvirkning må avstanden minimeres så mye som mulig og helst må man sørge for en overlapping av kunnskap, holdninger og oppfatninger mellom de ulike aktørene (Roald, 2017). I mellom hver aktør i den pedagogiske verdikjeden vil det kunne oppstå et gap det er viktig å være oppmerksom på. Hvis gapet blir for stort vil samhandlingen bli vanskelig og muligens umulig. Dette innebærer å sikre samhandling mellom ulike aktører, et eksempel er samhandling mellom lærere og foresatte, eller skole og hjem. Skoleleder er plassert så sentralt i den pedagogiske verdikjeden at påvirkningsmulighetene er store, selv om man ikke har direkte påvirkning av elevene, vil skoleleder indirekte påvirke elevene gjennom lærere og foresatte. Ved å benytte denne kunnskapen vil skoleleder kunne bidra til å legge føringer for hvilken samhandling og på hvilken måte dette skal foregå for sin skole (Paulsen, 2019).

Robinson beskriver tre lederferdigheter som støttes av fem dimensjoner (Robinson, 2015). Den første er å anvende relevant kunnskap. Det innebærer kjennskap til teori og empiri i tillegg til å finne relevant kunnskap om egen organisasjon. Hvordan lærere lærer, hvilken undervisning og metodikk som gir elevene best læring og hvordan skolen fungerer som organisasjon er noen av disse. Ut fra denne kunnskapen vil lederen kunne ta gode beslutninger og gi videre retning for arbeidet. Lederen skal videre kunne løse komplekse problemer. Det å være oppmerksom på at det ikke bare finnes enkle løsninger og at man klarer å se at det er nødvendig å inkludere flere elementer i tenkningen rundt de oppgavene som skal løses på skolen er avgjørende for hvordan leder håndterer komplekse problemer. Den siste lederferdigheten handler om å bygge tillit. Her handler det om hele skolesamfunnet, elever, foresatte og lærere. Ved å mestre og ta hensyn til disse lederferdighetene samtidig som man er oppmerksom på de 5 dimensjonene Robinson beskriver, vil skolen kunne tilby høy kvalitet på undervisning og læring (Robinson, 2015).



Figur 2 lederferdigheter og ledelsesdimensjoner, (Robinson, 2015)

## 2.2 Profesjonelle læringsfellesskap som en viktig del av implementeringsarbeidet

Kjennetegn på skoler som lykkes er en kollektiv mestringstro og bruk av profesjonelle læringsfellesskap (Myhr, 2018). Robinson finner at effektstørrelsen av å lede læreres læring og utvikling er 0,84 noe som er betydelig (Robinson, 2015). Skoleleders rolle må derfor være å legge til rette for at læreren skal kunne ha best mulig kunnskap om egen praksis for så å utvikle seg og gi elevene den undervisningen og opplæringen som er ønskelig og til det beste for alle elevene. Ved å etablere profesjonelle læringsfellesskap vil man kunne oppnå flere ting; felles forståelse og praksis, en kollektiv mestringstro som påvirker kollegiet og individets praksis positivt (Paulsen, 2019). Dersom man har en kollektiv mestringstro vil denne påvirke lærernes praksis og holdning til å mestre nye metoder og utvikle lojalitet og identifikasjon med skolen. Vi vil kunne unngå privatpraksis og bruk av metoder som er foreldet eller som ikke virker, men som er blitt brukt fordi «sånn har vi alltid gjort det her» (Morgan, 2004).

Lærere og skolars arbeid er i en endring fra individuell planlegging til samarbeid om elevs læring og utvikling på alle plan. Dette samarbeidet må flytte fokuset fra undervisning og pedagogisk praksis til utvikling og læring. I et profesjonelt læringsfellesskap anbefales fire sentrale spørsmål:

1. Hva er det vi ønsker at elevene skal lære eller utvikle?
2. Hvordan kan vi vite om våre elever lærer eller utvikler seg?
3. Hva gjør vi når elevene ikke lærer eller utvikler seg?
4. Hvordan kan vi differensiere, slik at alle elever stimuleres best mulig?

(Dufour et al., 2016)

Et profesjonelt læringsfellesskap skiller seg ut fra andre møter i skolen ved at man har et felles mål og agenda for arbeidet. Senge (1991) betegner dette som gruppelæring. Det er ikke bare visjoner, kunnskap, evner og talent hos enkeltmennesker som er vesentlige faktorer, men det at gruppen arbeider og utvikler seg sammen er det som er avgjørende for gruppens utvikling. Ved at gruppen har godt lederskap kan den samlede summen av kompetanse og ferdigheter bli høyere enn enkeltmedlemmers kompetanse og ferdigheter (Senge, 1991). Når en slik gruppe fungerer godt kan man oppleve glimrende resultater og vekst og enkeltmedlemmene vil kunne oppleve ny personlig vekst og utvikling, som igjen vil kunne forsterke egen og kollektiv mestringstro og gi en positiv effekt for de ansattes kollektive praksis og utvikling (Paulsen,

---

2019). I arbeidet med å lede en så kompleks organisasjon som en skole vil etablering av profesjonelle læringsfellesskap være et avgjørende første skritt (Dufour et al., 2016). Det er ingen som alene vil kunne utvikle en organisasjon, iverksette, etablere og opprettholde et utviklingsprosjekt. For å lykkes må de ansatte oppleve eierskap og felles forståelse for de mål som er satt for skolens utvikling (Senge, 1991).

## 2.3 Skole-hjem-samarbeid

Viktigheten og begrunnelse for et godt skole- hjem-samarbeid beskrives i fagfornyelsens overordnede del kapittel 3.3

*Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling (UDIR, 2021).*

Læreplanen gir føringer for at dette samarbeidet skal være positivt og støttende for eleven. Skolen må derfor legge til rette for at alle foresatte skal få mulighet til å delta i sin elevs skolegang og utvikling (Vedeler, 2021). Det er ikke kun enkeltelevens utvikling som får en positiv påvirkning av et godt skole-hjemsamarbeid. Hele skolens eller klassens læringsmiljø påvirkes også av dette samarbeidet (Nordahl, 2014)

I en artikkel om foresattes deltagelse og involvering i elevenes skolegang kan vi lese om at foresattes utdanningsnivå har betydning for elevenes utdanning. Her vises til Sogn og Fjordane. Sogn og Fjordane er sammenlignet med utvalg av foresatte med tilsvarende utdanningsnivå i andre fylker. Det som er verdt å merke seg er at elevene fra Sogn og Fjordane har bedre resultater enn elever fra fylker de ble sammenlignet med. Noe av dette kan begrunnes i foresattes engasjement i skolen. Særlig er det foresattes aspirasjonsnivå som antas å påvirke elevenes læringsutbytte positivt (Nordahl, 2014). Med aspirasjonsnivå menes fremtidige mål man setter seg. Foresatte kommuniserer at de ønsker og forventer at elevene skal lykkes på skolen.

Foresattes utdanningsnivå har betydning (Hattie, 2019) og det er særlig mors utdanningsnivå som er avgjørende. Selv om vi liker å tenke at vi bor i et land med høy grad av likestilling er det fremdeles slik at det er mor som er avgjørende her. Skolen kan ikke kompensere for foresattes utdanningsnivå som spiller rolle for elevens læringsutbytte i skolen dette fullt ut, men ved å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid vil noe forskjell mellom elevenes utbytte kompenseres (Drugli & Nordahl, 2016). I denne studien er ikke foresattes

utdanningsnivå fokus eller blitt studert inngående. Jeg velger å nevne det fordi det er en faktor skolen ikke kan påvirke, men påvirkes av.

Et skole-hjemsamarbeid må preges av åpenhet og gjensidig respekt. Noen lærere kan ha holdninger til foresatte som vil kunne påvirke kvaliteten av samarbeidet (Bæck, 2019). Vi har alle hørt: «det er ikke så rart at *Per* ikke får til med de foresatte han har (Melvold et al., 2020). Kanskje ubevisste holdninger, men de påvirker lærerens arbeid og relasjon til foresatte (Nordahl, 2015). Der læreren definerer foresatte eller grupper av foresatte som uengasjerte og at de ikke involverer seg vil virke negativt inn på samarbeidet i motsetning til der lærerne ser på de foresatte som en ressurs for både skolen og sin elev (Vedeler, 2021). For å sikre at kontakten og samarbeidet med hjemmet er overveiende positivt, vil skoleleders holdning og modellering være viktig, for ikke å si avgjørende (Drugli & Nordahl, 2016).

En felles holdning til og strategi for samarbeid med hjemmet i en skole vil kunne gi lærerne den tryggheten de trenger. Gjennom arbeid i profesjonelle læringsfellesskap med dette som tema vil leder kunne bidra til å utvikle ønsket læreratferd og holdninger. Ved å proaktivt og ha klare strategier for samarbeid hjelpes lærerne til å velge en positiv form for kommunikasjon (Webster-Stratton, 2018). Å bygge relasjoner til foresatte og elevene i fredstid vil gi et godt fundament for videre samarbeid (Webster-Stratton, 2018). Når læreren kommuniserer det positive og legger vekt på hva eleven kan og mestrer, bidrar dette til en positiv relasjon og en felles forståelse om at vi sammen vil eleven vel og ønsker det beste for eleven. Skolen må alltid gå ut fra at foresatte ønsker det beste for sin elev (Drugli & Nordahl, 2016).



---

### 3. Metode og etikk

I denne studien er det benyttet resultater fra skolens gjennomførte undersøkelser fra UDIR og Sepu som ser på nettopp dette samarbeidet skole-hjem og elevenes muligheter til medvirkning. Disse undersøkelsene kan si noe om det generelle inntrykket av hvordan skole-hjemsamarbeidet er i hele landet. Store undersøkelser kan beskrive fenomener på en objektiv måte og man kan trekke slutninger og generell lærdom ut av det. Når man skal undersøke en bestemt skole eller organisasjon vil man komme tettere på de eller det som studeres og man må velge hvilken type studie som skal gjennomføres basert på hva man ønsker å få kunnskap om (Thagaard, 2019). I tillegg bør man spørre seg om det skal være en studie av elever og foresatte eller en studie med elever og foresatte. Om man som forsker velger å gjøre en studie av et fenomen vil det med all sannsynlighet være enklere å distansere seg og være objektiv til man studerer enn å være en del av det. En aksjonsforsker vil være en aktiv del av studien og ha en direkte påvirkning av det arbeidet som foregår og det man studerer (Tiller, 2004).

Ved å gjennomføre undersøkelser og samle data om et emne vil man kunne få informasjon og innsikt i det spesifikke emnet. Det er ikke gitt at forskningsspørsmålet styrer hvilken metode som skal brukes og hvordan data skal innhentes, men ofte er det sånn (Bryman, 2001). Når man legger til hvilke informanter man ser for seg å bruke vil metoden ofte gi seg selv. Jeg har valgt å undersøke egen arbeidsplass, noe som innebærer at det har vært svært viktig å være nøye og redelig i studiene (Thagaard, 2019). Selv der det er innhentet kvantitative data, er det jeg som forsker som velger ut hvilke indekser jeg har ønsket å studere og i de kvalitative undersøkelsene har jeg hatt mulighet til å gå svært tett på informantene. Dette gir en etisk utfordring, som må gis fokus gjennom hele arbeidet (Tjora, 2020).

#### 3.1 Mixed Methods

I begge studiene er det benyttet både kvalitative og kvantitative data. Årsaken i begge tilfellene er behov for mer informasjon for å utdype de data som allerede er samlet inn. En mixed-methods studie krever mye arbeid, særlig fordi datatilfanget er stort og det er ikke gitt at dataene fra ulike metoder samsvarer noe som krever å finne en god måte å organisere og analysere disse dataene på (Thagaard, 2019). De kan selvfølgelig analyseres hver for seg først, for så å sammenholde dem, nærmere bestemt triangulere (Bryman, 2001). Det å ha muligheten til å triangulere data, altså å se på samme fenomen ut fra data fra flere undersøkelser vil være en styrke for validitet og reliabilitet.

I begge studiene er det valgt metode og data fra flere undersøkelser er brukt som et supplement for å undersøke om funn i de opprinnelige dataene kan bekreftes eller ikke, eller om de kan utdype funn som er gjort. Naturlig konsekvens for begge studiene er at påbegynt utviklingsarbeid med informasjon skole - hjem og arbeid for å endre og utvikle utviklingssamtalen iverksettes og opprettholdes som utviklingsarbeid på skolen.

## 3.2 Kvalitativ metode

En undersøkelse der forskeren kommer tett på de eller det som skal undersøkes. Her hentes data på ulike måter; observasjoner av mennesker og situasjoner, samtaler og intervjuer for å nevne de vanligste. En slik studie vil kunne ha svært få informanter, og den kan ha en gruppe, her anbefales maks 20 stykker. Utvalget vil uansett bli begrenset. Dataene som samles inn kan derimot virke ustrukturerte og svært mange (Tjora, 2020). Noen forskere finner stadig flere opplysninger underveis i arbeidet sitt med å analysere data. Forskeren må velge hvordan dataene skal organiseres og analyseres. I en kvalitativ studie finnes ikke ferdige oppsett og regneark man kan legge data inn i for videre å analysere (Thagaard, 2019). Noen ser etter ord, begreper og handlinger, mens andre velger seg en teoretisk modell å sortere og analysere ut fra. I studien om elevenes opplevelse av utviklingssamtalen ble Shiers modell for elevers muligheter til medbestemmelse og medvirkning brukt, nettopp fordi dette var viktig å få opplysninger om (Shier, 2001). Samtalen med FAU kom i stand for å få utdypende opplysninger til de kvantitative dataene som er hoveddatagrunnlaget for den andre studien.

## 3.3 Kvantitativ metode

En kvantitativ studie består av store mengder data. Her er brukt data fra foreldreundersøkelsen over tre år, og Sepus 2 gjennomføring i Øst-Finnmark. Data fra slike store undersøkelser er anonymisert og det skal ikke la seg gjøre å identifisere enkeltpersoner via avgitte svar. Samtidig gir særlig Sepu-undersøkelsen muligheter til å finne svar hos ulike grupper av informanter. Blant annet kan vi finne opplysninger om foresattes utdanningsnivå som igjen kan deles etter kjønn, noe som kan si noe om mors utdanningsnivå som vi vet er vesentlig for elevens utvikling og læring (Hattie, 2019). Videre kan man velge kjønn i elevgruppa, det finnes muligheter for å få informasjon om eleven mottar spesialundervisning, det kan dels inn i klasser. Dermed vil informasjonen vi får bli temmelig spesifikk. Hva man velger å hente ut

---

av data avhenger av det som skal undersøkes og hva som vil bidra til å gi svar på forskningsspørsmålet.

Kvantitative data kan analyseres på ulike måter, og det finnes program å benytte for dette. Man kan for eksempel undersøke sammenhengen mellom ulike faktorer. Kvantitative studier vil kunne gi generaliserbar kunnskap om ulike områder og fenomen som for eksempel om lekser har betydning for elevens læring. I studien om informasjon skole-hjem var det opprinnelig planlagt å bruke kvantitative data for å undersøke hva foresatte tenker og mener om informasjon skole-hjem. Her ble behov for utfyllende opplysninger og foresatte i FAU ble forespurt å delta i en samtale rundt temaet for å gi en dypere forståelse av hva de mener og hvilke behov de har når det gjelder skole- hjem-informasjon. Samtlige i FAU samtykket til å delta i dette.

### 3.4 Aksjonsforskning

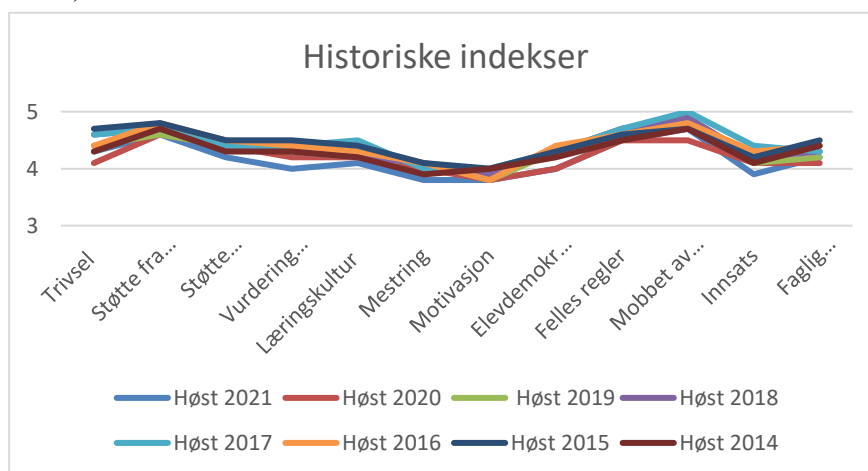
Når forskeren er en aktiv eller passiv del av det som skal studeres betegnes dette som aksjonsforskning (Tiller, 2004). I arbeidet med å utvikle ukeplanen var jeg en vesentlig del av arbeidet. Mine funn og oppfatninger har preget hele prosessen ved at disse også initierte utviklingsarbeidet. Hele prosessen fra start ble ledet av meg i kraft av rolle rektor på skolen. Foresatte er blitt hørt via samtale mellom rektor og FAU og deres synspunkter er blitt tatt med i arbeid lærerne har gjort for å utvikle en hensiktsmessig ukeplan med tanke på både utforming og innhold. Min samtale med FAU har selvfølgelig preget arbeidet i og med at jeg initierte den og brakte med meg mine funn og oppfatninger og ønsker om hva jeg ville ha flere ansatte og foresatte har blitt involvert og har fått anledning til å uttale seg og evaluere den nye ukeplanen vi har utarbeidet. Foresatte og lærere uttrykker at de er fornøyde med hvordan ukeplanen ble og at den fungerer godt. Denne evalueringen oppsto også fordi jeg ba om det, så min påvirkning har vært markant fra begynnelse til slutt (Cohen et al., 2007).

### 3.5 Skolen utvalget er hentet fra

Hesseng Flerbrukssenter er en skole som er plassert mellom Kirkenes by og Bjørnevatn hvor Syd-Varanger gruve en gang var. To ganske forskjellige typer samfunn hvor identitet og tilknytningen hos de som bor i Bjørnevatn er spesielt sterk og preget av gruvesamfunnet. På begge steder er det 1-10 skoler med hhv 480 og 318 elever. Hesseng Flerbrukssenter ble etablert midt mellom disse- geografisk- for 22 år siden og er bygget for 350 elever. De siste

årene har det vært en stor nedgang i antall elever med den konsekvensen at skolen i år har 113 elever på skolen. Tendensen ser ut til å fortsette og kan resultere i at skolen blir fådelt eller legges ned.

Gjennom mange år har Hesseng Flerbrukssenter hatt svært gode resultater i elevundersøkelsen. Elevene trives godt, de har gode relasjoner til medelever og lærere, mobbing finnes, men elevene melder om lite mobbing. Skolen har siden 2003 vært en DUÅ-skole og bruker DUÅ-strategier i arbeidet, relasjonsarbeid er vektlagt sammen med strategier for å være proaktiv og aktiv og riktig bruk av ros og positiv forsterkning (Webster-Stratton, 2018).



Figur 3 Elevundersøkelsen 2014- 2021, historiske indekser

De faglige resultatene svinger mer, da er det nasjonale prøver som kan trekkes frem. En tendens er at elevenes faglige mestring bedres fra 5. til 8 trinn. Skolen har arbeidet med felles forståelse av grunnleggende ferdigheter og hva som må til for å arbeide godt med disse. Et langsiktig mål er å i første rekke stabilisere snittet på nasjonale prøver, for så å heve det. Uttrykket flest mulig lengst mulig brukes både for å understreke dette og i vårt felles arbeid for å gi elevene best mulig læring og undervisning.

Personalet er svært stabilt og skolen har liten, noen vil si for liten, utskifting av lærere. Den formelle kompetansen og erfaringen hos undervisningspersonellet er høy. Skolen har tradisjon for å benytte empiri og fagkunnskap i sitt arbeid. Allikevel har opprettelsen av profesjonelle læringsfellesskap ikke gått så knirkefritt man kunne forvente, det har tatt tid å etablere.

---

### 3.6 Utvalg.

Utvalget i begge studiene hentet fra skolens brukere. I vurderingen om hvilke elever og foresatte som invitertes til å delta var å få med ikke bare de som er «flinke piker», men et bredere utvalg. Med mitt kjennskap til elevene så jeg at i gruppa elevrådsrepresentanter finnes elever som mestrer skolearbeid godt og de som strever. Ekstroverte og introverte personer er også representert, det som er likt for alle er at medelevene vurdere dem til å kunne representere seg i skolesamfunnet. Disse betingelsene i tillegg til at man får et utvalg som er spredt aldersmessig ble avgjørende i valg av informanter fra elevgruppa (Thagaard, 2019). Når det gjelder FAU ble det et bekvemmelighetsvalg. Det som er likhetstrekket hos disse informantene er i første rekke at de er engasjerte i skolen. Da jeg inviterte meg inn i et FAU-møte høsten 2021, ble jeg tatt varmt imot, og temaet som ble presentert var noe de foresatte ønsket å snakke om å gi innspill til. Ukeplanen er et viktig dokument i de fleste hjem og brukes aktivt for å ivareta elevene.

Informantene må behandles ut fra barmhjertighetsprinsippet, altså at de skal fremstå i et så godt lys som mulig (Gilje & Grimen, 1993). Forskeren skal alltid se etter det rasjonelle hos menneskene og gå ut i fra at mennesket snakker og handler fornuftig selv om forskeren ikke selv forstår det. Det vil være i sin fremstilling forskeren må vise anstrengelser for å behandle informantene med respekt og villighet til å gå langt for å forstå den informasjonen han får (Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2019). I en kvalitativ metode på egen arbeidsplass, kan det være fort gjort å påvirke informantene. Elevundersøkelsen har ikke spørsmål om utviklingssamtalen, og jeg gikk ut fra at elevene ville kunne grunngi spørsmålene i et intervju, og jeg endte opp med å velge et semistrukturert gruppeintervju (Tjora, 2020).

### 3.7 Forskerrollen og etikk

Forskerens evne til å innta en nøytral stilling til data, analyse og tolkning av disse er vesentlig. Det er vanskelig å fange opp studier av mennesker i universelle lover, men gjennom både kvalitative, kvantitative og case-studier vil det være mulig å finne tilstrekkelig med data for å gjøre antakelser om det man studerer. ”Legg fordommene igjen hjemme” skriver Tjora. Med andre ord, man skal møte dataene med et åpent sinn uten å tillegge noe enten i positiv eller negativ retning (Tjora, 2020). Forskeren vil alltid ha med seg sin kunnskap, verdier og oppfatninger når han går inn i en undersøkelse, noe som kan påvirke forskerens nøytralitet. Det å innta en nøytral stilling til data og i en intervjusituasjon eller samtale på en skole man

kjenner de man skal snakke med og har et forhold til, kan by på utfordringer. Her er det viktig å være bevisst sin er påvirkningskraft og egen adferd i situasjonene. Når rektor inviterer til et intervju må det skapes en atmosfære av trygghet og åpenhet hvor rektor må invitere elevene til å være så åpne som overhodet mulig (Thagaard, 2019). Den maktubalansen som eksisterer både mellom rektor og elever og rektor og foresatte er noe man må ta på alvor å bruke tid på å reflektere rundt (Bæck, 2019). Det å stille åpne spørsmål med mange muligheter til refleksjon og svar kan bidra til at intervju- og samtaledeltakerne oppfatter at her ønsker man virkelig å høre de reelle oppfatningene intervju- og samtaleobjektene sitter med (Thagaard, 2019). Lukkede spørsmål, hvilket vil kunne bidra til det motsatte, nemlig at de som deltar i studien føler seg forpliktet til, eller ser at det er skapt et ønske om hvilke svar som ønskes, bidrar til at maktubalansen opprettholdes (Bryman, 2001). For elevene kan det oppfattes som trygt at de føler støtte fra intervjueren ved nikk, blikk, oppfølgende spørsmål og kommentarer. Dette kan lede dem videre i et resonnement over egne erfaringer og oppfatninger rundt valgt tema. Uansett hvor nøytral forskeren mener seg å være vil det alltid være en ubalanse mellom rollene i de situasjonene som observeres eller studeres. Dette er en del av den etiske vurderingen forskeren må gjøre, men også det som bidrar til hvor troverdig studien vil være. Forskerens standpunkt, kunnskap og holdninger påvirker det forskeren oppfatter og tolker i situasjonene og videre hvordan informasjonen bli analysert. I kvantitative studier vil valg av tema og fokus på kunne påvirke resultatene, noe forskeren må redegjøre for når resultatene skal presenteres (Thagaard, 2019).

### 3.8 Validitet og reliabilitet

Det å ha avstand til det man observerer er viktig innen rasjonalismen, forskeren skal gjøre observasjoner og ikke ha dem. Dette igjen betyr at forskeren når han har denne avstanden vil kunne formidle det han ser, ikke det han tror han ser. Forskeren må stole på tall og data, og om nødvendig justere egne oppfatninger ut fra resultatene. Det å holde distanse er viktig nettopp for å kunne stole på data og å være så objektiv som mulig (Thagaard, 2019).

Hvorvidt et forskningsprosjekt kan tillegges troverdighet og om forskningen er gyldig, henger sammen med transparens og om forskeren redegjør for hvilke valg og avveininger som er gjort underveis i arbeidet (Bryman, 2001). Om problemstillingen blir besvart er avgjørende for graden av validitet. I tillegg kommer om forskeren har dekning i data og empiri for det som hevdes. Videre er det avgjørende å se etter den røde tråden i forskningen. Funnene som

---

presenteres må fremstå som nøytrale. I drøftingen vil det være vesentlig å reflektere rundt i hvilken grad funnene er subjektive og kontekstuelle. En annen faktor som må inngå i drøftingen er i hvilken grad forskeren er en faktor som har innflytelse på de funn som er gjort.

I starten av intervjuene med elevene ble det understreket at det aller viktigste var at de uttrykte sin opplevelse av å delta i utviklingssamtalen og at det finnes ikke riktige og gale svar. Det elevene sa i intervjuene er skrevet på omtrent Sør-Varanger dialekt av en «søring» som ikke kan denne dialekten. Det viktigste i transkriberingen og i utvalg av uttalelser er å gjengi autentiske svar og uttalelser fra elevene, og at elevene skal fremstå i så et godt lys som mulig. Ektheten i svarene har vært viktig å få frem. Shiers modell (Shier, 2001) var nyttig for å ikke bare organisere funnene, men også den oppmerksomheten og bevisstheten som kommer ved å forstå og bruke en slik modell.

Foresatte i FAU er gjerne foresatte som er engasjerte og opptatt av skolen. Min vurdering er at dette engasjementet kunne brukes for å få til en god samtale rundt informasjon og kontakt med skolen. Inngangen til denne samtalen var en rektor med agenda å finne ut hva foresatte egentlig ønsker av informasjon, hvor mye og hvilket innhold som er viktig for dem å få fra skolen både ukentlig og ellers. FAU viste seg å være så engasjerte som forventet og deltok gjerne i dette arbeidet. De tok initiativ til å invitere alle foresatte på skolen til å uttale seg. Dermed var det ikke kun FAU som deltok, selv om ikke mange av de øvrige foresatte valgte å svare på henvendelsen.

I begge studiene er det blitt gjort valg om å hente inn mer data, fra andre kilder enn det som opprinnelig var planlagt, nettopp med tanke på å se om kvantitative og kvalitative data kunne støtte funnene eller at dataene viste ulike ting. De dataene som har fremkommet vil kunne gi en retning for videre utviklingsarbeid på skolen når man ser dem i sammenheng og finner enten en hovedtendens eller noe som stikker seg ut og som man må arbeide videre med.

## 4. Resultater

Analyse av data fra en kvalitativ studie kan være utfordrende å systematisere, særlig om man ikke har konstruert selve intervjuet og spørsmålene ut fra en valgt analysemodell. Med et semistrukturert intervju vil det være vanskelig å finne en analysemodell i forkant. I denne studien ble Shiers modell for elevmedvirkning valgt, dette med begrunnelse i tematikken, altså hvordan elever opplever å delta i en utviklingssamtale (Shier, 2001). I tillegg ble det lagt vekt på falsifisering, altså å teste et utsagn, som Karl Poppers «alle svaner er hvite», et utsagn som kan testes ved at man leter etter den svarte svanen. For Popper er falsifisering viktigere enn verifikasjon.

I studien finnes ferdig bearbejdede data fra flere undersøkelser. Her er det lagt vekt på å se på snitt, om snittet har store endringer fra undersøkelse til undersøkelse. Standardavvik er tatt med som noe som kan fortelle om fordeling av svar i alle undersøkelsene. En vesentlig ting å merke seg er deltakelsesprosenten av foresatte ved skolen. I en av undersøkelsene er deltakelsen god, i de øvrige lav, noe som må vurderes med tanke på validitet og reliabilitet (Lund & Christophersen, 2008).

### 4.1 Funn fra artikkel 1

Et utvalg på 8 informanter samtykket i å delta i et intervju om utviklingssamtalen og hvordan de opplever denne. Informantene er klassenes tillitsvalgt til elevrådet. Jevnt over sier elevene at de er fornøyde med hvordan utviklingssamtalen gjennomføres og sin egen rolle. De har tillit til at det er læreren som har kunnskap om hva som skal snakkes om og at læreren styrer samtalen på en god måte for dem. De uttrykker ikke at de ønsker en mer aktiv rolle i utviklingssamtalen. En elev sier at det kunne være mulig å lede samtalen, hvis de hadde fått lære det. Dette utsagnet gir grunn for skolen å vurdere om man skal iverksette et utviklingsarbeid eller ikke. Det vil være av betydning å involvere både elever og foresatte i dette arbeidet for å forankre det i hele skolen og å skape en felles forståelse og ramme rundt hva en utviklingssamtale på denne skolen skal være, både roller, innhold og form må defineres.

Elevene uttrykker altså at de oppfatter det som viktig at de deltar i utviklingssamtalen, for det er jo de som vet hvordan de har det på skolen. Problemstillingen: «*Hvordan kan skoleleder legge til rette for elevmedvirkning i utviklingssamtalen?*» blir ikke direkte besvart i de konkrete funnene fra intervjuene med elevene, men det elevene gir uttrykk for gir en dypere innsikt for



---

betydningen av styringsdokumentenes føringer og bidrar til å kunne trekke en konklusjon om videre arbeid med utviklingssamtalen.

## 4.2 Funn fra artikkel 2

Den planlagte kvantitative studien utviklet seg til en mixed-methods studie. Årsaken til dette var lav deltakelse i foreldreundersøkelsen og at spørsmålene i foreldreundersøkelsen og sepu-undersøkelsene ikke var helt sammenfallende. Derfor ble det vurdert som rett å innhente supplerende data i form av en semi-strukturert samtale med FAU og en henvendelse til elevrådet om deres bruk og nytte av ukeplanen. Det som overordnet undersøkes er informasjon om og kontakt med skolen. Ut fra dataene som ble samlet inn ble det besluttet i kollegiet å arbeide med en felles leksepraksis og holdning, en felles leksepolitikk og at utforming og innhold i ukeplanen ville være en naturlig del av dette arbeidet. Dette er en direkte følge av innsamlede data, men det er de kvalitative dataene som anga direkte hva det var nødvendig å gjøre for at foresattes overordnede ønsker og behov i skole-hjemdialogen ville imøtekommes. Disse behovene er i korthet en tydelig kommunikasjon rundt lekser både med tanke på mengde og innhold og at ukeplanene ser like ut, også her er det mengde og innhold som er viktig.

Problemstillingen: «*Hvordan kan skoleleder undersøke og legge til rette for videreutvikling av skolens ukentlige informasjon til hjemmet?*», har vært førende gjennom hele utviklingsarbeidet og ifølge dataene i denne undersøkelsen er foresatte overveiende fornøyde med informasjon fra og om skolen. I samtalen med FAU og innspill fra andre foresatte pr e-post gir foresatte uttrykk for at informasjonsflyten er god og at de overveiende får den informasjonen de har behov for. Foresatte og FAU gir noen gode råd når det gjelder informasjon fra skolen som at de ønsker å vite om hva som rører seg i klassen, særlig det sosiale og de ønsker å vite hva de kan bidra med. De gir også råd om å enten legge ned skolens hjemmeside eller å bruke den mer aktivt.

## 5. Drøfting

Utviklings- og endringsarbeid i egen organisasjon kan oppleves som utfordrende ikke bare for ansatte, men også for leder. Ved å bruke data om egen organisasjon vil man kunne begrunne valg på en måte som både aksepteres og forstås. Samtidig er det slik at store metaanalyser som er gjort for eksempel av Hattie, er omdiskutert i Norge. Større kvantitative undersøkelser gjennomført i Norge er også gjenstand for kritikk og diskusjon (Nordahl, 2019). Mange ansatte i skole og barnehage motsetter seg slike undersøkelser og særlig når det gjelder de yngste barna uttrykkes at undersøkelsen ikke har noen verdi da barna eller elevene ikke er i stand til å gjøre en vurdering slik det er fremstilt. I tillegg stiller mange seg kritisk til at de yngste elevene utsettes for denne type testing (Nordahl, 2019). Det må bli skoleleders oppgave og ansvar å oversette og forklare hvilke funn som ligger til grunn for et endrings- og utviklingsarbeid. Et spørsmål som er verdt å stille seg er: Hvordan begrunner lærere og skolen sine valg? Med andre ord om valgene er basert på egen erfaring eller empiri og fag. Dette vil vise om skolens praksis er evidensbasert (Ertesvåg, 2012).

Man kan spørre seg om skoleleder skal «blande seg i» ukeplanen. På den ene side er dette noe som er helt ordinært og som sendes ut her uke uten at vi legger mye refleksjon rundt dette. Samtidig vil en enhetlig utforming og innhold av ukeplanen på skolen gi et inntrykk av at her samarbeider lærerne og vi er opptatt av å formidle de samme tingene, at vi har en felles retning (Ertesvåg, 2012). Det at skolen har en felles oppfatning rundt lekser har det siste året gitt gode tilbakemeldinger fra foresatte og lærerne uttrykker også at de er fornøyd med at dette er gjort. De slipper å ta stilling til hendelser enten noen synes det er for lite eller for mye lekser. Ved at det er utformet et skriv om lekser for hele skolen fritas lærerne for å argumentere og forsvare sin leksepraksis, de følger det skolen har bestemt. De foresatte på sin side vet hva de kan forvente og innrette seg etter dette (Nordahl, 2015). Lærerens autonomi på området svekkes noe, samtidig som det er opp til læreren å finne form på lekser og innholdet. Det er ikke sikkert dette er en konflikt for lærerne, snarere en trygghet.

---

## 6. Konklusjon

Kunnskapsbidraget fra denne studien legger grunnlag for videre utviklingsarbeid på egen skole. Undersøkelsen av elevens rolle og deltakelse i utviklingssamtalen gir grunn til å arbeide videre med en felles forståelse og praksis (Ertesvåg, 2012). Nå har vi på skolen informasjon eleven selv har gitt og kan legge dette til grunn for videre arbeid. I tillegg vil det bli nødvendig med litteraturstudier for å utarbeide en mal som vil ta hensyn til elever, foresatte og læreres behov i en slik samtale (Vedeler, 2020). Da profesjonelle læringsfellesskap er etablert som en måte å arbeide og samarbeide på vil det være naturlig å bruke dette i et slikt arbeid fremover (Dufour et al., 2016).

Elevene har rett på individuell vurdering (Lovdata, 2020b) Vurderingsforskriften sier at elevene skal ha individuell vurdering ut fra kriterier, mål og lærelyst, derfor vil mappemetodikk kunne bli aktuelt å benytte som verktøy både i forberedelser til utviklingssamtalen både for elev og lærer, og som elevens utgangspunkt og mulighet til å ta en mer aktiv rolle (Dysthe & Engelsen, 2003).

For at skole-hjem-samarbeidet skal ivareta eleven på best mulig måte og bidra til utvikling faglig og sosialt må skolen legge til rette for et godt samarbeid (Bæck, 2019). Dette gjelder ikke bare i utviklingssamtalen og i ukeplanene, men i alt samarbeid mellom skole og hjem. Her vil det når det mest grunnleggende er etablert, bli vesentlig å se på flere samarbeidsområder for skolen og foresatte. Vi må legge til grunn at foresatte vil sine elever det beste, det er ikke alltid skole og hjem er enige om hva som er det beste, og hvordan man skal komme dit. Da er det skolen som den profesjonelle part som må legge til rette for et godt samarbeid (Bæck, 2019).

*Hvordan kan skoleleder i sin rolle bidra til, og lede utviklingsarbeidet i skolen? En studie med vekt på skole- hjemsamarbeid og elevens rolle i utviklingssamtalen.*

Skoleleders rolle blir vesentlig i det videre utviklingsarbeidet både med tanke på å lede det og legge til rette for gode prosesser og felles læring og utvikling i de profesjonelle læringsfellesskap som er etablert (Paulsen, 2019). Ved å være oppmerksom på mulighetene og utfordringene utviklingsarbeid gir, vil skoleleder kunne bruke sin rolle aktivt for å påvirke elevens læring og å utvikle et godt skole-hjem samarbeid (Robinson, 2015).

## Litteratulliste

- Breilid, N., & Lassen, L. M. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Fagbokforlaget.
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bæck, U. D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet hjem og skole* [UDIR]. Forskningsartikkel: Samarbeidet hjem og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2003). *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt forlag.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal Akademisk.
- Forfang, H. (2019, 9). *Ledelse og kapasitetsbygging på skoleeier og skoleleder nivå*.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* (16. utg.). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2019). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lovdata. (2020a). *Forskrift til opplæringsloven*. Forskrift til opplæringsloven. <https://lovdata.no/pro/#document/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Lovdata. (2020b). *Vurderingsforskriften* [Lovdata]. Vurderingsforskriften. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)

- 
- Lund, T., & Christophersen, K.-A. (2008). *Innføring i statistikk*. Gyldendal Akademisk.
- Melvold, L., Hansen, L. C., & Holte, L. (2020). *Samarbeid til barnets beste. Praksisnære perspektiver fra Barnehagen*. Kommuneforlaget AS.
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder*. Gyldendal Akademisk.
- Myhr, L. arild. (2018). Kultur for læring i Hedmark. *Paideia*.
- Nordahl, T. (2014). *Foreldrenes deltagelse og ionvolvering i elevenes skolegang*. Sepu.  
<https://ez.inn.no/prosjektsider/sepu/nyheter/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang#>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2017). *Dette vet vi om bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2019). Kritikken av kvantitativ forskning i pedagogikk. *Paideia*.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M., & Aas, M. (2017). *Ledelse i frmtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2017). *Felles ansvar for profesjonsutvikling*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/felles-ansvar-for-profesjonsutvikling/>
- Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.
- Robinson, V. (2019). *Færre endringer- Mer utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag. Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin*. Hjemmets bokforlag as.
- Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*.  
Researchgate. file:///C:/Users/mebo/Downloads/Shier-PathwaystoParticipation.pdf
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget.

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.

UDIR. (2021). *Overordnet del*. Overordnet del, prinsipper for grunnopplæringen.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

UDIR. (2022). *Hva sier forskningen om lekser?* UDIR. [https://www.udir.no/tall-og-](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hva-sier-forskningen-om-lekser/)

[forskning/finn-forskning/rapporter/hva-sier-forskningen-om-lekser/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hva-sier-forskningen-om-lekser/)

Vedeler, G. W. (2021). Collaborative Autonomy–Support – A Pivotal Approach in the

Legislation Regulating School–Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65, 2021-Issue 7.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2020.1788155?scroll=top&needAccess=true>

Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige Lærere*. Gyldendal.

---

# Artikkel 1. Hvordan kan skoleleder legge til rette for elevmedvirkning i utviklingssamtalen?

## Innledning

Skolens samfunnsoppdrag og grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis beskrives i overordnet del til fagfornyelsen. Skolen skal ikke bare ha fagfokus, men la det som omhandles i overordnet del prege alt som gjøres i skolehverdagen. Overordnet del er en forskrift og må leses sammen med opplæringsloven og fagplanene (UDIR, 2021). Elevenes danning og demokratiske opplæring er en viktig del av skolens oppgave. For å ivareta alle de viktige områdene skolen skal arbeide med, presiseres i overordnet del, kap. 3.3 betydningen av samarbeid mellom hjem og skole. I tillegg sier forskrift til opplæringslova kap 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregåande opplæring følgende:

### § 20-3. *Foreldresamarbeid i grunnskolen*

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. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om den sosiale utviklinga og anna utvikling hos eleven. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven (Lovdata, 2020a).

Ikke bare angis minstetallet for antall møter i løpet av skoleåret, her fremkommer også hva som skal være innholdet i en slik samtale. Videre i forskriften sies noe om elevens rett til å delta i samtalen. Forskriften sier lite om elevens rolle, men at eleven har rett til å delta fra fylte 12 år. Det er elevens rett til å bli hørt og elevens rett til medvirkning og hvilken betydning dette har for utviklingsarbeidet på skolen som skal være fokus i denne studien. I et annet kapittel i forskriften finner vi elevens rett til samtale om sin utvikling, §3-7 (Lovdata, 2020a). Denne samtalen skal være halvårlig og kan gjennomføres i forbindelse med foreldresamtalen eller utviklingssamtalen som den omtales som her. Tradisjonelt har man hatt fokus på foreldresamarbeidet, og det er selve foreldresamarbeidet som fremkommer i forskriften. I løpet av de siste årene har barnets rett til å bli hørt og barnets rett til medvirkning blitt mer og mer viktig og vektlagt både fra departement og direktorat, også i rettsvesenet både nasjonalt

og internasjonalt. Særlig §12 i barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 2003) brukes hyppig hos alt fra skole til statsforvalteren og i noen tilfelle helt til Haag.

Utviklingssamtalen er et stadig tilbakevendende tema hos lærerne på den skolen jeg arbeider på. Dette har ulike årsaker. Noen gruer seg, og andre ser mulighetene i utviklingssamtalen og andre igjen befinner seg på ulike steder mellom disse. Hovedvinkling de par siste årene på skolen har vært hvordan vi gjennomfører utviklingssamtalen. Ikke bare den tekniske gjennomføringen, men også forarbeid, elevsamtalen, elevens- og foresattes mulighet til forberedelser, selve samtalen og etterarbeidet. I felles utviklingstid har kollegiet arbeidet med utviklingssamtalen, og i første omgang har vi laget tegn på god praksis, før, under og etter utviklingssamtalen.” Tegn på god praksis” skulle i første omgang fungere som en rettesnor for lærernes arbeid med utviklingssamtalen. Bakgrunnen for dette var å kunne sikre brukerne, altså elevenes, og foresattes, en utviklingssamtale som ivaretar elevens og foresattes rett og behov for informasjon og kommunikasjon med skolen (Vedeler, 2021).

Lærerne ga uttrykk for behov for felles praksis og å fremstå som profesjonelle ved at elever og foresatte møter den samme samtalen uansett hvilken lærer som gjennomfører den. Det handler om forberedelser, innhold, gjennomføring og etterarbeid. Den største delen av diskusjonen i kollegiet var elevens rolle og del i utviklingssamtalen. Selve innholdet er sikret gjennom et langsiktig arbeid på skolen med utarbeidete skjema som brukes som utgangspunkt for samtalen. Vedlegg 4 og 5. Mappemetodikk og at eleven selv skal presentere eget arbeid og ha en aktiv rolle i en slik samtale var et synspunkt som vant gehør hos en del av lærerne (Dysthe & Engelsen, 2003). Samtidig fantes og finnes en del motstand mot dette. Mye av diskusjonen hadde utgangspunkt i egen praksis og verdisyn, snarere enn hva vi vet finnes i forskningen.

Vi vet at samarbeidet mellom skole og hjem har stor betydning for elevens læring, noe som igjen bør uttrykkes i et godt arbeid rundt utviklingssamtalen (Nordahl, 2015). På hvilken måte og innhold utviklingssamtalen gjennomføres er av interesse å undersøke og kan gi grunnlag for utviklingsarbeid på egen skole (Samnøy, 2015).

Hensikten med å undersøke utviklingssamtalen og elevens opplevelse av denne vil være å finne indikasjoner som gir valg for videre arbeid og retning for hvordan utviklingssamtalen skal utvikles og implementeres på skolen. Dette gir følgende problemstilling:

*Hvordan kan skoleleder legge til rette for elevmedvirkning i utviklingssamtalen?*



---

Denne studien skal undersøke elevens rolle og opplevelse av utviklingssamtalen, med mål å få økt forståelse av hva som må til for å sikre en god og trygg utviklingssamtale for eleven. Selve hensikten med å undersøke hvordan elevene oppfatter utviklingssamtalen vil ikke nødvendigvis være å endre formen slik den er nå, men å finne hva som må til for at utviklingssamtalen skal være god og hensiktsmessig. Det elevene uttrykker bør være noe kollegiet legger til grunn sammen med andre funn og evalueringer i videre utviklingsarbeid slik at skolen utvikler en form som er til beste for våre brukere, både elever og foresatte, hvor dette møtet mellom skole og hjem oppfattes som et samarbeid .

## **Teoretisk og empirisk grunnlag**

Med ny læreplan og revidert opplæringslov bringes inn nye føringer for opplæringen i skolen og som definerer skolens samfunnsoppdrag. Blant det som skal ivaretas og forvaltes er elevens utvikling til demokratisk deltakelse og til å være aktivt medvirkende i samfunnet (UDIR, 2021). Dette er ferdigheter som krever øvelse samtidig som det gir muligheter til aktiv medvirkning i eget liv. Elevene kan ved tilrettelegging og støtte erfare hvordan de kan ta egne og bevisste valg. For å forberede elevene til å bli bevisste samfunnsborgere er slike erfaringer av stor betydning. Et av de overordnede prinsippene for opplæringen er demokrati og medvirkning (UDIR, 2021). Det er de overordnede føringene og bestemmelsen som er hovedgrunnlaget for teorien knyttet til elevens rett og mulighet til medvirkning i denne teksten.

Ved å lese, tolke, forstå og omsette læreplanen vil skolen ha ulike handlingsteorier som igjen vil være grunnlaget for å vurdere og justere eller endre skolens praksis. For å kunne arbeide med handlingsteoriene er det viktig for kollegiet og de profesjonelle læringsfelleskapene på skolen å ha kunnskap om læringsteori og handlingsteori.

## **Utviklingsarbeid på egen skole**

Robinsons handlingsteori (Robinson, 2019) er grunnlaget for, og tanken bak videre arbeid For å finne noe forståelse og empiri om skolens praksis er det avgjørende at kollegiet benytter tall fra skolen og andre opplysninger man har, som for eksempel intervjuer med elevene. Om praksisen skal endres eller justeres vil man kunne finne ved å studere det kunnskapsgrunnlaget man har, og at utviklingsarbeidet bygges på forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2017). Nå må understrekes at et utviklingsarbeid ikke bør iverksettes kun på bakgrunn av en enkel studie, men etter en totalevaluering av det man vet om praksis og kunnskap som finnes om emnet.

Robinsons 4 faser i handlingsteorien kan benyttes for å engasjere deltakere ei et utviklingsarbeid. Fase en handler om å undersøke og evaluere om og i hvilken grad et endringsarbeid skal foregå (Robinson, 2019). Man må på dette stadiet bli enige om man har et problem eller ikke, altså en evaluering av egen praksis. Som evaluering av utviklingssamtalen og elevens rolle utviklet lærerne på Hesseng Flerbrukssenter et dokument eller et glansbilde av utviklingssamtalen delt i tre hoveddeler; Før, under og etter utviklingssamtalen. Evalueringsformen var en I-G-P prosess og det skulles evalueres ut fra ”tegn på god praksis”. Tegn på god praksis benyttes mye av UDIRs veilederkorps, og er en evalueringsform som har satt seg på skolen og som benyttes i det meste av den evalueringen som gjøres. Tegn på god praksis gjøres ved at man identifiseres hva som kjennetegner god praksis og i tillegg hva som kan bli bedre. En positiv evalueringsform som hjelper til å fokusere på det som faktisk er bra med praksisen, i tillegg skal man finne hva som kan bli bedre. Fase to i handlingsteorien er å synliggjøre handlingsteorien som ligger bak, hvilke oppfatninger, verdier og konsekvenser baseres den på. Fase tre er å vurdere fordelene med det som allerede finnes, og ut fra dette foreslå en ny handlingsteori. Den siste fasen er å implementere og evaluere ny handlingsteori (Robinson, 2019). Robinsons handlingsteori baserer seg i likhet med flere slike teorier, som for eksempel enkel- og dobbeltkretslæring, og på Argyris og Schöns handlingsteori (Irgens, 2001).

Ved siden av tegn på god praksis, vil pedagogisk analyse bli en vesentlig måte å arbeide på. Pedagogisk analyse er et verktøy skolen er blitt kjent med gjennom utviklingsarbeid initiert av RSK- øst- regionalt samarbeidskontor -hvor alle kommunene i Øst-Finnmark er med. Vi startet arbeidet i 2018. I tillegg til en stor undersøkelse for elever, foresatte og alle ansatte på skolen, har lærere og assistenter arbeidet med utviklingsarbeid, blant annet pedagogisk analyse. En pedagogisk analyse gjennomføres ved at man bestemmer mål for arbeidet og så finner problemet, eller det man ønsker å endre. Mål og problem skal begrunnes ut fra skolens visjon og målsettinger. Kollegiet starter så å finne aktuell informasjon. Når dette er gjort starter arbeidet med å finne hva som er opprettholdende faktorer for problemet eller utfordringen. De opprettholdende faktorene kategoriseres i 3 perspektiv: Kontekstuell perspektiv, aktørperspektiv og individperspektiv. Når man har disse opplysningene på plass, kan tiltak og strategier utarbeides, gjennomføres og evalueres. Evalueringen vil gi hvordan videre arbeid skal gjøres (Nordahl, 2012).

Å endre og implementere ny praksis i skolen er utfordrende. En faktor for å lykkes kan være i hvilken grad skolen, det vil si alle ansatte, ledelse, lærere og assistenter har vært i stand til å

---

knytte utviklingsarbeidet mot de resultatene ulike undersøkelser og kunnskap om egen skole viser. For å i det hele tatt få i stand et utviklingsarbeid er det vesentlig å analysere hvor skolen er i dag og hvor vil vi, hva er fremtidige mål?(Sunnevåg & Andersen, 2012) Et slikt arbeid krever en aktiv, tydelig og støttende ledelse. Selv om man ikke skal gjøre store endringer kan det oppleves som svært krevende for noen ansatte, mens andre ansatte opplever at endringene ikke er store nok.

## Elevers rolle og medvirkning

Utviklingssamtalen med elevens deltakelse praktiseres ulikt på ulike skoler og innad på den enkelte skole. I hvilken grad det forventes at eleven skal delta er også ulikt. Det er skolen som skal legge til rette for skole-hjemsamarbeidet og involvere de foresatte i beslutninger og informasjon vedrørende sitt barn (Drugli & Nordahl, 2016). Elevens rolle i dette samarbeidet er det lite forsket på, derfor er dette perspektivet ekstra spennende.

Elevundersøkelsen har en egen indeks om medvirkning. Her er spørsmålene knyttet til demokratiske funksjoner som elevrådsarbeid, altså den med formelle og overordnede siden av medvirkning i skolen. Den enkelte elevs medvirkning sier elevundersøkelsen lite om men muligheten til medvirkning ligger implisitt.

For at den enkelte elev skal kunne utvikle sine demokratiske evner og muligheter, må de øve på det. De må lære gjennom egen erfaring (Vaage, 2000) og ved å lære sammen med og av medelever i et sosiokulturelt samspill (Säljö, 2000). Dette arbeidet er formalisert ved at elevene har mulighet til demokratisk arbeid gjennom elevrådet og samarbeidsutvalget og skolens miljøutvalg. Her er kun få elever medlemmer, men et godt fungerende elevråd vil kunne gi gode signaler til alle elevene på en skole.

Elevens stemme må høres og bringes frem av voksne (Jordet, 2020). Tross alt er det eleven som vet mest og best om seg selv og sin skolehverdag. Eleven sitter inne med mye verdifull og viktig informasjon foresatte og lærere bør ha del i. Dette er utgangspunktet, eller grunntanken for hvorfor eleven bør ha en tydelig rolle i utviklingssamtalen. Med dette fokuset vil lærer og foresatte kunne gi sin elev anerkjennelse (Jordet, 2020) Hvorfor anerkjennelse og medvirkning må vies oppmerksomhet handler om elevens syn på seg selv, selvbevissthet og selvfølelse. Disse elementene er viktige for elevens mulighet til å lære og utvikle seg.

Utviklingssamtalen handler helt formelt om skole-hjemsamarbeid og det er først ved 12-års alder eleven har rett til å delta i denne. Nordahl skriver i sin bok hjem-skolesamarbeid at minst annenhver utviklingssamtale bør foregå uten eleven (Nordahl T., 2015). Dette handler om flere ting, blant annet at det har blitt sedvane at eleven deltar, uten videre refleksjon rundt denne praksisen. De voksne vil ha behov for å snakke om oppdragelse og andre ting som er vanskelig å ta opp med eleven til stede, og at man har behov for en type voksenkommunikasjon rundt dette (Nordahl, 2015). Et viktig punkt som trekkes frem er at det sjelden kommuniseres fra skolen hva som gjør at det er fordelaktig for eleven å delta i utviklingssamtalen. I sin utvikling er det viktig for eleven å ha støtte fra både foresatte og skolen. Utviklingssamtalen er en arena hvor eleven kan oppleve denne støtten (Vedeler, 2021).

Mappemetodikk og elevstyrte utviklingssamtaler finnes det noe fagstoff om, men lite. Mye av det som finnes er gammelt, fra 1990- 2004, man kan spørre seg om dette var en form som var «i tiden» og som har dødd ut, eller om dette brukes. Elevstyrte utviklingssamtaler og mappemetodikk brukes fremdeles i noen utstrekning, jeg har funnet lite forskning og litteratur på området.

## Læreplanteori

Skolen er i stadig utvikling. Av store og avgjørende hendelser er nye læreplaner. Ny læreplan fører ofte til debatter og holdninger og oppfatninger om hva læring og skole er, blir aktualisert. Holdninger og meninger om skole og undervisning er noe man må forholde seg til enten man vil eller ikke, for dette møter vi i hverdagen både i møte med andre mennesker og media. Alle har et forhold til skole, og mener ofte noe om skole. Politikerne har sine interesser og gir uttrykk for disse gjennom læreplaner og lover. Brukerne, altså elevene og de foresatte har sine interesser, men de har ingen myndighet annet enn det de har av innflytelse på politikere og lovgivende organer. Elevenes og foresattes interesser skal tas vare på gjennom læreplanene og opplæringsloven samt samarbeid med skolen gjennom foreldremøter og samtaler (Imsen, 2007).

Fra politisk hold blir det utarbeidet læreplaner som kan karakteriseres som lærerens arbeidsbeskrivelse; det som bestemmer hva læreren skal arbeide med. Læreren tolker dette dokumentet og legger planer ut fra dette, deretter kommer det konkrete arbeidet i undervisningen og i møte med elevene. Goodlads beskrivelse av de ulike nivåene i læreplanen kan betegnes som læreplanens fem ansikter (Garmannslund et al., 2012; Imsen, 2007). Med

---

denne fremstillingen er hensikten å belyse at det er forskjell på hvordan en læreplan er skrevet og hvordan den blir oppfattet og praktisert. Det er en ganske lang vei fra idé til handling i denne sammenhengen og det er ikke nødvendigvis slik at intensjonen bak læreplanen er sammenfallende med slik den til sist blir oppfattet av brukerne, lærere, foresatte og elever.

*Den ideologiske læreplanen* er øverst i læreplanhierarkiet. De som utarbeider læreplanen tufter denne på sine ideologier, samtidig må de ta hensyn til næringsinteresser og andre ideologier og politiske strømninger. På dette nivået omfattes planene av de ideene som de som utarbeider læreplanen har når de arbeider med planen.

*Den formelle læreplanen* er det ferdige dokumentet som blir vedtatt i stortinget. Ideen bak læreplanen vil sannsynligvis anes. Prosessen frem til den ferdige planen er en demokratisk prosess, hvor det er tatt hensyn til mange interesser og politiske syn.

*Den oppfattede læreplanen* er slik forskjellige aktører oppfatter eller tolker den. Lærere og foresatte er de man første rekke tenker på. Foresatte har forventninger til skolen, noe de kan ha fått gjennom blant annet å lese læreplanen og tolke denne. Læreplanen er et av de styrende dokumenter lærerne bruker i utarbeidelsen av mer konkrete planer for arbeidet i skolen. Læreren tolker læreplanen ut fra sin kompetanse og pedagogiske ståsted. All tidligere erfaring og utdanning hos læreren spiller inn på hvordan læreplanen tolkes og hvordan læreren planlegger sin undervisning.

*Den gjennomførte læreplanen* kommer dernest. Her handler det om hva som skjer i undervisningen. En faktor kan være hvordan læreren agerer når det skjer uforutsette ting i en undervisningsøkt. Læreren handler og gir respons på dette, og alt som skjer blir en del av den gjennomførte læreplanen. Hverdagspraksisen bestemmer hva som blir den gjennomførte læreplanen. Lærerens evne til å se muligheter til ulike måter å gjennomføre læreplanen på vil også påvirke.

*Den erfarte læreplanen* er slik elevene og lærerne oppfatter og erfarer det som skjer i skolehverdagen. Elever og lærere har ikke nødvendigvis sammenfallende oppfatninger. Hvordan elevene erfarer det som foregår i timene påvirkes av flere ting. Eksempelvis kan nevnes sosiale aspekt, forutsetninger elevene har for det som arbeides med, hvordan oppgavene er utformet og i hvilken grad læreren formidler sine mål og hensikter med undervisningen (Imsen, 2007).

## Metode

Man kan si at metode og hvilke data man ønsker gir seg ut fra problemstillingen, men det er ikke nødvendigvis slik (Bryman, 2001). I så tilfelle må problemstillingen være så nøyaktig utformet at metoden er vurdert som en komponent i problemstillingen (Thagaard, 2019). Underveis i arbeidet med denne studien oppsto et ønske om ikke nødvendigvis mer data, men data som kunne være utfyllende og kanskje forklarende, derfor finnes data fra elevundersøkelsen høst 2020. Dette gir et lite utvalg data fra en kvantitativ undersøkelse i tillegg til intervjuene. Det er den kvalitative undersøkelsen som er hovedgrunnlaget for studien. Dette handler om ønsket om å kunne undersøke hva elevene sier om sin opplevelse av deltakelse og mulighet til medvirkning i utviklingssamtalen, og muligheten til å stille oppklarende og utfyllende spørsmål i et semistrukturert intervju. (Tjora, 2020) Nettopp dette er det som gjerne kjennetegner en kvalitativ metode, der forskeren går i dybden på problemstillingen.

## Kvalitativt Intervju

Denne studien var planlagt som en kvalitativ undersøkelse med semistrukturerte intervju. For å studere meninger, holdninger og erfaringer er intervju en metode som er vanlig å benytte (Thagaard, 2019). En kvalitativ metode kjennetegnes ved at den går i dybden, ikke i bredden og med mange informanter slik en kvantitativ metode vil gjøre. En kvalitativ metode er ute etter å se på ett spesielt område fremfor å telle antall forekomster (Bryman, 2001). En kvalitativ metode vil gi et bilde av en liten gruppes oppfatning rundt problemstillingen der og da og kan ikke generaliseres til å gjelde mange.

I intervjuguiden er formulert hva man ønsker å undersøke samtidig som det gis muligheter til å justere intervjuet dersom det fremkommer opplysninger som er interessant for undersøkelsen. Semistrukturert intervju er den vanligste varianten av intervju, der forskeren har en ramme og forberedte spørsmål, samtidig er metoden fleksibel og forskeren kan endre og justere intervjuet underveis hvis det er nødvendig eller hensiktsmessig (Bryman, 2001). Fleksibiliteten i en kvalitativ metode kan være både en fordel og en ulempe. Den gir forskeren et stort handlingsrom, noe som innebærer at det er viktig å holde fokus. På den andre siden ligger mulighetene der til å endre og justere for å kunne underbygge og utdype problemstillingen.

---

En oppfatning og kritikk er at en kvantitativ studie ikke gir gode nok og valide og reliabile data. Validitet og reliabilitet kan ofte handle om på hvilken måte forskeren håndterer sitt forhold til informantene og hvordan dataene blir bearbeidet og analysert i etterkant. Hovedforskjellen er at en kvantitativ studie kan generaliseres og funnene kan brukes til å beskrive noe vi vet eller at funnene gir en tendens. I dette tilfellet brukes elevundersøkelsen som har mange informanter, og hvor man samtidig kan ta ut et lite og spesifikt utvalg, men selve elevundersøkelsen er gjennomført på alle landets skoler og det er 7.trinns svar som gjelder for det som publiseres. Dette kan si noe om tendensen på de ulike indeksene. Samtidig kan man trekke ut data fra egen skole og sammenligne med kommune, fylke og nasjonale tall.

## Utvalg

Når forskeren er rektor ved den skolen hvor informantene er elever, kan man se for seg flere utfordringer, særlig etiske og utfordringer som har med reliabilitet å gjøre. Kan man virkelig stole på de dataene som fremkommer? (Tjora, 2020) I denne studien er det gjort et strategisk utvalg av fokusgruppe. Et utvalg som er lite nok, det vil si mellom 1 og 20 informanter, til å få et håndterlig datamateriale, samtidig som det skulle gi et bilde av flere årstrinn. Valget falt på å gjennomføre gruppeintervju med elevrådsrepresentantene på skolen. 2 elever fra hvert av 4.- 7. årstrinn. Hvorfor nettopp disse? Jeg kjenner elevene godt og vet at de er vant til å snakke med både voksne og elever. Elevene i elevrådet er ingen homogen gruppe faglig eller sosialt bortsett fra nettopp dette at de er valgt av sine medelever til å være deres representanter i elevrådet. Dette gav 8 informanter.

Mitt valg av informanter har gjort at jeg har utsatt meg for, det sosialantropologer kaller, å ”go native”. Med andre ord at man kan bli partisk, velger side, eller bli for personlig involvert, man kan miste den akademiske distansen som etterstrebes i forskningsarbeid (Repstad, 1998). På den annen side er det fordeler ved å kjenne informantene. Det å få innpass er sannsynligvis lettere, og man har et felles språk og kommunikasjonsmønster som gjør det lettere å formidle sine mål og ønsker. I følge Repstad er dette noe man heller bør være oppmerksom på når materialet skal tolkes og bearbeides, slik at man ikke overtolker og legger en annen betydning til utsagn enn det som virkelig er uttrykt. I forståelsen og tolkningen av data er rasjonalitets- og barmhjertighetsprinsippet viktig. Forskeren skal fremstille intervjuobjektene på en slik måte at de fremstår som fornuftige. Det betyr at forskeren skal ta utgangspunkt i at personen

eller personene er fornuftige og i sin tolkning av personenes ytringer forstår disse slik at de som intervjues fremstår som mest mulig fornuftige (Gilje & Grimen, 1993).

I forkant av intervjuene hadde jeg en samtale med hele elevrådet og informerte om arbeidet og hensikten med denne studien. De ble informert om at dette er helt frivilling og samtidig fikk de med seg informasjonsskriv fra Norsk senter for forskningsdata AS hjem slik at foresatte skulle kunne bli informert og samtykke eller ikke til at elevene deltok i studien. (vedlegg 2) Jeg ble kontaktet av et par foresatte som ønsket nærmere informasjon. Alle elevene og deres foresatte samtykket til å delta i studien.

## Gjennomføringen

Det å utvikle en god intervjuguide er et arbeid som krever omtanke. Når planen er et semistrukturert intervju, må man ha en skisse og hovedområder som skal snakkes om i intervjuet. Samtidig skal ikke intervjuet være så stramt planlagt at enhver mulighet til justering underveis ikke er mulig. Man ønsker en samtale hvor deltakerne kan samtale relativt fritt rundt temaet (Tjora, 2020). Elever som er så pass unge, fra 10- 12 år gamle, vil ofte trenge hjelp til å komme i gang med samtalen, og særlig når det gjelder en type problematikk eller tema de ikke ofte reflekterer rundt. For å prøve ut om intervjuguiden og spørsmålene ga elevene mulighet til refleksjon og opplysninger som kan belyse problemstillingen gjennomførte jeg et pilotintervju. Jeg ba to elever jeg oppfatter som reflekterte og villige til å uttrykke egne meninger om å hjelpe meg med pilotstudien. I etterkant av intervjuet ba jeg om råd og de uttrykte at spørsmålene var gode, samtidig diskuterte vi rekkefølgen på spørsmålene. Resultatet var å beholde spørsmålene men endre rekkefølgen noe.

Det første gruppe-, eller fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med elever fra 6. og 7. trinn. Underveis i intervjuet ble det tydelig at særlig en elev på 7.trinn dominerte samtalen. Den andre eleven på 7. trinn fikk også en mer fremtredende rolle enn 6.trinnselevne. Som en konsekvens av dette valgte jeg å gjennomføre intervju med de gjenværende elevene klassevis. Det betyr at to av intervjuene ble gjennomført med 2 elever og ett med 4. Jeg er av den oppfatning at dette ikke har påvirket svarene, men at 6.trinnselevne ikke deltok i samme grad som de øvrige elevene. Elevenes navn er utelatt, men det er brukt koder som identifiserer kjønn og klassetrinn, J5 betyr jente 5.trinn, G7 betyr gutt 7. trinn. Intervjuene er transkribert av meg og kodet med utgangspunkt i Shiers modell for elevmedvirkning. Denne forklares nærmere senere i teksten.



---

## Etikk, forskerens rolle

Forskeren må ha en klar formening om, og være bevisst på, etikken rundt et intervju. I dette tilfellet vil det være en maktubalanse mellom forsker og informanter nettopp fordi forsker er rektor og informantene er elever på samme skole. I en intervjusituasjon skal informantene være trygge på at de fremstår på best mulig måte, noe som muligens tas som en selvfølge når man kjenner eller kjenner til hverandre så godt, men dette er ingen selvfølge. Tanken om at informantene blir godt ivaretatt som en selvfølge, er noe som gjør at forskeren må være enda mer påpasselig med å trygge informantene og sørge for å ivareta sin egen posisjon i forhold til informantene. Når man kjenner hverandre vil det være fort gjort å bli for familiær og privat, og her må forskeren være forsiktig med å invitere til for private utsagn og at informantene angrer på ting som er blitt sagt i løpet av intervjuet. Forskeren skal ivareta de som er intervjuet sin integritet (Thagaard, 2019).

## Elevundersøkelsen hovedindeks medvirkning, kvantitative data.

Elevundersøkelsen er obligatorisk en gang i året og skal gjennomføres hver høst. Det er frivillig om alle klasser på mellomtrinnet skal delta, men den er obligatorisk for 7. trinn. På min skole får alle elevene på mellomtrinnet mulighet til å delta. Høsten 2020 hadde vi 93% deltakelse. I forkant av gjennomføring gjennomgås elevundersøkelsen felles i klassen. Lærer leser spørsmål og forklarer slik at elevene skal forstå, og elevene har mulighet til å stille utdypende og oppklarende spørsmål. Mange av spørsmålene i elevundersøkelsen danner grunnlaget for både elevsamtale og utviklingssamtale for mellomtrinnet, på skolen noe som vi fremgå av vedlegg 5. For de yngste elevene er denne noe forenklet, vedlegg 4. For begge hovedtrinn legges vekt på relasjoner mellom elever og elever- lærer. Elevens trivsel, motivasjon og medvirkning i tillegg til det faglige er viktige tema. Faglig er hovedvekten på norsk, engelsk og matematikk. Mobbing er et selvfølgelig tema i elev- og utviklingssamtalen.

Elevundersøkelsens svarmuligheter er fra 1 til 5 hvor 5 er høyeste skåre. I denne analysen er kun indeks Elevdemokrati og medvirkning tatt med fordi det er den indeksen som er relevant for temaet. Denne indeksen består av 4 spørsmål.

Kvantitative undersøkelser har vært og er omstridt i norsk skole. Særlig Hatties Synlig læring kritiseres. Ett argument er at forskningen utgir seg for å være objektiv og ikke er åpen for den pedagogiske diskusjonen (Nordahl, 2019). Den private oppfatningen og verdisynet hos leseren

blir kanskje utfordret av det tallene viser og derfor tar man avstand fra større kvantitative undersøkelser. Hvor man posisjonerer seg imellom epistemologi og ontologi, eller læren om det som eksisterer og læren om kunnskap og hvordan vi skaffer denne, vil ha betydning for hvordan man oppfatter og aksepterer empirien i kvantitative undersøkelser (Bryman, 2001).

## Analyse

For å kunne analysere og kategorisere resultatene i datamaterialet krever at man finner en modell å analysere etter. Ideelt, eller slik jeg oppfatter det, burde analysemodellen legge grunnlag for hvilke spørsmål som skal inngå i intervjuet for å få en helhetlighet over arbeidet fra starten av. Slik har det delvis vært i dette tilfellet. Det har tidlig vært klart at elevens medvirkning eller rolle i utviklingssamtalen er fokus i undersøkelsen. For å systematisere funnene har det stått mellom to modeller; Shiers modell eller tankegangen bak Goodlads læreplanteori (Imsen, 2007). Goodlad beskriver prosessen fra det overordnede, det idealistiske til elevens oppfattede læreplan, eller her utviklingssamtale. Dette vil kunne være en god måte å analysere ut fra, da utviklingssamtalen er klart definert i forskriften og i overordnet del av fagfornyelsen. På den annen side sier ikke denne modellen noe om elevens medvirkning eller rolle. Goodlads læreplanteori har fem nivåer som er behandlet tidligere i denne artikkelen.

En slik analysemodell er svært interessant, i denne studien er det lagt vekt på elevens medvirkning og mulighet til dette. Thagaard sier at analysen foregår ikke bare i selve analysedelen, men gjennom hele arbeidet (Thagaard, 2019). En prosess som foregår kontinuerlig og vil ha en innvirkning på hele arbeidet, fra utforming av problem eller forskningsspørsmål og frem til drøfting og konklusjoner. I denne studien har fokus vært elevenes oppfatning av sin mulighet og reelle medvirkning i utviklingssamtalen som verktøy for å utvikle eller endre nåværende praksis på skolen. Dermed gis skoleleder mulighet til å sikre felles forståelse i kollegiet og god og trygg praksis for utviklingssamtalen på skolen til beste for elev, foresatte og lærere baseres på empiri og viten om egen virksomhet og de som deltar i utviklingssamtalen.

Det er med utgangspunkt i dette valg av analysemodell ble gjort. I Shiers modell beskrives 5 ulike trinn med eleven i fokus, altså 5 ulike trinn av elevmedvirkning (Shier, 2001).

---

## Shiers modell

Fagfornyelsens overordnede del har et eget delkapittel, kapittel 1.6; demokrati og medvirkning og er en del av opplæringens verdigrunnlag. ”Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis.” En viktig del å ha med seg i planlegging av skolens virksomhet. Shiers modell kan bidra til å strukturere et slikt arbeid. Denne modellen er kompleks, og kan benyttes i flere sammenhenger og i større, systematisk arbeid rundt elevens medvirkning, noe som er aktualisert med ny læreplan. I denne studien brukes de fem hovedpunktene som en måte å analysere dataene fra intervjuene. Hvert hovedpunkt har tre underpunkter som er mer relevant i direkte arbeid med elevene i skolen og lærerens eller den voksnes holdning til elevmedvirkning. Dette fremkommer tydelig i vedlegg 3(Shier, 2001) Underpunktene i modellen er ikke en del av analysen.

### *Eleven blir lyttet til*

Dette innebærer at en voksen lytter til hva eleven har å si og at eleven opplever å bli lyttet til. Ingen formell forpliktelse for noen, men mulighet til å snakke med en voksen som vil lytte. Det som forventes er at eleven selv uttrykker sin mening eller syn.

### *Eleven støttes i å uttrykke sin mening og sitt syn*

Elevsamtalen er en viktig forberedelse til utviklingssamtalen. Eleven kan her settes i stand til å få støtte til å uttrykke sitt syn i samarbeid med voksne. Helt vesentlig er at det settes av tid til å samtale og at den voksne lytter aktivt. Vi opplever at elever i varierende grad ønsker å uttrykke sitt syn i en utviklingssamtale, men de bruker gjerne sjansen de får i en elevsamtale med kontaktlærer. Dette kan bero på manglende trygghet, lav selvsikkerhet, at de er sjenerte eller har tidligere erfaringer som påvirker deres ønske og evne til å uttrykke sitt syn. Dette innebærer at de voksne må være positive til å gi eleven støtte og tydelig uttrykke dette (Shier, 2001).

### *Elevens mening og oppfatning inkluderes*

Eleven deltar i samtale og beslutningsprosess som angår dem. Heller ikke her formell plikt til å legge elevens syn til grunn for beslutninger men de voksne skal aktivt utforske elevens meninger og oppfatninger og inkludere dette i sin beslutning (Shier, 2001). I barnekonvensjonens artikkel 12 kan vi lese:

Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Barne- og familiedepartementet, 2003).

Dette betyr at eleven skal gis mulighet til å uttrykke sitt syn, samtidig som de ansvarlig voksne skal vurdere og tillegge dette vekt etter elevens modenhet og alder.

### *Eleven blir involvert i beslutningsprosessen*

Eleven inviteres inn der hvor beslutninger tas. Det betyr at eleven ikke bare konsulteres, men er deltakende i beslutningsprosessen. Det er fremdeles de voksne som tar de endelige beslutningene. Her nærmer vi oss et nivå hvor eleven skal ha noe ansvar for beslutninger som tas i det som angår elevens skolehverdag og utdanning. De voksne deler sin makt med eleven i noen grad.

### *Eleven og de voksne deler ansvar for de beslutninger som tas.*

På dette nivået er det slik at de voksne deler sin beslutningsmakt med eleven. Eleven blir en aktiv del av beslutningen. Dette innebærer også at eleven skal ha delt ansvar for de beslutningene som tas. Et slikt ansvar kan oppleves som en belastning for eleven, og de voksne. Et spørsmål er om eleven bør tillegges dette ansvaret. Shier mener det kan være hensiktsmessig å finne enkeltområder hvor eleven kan få dette ansvaret som en del av egen utvikling og læringsprosess (Shier, 2001). Sibel Erduran, professor ved Universitetet i Oxford, hevder nettopp dette at eleven skal ha eierskap til sin læring, ikke ansvar (Røsjø, 2020).

## **Validitet og reliabilitet**

I forskningen handler validitet om gyldighet og målbarhet. Forskningsprosjektets troverdighet henger nøye sammen med om forskningen kan regnes som gyldig. Har jeg svart på problemstillingen? Har jeg dekning for å hevde det jeg hevder? Kan man tro på de funnene som er lagt frem? I en kvalitativ analyse er forskeren avhengig av å tydeliggjøre og synliggjøre sine funn og analyser på en slik måte at de kan tilleggs gyldighet. Forskerens særegenheter, blant annet nærhet til de som intervjues eller mangel på nøytralitet vil påvirke funn og analyse (Gilje & Grimen, 1993). Her utfordres forskerens objektivitet og reliabilitet. Så kan man spørre seg om det er mulig for en forsker å være helt nøytral og objektiv. Jo lengre distanse til det som undersøkes vil gi større grad av objektivitet og nøytralitet. Men selv i kvantitative analyser

---

vil forskerens syn og oppfatninger til dels påvirke analysen. I studier av mennesker, hva de gjør og tenker, vil resultat og analyse vanskelig fanges opp i universelle lover slik man kan se i naturvitenskapene. Finnes det en objektiv virkelighet slik det hevdes i den positivistiske tilnærmingen til vitenskapsteori?

For å få et mer nyansert inntrykk er en mulighet å se flere data i sammenheng, noe som betegnes som å triangulere. Med andre ord å se på noe fra flere sider. For å finne gode vurderinger og beslutninger som igjen skal føre til bedre praksis vil det være nyttig å kunne belyse det man arbeider med fra flere sider og med ulike data for å få et så bredt og nyansert bilde som mulig (Lie, 2019). Her er resultat på elevundersøkelsen høst 2020 tatt nettopp med tanke på å se medvirkning fra flere sider og dermed få et mer nyansert og bredt bilde av det som undersøkes.

## Resultater

I en analyse vil det være vesentlig å ikke lete etter resultater som kun understøtter egen oppfatning og styrker antakelser man sitter med som forsker. Det er viktig å kunne lete etter funn som falsifiserer disse antakelsene for å vise at man er redelig og åpen i sitt arbeid med analyse og tolkning av funn (Gilje & Grimen, 1993). Dataene i en undersøkelse som denne tolkes ut fra forskerens faglige ståsted og forskeren behøver ikke nødvendigvis være enig med deltakernes forståelse. Dette gir en mulighet for forskeren til enten å gjengi den forståelsen elevene fremfører, eller man kan argumentere for en alternativ tolkning av hva deltakerne ytrer (Thagaard, 2019). Forskeren har alltid med sin egen forforståelse og kunnskap, og det er vesentlig å være seg bevisst dette i analysen. Tidligere i denne teksten skrives det om å fremstille deltakerne som fornuftige, dette er en konsekvens av å være seg bevisst barmhjertighetsprinsippet, det at vi i utgangspunktet forstår en persons handlinger og ytringer ut fra at han er fornuftig (Gilje & Grimen, 1993).

I analysen er elevenes uttalelser lest og sortert inn under de 5 nivåene hos Shier. Ingen av spørsmålene i intervjuet var direkte knyttet til Shiers modell, (Shier, 2001) men jeg ser på hva elevene har sagt om hvordan de oppfatter mulighet til medvirkning og sin rolle. Analyse og tolkning av denne studien er ytringer rundt elevens rolle. Det å selv styre eller lede utviklingssamtalen handler om nivå 5 i modellen der eleven og de voksne deler ansvar.

## Eleven blir lyttet til

Elevene blir invitert til å delta i utviklingssamtalen. I forkant har de hatt elevsamtale med kontaktlærer. Dette bekrefter alle elevene som deltar i intervjuet. De forteller at lærer har et skjema de går gjennom. Det er noe ulikt om elevene tar skjemaet med seg hjem eller om de kun bruker det på skolen i de ulike samtalene. På dette nivået forventes at de voksne lytter til det eleven har å si, og eleven har ingen forpliktelse til å ta ansvar. (Shier, 2001)

M: nei hvordan opplever dere utviklingssamtalen da? Er det er det fint, er det hyggelig, er det skummelt...?

G6: både og

M: både og, kan du si noe mer om det?

G6: Ikke sånn æ glæder mæ til men ikke sånn æ gruer mæ til heller, det e sånn okey

M: ja, okey?

J7: det er greit på en måte fordi det er ganske egentlig bra at foreldran får vite ka vi jobber med fordi hvis ikke så få dæm på en måte ikke sjansen til å prate så mye om det når vi er nå dæm ikke vet ka vi gjør hjemme

Elevene uttrykker at de synes det er bra at foresatte får vite hvordan de har det på skolen. De sier også at de ikke snakker om det som tas opp i utviklingssamtalen noe særlig hjemme, og derfor er det fint at foresatte får høre og se hva de gjør og får til på skolen. De har gjerne en mappe, både fysisk og elektronisk hvor de lagrer elevenes arbeider som vises frem i samtalen.

## Eleven støttes i å uttrykke sin mening og sitt syn

Alle elevene sier de har elevsamtale i forkant av utviklingssamtalen hvor lærer samtaler med dem og alle punktene som skal gjennomgås i utviklingssamtalen. På spørsmål om de oppfatter at det er viktig at de er tilstede uttrykker de at de synes det. For som en elev sier: ” *Vi må jo egentlig være der for det er jo vi som har svaren på ting.* ” Elevene sier de er opptatt av at de foresatte får vite hvordan det går med dem på skolen, faglig og sosialt. Dette er noe de ikke prater mye om hjemme, slik at foresatte i en utviklingssamtale får et større bilde av sitt barn. Dette oppfatter elevene som viktig. De uttrykker at det er læreren som har den beste oversikten, og derfor foretrekker de at læreren har styr på samtalen, men at de blir inkludert og invitert til

---

å fortelle og uttrykke sitt syn. Elevene sier at de voksne i samtalen både snakker om dem og med dem.

## Elevens mening og oppfatning inkluderes

En viktig side av utviklingssamtalen, ikke bare formelt sett ut fra forskriften om elevens rett til samtale om egen utvikling, (UDIR, 2021) men også at skole og hjem i fellesskap kan gi eleven anerkjennelse (Jordet, 2020).

J5: Lærer bruker å spør om er det noe du vil at æ skal ta opp og såne ting, e det nåe du vil at æ skal gjøre, eller no sånt

J5: Han har lagt sånn der for vi har fått sånn ark med kryss på. Han leser det opp og så skal vi sette kryss på sånn der ja, nei, litt og litt sånn der, og så spør han om hvordan vi har det på skolen og da skal vi sette kryss. Så skriver han det ned på pc´n og så kommer vi til korsen vi gjør det i timan og sånn der ting, og så kommer han til å ta vare på det der arket og så tar han pc´n opp på utviklingssamtalen og sir korsen æ har det på skolen.

Elevene uttrykker at det er viktig at de voksne lytter til dem og at de får si sin mening om hvordan de har det på skolen. Utsagnene her og de øvrige fra intervjuene bekrefter at læreren inkluderer elevene i samtalen og at de blir tatt på alvor av de voksne.

J7: Æ syns læreran e ganske god på en måte å få oss med i samtalen som sånn at vi også på en måte kan si på en måte si vårres del av ka for eksempel vi gjør i timan og sånn

## Eleven blir involvert i beslutningsprosessen

På dette nivået er det fremdeles de voksne som tar beslutninger og har regien på samtalen. Eleven skal inviteres til å delta involveres, noe som betyr at de skal være aktive i prosessen. På spørsmål om de voksne tar hensyn til hva eleven mener svarer alle ja, at de oppfatter at de blir tatt på alvor og at samtalen handler om dem.

G4: Æ syns æ blir tadd veldig mye på alvor og sånn, dem følger godt med

J7: Æ trur det er sånn, og så får på en måte læreran se ka vi har litt løst å jobbe mer med og om... så prater vi selvfølgelig om kordan ka egentlig litt om ka vi skal ha på den samtalen vi skal ha med foreldran og om kordan det går med oss på skolen.

J7: dem lar oss være med på ganske mange for eksempel i elevrådet da at vi får lov å ha de timan og komme på forslag som vi kan på en måte gjøre.

Punktene «Elevens mening og oppfatning inkluderes» og «Eleven blir involvert i beslutningsprosessen» er ganske like, men det som er den største forskjellen ligger i at eleven involveres i beslutningsprosessen, indikerer en mer aktiv rolle, enn om eleven skal bli lyttet til. Eleven vil forventes å uttale seg om sin situasjon både faglig og sosialt og kunne uttrykke hva som må til for å få et best mulig lærings- og skolemiljø.

## Eleven og de voksne deler ansvar for de beslutninger som tas.

Kan man kalle dette punktet ”rosinen i pølsa”, der jeg som forsker i forkant tenkte at her kommer elevene til å si; ja, vi vil ha regien, vi vil fortelle, vi vil bestemme. Dermed ble det følgende oppfølgingsspørsmål med i alle intervjuene: ”hvis du skulle bestemme hvordan utviklingssamtalen skulle være og styre den, da hva ville du ha bestemt da?”

Her er det ingen av elevene som umiddelbart sier; ja jeg vil bestemme. De er fornøyde med at de voksne bestemmer og styrer samtalen. For som elevene sier i intervjuene:

G4: Vi er jo lært opp på den måten så æ syns det er fint det er jo litt bedre å snakke med det der med dæm som ikke er helt med på det. Æ e jo helt med på det så det er jo den måten jeg har lært så jeg føler meg helt ok med det.

J5: at det var lærer som skulle styre hele, fordi at det er ikke alltid de små barnan har altså, æ vet jo ikke ka æ skal spørre om men lærern har sikkert planlagt det eller no sånt. Og han har jo det inni hodet.

Dette er en felles oppfatning hos alle elevene. Lærerne vet hva som skal snakkes om og læreren har oversikt over elevenes styrker og hva de må jobbe mer med, i tillegg har læreren samlet inn elevarbeider som presenteres i samtalen.

I siste intervju kommer uttalelsen som ikke samsvarer med alle de andre.



G4: Æ e ikke god på å styre sånne ting, æ kan styre andre ting der man trenger redskaper og sånne ting, men ellers så i det der tilfellet så e ikke æ så god

M: Men hvis du hadde fått øve på det

G4: Hvis æ hadde vært god så ville æ ha sagt ja, da ville æ ha gjort det

## Elevundersøkelsen, kvantitative data om medvirkning

Elevens deltakelse og rolle i utviklingssamtalen handler om en liten del av elevens rett til medvirkning. Dette er bakgrunnen for at det er interessant å se hva elevene på Hesseng Flerbrukssenter har svart i hovedindeks Elevdemokrati og medvirkning. Ingen av spørsmålene retter seg direkte mot utviklingssamtalen, men det kan gi en indikasjon på i hvilken grad elevene opplever mulighet til medvirkning både personlig og som en del av den demokratiske opplæringen. Snittet for indeksen er 4, hvor 5 er høyeste skåre. Standardavviket er her på 0,8, noe som betyr at vi har en forholdsvis stor spredning.

Her har elevene lagt seg på svaralternativ 4 og 5 i hovedsak, samtidig er dette alle underspørsmålene samlet til en indeks. Om man går inn på enkeltspørsmål finner vi et litt annet bilde. Elevene fordeler seg på alle svaralternativene. Vi må anta at noen elever har svart 1, 2 og 3 selv om tabellen viser en strek, dette betyr at det er så få som har svart på disse alternativene, og dermed går disse under såkalte prikkeregler som gjør at elever ikke skal kunne identifiseres på skolen. På de to spørsmålene som har standardavvik på 1 eller mer ser vi en større spredning, men med hovedtyngden av svarene på alternativ 4 eller 5.

*Tabell 1 Elevundersøkelsen, spørsmål i indeks Elevdemokrati og medvirkning 2021.*

	1	2	3	4	5	Snitt	Stda
Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?	-	-	21	11	11	3,4	1,1
Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	0	-	-	19	24	4,3	0,8
Hører skolen på elevenes forslag?	0	3	6	17	26	4,3	0,9
Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?	-	-	8	15	26	4,2	1
Elevdemokrati og medvirkning	-	-	-	62	87	4	0,8

Skolen har tradisjonelt gode resultater på elevundersøkelsen og ligger jevnt over nasjonalt snitt på alle indekser. På indeks motivasjon ligger skolen på eller så vidt over nasjonalt snitt, på indeks elevdemokrati og medvirkning, litt over nasjonalt snitt. Dette er de to indeksene, bortsett fra fysisk miljø skolen skårer lavest på. En snitt-skåre på 4 er ikke dårlig, dette er viktig å ha med seg når man iverksetter et utviklingsarbeid. Derfor må man se på hele elevundersøkelsen i sammenheng og velge satsingsområder ut fra helheten.

Skolens skåre på denne indeksen over tid er jevn, dette betyr at siste resultat ikke er en tilfeldighet, men en tendens i skolens arbeid. Derfor kan vi anta at dette er tall vi kan stole på og legge til grunn for et utviklingsarbeid sammen med annen empiri.

*Tabell 2 Indeks elevdemokrati og medvirkning fra elevundersøkelsen 2014-2020*

	(Høst 2020)		(Høst 2019)		(Høst 2018)		(Høst 2017)		(Høst 2016)		(Høst 2015)		(Høst 2014)	
	Snitt	stda	Snitt	stda	Snitt	stda	Snitt	stda	Snitt	stda	Snitt	stda	Snitt	stda
Elevdemokrati og medvirkning	4	0,8	4,3	0,9	4,3	0,6	4,3	0,6	4,4	0,5	4,3	0,7	4,2	0,5

## Drøfting

I denne drøftingen diskuteres elevmedvirkning i utviklingssamtalen og hvordan kan skoleleder legge til rette for dette. Den teoretiske inngangen er Goodlads læreplanteori som brukes til å forklare samsvar og forskjellen mellom den ideologiske læreplanen og den læreplanen elevene oppfatter (Imsen, 2007). For at skoleleder og lærerne skal forstå at det vil forekomme endringer på veien fra den ideologiske tanken bak og til hva elevene opplever i klasserommet, må de ha innsikt i alle fasene som inntreffer når lærerplanen skal oppfattes og omsettes. Denne teorien kan omsettes til alt skolens arbeid som er forankret i lov og forskrift, det vil si alt skolens arbeid. Dette teoretiske rammeverket brukes i denne drøftingen for å belyse at selv om det er en ideologisk idé bak en forskrift vil denne tolkes og omsettes på ulike måter.

### *Den ideologiske læreplanen*

Elevene har rett til å delta i utviklingssamtalen fra fylte 12 år (Lovdata, 2020a). Som tidligere nevnt er dette en rettighet og ingen plikt. Utviklingssamtalen er i første rekke en samarbeidsarena for foresatte og skolen. Dette samarbeidet er viktig for elevens læring og

---

utvikling, og jo sterkere samarbeidet er, jo mer trygg kan man være på at det påvirker elevens læring og utvikling positivt (Hattie, 2019). Utviklingssamtalen er ikke ment for eleven i utgangspunktet. Derfor er det til å undres over at mange skoler forventer at elevene deltar allerede fra 1. klasse (Samnøy, 2015). Trekker vi linjer til elevens rett til samtale om egen utvikling vil det være aktuelt for eleven å delta, riktignok fra fylte 12 år om man skal følge overordnet del. (UDIR, 2021). Samtidig må man reflektere rundt om dette er hensiktsmessig og til barnets beste (Barne- og familiedepartementet, 2003). I litteratur om hjem-skole-samarbeidet fremheves at det er hensiktsmessig at annenhver utviklingssamtale gjennomføres mellom skole og foresatte, altså uten eleven (Nordahl, 2015). De foresatte kan oppleve at de ikke får det utbyttet de ønsker av samtalen med eleven tilstede. (Samnøy, 2015)

### *Den formelle læreplanen*

Som tidligere nevnt gir fagfornyelsen; overordnet del og fagplanene klare føringer på arbeid med elevdemokrati og medvirkning. Grunnlaget for dette er lagt tidligere både i barnekonvensjonen og opplæringsloven, i NOU 2011:20 poengteres at når demokrati handler om deltakelse, gir det også retten til å velge å ikke delta eller å velge at andre representerer en, som i utviklingssamtalen hvor eleven kan velge å ikke delta, men overlate dette til sine foresatte. Når eleven får delta i beslutninger som omhandler dem selv gis de også et ansvar og her må voksne være varsomme med både å gi dem rett til deltakelse de ikke ber om, det samme gjelder for å gi elevene ansvar (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011).

Vi skal gi elevene våre anledning til å delta i demokratiske prosesser ved å gi dem anledning til å medvirke. Dette skal vi gjøre som en del av opplæringen som gis, ikke kun av og til og tilfeldig. Medvirkning skal gjennomsyre opplæringa. Over understrekes at når unge får delta, gis de samtidig ansvar. Med dette som utgangspunkt er det verdt å diskutere praksisen med å forvente at eleven skal delta i utviklingssamtalen slik det blir gjort på mange skoler. Man må ta med i denne diskusjonen om det er til elevens beste og hva som er hensikten med at eleven skal delta.

### *Den operasjonaliserte læreplanen*

Det oppstår et gjensidig forpliktende arbeid i et slikt samarbeid og i beste mening får elevene tilbakemeldinger på hvor de lykkes og hvor de ikke lykkes like godt. Elevens rett til en samtale om egen utvikling blir ivaretatt om eleven deltar i utviklingssamtalen. Som en del av samtalen kan være fremovermeldinger i form av mål de skal jobbe mot. Elevene skal få jevnlig og

kontinuerlig vurdering i skolehverdagen, noe vi vet har god effekt på elevens læring og utvikling (Hattie, 2019). Disse to er ikke motstridende og om eleven skal få fremovermeldinger i utviklingssamtalen må dette harmonere med den daglige vurderinga som foregår.

Ved å studere vedlegg 4 og 5 som er malen lærerne bruker når de gjennomfører både elevsamtale og utviklingssamtale, fremgår det tydelig at her er ALT med. Lærere er, etter min oppfatning og erfaring, generelt sett pliktoppfyllende mennesker som ønsker det beste for sine elever. I vedleggene fremkommer at her er at på stell, vi har dekning for arbeidet vårt. Begge malene bygger på elevundersøkelsen og det er indeksene trivsel og mobbing som er mest vesentlig. Med §9a skjedde noe i skolen, og behovet for å dokumentere arbeid og krenkelser meldte seg. Det kan være dette som er bakgrunnen for at samtalskjemaene ser slik ut. En annen side ved dette kan være at lærerne opplever å trygges i arbeidet sitt ved å ha med alt skolen vår arbeider med og som oppfattes som viktige sider ved arbeidet vårt.

### *Den oppfattede læreplanen*

Hvorfor bør man ha med eleven i en utviklingssamtale? Det er flere gode grunner til det, som en elev så fint sier: ” Vi må jo egentlig være der for det er jo vi som har svaret på ting”. I bunn og grunn handler utviklingssamtalen om eleven, og de voksne rundt eleven trenger å få så mye informasjon som mulig, og som denne eleven sier, det er jo de som vet best om hvordan de har det og lærer, både faglig og sosialt. Samtidig er det viktig å ta vare på voksensfæren og det samarbeidet som kan og bør oppstå der (Nordahl, 2015). Det er en viktig diskusjon å ta i kollegiet hvordan forskriften skal forstås og settes ut i livet. Det er mange gode intensjoner bak dette å ha eleven med i samtalen, men er dette til elevens beste? Foresatte bør være en del av denne diskusjonen slik jeg ser det. Noen kan ha behov for å snakke med læreren uten eleven tilstede, mens andre foresatte har behov for å ha eleven med. Vesentlige spørsmål her er; må alle samtaler være like? Er det mulig å ha like samtaler? Er det hensiktsmessig? Kan hende det er aller mest hensiktsmessig å tilpasse den enkelte utviklingssamtale etter behovene foresatte og elever har.

### *Den erfarte læreplanen*

Hva sier elevene selv? De er fornøyd med slik utviklingssamtalene organiseres nå. De uttrykker at de får anledning til å ytre seg og at de blir lyttet til. De skryter også av lærerne og er trygge på at læreren får dem til å delta i samtalen og at lærerne har den gode oversikten over det som skal snakkes om. De sier at de ikke ønsker å styre utviklingssamtalen selv. Jo en, sier

---

at om han hadde fått øvd og følte seg trygg, kunne han tenke seg det. Det er kun en elev som sa dette, den ”sorte svanen” i denne studien, altså den ene forekomsten som sier at ikke alle elever ønsker å beholde dagens praksis, men ha en mer aktiv rolle. Det er bare det at han må føle seg trygg på at han kan det. En viktig opplysning for læreren og skoleleder. Vi har ikke trent elevene våre på å være aktive i utviklingssamtalen på den måten at de kan være den som leder samtalen.

## Konklusjon

Med ovennevnte in mente, at elevene kanskje gis et ansvar de ikke skal ha, og foresattes og lærers behov for samtale uten eleven, må kollegiet inn i en refleksjon og diskusjon rundt dagens praksis. En annen side som må reflekteres og diskuteres rundt er hvilken mulighet vi som skole gir elevene til å medvirke? Gir vi dem den opplæringen de behøver for å være mer aktivt medvirkende, og skal dette gjøres som en del av utviklingssamtalen? Jeg ser for meg at Robinsons handlingsteori (Robinson, 2019) vil bli nyttig i dette arbeidet for å avdekke, hvor vi er, hva målet er med utviklingssamtalen og hvilke deler av vår praksis som må endres og justeres.

Funnene i denne studien sier oss at elevene er fornøyd med måten utviklingssamtalene gjennomføres. Alle elevene, bortsett fra en sier at de ikke ønsker å endre utviklingssamtalen. Men den ene eleven sier at hvis han kunne det, så kunne han tenke seg å lede utviklingssamtalen. Her har skolen en mulighet, eller kanskje en mulighet man har latt glippe, i arbeidet med demokrati og medvirkning. Det videre utviklingsarbeidet på skolen må baseres på forståelse og intensjonen bak §§3-7 og 20-3 i forskrift til opplæringsloven, barnekonvensjonen, overordnet del til fagfornyelsen og skolens resultater i elevundersøkelsen, funnene i denne studien og vurderinger som gjøres sammen med konklusjoner som kan trekkes her. Skoleleders oppgave i det videre arbeidet er å kommunisere funn om utviklingssamtalen og å legge til rette for et forskningsinformert utviklingsarbeid i kollegiet, med elevens deltakelse og rolle i utviklingssamtalen som et av fokusområdene. Videre vil det være avgjørende å skape felles forståelse av hva styringsdokumentene, opplæringsloven og overordnet del, fagfornyelsen, sier om elevdeltakelse i skole og samfunn og på hvilken måte de skal ha innflytelse på egen skolehverdag.

## Litteratulliste

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *NOU Norges offentlige utredninger 2011: 20. Ungdom, makt og medvirkning*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/?ch=2>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. FNs konvensjon om barnets rettigheter. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet hjem og skole* [UDIR]. Forskningsartikkel: Samarbeidet hjem og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2003). *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt forlag.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., & Neset, T. (2012). *Økt kompetanse-bedre læring*. Oxford Research og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) ved Aarhus Universitet. [https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* (16. utg.). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2019). *Synlig Læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2007). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Irgens, E. (2001). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.

- 
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lie, A. L. K. (2019). *Elevene bak tallene-triangulert analysekompetanse*. Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 21. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2593088/2019\\_21\\_Lie%20Grenland.pdf?sequence=1](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2593088/2019_21_Lie%20Grenland.pdf?sequence=1)
- Lovdata. (2020). *Forskrift til opplæringsloven*. Forskrift til opplæringsloven. <https://lovdata.no/pro/#document/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2017). *Dette vet vi om bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2019). Kritikken av kvantitativ forskning i pedagogikk. *Paideia*.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Robinson, V. (2019). *Færre endringer- Mer utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røsjø, B. (2020). – *Det viktigste er at elevene eier sin egen læring*. Titan.uio.no. <https://titan.uio.no/naturvitenskap-utdanning/2020/det-viktigste-er-elevne-eier-sin-egen-laering>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag. Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.
- Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*. Researchgate. file:///C:/Users/mebo/Downloads/Shier-PathwaystoParticipation.pdf
- Sunnevåg, A.-K., & Andersen, P. G. (2012). *Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts akademiska förlag.

Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.

UDIR. (2021). *Overordnet del*. Overordnet del, prinsipper for grunnsopplæringen.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Vedeler, G. W. (2021). Collaborative Autonomy–Support – A Pivotal Approach in the

Legislation Regulating School–Home Collaboration in Norwegian Upper Secondary

Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65, 2021-Issue 7.

[https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2020.1788155?scroll=top&](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2020.1788155?scroll=top&needAccess=true)

[needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2020.1788155?scroll=top&needAccess=true)

Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey*

*i utvalg*. Abstrakt forlag.



---

## Artikkel 2. Informasjon om, og kontakt med skolen- et utviklingsarbeid

### Innledning

Den ukentlige dialogen skole-hjem kan oppfattes som en ubetydelig sak, noe som bare blir gjort og som eksisterer. Det er ulikt hva som informeres om og hvilket omfang informasjonen har, ikke bare mellom skoler, men også innad i en skole. Denne ukesinformasjonen, eller ukeplanen, lekseplanen, arbeidsplanen, eller hva den kalles har ikke alltid eksistert i skolen. Tidligere måtte elevene huske beskjeder og lekser, noen hadde egne leksebøker, det er ikke så lenge siden. Med tilgang til kopimaskin på 80-tallet ble det sannsynligvis enklere å mangfoldiggjøre informasjon fra skole til hjem. Kanskje det er da ukeplanenes spede begynnelse var? Et stadig økende behov for, og tilgang til, informasjon i samfunnet generelt har muligens bidratt til å utvikle disse ukentlige planene. Nå er en slik ukentlig plan vanlig, og kanskje man ikke en gang reflekterer rundt bruken av og innholdet i den.

Skole-hjemsamarbeidet er presisert og regulert i opplæringsloven og i fagfornyelsen, overordnet del kapittel 3.3. Her understrekes at god dialog er til beste for eleven og vil påvirke elevens innsats, motivasjon og læring. Det er vesentlig for elevens utvikling hvilken støtte hun får hjemme og at hjemmets holdning til skolen påvirker dette (Hattie, 2019).

Skolens informasjons- og dialogpraksis varierer sannsynligvis ikke bare fra skole til skole, men også fra lærer til lærer. Det finnes mange typer informasjon som: ulike skriv fra skole, foreldremøter, utviklingssamtaler, uformelle samtaler, sms, e-post, sosiale medier og hjemmeside, ukeplaner, lekseplaner altså et mylder av dialog, i beste hensikt, men som til tider kan bidra til forvirring og kommunikasjon som kan skape forskjeller mellom elever og klasser. Det kan være ulik mengde og form på lekser og informasjon fra skolen, ulike forventninger til elever og foresatte. Noen lærere holder seg med kontortid og noen er tilgjengelige døgnet rundt hele året. Det kan oppleves som press eller et uttrykt ønske at læreren skal være tilgjengelige hele tiden for å løse alle små og store utfordringer, alt fra rapportering på enkeltelever, til å bidra til å finne igjen glemte joggesko (Bæck, 2019; Tordrup, 2017).

Dialog og informasjon mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar, men det er skolen som har ansvaret for å legge til rette for dette samarbeidet (UDIR, 2021) Samarbeidet mellom skole og hjem har betydning for elevens utvikling (Drugli & Nordahl, 2016). Når de foresatte er

aktive og støttende gir dette en positiv innvirkning på elevens utvikling, både faglig og sosialt (Hattie, 2019), derfor trenger foresatte å få informasjon fra skolen for å kunne støtte sitt barn på en så god måte som mulig.

Hvorfor skal skoleleder være opptatt av ukeplanen, den aller vanligste og enkleste formen for informasjon og inngang til dialog skole-hjem? I dette tilfellet en opplevd utfordring brakt til min oppmerksomhet av lærere og foresatte. Det har i noe tid vært en generell «synsing» om at ukeplanene er for ulike og innholdet er svært forskjellig. Det mest konkrete var leksemengde og forventninger til elevene. Dette med leksemengde ble tatt opp i FAU hvor en uttalelse var at «det er rart at min elev som går på 4. trinn har mer lekser enn min andre elev som går på 7. trinn». Hvorfor er det sånn? Dette førte til en analyse av resultater på foreldreundersøkelsen 2021 og begge sepu-undersøkelsene, T1 2018 og T2 2020.

Som en inngang til arbeidet med å vurdere og endre ukeplanene tok skoleledelsen og kollegiet tak i lekser og gjorde et arbeid rundt dette. Dette arbeidet endte med en felles forståelse av hva lekser skal være på skolen og et skriv til foresatte hvor vår holdning til lekser uttrykkes. I tillegg til leksearbeidet ble det utformet en felles mal for ukeplan, og det er dette arbeidet denne undersøkelsen dreier seg om. Da arbeidet startet var skolen inne i en prosess med søknad om å bli sertifisert som dysleksivennlig skole. En viktig del av denne sertifiseringen er at man bruker dysleksivennlige skriv, noe som betyr bruk av visse fonter, som Arial og Calibri, skriftstørrelse 12 og et ryddig lay-out uten forstyrrelser i form av ulike skrifttyper og bilder.

I analysen av foreldreundersøkelsen og sepu-undersøkelsene fant vi indikasjoner på at det ville være nyttig og lurt å se på vår dialog og informasjon mellom skole og hjem. Det er skolen som skal legge til rett for samarbeidet, noe som ikke betyr at foresatte ikke har ansvar for å opprettholde en god dialog, men skolen er den profesjonelle part (UDIR, 2021). Når skolen da får indikasjoner og henvendelser angående vår informasjon må dette tas på alvor. Kan hende er det kun få foresatte og de vi oppfatter som de markante foresatte som etterspør det ovennevnte, men det kan samtidig hende at de representerer langt flere enn seg selv uten at dette kommer til uttrykk på annen måte enn i kvantitative undersøkelser (Tordrup, 2017).

Skolens visjon er: -et godt sted å være, et godt sted å være-, noe som betyr at elevene skal trives og utvikle seg faglig og sosialt. Dette arbeidet starter med et godt samarbeid med foresatte. Foresatte har ulike forventninger og forutsetninger og skolen må ta hensyn til dette

---

og legge til rette for at alle blir ivaretatt (UDIR, 2021). Foresattes holdning til og samarbeid med skolen har svært stor påvirkning av elevens utvikling (Hattie, 2019).

Underveis i arbeidet har jeg hatt mange spørsmål, for eksempel: er ukeplanen til nytte for alle? Gir vi god informasjon som foresatte og elevene kan gjøre seg nytte av? Er lekser en vesentlig del av den ukentlige informasjonen? Disse spørsmålene bidro til å finne mitt forskningsspørsmål:

*Hvordan kan skoleleder undersøke og legge til rette for videreutvikling av skolens ukentlige informasjon til hjemmet?*

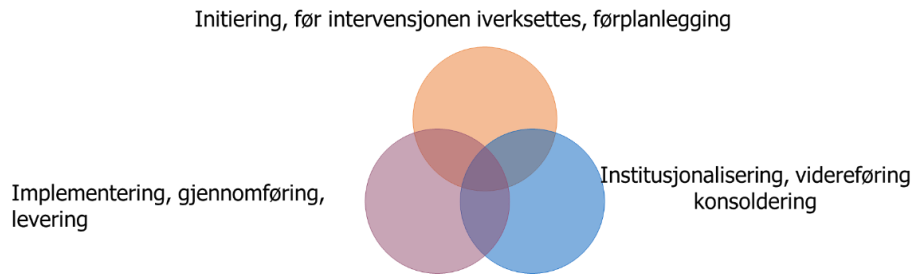
Dette spørsmålet genererte flere spørsmål, blant annet, hvem kan bidra i arbeidet? Og: på hvilken måte kan endringen gjennomføres? Disse spørsmålene ble ikke hovedfokus i arbeidet, men er allikevel en viktig del, og det vil fremkomme at både elever, foresatte og lærere har bidratt til en utvikling av ukeplanen.

## **Endringsarbeid og implementering**

Endring og utvikling kan for noen oppleves som vanskelig og utfordrende, og for andre som en glede i arbeidet. Vi er veldig ulike og har med oss ulik kompetanse og erfaringer inn i arbeidet vårt. Dette medfører at vi reagerer ulikt på endringer. Noen omfavner det og noen har så mye motstand i seg at det blir vanskelig for dem. Dette må leder planlegge for. I tillegg er det vesentlig å tillate alles følelser og akseptere at noen kan yte motstand (Ertesvåg, 2012).

## **Teoretisk rammeverk**

En implementeringsmodell som ofte brukes i utviklings- eller endringsarbeid er Fullans implementeringsmodell. I denne modellen beskrives tre hovedfaser. Hver av fasene har viktige momenter jeg vil belyse. I utvelgelsen av viktige momenter som skal skrives om er jeg inspirert av Anne- Karin Sunnevågs forelesning Forbedringsarbeid i barnehager og skoler, 31.08 og 01.09 2022 og bruker mange av hennes momenter i beskrivelsen av de tre fasene.



Figur 4 Fullans implementeringsmodell (Sunnevåg & Andersen, 2010)

## Initieringsfasen

Initieringsfasen, altså før endringen iverksettes og man planlegger endringen. I denne fasen finnes noen sentrale faktorer.

Behov for endring. Et opplevd behov for å endre praksis. Dette kan finnes hos enkeltpersoner eller i grupper av personer. Noen kan være ubevisste om at dette behovet finnes, men den eller de som skal lede arbeidet må være bevisst på at dette er et reelt behov og at man kan dokumentere det gjennom ulike data. Disse dataene kan være både kvantitative og kvalitative. For leder vil det være viktig å bevisstgjøre hele kollegiet om dette behovet, slik at mål om felles forståelse av at det er et behov for endringsarbeid er tilstede.

Readiness betyr at man har vilje og interesse, eller holdning til arbeidet med å gå inn i en endringsprosess eller arbeid og ønske å delta i arbeidet. Leder må være oppmerksom på og vår for hvor forberedt for et endringsarbeid organisasjonen er, og legge til rette for at de ansatte skal kunne settes i stand til å delta.

Kapasitet er forutsetningene, som ferdigheter og kunnskaper som finnes hos de ansatte og i organisasjonen som kreves for å gå inn i et endringsarbeid. Må man for eksempel lære opp eller kurse ansatte i spesifikke ferdigheter som er nødvendige for å kunne gjennomføre et endringsarbeid. Det være seg ny kunnskap, det som er mest aktuelt siden 2020 er å forstå ny læreplan. Det handler ikke bare om at det er nye kompetansemål og overordnet del, men hvordan en leser og oppfatter læreplanen og hvordan den er bygd opp. (Imsen, 2007)

---

## Implementeringsfasen

Implementeringsfasen, den fasen hvor man innfører og arbeider med endringen eller utviklingsarbeidet. I denne fasen må det arbeides systematisk over tid, og en god oversiktlig og forutsigbar plan for arbeidet må være tilgjengelig. Man kan ikke som leder informere nok, selv om det er fort å tenke at dette har lærerne hørt før, så må ledelsen kommunisere at dette er viktig og løfte utviklingsarbeidet for å vise at dette prioriteres. Hvis man kan vise til utvikling enten i form av tall eller utsagn fra brukere, elever eller foresatte er dette en styrke.

I denne fasen vil det være viktig å benytte data, ulike typer data kan være hensiktsmessig. For eksempel større spørreundersøkelser, observasjoner, samtaler, intervjuer og man kan benytte flere informanter som er knyttet til skolen, ansatte, foresatte og lærere. Ledelsen inngår også. Dette vil kunne føre til felles forståelse. Felles forståelse er i seg selv avgjørende for å kunne innføre eller gjennomføre en endring. Hvis endringen skal bli en del av skolens integrerte arbeid må de som skal være en del av det forstå hvorfor og se nytten av en endring. Hvis man unnlater å arbeide med felles forståelse vil ganske sikkert endringsarbeidet enten mislykkes, eller falle bort etter en stund fordi de som berøres av det ikke ser hensikten med endringen. Fullan skriver om å utvikle en presis pedagogikk. Deler av dette er å utvikle et felles språk eller en kunnskapsbase, altså at vi er enige om hva vi snakker om og har felles referanser til dette. Å identifisere pedagogiske praksiser som virker vil være en viktig del av arbeidet som skaper forståelse i kollegiet. Når de ansatte opplever forståelse og deltakelse i et arbeid vil man kunne utvikle eierskap hos den enkelte som bidrar til at endringen vil lykkes ikke bare i øyeblikket men som en praksisendring i hele skolen. Videre skriver Fullan og Quinn om å bygge kapasitet (Fullan & Quinn, 2017). Ved å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap vil man bygge en slik kollektiv kapasitet hos lærerne og andre ansatte. Self-efficacy eller mestringstro kan også bygges i slike profesjonelle læringsfellesskap (Myhr, 2018). Mestringstro påvirker hvordan man tenker, føler, motiverer seg selv og handler. De som har en sterk mestringstro vil utvikle og endre egen praksis nettopp fordi de er trygge i sin praksis og tør utforske denne.

## Institusjonaliseringsfasen

I denne fasen skal endringen sikres og videreføres i organisasjonen. Dette arbeidet kan med fordel startes allerede i initieringsfasen. Man kan ikke ta for gitt at å opprettholde et endringsarbeid går av seg selv, man må følge opp. Det handler blant annet om å etablere

interne evalueringsrutiner. Så må man evaluere gjennomføringen av endringen både underveis og ved slutten. Hva har blitt gjort og hvordan? Har det som er endret effekt, og hvordan kan vi se det?

Videre må man etablere vedlikeholdsrutiner. Dette innebærer å opprettholde og videreføre kompetanseutviklingen i personalet og ha opplæringsstrategier for nyansatte. Videre skal den nye praksisen opprettholdes. Leder må ha fokus på og synliggjøre viktigheten av endringen, og stadig evaluere med medarbeiderne. Å legge vekt på at kollegiet har gjort en felles innsats, lært sammen og bygd felles mestringstro og kompetanse. Her kan man evaluere om praksis er forbedret. Denne fasen bør vare så lenge at ny praksis er blitt en vane, eller automatisert.

Det å forholde seg til en implementeringsmodell er avgjørende og viktig for å kunne holde oversikt og å ha fokus på det som til enhver tid krever fokus, noe som innebærer at leder i forkant av arbeidet må bestemme seg for implementeringsmodell og strategi for arbeidet, eller om implementeringsmodellen faktisk er strategien for implementeringsarbeidet. I det leder underveis i et slikt arbeid revurderer planen eller bytter modell, vil det kunne by på utfordringer man ikke trenger i et mer eller mindre krevende arbeid. Samtidig er det fristende å plukke fra ulike teoretikere og bruke alt man vurderer som gode ideer og tanker. I forlengelsen av dette vil jeg i et senere kapittel belyse ledelse fra midten, eller koherens som også beskrives av Fullan og Quinn og som ble vektlagt i Ontario i et stort arbeid med å sikre alle elever en undervisning på et høyt nivå (Fullan & Quinn, 2017). Koherenstankegangen kan inngå i implementeringsmodellen eller stå selvstendig.

## **Motstand**

Da dette arbeidet ble påbegynt var det forventet at noen skulle yte motstand mot å endre noe som har eksistert siden 2006. Her ble det viktig å planlegge for involvering fra første stund slik at alle fikk delta i arbeidet og uttale seg om ukeplanens innhold og lay-out. Med andre ord, hvordan bereder rektor grunnen og hvordan er endringen tenkt implementert, eller gjennomført i organisasjonen. Douglas Reeves sier ; Pull the weeds before you plant the flowers (Reeves, 2009). Altså, hvis man ser på rektor som gartneren som skal få planter til å gro er det en del forarbeid som må gjøres, uansett om man velger å satse på både ugress og utvalgte planter. Grunnen må beredes og gjøres klar. Til å vurdere hva som må gjøres finnes flere modeller for utvikling og implementering, som vil kunne gi en god prosess (Reeves, 2009). Motstand, kan og skal kanskje oppstå uansett hvilken modell man velger å benytte for implementeringen av endringen.

---

Motstand kan manifesteres på ulike måter, og ha ulike grunner. Sannsynligvis er ingen motstander av utvikling og endring, men både bevisst og ubevisst kan medarbeidere ha motstand mot endringer- av ulike årsaker (Senge, 1991). For leder er det viktig å ikke gå ut fra at medarbeidere er mot endring og at motstand ikke nødvendigvis er negativt. Det som er avgjørende er at leder har en plan for å imøtekomme motstand i utviklingsarbeid. Et endringsarbeid enten det er stort eller lite vil påvirke lærerne, det kan handle om rolle, arbeidsmengde, makt, tap av goder (Ertesvåg, 2012) og dette vil kunne fremprovosere eller resultere i motstand.

Hvis man overser motstanden vil den kunne sette seg fast og bli et reelt problem og til hinder for enhver endring og utvikling som skal skje i organisasjonen. Det vil bli legitimt å yte motstand og dermed vil man kan oppnå noe som kan ligne anarki og ingen tydelig styring. Leder vil ikke ha reell innflytelse, men organisasjonen vil styres av uformelle ledere. Ethvert forsøk på utvikling og endring fra leders side vil kunne utvikle seg til en kamp og noe som mislykkes altså noe man egentlig ikke burde gjøre i det hele tatt (Robinson, 2019).

Motstand kan være nyttig og bør planlegges som en faktor i utviklingsarbeidet. Man kan få gode og nyttige faglige refleksjoner og diskusjoner hvor motstand og motforestillinger kan legges på bordet. Dermed kan endringen valideres ved at man har fått belyst endringen fra flere sider og ansatte er blitt hørt og er delaktige i prosessen

## Metode

Kvalitativ metode brukes ofte i samfunnsvitenskapene. De siste årene har kvantitativ metode fått større utstrekning og i pedagogikken ser det ut til at den nå har fått fotfeste, men det finnes fremdeles en god del motstand (Nordahl, 2019). Mange hevder at barnehagebarn ikke skal utsettes for kartlegginger og at de ikke er i stand til å vurdere egen situasjon. Det foregår diskusjoner i det faglige miljøet.

En kvalitativ metode vil ofte oppleves som mer tett på i samfunnsvitenskapene og noen oppfatter den kanskje derfor som mer riktig og gjeldende for faget. En kvantitativ undersøkelse er ikke like tett på og man vil kunne gjennom studien finne tendenser i et større utvalg informanter. Hvis man kombinerer disse typene metoder får man mixed-methods eller kombinerte metoder på norsk, her kan man triangulere, altså sammenligne dataene for å se

etter likheter og ulikheter for å kunne trekke slutninger som kan ha betydning for det daglige arbeidet eller en konkret innsats (Mathison, 1988).

## Forskningsdesign

Alle metoder har både fordeler og ulemper, begge deler er viktig å være klar over og ha med seg inn i arbeidet.

Når man kombinerer flere ulike undersøkelser kan man triangulere. Man kan triangulere om man har samme type metode, for eksempel to eller flere kvantitative metoder, som i denne studien, eller man kan sammenligne data fra ulike metoder som kvantitativ og kvalitativ metode, også i denne studien. Dataene fra de ulike undersøkelsen analyseres og kan deretter sammenlignes. Finnes det likheter eller ulikheter, finner man svar som går mot hverandre kan være aktuelle vinklinger. Hva vil være lurt å gjøre videre, skal man undersøke dypere eller konstatere at man har divergerende resultat. Dette vil være opp til den som analyserer og vurderer dataene og hva målet med studien eller arbeidet er. Man vil alltid ha mulighet til å innhente ytterligere data, på den annen side er det viktig å kunne ta en beslutning om når det er tilstrekkelig.

## Kvantitativ metode

Dataene i de kvantitative undersøkelsene er hentet fra Udirs foreldreundersøkelsen og SEPU, T1 2018 og T2 2020. Foreldreundersøkelsen er frivillig og kan gjennomføres to ganger hvert skoleår. Det er den som bestiller undersøkelsen som må avgjøre hvilke indekser som skal være med. En indeks betyr et hovedområde man ønsker informasjon om, og er satt sammen av flere spørsmål som skal bidra til å belyse hovedindeksen. Indeksen fra foreldreundersøkelsen som er med i denne studien er *informasjon fra skolen* og består av fire spørsmål. Dette beskrives i analysekapitlet.

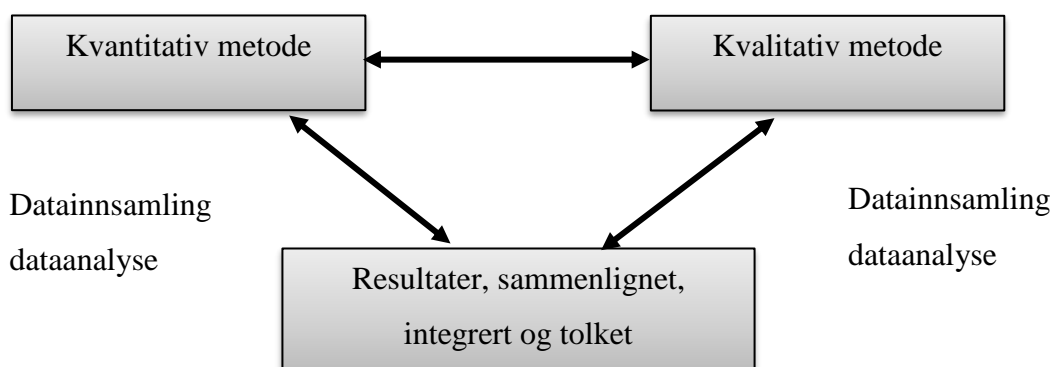
SePU T1 og T2 er samme undersøkelse gjennomført på to ulike tidspunkt og T3 gjennomføres høst 2022 som blir den siste i et samarbeid med Senter for utdanningsforskning (SePu). Denne undersøkelsen ligner på Udirs, foreldreundersøkelse, men har litt ulike indekser og spørsmål. Slik jeg oppfatter det bygger denne undersøkelsen på mange av Hatties (2019) funn om hva som er viktig for elevenes læring og norsk forskning om det samme. Indeksen som er med fra SePU er *Informasjon om og kontakt med skolen* og består av 8 spørsmål.



Disse to undersøkelsene er ikke direkte sammenlignbare, men i de utvalgte indeksene handler det om informasjon enten fra eller om skole.

## Kvalitativ metode

De kvalitative dataene er hentet fra samtaler med FAU og elevrådet. Disse ble innhentet for å høre om foresatte og elevenes oppfatning av ukeplanen og dens funksjon hadde sammenheng med det som ble uttrykt i indeksene informasjon fra skolen og dialog og medvirkning i de kvalitative undersøkelsene. Dette er det som er triangulering i samfunnsvitenskapene. Man innhenter ulike data for å videre undersøke eller understøtte de dataene man har. Under en modell for å synliggjøre dette. Man samler inn ulike data om samme tema for å så å se om funnene i de ulike dataene støtter hverandre eller ikke (Bryman, 2001).



Figur 5 Modell som visualiserer triangulering

### *Informanter.*

I denne studien er det i all hovedsak foresatte som er informanter, bade i de kvantitative dataene og de kvalitative dataene. Lærere og elever har små-innspill, men dette er ikke de dataene som vektlegges, de er tatt med for å gi rom for, og mulighet til medvirkning.

### *FAU*

Dataene fra FAU er innhente i et FAU-møte, hvor rektor på forhånd hadde bedt om å få snakke om dialog og informasjon skole hjem. Rektor informerte om skolens rolle og plikt til å sørge for god dialog og informasjon og at foresatte forventes å være aktive. Samtalen i etterkant av dette kan beskrives som et ustrukturert gruppeintervju. Det som kom ut av denne samtale eller intervjuet var 3 spørsmål som ble sendt ut til alle foresatte på skolen med ønske om å få innspill

på disse. Responsen fra foresatte var lav, og FAU ble enige om å sende ut en påminnelse. Selv etter denne påminnelsen var det få som svarte.

### *Elevrådet*

Elevrådet ble invitert til å drøfte ukeplanen og komme med sine synspunkt på et elevrådsmøte. Elevrådskontakt tok med seg dette til elevrådet og ledet samtalen og referatførte elevrådets innspill.

### *NSD*

I og med at FAU og elevrådet ble bedt om å delta i undersøkelsen ble NSD kontaktet og skjema fylt ut med bakgrunn i at det skulle gjennomføres intervju eller samtaler. NSD anbefalte å sende ut informasjon til de som skulle delta, men det er ikke behov for samtykke da dataene ikke kan relateres til enkeltpersoner i og med at det er en generell gjennomgang og ingen personer skal kunne gjenkjennes.

## **Ulike og konkurrerende resultater**

Når det hentes data fra ulike typer studier kan man oppleve å finne resultater som er i konflikt. Det kan gi seg utslag i at det blir vanskelige eller utfordrende å tolke dataene. Hvis data fra kvalitativ og kvantitativ undersøkelse er motsigende, kan det bli uklart og vanskelig å vite hvordan man skal fortsette studien og hvordan dataene skal tolkes (Bryman, 2001). I tillegg er kvalitative og kvantitative data så pass forskjellige i sitt uttrykk at å finne en måte å sammenligne og sammenholde dette på systematisk kan være et hinder i arbeidet.

## **Etikk og forskerrollen**

Forskeren vil alltid være en faktor i en undersøkelse, både kvalitativ og kvantitativ, bare ei ulik grad. I en kvantitativ undersøkelse påvirker forskeren ved sitt valg av tema og spørsmål og i analysen bruker forskeren sin kompetanse og erfaring. I en kvalitativ undersøkelse vil forskeren være en del av materialet enten man bruker intervju eller observasjon. Mennesker vil påvirke hverandre ved å være i samme rom og å samhandle. Det vil kunne stille spørsmål om reliabilitet og validitet, og særlig i kvalitativ forskning der man ikke kan vise til et stort utvalg og tydelige tall, men forskerens beskrivelse av intervju eller observasjon. Her stilles krav til transparens og at forskeren redegjør nøye for hele prosessen (Thagaard, 2019). Reliabilitet i kvantitativ forskning handler om en annen forsker vil få de samme resultatene om det brukes de samme metodene.

---

I denne undersøkelsen er utvalget for den kvalitative delen FAU og elevrådet. Her representerer de i kraft av å være valgt til klassekontakt eller elevrådsrepresentant, øvrige foresatte og elever. Når man har et lite utvalg vil det være viktig å beskytte deltakernes integritet og at de ikke skal kunne kjenne seg igjen (Thagaard, 2019). Deltakerne bør også fremstilles på en måte som er nøytral til positiv, hvor de kan si de kommer godt ut av det (Gilje & Grimen, 1993). Undersøkelsen er sendt inn til NSD for vurdering av håndtering av personverninformasjon. NSD vurderte det dithen at det ikke var nødvendig å be om samtykke til å delta, men at det er god skikk å informere om undersøkelsen og gi mulighet til å ikke delta.

### **“Beste fra begge verdener”**

Når man kombinerer data fra kvalitative og kvantitative metoder vil man kunne få ikke bare en stor mengde data, men også detaljerte og spesifikke data. Dataene fra de to kombinerte metodene vil kunne supplere hverandre, der den ene metoden er mangelfull kan den suppleres av den andre for å få en bredere eller dypere forståelse for det som skal undersøkes. Der kvantitative data oftest ikke kan generaliseres, men kun belyse informantenes oppfatninger og opplevelser, kan en kvantitativ studie bidra til å validere funnene i den kvalitative studien. Og omvendt, der man har en kvantitativ studie med tall som generaliserer, vil en kvalitativ studie bidra til en dypere innsikt i deltakerne sine opplevelser og oppfatninger (Bryman, 2001).

### **Fleksibilitet i metode**

Mixed methods eller kombinerte metoder vil kunne gi en høy grad av fleksibilitet i arbeidet. Flere informasjonskilder og kunnskapsgrunnlag vil kunne gi en bredere og dypere forståelse av det som undersøkes. Forskeren vil kunne designe undersøkelsen sin ved å velge ut og kombinere ulik informasjon fra forskjellige typer studier som igjen kan gi god informasjon.

### **Arbeidsmengde**

Når man bestemmer seg for å gjøre en mixed-methods undersøkelse, er det viktig å være klar over at dette er en arbeidskrevende metode. Man skal samle inn data fra flere hold og disse skal systematiseres, undersøkes og sammenlignes. Hvordan dette skal gjøres gir seg ikke nødvendigvis selv, og vil kreve mye oppmerksomhet og transparens fra forskeren.

## Resultat og analyse

Data i som er brukt som grunnlag i dette utviklingsarbeidet har blitt flere enn opprinnelig planlagt. Utviklingsarbeidet ble startet med begrunnelse i henvendelser fra foresatte og lærere angående ukeplanene og lekser. Selv om det sannsynligvis er fåtallet som har gjort slike henvendelser ble det uttrykt et behov for en gjennomgang av informasjonen fra skole til hjem.

Skolen har tilgang til mye data, både kvalitativt og kvantitativt. De kvalitative dataene får vi gjennom den mer uformelle kontakten med de foresatte, utviklingssamtaler og foreldremøter. De kvantitative dataene ble hentet fra udirs foreldreundersøkelsen som skolen kan velge å gjennomføre opptil to ganger i året, i tillegg har vi data fra to sepu-undersøkelser, gjennomført i 2018, T1 og 2020, T2. Analysene som er gjort av disse dataene er enkle. Her sammenlignes snitt fra to eller flere år i samme undersøkelse og for samme indeks. Standardavviket blir også i en liten grad behandlet. Disse undersøkelsene har sammen med samtaler med foreldrenes arbeidsutvalg- FAU og elevrådet dannet grunnlag for endringsarbeidet.

### Foreldreundersøkelsen.

Svarprosent i udirs foreldreundersøkelse for de årene som er med i datamaterialet er fra 42% til 60%, noe som påvirker påliteligheten i analysen av tallene. Dette er en av årsakene til at det her ble naturlig å innhente data fra andre kilder for å se om det er samsvar eller motsetninger. Med så pass lav deltakelse kan man ikke gå ut fra at dataene er helt pålitelige, men at det gir et innblikk i en del av foresattes oppfatning.

Hvilke indekser som skal være med i foreldreundersøkelsen velges av den som bestiller, og det betyr at indeksene ikke alltid er de samme fra år til år. Informasjon fra skolen var en del av undersøkelsen i årene 2015, 2016, 2017 og 2021. Fra et snitt på 4,4 av 5, i 2016 gikk snittet ned til 4 i 2021. Her må koronasituasjonen tas med i betraktning. Da vi gikk mer nøye inn i spørsmålene ble det klart at «jeg finner den informasjonen jeg trenger på skolens hjemmeside eller på skolens digitale læringsplattform» var det spørsmålet som trakk ned snittet. Samtidig ser vi at standardavviket gir at de som har svart har en stor spredning på alle svaralternativene (Lund & Christophersen, 2008). Nettopp denne spredningen er interessant for den viser at det er en bevegelse i svarene og hvor respondentene plasserer seg når de skal svare på hvor enige de er i utsagnene.

*Tabell 3 Foreldreundersøkelsen, Indeks informasjon fra skolen*

	2021		2017		2016		2015	
	Snitt	Stda	Snitt	Stda	Snitt	Stda	Snitt	Stda
Informasjon fra skolen	4	1,1	4,3	0,7	4,4	0,6	4,4	0,8

Denne indeksen, informasjon fra skolen, består av 4 spørsmål. Som til sammen gir et resultat på indeksen.

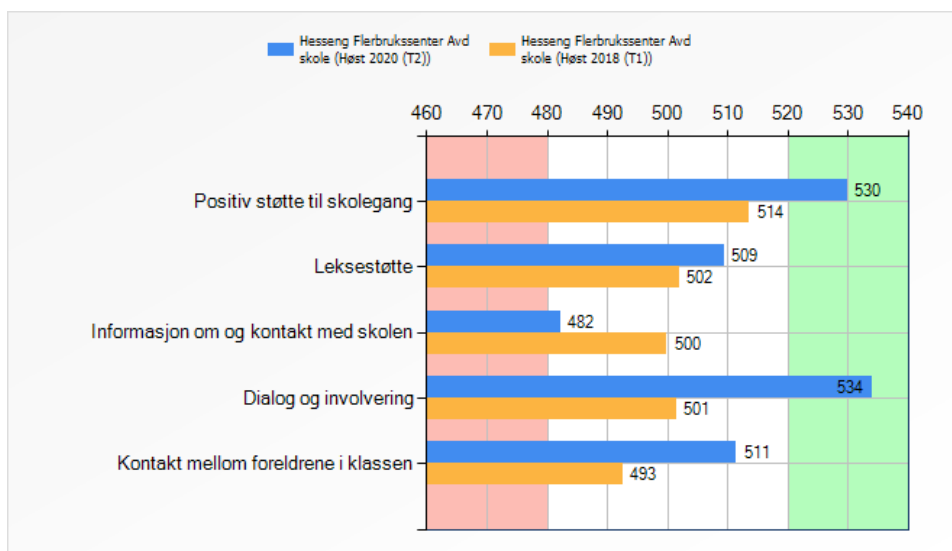
*Tabell 4 Spørsmålene i indeks informasjon fra skolen*

Jeg er fornøyd med innholdet på foreldremøtene
Jeg er fornøyd med skolens informasjon om den faglige utviklingen til barnet mitt
Jeg er fornøyd med skolens informasjon om den sosiale utviklingen til barnet mitt
Jeg finner den informasjonen jeg trenger på skolens hjemmeside eller på skolens digitale læringsplattform

Spørsmål om lekser har ikke vært inkludert i foreldreundersøkelsen alle årene som er valgt ut, og de årene lekser har vært med skårer foresatte fra 4,4 til 4,8 om de støtter eleven i leksearbeidet. De skårer også det at eleven bruker nok tid på leksearbeid og om de har inntrykk av at lærerne følger opp leksearbeid høyt.

## **SePU T1 og T2 indeks informasjon om og kontakt med skolen**

Svarprosenten hadde nedgang fra 2018 til 2020. I 2018 deltok 90,1% av foresatte og i 2020 56,4%. Hvorfor det er slik er vanskelig å si noe om. FAU uttrykte at de syntes det var mange undersøkelser på en gang, og så ikke helt hensikten, særlig fordi de anså spørsmålene som veldig like. Dette kan være en årsak.



Figur 6 Sepu- graf som viser skolens resultat ut fra 500-poengsskalaen

Grafen gir skolens utvikling på ulike indekser i forhold til det nasjonale snittet på 500-poengsskalaen, der 500 er gjennomsnittet. Ved første øyekast kan det virke veldig tydelig hva man må undersøke og jobbe med. Ser man på skolens egne tall er det en ganske annen historie. Maks skåre er 4 og skolen hadde i 2018 3,30 i snitt og i 2020 3,22 i snitt på indeks informasjon om og kontakt med skolen. På indeks dialog og involvering hvor det ser ut til at skolen har forbedret seg veldig, er realiteten at i begge undersøkelsene ligger skåren på henholdsvis 2,45 og 2,66 noe som er et mye lavere snitt enn forrige omtalte indeks, men som i sammenligning med landet gir et mye «hyggeligere» resultat enn indeks informasjon om og kontakt med skolen.

Tabell 5 Sepu-undersøkelsen, indeks Informasjon om og kontakt med skolen

	(Høst 2020 (T2))		(Høst 2018 (T1))	
	Snitt	Stda	Snitt	Stda
Informasjon om og kontakt med skolen	3,22	0,53	3,30	0,51

Det er ingen av spørsmålene i denne indeksen på noen av undersøkelsene som peker seg veldig ut, det er en liten, jevn nedgang i snitt på alle spørsmål, altså ikke likt foreldreundersøkelsen. Spørsmålene er heller ikke de samme som i foreldreundersøkelsen, men tema er informasjon fra skolen i begge undersøkelsene. Ingen av spørsmålene handler direkte om ukeplanen, og lekser har egen indeks i disse undersøkelsene.

*Tabell 6 Sepu-undersøkelsen, indeks Informasjon om og kontakt med skolen*

Jeg/vi har god kontakt med barnets lærere
Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjon skolen gir om barnets skolefaglige læring
Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen
Jeg/vi får tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet har det sosialt på skolen
Jeg/vi er svært tilfreds med skolens informasjon om hvordan barnet oppfører seg på skolen
Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i skolen og klassen
Reglene og normene på skolen og i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme
De ansatte på skolen verdsetter den kunnskapen vi/jeg har om vårt/mitt barn

Disse spørsmålene sammenlignet med foreldreundersøkelsens spørsmål er mer spesifikke på det enkelte barnet, selv om det finnes slike spørsmål i foreldreundersøkelsen også. Ingen av undersøkelsene spør direkte om ukeplanene, men foreldreundersøkelsen spør om informasjonen som finnes på skolens hjemmeside.

Tallene om leksestøtte. På en 4-poengsskala skårer foresatte denne indeksen høyt, og stda gir en fordeling på svaralternativene, det vil si at ikke alle har valgt de to mest positive alternativene, men at vi finner noen som skårer seg lavere også.

*Tabell 7 Sepu-undersøkelsen spørsmål om leksestøtte*

	(Høst 2020 (T2))		(Høst 2018 (T1))	
	Snitt	Stda	Snitt	Stda
Leksestøtte	3,56	0,64	3,52	0,54

## **FAUs innspill**

For å undersøke hva de foresatte mener om og ønsker av informasjon fra skolen, ble det gjort en avtale med FAU-leder om å få lov til å bruke litt tid på et møte for å presentere tallene og innlede et samarbeid for å videre undersøke hva foresatte både mener og ønsker. Som resultat av denne samtalen ønsker FAU å ta initiativ til å be øvrige foresatte uttale seg om informasjon fra skolen og da særlig med vekt på ukeplan og lekser. De sendte ut en e-post til alle hjemmene hvor det ble gitt anledning til å svare på denne. Spørsmålene som ble stilt i denne e-posten ble utviklet i samarbeid mellom rektor og FAU.

- *Hva er dere mest fornøyd med på ukeplan/lærerplan? Noe dere savner på den?*
- *Hvilken informasjon føler dere at dere trenger fra skolen? Er noe av informasjon dere mottar unyttig?*
- *Til 1.klasse foreldre: Hva forventer dere av informasjon fra skolen?*

*Et annet punkt hvor vi gjerne tar imot innspill på er bruk av hjemmeside, Facebook eller andre ting for at skolen skal kunne dele informasjon om ting som skjer, har skjedd osv. Er det ønskelig med ei hjemmeside i drift eller vil den kanskje ikke bli besøkt?*

I FAU-møte 08.10.2021 fremkommer at det er et store forskjeller mellom klassene hvor gode foresatte oppfatter at informasjon og dialogen er. Noen lærere er veldig flinke til å følge opp samarbeidet, mens andre lærere knapt nok gjør noe på den fronten. Et nytt spørsmål som oppsto i det møtet var «*Hvor stor påvirkning ønsker man å ha?*» Dette utløste ikke mye debatt og samtale, men representantene i FAU mente de stoler på at lærerne kan faget sitt og vet hva som bør informeres om, til beste for alle.

Tilbakemeldingen fra foresatte var litt ulik, men jevnt over er de fornøyd med informasjonen fra skolen. Ny mal på ukeplanen ble godt mottatt, «oversiktlig og grei». De sier konkret at de ønsker mer informasjon om eget barn, noe som jo er på siden av den generelle informasjonen fra skolen, og de etterspør informasjon om sosiale happenings på skolen og det som rører seg i klassen. Da tenker de på gruppeprosesser og det sosiale læringsmiljøet. De er seg bevisste egne muligheter til å støtte og påvirke det sosiale klassemiljøet. De uttrykker også at de er klar over at jo bedre de voksne kjenner hverandre jo bedre mulighet har de til å påvirke klassen positivt (Nordahl, 2014).

## **Elevrådets innspill**

Elevrådet ble invitert til å uttale seg om ukeplanen. Ukeplanen kalles læreplan på denne skolen, men jeg oppfatter det som litt forvirrende og bruker derfor ukeplan. Begrepet læreplan om ukeplan ble innført med LK06 og hensikten var å understreke at dette var en plan som skulle støtte elevenes læring og gi foresatte innsikt i det samme. Denne læreplanen har endret seg mange ganger, og det er antakelig grunnen til at skolen kun har forskjellige ukeplaner hvor man kan skimte en viss likhet. Med tanken om at ukeplanen skal støtte og hjelpe eleven i sin læring er det viktig å høre hva elevene selv har å si, gi elevene mulighet til medvirkning, derfor ble elevrådet spurt om å uttale seg. Vi spurte om:



- 
- Er det du finner på ukeplanen nyttig for deg?
  - Bruker du ukeplanen for å
    - o Forberede deg?
    - o Gjøre hjemmearbeid?
    - o Annet?
  - Hvordan vil elevene at en ukeplan eller læreplan skal se ut og hva skal den inneholde for at de har nytte av den?

Eleverådets fokus og tilbakemelding endte på lekser.

De mener: - At de lærer av leksene, det er repetisjon og det er forberedelse. Det bør ikke være for mye.

Det er uvisst hvorfor elevene landet på kun lekser, men samtidig er det lett å tenke at de bruker ukeplanen for å kunne huske og gjøre lekser eller annet hjemmearbeid. Jeg skal ikke dvele lenge ved dette, men tar med i videre arbeid at dette er noe å snakke med og spørre elevrådet om.

## Beskrivelse av utviklingsarbeidet

Ukeplaner sendt hjem fra skolen med informasjon kan ikke betegnes som en likeverdig dialog. Samtidig skal man ikke avfeie denne informasjonen som uviktig, selv om den er det laveste nivået av skole-hjem-dialogen. Det en ukeplan kan bidra til er å sette foresatte i en slik posisjon at de kan være engasjerte og spørrende til hvordan eleven har det på skolen, og de kan stille gode spørsmål og få til samtaler om skolens innhold. Dette kan gi foresatte en mulighet til å aktivt engasjere seg i elevens skolehverdag, noe som vil bidra til elevens læring og utvikling (Nordahl, 2015).

Hatties metaanalyser viser at foresattes støtte og interesse har effekt på elevenes læringsutbytte, mer konkret når foresatte er aktivt deltakende og opptrer støttende samtidig som de har høye og realistiske forventninger til barna at man ser en klar effekt (Hattie, 2019). Mange foresatte opplever å ikke forstå eller ha innsikt i skolens språk og dermed blir det mer utfordrende for disse foresatte å støtte sine elever slik skolen ønsker eller tenker at de bør gjøre. Med dette in mente er det helt avgjørende at skolen legger til rette for at den informasjonen som kommer fra skolen er godt tilgjengelig og forståelig for alle foresatte.

Nå er det ikke sånn at det kun er ukeplanen som bidrar til å sette foresatte i en slik posisjon at de best kan hjelpe og støtte sin elev, skole-hjemsamarbeidet er mye mer komplekst enn dette. Lærerne og alle voksne på skolens syn på foresatte vil vises gjennom all informasjon fra og kontakt med skolen (Webster-Stratton, 2018), og det er her skoleledelsen eller rektor har en stor rolle å spille.

## Årsaken til utviklingsarbeidet

Noen lærere gjorde henvendelser til rektor ang ulik mengde lekser på ulike trinn og ulik layout og innhold på ukeplanene og mente at dette må gjøres noe med. Det var dette som utløste behovet for å undersøke hvordan foresatte opplevde ukeplanene og hvilke behov de har for informasjon om og fra skolen.

På samme tid var skolen i gang med et arbeid for å bli sertifisert som dysleksivennlig skolen. I søknaden skal det dokumenteres mye av arbeidet som gjøres på skolen, blant annet en plan for informasjon til foresatte, denne planen dreier seg om informasjon om lese-skrivevansker dysleksi og dyskalkuli, men kan tolkes som informasjon generelt. Dysleksi Norge har mange gode anbefalinger for hvordan ulike skriv skal se ut, dette er blant annet skrifttype, størrelse på skrift og at skrevet er ryddig og uten forstyrrelser. Dette ga en god grunn til å utvikle en felles mal for hele skolen (Dysleksi Norge, 2022).

## Lekser

Som en naturlig forlengelse og del av arbeidet med ny mal til ukeplanen gjorde kollegiet et grundig arbeid om lekser. Her leste man litteratur anbefalt av udir (UDIR, 2022). Det ble arbeidet med dette i lærende møter og i allerede etablerte profesjonelle læringsfellesskap. Resultatet av arbeidet ble felles forståelse om lekser og et skriv til alle foresatte om hva skolen har som sin leksepraksis og holdning til lekser.

## Rektors rolle og betydningen av skoleledelse

Quaglia anbefaler rektor å avskaffe det ukentlige nyhetsbrevet, og heller satse på en podcast (Quaglia, 2017). Budskapet er vel her at skolen må fornye seg og møte dagens muligheter til informasjon og ulike informasjonskanaler. Nå er det ikke den enkelte lærers ukeplan/ukebrev det siktes til, men det siktes til rektors kommunikasjon med foresatte. For at rektor skal forvente av sine lærere at de benytter en lyttende og gjensidig kommunikasjon må rektor selv

---

modellere og bruke den praksisen som er ønskelig. Det igjen betyr en mer tilgjengelig og lyttende rektor (Quaglia, 2017).

Hvis det forutsettes at lærere og skoleledere vet mer enn foresatte, i hvert fall om skole, noe de bør vite mer om, betyr det at skolen må legge til rette for at foresatte skal forstå hva vi driver med. Skolen skal sørge for at foresatte settes i stand til å hjelpe og støtte sine elever. Når Hatties funn sier at noen foresatte stiller svakere enn andre når det kommer til å forstå skolens og lærerens språk (Hattie, 2019) sees sammen med at skolen og lærerne har satt seg inn i kapittel 3.3 i fagfornyelsen (UDIR, 2021), overordnet del, er det uomtvistelig og godt begrunnet at skolen har ansvaret for å legge til rette.

Rektors rolle som den som modellerer og viser tydelig vei er viktig. En proaktiv rektor vil tydeliggjøre hva som er gjeldende for skolen og vil kunne gi foresatte en mulighet til aktiv deltakelse. (Quaglia, 2017) Man vil kunne oppnå å inngå et likeverdig partnerskap mellom skole og hjem. (Breilid, 2012) Et likeverdig partnerskap i skolen vil være preget av at skolen har mer fagkunnskap om undervisningen og dens innhold, men at man praktiserer et samarbeid som er preget av gjensidig respekt og hvor lærerne aktivt lytter til de foresatte (Breilid & Lassen, 2012).

## Koherens

Koherens betyr sammenheng. I et utviklingsarbeid vil det å arbeide med å skape koherens være viktig. *”Koherens er: - en felles dyp forståelse av arbeidets formål og egenart, mentalt og i praksis, individuelt og spesielt i fellesskap. Koherens er ikke: struktur, standardisering og strategi.”*(Fullan & Quinn, 2017)

Lederskap fra midten skal iverksette og drive de fire komponentene. Lederskap skal også knytte disse sammen, de bør aktiveres samtidig og ivaretas hele tiden. De fire komponentene er å målrette innsatsen, utvikle samarbeidskulturer, tilrettelegge for dybdeløring og skape en ansvarskultur.



Figur 7 Rammeverk for koherens. (Fullan & Quinn, 2017)

Det å målrette innsatsen handler om å ha en klar strategi for arbeidet som skal gjøres. Blant annet å skape en prosess der medarbeiderne er involverte og at leder klarer å skape et engasjement som starter tidlig og varer gjennom hele prosessen og gjerne videre.

Fagfornyelsens overordnet del kap 3.3 handler om profesjonelle læringsfellesskap. Dette etableres som en del av leders arbeid med å utvikle samarbeidskulturer. Et profesjonelt læringsfellesskap er mer enn et team, og har definerte mål for arbeidet, arbeidsmåter som er basert på data og fagkunnskap og et felles mål om å utvikle felles forståelse og kompetanse (Dufour et al., 2016).

I ny læreplan finner vi også som en viktig komponent dybdelæring, dette er for elevene, men det er også vesentlig at lærerne får muligheten til dybdelæring og gjøre erfaringer med dette. Andre teoretikere som for eksempel Robinson (2019) vil betegne dybdelæring som dobbelkretslæring, altså at man evaluerer og reflekterer over nye praksis og hvilke konsekvenser dette har. I sitt arbeide må leder legge til rette for at lærerne vil bli gitt muligheten og verktøyene til å se nytten i å benytte data om egen praksis, se sammenhenger mellom ulike kunnskaper og evne å sette dette inn i en endringsprosess.

---

## Drøfting

Jeg velger å drøfte ut fra de tre fasene i Fullans implementeringsmodell (Ertesvåg, 2012). Dette begrunnes i at hele utviklingsarbeidet er beskrevet ut fra denne. Det arbeidet som er gjort kun på skolen i lærerkollegiet vil i tillegg bli drøftet ut fra koherens.

## Initiering

Oppmerksomheten rundt lay-out og innhold i lekseplanene på skolen har oppstått på flere måter og nivå. Foresatte har meldt at det har vært ulikheter mellom klasser, ansatte har tatt opp de de har oppfattet som en utfordring med ulike ukeplaner, både lay-out-messig og innholdsmessig særlig med tanke på lekser, mengde og type. Begge disse indikerte at en videre undersøkelse av ukeplanene ville være tjenlig å gjøre. Er dette reelt eller er det en synsing fra enkeltpersoner? var et spørsmål som krevde flere og mer grundige undersøkelser slik det er beskrevet. I tillegg finnes data fra ulike undersøkelser som skolen har tilgang til og som er verdt å studere for å vurdere i hvilken grad man skal iverksette et endringsarbeid og ikke kun basere det på de som snakker høyest og hevder sin mening. Det at noen synes noe er ikke god nok grunn til å iverksette et stort arbeid hvor man kan møte motstand hos deler av personalet. Derfor er det vesentlig at man tar seg tid til å studere de dataene man har i initieringsfasen for å se om ønsket om endring har støtte. I tillegg må leder vurdere om organisasjonen er rede til å gå inn i et utviklingsarbeid eller om dette vil oppfattes som nok en ting som noen på toppen har bestemt. En grundig forankring om mulighet til medvirkning er viktig for å lykkes.

## Implementering

Som en del av implementeringen arbeidet lærerkollegiet med skolens holdning til lekser, dette resulterte i en faglig begrunnet leksepolitikk, hvor det ble sendt ut et brev til alle foresatte med informasjon om hva lekser er, hensikten med lekser og mengde lekser, samt en tidsangivelse for hvor lenge vi forventer at en elev skal arbeide med lekser hver dag. Dette ble godt mottatt av foresatte. Noen av lærerne vil helst ikke ha lekser, i hvilken grad dette er faglig begrunnet er usikkert, men de har nå i fellesskap med sine kolleger lest om lekser, satt seg inn i forskning og arbeidet med fagtekster om lekser. Vi tok utgangspunkt i UDIR sin gjennomgang av lekser, (UDIR, 2022) særlig kulepunktene på forsiden ble utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Dette ga en bredere forståelse for flere aspekt ved lekser. Kollegiet diskuterte blant annet hva med de med lav sosioøkonomisk status, vil lekser understreke eller stigmatisere disse elevene

da vi vet at skolen ikke hjelper disse elevene ved å gi lekser, ofte snarere tvert imot? Hva med lekser som kilde til konflikt og relasjonsslitasje i hjemmet? På den andre siden, hva med de elevene som profitterer på å få lekser, skal de ikke få muligheten? Det finnes mye data og kunnskap om at elever som får hjelp og støtte hjemme har god nytte av dette både faglig og sosialt (Hattie, 2019). Det er ikke nødvendigvis bare leksene i seg selv, men leksene bidrar til at foresatte får innsikt i sin elevs skolearbeid og dermed gis muligheten til å hjelpe og støtte positivt. En erkjennelse at alle foresatte vil sine barn vel, (Tordrup, 2017) noen får det bedre til enn andre er på sin plass. Dette handler mye om foresattes egen erfaring med skolegang og hvilken utdanning de har tatt. Uansett hvilken status eleven har, er det skolen som hele tiden skal opptre profesjonelt og støtte og hjelpe og tilrettelegge for både enkelteleven og foresatte (UDIR, 2021).

Selve implementeringsarbeidet besto ikke kun av lekser, men det viste seg at dette var en god inngang, da det er tilgjengelig litteratur om temaet. I tillegg var det en god inngang både fordi det engasjerte og litteraturen var lett tilgjengelig. I og med kilden var UDIR sine sider ble utvalget lett akseptert i kollegiet. Det ble samtidig stilt spørsmål om dette var utvalgte studier, eller om flere sider av leksearbeid ville belyses. Litteraturen som ble lest og delt i fellesskap er forskning som finnes på området og belyste blant annet mengde lekser og tid elevene bør bruke på lekser (UDIR, 2021).

## Institusjonalisering

Dette betyr slik jeg oppfatter det, at det skal være en del av vår praksis, noe vi gjør. Lærere er en yrkesgruppe med stor grad av autonomi og er vant til å få gjøre mye som de vil ut fra eget skjønn og kompetanse. Skoleleders rolle er derfor å arbeide med felles forståelse og felles praksis der det er nødvendig for at elevene skal få best mulig utbytte av sin opplæring (UDIR, 2021).

## Koherens

Å lede fra midten, eller å være oppmerksom på og bruke koherens aktivt vil kunne bidra til å etablere en indre ansvarlighet hos den enkelte til å forholde seg lojalt til det arbeidet som gjøres. Det motsatte av motstand kan være ansvarlighet og et virkemiddel for å håndtere motstand kan være å skape en ansvarskultur. Altså ikke en kontrollfunksjon, men en tro på,

---

og tillit til at de ansatte selv oppfatter endringen og arbeidet med den som så viktig at de vil sørge for å gjennomføre slik det er avtalt (Fullan & Quinn, 2017).

## Konklusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke: *Hvordan kan skoleleder undersøke og legge til rette for videreutvikling av skolens ukentlige informasjon til hjemmet?* Ved å aktivt bruke data om skolen og å innhente mer og utfyllende data fra FAU og elevråd, hadde kunnskapsgrunnlaget relevans for et videre utviklingsarbeid i kollegiet. Det er av avgjørende karakter at skoleledelsen legger til rette for bruk av data i skolen (Nordahl, 2017). Tidligere nevnte kritikk av bruk av kartlegginger og store kvantitative undersøkelser finnes i de fleste kollegier (Nordahl, 2019). Skoleleders oppgave vil være å presentere og oversette dataene når de skal brukes i skolen i tillegg til å legge til rette for at lærerne selv skal lese og forstå tilgjengelig data og anvende denne i sitt arbeid. .

Ved å være oppmerksom på og planlegge ut fra fasene i Fullans implementeringsmodell vil skoleleder være rustet til å gjennomføre et utviklings- og endringsarbeid. Det som vil ha stor betydning er oppmerksomheten til de ulike fasene allerede i før arbeidet starter. Videre vil en oppmerksomhet og fokus på at fasene går i hverandre og at man må starte fase tre som er institusjonaliseringsfasen allerede i fase en, når man bereder grunnen for et utviklingsarbeid. Det å institusjonalisere en endring krever langvarig fokus fra leder og medarbeidere. Alle må se nytten av den endringen som er gjort og erfare at praksis blir bedre for at man skal lykkes med å beholde en endring.

Så langt har tilbakemeldinger fra foresatte og lærere med tanke på ny ukeplan vært positiv. Selvfølgelig kan det finnes kritiske røster, men antakeligvis aksepteres endringen fordi arbeidet ble gjort basert på data om skolen og lærerne arbeidet i profesjonelle læringsfelleskap slik at vi oppnådde en felles forståelse.

## Litteraturliste

- Breilid, N., & Lassen, L. M. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Fagbokforlaget.
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bæck, U. D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. fagbokforlaget.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet hjem og skole* [UDIR]. Forskningsartikkel:  
Samarbeidet hjem og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Dysleksi Norge. (2022). *Dysleksivennlig skole*. Dysleksi Norge.  
<https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/>
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal Akademisk.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Kommuneforlaget AS.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* (16. utg.). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2019). *Synlig Læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, T., & Christophersen, K.-A. (2008). *Innføring i statistikk*. Gyldendal Akademisk.
- Mathison, sandra. (1988). Why triangulate. *Educational Researcher* · March 1988.  
[https://www.researchgate.net/publication/250182728\\_Why\\_Triangulate](https://www.researchgate.net/publication/250182728_Why_Triangulate)
- Myhr, L. arild. (2018). Kultur for læring i Hedmark. *Paideia*.
- Nordahl, T. (2014). *Foreldrenes deltagelse og ionvolvering i elevenes skolegang*. Sepu.  
<https://ez.inn.no/prosjektsider/sepu/nyheter/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang#>



- 
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2017). *Dette vet vi om bruk av kartleggingsresultater i skolen.* Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2019). Kritikken av kvantitativ forskning i pedagogikk. *Paideia*.
- Quaglia, R. J. (2017). *Rektors stemme.* Cappelen Damm Akademisk.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading Change in your school.* ASCD\_ Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robinson, V. (2019). *Færre endringer- Mer utvikling.* Cappelen Damm Akademisk.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin.* Hjemmets bokforlag as.
- Sunnevåg, A.-K., & Andersen, P. G. (2010). *Hvor er nøklene- i arbeidet med endring og utvikling i skolen?* Skolen i morgen. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134677/Sunnev%C3%A5g2010\\_Hvor%20er%20n%C3%B8klene.PDF?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134677/Sunnev%C3%A5g2010_Hvor%20er%20n%C3%B8klene.PDF?sequence=1&isAllowed=y)
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tordrup, R. Y. (2017). *Markante foreldre.* Infovest forlag.
- UDIR. (2021). *Overordnet del.* Overordnet del, prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- UDIR. (2022). *Hva sier forskningen om lekser?* UDIR. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hva-sier-forskningen-om-lekser/>
- Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige Lærere.* Gyldendal.

## Vedlegg

### Vedlegg artikkel 1

#### Vedlegg 1. Intervjuguide

## Intervjuguide

### Fase 1: uformell prat

#### Fase 2: Informere

Gå gjennom informasjonsskriv

Forklare taushetsplikt og anonymitet

Snakke litt om hvordan intervjuet organiseres/ styres.

- rekkefremlegg

- runde med utfyllende kommentarer og spørsmål.

Regler for hvem som tar ordet. Elevene kan være med å sette opp noen kjøreregler.

Noen spørsmål før vi starter intervjuet?

### Fase 3: Intervju

**Jeg ønsker å undersøke hvordan elevene opplever utviklingssamtalen og deres delaktighet eller rolle i utviklingssamtalen.**

Hva menes med bestemmelse og demokrati? Elevens oppfatning.

Hvordan forberedes utviklingssamtalen?

- elevsamtale i forkant?
- Snakke om det hjemme?
- Får foresatte opplysninger i forkant? Hvordan?

Elevens delaktighet og rolle

Hvilke tema tas opp i elevsamtalen?

- hvem snakker mest og om hva?
- Presenteres elevarbeider? På hvilken måte?

- 
- På hvilken måte blir dette tatt opp?
  - Hvem snakker? Hvem snakker mest?
  - Blir du hørt? Tar de voksne hensyn til hva du sier og mener?

Hvordan opplever elevene utviklingssamtalen?

- unødvendig
- viktig
- lærerik
- en samtale som er positiv/ negativ
- kjedelig og unødvendig

Her må elevene komme med egne oppfatninger.

Spørsmål: Hvis du fikk bestemme hvordan utviklingssamtalen skulle være, hvordan ville den ha vært da?

Eventuelt: (kan være aktuelt)

- Kartleggingsresultater?

- Lesing
- Regning
- Skrivning
- Sosialt

- Utfyllende om det vi har snakket om, vise til punkter over

#### **Fase 4: oppsummering**

Oppsummere funn

- Har jeg forstått det riktig?
- Er det noe du ønsker å legge til?

## Vedlegg 2 Samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

### **Utviklingssamtalen**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elevene oppfatter utviklingssamtalen og om elevenes rolle i utviklingssamtalen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Formål**

Både som lærer og skoleleder er jeg opptatt av et godt skole-hjemsamarbeid, og har en oppfatning av at utviklingssamtalen er en viktig del av dette samarbeidet. Utviklingssamtalen skal gjøres to ganger i året og har klart definerte mål. Dette er definert i forskrift til opplæringsloven, § 20-3. (Lovdata, 2020). Utviklingssamtalen skal ikke bare være noe man må gjøre fordi det er pålagt, men den bør og skal være en viktig del av vurderingsarbeidet for elevens læring. Når man vet at samarbeid mellom skole og hjem har stor betydning for elevens læring (Nordahl, 2015) vil et godt arbeid rundt utviklingssamtalen være vesentlig for elev, foresatte og lærer.

Mitt arbeid, som er en masteroppgave, skal deles opp i to deloppgaver, den ene skal si noe om elevenes perspektiv på utviklingssamtalen og den andre skal si noe om foresattes perspektiv.

Hensikten med å undersøke utviklingssamtalen vil være å

videreutvikle og forbedre dagens praksis,

sette mål for hva skolen vil med samtalen,

finne en felles praksis og forståelse i kollegiet

ha fokus på elevens læring og utvikling som en del av utviklingssamtalens innhold og mål.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ber elevene i elevrådet om å delta i dette arbeidet. Dette er elever som er delaktige i skolens demokratiske arbeid, og de er vant til å snakke med voksne om hvordan de opplever situasjoner om for eksempel utviklingssamtalen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

---

Vi skal gjennomføre et gruppeintervju. Det er en samtale som jeg vil lede med elevrådet. Du får informasjon om hva vi skal snakke om på forhånd. Dette intervjuet vil vare ca. 1 time.

Det kan hende jeg ber deg om et ekstra intervju i etterkant. Det handler om at jeg vil vite mer om noe du har sagt, eller jeg ikke helt forsto hva du mente slik at jeg må sjekke at jeg forstår deg rett.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det er bare jeg av de voksne på skolen som skal delta i intervjuet og høre på lydopptaket etterpå.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og min veileder på Høgskolen Innlandet som skal behandle opplysningene jeg får.

Når jeg skriver ut opplysninger, vil hver deltaker få en kode, slik at den enkelte ikke skal kunne kjennes igjen. Jeg vil lagre dette på en skytjeneste som er passordbeskyttet.

Du som deltar i intervjuet skal ikke kunne kjennes igjen, jeg skal bruke det som sies, og vil skrive det slik at du ikke kan kjennes igjen på språket ditt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Lydopptaket vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen Innlandet ved Lillian Gran

Vårt personvernombud: **Hans Petter Nyberg**[hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no) +47 62 43 00 23

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Lillian Gran*  
(veileder)

Merete Moberget

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i Gruppeintervju

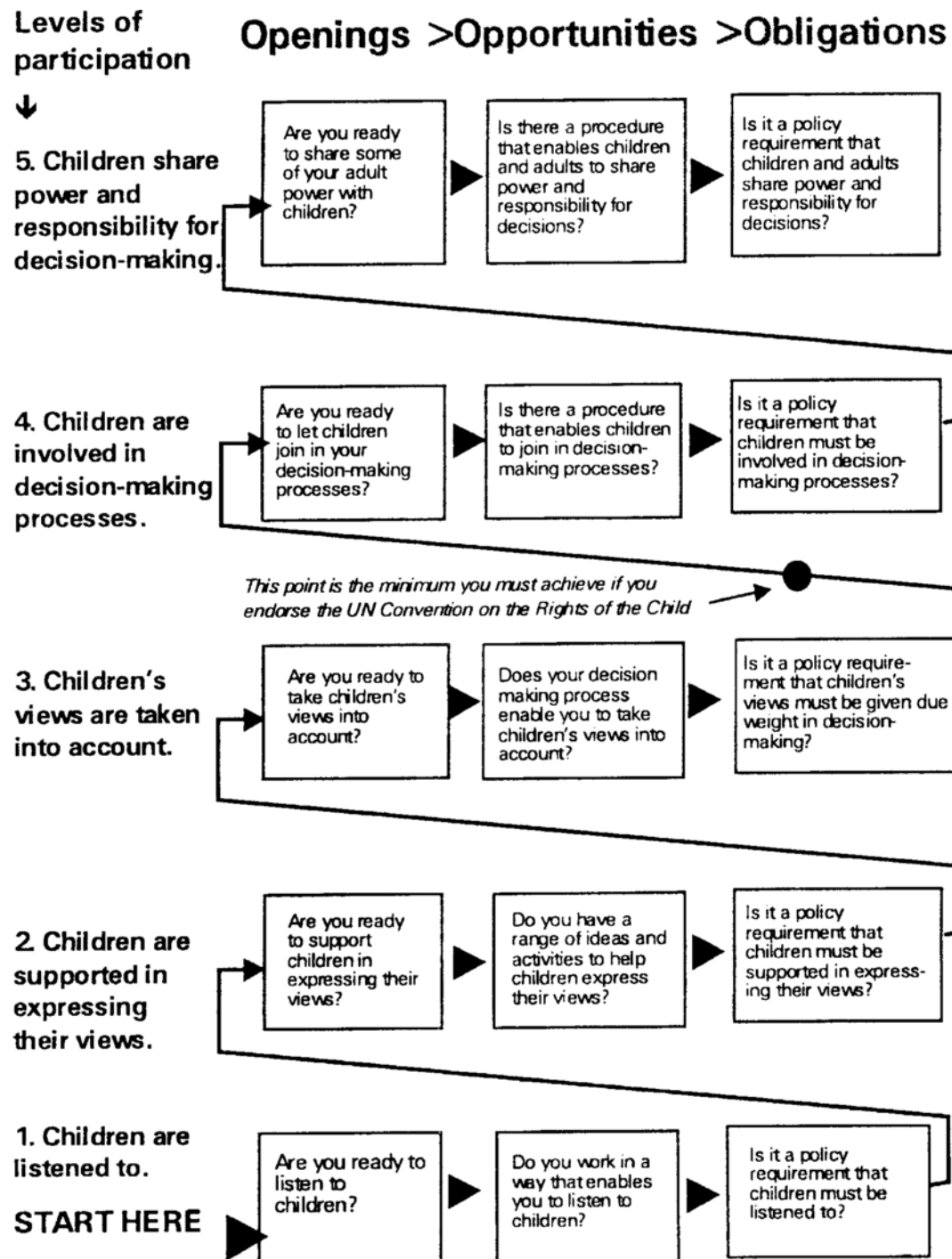
å delta i intervju i etterkant av gruppeintervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 Shiers modell



(Shier, 2001)

---

 Vedlegg 4 Elevsamtale/ utviklingsamtale mal 1.-4. Trinn

Elevsamtale for \_\_\_\_\_ trinn \_\_\_\_\_

<b>MEDELEVER</b>	<b>ELEV: Ofte/Av og til/Sjelden</b>	<b>VURDERING/VEIEN VIDERE</b>
Jeg har venner å leke med		
Jeg er hyggelig med mine venner		
Jeg er flink til å ta med andre i leken		
Jeg klarer å høre på stoppregelen		
Jeg sier fine ord til mine medelever		
Jeg får hyggelige ord fra mine medelever		
Jeg bidrar til at andre trives		
Jeg følger trinnets regler		
<b>ARBEIDSVANER</b>		
<b>HVORDAN KLARER DU:</b>	<b>ELEV</b>	
- holde arbeidsro?		
- arbeide selvstendig?		
- rekke opp handa?		
- følge beskjeder?		
- lytte når andre forteller?		
<b>VOKSNE</b>	<b>ELEV</b>	
Jeg trives sammen med mine lærere		



Får du hjelp når du trenger det?		
Får du til å si ifra til en voksen når du er lei deg?		
Forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?		
<b>MOTIVASJON</b>	ELEV	
Er du interessert i å lære på skolen?		
Gjør du leksene dine?		
Får du nok utfordringer på skolen?		
Vet du hva du skal lære i de ulike fagene?		
<b>Elevmedvirkning</b>		
Er du med å bestemme hvordan du skal arbeide med fagene?		

<b>FAG/TEMA</b>		
<b>NORSK</b>	ELEV	
Liker du å lese?		
Liker du å skrive?		
Er det noe du synes er vanskelig i lesing?		
Er det noe du synes er vanskelig med skriving?		
Klarer du å uttrykke egne meninger og følelser?		
Lytter du til andre når de forteller?		

---

<b>MATEMATIKK</b>	<b>ELEV</b>	
Jeg kan telle til 100 oppover og nedover		
Jeg kan regne addisjon og subtraksjon med tall til 100		
Jeg kan regne ut halvparten og dobbelt så mye		
Jeg kan klokka med hele og halve timer		
<b>ENGELSK</b>	<b>Elev</b>	
Jeg kan hilse på engelsk		
Jeg kan si enkle setninger på engelsk		
Stille enkle spørsmål på engelsk og svare		

## Vedlegg 5 Elevsamtale/ utviklingsamtale mal 5.-7. Trinn

Elevvurdering før utviklingssamtaler X.trinn

Hesseng Flerbrukssenter – Høst 2020

ELEV				
Kriterier	Til samtale hjemme			Kommentar foreldre/lærer
	Ja	Delvis	Nei	
<b>TRIVSEL/EMPATI</b>				
Jeg har venner på skolen.				
Jeg følger trinnets trivselsregler				
Jeg har det bra ute i friminuttene.				
Jeg viser mine medelever respekt og er en god venn.				
Jeg viser mine lærere respekt og gjør det jeg får beskjed om.				
Jeg trives sammen med mine klassekamerater / venninner.				
Jeg trives sammen med mine lærere.				
<b>ANSVAR/ AKTIVITET I TIMENE.</b>	<b>Ja</b>	<b>Delvis</b>	<b>Nei</b>	
Jeg deltar aktivt i egen læring og bruker tiden godt på skolen.				
Jeg bidrar til god arbeidsro i timene				
Jeg har god kontroll på skolesakene og leverer bøker og arbeid til rett tid.				
Jeg kommer presis på skolen.				
Jeg kommer presis til timene etter friminuttene.				
Jeg husker/gym/svømmetøy til timene				
<b>ARBEIDSMILJØ/ §9A</b>	<b>Ja</b>	<b>Delvis</b>	<b>Nei</b>	
Det er god arbeidsro i klassen.				
Jeg følger med og hører etter når læreren snakker.				
Jeg vet hva krenkende ord og handlinger er.				
Jeg vet hva jeg skal gjøre dersom jeg opplever krenkelser.				
Har du krenket andre med ord og handlinger denne høsten?				
Har du blitt utsatt for krenkende ord og handlinger?				
Har du sett eller opplevd mobbing dette skoleår?				
Er du fornøyd med klasserommene?				

Kriterier	Til samtale			Kommentar /foreldre/lærere
	Ja	Delvis	Nei	

Er du fornøyd med uteområdet?				
<b>MOTIVASJON/</b>	<b>Ja</b>	<b>Delvis</b>	<b>Nei</b>	
<b>LÆRING</b>				
Jeg er interessert i å lære på skolen.				
Jeg prioriterer å bruke tid på skolearbeidet. (både på skolen og hjemme)				
Jeg klarer å gjøre de fleste leksene mine selv.				
Jeg får hjelp hjemme til leksene når jeg trenger det.				
Jeg får hjelp på skolen til lekser når jeg trenger det.				
Jeg bruker målene på L-planen aktivt i løpet av en periode.				
<b>VURDERING/VEILEDNING</b>	<b>Ja</b>	<b>Delvis</b>	<b>Nei</b>	
Jeg vet hva jeg skal lære(mål) i de ulike fagene.				
Jeg ber om veiledning når jeg har behov for dette.				
<b>LÆRINGSPARTNER</b>	<b>Ja</b>	<b>Delvis</b>	<b>Nei</b>	
Jeg deltar aktivt og er en god læringspartner.				
Jeg samarbeider med læringspartner.				
Jeg har et godt kroppsspråk.				
<b>ELEVMEDEVIRKNING</b>				
Får du være med å bestemme hvordan å arbeide i de ulike fagene?				

### Grunnleggende ferdigheter

1. Mestrer

2. Er på vei

3. Trenger hjelp og mer trening

FAG	Emne	1	2	3	Kommentar foreldre/lærer
Lesing	Jeg <b>kjenner til</b> ulike lesestrategier som kan brukes før, under og etter lesing av en tekst.				
	Jeg <b>bruker</b> ulike lesestrategier ved lesing av forskjellige tekster.				
Digitale verktøy	Jeg kan finne informasjon på internett.				
	Jeg kan skape egne tekster ved bla. å bruke word og powerpoint				
	Jeg har nettvett på nett.				
	Jeg tør si i fra og kan stille spørsmål dersom jeg trenger hjelp med ulike faglige emner.				

Å kunne uttrykke seg muntlig	Jeg kan legge fram et fagstoff og ha blikkontakt med publikum.				
	Jeg kan delta i en diskusjon/samtale og fremme tankene og meningene mine på en saklig måte.				
	Jeg kan legge fram et fagstoff for andre med tydelig og variert stemmebruk.				
Å kunne uttrykke seg skriftlig	Jeg kan uttrykke egne meninger/ egen kunnskap skriftlig.				
	Jeg kan skrive en fagtekst og en fortelling.				
Å kunne regne	Jeg bruker lesestrategier for å tolke hva en oppgave spør om og vurderer informasjonen jeg får.				
	Jeg kan velge hensiktsmessig regneart og bruke ulike metoder for å finne svaret.				

**EVALUERING AV FAGENE MED TILPASNINGER FOR DET ENKELTE TRINN**

		1. Mestrer	2. Er på vei	3. Trenger hjelp og mer trening	
FAG	Emne	1	2	3	Kommentar foreldre/lærer
Norsk:	Leselig og funksjonell håndskrift.				
	Ordklasser- Verb, substantiv, adjektiv,				
	Rettskriving				
	Tegnsetting				
	Jeg kan skrive en skjønnlitterær / sammensatt tekst med bruk av kriterier.				
Engelsk	Les med flyt				
	Forstår det jeg leser				
	Skrive egne setninger på engelsk				
	Være muntlig aktiv/presentere eget arbeid				
	Jeg kan beskrive hvordan jeg best lærer engelsk				
	Jeg kan øve til verb - og gloseprøver				
Matematikk	Addisjon (pluss)				
	Subtraksjon (minus)				
	Multiplikasjon (gange)				
	Divisjon (dele)				
	Matematisk orden				
	Ligninger (x=ukjent)				
	Regne med ulike måleenheter				
	Tid				

Hvordan har du likt temaene i fagene under, og hvordan har arbeidsinnsatsen din vært?

Fag	1. Meget godt      2. Godt      3. Kan bli bedre			Kommentar foreldre/lærer
	1	2	3	
<b>Samfunnsfag</b> Landsdelene våre - gruppearbeid				
<b>Naturfag</b> Nærmiljø - Bugøynes				
<b>Kunst &amp; håndverk</b> Tekstil Tresløyd				
<b>Kroppsøving</b> Deltar godt i timene				
Har med gymtøy og dusjer.				
<b>Svømming</b> Trygg i vann				
Brystsvømming				
Crawlsvømming				
Svømme på rygg				
<b>Psm-                      positivt skolemiljø</b>				

<b>Hvilke målsettinger har du i neste periode?</b>	<b>Faglig:</b> <b>Sosialt:</b>
--	-----------------------------------

<b>Forskrift – elevens skolemiljø §9A</b>	<b>Ja</b>	<b>Nei</b>
Er du kjent med dine rettigheter i forhold til å ha et godt skolemiljø?		
Er du kjent med dine plikter som elev?		
Er du kjent med hva som menes med skolens handlings- og aktivitetsplikt i forhold til en elevs skolemiljø?		

Dato:

\_\_\_\_\_

---

## Vedlegg artikkel 2

### Vedlegg 6 Skriv fra NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Skole-hjem dialog*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke skolens praksis når det gjelder informasjon og dialog med hjemmet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### Formål

Utgangspunkt og bakgrunn for utviklingsarbeidet er å finne ut på hvilken måte skolen kan forbedre og endre sin informasjonspraksis til foresatte for å få til et bedre samarbeid til beste for eleven. Med bakgrunn i noen møter med foresatte og opplevelse eller inntrykk av at foresatte ikke er fornøyd med skolens undervisning eller uttrykker manglende tillit, har vi opplevd at i samtaler er ting som er helt selvsagte for skolefolk blitt oppklart for foresatte og samarbeidet i etterkant har blitt markant bedre.

SEPU- undersøkelse T1 og T2 i tillegg til udirs foreldreundersøkelse for 2021 er empiri som brukes i arbeidet. Funn fra disse undersøkelsene viser at skolen har forbedringspotensial på indeks skole-hjem dialog.

Utviklingsarbeidet vil ideelt sett kunne ut i en felles forståelse av hva som er god skole-hjem dialog og hvordan informasjon fra skolen skal være.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta og hva innebærer det?**

FAU ved Hesseng Flerbrukssenter har i samarbeid med rektor bedt om innspill på skolens ukeplaner og hvilken annen informasjon foresatte ønsker eller trenger. Disse innspillene kan

du gi ved å svare på e-post. FAU vil sammenfatte de svarene de får, noe som betyr at svarene blir generalisert og vil bli gitt som en anbefaling til skolen slik at skolen kan videreutvikle sine informasjonsrutiner når det gjelder ukeplaner og annen informasjon som gis fra skolen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Da FAU skal sammenfatte innspill fra enkeltpersoner, vil ingen kunne gjenkjennes i sine svar. Personopplysninger er ikke relevant, men dine oppfatninger vil være ønskelig for å få til en god arbeidsprosess. Det er i dette prosjektet vesentlig å finne en middelvei for informasjon som skal ivareta alle foresatte og elever. Der det er nødvendig med annen type informasjon mellom skole og hjem vil dette avtales med den enkelte og derfor ikke inngå i dette prosjektet. Enkeltpersoner vil ikke kunne identifiseres i masteroppgaven da alle innspill skal generaliseres.

Innspill fra FAU og elevrådet vil bli lagret på en ekstern lagringsenhet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Materialet vil bli lagret på en ekstern enhet frem til da.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.



---

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Innlandet ved

Lillian Gran [lillian.gran@inn.no](mailto:lillian.gran@inn.no)

Personvernomud: Usman Asghar [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lillian Gran  
(Forsker/veileder)

Merete Moberget  
(student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Skole-hjem dialog, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i å sende innspill til FAU pr e-post

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Ved å delta i FAUs arbeid, altså å svare på tilsendt e-post gir du ditt samtykke. Om du ikke ønsker at dine innspill skal inkluderes i studien opplyses dette i samme e-post, som videresendes Merete Moberget

## Vedlegg 7 FAUs innspill

### **E-post fra FAU til alle foresatte på skolen**

Heia.

Dialog mellom skole og hjem settes fokus på i skolen nå, med Merete i spissen og FAU på laget. Vi er derfor ute etter innspill til hva man synes fungerer godt og er fornøyd med, og om det er noe man savner.

Håper dere kan ta dere tid til å tenke gjennom og svare på følgende spørsmål: utarbeide sammen med FAU.

### **Referat fra FAU-møte 8.10.2021**

Foreldresvar

Scorer lavt på dialog skole/hjem informerer rektor om.

I møte dialogen mellom rektor og FAU fremgår det at det er ett stort sprik imellom hvor god informasjon /dialog det er

I hver enkelt av klassene .

Noen opplever veldig dårlig informasjonsflyt skole og hjem andre veldig god.

Det betyr at foreldre undersøkelsene som er utført tidligere viser til hvorfor HFS scorer lavt på akkurat dette.

-----

Hvordan løser vi dette og hva trenger foreldrene?

Hjemmesiden-tilgang på info? Er det tilfredstillende ?

Hvor mye og hvilken informasjon trenger foreldrene.

Hvor stor påvirkning ønsker man å ha, aktivitet , læremåter, ref udir dialog skole/hjem.

### **Referat 30.11.2021**

22-7 Tilbakemelding fra foreldre.

- Arbeidsplan oversiktlig og grei.
- Bra med mye lek i hverdagen.
- Bra med mål på sosial kompetanse.
- Ønsker mere tilbakemelding om eget barn. Foreldresamtaler. De med barn på SFO får mere tilbakemelding enn de som ikke har barn der.
- Hjemmesiden bør fjernes om den ikke oppdateres. Ønsker all informasjon fra skole samlet på en plass.
- Savner informasjon fra skolen om sosiale happeninger.
- God informasjonsflyt skole/hjem.
- Digital undervisning er et pluss.
- Ønsker mere informasjon om hva som rører seg i klassen.

---

-Ønsker mere informasjon om hvem som er med barnet i skolehverdagen. Fravær/vikar/ sykemeldinger.

Vedlegg 3 Elevrådets innspill

### **Informasjon til elevrådet**

Vi voksne på skolen og foreldrene deres ønsker å høre hva elevene mener om ukeplanen. Vi kaller den i noen klasser her på skolen for læreplan, tidligere har vi også brukt arbeidsplan om ukeplanen. Det vi vil at elevrådet skal si noe om er:

- Er det du finner på ukeplanen nyttig for deg?
- Bruker du ukeplanen for å
  - o Forberede deg?
  - o Gjøre hjemmearbeid?
  - o Annet?
- Hvordan vil elevene at en ukeplan eller læreplan skal se ut og hva skal den inneholde for at de har nytte av den?
- Annet

Takk for hjelpen

### **Referat fra elevråd 12.11.2021**

Læreplaner.

Info, det forsøkes å lage like læreplaner til alle trinn for å få minst mulig forskjell mellom trinnene.

Dysleksivennlige planer siden skolen skal søke om å bli dysleksivennlig skole. Da fordres det at planene er dysleksi vennlige, med lesevennlig skrift og lite bilder osv.

Lekser:

Vi hadde en gjennomgang på hvorfor vi har lekser og hva elevrådet synes om lekser.

De mener: - At de lærer av leksene, det er repetisjon og det er forberedelse. Det bør ikke være for mye.

## Vedlegg 8

Hesseng 29.10.2021

### Lekser ved Hesseng Flerbrukssenter

På Hesseng Flerbrukssenter er vi enige om at leksearbeid fordeles på læreplanen hver uke. Vi bruker begrepet læreplan, av den grunn at planen skal være veiviser og et aktivt verktøy for elevene når de skal gjøre lekser og skolearbeid= læreplan.

Skolens anbefaling er at leksene gjøres dagen før de skal være ferdige. De eldste elevene kan oppleve å få lekser som strekker seg over flere dager. Da kan det være lurt å hjelpe eleven å fordele arbeidet sitt.

Grunnen til at leksene blir fordelt er flere:

- Lekser kan være repetisjon fra dagens arbeid på skolen
- Lekser kan være forberedelse til læringsaktiviteter på skolen
- Ved å fordele arbeidet jevnt ut over uka unngår vi «skippertak», noe som gir et bedre læringsutbytte
- Lekser vil variere fra trinn til trinn. Både når det gjelder innhold og mengde. For de yngste elevene vil lesing være den aller viktigste lekse.

Vår anbefaling til tidsbruk:

1.-4. trinn 10-20 minutter leksearbeid om dagen

5.-7. trinn 25- 45 minutter leksearbeid om dagen

Hver torsdag fra kl. 13-14 er det tilbud om leksehjelp for 1.-4. trinn, og fra

kl. 14-15 for 5.-7 trinn. Leksehjelp er frivillig, og vi har ikke påmelding til dette i år.

Dersom lekser oppleves som vanskelige og kjerne til konflikt hjemme eller at eleven bruker mer tid enn vi anbefaler, ber vi om at dere tar kontakt med kontaktlærer og at det avtales en hensiktsmessig leksemengde og innhold for deres elev.

Foresatte/ foreldre kan forvente at lekser blir sjekket på skolen. Tilbakemeldinger og vurderinger vil variere.

Med vennlig hilsen

Merete Moberget

-rektor-

## Vedlegg 9

Læreplan uke: \_\_\_\_\_ dato: \_\_\_\_\_ navn: \_\_\_\_\_

Ukas mål	
Norsk	
Matematikk	
Engelsk	
innsats	
Sosiale mål	

	mandag	tirsdag	onsdag	torsdag	fredag
8.15-9.45					
9.45-10.00	<b>Friminutt</b>				
10.00-11.00					
11.00-11.15	<b>mat</b>				
11.15-11.45	<b>Friminutt</b>				
11.45-12.45					
11.45-13.15					



### Lekser:

Lekser uke:			
til tirsdag	til onsdag	til torsdag	til fredag

### Info

--

### Min vurdering av ukas mål (elevens vurdering)

Dette har jeg fått til	Dette vil jeg bli flink(ere) til
	

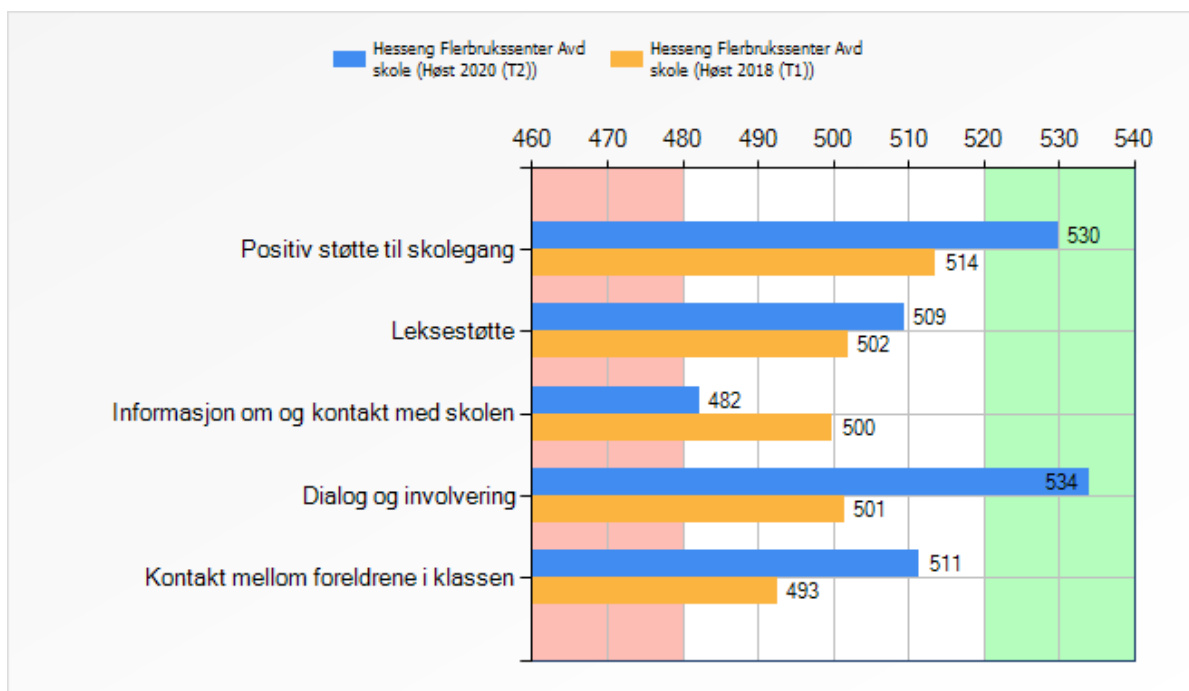
Underskrift foresatte: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 10 Foreldreundersøkelsen Informasjon fra skolen 2021, 2017, 2016

Utvalg	År	Prikket	Sist oppdatert
Hesseng Flerbrukssenter Avd skole	Vår 2021		30.08.2021
Hesseng Flerbrukssenter Avd skole	Vår 2017		28.01.2020
Hesseng Flerbrukssenter Avd skole	Vår 2016		28.01.2020

	Utvalg	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig	Snitt	Std. avvik
Jeg er fornøyd med innholdet på foreldremøtene	(Vår 2021)	24	12	-	0	-	4,3	1
	(Vår 2017)	63	20	9	3	0	4,5	0,8
	(Vår 2016)	67	35	-	-	0	4,5	0,7
Jeg er fornøyd med skolens informasjon om den faglige utviklingen til barnet mitt	(Vår 2021)	26	8	-	-	4	4,1	1,3
	(Vår 2017)	54	24	-	9	-	4,3	1
	(Vår 2016)	76	25	-	5	-	4,5	0,8
Jeg er fornøyd med skolens informasjon om den sosiale utviklingen til barnet mitt	(Vår 2021)	23	10	-	5	-	4	1,3
	(Vår 2017)	54	25	8	-	-	4,3	1
	(Vår 2016)	69	30	4	8	0	4,4	0,9
Jeg finner den informasjonen jeg trenger på skolens hjemmeside eller på skolens digitale læringsplattform	(Vår 2021)	13	8	9	8	5	3,4	1,4
	(Vår 2017)	37	38	12	5	3	4,1	1
	(Vår 2016)	59	34	9	9	0	4,3	0,9
Informasjon fra skolen	(Vår 2021)	86	38	18	-	14	4	1,1
	(Vår 2017)	208	107	-	-	-	4,3	0,7
	(Vår 2016)	271	124	24	-	-	4,4	0,6

## Vedlegg 11 Sepu, T1 og T2



### Fokusområder - Foreldre

	Hesseng Flerbrukssenter Avd skole (Høst 2020 (T2))		Hesseng Flerbrukssenter Avd skole (Høst 2018 (T1))	
	Snitt	Std. avvik	Snitt	Std. avvik
Positiv støtte til skolegang	3,87	0,27	3,82	0,28
Leksestøtte	3,56	0,64	3,52	0,54
Informasjon om og kontakt med skolen	3,22	0,53	3,30	0,51
Dialog og involvering	2,66	0,66	2,45	0,69
Kontakt mellom foreldrene i klassen	2,75	0,64	2,65	0,59

### Informasjon om og kontakt med skolen

	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig	Snitt	Std. avvik
Jeg/vi har god kontakt med barnets lærere						
(Høst 2020 (T2))	33	29	4	0	3,44	0,61

	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig	Snitt	Std. avvik
(Høst 2018 (T1))	67	47	3	1	3,53	0,59
Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjon skolen gir om barnets skolefaglige læring						
(Høst 2020 (T2))	19	35	12	0	3,11	0,69
(Høst 2018 (T1))	49	50	18	1	3,25	0,74
Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen						
(Høst 2020 (T2))	17	39	9	1	3,09	0,68
(Høst 2018 (T1))	46	54	16	2	3,22	0,74
Jeg/vi får tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet har det sosialt på skolen						
(Høst 2020 (T2))	19	35	11	1	3,09	0,71
(Høst 2018 (T1))	43	50	24	1	3,14	0,77
Jeg/vi er svært tilfreds med skolens informasjon om hvordan barnet oppfører seg på skolen						
(Høst 2020 (T2))	21	36	8	1	3,17	0,69
(Høst 2018 (T1))	48	49	16	5	3,19	0,83
Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i skolen og klassen						
(Høst 2020 (T2))	29	29	6	2	3,29	0,76
(Høst 2018 (T1))	62	49	3	4	3,43	0,71
Reglene og normene på skolen og i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme						
(Høst 2020 (T2))	28	28	8	0	3,31	0,68
(Høst 2018 (T1))	50	61	5	2	3,35	0,64
De ansatte på skolen verdsetter den kunnskapen vi/jeg har om vårt/mitt barn						
(Høst 2020 (T2))	26	35	4	1	3,30	0,65
(Høst 2018 (T1))	48	58	11	0	3,32	0,64