

Resultater fra fire kvalitative casestudier. FLiK-projektet Kristiansand kommune

Christensen, Vibeke; Hansen, Line Skov; Kostøl, Anne; Persson, Elisabeth; Persson, Bengt

Publication date:
2016

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Christensen, V., Hansen, L. S., Kostøl, A., Persson, E., & Persson, B. (2016). *Resultater fra fire kvalitative casestudier. FLiK-projektet Kristiansand kommune*. (Open Access ed.) Aalborg Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Laboratorium for
forskningsbaseret skoleudvikling
og pædagogisk praksis, Institut
for Læring og Filosofi, Aalborg
Universitet:

Vibeke Christensen
Line Skov Hansen
Anne Kostøl
Bengt Persson
Elisabeth Persson

Resultater fra fire kvalitative casestudier

FLiK-prosjektet

Kristiansand kommune

2016

FULM

Forskningsinformert utvikling av læringsmiljøer. Vol. 2 /2016

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Laboratorium for
forskningsbasert skoleudvikling
og pædagogisk praksis, Institut
for Læring og Filosofi, Aalborg
Universitet:

Resultater fra fire kvalitative casestudier

FLiK-prosjektet

Kristiansand kommune

2016

Forskningsinformert utvikling av læringsmiljøer. Vol. 2 /2016

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Resultater fra fire kvalitative casestudier, Kristiansand kommune 2016
Vibeke Christensen, Line Skov Hansen, Anne Kostøl, Bengt Persson og Elisabeth Persson

Skriftserieredaksjon:
professor Thomas Nordahl, SePU, Høgskolen i Hedmark
professor Bengt Persson, RCIW, Högskolan i Borås
professor Lars Qvortrup, LSP, AAU

©2016 Utgiver og forfatterne

Forfatterne:

- Vibeke Christensen, lektor og ph.d. v. lærerutdannelsen, UCN
- Line Skov Hansen, ph.d studerende og prosjektmedarbeider v. LSP, Aalborg Universitet
- Anne Kostøl, Høgskolelektor v. SePU, Høgskolen i Hedmark
- Bengt Persson, professor, RCIW, Högskolan i Borås
- Elisabeth Persson, universitetslektor og forsker v. RCIW, Högskolan i Borås

Redigering av rapporten:
Line Skov Hansen

Oversettelse til norsk:
Fie Sørbø

ISBN: 978-87-7112-574-0
ISSN: 2246-4395

Utgitt av:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
T 99407140
F 96350076
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Innhold

Innledning	7
Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune	7
Effektmål 1	7
Effektmål 2	8
Effektmål 3	8
Forskningsdelen i FLiK-prosjektet	8
Case-studier i FLiK-prosjektet.....	9
Forskningens praksisrelevans i relasjon til FLiK-prosjektet	10
Referanser	11
 Kapittel 1: Elevers ulikheter som pedagogisk praksis	12
Sammendrag	12
Studiens fokus og disposisjon	12
Normalitetsbegrepet.....	13
Flere avvikere?	15
Hjerneforskning og nevrodidaktikk	15
En ny normalitetsdiskurs.....	17
En svensk referansestudie.....	18
Studiens formål, design, teori og metode.....	21
Teoretiske utgangspunkt	22
Forskningsetiske overveielser og validitet	23
Resultater	24
Konklusjon og diskusjon.....	30
Referanser	31
 Kapittel 2: Skoletretthet eller fagtretthet?	34
Sammendrag	34
Bakgrunn	34
Andre undersøkelser	36
Motivasjon og interesse.....	38
Design, data og analyse.....	43
Resultater og diskusjon	45
Hva forteller spørreskjemaene?	45
Fagets innhold og egenart.....	46
Undervisningen i faget	46
Oppfatning av skolen og dens funksjon	47
Medbestemmelse, medutforming og medvirkning	48
Variasjon og struktur i undervisningen	49
Å «få det til».....	49
Relasjoners betydning.....	50

Når læreren snakker og snakker og snakker og ...	51
Konklusjon og mulige didaktiske perspektiver	51
Referanser	53

Kapittel 3: Utfordringer relatert til inkludering i barnehagen 55

Sammendrag	55
Studiens formål	55
Hva kjennetegner barnehager med god kvalitet?	57
Interaksjoner mellom voksne og barn	57
«Instructional» interaksjoner mellom voksne og barn	58
Både kvalitet på og frekvens av interaksjoner mellom voksne og barn	58
Læringsmiljø	58
Smilets betydning	59
Barnas opplevelse av barnehagen	59
Språk og kognitive prosesser	59
Fra kvantitativ kartleggingsundersøkelse til kvalitativ mikrostudie	60
Et blandet metoddesign	60
Kvantitativ kartleggingsundersøkelse	60
Kvalitativ mikrostudie	61
Utvalg	61
Metode og analyse	61
Observasjoner	62
Intervju	62
Resultater	63
Observasjoner	63
Barnehage X	65
Barnehage Y	66
Resultater fra intervjuene med barna	67
Etiske betraktninger og validitet	69
Oppsummering og diskusjon	69
Referanser	71
Lenker	74

Kapittel 4: Forskningsbasert læringsmiljøutvikling..... 76

Sammendrag	76
Studiens bakgrunn og formål	76
Arbeidet med barns læring og trivsel på administrasjonsnivå	80
Capacity building	81
Capacity building og profesjonell kapital	82
Utvikling av sosial kapital via arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap	83
Oppsummering	84
Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune	84
Pedagogisk analyse	85
Kvalitativ studie	86
Formål, design og metode	86
Etiske overveielser og validitet	87
Samarbeid og sammenheng	87

Arbeidet med FLiK-prosjektets hensikt, visjon og mål	88
Sammenheng og samarbeid på administrasjonsnivå.....	89
Oppbygging av kapasiteten via læringsorienterte, organisatoriske utviklingsprosesser.....	90
Oppsummering og diskusjon	91
Referanser	94

Innledning

I denne rapporten presenteres resultatene av fire kvalitative casestudier, som på forskjellig måte omhandler det arbeidet med læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommunes barnehager og skoler, som pågår i relasjon til forsknings- og utviklingsprosjektet «FLiK» (2012–2016). FLiK står for «Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune», og er i første omgang et treårig samarbeid mellom Kristiansand kommune og Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis (LSP), Aalborg Universitet om en forskningsbasert- og informert kommune- og institusjonsomfattende utvikling av læringsmiljøet i kommunens barnehager og skoler. FLiK-prosjektet omfatter dermed i alt ca. 110 barnehager og skoler med ca. 3500 barnehagebarn og 10 500 skoleelever, samt ca. 2600 barnehagelærere, lærere, fagarbeidere og ledere og tilknyttede veiledningsenheter på oppvekstnivå.

De fire casestudiene er gjennomført av forskere fra «Scandinavian Education Research Alliance» (SERA) under ledelse av professor Bengt Persson i samarbeid med professor Lars Qvortrup. SERA ble grunnlagt i 2014 og består av tre forskningsmiljøer fra henholdsvis Norge, Sverige og Danmark:

- RCIW (Research and Capability in Inclusion and Welfare), Högskolan i Borås, Sverige v. professor Bengt Persson
- SePU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning), Høgskolen i Hedmark, Norge v. professor Thomas Nordahl
- LSP (Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis) Aalborg Universitet, Danmark v. professor Lars Qvortrup

Disse tre forskningsmiljøene er alle kjennetegnet ved at de på hver deres måte arbeider med å skape partnerskap mellom forskning og praksis, noe som også FLiK-prosjektet er et godt eksempel på.

Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune

FLiK-prosjektet startet i desember 2012 og avsluttes i desember 2016. Som utgangspunkt for FLiK-prosjektet ble det høsten 2012 laget en prosjektplan, Oppvekst, 2012, som blant annet inneholder prosjektets tre effektmål. Det er intensjonen at disse tre effektmålene skal fungere som et viktig styringsredskap for den pedagogiske praksisen på alle nivåer av det kommunale barnehage- og skolesystemet, og som landemerker for om de er på rett vei og når de målene de har satt seg i relasjon til FLiK-prosjektet i oppvekstssektoren. Nedenfor vises de tre effektmålene for FLiK-prosjektet:

Effektmål 1

Utvikle læringsmiljøene som fremmer alle barns sosiale og faglige

læringsutbytte. Dette innebærer først og fremst en satsing på å øke kvaliteten på kompetansen i mangfoldet i den pedagogiske praksisen innenfor ordinære samværs- og opplæringsrammer. Flest mulig av barna skal oppleve tilhørighet og meningsfull deltakelse i de fellesskapene de skal være en del av. Det betyr også at kvaliteten på spesialpedagogiske tiltak er mål for satsingen.

Effektmål 2

Redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging. Det er både faglige og politiske begrunnelser for å redusere omfanget av segregerte tiltak i barnehager og skoler. Det anses som viktig at ingen barn opplever at de ikke passer inn der de sosialt sett hører til. Tilgang på ny kunnskap om virkningen av inkluderende deltakelse i læringsfellesskap for barn som strever, vil påvirke enhetenes prioritering av inkluderende tilretteleggingstiltak.

Effektmål 3

Skape læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel og som reduserer mobbing. Tradisjonelle programmer mot mobbing og varig mistrivsel har vist seg for lite effektive, og mobbing er fremdeles et betydelig problem i barnehager og skoler. Utstøtingskrefter i sosiale systemer skal avdekkes på en mer systematisk måte. Smertefølelsen de enkelte barna har når de blir utsatt for disse kreftene skal få mer oppmerksomhet gjennom helhetlig forbedring av læringsmiljøene.

Både FLiK-prosjektet og effektmålene ovenfor tar først og fremst utgangspunkt i en kommunal oppgave og visjon om å utvikle «Inkluderende læringsmiljøer» i både barnehager og skoler. Denne oppgaven og visjonen tok ved prosjektets etablering utgangspunkt i både kommunale og nasjonale føringer i forhold til barnehage- og skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012, 2015), og i lokale og aktuelle hovedutfordringer i den kommunale oppvekstssektoren (Oppvekst 2012a, 2012b, Værnor, 2011).

I prosjektplanen for FLiK (Oppvekst, 2012) fremgår det likeledes at suksesskriteriet for alle de tre effektmålene krever høy metodeintegritet på alle nivåer av det kommunale barnehage- og skolesystemet. FLiK-prosjektet skal derfor anses som et felles og mer helhetspreget tiltak for læringsmiljøutvikling i barnehager og skoler. I prosjektbeskrivelsen blir det i den forbindelse fremhevet at dette arbeidet skal ses som en «*systematisk innsats over tid*» og at «*lokal oppfølging av strukturer og prosesser*», samt «*kommunikasjonskvalitet og informasjonsflyt mellom alle nivåer*» er av avgjørende betydning for prosjektets suksess (Oppvekst, 2012a).

Forskningsdelen i FLiK-prosjektet

I relasjon til FLiK-prosjektet og de tre effektmålene gjennomføres både en kvantitativ og en kvalitativ forskningsdel, og teambaserte og praksisnære kompetanseutviklingstiltak for medarbeidere på alle nivåer av det kommunale barnehage- og skolesystemet. Forskningstilknytningen har til formål at de i Kristiansand kommune kan gjennomføre utvikling av barnehager, skoler og pedagogisk praksis på et forskningsbasert grunnlag og dermed med en

velfundert dokumentasjon som grunnlag for pedagogiske tiltak (Helmke, 2013, 13).

Kartleggingsundersøkelser i FLiK-prosjektet

Prosjektets tre kvantitative kartleggingsundersøkelser (T1–T3)¹ i 2013, 2015 og 2017 gjennomføres i samarbeid med professor Thomas Nordahl, Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Hedmark, Norge. Via disse kartleggingsundersøkelsene kartlegges læringsmiljøet på den enkelte enheten, samt det samlede læringsmiljøet for alle kommunens barnehager eller skoler. Kartleggingsundersøkelsene har følgende respondenter: Elever/4–5 årige barnehagebarn, klasse- og kontaktlærere, pedagogiske medarbeidere i barnehage og skole og foreldre. Kartleggingen omhandler disse respondentenes oppfatning og opplevelse av læringsmiljøet på den enkelte enheten.

Via de tre kartleggingene i FLiK-prosjektet får den enkelte enheten adgang til profiler fra alle kartleggingstidspunktene. Via profilene kan en finne data om barn og elevers opplevelse av sin egen skole- eller barnehagehverdag, deres læringsutbytte, utvikling og trivsel, samt kontaktlærerens beskrivelse av det enkelte barnet eller klasselærerens beskrivelse av den enkelte eleven. Profilene beskriver dessuten medarbeidernes opplevelse av samarbeidet med kolleger, ledelse, foreldre osv., og foreldrenes opplevelse av samarbeidet med barnehagen eller skolen og de andre foreldrene. Disse profilene gjør det mulig for den enkelte ledelsen å sammenligne og å ha dialog, samarbeid og diskusjon med administrasjon og ledelseskolleger og medarbeidere om egne resultater. I tillegg gjør profilene det mulig for den enkelte ledelsen i barnehager eller skoler å studere styrkenivået og utfordringer på gruppe- og klasse-, årstrinns- og institusjonsnivå. Med profilene er det mulig for ledelsen å gjøre for eksempel lærings- og trivselsresultater for den enkelte gruppen, klassen eller årstrinnet tilgjengelige for en medarbeidergruppe. Her kan profilene blant annet brytes ned på kjønn og for eksempel vise forskjeller mellom gutter og jenters trivsel og læring.

Resultatene fra den første kartleggingsundersøkelsen i 2013 (Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2014) har dessuten vært utgangspunkt for prosjektets kvalitative forskningsdel.

Case-studier i FLiK-prosjektet

Temaene for de kvalitative fire casestudiene ble i desember 2014 valgt i samarbeid mellom forskere fra SERA og Oppvekst i Kristiansand kommune. Med utgangspunkt i de utfordringene som resultatene fra den første kartleggingsundersøkelsen viste (Nordahl et al., 2014), ble det her identifisert følgende fire temaer for den kvalitative forskningsdelen av prosjektet:

- Styringsmodeller for utvikling av læringsarenaer og pedagogisk praksis
- Kvalitetsforskjeller mellom barnehager

1 T står for tidspunkt

- Normalitetsbegrepet
- Skolerett generelt eller lei et eller flere fag

Disse temaene ble etterfølgende omsatt til de fire kvalitative casestudiene, som er innholdet i denne rapporten. De fire studiene er i rapporten strukturert som artikler med følgende innhold og forfattere:

1. Elevers ulikheter som pedagogisk tilnærming – en casestudie /av Bengt og Elisabeth Persson, Högsolan i Borås, Sverige
2. Skole-tretthet eller fag-tretthet? – Elevers motivasjon og interesse for skole og fag /av Vibeke Christensen, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pedagogisk praksis (LSP), Aalborg Universitet, Danmark
3. Utfordringer relatert til inkludering i barnehagen – en mikrostudie av fagdidaktiske og sosiale innsatser /av Anne Kristoffersen Kostøl, Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Hedmark, Norge
4. Forskningsbaseret læringsmiljøudvikling – samarbejde og sammenheng mellom kommunale støtteenheder og specialtjenester /av Line Skov Hansen, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pedagogisk praksis (LSP), Aalborg Universitet, Danmark

De tre første casestudiene ble gjennomført som mikrostudier i henholdsvis to utvalgte barnehager og to utvalgte skoler. For å identifisere utvalget på disse fire enhetene ble det anvendt variansanalyser (One-way ANOVA) som henholdsvis alle barnehagene og alle skolene i Kristiansand er analysert ut fra. Det ligger tre kriterier til grunn for disse to analysene på henholdsvis barnehage- og skoleområdet: Barna og elevenes vurdering av trivsel i barnehagen og skolen, barnehagelærerens eller klasselærerens vurdering av barna og elevenes sosiale kompetanse og barnehagelærerens vurdering av barnas språklige ferdigheter og klasselærerens vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner (Nordahl et al., 2014). Ifølge analysene befinner de to valgte barnehagene og de to skolene seg innenfor 15 % av de barnehagene og skolene, som enten skårer høyt eller lavt på den første kartleggingsundersøkelse fra 2013 (ibid.).

Utvelgelsen av disse barnehagene og skolene er foretatt av professor Thomas Nordahl i samarbeid med LSP. De forskerne som har gjennomført de forskjellige casestudiene har ikke vært kjent med hvorvidt den enheten de undersøkte lå i toppen eller bunnen av de valgte parameterne i forhold til resultatene fra den første kartleggingsundersøkelsen i 2013 (Nordahl et al., 2014).

Forskningens praksisrelevans i relasjon til FLiK-prosjektet

Det er hensikten at rapporten og dens artikler sammen med resultatene fra både første og andre kartleggingsundersøkelse (Nordahl et al., 2014; Nordahl,

Sunnevåg, Qvortrup, Hansen, Hansen, Lekhal & Drugli, 2016) skal danne grunnlag for pedagogiske initiativer i form av ledelsestiltak, pedagogiske utviklingsaktiviteter og ledelses- og kompetanseutviklingsaktiviteter på kommune-, institusjons- og teamnivå fremover.

Avslutningsvis sier vi stor takk til de lærerne, barnehagelærerne, lederne, barna og elevene, samt ledelsen i utvalgte kommunale støttetjenester som har bidratt til at de fire studiene kunne gjennomføres, og til oppvekstdirektør Arild Rekve og prosjektledelsen i FLiK-prosjektet – både for samarbeidet med FLiK-prosjektet nå og fremover, og for hjelpen underveis i forhold til planlegging og gjennomføring av rapportens fire casestudier.

Ole Hansen og Lars Qvortrup

Februar 2016/Aalborg

Referanser

Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnostisering, evaluering og utvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L.S. & Hansen, O. (2014). Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013. Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet:
<http://vbn.aau.dk/da/publications/resultater-fra-kartleggingsundersokelse-i-kristiansand-kommune-2013%28b92621a9-e2ed-4d74-a130-f7ab0240190f%29.html>

Nordahl, T., Sunnevåg, A.K., Qvortrup, L., Hansen, L.S., Hansen, O., Lekhal, R. & Drugli, M.B. (2016). *Hold ut og hold kursen – resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2015*. (I trykk.)

Oppvekst (2012a). Prosjektplan for Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand (FLiK). Oppvekstssektoren. Lastet ned den 10. oktober 2015 fra:
<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/planer-og-prosjekter/prosjektplan-flik.pdf>

Kapittel 1:

Elevers ulikheter som pedagogisk praksis

- en casestudie

av Bengt Persson og Elisabeth Persson, Högskolan i Borås

Sammendrag

Foreliggende studie er en kvalitativ case-studie innenfor rammen for det såkalte FLiK-prosjektet (Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune). Studiens hovedfokus er normalitetsbegrepet. Undersøkelsen er gjennomført ved to grunnskoler i kommunen som ble valgt ut gjennom en kartleggingsundersøkelse (Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2014) der skolene viser store resultatforskjeller. Studiens formål er å studere hvordan skolens profesjonelle beskriver sin praksis i forhold til «det normale» og «det avvikende», skillet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske handlinger, forskjeller i elevsyn mellom ulike praksiser og hvordan virksomheten kan orienteres i en mer inkluderende retning. Teoretisk utgangspunkt og analyseverktøy er det kulturelt-kognitive fokuset på institusjonsteorien med representanter som Mary Douglas og Ludwik Fleck. Det er samlet inn data på to skoler (A og B) gjennom intervjuer med lærere, skoleledere og spesialpedagoger. I tillegg er observasjoner av skoletimer blitt gjennomført på begge skolene.

Resultatene viser at det ikke er noen større forskjeller mellom de profesjonelle utøvernes snakk om normalitet og avvik på skole A. Det er også påfallende likhet mellom hva de profesjonelle sier og den konkrete praksisen som blir observert. På skole B kommer det derimot en betydelig forskjell i oppfatninger til uttrykk som gjelder de forskningsspørsmålene det er fokusert på i studien, så vel i ord som i konkret handling.

Studiens fokus og disposisjon

Norsk skole har en lang tradisjon. Allerede siden midten av 1700-tallet ble retten til skolegang lovfestet, og hundre år senere diskuterte en muligheten for å få til en skole for alle barn. Begrepet «alle» var i stor grad relativt, men Norge var, på tross av unionen med Sverige, tidlig ute når det gjelder ambisjonen om å gi landets barn en grunnleggende utdanning. I Sverige dukker disse tankene opp langt senere.

Først etter at andre verdenskrig var slutt, kom tanken om at *alle* individer kan ha nytte av skole og utdanning, noe som var på linje med utviklingen i de øvrige skandinaviske landene. For en utdyping av dette, se for eksempel Haug, Egelund og Persson (2006). 1960-tallet var preget av omfattende skolereformer i Skandinavia, mye takket være frontfigurer som Niels Erik Bank-Mikkelsen og Bengt Nirje.

I de aller fleste vestlige skolesystemer har de i de seneste årene diskutert hvordan de på best måte skal støtte elever som avviker fra den forventede normen. Et eksempel på dette er diagnosen ADHD som i løpet av det seneste årtiet er økt i antall fra 20 000 til 120 000 individer i Sverige. I dagens samfunn blir hyperaktivitet og selektiv konsentrasjon sett på som en funksjonsnedsettelse, mens slike egenskaper sannsynligvis var livsviktige for våre forfedre som tilhørte jeger- og sankersamfunn. Hadde dette ikke vært tilfellet, hadde genetiske egenskaper av dette slaget neppe overlevd.

Vi kommer i denne artikkelen til å behandle spørsmål om hva som kan betraktes som normalt respektive unormalt, den etter hvert sterkere diagnostiseringskulturen i barnehagen og skolen og hva dette får for pedagogiske konsekvenser. Det innebærer at normalitetsspørsmålet er sentralt og blir historisk og vitenskapelig belyst. Her tar vi opp diagnostiseringskulturens biologiske og medisinske aspekter, slik som det ansvaret skolen som institusjon har når det gjelder å garantere en vitenskapelig grunn for sitt virke.

Vi knytter også an til en omfattende pågående empirisk studie i Sverige der spørsmål som er sentrale i FLiK-prosjektet spesielt blir fremhevet. Til slutt redegjør vi for resultatene fra to skoler i Kristiansands kommune og analyserer og diskuterer med bakgrunn i våre teoretiske utgangspunkter og perspektivene som er nevnt ovenfor.

Normalitetsbegrepet

Sentralt når det gjelder spørsmålet om *alles* rett til skolegang er det relativistiske begrepet normalitet. Her skal vi ikke gå dypere inn på normalitetsbegrepet og dets historie. Det kan imidlertid være interessant å notere at den kanadiske filosofen Ian Hacking hevder at normalitet «... uses a power as old as Aristotle to bridge the fact/value distinction, whispering in your ear that what is normal is also right» (Hacking, 1990, 160). Ifølge Hacking skal normalitet ses som en statistisk konstruksjon og ingenting annet. Det er når vårt behov for kategorisering og sortering krever det at normalitetsbegrepet blir brukbart og, som det viser seg, også nødvendig. Det er her som den normative dimensjonen kommer inn – det som er normalt, er også rett og dermed blir det som er avvikende feil og ikke ønskelig.

I pedagogiske sammenhenger blir dette interessant. Før grunnskolen ble innført i Norge og Skandinavia for øvrig dominerte en snever forståelse for hva som var normalt og ikke. Nettopp normalfordelingskurven, slik som den ble brukt innen psykometri, fikk stort gjennomslag, ikke minst når det gjaldt utdanningsorganisering. I Sverige bedømte de på 1940-tallet at bare godt og vel halvparten av årskullene var «normale», noe som innebar at de strebet etter å innrede ulike typer skoler og klasser for å plassere de abnormale barna. Axelsson (2007) skriver:

Normalt var det den som kunne følge med i undervisningen og oppføre seg på en passende måte. De normale burde ha en gjennomsnittsintelligens, som beskrevet i tall innebar en IQ mellom 90–110 (s. 103).

Konsekvensene av en så snever avgrensning av hva som kunde forstås som normalt ble omfattende i skolene. De som ble definert som avvikende skulle nå få muligheter for en tilpasset undervisning i mer homogene grupperinger, tiltak som det viste seg ikke var helt enkle å gjennomføre. Det viste seg snart at det eneste som var felles for de avvikende, de som ikke lenger ble bedømt til å kunne delta i den felles undervisningen, var deres funksjonsnedsettelse. I alle andre henseender var de like ulike hverandre som populasjonen for øvrig. Denne innsikten skapte uro i pedagogisk kretser, og det sentrale spørsmålet var selve formålet med skole og utdanning. Ekskluderingen av de barna som ble antatt uimottakelig for kunnskap ble diskutert i forhold til deres muligheter for delaktighet og fellesskap i det fremvoksende velferdssamfunnet. Problemet, mente kritikerne, handlet om hvorvidt samfunnet med sitt maktapparat hadde rett til å stigmatisere en så stor del av befolkningen.

Spørsmål av denne typen ble diskutert, naturligvis ikke bare i Norge og nabolandene, selv om initiativene ofte kom herfra. Etterkrigstidens løsninger skilte seg fra hverandre i Europa med organisatorisk differensierte systemer i Sentral-Europa og mer ikke-segregerende systemer i nord. Siden Salamanca-deklarasjonen (World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 1994: Salamanca, 1994) for 20 år siden har likevel kravet om mer inkluderende praksiser vokst seg stadig sterkere i de fleste landene. Pfahl og Powell (2011) har studert hvilke motiv som kan ligge bak segregerende løsninger og skriver:

Who becomes classified and into which categories always depends on those who identify, assess, diagnose, and classify pupils: measurements are themselves based on the goals and decisions of those in control of 'special' educational processes. (s. 455)

Forfatterne peker her på profesjonenes makt til å avgjøre individers muligheter for å tilegne seg den undervisningen som foregår i det vanlige klasserommet. Når en sterk spesialpedagogisk diskurs er rådende, er risikoen betydelig for at skjulte motiver kan ligge bak ekskluderende handlinger. Pfahl og Powell fortsetter:

Contrary to empirical research results, many parents and educators continue to assume that "normal" school conditions demand too much of some pupils and that "normal" pupils are hindered in their learning by the presence and needs of classmates diagnosed as "having special educational needs." (s. 456)

Tilstedeværelsen av elever som ikke «passer inn» i malen for det normale ses som en trussel mot de såkalte normales muligheter for læring og utvikling, et motiv som ikke blir eksplisitt uttrykt, men som kan ligge bak intervensjonen med spesialundervisning.

I dag bruker vi normalitetsbegrepet med større forsiktighet i pedagogiske

sammenhenger. Samtidig kan vi konstatere at dette tomrommet blir fylt med betydelig mer sofistikerte begreper, ikke sjelden med støtte i det som en for øyeblikket henviser til som «evidens» eller «forskningsbasert» eller det stadig vanligere «forskningsinformert».

Flere avvikere?

I de seneste årene har vi kunnet konstatere at en voksende andel elever er bedømt til å trenge særskilt støtte i de skandinaviske landene. Årsakene til dette har vært vanskelige å forstå, men oftest handler det om at elevene har fått en diagnose, som viser til en eller annen form for konsentrasjons- eller atferdsproblematikk. I Norge har økningen jevnet seg ut, men andelen elever med denne typen vanskeligheter ligger stadig på et høyt nivå. I undervisningsåret 2013/2014 var det drøyt åtte prosent av elevene som fikk spesialpedagogisk støtte (enkeltvedtak), men med store variasjoner mellom fylkene (Utdanningsdirektoratet, 2014). Lignende tendenser kan vi se i vår omverden, og en forklaring kan være de kravene en stadig mer konkurranseutformet skole stiller til elevene. I sin streben etter at deres barn skal få en så bra skolegang som mulig, krever taleføre foreldre ekstra ressurser for sine barn, gjerne i segregerte former. Tomlinson (2012) skriver:

Although historically middle-class parents usually denied they had «defective» children, and avoided stigmatised categorisation or schooling, now the middle classes and aspirant parents increasing claim classification, funding and resourcing for children who are unlikely to achieve in competitive market-driven school systems. (s. 267)

Tomlinson trekker den konklusjonen at ressurssterke foreldre i omtenksomhet for sine barns fremtid gjør alt de kan for å hindre kommende vanskeligheter som kan føre til at de blir holdt utenfor utdanning og yrkesliv. Det økede foreldreengasjementet stiller nye krav til skolen om å utforme undervisningen for deres barn på en måte som kan lede til fremgang:

An underlying explanation for widespread parental increase in demand for special educational services is connected with the ideologies underpinning the competitive nature of education systems in global market economies, and the insistence that higher levels of education in the form of national and international tests, qualifications, diplomas and entry to higher education are necessary in order to function in a knowledge economy. (s. 279)

Paradoksalt nok etterspør en ofte støttetiltak for den enkelte eller i liten gruppe ettersom det er en allmenn oppfatning at dette er den mest effektive måten å komme til bunns i elevenes bekymringer. Her har naturligvis skolen et stort ansvar i og med at den med støtte i relevant forskning må opplyse foreldrene om de risikoene som en atskillelse fra det vanlige læringsmiljøet kan medføre.

Hjerneforskning og nevrodidaktikk

Allerede for 20 år siden publiserte den finske legen og forskeren i fysiologi og bioelektronikk Matti Bergström, boken *Neuropedagogik – En skole for hela hjärnan*. Først og fremst med støtte i sin egen forskning hevdet Bergström at for at en optimal kunnskapsutvikling skal kunne finne sted, kreves det at

informasjonsflyten hverken er for stor eller for liten. Barnets hjerne krever en variasjon av tilstrømning, der informasjon skifter med refleksjon, for senere å bli bearbeidet og derigjennom skape forutsetninger for ettertanke og stillingtagen.

Matti Bergströms budskap fikk stort gjennomslag ikke minst på grunn av koblingen til medisinsk forskning. Under rubriseringen «nevrodidaktikk» har en internasjonal bevegelse vokst frem. Ved å studere fysiologiske aktiviteter i hjernen har forskerne for eksempel kunnet utforske hvordan begrepsdannelse skjer, en kunnskap som ifølge nevrodidaktikkens representanter er viktig for å få en dypere forståelse av læringens kompleksitet. Se for eksempel Petitto og Dunbar (2009).

Tiltroen til nevrovitenskapens muligheter til å kunne si noe om den pedagogiske praksisen i skolen er en vesentlig komponent for å forstå det økte trykket på psykologiske og psykiatriske utredninger blant barn og unge. En diagnose som for et tyvetalls år siden knapt var kjent, er ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Stephen Faraone ved SUNY Upstate Medical University i Syracuse, New York har i et longitudinalt prosjekt studert forekomsten av ADHD blant barn og unge og vurderer at 8–12 prosent har ADHD selv om ikke alle er diagnostiserte (Faraone et al., 2005). En anselig mengde håndbøker og råd har i løpet av de senere årene utkommet, og norske Statped i likhet med svenske Specialpedagogiska skolmyndigheten bruker omfattende rådgivningstid på dette området.

De profesjonelle rådene som gis i sammenheng med undervisning av elever med ADHD tar som oftest sitt utgangspunkt i den vanlige klassens /gruppens aktivitet. Læreren anvender ulike pedagogiske metoder for å forsøke å nå målet som er at eleven skal få undervisning i den vanlige klassens aktiviteter. Problemet oppstår når den psykologiske eller psykiatriske diagnosen kommer sammen med en anbefaling om at eleven bør få sin undervisning alene eller i en liten gruppe. For skolen kan slike situasjoner innebære store utfordringer i et inkluderende perspektiv, spesielt hvis foreldre krever en slik undervisning for sine barn.

I likhet med de fleste andre nevropsykiatriske tilstandene blir ADHD i dag generelt ansett for å ha genetiske årsaker eller ha oppstått under graviditeten, alternativt i sammenheng med fødselen. Samtidig bør det tilføyes at ADHD først og fremst anses som en atferdsdiagnose og ikke en etiologisk diagnose. En forvirrende omstendighet er at forekomsten av ADHD korrelerer positivt med lav sosioøkonomisk status, noe som taler for at miljøpåvirkning ikke er uvesentlig (Faraone et al., 2005).

Kritikk mot en stadig mer økende diagnostisering av barn og unge hevder at dette risikerer å bidra til en mer snever normalitetsdefinisjon. Pettersvold og Østrem (2012) hevder i sin bok «*Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*» beskriver hvordan det i dag blir samlet inn enorme mengder opplysninger om små barn, og at hensikten med dette er å identifisere avvik fra det normale for dermed å kunne forebygge fremtidig asosial atferd.

Den såkalte «bekymringsindustrien» gjør store penger på omtenksomme foreldres bestrebelser på at deres barn skal få en så bra oppvekst som mulig.

Forfatterne hevder at den negative siden av dette er at grensene for hva som kan betegnes som et normalt barn blir innsnevret.

Pettersvold og Østrems standpunkter har fått omfattende kritikk, ikke minst fra forskere med spesiell kunnskap om barns tidlige språkutvikling. Debatten viser hvor spenningsfylt og komplekst dette området er. At skole og barnehage har et viktig ansvar i spørsmålet er klart, og kanskje bør vi overveie den etter hvert mer forekommende diagnostiseringen av barn og unge for å få tilgang til spesialpedagogisk støtte.

En ny normalitetsdiskurs

Det synet på relasjonen mellom normalitet og avvik som preget samfunnet på midten av 1900-tallet anser vi i dag som gammeldags, og til og med fordomsfullt. På et vagt grunnlag kunne individer bli kategorisert som unormale som i ulike institusjonelle sammenhenger ble skilt fra de normale. Formålet med dette var å beskytte den unormale selv, men også å beskytte øvrige fra den skadelige innflytelsen som avvikerer representerte. Se for eksempel Haug, Egelund og Persson (2006).

I dag utsetter vi knapt noen for slike vilkårlige handlinger. I stedet råder en ny diskurs der medisinske, psykologiske, sosiale og pedagogiske utredninger ligger til grunn for stillingstaken om hvorvidt en elev skal bli gjenstand for særlige støttetiltak. Som vi har vist, har hjerneforskningen fått nærmest uinnskrenket troverdighet i sammenheng med slike bedømmelser. Den psykiatriske diagnosen gir tilgang til støttetiltak, men den er samtidig ofte etterfulgt av en anbefaling om at eleven får det best i en liten gruppe. De langsiktige konsekvensene av en slik atskillelse har vi svak empirisk kunnskap om.

Nettopp atskillelsens flerfoldige formål er blitt diskutert i skolesammenheng i lang tid. Spesielt når det gjelder atferds- og læreproblematikker bruker argumentet å være at eleven trenger fred og ro. Samtidig er det innlysende at det også ofte handler om å skåne klassen eller gruppen mot forstyrrelser. I en omfattende empirisk studie har Persson (2013) studert spesialpedagogikkens doble funksjon og skriver at ... det er spesialpedagogenes oppgave å forene behovet for å gi elever støtte, stimulans og en individuelt tilpasset undervisning med å beskytte klassen mot forstyrrende innslag gjennom sine handlinger. Det er den første funksjonen som utgjør den offisielle oppgaven, den som kommer til uttrykk i styringsdokumentet på ulike nivåer i utdanningssystemet og dessuten først og fremst av de intervjuede skolelederne. Den uoffisielle oppgaven utgjøres av spesialpedagogikkens andre funksjon, nemlig at handlinger følger med formålet å skape mer homogene og dermed «problemfrie» grupperinger, der undervisningen skal kunne gjennomføres uten hemmende innslag for eksempel i form av elever som har lærevansker (s. 85).

Normalitet som konstruksjon er blitt behandlet ovenfor og belyst i relasjon til skiftende pedagogiske vilkår over tid. Vi konstaterer at den normalitetsdiskursen som var rådende for drøyt 50 år siden i dag anses som utidig og stigmatiserende. Ikke minst har UNESCOs arbeid poengtert vekten av å se ulikheter som både normalt og ønskelig og som grunn til å unngå segregeringer. Samtidig ser vi en at ny diskurs blir etablert der vitenskapelig evidens får en

viktig rolle i avgrensningen av hva som kan betraktes som normalt. *Diagnosen* får i den moderne avviksdiskursen avgjørende betydning for hvordan den pedagogiske praksisen blir gjennomført.

Skolens bedømmelser og beslutninger i spørsmål som disse er i stor grad følsomme. På den ene siden skal elever som har vansker tilbys den støtten de behøver, mens det er skolens oppgave på den andre siden å se til at alle elever gis mulighet for å utvikle seg optimalt sammen med andre. I dag virker det som om det store antallet utredninger og diagnoser tjener begge formålene.

En svensk referansestudie

Den empiriske studien som redegjøres for her og som ble gjennomført innenfor rammen for FLiK-prosjektet i Kristiansands kommune er av begrenset omfang. Av den grunn foretas koblinger til et pågående forskningsprosjekt i Sverige som gjennomføres av forfatterne til denne artikkelen. Prosjektet Inkludering for dannelses gjennomføres i Essunga kommune i Sverige, og vi redegjør kortfattet for relevante deler av denne studien nedenfor.

Resultat fra Essunga-studien i korthet

Det forskningsprosjektet som vi redegjør for her beskriver og analyserer et fremgangsrikt skoleutviklingsarbeid i en mindre, svensk kommune og er rapportert i blant annet Persson og Persson (2011, 2012), Persson (2013) og Allan og Persson (2016).

Utviklingsarbeidet, som ble møtt av omfattende oppmerksomhet så vel i Sverige som internasjonalt, førte til at elevenes skoleprestasjoner på tre år ble forbedret og til at kommunen klatret fra det absolutte bunnsjiktet til de mest fremgangsrike i landet. I 2007 tilhørte de landets fem dårligste kommuner når det gjaldt andel elever som var egnet for gymnasutdanning, gjennomsnittlig karaktergjennomsnitt og andel elever som hadde nådd målet i samtlige fag. I 2010 var alle avgangselever på årstrinn 9 egnet for gymnasutdanning og de tilhørte landets tre beste kommuner når det gjaldt måloppfyllelse.

En ytterligere omstendighet som er interessant, ikke minst med tanke på de store forskjellene mellom skolene i Kristiansand kommune når det gjelder prestasjoner, er det generelt lave utdannelsesnivået i Essunga kommune:

- 20 prosent av 25-åringene har høyskolestudier
- Mindre enn 50 prosent av 19-åringene var kvalifisert for høyskole i 2009
- 15 prosent av befolkningen over 16 år har høyskoleutdanning sammenlignet med 29 prosent i resten av landet.

Disse tallene er interessante ikke minst med bakgrunn i at akkurat foreldrenes utdanningsnivå har sterkest prognostisk verdi når det gjelder ungdommers fremgang i skolen. Det er da ikke utdanningsnivået i seg selv som er avgjørende uten foreldrenes evne og vilje til å støtte barna sine i skolearbeidet. Studier viser klart at barn og unge fra engasjerte hjem får mer støtte enn andre (von Otter, 2014).

Nøkkelordet i Essunga kommunes endringsarbeid var nettopp «*inkludering og måloppnåelse*». De tidligere separate undervisningsgruppene ble oppløst og

elevene ført tilbake til sine ordinære klasser, likevel med muligheter til å få omfattende spesialpedagogisk støtte i klassen. Inkludering ble sett på som et overordnet prinsipp for skolens arbeid og innebar ikke med nødvendighet at alle elever alltid skulle være i samme fysiske rom. Utgangspunktet ble i stedet for tatt i FNs barnekonvensjon, noe som innebar at en inkluderende virksomhet kom til å handle om en profesjonell og gjennomreflektert forståelse av skolens oppgaver. Formuleringen: «*Et barn med funksjonsnedsettelse har rett til et fullverdig og anstendig liv, og hjelp til å delta i samfunnet på like vilkår*» ble tolket slik at hver elev skulle ha rett til å delta i samme aktiviteter som kameratene uten funksjonsnedsettelse. Elever med for eksempel autismespektrumtilstand kan ved behov forlate den ordinære gruppen for å få støtte enkeltvis, men likevel alltid utført av en pedagog.

Måloppfyllelse ble også tolket også som en rettighet uttrykt som «*Elevens fremgang – skolens ansvar*». Men dette innebar ikke bare at elever som hadde vanskelig for å nå målene skulle få støtte, men at alle elever, selv de som presterte høyt, skulle ha rett til å få utnytte hele sitt potensial. Dette innebar at høye, men rimelige forventninger ble stilt til alle elever og utgangspunktet var at hver elev skulle få kunnskapsmessige utfordringer på et nivå som var vurdert som mulig å kunne klare. Skolelovens og læreplanens kunnskaps- og sosialiseringsmål smeltes på den måten sammen i felles bestrebelser på at elevene skulle få en så bra og lærerik tid i grunnskolen som mulig.

De svake karakterresultatene i 2007 var altså det argumentet som politikerne i kommunens utdanningsnemnd, administrasjons- og skolepersonalet tok som en felles utfordring om å forbedre elevenes resultater radikalt. Det er også verd å notere at de ikke fikk ekstra midler til å gjennomføre endringsarbeidet. Skolens ledelse fikk imidlertid full frihet til å treffe de foranstaltningene som de fant nødvendige så lenge de fulgte styringsdokumentene og det tildelte budsjettet. I tillegg skulle de forankre arbeidet i moderne og relevant pedagogisk forskning og den ansvarlige grunnskolelederen bestemte at utvalget av pågående kompetanseutviklingstiltak skulle reduseres til et minimum. All kompetanseutvikling skulle fokusere på slikt innhold som kunne støtte elevenes kunnskapsutvikling i inkluderende læremiljøer.

Allerede i 2008 hadde grunnskolens avgangselever vesentlig høyere karakterer enn elevene året før, en utvikling som fortsatte også i 2009 og 2010. Etter tre år var det bare tre karakterer som ikke var godkjent: ett i samfunnsorienterende fag og to i idrett. Selv om det finnes svakheter i bruken av karakterer som kvalitetsmål, viser utviklingen likevel en bemerkelsesverdig forbedring av virksomheten. Andelen elever som forlot grunnskolen med godkjente karakterer økte fra 62 til 96 prosent og måloppfyllelsen var forbedret i 15 av 16 fag.

De viktigste faktorene for fremgang viste seg være:

En velbegrunnet ambisjon om å gjennomføre en gjennomgripende forandring. Ettersom de var blant de dårligste i landet kunne de knapt bli dårligere. Det var vanskelig å hevde at praksisen var så bra at den ikke behøvde bli videreutviklet.

En åpen analyse av alle deler av skolens praksis. Forandringsarbeidet tok sitt utgangspunkt i spørsmål som skolen kunne ha innflytelse på. Dermed så de elevers svake resultater som skolens ansvar og ikke som en konsekvens av for eksempel et dårlig studiemiljø i hjemmet. Gjennomgangen ga underlag for gjennomgripende forandringer av så vel struktur som innhold.

Et autoritativt lederskap. Det pedagogiske lederskapet ble prioritert og utviklingsarbeidet var preget av høy profesjonalitet og autoritet. Selv lærernes rolle som ledere ble fremhevet og støttet av skolens og administrasjonens ledelse.

En analyse av effektene av den spesialpedagogiske praksisen. Før arbeidet begynte, gikk i 2007 nærmere hver fjerde elev i små undervisningsgrupper. Samtidig viste det seg at nesten ingen av disse elevene nådde målene og ble egnet for studier på gymnasutdanning. Den spesialpedagogiske kompetansen ble koordinert med arbeidet i klasserommet, og støtten ble på den måten en del av det vanlige arbeidet.

Et inkluderende grunnsyn. «Alle skal lykkes, alle skal lykkes i klasserommet og alle skal være inkludert» ble skolens slagord. Når de små gruppene ble nedlagt, ble det mulig å forsterke bemanningen i den vanlige undervisningen. Inkludering ble ikke sett på som en romlig plassering av elever men en måte å tenke på. De elevene som trengte det, fikk forlate klasserommet og fikk undervisningsstøtte alene for kortere tid.

En forskningsbasert arbeidsmåte. Kompetanseutviklingsinnsatsene under endringsarbeidet var konsentrert mot i fellesskap å lese og diskutere moderne og relevant forskning. Dette medførte at pedagogiske diskusjoner fikk ett nytt innhold og den egne praksisen ble sett i et større perspektiv.

Samarbeidet mellom skole og sosialtjeneste En stilling som elevcoach ble opprettet der oppgaven var å følge elever i risikozonen under og etter skoletid. Elev coachen inngikk i elevenes helsetiltak, og han konsentrerte arbeidet på forebyggende tiltak. I oppgaven inngikk også å følge opp på elevene på gymnaset.

Det skal tilføyes at en oppfølgende studie av skolegangen for de elevene som var med i endringsarbeidet og dermed forlot grunnskolen i 2010, respektive 2011, er gjennomført (Allan & Persson, 2016). Elevene er blitt fulgt gjennom videregående skole og det viser seg at 2010-årsavgangselever klarer sine gymnasstudier vel så bra som landsgjennomsnittet.²

En longitudinal oppfølging av endringsarbeidet er noe vi sjelden ser, det være seg i innenlands eller internasjonal forskning. I gjennomgangen av tidligere forskning på området fant vi ikke en eneste undersøkelse der en slik oppfølging hadde skjedd. Dessverre får mangelen på oppfølgende studier av dette slaget

2 Ved tiden for ferdigstillelsen av denne rapporten forelå det ikke noen statistikk for avgangselever fra 2011.

alvorlige konsekvenser når det gjelder muligheten å si noe om effekten for ulike intervensjoner.³

Studiens formål, design, teori og metode

Det primære formålet for FLiK-prosjektet er blant annet å bidra til å skape læremiljøer som fremmer inkludering og dermed reduserer omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging. I kombinasjon med de kvantitative delene av prosjektet er det hensikten å gjennomføre mindre omfattende kvalitative studier for å gi mulighet til en fordypet analyse innen spesifikke områder.

I den første delrapporten ble det pekt på et antall områder der fordypende studier burde foretas. Det handlet om:

- Styringsmodeller for utvikling av læringsarenaer og pedagogisk praksis
- Normalitetsbegrepet i barnehager og skoler
- Kvalitetsforskjeller i barnehage og skole⁴
- Elever og barns motivasjon i forhold til emnedidaktisk og sosial segregering.

I denne artikkelen fokuseres på det andre området, det vil si normalitetsbegrepet. Undersøkelsen skal forstås som en «mikrostudie» der to ytterligheter er identifisert via data fra den første kartleggingsundersøkelsen i FLiK-prosjektet (T1) blir studert, nemlig to enheter som bedømmes å ha god respektive mindre god pedagogisk kvalitet. Studiens opplegg innebærer at det ikke kan trekkes mer generelle konklusjoner av resultatene, men de kan gi et godt bilde på hva som kan være kjennetegnet for begge miljøene. Det skal påpekes at hensikten ikke i første omgang er å *sammenligne* de to miljøene med hverandre, men å forsøke å finne karakteristiske trekk i de respektive miljøene som kan si noe om behov av segregerende pedagogiske løsninger som fulgte av synet på hva som ble betraktet som normalt respektive avvikende.

Utgangspunktet er tesen at for å lykkes med et endringsarbeid, først og fremst må arbeide med oppfatningene av det som normalt blir oppfattet som avvikende. Med støtte i tidligere gjennomførte studier av endringsarbeid i grunnskolen er hensikten særskilt å studere de prosessene som kan lede til at barn og elevers ulikheter leder til at spesialløsninger som blir anordnet for å øve bot på hva som snarere kan være et pedagogisk problem enn et individuelt problem. Videre kommer konsekvensene av slike overveielser og beslutninger å

3 Knut Sundell og Einar Stensson har på svenske Socialstyrelsens oppdrag gjort en studie av blant annet koblingen mellom forskning og utdanningspolitikk, og skriver at svenske skolereformer kan være til mer skade enn nytte ettersom de ikke er basert på pålitelige forskningsresultater. Samtidig underkjenner forfatterne det meste som blir produsert innen rammen for svensk pedagogisk forskning, som de mener ikke egner seg som effektstudier av hva som fungerer og ikke fungerer (Sundell & Stensson, 2010).

4 Skoledelen av dette fokuset behandles av Universitetet i Agder via forskningsprosjektet CLEAR. Resultatene av dette prosjektet inngår ikke i denne rapporten.

bli studert med henblikk på i hvilken utstrekning «ikke-inkluderende» tiltak blir vedtatt.

Studien er gjennomført i to grunnskoler i Kristiansands kommune. Tre stillingskategorier ble intervjuet nemlig skoleledere, lærere og spesialpedagoger og ressurspedagoger. I tillegg er det gjennomført seks klasseromsobservasjoner der ulike fag var representert.

Teoretiske utgangspunkt

Det teoretiske rammeverket henter vi fra institusjonsteorien der Ludwig Flecks, Mary Douglas og Richard Scotts arbeid blir anvendt. Antropologen Mary Douglas beskriver hvordan institusjoner konstitueres og opprettholdes av felles begreps-, kategoriserings- og klassifikasjonssystemer (Douglas, 1986). Systemet kommer til uttrykk gjennom språkets anvendelse og bestemmes av den rådende tankestil under en gitt tidsperiode. Begrepet tankestil har Douglas hentet fra Ludwik Flecks teori om dannelsen av et «vitenskapelig faktum» (Fleck, 1935/1997). En *tankestil* er et overordnet og styrende nettverk som hjelper oss med å oppfatte og forstå vår omverden. Den er sosialt og historisk avhengig samtidig som den er i stadig forandring.

Institusjoner som grunnskolen skaper rammeverk for elever, lærere og skoleledere, det vil si for alle som har sitt virke innenfor dem. Begreper og klassifikasjonssystemer blir spesifikke for den enkelte institusjonen og tas etter hvert som en selvfølge, samtidig som de gjenspeiler seg i individenes handlinger. Det betyr at det som sies og gjøres i skolen kan ha sitt utgangspunkt i så vel rasjonelle som irrasjonelle premisser. Beslutningen ble senere utviklet til rutiner og mønstre som følges, uten at det enkelte individet i noen større utstrekning reflekterer over hvorfor det er blitt slik, eller hvilke konsekvenser handlingene kan lede til. Det individuelle valget styres også av normative regler, som ligger omgitt av nettverk av felles sosiale krav og forpliktelser (Scott, 2008). Institusjonen styrer produksjonen av kunnskap, den har innflytelse over og skaper intellektuelle mønstre for vår tenking, hva som er rett og feil. Douglas (1986) mener at institusjonen med dens tankestil influerer de beslutningene medlemmene tar, og avgjør hvordan de oppfatter seg selv og sin omverden. Tankestilen trenger inn i bevisstheten og setter på den måten rammer for hva som sies og kan sies.

Tankestilen har en styrende effekt på vår atferd og den sosiale ordningen, blant annet gjennom at den overfører konvensjoner. Disse finnes lagret i det Douglas (1986) benevner som «public memory». Vaner og mønstre blir på den måten innebygget i den tradisjonen som skolen som institusjon står for, og det er umulig å se bort fra at læreres beslutninger og handlinger ikke utelukkende bygger på kognitive overveielser. Det handler også om vaner, mønstre og erfaringer av at noe fungerer og som er bygget inn i institusjonen av tradisjon. Slike tradisjoner kan være avhengig av tidligere læreplaner og kursplaner, men også av det som innen skolens verden ofte uttrykkes som at «det sitter i veggene».

At det er vanskelig på så kort tid å forandre en skoles kultur eller tankestil sier seg selv. Det første som må gjøres er å avdekke selve tankestilen. Hva er det som

gjør at vi tenker, snakker og handler som vi gjør? Hva er det som ligger bak vår måte å møte mangfoldet av elever, hva får oss til å sette i gang undervisning og skape læringsmiljøer som vi gjør og hva får vår måte å tenke om elevene på for konsekvenser? En tankestil som er kjennetegnet av en behavioristisk synsmåte på læring påpeker for eksempel andre årsaker til at en elev ikke når oppsatte mål enn en tankestil som er preget av en sosialkonstruktivistisk eller sosiokulturell synsmåte.

De seks gjennomførte intervjuene er i likhet med de ti klasseromsobservasjonene blitt analysert med hjelp av det institusjonsteoretiske rammeverket. Derved har vi forsøkt å skape oss et bilde av de tankestrukturene som har verbale og handlingsmessige uttrykk. Spørsmålet er altså om det kan spores en tankestil som deles av skolenes personale, og om disse tankestilene er ulike på de to skolene.

Samtlige intervjuer er dokumentert via lydopptak og er deretter blitt transkribert. Sentralt innen den teorien som utgjør rammeverket for analysen av det innsamlede datamaterialet er språket og dets anvendelse innen institusjonen, som i dette tilfellet er skolen. De profesjonelles bruk av språket på en beskrivende, forklarende og generaliserende måte der ord og begreper, uttrykk og sammenligninger som blir anvendt av informantene for å beskrive og forklare for studien sentrale områder, er markert i de utskrevne intervjuene. Steg to av analysen har vært å redusere informantenes uttalelser til kortere tekster der begreper, kategoriserings- og klassifikasjonssystemer som anvendes av de respektive profesjonsutøvere er ført inn under hvert fokusområde i en tabell for hver enhet. På den måten kan vi sammenligne likheter og forskjeller som opptrer i de tre yrkesutøvernes språkbruk.

Ved hver enhet er også seks strukturerte klasseromsobservasjoner gjennomført. I forbindelse med disse er uformelle samtaler blitt holdt med de ansvarlige lærerne for de observerte skoletimene. Klasseromsobservasjonene er dokumentert dels med notater, dels ved hjelp av de observasjonsinstruksjonene som den svenske statens Skolinspeksjon har benyttet som observasjonsinstrument. Disse observasjonene er senere sammenlignet med og analysert sammen med hva som er kommet frem i intervjuene og de uformelle samtalene.

Forskningsetiske overveielser og validitet

Som nevnt er begge skolene i denne studien valgt ut på grunnlag av den første kvantitative kartleggingen. Den ene skolen, her kalt Alfaskolen ligger ved denne målingen blant de beste mens den andre, kalt Betaskolen, befinner seg blant de dårligste.

Det er grunn til å si noe om utvalget ettersom resultatene fra studien rimeligvis kommer å få betydning for FLiK-prosjektet i et videre perspektiv. Noen parametere som kan påvirke resultatene er spesielt verd å legge merke til. Det første er at Alfaskolen er et barnetrinn med klassene 1–7, mens Betaskolen er et ungdomstrinn med klassene 8–10. Vi vet fra forskningslitteraturen at problembildet blant elever i ulike aldrer skiller seg fra hverandre og at de pedagogiske utfordringene og tiltakene dermed får ulike karakterer. En annen

parameter som vi ikke kontrollerer for er opptakelsesområdenes sosiale og økonomiske forutsetninger. At slike faktorer kan ha betydning for hvordan det pedagogiske arbeidet blir håndtert, er selvklaart. En ytterligere parameter som vi ikke heller har kontrollert for er i hvilken utstrekning FLiK-prosjektet på de to skolene ses som viktig og betydningsfullt.

Med disse begrensningene i betraktningene mener vi likevel at våre resultater bør være av verdi for prosjektet. Formålet er jo ikke å sammenligne skolene med hverandre, uten først og fremst å blottlegge empirisk grunnede karakteristika i de ulike miljøene. Det handler da om en forståelse av begge skolene som samfunnsinstitusjoner og hvordan de profesjonelle beskriver et antall områder som er relevante for prosjektet, og hvordan dette blir realisert i praksis. Vi mener at det med hjelp av det teoretiske rammeverket og med støtte i annen forskning går an å gjøre autoritative uttalelser med empirien fra skolene som bakgrunn. Dette skulle kunne uttrykkes som at resultatene har god validitet i sin kontekst.

Et ytterligere spørsmål som det er viktig å ta opp i denne sammenhengen handler om forskningsetikk. Naturligvis er de intervjuede beslutningstakerne anonymisert på samme måte som skolene er det. Likevel finnes det mulighet for at en på de berørte skolene kan kjenne igjen hvilke personer det handler om. Da er det viktig å poengtere at det er i egenskap av offentlig ansatte profesjonsutøvere at de intervjuede uttaler seg. Noe som kan henføres til rent privat stillingstaken eller meninger er ikke tatt med. Heller ikke spørsmål som er stilt på slik måte at de som blir intervjuet er «tvunget» til å uttale seg i spørsmål som er perifere for yrkesutøvelsen. De intervjuedes utsagn i likhet med de observerte leksjonene og uformelle samtalerne representerer på den måten institusjonene Alfaskolen og Betaskolen mens individene er av mindre interesse.

Resultater

Av resultatredegjørelsen nedenfor fremgår det at det finnes et tydelig skille mellom de to enhetene som er undersøkt med hensyn til i hvilken utstrekning vi kan si at en felles tankestil preger profesjonsutøvernes snakk om og gjennomføring av den praksisen som reelt sett blir utført. Det bildet som trer frem av den respektive enheten under de gjennomførte intervjuene styrkes av de uformelle samtalerne som er gjennomført under besøket, og den observerte praksisen og vice versa.

Når barn og elevers ulikheter leder til spesialløsninger

Samtlige seks intervjuede påpeker at de egentlig ikke har noen fast segregert gruppe på sin egen enhet fra klassen. Likevel fremkommer det at på hver enkelt enhet finnes elever som for en stor del får sin undervisning i en liten gruppe. I begge tilfeller angis årsaken fremfor alt å være manglende fagkunnskap, og at elevene derfor ikke har «noe læringsutbytte av å være i et læremiljø sammen med andre». Selve «kartleggingsperioden» når en elevs har behov for systematisk utredning eller når feedback og oppfølging skjer, sies også å være en kortere tid der elever kan tas ut av undervisningen i sin vanlige klasse.

Samtlige tre yrkesutøvere på Alfaskolen stiller likevel spørsmål om det egentlig er nødvendig at elever forlater klasserommet. De påpeker at «støtten» i stedet kan komme inn i klasserommet og at organisasjonen på skolen er slik at «det alltid er flere voksne i hvert rom», noe som fremmer følelsen av at alle elever opplever «arbeidsfellesskap». «Det er en veldig vanskelig vurdering når barn skal velges, ut for det er utrolig hva barn kan lære av hverandre av å være i et læringsmiljø.» Skolens arkitektur bidrar også til slike løsninger. Om en elev av en eller annen grunn må segregeres fra klassens undervisning i en periode «må vi følelsen med elevgruppen bibeholdes. Når eleven er tilbake, må man bevisst integrere eleven i gruppen». Problematikken ses i et større og lengre perspektiv for eleven. Eventuelle fremtidige konsekvenser av forholdsregler må også tas med. «En liten gruppe kan innebære at de ikke klarer å være i annet enn en liten gruppe på sikt».

På Betaskolen gis et mer splittet bilde av årsaker til at elever blir tatt ut av ordinær undervisning. Noen elever kan ha «rett» til spesialundervisning, som til største delen skjer i liten gruppe med fysisk plassering utenfor klassens ordinære undervisningslokale. Spesialpedagogen velger da også, i samarbeid med faglæreren, ut andre elever som «får følge med». Det er for eksempel elever som «bråker og forstyrrer undervisningen, ikke klarer å følge undervisningen, ikke har forstått lærerens instruksjon, konsentrasjonen er periodevis dårlig eller de har behov i noe eller noen fag». «At elever plukkes ut er vår praksis her.» Ingen mål eller bestrebelser beskrives fra noen av beslutningstakerne angående at de elevene som for kortere eller lengre perioder skilles fra sine klassekamerater i ett eller flere fag skal kunne følge ordinær undervisning sammen med klassekameratene sine på sikt.

Det forekommer at elever «ikke vil ta imot spesialundervisning på tross av at de har rett til det». For da å skape mulighet for faglæreren å egne mer tid til eleven tas en større gruppe elever ut av klasserommet, og det kan da handle om elever som betegnes som de «dyktige».

Kollegial læring og samarbeid

Informantene på Alfaskolen gir et tydelig og samstemmig bilde av hvordan samarbeidet mellom skolens personale fungerer. Det samme gjelder for samarbeidet med foreldrene eller de foresatte. Informasjon og samarbeidet beskrives som positivt og velutviklet. Det finnes rutiner for hvordan foreldre blir involvert, og hvordan det blir tatt vare på deres kunnskap om sine barn.

Alfaskolens personal har regelmessig avsatt tid for å treffes, snakke om eventuell problematikk som oppstått, evaluere innsats og så videre. På Betaskolen sies det at det har vært avsatt tid til dette tidligere, men at det nå ikke lenger finnes plass for dette. «Da jeg begynte her, snakket vi om elevene annenhver uke. Nå har det falt bort, for vi har fått for mange administrative oppgaver.» Av intervjuene fremgår det også at det på Alfaskolen finnes godt innarbeidede rutiner og strategier for hvordan en elevsak håndteres fra den blir oppdaget til selve innsatsen blir iverksatt. Rutinene for oppfølging er også tydelige, og bildet på hvordan det skjer og hvem som har ansvaret for hva som blir delt av samtlige som har med saken å gjøre. De som ble intervjuet snakker godt om sine medarbeidere, deres grunnsyn, kunnskaper, fleksibilitet, åpenhet og evner til å samarbeide.

På Betaskolen gis et mer splittet bilde på samtlige av disse punktene. Informasjonsoverføring mellom ulike lærerkategorier beskrives som mangelfull i likhet med tiltroen til hverandres kunnskaper og evner når det gjelder elevers ulikheter og fremfor alt elever med behov for særskilt støtte. I samtaler og intervjuer fremkommer det også en uenighet om i hvilken grad skolen og personalet står rustet til å møte elever med alvorlig atferdsproblematikk. Denne problematikken på Betaskolen kan være et uttrykk for profesjonsbarrierer som ikke gagnar institusjonens utvikling. Resultatet viser at den kollegiale kommunikasjonen er mangelfull og har bruk for tid til å utvikles slik at rutiner og en grunnleggende felles forståelse kan skapes.

Diagnoser

På begge skolene ser vi at det har vært en økning av antall elever med ulike diagnoser i løpet av de to seneste årtiene. Dominerende diagnoser er ADHD, dysleksi og språkforstyrrelser. På nåværende tidspunkt har begge enhetene få elever med atferdsrelatert problematikk, og de fremhever at de ved de respektive enhetene arbeider for «å kunne se eleven bak handlingene, ikke diagnosen». «Vi ser den gutten eller jenta» samtidig som en fordel med at en elev får en diagnose kan være «at vi får et bilde av hva eleven trenger, ikke hva han/hun har».

På Betaskolen fremhever en lærer det som skulle kunne benevnes som et pedagogisk paradoks, nemlig den homogene heterogeniteten. Det de elevene som forlater klasserommet har til felles er at de har problemer, men «Problemet er at de ofte har ulike årsaker til sine problemer, og at de har ulike behov. En som har dysleksi blir satt i samme gruppe med en som har atferdsproblematikk. Det er det store problemet. De får ikke den oppfølgingen de burde ha hatt». Denne problematikken var en av de avgjørende faktorene i Essunga kommunes endringsarbeid som det tidligere er referert til i denne rapporten. Frem til år 2007 ble elever som av en eller annen grunn ble bedømt til ikke klare å følge den vanlige undervisningen plassert i en særlig undervisningsgruppe. Ved en gjennomgang av de resultatene som denne enheten avstedkom, viste det seg at ingen av de elevene som var plassert der i et eller flere fag fikk godkjent karakterene i disse, noe som naturligvis var et tilbakeskritt. En av de spesiallærerne som ble intervjuet i Essunga-studien sier: «Det blir jo ingen spesialundervisning av å ha så mange elever av ulike typer samlet, med så ulike behov. De var jo veldig forskjellige. Det finnes jo mange anledninger til at man behøver spesialundervisning.» Da endringsarbeidet startet, bestemte de seg for å avvikle gruppene og i stedet rette seg mot at den enkeltes elevens behov ble tilgodesett fremfor alt innenfor klassens rammer. Resultatet viste seg å bli en markant økning av måloppfyllelse for alle elever (Persson & Persson, 2012).

Betydningen av gode relasjoner og relasjonsarbeid fremheves i begge skolene som viktig for å skape et trygt læringsmiljø for elever med for eksempel atferdsproblematikk. ADHD. Fremfor alt på Betaskolen fremheves betydningen av den gode relasjonen. «Har du en relasjon, kan du også korrigere atferd. Relasjoner er viktige.» Her blir det også relasjonens betydning for at elever skal oppleve at det er en «ære å få følge med ut» poengtert. Det er prisverdig å

jobbe med relasjoner og at det skjer på en bra måte, men fra et inkluderingsperspektiv er det viktig å poengtere at utvalgsgruppen utgjør grunnlaget. Forutsetningene for disse relasjonene er at de skapes i grupper med utgangspunkt i at de har problemer til forskjell fra relasjoner i den naturlige heterogeniteten som er poenget med grunnskolen.

Normalitet og avvik

I begge enhetene snakkes det om betydningen av å være åpen og tydelig på at vi mennesker er ulike og har ulike behov. Det er også noe enhetene tilbakevendende må jobbe med og implementere i hverdagens tenkning og arbeid. Det finnes likevel en grunnleggende forskjell på hvilken måte dette gjøres på de to skolene.

På Alfaskolen snakker de om hvor viktig det er å hjelpe og støtte hverandre. «Det begynner å bli en grunnleggende holdning. Hvordan de får de andre barna til å hjelpe dette barnet. Å arbeide grunnleggende med at vi er ulike og at vi trenger hjelp på ulike måter og i ulike situasjoner. Hvordan kan vi hjelpe hverandre, slik at vi blir best. Alle kan hjelpe hverandre.» Støtte og hjelp gis og fås best i et «arbeidsfellesskap». De snakker om skolen som en «et inkluderende miljø med en god tone mellom de voksne, som sprer seg til elevene». På skolen samles vi ofte alle sammen, dette skaper en god tilhørighet» og dette er med på å skape «en inkluderende holdning, skape trivsel og at barnet har det godt på skolen».

På Betaskolen sier de det er «normalt at vi har ulike behov av støtte for å nå vedtatte mål». Det er normalt å løse det gjennom å skille elevene fra sine klassekamerater og den ordinære undervisningen og å gi disse elevene spesielle oppgaver når de befinner seg i klassen. Elevenes reaksjoner på å bli plukket ut beskrives som at «Når det er nytt og usikkert, så føler de seg dumme. De er redde for hva andre skal tenke og tro», men at det senere utvikles til å være «nesten en ære å få følge med ut». I den utstrekning disse elevene deltar i klassens vanlige undervisning i det eller de fagene som de ellers velges ut i, innebærer at de da får andre oppgaver å jobbe med enn den øvrige klassen. Den inkluderende tanken beskrives snarere i termer av deltakende i aktiviteter som indirekte har med selve læringsmiljøet å gjøre. «Oppgavene må tilpasses, men det handler om at de skal delta i klassens aktiviteter, for eksempel med et teaterstykke, kanskje med en spesialrolle. /.../ Vi er dyktige her på skolen med å inkludere alle. Kontaktlæreren sørger for at alle får være med, og at alle har en rolle. Alle hører til.»

Det splittede bildet av personalets innstilling som kommer frem i de ulike intervjuene blir forsterket av de observerte leksjonene og de uformelle samtaler som ble ført så vel på personalrommet som i tilknytning til klasseromsobservasjonene. Det finnes en risiko for at oppgavene blir tilpasset slik at de ikke treffer målet. Det vil si at oppgavene blir lagt på et nivå som på sikt ikke gjør det mulig for eleven å nå de oppsatte målene for grunnskolen. I Essunga-studien vitner elever om hvordan de veldig godt klarte de oppgavene som ble presentert i den lille gruppen. Når de senere fikk delta i klassens felles timer, innså de at disse oppgavene langt fra lå på samme kravnivå som gjaldt for å nå et godkjent resultat på den nasjonale prøven. Elevene gjennomskuer også spesiallærerens ambisjon med at de skal oppleve å kunne klare oppgavene, og at

dette skal gi dem økt selvtillit, men at det på sikt blir omvendt. Elevene kommer til å mislykkes på de nasjonale prøvene og får ikke godkjente karakterer, og kan dermed ikke komme inn på gymnaset nasjonale program. Når støtten i stedet ble gitt i form av forberedelse innenfor det arbeidet som klassen senere skulle arbeide med, og innen rammen for klassens vanlige undervisning ble opplevelsen for elevene en annen og at de vedtatte målene ble nådd.

På Alfaskolen snakker samtlige informanter om viktigheten av å sette inn forebyggende tiltak for å skape et læringsmiljø som letter og forhåpentligvis fjerner problemer som kan oppstå på sikt. Grunnleggende for dette er et «felles syn» og å skape «forutsigbar trygghet og at ingenting skjer ad hoc. De voksne må være enige og strukturerte».

I de senere skoleårene er dette ikke like enkelt. Forskjeller av strukturell karakter mellom skoleformene foreligger og en sammenligning er derfor vanskelig å gjøre.

Foresatte, samarbeid og krav

Samarbeidet med foreldre og foresatte beskrives av samtlige informanter som betydningsfulle for elevenes utvikling, så vel sosialt som kognitivt. Begge enhetene skildrer fremfor alt foreldre og foresattes engasjement på en positiv måte. Rutiner for når og hvordan foreldre og foresatte blir involvert i sitt barns utvikling og læring, ekstra tiltak, utredninger og oppfølging beskrives på en ensartet måte fra de ulike profesjonsutøverne på Alfaskolen. På begge skolene blir det også gitt et bilde av hvordan en mer individrettet innstilling i samfunnet i dag i økt grad kommer til uttrykk i skolens virke. «Et dilemma er hvor hardt barn skal presses. Noen foreldre presser på.» «Holdningen hjemme er at skolen er viktig. Mitt barn i sentrum. At de er vellykkede. De faglige kravene er steget i samfunnet de seneste årene. Mange ser bare sitt barn.» «Vi informerer om at vi har alle elevers perspektiv for øye. Vi hører hva de sier, men jobber med miljøet i klassen.»

Dette sies også kan få konsekvenser for elever med behov for særlig støtte på Betaskolen. «For dem som får spesialundervisning kan foreldrene spille en stor rolle i å påvirke hvor mange timer deres barn får. Foreldre som kjører på og krever at deres barn skal få alt, de barna får mye mer enn dem som ikke har foreldre som gjør det. Som forelder til et barn som trenger spesialundervisning lønner det seg å være pågående og stille krav. Det er et faktum. Det er ikke riktig, men i praksis så fungerer det slik.» Fenomenet med pågående foreldre og som stiller krav til skolens virksomhet stemmer godt med det Tomlinson (2012) belyser i sin artikkel. I visse situasjoner beskrives foreldrenes påvirkning også å kunne være forfeilet: «Det er foreldre som sier at min sønn behøver mer hjelp, der jeg sier at nei, han behøver ikke mer hjelp. Han behøver mindre hjelp. Der kjenner jeg at eleven blir rammet av foreldrene».

Krav og forventninger i samfunnet leder til en problematikk som blir mer og mer synlig jo høyere opp i klassene elevene kommer og i denne sammenhengen må det også påpekes at Betaskolen sliter med et delvis annet problem bilde enn Alfaskolen. Gjennom årene i de siste årene på skolen blir for eksempel identitetsproblematikk mer fremtredende, og anoreksi, selvmordstanker med

mer er vanligere blant ungdommer enn blant barn. Dette stiller andre krav til hele personalet på Betaskolen.

Elevinnflytelse

I begge enhetene beskrives viktigheten av å ta vare på elevens egen oppfatning av hvilken type av problem som eleven møter i sin læring, og hvilke tiltak i form av støtte eleven selv sier hun har bruk for i forbindelse med sitt skolearbeid. Elevene får si dette på utviklings- og elevsamtalene, men også i det daglige arbeidet. Jo eldre elevene blir, desto tydeligere kan de artikulere sine vanskeligheter og behov for støtte. I de senere skoleårene beskrives elevene også å være bevisste om i hvilken utstrekning de får og kan få adekvat hjelp i hjemmet. «Det har økt. Jeg vet ikke om det skyldes at foreldrene er mer uengasjerte nå, eller om det er barnet som er mer bevisst om det nå enn før. Det nevnes ofte nå at de er bevisste om at de ikke får støtte hjemmefra.» Elevene blir også beskrevet som mer åpne med hensyn til hvilken måte de får eller ønsker mer støtte av ulike lærere i ulike fag på. «Det er jo også noe å streve etter at de kan si det. /.../ De er ganske flinke på å fortelle om det er noe de ikke er tilfredse med. Mer og mer på en konstruktiv måte. De er mer nøye med å forklare hvorfor det ikke er bra for dem. Det har de blitt bedre på de seneste årene.» Tid og til en viss grad rutiner for at slike informasjoner viderefremmes mellom berørte lærere og fremheves som svært viktig. På Betaskolen handler det om informasjonsutveksling mellom kontaktlærer, faglærere og spesialpedagoger.

To viktige faktorer når det gjelder å lytte til hva eleven selv uttrykker som sitt behov for å lykkes i skolearbeidet, kom frem i Essunga-studien. Gjennomgående i de intervjustudiene som ble gjennomført med elevene dels da de gikk på Nossebro skole (Persson & Persson, 2011), dels da de gikk sitt tredje år på gymnaset, tre år etter at de forlot grunnskolen (Allan & Persson, 2016), var betydningen av at lærerne lyttet på og tok hensyn til det de sa. Lærernes anstrengelser og vilje til å imøtekomme elevenes behov medførte at de selv tok tak i sin situasjon på en annen måte og anstrengte seg mer for å nå de målene som de hadde satt opp i fellesskap. Elevene sier også at det ikke lenger var noen å skyldes på når de hindringene som de selv hadde opplyst fantes i undervisningen var blitt fjernet.

Inkludering

Som det har fremgått av redegjørelsen for resultatene så langt, anvendes begrepet inkludering med ulik betydning i de to enhetene. Dette kan muligens sies å være av mindre betydning, mens den grunnleggende tankegangen som begrepet står for er av avgjørende betydning for begge skolene og de individene som berøres av respektive praksis. Viktigheten av stadig å jobbe med en inkluderende holdning på en bevisst måte er av avgjørende betydning. Grunnleggende i et slikt arbeid er innstillingen at individers ulikheter ses som noe naturlig, og der akkurat disse ulikhetene utgjør en mulighet for oss alle å gi og få støtte og hjelp, slik at vi opplever delaktighet. Viktigheten av stadig å jobbe bevisst med en inkluderende holdning der individers ulikheter ses som noe naturlig, og der nettopp disse ulikhetene utgjør en mulighet for oss alle til å gi og få støtte og hjelp i vår utvikling og vår læring slik at vi opplever delaktighet.

Også andre studier viser at barn og ungdom ikke ser noen logikk i at elever deles opp i ulike grupperinger på grunn av forventede prestasjoner, og elevene blir forbauset over de holningene og den atferden som voksne står for i disse sammenhengene (Allan, 2010; Persson & Persson, 2011). Av Essunga-prosjektets andre delstudie (Allan & Persson, 2016) fremgår det at inkluderende holdninger, bygger blant annet på FNs deklarasjon om menneskerettighetene, og som ble utviklet under endringsarbeidet i Essunga kommune, bæres med seg av elevene videre i livet. Den sosiale kapitalen som ungdommene har bygget opp gjennom årene fra 7. til 9. klassetrinn gjør at de ser på seg selv og sine muligheter om nå oppsatte mål med en tiltro til egne evner og en selvinnsikt som er uvanlig for ungdommer i denne alderen. Normaliseringen av mangfoldighet og det potensialet som elevene gjennom årene i de siste skoleårene har utviklet når det gjaldt å få og gi hjelp og støtte i samspill med andre, har åpnet for muligheten for å lykkes så vel individuelt som kollektivt.

Konklusjon og diskusjon

Det overordnede forskningstemaet for denne studien og som ble identifisert etter den første kartleggingsstudien (T1) var *normalitetsbegrepet og dets praktiske implikasjoner i skolen*. De forskningsspørsmålene som derved har ligget til grunn for denne studien handler om hvordan skolens profesjonelle beskriver sin praksis i forhold til «det normale» og «det avvikende», grensesettingen mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk atferd, forskjeller i elevsyn mellom ulike praksiser og hvordan skolen kan orienteres i en mer inkluderende retning.

Vi har i denne studien forsøkt å finne karakteristiske trekk i to skolemiljøer, der den ene lykkes godt og den andre mindre godt ifølge den spørreundersøkelsen som ble gjennomført i kommunen. Som vi tidligere påpekt har hensikten ikke vært å *sammenligne* de to miljøene med hverandre med henblikk på deres ulike grader av resultatopptålelse. Poenget har i stedet vært at ved hjelp av en institusjonsteoretisk begynnelse å se på de to virksomhetene som nettopp institusjonelle uttrykk der samspillet mellom ulike grupper av profesjonelle setter sitt preg på institusjonen. Designet kan uttrykkes som «minimalistisk» ettersom antallet intervjuede i likhet med observasjoner er begrenset.

Tankestiler i de to institusjonene

Enkelt uttrykt kan vi si at en tankestil utvikles over tid i *kommunikasjonen* innenfor institusjonen. Kommunikasjonen vedrører da både hva som sies og hvordan det sies, i likhet med hvordan budskap blir mottatt, bearbeidet og ført videre. Den dominerende tankestilen får sitt uttrykk både innen institusjonen selv, men også i institusjonens kommunikasjon med omverdenen. Dominante oppfatninger om hvordan enheten skal drives kan altså genereres av toneangivende profesjonelle innenfor institusjonen, i grupper eller alene, men også av påvirkninger utenfra. Fra et lederperspektiv er det vesentlig at vi har kjennskap til hvilke tankestiler som finnes, men også om hvilke som er bærere av de dominerende tankestilene.

Vi vet fra forskning at skoler innen samme kommune er forskjellige fra hverandre akkurat som klasser i skolen kan fungere på forskjellig måte. Lærerens betydning når det gjelder forskjeller mellom elevers resultat i ulike klasser er godt dokumentert. Se for eksempel Hattie (2009). Forskjeller mellom skoler har derimot flere og mer komplekse årsaker. Ofte snakker vi om ulike skolekulturer (Berg, 1999) eller skolekoder (Arfwedson, 1983) for å beskrive diskursive forskjeller mellom skoler. Vi har her valgt å anvende begrepet tankestil (Douglas, 1986; Fleck, 1997) for å sette inn skolen i et videre samfunnsinstitusjonelt perspektiv. Som vi gjorde rede for i resultatdelen i denne studien skiller de to institusjonene vi har studert seg fra hverandre i synet på elevers ulikheter og pedagogiske implikasjoner av dette.

Når det gjelder den spesielle støttens *formål*, sammenfaller tankestilene i begge skolene, noe som imidlertid ikke gjelder *selvegjennomføringen*. På Alfaskolen uttrykkes verdien av læring i fellesskap, mens Betaskolen snarere er preget av flere tankestiler der ledelsens retorikk ikke helt harmonerer med den spesialpedagogiske virksomhetens innhold. Her leder enkelte elevers problematikk til spesialpedagogiske handlinger, der elevenes ordinære lærer i liten utstrekning er involvert. Det virker rimelig å anta at de ulike synsmåtene som finnes blant skolens personale om hvordan elevers problemer skal håndteres, hemmer virksomhetens effektivitet og utvikling. Det skal imidlertid poengteres at den sterkere fokuseringen på fag i de høyere årstrinnene ikke sjelden anvendes som forklaring på vanskelighetene med å ha en felles pedagogisk linje. At det ikke behøver å være slik viser den svenske studien som er nevnt ovenfor. Elevene må få oppleve at skolens personale er enige i spørsmål som vedrører virksomhetens innhold. At ledelsen uttrykker en klar politikk for hvordan skolen skal kunne bli betydningsfull for *alle* elever, det vil si inkluderende, er vesentlig. At en del elever periodevis bedømmes til å ha behov for undervisning i mindre grupper eller alene kan naturligvis være vel motivert, samtidig som ambisjonen rimeligvis bør være at den ordinære, heterogene gruppen er det naturlige.

Resultatene fra studien viser hvor viktig det er med et fungerende pedagogisk lederskap. Med dette mener vi at rektor leder enheten ut fra et velbegrunnet, forskningsinformert syn på hvordan elevers læring og velbefinnende kan optimeres. Kjernen i et slikt lederskap ligger i at retorikk og handling harmonerer, og at medarbeiderne er kjent med og stiller opp på den rådende tankestilen. Som vi redegjorde for ovenfor ser dette ikke ut til å være tilfellet på den ene av skolene. Den svenske referansestudien viste at det er mulig at bryte et mønster der elevenes resultater er dårlige. Det kanskje aller viktigste resultatet fra den studien er at det er mulig, via et autoritativt lederskap, å stole på lærernes profesjonalitet og bygge opp en felles pedagogisk base som er bygget på forskning og opplevd erfaring. Det handler altså ikke nødvendigvis om å «lære nytt» gjennom omfattende kompetanseutviklingsprogram, men på en systematisk og målbevisst måte videreutvikle den profesjonelle kapasiteten som allerede finnes i institusjonen.

Referanser

Allan, J. & Persson, E. (2016). Students' perspectives on raising achievement

through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review*, 68(1), 82–95.
Doi: 10.1080/00131911.2015.1058752

Arfwedson, G. (1983). *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning 1910–1950*. (1. oppl.) Doktoravhandling. Linköping: Linköpings universitet.

Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling: En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. (2. rev. oppl.) Stockholm: Gothia Förlag.

Douglas, M.T. (1986). *How institutions think*. (1. utg.) Syracuse, New York, NY: Syracuse University Press.

Haug, P., Egelund, N. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. (1. oppl.) Stockholm: Liber.

Faraone, S.V., Perlis, R.H., Doyle, A.E., Smoller, J.W., Goralnick, J.J., Holmgren, M.A. & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57, 1313–1323.

Fleck, L. (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Eslöv: B. Östlings bokförlag. Symposion.

Hacking, I. (1990). *The Taming of Chance*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L.S. & Hansen, O. (2014). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet:
<http://vbn.aau.dk/da/publications/resultater-fra-kartleggingsundersokelse-i-kristiansand-kommune-2013%28b92621a9-e2ed-4d74-a130-f7ab0240190f%29.html>

Otter, C.V. (2014). *Educational and occupational careers in a Swedish cohort*. Doktoravhandling (sammendrag). Stockholm: Stockholms universitet.

Persson, B. (2013). *Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3. rev. oppl.) Stockholm: Liber.

Persson, B. & Persson, E. (2011). Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv. *Paideia* 2, 49–58.

- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. (1. utg.) Stockholm: Liber.
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1205–1220.
Doi: 10.1080/13603116.2012.745626
- Petito, L.N. & Dunbar, K.N. (2009). Educational Neuroscience: New Discoveries from Bilingual Brains, Scientific Brains, and the Educated Mind. *Mind, Brain, and Education* 3(4), 185–197.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/mbe.2009.3.issue-4/issuetoc>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pfahl, L. & Powell, J.J.W. (2011). Legitimizing school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany. *Disability & Society*, 26(4), 449–462. Doi: 10.1080/09687599.2011.567796
- Scott, W.R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. (3. utg.) Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Sundell, K. & Stensson, E. (2010). *Effektutvärderingar i doktorsavhandlingar [Elektronisk ressurs]*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286. Doi: 10.1080/03054985.2012.692055
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. <http://utdanningsspeilet.udir.no/>
- World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spania 7.–10. juni 1994. Paris: UNESCO.

Kapittel 2:

Skoletretthet eller fagtretthet?

– et studie av elevers motivasjon og interesse for skole og fag

av Vibeke Christensen

Sammendrag

Den første kartleggingsundersøkelsen vedrørende elevenes sosiale og faglige utbytte av skolen i Kristiansand kommune viste at en gruppe elever var lei av fagene norsk og matematikk. Det var overraskende at det ikke var de samme elevene som var lei av de to fagene. Det reiste spørsmålet om elever nærmere måtte betegnes som fagrette i stedet for skoletrette. Dette spørsmålet blir undersøkt nærmere i denne kvalitative studien. Innledningsvis blir resultater fra andre undersøkelser som omhandler elevenes motivasjon for å gå på skole presentert. Deretter beskrives undersøkelsens teoretiske ramme som har motivasjonsbegrepet i sentrum. Undersøkelsens design blir beskrevet, analysert ved hjelp av datateknologi og diskutert. Artikkelen avsluttes med en konklusjon og didaktiske perspektiver på undersøkelsen.

Bakgrunn

FLiK-prosjektet i Kristiansand kommune skal bidra til å opprettholde og gjerne forbedre elevenes faglige og sosiale utbytte av skolen. Utbyttet henger blant annet sammen med holdningen til fagene, og derfor undersøkte den første kartleggingsundersøkelsen fra 2013, hva elevene syntes om fagene norsk og matematikk. Resultatene viste at hovedparten av elevene likte norsk og matematikk, men det var for begge fagenes vedkommende ca. 20 %, som aldri eller sjelden likte faget. En nærmere analyse viste overraskende at det bare i begrenset omfang var de samme elevene som ikke likte norsk og matematikk. Det førte til følgende konklusjon:

«Dette funnet betyr at en skal være forsiktig med å si at noen elever liker skolen eller undervisningen, mens andre ikke gjør det, dvs. at elever er 'skoletrette'.» De fleste elevene liker spesifikke fag. Når det snakkes om at barn kan være «skoletrette», burde en snarere snakke om at barn er «fagrette» (Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2014, 21)

Kartleggingsundersøkelsen utpeker et behov for å snakke med elevene om hva det er ved faget som de liker eller tar avstand fra, men den bidrar også selv med en rekke bud på hva som påvirker fagtretthet. Fagtretthet forbindes med lærerens formidling av faget, elevenes motivasjon og forventning til læringsutbytte, og til elevenes arbeidsinnsats. I tillegg omtales det en mulig

sammenheng med arbeidets organisering som individuelt, i grupper eller som klasseundervisning. Variasjon i undervisningen avvises i kartleggingsundersøkelsen som betydningsfull for elevenes motivasjon (Nordahl et al., 2014). Fagtretthet knyttes altså sammen med så vel psykologiske, relasjonelle som didaktiske forhold.

Denne undersøkelsen belyser spørsmålet om skole- og/eller fagtretthet ytterligere. Undersøkelsens hypotese er at elevene ikke er skoletrette, men i stedet fagtrette. På denne bakgrunn søkes i tillegg informasjon om hva som påvirker utvikling av fagtretthet i fagene norsk og matematikk. Endelig gis det en pekepinn på mulige didaktiske konsekvenser.

En søking på begrepet skoletretthet i internasjonale databaser gir forholdsvis få treff. Bare enkelte undersøkelser angår skoletretthet hos grunnskole- eller gymnaselever (Aypay, 2011; Parker & Salmela-Aro, 2011). Aypay angir og undersøker fire kilder til skoletretthet: skoleaktiviteter, utilstrekkelighetsfølelse i forhold til skolen, manglende interesse for skolen og endelig familiemessige forhold. En stor del av de fremkomne undersøkelsene for øvrig dreier seg om utbrenthet blant studentene under utdanning eller utbrenthet blant lærere og andre profesjonelle.

I Danmark synes begrepet ifølge ungdomsforskeren Mette Pless å ha sin storhetstid på 1970- og 1980-tallet, der problemet ble tilskrevet skolen fordi den ble oppfattet som kjedelig. I dag oppfattes skole-tretthet ifølge Pless i høyere grad som et individuelt motivasjonsproblem (Albrecht & Pless, 2011). Ågård ser motivasjon i lys av relasjonen mellom lærer og elev, og hun konkluderer på det psykologiske planet med at læreren har adgang til å påvirke både elevs holdning til skolearbeidet og deres arbeidsvaner og -mønstre. I tillegg viser hun at elevene opererer med en utvidet relasjonsoppfatning, der også lærerens didaktiske valg ses i et relasjonelt perspektiv (Ågård, 2014a). Denne konklusjonen om undervisning i gymnaset blir bekreftet på grunnskolenivå av Persson og Persson i deres Essunga-undersøkelse fordi elevene forandrer sin innstilling til skolen og blir mer motivert for skolearbeidet i forlengelse av lærernes bevisste arbeid med relasjon og didaktikk (Persson & Persson, 2012).

Motivasjon angår på den måten ikke bare psykologiske, men også relasjonelle og didaktiske forhold. I nærværende sammenheng er det for øvrig verd å bemerke at motivasjonsforskningen i skolesammenheng anlegger et bredere perspektiv enn utbrenthet ettersom den beskjeftiger seg med alle elevs motivasjon og ikke bare de umotiverte. Med fokus på motivasjon fremfor skoletretthet isoleres i tillegg det sosiologiske aspektet vedrørende for eksempel elevenes bakgrunn, som tilbake på 1970- og 1980-tallet inngikk som et element i skoletretthet. Siden den nyeste forskningen imidlertid går motivasjonsveien, tar undersøkelsen utgangspunkt her ettersom det antas at denne forskningen kan bidra til et nyansert bilde av skole- og fagtretthet. Derfor presenteres utvalgte relevante undersøkelser som har motivasjon som omdreiningspunkt, nedenfor. Særlig interesserte henvises for øvrig til Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl som har en gjennomgang av den nyeste nordiske motivasjonsforskningen (Nordahl, Sunnevåg, Aasen & Kostøl, 2010).

Andre undersøkelser

Hypotesen for denne undersøkelsen – at elever er fagrette fremfor skoletrette – reises i de elevbesvarelsene som utgjør en del av datagrunnlaget for FLiK-prosjektets første kartleggingsundersøkelse, T1. Respondentene er elever, lærere, ledere og foreldre i Kristiansand kommune på det gitte tidspunktet. Resultatene av analysene gir et unikt bilde av forhold vedrørende elevenes faglige og sosiale læring i Kristiansand kommune og kan leses i den første kartleggingsrapporten (Nordahl et al., 2014). Undersøkelsen kalles heretter FLiK-undersøkelsen T1 og T2.

I nærværende undersøkelse er jeg interessert i å belyse skole-/fagretthetsproblematikken ut fra et elevperspektiv, og det gir anledning til å trekke inn resultater fra den store og landsdekkende norske elevundersøkelsen⁵ (heretter betegnet som Elevundersøkelsen). Elevundersøkelsen er en del av en stor brukerundersøkelse av skolen, som det norske Utdanningsdirektoratet har gjennomført jevnlig siden 2010. Rapportene tyder på at det er spurt om de samme temaene i de forskjellige undersøkelsene, uten at det fremgår om spørsmålene til elevene har endret seg. Det er dels laget generelle analyser og dels sett ekstra nøye på forskjellige temaer fra år til år. Fokus på de samme temaene fra år til år tillater et tilnærmet longitudinalt syn på undersøkelsene. De temaene som forekommer spesielt interessante i den nærværende sammenhengen, vedrører motivasjon, mestring, elevdemokrati og medbestemmelse.

Elevundersøkelsene fra 2010, 2011, 2012 og 2013 viser det samme bildet, nemlig at elevmotivasjonen er større på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet (Frederici, Røe & Wendelborg, 2013; Topland & Skaalvik, 2010; Wendelborg, Røe & Skaalvik, 2011; Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012). Da en god del av barneskoleelevene i 2010-undersøkelsen nå i 2013 er elever på ungdomstrinnet, gir det anledning til den antakelsen at motivasjonen generelt faller fra 5. til 10. trinn. Hvis en tilsvarende fordeling gjenfinnes i FLiK-undersøkelsen T1, kunne det gi anledning til å ha ekstra fokus på hva som skjer på ungdomstrinnet med henblikk på å motvirke nedgang i for eksempel motivasjon. Elevundersøkelsen 2010 konkluderer med at to generelle forhold har stor betydning for motivasjon og innsats, nemlig positivt emosjonelt forhold til lærerne, og struktur og oversikt, som det uttrykkes i arbeidsplaner (Topland & Skaalvik, 2010).

Elevundersøkelsen 2011 og 2012 bekrefter funnet i FLiK-undersøkelsen at omkring 20 % av elevene ikke er motivert for å lære noe i noen eller i få fag (Wendelborg et al., 2011; Wendelborg et al., 2012). Medbestemmelse er et forhold som kunne tenkes å ha innflytelse på motivasjon, og her viser 2011-undersøkelsen at elevene bare i liten grad opplever at de har medbestemmelse. Helt i bunn ligger elevenes opplevelse av å ha innflytelse på arbeidsplaner, som omfatter årsplan, periodeplan og ukeplan ettersom 50 % av elevene angir at de ikke har medbestemmelse i noen fag overhodet, mens sammenlagt 11 %

5 Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser omfatter i tillegg til Elevundersøkelsen også lærer- og foreldreundersøkelser. I denne artikkelen trekkes likevel bare resultater fra Elevundersøkelsen inn.

opplever å ha medbestemmelse i mange eller alle fag. Litt flere elever (18–19 %) opplever å ha medinnflytelse på den måten at de kan velge mellom flere oppgavetyper i mange eller alle fag, mens 21–22 % angir at de i mange eller alle fag har innflytelse på valg av arbeidsmåter.

Opplevelse av mestring er en annen faktor som har innflytelse på opplevelsen av motivasjon (se teoriavsnittet nedenfor). Elevundersøkelsen fra 2013 angir at hovedparten av elevene overveiende opplever å mestre oppgaver som de skal løse, og forstå de tingene som lærerne gjennomgår. Men 20–25 % av elevene opplever at de aldri eller bare av og til opplever å mestre oppgaveløsning og forstå det stoffet som blir gjennomgått. Sett i lys av FLiK-undersøkelsen T1 kunne det være interessant å finne ut av i hvor stor grad det er de elevene som skårer lavt på mestring som også er umotivert, men denne analysen er dessverre ikke laget av datamaterialet i Elevundersøkelsen.

Så vel FLiK-undersøkelsen T1 (2014) som Elevundersøkelsenes (2010, 2011, 2012, 2013) formål er å undersøke og belyse de faktorene som har betydning for elevenes læring og trivsel på skolen med henblikk på å opprettholde og forbedre elevenes utbytte av skolen. Det betyr at undersøkelsenes perspektiv er elevenes utbytte av skolen. Egmont Fondens undersøkelse (heretter Egmont-undersøkelsen) «Hvad giver dig lyst til at lære?» (MEGAFON, 2013) har som tittelen angir, utgangspunkt i elevenes lyst og ikke som de øvrige undersøkelsene deres læring. Selv om det sannsynligvis er overlapping mellom de to perspektivene, så *kunne* utgangspunktet i eleven tenkes å bidra med vinkler som blir nedtonet i læringsperspektivet. Egmont-undersøkelsen har i likhet med Elevundersøkelsene utelukkende elever som informanter. Det er snakk om danske elever, og selv om norsk og dansk skolekultur på mange måter ligner på hverandre, bør en likevel være oppmerksom på mulige kulturelle forskjeller.

Egmont-undersøkelsen konkluderer med at sosiale relasjoner til læreren, klassen og kameratene betyr mest for lysten til å lære. Forholdet til læreren blir bekreftet i Elevundersøkelsene der forholdet til klassen og kameratene har en mindre fremtredende plass. Når en direkte ber elevene i Egmont-undersøkelsen om å prioritere de forholdene som har betydning for deres lyst til å lære, så har ro i klassen høyeste prioritet for de danske barna. I tillegg nevnes gode venner, en underholdende og morsom lærer, arbeide med eksperimenter og forsøk og fysisk bevegelse som en del av undervisningen. Utenfor topp 5, men likevel høyt plassert, angis at det å bli tatt med på råd eller selvbestemmelse har positiv effekt på lysten til å lære.

I den andre enden av skalaen angir de danske barna at lekser, kjønnsinndelt undervisning, fellesundervisning mellom forskjellige årstrinn, prestasjonspress fra foreldre og nivåinndelt undervisning er de forholdene som har størst negativ innflytelse på deres lyst til å lære. Utenfor topp 5, men likevel høyt på listen, angis i tillegg at faste rutiner har negativ innflytelse på elevenes lyst til å lære, noe som står i motsetning til T1, der variasjon i undervisningen blir avvist som betydningsfull for elevenes motivasjon.

Egmont-undersøkelsen peker overveiende på likheter mellom svarene for elevene i 4. til 6. klasse og elevene i 7. til 9. klasse – herunder også at elevene på

mellomtrinnet – har mer lyst til å lære enn elevene på ungdomstrinnet. Men det forekommer også forskjeller, for eksempel motiverer kreativt arbeid avgangselever i langt mindre grad enn elever på mellomtrinnet.

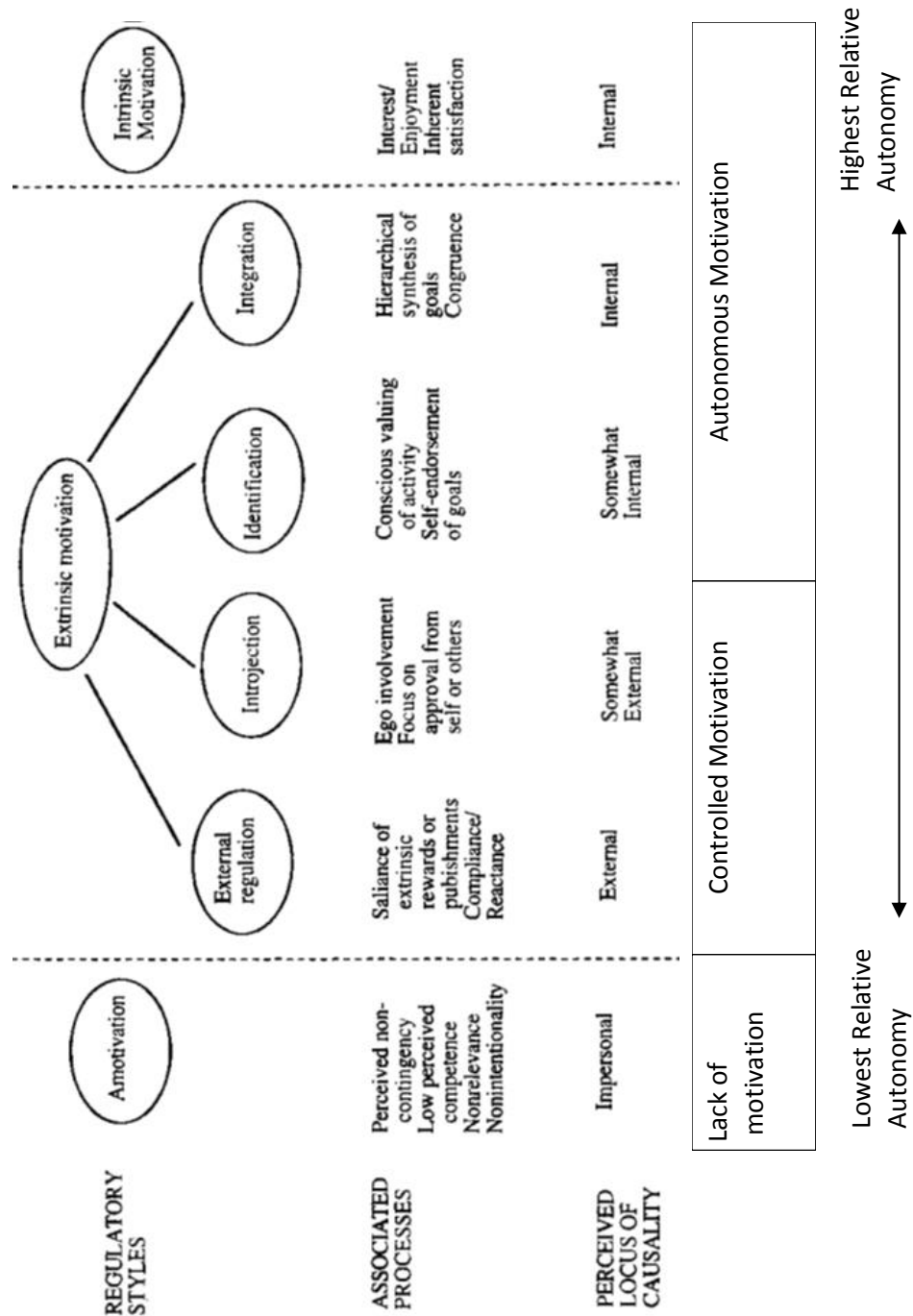
Sammenfattende peker FLiK-undersøkelsen T1 og de øvrige undersøkelsene altså på at motivasjon må ses i forskjellige perspektiver. Et aspekt er den enkelte elevens individuelle motivasjon og interesse for faget og forventning om mestring. Men også elevens relasjoner til lærer og kamerater ser ut til å ha innflytelse på motivasjonen. Endelig har didaktiske forhold betydning for elevens motivasjon. Her kan for eksempel nevnes graden av medbestemmelse, muligheten for bevegelse i undervisningen og inndragelse av eksperimenter og forsøk.

Som overgang til fordypelse i motivasjonsbegrepet skal nevnes ytterligere en undersøkelse. Pless, Katznelson, Hjorth-Madsen og Nielsen har i likhet med de nevnte undersøkelsene et kvantitativt innhold, men de supplerer med kvalitative undersøkelser (Pless, Katznelson, Hjorth-Madsen & Nielsen, 2015). De undersøker unges motivasjon og differensierer motivasjonsbegrepet i forskjellige rettetheter. Nettopp motivasjonsbegrepet som en måte å komme bakom skoltetretthetsbegrepet på blir undersøkt i neste avsnitt.

Motivasjon og interesse

“To be motivated means *to be moved* to do something” (Ryan & Deci, 2000, 54)

Så kort definerer Ryan og Deci motivasjon. Andre beskriver motivasjon som en tilstand av mangel, savn eller fravær (Wicklund, 2007, her etter Manger, 2009). Dette savnet driver altså mennesket til handling, mens manglende motivasjon på tilsvarende måte må antas å hemme handling. Et annet fremtredende begrepspar innen motivasjonsforskningen er forholdet mellom indre og ytre motivasjon. Det kan ses som et motsetningsforhold, som et kontinuum (Ryan & Deci, 2000) eller som et i praksis dialektisk forhold av samtidig virkende faktorer (Nordahl et al., 2010). I undersøkelsen av skole- og/eller fagtretthet anses motivasjon i forlengelse av tidligere forskning overveiende som et dialektisk anliggende, der det ytre påvirker det indre og omvendt. Ryan og Deci bidrar med deres kognitivt orienterte kontinuum-tankegang med noen analysekategorier som viser seg fruktbare til å beskrive graden av motivasjon.



Figur 1. Taksonomi over menneskelig motivasjon – her sammenlenkning av to modeller (Ryan og Deci, 2000; Ryan og Deci, 2009)

Som det fremgår av Figur 1 er motsetningen til indre motivasjon ikke ytre motivasjon, men manglende motivasjon. Den indre motivasjonen har utspring i indre forhold, og arbeidet med en oppgave er karakterisert ved at aktiviteten i seg selv er tilfredsstillende. Det blir arbeidet av interesse og med engasjement, og arbeidet er preget av en følelse av autonomi og økt kompetanse. Den indre-motiverte eleven opplever nytelse og glede, utvikling og vekst, og det er lønnen i seg selv. Om den indre motivasjon sier Ryan og Deci at:

“People are intrinsically motivated for some activities and not others, and not everyone is intrinsically motivated for any particular task.” (Ryan & Deci, 2000, 56)

I deres forståelse er indre motivasjon altså forholdsvis eksklusiv, og ettersom skolen – også i deres optikk – ikke er innredet med henblikk på å imøtekomme den indre motivasjonen, blir det et sentralt spørsmål hvordan en gjennom ytre motivasjon støtter elevenes læringsprosess.

For den ytre-motiverte eleven har arbeidet instrumentell verdi. De forskjellige nivåene av ytre motivasjon er uttrykk for forskjellige grader av internalisering og integrasjon av de ytre verdiene og reguleringene som utgjør den ytre påvirkningen.

External regulation er knyttet til ønsket om å oppnå belønning eller å unngå straff. I skolesammenheng kan det være ønsket om å bli belønnet med ekstra tid til fotball i frikvarteret, eller det kan være ønsket om å få utbetalt karakterpenger av mor og far eller unngå foreldrenes skuffelse og sinne.

Introjeksjon uttrykker en litt større grad av internalisering av de ytre kravene. Her er det snakk om at den arbeidende er drevet av et ønske om anerkjennelse fra andre. I skolen vil eleven typisk søke anerkjennelse fra læreren eller en kamerat.

Identification uttrykker enda høyere grad av internalisering ettersom eleven anerkjenner verdien av det ytre kravet som motiverer. Eleven slutter seg dermed til målet med arbeidet. Det kan være en aksept av å arbeide med noe som han er umotivert for fordi det tjener et annet formål enn det som er læringens mål.

Integration uttrykker det forholdet at ytre krav og reguleringer er internalisert og integrert i personens selv. Denne formen for ytre motivasjon deler mange trekk med den indre, men den skiller seg fra den indre ved at den har utgangspunkt i en instrumentell tankegang, altså at vi oppnår noe annet enn personlig tilfredsstillelse ved å arbeide med oppgaven.

Hierarkiet av de ytre motivasjonformene er kjennetegnet ved større og større grad av opplevd autonomi, et forhold som sammen med følelsen av økt kompetanse og relasjon til andre ifølge Ryan og Deci (2000) har stor betydning for å styrke motivasjonen.

Nordahl et al. anlegger som nevnt et mer integrert syn på forholdet mellom indre og ytre motivasjon. De peker på at en oppgave som i utgangspunktet settes i gang av læreren med krav om løsning og innlevering (ytre motivert), kan

ende med å bli en tilfredsstillelse i seg selv (indre motivert) (Nordahl et al., 2010). Dette forholdet vil Ryan og Deci (2000) betegne som integrert ytre motivasjon.

Som nevnt er den indre motivasjonen karakterisert ved at aktiviteten i seg selv er tilfredsstillende. Vi kan si at den indre-motiverte eleven arbeider av interesse. Persson og Persson skiller i likhet med Forsberg mellom tre former for interesse: subjektiv interesse, objektiv interesse og formativ interesse (Forsberg, 2000; her etter Persson & Persson, 2012). Den subjektive interessen er de ønskene og kravene som eleven selv gir uttrykk for. Den objektive interessen er de ønskene som eleven objektivt burde ha eller blir tillagt. I skolesammenheng uttrykkes den objektive interessen i læreplanenes krav om hva elevene skal lære. Endelig er det den formative interessen, som blir skapt eller stimulert. Persson og Persson (2012) angir at det er den formative interessen læreren har innflytelse på ettersom han gjennom kjennskap til så vel læreplanen (de objektive interessene) og elevens subjektive interesser klarer å utvikle elevens interesse for et gitt stoff. Den formative interessen utgjør altså et didaktisk potensial.

Ikke bare interesse, men også forventningen til mestring av oppgaven har ifølge den kanadisk-amerikanske psykologen Albert Bandura innflytelse på motivasjon og læring (Bandura, 1997). Mestringsforventninger bygger på informasjon fra fire kilder:

1. Autentiske mestringsforventninger
2. Modell-læring
3. Verbal overtalelse
4. Fysiologiske forhold

De autentiske mestringsforventningene er menneskets autentiske erfaringer med tidligere arbeid med lignende oppgaver. Disse erfaringene øker eller minsker den lærendes tro på egne evner til å løse den kommende oppgaven og lære det han/hun ønsker å lære. Dessverre er det ikke en entydig sammenheng mellom suksessfull oppgaveløsning og positiv tro på egne evner rettet mot fremtiden. Den lærendes fortolkning av suksessen er nemlig ikke bare påvirket av oppgaveløsningen, men blant annet også av sin egen vurdering av løsningen, av forutinntatte forventninger til løsningen, av vurderingen av egen innsats og av omfanget av den hjelpen som han har mottatt i forbindelse med oppgaveløsningen (Bandura, 1997).

Modelllæring kalles også vikarierende erfaringer og dekker over forholdet at eleven kan bygge opp en tro på eller mistillit til suksessfull oppgaveløsning ved å iaktta hvordan andre han sammenligner seg med lykkes med å løse oppgaven. Modellen bibringer altså den lærende annenhåndserfaringer med oppgaveløsningen. Modellen betraktes ikke bare med henblikk på å oppnå et vellykket resultat av læringen, men også med henblikk på overhodet å tørre å kaste seg ut i læringsprosessen. Selv om modellens suksessfulle oppgaveløsning i mange tilfeller vil virke motiverende, kan iakttagelse av hvordan en modell feiler i noen tilfeller få den lærende til å tro på at han kan gjøre det bedre slik at han kaster seg ut i oppgaven til tross for modellens fiasko (Bandura, 1997).

Verbal overtalelse dekker over det forholdet at andres verbaliserte tro på at den lærende kan løse oppgaven, positivt kan påvirke den lærendes lyst til å kaste seg ut i arbeidet (Bandura, 1997). Det ligger en risiko i anvendelse av verbal overtalelse hvis den lærende ikke lykkes med oppgaven. En nærliggende konsekvens vil være at den lærende ikke med samme tro kaster seg ut i en lignende oppgave senere. Et eksempel fra praksis: Læreren oppmuntrer eleven til å kaste seg ut i en oppgave som senere blir innlevert og vurdert med en karakter. Hvis elevens oppgave vurderes lavere enn han har forventet på bakgrunn av den verbale overtalelse, så kan det svekke elevens tillit til lærerens verbale overtalelse – i det minste for en tid.

Fysiologiske reaksjoner er den lærendes reaksjon på de kroppssignalene som uttrykker en følelsesmessig tilstand (Bandura, 1997). Er hjertebanken for eksempel en nervøsitet, som en helst vil flykte fra? Da har den demotiverende effekt. Eller er den omvendt et uttrykk for å være klar til innsats som vitner om mulighet for å prestere det usedvanlige? Da har den stor motiverende effekt. Læreren får sjelden adgang til elevenes fysiologiske reaksjoner. Et unntak er likevel i eksamenssituasjonen, der elever kan opplyse om at de er svært stresset av situasjonen, eller de har ligget søvnløse om natten på grunn av nervøsitet.

Som nevnt ovenfor, synes også elevens medbestemmelse å ha innflytelse på motivasjonen. Innflytelse på skolenivå er for eksempel elevrådsarbeid, og i Elevundersøkelsen kalles det for elevdemokrati (se for eksempel Frederici et al., 2013; Wendelborg et al., 2012). Elevene kan ha mer direkte innflytelse på undervisningen, men også her forekommer det flere nivåer. Medbestemmelse angår innflytelse på den langsiktige planleggingen, det vil si års- og periodeplaner. Medutforming angår innflytelse på den enkelte undervisningstimen og er for eksempel valgmuligheter med hensyn til innhold, oppgaver og måter å arbeide på. Endelig er det medvirkning som angår elevens innflytelse på og mulighet for direkte å påvirke undervisningen gjennom for eksempel spørsmål og dialog. Undervisningen som er basert på dialog gir elevene bedre mulighet for medvirkning enn den som er basert på lærerens monolog.

På bakgrunn av gjennomgang av T1 ovenfor, andre lignende undersøkelser og teorier om motivasjon konsentrerer vi oss om tre forhold: Fagets innhold, undervisningen/didaktikken og elevens relasjoner. Den indre og ytre motivasjonen kan virke inn på alle tre forholdene, mens interesse og mestring spesielt dreier seg om det faglige innholdet og undervisningen.

Med denne teoretiske rammen er det mulig å undersøke hypotesen som blir reist i forlengelsen av T1: Elevene er ikke skoletrette, men er i stedet fagtrette. Dette gjøres ved å undersøke spørsmålene:

Hvordan er forholdet mellom elevens holdning til skolen og til fagene norsk og matematikk?

Hvilke forhold påvirker for motivasjonen for faget?

I analysen beskrives undersøkelsens metode.

Design, data og analyse

Elevintervju utgjør denne undersøkelsens primære data, mens en liten spørreskjemaundersøkelse og observasjon av norsk- og matematikkundervisning utgjør sekundære data. Utvelgelsen av de deltagende skolene er foretatt av Thomas Nordahl i samarbeid med de prosjektansvarlige i LSP (Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis).⁶ Til grunn for utvelgelsen ligger variansanalyser i kartleggingsundersøkelsen T1 på bakgrunn av kriteriene elevens egen vurdering av trivsel og lærerens vurdering av elevens sosiale kompetanse og faglige utbytte. De utvalgte skolene plasserer seg i gruppen av de 15 % som presterer lavest henholdsvis de 15 % som presterer høyest. Den enkelte skolens plassering av prestasjonsnivå er ukjent for forskeren. Faktoren prestasjon trer for øvrig i bakgrunnen i denne undersøkelsen ettersom den bare inngår gjennom elevenes egne utsagn. I stedet får utvalget av nettopp disse to deltagende skolene faktoren alder til å tre frem ettersom det er snakk om et barnetrinn og et ungdomstrinn.

De deltagende klassene er utvalgt av skolelederen under hensyntaken til andre aktiviteter som foregikk den uken da også intervjuer og observasjoner skulle gjennomføres. Alle elevene har besvart spørreskjemaet, men de har hatt mulighet for å ønske seg fritatt for å delta i intervjuet. Én elev har benyttet seg av denne muligheten.

Dataene stammer fra en 5. og en 6. klasse på barnetrinnet og en 9. og 10. klasse på ungdomstrinnet.

	5. klasse	6. klasse	9. klasse	10. klasse
Antall besvarelser	23	38	18	19
Antall intervjuer	4	6	5	5

Figur 2. Oversikt over antall intervjuer

Intervjuenes lengde varierer fra 10 til 30 minutter, og ungdomsskoleelevene snakker gjennomgående lengre enn barneskoleelevene. De intervjuede elevene er utvalgt på bakgrunn av spørreskjemaundersøkelsen som er foretatt av en person klassen ikke kjenner slik at elevene har kunnet svare fritt. De skal ved hjelp av en enkel smilefjesmarkering svare på seks spørsmål, som oppgir om de liker å gå på skolen, om norskfaget og om matematikkfaget og i tillegg vurdere deres eget faglige utbytte.

⁶ LSP er Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis, Aalborg Universitet. Laboratoriet ledes av professor Lars Qvortrup.

Kan du lide at gå i skole?			
Klarer du dig godt i skolen?			

Figur 3. Eksempel på spørsmål på spørreskjemaet

De interessante elevene i denne undersøkelsen er de som enten entydig krysser av for et surt smilefjes i deres holdning til skole, norsk og matematikk, eller de elevene der kryssene varierer. På bakgrunn av besvarelsene blir elever som antas å kunne belyse hypotesen om at elever snarere er fagrette enn skoletrette valgt ut. I de klassene der det er flere muligheter, er det i utvelgelsen tatt hensyn til at både gutter og jenter kommer til orde, likesom det heller ikke er det samme faget de intervjuede elevene er lei av.

Observasjonene har som primær funksjon å gi forskeren en forståelse for den konteksten som elevene snakker ut fra, men i enkelte tilfeller kan de underbygge elevenes utsagn. Observasjonene er fastholdt i noteform supplert med opptak med et enkelt stasjonært kamera.

Intervjuene er gjennomført som semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009), der spørsmålene er inspirert av resultatene av kartleggingsundersøkelsen, T1, de øvrige undersøkelsene og den teoretiske kunnskapen om så vel motivasjon som didaktikk. Spørsmålene kan deles inn i tre grupper: Forhold vedrørende faget, forhold vedrørende undervisningen/didaktikken og forhold vedrørende relasjoner. I alle intervjuene har det deltatt en norsk lærer, som ikke har tilknytning til de to skolene. Hun fungerer som tolk slik at eleven ber henne om hjelp, hvis han/hun ikke forstår forskerens – danske – spørsmål. Elevene gjør variert bruk av tolken som i enkelte tilfeller også bistår forskeren med oversettelse av elevsvar.

Spørreguiden omfatter i alt 16 spørsmål. I overensstemmelse med retningslinjene for gjennomføring av det semistrukturerte intervjuet, blir imidlertid ikke alle stilt (Kvale & Brinkmann, 2009). Antallet spørsmål fordelt på den forholdsvis korte tiden som intervjuene varer, indikerer at svarene er forholdsvis korte og oversiktlige. Språkbarrieren vanskeliggjør en ordrett transkripsjon, og i stedet velges gjentatt gjennomlytting før svarene på de stilte spørsmålene blir sammenfattet etter meningsinnholdet. (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2012). Denne sammenfatningen blir spesielt foretatt med hensynstaken til elevens utsagn i konteksten, noe som er i overensstemmelse med undersøkelsens intensjon om å belyse skole- eller fagtrethet i et elevperspektiv. Forskerens kunnskap om de faktorene som har betydning for elevenes motivasjon blir imidlertid antatt å ha påvirket meningssammenfatningen.

Analysen har til hensikt å besvare forskningsspørsmålene ved å avdekke mønstre i datasettet. Data fortolkes i relasjon til den rammen som er etablert i

teoriavsnittet ovenfor. Denne teoretiske forståelsen (Kvale & Brinkmann, 2009) medfører en potensiell risiko for å fortolke bekreftende, noe som fordrer en særlig oppmerksomhet fra forskerens side. I analysen nedenfor fortolkes det både *bekreftende* og *avkreftende*.

Resultater og diskusjon

Dette avsnittet innledes med undersøkelse av hva spørreskjemaene forteller om elevenes holdning til skolen og fagene. Hovedparten av avsnittet omhandler intervjuene og er oppdelt etter temaer.

Hva forteller spørreskjemaene?

En nærmere undersøkelse av spørreskjemaene viser en forskjell på barne- og ungdomstrinnet. I barneskolen (5. + 6. klasse) er det i alt 21 elever som vurderer norskfaget, matematikkfaget og skolegang positivt. Av de 40 som svarer forskjellig på spørsmålene, er 34 glade eller nøytrale, mens seks elever ikke liker ett av fagene eller å gå på skole i det hele tatt.

På ungdomstrinnet er det fire elever som vurderer norsk, matematikk og skolegangen positivt. Tre elevers avkrysning er nøytral, og én liker hverken skolen eller fagene norsk og matematikk. I alt 30 elever fordeler kryssene deres forskjellig. 13 elever er positive eller nøytrale, mens 17 elever er negativt innstilt overfor et av fagene og/eller skolen.

Andelen av elever på barnetrinnet som liker godt både skolen og de to store fagene, matematikk og norsk, er over 30 %, mens det tilsvarende tallet på ungdomstrinnet er litt over 10 %. På bakgrunn av denne undersøkelsen er det ikke mulig å konkludere med at motivasjonen *faller* med stigende alder fordi det ikke er de samme elevene som er spurt på de to nivåene. Imidlertid sannsynliggjør sammenligning med lignende lengdesnittsundersøkelser at fallende motivasjon kunne være tilfellet. Samme mønster ser vi for eksempel i Elevundersøkelsene, (Frederici et al., 2013; Topland & Skaalvik, 2010; Wendelborg et al., 2011; Wendelborg et al., 2012) som er gjennomført så mange ganger at barneskoleelevene i de første undersøkelsene er blitt elever på ungdomstrinnet i de siste undersøkelsene. Tilsvarende resultater refereres med henvisning til blant annet Nordahl & Pless mfl. (Nordahl et al., 2010 i Pless et al., 2015)

Spørreskjemaene avdekker hvordan elevene liker skole og fag, og ikke hvordan de er motivert for skole og fag. Imidlertid gir besvarelsene et første og forsiktig svar på undersøkelsens hypotese at elevene snarere er fagrette enn skoletrette. Kun én elev ut av de 98 har markert tre sure smilefjes og må betegnes som lei av både skolen og de viktigste fagene. Det er en veldig liten andel. En nærmere undersøkelse av hvor mange som betegner seg selv som lei av skolen, avslører to elever på barnetrinnet, det vil si ca. 3 %, og fire elever, det vil si ca. 10 %, på ungdomstrinnet. Men disse elever forholder seg nøytralt til det ene av de to fagene. Hvis vi definerer skoletretthet som lei av alt ved skolen, må spørreskjemaundersøkelsen avvise begrepet skoletretthet, men hvis vi definerer det som fravær av glede ved de store fagene, så er svaret knapt så entydig ettersom det faktisk på ungdomstrinnet ser ut til å være 10 % som er nøytralt eller negativt innstilt overfor de to store fagene og skolen generelt – som altså

ikke liker hverken skolen, norsk eller matematikk. Den kvalitative analysen av intervjuene belyser om de også ut fra andre parametre kan betegnes som skoletrette.

Fagets innhold og egenart

Intervjuene innledes i alle tilfeller med at elevene forteller om hva de synes om skolen. Elevene på mellomtrinnets besvarelse av spørsmålet gir anledning til å overveie om denne innledningen medfører en systematisk feil ettersom flere av elevene svarer mer positivt i intervjuet enn på spørreskjemaet. Der er bedre overensstemmelse mellom svarene for elevene på ungdomstrinnets vedkommende, men stadig er det enkelte som svarer mer positivt i intervjuet, og på den måten vil det være færre skoletrette elever. I vurderingen av fagene er det større overensstemmelse mellom de to datakildene.

Norsk og matematikk er ikke de viktigste fagene for alle elever, og det er derfor ikke nødvendigvis rart at en elev er lei av både norsk og matematikk, men ikke av skolen. På ungdomstrinnet peker opp mot halvparten av elevene på at de liker andre fag, for eksempel naturfag og samfunnsfag, idrett, kunst og håndverk og mat og helse. I noen tilfeller tegner det seg et bilde av elever med en markant interesseprofil rettet mot samfunnsforhold, håndverk, musikk eller kunst. Denne interessen uttrykkes med ord og vendinger som tyder en på sterk indre motivasjon for fagets innhold og arbeidsformer, og den ligner andre elevers tilsvarende omtale av fagene norsk og matematikk. Fra datamaterialet kan vi som eksempel nevne en elev som ikke liker norsk, men bedre liker engelsk, noe han begrunner med at han kan bruke sin *logiske tenkning* i det faget. Med logisk tenkning som en foretrukket måte å jobbe på er det ikke overraskende at han også er svært begeistret for matematikk. På bakgrunn av disse iakttakelsene i datamaterialet synes det utilstrekkelig bare å spørre om fagene norsk og matematikk i relasjon til skoletretthet. En elev som hverken er begeistret for norsk eller matematikk, kan være opptatt av andre fag, og lav motivasjon for norsk og matematikk er derfor ikke tilstrekkelig til å betegne ham eller henne som skoletrett.

Undervisningen i faget

Det finnes altså en rekke elever som er indre-motivert for fag på grunn av det faglige innholdet eller fagets egenart. Men det finnes også en mindre gruppe elever både på barne- og ungdomstrinnet, som fremhever aktiviteter eller undervisningsformer som er motiverende. Bare elevene på ungdomstrinnet er bevisste om at didaktiske forhold kan virke motiverende. To elever på barnetrinnet angir at de får lyst til å jobbe med norsk når læreren har planlagt stafett eller andre konkurranser i forbindelse med grammatikk. En annen elev på mellomtrinnet liker godt å få lov til å jobbe selvstendig og prosjektorientert. På ungdomstrinnet er det en elev som er bevisst på at lærerens metode til å jobbe med lesing styrker hans lyst til å kaste seg over lesingen.

Skolen er som nevnt ifølge Deci og Ryan (2000) ovenfor ikke innrettet med henblikk på å imøtekomme elevenes indre motivasjon selv om det er den sterkeste drivkraften. De autonome formene for motivasjon ligger nærmest den indre motivasjonen (se Figur 1), og de er sterkere drivkraft enn de kontrollerte motivasjonsformene. Derfor er det interessant å forfølge hvordan det integrerte

synet på de to motivasjonsformene (Nordahl et al., 2010) kommer til uttrykk i praksis med henblikk på å finne veier til å styrke denne sammenhengen. Fra lærerperspektiv er det nettopp innen den delen Deci og Ryans motivasjonskontinuum (se Figur 1), som betegnes som ytre motivasjon at hovedparten av lærerens handlingsmuligheter ligger. Og her tyder utsagnene fra elevene ovenfor altså på at didaktikken kan være en vei. Arbeidet med det konkrete faglige innholdet synes ytre-motivert for disse elevene, mens arbeidsformene og undervisningsaktivitetene trekker dem i retning av autonome motivasjonsformer.

I den motsatte enden av den indre-motivasjonen i motivasjonskontinuitet finnes den demotiverte eleven. Det er én av de 20 intervjuede elevene som må kategoriseres som demotivert. Blant de 98 spørreskjemabesvarelsene finnes ytterligere én elev som potensielt kan være demotivert. Og endelig må én av de intervjuede elevene betegnes som svært tydelig eksternt motivert. Hun uttrykker det slik at en *skal* jo gå på skole og anerkjenner dermed skolens formål og funksjon, men det er ikke mye begeistring å spore i hennes omtale av skolen ellers. Alle disse tre elevene er på ungdomstrinnet.

Oppfatning av skolen og dens funksjon

Et gjennomgående og sterkt mønster i materialet er nettopp elevenes særdeles store anerkjennelse av og tilslutning til skolen som institusjon. Den viser seg i alle former for ytre motivasjon. Elevene snakker om skolens kvalifiserende funksjon i forhold til videre utdanning og senere arbeid. Det er skolens kvalifiserende funksjon som trer frem som vesentlig, og dermed altså nødvendigheten av faglig læring. For noen elever er den ytre formen for motivasjon veldig tydelig, noe som kommer til uttrykk i konstateringen av at de *må* jo gå på skole. For andre tyder ønsket om gode karakterer nærmere på motivasjon av formen introjeksjon. En tredje gruppe elever har identifisert seg med og kanskje til og med integrert disse ytre kravene, og deres motivasjon må derfor betegnes som autonom. Denne gruppen utgjøres av de elevene som kan se det aktuelle faglige innholdet i sammenheng med videre utdanning og senere jobber.

For ungdomsskoleelever som for eksempel liker matematikk, er det tydelig at de kan se hva de skal bruke det til i deres videre utdanning. Fagets innhold er meningsfullt på sikt, men ikke nødvendigvis her og nå. En elev sier for eksempel om matematikk at det er nødvendig å lære, men at det også er tydelig for henne hva det skal brukes til senere. Denne ytre og langsiktige motivasjonen omtaler de mindre positive elevene ikke.

Innenfor norskfaget er koblingen av innhold til livet etter skolen ikke så tydelig, selv om skrivning som er det innholdet som det er mest uenighet om, er særdeles relevant også etter skolen. De elevene på barnetrinnet som liker norskfaget godt, synes veldig godt om selvstendig skrivning. Enkelte elever både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet vurderer at muligheten for å skrive om andre emner kan virke mer motiverende, samtidig som de peker på graden av innflytelse på undervisningens innhold og form som en motivasjonsmulighet. Nettopp emnevalget for tekstproduksjon er et av de områdene der læreren har mulighet for å jobbe med den formative interessen (Persson & Persson, 2012) ettersom skriftspråklige kompetanser er elevens objektive interesse, mens

emnevalget kan imøtekomme den subjektive interessen. Sett i et mestringsperspektiv (Bandura, 1997) er det nærliggende å anta at manglende skriftspråklige mestringsforventninger kan oppveies av forventning til mestring av et indremotivert innhold. Denne koblingen er likevel ikke undersøkt i nærværende sammenheng og må undersøkes nærmere for at kunne bekreftes eller avkreftes.

Medbestemmelse, medutforming og medvirkning

Når det gjelder faktoren medbestemmelse, tegner materialet et skarpt bilde fordi bare en enkelt elev oppgir at han har opplevd å ha medbestemmelse. Det har skjedd ved at han er kommet med forslag til å gjenoppta eller styrke enkelte undervisningsaktiviteter, og dette ønsket har han sett imøtekommet i tiden etterpå. Ellers er det gjennomgående at de spurte elevene mener at de ikke har medbestemmelse. Læreren lager arbeidsplaner, og innholdet i periodeplanene er i elevenes forståelse styrt av læreboken. Mange nevner om både norsk og matematikk at når de er ferdige med ett kapittel, må de videre med det neste. På slutten av ungdomstrinnet ses også den kommende eksamen som styrende for innholdet. Det ser ut til å være innlysende og en selvfølge for elevene at års- og arbeidsplaner blir utarbeidet av læreren. Kanskje kan denne ubetingede aksepten av lærerens innholdsvalg ses i forlengelse av den ovenfor nevnte grunnleggende aksept av skolens berettigelse og funksjon. Elevenes utsagn generelt bekrefter tallene fra elevundersøkelsene, der bare ganske få elever på ungdomstrinnet opplever å ha innflytelse på undervisningens planlegging i det store perspektivet, og resultatet kan på den måten kanskje antas å være et uttrykk for en skolekultur i Norge. Siden elevene ikke uttrykker utilfredshet med den manglende innflytelsen, kan det ses som en identifikasjon eller introjeksjon av skolens funksjon.

Når det kommer til medutforming, oppgir halvparten av de intervjuede elevene på barnetrinnet at de har innflytelse. De nevner valg av materialer til lesestund, spesifikke undervisningsformer i forbindelse med grammatikkundervisningen i norsk og arbeidsformene som forhold de har innflytelse på. Likevel synes det å være flest som kan slutte seg til innflytelse på valg av arbeidsformer, spesielt i forbindelse med oppgaveløsning. På ungdomstrinnet er innflytelse på arbeidsformer den langt overskyggende formen for medutforming som elevene nevner. Denne innflytelsen bedømmer elevene som positiv, og det blir antatt at mestringsforventning har innflytelse på det konkrete valget.

På bakgrunn av intervjuene kan det være vanskelig å skille mellom medvirkning og medutforming fordi elevenes utsagn er så generelle at det ikke nødvendigvis blir tydelig om det i medutformingens også forekommer medvirkning. I ett tilfelle er det imidlertid tydelig at eleven opplever at hun og klassekameratene medvirker i undervisningen. Læreren er lydhør og repeterer gjennomgått stoff eller utvider sin gjennomgang hvis elevene gir uttrykk for at de har behov for noe annet eller mer av det samme. Undervisningens grad av dialogisk karakter lar seg best undersøke ytterligere på bakgrunn av observasjon, men utover det yter materialet ikke elever og lærere rettferdighet fordi det er for smalt. Derfor blir ikke iaktakelsen drøftet nærmere her.

Når opp mot halvparten av elevene vurderer at de har begrenset innflytelse på innhold, form og arbeidsformer i den enkelte skoletimen, blir det relevant å kaste et blikk på hvordan undervisningens organisering og strukturering påvirker elevenes motivasjon.

Variasjon og struktur i undervisningen

Både elevene på barne- og ungdomstrinnet vurderer norskundervisningen som overveiende variert, mens bildet av matematikkundervisningen er mindre klart. Likevel er hovedtendensen at matematikk forekommer mer ensartet i sin struktur, og det er det en del elever som trives fint med. Selv om variasjon i undervisningen i kartleggingsundersøkelsen (Nordahl et al., 2014) avvises som betydningsfull for elevenes motivasjon (se artikkelens innledende avsnitt), så peker intervjuene på at bildet er knapt så entydig for de elevene som er lei av faget. Det er nemlig et gjennomgående tema på alle årstrinn at de elevene som er lei av faget, ønsker seg mer aktivitet. Aktivitet synes å dekke for forskjellige forhold.

Aktiviteten kan være flere små leker og konkurranser som er innlagt i undervisningen, og som spesielt gjelder på mellomtrinnet. Her blir det også foreslått flere praktiske øvelser i form av for eksempel målbare oppgaver. Aktivitetsbegrepet dekker også ønsket om et mer praksisnært arbeid. I matematikk deler dette ønsket seg i to. Dels er det et ønske om å lage matematikk med å trekke inn konkrete, men likevel didaktiserte materialer, dels et ønske om å lage matematikk med utgangspunkt i eller med bidrag til den omgivende virkeligheten. Sistnevnte beskrives av en elev som en sterkere kobling mellom praktisk og teoretisk matematikk. I norsk kommer ønsket om aktivitet til uttrykk på en litt annen måte fordi det her både skal forstås som aktivitet i form av bevegelse og i form av sansning og erfaring. Det blir pekt på oppgaver som løses utenfor skolens bygninger slik at for eksempel sansning og opplevelse danner utgangspunktet for videre arbeid med oppgaver.

Dataene fra Kristiansand ser ut til å motsi resultat fra Egmont-undersøkelsen (MEGAFON, 2013) som angir at kreativt arbeides motiverende effekt faller fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet⁷. Ønsket om mer aktivitet i form av praktisk arbeid er ikke tilfellet for ungdomsskoleelever, som har et anstrengt forhold til fag. Aktivitet i undervisningen tyder på å kunne bevege eleven fra Deci og Ryans kontrollerte motivasjonsformer mot de autonome motivasjonsformene. Aktivitet blir et eksempel på Nordahl et al.s (2010) integrerte motivasjonsforståelse.

Å «få det til»

Elevenes motivasjon for faget henger sammen med deres opplevelse av mestring (Bandura, 1997). Når elevene oppgir en svingende oppfatning av faget, så begrunnes en aktuell holdning med forventningen om å lykkes med den faglige læringen. Elevene, som har vansker i faget, liker det mest når de kan lykkes med det eller «få det til», som de sier. I matematikk knyttes denne mestringsforventningen ganske entydig til i hvor høy grad de kan løse

⁷ Kreativt arbeid er ikke det samme som praktisk arbeid, men i skolesammenheng vil det i praksis ofte være et praktisk element i det kreative arbeidet – og av den grunn er sammenligning rimelig.

matematikkoppgavene. Adgangen til rask hjelp spiller en rolle for om disse elevene har mot til å jobbe videre med oppgaven. Noen elever spør gjerne en klassekamerat, mens andre helst vil ha hjelp av læreren. Rask hjelp gjenoppretter sannsynligvis elevens mestringsforventning, og hjelpen kan oppfattes som en form for verbal overtalelse (Bandura, 1997). I norskfaget nevner noen elever grammatikk og spesielt nynorsk som utfordrende og vanskelig, mens andre ser seg overvunnet av store skriveoppgaver. I sistnevnte gruppe finnes det blant annet elever som forteller at de har dysleksi.

Selv om hovedparten av de spurte elevene har vansker ved det faget som de ikke liker så godt, er det også enkelte elever som er umotiverte fordi det er for lett for dem. En mellomtrinns elev sier direkte at hun liker faget og dets innhold, men at undervisningen kjeder henne.

To elever fremhever behovet for differensiering. Det er snakk om to umotiverte elever, som også vurderer deres faglige utbytte som veldig lavt. Den ene eleven etterlyser differensiering i forhold til faglig nivå og ønsker seg elevdifferensiering fremfor undervisningsdifferensiering. Den andre eleven etterlyser differensiering forstått som sortering av innhold etter relevans. Han vurderer at det er fullstendig urealistisk for ham å oppnå det ønskede nivået i faget som helhet, og han etterlyser stillingstaking til hva som er viktigst å lære.

Relasjoners betydning

I de fleste tilfellene fremhever elevene et godt forhold til lærerne som en medvirkende årsak til deres positive vurdering av skolen som helhet. En elev, som er veldig lei av det ene faget og litt mindre lei av det andre, oppgir et bedre forhold til den ene læreren som grunnen til gradsforskjellen i tretthet. Eleven antar at hun ville få mer ut av det faget hun er mest lei av hvis hun hadde hatt den andre læreren i dette faget også. Den avgjørende forskjellen er at hun føler seg sett. I tillegg opplever hun at læreren ikke oppgir henne og hennes faglige utvikling selv om hun selv har gitt opp. Eleven opplever tydeligvis at denne læreren fortsetter med det Albert Bandura kaller verbal overtalelse selv om hennes egne forventninger er at hun ikke mestrer faget. Lærerens oppmerksomhet fører altså til at hun tror litt mer på sitt utbytte av dette faget.

En annen elev er spesifikk om behovet for at læreren i større grad ser på og anerkjenner hennes hjemmearbeid. Disse elevenes utsagns betydning for motivasjon blir bekreftet i elevundersøkelsen angivelse av at nettopp et emosjonelt positivt forhold til læreren har betydning for holdningen til skolen, på samme måte som også Ågård's forskning bekrefter det (Ågård, 2014b). Det gode emosjonelle forholdet har betydning på den måten at lærerens verbale overtalelse blir en positiv motivasjonsfaktor i forhold til læring, som eleven nærmest har oppgitt på forhånd på grunn av lav mestringsforventning. Anvendt på denne måten kan verbal overtalelse samtidig bli av den form for motivasjon, som Deci og Ryan (2000) kaller introjeksjon fordi det kan være et element av ønske om å fastholde læreren anerkjennelse.

Iakttagelser i klassene viser forskjellige måter lærerne arbeider med sitt forhold til elevene på. På begge skolene er undervisningslokalene reservert for undervisning, og elevene oppholder seg andre steder i frikvarterene. Lærerne

utnytter på forskjellig måte det forholdet at de åpner for adgang til lokalet til å få personlig kontakt med den enkelte eleven. Men det gir på den andre siden en spesiell utfordring for de lærerne som overtar klassen uten pause etter foregående skoletime. De kommer til et rom som er fylt med elever. Det ser ut til å kreve litt ekstra å få kontakt med hver enkelt elev på denne bakgrunn. Som tidligere anført, er observasjonene for smale til å konkludere noe pålitelig om de tingene som skjer i klasserommet, og jeg må nøye meg med å oppfordre til nærmere undersøkelse av egen praksis.

Når læreren snakker og snakker og snakker og ...

Et siste sterkt og gjennomgående mønster, som er nytt i forhold til resultatene i de omtalte undersøkelsene, angår fordelingen av taletid mellom lærer og elever. Det er stor enighet blant alle de spurte elevene om at det er depende for motivasjonen når læreren snakker i for lang tid. Omfanget av taletid er problematisk på forskjellige måter. De elevene som har lett for faget blir trette av alle gjentakelsene og vil gjerne i gang med å jobbe selv. De elevene som har vansker i faget, kan godt ha bruk for de lengre gjennomgangene, og de er ikke utfordret på kjedsomheten, men snarere på konsentrasjonen. De hopper av når gjennomgangen blir for lang.

Konklusjon og mulige didaktiske perspektiver

Det er undersøkelsens hypotese at elevene ikke er skoletrette, men i stedet fagtrette, noe som undersøkes ved å se på sammenhengen mellom holdning til skole og fag, herunder hva som påvirker elevenes motivasjon.

Med en forståelse av skoletretthet som manglende lyst til og motivasjon for alt som har med skolen å gjøre, inkludert alle fag, kan en elev betegnes som skoletrett. Forstås skoletretthet som manglende lyst og motivasjon på de to store fagene, må flere elever betegnes som skoletrette, men i denne gruppen vil vi også finne elever som nok er lei av norsk og matematikk, men godt liker andre fag i skolen.

Konklusjonen er at begrepet skoletretthet ikke kan forkastes på bakgrunn av materialet. Skole-tretthet finnes. Samtidig gir resultatene imidlertid anledning til å se nærmere på fagtrettheten på grunn av dets omfang. Fagtretthet er hyppigere forekommende i elevgruppen som helhet, men mindre omfattende enn skoletretthet for den enkelte eleven og dermed muligens et mer håndterlig begrep i daglig praksis. Faglæreren kan sammen med eleven ta ansvar for å motarbeide fagtretthet. Det forekommer altså hensiktsmessig å konsentrere seg om fagtretthet, og her peker resultatene i tillegg på forskjellige handlingsmuligheter for lærerne.

Fagtrettheten har størst omfang på ungdomstrinnet. Den kan skyldes manglende interesse for faget og fagets egenart, men tretthet av faget ser ut til i en viss utstrekning å kunne imøtekommes med didaktiske tiltak.

Medbestemmelse kan muligens påvirke noen elevers motivasjon for faget. Her har læreren gjennom valg av innhold mulighet for å jobbe med elevens formative interesse, det vil si mediering av deres objektive og subjektive interesse, jf. Persson og Persson (2012). Prosentregning vil for eksempel være

mer interessant for noen elever hvis de får lov til å fordype seg i tall om et område de interesserer seg for. Tilsvarende kan vi i norskfaget lære å skrive informerende tekster om mange forskjellige ting. Omfanget av medbestemmelse skal likevel veies opp mot det forholdet at elevene anerkjenner verdien av å gå på skole, og elevene uttrykker respekt for deres lærere og tillit til at lærerne vet hva de skal lære. Det betyr at de ikke setter spørsmålstegn ved lærernes rett til å fastlegge års-, periode- og arbeidsplaner. På den måten tyder det på at elevene i en viss utstrekning blir motivert av de ytre formene, som Deci og Ryan (2000) betegner som kontrollerte.

Flere av de øvrige iakttakelsene kan muligens imøtekommes gjennom differensiering. I direkte forlengelse av undersøkelsen kan det pekes på følgende former for differensiering.

- Differensiering av faglig nivå eller læringsmål har potensial for å kunne øke elevenes mestringsforventninger.
- Differensiering med hensyn til interesse gir mulighet for at elevene kan knytte læring av et faglig innhold til et gjenstandsfelt, som de i større grad er indre-motiverte for å jobbe med.
- Differensiering av arbeidsformer imøtekommer elevenes forskjellige preferanser i forhold til å jobbe alene, i par eller i grupper.
- Differensiering i forhold til behov for gjennomgang og opplegg gir mulighet til å imøtekomme elevenes opplevelse av at læreren snakker for mye. Det er verd en overveielse om eleven og ikke læreren skal definere hvor lang en gjennomgang han eller hun har behov for. Det krever en fleksibel innredning av læringsmiljøet og må utvikles i relasjon til den enkelte skoles og klasserommets innredning.

I et mer generelt perspektiv skilles det mellom elev- og undervisningsdifferensiering, der interessen i de nordiske landene samler seg om undervisningsdifferensiering. Selv om elevdifferensiering som varig segregering av elever på bakgrunn av faglig nivå er under utfasing i skolen i de nordiske landene, så er muligheten for midlertidig gruppedannelse innenfor klassens, årstrinnet eller avdelingens rammer stadig til stede. Se artikkelen av Persson og Persson (2016) i denne utgivelsen. Her kan faglig nivå være et mulig gruppedannelseskriterium. Andre kriterier kan være kjønn og interesse.

Som supplement til de undersøkelsesnære forslagene til differensiering henvises det til Egelund ovenfor (Egelund, 2013), som angir at en i den differensierte undervisningen jobber med kombinasjoner av fem forhold: Innhold, metoder, organisasjon, tid og materialer.

Et gjennomgående og betydelig resultat er de selvrapporterte lavt presterende elevenes ønske om å jobbe mer praktisk, konkret, sanselig, estetisk – eller annerledes uttrykt: mindre teoretisk og boklig. Fagenes egenart byr på ulike muligheter, og her skal bare som eksempel nevnes praktisk matematikk og sansbar skrivning i norsk.

Endelig er forholdet til læreren viktig – det å bli sett av læreren. Det kan være vanskelig å undersøke sin egen relasjon til den enkelte eleven samtidig med at

en underviser, mens det på den andre siden krever stor grad av tillit hvis kolleger skal undersøke denne lærer-elev-relasjonen. Kanskje er det et emne for teamet omkring klassen å jobbe med? Med et skifte av fokus fra skoletretthet til fagtretthet blir lærerens kunnskap om elevens holdning til, interesse for, lyst til og motivasjon for faget under alle omstendigheter helt avgjørende for arbeidet med å motvirke fagtretthet, og i tillegg er kontakten mellom lærer og elev vesentlig. På den bakgrunn av kunnskap om elevens preferanser treffer læreren de didaktiske valgene som på beste måte støtter elevens fortsatte motivasjon for faget.

Referanser

- Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: A study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 520–527.
- Albrecht, J. & Pless, M. (2011). Jagten på skoletrætheden. Asterisk, 6-10. Retrieved from http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/60/Asterisk_60_s6-10.pdf
- Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: A study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 520–527.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Egelund, N. (2013). *Undervisningsdifferentiering: Status og fremblik*. København: Nota. Lastet ned fra <http://www.e17.dk/bog/613503>
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets mange ansikten*. Uppsala: Uppsalas universitet.
- Frederici, A., Røe, M. & Wendelborg, C. (2013). *Analyse av elevundersøkelsen 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795-805. Doi: 10.1177/1403494812465030
- Manger, T. (2009). *Det ved vi om motivation og mestring*. Frederikshavn: Dafolo.
- MEGAFON (2013). *Hvad giver dig lyst til at lære?* København: Egmont Fonden.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Skov Hansen, L. & Hansen, O. (2014). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i kristiansand kommune: 2013* (1. utg.) Aalborg:

Aalborg Universitetsforlag. Lastet ned fra
http://vbn.aau.dk/files/196893001/Kartleggningsunders_kelse_i_Kristiansand_Kommune_OA.pdf

- Nordahl, T., Sunnevåg, A., Aasen, A.M. & Kostøl, A. (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglighed, læringsudbytte og sociale kompetencer. Rapport til skolens rejsehold*. Hamar/Aalborg: Høgskolen i Hedmark og University College Nordjylland.
- Parker, P.D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burn-out: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244–248.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Stodkholm: Liber.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjorth-Madsen, P. & Nielsen, A.M. (2015). *Unges motivation i udskolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. *Handbook of Motivation at School*, 171–195.
- Topland, B. & Skaalvik, E.M. (2010). *Meninger fra klasserommet: Analyse av elevundersøkelsen 2010*. Oxford, England: Oxford Research.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E.M. (2011). *Elevundersøkelsen 2011: Analyse av elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, mangfold og inkludering.
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012: Analyse av elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Lastet ned fra
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation: Ph.d.-afhandling*. København: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Kapittel 3:

Utfordringer relatert til inkludering i barnehagen

– En mikrostudie av fagdidaktiske og sosiale innsatser i to barnehager

av Anne Kostøl

Sammendrag

Artikkelen presenterer en mikrostudie av fagdidaktiske og sosiale tiltak i to barnehager i Kristiansand kommune. Barnehagene er valgt ut på bakgrunn av den første målingen i en kvantitativ kartleggingsundersøkelse som er gjennomført i kommunen (Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2013). De to valgte barnehagene befinner seg innenfor 15 % av de barnehagene som enten skårer høyt eller lavt i kartleggingsundersøkelsen, og i løpet av to dager er det gjennomført observasjoner og intervjuer i begge barnehagene. Mikrostudien finner at de faglige og sosiale tiltakene i den ene barnehagen ikke synes å lede til et inkluderende eller godt nok tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø for enkeltbarn. Den andre barnehagen ser imidlertid ut til å realisere et inkluderende fellesskap, der både innhold og arbeidsmåter er godt tilpasset enkeltbarn, normalitetsbegreper synes vide og inkluderende, og personalet gir både emosjonell og atferdsmessig støtte til sosial og faglig læring.

Studiens formål

Denne studiens formål er å undersøke sammenhenger mellom fagdidaktiske og sosiale tiltak og inkludering i barnehagen. Studien defineres som en mikrostudie, og retter søkelyset mot to barnehager som ut fra en kvantitativ kartleggingsundersøkelse representerer dokumenterte forskjeller på områder som læringsmiljø og barnas sosiale og språklige ferdigheter. I mikrostudien er det gjennomført observasjoner av pedagogisk praksis, og intervjuene av informanter omfatter 2 styrere, 4 personalgrupper og 23 barn fra 4 til 6 år. Studien bekrefter og utdyper funnene i den kvantitative kartleggingsundersøkelsen, og viser at det praktiseres en proaktiv pedagogikk med målrettede og strukturerte aktiviteter, samt hyppige interaksjoner mellom voksne og barn i den ene barnehagen, mens læringsmiljøet i den andre barnehagen er kjennetegnet av «fri» lek, enten ustrukturerte aktiviteter eller svært styrte aktiviteter og få interaksjoner mellom voksne og barn.

Alle barn skal delta aktivt og oppleve et omsorgs- og læringsmiljø i et inkluderende fellesskap i barnehagen og skolen (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2011). Lovverk og rammeplaner forplikter både barnehagen og skolen til inkludering, men inkluderingsdiskursen regnes som mangesidig, og inkludering kan forstås på mange måter og på mange nivåer (Nordahl & Hansen, 2014).

Internasjonale definisjoner tydeliggjør alle barns rett til utdanning og at: «[...] utdannelsessystemer og utdanningsforløp skal innredes og iverksettes på en slik måte at de tar hensyn til de store forskjellene i egenskaper og behov» (Salamanca-erklæringen, 1994, 2.3). FNs deklarasjon av barns rettigheter, som ble ratifisert av Norge i 1991, inneholder 42 punkter om alle barns rettigheter til liv, utvikling, beskyttelse og deltakelse. UNESCO setter barnehagens rolle inn i en større sammenheng, som det å bygge et inkluderende samfunn. Rapporten: “Policy Guidelines on Inclusion in Education” (UNESCO, 2009) tydeliggjør at læring og utvikling som skjer i barnehagen danner grunnlag for barnets senere læring. I rapporten står følgende: “Learning begins before children get to school and, therefore, ECCE (Early childhood care and education) is particularly important as an instrument to build inclusive societies.” (UNESCO, 2009, 14.) Rapporten fremhever at utdanning regnes som en beskyttelsesfaktor mot at familier må leve i kronisk fattigdom, og at det å utvikle inkluderende samfunn kan bidra til bekjempelse av globale utfordringer, for eksempel de som er knyttet til fattigdom eller klima. Dette er sentrale og betydningsfulle perspektiver som er relatert til barnehagens betydning og dens tiltak og resultater.

I barnehagen vil det å være inkludert dreie seg om at barnehagens omsorgspersoner evner å skape en atmosfære som er preget av nær tilknytning og anerkjennelse, og at alle barn opplever samhørighet med andre. Dette innebærer at de pedagogiske rammene gir gode muligheter for å utvikle felles kulturelle og kommunikative forståelser, og at de voksne tar pedagogiske valg som bidrar til at de kan gi relevant og tilpasset voksenkontakt til alle. En slik inkluderende pedagogikk vil rette seg mot å dele sosial kognisjon og sosiale motiver, uavhengig av barnas alder og funksjonsnivå (Hansen, 2014). Inkluderingsbegrepet kan med dette forstås ut fra tre dimensjoner:

- a) den fysiske inkluderingen, som innebærer at barnet blir innlemmet i fellesskapet
- b) den sosiale inkluderingen, der barnet er en aktiv deltaker i fellesskapet
- c) den psykiske inkluderingen som innebærer at barnet selv opplever å være en del av fellesskapet (Qvortrup, 2012). Denne inndelingen retter seg mot planlegging, gjennomføring og evaluering av en inkluderende praksis i barnehagen.

Forholdet mellom inkludering og ekskludering kan imidlertid oppleves problematisk (Nordahl & Hansen, 2014). Når inkluderingsbegrepet blir forstått endimensjonalt, kan det innebære at en «teller» hvor mange som er med i et fellesskap uten at de involverte selv opplever seg inkludert. Videre kan et misforhold mellom fokus på deltakelse i for eksempel vennefellesskap kontra deltakelse i læringsfellesskap svekke inkludering i ett av disse fellesskapene. Kari

Nes (2013) problematiserer hvordan veien fra formuleringsplanet i lovverk og offentlige dokumenter til utdanningsinstitusjonenes realisering av begrepet er lang og innebærer utfordringer. Hun viser til at det er en økende ekskludering i norsk skole. I sammenheng med dette kan vi spørre oss om tendensen er den samme i barnehagen?

Formålet med studien er å undersøke sammenhenger mellom fagdidaktiske og sosiale tiltak og inkludering i barnehagen, og forskningsspørsmålet er: «Hvilke sammenhenger er det mellom barnehagens fagdidaktiske og sosiale innsatser og det som kan forstås som en inkluderende praksis»? Her regnes en inkluderende praksis som en sentral faktor i forhold til barnehagens kvalitet. Studien retter søkelyset mot to barnehager som er valgt ut på grunnlag av første måling i en kvantitativ kartleggingsundersøkelse (Nordahl, 2016, under arbeid). De to barnehagene representerer dokumenterte forskjeller når det gjelder læringsmiljø og barnehagelærernes vurdering av barnas språklige og sosiale kompetanser. Innledningsvis presenterer artikkelen forståelser av kvalitet i barnehagen.

Hva kjennetegner barnehager med god kvalitet?

Over 90 % av alle 1-5 åringer, og så mange som 80,7 % av alle 1-2 åringer går i barnehage. Det er fylkesvise variasjoner, og dekningsgraden er lavere i Oslo enn andre steder i landet (SSB 2016). Tallene viser at svært mange barn oppholder seg i barnehagen store deler av dagen. Kvaliteten på barnehagen vil derfor være viktig for barnas læring, utvikling og identitetsbygging. Kvalitetsbegrepet som er relatert til barnehager deles gjerne inn i strukturkvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultat-kvalitet, og til sammen påvirker disse kvalitetsområdene hvilket barnehagetilbud barna faktisk får.

Interaksjoner mellom voksne og barn

En rekke studier bekrefter sammenhenger mellom god barnehagekvalitet og det at barna opplever gode interaksjoner sammen med nære voksne som viser nysgjerrighet overfor deres interesser og opplevelser og støtter deres initiativer (Sheridan, S., Samuelsson, I.P. & Johansson, E., 2009; Hamre & Pianta, 2007; Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford og Early, 2005; La Paro, Hamre, Locasale-Crouch, Pianta, Bryant, Early, Clifford, Barbarin, Howes og Burchinal, 2009). I en studie om barns læringsmuligheter i barnehagen undersøkte Pianta et al., (2005) ulike faktorer som var knyttet til interaksjoner mellom voksne og barn. De anvendte utprøvde og anerkjente måleskjemaer som rettet seg mot både barnehage- og individnivå, og undersøkte barnehagens psykiske miljø og atmosfære, barnehagens materiell og utstyr, hvordan barnehagehverdagen var organisert og barnehagens rammer (økonomi, ansatte o.l.). De undersøkte også interaksjoner mellom barn og voksne med vekt på språk, resonnering, veiledning, varme, emosjonell støtte og «instructional» støtte. Ifølge forskerne viser barn i høykvalitetsbarnehager, det vil si barnehager som skårer høyt på faktorene som er relatert til interaksjonene ovenfor, bedre prestasjoner og høyere sosial fungering enn barn som går i barnehager med lavere kvalitet.

I barnehager som defineres til å ha lavere kvalitet, preges læringsmiljøet av å være enten svært strukturert eller ustrukturert uten tydelige mål for aktivitetene. Hverdagen er enten voksen- eller barnestyr, og barna oppholder

seg i større grupper med et innhold som er rutinepreget og atskilt fra de voksnes gjøremål. Den voksnes rolle overfor barna blir definert som enten kontrollerende eller uengasjert, og eventuelle konflikter eller utfordringer blir rettet mot barns problematiske atferd, dårlig ledelse eller utenforstående faktorer (Sheridan et al., 2009).

«Instructional» interaksjoner mellom voksne og barn

Kunnskap om kvalitet i barnehagen har endret seg fra et fokus på de voksnes varme, respons og evne til å motivere og lede barn, til en mer tydelig oppmerksomhet mot «instructional» interaksjoner mellom voksne og barn (La Paro et al., 2009). Læreryrket omtales som en relasjonsprofesjon (Moos, Krejsler & Fibæk Laursen, 2004), og når begrepet «instructional» interaksjoner mellom voksne og barn blir forstått som en utvidelse av relasjonsbegrepet, regnes dette som en nøkkelindikator på kvalitet. «Instructional» interaksjoner mellom voksne og barn kan forstås som interaksjoner som er preget av mer målrettet, engasjert støtte til læring, og ifølge La Paro et al. (2009) setter nyere barnehageforskning dette i sammenheng med barns kognitive, språklige og sosiale utvikling og viser til at effektene av målrettede initiativer varer opp til skolealderen. Også sosiale og emosjonelle aspekter ved barns erfaringer i barnehagen settes i sammenheng med nåværende og senere «well-being», mental helse, læring og tidlig suksess i skolen (Denham, Bassett, Mincic, Kalb, Way, Wyatt ... Segal, 2012; Denham, 2006; Huffman, Mehlinger & Kerivan, 2000; Perth-Pierce, 2000).

Både kvalitet på og frekvens av interaksjoner mellom voksne og barn

Relasjonskvalitet dreier seg om både kvaliteten på og frekvensen av interaksjonene mellom voksne og barn. I en studie som undersøker sammenhenger mellom barns læring og utvikling, finner Hamre og Pianta (2007) at både kvalitet og nok tid i interaksjoner mellom voksne og barn har betydning for barns læringsutbytte i barnehagen. De finner at barn som opplever anerkjennende voksne som både oppfordrer til og støtter deres læring og som samtidig bruker nok tid i direkte samspill med barna, profiterer på dette. Ole Henrik Hansen (2013) dokumenterer i sin doktoravhandling: *«Stemmer i fellesskabet»* forskjeller i interaksjon mellom voksne og barn i danske vuggestuer. Hansen finner blant annet at de pedagogiske valgene som personalet gjør påvirker kommunikasjonen mellom voksne og barn, og at de intersubjektive vilkårene synes bedre i de vuggestuene der det er dokumentert lengre interaksjonstid, flere dialogskifter og flere åpne interaksjoner (interaksjoner som åpner for videre kommunikasjon).

Læringsmiljø

I et læringsmiljø som kjennetegnes av både en pedagogikk som aktivt støtter opp om og bidrar til barns læring og utvikling og samtidig er preget av en varm og inkluderende atmosfære, har de voksne klare mål for aktivitetene. De analyserer kontinuerlig sin egen praksis og reflekterer sammen om dette. Læringsmiljøet er preget et av rikholdig og variert utvalg av materiale, stimuli og utfordringer, og personalet vurderer hvilke erfaringer, opplevelser, aktiviteter og hvilket innhold som til enhver tid er viktig og riktig for barnas læring og utvikling (Sheridan et al., 2009). De voksne gir både emosjonell og atferdsmessig støtte til barna.

Relasjonene er preget av entusiasme, varme, psykisk og fysisk nærhet, smil, latter og respekt for barnet både gjennom språk og øyekontakt. Videre er det slik at sensitive voksne har oppmerksomheten rettet mot barna og både fanger opp og tolker barnas uttrykk og ulike signaler. De gir raskt respons som er både hensiktsmessig i forhold til det barnet uttrykker, men evner også å tilpasse egne responser til situasjonen. De voksne tar barnas perspektiv på alvor, tilpasser respons og støtte til det enkelte barnet og trøster der det trengs. De voksne støtter barnet i dets selvstendighet, mestring og selvregulering, fremmer positiv atferd og demper negativ atferd via for eksempel positiv bekreftelse eller at barn støttes i å tenke ut løsninger selv. Barnehagemiljøet er preget av proaktive voksne, og det er lite vandring, venting eller negativ atferd (Drugli, 2011, 2014).

Smilets betydning

Hattie (2014) skriver om nevrovitenskapen og smilets betydning. Han viser til at smilet er et grunnleggende sosialt signal som oftest oppstår når en er sammen med andre. Smilet kan formidle ulike budskap, det har ulike kulturelle tradisjoner og det innebærer ikke nødvendigvis forståelse. Likevel er det lettere å oppdage et smil på mange meters avstand enn andre følelsesmessige tilstander, og ekte smil innbyr til delt glede. Hattie referer til forskeren Marianne LaFrance som skriver om smil: «... *De er konsekvensielle, de påvirker hva andre føler og gjør. De er langt ifra en hyggelig gest eller en flott kvalitet: Et troverdig smil er en kraft vi kan regne med. Smil er ikke bare konsekvensielle: De er uunnværlige for fysisk helse, velvære og sosial livskraft*» (Hattie, [2014], s. 349, LaFrance, 2011, s. 53).

Barnas opplevelse av barnehagen

Til tross for at barnehagekvaliteten regnes som god i Norge, viser studier at kvaliteten på barnehagetilbudet varierer (Lekhal, Vartun, Gustavson, Saugstad, Helland, Vaage Wang og Schølberg et al., 2013). Når det gjelder barna opplevelse av barnehagehverdagen, er det få studier som involverer barn direkte, selv om barnas bidrag regnes som en viktig kilde til å utvide kunnskap og forståelser som er tilknyttet barns medvirkning og barnehagens innhold (Kostøl, 2013). Bratterud, Sandseter og Seland (2012) undersøkte barns trivsel og medvirkning i 17 norske barnehager og fant at selv om de aller fleste barna svarte at de trivdes, var det også noen som ble plaget. Rundt 10 % trivdes ikke godt i barnehagen, og mange barn opplevde at de selv eller andre ble plaget av andre barn. Tilsvarende resultater finner vi i en stor studie der nesten 3000 danske barn, deres foreldre og personalet i barnehagene har svart på utsagn om barnehagehverdagen (Qvortrup, Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen & Johnsen, 2011). Her uttrykte relativt mange barn (50 %) at de i perioder ikke hadde det særlig godt i barnehagen, og at de opplevde å bli ertet og plaget så mye at det var ubehagelig eller de ble lei seg. I undersøkelser som disse kan de voksne oppleve det som vanskelig å akseptere at ikke alle barn opplever en god barnehagehverdag, men desto viktigere er det at de voksne tar dette på alvor.

Språk og kognitive prosesser

Flere studier bekrefter sammenhenger mellom det å gå i barnehager med høy kvalitet og barns språklige og kognitive utvikling (Sheridan, 2001; Sheridan et al., 2009; Hamre & Pianta, 2007; Pianta et al., 2005; La Paro et al., 2009; Drugli,

2011). Språk læres gjennom aktiv lytting og bruk i aktiviteter som oppleves meningsfulle og engasjerende for barnet. Ord og begreper læres i relevante kontekster, og gjennom språket systematiserer og organiserer barnet sine erfaringer, det utvikler nye begreper og forståelser, tanker og meninger. Språket er nært knyttet til kognitive prosesser og sosial samhandling, og det å mestre språket bidrar til at barnet i større grad blir en aktiv deltaker i sosiale samhandlingssituasjoner. I flere sammenhenger settes barnets kognitive utvikling og læring i sammenheng med både biologi og påvirkninger som barnet mottar i sitt miljø.

Fra kvantitativ kartleggingsundersøkelse til kvalitativ mikrostudie

Studien omhandler barnehager som deltar i FLiK-prosjektet, et prosjekt som er basert på et samarbeid mellom Kristiansand kommune, Høgskolen i Hedmark og LSP, Aalborg Universitet. FLiK-prosjektets formål er å styrke utviklingen av læringsmiljøet i kommunens skoler og barnehager og å øke barns læring, trivsel og faglige utbytte. Mikrostudien har til hensikt å tilføre dypere kunnskap om forhold og fenomener som kom frem i den kvantitative undersøkelsen som ble gjennomført i FLiK-barnehagene våren 2013.

Et blandet metodedesign

Studien defineres som et blandet metodedesign der innsamlingen av data er kjennetegnet ved at: "the sampling strategy change at each phase of the reseach, different samples for different stages of the reseach" (Cohen, Manion & Morrison, 2011, 162). Designet kan beskrives som et Explanatory Sequential-design (Creswell & Plano Clark, 2011) som er et to-fase-design. Innenfor dette designet finnes det ulike modeller, og modellen som er benyttet i denne sammenheng er kjennetegnet ved at fase 1 (den kvantitative kartleggingsundersøkelsen) både identifiserer og velger informanter til den etterfølgende fasen (den kvalitative mikrostudien). Designet kan videre defineres innenfor «the follow-up explanations model», der en anvender kvalitative data for å utdype eller forklare kvantitative resultater (Creswell & Plano Clark, 2011). Analysene som er foretatt i fase 1 har vært avgjørende for å kunne identifisere og velge informanter til fase 2. Den kvantitative datainnsamlingen og analysene retter seg mot et fenomen som senere blir undersøkt nærmere i en kvalitativ studie der hensikten er å utvide kunnskap og å få dypere og bredere forståelse. I matrisen som er valgt for denne studien, er det den kvalitative mikrostudien som har en dominant status.

Nedenfor refereres det kort til hovedelementene i den kvantitative kartleggingsundersøkelsen, og deretter presenteres mikrostudien.

Kvantitativ kartleggingsundersøkelse

Den kvantitative kartleggingsundersøkelsen (T1) ble gjennomført i februar 2013 i alle barnehagene i kommunen som hadde gitt sitt samtykke i å være med i undersøkelsen, til sammen 71 barnehager (Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2014). Kartleggingsundersøkelsen består av tre spørreundersøkelser med egne tilpassede spørreskjemaer til informantgruppene. Målet har vært å kartlegge sentrale områder i barnehagetilbudet når det gjelder aktivitetstilbudet, sosiale relasjoner, språk og kommunikasjon, barns kompetanse og foreldrenes erfaringer og samarbeid med barnehagen. Hovedfunnet i den kvantitative

undersøkelsen for både skoler og barnehager er at det er betydelige kvalitetsforskjeller mellom de enkelte pedagogiske institusjonene i Kristiansand kommune, og forskjellene er større mellom barnehagene enn mellom skolene.

Kvalitativ mikrostudie

For å identifisere utvalget på to barnehager er det brukt variansanalyser (One-way ANOVA), der alle barnehagene i Kristiansand er analysert. Det ligger tre kriterier til grunn: Barnas vurdering av trivsel i barnehagen, barnehagelærerens vurdering av barnas sosiale kompetanse og barnehagelærerens vurdering av barnas språklige ferdigheter (Nordahl et al., 2014). Ifølge analysene befinner de to valgte barnehagene seg innenfor 15 % av de barnehagene som enten skårer høyt eller lavt i kartleggingsundersøkelsen.

Utvalg

Barnehagene er anonymisert og kalles her barnehage X og Y. Det er omlag 10 ansatte i begge barnehagene. Barnehagene har omtrent like mange barnehagelærere og fagarbeidere, og det går omtrent 50 barn i begge barnehagene. Begge barnehagene har tre avdelinger med en småbarnsavdeling hver. Barnehage X er organisert etter avdelingsprinsippet, mens barnehage Y er organisert som en åpen barnehage.

Metode og analyse

Det teoretiske og praktiske siktemålet er å undersøke barnehagenes praksis og forståelser i forhold til fagdidaktisk og sosial inkludering og ekskludering. Fokus har vært rettet mot ytterligheter som kan sammenlignes, og på bakgrunn av dette er det gjennomført observasjoner av hverdagssituasjoner, og intervju av personale, styrere og barn fra 4–6 år i begge barnehagene.

Begrunnelsen for å velge to barnehager som representerer ytterligheter i den kvantitative studien, er å kunne få grundigere innsikt i og utvide kunnskapen om hvordan barnehagehverdagen arter seg i to ulike barnehager i Kristiansand kommune (Creswell & Plano Clark, 2011). Hva er det som kjennetegner barnehagenes praksis? Hvordan forstår de ansatte sin rolle og oppgave, og hvilket læringsmiljø opplever barna? Å velge en kvalitativ metode gir forskeren mulighet til både å se med egne øyne og å snakke med de involverte. Observasjon regnes som en metode som kan «*gi innsikt i det virkelige livet i den virkelige verden*» (Vedeler, 2000), og hensikten med å velge observasjon som metode har vært å kunne avdekke fenomener som ellers ville ha blitt oversett. Det er også gjennomført enkeltintervjuer av styrerne, og gruppeintervjuer av personalet og barna. Gruppeintervju er valgt for å kunne forfølge meningsinnholdet til informantene, dra nytte av interaksjonen mellom dem og det at de samhandler i relasjon til hverandre kan også lede til dypere innsikt (Holter og Kalleberg, 1996). Analysene er gjennomført gjennom meningsgenerering og i sammenheng med aktuell teori, og det er ikke brukt spesifikke analyseverktøy. Dette innebærer at flere metoder til sammen danner analysegrunnlaget. Utgangspunktet for analysene er en helhetlig vurdering av datamaterialet fra hver innsamlingsmetode, deretter meningsfortetning og kategorisering. I denne artikkelen er det lagt vekt på en grundig presentasjon av både teori og data for å gjøre undersøkelsen «gjennomsiktig» for leseren.

Observasjoner

Observasjonene har til hensikt å undersøke relasjonsmønstre mellom voksne og definert inn under områdene interaksjon mellom voksne og barn, organisering og atmosfære og atferd. Observatøren har undersøkt faktorer som forskningsmessig vurderes til å ha stor betydning for barnehagens kvalitet, for eksempel: Er de voksne og barna aktive og oppmerksomme i situasjonen? Er det en tydelig struktur slik at alle vet hvor de skal være, og hvilken atferd som forventes? Har den voksne blikk-kontakt med barnet? Stiller den voksne åpne spørsmål slik at barn blir ledet til å bruke språket? Setter den voksne navn på og omtaler på en akseptabel måte det barnet er opptatt av? Det er benyttet et strukturert observasjonsskjema med notater i tillegg. Observasjonsskjemaet er inspirert og videreutviklet på bakgrunn av tidligere skjemaer (Rivers, 1995) og er tilpasset barnehagekonteksten.

Det er gjennomført observasjon av tre situasjoner over to dager i hver barnehage: Måltid, samling/styrt aktivitet mellom aktiviteter/frilek. Frilek er forstått som situasjoner der barna selv i større grad kan velge aktivitet, mens samlingsstund/styrt aktivitet er mer voksenstyrt og organisert med bestemte barn og voksne som deltakere i gruppen. Det er lagt vekt på å observere begge avdelingene i begge barnehagene. Selv om barnehage Y er en åpen barnehage, er det også aktiviteter som måltid og samlingsstund, som ble gjennomført etter avdelingsprinsippet da observatøren var til stede. I barnehage X ble det observert tre frilekssituasjoner, fire samlinger/styrt aktivitet og to måltider. I barnehage Y ble det observert fem frilekssituasjoner, tre samlinger og styrt aktivitet og to måltider. Observatøren hadde til hensikt å observere like mange situasjoner i hver barnehage, men måtte gripe de mulighetene som oppstod der og da. Dette resulterte i at antall gjennomførte observasjoner og observasjonenes varighet varierer noe. I snitt varer hver observasjon 20 minutter.

Intervju

Utgangspunktet for intervjuene er at barn blir motivert og lærer i både spontane og planlagte situasjoner i barnehagen. Dette gjelder både i forhold til de faglige og sosiale tiltakene som iverksettes. Personalet har besvart spørsmål om barns motivasjon sett i forhold til fagdidaktiske og sosiale tiltak og betydningen av fagdidaktiske og sosiale tiltak for det enkelte barnet. Intervjuene med styrerne rettet seg mot egen lederrolle, barnehagens praksis og felles forståelse med hensyn til barns utvikling og læring. Barna ble intervjuet i forhold til hva som karakteriserer en god barnehage og hva som karakteriserer en god barnehagelærer eller en god voksenperson i barnehagen.

Det er gjennomført to gruppeintervjuer av personalet i hver barnehage (4–6 deltakere), ett intervju av hver styrer og til sammen 23 barn. De fleste barna er intervjuet to og to, 10 barn i barnehage X, 13 barn i barnehage Y. Barneintervjuene hadde en lek-preget form, og varigheten per barneintervju var omtrent 10 minutter, men dette varierte. Det ble benyttet strukturerte intervjuguider med mulighet for supplerende notater i alle intervjuene. Ettersom forskeren var til stede i hver barnehage i to dager, ble det anledning til å følge opp enkelte av intervjuene fra «dag1» med mer utfyllende spørsmål på «dag 2».

Nedenfor presenteres en oversikt over metode, tema og måleinstrumenter:

Metode:	Observasjon	Gruppeintervju av personale	Intervju av styrer	Intervju av barn (4–6 år)
Tema	Fagdidaktiske og sosiale innsatser: • Interaksjon v/b • Adferd/ Atmosfære • Organisering	Fagdidaktisk inkludering Motivasjon og læring Faglig, sosial og personlig inkl.	Lederrollen Barns utvikling og læring i bh. Profesjonelle voksne	Hva karakteriserer en god bh? Hva karakteriserer en god bh. lærer?
Måle-instrument	Strukturert obs. skjema m. notater	Semistrukturert intervjuguide m. notater	Semistrukturert intervjuguide m. notater	Semistrukturert intervjuguide m. notater

Tabell 2: Oversikt over metode, tema og måleinstrument

Resultater

Observasjoner

I barnehage X kjennetegnes observasjonene at innhold og arbeidsmåter er godt tilpasset barnas alder, erfaringer og interesser. Det blir observert voksne som er aktive i lek, kommunikasjon og interaksjon med barna, og der barn og voksne har delt oppmerksomhet. Det observeres ro og en vennlig atmosfære. I barnehage Y blir det observert gjennomgående svært lite kommunikasjon mellom voksne og barn, det skapes få situasjoner der barn forventes å reflektere høyt eller bruker språket aktivt, samtidig observeres det svært mye bevegelse, det vil si vandring i rommene og mellom rommene både blant voksne og barn.

Nedenfor illustreres forskjellene mellom barnehagene i en «frilekssituasjon» på morgenen. Varigheten av observasjonene og antall personer som er til stede er noe ulikt, men likevel gir observasjonene et bilde som kan sammenliknes:

	Barnehage X: 09.00–09.20	Barnehage Y: 08.45–09.20
Antall til stede	4–6 barn (3–6 år), 1 voksen	11–19 barn (1–6 år), 3 voksne
Vandring barn- ut og inn av rommet	2	101
Vandring voksne-ut og inn av rommet	0	78
Korreksjon atferd	2	30 (én av de voksne)
Smil, humor, glede	Preger hele observasjonen	4 (?)

Tabell 3: Observasjon av lek i barnehage X og Y

Tabellen viser at det i løpet av 35 minutter er registrert til sammen 179 vandringer ut og inn av rommet i barnehage Y og samtidig 30 korreksjoner av atferd. Observatøren hadde fokus på én av de voksne i denne situasjonen, og kommunikasjonsmønstre mellom barna og de andre voksne ble ikke registrert. I barnehage X er det i løpet av 20 minutter registrert to vandringer ut og inn av rommet og to korreksjoner av atferd. Mens smil og glede over delt oppmerksomhet blir registrert fortløpende i hele observasjonstiden i barnehage

X, er det vanskelig å registrere dette i barnehage Y på grunn av at det skjer så mye. Forskeren har notert fire sikre tilfeller, men det kan være flere.

Alle observasjoner til sammen dokumenterer at kommunikasjon- og interaksjonsmønstrene mellom barn og voksne er gjennomgående svært ulike i de to barnehagene. Nedenfor vises utdrag fra to observasjoner av kommunikasjon under to måltid, begge med varighet på 20 minutter.

	Barnehage X: 9 barn 4–6 år, 2 voksne	Barnehage Y: 11 barn 4–6 år, 2 voksne
Barn henvender seg til voksen	26	7
Voksen henvender seg til barn	16	15
Voksen følger barnets initiativ	17	0
Voksen stiller åpne spørsmål	11	1
Voksen stiller lukkede spørsmål	2	10

Tabell 4: Kommunikasjon mellom voksne og barn i måltid

Observasjonene av kommunikasjon under måltidene, viser at barna i barnehage X opplever flere muligheter til å bruke språket, ha felles oppmerksomhet og å utvide begreper og forståelser enn det barna i barnehage Y gjør.

Samlet sett viser observasjonene at det eksisterer systematiske og gjennomgående forskjeller mellom barnehagene i henhold til de fagdidaktiske og sosiale tiltakene som gjøres innenfor områdene organisering, interaksjon mellom voksne og barn mellom atferd/atmosfære. Mens det er tydelige strukturer og prosesser i barnehage X, er strukturer og prosesser utydelige i barnehage Y. I barnehage X oppholder barn og voksne seg på avdelinger, men det forekommer også faste grupperinger på tvers av avdelinger. Barnehage Y er stort sett åpen og alle har tilgang til de samme arealene. I barnehage X er læringsmaterieill tilgjengelig for barna, mens det oppbevares i høye skap i barnehage Y. Barnehage X kjennetegnes ved at de voksne er proaktive, og at barna er aktivt med i både lek og organiserte aktiviteter der voksne og barn har felles språklig og kroppslig oppmerksomhet. De voksne er til stede for barna – i situasjonen, og benytter begreper som utvider eller forklarer sammenhenger for barna. I barnehage Y blir det observert mange svært ustrukturerte situasjoner, mens de få observerte styrte aktivitetene har en struktur og et innhold som bidrar til at barna blir passive. Det observeres så mye vandring og bevegelser blant både barn og voksne at observatøren får assosiasjoner til en «travel flyplass». Dette innebærer at «en strøm» av barn fra 1 ½ til 6 år og en rekke voksne forflytter seg rundt i barnehagens lokaler uten gjøremål eller interaksjoner av en viss varighet. De voksne tar i liten grad direkte kontakt med enkeltbarn. Det blir observert barn som gråter og som oppholder seg alene i garderoben etter at forelderen er gått om morgenen, og som ikke får trøst før etter for lang tid og etter at andre barn gjør barnehagens personale oppmerksom på behovet til det gråtende barnet. Det blir observert enkelte voksne med uttalt bruk av korreksjoner av atferd, passive voksne, men også voksne i tett og god kontakt med enkeltbarn og der latter og smil preger interaksjonen.

Intervju

I begge barnehagene bekrefter personalgruppene og styrerne hverandres uttalelser.

Barnehage X

I barnehage X er informantene opptatt av at organisering, innhold og arbeidsmåter i alle aktiviteter skal være tilpasset barna. De gjennomfører samme tema over flere dager, og barnas sosiale og faglige læring og utvikling blir jevnlig evaluert. De vektlegger god kvalitet, og barnehagelærerne har ansvar for samlingsstunder der det samme temaet blir gjentatt og tilpasset for ulike grupper barn: «Da greier jeg å bli ekspert på det – jeg blir kjempegod på torsdag»! På spørsmål om hva barna lærer, gir de eksempler på faglig og sosial læring, og at de setter inn målrettede tiltak når barns roller eller atferdsmønster ikke er hensiktsmessig: «Vi hjelper de som er katt over lengre tid.» De er opptatt av «barns medvirkning», og en informant sier om evaluering: «Evaluering skjer også i samlingsstund, sammen med barna. Vi prøver å finne ut hva barna vil i tillegg til hva personalet planlegger».

Når det gjelder sammenhenger mellom motivasjon og læring, fremhever informantene foreldresamarbeid, og hvordan de informerer og samarbeider med foreldrene om barn som strever med motivasjonen. De uttaler at trivsel, glede og mestring er viktig i forhold til barns motivasjon for lek og læring og at stabile, tydelige voksne, god struktur og gode rutiner er viktig når det gjelder å skape et trygt og godt læringsmiljø i barnehagen. En informant sier: «Jeg har fått mer og mer sansen for struktur, når den er fast gir det trygghet for ungene ...». Styreren bekrefter at de vektlegger struktur og setter det i sammenheng med å kunne arbeide mer målrettet og sikre et innhold med god kvalitet. Hun uttaler: «Innhold er tingen, det pedagogiske».

På spørsmål om inkludering og om barnehagene differensierer pedagogikken til enkeltbarn, svarer en av informantene: «Når man åpner for å behandle alle forskjellig – ser man bedre de individuelle behovene alle har». Informantene påpeker at det er et felles ansvar at alle barn er inkludert i fellesskapet, og de legger vekt på å arbeide forebyggende, for eksempel med rollespill og drama. De tydeliggjør at det er viktig å gi barn bekræftelser på følelser og å være ærlig, men samtidig er det viktig å kunne korrigere barnet når dette er hensiktsmessig: «Gi de mestring ved myggstikk eller når de har slått seg.» De ønsker å være tilgjengelige overfor barnet der og da, og sier det er viktig ikke å sette barnet i «gapestokk» når det er i en følelsesmessig vanskelig situasjon. De praktiserer ikke «time-out», men «time-inn». Dette forstår de som å være til stede og støtte barnet, og sier: «Alle barn har en grunn til å reagere slik de gjør.» På spørsmål om hvilke resultater de ser av arbeidet, er svaret: «Mer glede hos barna.» De sier videre: «Vi kan bomme av og til, vi innser dette. Men det er lov å prøve ut ting – ikke alt er en suksess.» Når det gjelder hendelser som kan oppstå ved at noen erter, mobber eller er utagerende mot andre barn, sier informantene at de samler de involverte barna slik at alle får si noe som det som har skjedd: «Er dette et uhell? Vi nøster opp, lærer gode strategier ...» Videre sier de: «Vi tar ofte feil, det er ofte annerledes enn vi tror.»

Styreren i barnehage X sier hun «alltid» er til stede og har høye krav til både seg selv og de ansatte og at de har god økonomi og kjøper inn det som trengs. Hun viser til at de jobber konkret med forskningslitteratur i fellesskap: «Vi skal være nytenkende ... vi skal bli kjempegode.» Hun sier videre: «Det kan bli litt mye enkelte ganger, kanskje.» I forhold til prosjektet FLiK, sier hun: «FLiK har gjort mye bra for oss. Det er ikke barna det er noe galt med, men OSS. Hvis en ansatt sier: *I dag har det vært mye kaos på avdelingen*, sier jeg: *Aha, hva har DU gjort*»? Samtidig viser hun til at videreutvikling av personalets kompetanser skjer kontinuerlig, og at hun er opptatt av holdningsarbeid og at relevant forskning blir anvendt: «Jeg som enhetsleder har fått mye ut av forskning ... tar det videre til personalet.» Hun beskriver hvordan hun som leder både viser tillitt og eksplisitt forventer kvalitet, og at dette også gjenspeiles i en tydelig organisering av personalets arbeidsoppgaver. Hun forventer for eksempel at hver enkelt pedagogiske leder skal ha en veldig god samlingsstund, og at det skal være progresjon i innholdet.

Barnehage Y

Informantene i barnehage Y vektlegger barns sosiale kompetanse og lek, og de er opptatt av at alle skal ha noen å leke med. En informant sier: «Det å få en god venn ... å koble to usikre barn ... da har vi egentlig gjort halve jobben.» I tillegg til vennskap, fremhever de barns selvstendighet: «Barn er i språkutvikling, de er selvstendige og sier ifra når de ikke har det greit» ... «Barn skal ikke si det til en voksen hvis noe er urettferdig, men snu ryggen til og ordne opp selv.» Informantene uttaler at de ikke er opptatt av samlingsstunder. En barnehagelærer sier: «Samling er ikke viktig, faktisk ... den er ikke det viktigste. Det viktigste er å skjerme god lek.»

Når forskeren stiller spørsmål om sammenhenger mellom all vandringen som er registrert og barnehagens pedagogiske tiltak, bekrefter informantene vandringen og ser kritisk på egen praksis. En informant uttaler: «Når vi voksne løper, da løper barna.» De forklarer at de venter på at alle skal komme på jobb. Barnehagelæreren sier at vandringen har sammenheng med at de legger stor vekt på å observere barna i lek.

Om inkludering og å tilpasse innhold og arbeidsmåter til hvert enkelt barn, sier informantene at barn må behandles ulikt på enkelte områder. En informant sier: «En ting er hva en ønsker, en annen ting er hva en får til.» De snakker om at intensjonen er å drøfte spørsmål om inkludering på gruppe- og personalmøter, men at disse møtene ofte blir avlyst på grunn av sykdom. Informantene vektlegger at de har jobbet mye med vennskap og mobbesaker, og at de «setter inn tiltak hvis det er nødvendig». På spørsmål om de er opptatt av å gi enkeltbarn god respons på sine emosjoner, svarer en informant: «Vi er en selvstyrt gjeng som har fokus på mestring, dette fikser vi ... vi har fokus på det positive, hva barn får til.» Når det gjelder deres oppfølging av barn med faglige eller sosiale utfordringer, sier de at det er sjelden de ikke klarer å løse utfordringer selv innad i barnehagen. Barnehagelæreren fremhever at personalgruppen har høy kompetanse og samarbeidsevne. Når barn ikke mestrer sosialt samspill med andre barn, uttaler informantene at det kan være utenforliggende faktorer som påvirker dette. Samarbeid med hjelpeinstanser

som barnevern, krisesenter og andre er en del av hverdagen. Informantene synes å være opptatt av utfordringer som er tilknyttet barnehagens økonomi og barn fra «sårbare» familier.

Styreren i barnehage Y formidler at hun bruker mye tid på samarbeid med barnevernet og andre hjelpeinstanser, at barnehagen har dårlig økonomi, at det har vært mange naturlige skifter i personalgruppen og at antall minoritetsspråklige barn har økt betraktelig. Hun sier det er en spennende barnehage å være i, men legger ikke skjul på at det også er utfordrende. Hun uttaler at åpne avdelinger der barn og voksne går om hverandre gir et mer åpent miljø, som igjen leder til at personalet i større grad kan ha felles fokus på barnas sosiale kompetanse. Videreutvikling av personalets kompetanse skjer ved at enkeltpersoner får støtte til kurs og videreutdanning. Styreren sier at målet hennes ikke er å ha detaljstyring: «Mine ansatte skal være selvgående, ta avgjørelser ... bygge opp under det de kan ... stå stødig på egne bein.» Hun har hatt fokus på å bygge gode team de siste årene, og sier videre: «Alle vet hvor beslutningen ligger.» Dette forklarer hun med at for eksempel fagarbeiderne selv skal avgjøre om det skal settes inn vikar ved fravær, og at barnehagen setter sikkerheten høyt.

Resultater fra intervjuene med barna

I barnehage X er barna for det meste interessert i spørsmålene fra forskeren og svarer i setninger med flere ord. De er utholdende med hensyn til å holde fokus over tid, og de forteller «gode» historier om barnehagen. I barnehage Y oppnår ikke forskeren i samme grad å fange barnas oppmerksomhet, det er vanskelig å oppnå blikk-kontakt med enkelte og mange av barna ser ut til ikke å forstå språk eller innhold. Dette må regnes som et funn, men det bidrar til at intervjudataene må regnes som usikre.

I barnehage X bruker flere av barna ordet «gøy» når de snakker om hva som kjennetegner en god barnehage, og de nevner en rekke sangleker og andre leker: «Vi har mange slags leker i barnehagen vår.» De navngir eventyr og bøker, og et barn forteller om at garderoben er et sted for samlingsstunder. Barnet beskriver med setninger hvor gøy det er der. På spørsmål om hva de ønsker å lære i barnehagen, svarer barna: «Å lese små bokstaver, å slå hjul, å lære å lese fort, sykle på ett hjul ... to hjul, å tromme, stå på sparkesykkel med bare to hjul, skrive, pusle puslespill med små brikker, tegne («jeg må lære meg å tegne dyr, for jeg er ikke så flink til å tegne dyr ... jeg vil lære meg å tegne en leopard!»), lære bokstaver, også balansere på den stubben som huska står på, eller vi kan lære å fly ... det kan ta litt tid ...» Det er flere av barn som gir fantasifulle svar og som ønsker å lære å skrive og lese. Ingen nevner at de vil lære å regne. Om de voksne sier barna blant annet: «De må leke med barna. Ja, de må leke med store og små», «De må være snille», «Greie, kjempegreie», «... også må de være bitte-litte granne strenge.»

Også i barnehage Y knytter barna sine svar til dagens opplevelser, men de bruker i større grad enkeltord eller korte setninger: «Høre eventyr», «spille spill», «pusle», «sitte ved bord.» Garderoben nevnes av ett av barna i denne barnehagen, men i motsetning til barnet i barnehage X forteller dette barnet at

de barna som er «slemme» er i garderoben. På spørsmål om hva de ønsker å lære i barnehagen, svarer de: «Å sykle, pusle det spillet, gå på ski, lære vanskelige leker, blåse såpebobler og synge.» En sier: «Jeg gjør som mamma'n min sier.» Ingen nevner at de har lyst til å lære å lese, skrive eller regne i barnehagen. På spørsmål om hvordan de voksne skal være i barnehagen, svarer et av barna i barnehage Y: «Snille. Hvis noen dytter og slår og sparker, da er det lurt å si det til en voksen ... da må de si unnskyld (Forskeren: Hvis de ikke sier unnskyld?) Da må de gå og sitte på benken». Et annet barn sier om de voksne: «Passer på barna ... ser på når de skal leke ... leke med barna litt ... med sand, for det gjør de her, de leker med de små og store.» På spørsmål om hva som skjer hvis barn ikke gjør som de voksne sier, svarer ett av barna: «Da må de si at barna må sitte på plassen ... helt til vi skulle spise ... det var ikke gøy, for da fikk jeg ingen å leke med.»

Nedenfor vises en oversikt over de samlede resultatene:

	Barnehage X	Barnehage Y
Intervju styrer	Opptatt av organisering for å sikre innholdskvalitet, vektlegger forskningsbasert kunnskap og å heve personalets kompetanse i fellesskap Ressurs- og læringsorientert	Opptatt av at både barn og personalet skal ta ansvar og være «selvgående», økonomi, barn og familier med utfordringer Problemorientert
Intervju personalgruppene	Vektlegger faglig og sosial læring, relasjoner mellom v/b, gi støtte til barns emosjoner og å tilpasse innhold og arbeidsmetoder til barna	Vektlegger barns sosiale kompetanse, vennskap og lek, er opptatt av at barna skal være selvstendige
Intervju barn	Fokusert og utholdende, godt ordforråd og setningsoppbygging Tillitt til bh og voksne, ønsker at de voksne skal leke med dem, tilbakemeldinger om en inkluderende praksis	Mindre fokusert, viser liten interesse og/eller forståelse i intervjusituasjonen Tillitt til bh og voksne, ønsker at de voksne skal leke med dem, men to av barna forteller om voksne som anvender ekskluderende metoder ved uakseptabel atferd i barnehagen
Observasjoner	Proaktive voksne, aktive barn Voksnes ansvar for barns trivsel og læring Voksne er der barna er Aktiviteter der begreper og sammenhenger blir utvidet, delt oppmerksomhet Gjennomgående vennlig atmosfære, både aktivitet og ro Tydelig struktur, læringsmateriell	Mer passive voksne, mange passive barn Barns ansvar for egen trivsel og læring Svært mye vandring av barn og voksne Lite kommunikasjon og interaksjon mellom barna og barn og voksne, ikke delt oppmerksomhet Kaos, korreksjoner, gråt, men også glede og gode smil Utydelig struktur eller svært strukturert, læringsmateriell i lukkede skap som er

	tilgjengelig for barna, avdelingsdelt barnehage men også faste grupper på tvers, barn fra 1 ½ til 3 år er i egen avdeling Barn og foreldre blir tatt imot på den avdelingen de tilhører om morgenen. Barnehagen fremstår som rolig, ren og ryddig	utilgjengelige for barna, åpen barnehage for barn fra 1 ½ til 6 år store deler av dagen Alle barn og foreldre blir tatt imot i et felles inngangsparti av én voksen om morgenen. Barnehagen fremstår som skitten, travel, og det foregår vask i «fellesgangen» av to renholdere samtidig med at foreldre leverer barn på morgenen
--	---	---

Tabell 5: En samlet oversikt over studiens resultater

Etiske betraktninger og validitet

Forskeren har vært til stede i til sammen to dager i hver barnehage, og har et fått et lite blikk inn i hverdagen. Studien tar ikke hensyn til sosiokulturelle forskjeller eller språklige kompetanser fordi dette ligger utenfor studiens målsettinger. Forskeren kjente ikke til kommunen, FLiK-prosjektet eller barnehagene, men kan ha påvirket intervjuobjektene og observasjonene gjennom sin forforståelse eller tilstedeværelse. Alle data er anonymisert. Det har ikke vært forskerens hensikt å støtte enkeltpersoner. Alle informantene har uttrykt gode hensikter, og at de ønsker det beste for barna. Samtidig bekrefter mikrostudien funnene i den kvantitative kartleggingsundersøkelsen. Dette indikerer at mikrostudien til tross for sine begrensninger må regnes som valid.

Oppsummering og diskusjon

Barnehage X vurderes til å realisere et inkluderende felleskap slik barnehageloven og rammeplanen krever (Barnehageloven § 1.3; Rammeplan kap. 1.9). Denne barnehagen tilpasser både innhold og arbeidsmetoder til enkeltbarn og grupper, normalitetsbegrepet synes vidt og inkluderende, og personalet gir både emosjonell og atferdsmessig støtte og engasjert støtte til sosial og faglig læring (La Paro et al., 2009). Diskursen kan forstås som det La Paro et al. (2009) omtaler som «instructional» interaksjoner mellom voksne og barn og der omsorgsdimensjonen er inkludert. Barnehagen fremstår som ressurs- og læringsorientert ved at den aktivt støtter barn i individuell og felles utvikling og læring, og realiserer et trygt omsorgs- og læringsmiljø der det er plass til alle barn. Personalet følger tett med, støtter og bidrar til en utvidelse av enkeltbarns lærings- og utviklingsprosesser gjennom aktiv samhandling og tilrettelegging der barnas perspektiver blir tatt på alvor. Sosiale og personlige tiltak er i samsvar med forskning og empiri om god samspillskvalitet der de voksne gir emosjonell støtte, feedback og hjelp til selvregulering av følelser (Drugli, 2014). Omsorgs- og læringsmiljøet er preget av aktive og deltakende barn i spill med andre barn og voksne, ofte i smågrupper. Studien viser at barna i barnehage X sannsynligvis opplever å være faglig, sosialt og personlig inkludert.

I barnehage Y ser det ut til at de faglige og sosiale tiltakene ikke leder til et inkluderende eller godt nok tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø for enkeltbarn slik lovverket krever: «Barn under opplæringspliktig alder er ikke en ensartet

gruppe, og barn møter barnehagen med ulike forutsetninger. Likeverdige barnehagetilbud av god kvalitet krever derfor individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpasning av innholdet» (Rammeplan kap. 1.9.). I denne barnehagen synes de sosiale og faglige tiltakene å være mer tilfeldige og personavhengige, og samspillskvaliteten mellom barn og voksne er ujevn. Omsorgs- og læringsmiljøet ser i hovedsak ut til å være svært lite strukturert, og barna har ansvar for egen lek og læring, eller det er strukturert uten gode muligheter for aktiv deltakelse eller medvirkning for barna. Det ser ut til at ikke alle barn blir sett og hørt eller at det ikke er nok ro, tid og muligheter til omsorg og sosial og/eller faglig læring for alle. Barn fra 1 ½-årsalderen oppholder seg mange timer hver dag i et læringsmiljø som i liten grad er tilpasset eller tilrettelagt for det enkelte barnet, og det ser ut til å eksistere begrensede læringsmuligheter med hensyn til språk og begreper. For sårbare barn, barn som har behov for ekstra omsorg eller barn med lav sosial eller språklig kompetanse, vil et slikt tilbud kunne defineres til ikke å være faglig, sosialt eller personlig inkluderende. Dette er alvorlig for de barna det gjelder.

Studien viser at personalet og lederne i barnehage X og Y forstår egne roller ulikt, og at dette har nær sammenheng med praksis. Diskursen i barnehage X kan forstås som ressursorientert. Barn og foreldre representerer viktige ressurser som blir tatt på alvor samtidig som barnehagen fremstår som lærings- og utviklingsorientert. Personalet og lederen er opptatt av å utvikle felles holdninger og felles pedagogisk praksis i tråd med nyere forskning og ser etter muligheter og løsninger der de i fellesskap aktivt bidrar til pedagogisk forbedring.

I barnehage Y ser det ut til at en diskurs i retning av vekstpedagogikk og troen på «frihet» står sterkt. Informantene snakker om fri lek, åpen barnehage og at både barn og voksne skal ta ansvar selv. Samtidig uttrykker de bekymring for enkeltfamiliers sosiale og økonomiske problemer, samt utfordringer som er tilknyttet personalfravær og dårlige økonomi i barnehagen. Vi kan stille oss spørsmål om det er slik at det eksisterer en ideologisk og problemorientert forståelse som forklaringsmodell for barnehagens tro på «frihet»? Kan det være slik at personalet forstår sin egen rolle som «humanistic/philosophical»? Lærere forstår sin egen omsorgsrolle ulikt, og ifølge O'Connor (2008) representerer en humanistisk eller filosofisk forståelse av det å vise omsorg at den voksne selv vektlegger det å være en motvekt mot samfunnsutviklingen. I dette ligger at den voksne har en kritisk eller normativ forståelse av forhold som preger samfunnet og/eller barnets hverdag. En slik humanistisk forståelse kan knyttes til at valgene som enhver tid blir tatt er styrt av omsorgspersonens ønsker om å dekke behovene til dem som trenger omsorg og trygghet. Dette handler om å bry seg om barna og deres familier på grunnlag av en mer privat avgjørelse eller et privat verdisyn (Mausethagen & Kostøl, 2010). Det paradoksale er hvis denne antakelsen stemmer at troen på barnas og personalets «frihet» ikke nødvendigvis bidrar i positiv retning på sikt. Mikrostudien tyder på at mange av barna i barnehage Y opplever et læringsmiljø som ikke er inkluderende. De tapte læringsmulighetene i barnehagen vil sannsynligvis følge dem videre i skoleløpet, der de vil mangle grunnleggende ferdigheter som er tilknyttet språk og sosial kompetanse. Barnehage Y representerer således en individualisert pedagogikk der det er den enkeltes ansvar å klare seg som best han/hun kan. Dette står i

motsetning til kunnskap om at læreres vektlegging av «instructional» støtte i interaksjon med barn leder til sosial/atferdsmessig og kognitiv læring og utvikling i de første årene av barnehagealderen og videre inn i skolealderen (Hamre et al., 2014).

Barnehagene representerer med dette ulike diskurser med hensyn til forståelser om sin egen rolle og oppdrag og de faglige og sosiale tiltakene som blir gjennomført. Dette ser ut til å gi barna ulike lærings- og utviklingsmuligheter. Mens den ene barnehagen representerer en ressursorientert diskurs der personalets sosiale og faglige innsatser kan forstås som en inkluderende pedagogisk praksis, representerer den andre barnehagen en mer ideologisk og problemorientert diskurs der personalets inngripen synes mer varierende og tilfældige. Studien viser at det sannsynligvis er en sammenheng mellom disse faktorene og om barnehagen realiserer et inkluderende, likeverdig barnehagetilbud som er tilrettelagt for enkeltbarn.

Hvilke implikasjoner kan studien lede til? Det kan være hensiktsmessig å utvikle en mer felles, grunnleggende forståelse på tvers av barnehagene om hva som er barnehagens egentlige mandat og oppgave, og å se dette i nær sammenheng med de faglige og sosiale tiltakene som gjøres. Det vil også være hensiktsmessig å utvikle kompetanse som er tilknyttet bruk av data for å forbedre praksis i den enkelte barnehagen. Dette handler om kompetanse i å kunne velge ut data som er relevante, tolke, analysere og til sist anvende data i den hensikt å forbedre sin egen praksis. Dette innebærer kritisk tenkning og samarbeid både i den enkelte barnehagen og mellom barnehagene og barnehageeierne (Nordahl, 2015; Sharratt & Fullan, 2012).

Referanser

- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Rapport 21/ 2012. Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J.W. & Clark, P.V.L. (2011). *Designing and conducting Mixed Methods Research* (2 utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K. (2011). *Research methods inn education*. London: Routledge.
- Denham, S.A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T. & Segal Y. (2012). *Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach*. Learning and Individual Differences. 22(2), 178–189.

- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? I *Early Education and development, Special Issue: Measurement of School Readiness*, 17, 57–89. Doi: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Drugli, M.B. (2011). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 47–73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2007). Learning opportunities inn preschool and early elementary classrooms. I R.C. Pianta, M.J. Cox & K. Snow (red.), *School readiness and the transition to school* (s. 49–88). Baltimore, Maryland: Brookes.
- Hamre, B., Pianta, R., Hatfield, B. & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274.
- Qvortrup, L. (red.); Andersen, P.G.; Andresen, B.B.; Eglund, N.; Hansen, J.; Hansen, O. H; Jelved, M., Linder, A., Manger, T., Nordahl, T., Norlund, A., Persson, B., Persson, E., , Sunnevåg, A.K. & Tveit, A. (2014). Inklusionens historie og aktualitet. Festskrift til en ildsjæl—Ole Hansen. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hansen, O.H. (2013). *Stemmer i fællesskabet*. Doktoravhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Hansen, O.H. (2014). Vuggestuer for alle barn. I *Inklusionens historie og aktualitet. Festskrift til en ildsjæl – Ole Hansen* (s. 175–188). Dafolo Forlag.
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). *Inklusion i Danmark—hvilke konsekvenser har begrepsdefinisjoner for den pædagogiske praksis?* I *Paideia* nr. 05/2013.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring—hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Huffman, L.C., Mehlinger, S.L. & Kerivan A.S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. I *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina, FPG. Child Development Center.

- Kostøl, A. (2013). *Barns medvirkning på egen barnehagehverdag – små barn som deltakere i en digital spørreundersøkelse om barnehagens innhold*. Paideia nr. 7/2013. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- La Paro, K.M., Hamre, B.K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R.C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C. & Burchinal, M. (2009). Quality inn Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities inn Early Education Classrooms. *Early Education and Development*, 20(4), 657–692, Doi: 10.1080/10409280802541965.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Saugestad Helland, S., Vaage Wang, M. & Schjølberg, S. (2013). *Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3, 2010.
- Moos, L., Krejsler, J. & Fibæk Laursen, P. (2004). *Relationsprofesjoner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013 – Økende ekskludering under dekke av inkludering? I *Paideia* nr. 5/2013. Dafolo Forlag.
- Nordahl, T. (2014). Ole Hansen som kapasitetsbygger og kunnskapsmobiliserer i utdanningssystemet. I Qvortrup, L. (red.); Andersen, P.G.; Andresen, B.B.; Eglund, N.; Hansen, J.; Hansen, O. H; Jelved, M., Linder, A., Manger, T., Nordahl, T., Norlund, A., Persson, B., Persson, E., , Sunnevåg, A.K. & Tveit, A. (2014). Inklusionens historie og aktualitet. Festskrift til en ildsjæl - Ole Hansen. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Nordahl, T. (2015). *Dette vet vi om: Databasert forbedringsarbeid. Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Under utarbeidelse.
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L.S. & Hansen, O. (2014). Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013. Aalborg Universitetsforlag:
<http://vbn.aau.dk/da/publications/resultater-fra-kartleggingsundersokelse-i-kristiansand-kommune-2013%28b92621a9-e2ed-4d74-a130-f7ab0240190f%29.html>

- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbudet – set med børneøjne*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- O'Connor, K.E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24(1).
- Peth-Pierce, R. (2000). *A good beginning: Sending America's children to school with the social and emotional competence they need to succeed*. Chapel Hill, North Carolina: The Child Mental Health Foundations and Agencies Network.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R. & Early, D. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. Er du med? Om inklusion. I *Dagtilbud og skole* nr. 5/12., s. 5–17
- Qvortrup, L., Nordahl, T., Kostøl, A.K., Sunnevåg, A.K., Knudsmoen, H. & Johnsen, T. (2011). *Kvalitet i dagtilbudet. En kartlegging i pilotprosjektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Rapport. Elverum: Høgskolen i Hedmark (HiH).
- Rivers, E. (1995). *Student Membership Snapshots: An Ongoing Problem-Finding and Problem-Solving Strategy*. Eugene, Oregon: Oregon University.
- Sharratt, L. & Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the Data*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Pre-School*. Göteborg: Göteborg Studies.
- Sheridan, S., Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). *Barns tidliga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lenker
<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04>
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
<http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>

<http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>

<http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Kapittel 4:

Forskningsbasert læringsmiljøutvikling

- samarbeid og sammenheng mellom kommunale støttetjenester

av Line Skov Hansen

Sammendrag

I denne artikkelen presenteres en mikrostudie av hvordan det i relasjon til FLiK-prosjektet blir samarbeidet mellom støttetjenester på det kommunale barnehage og skoleområde i relasjon til FLiK-prosjektet og dets systemomfattende og sammenhengende utvikling av læringsmiljøet i barnehager og skoler i Kristiansand kommune. I artikkelen er det tatt inn dels data fra sju semi-strukturerte intervjuer med sentrale ledelsesfunksjoner fra stab og støttetjenester i det som i artikkelen omtales som 'Oppvekst', og som referer til ledelse, stab og støttetjenester på det kommunale barnehage- og skoleområdet og dels sentrale styringsdokumenter for dette området. Som inspirasjon og bakgrunnskunnskap for artikkelens fokus trekkes det dessuten inn både internasjonal og nordisk forskning om hva som kjennetegner god praksis for nettopp ledelse, stab og støttetjenester på det kommunale barnehage- og skoleområde, sett i forhold til arbeidet med barns læring og trivsel.

Både data fra de sju intervjuene og de sentrale styringsdokumentene, som er tatt med i studien, indikerer at mye er igangsatt på dette nivå i forhold til å støtte arbeidet med læringsmiljøutvikling på den enkelte barnehagen eller skolen. Samtidig indikerer resultatene fra de sju intervjuene at det stadig er et utnyttet potensial i forhold til å etablere hensiktsmessige samarbeidsstrukturer og -kulturer mellom de kommunale støttetjenestene.

Studiens bakgrunn og formål

I de nordiske landene er det et viktig mål å gi alle barn og unge en god opplæring som utgangspunkt for å kunne være aktive deltakere i samfunnslivet og senere i voksenlivet. I den forbindelse er det en utdanningspolitisk ambisjon at barnehager og skoler skal være kjennetegnet ved et inkluderende læringsmiljø med plass for alle barn og med vekt på å skape gode muligheter for læring og trivsel for det enkelte barnet.

I Norge er dette omskrevet til et mål om at alle barn skal ha de samme mulighetene til å utvikle sine evner, uansett hvilken bakgrunn eller hvilke

forutsetninger det enkelte barnet møter barnehagen eller skolen med (Utdanningsdirektoratet, 2012, 2015). I Norge har den enkelte kommunen i kraft av sin rolle som barnehage- og skoleeier derfor en viktig rolle og oppgave i forhold til å sikre og støtte opp om at den enkelte barnehagen eller skolen får skapt de forutsetningene i læringsmiljøet som skal til for at nettopp de lykkes med å skape et læringsmiljø av høy kvalitet for alle barn.

I Kristiansand kommune er de, som i Norges 427 andre kommuner, derfor svært opptatt av hvordan det kan skapes gode læringsmiljøer i alle barnehager og skoler, med det formål at det enkelte barnet får et pedagogisk tilbud av høy kvalitet, uansett hvilken barnehage eller skole i kommunen en som barn befinner seg i (Oppvekst, 2012a).

Den aller viktigste tiltaket omkring det å skape gode læringsmiljøer i barnehagen eller skolen foregår i den pedagogiske praksis som knytter seg til den enkelte barnehagelæreren eller lærerens arbeid med en barnegruppe eller klasse (Darling Hammond & Brasford, red., 2005; Hattie, 2009). Her jobber barnehagelæreren eller læreren både alene og sammen med kolleger og ledelsen i planleggingen og gjennomføringen av den undervisningen eller de pedagogiske aktivitetene som har til formål å fremme det enkelte barnets læring og trivsel.

Nettopp eksempler på betydningen av lærere og barnehagelæreres praksis i forhold til barns læring og trivsel er på forskjellige måter gjenstand for de tre første casestudiene i denne rapporten. I denne fjerde og siste artikkelen er fokus derimot flyttet på det nivået som fremadrettet i artikkelen vil bli betegnet som «Oppvekst», og som dekker over utvalgte stabsfunksjoner og støttetjenester⁸ på det kommunale barnehage- og skoleområde, og på den spesielle rollen og betydning som dette nivået har i forhold til utviklingen av læringsmiljøet i den enkelte barnehagen eller skolen. Dette fokus er valgt ut fra en antakelse om at den enkelte læreren eller barnehagelæreren praksis ikke kan ses alene, men må ses i sammenheng med de ulike nivåer av en kommunes samlede barnehage- og skolesystem. I boken *Managing School Districts for High Performance* uttrykkes dette slik:

The most important work in a district⁹ happens in classrooms, where teachers work with their students to master challenging academic content. However, the classroom does not stand alone. It is nested within a school, where teachers must collaborate and coordinate their curriculum and teaching so that students experience a coherent academic program over time.

Schools, in turn, are nested within districts, which are uniquely positioned to ensure equity and to increase the capacity of all schools—not just some—to succeed. Educators in all roles need to understand how to work productively across the various levels of this nested system so that they can achieve excellent results for all students (Childress, Elmore, Grossman & Johnson, 2007, 1).

8 De utvalgte stabsfunksjoner og støttetjenester er her Pedagogisk Støtteenhet, Pedagogisk Senter, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), Grunnskolens Pedagogiske Støtteenhet (GPS)

9 Distrikt tilsvarer her en kommune.

I FLiK-prosjektet, som kort beskrives i innledningen av denne rapporten blir det arbeidet nettopp for å få en sammenhengende og systemomfattende tilnærming til arbeidet med læringsmiljøutvikling, samt som det blir påpekt i sitatet, *hvordan det på de ulike nivåene av det kommunale barnehage- og skolesystemet kan arbeides «produktivt» med alle barns læring og trivsel.*

I FLiK-prosjektet er målet for dette arbeidet uttrykt gjennom prosjektets tre effektmål (se innledning). I prosjektplanen for FLiK-prosjektet fremgår det at suksesskriteriet for alle tre effektmålene krever høy metodeintegritet på alle nivåer av det kommunale barnehage- og skolesystemet (Oppvekst, 2012a). FLiK-prosjektet skal derfor også ses som en felles samlet og mer helhetspregede tiltak for læringsmiljøutvikling i barnehager og skoler. I den forbindelsen fremheves det i prosjektplanen at dette arbeidet skal anses som et *«systematisk tiltak over tid»* og at *«lokal oppfølging av strukturer og prosesser»*, samt *«kommunikasjonskvalitet og informasjonsflyt mellom alle nivåer»* er av avgjørende betydning for prosjektets suksess (Oppvekst, 2012a).

Læringsmiljøet i den enkelte barnehagen eller skolen er i forbindelse med FLiK-prosjektet blitt kartlagt via to kvantitative kartleggingsundersøkelser i henholdsvis 2013 og 2015 (Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2014; Nordahl, Sunnevåg, Qvortrup, Hansen, Hansen, Lekhal, Drugli, 2016). Disse to kartleggingene er en viktig indikator på kvaliteten av læringsmiljøet i den enkelte barnehagen eller skolen, og dermed også på de mulighetene det enkelte barnet reelt blir tilbudt i sitt barnehage- eller skoleliv.

Resultatene fra begge kartleggingsundersøkelsene viser en spredning i kvalitet mellom enhetene (Nordahl et al., 2016). På samme måte viser resultatene fra annen kartleggingsundersøkelse (T2)¹⁰, at en via et kommunalt tiltak som FLiK-prosjektet over tid kan lykkes med å skape en positiv utvikling i mange av barnehagene og skolene, noe som reelt betyr en forbedring av barns læring og trivsel (Nordahl et al., 2016). De to kartleggingene viser dermed både potensial og utfordringer i de kommunale tiltakene som angår læringsmiljøutvikling.

Potensialet handler om at Kristiansand kommune med et tiltak som FLiK-prosjektet er kommet et positivt skritt i den riktige retningen når det gjelder læringsmiljøutvikling, samt at det i kommunen finnes beste praksis-eksempler blant både barnehager og skoler, som andre enheter fremadrettet kan lære av. Utfordringen handler om at ikke alle barnehagene og skolene for tiden kan karakteriseres som inkluderende læringsmiljøer av høy kvalitet, det vil si at ikke alle barn i Kristiansand kommune får de samme mulighetene for trivsel og utvikling. Disse utfordringene er dessuten utfordringer, som ikke bare skal vurderes ut fra om den enkelte enheten har lyktes eller ikke, men den må også ses i en sammenheng med det samlede barnehage- og skolesystemet. I Kristiansand kommune er der derfor fortsatt en stor og viktig oppgave på alle nivåer av det kommunale barnehage- og skolesystemet i forhold til arbeidet med å skape læringsmiljøer av høy kvalitet for alle barn i alle barnehager og skoler.

¹⁰ T står for tidspunkt

Karakteristisk for dette tiltaket er at det må samarbeides om oppgaven – både horisontalt og vertikalt i det samlede barnehage- og skolesystemet (Leithwood, 2013; DuFour & Marzano, 2015; Fullan & Quinn, 2015). For Oppvekst og dets stab og støttetjenester betyr dette dels et samarbeid med den enkelte enhetens medarbeidere og ledelse, dels blant annet et internt samarbeid mellom de ulike støttetjenestene i Oppvekst, som alle på forskjellig måte har oppgaver og oppdrag som omhandler arbeidet med det enkelte barnets trivsel og læring.

De kommunale støttetjenester, så vel som en stabsfunksjon som prosjektledelsen i FLiK bistår på forskjellig måte barnehager og skoler med ressurser, veiledning og fasilitering i forhold til den enkelte enhetens arbeid med å skape et læringsmiljø som lever opp til både nasjonale og kommunale mål om å gi alle barn de samme mulighetene for å utvikle deres evner, uansett hvilken bakgrunn eller hvilke forutsetninger det enkelte barnet møter barnehagen eller skolen med (Utdanningsdirektoratet, 2012 & 2015; Oppvekst, 2012a). Denne oppgaven løses på forskjellige måter av de kommunale støttetjenestene både direkte via arbeidet med det enkelte barnet, og indirekte for eksempel via arbeidet med kompetanseutvikling og oppfølging i forhold til den pedagogiske praksisen hos medarbeidere og ledelse på den enkelte enheten.

Det antas i den forbindelse at Oppvekst og den sammenhengen og det samarbeidet som er mellom dette nivåets støttetjenester, også kan sies å ha en effekt i forhold til den kvaliteten som kontekstualiserer seg i læringsmiljøet på den enkelte enheten. Det antas også at det kommunale arbeidet med å skape læringsmiljøer av høy kvalitet for alle barn best blir gjort via samarbeid, uansett hvor i det kommunale barnehage- og skolesystemet en befinner seg, noe som sitatet nedenfor fra boken «Ledere af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelser fremmer elevers læring» illustrerer:

«Intet menneske alene har den viden, de færdigheder og det talent, der skal til for at lede et skoledistrikt, forbedre en skole eller møde behovene hos hvert enkelt barn i hans eller hendes klasseværelse» (DuFour & Marzano, 2015: 15). Selv om sitatet omhandler skolen, er det ingen grunn til å anta at det samme ikke gjør seg gjeldende i barnehagen også.

I denne artikkelen settes det derfor et spesielt fokus på hvordan det i Kristiansand kommune i relasjon til FLiK-prosjektet blir samarbeidet i Oppvekst om en mer systemomfattende og sammenhengende utvikling av læringsmiljøet i barnehager og skoler, samt hvilke tiltak, strukturer, sammenhenger og samspill som for tiden eksisterer mellom utvalgte støttetjenester, som til sammen utgjør en viktig del av de kommunale ressursmiljøene og -funksjonene.

Som inspirasjon i forhold til spørsmålet om *hva det vil si å jobbe produktivt med barns læring og trivsel i Oppvekst?* Som bakgrunnskunnskap for artikkelens fokus trekkes både internasjonal og nordisk forskning inn om hva som kjennetegner god praksis for dette nivået av det kommunale barnehage- og skolesystem sett i forhold læringsmiljøutvikling og arbeidet med barns læring og trivsel.

Gjennom hele artikkelen trekkes dessuten løpende inn de kommunale Kvalitets- og utviklingsmeldinger som i Kristiansand kommune er kommet ut hver høst siden 2012, og som på mange måter er et viktig bidrag fra Oppvekst til rammesetting av de felles, samlede og mer helhetspregede tiltak om læringsmiljøutvikling i barnehager og skoler, som også FLiK-prosjektet er et uttrykk for. Meldingene inneholder dels de fokusområdene regjeringen har bestemt at alle kommuner skal fremlegge en melding på, dels temaer som bystyret i Kristiansand ønsker at få belyst grundigere.

Avslutningsvis i artikkelen diskuteres resultatene fra en mindre kvalitativ studie som innbefatter intervjuer med utvalgte ledelsespersoner fra de omtalte støttetjenester, samt andre ledelsesfunksjoner fra staben i Oppvekst med relevans for studiens fokus. Formålet med denne kvalitative studien har vært å få innblikk i hvordan de kommunale visjoner og mål om samarbeid og sammenheng, som er en del av FLiK-prosjektet (Oppvekst, 2012a), kommer til uttrykk og blir effektivt i Oppvekst, og hvordan ledelsen av utvalgte støttetjenester i denne sammenheng selv opplever dette arbeidet med å skape den sammenhengen og det samspillet som er et viktig suksesskriterium for måloppnåelse i FLiK-prosjektet (Oppvekst, 2012a).

Arbeidet med barns læring og trivsel på administrasjonsnivå

Flere internasjonale forskningsstudier viser at kvaliteten på læringsmiljøet i den enkelte barnehagen eller skolen også skal ses i sammenheng med de omgivelsene den enkelte enheten er en del av. Flere studier viser for eksempel at ledelse av en kommunes barnehage- og skoleområde eller distriktsledelse også spiller en viktig rolle i forhold til barns læring og trivsel (Marzano & Waters, 2009; Mehlbye, 2010; Leithwood & Louis, 2012; Leithwood, 2013).

En nyere kanadisk studie av Kenneth Leithwood om “District Effectiveness” peker i den forbindelsen på ni kjennetegn ved «sterke» skoledistrikter (2013). Data fra denne studien viser en signifikant sammenheng mellom distrikter som bidrar positivt til elevers læring og trivsel og disse ni kjennetegnene. De ni kjennetegnene innebærer samlet sett blant annet en klar hensikt, visjon og mål for distriktets samlede arbeid med skoleutvikling, bruk av data om elevers læring og trivsel, en utviklingsorientert, samarbeidsbasert tilnærming til skoleutvikling på alle nivåer av skolesystemet og organisatoriske sammenhenger som støtter dette (Leithwood, 2013).

I Kristiansand kommune betyr dette i praksis blant annet at det gjennom kommunenes samlede barnehage- og skolesystem må være etablert et samarbeid, en sammenheng og koordinerte prosedyrer på alle nivåer. Kapasiteten til å arbeide sammen, samt å lære *av* og *med* hverandre blir dermed et sentralt fokus – både på enhets- og på systemnivå. I dette fokuset ligger også en viktig oppgave i forhold til å skape sammenheng og samspill mellom de ulike aktørene og de ulike nivåene av en kommunes samlede barnehage- og skolesystem, med det formål å fremme barns læring og trivsel (Levin, 2012; Fullan & DuFour, 2013; Fullan & Quinn, 2015).

I boken *Cultures Build to Last - Systemic PLCs at Work* skiller de to utdanningsforskerne Michael Fullan og Richard DuFour (2013) i den forbindelse mellom:

- Å skape sammenheng i for eksempel de kommunale strukturene, politikken og tiltakene.
- Arbeidet i hele det angjeldende utdanningssystemet med å skape felles holdning og forståelse for den utviklingen de ønsker, og som alle pedagogiske medarbeidere er en del av.

Spesielt det siste punktet tillegges stor betydning av forfatterne ettersom strukturer, politikk og tiltak bare er så effektive som det mindset, som ligger bak dem. Kjernen i hva som skaper sammenheng handler i den forbindelse først og fremst om hva folk er felles om å ha fokus på, uansett hvor i det samlede barnehage- og skolesystemet de befinner seg (Fullan & DuFour, 2013).

Fullan bruker blant annet uttrykkene «Walk the talk» og «Talk the walk» for å beskrive to viktige forutsetninger for denne sammenhengende og systemomfattende utviklingen av for eksempel et skolesystem. «Walk the talk» skal her forstås som et uttrykk for at de folkene, som en endring involverer, går med på ideen. «Talk the walk» er derimot et uttrykk for at folk ikke bare aksepterer og går med, men dessuten selv evner å formulere seg om den endringen og de tiltakene de er en del av, og endre praksis etter dette. Spesielt det siste må til hvis en barnehage- og skoleutvikling skal være bærekraftig, i det «Talk the walk» er en viktig indikator på eierskap, og på at aktører på ulike nivåer kan videreføre felles tiltak og fokus til for eksempel nye kolleger (Fullan & Quinn, 2015).

Nettopp eksempler på en sammenhengende og systemomfattende tilnærming til barnehage- og skoleutvikling finner vi i de forsknings- og utviklingsprosjektene som LSP driver både i Danmark og Norge.¹¹ Skoleutvikling, så vel som barnehageutvikling handler i LSPs prosjekter blant annet om å skape sammenheng og samarbeid mellom de ulike aktørene av det kommunale barnehage- og skolesystemet med det hovedmålet å forbedre barns læring og trivsel i både barnehager og skoler.

Capacity building

Et viktig element i LSPs innfallsvinkel til arbeidet i forsknings- og utviklingsprosjekter er «capacity building». Capacity building er de senere år blitt et mye brukt begrep og en strategi i forhold til utvikling av pedagogiske institusjoner. Capacity building som utviklingsstrategi er blant annet utviklet og beskrevet i relasjon til skoleutviklingen i delstaten Ontario, Canada (Levin, 2012) og Essunga kommune i Sverige (Persson & Persson, 2012). I denne tilnærmingen ligger et vedvarende, systematisk og kontinuerlig fokus på å bygge opp den kapasiteten som må til for at et skolesystem og dets aktører kan klare denne oppgaven, og dermed de målene de har fastsatt som landemerker og suksesskriterium for den ønskede utviklingen.

¹¹ Se eventuelt [www.lsp.dk/1562><1563>for mer informasjon](http://www.lsp.dk/1562><1563>for%20mer%20informasjon)

I relasjon til denne anvendelsen av begrepet, beskriver det engelske "Office for Standards in Education" (Ofsted, 1997), som siden 1992 har foretatt systematiske og tilbakevendende inspeksjoner på engelske skolars «capacity» slik:

The capacity (that is the commitment, strategy and systems in place) to secure further improvement (Ofsted, 1997, 3).

Capacity handler her både om de kompetanser og den kapasitet som den enkelte medarbeideren, gruppen eller organisasjonen må besitte og/eller må tilegne seg i forhold til å lykkes med den ønskede endringen og utviklingen, som til slutt alltid har barns læring og trivsel som mål og suksesskriterium.

Capacity building handler ut fra denne forståelsen både om å utvikle ferdigheter, kunnskap og kompetanser på individnivå, og om at det også kollektivt på alle nivåer av et utdanningssystem må arbeides med å utvikle de kompetansene, strukturene og organiseringene som skal til på alle nivåer for å lykkes med de ønskede endringene og utviklingen (Levin & Fullan, 2008; Fullan & Quinn, 2015).

Capacity building og profesjonell kapital

I boken «Professional Capital – Transforming Teaching in Every School» presenterer utdanningsforskerne Andy Hargreaves og Michael Fullan via begrepet «Profesjonell kapital» en måte å se på hva innholdet av denne capacity building-tilnærmingen handler om. Profesjonell kapital består ifølge Hargreaves og Fullan av tre kapitalformer: individuell-, sosial- og beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2012).

Individuell eller menneskelig kapital handler om kunnskap, faglig dyktighet, ferdigheter og talent hos den enkelte medarbeideren. Dette er viktige egenskaper som har stor betydning for kvaliteten på den pedagogiske praksisen, som for eksempel den enkelte barnehagelæreren eller læreren hver dag praktiserer via gjennomføring av pedagogiske aktiviteter eller i undervisningen. Men siden utviklingen av gode læringsmiljøer i både barnehager og skoler er en kompleks og komplisert sak, som ofte krever mer enn den kompetansen og de kvalitetene den enkelte læreren, barnehagelæreren, lederen av den enkelte enhet eller medarbeidere og ledelse på det kommunale barnehage eller skoleområde¹² har (DuFour & Marzano, 2015), og ettersom profesjonell kapital må deles og sirkulere for å fungere, blir spesielt oppbyggingen av en organisasjons sosiale kapital en helt avgjørende forutsetning for at både den enkelte medarbeideren, den enkelte enheten og det samlede barnehage- og skolesystemet skal lykkes (Hargreaves & Fullan, 2012).

Sosial kapital handler blant annet om samarbeid og kunnskapsdeling, gode arbeidsrelasjoner til kolleger og ledelse, gjensidig respekt og et felles profesjonelt språk. Den sosiale kapitalen har betydning for hvorvidt den individuelle kapitalen dels kan utvikle seg, og dels kan være til gagn, glede og inspirasjon for andre. For eksempel kan arbeidet med utviklingen av en skoles sosiale kapital ifølge den amerikanske utdanningsforsker Carrie R. Leana ha en

¹² Noe som i denne artikkel som sagt svarer til medarbeidere og ledelse i Oppvekst

positiv effekt på barns læring og trivsel (Leana & Pil, 2006; Leana, 2011). På samme måte spiller den sosiale kapitalen inn på kvaliteten av den siste kapitalformen – nemlig beslutningskapital, som er kompetansen til å kunne treffe kvalifiserte og forskningsinformerte beslutninger i komplekse situasjoner (Hargreaves & Fullan, 2012; Fullan & Quinn, 2015) – noe som også kalles å utøve profesjonell dømmekraft (Qvortrup, 2016).

Nettopp det å investere i profesjonell kapital, er ifølge Hargreaves og Fullan derfor nøkkelordet for moderne, suksessfulle samfunn og fellesskap. Begrepet stilles opp av disse utdanningsforskerne som et motsvar til en utdanningsstyring etter en forretningskapital-logikk (Qvortrup, 2015).

Utvikling av sosial kapital via arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap

Tar vi Fullan og Hargreaves begrep om profesjonell kapital som en viktig forutsetning for at man både på enhetsnivå og i Oppvekst skal lykkes med arbeidet i å utvikle gode læringsmiljøer i barnehager og skoler, blir det viktig å se på hvordan spesielt sosial kapital kan støttes og utvikles på alle nivåer.

Et tegn på dette kan være gjennom profesjonelle læringsfellesskap,¹³ som er et fenomen med en lang historie i den engelskspråklige utdanningsverden. De fem punktene nedenfor, som er laget med utgangspunkt i Qvortrup (2015), sammenfatter i den forbindelsen hva som karakteriserer et profesjonelt læringsfellesskap. Punktene stammer fra en omfattende og detaljert litteraturoversikt over begrepet fra 2006, som ble utført av forskere fra Institute of Education i London (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas):

1. Medlemmene av et profesjonelt læringsfellesskap har en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for kommunens, barnehagens eller skolens virksomhet.
2. De tar et kollektivt ansvar for barns trivsel, læring og læringsutbytte.
3. De arbeider med reflekterende og profesjonelt undersøkende metoder, som for eksempel kollegabasert observasjon og feedback.
4. De samarbeider på et praktisk plan, for eksempel med felles undervisnings- og pedagogiske aktiviteter, kollega-feedback og evaluering.
5. De fremmer læring og kompetanseutvikling i fellesskapet blant medlemmene i gruppen.

Profesjonelle læringsfellesskap med de fem karakteristikaene som er beskrevet ovenfor kan finne sted mellom medarbeiderne i den enkelte barnehagen eller skolen, mellom en barnehage eller en skoles ledelsesgruppe eller mellom medarbeidere i Oppvekst, men det kan også være fellesskap eller nettverk på kryss og tvers av institusjoner og miljøer (Fullan, 2015; Katz, Earl & Jafaar, 2009).

Dette samarbeidet «på kryss og tvers», kalles blant annet av Fullan (2005) for «lateral capacity building». Lateral capacity building er når vi utvider vårt

¹³ Begrepet om profesjonelle læringsfellesskap stammer fra det engelske begrepet «Professional Learning Communities», som ofte forkortes, PLC.

samarbeid til ikke kun å foregå med våre nærmeste kolleger eller fagfeller, men også når vi høster erfaring på tvers av institusjoner, miljøer eller nivåer av for eksempel det samlede kommunale barnehage- og skolesystemet. Denne form for capacity building er ifølge Fullan m.fl., en effektiv strategi for en bærekraftig utvikling, ettersom det ligger et viktig potensiale i også å lære sammen med andre folk enn våre nærmeste kolleger eller folk med samme funksjoner som oss selv (Fullan, 2005; Fullan & Quinn, 2015; Katz, Earl & Jafaar, 2009).

Nettopp lateral capacity building og samarbeidet på kryss og tvers kan være en viktig faktor i arbeidet med å skape felles grunn og sammenheng mellom for eksempel ulike miljøer, nivåer og enheter (ibid.). Den kapasiteten som fremmes via lateral capacity building, handler derfor også om både å sette barnehager, skoler og blant annet støttetjenester i Oppvekst i stand til å arbeide sammen og lære av hverandre – både horisontalt og vertikalt.

Oppsummering

I det foregående har jeg skissert noen viktige elementer i forhold til hva som kjennetegner en produktiv barnehage- og skoleutvikling sett i forhold til arbeidet med barns læring og trivsel, spesielt i Oppvekst. Dette er blant annet gjort ved å presentere noen av de tilnærmingene som i andre land i det seneste årtiene med suksess er anvendt i relasjon til dette arbeidet. Jeg vil i det følgende kort beskrive hvordan disse tilnærmingene via FLiK-prosjektet har inspirert Oppvekst i Kristiansand kommune til arbeidet med felles, samlede og mer helhetspregede tiltak innen læringsmiljøutvikling i barnehager og skoler (Oppvekst, 2012a).

Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune

Ambisjonen om å skape større sammenheng mellom de kommunale nivåene og praksisene om hver enkelt barnehage og skole er ikke ny for Oppvekst i Kristiansand kommune. Allerede i januar 2011 ble støttetjenester og stab på det kommunale barnehage- og skoleområde slått sammen til det, som som sagt i dagligtale kalles for «Oppvekst». Hensikten med denne sammenslåingen var å etablere de organisatoriske rammene for et sammenhengende læringsforløp for årene 0–16 (Oppvekst, 2012c). Etableringen av FLiK-prosjektet var i den sammenheng et viktig initiativ i forhold til dette arbeidet (Oppvekst, 2012a). FLiK er forankret i både sentrale¹⁴ og lokale¹⁵ styringsdokumenter som legger vekt på viktigheten av nettopp å satse på et sammenhengende og mer helhetspreget tiltak for læringsmiljøutvikling i både barnehager og skoler. I Kristiansand kommune har de derfor nettopp gjennom FLiK-prosjektets mål, innhold og organisering forsøkt å skape en sammenheng mellom de forskjellige aktørene og nivåene av det kommunale barnehage- og skolesystemet (Oppvekst, 2012a).

Den styringsmodellen, som via FLiK-prosjektet setter rammen for arbeidet i Oppvekst med en sammenhengende og mer helhetspregede tiltak for læringsmiljøutvikling av kommunens barnehager og skoler, har blant annet

¹⁴ Se for eksempel: Utdanningsdirektoratets kompetansesatsing for ansatte i barnehagen (2013) – Vennskap og deltakelse og Meld. St. nr. 18 (2010–2011) Læring og Felleskap

¹⁵ Se eventuelt følgende revisjonsrapporter: Ressurstilodelingsmodell, spesialundervisning og tilpasset opplæring i Kristiansandsskolen (2010), Mobbing i Kristiansandsskolen (2012).

hentet sin inspirasjon fra den capacity building-tilnærmingen til skoleutvikling, som er beskrevet tidligere i denne artikkelen, og som kort oppsummert har fokus på å skape en den rette kapasiteten, og en kultur og en sammenheng i hele skolesystemet med den enkelte elevens læring og trivsel som hovedmål (Levin, 2012; Persson & Persson, 2012).

I FLiK-prosjektet kommer denne inspirasjonen blant annet til uttrykk gjennom:

- En systematisk og fokusert teambasert og praksisnær kompetanseutvikling av både ledere og pedagogiske medarbeidere i barnehager, skoler og av medarbeidere fra utvalgte støttetjenester.
- En systematisk bruk av data om barns læring og trivsel både på oppvekst- og enhetsnivå.
- Et sterkt fokus på å etablere profesjonelle læringsfellesskap på den enkelte enheten om arbeidet med pedagogisk analyse (Nordahl, 2011, 2012) og etableringen av bydelsnettverk på ledelsesnivå.
- Målrettede tiltak på å skape et tett samspill og samarbeid dels internt i Oppvekst, internt på den enkelte enhet og mellom enheter, samt mellom oppvekst og ledelse og medarbeidere på den enkelte enhet (Nordahl et al., 2016).

Pedagogisk analyse

I Kristiansand kommune har et viktig utgangspunkt for arbeidet med FLiK-prosjektets mål vært et systemomfattende og sammenhengende tiltak for arbeidet med en pedagogisk analysemodell, som det seneste årtiet blant annet er brukt både av barnehager og skoler i Norge og Danmark (Nordahl, 2005; Qvortrup & Hansen, 2011; Nordahl et al., 2012).

Hensikten med dette tiltaket har vært å bidra til at det i det totale barnehage- og skolesystemet ble utviklet et felles språk og en felles tilnærming til læringsmiljøutvikling, samtidig som det via arbeidet med pedagogisk analyse blir arbeidet med utvikling av kompetanser for å forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk, og at det både institusjonelt og kommunalt blir bygd opp en kultur, der åpenhet, nysgjerrighet, der de tør å feile og være reflekterende overfor sin egen, kollegers eller felles praksis kan være med til å heve den enkelte medarbeiderens kompetansenivå (Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2016).

I dette arbeidet er barnehagen eller skolens medarbeidere organisert i grupper som har preg av et profesjonelt læringsfellesskap når de lykkes. Via fasene i pedagogisk analyse samarbeider barnehagens eller skolens medarbeidere målrettet og systematisk om hva som er hensiktsmessig å gjøre i forhold til for eksempel læringsarenaer som en klasse eller en barnegruppe. Utgangspunktet for dette arbeidet er en kunnskap om at lærings- og atferdsproblemer og andre pedagogiske utfordringer blant annet henger sammen med og kan forklares av en rekke kontekstuelle forhold eller faktorer i og omkring de situasjonene barnehagens eller skolens barn befinner seg i (Ogden, 2003; Nordahl, 2005; Hattie, 2009).

I arbeidet med pedagogisk analyse er det dessuten et viktig fokus at valg av tiltak så langt det er mulig skal være basert på forskningskunnskap om hva som med stor sannsynlighet vil bidra til ønsket resultat (Nordahl, 2011). Arbeidet med pedagogisk analyse ses her som en måte å understøtte en forskningsinformert pedagogisk praksis på (Datnow & Park, 2014).

Den enkelte medarbeidergruppen får i forbindelse med analysearbeidet veiledning og tilbakemeldinger fra veilederne fra de utvalgte støttetjenestene. Disse veilederne har en spesielt viktig rolle i forhold til FLiK-prosjektets suksess og forankring, dels i forhold til medarbeidergruppens samarbeid om pedagogisk analyse og dels i forhold til de generelle tiltakene, veilederne og deres støttetjenester løser i den enkelte barnehagen og skolen (Oppvekst, 2015b).

I relasjon til FLiK-prosjektet og i forhold til det fremadrettede arbeidet med det utfordringsbildet som den andre kartleggingsundersøkelsen (T2) viser, er det viktig at både medarbeiderne og ledelsen på de involverte støttetjenestene sammen med prosjektledelsen i FLiK og stabsfunksjoner i Oppvekst er direkte og eksplisitte om de målene som skal oppnås, og om noen få grunnleggende og absolutt nødvendige tilstander de forventer å se i hver eneste barnehage og skole i Kristiansand kommune (Oppvekst, 2015b).

Kvalitativ studie

Som beskrevet ovenfor spiller de utvalgte støttetjenester i Oppvekst en viktig rolle i arbeidet med å sikre og utvikle kvaliteten på læringsmiljøet i den enkelte barnehagen eller skolen. På bakgrunn av resultatene fra den første kartleggingsundersøkelsen (T1) har det derfor i Oppvekst vært et ønske om å undersøke hvordan de kommunale visjonene og målene om samarbeid og sammenheng, som er en del av FLiK-prosjektet, kommer til uttrykk og blir effektivt på dette nivået av det kommunale barnehage- og skolesystemet (Oppvekst, 2015). I den forbindelse er det i arbeidet med denne studien gjennomført en mindre kvalitativ studie som består av sju semi-strukturerte intervjuer (Kvale & Brinkman, 2009) med sentrale ledelsespersoner fra utvalgte støttetjenester og stabsfunksjoner i Oppvekst.

Formål, design og metode

Formålet med disse sju intervjuene har vært å avdekke de forskjellige informantenes oppfatninger, erfaringer og visjoner i forhold til FLiK-prosjektets mål om å etablere en felles pedagogisk plattform for arbeidet med læringsmiljøutvikling på tvers av barnehager, skoler, utvalgte støttetjenester og stabsfunksjoner i Oppvekst. De spørsmålene som ble brukt i de sju intervjuene har bestått av åpne tematiske spørsmål, som blant annet var inspirert av sentrale styringsdokumenter som for eksempel prosjektplanen for FLiK (Oppvekst, 2012a), de årlige Kvalitets- og utviklingsmeldinger (Oppvekst 2012a, 2013, 2014, 2015b), og forskning om skoleutvikling ut fra en «whole system approach» og betydningen av det nivået, som Oppvekst representerer i forhold til denne tilnærming. Disse spørsmålene fokuserte blant annet på de utvalgte støttetjenesters roller og oppgaver som var knyttet til FLiK-prosjektets overordnede mål, ledelsens erfaringer og holdninger til dette arbeidet, samt nåværende sammenheng og samarbeid mellom de forskjellige spesialtjenestene.

Fem av de gjennomførte intervjuene var enkeltintervjuer, og to intervjuer var med henholdsvis to og tre deltakere. Alle de utvalgte informantene har en eller annen form for ledelsesfunksjon på administrasjonsnivå, noe som også fremgår av oversikten nedenfor:

- Oppvekstdirektør
- Leder av Kompetanseteamet 0–16
- FLiK-prosjektledelsen
- Leder av Pedagogisk Senter
- Enhetsleder og fagleder eller nestleder på Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)
- Enhetsleder på Pedagogisk støtteenhet for barnehager
- Leder av Grunnskolens pedagogiske støtteenhet (GPS)

Samtlige intervju er tatt opp med diktafon og er deretter transkribert med verktøyet HyberTRANSCRIBE. I transkriberingen er både intervjueren og informantens utsagn transskribert ordrett. I behandlingen av de transkriberte intervjuene er informantens utsagn og forklaringer i forhold til studiens fokus deretter markert. Med inspirasjon i Peter Dahler-Larsen (2002) er data deretter komprimert og kategorisert. Hensikten med denne prosessen har vært å oppnå en større datatetthet og dermed å gjøre det enklere å se nøyer på og sette fokus på informantens utsagn i det avsluttende analysearbeidet (Dahler-Larsen, 2002).

Etiske overveielser og validitet.

Det er ikke artikkelens formål eller fokus å gjengi hva hver enkelt informant har sagt eller på annen måte gitt uttrykk for. Hensikten med de sju intervjuene i artikkelen er snarere å gi et samlet bilde av hvordan arbeidet med en sammenhengende og mer helhetspreget læringsmiljøutvikling beskrives og oppfattes av sentrale ledelsespersoner i Oppvekst. Få steder er enkeltutsagn likevel brukt til å illustrere eller understreke et poeng, men det er imidlertid ikke mulig å identifisere hvem som har sagt hva ved noen av disse gjengivelsene.

Samarbeid og sammenheng

I dette avsnittet blir resultatene fra de sju intervjuene presentert. I forhold til denne fremstillingen vil det som sagt være et spesielt fokus på hvordan det i Oppvekst blir samarbeidet om de felles, samlende og mer helhetspregede tiltakene for læringsmiljøutvikling, som via FLiK-prosjektet har foregått i Kristiansand kommune siden 2013 (Oppvekst, 2012a). Gjennom denne fremstillingen vil dessuten de årlige Kvalitets- og utviklingsmeldingenes innhold løpende bli sett i det perspektivet som er nevnt ovenfor. Formålet med dette er å illustrere den sammenhengen som for tiden foreligger mellom de kommunale visjonene og målene om sammenheng og samspill mellom de utvalgte støttetjenester og den reelle praksisen som informantens utsagn er et uttrykk for.

I fremstillingen av resultatene er utsagn fra intervjuene derfor samlet og beskrevet under følgende tre temaer:

- Arbeidet med FLiK-prosjektets hensikt, visjon og mål.
- Sammenheng og samarbeid på administrasjonsnivå.
- Oppbygging av kapasiteten via læringsorienterte og organisatoriske utviklingsprosesser.

I arbeidet med intervjuene er informantenes utsagn omskrevet til et fortellende og beskrivende språk, som ofte samler flere utsagn fra forskjellige informanter i et av de tre temaene. Via disse tre temaene blir det i artikkelen mulig å identifisere noen av de tingene som for tiden ser ut til å være vellykkede i forhold til arbeidet med FLiK-prosjektet og dets målsetninger, og der det stadig er utnyttet potensial og plass til forbedringer i forhold til samarbeidet og samspillet i Oppvekst. Dette har først og fremst en interesse for aktører i Kristiansand kommune, men kan også være en inspirasjon og stoff til ettertanke og dialog for aktører i andre kommuner.

Arbeidet med FLiK-prosjektets hensikt, visjon og mål

Som tidligere beskrevet er det i Kristiansand kommune via FLiK-prosjektet lagt svært stor vekt på å samle ikke bare alle barnehager og skoler, men også alle de forskjellige nivåene av det samlede barnehage- og skolesystemet. I intervjuene refererer stort sett alle informanter i den forbindelse og i flere omganger til den hensikten, visjonen og de effekt-målene som er satt opp for dette tiltaket (Oppvekst, 2012a), samt til de forventningene, oppgavene og kravene som det i den forbindelse er til den enkelte støttetjenesten.

I den sammenhengen er det et klart ønske og ambisjon fra flere av informantene at FLiK-prosjektet ikke blir betraktet som et isolert prosjekt, men snarere som en generell, felles kommunal tilnærming til arbeidet for læringsmiljøutvikling i den enkelte barnehagen eller skolen. Samme markering ses også ganske tydelig i Kvalitets- og utviklingsmeldingen fra 2014, der FLiK-prosjektet ikke får et selvstendig kapittel, men i stedet blir omtalt og beskrevet ut fra de generelle overskriftene og tiltaksområdene som denne meldingen beskriver (Oppvekst, 2014). I utformingen av meldingen fra 2015 understrekes det i tillegg også at ulike kommunale fagpersoner og -miljøer er tatt med i utformingen. Denne meldingen bærer dermed en viktig signalverdi i forhold den kommunale ambisjon om en felles og samlet Oppvekst på bl.a. barnehage- og skoleområdet (Oppvekst, 2015b).

Stort sett alle informantene beskriver imidlertid også at det ikke alltid er så enkelt tenke seg FLiK-prosjektet inn i og sammen med noen av de andre kommunale tiltakene, for eksempel de som blir pålagt kommunene som nasjonale føringer eller andre kommunale tiltaksområder. På samme måte gir flere informanter uttrykk for at det kan være en utfordring å holde fokus, og ikke å sette for mange nye tiltak i gang. Flere av informantenes utsagn vitner dessuten om at det generelt oppleves som at det fortsatt er enda et stykke vei å gå før den kommunale ambisjonen om et samlet barnehage- og skolesystem og dermed også et samlet Oppvekst har lyktes med FLiK-prosjektets visjon, hensikt og mål. Flere informanter refererer i den sammenhengen dels til de store forskjellene mellom enhetene, som både den første kartleggingsundersøkelsen (T1) viste (Nordahl et al., 2013) og som også de nasjonale prøvene avdekket.

Langt de fleste informanter referer også til utfordringen med å få samlet ikke bare barnehager og skoler, men også de forskjellige støttetjenester i ett samlet tiltak som trekker i samme retning. Dette oppleves av flere av dem som ble intervjuet som en ganske krevende oppgave, som kontinuerlig må følges opp og stimuleres av ledelsen i Oppvekst, blant annet gjennom en bedre rammesetting av samarbeidet på organisatorisk nivå.

Sammenheng og samarbeid på administrasjonsnivå

Å gå sammen om felles, samlede og mer helhetspregede tiltak for læringsmiljøutvikling angår som sagt ikke bare de enkelte enhetene, men også det interne samarbeidet i Oppvekst i forhold til å støtte arbeidet i den enkelte barnehagen eller skolen.

Det fremheves, som sagt, stort sett av alle de intervjuede at det er en stor oppgave å få samlet disse forskjellige aktørene i Oppvekst og å få dem til å arbeide mot samme mål. I de fleste intervjuer refereres det likevel også til et før og etter FLiK, sett i forhold til hvor samlet både de enkelte enhetene og Oppvekst før har vært og nå er i forhold til tiltak og initiativer. I intervjuene beskrives dette før i Oppvekst med bilder som «*tykke murer mellom de forskjellige støttetjenester*», «*støttetjenestene våre var som siloer*» eller «*det eksisterte en de-fragmentert praksis mellom de forskjellige støttetjenestene*». Disse bildene stemmer godt overens med en evaluering av kommunens støttetjenester, som ble foretatt av konsulentfirmaet Agenda Kaupang på oppdrag av Oppvekstdirektøren i 2011.

I denne evalueringen blir det blant annet fremhevet: *Mangel på en sammenhengende, kommunal strategisk utvikling og styring, og på en felles faglig pedagogisk plattform.* Rapporten anbefalte dessuten: *At det i kommunen fremover ble arbeidet med å utvikle samspillet og sammenhengen mellom de kommunale støttetjenestene* (Værnor, 2011).

I flere intervjuer refererer informantene dessuten også til forskjellige initiativer og praksiser, som kan være bilder og indikatorer på hvordan det for tiden i Oppvekst via forskjellige forumer blir samarbeidet om barnehage- og skoleutviklingen. Ifølge de intervjuede er det likevel ikke alle kommunale støttetjenester som inngår og inndras like mye i disse forumene. På samme måte er det litt forskjellig om innholdet av de forumene som beskrives nedenfor, oppleves som noen som reelt fremmer et økt samarbeid og sammenheng i Oppvekst, eller om det mer er snakk om koordinering på et mer overordnet plan:

- Husmøter hver fjortende dag med hele oppvekststaben
- Styreutvalg
- Månedlige møter i kompetanseteamet, som er et faglig forum for både barnehager og skoler.
- Halvårlige veiledersamlinger, der veilederne i FLiK-prosjektet møtes for å få nytt faglig påfyll i forhold til deres veilederoppgave, og å koordinere neste periodes veiledning i de enkelte barnehagene og skolene.

Selv om listen ovenfor indikerer at det allerede er mange forumer, så etterlyser flere informanter i intervjuene mer spesifikke samarbeidsmuligheter mellom de utvalgte støttetjenestene, deres medarbeidere og ledelser. I et av intervjuene beskrives dette som: «*at det for tiden i Kristiansand kommune er skapt et systemomfattende tiltak, men ikke et sammenhengende tiltak*». Flere av dem som ble intervjuet gir dessuten uttrykk for at det i Oppvekst på mange måter stadig er snakk om både en felles og en privat praksis, side om side med hverandre. Den felles praksisen handler om FLiK-prosjektet og om pedagogisk analyse. Den private praksisen handler om hvordan de ansatte da arbeider med dette i det enkelte ressursmiljøet.

I intervjuene etterlyser informantene derfor generelt mer samordning- og koordinering, og det uttrykkes også en forundring over hvorfor det i dag stadig er som det er? På samme måte fremhever flere av dem som ble intervjuet hvordan en annen støttetjeneste faktisk kunne bidra med nye vinkler og supplerende ekspertise på et av de områdene eller de oppgavene som en selv ivaretar. I intervjuene kommer behovet for samarbeid til uttrykk blant annet via utsagn fra informantene som: «*man kan godt bli for smal på sitt felt*» og «*vi ville kunne supplere hverandre godt*». I intervjuene er det fra alle informantene et stort ønske om at de kompetansene som er i de forskjellige kommunale støttetjenestene blir benyttet og utnyttet noe mer enn det som er praksis i dag.

Samtidig avslører flere informanter et veldig lite kjennskap til hverandres praksis. Spesielt peker utsagn fra de sju intervjuene på at spesialområdet ikke har spesielt stor kunnskap om normalområdet og omvendt. Dette kommer blant annet til uttrykk i intervjuene ved at ledelsen fra henholdsvis spesial- og normalområdet, generelt alle uttrykker en sparsom og litt klisjéaktig kunnskap om hverandres områder. Noen av informantene beskriver for eksempel en annen støttetjeneste enn deres egen til bare å omhandle fag, mens andre beskriver en annen støttetjeneste til utelukkende å ha et individfokus.

Disse beskrivelsene av hva som karakteriserer en bestemt støttetjeneste stemmer på ingen måte overens med de beskrivelsene informanten/informantene fra den enkelte støttetjeneste selv gir av seg selv og sine medarbeidere. Disse selv-beskrivelsene av den enkelte støttetjeneste vitner om langt flere overlappinger og interesser enn de intervjuede ledelsespersonene ifølge deres beskrivelser av hverandre har for øye.

Oppbygging av kapasiteten via læringsorienterte, organisatoriske utviklingsprosesser I flere intervjuer understreker informantene at hvis kursen skal holdes, og både hensikt, visjon og effektmålene fra FLiK-prosjektet (Oppvekst, 2012a) skal nås, krever det både utvikling av kompetanser hos den enkelte enhetens medarbeidere og ledelse, og utvikling av kompetanser blant medarbeidere og ledelse i den enkelte støttetjeneste. Det beskrives også av størstedelen av informantene at det å lære noe nytt og endre sin profesjonelle praksis med videre ikke bare gjelder de andre, men som en av informantene uttrykker det: «*Vi må alle lære mer og utvikle oss.*»

Flere informanter fremhever arbeidet med pedagogisk analyse, som en inngang til å arbeide med den capacity building - tilnærmingen som kjennetegner FLiK-

prosjektet og dets felles kommunale arbeid med læringsmiljøutvikling. Flere informanter indikerer i den forbindelse et økt felles språk og en felles holdning både i forhold til den veiledningsoppgaven som er knyttet til arbeidet med pedagogisk analyse i den enkelte barnehagen eller skolen, og i forhold til en endret praksis i relasjon til de tiltakene den enkelte støttetjenesten utfører. Ledelsen fra de utvalgte støttetjenestene forteller for eksempel alle om arbeidet med å endre egen praksis i forhold til en mer systemisk tilnærming til de oppgavene de er satt til å ivareta. På samme måte vitner flere utsagn fra informantene om tiltak fra utvalgte støttetjenester som understøtter blant annet samhandling mellom barnehager og skoler via for eksempel overganger, ny praksis i forhold til innstillinger, og fokus på kompetanseforløp som understøtter det utfordringsbildet som blant annet den første kartleggingsundersøkelsen (T1) fra 2013 viste.

Både intervjuene og de kommunale Kvalitets- og utviklingsmeldingene (Oppvekst, 2013, 2014, 2015b) vitner i tillegg om hvordan Oppvekst via aktiviteter som bydelsnettverk, ledersamlinger, kvalitetsutviklingssamtaler og fagoppfølging i den enkelte barnehagen eller skolen forsøker å skape de organisatoriske rammene for et målrettet, systematisk og systemomfattende samarbeid i forhold til å nå de målene som via FLiK-prosjektet er satt for kommunens barnehager og skoler.

I rapporten fra den andre kartleggingsundersøkelsen (T2) fremheves det at en av innfallsvinklene til å arbeide fremadrettet med de utfordringene som annen kartlegging viser, er via en systematisk bruk av data om barns læring og trivsel på alle nivåer av det kommunale barnehage- og skolesystemet (Nordahl et al. 2016). Som det allerede er nevnt, så er flere utsagn fra informantene likevel med på å tegne et bilde av at ikke alle informanter opplever at deres støttetjeneste er trukket særlig aktivt inn i dette arbeidet, hverken i Oppvekst eller i forhold til den enkelte enheten.

Dette gjelder dels medvirkning i de forskjellige samarbeidsforumer i Oppvekst, dels deltakelse i den enkelte enhetens arbeid med egne resultater, for eksempel via enhetens arbeidsgruppe. Dette gir et bilde av at ikke alle støttetjenester like ofte eller systematisk er representert i de forskjellige forumene – både internt i Oppvekst og på enhetsnivå,¹⁶ der det blir arbeidet strategisk med resultatene fra de to kartleggingsundersøkelsene (T1 og T2).

Oppsummering og diskusjon

I denne artikkelen er viktigheten, og betydningen av Oppvekst rolle og oppgave i relasjon til en systemomfattende og sammenhengende barnehage- og skoleutvikling blant annet belyst ved å trekke inn internasjonal forskning. Det forskningen viser oss er blant annet at også stab og støttetjenester i Oppvekst og dermed det arbeidet som foregår på dette nivået av det samlede barnehage- og skolesystemet, kan ha en positiv effekt på barns læring og trivsel (Marzano &

16 Nettopp en større deltakelse av veilederne i forhold til enhetens arbeid med kartleggingens resultater er likevel ifølge flere av informantene for tiden i fokus som et viktig utviklingsområde.

Waters, 2009; Mehlbye, 2010; Leithwood & Louis, 2012; Leithwood, 2013). På samme måte kan begreper som profesjonell kapital og capacity building via profesjonelle læringsfellesskap bidra til å forstå og få øye på hvordan også arbeidet på administrasjonsnivå kan kvalifiseres, organiseres og videreutvikles.

I Kristiansand kommune har de via FLiK-prosjektet latt seg inspirere av noen av disse internasjonale strømmingene som for kommunen innebærer mer felles, samlede og helhetspregede tiltak for læringsmiljøutvikling enn det hittil har vært tradisjon for. Resultater fra den andre kartleggingsundersøkelsen (Nordahl et al., 2016) viser i den forbindelse at Kristiansand kommune via FLiK-prosjektet på mange områder har oppnådd positive resultater, men at det fortsatt er et stykke vei å gå før de er i mål med den visjonen og de målene som i 2013 ble etablert ved FLiK-prosjektets oppstart (Oppvekst, 2012a).

I forbindelse med det pågående arbeidet med FLiK-prosjektet, og med utgangspunkt i resultatene fra T1 (Nordahl et al., 2013) har fokus i denne artikkelen spesielt vært på samarbeid og samspill mellom de kommunale støttetjenester som har en veiledningsfunksjon i FLiK-prosjektet, og som i det daglige på forskjellig vis bistår den enkelte enheten med ressurser, samarbeid og fasilitering i forhold til arbeidet med å skape et læringsmiljø som lever opp til både de nasjonale og kommunale målene om barns læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2012, 2015; Oppvekst, 2012a).

Resultatene fra de sju intervjuene indikerte i tråd med Kvalitets- og utviklingsmeldingene (Oppvekst, 2012, 2013, 2014, 2015), samt resultatene fra T2 (Nordahl et al., 2016) at oppvekstssektoren i Kristiansand kommune via FLiK har lyktes med at få startet mer felles, samlende og helhetspregede tiltak for læringsmiljøutvikling. Mange utsagn fra de intervjuede informantene indikerer i den forbindelse dels en svært tydelig og målrettet ledelse av Oppvekst i forhold til FLiK-prosjektet, dels en ledelse av de utvalgte støttetjenestene som ikke er i tvil om den kommunale retningen, og de forventningene som stilles til deres medarbeidere og til dem selv som ledere.

Alle de intervjuede informantene bar dessuten preg av en åpenhet og oppmerksomhet i forhold til også å fortelle om de utfordringene som foreligger å skulle arbeide mer systemomfattende og sammenhengende som de må via FLiK-prosjektet. Det er i den forbindelse viktig å understreke at disse utfordringene også handler om at den enkelte støttetjeneste kan ha oppdrag og interesser som kan trekke i andre retninger enn det FLiK-prosjektet gjør, og at det derfor kan oppleves som vanskelig å få plass til i forhold til prosjektets innsatsområder og fokus.

Ut fra intervjuene er det spesielt pedagogisk analyse og det systemiske kunnskapsgrunnlaget som denne tilnærmingen hviler på, som også blant de utvalgte støttetjenester i Oppvekst er blitt til et felles språk og en felles holdning til arbeidet med læringsmiljøutvikling i både barnehage og skole. De forskjellige støttetjenestene bidrar i den forbindelse alle via deres veiledningsfunksjon om pedagogisk analyse til den enkelte medarbeidergruppens arbeid med å analysere utfordringer som knytter seg til utfordringer i undervisningen, den pedagogiske

praksisen og læringsmiljøet. På samme måte vitner utsagn fra stort sett alle intervjuer på at dette arbeidet med pedagogisk analyse og den tenkningen som ligger bak, også har preget løsningen av og tilnærmingen til en del av de andre oppgavene den enkelte støttetjenesten utfører. Dette kan på mange måter forstås som positive indikatorer på det som Fullan kaller «Walk the talk» og «Talk the walk» (Fullan & Quinn, 2015). Resultater fra både den første og andre kartleggingsundersøkelsen og de andre tre kvalitative casestudiene som er presentert i de forrige kapitler i denne rapporten, indikerer likevel at det fortsatt er et stykke vei å gå før disse tankene, intensjonene og handlingene også kontekstualiseres som en endring av praksis på enhetsnivå. Det handler derfor om å «Holde ut og holde kurs», noe som også er tittelen på rapporten for den andre kartleggingsundersøkelsen i 2015 (Nordahl et al., 2016).

Det antas også at nettopp samarbeidet og samspillet mellom de kommunale støttetjenestene er en viktig forutsetning for at Kristiansand kommune i rollen som barnehage- eller skoleeier kan klare den viktige oppgaven det er å sikre kvalitet i hver eneste barnehage og skole, og å være med på å skape forutsetningene for at alle enhetene og ikke bare noen lykkes i deres arbeid med det enkelte barnets læring og trivsel.

Både de sju intervju og Kvalitets- og utviklingsmeldingene (Oppvekst, 2012, 2013, 2014, 2015) viser at mye er igangsatt i Oppvekst i forhold til å støtte arbeidet på den enkelte enheten, samtidig indikerer resultatene fra intervjuene at det stadig er plass til forbedringer, blant annet i forhold til de strukturene og kulturene som gjelder samarbeid og samspill internt i Oppvekst. I den forbindelse kan en tilnærming som lateral capacity building som understøtter utviklingen av sosial kapital – for eksempel via profesjonelle læringsfelleskap mellom medarbeidere og ledelse fra forskjellige støttetjenester, eventuelt også inspirere til det fremtidsrettede arbeidet med å utvikle samarbeid og den sammenhengen mellom de kommunale støttetjenester som omhandler forskningsbasert læringsmiljøutvikling på den enkelte enheten.

Medarbeidere og ledelse på den enkelte støttetjenester er på mange måter for tiden eksperter på hver deres praksis, men som det allerede er nevnt, i mange sammenhenger er de fortsatt uvitende om hverandres praksis. Det kan derfor være vanskelig å gjennomskue hvor og hvordan medarbeidere og ledelse i de forskjellige utvalgte støttesystemer kan koble seg på andres praksis i forhold til det kommunale arbeidet med mer samlande og helhetspregede tiltak for læringsmiljøutviklingen. Muligheten for dette avhenger ikke bare av den enkelte støttetjeneste i fremtiden, men er også en oppgave for ledelse og sentrale stabsfunksjoner i Oppvekst som for eksempel prosjektledelsen i FLiK. Risikoen ved manglende sammenheng og samarbeid kan være at den viktige sammenhengen og helheten i arbeidet med barn og elevers læring og trivsel mistes av syne.

I Oppvekst i Kristiansand kommune finnes derfor stadig en mulighet eller et uutnyttet potensial som blant annet handler om fortsatt å utvikle samarbeidet og sammenhengen mellom de utvalgte støttetjenestene med det formål å fremme arbeidet med barns læring og trivsel på den enkelte enheten.

Referanser

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Hawkey, K. & Greenwood, A. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES Research Report RR637. Bristol: University of Bristol. www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf
- Childress, S., Elmore, R.F., Grossman, A.S. & Johnson, S.M. (2007). *Managing School Districts for High Performance*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Educational Press.
- Dahler-Larsen, P. (2002). *At fremstille kvalitative data*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Darling-Hammond, L. & Brasford, J. (red.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be able to do*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- DuFour, R. & Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last: Systemic PLCs at Work*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- DuFour, R. & Marzano, R. (2015). *Ledere af læring – hvordan ledere i forvaltning skole og klasseværelse fremmer elevers læring*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Fullan, M. (2005). *Leadership og sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go – The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teacher College, Columbia University.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Fullan, M. (2015). Oplæg på konference i Program for læringsledelse den 6. oktober 2015.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta – Analyses Relating to Achievement*, kapittel 7. "The Contribution from the Teacher". Routledge.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Interview – introduktion til et håndværk*. København: Gyldendal Akademisk.

- Katz, S., Earl, L.M. & Jafaar, S. (2009). *Building and Connecting Learning Communities – the Power of Networks for School Improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Leana, C.R. & Pil, F.K. (2006). Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366.
- Leana, C.R. (2011). *The Missing Link in School Reform*. Stanford, California: Stanford Social Innovation Review.
- Leithwood, K. (2013). Strong Districts og their Leadership – a Paper Commissioned by The Council of Ontario Directors of Education and The Institute for Education Leadership.
<http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>
- Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 289–303. Sage Publications.
- Levin, B. (2012). *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*. 3. utg. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S.E. (2012). *Investigating the Links to Improved Student Learning – Final report of Research Findings*. Minneapolis, Minnesota, Ontario, Toronto, and New York, NY: University of Minnesota, University of Toronto og The Wallace Foundation:
<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Marzano, R.J. & Waters, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Mehlbye, J. (2010). Den højt præsterende skole – Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund. AKF. Lastet ned den 9. desember 2015 fra:
http://www.kora.dk/media/271589/udgivelser_2010_pdf_5026_hoejt_praesterende_skole.pdf
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company. Lastet ned den 10. oktober 2015 fra:
http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools
- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. NOVA rapport nr. 19/05. Høgskolen i Oslo (HiO). Lastet ned den 23. oktober 2015 fra: <http://www.hio.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og>

arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2005/Laeringsmiljoe-og-pedagogisk-analyse

Nordahl, T. (2011). Pedagogisk analyse – Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell for å møte utfordringer i grunnskolen. Elverum: Senter for praksisrettet utdanningsforskning, Høgskolen i Hedmark (HiH).

Nordahl, T. (2012). *Det vet vi om pedagogisk analyse: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T., Aasen, A.M., Sunnevåg, A.-K. & Qvortrup, L. (2012). *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler: Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008–2011*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L.S. & Hansen, O. (2014). Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013. FULM vol. 1, 2014. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag:
<http://vbn.aau.dk/da/publications/resultater-fra-kartleggingsundersokelse-i-kristiansand-kommune-2013%28b92621a9-e2ed-4d74-a130-f7ab0240190f%29.html>

Nordahl T., Sunnevåg A.K., Qvortrup L., Hansen L.S., Hansen O., Lekhal R. & Drugli M.B. (2016). *Hold ut og hold kursen – resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2015*. FULM, vol 1, 2016. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag:
<http://vbn.aau.dk/da/publications/hold-ut-og-hold-kursen-resultater-fra-kartleggningsundersokelse-i-kristiansand-kommune-2015%28b3499772-25f8-47ac-bb94-3d09bf4c8f12%29.html>

Oppvekst (2012a). Prosjektplan for Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand (FLiK). Oppvekstssektoren. Lastet ned den 10. oktober 2015 fra:
<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/planer-og-prosjekter/prosjektplan-flik.pdf>

Oppvekst (2012b). Kristiansandsskolen – Kvalitets- og utviklingsmelding. Kristiansand: Oppvekstssektoren. Lastet ned den 10. oktober 2015 fra:
[http://pedsenter.no/web/pedsenter.nsf/%28ntr%29/A42B7D3602B5ACC1C1257A60002FC734/\\$File/kvalitet120509.pdf](http://pedsenter.no/web/pedsenter.nsf/%28ntr%29/A42B7D3602B5ACC1C1257A60002FC734/$File/kvalitet120509.pdf)

Oppvekst (2012c). Forslag til handlingsprogram 2012–2015 for Oppvekst. Kristiansand: Oppvekstssektoren i Kristiansand kommune.

Oppvekst (2013). Kvalitets- og utviklingsmelding. Kristiansand: Oppvekstssektoren i Kristiansand kommune. Lastet ned den 12.10.2015 fra:
<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/skole-og-sfo/pedagogisk-senter/kvalitetsmeldingen-2013---pr--28-08-13.pdf.pdf>

- Oppvekst (2014). Kvalitets- og utviklingsmelding. Kristiansand: Oppvekstssektoren. Lastet ned den 12.10.2015 fra: <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/skole-og-sfo/pedagogisk-senter/kvalitetsmelding-juni-2014.pdf>
- Oppvekst (2015a). Forslag til handlingsprogram 2015–2018 for Oppvekst: <http://www.kristiansand.kommune.no/Documents/HP-forslag%202015-2018/Forslag%20HP%202015-2018 oppvekst.pdf?epslanguage=no>
- Oppvekst (2015b). Kvalitets- og utviklingsmelding. Kristiansand: Oppvekstssektoren. Lastet ned den 10. oktober 2015 fra: <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/kvalitets--og-utviklingsmelding-2015.pdf.pdf>
- Persson, B. & Persson, E. (2013). *Inklusion og Målopfylldelse – utvikling for alle elever*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Qvortrup, L. (2015). *Det ved vi – forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Qvortrup, L. & Hansen, O. (2011). «Vejen til en bedre skole.» Kronikk i *Politiken*, 2. juni 2011. <http://politiken.dk/debat/kroniker/ECE1297869/vejen-til-en-bedre-skole/>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Utdanningsdirektoratet (2012). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Lastet ned den 30. september 2015 fra: <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) – Prinsipper for opplæringen. Lastet ned den 30. september 2015 fra: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Værnor, K.E. (2011). *Evaluerings av støttetjenester og spesialtjenester i oppvekstssektoren*. Stabekk: Agenda Kaupang

FULM:

Forskningsinformert utvikling av læringsmiljøer

Vi står midt i et nytt utviklingsparadigme for grunnskoler, barnehager og utdanning på ungdomstrinnet og utdanningsadministrasjoner som er forskningsinformert utvikling av læringsmiljøer.

I dette paradigmet spiller utdanningsforskningen en viktig rolle. Den leverer forskningsbasert kunnskap om hva som med stor sannsynlighet virker best i den pedagogiske praksisen, og hvordan barn og elevers læring kan synliggjøres. Den leverer et evidensbasert kunnskapsgrunnlag for barn og elevers læring og trivsel. Og den samler sammen forskningsresultater slik at vi får stadig større innsikt i hvilke pedagogiske tiltak som har størst effekt i forhold til barn og elevers læring og trivsel.

I FULM-serien blir resultatene fra forsknings- og utviklingsprosjekter i Danmark, Sverige og Norge dokumentert. Disse prosjektene gjennomføres ofte i samarbeid mellom LSP (Aalborg Universitet), RCIW (Högskolan i Borås) og Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark (HiH). Til sammen har disse tre forskningsmiljøene dannet alliansen SERA (Scandinavian Education Research Alliance), som står bak utgivelsen av FULM (Forskningsinformert utvikling av læringsmiljøer). I FULM-serien dokumenteres resultatene fra disse forsknings- og utviklingsprosjektene i form av forskningsrapporter fra prosjektene og tematiske