Resultater fra fire kvalitative casestudier FLiK-prosjektet Kristiansand kommune

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

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):

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.

Downloaded from vbn.aau.dk on: June 15, 2020
Resultater fra fire kvalitative casestudier

FLiK-prosjektet
Kristiansand kommune
2016

Vibeke Christensen
Line Skov Hansen
Anne Kostøl
Bengt Persson
Elisabeth Persson

FULM

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG
Resultater fra fire kvalitative casestudier

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

Skrifterieredaksjon:
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kapittel 1: Elevers ulikheter som pedagogisk praksis</th>
<th>12</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sammendrag</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Studiens fokus og disposisjon</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Normalitetsbegrepet</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Flere avvikere?</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Hjerneforskning og nevrodidaktikk</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>En ny normalitetsdiskurs</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>En svensk referansestudie</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Studiens formål, design, teori og metode</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>Teoretiske utgangspunkt</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>Forskningsetiske overveielser og validitet</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Resultater</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>Konklusjon og diskusjon</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Referanser</td>
<td>31</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kapittel 2: Skoletrethet eller fagtrethet?</th>
<th>34</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sammendrag</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>Bakgrunn</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>Andre undersøkelser</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>Motivasjon og interesse</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>Design, data og analyse</td>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td>Resultater og diskusjon</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>Hva forteller spørreskjemaene?</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>Fagets innhold og egenart</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>Undervisningen i faget</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>Oppfatning av skolen og dens funksjon</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td>Medbestemmelse, medutforming og medvirkning</td>
<td>48</td>
</tr>
<tr>
<td>Variasjon og struktur i undervisningen</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>Å «få det til»</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>Relasjoners betydning</td>
<td>50</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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
Sammenheng ....................................................................................................... 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
Smiles betydning ............................................................................................... 59
Barnas opplevelse av barnehagen ....................................................................... 59
Språk og kognitive prosesser ............................................................................ 59
Fra kvantitativ kartleggingsundersøkelse til kvalitativ mikrostudie ............ 60
Et blandet metodedesign .................................................................................... 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
Sammenheng ....................................................................................................... 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


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 forskningsbaseret skoleudvikling 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

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 samvær- 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 segregereende 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**


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 kompetanseutviklings tiltak for medarbeidere på alle nivåer av det kommunale barnehage- og skolesystemet. Forskningsstilknynningen 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
Kartleggsundersøkelser i FLiK-prosjektet


Resultatene fra den første kartleggsundersøkelsen 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 kartleggsundersøkelsen 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
Skoletrett 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 struktureret som artikler med følgende innhold og forfattere:

1. Eleveres ulikheter som pedagogisk tilnærming – en casestudie /av Bengt og Elisabeth Persson, Högskolan i Borås, Sverige


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


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.).

Utvælgelsen 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).

Forskningsens 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 oppvekstleder 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


http://vbn.aau.dk/da/publications/resultater-fra-kartleggingsundersoekelse-i-kristiansand-kommune-2013%28b92621a9-e2ed-4d74-a130-f7ab0240190f%29.html


Kapittel 1:
Elevers ulikheter som pedagogisk praksis
- en casestudie

av Bengt Persson og Elisabeth Persson, Högskolan i Borås

Sammendrag

Resultatene viser at det ikke er noen større forskjeller mellom de profesjonelle utøvernes snakk om normalitet og avvik på skole A. Det er også påfyllende 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

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 året 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 diagnostiseringstilværelsen i barnehagen og skolen og hva dette får for pedagogiske konsekvenser. Det innebærer at normalitetsånden er sentralt og blir historisk og vitenskapelig belyst. Her tar vi opp diagnostiseringstilværelsen som en biologiske og medisinske aspekter, slik som den 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 note 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 nå 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 ønskværdig.

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. Eksempelvis var det store meningløse 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 maktpotensial hadde rett til å stigmatisere en så stor del av befolkningen.


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 skyldte 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 eksplicitt uttrykt, men som kan ligge bak interveneneringen 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 omtanken 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 atskillse 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 hevded 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 stillingtaken.


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 tyvnetall 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).


Den såkalte «bekymringsindustrien» gjør store penger på omtenksomme foreldres bestrebler 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 innnevret. Pettersvold og Østremes standpunkter har fått omfattende kritikk, ikke minst fra forskere med spesiell kunnskap om barns tidlige språkutvikling. Debatten viser hvor spanningsfylt 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


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 ønskvært og som grunn til å unnvike segregere av løsninger. 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 avviksdiskurset avgjørende betydning for hvordan den pedagogiske praksisen blir gjennomført.

Skolens bedømmelser og beslutninger i spørsmål som disse er i stor grad følgesomme. 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 dannelse gjennomføres i Essunga kommune i Sverige, og vi redegjør kortfattet for relevante deler av denne studien nedenfor.

Resultat fra Essunga-studien i korthet


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 klartet 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 engasjerde 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 FN-s 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 kunnskapssmessige 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 bestrebelsler 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 kunnskaps utvikling 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 bemerkelsesverdige 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 å 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 profesionalitet 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.


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 risikosonen under og etter skoletid. Elevcoachen inngikk i elevenes helsetiltak, og han konsentrerte arbeidet på forebyggende tiltak. I oppgaven inngikk også å følge opp på elevene på gymnaset.


2 Ved tiden for ferdigstilelsen 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.  

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 skole
- 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 svensk 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


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 analyseret 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 må der ord og begrep, uttrykk og sammenhenger 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 begrep, kategoriseringers- 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 strukturerede klasseromsobservasjoner gjennomført. I forbindelse med disse er utformelle 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 opptakelsesområdnes sosiale og økonomiske forutsetninger. At slike faktorer kan ha betydning for hvordan det pedagogiske arbeidet blir håndtert, er selvfølgelig. 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 grunne med 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 autentiske uttalelser med empirien fra skolene som bakgrunn. Dette skulle kunne uttrykkes som at resultatene har god valititet i sin kontekst.

Et ytterligere spørsmål som det er viktig å ta opp i denne sammenhengen handler om forskningssetikk. 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 profsosutøvere at de intervjuede uttaler seg. Nøt 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 utformelle samtalen representerer på den måten institusjonene Alfaskolen og Betaskolen mens individene er av mindre interesse.

**Resultater**

Av resultatredgjørelsen 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 fylles tankestil preger profesjonsutøvernes snakk om og gjennomføring av den praktisen som reelt sett blir utført. Det bildet som trer frem av den respektive enheten under de gjennomførte intervjuene styrkes av de utformelle samtalen som er gjennomført under besøket, og den observerte praktisen 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 fremkomer 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 («læringsutbytte av å være i et lærermiljø sammen med andre». Selve «kartleggingsperioden» når en elevs har behov for systematisk utredning eller når feedback og oppfølgning 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 en 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 «brårker og forstyrer undervisningen, ikke klarer å følge undervisningen, ikke har forstått lærerens instruksjon, konsentrasjonen er periodisk dårlig eller de har behov i noe eller noen fag». «At elever plukkes ut er vår praksis her.»

Ingen mål eller bestrebelsker beskrives fra noen av beslutningstakerne angående at de elever som for kortere eller lengre perioder skiller fra sine klassemønster i ett eller flere fag skal kunne følge ordinær undervisning sammen med klassemønsteren 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

Diagnoser
På begge skolene ser vi at det har vært en økning av antall elever med ulike diagnoser i løpet av de to seneste årene. 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».


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 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 at 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 deltagende 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 samtalene som ble først 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 viter elevener 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 gymnasets 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 strukturerete».

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


Krv 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 problemlikne 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 videreformidles mellom berørte lærere og fremheves som svært viktig. På Betaskolen handler det om informasjonsutveksling mellom kontaktlærer, faglærere og spesialpedagog.

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 skyde på når de hindringene som de selv hadde opplyst fantes i undervisningen var blitt fjernet.

Inkluderer
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 tankestilen 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.

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 resultatoppnåelse. Poenget har i stedet for vært at ved hjelp av en institusjonsteoretisk begynnelsel å se på de to virksomhetene som netttopp 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.

Når det gjelder den spesielle støttens formål, sammenfaller tankestilene i begge skolene, noe som imidlertid ikke gjelder selvegiennomføringen. 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 synsmåtenes som finnes blant skolens personale om hvordan elevs problemer skal håndteres, hemmer virksomhetens effektivitet og utvikling. Det skal imidlertid poengteres at den sterke fokuseringen på felles pedagogisk linje ikke sjelden anvendes som forklaring på vanskelighetene. 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 periodvis 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.


Referanser
Doi: 10.1080/00131911.2015.1058752


Kapittel 2:
Skoletretthet eller fagtretthet?
– et studie av elevers motivasjon og interesse for skole og fag

av Vibeke Christensen

Sammendrag

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 norske og matematikk, men det var for begge fagens 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 ‘skoletrøtte’».»
De fleste elevene liker spesifikke fag. Når det snakkes om at barn kan være «skoletrøtte», burde en snarere snakke om at barn er «fagtrøtte» (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.


Andre undersøkelser


Elevundersøkelsen 2011 og 2012 bekrefter funnet i FLiK-undersøkelsen at omkring 20 % av elevene ikke er motiver 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 mestrings 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 mestrings som også er umotivert, men denne analysen er dessverre ikke laget av datamaterialet i Elevundersøkelsen.


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.


Motivasjon og interesse

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

Figur 1. Taksonomi over menneskelig motivasjon – her sammentenkning 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 nyttelse 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 reguleringsuttrykk, som utgjør den ytre påvirkningen.

External regulation er knyttet til ønsket om å oppnå belønning eller 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.

Introjektion 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 reguleringsuttrykk forholdsvis 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.


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


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 erfaringsene 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).

Mestringsforventningene er menneskets autentiske erfaringer med tidligere arbeid med lignende oppgaver. Disse erfaringsene 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).

Modell-læring kalles også vikarierende erfaringer og dekker over forholdet at eleven kan bygge opp en tro på eller mistillit til suksessfull oppgaveløsning ved å iakta hvordan andre han sammenligner seg med lykkes med å løse oppgaven. Modellen betyr at 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 fiasco (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 kan samle 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 innlevet 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.


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 spørre-skjemaundersøkelse og observasjon av norsk- og matematikkundervisning utgjør sekundære data. Utvelgelsen av de deltakende skolene er foretatt av Thomas Nordahl i samarbeid med de prosjektansvarlige i LSP (Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis). 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 uttalelser. I stedet får utvalget av nettopp disse to deltakende skolene faktoren alder til å tre frem ettersom det er snakk om et barnetrinn og et ungdomstrinn.

De deltakende 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.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Antall besvarelser</th>
<th>5. klasse</th>
<th>6. klasse</th>
<th>9. klasse</th>
<th>10. klasse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Antall intervjuer</td>
<td>23</td>
<td>38</td>
<td>18</td>
<td>19</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 kjener slik at elevene har kunnet svere 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 forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Aalborg Universitet. Laboratoriet ledes av professor Lars Qvortrup.
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 besvarelserne blir elever som antas å kunne belyse hypotesen om at elever snarere er fagtrette 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, likeom 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 intervjuen har det deltatt en skolelærer, 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.


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

Dette avsnittet inneledes 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 två nivåene. Imidlertid sannsynliggjør sammenligning med lignende lengdesnittundersøkelser 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 fagtrette 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. Etter denne delområdet er det en del med en nøytral holdning og én elev på ungdomstrinnet som betegnes som lei av både skolen og de viktigste fagene. Det er altså en viktig 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 skoletrethet som lei av alt ved skolen, må spørreskjemaundersøkelsen avvise begrepet skoletrethet, men hvis vi definerer det som fraværet av glede ved de store fagene, så er sannsynlig for at 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 intervjueene belyser om de også ut fra andre parametre kan betegnes som skoletrette.

Fagets innehod og egenart
Intervjuene innledes i alle tilfeller med at elevene forteller om hva de synes om skolen. Elevene på mellomstrinnets 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 elevene. I vurderingen av fagene er det større overensstemmelse mellom de to datakildene.

Norsk og matematikk er ikke de viktigste fagene for alle elevene, 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 samfunnssfag, idrett, kunst og håndverk og mat og helse. I noen tilfeller tegner det seg et bilde av elevener som ikke liker norsk, men at de liker andre fag, for eksempel engelsk, noe det er viktig å merke seg for.

Undervisningen i faget
Det finnes altså en rekke elevene som er indre-motivert for fag på grunn av det faglige innholdet eller fagets egenart. Men det finnes også en mindre gruppe elevene 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 elevene på barnetrinnet angir at de får lyst til å jobbe med norsk når læreren har planlagt stafett eller andre konkurranser. En annen elev på barnetrinnet er bevisste om at læreren kan imøtekomme elevenes indre motivasjon selv om det er den sterkeste drivkraften. De autonome formene for motivasjon ligger nærmest den indre motivasjonen, og de er sterkere drivkraft enn de kontrollerte motivasjonsformene. Derfor er det interesserant å forfølge hvordan det integrerte

FLiK-prosjektet // Kristiansand kommune 2016
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 hovedpartens 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.


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 elevener 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 skriving 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 skriving. Enkelte elevener 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 undervisnings innhold og form som en motivasjonsmulighet. Netttopp 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 mestningsforventninger kan oppveies av forventning til mestrings 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 perioden har også 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.

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 forbinder 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 arbeidsformene den langt overskyggende formen for medutforming som elevene nevner. Denne innflytelsen bedømmer elevene som positiv, og det blir antatt at mestningsforventning har innflytelse på det konkrete valget.

På bakgrunn av intervjuene kan det være vanskelig å skille mellom medvirkning og medutforming fordi elevenes uttalelser og opplevelser igjen viser at det ikke nødvendigvis blir tydelig om det i medutformingen 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 gjenomgang 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 iakttagelsen 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 artikkelenes 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. Aktiviteten 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 here 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.


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 arbei det – og av den grunn er sammenligning rimelig.

Selv om hovedparten av de spurtene 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 mellomlønnselev ser 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 trettet. 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.


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

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 drepende for motivasjonen når læreren snakker i for lang tid. Omfanget av taletid er problematisk på forskjellige måter. De elevate som har lett for faget blir trette av alle gjentakelsene og vil gjerne i gang med å jobbe selv. De elevate som har vansker i faget, kan godt ha brukt 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 elevate ikke er skoletrette, men i stedet fagrette, noe som undersøkes ved å se på sammenhengen mellom holdning til skole og fag, herunder hva som påvirker elevate sine motivasjoner.

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 skoletrettet. Forstås skoletretthet som manglende lyst og motivasjon på de to store fagene, må flere elevate betegnes som skoletrette, men i denne gruppen vil vi også finne elevate 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. Skoletretthet finnes. Samtidig gir resultatene imidlertid anledning til å se nærmere på fagrettheten på grunn av dets omfang. Fagretthet 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 fagretthet. Det forekommer altså hensiktsmessig å konsentrere seg om fagretthet, og her peker resultatene i tillegg på forskjellige handlingsmuligheter for lærerne.

Fagrettheten har størst omfang på ungdomstrinnet. Den kan skyldes manglende interesse for faget og fagets egenart, men retthet 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 interesser, det vil si mediering av deres objektive og subjektive interesser, jf. Persson og Persson (2012). Prosentregning vil for eksempel være

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 mestningsforventninger.
- 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 verdi 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 læringssmiljøet og må utvikles i relasjon til den enkelte skoles og klasserommets innredning.


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

Referanser


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 skåner 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 synesvide 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 intervjuer av informanter omfatter 2 styrere, 4 personalgrupper og 23 barn fra 4 til 6 år. Studien bekrefter og utdypere 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 ustrukturerede aktiviteter eller svært styrede aktiviteter og få interaksjoner mellom voksne og barn.

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). FN's 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 motiv, 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 innledingen setter 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 formuléringsplanet 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 barnehagenes 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 åring, og så mange som 80,7 % av alle 1-2 åring 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 resultatkvalitet, og til sammen påvirker disse kvalitetsområdene hvilket barnehagetilbud barna faktisk får.

Interaksjoner mellom voksne og barn

I barnehager som defineres til å ha lavere kvalitet, preges læringsmiljøet av å være enten svært struktureret eller ustruktureret uten tydelige mål for aktivitetene. Hverdagen er enten voksen- eller barnestyrt, 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

Både kvalitet på og frekvens av interaksjoner mellom voksne og barn

Læringsmiljø
I et læringsmiljø som kjenner ektes 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 av et 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.

Smilets betydning


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 at al., 2005; La Paro et al., 2009; Drugli,
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


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 research, different samples for different stages of the research” (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 uttype 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 datainsamlingen 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 dybere og bredere forståelse. I matriisen 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 gjerde 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

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 hverdags situasjoner, og intervju av personale, styrere og barn fra 4–6 år i begge barnehagene.

Observasjoner


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 samlings/styrt aktivitet og to måltider. I barnehage Y ble det observert fem frilekssituasjoner, tre samlings 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 motiver 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 til 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 varierer. Det ble benyttet strukturerete intervjuguidet 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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Metode:</th>
<th>Observasjon</th>
<th>Gruppeintervju av personale</th>
<th>Intervju av styrer</th>
<th>Intervju av barn (4–6 år)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Tema</strong></td>
<td>Fagdidaktiske og sosiale innsatser:</td>
<td>Fagdidaktisk inkludering Motivasjon og læring Faglig, sosial og personlig inkl.</td>
<td>Lederollen Barns utvikling og læring i bh. Profesjonelle voksne</td>
<td>Hva karakteriserer en god bh? Hva karakteriserer en god bh. lærer?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Interaksjon v/b</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Adferd/ Atmosfære</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Organisering</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Måleinstrumen t | 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


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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Antall til stede</th>
<th>Barnehage X: 09.00–09.20</th>
<th>Barnehage Y: 08.45–09.20</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vandringer barn &amp; 10</td>
<td>2 barn (3–6 år), 1 voksen</td>
<td>11–19 barn (1–6 år), 3 voksne</td>
</tr>
<tr>
<td>Vandringer voksne &amp; 0</td>
<td>0 barn (3–6 år), 1 voksen</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>Korreksjon atferd</td>
<td>2</td>
<td>30 (én av de voksne)</td>
</tr>
<tr>
<td>Smil, humor, glede</td>
<td>Preger hele observasjonen</td>
<td>4 (?)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**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 observasjonene 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Barnehage X:</th>
<th>Barnehage Y:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>9 barn 4–6 år, 2 voksne</td>
<td>11 barn 4–6 år, 2 voksne</td>
</tr>
<tr>
<td>Barn henvender seg til voksen</td>
<td>26</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Voksen henvender seg til barn</td>
<td>16</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Voksen følger barnets initiativ</td>
<td>17</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Voksen stiller åpne spørsmål</td>
<td>11</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Voksen stiller lukkede spørsmål</td>
<td>2</td>
<td>10</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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.

Intervju
I begge barnehagene bekrefter personalgruppene og styrerne hverandres uttalelser.

Barnehage X

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 voksnem, 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 samsen for struktur, når den er fast gir det trygghet for ungene ...». Styren 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».


Barnehage Y
Informantene i barnehage Y vektlegger barns sosiale kompetanse og lek, og de er opprett 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 opprett av samlingsstunder. En barnehagelærer sier: «Samling er ikke viktig, faktisk … den er ikke det viktigste. Det viktigste er å skjermere 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 opprett av at å gi enkeltbarn god respons på sine emosjoner, svarer en informant: «Vi er en selvstyrte 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 de 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 hjelpestanser, 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 personalalet i større grad kan ha felles fokus på barnas sosiale kompetanse. Videreutvikling av personalets kompetanse skjer ved at enkelt personaer 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 interesseret i spørsøkene 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.


Også i barnehage Y knytter barna sine svar til dagens opplevelser, men de bruker i større grad enkelstord 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 syng.» 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 dyttar og slår og sparkar, 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:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Barnehage X</th>
<th>Barnehage Y</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Intervju sty rer</strong></td>
<td>Opptatt av organisering for å sikre innholds kvalitet, vektlegger forsinkningsbasert kunnskap og å heve personalets kompetanse i fellesskap Ressurs- og læringsorientert</td>
<td>Opptatt av at både barn og personalet skal ta ansvar og være «selvgående», økonomi, barn og familier med utfordringer Problemorientert</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Intervju personalgrupp er</strong></td>
<td>Vektlegger faglig og sosial læring, relasjoner mellom v/b, gi støtte til barns emosjoner og å tilpasse innhold og arbeidsmetoder til barna</td>
<td>Vektlegger barns sosiale kompetanse, vennskap og lek, er opptatt av at barna skal være selvstendige</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Intervju barn</strong></td>
<td>Fokusert og utholdende, godt ordfør åd og setnings oppbyggig Tillitt til bh og voksne, ønsker at de voksne skal leke med dem, tilbakemeldinger om en inkluderende praksis</td>
<td>Mindre fokusert, viser liten interesse og/eller forståelse i intervju situasjonen 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</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Observasjoner</strong></td>
<td>Proaktive voksne, aktive barn</td>
<td>Mer passive voksne, mange passive barn</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Voksnes ansvar for barns trivsel og læring</td>
<td>Bars ansvar for egen trivsel og læring</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Voksne er der barna er</td>
<td>Svært mye vandring av barn og voksne</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Aktiviteter der begreper og sammenhenger blir utvidet, delt opp merk som</td>
<td>Lite kommunikasjon og interaksjon mellom barna og barn og voksne, ikke delt oppmerkommomhet</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gjennomgående vennlig atmosfære, både aktivitet og ro</td>
<td>Kaos, korreksjoner, gråt, men også glede og gode smil</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tydelig struktur, læringsmateriell</td>
<td>Utydelig struktur eller svært struktureret, læringsmateriell i lukkede skap som er</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Etiske betraktninger og validitet


Oppsummering og diskusjon


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 loven crerer: «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 ujevnn. 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 tilrettelagtt 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 språkelig 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.

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


Referanser


http://vbn.aau.dk/da/publications/resultater-fra-kartleggingsundersoekelse-i-kristiansand-kommune-2013%28b92621a9-e2ed-4d74-a130-f7ab0240190f%29.html


Lenker


https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64

http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/

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-strukturerede 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 artikkelen fokuseres 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 uutnyttet 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 barnehagelærernes 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 artikken er fokus derimot flyttet på det nivået som fremadrettet i artikken vil bli betegnet som «Oppvekst», og som dekker over utvalgte stabsfunksjoner og støttetjenester 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 barnehagelærerens 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 district 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.


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 kartleggingsundersøkselene viser en spredning i kvaliteten 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). Disse 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 deres barn 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 nivå 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 klassesamværelse» (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 artikkelenes fokus trekkes både internasjonal og nordisk forskning inn om hva som kjenneregn god praksis for dette nivået av det kommunale barnehage- og skolesystem sett i forhold læringsmiljøutvikling og arbeidet med barns læring og trivsel.
Gjennom hele artikken 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 bystyretr i Kristiansand ønsker at få belyst grundigere.

Avslutningsvis i artikken diskuteres resultatene fra en mindre kvalitativ studie som innebatter 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 effektuert 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 distriktets ledelse også spiller en viktig rolle i forhold til barns læring og trivsel (Marzano & Waters, 2009; Mehlbye, 2010; Leithwood & Louis, 2012; Leithwood, 2013).


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 angjendende 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, unansett 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 videreformidle 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


11 Se eventuelt www.lsp.dk/<1562><1563> for mer informasjon
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 skolers «capacity» slikt:

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, strukturingene 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

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 praktisere via gjenomføring 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 skoleområde 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

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 utdanningsforskere 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 forbindelse 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 en 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 en 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 effektfull 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 tilsynsmyndigheterne som i andre land i det seneste årtiene med suksess er anerkjent i relasjon til dette arbeidet. Jeg vil i det følgende kort beskrive hvordan disse tilsynsmyndighetene via FLiK-prosjektet har inspirert Oppvekst i Kristiansand kommune til arbeidet med felles, samlede og mer helhetspreget tiltak innen læringsmiljøutvikling i barnehager og skoler (Oppvekst, 2012a).

Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune


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


15 Se eventuelt følgende revisjonsrapporter: Ressurstildelingsmodell, spesialundervisning og tilpasset opplæring i Kristiansandsskolen (2010), Mobbing i Kristiansandsskolen (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 enhetnivå.
- 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 tilnærmning 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 medarbeidergruppesamarbeid om pedagogisk analyse og dels i forhold til de generelle tiltakene, veilederne og deres støttetjenester løser i det enkelte barnehagen og skolen (Oppvekst, 2015b).

I forhold 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 eksplicitte 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 effektuert 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-strukturerede intervjuer (Kvale & Brinkman, 2009) med sentrale ledelsespersone fra utvalgte støttetjenester og stabsfunksjoner i Oppvekst.

Formål, design og metode

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)


Etiske overveielser og validitet.
Det er ikke artikkelenes 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 helhetspregen 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 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 informantenenes 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 målsettinger, og der det stadig er uutnyttet 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.


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 beskrides 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 at den ene 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 informantene fra den enkelte støttetjeneste selv gir av seg selv og sine medarbeidere. Disse selv-beskrivelsene av den enkelte støttetjeneste vitner om langt flere overlappende 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 effektøkonomene 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 - tilsætningen 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 tilnærmelse til de oppgavene de er satt til å ivareta. På samme måte vitner flere utsagn fra informanterne om tiltak fra utvalgte støttetjenester som understøtter blant annet samhandlinger 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.


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 informanterne 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 Oppvekt 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 informanterne for tiden i fokus som et viktig utviklingsområde.

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).


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 medarbeidergruppenes arbeid med å analysere utfordringer som knytter seg til utfordringer i undervisningen, den pedagogiske


Medarbeidere og ledelse på den enkelte støttetjeneste er på mange måter for tiden ekspert 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 støttetjenestene kan koble seg på andres praksis i forhold til det kommunale arbeidet med mer samlende 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 synne.

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


FULM:
Forskningsinformert utvikling av læringsmiljøer


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 publikasjoner.

Aalborg: Aalborg Universitetsforlag