

FLiK- pedagogisk kompetanseheving eller pedokrati?

MARKUS ROALD MØRLAND KARLSEN

Lektorutdanning for trinn 8-13

Antall ord: 16472

VEILEDER

Ove Skarpenes

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Master

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å utvikle kunnskap om organisering av undervisningen etter at «Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand» (FLiK) ble avsluttet; samt se på hvilke pedagogiske og faglige endringer prosjektet kan ha ført til. Fokuset er å beskrive eventuelle endringer med utgangspunkt i den avsluttende evalueringsrapporten *Det gode er den fremragende sin fiende*, og intervju med tre lærere som har deltatt i FLiK-prosjektet. Denne studien tar ikke sikte på å belyse alle aspektene ved FLiK, men den er heller et forsøk på å se FLiK-prosjektet i lys av sosiologiske teorier. For å få et innblikk i hvordan lærerne opplevde de ulike endringene, har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, i form av intervju med bruk av en semistrukturert intervjuguide.

Deler av Basil Bernsteins kodeteori blir bevisst brukt gjennom store deler av oppgaven som et analyseringsverktøy. Kodeteorien blir benyttet til å gi et innblikk i hvordan FLiK kan ha endret organiseringen av undervisning på skolen. Videre benyttes teorien også til å prøve å få fram ulike momenter ved de pedagogiske og faglige endringene som kan ha oppstått som en følge av FLiK.

Denne studien peker på noen uklarheter og potensielle paradokser ved FLiK-prosjektet. Et av hovedfunnene tyder på at prosjektet har medført en sterkere ekstern innramming, der undervisningen muligens blir styrt sterkere utenfra, av eksterne *pedokrater*. Et annet hovedfunn er at en kan se tendenser til et økt fokus på tilpasset opplæring, som kan ha ulike konsekvenser for både lærere og elever.

Gjennom analysene og avslutningen viser jeg at det ikke er mulig å gi et entydig svar på hvordan FLiK har endret organiseringen av undervisningen og hvilke pedagogiske og faglige endringer dette kan ha medført. Samtidig blir en del av uklarhetene rundt FLiK-prosjektet trukket fram, noe som kan bidra til flere uavhengige studier på hva FLiK-prosjektet egentlig innebærer. Avslutningsvis i oppgaven rettes fokuset mot at den tidligere forskningen på FLiK-prosjektet i stor grad har blitt gjennomført av forskere som har vært involvert i utarbeidelsen av prosjektet. Dette medfører et behov for mer uavhengig forskning på hva FLiK egentlig innebærer, samt hvilke effekter det innehar.

Forord

Tusen takk til lærerne som stilte opp som informanter, og delte sine erfaringer knyttet til FLiK-prosjektet. Uten dere hadde jeg ikke kunne gjennomført denne studien.

Fem år på Universitet i Agder er over, og jeg fått flere nære venner, og lært mye på veien. Jeg vil rette en spesiell takk til mine klassekamerater på lektorstudiet som har beriket studietiden min med godt humør og mye humor. Jeg vil takke foreldrene mine, Tone og Roald, for hjelp med korrekturlesing og motivering underveis. Videre vil jeg også takke Simon og Anne for gode innspill i innspurten. Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Ove Skarpenes, for konstruktive tilbakemeldinger, og hjelp da jeg trengte det som mest. Avslutningsvis vil jeg takke min flotte samboer, Emilie, for å ha vært tålmodig og støttende gjennom alle oppturer og nedturer dette semesteret har bydd på.

Kristiansand, Juni 2019

Markus Roald Mørland Karlsen

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	6
1.1 HVA ER ET LÆRINGSMILJØ?.....	9
1.2 PROBLEMSTILLING	10
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	10
2. TEORETISK RAMMEVERK	12
2.1 KLASIFISERING OG INNRAMMING.....	12
2.2 TILPASSET OPPLÆRING OG INDIVIDUALISERING	14
2.3 FORVENTNINGER PÅVIRKER LÆRING	16
2.4 PEDOKRATI OG PEDOSENTRISME	18
3. METODE	20
3.1 KVALITATIVT INTERVJU TIL INNHENTNING AV DATAMATERIALE	20
3.2 UTVALG OG REKRUTTERING AV DELTAGERE	20
3.3 PILOTPROSJEKT	21
3.4 INTERVJUGUIDE.....	21
3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	22
3.6 TRANSKRIBERING.....	23
3.7 ANALYSE OG BEARBEIDELSE AV DATA	24
3.8 METODISKE BEGRENSNINGER.....	26
3.9 EGEN FORFORSTÅELSE OG MITT STÅSTED SOM FORSKER.....	27
3.10 FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER OG REFLEKSJONER.....	27
3.10.1 <i>Informert samtykke</i>	27
3.10.2 <i>Konfidensialitet</i>	27
3.10.3 <i>Konsekvenser</i>	28
3.11 TROVERDIGHET	28
4. ANALYSE AV AVSLUTTENDE FLIK-RAPPORT	30
4.1 PEDAGOGISK ANALYSE OG PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESKAP= PEDOKRATI?.....	30
4.2 LÆRERES OPPLEVELSE AV ENDRING	32
5. ANALYSE AV LÆRERINTERVJU	36
5.1 ORGANISERING - DELTAKELSE GJENNOM SAMARBEID	37
5.1.1 <i>Tolkning av deltakelse gjennom samarbeid</i>	39

5.2	PEDAGOGISKE ENDRINGER – INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING	40
5.2.1	<i>Tolking av inkludering og tilpasset opplæring</i>	44
5.3	FAGLIG ENDRING OG RESULTATFORBEDRING	45
5.3.1	<i>Tolkning av faglig endring og resultatforbedring</i>	49
6.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE DRØFTING.	51
	LITTERATURLISTE.....	54

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.

Vedlegg 3: Intervjuguide.

1. Innledning

«Oppsiktsvekkende gode resultater», slik innleder Geir Christian Johannesen (2018) sin artikkel i *Fædrelandsvennen*, om forbedrede resultater på nasjonale prøver blant elevene på flere skoler i Kristiansand. Tydeligere forventninger til elevene blir trukket fram som en mulig forklaringsvariabel på de forbedrede resultatene (Johannesen, 2018). I tillegg blir satsningen på «Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand» (Heretter kalt FLiK) også nevnt som en annen mulig forklaringsvariabel (Johannesen, 2018). I 2017 ble FLiK-prosjektet på barnehager og skoler i Kristiansand avsluttet. Etter fire år med forskningsbasert læringsmiljøutvikling, kunne flere skoler, skilte med forbedrede resultater på nasjonale prøver (Johannesen, 2018). FLiK har blitt gjennomført på ca. 70 barnehager og 40 grunnskoler i Kristiansandsområdet (Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg, & Martinsen, 2017), og prosjektets overordnede mål var å «utvikle læringsmiljøer som inkluderer» (Jacobsen, Godtfredsen, Nyborg, Hansen, & Hansen, 2012). Hensikten med min studie er å belyse ulike aspekter ved gjennomføring av FLiK-prosjektet i Kristiansand.

Prosjektet bygger videre på LP-modellen, som ble utviklet av Thomas Nordahl i samarbeid med Lillegården kompetansesenter, på tidlig 2000-tall (Jelstad, 2017). LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse) er «en systemteoretisk analysemodell som er utviklet ut fra både teoretiske tilnærminger og empiriske bidrag knyttet til elevenes læring og utvikling i skolen.» (Nordahl, 2005, s. 46). Modellen legger ikke føringer på hvordan læreren skal opptre i enkeltsituasjoner, men er heller «...en metode for analyse der hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds og læringsproblemer i skolen.» (Nordahl, 2005, s. 46). Denne metoden kan ifølge Nordahl (2005, s. 47) framstilles på følgende måte:



(Nordahl, 2005, s. 47).

Det første prosjektet ble gjennomført på 14 skoler (Jelstad, 2017), og etter dette ble avsluttet, konkluderer Nordahl (2005, s. 135-137) med at læringsmiljøet på skolene er blitt forbedret. Blant annet ble forholdet mellom elever bedre, relasjonen mellom lærer og elev er blitt forbedret og lærerne oppgir å ha klarere krav til elevene (Nordahl, 2005, s. 135-137). Siden LP-modellen først ble lansert, har den blitt tatt i bruk på over 300 skoler i Norge (Jelstad, 2017). I tillegg har prosjektet hatt stor suksess i Danmark (Jelstad, 2017). I Norge og Danmark er LP-modellen kjøpt inn til rundt 900 skoler totalt (Jelstad, 2017).

I desember 2012 ble «Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand» (FLiK) opprettet (Nordahl et al., 2017). LP-modellen var en viktig del av prosjektsatsingen. Alle ansatte ved kommunenes barnehager og skoler får kompetanseheving. For eksempel har:

Alle profesjonelle voksne på alle enheter (lærere, barnehagepedagoger, assistenter og fagarbeidere) – 2600 sjeler – har fått innføringskurs à 3 timer + e-læring i Pedagogisk Analyse modell. Alle pedagogiske analysegrupper på alle enheter (totalt 310 operative) har fått veiledning i praktisk bruk av modellen knyttet til reelle problemstillinger i sin praksis. Hver PA-gruppe har fått 4 veiledninger pr år i prosjektperioden (2013 – 2016). SFO har også fått tilsvarende. (Nordahl et al., s. 15).

Bakgrunnen for opprettelsen var ifølge prosjektplanen, som ble utarbeidet av blant annet prosjektleder Øivind Jacobsen, sammensatt:

Kvalitetsmeldingen, årsrapporten og andre analyser av data for Kristiansand viser at kommunen ikke i tilstrekkelig grad har lyktes i forhold til:

- Tidlig innsats, behovet for spesialundervisning øker utover i skoleløpet, og særlig gutter på ungdomstrinnet faller utenfor den ordinære opplæringen.
- Stadig større andel av ressursene i skole bindes opp til spesialundervisning, på bekostning av skolens mulighet for å gi tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen.
- De faglige resultatene på nasjonale prøver er, med unntak av regning på 5. Trinn, ikke tilfredsstillende. For mange elever er på laveste mestringsnivå, og for få elever er på høyeste nivå. Eksamensresultater viser framgang.
- Revisjonsrapporten om mobbing i Kristiansandsskolen dokumenterer for store forskjeller mellom skolene i forhold til mobbing, selv om nivået for kommunen samlet sett er bedre enn landet for øvrig. I samme rapport anbefales en systematisk satsing på læringsmiljøet.
- For mange elever fullfører ikke videregående skoler, og antall unge sosialhjelpsmottakere er altfor høyt. (Jacobsen et al., 2012, s. 2-3).

FLiK-satsingen baserte seg på tre overordnede effektmål; «Utvikle læringsmiljøene til fordel for alle barns sosiale og faglige læringsutbytte.», «Redusere omfanget av segregerende tiltak

overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging.» og «Skape læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel og som reduserer mobbing.» (Nordahl et al., 2017 s. 10).

For å prøve å oppnå disse målene, ble det satt i gang en rekke tiltak. Som nevnt tidligere, har store deler av ansatte ved skoler og barnehager i Kristiansand kommune, fått kompetanseutvikling, blant annet opplæring i bruk av pedagogiske analyseverktøy (Nordahl et al., 2017, s. 15). «Pedagogisk analyse er en modell for analyse og tiltaksutvikling i barnehage og skole.» (Nordahl et al., 2017, s. 16). Ifølge rapporten *Det gode er den fremragende sin fiende* (Nordahl et al., 2017) skal pedagogisk analyse benyttes i det de kaller for «profesjonelle læringsfellesskap». Disse læringsfellesskapene skal samle lærere og skoleledere i kollektive diskusjoner rundt driftsoppgaver som de ofte løser individuelt (Nordahl et al., 2017, s. 20). Analyseverktøyet er ikke ment til å legge klare føringer for hvordan en skal opptre i ulike situasjoner, men det er heller «... en modell for analyse der hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder læringsproblemer og andre utfordringer i skole og barnehage.» (Nordahl et al., 2017, s. 16).

Det er liten tvil om at både LP-modellen og FLiK er svært omfangsrike, og ifølge rapportene, tilsynelatende vellykkede prosjekt. Men prosjektene har også fått en del kritikk; denne kritikken baserer seg hovedsakelig på rapportene som er blitt gjennomført under og etter prosjektene. I artikkelen *Educational Methods as Commodities within European Education: a Norwegian-Danish case* fremhever forskerne noen bekymringer knyttet opp til LP-modellen. Selv om prosjektet er forskningsbasert, er effektene av LP-modellen usikre, da forskerne bak prosjektet, også er dem som har gjennomført evalueringsrapportene (Ottesen, Lund, Grams, Aas, & Prøitz, 2013, s. 473). Dette fremmer utfordringer knyttet til relabilitet og validitet. Videre konkluderer Ottesen m fl. (2013, s. 474) med at det er problematisk at det ikke finnes selvstendig og individuell forskning på effekten av LP-modellen.

1.1 Hva er et læringsmiljø?

Det finnes flere ulike forståelser av begrepet *læringsmiljø*. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer læringsmiljø som «... de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.». Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 186) kan sies å ha en litt mer detaljert definisjon av begrepet: «Totaliteten av fysiske

forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring – altså alle faktorer som kan påvirke studentenes læring.» Jeg har valgt å benytte meg av utdanningsdirektoratets definisjon, da det er den som er hyppigst brukt, og mest allment kjent.

1.2 Problemstilling

Jeg ønsker å få mer kunnskap om hvordan FLiK-prosjektet er blitt organisert og hvilke opplevelser lærere har etter å ha deltatt i prosjektet. Som nevnt tidligere har prosjektet fått positiv omtale i media, men ut fra rapporten er det uklart hvilke konkrete tiltak som er blitt tatt i bruk gjennom arbeidet med forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand. Hva vet vi egentlig om FLiK? På bakgrunn av disse faktorene har jeg utarbeidet problemstillingen:

Har FLiK endret organiseringen av undervisning i Kristiansandsskolene? I så tilfelle, hvilke pedagogiske og faglige endringer har dette medført?

Det er viktig å påpeke at denne studien ikke tar sikte på å belyse alle aspekter ved FLiK, men den er heller et forsøk på å se prosjektet i lys av sosiologiske teorier. For å besvare denne todelte problemstillingen vil jeg for det første analysere FLiK-rapporten *Det gode er den fremragende sin fiende*. For det andre vil jeg gjennom intervju med lærere som har førstehåndserfaring med FLiK, prøve å finne ut av hva FLiK-prosjektet egentlig gikk ut på. Fokuset vil være på lærere som jobber i grunnskolen, fra 1-7 trinn.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg legge fram oppgavens teoretiske forankring. Jeg vil fokusere på ulike teorier som kan være med på å forklare konsekvensene av FLiK-prosjektet. Først vil jeg fokusere på deler av Basil Bernsteins (2000; 2003a; 2003b) kodeteori. Deretter vil jeg fokusere på tilpasset opplæring (Haug, 2013), og Lev Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone (Bråten, 1996; Imsen, 2014; Woolfolk, 2004). Videre vil jeg presentere Albert Banduras (1977) teori om «Self-efficacy». Til slutt vil jeg redegjøre for Skagens (2004) begrep *pedokrati* og Skarpenes (2004; 2005) sitt begrep *pedosentrisme*.

I det tredje kapittelet vil jeg presentere hvilke metoder jeg har brukt, og hvordan jeg har anvendt metoden til å innhente empiri. Deretter vil jeg beskrive utvelgelsesstrategi, min egen

forforståelse som forsker, analysene, forskningsetiske overveielser og metodiske begrensninger. Til slutt følger det en vurdering av studiens validitet.

I det fjerde kapittelet vil jeg analysere funnene fra datamaterialet og drøfte disse opp mot det teoretiske rammeverket som blir presentert i kapittel 2. Jeg vil ta for meg den siste FLiK-rapporten *Det gode er den fremragende sin fiende* (Nordahl et al., 2017), og drøfte denne i lys av Bernsteins (2000; 2003a; 2003b) begreper: *klassifisering* og *innramming*. Deretter vil jeg trekke inn Skagens (2004) begrep *pedokrati*.

Kapittel 5 vil omhandle intervjuene med lærerne. Her presenteres funn, som deretter drøftes opp mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2, og i lys av FLiK-rapporten *Det gode er den fremragende sin fiende*. I lys av teori som blir presentert i oppgavens andre kapittel vil jeg i tillegg drøfte hvilke pedagogiske og faglige endringer lærerinformantene oppgir å ha i forbindelse med deltakelse i FLiK.

I oppgavens siste del, kapittel 6, vil jeg oppsummere funnene fra begge analysene som ble presentert i henholdsvis kapittel 4 og kapittel 5. Samt drøfte dem opp mot det teoretiske rammeverket. Til slutt vil jeg trekke fram behovet for videre forskning på feltet.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for Bernsteins (2000; 2003a; 2003b) begreper *klassifisering* og *innramming*. Videre følger det et delkapittel om tilpasset opplæring og individualisering knyttet opp mot Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (Bråten, 1996; Imsen, 2014; Woolfolk, 2004). Deretter følger det et delkapittel med teori som er knyttet til forventninger om mestring (Bandura, 1977). I det siste delkapittelet vil jeg fokusere på Skagens (2004) begrep *pedokrati*, og se dette i sammenheng med Skarpenes (2004; 2005) sitt begrep *pedosentrisme*.

2.1 Klassifisering og innramming

Basil Bernsteins begreper om kodeteori har av flere sosiologer blitt brukt i analyser av utdanningsinstitusjoner (Jf. Granlund, 2013). I dette delkapittelet vil jeg presentere deler av Bernsteins (2000; 2003a; 2003b) kodeteori, med særlig vekt på begrepene *klassifisering* og *innramming*. Disse teoretiske begrepene skal informere analysene senere i oppgaven.

Klassifisering viser ikke til innholdet i kategorier, men heller til relasjoner mellom kategorier, dette kan for eksempel være mellom fag i skolen (Bernstein, 2000). Klassifiseringen mellom fagene kan være enten sterk eller svak. En sterk klassifisering vil tilsi at fagene opererer på egenhånd, de blir ikke påvirket av andre fag. Bernstein (2000, s. 7) omtaler den sterke klassifiseringen slik: «In case of strong classification, each category has its unique identity, its unique voice ...». Granlund (2013, s. 34) eksemplifiserer sterk klassifisering, med oppdelingen av timeplanen i grunnskolen i fagene norsk, matematikk og engelsk. En svak klassifisering vil tilsi at grenselinjene mellom fagene er svakere, og påvirkningen mellom fagene kan også være større. Dette kan dermed føre til at fagene blir flettet mer sammen (Bernstein, 2000). Prosjektarbeid kan være et eksempel på en form for svak klassifisering (Granlund, 2013, s. 34). Er temaet for eksempel innvandring, kan fagene norsk, samfunnsfag og historie samarbeide om et felles læringsmål.

Bernstein (2000, s. 12) benytter *framing* (innramming) til å «analyse the different forms of legitimate communication realised in any pedagogic practice». Videre viser han at innramming kan knyttes til kontrollen over kommunikasjon i pedagogiske situasjoner (Bernstein, 2000, s. 12). Dette kan for eksempel være mellom foreldre og barn, eller mellom lærer og elev. Bernstein (2000, s. 12) sier at «Framing is about *who* controls *what*.».

Innramming kan knyttes opp mot ulike aspekter av skolehverdagen. Et eksempel kan være forholdet mellom lærer og elev ved å se på hvor mye kontroll læreren eller eleven har over en undervisningssituasjon. Slik som klassifisering, kan også innrammingen være enten sterk eller svak. En form for sterk innramming kan for eksempel være at læreren har bestemt hva elevene skal lære. Temaet for undervisningen er Knut Hamsuns forfatterskap, læreren har bestemt hvilke verk som skal gjennomgås, rekkefølge og tidsramme. Dette kan være et eksempel på sterk innramming, da læreren (avsender) kontrollerer hva elevene (mottakere) skal lære, og hvordan undervisningen skal foregå. Ved en svak innramming kunne imidlertid elevene (mottakere) hatt større mulighet til å påvirke undervisningen. For eksempel kunne elevene blitt inkludert mer i undervisningen ved at læreren åpnet opp for mer muntlig aktivitet, slik at elevene ble brukt som støttespillere i undervisningen.

Innramming kan i tillegg brukes på andre nivå, den kan være intern og ekstern (Bernstein, 2003b). Intern innramming omhandler relasjonen i en bestemt pedagogisk kontekst, som for eksempel kontrollen i forholdet mellom lærer og elev, som ble beskrevet tidligere i oppgaven. En form for ekstern innramming kan knyttes til hvordan den pedagogiske praksisen blir påvirket av en ytre kontekst (Granlund, 2013, s. 35). Et eksempel på dette kan være hvordan skolen blir styrt av politiske og pedagogiske prinsipper som kommer utenfra.

Bernstein (2003a) knytter begrepene *klassifisering* og *innramming* til usynlig og synlig pedagogikk. I den usynlige pedagogikken vil læringen foregå uten en klar struktur og dermed mer flytende. Videre vil både innrammingen og klassifiseringen være svak (Bernstein, 2003a). Ifølge Bernstein (2003a) innlemmes dette i det han kaller *integrasjonskoden*. Dette kan føre til at elevene kan ha vanskeligheter med å følge undervisningen, da det er uklare læringsmål og læringen kan utebli. Et eksempel på dette kan være gruppearbeid. I den synlige pedagogikken vil det imidlertid være klart for elevene hva som skal læres, læreren har kontroll på læringsaktivitetene og elevene vet hvilken type tilbakemelding og respons som ønskes. I dette tilfellet kan både klassifiseringen og innrammingen være sterk, og innlemmes i det han har begrepsfestet til *kolleksjonskoden* (Bernstein, 2003a).

2.2 Tilpasset opplæring og individualisering

I dette delkapittelet vil jeg først redegjøre for tilpasset opplæring sin plass i skolen, deretter vil jeg se på mulige utfordringer knyttet til utøvelsen av tilpasset opplæring. Underveis vil jeg trekke inn Leo Vygotskys teori om «den proksimale utviklingssonen» (Bråten, 1996; Imsen, 2014; Woolfolk, 2004). I tillegg vil jeg se tilpasset opplæring i lys av Skarpenes (2014) sin artikkel *Education and the Demand for Emancipation*.

Elevenes rett til tilpasset opplæring står forankret i opplæringsloven «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Både skolen og den enkelte lærer har et stort ansvar for at undervisningen blir tilpasset elevene (Haug, 2013, s. 416). Selve begrepet «tilpasset opplæring» kan ha flere ulike betydninger. Haug (2013, s. 416) hevder at begrepet kan ha «nærmest to ulike innhold, et politisk og et pedagogisk.». Dette kan føre til problemer, da begrepet kan endre innhold og betydning over tid. Jenssen og Lillejord (sitert i Haug, 2013, s. 427) viser til «... fire epoker i forståelsen av tilpasset opplæring... en integreringsepoke (1975-1990), en inkluderingsepoke (1990-1996), en individualiseringsepoke (1997-2005) og en fellesskaps- og kvalitetsepoke (2005-).» Haug (2013, s. 427) påpeker at disse begrepene og inndelingen kan diskuteres, men de er likevel interessante, da de viser hvordan endringene av betydning kan skape uklarheter og utfordringer.

Tilpasset opplæring praktiseres på en rekke ulike måter. Et eksempel kan være økt individualisering. Haug (2013, s. 429) påpeker at denne måten å praktisere tilpasset opplæring på, kan by på flere utfordringer. Elevenes eget arbeid blir øket, noe som kan føre til at de elevene som strever med skolearbeidet, ikke klarer å gjennomføre oppgavene (Haug, 2013, s. 429). Denne formen for tilpasset opplæring kan være fruktbar for de elevene med de beste forutsetningene, da de kanskje mestrer bedre å arbeide på egenhånd (Haug, 2013, s. 429). En mulig løsning på dette problemet er å gi elevene arbeidsplaner med ulike oppgaver og økt ansvar for egen læring (Haug, 2013, s. 429-431). Men disse arbeidsplanene kan også føre til at elevene ikke jobber med de samme oppgavene samtidig (Haug, 2013, s. 429-431). Dermed kan ikke elever som strever søke støtte og råd hos medelever, noe som kan være med på å hemme læring (Haug, 2013, s. 429-431). Et slikt perspektiv omtales ofte som et «individperspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne formen for tilpasset opplæring kan også føre til at elevene får for mye ansvar for egen læring (Skarpenes, 2014, s. 720). Dette kan ifølge Skarpenes (2014, s. 720) føre til en mer kaotisk skole med «fewer boundaries

and rules, where both «successful pupils» and «unsuccessful pupils» are left with personal responsibility for their own victories and failures.».

For at en lærer skal kunne tilpasse opplæringen på en fordelaktig måte, er det flere faktorer som spiller inn. For det første hevder utdanningsdirektoratet (2015) at et systemperspektiv på tilpasset opplæring, er det mest hensiktsmessige. Et slikt perspektiv tar i motsetning til individperspektivet: «... utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen.» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Videre trekker utdanningsdirektoratet (2015) frem syv faktorer som er viktige for at en lærer skal kunne tilpasse undervisningen i systemperspektivet, disse er: «relasjonen mellom lærer og elev», «relasjonen mellom elever», «klassens læringsmiljø», «klasseledelse». «elevforutsetninger», «regler og konsekvenser» og «samarbeid mellom skole og hjem» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse faktorene kan påvirke elevens læring i positiv eller negativ retning. Det er viktig å påpeke at disse perspektivene ikke utelukker hverandre, men utdanningsdirektoratet fremhever at et systemperspektiv på tilpasset opplæring vil være mest hensiktsmessig å benytte for alle elever i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). En slik tankegang kan en også finne hos den Newzealandske skoleforskeren John Hattie. Han hevder at forestillingen om at alle elever har en bestemt læringsstil, og dermed lærer bedre eller dårligere, hvis læreren tilpasser/ ikke tilpasser undervisningen til hver enkelt elev, ikke har «... noen kjent empirisk støtte og er simpelthen feil.» (Hattie & Yates, 2014, s. 251).

Den hviterussiske psykologen Lev Vygotsky kan regnes som en viktig skikkelse innenfor pedagogisk tenking. En sentral teori av Vygotsky, er den proksimale utviklingssonen, ofte kalt den nærmeste utviklingssonen, denne teorien gir et innblikk i hvordan stillasbygging er viktig for barns læring (Bråten, 1996; Imsen, 2014; Woolfolk, 2004). Det er grenser for hvor mye elever kan lære på egenhånd, og møter elevene på oppgaver som de ikke mestrer, er det fort at læringen kan stoppe opp (Imsen, 2014, s. 192-193). For at eleven skal kunne lære av disse oppgavene, samt komme videre i den proksimale utviklingssonen, er det viktig at læreren og medelever kan gi hjelp og støtte underveis (Imsen, 2014; Woolfolk, 2004). Målet med støtten og hjelpen er at eleven, på et senere tidspunkt, skal kunne gjennomføre oppgaven på egenhånd (Imsen, 2014, s. 192). Denne teorien bygger på en bestemt oppfatning av begrepet *tilpasset opplæring*; undervisningen må baseres på et nivå som ligger litt over det elevene behersker, slik at de må «strekke seg litt» (Imsen, 2014, s. 195). Dette kan skape utfordringer for læreren, da det ikke alltid er lett å se når elevene har forstått fagstoffet

(Imsen, 2014, s. 195). Videre fremhever Imsen (2014, s. 195) et viktig poeng ved undervisning: «Vi kan ikke planlegge elevenes forståelse på forhånd.». Dette betyr at uansett hvor mye en planlegger undervisningen, vil det alltid finnes en form for uforutsigbarhet knyttet til elevens læring og utvikling (Imsen, 2014, s. 195).

Som nevnt tidligere kan tilpasset opplæring praktiseres på en rekke ulike måter. Et perspektiv der en fokuserer på å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (ref. individperspektiv), kan som kjent medføre utfordringer. Skarpenes (2014, s. 722) påpeker at en slik form for tilpasset opplæring inneholder to motstridende dimensjoner: «... facilitating adapted education would mean that an increasing number of pupils could realize more of their learning potential. At the same time, it would also mean that the school system would not facilitate the reduction of inequalities.». Dermed kan en lærer sitt fokus på at hver enkelt elev skal oppnå sitt høyeste læringspotensial, føre til at fokuset på likhet blir nedprioritert. Videre hevder Skarpenes (2014, s. 720) også at et fokus på likhet, kan utfordre normen om frihet.

2.3 Forventninger påvirker læring

Menneskelig læring er en prosess der flere faktorer er nødvendige for å lykkes (Hattie & Yates, 2014, s. 165). I dette delkapittelet har jeg valgt å fokusere på hvordan forventninger kan sees i sammenheng med læring. Jeg vil se på både betydningen av elevenes forventninger, samt av lærerens forventninger til elevene. Jeg vil først redegjøre for Albert Bandura (1977) sin teori om «Self-efficacy». Deretter vil jeg se på samspillet mellom forventninger hos lærer og elev.

Albert Bandura (1977) sin teori om «Self-efficacy» går i korte trekk ut på at forventningene en har til seg selv, kan ha innvirkning på motivasjonen. «Self-efficacy» kan ifølge Imsen (2014, s. 352) oversettes med «mestringsforventninger». Bandura (1977, s. 80) hevder at jo sterkere en person sin mestringsforventning er, desto mer innsats vil denne personen legge i arbeidet med en gitt oppgave. Disse mestringsforventningene kan påvirkes av en rekke faktorer. Bandura (1977, s. 80) trekker særlig frem «Performance Accomplishments», «Vicarious Experience», «Verbal Persuasion» og «Emotional Arousal» som kilder til «self-efficacy».

«Performance Accomplishments» kan oversettes med «tidligere erfaring» (Imsen, 2014, s. 352). Har for eksempel en elev opplevd mestring og suksess i arbeidet med diktanalyse

tidligere, kan eleven ha større forventninger til å mestre det å analysere dikt også på senere tidspunkt. Ifølge Bandura (1977, s. 81) kan denne kilden til «self-efficacy» være svært virkningsfull, da den betror seg på ens personlige opplevelser. Hvis en over tid har opplevd suksessfulle erfaringer gjentatte ganger, kan effekten av tilfeldige negative erfaringer reduseres (Bandura, 1977, s. 81).

«Vicarious Experience» er ifølge Imsen (2014, s. 352) det «...å ha sett andre som det er naturlig å sammenligne med, utføre samme oppgave.» Bandura (1977, s. 80-82) trekker fram «Live Modeling» og «Symbolic Modeling» som viktige kilder til «Vicarious Experience». Å observere andre utføre en oppgave, kan bidra til at mestringsforventningene styrkes (Bandura, 1977, s. 80-82). Mestringsforventningene kan bli sterkere hvis en observerer at utfallet av oppgaven gir positive konsekvenser, i motsetning til hvis en ikke ser disse konsekvensene (Bandura, 1977, s. 81-82).

«Verbal Persuasion» er en annen kilde til forventning om mestring. Denne formen for påvirkning er ifølge Bandura (1977, s. 82) ofte brukt. Dette skyldes først og fremst at det ikke krever mye tid, og at den er lett tilgjengelig (Bandura, 1977, s. 82). På kort sikt kan dette føre til økt innsats, men skal en imidlertid oppnå forventning om mestring over tid, er det ikke nok med verbal overtalelse alene (Bandura, 1977, s. 82). For at mestringsforventningene skal styrkes, må innsatsen resultere i mestringserfaringer (Bandura, 1977, s. 82).

«Emotional Arousal» er en annen viktig kilde til mestringsforventninger. Dette kan sees på som følelsesmessige reaksjoner som en knytter til en handling, eller et resultat (Bandura, 1977, s. 82-83). Hvis en er påvirket av følelsesmessige reaksjoner som for eksempel nervøsitet, kan mestringsforventningene være lavere enn uten slike reaksjoner (Bandura, 1977, s. 82-83). En forventer ikke å mestre situasjonen, og kan dermed gå inn i en forsvarsposisjon, istedenfor å prøve å løse oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Thomas Nordahl (2002, s. 149-150) fremhever viktigheten av at læreren har klare forventninger til elevene. Videre hevder Nordahl (2002, s. 149-150) at disse forventningene er en vesentlig forutsetning for at elevene skal lære. I tillegg kan disse gi økt sjans for at eleven opplever mestring (Nordahl, 2002, s. 149-150). Dette kan senere være med på å styrke mestringsforventningene elevene har i arbeid med oppgaver på et senere tidspunkt (Bandura, 1977). Den amerikanske sosiologen Steven Brint (2017, s. 300-301) påpeker viktigheten av å

ikke ha for lave forventninger til elevene. Han trekker fram et eksempel hentet fra skoler i USA; flere av lærerne ved ulike college i USA reagerte på misnøye fra elevene med å gi dem lettere oppgaver og senke forventningene (Brint, 2017, s. 300-301). Dette ble gjort som et resultat av at lærerne var redde for at elevene skulle slutte (Brint, 2017, s. 300-301). Disse forsøkene på å gjøre skolen mindre krevende, og mer underholdende for elevene, kan få uventede konsekvenser. Brint (2017, s. 301) hevder at elevene kan bli fristet til å legge mindre vekt på forberedelser, og heller ta et «skippertak» rett før prøven.

Som nevnt tidligere hevder Nordahl (2002) at klare og passende forventninger er viktige for elevenes læring. Men er lærerens forventninger den viktigste faktoren for elevenes læring? Brint (2017, s. 301) trekker fram Rosenthal og Jacobsen sin studie *Pygmalion in the Classroom* (1968) når han skal diskutere dette. Studien sår ifølge Brint (2017, s. 301) tvil rundt hvor viktig lærerens forventninger er for elevenes læring. Funnene viser at flere av elevene på de høyere klassetrinnene ikke opplevde å få bedre resultater (Brint, 2017, s. 301; Rosenthal og Jacobsen, 1968). Videre har «Subsequent replications of Rosenthal and Jacobsen's study have tended to confirm a more qualified view of the power of teacher expectations.» (Brint, 2017, s. 301). Viktigheten av lærerens forventninger er basert på en rekke faktorer, som for eksempel hvorvidt en elev føler at han eller hun kan mestre mer utfordrende oppgaver, eller ikke (Brint, 2017, s. 301). Til slutt konkluderer Brint (2017, s. 301) med «Teachers' expectations are important, but they are not all powerful.».

2.4 Pedokrati og pedosentrisme

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på Kaare Skagens (2004) begrep *pedokrati* og Ove Skarpenes (2004; 2005) sitt begrep *pedosentrisme*. Begge disse begrepene vil bli benyttet i analysekapittel 4 og 5.

Kaare Skagen (2004) hevder i sitt debattinnlegg på Utdanningsnytt.no at *pedokrater* hindrer en god skole. Skagen (2004, 2. avsnitt) definerer *pedokrater* som: «...ansatte i skoler, skoleadministrasjon, fagforeninger og skolepolitikere som ikke selv praktiserer undervisning eller har daglig kontakt med elever og skole.». I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av denne definisjonen av *pedokrati*, da jeg mener den kan bidra til å beskrive ulike aspekter ved FLiK-prosjektet i Kristiansand.

Pedosentrisme kan knyttes til *pedokrati*. I doktorgradsavhandlingen *Kunnskapens legitimering*, definerer Ove Skarpenes (2004, s. 140) *pedosentrisme* slik: «... å beskrive en prosess i videregående skole der det har blitt utført et stadig større arbeid for å finne og utvikle pedagogiske virkemidler, arbeidsmåter og teorier hvor læring i så stor grad som mulig skal være tilpasset den enkelte elev». En kan argumentere for at *pedokratene* jobber for å øke *pedosentrismen* i skolen. For eksempel kan *pedokratiets* fokus på pedagogiske virkemidler som skal implementeres i skolen, føre til at lærere kan føle at deres arbeid blir mer detaljstyrt (Skagen, 2004). I tillegg kan det økte fokuset på pedagogikk i skolen medføre at viktige aspekter som for eksempel faglighet blir nedprioritert (Skagen, 2004; Skarpenes, 2005).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for valg av den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet i dette prosjektet, sett i sammenheng med oppgavens formål. Videre vil jeg beskrive undersøkelsens gjennomføring fra før-undersøkelse til datainnsamling. Deretter vil jeg vise hvordan jeg har analysert funnene. Videre redegjør jeg for egen forforståelse, metodiske begrensinger og forskningsetiske overveielser. Til slutt følger en vurdering av studiens troverdighet.

3.1 Kvalitativt intervju til innhentning av datamateriale

Jeg ønsker med min studie å få kunnskap om lærernes erfaringer og opplevelser av endringer i læringskulturen ved skoler som har deltatt i FLiK-prosjektet. Ifølge Jacobsen (2015) bør den metodiske tilnærmingen en velger styres av problemstillingen, på bakgrunn av dette er det mest hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ tilnærming og intervju som metode for innhenting av empiri/datamateriale. Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) er kvalitativ tilnærming egnet til å få fram meninger, erfaringer og opplevelser som ikke kan beskrives med tall eller telles.

3.2 Utvalg og rekruttering av deltagere

Jeg ønsket å gjennomføre fem intervju, da jeg mente at dette var et hensiktsmessig utvalg som ville gi meg et rikt og variert datamateriale. Samtidig som det ville være et håndterbart datamateriale for meg å analysere (Nilssen, 2012).

For å sikre informanter som hadde gode kunnskaper om prosjektet som jeg ønsket å belyse, ble det utført en strategisk utvelgelse til forskningsprosjektet (Jacobsen, 2010). Kriteriet for utvalget var at de hadde erfaring fra prosjektet «Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand». Jeg tok kontakt med rektor på en skole som hadde deltatt i prosjektet for å rekruttere informanter. Jeg tok først kontakt på telefon, og fortalte om formålet med mitt prosjekt. Han var positivt innstilt til prosjektet mitt og deretter sendte jeg informasjonsskrivet som skulle viderefremmes til mulige informanter til ham på e-post. Eventuelle deltakere skulle selv ta direkte kontakt med meg (Laake, Olsen & Benestad, 2008).

Da det hadde gått seks uker uten å få svar på verken e-post eller telefon, lyktes jeg endelig å få kontakt med rektor på nytt. Han rekrutterte da tre informanter til studien min, som oppfylte kriteriet, og som ble mitt faktiske utvalg. Jeg gjennomførte de tre intervjuene på en dag på skolen hvor informantene jobber. Utvalget besto av to menn og en kvinne i alderen 30 til 50 år, alle er grunnskolelærere og jobber på samme skole. Arbeidserfaringene deres som lærere var ulik, og strekker seg fra tre år og opptil 20 år. Alle oppfylte inkluderingskriteriet for å delta og hadde dermed erfaringer med FLiK-prosjektet, men det er viktig å påpeke at de hadde ulikt tidsperspektiv på deltagelse i prosjektet. To av deltagerne hadde vært med på hele prosjektet, mens en bare hadde vært med på siste del av prosjektet (Malterud, 2012).

Informantene er gitt fiktive navn	Erfaring som lærer	Erfaring med FLiK-prosjektet
Lærer 1 (Per)	20 år	Hele prosjektet -5 år
Lærer 2 (Kari)	10 år	Hele prosjektet -5 år
Lærer 3 (Ola)	3 år	2 år

3.3 Pilotprosjekt

På grunn av utfordringer med å rekruttere informanter til prosjektet, fikk jeg ikke gjennomført et pilotprosjekt. Dette anbefaler Jacobsen (2010) for å teste ut intervjuguiden og de tekniske detaljene før gjennomføring av intervjuene. Det at jeg ikke fikk gjennomført et pilotprosjekt kan være en svakhet ved studien min.

3.4 Intervjuguide

Jeg søkte lærernes egne erfaringer og ønsket at disse skulle være styrende for intervjuforløpet, derfor valgte jeg å benytte meg av en semistrukturert intervjuguide (Jacobsen, 2010). Men da jeg utarbeidet intervjuguiden, var det nødvendig for meg at den skulle utformes i forhold til mine ferdigheter som uerfaren forsker. Min tidligere erfaring med å intervjuer var i forbindelse med arbeid med bacheloroppgave, og da var vi to studenter som intervjuet sammen og vi hadde ikke mulighet til å ta lydopptak. Derfor valgte jeg å utforme en intervjuguide som var relativt strukturert med fastlagte temaer og spørsmål om hvordan situasjonen var før, under og

etter gjennomføringen av FLiK-prosjektet. Dette gjorde jeg for å ha intervjuguiden som et verktøy, som kunne bidra til å opprettholde en struktur under intervjuprosessen. I tillegg kunne jeg støtte meg til denne, hvis informantene ikke sa noe. Jeg var imidlertid også opptatt av at det var deres meninger og erfaringer som skulle fram, samt at de skulle få mulighet til å snakke åpent og fritt om det som var viktig for dem (Jacobsen, 2010).

I intervjuguiden (vedlegg 3), har jeg valgt å starte med et punkt med innledende spørsmål for å bli litt kjent med informantene og få kunnskap om deres erfaringer med FLiK-prosjektet. Deretter har jeg to temaer, med hver sine underspørsmål som jeg ønsket å belyse med tanke på problemstillingen. Det første temaet er gjennomføringen av prosjektet, med spørsmål som handler om lærernes erfaringer knyttet til prosessen ved gjennomføringen. Det andre temaet omhandler hvordan situasjonen er på skolen etter avsluttet prosjekt, hvor jeg stiller spørsmål om lærernes opplevelser og erfaringer vedrørende eventuelle endringer som har skjedd etter deltakelsen i FLiK. Avslutningsvis i intervjuguiden er det åpnet opp for at informantene kunne få mulighet til å tilføye mer kunnskap og erfaringer, dersom det var noe som de følte ikke var kommet fram under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017).

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en dag, med varighet på hvert intervju fra 30 til 60 minutter (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuene ble gjennomført på et møterom på informantenes arbeidsplass, av praktiske årsaker med tanke på bruk av tid og avstand. Jeg beregnet god tid mellom hvert intervju, slik at ikke atmosfæren skulle oppleves som stressende for informantene. Informantene hadde fått utdelt informasjonsskrivet med tema, men jeg valgte å ikke levere ut intervjuguiden på forhånd. Bakgrunnen for dette var å unngå at spørsmålene jeg ville ha svar på, skulle blitt diskutert før intervjuene, noe som muligens kunne ha påvirket svarene (Dalland, 2012).

For å skape tillit og nærhet til informantene, startet jeg hvert intervju med å presentere meg selv og fortelle litt om min bakgrunn og arbeidserfaring i skolen. Deretter informerte jeg om formålet med intervjuet og at samtalen ville bli tatt opp på lydbånd (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg var opptatt av at informantene skulle føle at de ble møtt med en respektfull tilnærming, slik at de ville være trygge nok til å fortelle fritt om sine erfaringer med FLiK (Bøe & Thomassen, 2017). For å være sikker på at informantene var kjent med innholdet i

informasjonsskrivet, leste jeg nøye gjennom informasjonsskrivet sammen med dem, før intervjuet startet. I tillegg innhentet jeg underskrift på informert samtykke (Laake et al., 2008). Før jeg satte på båndopptakeren, informerte jeg deltagerne at jeg regnet med at intervjuet ville vare i cirka 40 minutter (Kvale & Brinkmann, 2017).

Jeg prøvde etter anbefaling av Dalland (2012) å være påpasselig med å stille åpne spørsmål, som «fortell om» eller «kan du beskrive», for å invitere informantene til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer (Dalland, 2012). Jeg var oppmerksom på å vise at jeg var interessert ved å lytte, nikke og stilte oppfølgingsspørsmål underveis (Dalland, 2012). Jeg erfarte at innledningen på intervjuguiden var et godt verktøy for å komme i gang, og samtalen fløyt greit etter innledningen. Intervjuguiden var også til stor nytte for meg, da jeg kunne ha oversikt og være sikker på at jeg fikk spurt om de temaene og spørsmålene jeg ønsket å belyse knyttet til problemstillingen. Noen ganger opplevde jeg at informantene svarte på spørsmålene i intervjuguiden, før jeg rakk å stille spørsmål. På slutten av intervjuet, spurte jeg informantene om det var noe som ikke var tatt opp under intervjuet, som de ønsket å fortelle om. Det gjorde jeg for at informantene skulle få mulighet til å fortelle om eventuelle andre ting de synes var viktig å belyse med tanke på temaet og problemstillingen.

3.6 Transkribering

For meg var lydopptakene, som ble gjort under intervjuene, til god hjelp under transkriberingen og senere i analyseringsprosessen av datamaterialet. Dette skyldes blant annet at jeg kunne lytte til opptakene flere ganger, og dermed sikre meg korrekte beskrivelser av det informantene hadde sagt. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende dagen etter intervjuene var gjennomført, og intervjuene fortsatt var friskt i minne (Kvale & Brinkmann, 2017). Da jeg transkriberte tale til tekst ble både verbal og nonverbal kommunikasjon transkribert; og latter, nøling, kroppslige utsagn og stemmeleie er tatt med. Jeg brukte lang tid og stoppet stadig opp, gikk tilbake og lyttet på nytt til lydopptakene for å forsikre meg at jeg oppfattet og transkriberte, det som informantene ønsket å formidle (Malterud, 2012). Jeg erfarte det å transkribere som en viktig prosess, som gjorde meg bedre kjent med datamaterialet. Jeg fikk muligheten til å gjenoppleve samtalene, noe som førte til at jeg husket ulike momenter som kunne være av betydning for det videre analysearbeidet (Malterud, 2012).

3.7 Analyse og bearbeidelse av data

Jeg har valgt å ha to separate analysekapitler. I det første kapittelet vil jeg analysere rapporten *Det gode er den fremdragende sin fiende* (Nordahl et al., 2017), og i det andre kapittelet vil jeg fokusere på lærerintervjuene. Bakgrunnen for disse to analysekapitlene skyldes utformingen av problemstillingen:

Har FLiK endret organiseringen av undervisning i Kristiansandsskolene? I så tilfelle hvilke pedagogiske og faglige endringer har dette medført?

For å svare på denne todelte problemstillingen mener jeg at det er hensiktsmessig å både se på hvordan eventuelle endringer blir framstilt gjennom forskernes rapport, samt å redegjøre for hvilke opplevelser noen av deltakerne har av deltakelsen i FLiK. Spørsmålene i problemstillingen danner utgangspunktet for kodingen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018; Nilssen, 2012). Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte meg av tematisk analyse for å analysere lærerintervjuene. Dette innebærer at jeg vil se etter ulike temaer i dataene mine (Johannessen et al., 2018, s. 280-281). I analysen av FLiK-rapporten har jeg valgt å gjennomføre en teoretisk informert analyse. Jeg har lest gjennom både rapporten og de transkriberte intervjuene flere ganger, og satt strek under viktige momenter som jeg vil benytte meg av i analysene (Johannessen et al., 2018).

Som nevnt tidligere har jeg valgt å kategorisere funnene fra rapporten og intervjuene hver for seg. Jeg vil først redegjøre for hvordan jeg har kategorisert funnene i FLiK-rapporten. Hvert av hovedtemaene bidrar til å belyse ulike deler av problemstillingen. Jeg har tatt utgangspunkt i hvordan funnene er strukturert i rapporten (Nordahl et al., 2017). Dermed har jeg foretatt en teoretisk informert analyse, slik den blir teoretisk presentert i rapporten. I kapittel 4 løfter jeg fram uklarheter i rapporten og lanserer noen nye tolkninger. Funnene i rapporten kan eksemplifiseres ved tabellen under:

Pedagogiske endringer	<ul style="list-style-type: none">- Pedagogisk analyseverktøy- Profesjonelle læringsfelleskap
Lærernes opplevelser av endring	<ul style="list-style-type: none">- Kompetanse og trivsel- Samarbeid om undervisning

	- Elevenes motivasjon og innsats
--	----------------------------------

Lærerintervjuene var tematisk organiserte (se vedlegg 3.). Dette medførte at jeg spurte informantene om noen av disse temaene. Jeg har derfor valgt å ha tre relativt store hovedtema. Disse hovedtemaene kan eksemplifiseres slik:

Organisering
Pedagogiske endringer
Faglige endringer og resultater

I arbeidet med dataene kom jeg fram til en rekke undertema (kolonne 2 i tabellen under), som informantenes svar kunne sorteres i. I løpet av prosessen fant jeg ut av at jeg kunne slå sammen to av hovedtemaene, faglige endringer og resultater, da disse kan sees i sammenheng. En annen årsak for sammenslåingen var at hovedtemaene bør ha passe «tykkelse» (Johannesen et al., 2018, s. 299). Inndelingen i hovedtema og undertema ser slik ut:

Organisering	<ul style="list-style-type: none"> - Forventninger knyttet til deltakelsen i FLiK - Organiseringen av personalet på skolen før og etter FLiK
Pedagogiske endringer	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogisk analyse - FLiKs påvirkning på elevene - Inkludering, individualisering og tilpasset opplæring
Faglige endringer og resultater	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid om undervisning - Leseopplæring - Nasjonale prøver

Disse undertemaene dannet utgangspunktet for å utvikle nye kategorier. Etter denne kodingen sorterte jeg dataene (undertemaene) i mer overordnede kategorier. Dette har jeg gjort for å strukturere datamaterialet på en slik måte at det blir mest mulig oversiktlig (Johannesen et al., 2018; Nilssen, 2012). Denne tabellen vil bli presentert innledningsvis i kapittel 5.

3.8 Metodiske begrensninger

I utgangspunktet ønsket jeg å intervju minimum fem informanter, men på grunn av rekrutteringsproblemer, er kun tre informanter inkludert i studien min. Flere informanter ville muligens ført til at en hadde fått kjennskap til flere sider av temaet. Konsekvensen av få informanter kan ha påvirket mine funn og resultater (Kvale og Brinkmann, 2017).

Det ene intervjuet varte bare en halvtime, fordi informanten opplevde å ha lite kunnskap om prosjektet. Dette skyldes det faktum at informanten ikke hadde deltatt i prosjektet før mot slutten. Dermed opplevde han å ikke ha mye kunnskap om hvordan situasjonen var før FLiK-prosjektet ble satt i gang. I etterkant av intervjuene så jeg at det er flere svakheter ved intervjuguiden. Dette kan ha sammenheng med at jeg ikke fikk gjennomført et pilotprosjekt før selve intervjurunden, som nevnt tidligere skjedde dette på grunn av vanskeligheter med rekrutteringsprosessen. Konsekvensene av dette førte til at det ble noen uklarheter rundt spørsmålene under intervjuprosessen, men jeg opplever at disse ble oppklart underveis (Jacobsen, 2010). En annen faktor som kan påvirket funnene er at rektor valgte ut informantene som skulle delta, og at de ikke tok kontakt med meg direkte for at de selv ønsket å delta i prosjektet. Samtidig opplevde jeg spredning i erfaringer rundt deltakelsen i FLiK.

Jeg har ikke mye erfaring med å intervju og følte derfor usikkerhet rundt min rolle som forsker. Dette kan ha påvirket måten jeg stilte spørsmål på. En mulig ulempe er at jeg tok av informantens tid i en hektisk arbeidshverdag, og dette kan ha ført til at de viet mindre oppmerksomhet til meg under intervjuene. I tillegg kan en annen mulig svakhet være at jeg gjennomførte alle intervjuene på en dag. Men jeg opplevde samtidig at informantene var oppriktige og ærlige i det de fortalte.

En annen svakhet ved studien kan være at det allerede foreligger tre evalueringsrapporter om FLiK-prosjektet. I disse rapportene blir deler av prosjektet beskrevet, samt blir effekten av

FLiK også presentert. Det er samtidig viktig å påpeke at min studie ikke er ment som en replikasjon av disse rapportene. Jeg er heller opptatt av å få mer kunnskap om hva prosjektet egentlig gikk ut på, noe som innebærer å prøve å finne ut av hvilke tiltak som er blitt gjennomført. Det er også viktig å nevne at disse rapportene er gjennomført av forskere som har deltatt i utforming av FLiK-prosjektet.

3.9 Egen forforståelse og mitt ståsted som forsker

Jeg ble kjent med prosjektet FLiK gjennom min veileder, Ove Skarpenes. Før jeg utarbeidet intervjuguide med tanke på datainnsamlingen, leste jeg gjennom informasjon om FLiK-prosjektet, både rapporter fra forskerne bak prosjektet, og avisartikkelen i Fædrelandsvennen (Johannesen, 2018). Jeg er student, og har jobbet litt i skolen både i praksis og vikariater, men aldri på en skole som har deltatt i FLiK-prosjektet. Dermed er min forforståelse preget av det jeg har lært i studieperioden, samt erfaringer fra praksis og annet arbeid i skolen, det jeg har lest og mine samtaler med veileder om prosjektet.

3.10 Forskningsetiske overveielser og refleksjoner

3.10.1 Informert samtykke

Jeg informerte mine deltagere skriftlig og muntlig om studiens formål. Videre forklarte jeg at studien var basert på deltakernes informasjon, og om fordelene med å delta i prosjektet. Som nevnt tidligere startet jeg intervjuet med å lese opp informasjonskivet som informantene hadde fått utlevert, for å forsikre meg om at de kjente prosjektet mitt godt nok til å kunne ta stilling til om de ønsket å dele sine kunnskaper og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2017). Vedlagt med informasjonsskrivet var det et samtykkeskjema med informasjon om frivillig deltagelse, og muligheten til å kunne trekke seg fra deltakelsen. Dette skjemaet signerte deltakerne, og jeg samlet disse inn før intervjuet startet (Brinkmann & Kvale, 2015; Laake et al., 2008). Deltagerne fikk også min og prosjektansvarlig sin kontaktinformasjon, slik at de kunne kontakte oss i etterkant av intervjuet (Laake et al., 2008.)

3.10.2 Konfidensialitet

Jeg var svært opptatt av at informantene skulle føle seg trygge på at anonymitet og personvern ble ivarettatt på en sikker måte (Laake et al., 2008). I dette prosjektet er det bare meg og veilederen min som har tilgang til informasjon og empiri som er blitt innhentet i prosjektperioden. Jeg forklarte informantene at personopplysningene ble behandlet

konfidensielt og uten risiko for gjenkjennelse. Samt at det forskningsmaterialet som jeg kom til å bruke i oppgaven, ville bli anonymisert. I tillegg påpekte jeg også at det som ble fortalt under intervjuet var taushetsbelagt (Kvale & Brinkmann, 2017). Da jeg transkriberte, anonymiserte jeg informantene med fiktive navn (Per, Kari og Ola)(Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har skrevet om sitater med dialektiske ord, om til bokmål, for å ivareta informantenes anonymitet, slik at deltakerne forteller ikke vil kunne gjenkjennes av andre. Datamaterialet er lagret på datamaskin med passordbeskyttelse og oppbevart i skap som har vært låst. Når prosjektperioden er over, vil datamaterialet bli slettet i tråd med NSD sine retningslinjer (NSD, 1971).

3.10.3 Konsekvenser

I en studie er en som forsker ansvarlig, og jeg har under hele prosessen reflektert over mulige konsekvenser informantene kunne oppleve som en følge av å ha deltatt i studien. Det har ikke oppstått noen etiske utfordringer, men jeg har vært oppmerksom på at det kan skje og vurdert fortløpende underveis i prosessen (Laake et al., 2008). Jeg ble møtt av motiverte lærere og min opplevelse er at intervjuene beriket både meg og deltakerne, og la grunnlag for refleksjon i videre arbeid (Kvale & Brinkmann, 2017). Prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) se vedlegg 1, før datainnsamlingen startet (NSD, 1971).

3.11 Troverdighet

Min rolle som forsker har stor betydning i kvalitativ forskning (Nilssen, 2012). Gjennom hele forskerprosessen har jeg reflektert kontinuerlig over hvordan mine tolkninger og beskrivelser kan ha blitt påvirket. Det har vært viktig for meg, både under intervjusituasjonen og analyseringen, å være bevisst på hvordan min forforståelse, mine holdninger og verdier kan ha innvirkning på min tilnærming og forforståelse av deltakernes beskrivelser (Laake et al., 2008).

Jeg stilte med et åpent sinn, en «ikke vitende»-posisjon og søkte kunnskap hos informantene. Videre forklarte jeg deltagerne at det vi snakket om var taushetsbelagt, og at datamaterialet som ble brukt, ville bli anonymisert. I tillegg prøvde jeg å skape en samtalsituasjon som var preget av gjensidig tillit og respekt. Jeg prøvde også å legge opp til en samtale som ikke bar preg av fastlagte spørsmål, men heller en litt uformell setting (Nilssen, 2011). Jeg var interessert og lyttende til det som informantene fortalte og opplevde som viktig, og stilte

oppfølgingsspørsmål for å unngå uklarheter i intervjusituasjonen. Som for eksempel «forstår jeg deg rett ...» eller «det du sier er ...», for å unngå å feiltolke informasjonen som informantene delte (Jakobsen, 2010).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) er det ofte argumentert for at innen kvalitativ forskning er det for få informanter til at resultatene kan ha overføringsverdi til andre mennesker og kontekster. I tillegg hevder Nilssen (2012) at kvalitative studier ikke kan gjennomføres eller etterprøves på samme måte en gang til, på grunn av at funnene er avhengig av konteksten. Derfor har jeg forsøkt å få fram meningen og hensikten bak studien, og vært nøye med å beskrive konteksten (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg redegjør for teorien jeg har brukt og forklarer sentrale begreper slik at leserne forstår hva jeg legger i begrepene som benyttes. Dette gjøres for å øke den teoretiske validiteten i studien min (Dalen, 2011). Jeg har synliggjort mine refleksjoner og erfaringer ved innsamlingen av datamaterialet; og hvordan jeg har analysert og tolket datamaterialet i dette kapittelet (Malterud, 2011). I tillegg har jeg prøvd å forholde meg likt ovenfor de tre informantene i intervjuene; ved for eksempel å gi dem samme skriftlig informasjon, lik muntlig informasjon og latt alle få muligheten til å komme med sluttkommentarer. Med hensikt å ha åpenhet i alle ledd, har jeg beskrevet forskningsprosessen detaljert for å gjøre det transparent, for å forsøke å bevise at funnene i denne studien er troverdige og i samsvar med datamaterialet som er samlet inn. Dette kan gi leserne mulighet til og selv vurdere overførbarheten til deres egen kontekst (Kvale & Brinkmann, 2017). Hensikten med denne studien er å prøve å belyse hvilke eventuelle pedagogiske og faglige endringer FLiK-prosjektet har ført til.

4. Analyse av avsluttende FLiK-rapport

I dette kapittelet vil jeg foreta en empirisk analyse av den siste FLiK-rapporten *Det gode er den fremragende sin fiende* (Nordahl et al., 2017). Jeg vil se nærmere på hvordan både rapporten omtaler endring av undervisning, samt faglige og pedagogiske endringer. Jeg har inndelt delkapitlene i denne delen etter kategoriseringen som ble presentert i delkapittel 3.7.

4.1 Pedagogisk analyse og profesjonelle læringsfelleskap= pedokrati?

I rapporten *Det gode er den fremragende sin fiende* er det særlig to tiltak som blir fremhevet. Disse er *pedagogisk analyse* og *profesjonelle læringsfelleskap*. I dette første delkapittelet vil jeg fokusere på disse begrepene, samt se dem i sammenheng med Basil Bernsteins (2000; 2003a; 2003b) begreper *klassifisering* og *innramming*. Til slutt vil jeg drøfte FLiK-prosjektet opp mot Skagens (2004) sitt begrep *pedokrati*.

Pedagogisk analyse er, som vist i kapittel 1, en modell «for analyse og tiltaksutvikling i barnehage og skole.» (Nordahl et al., 2017, s. 16). Denne modellen er ifølge rapporten forskningsbasert, og det er videre «... godt dokumentert at kollektiv og systematisk anvendelse av disse prinsippene har en positiv effekt på barn og unge sin språklige, faglige og sosiale læring.» (Nordahl et al., 2017, s. 16). Det er viktig å påpeke at denne modellen ikke legger føringer på hvilke tiltak som skal gjennomføres; den fungerer heller som en slags «oppskrift» på hvordan lærere og andre profesjonelle voksne skal gå ut ifra i utarbeidelsen av ulike tiltak (Nordahl et al., 2017). Ved bruk av denne modellen skal de profesjonelle voksne gå bort fra å bruke egne erfaringer om velfungerende tiltak, og heller ta i bruk forskningsbaserte pedagogiske tiltak (Nordahl et al., 2017).

Bruken av den pedagogiske analysen, skal ifølge rapporten foregå i *profesjonelle læringsfelleskap*. Som nevnt tidligere har store deler av ansatte i barnehager og skoler i Kristiansand fått kompetanseheving i form av seminarer, gruppearbeid og selvstudium (Nordahl et al., 2017). Gjennom denne kompetansehevingen har ansatte fått innføring i arbeid i profesjonelle læringsfelleskap. Men hva innebærer det å jobbe i slike læringsfelleskap? Rapporten benytter seg av denne definisjonen:

We define a professional learning community as educators committed to working collaboratively in ongoing processes of collective inquiry and action research to

achieve better results for the students they serve. (Dufour, Dufour & Earler, 2008, sitert i Nordahl et al., 2017, s. 19).

Arbeidet i disse profesjonelle læringsfelleskapene er dermed ikke en statisk prosess, men en kontinuerlig prosess. Der blant annet lærere deler kunnskap og erfaringer knyttet til ulike situasjoner og utfordringer i skolen (Nordahl et al., 2017, s. 16). Et av hovedmomentene ved både pedagogisk analyse og profesjonelle læringsfelleskap, er at de er en form for kollektiv kompetanseheving (Nordahl et al., 2017). Dette innebærer at alle lærere ved barneskolene i Kristiansand, måtte delta på prosjektet.

Basil Bernsteins (2000; 2003a; 2003b) begreper *klassifisering* og *innramming* kan brukes for å utvikle forståelsen av FLiK. Implementeringen av FLiK på skolene i Kristiansand, kan sees på som en form for ekstern innramming. Den pedagogiske praksisen blir styrt av en ytre kontekst, i dette tilfellet er det kommunen som har bestemt at alle skolene skal delta på prosjektet. FLiK-rapporten argumenterer for at en kollektiv organisering av skolene som institusjoner er viktig for å kunne bruke forskningsbasert kunnskap (Nordahl et al., 2017, s. 23). Forskerne hevder at «En privatisert institusjon med stor metodefrihet og der den enkelte har stor tillit til egne erfaringer, vil ha svært svake forutsetninger for å kunne anvende forskningsbasert kunnskap.» (Nordahl et al., 2017, s. 23). Dette kan være en mulig forklaring på den eksterne innrammingen, da prosjektet er avhengig av at alle deltar, for at resultatene skal bedres.

Samtidig kan denne eksterne innramming føre til utviklingen av et slags *pedokrati*. Jeg har her valgt å benytte meg av Kaare Skagen (2004) sin definisjon av *pedokrater* (se definisjon kap. 2.4); personene bak FLiK-prosjektet, har ikke hatt daglig kontakt med lærerne eller elever. Det store fokuset på forskningsbaserte og pedagogiske tiltak og arbeidsmåter, kan føre til at lærere føler at de blir presset til å gjennomføre pedagogiske analyser i profesjonelle læringsfelleskap, uten at det egentlig er et reelt behov bak disse prosessene. Videre kan dette ensrettede fokuset på heving av den pedagogiske kompetansen også føre til at fokuset på faglig kompetanse blir redusert (Skagen, 2004; Skarpenes, 2005). Gjennom FLiK-prosjektet er det ifølge rapporten:

...vært iverksatt en rekke strategier og tiltak for å forbedre kvaliteten på det pedagogiske tilbudet i barnehager og skoler. Disse strategiene har ikke vært tilfeldige,

men valgt ut fra kunnskap om hvordan hele skole- og barnehagesystemer kan endre seg. Derfor omfatter de ulike strategiene alle medarbeidere i sektoren fra eiernivå, til ledelsesnivå og ut i det enkelte klasserom og avdeling i barnehagen. (Nordahl et al., 2017, s. 16).

En kan argumentere for at disse strategiene og tiltakene ikke er valgt ut av personer som har daglig kontakt med lærere eller elever. Dette kan styrke påstanden om at FLiK kan være uttrykk for en sterkere ekstern innramming av undervisningen med *pedokrater* i en nøkkelrolle.

FLiK-prosjektet er ikke basert på læringsmiljøutvikling i enkelte fag, men på skolen som helhet (Nordahl et al., 2017). Dermed kan en argumentere for at prosjektet innehar en form for svakere faglig klassifisering; tiltakene som er blitt beskrevet tidligere, gir ikke føringer på hvordan for eksempel en elevgruppe skal oppnå bedre kompetanse i norsk (Bernstein, 2000; 2003a; 2003b). I hovedsak kan en argumentere for at FLiK viser til en form for svakere klassifisering, da prosjektet ikke legger spesifikke føringer for hvordan og hvilke kunnskaps – eller faglige tiltak de profesjonelle læringsfelleskapene skal utforme.

4.2 Læreres opplevelse av endring

I forrige delkapittel presenterte jeg ulike pedagogiske tiltak som er blitt forsøkt implementert gjennom FLiK-prosjektet. I tillegg ble deler av FLiKs organisering problematisert. I dette delkapittelet vil jeg redegjøre og drøfte hvilke opplevelser lærere har av deltakelsen i FLiK, med utgangspunkt i spørreundersøkelser som er blitt gjennomført i forbindelse med rapporten *Det gode er den fremragende sin fiende* (Nordahl et al., 2017). Dette vil jeg se i lys av organiseringen av FLiK.

Gjennom prosjektperioden i FLiK, har lærere svart på ulike spørreundersøkelser (T1, T2 og T3). På spørsmål om trivsel og kompetanse blant lærerne, opplever lærerne seg selv, og kolleger stort sett som kompetente (Nordahl et al., 2017, s. 121). Disse opplevelsene varierer mellom de forskjellige skolene, men ved siste kartleggingsundersøkelse, var variasjonene mellom skolene lavere enn ved første kartleggingsundersøkelse (Nordahl et al., 2017, s. 121). Samtidig er det viktig å påpeke at lærernes opplevelse av kompetanse og trivsel er nokså stabil både før, under og etter prosjektet; det har bare forekommet en nokså svak positiv

endring gjennom deltakelsen i FLiK (Nordahl et al., 2017, s. 121-122). Dette kan sees på som en indikator på at majoriteten av lærerne opplever seg selv, og kolleger, som kompetente yrkesutøvere, også før FLiK ble satt i gang. Rapporten skiller ikke mellom faglig og pedagogisk kompetanse, dermed er det nærliggende å anta at det er et sammensatt bilde. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittel 5 der jeg analyserer innhentet empiri.

Samarbeid om undervisning er en annen faktor som er blitt undersøkt i rapporten. Lærere samarbeider litt mer om undervisningen fra T1 til T3, men samarbeidet har sunket litt fra T2 til T3 (Nordahl et al., 2017, s. 122-123). Dette ser forskerne som en indikator på at ikke alle skolene har opprettholdt samarbeidet om pedagogisk analyse i profesjonelle læringsfellesskap like godt (Nordahl et al., 2017, s. 122-123). Økingen av samarbeid kan sees på som et resultat av den sterkere eksterne innrammingen som FLiK har medført. Denne kan ha hatt positiv effekt på samarbeidet, samtidig kan denne effekten ha avtatt etter hvert. Noe en kan se i sammenheng med det faktum at samarbeidet sank fra T2 til T3 (Nordahl et al., 2017, s. 122-123). Videre antyder forskerne at de skolene som har økt samarbeid om undervisningen, har implementert FLiK-prosjektet på en god måte, med systematisk arbeid med pedagogisk analyse (Nordahl et al., 2017, s. 122-123). Som nevnt i kapittel 1, så legger ikke pedagogisk analyse føringer for hvordan lærere skal opptre i ulike situasjoner. I tillegg innehar ikke FLiK-prosjektet retningslinjer for hvordan undervisningen skal struktureres (Nordahl et al., 2017). Koblingen mellom FLiK og økt samarbeid blant lærere, før versus etter prosjektet, kan derfor ikke sies å være signifikant. Dette kan en også se gjennom ANOVA-analysen som blir fremstilt i rapporten; det er store forskjeller mellom de skolene som skårer lavest på samarbeid om undervisning, og de som skårer høyt, dermed kan en argumentere for at dette heller kan være kjennetegn ved den enkelte skole, og at FLiK ikke har hatt direkte innvirkning på dette (Nordahl et al., 2017 s. 122-123).

Elevens innsats og motivasjon er et annet aspekt som lærerne har vurdert. Ifølge rapporten «dreier dette seg om hvordan lærerne generelt opplever at elevene viser arbeidsinnsats i deres timer, og hvordan de lykkes med å motivere elevene.» (Nordahl et al., 2017, s. 125). Lærerne opplever at elevens arbeidsinnsats er bedre fra T1 til T2, men fra T2 til T3 har lærernes opplevelser knyttet til elevenes arbeidsinnsats, sunket (Nordahl et al., 2017, s. 126). Samtidig er det viktig å påpeke at endringen fra T1 til T3, ikke er signifikant (Nordahl et al., 2017, s. 126). Men ifølge rapportforfatterne gir dette «indikasjoner på endring i positiv retning» (Nordahl et al., 2017, s. 126). Videre er det også store variasjoner mellom lærernes

opplevelser på de ulike skolene; lærernes vurderinger viser, totalt sett, små endringer (Nordahl et al., 2017, s. 127). I rapporten framgår det ikke hvilke tiltak som er blitt gjort for at lærerne skal motivere elevene på en bedre måte. Som nevnt tidligere er det nokså uklart hvilke tiltak FLiK-prosjektet egentlig har kommet med, sett bort i fra profesjonelle læringsfelleskap og pedagogisk analyse. Dette kan sees i sammenheng med at FLiK kan ha medført til en svakere intern innramming og svakere klassifisering, både når det gjelder forventninger knyttet til arbeidet i de profesjonelle læringsfelleskapene, og motivering av elever. For at en slik integrasjonskode skal kunne fungere, må visse premisser være oppfylt. Bernstein (2003a, s. 107) nevner disse premissene:

the integrated code will only work when there is a high level of ideological consensus among the staff.” (...). ”Integrated codes at the surface level create weak or blurred boundaries, but at bottom they may rest upon closed explicit ideologies. Where such ideologies are not shared, the consequences will become visible and threaten the whole at every point.

Dermed må selve ideen bak prosjektet deles av alle deltakerne. Dette kan eksemplifiseres ved at lærerne som deltar i FLiK-prosjektet må være enige om den overordnede idéen, i dette tilfellet, profesjonelle læringsfelleskap og pedagogisk analyse. Videre må idéen også være eksplisitt (Granlund, 2013, s. 37). Dette kan anses som en utfordring, da den pedagogiske plattformen som FLiK baserer seg på, ikke er formulert på en presis måte i rapporten.

Den svakere interne innrammingen og klassifiseringen kan også ha påvirket læringsmiljø og mestring hos elevene. Opplever for eksempel lærerne på FLiK-skolene at kravene som stilles til ulike klasser på samme trinn, varierer mye, kan det føre til at forventningene som stilles til elevene blir uklare. Nordahl (2002, s. 149-150) hevder at passende forventninger er en viktig forutsetning for elevens læring, og derunder mestringsfølelse. Dermed kan den svake klassifiseringen av innholdet i FLiK få både konsekvenser for lærere og elever.

Læreren spiller ifølge Bandura (1977) og Brint (2017) en viktig rolle når det gjelder motivasjon og mestringsforventninger hos elevene. «Verbal Persuasion» er, som nevnt tidligere, en kilde til forventning om mestring (Bandura, 1977, s. 82). En kan anta at en slik form for påvirkning er blitt brukt i arbeidet om å motivere elevene, da denne metoden ikke er veldig tidkrevende og lett tilgjengelig (Bandura, 1977, s. 82). Imidlertid er det viktig å påpeke

at Bandura (1977, s. 82) fremhever viktigheten av at den økte innsatsen resulterer i mestringserfaringer. En mulig forklaring på hvorfor innsatsen og motivasjonen blant elevene har variert gjennom prosjektperioden, kan være at elevenes innsats ikke har resultert i mestringserfaringer. Dette kan støttes opp av Banduras teori om at verbal overtalelse alene, ikke er tilstrekkelig hvis en vil oppnå forventninger om mestring over tid (Bandura, 1977, s. 82). Rapporten hevder ved hjelp av korrelasjonsanalyse at det finnes «...sammenhenger mellom elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og lærernes kompetanse og trivsel (0,34), samarbeid om undervisningen (0,31) og samarbeid om elevene (0,36).» (Nordahl et al., 2017, s. 128). Dette kan tolkes som at en lærer som opplever å kunne motivere elevene på en god måte føler seg kompetent, og dermed vil trives bedre i jobben sin.

5. Analyse av lærerintervju

I dette kapitlet vil jeg analysere lærerintervjuene ved hjelp av de teoretiske begrepene som jeg gjorde rede for i kapittel 2. I tillegg vil jeg drøfte funnene i lys av rapporten *Det gode er den fremragende sin fiende* (Nordahl et al., 2017). Jeg har som nevnt i delkapittel 3.7, valgt å benytte meg av tematisk analyse. Kategoriseringen jeg har gjort kan sees i tabellen under:

Hovedtema	Undertema	Overordnet kategori
Organisering	<ul style="list-style-type: none">- Forventninger knyttet til deltakelsen i FLiK- Organiseringen av personalet på skolen før og etter FLiK	Deltakelse gjennom samarbeid
Pedagogiske endringer	<ul style="list-style-type: none">- Pedagogisk analyse- FLiKs påvirkning på elevene- Inkludering, individualisering og tilpasset opplæring	Inkludering og tilpasset opplæring
Faglige endringer og resultater	<ul style="list-style-type: none">- Samarbeid om undervisning- Leseopplæring- Nasjonale prøver- Forventninger	Faglig endring og resultatforbedring

Den første overordnede kategorien jeg har utviklet på bakgrunn av intervjuene, «Deltakelse gjennom samarbeid», inneholder de forventningene lærerinformantene hadde til deltakelsen i FLiK. Dette knyttet jeg videre til hvordan organiseringen av personalet på skolen var før og etter FLiK-prosjektet. Bakgrunnen for at disse undertemaene er satt under samme overordnede kategori, er at informantenes forventninger til deltakelsen kan ha påvirket

hvordan de opplevde eventuelle endringene som fulgte av FLiK-prosjektet. I tillegg kan samarbeidet på skolen sees i sammenheng med utviklingen av profesjonelle læringsfelleskap, om er et av tiltakene som kan sies å ha blitt lansert gjennom FLiK-prosjektet. Forventningene til prosjektet og organiseringen av det, fanges inn i denne kategorien.

I den andre overordnede kategorien som jeg har kalt «inkludering og tilpasset opplæring» fokuserer jeg på pedagogisk analyse og hvordan lærerne opplevde at dette kunne påvirke elevene. Som nevnt tidligere er det pedagogisk analyse og profesjonelle læringsfelleskap som blir trukket fram som pedagogiske tiltak i den avsluttende FLiK-rapporten (Nordahl et al., 2017). Videre har jeg valgt også innlemme undertemaene «Inkludering, individualisering og tilpasset opplæring» innenfor denne overordnede kategorien. Bakgrunnen for dette er at funnene tilsier at det kan ha forekommet en endring innenfor disse undertemaene, som kan anses som en pedagogisk endring, noe som kan knyttes opp mot deltakelsen i FLiK.

I den tredje overordnede kategorien jeg utviklet - «Faglig endring og resultatforbedring» - fanger jeg opp lærerens opplevelser av eventuelle faglige endringer og de forbedrede resultatene på nasjonale prøver. Bakgrunnen for en slik inndeling er at de forbedrede resultatene på nasjonale prøver, kan knyttes opp mot hva lærere fokuserer på i undervisningen.

5.1 Organisering - deltakelse gjennom samarbeid

I dette delkapittelet vil jeg presentere og drøfte informantenes opplevelse av pedagogiske endringer gjennom arbeidet med FLiK-prosjektet. Jeg vil redegjøre for hvilke forventninger informantene hadde til prosjektet. Da den ene informanten, Ola, ikke har deltatt gjennom hele prosjektperioden, vil fokuset i dette delkapittelet være på Per og Kari.

På spørsmål om hvilke forventninger de hadde til deltakelsen i FLiK, oppgir informantene litt forskjellige forventninger. Per sier blant annet:

...jeg er jo litt sånn eldre da, og jeg tror jo ikke alle nyvinninger er frelsen. Men den det er jo litt interessant om man kan få ut noe nyttig ut av det. Så litt forsiktig positiv.

Mens Kari sier:

...Tenkte det var, også, når vi fikk en innføring i det, og litt informasjon. Så tenkte jeg at det høstes ut som en bra ting. Eh, det er fint å få organisert det, på et vis, ehm. Noe mer enn det, nei.

Informantene oppgir dermed at de var henholdsvis «forsiktig positiv» og litt mer positivt innstilt. Per sin uttalelse kan sees i sammenheng med at han har jobbet lenge i skoleverket, og har deltatt på en rekke ulike prosjekter. Dette kan ha medført at han er noe mer forsiktig enn Kari.

Videre ble informantene spurt om hvordan organiseringen på skolen var før deltakelsen i FLiK. Per sier blant annet:

Jaa, ehm, jeg ser ikke den store forskjellen. Vi hadde organisert i team, ehm, sånn type første-andre-året-team, tredje-fjerde og så videre. Kanskje en periode vi brukte type utviklingstiden mer i team, når vi øvde på FLiK da. Før FLiK het det LP eller noe sånt. Så da ble det jo mer sånn team-gruppe-jobbing enn før. Men da var det ikke, hva skal jeg si, de klasseteamene. Da lagde vi nye team på tvers av alle trinnene på skolen. Så sånn sett vet jeg ikke om vi jobber noe særlig mer i team som følge av dette her. Men det lille jeg kunne se var et lite oppsving rundt, ja, når det er noe vi vil løse.

Her kan en se at skolen også hadde organisert lærerne i team før prosjektet startet, men under LP-modellen og FLiK ble teamene organisert på en annen måte. En gikk da bort fra å organisere team etter klassetrinn, til å ha en organisering på tvers av klassetrinnene. Dette kan sees på som en form for svakere klassifisering. Videre kan det virke som at den sterkere eksterne innrammingen av FLiK, har ført til et svakt oppsving knyttet til samarbeid, når det utfordringer skal løses.

FLiK-prosjektet kan som nevnt ha ført med seg en form for sterkere ekstern innramming, noe som kan eksemplifiseres med Pers uttalelse:

I starten så var det jo egentlig at hvis læreren har et problem, så kan man melde det inn, så løser man det der og da. Men gjennom FLiK, gikk det over til å bli litt mer styrt av ledelsen, og de sa hva vi skulle diskutere eller ta opp.

Kari knyttet spørsmålet mer opp mot selve organiseringen av hvordan en gikk fram for å løse utfordringer på skolen:

Eh, det var vel egentlig sånn mer at en gikk til rektor, eller gikk til den personen som en tenkte at det var riktig å gå til da. Hvis det var noe da (meg: mhm, ja.) Ja, det var det, mye mindre struktur, ja... ja...

Informanten legger vekt på at det var mindre struktur på organiseringen, men senere legger hun vekt på økt samarbeid under deltakelsen i FLiK:

Man samarbeider vel mer på en annen måte. (Meg: mhm) Ehm, og det er vel blitt mer sånn kultur for at alle som jobber rundt, hvis det er en spesiell sak da, alle som er involvert skal være med og ta den FLiKen. Så på den måten er det jo blitt bedre samarbeid. Mer involvering av alle.

Kari oppgir at det er blitt mer og bedre samarbeid gjennom deltakelsen i prosjektet. Dette kan en også se hos Per, som oppgir at det kanskje har blitt litt mer samarbeid enn det var tidligere.

5.1.1 Tolkning av deltakelse gjennom samarbeid

I hovedsak kan en argumentere for at også lærerne gir uttrykk for at FLiK-prosjektet kan sees på som en form for sterkere ekstern innramming, som innehar en svakere klassifisering, grunnet selve organiseringen av teamene. Tar en utgangspunkt i Karis uttalelser, er det nærliggende å anta at det tidligere har forekommet en form for intern innramming der rektor og avdelingslederne var mer involvert i beslutningsprosesser. Det er imidlertid uklart om denne interne innrammingen er sterkere eller svakere. Den tydelig sterkere eksterne innrammingen kan sees på som forklaring for hvorfor både Per og Kari opplever at det er blitt mer samarbeid mellom kolleger på skolen, i forbindelse med deltakelsen i FLiK. Disse funnene kan sies å samsvare med rapporten, som konkluderer med at samarbeidet mellom lærere har økt noe gjennom prosjektperioden (Nordahl et al., 2017, s. 122-123). Økt samarbeid mellom lærerne på tvers av klassetrinn, slik som Per erfarer, kan føre til en svakere innramming og klassifisering av undervisningen. Det at lærerne ikke jobber i klasseteam kan få konsekvenser for organiseringen av undervisningen. Et eksempel kan være at lærerne bruker mer tid på å diskutere ulike teoretiske og pedagogiske problemstillinger, og dermed får

mindre tid til å planlegge og organisere undervisningen. Dette kan igjen føre til at undervisningen får et mindre tydelig innhold, noe som kan tyde på svakere klassifisering av det faglige innholdet. Dette er videre noe som kan knyttes til det Bernstein (2003a) omtaler som usynlig pedagogikk, der undervisningen er uten en klar struktur. En svakere faglig klassifisering av undervisningen kan føre til at elevene må ta mer ansvar for egen læring, noe som kan skape utfordringer. En svakere klassifisering kan for eksempel føre til at det blir uklart hva slags innhold elevene skal tilegne seg. Dette kan også skape uklare forventinger, og dermed også mindre tydelige mestringsopplevelser.

5.2 Pedagogiske endringer – inkludering og tilpasset opplæring

Pedagogisk analyse og profesjonelle læringsfelleskap trekkes i rapporten *Det gode er den fremragende sin fiende*, som nevnt tidligere, fram som viktige tiltak i FLiK-prosjektet (Nordahl et al., 2017). I dette delkapittelet vil jeg fokusere på hvilke eventuelle pedagogiske endringer informantene har opplevd gjennom deltakelsen av FLiK. Organiseringen av samarbeid som ble presentert i forrige delkapittel, kan sees på som endringer av struktureringen av personalet på skolen. Jeg vil i dette delkapittelet imidlertid prøve å få frem eventuelle pedagogiske endringer, som lærerne oppgir å ha opplevd gjennom FLiK.

Alle informantene trekker fram pedagogisk analyse som et verktøy de har fått kjennskap til via FLiK. Erfaringene rundt selve bruken pedagogisk analyse kan sies å være nokså ulike. Per svarer dette på spørsmål om endringer etter deltakelsen i prosjektet:

At vi, eller grunnprinsippet, er at vi går litt grundigere til verks i analysen for hva vi skal gjøre. Ikke hoppe riktig så fort på en løsning. Så det er kanskje noe av det lille som sitter igjen. Men, men vi har jo øvd å sitte i grupper i starten, og vi kom fram til et tiltak der en elev skulle bytte plass med en annen. Og det kunne man jo strengt tatt antagelig funnet ut ved å gå en mye kortere vei også.

Kari erfarte bruken av pedagogisk analyse slik:

Mmm, for min del er mest den arbeidsmetoden egentlig, og det systemet på det. Men jeg har ikke hatt behov for å bruke det så veldig mye som mange har. Men vi hadde jo mange øvingsrunder mens det liksom stod på. Da vi liksom hver onsdag jobbet med

caser og litt sånn. Så nå er det jo det blitt en metode vi bruker, så har vi en elev eller klasse eller noe vi er bekymret for. Så setter vi oss sammen og så tar vi en analyse, og jobber ut ifra det.

Mens Ola trekker fram bruken av pedagogisk analyse i koordineringsteam:

Vi har hatt jo sånn jeg vet ikke, om de andre snakket om det, sånn koordineringsteam som på en måte her. Sånn trinngjennomgang, vi går igjennom alle resultater og alt. For å se liksom, vi plukker ut enkeltelever som kanskje strever i visse ting. (Meg: Mhm). Som blir tatt ut til et sånn koordineringsteam som da ser litt nøyere på, eehh , hva vi på en måte kan hjelpe de enkeltelevne med da, for å komme videre da. Ehhh, så det er noe vi har jobbet mye med. Og det gjør jo, ehh, livet mye lettere for oss. Fordi vi har et team som på en måte jobber aktivt med den trenger sånn og sånn og sånn. Så kan vi gå til den på den måten, og vi har jo greit med ressurser som kan steppe inn og hjelpe. Vi har mye sånn spisskunnskap på det temaet, som kan støtte opp da. (Meg: Ja.) Så rent sånn konkret så er det det koordineringsteamet, tenker jeg, som er det viktigste.

En kan se at alle informantene trekker fram pedagogisk analyse som noe de har fått kjennskap til gjennom prosjektet. Per mener at en kanskje analyserer situasjonene grundigere nå enn før, men påpeker samtidig at noen av tiltakene kunne en ha kommet fortere fram til, uten bruk av pedagogisk analyse. Kari trekker fram at en har fått et bedre system for å takle utfordringer, og at en setter seg ned og analyserer hva en kan gjøre. Ola viser til koordineringsteam som et viktig pedagogisk verktøy som han har fått kjennskap til gjennom FLiK. Senere i intervjuet kom det fram at dette koordineringsteamet bruker pedagogisk analyse:

Så tar jeg den eleven til koordineringsteamet, så ser de resultater og finner ut hvor de på en måte skal sette inn støtet (Meg: mhm). Så tar de en type PA-analyse av elev og finner ut hva er det, hva strever han med, hvordan kan vi hjelpe videre? Er det noen grunn for bekymring, enten diagnose, holdt jeg på å si (Meg: mhm, mhm). Eller finne den beste hjelpen da.

Som nevnt i kapittel 4 er det ut ifra rapporten vanskelig å finne andre konkrete tiltak enn pedagogisk analyse og arbeid i profesjonelle læringsfelleskap. Gjennom intervjuene kan en få

et nærmere innblikk i hvilke tiltak lærerne opplevde gjennom FLiK. Som vist tidligere i dette delkapittelet, trekkes pedagogisk analyse fram som et verktøy, men hvordan dette kan påvirke elevene er uvisst. På spørsmål om hvordan lærerne har opplevd eventuell påvirkning prosjektet har hatt på elevene, kan svarene sies å gjenspeile noe av uklarheten som en kan finne i rapporten. Per sier blant annet følgende:

Nja, jeg er usikker. Jeg skal ikke si at det ikke er det, i forhold til at en ser det som en slags langtgående prosess, så har en kanskje ikke merket det så godt, eller observert det da. Så hvert fall ikke såne store endringer.

Kari og Ola deler noen av de samme erfaringene som Per:

Kari:

... Klassemiljøet har absolutt forandret seg. Men jeg vet ikke om det er FLiK, eller hva det er. Men vi har jo kjørt noen saker på noen elever, for å prøve å hjelpe de. Så akkurat for den eleven har det jo fungert, og kanskje da hatt ringvirkninger. Men mitt inntrykk er at vi har vel kanskje brukt FLiK mer på sånn individnivå, ikke så mye på klassenivå. Jeg har i alle fall ikke. Men kanskje andre som har andre som har hatt kanskje klasser med større utfordringer da.

Ola:

... Jeg kan ikke si at det er sånn på grunn av prosjektet. Men jeg ser jo at det er mange som, asså, der jeg kom fra så var det ikke gøy å være smart. Her er det gøy å være smart. Her streber de etter å være så flinke de kan, og det er ikke noe de drev med der jeg kom fra da.

Alle informantene oppgir at det har forekommet noen endringer i læringsmiljøene i klassene, men Per fremhever at han opplever disse endringene som nokså små. Kari, derimot, har sett klarere endringer i klassemiljøet, uten å kunne relatere dem direkte til deltakelsen i FLiK. Ola påpeker at på skoler han har jobbet ved tidligere, var det ikke «kult» å lære. Denne skolen var også med på FLiK-prosjektet. På den aktuelle skolen er det imidlertid «Gøy å være smart», dermed kan en relatere økt motivasjon og innsats til faktorer som ligger på den aktuelle skolen, og ikke nødvendigvis alle skolene som har deltatt i FLiK. Kari trekker fram at det å hjelpe enkeltelever kan ha positive ringvirkninger knyttet til miljøet i klassen.

Det at prosjektet av flere har blitt brukt på «individnivå» som Kari sier, kan en også relatere til andre pedagogiske endringer. Mer tilpasset opplæring, inkludering og tilrettelegging blir fremhevet som viktige endringer prosjektet har brakt med seg:

Ehm, hovedinntrykket mitt er at FLiK går på å inkludere i enda større grad. Ehm, så visst det er... så ender det jo opp med, at man tvinges pedagogisk, til å tilpasse enda mer inne i klasserommet. Jeg vet ikke i hvor stor grad vi har klart det, men i hvert fall tror jeg at vi forsøker å tenke i de baner da. Om vi har klart det vet jeg ikke, for noen ganger føler jeg vi sier vi er gode til å tilpasse, men i praksis så får man det ikke alltid til allikevel. Vi vet jo egentlig at vi strengt tatt skulle fått det til.

Dette kan en se i sammenheng med et av effektmålene for prosjektet: «Redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging.» (Nordahl et al., 2017, s. 10). Dette effektmålet har ifølge rapporten oppnådd lav måloppnåelse (Nordahl et al., 2017, s. 141). Informanten kan ha følt at han må tilpasse opplæringen mer, på grunn av det økte fokuset på inkludering. Kari fremhever også at det er et stort fokus på tilpasset opplæring:

...vi legger jo veldig til rette (Meg: Mhm). Og mer og mer, det gjør vi absolutt. Nivådeling og... Så de jobber på ulike nivå. Og lekser på ulike nivå, så, ehh. Så vi gjør det absolutt, bruker mye tid på å tilrettelegge.

To av informantene opplever et økt fokus på inkludering og tilpasset opplæring. I tillegg viser Per til at dette kan føre til forskjellige konsekvenser:

Ehm... Jeg føler det er mer fokus på det (individualisering og tilpasset opplæring). Men at, ehm.. en inkludering kan, hva skal man si, skape mindre fellesskap i klassen. Fordi man holder på med forskjellige ting, så den felles, plenum diskusjonen med alle, den er vanskeligere å ta da. Så noen ganger så kan det nesten virke mot inkludering. Du er kanskje inkludert på samme sted, men ikke nødvendigvis i samme tekst. Ehm, ja. Så det blir kanskje mindre innføring rundt den teksten. Men også mindre, hva skal man si, evaluering, eller oppsummering, fordi det ikke passer.

5.2.1 Tolking av inkludering og tilpasset opplæring

Alle informantene oppgir at pedagogisk analyse er et verktøy som de har fått kjennskap til gjennom FLiK-prosjektet. Som nevnt tidligere er informantene forsiktige med å tilskrive alle endringene i læringsmiljø og klassemiljø til deltakelsen i FLiK. Samtidig viser blant annet Kari til at den pedagogiske analysen kan bidra til å forbedre enkeltelevers skolehverdag. I denne sammenhengen kan en argumentere for at pedagogisk analyse blir benyttet som et verktøy for å tilrettelegge undervisningen til den enkelte elevs behov. På bakgrunn av dette kan en trekke inn Skarpenes (2004; 2005) sitt begrep *pedosentrisme*. Et eksempel på dette kan være at skolen tar i bruk pedagogiske virkemidler (Pedagogisk Analyse) for å kunne tilrettelegge for hver enkelt elev. Dette kan føre til et økt fokus på individualisering og tilpasset opplæring. Gjennom beskrivelsene fra informantene kan en argumentere for at det har forekommet et «individperspektiv» på tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Haug (2013) viser til at en slik form for tilpasset opplæring kan få uante konsekvenser. For det første kan elevene ikke søke støtte hos medelever, da klassen jobber med forskjellige oppgaver (Haug, 2013). Dette kan bidra til at elevene ikke kan bevege seg videre fra den proksimale utviklingssonen, da de er avhengige av støtte hos lærer eller en kompetent medelev (Bråten, 1996; Imsen, 2014; Woolfolk, 2004). For det andre kan denne formen for tilpasset opplæring også påvirke lærerne. Per uttrykker usikkerhet om hvorvidt en klarer å tilpasse undervisningen til alle elevene. Skarpenes (2014, s. 724) argumenterer for at den økte arbeidsmengden lærerne får ved å møte flere ulike klasser der alle elevene jobber med forskjellige emner, kan føre til at det blir en nesten umulig oppgave for lærerne å tilpasse opplæringen. For det tredje er det usikkert om hvilke elever denne formen for tilpasning faktisk er tilpasset; en kan ta utgangspunkt i Jenssen og Lillejord (sitert i Haug, 2013, s. 427) sin kategorisering av «... epoker i forståelsen av tilpasset opplæring... en integreringsepoke (1975-1990), en inkluderingsepoke (1990-1996), en individualiseringsepoke (1997-2005) og en fellesskaps- og kvalitetsepoke (2005-).» det kan se ut som at FLiK-prosjektet beveger seg tilbake i tid ved å fokusere på individualisering, med flere differensierte oppgaver, til «individualiseringsepoken» (Jenssen og Lillejord, sitert i Haug, 2013, s. 427). Samtidig blir inkludering fremhevet, både i rapporten og i lærerintervjuene. Dermed kan det oppstå en konflikt, slik som Skarpenes (2014, s. 722) argumenterer for: «If teachers were to commit themselves to individual liberty and facilitate individually adapted tuition, this would conflict the norm of equality».

FLiK-prosjektet kan dermed sies å inneha to ulike dimensjoner; et fokus på mer individualisering og tilpasset opplæring, versus et fokus på mer inkludering. Disse to dimensjonene kan anses som motstridende; Skarpenes (2014, s. 721-723) trekker fram at en kan se tendenser til at tanker om «equality», «collectivism» og «social inclusion», er under press fra det økte fokuset på individuell frihet. FLiK-prosjektet, og skoleverket generelt, sitt fokus på tilpasset opplæring og inkludering inneholder dermed en del motstridende dimensjoner (Skarpenes, 2014). Elever kan for eksempel jobbe mer med individuelle arbeidsplaner (Skarpenes, 2014), noe som en også kan se i Pers utsagn i forrige delkapittel. En slik endring kan knyttes til poenget om en mer usynlig pedagogikk, færre felles undervisningssituasjoner og svakere faglig klassifisering, der elevene blir mer overlatt til seg selv og sitt eget «pensum». Som et resultat kan fokuset bli flyttet fra likhet og faglig felleskap, og over til et fokus på individet. En kan dermed argumentere for at det er tendenser som viser til en form for tilpasset opplæring med vekt på forskjellighet, og ikke likhet. Elevene får individuelle arbeidsplaner, som er konstruert slik at de skal kunne komme videre fra den *proksimale utviklingssonen* (Bråten, 1996; Haug, 2013; Imsen, 2014; Woolfolk, 2004). Samtidig kan elevene møte på utfordringer ved dette, da de som nevnt tidligere ikke like enkelt kan søke støtte hos en kompetent medelev eller lærer.

Et av FLiK-prosjektets overordnede mål var å «Redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging.» (Nordahl et. al, 2017, s. 141). Ved at disse elevene blir inkludert i klasserommet, kan de få en følelse av at de deltar i klassen, og danne vennskap med klassekamerater. Dette kan være vanskeligere å oppnå om de mottok spesialundervisning på utsiden av klasserommet. Samtidig kan inkluderingen i klasserommet også by på utfordringer, noe Per antyder:

...Så noen ganger så kan det nesten virke mot inkludering. Du er kanskje inkludert på samme sted, men ikke nødvendigvis i samme tekst. Ehm, ja. Så det blir kanskje mindre innføring rundt den teksten. Men også mindre, hva skal man si, evaluering, eller oppsummering, fordi det ikke passer.

5.3 Faglig endring og resultatforbedring

I dette delkapittelet vil jeg fokusere på eventuelle faglige endringer som har oppstått som en følge av FLiK-prosjektet. Som nevnt i kapittel 1, så er ikke pedagogisk analyse en modell som skal legge føringer for hvordan profesjonelle ansatte, i dette tilfelle lærere, skal opptre i

ulike situasjoner (Nordahl, 2005, s. 46). I delkapittel 4.2 forklares det at ikke økingen i samarbeid om undervisning kan anses som en signifikant faktor (Nordahl et al., 2017, s. 122-123), likevel kan det være interessant å undersøke dette nærmere. Grunnet det faktum at hvis lærerinformantene opplevde faglige endringer gjennom arbeidet med FLiK, kan dette ha direkte innvirkning på elevene.

På spørsmål om læringskulturen i klassene hadde forandret seg som en følge av FLiK-deltakelsen, svarte Kari dette:

Eh, det vet jeg ikke egentlig helt (meg: neinei). Jeg tenker jo at når lærerne forandret litt på sin tankegang, og på sin arbeidsmåte, så påvirker jo det elevene. Så det får jo ringvirkninger. Men jeg vet ikke om det er sånn direkte, har gått inn på elevene. Det vet jeg ikke.

Her kan en se at individuelle faktorer, slik som lærerens forandring av arbeidsmåte, trekkes fram som en mulig forklaring på endring i læringskulturen. Videre ble Kari spurt om hun kunne nevne noen konkrete tiltak som hadde blitt gjennomført under FLiK:

Ehhh, vi prøver å finne bøker, hjelpe de å finne bøker. Som fenger, og som engasjerer. Og prøver å jobbe med, rundt bøkene. Ikke bare liksom nå skal du sitte her å lese boka, og så ferdig med den. Men vi jobber med å skrive bokrapporter og vi jobber med kanskje skrive litt referater og sånne ting. Ut fra bøker som de selv har lest. Prioriterer høytlesning for mine elever (Meg: ja). Eh, ja, både skjønnlitterært og fakta. Det er også noe de liker veldig godt. Så har vi prøvd lydbøker, men det var ikke helt.. Det trives best når det er voksen som leser i klasserommet. Og veldig egentlig fokus på lesing da, prøver å få det til å liksom bli lystbetont, og ikke tvang, hehe.

Ulike tiltak for å motivere elevene til å lese mer, ble trukket fram. På spørsmål om FLiK hadde medført til noen tiltak for å skape leselyst hos elevene, svarte Per dette:

Ja, det var nok kanskje ikke alle grupper som hadde sånn direkte fokus på lesing og FLiK rundt det. Men det kan godt være at jeg glemmer litt også. Det kan godt være vi hadde en type fellesoppgave for å fremme lesing. Gjennom en ja, påtvunget FLiK-oppgave da.

Ut ifra Kari og Per sine uttalelser kan en se at fokuset på lesing er nokså høyt på skolen, men om det er kommet som en følge av FLiK, er mer usikkert. Ola har en litt annen opplevelse av samarbeid om undervisning på skolen:

Vi har ikke hatt så mye sånn felles planlegging av undervisning. Mer, vi har vårt fag (Meg: mhm). Vi tar jo gjerne og snakker med. Sånn som jeg har fjerde trinn, så snakker jeg med lærere i femte; hvordan tilnærmet dere dere dette i fjor? Så kan jeg på en måte få en sånn tips «ikke gjør sånn» eller «sånn», på en måte få det som har virket best før (Meg: Jaja). Så sånn sett har vi litt samarbeid mer tidligere enn ellers.

Ola oppgir først at det ikke er så mye felles planlegging av undervisning på skolen, men samtidig trekker han fram at lærerne kanskje samarbeider noe mer enn før. Dette kan sees i sammenheng med individuelle forskjeller mellom FLiK-skoler, noe som ble diskutert i kapittel 4.2. En annen mulig forklaring på dette utsagnet kan være at Ola har kortere fartstid i læreryrket, og dermed samarbeider mer med andre lærere.

Ifølge prosjektplanen var resultatene på nasjonale prøver en medvirkende årsak til at FLiK-prosjektet ble satt i gang: «De faglige resultatene på nasjonale prøver er, med unntak av regning på 5. Trinn, ikke tilfredsstillende. For mange elever er på laveste mestringsnivå, og for få elever er på høyeste nivå. Eksamensresultater viser framgang.» (Jacobsen et al., 2012, s. 2). Gjennom prosjektperioden ble resultatene på noen av skolene forbedret (Johannesen, 2018). Lærerinformantene har ulike forklaringer på de forbedrede resultatene, Per sier blant annet dette da han ble spurt om han tror at FLiK har påvirket resultatene:

Ehmm, ikke i den grad i hvert fall, som vi fikk. Og det var vel spesielt ett år vi fikk en sånn topp, og jeg husker for rundt ti år siden at vi også fikk en sånn topp. Men vanligvis ligger vi under gjennomsnittet, og der er vi tilbake nå. Så da er det tilfeldigheter, hvordan man gjennomfører det, hvor mye man har øvd på det... Som jeg tror spiller mer inn. Fritaksprosent og så videre. Så det er absolutt mulig å, hva skal jeg si, tilpasse seg resultater, hvis man ønsker det.

For å prøve å få en dypere forståelse for om dette kunne knyttes til undervisningen, spurte jeg ham om elevene øvde mer på fagstoff som var mer relatert til de nasjonale prøvene:

Ja, det kan være en av tingene. Og så kan jo det med hvor mange velger vi å fritta. Ehm, jeg vet i den gruppa som fikk så høyt, så var det en mye høyere fritaksprosent enn det som er normalt, og ja det spiller jo ganske mye inn. Og gjennomføringsform. Ehm, dette slår jo tilbake på læreren, eller skolen. Noen ganger kan en jo nesten være litt frista til å, ehm, viske noen svar, eller hva skal jeg si, være en litt overivrig lesehjelper (meg: mhm). Vi har noen påvirkninger der, så vi snudde litt tilbake i år, og holder oss i bakgrunnen. Så vil vi heller ha den nedgangen som vi tror kommer. Menmen vi har nok også et svakere trinn.

Per trekker her fram andre faktorer enn deltakelsen i FLiK for å forklare de forbedrede resultatene på nasjonale prøver ved skolen. Kari og Ola har litt andre tanker rundt deltakelsens påvirkning på resultatene:

Kari: ...Vi har jo veldig varierende elevmasse (meg: ja, ja). Det spiller jo selvfølgelig mye inn (meg: mhm). Så tror jeg nok det at man har fått et bedre system for å jobbe rundt disse elevene, som kanskje har utfordringer. For å hjelpe de (Meg: mhm), gjør at en har fått, ja, hva skal jeg si, en roligere skole og mer fokus på læring. At man har mer mulighet til å bruke tiden på læring og ikke bare det sosiale, eller ja, jobbe med elever med utfordringer. Fordi at man har gjort det gode forarbeidet. Man har fått et bedre system for å gjøre det arbeidet. Så det kan godt være at det har hatt en innvirkning på det.

Ola: Jeg tenker at nå har vi jo; de to årene jeg har vært her, så har vi hatt et veldig bra år... Og så hadde vi nå i år som etter det jeg forstod, ikke var all verdens. Det var ikke sånn avis-materiale (Meg: neineinei) (...) Ehm... Jeg kan jo se for meg at det kan jo være positivt, at vi snakker mye sammen. Vi har veldig godt sånn kollegiale her, sånn at vi er veldig åpne med hverandre og hjelper. Og alle ønsker på en måte det beste for alle andre. At det på en måte kan være en god grunn. At det kan, skal gå bedre og bedre (Meg: mhm).

Kari påpeker at utviklingen av et bedre system, gjennom arbeidet i FLiK, kan ha fått ringvirkninger for elevenes resultater. Dette systemet kan ha bidratt til at en har mer tid til å fokusere på læring, framfor et ensrettet fokus på det sosiale. Ola fremhever det at lærerne samarbeider mer som en mulig forklaring på de forbedrede resultatene.

5.3.1 Tolkning av faglig endring og resultatforbedring

Som nevnt tidligere konkluderer den avsluttende FLiK-rapporten med at økingen i samarbeid om undervisning ikke hadde en signifikant endring gjennom prosjektperioden (Nordahl et al., 2017, s. 122-123). Dette kan en også se gjennom informantenes svar, der Kari knytter endringene ved læringsmiljøet, til hvordan den enkelte lærer praktiserer sin undervisning. Ola fokuserer også på dette, da han hevder at det kanskje har forekommet et svakt oppsving rundt samarbeid om undervisning. Rapporten fremhevet at de ser: «...at det fremdeles er til dels store variasjoner mellom enkelte av skolene på graden av samarbeid.» (Nordahl et al., 2017, s. 123). Dette betyr at det er individuelle forskjeller mellom skolene, når det gjelder hvorvidt lærere samarbeider om undervisningen, eller ikke.

Under arbeidet med FLiK, var det flere av skolene som fikk forbedrede resultater på nasjonale prøver. Som nevnt tidligere ble klarere forventninger og deltakelsen i FLiK trukket fram som mulige forklaringsvariabler (Johannesen, 2018). Lærerinformantene oppga ikke eksplisitt å ha fått klarere forventninger til elevene gjennom FLiK-prosjektet, men Kari sin uttalelse om at det kan ha forekommet individuelle endringer hos den enkelte lærer, kan knyttes til at kanskje noen lærere stiller andre krav til elevene enn tidligere. På spørsmål om endrede forventninger som en følge av FLiK, svarer Per dette:

Jeg følte vi tok det mye mer mot lærer, enn vi gjorde mot elev. Selv om det helt sikkert vil være sidegreiner som asså ikke sant, forventet at elevene ville takle bedre at man arbeidet med forskjellige ting og så videre. Så det kan og hende at de har endret seg litt, men ikke sånn, sånn har vi bestemt, og sånn har det blitt. Det kan jeg ikke si.

Som nevnt tidligere påpeker informantene at skolen har et fokus på leseopplæring. Om dette fokuset kommer som en følge av FLiK er uklart. Men en kan se tendenser til at leseopplæringen blir tilpasset den enkelte elevs behov, dermed kan en anta at noen av disse endringene kan relateres til det økte fokuset på tilpasset opplæring og individualisering, som kan ha oppstått gjennom FLiK-prosjektet.

Lærerne har forskjellige opplevelser av FLiK-prosjektets påvirkning på resultatene av de nasjonale prøvene. Kari opplever at et bedre system rundt elevene, kan ha påvirket resultatene. Mens Per peker på faktorer som kan knyttes opp mot Marsdals (2011) kritikk av

Oslo-skolens resultatfokus. Marsdal (2011) skriver i sin bok *Kunnskapsbløffen* om et skolesystem der rektorer og ledere er svært opptatt av at skolene skal prestere på de nasjonale prøvene; skolene «konkurrerer» om å ha best resultater, og lærere kan føle seg presset til å tilpasse undervisningen slik at den ligger nærmere oppgavene elevene vil møte på de nasjonale prøvene. På bakgrunn av den eksterne innrammingen som FLiK-prosjektet kan ha ført til, kan en anta at noen av lærerne kan ha blitt fristet til å «hjelp» elevene, slik som Per beskriver i kapittel 5.3. Videre kan rektorer ved FLiK-skolene kan ha blitt påvirket av et ønske om at *pedokratenes* tiltak skulle resultere i noe konkret, som for eksempel forbedrede resultater på de nasjonale prøvene. Hvordan dette eventuelt ble gjort, er uvisst. For det første kan lærere gjennom den økte satsningen på pedagogisk kunnskap, ha satt høyere og tydeligere krav til elevene, slik at de har hatt økt læring i den proksimale utviklingssonen (Bråten, 1996; Imsen, 2014; Woolfolk, 2004). Dette kan ha ført til at elevene fikk høyere mestringsforventninger, noe som igjen kan ha resultert i forbedrede resultater. For det andre kan andelen elever som har fått fritak fra de nasjonale prøvene, være en mulig forklaring på de forbedrede resultatene. Som nevnt tidligere hevder Per dette, og Marsdal (2011, s. 7) nevner også dette innledningsvis i boka *Kunnskapsbløffen*. Det er imidlertid ikke mulig å gi et klart svar på hvordan og hvorfor resultatene er blitt forbedret. En kan anta at flere av faktorene nevnt i dette kapittelet kan ha vært med på å påvirke resultatene. Det er viktig å påpeke at alle lærerinformantene sier at resultatene varierer fra år til år, noe som skyldes blant annet ulike elevgrupper.

6. Oppsummering og avsluttende drøfting.

Formålet med denne studien har vært å utvikle kunnskap om hvordan FLiK-prosjektet kan ha endret organiseringen av undervisningen på skoler i Kristiansandsområdet, samt hvilke eventuelle pedagogiske og faglige endringer dette kan ha ført til. For å besvare den todelte problemstillingen, gjennomførte jeg en teoretisk informert analyse av den avsluttende FLiK-rapporten *Det gode er den fremragende sin fiende* (Nordahl et al., 2017). I tillegg intervjuet jeg tre lærere ved en skole som har deltatt i FLiK-prosjektet. Disse intervjuene har jeg i kapittel 5 benyttet meg av i en tematisk analyse.

Som nevnt innledningsvis i oppgaven, så har FLiK vært et svært omfattende prosjekt med mange involverte parter. Min studie baserer seg på et lite utvalg av lærere som har deltatt i prosjektet. På bakgrunn av mitt materiale blir det dermed vanskelig å konkludere med hvordan FLiK har endret organisering av undervisning, og hvilke pedagogiske og faglige endringer som kan ha kommet som følger av dette. Jeg vil imidlertid beskrive ulike tendenser som jeg har kommet fram til i denne oppgaven, da disse kan anses som svar på den todelte problemstillingen min:

Har FLiK endret organiseringen av undervisning i Kristiansandsskolene? I så tilfelle, hvilke pedagogiske og faglige endringer har dette medført?

I drøftingen av denne problemstillingen har jeg prøvd å belyse eventuelle endringer i organiseringen av undervisning, samt pedagogiske og faglige endringer som følger av FLiK. Analysen er basert på den avsluttende prosjektrapporten, og intervju med tre lærerinformanter som har førstehåndskunnskap om deltakelse i FLiK. Gjennom intervjuene fant jeg at arbeidet med FLiK var orientert omkring «deltakelse gjennom samarbeid», «inkludering og tilpasset opplæring» og «faglig endring og resultatforbedring» - som var mine forslag til å begrepsfeste kategoriene. Tolkningen av disse var informert av de anvendte teoretiske begrepene. Jeg skal kort oppsummere denne analysen.

Selv om FLiK-prosjektet ikke legger direkte føringer på hvordan lærere skal opptre i ulike situasjoner, kan den antatt sterkere eksterne innrammingen påvirke undervisningen. Det ser ut som dette kan ha ført til en svakere faglig klassifisering, ved blant annet en omstrukturering av teamene på skolene. Dette kan en knytte opp mot det Bernstein (2003a) omtaler som den usynlige pedagogikk; en svakere klassifisering kan føre til mer uklarhet rundt innholdet

elevene skal tilegne seg. Dette kan videre føre til mer uklare forventninger til elevene, noe som igjen kan føre til at elevene opplever å ha lavere mestringsforventninger (Bandura, 1977). Her kan en argumentere for at *pedokratene* spiller nøkkelroller, da lærerne kanskje opplever en økende grad av *pedosentrisme*, ved at deres pedagogiske arbeid blir detaljstyrt av *pedokratene* (Skagen, 2004; Skarpenes, 2004; 2005.)

Samtidig kan en se at flere av informantene oppgir at FLiK har ført til et bedre system på skolen, noe som kan ha positiv innvirkning på læringsmiljøet. Dette kan sees på som en form for pedagogisk kompetanseheving blant de ansatte på skolen. En kan se at pedagogisk analyse blir trukket fram som et verktøy som lærerne, til en viss grad, fortsatt benytter seg av etter at prosjektet er avsluttet. Hvordan bruken av et slikt pedagogisk verktøy påvirker elevene er usikkert. Kari og Ola oppgir at det kan hjelpe med kartlegging og utarbeiding av tiltak for elever som har ulike utfordringer.

Per og Kari opplever at det har kommet et økt fokus på tilpasset opplæring og individualisering gjennom FLiK. Elevene jobber med forskjellige nivådelte oppgaver og lærerne opplever at de i stor grad tilpasser undervisningen. Det er vanskelig å trekke en klar slutning når det gjelder dette temaet, men en kan argumentere for at det kan ha blitt mer elevsentrisme og tilpasning til den enkeltes behov. Som nevnt i kapittel 5.2 og 5.2.1, kan et sånt fokus gå utover fokuset på fag og felleskap, da tanker om individuell frihet kan utfordre tanker om blant annet «equality» (Skarpenes, 2014). FLiK-prosjektet kan dermed antas å inneholde to motstridende dimensjoner; økt fokus på individuell tilpasning versus et fokus på inkludering.

Når det gjelder faglige endringer og forbedrede resultater, er det usikkert om hvorvidt disse kan sees på som følger av FLiK-prosjektet. To av lærerinformantene opplever et økt fokus på utvikling av leseferdigheter, noe som kan anses som en faglig endring. Det er dermed ikke sikkert at denne endringen kommer som en følge av FLiK, eller er et initiativ på den aktuelle skolen. Det kan se ut som at lærerne ikke opplever så mange faglige endringer som følger av FLiK. Her er det viktig å påpeke at dette kanskje hadde vært annerledes om utvalget i studien min hadde vært større. De forbedrede resultatene på nasjonale prøver kan knyttes til et bedre system på skolen, slik som Kari skisserer i kapittel 5.3. Her kan en også trekke inn det at noen lærere kanskje har endret arbeidsmåtene sine, noe som kan ha positive ringvirkninger for elevene. På en annen side kan en se Pers sin uttalelse om «fritak» og «lesehjelper». Denne

uttalelsen kan som kjent knyttes opp mot Marsdals (2011) sin kritikk av den resultatorienterte skolen. I kapittel 5.3.1 la jeg fram en tolkning der rektorer på FLiK-skolene kan ha vært opptatte av å vise effektene av prosjektdeltakelsen, noe som kan ha resultert i økt antall elever med fritak. Som nevnt tidligere er det ikke mulig å gi et klart svar på hvorfor resultatene ble forbedret, da det høyst sannsynlig er utallige faktorer som kan ha påvirket.

Analysen har pekt på noen uklarheter og potensielle paradokser. Hva innebærer det for det faglige innholdet når undervisningen muligens blir styrt sterkere utenfra – rammet inn av eksterne pedokrater? Hvilke konsekvenser har det for inkludering og tilpasset opplæring at flere arbeider med egne planer løsrevet fra andre medelever? Hva har slike endringer å si for fellesskapet i klassen, og hvordan håndteres likhetsnormer og frihetsnormer i en slik individualisert skolehverdag? Har fokuset på faglige leseferdigheter forbedret prestasjonene eller har fokuset gitt større bevissthet om svakere elever som kan fritas nasjonale evalueringer? I oppgaven har jeg diskutert og problematisert noen av de nevnte uklare sidene ved FLiK.

Min studie har som kjent en svakhet grunnet det faktum at jeg har et lite utvalg. Dette fører til at funnene mine ikke er generaliserbare, og må sees i lys av dette. For å kunne trekke klarere slutninger, er det nødvendig med et større utvalg, slik at flere deltakere får mulighet til å fortelle om sine opplevelser. Jeg vil argumentere for at det er et behov for videre forskning på hvordan FLiK-prosjektet har påvirket Kristiansandsskolene, spesielt grunnet det faktum at i alle rapportene er Thomas Nordahl medforfatter, noe som kan være problematisk, da han har utviklet LP-modellen, som er en viktig del av FLiK-satsingen. Som vist i kapittel 1 har FLiK-satsningen vært et omfattende prosjekt, og effektene av både LP-modellen og FLiK har tidligere blitt problematisert (Se Jelstad, 2018; Ottersen et al., 2013). Dermed kan mer uavhengig forskning bidra til å belyse flere sider av FLiK, slik at en kanskje kan få et mer helhetlig bilde av hva prosjektet innebærer, samt hvilke effekter det innehar.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bøe, T. D., & Thomassen, A. (2017). *Psykisk helsearbeid: å skape rom for hverandre* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget .
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity – theory, research, critique*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003a [1975]). *Class, codes and control. Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Boston & Henley: Routledge & Keagan Paul.
- Bernstein, B. (2003b [1990]). *Class, codes and control. The structuring of Pedagogic Discourse*. London & New York: Routledge.
- Bråten, I. (Ed.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Brint, S. (2017). *Schools and Societies* (3.utg.). California: Stanford University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Granlund, L. (2013). *Hvordan oppdras oppdragerne? En sammenlignende studie av en lærerutdanning for steinerskolene og en offentlig lærerutdanning*. Retrieved from (Doktoravhandling, Universitet i Bergen): <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7836/dr-thesis-2013-Lise-Granlund.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Synlig læring - hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (2013). *Praktisk-pedagogisk utdanning- En antologi*. (R. J. Krumsvik, & R. Säljö, Eds.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden- Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. Utg-). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, Ø., Godtfredsen, M., Nyborg, B., Hansen, O., & Hansen, L. S. (2012, Desember 13). *Kristiansand.kommune.no*. Retrieved from <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/planer-og-prosjekter/prosjektplan-flik.pdf>

- Jelstad, J. (2017, Februar 8). *Bedre skole til salgs*. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/reportasjer/2016/nordahls-metode/>
- Johannessen, G. C. (2018, Mars 13). *Oppsiktsvekkende gode resultater*. Retrieved from <https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/21XkgB/Oppsiktsvekkende-gode-resultater>
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?- Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal .
- Laake, P., Olsen, B. R., & Benestad, H. B. (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marsdal, M. E. (2011). *Kunnskapsbløffen*. Oslo: Forlaget Manifest .
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. http://www.hioa.no/asset/858/1/858_1.pdf: NOVA Rapport 19/05.
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Sunnevåg, A. K., Berg, B., & Martinsen, M. (2017). *Det gode er den fremragende sin fiende*. Retrieved from [Kristiansand.kommune.no : https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/ferdig-rapport-kristiansand-25-09-17.pdf](https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/ferdig-rapport-kristiansand-25-09-17.pdf)
- NSD. (1971). *Norsk senter for forskningsdata*. Retrieved from <https://nsd.no>
- Opplæringslova. (1998). Retrieved from Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61 : <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E., Lund, B., Grams, S., Aas, M., & Prøitz, T. S. (2013). Educational Methods as Commodities within European Education: A Norwegian-Danish Case. *European Educational Research Journal* 12(4), pp. 463–479. Retrieved from <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.4.463>
- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Skagen, K. (2004, April 23). *Pedokratene hindrer en god skole*. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2004/februar/pedokratene-hindrer-en-god-skole/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarpenes, O. (2004). *Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Bergen.
- Skarpenes, O. (2005, 11 28). *Pedosentrismens framvekst – Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringssparadigme*. Retrieved from Nytt Norsk Tidsskrift:
https://www.idunn.no/file/pdf/33208862/pedosentrismens_framvekst_-_kunnskapens_rolle_i_skolens_nye_sosialiseringsp.pdf
- Skarpenes, O. (2014, November 2). Education and the Demand for Emancipation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58:6, pp. 713-733 DOI: 10.1080/00313831.2013.840677.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, September 8). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Juni 2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Forskning på tiltak for å utjevne sosiale forskjeller i skolen.

Referansenummer

898955

Registrert

17.01.2019 av Markus Roald Mørland Karlsen - mrkarl14@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ove Skarpenes , ove.skarpenes@uia.no, tlf: 38141174

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Markus Roald Mørland Karlsen, mrkarl14@uia.no, tlf: 90170761

Prosjektperiode

17.01.2019 - 01.06.2019

Status

05.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

05.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 05.03.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2019. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte

til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Forbedrede resultater ved mangfoldsskoler i Kristiansand – endringer i læringskulturen?” ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om endringer i læringskulturen ved skoler i Kristiansandsområdet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Flere mangfoldsskoler i Kristiansand har hatt en god læringsutvikling (og forbedret resultatene på nasjonale prøver) de siste årene. Formålet med dette prosjektet er å utvikle kunnskap om endringene i læringskulturen ved disse skolene. Vi er interessert i å vite mer om læringskulturen på skolen har forandret seg. Innenfor dette temaet er vi også interessert i tiltak som er gjennomført, og hvilke erfaringer rektor og lærere har knyttet opp mot deltagelsen i FLIK-prosjektet. Resultatene fra studien vil bli formidlet i en masteroppgave ved UiA.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for dette prosjektet er basert på utvalgskriterier knyttet til din erfaring som rektor/lærer, ved en skole som har deltatt i FLIK-prosjektet. Henvendelsen er sendt ut til deg, fordi vi tror at du kan være med på å belyse våre forskningsspørsmål.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på din arbeidsplass. Dette vil ta ca. 30 minutter. Opplysningene registreres ved hjelp av lydbåndopptak. Intervjuet vil omhandle disse temaene:
 - Organisering av FLIK-prosjektet på skolen.
 - Praksis på skolen før prosjektet.
 - Endring i måten å organisere læringsaktivitetene på?
 - Elevdeltakelse.
 - Har deltakelsen i prosjektet endret læringskulturen blant elevene?

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun veileder og student som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Vi vil oppbevare personlige opplysninger og transkribert tekst i egne mapper som er passord-beskyttet.
- Hvis vi i oppgaven refererer til spesifikke utsagn, vil dere som deltager kunne kjenne igjen innhold og utsagn. Men det vil ikke være mulig å identifisere hvem som sa hva av andre enn oss som var tilstede under intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3. Juni. Lydopptak og transkribert tekst vil bli makulert når prosjektet avsluttes i juni 2019.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Professor i sosiologi, UiA ved Ove Skarpenes, telefon: +47 970 433 69. E-post: Ove.Skarpenes@uia.no
- Student ved UiA, Markus Roald Mørland Karlsen, telefon: +47 901 707 61. E-post: mrkarl14@uia.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Ove Skarpenes
Professor i sosiologi, UiA.

Markus Roald Mørland Karlsen
Student, UiA.

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 3. Juni.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide.

Intervjuguide

Bakgrunn:

- Kjønn.
- Alder.
- Utdanning og undervisningsfag?
- Kan du si litt om dine forventninger til FLIK-prosjektet, samt hvilke konsekvenser du tenkte denne deltagelsen ville ha?
- Hva var årsak(ene) bak deltakelsen i prosjektet?
- Hvordan var praksisen på skolen før prosjektet?
- Var hele skolen med på prosjektet? Alle lærerne? Alle elevene?

Gjennomføring av prosjektet:

- Hva skiller denne måten å organisere læringsaktivitetene på fra måten dere gjorde tidligere?
- Kan du nevne noen konkrete eksempler på tiltak dere gjennomførte i prosjektet?
- Har alle elevene, på de ulike klassetrinnene, gjort det samme?
- Skolens resultater på nasjonale prøver har blitt forbedret. Hvis du tror dette har med FLIK-prosjektet å gjøre, kan du identifisere hvilke tiltak som har forbedret elevenes prestasjoner?
- Bygger prosjektet på noen spesifikke pedagogiske prinsipper? I så tilfelle, hvilke? - Eventuelt: Kan du si litt om hvilke pedagogiske forskjeller det er mellom undervisningen før FLIK og med FLIK?
- Har det vokst fram en ny læringskultur blant elevene/ har deltagelsen i prosjektet endret læringskulturen blant elevene? I tilfelle ja, kan du prøve å peke på nye element i denne kulturen? (Forventninger, motivasjon, felleskap, ...?)
- Hva har lærerne gjort for å skape lærelyst hos elevene?
- Har lærerne jobbet sammen om undervisningen?
- Jobbet elevene bare på skolen, eller hjemme også?

Etter prosjektet

- Hvordan er praksisen på skolen etter prosjektet er over? Er det for eksempel arbeidsmetoder som fortsatt brukes?
- Hva slags erfaringer sitter du igjen med etter prosjektet?
- Har du merket noen forandring på elevene, i forhold til før og under prosjektet?
- Av og til er det kanskje slik at nye prosjekter har positive konsekvenser fordi der er nye, men at «gevinstene» forsvinner på sikt. Tror du FLIK prosjektet vil ha varige positive konsekvenser for elevene? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Eventuelt

- Er det noe du vil legge til?