



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter

Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen

Mia van Rijn-Janssen
Oppgnr.:10/2011

40 stp.

ISBN; 978-82-7314-653-3
ISSN; 1890-4998

Innhold

Forord

Sammendrag

Abstract

1. Innledning.....	1
Bakgrunn for valg av tema.....	1
Problemstilling.....	2
Tilpasset opplæring i skoleforberedende aktiviteter.....	3
Formål	4
Oppgavens oppbygging.....	4
2. Aksjonsforskning – før aksjonen	5
Teoretisk grunnlag	5
Tilpasset opplæring	5
Førskolebarns lek og læring	7
Lek versus læring?	7
Læringsforståelse	8
Hva sier barnehageloven og rammeplanen om læring ?.....	10
Kompetanse i forhold til tilpasset opplæring	12
Tilpasset opplæring i barnehagen	12
Hvordan kan læringsteorier bidra til tilpasset opplæring ?	14
Betydningen av pedagogikk og didaktikk i forhold til tilpasset opplæring	16
Skoleforberedende aktiviteter	16
Hva skal barn forberedes på og hvordan ?	18
Forskning på pedagogisk tilbud til førskolebarn	19
Forankring og organisering av skoleforberedende aktiviteter	20
Pedagogisk innhold og aktiviteter for de eldste barna i barnehagen	20
Grad av voksenstyring og medvirkning i skoleforberedende aktiviteter	21
Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole	22
3. Metode og design	23
Forskningsdesign	23
Utvalg	24
Forskningsmetoder	26
Innhenting av empiri	26
Kvalitativ analyse av innsamlet empiri	27
Aksjonsforskning med innovasjonsperspektiv	28
Ulike strategier for å innovere	29
Aksjonslæring	31
Individuelle læringsprosesser og sosiale interaksjon	34
Forskerens rolle ved aksjonslæring	35
Motstand og barrierer	35
Vitenskapsteoretiske betraktninger	36

Validitet og pålitelighet ved kvalitative metoder	36
Etiske betraktninger	37
4. Aksjonen.....	38
Organisering av prosjektet	38
Evalueringsrapport.....	39
Fase 1: Før oppstart av aksjonen	40
Ståstedet.....	40
Hva er deltakernes forståelse av begrepet ”tilpasset opplæring”?	41
Den gamle arbeidsmåten i praksis - observasjon	41
Oppsummering av min forståelse av ståstedet	43
Om skoleforberedelse	44
Deltakernes forventninger til aksjonen	45
Liste av hemmede og fremmede faktorer for å lykkes med aksjonsmålet	45
Fase 2: Start av aksjonen og det som skjedde underveis	46
Første møte og valg av arbeidsmåte	46
Mine refleksjoner etter møtet	48
Oppsummering av det jeg mente var viktig å arbeide med i prosessen framover	49
Den nye arbeidsmåten i praksis – observasjon	49
Mine refleksjoner etter observasjon	51
En deltaker sine refleksjoner angående aktiviteten jeg observerte	52
Refleksjon i en tidligere skrevet logg	53
En annen deltaker sin erfaring og refleksjon skrevet i logg form	53
Oppsummering av det jeg ville ta opp på neste prosjektmøte	54
Det andre prosjektmøtet	54
Oppsummering av min forståelse rundt praktisering av tilpasset opplæring	57
Gjensidighet	62
Oppsummering i forhold til fokus og videreføring av aksjonen framover	62
Observasjon	63
Mine refleksjoner etter observasjon	64
Deltakernes refleksjoner	66
Oppsummering av det jeg ville ta opp på neste prosjektmøte	67
Det tredje prosjektmøtet	67
Oppsummering av min forståelse av deltakernes ståsted innenfor aksjonen	69
Om deltakernes innsikter og forhold til ”tilpasset opplæring”	70
Forhold som etter min mening påvirker praksis av tilpasset opplæring	72
Observasjonsperspektiv	72
Prosessmål versus kompetansemål	73
Sammenfatning	76

Fase 3: Etter avslutning av aksjonen	76
Evaluering av tilpasset opplæring.....	76
Evaluering av arbeidsmåten og skoleforberedende aktiviteter.....	78
Evaluering av prosjektet og aksjonen	80

5. Etter aksjonen	81
Det som skjedde før og under aksjonen	81
Resultat	82
Hva betyr resultatet for meg som forsker	83
Fornyelsesarbeid med fokus på barnehage som læringsarena	84
Barnehage og skole: to ulike læringsmiljø	85
Validitet, reliabilitet og metodekritikk.....	86
Til slutt	88

Litteraturliste

Vedlegg I	Brev til styrere
Vedlegg II	Spørsmål for å kartlegge situasjon rundt skoleforberedende aktiviteter
Vedlegg III	Evaluering prosjekt "Tilpasset opplæring for førskolebarn i de timene som Er avsatt til skoleforberedende aktiviteter.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven i Tilpasset Opplæring har vært en lang og utfordrende vei. Underveis har jeg møtt mange som har ledet meg tilbake da jeg mistet den av syne, og like mange har oppmuntret meg og heiet meg fram.

Jeg er stolt av å ha gjennomført og fullført arbeidet, og vil takke følgende:

Styreren i barnehagen som sørget for ressurser, og de tre førskolelærerne som deltok i prosjektet som er utgangspunkt for denne masteroppgaven. Uten dem har det ikke vært mulig å skrive den.

Min veileder Toril Risberg vil jeg takke for god veiledning. Mange ganger var det du sa akkurat det jeg trengte for å fatte mot og komme på riktig vei igjen.

Min leder ved PP-kontoret som har gjort sitt for at dette skulle bli mulig. Både økonomisk, kapasitetsmessig og med stor toleranse for at det å ta en master, og skrive oppgaven gjorde meg til tider litt ufokusert i det daglige. Jeg takker mine kolleger for interesse og oppmuntring.

De som hjalp til med korrektur. Jean for det engelske sammendraget, og Hanne som stod for resten.

Familien til en student har det ikke alltid lett. Jeg vil takke min mann for støtte, tålmodighet og bokstavelig talt rom for å skrive i ro og fred. I tillegg vil jeg skryte av mine to katter, som alltid stilte opp da jeg trengte å synke blodtrykket ved å klappe dem.

9. mai 2011

Mia van Rijn – Janssen

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om tilpasset opplæring for førskolebarn ved skoleforberedende aktiviteter, i form av et aksjonsforskningsprosjekt i en barnehage. Aksjonen var rettet mot å finne en måte å jobbe på som var bedre egnet til å møte hvert enkelt barn på det utviklingsnivået det er på, i de timene som var avsatt til skoleforberedelse. Som deltakende forsker har jeg i samarbeid med tre førskolelærere gjennomført aksjonen fra januar til juni 2010. Førskolegruppen bestod av ti barn. Skoleforberedende aktiviteter ble sett på som en formell voksenstyrt lærings situasjon. Fagområdet "Antall, rom og form" var utgangspunkt for aktivitetene.

Før prosjektstarten ble skoleforberedende aktiviteter stort sett rettet mot førskolebarna som homogen gruppe med like utviklingskarakteristikker. Det ble opplevd som et problem for barna, særlig språksvake barn. Aksjonen tok utgangspunkt i denne problemstillingen og ble gjort til følgende aksjonsmål:

At arbeid med skoleforberedende aktiviteter i de timene som er avsatt til dette spesifikke arbeid, blir tilpasset det enkelte barn uansett utviklingsnivå.

Et viktig delmål med aksjonen var bevisstgjøring rundt hvordan deltakerne jobber i forhold til læringsbegrepet i barnehagen og særlig begrepet tilpasset opplæring.

Aksjonen ble planlagt på bakgrunn av relevant teori og nyere forskning om temaet, og min kunnskap om førskolebarn og dets læring. Den ble initiert ut fra et følt behov for forbedring. Aksjonen blir beskrevet i en evalueringsrapport, og viser trinn for trinn utviklingen i prosessen. Rapporten er skrevet med bakgrunn i prosjektmøter der det ble reflektert, evaluert og diskutert om arbeidsmåten og tilpasset opplæring i praksis.

Resultatene viser at arbeidsmåten har ført til en positiv endring for førskolegruppen som gruppe, og for enkeltbarn. Det har også ført til bevisstgjøring blant deltakerne, både i forhold til arbeidsmåten og å kunne tilrettelegge for læring på det enkelte barns premisser.

Aksjonsforskningen med sitt innovasjonsperspektiv, har vist seg å være en god måte å gjøre systemarbeid på også i barnehagen.

Nøkkelord: Tilpasset opplæring, aksjonsforskning i barnehagen, skoleforberedende aktiviteter, førskolebarn, lek som læring, barnehagepedagogikk, læringsforståelse og innovasjonsperspektiv.

Abstract

This Master study deals with educational adjustments for pre-school children, while performing school-preparatory activities, in the form of an Action Research project in an kindergarten. The action was designed to find a method which could improve the possibility to meet the individual child's learning capacities during the time available for school-preparatory activities. As a research participant, I worked closely with three pre-school teachers between January and June 2010. The pre-school group consisted of ten children. The school-preparatory activities were planned as a formal learning situation. The learning area in focus was "Numbers, spaces and shapes".

Before the start of the action was the approach towards pre-school children while conducting school-preparatory activities, as towards a homogeneous group, with a presumed uniform learning potential for children that age. This presented special difficulties for children with poor language skills. The action was premised on following Action Research aim: *That all activities concerning school preparation would be tailored to the individual child's need for learning, according to her/his capabilities.*

An additional aim was to increase awareness among pre-school teachers how to respond in situations where play could turn to learning, and to specific individual learning needs.

The project was planned based on relevant theories, recent research and my own knowledge and understanding of pre-school children and how they learn. It was initiated due to a need for change and improvement of practice. The action is described in the form of an evaluation-report, and shows the various steps in the ongoing process. The results demonstrate that the new working method has led to a positive change for the group and the individual child. It has increased awareness among the participating pre-school teachers about their working methods, and how to meet the challenge of adjusting school preparatory activities according to the individual child's learning.

The research project, with its innovative perspective, has also led to the understanding that Action Research is useful in kindergarten context.

Keywords: adapted learning, Action Research in kindergarten, school-preparatory activities, pre-school children, kindergarten pedagogy, play as a way to learn and innovative perspective.

1. INNLEDNING

Mange ganger har jeg hørt uttrykt bekymringer fra spesialpedagoger i barnehager i forhold til hvordan barn med spesialbehov og forsinkelser i utviklingen, skulle få tilpasset opplæringen sin på skolen, og delta meningsfullt i fellesskapet. Allerede det siste året i barnehagen, der førskolebarn blir sammen i en gruppen for å gjøre skoleforberedende aktiviteter, blir det tydelig at disse barna får vansker når tilnærmingen retter seg mot et gjennomsnittlig nivå en kan forvente av fem- og seksåringer. Det gjelder ikke bare opplæringen, men også inkludering i fellesskapet. For noen år siden var jeg en slik spesialpedagog selv, og motivasjonen for å gjøre noe med problemet var stort. Hvordan kan det være mulig å ha et opplegg med skoleforberedende aktiviteter som ikke retter seg mot gruppen som sådan, men kan bli organisert på en måte som sikrer at barn får lære på sitt nivå ? Dermed ble ideen for et aksjonsforskningsprosjekt til, og har jeg skrevet denne masteroppgaven om ”tilpasset opplæring”, der største delen består av en evalueringsrapport av aksjonen.

Til daglig jobber jeg ved en Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Jeg ble ansatt for snart fire år siden fordi det var et ønske om å få en person med barnehagebakgrunn inn i det daværende teamet. Jeg ble ferdig utdannet førskolelærer i 1976 i Nederland, og har videreutdannet meg som lærer og spesialpedagog. Min arbeidserfaring i Nederland består av mange år som førskolelærer og styrer. Da førskolen ble integrert med barneskolen til en ”basisskole” for barn fra fire til og med tolv år”, arbeidet jeg med alle aldersgruppe og som direktør i denne skolen. Senere ble jeg lærer i en spesialskole for barn med store lærevansker.

I Norge har jeg jobbet som spesialpedagog i barnehagen og fulgt fire barn jeg jobbet med i skolen. Da de siste to barna begynte i 1. klasse, ble jeg lærer i den klassen med ansvar for spesialundervisning for dem.

Bakgrunn for valg av tema

Tilpasset opplæring har alltid følt naturlig for meg, og var utgangspunkt i førskolepedagogikk og didaktikk både i utdanning og i praksis i mitt hjemland. Lek som læring, og en stor bevissthet om å bygge på barns interesse og kunnskaper med utgangspunkt i Piagets og Vygotskys læringsteorier stod sentrale. Det var i tillegg stort fokus på å observere barn og gruppen for å kunne stimulere barna i sin sosial-emosjonelle, motoriske og kognitive utvikling og kunne tilrettelegge for støtte til læring i det rette øyeblikket. Det pedagogiske miljøet ble tilrettelagt på en måte som fremmet læring i et forutsigbart læringsmiljø. I praksis betød det at barn til enhver tid visste om hvor aktiviteter skulle foregå, at materiell og inventar fantes på

bestemte steder og at det var tydelig når, hvordan og hvor materiellet skulle brukes. Denne strukturerte tilnæringsmåten ble anvendt med utgangspunkt i at barn lærer best når de selv er aktive og føle kontroll over sin egen læring i trygge og overskuelige omgivelser. Førskolen i Nederland var for barn fra fire til seks år. En førskolelærer hadde ansvar for en barnegruppe av cirka 25 barn, organisert etter valg i homogene eller heterogene grupper.

Overgangen til den norske barnehagen, og etter hvert norsk skole der jeg begynte å arbeide på som spesialpedagog i 2001, var stor. Det opplevdes, med bakgrunn i min utdanning og arbeidserfaring, ustrukturert og med i liten grad fokus på hvordan en kan tilrettelegge for det enkelte barns læring i frilek. Her tolker jeg frilek som "lek som læring". Andre påfallende forskjeller var en stor grad av omsorg knyttet til stell i forbindelse med de yngre, og funksjonshemmede barn. Voksenteiteten og forskjellen i utdanning mellom de som samarbeidet i en barnegruppe, og at også funksjonshemmede barn fikk sin opplæring i en vanlig barnehage og skole var veldig ulik det jeg var vant med.

Etter lesing av faglitteratur fikk jeg gradvis forståelse for norsk barnehagetradisjon, og gjennom arbeidserfaring innsikt i hvordan den sosialpedagogiske tradisjon er utformet i praksis. I tillegg erfarte jeg at det også var likheter i pedagogisk tilnæringsmåte mellom Norge og Nederland. Gjennom arbeidet mitt ved PP-tjenesten samarbeidet jeg med mange barnehageansatte, og ser mange positive utviklingen. Likevel så jeg forbedringspotensial og ville gjerne ta takk i dem da jeg skulle forske i forbindelse med Masterstudie.

Problemstilling

Utviklingsperioden førskolebarn er i, er preget av at de er opptatt av lek og samspill som foregår på et mer avansert nivå enn tidligere. I tillegg har barn i denne perioden kognitive, sosiale og motoriske forutsetninger som gir nye og utvidede muligheter for læring. Selv om det er like karakteristiske utviklingstrekk må det tas hensyn til at barna er forskjellige, og har forskjellige problem og behov. Barn har ulike forutsetninger for å kunne strukturere seg selv, og styre og organisere sin egen lek - og læringssituasjoner, særlig de uformelle. I en førskolegruppe som jobber med skoleforberedende aktiviteter blir disse forskjellene fort synlige, men vanskelig å gjøre noe med hvis tilnærmingen er rettet mot gruppen som helhet. Det blir til et problem for barn med større utviklingsforsinkelser og språksvake barn.

Ut fra problemstillingen formulerte jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan jeg som fagperson for barnehagene i PP-tjenesten bidra til at personalet i barnehagene finner en måte å arbeide på med skoleforberedende aktiviteter, som er tilpasset det enkelte barn uansett utviklingsnivå?

Tilnærmingen for å begynne målrettet forbedringsarbeid i barnehagen ble som sagt før, et praksisrettet aksjonsforskningsprosjekt i en av barnehagene i egen kommune.

Dermed virket det logisk å forandre forskningsspørsmålet til et aksjonsmål. Målet ble:

At arbeidet med skoleforberedende aktiviteter blir tilpasset det enkelte barn uansett utviklingsnivå i de timene som er avsatt til dette spesifikke arbeidet.

Et viktig delmål i prosjektet er at deltakere får bevissthet rundt hvordan de forstår og jobber i forhold til læringsbegrepet og "tilpasset opplæring" i fellesskapet, og utforske sin egen situasjon.

Tilpasset opplæring i skoleforberedende aktiviteter

Tilpasset opplæring er ikke et begrep som blir brukt i barnehagen, men som er nevnt i den sammenheng i forbindelse med Rammeplan for forsøk med pedagogiske tilbud til 6-åringer. Ved forsøket å la 6-åringer starte på skolen, ønsket man å finne fram til pedagogiske strategier som kunne brukes i barnehagen og skolesammenheng, i arbeidet med barn med spesielle behov. Liv Vedeler utførte derfor et prosjekt for å finne fram til en arbeidsmodell for tilpasset opplæring, som ble beskrevet i boka "Tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart" (Vedeler 1990). Det jeg leste der følte jeg veldig nær min nederlandske forforståelse av pedagogisk og didaktisk handling for førskolebarn, og ble dermed en inspirasjon for å starte prosjektet og bruke begrepet. Jeg har også brukt hennes definisjon som utgangspunkt:

Tilpasset opplæring vil si opplæring på det enkelte barns premisser hvor oppgavene barna stilles overfor, gir utfordringer med utgangspunkt i deres funksjonsnivå, kunnskaper og sosiale/kulturelle bakgrunn.

Tilpasset opplæring innebærer at opplæringen skal foregå innenfor fellesskapets rammer på en måte som gjør at det enkelte barn opplever at det hører til, får del i fellesskapets verdier, og får kjenne medansvar for oppgaver og plikter.

Slik jeg forstår definisjonen er den lik de intensjonene om tilrettelegging for læring i barnehagen som nevnt i dagens rammeplan. Her står det at barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner ved å ha et aktivt forhold til barnas læreprosesser.

Barn utforsker, eksperimenterer og søker stadig nye utfordringer og skaper dermed lærings-situasjoner selv. Personalet skal tilrettelegge for varierte opplevelser, kunnskaper og materialer som kan fremme læring, og det skal vektlegges en anerkjennende væremåte i forhold til læringen . Formelle lærings-situasjoner skal planlages og ledes av personalet. Barns nysgjerrighet og søken etter viten skal imøtekommes gjennom formidling av aktuell og relevant kunnskap (Kunnskapsdepartement 2006, senere omtalt som KD 2006). De skoleforberedende aktivitetene i aksjonen ble sett på som formelle, voksenstyrte lærings-situasjoner, som skulle ta utgangspunkt i de sju fagområdene nevnt i ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” (KD 2006) . ”Antall, rom og form ” var det fagområdet som var i fokus i aksjonsperioden, mens andre var flettet inn som sekundære.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å presentere mitt forskningsprosjekt.

Aksjonens formål var å se om en ny arbeidsmåte kunne føre til en forståelse for, og bruk av tilpasset opplæring i praksis, slik det er formulert i definisjonen.

Formålet var også å øke kompetanse i forhold til tilrettelegging for læring i en formell situasjon. Det er en stor utfordring, og krever mye kjennskap til barna for å kunne vurdere hva de trenger i form av stimulering og hjelp i en viss aktivitet, slik at det blir læring. Å øke egen kompetanse som aksjonsforsker, som i samarbeid med fagfolk i barnehagen kan forbedre praksis, var siste formålet.

Oppgavens oppbygging

Min Masteroppgaven består av 5 kapitler , der innledningen er kapittel 1.

I kapittel 2 presenterer jeg teorigrunnlaget rundt begrepene ”tilpasset opplæring” og skoleforberedende aktiviteter, og det som kan bidra til å belyse dem. Kapittel 3 handler om forskningsmetode og design. Det som utgjør kapittel 4 er en beskrivelse av hvordan aksjonen er gjennomført, og har fått forholdsvis stor plass fordi aksjonen har strekket seg ut over 5 måneder. Den er beskrevet som en evalueringsrapport, og gir et bilde av utviklingen i kronologisk rekkefølge. I kapittel 5 sammenfatter jeg prosjektet og gjør rede for resultatet. Jeg belyser også det som jeg mener er viktig å arbeide videre med framover. I tillegg viser jeg til validitet og reliabilitet av prosjektet.

2. AKSJONSFORSKNING – før aksjonen

Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil jeg fokusere på de to sentrale begrepene prosjektet mitt handler om:

- **Tilpasset opplæring**
- **Skoleforberedende aktiviteter**

Å gi begrepene et tydelig innhold er nødvendig fordi begrep kan tolkes forskjellig, avhengig av teoribakgrunn, syn på hva læring betyr i barnehagesammenhengen, erfaringer og påvirkninger.

Den teoretiske definisjonen av ”tilpasset opplæring” blir gjengitt i avsnittet nedenunder.

Skoleforberedende aktiviteter er det andre hovedbegrep og viser til fenomenet skoleforberedelse, som gjelder for førskolebarn i alderen 5 og 6 år i barnehagen.

Disse begrepene kan ikke forstås uten nødvendige rammer. Derfor vil jeg også belyse områdene lek, læring og læringsforståelse, ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver”, barnehagepedagogikk og didaktikk, samt det vi vet og mener i dag om begrepene.

Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring er blitt brukt siden 1970-tallet og er hjemlet i opplæringsloven.

Begrepet har allerede stått sentralt siden læreplaner ”Mønsterplan for grunnskole ” og ”Rammeplan for forsøk med pedagogisk tilbud for 6-åringer ” ble innført i 1987 og 1988.

I forbindelse med forsøket med pedagogisk tilbud for 6-åringer, fikk Liv Vedeler (1990) i oppdrag å prøve ut en arbeidsmodell for tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart.

Den didaktiske modellen som ble brukt siktet mot barn fra 5 – 9 år.

Forsøket førte til revidering av daværende rammeplanen for forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer, som ble gitt ut i en ny utgave høsten 1990. Forsøket med modellen ble gjengitt i bokform og dannet inspirasjon for mitt eget prosjekt.

I boka skrev hun at det er læreprosessen og prinsipper for læring som har stått i fokus ved utprøvingen. Barnas læreforutsetninger, mål og innhold i den pedagogiske virksomheten og selve læringsprosessen måtte ses i sammenheng med tilpasset opplæring. At barna med funksjonshemminger i økende grad fikk undervisning og opplæring på det stedet de bodde gjorde utvikling av strategier for tilpasset opplæring enda viktigere (Vedeler 1990).

Jeg mener at hennes definisjon av tilpasset opplæring er like aktuell nå som da.

Tilpasset opplæring vil si opplæring på det enkelte barns premisser hvor oppgavene barna stilles overfor, gir utfordringer med utgangspunkt i deres funksjonsnivå, kunnskaper og sosiale/kulturelle bakgrunn.

Tilpasset opplæring innebærer at opplæringen skal foregå innenfor fellesskapets rammer på en måte som gjør at det enkelte barn opplever at de hører til, får del i fellesskapets verdier, og får kjenne medansvar for oppgaver og plikter.

I aksjonsforskningsprosjektet som er gjennomført i barnehagen ble denne definisjon utgangspunkt for aksjonen. Som jeg forstår definisjonen er den lik de intensjonene om tilrettelegging for læring i barnehagen som nevnt i dagens "Rammeplan for innhold og oppgaver" (KD 2006).

Begrepet virker selvsagt, men forståelse og tolking av begrepet er ikke entydig. Det skyldes kanskje at begrepet er politisk og ikke faglig skapt (Dalhaug Berg og Nes 2007). Skolens nye læreverkplan - Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006) - har som prinsipper for opplæringen at undervisningen i størst mulig grad skal tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger slik at de har best mulige vilkår for læring, mestring og utvikling.

For barnehagen sin del blir det verken i den reviderte barnehageloven, eller i rammeplanen sagt noe om, eller nevnt begrepet tilpasset opplæring som sådan.

Etter barnehageloven er barnehagens formål å gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter og barn skal ha rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Barnehagen som pedagogisk virksomhet skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn.

Om læring sier barnehageloven at barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner, og knytte de i tillegg til sju fagområder. Personalet må ha et aktivt forhold til barns læreprosesser. Målene i forhold til de læringsområder er formulert som prosessmål og arbeidsmåtene, og er ikke resultatorientert (KD 2006).

Førskolebarns lek og læring

Før jeg går dypere inn på begrepet "tilpasset opplæring" vil jeg først rette fokus mot teoretiske retninger og oppfattningen om hvordan barn lærer. Noe er generelt for barnehagebarn, men det meste er tilpasset i forhold til førskolebarn. Definerte alder for disse barna er fem og seks år, og barnet skal starte på skole året etter. Hvilke generelle kjennetegn har førskolebarn?

- De har forventninger til skolestart og til å lære
- De er nysgjerrige og utatrettede
- Kamerater begynner å bety stadig mer
- Barn i denne perioden har kognitive, sosiale og motoriske forutsetninger som gir nye og utvidede muligheter for læring

Det sier seg selv at et opplegg for denne aldersgruppen må ta hensyn både til hva som er karakteristisk for utviklingsalderen, og til at barna er forskjellige og har ulike behov og eventuelle problem (Vedeler 1990).

Mange betrakter barns lek som et sentralt område i førskolepedagogikken, og at leken bidrar til allsidig utvikling og gir grunnlag for læring på alle områder. Jeg er blant dem.

Lillemyr (2004) mener at det foregår mye læring gjennom barns lek og nevner tre grunner til at det er viktig for pedagogisk virksomhet både i barnehage og skole. De viktigste er:

- Lek er en grunnleggende menneskelig aktivitet som stimulerer, interesserer og motiverer
- I lek gjør barn erfaringer, utforsker, prøver ut, får kunnskaper og utvikler selvtillit
- Barn sosialiseres gjennom leken, og utvikler en beredskap for læring og utvikling

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver beskriver lek som et allment menneskelig fenomen og en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom og der barn har høy kompetanse og engasjement. Barnehagen skal gi barn muligheter for lek og leken skal ha en framtrødende plass i barns liv (KD 2006:25). I avsnittet om læring blir lek nevnt en gang i forhold til uformelle lærings situasjoner.

Lek versus læring?

Om barn lærer gjennom lek er et spørsmål om hvordan en ser på læring og forstår lek.

Jeg støtter meg til Lillemyr (2004) som beskriver lek og læring som to helt forskjellige fenomener som kan gjøre seg gjeldende på samme tid. Barn leker ut fra sitt eget perspektiv og det skjer læring i barnet ved at det tilegner seg kunnskaper og ferdigheter gjennom leken som øker evnen til å mestre utfordringer og tilegner seg sosial kompetanse. Det skjer ikke bevisst. Læring foregår i barnet, og den kompetanse og selvfølelse de utvikler gjennom lek kan benyttes og videreutvikles i sammenheng med tilrettelagt læring.

Han mener at læringsbegrepet har mange forståelsesformer og har med bakgrunn i lek, og gjennom teori og forskning framhevet fem hovedpunkter for helhetlig læring, som også foregår på det ubevisste plan:

1. Læring er indre prosesser knyttet til sansning, persepsjon, hukommelse og utvikling av personlig meningsskaping, som på grunnlag av erfaringer og opplevelser gir økt kapasitet til å oppfatte, oppleve, forstå, føle, mene og handle.
2. Læringen er ikke slutt når noe er tilegnet, men krever anvendelse av erfaringer, opplevelser, ferdigheter, kunnskap og innsikt for å styrke og videreutvikle det tilegnete slik at det blir dannet grunnlag for ny læring.
3. Læring er primært individuelle prosesser, men er i sterk grad influert av barnets sosiale kompetanse og av de sosiokulturelle forhold i læringssituasjonen.

Barnets følelse av tilhørighet og støtte gjennom gode relasjoner til andre er sentralt for læringen.

4. Læringen forandrer barnet som person og får konsekvenser for dets selvverd og utvikling av identitet, som innvirker på barnets motivasjon, interesser og læring. Det er det **hele barnet som lærer**.
5. Læring endrer barnets kompetanse og dermed også dets følelse av å være kompetent. Kompetansefølelsen knytter sammen barnets tro på seg selv og motivasjon for ny læring som dermed vil styrke barnet til å møte utfordringer og søke mot selvstendig mestring senere.

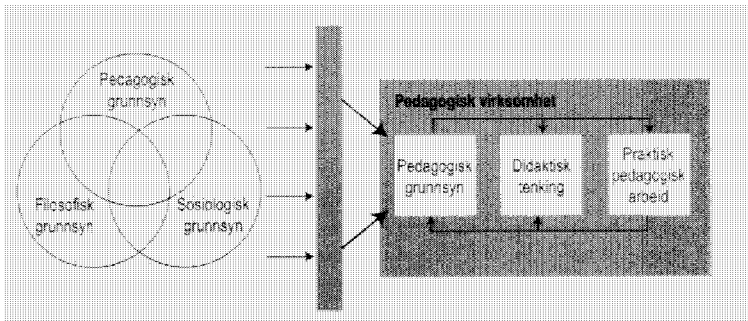
Han mener videre at det er viktig at en ser på lek, og læring gjennom lek, i forhold til den pedagogikken en har intensjoner om å oppnå (Lillemyr 2004:56).

Læringsforståelse

Et vesentlig spørsmål i forhold til fenomenet læring i barnehagen er hvilken forståelse av læring personalet har, hvordan læringsprosesser settes i gang, hvilke former for læring det

streves etter og hva som anses som viktige og gode læringsprosesser og resultater. (Mosser & Sanna 2007).

Lillemyr (2004) beskriver at det bak teorier om tilnæringsmåten til læring, alltid ligger et personlig pedagogisk grunnsyn, som utvikler seg via flere kilder. Det pedagogiske grunnsyn vil være grunnleggende for synet på lek og læring og hvordan pedagogen mener en bør oppdra barn (Lillemyr 2004:79). Han framstiller det i følgende skisse:



I det filosofiske grunnsyn inngår menneskessyn, livssyn og samfunnssyn.

Om man tror på menneskets formbarhet gjennom ytre påvirkningen, eller at et menneske er stadig underveis mot ny vekst og videre utvikling, påvirker pedagogens planlegging, gjennomføring og vurdering av pedagogisk virksomhet. Avhengig av livssynet en har, vil en legge vekt og verdsette ulike ting i barnehages hverdag. Om for eksempel lek bør være den sentrale aktivitet, eller læring, og om et fagområde er viktigere enn en annet.

Menneskessynet og livssynet pedagogen har påvirker og har sammenheng med synet på samfunnet. Skal samfunnet påvirke barneoppdragelse eller omvendt slik at samfunnet kan endres og videreutvikle gjennom barn som er formet etter en spesiell pedagogikk? Eller er det et samspill? Det filosofiske grunnsynet er med på å danne det sosiologiske grunnsyn. Pedagogens samfunnssyn danner grunnlag for den sosiologiske oppfatningen pedagogen utvikler og dens forståelse for hvordan barn blir sosiale og får ferdigheter i å omgås andre og samtidig utvikler seg som et selvstendig individ. Det filosofiske og sosiologiske grunnsyn er av betydning for hvordan man vil oppdra barn og legge til rette for lek og/eller læring.

Det filosofiske og det sosiologiske grunnsynet pedagogen er forankret i, vil innvirke på det psykologiske grunnsyn som i sin tur får betydning for i hvilken grad og på hvilken måte pedagogen vektlegger sosialt samspill og om for eksempel motivasjon er viktig for læringen (Lillemyr 2004).

Arbeid med bevisstgjøring av det pedagogiske grunnsynet kunne gi deltakere en bedre basis for å videreutvikle følelsen av kompetanse som yrkesutøver, og gjennom diskusjon med kollegaer får klarhet i egen og andres pedagogiske ståsted. Bevisstgjøring av hvordan en forstår læring og tilpasset opplæring gjennom evalueringer og refleksjon var en viktig delmål i aksjonen. Det var ikke en selvfølge at alle hadde en lik forståelse, både i forhold til lek som pedagogisk tilnærming for læring, tilpasset opplæring og for barnehage som læringsarena. Selv om deltakere ble mer bevisst på det personlige plan, påvirket ulik forståelse resultatene når en samarbeider, som blir beskrevet i Aksjonsdelen.

Hva sier barnehageloven og rammeplanen om læring?

Den første barnehageloven kom i 1975. Holdningen til barnehagen var noe ambivalent i den tid og det gjenspeilet seg i motstanden til loven. Til tross for en økende etterspørsel på grunn av kvinners deltakelse i arbeidsmarkedet, ble barnehagen også sett på som trussel mot familiebildet, der kvinner hadde som hovedoppgave å ha omsorg for barn, mann og hjem. Loven hadde en enkel og nøytral formålsbestemmelse som sa at barn skulle sikres gode utviklings- og aktivitetsmuligheter.

Den andre barnehageloven ble til i 1996. Innholdsparagrafen i denne loven var, som i 1975, kort, men som en forskrift til lovbestemmelsen om barnehagens innhold ble det pedagogiske innholdet forfattet i en rammeplan. For første gang i lovsammenheng ble dermed læring innført som et sentralt begrep, og barnehagen omtalt som en pedagogisk virksomhet. "Omsorg, oppdragelse og læring" nevnes på samme nivå og er en svært viktig presisering, som understreker betydningen av læringsaspektet (Ingeberg 2007:95).

I forbindelse med læring blir det også nevnt at barnehagen skal formidle grunnleggende kunnskap, verdier og kultur, og skal være en arena for barns egen kulturskaping.

En tredje barnehagelov ble vedtatt i 2005, og trådte i kraft fra 1. januar 2006.

Gjennom den og den nye rammeplanen har læring fått en tydeligere posisjon når det gjelder de nasjonale styringsdokumentene

Barnehagens rammeplan sier i kapittel 1.7 om barnehagen som pedagogisk virksomhet at den har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder.

I kapittel 2.3 er læring omtalt. Her står det at barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner. Barn utforsker, eksperimenterer og søker stadig nye utfordringer og skaper dermed læringssituasjoner selv. Det er viktig at personalet har et aktivt forhold til barns læringsprosesser. De skal tilrettelegge for varierte opplevelser, kunnskaper og materialer som kan fremme læring, og det skal vektlegges en anerkjennende væremåte i forhold til læringen. For barn som er avventede, og sjeldnere oppsøker eller deltar i lek, kan en oppfinnsom og engasjert voksen vekke interesse hos dem.

Formelle læringssituasjonene skal bli planlagt og ledet av personalet. De sju fagområdene, som er relatert til det barna møter på skolen senere, skal knyttes til både formelle og uformelle læringssituasjoner. Barns nysgjerrig og søken etter viten skal imøtekommes gjennom formidling av aktuell og relevant kunnskap, som danner grunnlag for enda nye spørsmål. Med den nye rammeplanen og loven er barnehagen som læringsarena tydeligere markert enn tidligere. Likevel er forståelsen av hva barnehagen er, eller skal være, ikke entydig. Styrerens og pedagogisk lederens syn på barnehage og barn, og den individuelle innflytelse de har på innholdet er viktig i forhold til implementering av rammeplanen. Frode Søbstad (2007:77) skriver at forskning på og debattering av effekter av nye læreplaner i skolesammenheng generelt, viser at en ny plan sjelden endrer praksis i særlig stor grad. Et forskningsarbeid i forbindelse med vurdering av den første rammeplanen i 1998 tilbakeviser påstanden at den planen i liten grad har påvirket praksisen, slik at man bør være forsiktig med å overføre resultater fra studier fra skolen til barnehagen.

I aksjonens evalueringsrapport blir dokumentert hvordan den valgte arbeidsmåten og innhold i aktivitetene imøtekommer lovens krav.

I hvilken grad den nye rammeplanen har forandret praksisen i prosjektbarnehagen, og om den har en tydeligere markering som læringsarena nå enn før har jeg ikke mulighet til å si noe om. Etter gjennomføring og evaluering av aksjonen ble det likevel tydelig at hvordan en forstår lek som læring påvirker ens syn på barnehage som læringsarena.

Jeg mener også å se tendenser til at det er en forskjell mellom nyere utdannede førskolelærere, og de som er utdannet før den reviderte rammeplanen kom i 2006. I tillegg har de som jobber med spesialpedagogiske tiltak til daglig et annet perspektiv på læring og tilpasset læring fordi de jobber systematisk med utviklingsmål som er nedfelt i en spesialpedagogisk plan.

Kompetanse i forhold til tilpasset opplæring

I grunnopplæringen er likeverdighet, inkludering og tilpasset opplæring overordnede begreper. Jeg mener at formuleringen i barnehagens rammeplan åpner opp for å tenke at tilpasset opplæring er et begrep som passer barnehagesektoren like godt som skolen.

Som jeg forstår ”Rammeplanen for barnehagens” innhold og oppgaver ligger de samme begrepene implisitt i de føringer planen gir i forhold til omsorg, lek og læring.

Omsorg blir omtalt som nært knyttet til oppdragelse helse og trygghet og som en viktig forutsetning for barns utvikling og læring. Relasjonsperspektivet som ligger i selve omsorgen, både å gi og ta imot, er grunnlaget for sosial utvikling og er et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv (KD 2006:25).

En forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen i en sammensatt barnegruppe, om det er førskolebarn eller skolebarn, er kompetanse hos personalet. Deltakerne i aksjonen var utdannet førskolelærere, men jobber til daglig med fagarbeidere og kolleger uten formel utdanning.

Som ledd i kompetanseutviklingsstrategien opprettet Utdanningsdirektoratet flere faglige nettverk, blant andre ”Nettverk for tilpasset opplæring”. Målet med nettverket er å skape et møtested for universiteter og høyskoler, og bidra til kompetanseutvikling og informasjonsspredning innenfor tilpasset opplæring. (Dalhaug Berg og Nes 2007:4).

Etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet skrev ”Nettverk for tilpasset opplæring” en artikkelsamling for å belyse begrepet i forhold til forståelse, til det situasjons- og systemiske og sosiokulturelle perspektivet og til nyere forskning. Jeg mener at noen av de perspektivene de beskriver i artikkelsamlingen er overførbare til barnehagesektoren. Disse beskriver jeg nedenunder.

Tilpasset opplæring i barnehagen

I de fire artiklene er tilpasset opplæring både på individ- gruppe- og nivåsystem belyst.

Det er sett på hva som skjer i praksis i forhold til noen kjennetegn med tilpasset opplæring som for eksempel om barn får noe å strekke seg etter og om undervisningen er variert.

Forfatterne viser til ulike rapporter i forhold til praksis i norske skoler.

De har tolket resultatene på en måte som tilsier at elevene i norske skoler ikke har lært så mye som de kunne ha gjort med tanke på deres læringspotensial. De sier videre at det kan se ut om at en viss forståelse av, og syn på tilpasset opplæring, kan ha bidratt til dette, men også at synet

på læring har hatt sin innvirkning på dårlig læringsutbytte i norske skoler (Dalhaug Berg og Nes 2007).

Overført til de norske barnehager som jeg kjenner til, og med min for forståelse og nederlandske bakgrunn der førskolebarn er en del av skolen, mener jeg å se den samme tendensen i barnehager. Selv om barnehage som læringsarena er tydeligere markert enn før, kan jeg ikke se at det er mye oppmerksomhet for eksempel læring i uformelle situasjoner. Det virker som om å utfordre barn i forhold til læringspotensial i slike situasjoner, ikke er en bevisst strategi. Etter min mening er rammeplanens påstand at *barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder* i liten grad bevisst og/eller aktiv brukt av voksne i barnehagen.

I forhold til aksjonsforskningsprosjekt ble startsituasjonen kartlagt gjennom observasjon og spørreskjema. Slik de skoleforberedende aktiviteter var gjennomført før prosjektet var det mer fokus på metodebruk enn på læringspotensial. Alle barn, uansett potensial, fikk delta på samme øvelser og aktiviteter. Det førte til at det ble bra for noen barn, men at andre fikk for store eller for lite utfordringer.

I artiklene ble det også fundert på hva som kan gjøres for å fremme tilpasset opplæring, til tross for utfordringen med at begrepet er relativt abstrakt og generelt som Haug og Bachman mente (2007:16). De presiserte at det ikke fantes en spesifikk metode å vise til. Basistenkningen måtte være at det var nødvendig for å sikre en god opplæringstilpasning med variasjon og mangfold i arbeidsmåter og at den enkelte lærer var i stand til å variere undervisningen og aktiviteter for elevene. De mente at det ble viktig med en utvidet pedagogisk debatt om holdninger til, og forståelse av, tilpasset opplæring, læring, hva en god læringssituasjon er og hvilket læringsutbytte barna har. De viser til et utviklingsprosjekt med formål å utvikle et bedre system for tilpasset opplæring for å kunne redusere spesialundervisning. Prosjektet som varte i tre år har ført til større grad av bevissthet rundt den pedagogiske praksisen og fokus på nye måter å tilpasse opplæringen på, men har ikke ført til reduksjon av spesialundervisningen. På noen av de skolene har bedre tilpasset opplæring gjennom varierte arbeidsmåter, fleksible organiseringsformer og fokus på klasseledelse ført til mindre behov for spesialundervisning.

I barnehagen kan en slik debatt om syn på lek-læring, og læring i forhold til de sju fagområdene for førskolebarn være ønskelig om ikke nødvendig, spesielt med tanke på skoleforberedende aktiviteter, skolestart og overgangen fra barnehagen til skole og de ulike læringsmiljøene. Det

som kan gjøre debatten vanskelig, og dermed enda viktigere, er at referansesammenheng av personalet i barnehagene er ulik i forhold til teori ervervet via utdanning, kurs og etterutdanning. Deltakerne i aksjonen bekreftet flere ganger, både personlig og i gruppen, at det er viktig at personalet skal være enige i hvordan en legger til rette for barna.

Turid Thorsby Jansen (2007) skriver om teori - praksis-forholdet i barnehagepedagogikken at hun som faglærer i studiet *Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* trodde at førskolelærere som tok videreutdanning ønsket seg mer grunnlagstenkning og teori, mens mange i realiteten ønsket seg praksisnære forelesninger. Hun mener at grunnen til det kan være at førskolelærerne er i mindretall i barnehagene og at de ofte må oversette og forenkle sin fagkunnskap til assistenter og fagarbeidere, slik at den praksisnære og mer oppskriftsmessige kunnskapen ble foretrukket. Det kan være en fare for at fagkunnskapene blir utvannet når bare 30% av personalet i barnehagen er utdannet førskolelærere og må bryne ny kunnskap på andre uten den samme referansesammenheng. Det er grunn til å tvile på om førskolelærere får anledning til å kommunisere sin faglighet.

Et tilleggsproblem er at personalet ikke bare kan ha ulikt syn på barn og læring, men også i synet på hva en barnehage skal være.

Kirsten E. Jansen (2006) har gjennom undersøkelse blant norske førskolelærere funnet at to forståelser blant førskolelæreren er særlig framtrædende:

- Barnehagen som en plass hvor barn har et omsorgs- og tilsynstilbud mens foreldre jobber, et slags forlenget hjem.
- Barnehagen som oppvekstmiljø, hvor barnets utvikling er i fokus.

Meningen om at barnehagen skal være et hjem **eller** en offentlig læringsarena preger synet på barnehagens innhold og læring hos den enkelte. Jansen mener at resultatene indikerer at førskolelærerne trenger å utfordres på sin forståelse av barnehagen og forteller om et kulturelt og faglig etterslep. I tillegg henger de etter når det gjelder å forstå lovens og rammeplanens intensjoner i lys av ny kunnskap og forskning knyttet til barne -og læringssyn (Thorsby Jansen 2007:36). Det viser ikke bare betydningen av debatt om barnehage som læringsarena, men også av endringsarbeid i barnehagen.

Hvordan kan læringsteorier bidra til tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et praktisk verktøy for at barn får mulighet til å lære best mulig, der kunnskap om læring og læringsprosesser er grunnleggende. En eller ulike teorier om læring kan gi grunnlag for å gi form til opplæringstilpasning. Engen er kjent for å

bruke Vygotsky sin teori om de nærmeste utviklingssonene for å tilrettelegge for tilpasset opplæring, særlig i forhold til minoritetsspråklige barn (Engen 2007:75). Motivasjon og lærelyst har stor påvirkning på læring og disse faktorene henger nøye sammen med sosial bakgrunn. Muligheter for læring og utvikling, og tilrettelegging for det, blir større når pedagoger har kunnskap om og tar hensyn til barns sosialkulturelle forutsetninger.

Tove –Lill Labahå fra Høgskolen i Finmark skrev i forbindelse med en forelesning i Bodø 27.02.08 at *hovedoppgaven for den offentlige barnehage og skole er å kvalifisere alle barn for en tilværelse i et flerkulturelt samfunn.*

Hun mener at mange barn i dag er en del av det *spesialpedagogiske arbeidsfeltet* fordi undervisningen ikke er tilpasset nok og preget av *feilfinning, mangelorientering og negative utviklingstrekk* som ofte fører til stigmatisering. Tilpasset opplæring er dessuten mer enn individuell tilpasning etter evner og læreforutsetninger. Tilpasningen skal gjøres på en slik måte at det ivaretar barn som en del av fellesskapet. Hun påpeker også at nærvær er en viktig faktor som skulle vært mer belyst. Å arbeide med elevmangfold i skolen krever pedagogisk nærvær, en spesiell oppmerksomhet, evne til å lytte, sanse, oppleve og dele. Det innebærer å vise omsorg gjennom å vise anerkjennelse og respekt. Det henspiller på faglig engasjement og evne til å se ”nytt”, som lærer en å være åpen for andres virkelighet, virkelighetsforståelse, synspunkter og perspektiver, enten det er kollegaer, elever eller foresatte (Arnesen 2004:283). Tilpasset opplæring gir grunnlag for å tenke nytt og reflektere over flere sider ved læring og utvikling, både for eleven og læreren (Dalhaug Berg og Nes 2007).

Hvordan oversetter jeg det i forhold til barnehageperspektivet?

Begrepet ”demokrati” er for første gang introdusert i et offentlig styringsdokument i barnehagen og sier noe om fellesskapets betydning for det individuelle barn i barnehage som felles læringsarena (Rydjord Tholin 2007:162).

Rydjord Tholin siterer Dahlberg, Moss og Pence som har introdusert uttrykket *møtets etikk*. Begrepet blir definert slik: *Dette er en etikk som springer ut av respekt for hvert enkelt barn og anerkjennelsen av forskjeller og mangfold, og som kjemper for å unngå å gjøre den andre om til det samme som oss selv.* Hun mener at det er en utfordring at barn ofte blir betraktet som en homogen gruppe som mener og tenker likt, mens barnehagen som i skolen, møter barn med ulike forutsetninger der individuell tilrettelegging er nødvendig.

Å se omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng (KD 2006:16) gjør barnehagen til en læringsarena hvor barn gjør seg erfaringer og lærer i et omsorgs- og

medvirkningsfellesskap. Å ivareta og finne en balanse mellom både enkeltbarns læring og fellesskapet i barnegruppen er ikke en enkelt sak. Drøfting av syn på barnehagen som sosial læringsarena hvor barn deltar med sine synspunkter og erfaringer kan danne grunnlag for engasjement og motivasjon, og dermed gode læringsvilkår for den enkelte i fellesskap.

Betydningen av pedagogikk og didaktikk i forhold til tilpasset opplæring

Å vite hvor barnet er i sin utvikling, hva barnet har lært, om det har lært, og hvordan det har lært, er viktig for å kunne tilpasse opplæringen. Trygg pedagogisk profesjonalitet gjør det mulig å planlegge, gjennomføre og vurdere tilpasset pedagogisk praksis, og kunnskap om læring og læringsprosesser har her en sentral rolle. Didaktikk og didaktiske valg er grunnleggende for styringen innenfor det lærende rommet (Dalhaug Berg og Nes 2007). Nordahl (2007) hevder at lærernes didaktiske valg blir styrt av erfaringer, og i liten grad av teori.

I barnehagens innholdsparagraf ligger overordnede verdier som skal sette preg på valg av innhold og læringsmiljøet, der personalet må definere og konkretisere hva som er grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder, og oversette det til pedagogiske og didaktiske tiltak. I forhold til prosjektet blir pedagogikk og didaktikk knyttet opp mot skoleforberedende aktiviteter med fagområder som innhold, og grunnleggende kunnskap om, og kompetanse på at alle barn får utbytte av opplegget ut fra sine egne forutsetninger. Hvilken barnehagetradisjon som er brukt i Norge kommer jeg senere tilbake til, relatert til skoleforberedende aktiviteter.

Skoleforberedende aktiviteter

Å arbeide med skoleforberedende aktiviteter står sentralt i prosjektet og jeg skal gå nærmere inn på hvordan begrepet blir forstått og hva en mener innholdet bør være i disse aktivitetene. I tillegg går jeg inn på relaterte begreper som lek og læring.

Begrepet skoleforberedelse kan bare tolkes entydig: barna blir forberedt på skolegang. I livslang lærings-tankegang kan man kanskje mene at hele barnehageperioden kan defineres som det, men det er konsensus i utdanningssammenheng at barnehager begynner med skoleforberedende aktiviteter det året før barna starter på skolen, og kaller barna for førskolebarn. I Lovverket snakker en om barn under læringspliktig alder, og viser til at

barnehage er et tiltak som er frivillig, og som ikke nødvendigvis alle førskolebarnsforeldre kan eller vil benytte seg av.

Skoleforberedelse kan også betraktes i utdanningspolitisk perspektiv både nasjonalt og internasjonalt. Turid Thorsby Jansen hevder at den nasjonale barnehagepolitikken de siste årene har handlet om plass, pris og penger, og at innhold og kvalitet har fått relativt lite politisk oppmerksomhet til tross for at barnehagen ble plassert i Kunnskapsdepartementet og definert som det første frivillige trinnet i barns utdanning (Thorsby Jansen 2007:43).

I Stortingsmelding nr 16 blir kvalitet og betydning av barnehagen for barns læring og utvikling for første gang drøftet i utdanningspolitisk perspektiv, men barnehagepolitikk er et vesentlig område i europeisk og internasjonal politikk og påvirker politiske mål nasjonalt. Begrepet "livslang læring" må ses i sammenheng, og blir brukt og definert i mange internasjonale organisasjoner og samarbeidende organer som OECD, EU og FN.

OECD som står for Organisation for Economic Co-operation and Development, og som består av 30 industrialiserte medlemsland inkludert Norge, skrev en rapport på bakgrunn av en sammenliknende kartlegging av barnehagepolitikken i medlemslandene.

Rapporten "Starting Strong" (OECD 2001) kritiserte i den delen som omhandlet norsk barnehagepolitikk, manglende sammenheng mellom ansvaret for barnehageområdet lokalt og nasjonalt. I tillegg påpekte den at det var for få ansatte med pedagogisk utdanning, noe som blant annet har ført til at barnehagen er flyttet til Kunnskapsdepartementet (Thorsby Jansen 2007:50).

Oppfølgingsrapporten Starting Strong II (OECD 2006) beskriver noen anbefalinger for en god barnehagepolitikk, og framhever blant annet trivsel, tidlig utvikling og læring som sentralt i barnehagetilbudet, samtidig som barnas naturlige læringsstrategier og handlemåter må respekteres. Rapporten utfordrer myndigheter i synet på barn, barndom og læring og et helhetlig tilbud, men presiserer at barnehagens funksjon ikke bare skal være skoleforberedende. Starting Strong II påpeker også at det finnes mange ulike former for barnehagepedagogikk, men at det er to dominerende forståelsesmåter:

- Den skoleforberedende tradisjonen som er opptatt av å gi barna gode forutsetninger til å lykkes i skoleløpet, og prioriterer avgrensede ferdighetsmål innenfor matematisk utvikling, talespråk og skriftspråkutvikling framfor leken og de hverdagslige aktivitetene i barnehagen. Barnet blir sett på som en framtidig investering for samfunnet og ut fra det nytteperspektivet kan statens formål komme til å overskygge barnets

ønsker og egne læringsstrategier. Det blir arbeidet etter definerte læringsmål som barn blir vurdert etter.

- Den sosialpedagogiske tradisjonen som tar utgangspunkt i hele barnet, dvs. et barn med kropp, intellekt, følelser, kreativitet, historie og sosial identitet. Ut fra dette grunnsynet forstås læring, oppdragelse og omsorg som uatskillelige komponenter i det daglige arbeid. Lek, både ute og inne, er like viktig, og det legges vekt på læring gjennom samspill hvor pedagogen har en støttende funksjon. Barn skal utvikle seg i et omsorgsfyllt felleskap hvor trivsel og autonomi er viktige elementer (Røthle 2007).

Norge og for eksempel flere tysktalende land arbeider ut ifra den sosialpedagogiske tilnærmingen, mens den skoleforberedende tradisjonen finnes i mange nasjoner, blant andre USA, England og Frankrike. Funnene etter forskning på hva som er effektive læringsmetoder i barnehagen peker på at typen innslag som vi vanligvis forbinder med undervisning er effektive. Røthle viser til en nederlandsk metastudie som peker på at de mest varige kognitive resultater oppnås når et læringsprogram vektlegger kognitiv og sosiale emosjonelle prosesser på samme tid (Røthle 2007:70).

Hva skal barn forberedes på og hvordan?

Det pedagogiske grunnsyn og læringsforståelse påvirker det en vil forberede barn på før skolestart, og hvilken tilnæringsmåte en velger for å få sammenheng i læringsløpet fra barnehage til skole.

Aksjonen handlet om å forbedre arbeidsmåten ved skoleforberedende aktiviteter.

Det fører til spørsmålet om hva og hvordan en mener barn skal forberedes på før skolestart.

Veilederen "Fra eldst til yngst" (KD 2008), som omhandler samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole, gir retningslinjer og anbefalinger i arbeidet med formålet å styrke sammenhengen mellom de to læringsarenaene, og skape en god overgang for barna.

"Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver" nevner sju fagområder. Hvert område dekker et vidt læringsfelt og vil sjelden opptre isolert, særlig når det arbeides med temaopplegg, men også i hverdagsaktiviteter. Det er formulert prosessmål rettet mot barnas opplevelser og læring, og det er personalets ansvar at lærestoff, arbeidsmåter utstyr og organisering skal legges til rette etter barnas ulike behov og gruppens interesser for å fremme læring (KD 2006:33). Fagområdene i barnehagen er en ekvivalent av fagene barna møter senere på skolen, men omtalt på en annen måte. Rammeplanen nevner Kommunikasjon, språk og tekst, Antall, rom

og form, Kropp, bevegelse og helse, Kunst, kultur og kreativitet, Natur, miljø og teknikk, Etikk, religion og filosofi, Nærmiljø og samfunn og til slut Antall, rom og form.

Forskning på pedagogisk tilbud til førskolebarn

”Brenna-utvalget”, et offentlig utvalg nedsatt av regjeringen juni 2009, fikk i oppdrag å se på det pedagogiske tilbudet til alle førskolebarn. Formålet var å sikre at alle førskolebarn, uavhengig av funksjonsnivå og sosial bakgrunn, får mulighet til å delta i et systematisk pedagogisk tilbud slik at de får et godt utgangspunkt for å klare seg i skolen og samfunnet ellers. Rambøll Management Consulting har i oppdrag av Brenna-utvalget gjennomført en kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager, i perioden november 2009 til mars 2010.

Undersøkelsen, som skal bidra til å styrke kunnskapsgrunnlaget om innholdet i aktiviteter i barnehagen rettet mot de eldste barna, har hatt fokus på fire områder:

- Organisering og forankring
- Innhold og aktiviteter
- Grad av voksenstyring og medvirkning
- Samarbeid og sammenheng

Bakgrunnen for kartleggingen er nasjonalt og internasjonalt fokus på barnehagens betydning for barns utvikling i et livslangt læringsperspektiv, og dens rolle som læringsarena som en forberedelse til senere skolegang.

Barnehagen og skolen har forskjellige læringskulturer som gir ulike utgangspunkt for pedagogisk arbeid. De siste årene er det blitt uttrykt en skepsis mot at barnehagen begynner å ligne skolen og strider imot den sosialpedagogisk tradisjon der lek, læring, omsorg, utvikling og oppdragelse ses i helhet. Rapporten om evalueringen hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble innført, brukt og erfart viste at mange barnehageansatte opplevde et ”økt læringstrykk”. De følte at de satte til side lek og oppdragelse, for læring (Østrem i Rambøll 2010). Rambølls rapport sier at det er god grunn til å tro at hvis dette er en generell tendens, så vil den være enda mer uttrykt i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen (Rambøll 2010:2). Evalueringen viste videre at det å ha førskolegrupper er en fast del av barnehagepraksisen de fleste steder, men at innholdet i de skoleforberedende aktiviteter varierte mye. Det var en antydning til at fagområdene ”antall, rom og form” og ”kommunikasjon, språk og tekst” ble spesielt vektlagt i førskolegruppes aktiviteter.

Det er grunn til å anta at grad av voksenstyring og rom for fleksibilitet varierer i de skoleforberedende aktiviteter i barnehagene (Østrem i Rambøll 2010).

Gjennomføring og metode som ble brukt i kartleggingen var en spørreskjemaundersøkelse til et tilfeldig trukket utvalg barnehager i Norge, samt kvalitative casestudier av skoleforberedende aktiviteter i fire barnehager som ble valgt fordi de har hatt gode erfaringer å vise til når det gjelder skoleforberedende aktiviteter. I hver casestudie ble det gjennomført kvalitative intervjuer med en representant for kommunen, styrer og pedagogisk leder i barnehagen, og en representant for skole i nærmiljøet som barnehagen sender barn til.

Nedenfor vil jeg oppsummere noen av resultatene fra Rambølls kartlegging med fokus på de tidligere nevnte områder. I tillegg vil jeg kommentere områdene i forhold til den barnehage som deltok i prosjektet, og forholdene i vår kommunen.

Forankring og organisering av skoleforberedende aktiviteter

Skoleforberedende aktiviteter er i stor grad forankret i barnehagens egne plandokumenter. 86 % oppgir at de har utarbeidet en egen plan for skoleforberedende aktiviteter og indikeringer er at det er stor lokal handlefrihet i forhold til å bestemme innholdet og tilpasse rammeplanens sentrale retningslinjer til lokale forhold og behov. Kommunale føringer retter seg i liten grad mot hvilke temaområder barnehagene skal jobbe med og innholdet i føringer er i all hovedsak egne planer og overordne mål for aktivitetene.

Skoleforberedende aktiviteter planlegges og gjennomføres av personalet som jobber tett med barna og således har god mulighet til å tilpasse aktivitetene til barnegruppen (Rambøll 2010) Forholdene i prosjektbarnehagen min stemmer med funnene. Barnehagen har utarbeidet en egen plan for skoleforberedende aktiviteter som er utarbeidet av to pedagogisk ledere som har førskolebarn på hver sin gruppe. Kommunen arbeider med en plan for å få et helhetlig opplegg i norsk og lesing fra barnehage til og med skole. Den kommer sannsynligvis til å påvirke innhold i aktivitetene på fagområdet "Kommunikasjon, språk og tekst" innenfor alle barnehagene.

Pedagogisk innhold og aktiviteter for de eldste barna i barnehagen

Kartleggingen viser at ansvarlige for skoleforberedende aktiviteter har en bred forståelse av begrepet skoleforberedende aktiviteter, og forstår begrepet skoleforberedelse som at barna lærer og utvikler en kombinasjon av sosiale, språklige, praktiske og faglige ferdigheter. Det

mest typiske er at kommende skolestartere samles fra en til fem timer i uka, og innhold og aktiviteter er rettet mot utvikling av sosiale og faglige ferdigheter, samt stimulering av skolerelaterte ferdigheter som for eksempel å ta imot beskjeder, rekke opp hånda med mer. Sosial og språklig kompetanse vektlegges i meget høy grad og fagområdene "Kommunikasjon, språk og tekst" og "Antall, rom og form" vektlegges i høyere grad enn de andre fagområdene, og blir ansett som viktig for skoleforberedelse. Bortsett fra "Kropp, bevegelse og helse", som også blir nevnet i nevneverdig grad, blir de andre fagområdene vektlagt i mindre grad, og fagområdet "Etikk, religion og filosofi" aller minst.

Fagområdet "Kommunikasjon, språk og tekst" som ofte inneholder aktiviteter som fremmer grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning kan forstås bredt og også til å omfatte sosial kompetanse, slik fagområdet er definert i rammeplanen.

Det er en viss variasjon mellom barnehager i grad av prosess- og resultatorientering i de skoleforberedende aktivitetene, men ingen antydning at barnehagene har en ensidig orientering. Noen vurderer at barna bør mestre konkrete ferdigheter som for eksempel å kunne skrive eget navn, men også at barna bør få erfaringer og opplevelser på en rekke områder.

Det framgår av undersøkelsen at det blir brukt flere verktøy rettet mot å utvikle språkkompetanse, sosial kompetanse og kommunikative ferdigheter (Rambøll 2010).

Også her er prosjektbarnehagen intet unntak. Planen for skoleforberedende aktiviteter ble laget ved starten på barnehageåret 2009/2010 og det ble lagt opp til å ha "Kommunikasjon, språk og tekst" før jul, og "Antall rom og form" etter jul til sommerferien. I tillegg ble det lagt opp til turer i forhold til faget "Kropp, bevegelse og helse". De andre fagområdene ble vevet inn i varierende aktiviteter som for eksempel regel- og sanglek, formingsaktiviteter med mer. Verktøy som ble brukt var blant annet "Språksprell" i forhold til å fremme språklig bevissthet. Det ble oppmuntret til å skrive eget navn. Barnehagen hadde ikke en ensidig prosess- eller resultatorientering, og så ikke ut til å ha som mål å tilpasse oppnåelsesmål etter barns evner. Noen av deltakere understreket at å kunne sitte stille over tid og å rekke opp hånda vurdertes som et viktig element i skoleforberedelse.

Grad av voksenstyring og medvirkning i skoleforberedende aktiviteter

Samtlige ansvarlige for skoleforberedende aktiviteter vurderer at barn er med på å påvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av skoleforberedende aktiviteter, men at de er mest involvert i gjennomføring og i mindre grad i evaluering og planlegging. Gjennom intervjuene i casestudiene er det antydning til at det er ulike modeller eller forståelser for barns medvirkning.

I den ene modellen er det tatt hensyn til barns medvirkning i hele prosessen, mens medvirkning i den andre modellen hovedsakelig består i at barna kan velge mellom aktivitetene. Foreldres involvering viser seg i "noen grad" til stede i planlegging og evaluering, men mest i evalueringen. Det som er mest vanlig er at foreldre får informasjon om det som bli gjort i forhold til skoleforberedende aktiviteter. Skolen er i liten grad involvert i planlegging og evaluering og skoleforberedende aktiviteter i barnehagen (Rambøll 2010).

For prosjektbarnehagen sin del er barns medvirkning bare konkretisert i gjennomføring, mens planlegging er personalets ansvar. Det er også antydning til at forståelse av hvordan barns medvirkning skulle konkretiseres ikke er tydelig. Arbeidsmåten som ble implementert, kan tolkes som den andre modellen skissert over. Til neste år er det planlagt å evaluere med barna etter hver time med skoleforberedende aktiviteter knyttet til fagområdene.

Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole

Ansvarlige for skoleforberedende aktiviteter vurderte at barns utvikling av sosial kompetanse er noe av det viktigste for å sikre en god sammenheng mellom barnehage og skole, og kompetansen ble forstått bredt og i tråd med rammeplanen. Det at barn for eksempel kan vente på tur og kan rekke opp hånden, ble ansett som viktigere enn at barna skulle kunne lese, skrive og regne. Flertallet har oppgitt at det er etablert møteplasser mellom barnehagen og skolen, som hovedsakelig handler om å overlevere informasjon eller dokumentasjon vedrørende enkeltbarn, samt å avklare rutiner for samarbeid for overgangen fra barnehage til skole. I barnehager med høy andel barn med spesielle behov, gjennomføres overgangsrutiner i noe høyere grad. Rambøll tolker resultatene slik at det i mindre grad samarbeides om å skape en gjensidig forståelse for hverandres hverdag og læringskultur, og mer om å etablere rutiner som kan lette den praktiske overgangen. I tillegg er det indikasjoner på at flere kommuner, som ofte tilrettelegger for samarbeid mellom barnehage og skole, bør styrke arbeidet på dette området. Det blir vist til at sentrale barrierer for samarbeid er skolens ressurser og prioriteringen med hensyn til å delta i et slikt samarbeid. Det oppleves i større grad at barnehagen har god innsikt i læringssituasjonene i skolen, enn omvendt. Skolene som har deltatt i casestudiene har opplevd det som nyttig (Rambøll 2010).

I prosjektbarnehagen ble de sosiale ferdighetene også ansett som viktig, men også samhold som gruppe og styrking av fellesskapet. Om det kan kalles en møteplass, handler det her også om overføring av informasjon vedrørende barn og avklaring av rutiner for samarbeid.

Tilrettelegging for, og samarbeid om barnet med spesielle behov med tanke på sammenheng mellom barnehage og skole var bedre enn for andre barn. For barnet med spesielle behov ble ikke bare overgangsrutiner tatt vare på, men også forberedelse for videreføring av det spesielle språklige opplegg, samt fysiske komponenter. Det spesielle språklige opplegget ble ikke konsekvent gjennomført i de timene med skoleforberedende aktiviteter. Aktivitetene ble planlagt ut fra hva en gjennomsnittlig femåring kan forstå og/eller har interesse på. Kommunen har reservert utarbeidet en plan for overgangen barnehage – skole som ikke enda er vedtatt. Planen legger føring for arbeidet ut fra veilederen "Fra eldst til yngst" (KD 2008).

3. Metode og design

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvilke valg jeg gjorde i forhold til design, metode og utvalg.

Design er et overordnet begrep som omfatter en undersøkelsesplan, struktur og strategi. Formålet med designet er å konstruere et forskningsprogram eller et forskningsprosjekt som effektivt gir den mest og beste problemløsningen. (Bø,1995:33). Et design omfatter ikke bare de tekniske fremgangsmåtene eller metodene en benytter for å samle inn data, som for eksempel skriving av logg og observasjon, men designet er også med på å avgjøre hvilke andre valg en må ta som får avgjørende betydning for hele forskningsarbeidets videre forløp. (Halvorsen 2003:60).

Forskningsdesign

Ved valg av aksjonsforskningsdesign bør det ifølge Skogen (2006) være tre viktige forutsetninger til stede:

- Vitenskapelig metodisk og teoretisk kunnskap
- Innsikt i det aktuelle praksisfeltet
- Kunnskap om endringsprosesser

Utdanningsvitenskapelig forskning fokuserer på å bedre barns, unges og voksnes læringsbetingelser og styrer hva en forsker på, samt innhold i forskningen (Skogen 2006).

Gjennom gjennomføring av masterstudie og litteraturlæsning, samt noen år i praksis ved PP-tjenesten mente jeg å ha tilstrekkelig relevant vitenskapelig og metodisk kunnskap for å gjennomføre aksjonsforskningsprosjektet som planlagt.

Jeg har i mange år jobbet som førskolelærer, styrer og spesialpedagog, både i Nederland og i Norge, og dessuten jobbet noen år i 1. klasse på en spesialscole i Nederland.

Det vurderte jeg som viktige forutsetninger for å lykkes med prosjektet, og en styrke i forhold til gjennomførbarhet.

Å forske med hensikten å forbedre læringsbetingelser for førskolebarn var en stor motivasjonsfaktor for meg. For å besvare forskningsspørsmålet mitt ble aksjonsforskning som hovedtilnærming det mest logiske valg. Det var viktig for meg å jobbe praksisnært og dette designet ville gi en riktig og naturlig ramme, som var lett anvendelig. Prosjektet ble gjennomført i en barnehage i egen kommune som case. En casestudie er en empirisk forskning som undersøker et her og nå fenomen i det virkelige liv, spesielt når skillelinjene mellom fenomen og kontekst ikke er klare (Yin 2003).

Et av hovedmålene med aksjonsforskningsprosjektet mitt var implementering av en valgt måte å arbeide på med skoleforberedende aktiviteter, som kunne bidra til at aktivitetene ble mer tilpasset det enkelte førskolebarns utviklingsnivå. Et annet mål var at dette førte til endring i praksis hos barnehagepersonalet og dermed for førskolebarn.

Et viktig delmål var bevisstgjøring av deltakerer i forhold til egen læringsforståelse.

Utvalg

Begrepet utvalg er sentralt i all forskning og kan trekkes etter statiske eller strategiske kriterier. For å vurdere i hvor stor grad vi kan si at det vi finner i den utvalgte gruppe, også kan gjelde for populasjonen bruker en analytisk statistisk.

Målet med prosjektet var ikke å trekke slutninger som kan generaliseres. Representativitet var relativt fordi jeg som forsker allerede gjennom forskningsspørsmålet har bestemt hvilken gruppe jeg skal forske på og med. Dermed støttet jeg min vurdering av hvilken barnehage jeg skulle velge ut fra andre kriterier. Både antall barn og sammensetning av førskolegruppen, samt deltakernes utdanning ble kriteriene for utvalget, noe som jeg belyser nedenunder.

En casedesign er krevende med tanke på å holde en stø kurs, beholde oversikt, og å se helheten i et prosjekt. Som uerfaren forsker valgte jeg derfor å begrense meg til en barnehage.

Gjennomføring av aksjonen fant sted under arbeidstid, ved siden av mine andre arbeidsoppgaver ved PP-tjenesten. Dermed ble aksjonen begrenset i tidsbruk.

Når lederne eller nøkkelpersonen i en organisasjon støtter et prosjekt er sjansen stor for at andre blir interessert i den innovative ideen og at det skal føre til endring av gjeldende praksis

(Skogen og Sørlic 1992). I den fasen jeg planla oppbygningen av prosjektet, hadde to spesialpedagoger gitt uttrykk for at de gjerne ville finne en måte å arbeide på i førskolegruppen som bedre skulle ivareta "deres barns" behov. De ble støttet av styrerne sine. Jeg hadde som plan å be en av disse to barnehagene å delta i mitt prosjekt, slik at spesialpedagogen og styrer kunne støtte meg som nøkkelpersoner å få prosjektet i gang.

Imidlertid, gjennom prosessen med å utforme forskningsprosjektet, forandret jeg mening.

Grunnen til det er todelt:

- forandringspotensialet kan være stort (større) dersom de skal sette ideen ut i praksis opplever det som meningsfullt og er engasjert.
- Det vil ofte være motstand mot nye måter å jobbe på, og når mennesker ser mål og mening med det de gjør er det et bedre utgangspunkt for å lykkes og sikre kvaliteten på det vi gjør (Tiller 1999).

Å bruke nøkkelpersonen kunne føre til at deltakerne skulle føle seg presset eller pålagt til å delta. For å unngå dette har jeg henvendt meg til alle barnehagene i kommunen via et brev til styrere med informasjon og tilbud om å delta.

På henvendelsen fikk jeg tre reaksjoner fra barnehager som ville delta. Ingen av de tre tilhørte nøkkelpersonene eller lederne jeg hadde snakket med på forhånd.

De viktigste kriteriene for å velge akkurat denne barnehagen var:

- En gruppe førskolebarn hvor også barn med spesielle behov var med
- Voksne jeg har jobbet med før i en veiledningssituasjon
- En relativ stor barnehage som gjør det lettere organisatorisk å legge til rette for at deltakere kunne delta i prosjektmøter under arbeidstid.

Førskolegruppen bestod av fem gutter og fem jenter. Et barn var funksjonshemmet og et barn var minoritetsspråklig og bare kort tid i Norge. De tre voksne som deltok var utdannet førskolelærer. En av dem hadde jobbet et år som førskolelærer, men tidligere som assistent i samme barnehage. De andre to hadde jobbet over lengre tid i yrket, og en av dem har fungert som spesialpedagog for det funksjonshemmede barnet i det barnehageåret. Jeg har vært deltakende forsker og har observert både før og i løpet av prosjektet, har ledet prosjektmøter med evaluering og refleksjoner rundt arbeidsmåte og gjennomføringen med mer.

Forskningsperioden varte fra januar til og med mai 2010. Aksjonene ble i praksis gjennomført i de timene som var avsatt for skoleforberedende aktiviteter, som var en drøy time i uka.

Forskningsmetoder

Når man har valgt og utviklet en design til sin forskningsform blir utfordringen å matche det med en metode for å samle inn data og for å analysere og tolke dataene. Metodene blir i samfunnsvitenskapelig forskning ofte klassifisert i kvantitative eller kvalitative metoder. En kvalitativ metode vil gå mer i dybden for å fange opp mening og opplevelse, og blir ofte brukt når en trenger å beskrive, analysere og tolke for å forstå sammenhenger (Dalen 2004). *”Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakere gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem.”* (Postholm 2005:9).

Ut fra hovedmålene ved aksjonen var det viktig at deltakere skulle få utvikle kompetanse og et eierforhold til egne læringsbegrep og ”tilpasset opplæring”. Dermed måtte jeg legge vekt på å få tak i førskolelærernes egen opplevelser av, og refleksjonene rundt praktisering av den nye arbeidsmåten med fokus på ”tilpasset opplæring”. Derfor valgte jeg en kvalitativ tilnærming.

Innhenting av empiri

Innhenting av empiri ble gjort gjennom spørreskjema, møter, loggskrivning og observasjon. For å kartlegge ståstedet i forhold til arbeid med skoleforberedende aktiviteter har jeg anvendt et spørreskjema for deltakerne, og har observert en time som var avsatt til skoleforberedende aktiviteter. Fokus med observasjonen var hvordan de hadde tilrettelagt aktivitetene og på hvilken måte førskolelærerne la til rette for opplevelser og læring.

Prosjektmøter ble avtalt hvor vi som prosjektgruppe skulle gå trinn for trinn gjennom problemløsningsmodellen tidligere beskrevet: avklare problemdiagnose, utveksle ideer og erfaringer og dele informasjon, se på løsningsforslaget, velge en løsning, anvende det og evaluere det underveis, eventuelle justere og anvende på nytt. På grunn av tidsbegrensninger ble sluttevalueringen satt til juni 2010, uansett om målet var nådd. Det ble gjort opptak fra møtene, som senere ble skriftliggjort for å kunne gjøre et relevant utvalg i forhold til analyse med fokusering på prosjektets aksjonsmål og delmål. Deltakerne skrev refleksjonslogg som ble levert etter prosjektmøtet via post. Analyse og tolkning av loggene, samt tidligere

prosjektmøter ble brukt til å forberede neste prosjektmøte. Prosjektleder har underveis gjort observasjoner som deltagende observatør.

Siste prosjektmøtet ble et evalueringsmøte. Sluttevalueringen ble gjort ved hjelp av et spørreskjema med åpne spørsmål for å få mest mulig deltakerens egen mening. Spørsmålene omhandlet opplevelse av den nye arbeidsmåte, måloppnåelse, vurdering av prosessen og resultatet i forhold til barnas utvikling, egen- og felleslæring og forskerens rolle.

Kvalitativ analyse av innsamlet empiri

Befring (2002) skisserer grovt tre prosesser for kvalitativ analyse:

1. Å gjøre skriftlig materiale fra informanter tilgjengelig ved å skrive ut lydopptak og notat, for deretter å velge relevant material med fokusering på prosjektets problemstillinger. Oppsummering underveis reduseres data, og er en del av analyseprosessen.
2. Presentere opplysningen i leselig format
3. Trekke troverdige konklusjoner.

Han mener at aksjonsforskning, potensielt sett, representerer en strategisk ressurs for å bygge bru mellom teori og praksis, mellom kunnskap og handling, og mellom vitenskap og politikk (Befring 2002:74).

Som aksjonen var lagt op til i forhold til innhentning av datamateriell, kunne analyseringen bli gjort helt fra starten. Fordel med det var at jeg kunne forberede neste prosjektmøte og sjekke om mine antakelser var riktig. Datamaterialet kunne også vise til i hvilken grad teorier om lek og læring ble synlige i praksis og i hvilken grad deltakerne var bevisst sine handlinger.

Det ble brukt i arbeidet med bevisstgjøring og økning av kompetanse i forhold til tilpasset opplæring.

Observasjoner som jeg skrev kunne bekrefte det som ble skrevet i logg, eller vise til at det var forskjell mellom hva deltakere trodde de gjorde en det de praktiserte.

I sin helhet dannet empirien til slutt grunnlag for å skrive evalueringsrapporten som er gjengitt i Aksjonsdelen. Den viser utviklingen i prosessen og mine konklusjoner ut fra min forståelse analyser og tolkning. Det jeg tok hensyn til, og var bevisst på i prosessen, var min forforståelse av begrep og definisjonen som kunne påvirke meg. Selvsikre logg, selvrefleksjon og det å lese og analysere deltakernes logg og transkriberinger fra møter i flere omganger hjalp meg å modne i mine analyser og tolkningene.

Aksjonsforskning med innovasjonsperspektiv

Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på nøkkelbegreper som jeg mener er viktig å belyse videre.

Begrepene er: *aksjonsforskning, aksjonslæring, innovasjon og innovasjonsstrategier.*

Innenfor samfunnsvitenskap er aksjonsforskning et etablert begrep, men aksjonsforskningens vitenskapelige grunnlag og status har vært preget av uklarheter og uenigheter.

Forskningstilnærming anses som kompleks og utfordrende og kan drøftes på ulike måter:

- Teknisk aksjonsforskning der hovedhensikten er utvikling av teori.
- Praktisk aksjonsforskning hvor forskeren deltar i løsninger av praktiske problemer i samarbeid med andre, både for å utvikle praksis og teori.
- Frigjørende aksjonsforskning hvor man utvikler teori gjennom å utvikle problemstillinger og design underveis. (Bjørnsrud 2005)

Jeg ser på mitt prosjekt som praktisk aksjonsforskning der utgangspunktet er at jeg som forsker har en rolle som prosessveileder. Målet er at deltakernes forståelse av egen praksis gjennom refleksjon og aksjon, fører til fornying og forbedring av praksis ved å konstruere en arbeidsmåte som tar sikte på tilpasset opplæring for den enkelte. Å generere teori har en underordnet plass.

Innovasjon er et sentralt element i aksjonsforskningen, og et fundamentalt siktemål i aksjonsforskning å forbedre praksis. Både produksjon av kunnskap og utnyttelse av denne kunnskapen blir underordnet hovedmål. Denne vinklingen vil plassere aksjonsforskningen som et innovasjonsverktøy slik innovasjon er beskrevet av blant andre Kjell Skogen.

Skogen og Sørli (1992) har etter min mening en god definisjon av hva innovasjon er:

Innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis.

Denne definisjon av innovasjon handler om å iverksette endringer og forbedringer, og det er målet med prosjektet mitt.

Barnehagen har fått en ny rammeplan i 2006, og dermed nye oppgaver som de må tilpasse seg. Det er økt fokus på læring og læringsresultater og økt oppmerksomhet for overgangen fra barnehagen til skolen og skoleforberedende aktiviteter. De nye oppgavene med utgangspunkt i de nasjonale styringsdokumentene om livslang læring og sammenheng i læringsløpet gjør at begreper som innovasjonsarbeid, (pedagogisk) utviklingsarbeid, organisasjonsutvikling er veldig aktuelle. Det er viktig at endringer av gjeldende praksis har et profesjonelt og sterkt faglig fundament, og for at endringer skal kunne kalles innovasjon, må det være et sterkt element av bevissthet og refleksjon. Vi skal vite **hva** vi vil endre, **hvorfor** og **hvordan**. (Skogen og Sørli 1992)

Over lengre tid er PP-tjenestens praksis blitt diskutert i forhold til nødvendigheten av en større rolle i forhold til systemrettet arbeid. Toril Risberg mener at PP-tjenestens utnyttelse av en strategi hvor innovasjoner og aksjonsrettede tiltak i barnehage og skole vektlegges, vil medvirke til at organisasjonsendring og systemrettede tiltak får større plass. Hovedutfordringen når innovasjonsambisjoner både er utgangspunkt og mål for et endringsprosjekt, vil være å anvende aksjonsforskningselementer på en slik måte at det bidrar til å øke handlingskompetanse hos dem som veiledes, samtidig som det gjør barnehage, skole og PP-tjenesten til mer ”lærende organisasjoner” (Risberg 2009:3). I min rolle som fagperson for barnehagene i PP-tjenesten ser jeg på aksjonsforskningsprosjektet mitt som en veldig god sjanse å begynne å praktisere systemrettet arbeid på denne måte.

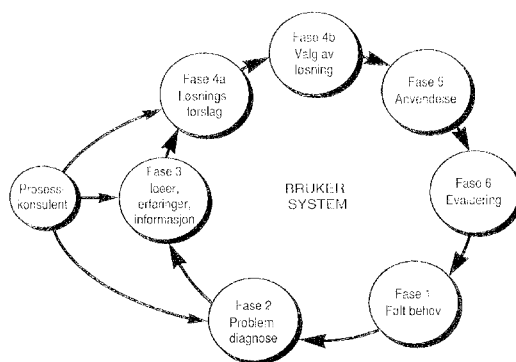
Ulike strategier for å innovere

”Med innovasjonsstrategier mener vi systematiske framgangsmåter en benytter for å gjennomføre innovasjoner” (Skogen 2004:51)

Det empiriske arbeid blir styrt av en klar modellforståelse. Skogen og Sørli (1992) nevner fire modeller og jeg har valgt P-S modellen som strategi ved aksjonen.

P-S står for Problem Solving eller Problemløsningsmodellen. Modellen tar ofte utgangspunkt i brukersystemet, og brukeren kommer tidligst mulig inn i utviklingen av innovasjonen og blir deltaker i utviklingsprosessen. Problemløsningsmodellen baserer seg på at utgangspunkt for all innovasjonsvirksomhet er et følt behov som defineres av brukeren og bygger på et positivt menneskesyn, der man har tro på feltets egne ressurser (Skogen og Sørli 1992).

Ulempen med modellen som de ser det, er at bruk av den kan føre til at det blir brukt å bevare status quo, i stedet for å føre til bevegelse og endring. Det kan være vanskelig å forholde seg kritisk til eget arbeid. Derfor kan det kan virke hensiktsmessig å bruke en utenforstående hjelper som ikke er en direkte bruker, for å ivareta prosessen. Forfatterne har framstilt modellen på følgende måten:



I forhold til mitt prosjekt er brukersystemet en barnehage, der min rolle i prosessen var å være den eksterne hjelper. Barnehagens personale har ut fra informasjonen de har fått, følt behov å forandre/forbedre praksis med arbeid med skoleforberedende aktiviteter (fase 1). Et krav en må stille ved innovasjon er at målet for endringen er klar. Prosjektets mål var å få til en endring i praksis som fører til en måte å jobbe på som er bedre tilpasset hvert enkelt barns nivå. Som jeg innledningsvis sa var det spesialpedagogene og meg som utenforstående, som har følt behovet og definert problemet i første omgang.

Problemet (fase 2) som vi så det, var at skoleforberedende aktiviteter ble rettet mot et antatt generelt utviklingsnivå i gruppen, mens barnas utviklingsnivå var vidt forskjellig. Aktivitetene bar preg av skolebasert opplæring, der en voksen presenterer stoffet og materialet, og forventer svar på et stilt spørsmål.

Jeg mener at alle deltakerne ville forandring i arbeidsmåten ved skoleforberedende aktiviteter for hver sin begrunnelse, men at selve problemet var definert forskjellig.

Noen så uro i førskolegruppen og umotiverte barn som problem, mens de ikke så hvorfor problemet var oppstått. Andre mente problemet var der fordi organiseringen og innhold var ikke tilpasset det enkelte barns behov. I Aksjonsdelen beskriver jeg dette nærmere.

I tredje fasen har jeg bidratt med relevant litteratur og teorier, samt noen egne erfaringer der det var relevant eller etterspurt. I forhold til løsningsforslag var jeg bidragsyter med hensyn til å belyse virkningen og konsekvenser av løsningsforslagene. Hvilken løsning ble valgt til slutt var deltakernes ansvar. Fasen 4b og 6 er tilføyd i forhold til den opprinnelige problemløsningsmodellen. Grunn til det er at en kan fokusere på valg mellom ulike løsningsforslag, noe som kan være viktig i forhold til "cierforhold". Medvirkning i beslutningsprosessen må stå sentralt. Evaluering, som er siste fase i modellen, er viktig for både prosessen og resultatet i for å høyne læringseffekten.

Evaluering av innovasjons, og forbedringsarbeid må betraktes og brukes som et viktig hjelpemiddel og skal alltid ha en hensikt skriver Kjell Skogen (2004). Innovasjonsprosjekter har som hovedmål å heve kvalitet og kompetanse og dermed er det viktig at det hele tiden blir vurdert om man nærmer seg målet.

Evalueringen har en sentral plass i prosjektet mitt. Den ble rettet mot å skape forståelse av det som skjedde, og hvilke og hvordan forandringen har skjedd og kunne forklares.

"Underveisevaluering" ble viktig for å kunne justere arbeidsmåten og andre forhold, som for

eksempel valg av materiale og rom. I tillegg har jeg evaluert gjennom å skrive egen logg for å bevisstgjøre min egen rolle, prosessen og produkt og spesielle erfaringer.

Evalueringsperspektivet i mitt prosjekt har vært å se på materialet fra flere vinkler, slik at det kan bidra til å utvikle positive, kanskje uforutsette side-effekter som kunne tas opp etter prosjektets avslutning. Aksjonen hadde som mål å forandre og forbedre praksis og gi deltakerne endringsstøtte, og analysering og tolkning av evalueringsdataene har på ingen måte hatt en kontrollfunksjon verken i formell eller uformell betydning.

Aksjonslæring

Halvor Bjørnsrud (2005) skriver at både aksjonslæring og aksjonsforskning kan være bidrag som utfyller hverandre i tilrettelegging for utvikling av skoler, mens Tiller (2006) beskriver begrepene som nøkkelpbegrepene som vil komme til å prege praksisfeltet og skoledebatten i framtiden. Jeg mener at det samme er aktuelt i forhold til barnehager som praksisfelt.

Til tross for at begge begrepene kommer inn under konstruktiv pedagogikk, er det viktig å skille de fra hverandre. Strategiene har som forutsetning at det legges opp til et bytteforhold mellom forskning og utvikling. Jeg ser på det førskolelærerne gjør i prosjektet mitt som aksjonslæring, mens det jeg gjør som forsker sammen med dem, er aksjonsforskning.

Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe. Den handler om å få til endringer i menneskers tenke- og handlemåte (Tiller 1999).

Erfaring viser at handlingskompetanse – det at mennesker omsetter ny kunnskap til ny handling – i stor grad er avhengig av om kunnskapen oppleves som praksisnær og relevant.

Gjennom å delta i prosjektet ble en læringsprosess satt i gang. Kunnskapene deltakerne hadde fra før var antatt lik siden alle var førskolelærere, mens personlig kompetanse virket veldig forskjellig. Noen av de tre deltakerne hadde mer erfaring med førskolebarn enn den yngste som jobbet sitt første år som førskolelærer. En av dem hadde også rolle som spesialpedagog og jobbet med et funksjonshemmet førskolebarn. Alle følte prosjektet som praksisnært og relevant for arbeidet med førskolebarn, og ga uttrykk for at de gjerne ville lære noe nytt.

I forhold til aksjonslæring har Tom Tiller beskrevet sju *veivisere* som jeg tok med som refleksjonsgrunnlag i forhold til *læringsveiene* innenfor aksjonen. Visjonen i mitt prosjekt var at arbeidsmåten med skoleforberedende aktiviteter skulle bli slik at alle barn kunne delta i aktivitetene på eget nivå, og gjennom handling og samhandling oppleve noe som kunne føre til

læring. Veiviserer ble viktige forbindelseslinjer for å oppnå resultat. Jeg konkretiserer de nedenfor som de fremstod gjennom aksjonen. De blir videre belyst i evalueringsrapporten.

- Alle må utvikle seg selv

Man kan ikke bare lære fra seg kunnskaper eller kompetanse til andre mennesker, og ingen har en oppskrift eller riktig metode for selvutvikling. I prosessen var jeg ”den som kom utenfra”, en hjelper og samarbeidspartner i prosjektgruppen. Vi delte våre tanker og erfaringer gjennom prosessen, og noen ganger deltakerne inspirasjon og støtte fra hverandre og meg. Tiller (2006) sier at forandringspotensialet kan være stort dersom de som skal sette ideen ut i praksis opplever det som meningsfullt og er engasjert. Forandringen ble det, og jeg mener at deltakerne har vokst i sine rolle som veiledere for barna i forhold til læring. Deltakerne var engasjerte og har utviklet seg gjennom erfaringene gjort gjennom aksjonen.

- Mennesker behøver utfordring

Når en får utfordringer som er noenlunde tilpasset forutsetninger og ressurser, tidligere læring med mer, utvikler en seg mest og best. Studier viser at utfordringer har betydning for læringsresultater. (Tiller 2006). Utfordringen i aksjonen ble ikke så mye å forandre arbeidsmåten men å gi begrepet ”tilpasset opplæring” et praktisk innhold. Som jeg ser på det gjorde forskjellene mellom de tre deltakerne i forhold til tidligere læring, samt syn på barn og læring, at utfordringene ble ulike.

- Gjensidighet

Gjensidigheten mellom praktikere og forskere må være god om vi skal kunne snakke om et forskende partnerskap. Deltakerne deltok i mitt prosjekt slik at jeg kunne gjøre et forskningsarbeid og skrive en masteroppgave. Til gjengjeld fikk de hjelp og veiledning med å prøve ut en ny måte å arbeide med skoleforberedende aktiviteter.

Evalueringen av aksjonen har visst at deltakerne har fått en positiv opplevelse, og økt bevisstgjøring og kompetanse. Det samme gjelder for meg, særlig i forhold til forskerrollen.

- Hold øye med det svake leddet

En kjede er ikke sterkere enn det svakeste leddet, og det må forstås i vid sammenheng. (Tiller 2006). På forhånd så jeg for meg at deltakernes kompetanse i forbindelse med tilpasset opplæring kunne være det svakeste leddet i aksjonen. Utviklingsprosessen kunne også bli hemmet hvis ikke deltakerne hadde samme syn på hva barna egentlig skulle forberedes på og hvordan. Jeg laget en liste over hva slags barrierer jeg kunne møte. Meningen innenfor aksjonsforskning er at det som oftest er bedre å fokusere på å redusere de hemmende faktorer i stedet for å øke de fremmende (Risberg 2009). I aksjonen ble det tydelig hvilke barrierer det ikke kunne jobbes med. Jeg mener at det svakeste leddet ble ulik forståelse av, og ulik utviklet

kompetanse på å kunne se hva, og hvordan barn kunne få læring ut av den formelle læringssituasjon hvis barna gjorde noe annet enn forventet. Det fikk konsekvens for barna. Å styrke og videre utvikle kompetanse bli derfor viktig framover.

- Ha et våkent blikk på dypkulturene

Med det mener Tiller at det i en organisasjon alltid blir stilt spørsmål om hva arbeidet egentlig skal tjene til. Til tross for at det er nedfelt i formelle planer mener han at det er en søken etter trådene mellom det vi gjør til daglig, og arbeidets dypere poeng.

Når en får tak i grunnleggende intensjoner på en personlig måte, og kan uttrykke dem i egne ord, enkle ord uten å ty til sitater, forstår vi ofte handlinger og hendelser i hverdagen på en ny måte, og det blir lettere å vurdere arbeidet underveis (Tiller 2006:167).

Gjennom aksjonen så deltakerne på egen kultur angående arbeid med barn som blir skolestartere og skoleforberedende aktiviteter. Til tross for at det som står i Rammeplanen om tilrettelegging for læring i formelle og uformelle situasjoner etter min mening er det samme som "tilpasset opplæring", hadde deltakere ikke på en bevisst plan jobbet slik.

Intensjonene som ligger i den definisjonen av begrepet som vi brukte, måtte den enkelte deltaker gjøre til sitt for å forstå det de gjorde i de timene som var avsatt til skoleforberedende aktivitetene. Etter min mening var tiden for kort til å få dette til, både når det gjelder prosjektperioden og tiden deltakerne hadde til disposisjon for førskolegruppen.

- Skap kreativ spenning

Gjennom prosjektmøter har jeg prøvd å skape kreativ spenning i samtaler med deltakerne ved å diskutere ulike forståelser av situasjoner og begreper. Tiller sier at det som regel vil være et spenningsforhold mellom intensjoner og realiteter, innovasjon og tradisjon, aktør og system og teori og praksis. Det er et godt utgangspunkt for utvikling når ulike deltakernes perspektiver møtes og brytes på en fruktbar måte. Jeg så aksjonen i barnehagen som en trygg øvingsarena der endringsprosesser kan finne sted, ikke bare i form av å finne en bedre arbeidsmåte, men også i forhold til personlige kompetanse. De spenningsforholdene Tiller snakker om ble møt også i denne aksjonen. Å avvike fra "det vante" og prøve noe nytt byr på overraskelser.

- Den som skal berøres skal høres

Tillers bok er rettet mot forskende partnerskap i skolen og nevner denne sentrale veiviser i forbindelse med elever eller foreldre som berøres direkte av en ny virksomhet (Tiller 2006).

For aksjonen i barnehagen var det ikke noe som ble tatt med. Jeg mener likevel at slik førskolebarn reagerte og deltok med den nye arbeidsmåten, ga indirekte uttrykk for at arbeidsmåten var bedre enn den gamle. I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver

(KD 2006) blir barns medvirkning nevnt som noe som skal vektlegges. Veiviseren blir ikke omtalt ellers i evalueringsrapporten, men tas med i videre arbeid og oppfølging.

Individuelle læringsprosesser og sosiale interaksjon

Det som står sentral i et konstruktivistisk læringssyn er at kunnskap og ferdigheter ikke blir særlig ervervet gjennom direkte overføring via instruks, men heller som resultat av (konstruktiv) tankeaktivitet. Vi lærer å koble ny informasjon til hva vi allerede vet.

Sosialkonstruktivistisk læringsteori beskriver læring som en sosial prosess, der læring foregår i en sosial kontekst via interaksjon og kommunikasjon, og kunnskapene senere kan bli brukt i en ny kontekst.

Greta Skau (2005) skriver at profesjonsspesifikke utviklingsgrupper kan fungere som en arena for personlig vekst og endringsarbeid. Gjennom samarbeid under aksjonen var målet å skape rom for å utvikle nye væremåter i en fellesprosess med prøving og feiling innenfor barnehagens ramme. Jeg har fundert mye på tilrettelegging for den enkeltes kunnskapsbehov og øking av kompetanse. Å legge til rette for personlige lærings- og endringsprosesser og på den måte forbedre arbeidet med førskolebarn var viktig. Det er barna som tjener på voksne som kan tilrettelegge for gode prosessmål i forhold til skoleforberedende aktiviteter og tilpasset opplæring.

Likevel var den sosiale interaksjonen og den enkeltes bidrag i gruppen også viktig for å nå fellesmålet vårt. Det jeg forsøkte gjennom aksjonen var å vise til gode eksempler som andre kunne lære av, og å tenke høyt og få en fellesløsning på hindringer den enkelte deltaker møtte. Irgens (2007) beskriver begrepet synergi, som blir definert som den samlede energi i en gruppe. Synergi er et gresk ord som opprinnelig betyr: å arbeide sammen.

Hvert enkelt medlems energi i gruppen brukes til to formål:

1. å holde gruppen samlet, noe som han kaller for ”vedlikeholdsenergi”
2. det som er igjen brukes til å oppnå gruppens mål

Vedlikeholdsenergi må leses her som energi, brukt for å håndtere mellommenneskelige relasjoner i gruppen. Jo mindre tid og krefter som blir brukt på det, desto mer energi det er igjen for fellesmålet.

Deltakerne brukte forholdsvis mye av sin energi til ”vedlikeholdsenergi”, noe som blir nærmere belyst under “Aksjonen”. Aksjonsforskning, med sitt perspektiv på å forbedre noe i hverdagen, kan aldri være noe som kan jobbes med ut fra en fasit. Det handler om at deltakerne ser muligheter og umuligheter, og drøfter sine handlinger for å få et best mulig resultat.

Forskerens rolle ved aksjonslæring

Ved gjennomføring av et fellesprosjekt er det nødvendig med godt samarbeid for å lykkes. I forhold til mitt forskningsprosjekt ble det et samarbeid mellom praktikere i barnehagen og meg som deltakende forsker, noe som Tom Tiller(2006) kaller *det forskende partnerskap*. Gode samarbeidsevner er viktig, siden samarbeid mellom aktør og forsker står sentralt i aksjonsforskningens tilnærming. Vil man få gjort noe kreves det at alle partnere gjennom en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess kan få til endringer i sin tenke- og handlemåte som forbedrer praksis. Tiller bruker begrepet *aksjonslæring* (Tiller 2006).

I mine vurderinger og refleksjonene om egne evner til samarbeid mente jeg at min fleksibilitet og kreativitet kunne være til hjelp, og at gode tilbakemeldinger om samarbeidet jeg har med ulike barnehager i kommunen var et godt utgangspunkt.

Andvig skriver om makt i aksjonsforskning ut fra en relasjonell forståelse og sier at *selv om aksjonsforskningen er preget av idealer om gjensidighet og likeverd, vil likevel makten komme til uttrykk i relasjonen mellom deltakerne, gjerne i form av skjult, ikke bevisst maktutøvelse fra forskerens side* (Andvig 2010:65). Refleksjon, bevisstgjøring og ærlighet ble stikkord for å klare å forholde meg til alle faktorene i de krevende prosesser, særlig i forhold til skjult makt, og å være en god samarbeidspartner for alle deltakerne.

Motstand og barrierer

Selv med positiv tenkning og en optimistisk holdning kan man ikke unngå at endringer byr på motstand og barrierer. Noen vil heller holde seg til gamle arbeidsoppgaver og kjente rutiner, mens andre stadig søker etter utviklingsmuligheter. Endringer kan innebære usikkerhet og ubalanse og det kan være hensiktsmessig i planleggingsfasen å analysere det som eventuelt kan bli en barriere (Skogen 2004). Richard Schmuck (2006) har utviklet en analysemodell som synliggjør hemmende og fremmende faktorer i en aksjon. Jeg har brukt modellen for å få en bedre forståelse for det som må til for å lykkes med endringsprosessene innenfor aksjonen. Schmuck støtter andres mening at det er ofte bedre å fokusere på å redusere de hemmende faktorene i stedet for øke de fremmende (Risberg 2009). Etter å ha fått inn empiri angående ståstedet i forhold til hvordan arbeidet med skoleforberedende aktiviteter ble praktisert før aksjonsstart, har jeg laget en liste av hemmende og fremmende faktorer jeg mente var relevante. Den blir gjengitt i Aksjonsdelen.

Vitenskapsteoretiske betraktninger

Repstad (2007) sier at forståelsesformen kvalitativ metode bygger på er fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapstradisjoner. En hermeneutisk prosess er en fortolkende prosess. Gjennom fortolkende prosesser oppfatter en intuitivt en helhet i teksten, for deretter å tolke deler. Delene kan senere relatere til helheten igjen. Denne spiralbevegelsen gir mulighet for en kontinuerlig utdyping av meningsforståelsen. Siktemålet med bearbeidningen er å få en helhetlig forståelse av hva som skjer og hvorfor det skjer i forhold til det arbeid som blir gjort, og til læringsprosesser. Repstad mener at kreativitet og fantasi også er en del av den hermeneutiske prosessen, men at disse egenskapene bør disiplineres både av egen viten om emnene i materialet, og bevissthet om for eksempel egne verdier.

Jeg ser på problemstillingen i et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv. Dalen (2004) viser til Schutz som mener at hvis en forsker skal forstå et annet menneske, må hun forsøke å se det samme som dette mennesket, noe som krever at du må kunne ta den andres perspektiv og sette deg inn i den andres verden. Det ble viktig for meg å forstå meningsinnhold, reflektere over det jeg hadde sett, hørt og opplevd, og å finne sammenhenger. Deltakerne i prosjektgruppen hadde allerede sin fortolkning av virkeligheten, mens jeg som deltakende forsker skulle prøve å rekonstruere deres fortolkninger ved hjelp av teori og begreper. Jeg har vært nøye med å analysere dataene på en måte som gjorde det mulig å få deltakernes oppfatninger så riktig som mulig

Validitet og pålitelighet ved kvalitative metoder

Det er viktig å opprettholde distanse og upartiskhet når en forsker i eget miljø.

Forhåndskunnskap kan være en fordel for å forstå bedre det som skjer, men kan være et problem i den upartiskhet som nevnt ovenfor.

Det å være en ekspert på sitt eget felt kan føre til en tendens at man deler ut karakter i stedet for å gi presise beskrivelser av det som skjer sett fra aktørenes synspunkt. (Repstad 2007:39).

Reliabiliteten i metoder er avhengig av forskerens forhold til det som skal forskes på.

Mitt forhold til deltakerne ser jeg som profesjonelt. Jeg mener at jeg har en god relasjon til dem og har prøvd å se prosessen og arbeidet fra deres synspunkt. I aksjonen blir validiteten og pålitelighet testet gjennom prosjektmøtene hvor observasjonene, samtaler, evalueringer med mer, blir knyttet opp mot de konkrete resultatene i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

Påliteligheten ligger også i åpenheten og samspillet mellom meg som forsker og deltakere, og innsamlet data, som jeg har valgt å gjengi så beskrivende som mulig i evalueringsrapporten.

Etiske betraktninger

Jeg brukte lang tid på etiske betraktninger både før, under og etter datainnsamlingen. Postholm (2005) mener at et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltakere, respekt, gjensidighet og at deltakerne blir verdsatt, er noen aspekter ved kvalitativ forskning som er alfa og omega i behandling av forskningsdeltakere. Jeg mente å ha et godt forhold til deltakerne fra før, da samarbeidsforholdet gikk ut på å veilede om individuelle barn.

I den rollen var jeg, gjennom kompetanse og erfaring, i en posisjon som kunne bli forstått som "sterkest" eller dominerende. Jeg har derfor vært veldig bevisst dette maktsforholdet i relasjon med deltakere, og samhandling gjennom prosjektet. Hummelvoll, Andvig og Lyberg 2010:66) ser på makt som mulighet å skape positive forandringer og sier følgende:

I aksjonsforskningsprosjekter ligger det gjerne implisitt en hensikt om å bidra til å gjøre godt for andre, i etikken benevnt som velgjørenhet, nettopp gjennom å arbeide for å skape positive forandringer.

Gjennom aksjonen har det å skape positive forandringer stått sentralt, og har jeg brukt makt i prosessen der det var relevant for å øke innsikt og kompetanse.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora har utviklet forskningsetiske retningslinjer som jeg har fulgt i gjennomføringen av min forskningsprosess og i skrivingen av selve masteroppgaven. Punkt 7. *krav om å unngå skade og smerte*, punkt 8. *krav om samtykke*, og punkt 19 *Forskerens ansvar for å fremtre med klarhet var særegne for prosjekt.*

Før jeg startet prosjektet har jeg søkt tillatelse fra PP-leder for å kunne gjennomføre prosjektet i arbeidstiden som systemarbeidstiltak, og leder fra undervisningsseksjonen for å kunne gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt i en av kommunens barnchagc. Begge to var positive, og tillatelse ble gitt etter begge møter.

I et møte med deltakere i aksjonen som jeg skulle samarbeide med, har jeg redegjort for prosjektets mål og informert om hensikten med prosjektet. Jeg har vært bevisst på og handlet etter prinsippet om at det kan føles støttende å få vurdert og beskrevet motiver og handlemåter, og at det var mitt ansvar for ikke å utsette deltakerne for belastninger.

Jeg håpet at mitt gode forhold til deltakerne kunne medvirke til forståelse for at min rolle som leder på møter var å øke innsikt i egen situasjon, og ikke for å bedømme eller stille til ansvar.

Etter at evalueringsrapporten var ferdig, har deltakere fått anledning til å lese den. Det er avtalt et møte å snakke om rapporten og videre oppfølging.

4. Aksjonen

Jeg vil nedenfor dokumentere hvordan prosjektet ble organisert og gjennomført.

Aksjonen blir beskrevet i form av en evalueringsrapport, som viser prosessen i kronologisk rekkefølge etter aksjonens progresjon. Rapporten beskrives tre faser: før oppstart av aksjonen – start av aksjonen, hva skjedde underveis – etter avslutning av aksjonen.

Organisering av prosjektet

Første skrittet var å avholde et møte for å gi nærmere informasjon om temaet med bakgrunn i teori. Deltakerne fikk definisjonen av begrepet “tilpasset opplæring” skriftlig og den ble snakket om, reflektert over og diskutert på samme møtet.

Det kom også fram hvorfor jeg hadde valgt et aksjonsforskningsprosjekt, hvordan jeg hadde tenkt å samle inn og analysere data, og hvilke forventninger det skulle stilles til den enkelte deltaker. Jeg har presisert at et temavalg var mitt, men at jeg regnet med at aksjonsmålet var felles siden de hadde meldt seg på frivillig til prosjektet, og dermed ønsket en forandring i forhold til hvordan de jobbet med skoleforberedende aktiviteter. De sa seg enig i det.

Vi kom fram til følgende gjennomføringsmåten:

Før oppstart:

- Observasjon: prosjektleder observerer skoleforberedende aktiviteter med fokus på tilpasset opplæring.
- Spørreskjema: de 3 deltakerne, alle førskolelærere, hvorav en hadde ansvar for barn med spesielle behov, skulle fylle ut et spørreskjema for å kunne kartlegge / stadfeste daværende situasjon rundt skoleforberedende aktiviteter, tilpasset opplæring, deres mening om hva barn skulle forberedes på, og deres forventninger av prosjektet.
- Logg-skriving: alle fikk loggbok og ble oppfordret å skrive logg etter hver time med skoleforberedende aktiviteter. Det ble ikke brukt fast loggskjema. Deltakerne ble forklart at nedskrevne refleksjoner kunne gi dem innsikt i egne tanker rundt begrepene, rundt gruppen og prosessen. Det skulle bli utgangspunkt for å snakke om erfaringer, både faglige, personlige og jeg skulle bruke dem til å forberede møter.
- Et oppstartmøte der vi skulle samle ideer og tanker til hvilken arbeidsmåte som kunne være egnet, hvilke fagområder som skulle fokuseres på, samt avtaler om oppstart i forhold til det vi ble enige om.

Underveis:

- Observasjon: prosjektleder observerer for å kunne gi feedback gjennom prosessen.
- Prosjektmøter for å evaluere og reflektere over erfaringer, og justere planer etter hvert om nødvendig. Prosjektmøtene kunne ikke avtales på forhånd, som hadde bakgrunn i varierende muligheter for styreren å frigjøre deltakerne. Ny dato ble avtalt på møter.
- Logg-skriving. Både jeg som prosjektleder og deltakerne skrev ukentlig logg.

Evaluering etter avslutning av aksjonen:

- Evalueringsmøte i forhold til forløp i aksjonen og ståsted / resultater.
- Skriftlig evaluering med spørreskjema.
- Avtaler videre.

Innsamlingsprosessen strakte seg ut over to uker i forkant av start for aksjonen, og to uker i etterkant. Observasjonene som ble gjennomført og nedskrevet underveis, samt skrevne logger dannet grunnlag for refleksjon og høyttenkning i forhold til om deltakerne mente at de var på rett vei mot målet at barna fikk mer tilpasset opplæring gjennom den måten de hadde valgt å gjennomføre de skoleforberedende aktivitetene på. Det ble gjort opptak på kassett gjennom prosjektmøtene.

Evalueringsrapport

Etter mye forberedelse var det godt å komme i gang med selve aksjonen i barnehagen.

Deltakere uttrykte at de var spente og gledet seg til å komme i gang, og de tok meg vel imot.

I avsnitter presenteres nå resultatene av evalueringen og en oppsummering fra de ulike faser i prosessen hver for seg, mens jeg til slutt vil oppsummere evalueringen som helhet.

Som sagt før var det et barn med spesielle behov i barnegruppen, samt en førskolelærer som hadde ansvar for barnet i forhold til de skoleforberedende aktiviteter, og spesialpedagogisk tiltak ellers. Disse to blir ofte omtalt, eller tatt som eksempel for å belyse eller tydeliggjøre hendelser. For å gjøre lesing av rapporten lettere har jeg valgt å omtale barnet med spesielle behovet for FH barnet. FH står for funksjonshemmet. På samme måte blir førskolelæreren med spesialpedagogisk ansvar omtalt som førskolelærer SP, der store bokstavene står for spesialpedagog. Det jeg har sitert fra deltakernes logg er gjengitt i kursiv.

Fokuset på drøfting av data og erfaringer er rettet mot sentrale forhold som har, eller kunne ha bidratt til at skoleforberedende aktiviteter blir gjennomført på en måte som ivaretar at hvert enkelt barn har mulighet for å lære på sitt nivå. Det var viktig å få innblikk i det eksisterende

arbeid med skoleforberedende aktiviteter og å peile seg inn på deltakernes forståelse av de overordnede begrepene i prosjektet. Prosessen kan beskrives som en oppdagelsesferd i en barnehage for å bli bedre kjent med hvordan hver enkelt deltaker tenker i forhold til begrepene og om hvilke mål de bestreber seg på som team.

Fase 1: Før oppstart av aksjonen

Ståstedet

Kartlegging av ståstedet var viktig for å kunne si noe om forandring og forbedring oppnådd gjennom aksjonen. Deltakerne fikk skriftlige spørsmål om organisering, gjennomføring og egen opplevelse av skoleforberedende aktiviteter før oppstart.

De fikk også spørsmål om begrepet ”tilpasset opplæring”, som ikke er en kjent eller brukt begrep i barnhagcsammenhengen.

Deltakerne beskrev situasjonen med ulike nyanser, og en av de med et spesialpedagogisk perspektiv. Jeg valgte å skrive et sammendrag av svarene og brukte noen formuleringer slik de er brukt av deltakerne og som er gjengitt nedenfor.

Deltakerne ble spurt om å beskrive hvordan arbeidet med skoleforberedende aktiviteter hadde foregått. De beskrev at de hadde arbeidet med ”Språksprell”, et metodisk opplegg for å fremme barns språklige bevissthet. Det ble fulgt slik det var bygd opp i språkpermen, slik at de hele tiden visste hva neste time skulle inneholde. Å følge opplegget på denne måte gjorde det også lettere hvis en av dem var borte.

En deltaker meldte at det ikke var flettet inn noen aktiviteter i forhold til andre fagområder i dette opplegget, mens en annen mente at de hadde flettet inn litt årstidsvariasjoner ved fagområdet natur og teknikk. De to deltakerne hadde ansvar for opplegget annenhver uke. Aktivitetene i forhold til skoleforberedelse gikk mest ut på bordoppgaver hvor barn fikk oppgaver av de voksne som de måtte løse. Det har vært noen aktiviteter på gulvet, hvor barna fikk brukt seg selv, og hvor temaet var flettet inn i lek. De ulike fagområder fikk også oppmerksomhet ellers i hverdager.

Hvordan aktivitetene ble utført og registrert har varierte noe, men en god del ble registrert, både om enkeltbarn og gruppa. De skrev referat og tanker rundt opplegget på omgang.

Det er fylt ut skjemaer for å kartlegge ulike ferdigheter for det enkelte barnet, som for eksempel klipping og penngrep. En av deltakerne hadde ikke ansvar for opplegget, men for å hjelpe et barn med spesielle behov. Deltakeren meldte at hun har forsøkt å forberede barnet i forkant av

førskoleaktiviteter i en smågruppe, med variabelt resultat. Hun hadde lest at Språksprell skulle være innhold i aktivitetene fram til jul, mens det skulle bli matematikk etter jul. Hun hadde kjennskap til at førskolelærerne skulle skrive planer og evalueringer i en perm, men hun visste ikke om det fungerte.

Hva er deltakernes forståelse av begrepet ”tilpasset opplæring”?

Her var det nyanser i svarene som kunne tolkes tvetydig.

Noen mente at ”tilpasset opplæring” betød at alle barn skulle ivaretas på sitt nivå og interesser, slik at de kunne bruke styrkene sine til å lære mere. Man skal møte barnet der det er i sin faglige utvikling og ut fra det lage oppgaver og gi det utfordringer som det kan mestre, og slik kan utvikle seg videre i en positiv retning.

En annen mente at tilpasset opplæring er å se hvert enkelt barn ut fra sitt ståsted.

Barn som er svake eller med spesielle behov får i utgangspunktet like oppgaver, men får ekstra oppfølging /hjelp fra en voksen for å kunne delta. Hvis barn har behov for det, eller ikke takler oppgaven, får de en forenklet variant med samme innhold. Hun nevner at de ikke har erfart at det var nødvendig før jul. Barn kan jobbe selvstendig og blir motivert til å prøve.

De får veiledning hvis de trenger det, eller viser til å ville unngå oppgavene.

Barn med spesielle behov og fremmedspråklig barn får en personlig veileder.

Tredje deltakeren sa at ”tilpasset opplæring” ikke er et begrep hun bruker bevisst, men mener at det i situasjoner i barnehagen blir brukt ubevisst. Praktisering av tilpasset opplæring kunne gjøres i mye større grad og hun mente at det er viktig med bevisstgjøring.

En annen formidlet at hun er veldig glad for at det er satt fokus på dette fordi barn er veldig forskjellige og at de blir fulgt opp der de er. Hun skrev at det ikke er så mye fokus på dette i førskolegruppa. Kanskje det er prøvd, men at det har ikke fungert noe særlig.

Den gamle arbeidsmåten i praksis - observasjon.

Jeg har observert en time som var avsatt til skoleforberedende aktiviteter før aksjonen.

Som sagt før var formålet med observasjonen om tilpasset opplæring ble praktisert i noen av aktivitetene. Jeg skal beskrive det jeg observert og kommentere underveis i kursiv i forhold til mine analyser og refleksjoner rundt situasjonene.

Første aktivitet ble gjennomført i et møterom hvor barna satt ved langbord.

SP-førskolelæreren satt ved siden av det FH-barnet. En av førskolelærerne stod i et hjørne mens den andre forklarte barna hva slags aktiviteter de skulle gjøre denne gangen, for deretter å forklare første aktivitet. Den gikk ut på at barna måtte finne to kort med bilder på som skulle rime. Kortene ble lagt på bordet. Barna skulle finne rim-par etter tur.

Øvelse og materiell var hentet fra "Språksprell for førskolebarn" slik det var sagt i svarene. Instruksjonen ble muntlig fortalt i normalt taletempo som kan virke hurtig for språksvake barn. Det ble ikke brukt tegn i tillegg til tale, som blir brukt for det funksjonshemmete barnet til vanlig for å støtte opp under forståelse av talespråket. Aktiviteten var lik for alle, i en gruppe med store sprik i språklige forkunnskaper. Min forståelse av situasjonen var at de som ga instruks mente at SP-førskolelæreren skulle "tolke" med tegn og forklare det som måtte gjøres til FH-barnet.

Vanskelighetsgrad i øvelsen virket lik for alle, men barna som valgte kortene kunne "beholde" dem, slik at de som kom sist hadde færre kort å velge mellom.

Barna hadde fått velge plass selv. FH-barnet fikk hjelp med å finne to bilder, men hadde ingen forutsetninger å delta ut fra nivået han fungerer på. Det virket ikke til å ha forståelse for det som ble gjort. Et fremmedspråklig barn observerte nøye hva de andre barna gjorde.

Det var påfallende at jentene i gruppen var ivrige og deltakende i aktiviteten, mens de fleste guttene ikke var det. For en utenforstående som meg virket det som om jentene trivdes med utfordringen og ikke hadde noe problem, verken med å ta imot instruksjonen eller utførelsen.

Guttene virket mer usikre og stilte seg mer avventende. FH-barnet virket fjern.

Voksne oppfordret og oppmuntret barn som viste seg usikre. Det ble satt ord på det som stod på bildet for hvert barn som var nølende.

Oppmerksomheten mot aktiviteten var veldig ulik fra barn til barn. Ivrighet og lysten jentene utstrålte gjorde gruppen litt urolig.

Etter avslutning av denne aktiviteten fikk barna felles beskjed om å gå til biblioteket som ligger i et slags oppholdsrom rett rundt hjørnet av møterommet. Noen barn fikk ekstra eller egen beskjed. Her gjorde de en regellek med sang, gikk rundt i ring, hånd i hånd, og et barn måtte til slutt ta et annet barn noe som hørte med til sangleken. Det var forholdsvis liten plass for en slik lek, men alle var med og fikk oppmuntring underveis. FH-barnet var i liten grad aktiv med å synge sangen og følge med i hva som skjedde. Det så seg litt rundt, men var ellers ikke urolig. Alle barn fikk etter tur være den som tok den andre, eller den som skulle bli tatt.

Det ble tydelig for meg at en av de hemmende faktorer i arbeidet med førskolegruppa var å finne egnede rom de kunne disponere. Hele barnehagen blir brukt, og de rommene de brukte er for det meste fellesrom de må dele med andre voksne i barnehagen. Selv om barn av en eller annen grunn har behov for mer plass eller spesiell tilrettlagging er det vanskelig.

Siste aktivitet var en rolig lek i ring. I overgangen til den nye leken og med ny gitt instruks mistet noen barn fokus og konsentrasjon. FH-barnet var ikke lett å motivere til å delta lenger, til tross for at SP-førskolelæreren prøvde å få det å sitte med de andre i ring. Barnet deltok ikke og gikk sammen med de andre barna ut av rommet da de var ferdige med leken.

Barnet med spesielle behov virket til å ha mistet fokus, interesse og motivasjon. Det lot seg ikke motivere av "tolken" og stod ved siden av meg, en stykke bort fra der gruppa holdt på.

Oppsummering av min forståelse av ståstedet

Min forståelse av situasjonen ble slik at førskolelæreren tanker og forventninger var at den som hadde ansvaret for tilretteleggingen for barnet med spesielle behov, både før og under aktivitetene, var den førskolelæreren som jobbet med spesial pedagogiske tiltak til daglig. Førskolelæreren som i "fellesstarten" av timen med skoleforberedende aktiviteter fortalte hva de skulle gjøre, og som ga instruks underveis, brukte verken tegn eller tilpasset tale tempo. De var ikke oppmerksomme på at noen barn satt med ryggen til mens "programmet" ble gjennomgått.

Ut fra svarene fra spørreskjemaet konkluderte jeg med at forberedelse og utføring i forhold til aktivitetene var to av førskolelærernes ansvar. SP-førskolelæreren var ikke inkludert i dette samarbeidet, men skulle lese om hva som skulle gjøres. Det at barnet i forkant evt. skulle bli forberedt på det som skulle bli gjennomført i førskolegruppa tolket jeg da som å tilrettelegge for barnet i forhold til aktivitet, og ikke tilrettelegge for at barnet lærer noe det har mulighet for å lære mens det holder på med aktiviteten.

I definisjonen av "tilpasset opplæring" står at oppgavene barna stilles overfor skal gi utfordringer med utgangspunkt i deres funksjonsnivå og kunnskaper.

Å forberede på forhånd gir barnet riktignok mer gjenkjenning og dermed kanskje en trygghet å delta, men er etter min mening er det noe annet enn å gi det utfordringer tilsvarende utviklingsnivået. Jeg var bevisst på at tankegangen i forhold til forberedelse kunne være ut fra et inkluderingsperspektiv, noe som har en verdi i seg selv.

Ovenstående førte til noen spørsmål som jeg skulle komme tilbake til på prosjektmøter.

Var det ikke avsatt tid til samarbeid mellom de som til daglig har ansvar for førskolebarn og den som har ansvar for spesialpedagogiske tiltak? I tillegg ble jeg i tvil over i hvilken grad det er samsvar mellom spesialpedagogisk hjelp og det daglige livet i barnehagen for barnet med spesielle behov. Er tilrettelegging på eget nivå for dette barnet bare en sak for assistenter og spesialpedagoger?

To av tre førskolelærere svarte i forhold til innhold i ”tilpasset opplæring” at de mener at det bør tilrettelegges ut fra hvert enkelt barns nivå, noe som ikke ble observert.

Det tredje svaret tolket jeg tvetydig og selvmotsigende. De barna som er ”svake eller med spesielle behov får hjelp av en voksen” er etter min mening ikke det samme som tilpasset opplæring. I alle fall ikke etter definisjonen vi jobbet ut fra og som alle ble enige om på det første møtet. At de eventuelt kunne få en forenklet variant med samme innhold kan bli sett på som tilpasset opplæring, men trenger ikke nødvendigvis være det.

Min forståelse etter analysen var at deltakerne har ulik forståelse av begrepet ”tilpasset opplæring” og hvordan en praktiserer det. De har til dels ulik syn på læring.

Jeg ser meg enig med Haug og Bachman (2007) at det er viktig med en utvidet pedagogisk debatt om holdninger til, og forståelse av, tilpasset opplæring, læring, hva en god opplærings situasjon er og hvilket utbytte barn har. I forhold til barnehagen bør læring leses som ”lek og læring”. Jeg mener at bevisstheten om at barn som får spesialpedagogisk hjelp og hjelp av en assistent, likevel er en del av fellesskapet **alle** bør har ansvar for, bør økes.

Det ble noe jeg tok med meg i aksjonen videre hvor vi arbeidet med førskolebarn.

Om skoleforberedelse

Bordaktiviteten med Språksprell virket som skolearbeid, med en lærer som ga instruks mens de forventet svar eller en løsning på oppdraget av barna, mens de andre aktiviteter var lagt opp slik at barna kunne bruke ”seg selv”, noen som er mer lagt opp etter barnehagepedagogikk. Svarene fra deltakerne om hva de mente barna skal forberedes på året før skolestart var ikke noe annerledes enn jeg refererte tidligere ved Rambøll (2010) sin undersøkelse. Jeg vil nevne noen av svarene som jeg mener er interessante og som jeg har reflektert en del over. Noen av deltakerne mente at barna skulle forberedes for å ta imot enkle beskjeder og følge den, eksempelvis å sitte stille og å rekke opp hånda når de skal snakke mens delta i førskolegruppe. Det er viktig å gjøre fordi det blir en del av skolehverdagen som ikke praktiseres slik i barnehagen. Barn skal også kjenne igjen bokstaver og lyder og skrive sitt eget navn, slik at det får selvtillit til å prøve når det begynner på skolen.

Jeg mente at det var viktig å ta ovenstående med meg videre i aksjonen siden “det som skal forberedes på” har sammenheng med temaet “tilpasset opplæring”. Refleksjon rundt hvordan et metodisk opplegg kan hemme i forhold til å tilpasse opplæringen for barn med spesielle behov, fremmedspråklige barn, og i forhold til forskjeller mellom jenter og gutter, ville jeg også ha fokus på.

Deltakernes forventninger til aksjonen

På spørsmål til deltakerne om hvorfor de ville delta i prosjektet og hva de ville oppnå, svarte de at prosjektet hørtes spennende ut, og at det var artig med noe annerledes.

Nytenkning for å oppnå at alle barn fikk et tilbud som passer dem, ble også nevnt.

Det ble uttalt håp om et bedre utgangspunkt til barnehageåret 2010/2011 med nye barn i en stor førskolegruppe og håp at teamet skulle få et nytt syn på hvordan det skal jobbes i førskolegruppen slik at det skulle fungerer bedre. Det siste særlig med tanke på tilpasset opplæring for barnet med spesielle behov.

Liste av hemmende og fremmede faktorer for å lykkes med aksjonsmålet.

Som sagt før i avsnittet om Motstand og barrierer kan endringer i praksis innebære usikkerhet og ubalanse. En analyse av hemmede og fremmede faktorer kan bidra til en bedre forståelse av det som må til for å lykkes med endringsprosessen. Etter min forståelse og analysering av ståstedet kom jeg fram til følgende:

<u>Hemmende faktorer</u>
Uegnete rom til aktiviteter av ulik karakter og størrelse.
Å følge et metodisk opplegg, eller like oppgaver for alle barn.
At deltakere ikke har nok tid til planlegging, forberedelse og evaluering av aktiviteter etter egen opplevelse.
Noenlunde fastlåste ideer om hvor mange ressurser det trengs for å få til å tilpasse aktivitetene slik at alle har utbytte/læring.
Ulikt utgangspunkt i hvorfor de ulike deltakerne ville delta: to nevnte innovasjon og forbedring, mens den siste ikke nevnte det. Det kan ha konsekvens for eierforholdet.
Barn med spesielle behov som har egne ressurser i barnehagen blir sett på som spesialpedagogenes og assistentenes ansvar. Det blir ikke følt et bevisst læringsansvar for barnet av andre.

<u>Fremmende faktorer</u>
To av tre deltakere har et grunnsyn ift. "tilpasset opplæring" som samsvarer med den definisjon vi har som utgangspunkt.
Motiverte og interesserte deltakere som ville lære å gjøre forandringer til barnas beste.
Førskolegruppen er relativ liten.
En førskolelærer er kjent med begrepet "tilpasset opplæring" via utdannelsen sin.

Å redusere hemmende faktorer er en bedre strategi enn å styrke de fremmende faktorer. En del av de hemmende faktorer virket organisatorisk, og løsbare avhengig av faktorer som ikke nødvendigvis kunne bli påvirket eller løst bare av deltakerne. Det vises nødvendigheten av at ledelsen må være involvert i forhold til tilrettelegging og implementering. Det jeg kunne påvirke gjennom aksjonen var bevisstgjøring rundt bruk av metodiske opplegg og hvordan de forholde seg til tilpasset opplæring. I forhold til ressurser en trenger var tankegangen min at desto mer erfaringer, bevisstgjøring og kompetanse deltakerne kunne bygges opp gjennom aksjonen, desto mindre ressurser de trenger i fremtiden. Det kunne jeg bekrefte ut fra egne erfaringer i feltet. Siste hemning i rekken mente jeg å kunne påvirke med å bevisstgjøre via eksempler jeg hadde observert. Det gjaldt i første omgang presentasjon av aktiviteter og taletempo. Det blir videre omtalt i ved fase 2.

Fase 2 : Start av aksjonen, hva skjedde underveis?

Første møte og valg av arbeidsmåte

På første møte snakket vi om hvilken arbeidsmåte som kunne fungere for gjennomføring av de skoleforberedende aktiviteter, med tanke på at det kunne tilpasses det enkelte barns opplæring. Det ble snakket om hvordan opplegget før jul fungerte. Det ga en mer nyansert syn enn det som ble svart skriftlig. Svarene viste stort sett erfaringer som var positive ut fra førskolelærernes syn på gjennomføring og emnet. Det var imidlertid ikke mye fokus på om aktivitetene var motiverende eller hadde læringsutbytte for det enkelte barn, bortsett fra førskolelæreren som jobbet med det funksjonshemmede barnet. Det som kom mer fram gjennom samtalen var at gruppen viste en del uro og at noen barn ikke hadde særlig motivasjon til å delta. Det FH-barnet hadde i veldig liten grad utbytte. Et tilbakevendt omtalt begrep, var at arbeidsmåten måtte være på "barns premisser", noe som jeg tolket ble brukt synonymt for "tilpasset opplæring".

I definisjonen jeg hadde brukt av tilpasset opplæring ble blant annet ordene ”barns premisser” brukt. Ut fra analyse av logger mente jeg at ”på barns premisser” også ble tolket av noen av deltakerne som ”uten krav, regler eller voksenstyring til barn”. En av deltakernes logg illustrerer dette:

”aktiviteten på motorikkrommet har vært regelstyrt og barna har vært nødt til å ta et vist hensyn til hverandre.

Det er det ikke alle som takler like bra. Likevel er det en egenskap som må tilstrebes, livet er basert på en god del regler og normer..”. Jeg kommer tilbake til dette senere i evalueringen.

I forhold til å finne en ny arbeidsmåte viste det seg at deltakerne ikke hadde mange tanker eller ideer om hva slags arbeidsmåte de kunne tenke seg å prøve ut. De hadde forventninger til meg som hadde initiert aksjonen. Jeg presiserte at prosjektet var mitt aksjonsforsknings- prosjekt men at det var viktig at jeg ikke styrte dem i å velge en bestemt arbeidsmåte. Det var viktig å velge en arbeidsmåte som de hadde mulighet for å gjennomføre, og få et eierforhold til det som nå var et fellesprosjekt. En deltaker spurte rett ut hva jeg tenkte kunne være en arbeidsmåte. Siden jeg hadde brukt Liv Vedeler (1990) sin definisjon av tilpasset opplæring viste jeg til hennes prosjekt jeg refererte til tidligere i oppgaven. Jeg fortalte om utprøving av den didaktiske modellen barnehagene og skolene hadde jobbet med. Det omtalte prosjektet ga anledning til å tenke høyt om noen assosiasjoner de fikk. De kom fram til at det liknet stasjonsundervisning, noe som de var kjent med fra skoleverket. Det førte til at de ble enige om å prøve ut følgende arbeidsmåte:

- Førskolegruppa skulle starte i plenum hvor aktivitetene ble introdusert med visning av tre bilder som ble hengt på veggen.
- Barna skulle få velge etter tur mellom de tre planlagte aktivitetene ved å klistre sitt eget bilde under aktivitetsbildet.
- Begrensninger som ble avtalt var at noen aktiviteter bare kunne ha et visst antall barn på grunn av for eksempel romstørrelse.

Fagområdet som ble valgt var matematikk, som allerede var fastlagt å jobbe med etter jul i barnehagens årsplan. De tre voksne skulle organisere en aktivitet hver. Gjennom samtalen ble de inspirerte til å flette inn flere fagområder hvis de så muligheter, særlig kreative fag, men også motoriske. Hver gruppe skulle ha sitt eget rom å gjøre aktiviteten på.

De skulle sette i gang snarest mulig og vi avtalte en dato for observasjon etter ønske fra deltakere for å få feedback som, sammen med skrevne logg skulle bli utgangspunkt for neste prosjektmøte.

Mine refleksjoner etter møtet

Jeg skrev at deltakere virkelig ga inntrykk av å ville gjøre en innsats for å forandre arbeidsmåten til beste for barna, men at den som kjente mest på nødvendigheten for forandring var førskolelæreren som hadde ansvaret for barnet med spesiell behov.

Den generelle tendens jeg ser i praksis i min jobb, er at mange som jobber i barnehage og skole mener at språksvake funksjonshemmete barn blir godt ivaretatt av spesialpedagog og assistent, men at de glemmer fellesansvaret når barnet fungerer i fellesskapet.

Det er blitt etter min mening en "uskrevne regel" at spesialpedagoger tar alle ansvar for barnet, slik at resten av personalet kan ta seg av de andre barna.

I den andre delen av definisjonen for "tilpasset opplæring" jeg valgte å bruke står følgende:

Tilpasset opplæring innebærer at opplæringen skal foregå innenfor fellesskapets rammer på en måte som gjør at det enkelte barn opplever at det hører til, får del i fellesskapets verdier, og får kjenne medansvar for oppgaver og plikter.

Etter SP-førskolelæreren, samt min egen forståelse, ble det FH-barnet ikke ivaretatt godt nok når det gjaldt skoleforberedende aktiviteter. At barn fysisk er til stedet i førskolegruppen, selv om det får hjelp av en voksen, er ikke nok for at det føler inkludering eller tilhørighet. Med den nyvalgte arbeidsmåten var sjansen større for at barnet kunne delta meningsfullt i fellesskapet.

Arbeidsmåten de hadde valgt var i henhold til krav og planlegging i rammeplanen og barnehagens egen årsplan. Matematikk er et av fagområdene barnehagen hadde valgt å jobbe med allerede før prosjektstart. I tillegg kunne de gjennom stasjonsaktiviteter *formidle på en måte som gjør at ulike barn kan ta del på ulike måter, ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå*, slik Rammeplan nevner (KD 2006:18).

Den hadde også muligheten i seg å legge til rette for aktiviteter som skulle gi alle barn nok utfordringer i forhold til læringspotensiale, og for variasjon og mangfold i arbeidsmåter som blir sett på som viktige faktorer i forhold til tilpasset opplæring. (Dalhaug Berg og Nes 2007). Til slutt mente jeg at det kunne bli en konkret mulighet å bygge bro mellom de ulike læringskulturer i barnehagen og på skolen, forutsett at skole skulle jobbe med stasjonsundervisning

Thorsby Jansen (2007) skrev om hennes erfaring med at førskolelæreren foretrakk praksisnære forelesninger framfor grunnlagstenkning og teori i videreutdannings sammenheng. Syn på barn og på lek og læring, om for så vidt bevisst, virket i forhold til noen deltakere mer

praksisorientert enn teoriorientert. Som jeg så det ble aktivitetene i liten grad forbered med tanke på hvilket utbytte ulike barn kunne ha.

På spørsmål om hvordan de skulle tilrettelegge for prosessmål, mål som retter seg mot barnas opplevelser og læring, kom svaret at det ikke var et bevisst mål. Som referert til før ligger det i barnehagens innholdsparagraf overordne verdier som skal sette preg på valg av innhold og læringsmiljøet. Definerings og konkretisering av hva som er grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder skal oversettes til pedagogiske og didaktiske tiltak. Jeg mente at det var viktig å jobbe med bevissthet rundt prosessmål i forhold til å kunne øke kompetanse rundt tilpasset opplæring.

Jensen og Kranmo (2010) skriver at det i barnehagepraksis kan være stor forskjell på hvordan ansatte begrunner sin praksis og den begrunnelse som ubevisst legges til grunn for daglig praksis. Det spennende ble å se i hvilken grad de følte at de kunne følge opp barn i forhold til læring. Jeg mente at forandringene i arbeidet med skoleforberedende aktiviteter hadde ført til at fokuset var rettet mot barna i stedet for metoden. Det var en perspektivendring.

Å arbeide på en ny måte og tørre å se forbi trygge holdepunkter krever en vilje om selvutvikling, å være læringsorientert, og å ta utfordringen som ligger i å jobbe i et team, og forstå egne og andres tanker og handlinger opp mot et fellesmål. Aksjonslæringen som skulle være i fokus framover, med sitt særpreg å analysere hverdags erfaringer for så å prøve nye tiltak, så jeg på som av stor betydning for veien videre i aksjonen.

Oppsummering av det jeg mente var viktig å arbeide med i prosessen framover

- Avklaring om den enkelte deltakers forståelse av "på barns premisser".
- Bevisstgjøring av pedagogiske og didaktiske mål i arbeid med aktiviteter.
- Være observant, reflekterende og støttende i forhold til hvordan deltakerne i praksis kunne tilpasse opplæringen, og knytte teori om lek og læring til praksis i de timene som var avsatt til skoleforberedende aktiviteter.

Den nye arbeidsmåten i praksis – observasjon

Som sagt før skulle observasjon av arbeidet med skoleforberedende aktiviteter danne grunnlag for refleksjon og dialog på neste arbeidsmøte. Fokus var på tilpasset opplæring.

Timen startet med at aktivitetene ble introdusert til barna ved hjelp av bilder fra aktivitetene. Barna fikk velge aktivitet etter tur hvorefter den voksne klistret bildet av barnet under bildet av aktiviteten de ville delta på. Det ble presisert at barna kunne skifte aktivitet hvis de ville og når det var plass til dem. I så fall måtte de skifte bildet sitt til neste aktivitet.

Introduksjonen om opplegget ble rettet mot gruppa som sådan.

SP-førskolelæreren forklarte opplegget til det FH-barnet og hjalp det med å velge.

Valget ble mellom tre aktiviteter. Det første var å tegne, der den voksne intensjonen var å stimulere barn til å se former i det de tegnet, som var temaet de holdt på med. Det andre var å klippe trafikkskilt og lime det på et stort ark hvor de senere kunne tegne veier og hus som et fellesarbeid. Siste var en motorisk aktivitet i motorikkrommet med bakgrunn i former.

Barna var introdusert for arbeidsmåten før og hadde ingen problem med å velge. Alle gikk til sin plass i lokalet eller motorikkrommet, alt etter hva de hadde valgt. Tegning og å klippe skilt var i hver sin del av samme lokale. Hver aktivitet var bemannet med en voksen.

Mange barn satt i gang med tegning ved bordet og en del satt på gulvet og klippet. I forhold til tegning ble det stilt spørsmål av den voksne til barna hvilke former de hadde tegnet. En jente fortalte om det, mens andre ikke svarte. Mange var ferdige og ville skifte aktivitet. Noen skiftet til motorikkrommet, mens andre ville delta i skiltklipping. Det FH-barnet satt ved tegnebordet og tegnet strek. Det satt litt for seg selv og så på de andre til de forsvant.

Med min forforståelse av at andre voksne ikke hadde vært mye involvert i hva gutten kunne fra før, bestemte jeg meg for modellering og deltakende observasjon der og da med tanke på å kunne reflektere med deltakerne over det på neste møte. Jeg tok et eget ark og satte meg ved siden av barnet og tegnet en sirkel, mens jeg utfordret han til å gjøre det samme på sitt ark. Det ble en slags lek og vi tegnet hvert vårt ark fult mens jeg satte ord på alt vi tegnet. Etter det valgte han skiltklipping.

Den gruppen hadde hatt en bra dialog, stimulert av den voksne som til daglig hadde ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet. Barna hadde klipt ferdigkopierte skilt i all slags former og det var en dialog om form og betydning av skiltene og hvor de skulle plassere. Det FH-barnet ble trukket inn i gruppens arbeid og begynte å klippe på sin måte, og lime det utklipte på arket, mens den voksne satte ord på det barnet gjorde. Det minoritetsspråklige barnet var også med på gruppen, uten å delta i dialogen, men med av og til en bemerkning om det som ble sagt. Noen ganger kom det inn barn som kom tilbake fra motorikkrommet, og som begynte å tegne igjen. Fellesleken med form-temaet i motorikkrommet ble ikke observert.

Avslutningen av aktivitetene var at en av de to voksne ga beskjed om at det var tid å rydde, og satte i gang med å rydde selv. Noen barn ble sendt ut for å kle på seg og gå ut, noen fikk i oppdrag å ta opp ting fra gulvet og rydde ark. Det ble ikke stilt krav til rydding.

Mine refleksjoner etter observasjon

For å kunne si noe om tilpasset opplæring i forhold til arbeidsmåten og aktivitetene som ble observert ville jeg se på det som kunne ha gitt grunnlag for læring. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver nevner læring i uformelle og formelle situasjoner.

De læringssituasjonene læring foregikk i her, ser jeg på som tilrettelagt for en formell læringssituasjon, planlagt og ledet av personalet med målet at barna lærer om matematiske begrep, nærmere form. Samtidig er det også en uformell situasjon grunnet at når en tilpasser opplæringen, og møter barna der det er i sin utvikling, må en kunne se det utover de målene en har sett for gruppen.

Temaet ”form” hadde de jobbet med fra før slik at førskolelærerne gjennom aktivitetene kunne observere om og i hvilken grad barna hadde tilegnet seg kunnskaper om disse, for deretter å bygge på disse kunnskapene og gi barna utfordringer slik at de kunne videreutvikle seg. Når en observerer at et barn ikke har tilegnet seg kunnskaper om et tema som er jobbet med kan det gis mulighet å møte barn der det er og tilby noe på det nivået barnet er.

Hvis jeg knytter muligheter for læring og tilpasset opplæring til den konkrete situasjonen ved tegnebordet vil jeg ta utgangspunkt i en jente som skiltet seg ut fordi hun tegnet tilsynelatende mer målbevisst enn de andre barna, samt det funksjonshemmete barnet som var avventende og nærmere passivt. Jenta viste tydelig om former og kunne benevne alle riktig. Hun virket klar for nye utfordringer, men ble ikke imøtekommet i forhold til å lære mer. Hun begynte å vandre og skiftet aktivitet i stedet. Det FH- barnet kunne ikke annet enn å tegne strek, noe det pleier å gjøre hvis det ikke får direkte beskjed om å gjøre noe annet. Barnet ga ikke inntrykk av at han hadde koblet tegning med tuss til noen former. Det var ikke sikkert om han hadde lært noe om sirkler heller. Det jeg gjorde som beskrevet under observasjon, var å vise førskolelæreren at jeg prøvde å møte barnet etter min forståelse av hvor han var i forhold til læringen sin. Her tenkte jeg at barnet som via sansning og persepsjon, med den opplevelse og erfaring med å tegne sirkel mens jeg sang ordet sirkel, kunne få økt kapasitet til å oppfatte, oppleve, mene og handle, som skulle føre til læring.

Prinsippene for læring som Lillemyr (2004) skisserte, og hvor jeg refererte til tidligere, gjenspeiler seg i eksemplet i forhold til hvilket læringsnivå jeg tror barnet er på. Muligheter for læring knyttet til trafikkskiltgruppen ble synliggjort ved at materiell og øvelse inviterte til konkret arbeid direkte koblet til form. Alle kunne velge skilt med ulik form å klippe og lime på et fellesark som var stort nok til at alle hadde plass på det. Dialogen som oppstod var rettet mot det enkelte barns behov. Noen snakket om betydningen av skiltet og ble møtt på det ønske å tilegne seg kunnskap om det, mens andre kommenterte formen de gjenkjente og fikk bekreftelse at det var rett og stimulans til å delta i fokus på skiltets betydning. Det FH-barnet fikk klippe mens SP-førskolelæreren, som var den som hadde ansvar for skiltgruppen, satte ord på formen barnet klippet og stimulerte det til deltakelse i gruppearbeidet. Her ble aktiviteten tilpasset det enkelte barns ståsted der og da.

Nytt kunnskap om trafikkskilt ble bygget på kunnskap om form, som barn hadde jobbet med tidligere i en annen setting. Noen tok kunnskapen til seg om trafikken, mens andre fortsatt var på nivået å utvikle personlig meningsskaping om former gjennom å delta i fellesskapet.

En deltaker sine refleksjoner angående den aktiviteten jeg observerte

Førskolelæreren som hadde tegneaktiviteten skrev i loggen sin at barna skulle få velge selv hva de ville tegne, og så skulle de finne former underveis. De hadde sett tidligere at ikke barna er så flinke til å ta imot instruks, og tegnet noe annet uansett. Denne gangen tegnet de former. Hun ga uttrykk for at det var vanskelig å motivere barna til å sitte lengre når de var ferdig. Hun ga noen eksempler på det hun hadde observert hos barna som hun kunne ha brukt til å bygge på kunnskaper de hadde, slik at hun hadde styrket og videreutviklet læringen. Hun nevnte blant annet at hun kunne ha stimulert jenta som vandret rundt, tegnet et hus og så gikk videre til å lime huset på arket til skiltgruppen. Det hadde vært en muligheter for å gi henne større utfordringer. Hun nevnte også det funksjonshemmede barnet og undret seg over at det fra ikke å ville tegne gikk til å bli engasjert i tegningen og tegnet et helt ark, mens han uoppfordret nynnnet etter min ”sirkelsang”.

Deltakerens refleksjon i loggen om jenta, tolket jeg som om hun var på vei til å se muligheten for å tilpasse opplæringen, bare at det ikke var en innarbeidet prosess enda. Hun hadde også reflektert over det FH-barnet, noen som kunne hjelpe å finne sin egen vei for å stimulere dette barnet, og bevisstgjøring i forhold til at barnet er et fellesansvar.

Å knytte teori til praksis gjennom refleksjon, og arbeid med bevisstgjøring av hennes pedagogiske grunnsyn var noe som jeg tok med meg videre.

Som skrevet før beskriver Lillemyr (2004) at det bak teorier om tilnæringsmåten til læring alltid ligger et personlig pedagogisk grunnsyn som vil være grunnleggende for synet på lek og læring. Nedenfor vil jeg illustrere ulike tilnæringsmåter ved samme aktivitet. Det som er skrevet i kursiv er bokstavelig gjengitt, noe som jeg mener er viktig for å synliggjøre nyansene.

Refleksjon i en tidligere skrevet logg

Begge førskolelærerne skrev om en opplevelse med arbeid med trolldeig

Barn som satt og klemte på sin deig, kunne blitt veiledet mer enn det som ble gjort. Voksen spurte av og til hva som var under produksjon, barnet svarte blant annet: En kraftstasjon ! Det var det som var vesentlig for barnet, ikke hvilken form klumpen hadde. (hvis en skulle benevne klumpen, hadde den en form tilnærmet et trapes eller kanskje sekskant.) Jeg så ingen grunn til å begynne å snakke om disse formene der og da. Fokuset vårt var trekanter, firkanter og sirkler.

En annen deltaker sin erfaring og refleksjon skrevet i logg form.

Under trolldeigen prøvde jeg å se på og spørre hva de lagde, og vi så på formene ut ifra det de lagde og ikke låst på hva de skulle lage. Dermed ble det mye forskjellig. Eks: noen skulle lage pizza og vi hadde en samtale om hva slags form pizzaen har. Kjøpt i butikken er den kanskje rund, dersom den er laget hjemme er den kanskje firkant.

Som jeg tolket begge opplevelser og beskrivelse av det, så pedagogen som beskrev førstnevnte logg bare den formelle læresituasjon og tok ikke anledningen til å benytte sjansen med å gå inn på det innformelle læringssituasjon, hvor barnet kunne ha oppdaget noe som hete trapes eller knytte bygningens form til en bestemt form. Den andre beskrivelsen tok utgangspunkt i barnets tankegang og prøvde å bygge på kunnskap barna hadde om form med mulighet å utvide kunnskapene.

På det tidspunkt så jeg at de personlige forskjellene i forhold til læringssyn og dermed også synet på forståelse av tilpasset opplæring, skulle påvirke deltakerne som gruppe i forhold til aksjonslæring, videreføring av arbeidsmåte og hvilket fokus tilpasset opplæring skulle få.

Oppsummering av det jeg skulle ta opp på neste prosjektmøte:

- Evaluering av arbeidsmåten og i hvilken grad det gir mulighet for tilpasset opplæring.
- Jeg ville gi feedback i forhold til logg og observasjoner og utfordre deltakere på hvilke muligheter de ser for å utvide aktiviteten de har lagt til rette for.

Utfordringen ligger etter min mening i hvordan de takle behovet for å bygge på barns kunnskaper slik at blir tilpasset opplæring. Spørsmål om hvorfor barn begynner å vandre eller blir passive er relatert til det og kan tas opp.

- Hva mener deltakere om skoleforberedelse i forhold til det som ble nevnt var viktig i tillegg til fagområdene. Her tenkte jeg særlig på hvordan barn tar imot instruks, som en refererte til i loggen sin, og situasjonen ve rydding.
- I tillegg til å reflektere over begrep som "på barns premisser", ble begrep som regelstyrt, voksenstyrt, læring og lystbetont lek viktig å reflektere. Det virket som om noen av dem erfarte begrep som motsetning til tilpasset opplæring.

Det andre prosjektmøte

Målet med prosjektmøter var å evaluere underveis for å kunne justere arbeidsmåten, valg og innhold av aktivitetene. Hensikten var at de skoleforberedende aktivitetene hadde utviklings- og læringsmuligheter for hvert enkelt barn. Samtidig var det fokus på å vurdere og reflektere over tilpasset opplæring i praksis.

Alle deltakerne mente at de timene som var avsatt til skoleforberedende aktiviteter med den nye arbeidsmåten var mer spennende enn før. De erfarte at det var roligere i gruppene, at barna var mer motiverte og oppmerksomme, og at de kunne vente mer på tur.

Alle mente at valg av aktivitet var godt innarbeidet og en god fellesstart. Det de mente var påfallende var at noen barn valgte mer ut fra det de hadde lyst til å gjøre selv. De erfarte at det var annerledes enn barna pleier å gjøre til daglig, der de heller valgte det kompisen gjorde.

Jeg kom med mine refleksjonen etter observasjon av startsituasjonen.

De handlet om introduksjon og gjennomgang av de ulike aktiviteter for språksvake barn med tanke på taletempo. Jeg viste også til at en plass som ga god sikt på aktivitetsbilder er en støtte å kunne følge med for disse barna. Det ble ikke kommentert av deltakere, men etter min opplevelse tatt imot som veiledning.

Deltakere ville fortsette med måten de forberede timene, nemlig at hver deltaker hadde ansvar for en aktivitet i forhold til organisering, gjennomføring og oppfølging av barn som var med i aktiviteten. Ellers opplevde de at barnas egne valg gjorde at totalgruppa ikke alltid ble fordelt

jevnlign over de tre voksne. I tillegg kunne det, ut fra barns perspektiv, oppleves som kjedelig å sitte alene ved en aktivitet, samt at det ikke var innspill fra andre barn.

De kom fram til at de skulle vurdere etter situasjonen med ulike alternativer. Barnet kunne oppleve det som givende å ha voksenoppmerksomhet alene slik at det bare var å fortsette aktiviteten. Når det var to aktiviteter i samme lokale kunne det barnet holde på med sin aktivitet eventuelt ved samme bordet som de andre.

Det ble tatt opp at noen barn, spesiell jenter, var opptatt av at de skulle få med seg alle aktiviteter, og at det gjorde at de begynte å flakke gjennom aktiviteter og ikke unte seg tid til å delta ordentlig i aktivitetene. De kom fram til at det var viktig å bruke skjønn, men at det skulle prøves å holde de i aktivitet ca. 15 til 20 minutt.

En av deltakerne tok opp at det måtte bli en regel og bli formidlet til barn at det ikke var lov å vandre fra aktivitet til aktivitet som de selv mente. Den kraven kunne stilles til barn som skulle begynne på skolen til neste år.

Jeg tok opp at tidsfaktoren også kunne ha å gjøre med utfordringen barna erfarte, eventuelt både for mye og for lite, og at tilpasset stimulering kunne holde et barn lenger i en aktivitet Det ble tatt i mot som kommentar, noen nikket som om de var enige. Det ble ikke noen dialog rundt det.

Etter denne evalueringen av arbeidsmåten og aktivitetene, samt avtaler om fortgangen, snakket vi om observasjonene og tankene jeg hadde gjort meg angående tilpasset opplæring.

Det ble tatt fram eksemplet fra observasjonen av det FH- barnet i tegnesituasjonen, og hvordan det gle inn i neste aktivitet.

Ut fra hva vi visste fra før om jentene i gruppen, at de var mest motiverte og deltakende i skoleforberedende aktiviteter, ble det reist spørsmål om i hvilken grad aktivitetene er utfordrende for dem. Hvordan kunne en tilrettelegge for hvert enkelt barns behov for å ha utfordringer og læring innenfor den aktiviteten.

Det ble reflektert rundt at det virket vanskelig å forutse i hvilke retning barnas behov skulle gå, og hvilket materiell de muligens trengte for å imøtekomme behovet for større eller mindre utfordringen. Det som ble foreslått var å lage en idéliste for fordypningsmuligheter i forhold til aktivitetene som ble tilbud. En av deltakere tok opp sårbarheten med å hente ting mens barn hold på med aktivitetene, mest fordi barna gjorde da ting de ikke skulle.

Til slutt ble det tatt opp andre enn faglige aspekter med skoleforberedelse som deltakerne hadde gitt uttrykk for var viktige å forberede på i kartlegging av ståstedet, og som indirekte kan ha påvirkning på skoleforberedende aktivitetene.

Jeg formidlet noen av mine refleksjoner angående avslutningen av timen jeg observerte:

- Instruksen ble gitt over hodene til barna og i full fart slik at bare få fikk det med seg. De barna som ryddet måtte nesten få konkret instruks om hva de skulle gjøre. Det FH-barnet ble veldig avventende, men begynte å rydde selvstendig.
- De voksne begynte med en gang å rydde selv, noe som så ut til å skje automatisk.

Jeg bemerket også at ingen av barna ble utfordret til å rydde opp etter seg når de forlot en aktivitet. Emnet om rydding ble diskutert og vekket engasjement. Alle deltakere mente at det var noe de måtte ta tak i. Diskusjonen som oppstod handlet om syn på og praktisering av rydding generelt i barnehagen. De erfarte rydding som et problem som gjenspeilet seg i denne førskolegruppen. I tillegg var tid en faktor. Det var pauseavvikling i barnehagen og barna måtte kle på seg. Det tok en del tid, slik at de følte tidspress.

Det førte til refleksjoner om hva som er viktig at et barn skal lære og voksnes holdninger, og her kom vi også fram til begrepene regelstyrt og voksenstyrt.

Det som ble nevnt som viktig at barn skulle lære var:

- Barn må lære å rydde. Her ble det nevnt at holdninger er viktig, og også en felleholdning blant personalet på avdelingen. Modellering ble tatt opp siden deltakerne mente at noen voksne heller ikke var flinke å rydde etter seg.
- Barn må lære respekt for det de ikke har lov til.

Siste aspekt fører tilbake til emnet å ha materiell tilgjengelig i et gitt rom. Det blir snakket om at "voksenstyrt" materiell skal stå trygt og høyt. På spørsmålet om hva de legger i voksenstyrt materiell versus ikke voksenstyrt materiell, får jeg følgende svar, som alle virker enige om

- Voksenstyrt materiell er for eksempel målebånd, penger og vekt i forhold til matematikkemnet de jobber med, mens også forbruksmateriell som for eksempel maling og annet formingsmateriell.
- Ikke voksenstyrt materiell er for eksempel Lego, perling, brettspill.

Mine egne assosiasjoner med erfaringer fra Nederland gjør at jeg smiler og noen ser det.

Jeg ville ikke at det tolkes som om jeg ler av dem, slik at jeg forklarer at alle materiell i den gamle førskolen i Nederland ble kalt for utviklingsmateriell og at det var meningen at det stod tilgjengelig for barn, på barns høyde. Barna lærte fra første stund når og på hvilken plass de

hadde lov å bruke det. Tanke på materiell høyt på et skap, utilgjengelig for barn er fremmed for meg. En av deltakere sier at det høres ut som Reggio Emilie sin pedagogikk, noe som fører til refleksjoner rundt bruk av formingsmateriell. De gir uttrykk for at det er fellesmateriell som ikke er fri tilgjengelig, noe som påvirker spontan bruk negativt.

Tilbake til materialet blir det snakket om at det må være tilgjengelig i de rommene hvor de har skoleforberedende aktiviteter. Det blir tatt opp at det er særlig vanskelig å ha riktig materiell for det FH-barnet. SP-førskolelæreren har gjennomgått tilbudet de har på valgkortene på forhånd med barnet. De etterlyser konkrete tips for barnet sin del, noen jeg veileder de på med bakgrunn i observasjonene jeg har gjort. Førskolelæreren som hadde barnet i tegnegruppen funderer høyt i forhold til det som blir sagt, og kobler det opp til hennes egen erfaring.

Jeg spør hvor fleksible de er i forhold til tidsperspektivet om emnet de jobber med: har de sett reaksjoner hos barnet som tyder på at målet er nådd? Med andre ord: er det oppmerksomhet for når barn har tilstrekkelig automatisert kunnskap om emnet, og trenger å utvikle seg videre og få nye utfordringer? Svaret er at de har lagt opp til et tema hver måned, og fokuserer på å ha varierende aktiviteter innenfor temaet. En av deltakere sier de ikke har mål, en annen sier hun har evaluert det i loggen sin. Jeg spør om hvordan de har tenkt å evaluere mål i forhold til emne og aktiviteter. Det blir sagt at tilpasning skjer gjennom ubevisst evaluering. Det ses på barn når de ikke forstår hva de skal gjøre når de har valgt aktivitet, slik at de får tilbud om noe annet. Et annet eksempel er at det ble oppdaget at barn nå sier sirkel i stedet for runding og at barn bruker begrepene de har lært på avdelingen. En av deltakere sier at hun ikke har sett behovet med å tilpasse emne/aktiviteter tidsmessig eller evaluere hva barn kan eller ikke. På slutten av møtetiden kom deltakerne tilbake til det vi snakket om før i forhold til ryddingen med å spørre meg om jeg har noen tips. Jeg forteller om mine tanker rundt det.

Oppsummering av min forståelse rundt praktisering av "tilpasset opplæring"

Med tanke på gruppens innovasjonsmål: å få utvikling og en ny arbeidsmåte for skoleforberedende aktiviteter som rettet seg mot tilpasset opplæring, vil jeg karakterisere prosjektmøtet som en gruppesamtale.

I gruppesamtaler står utvikling og forbedring sentralt, og Irgens (2007) sier at de blant annet kan benyttes til å reflektere over arbeidsresultater, kvalitet og trivsel, men også hvordan de

enkelte kan gjøre hverandre bedre. Det jeg prøvde å få til var å legge til rette for en åpen og fordomsfri dialog, basert på tillit, trygghet og forståelse mellom oss i prosjektgruppen. I prosessen ble de veivisere Tom Tiller (2006) har beskrevet sentrale elementer. Veivisere er tidligere gjengitt i kapittel 3 under aksjonslæring.

Etter å ha implementert den nye arbeidsmåten, ble fokus rettet mot praktisering av tilpasset opplæring med de skoleforberedende aktivitetene. Det som dannet grunnlag for vurdering av om, og hvordan deltakere kunne imøtekomme hvert enkelt barns behov for læring innenfor de aktivitetene de tilbød, er observasjoner, analyser av logg og prosjektmøter.

Etter prosjektmøtet og analyser av tidligere innhentet empiri, beskriver jeg min forståelse av ståstedet i forhold til tilpasset opplæring. I mine beskrivelser trekker jeg inn aspekter i forhold til aksjonslæring og hvordan jeg opplevde prosessen i gruppen, samt Tillers veivisere .

Det jeg kjente på var at prosjektmålet var ”mitt hjertebarn”, og at jeg som samarbeidspartner hadde en konkret forståelse av begrepet ”tilpasset opplæring”, mens de andre deltakerne hver for seg hadde en mer eller mindre ulik forståelse. Min analyse av deres forståelse var:

- En deltaker hadde også en forståelse for begrepet, men var i utvikling i forhold til hvordan en praktiserer det, og hvordan knytte teorien til praksis. Deltakeren var mest reflekterende i sin søken til måter og ideer å få det til.
- En annen deltaker hadde en forståelse for at tilpasset opplæring var veldig viktig å få til, men ble tvilende i forhold til om det hun prøvde i praksis kunne defineres som det. Det virket for meg som om tvilen stod i veien for å forankre hennes utvikling av forståelse for begrepet.
- Siste deltaker trodde hun hadde samme forståelse for begrepet ut fra definisjonen som ble gitt, men praksis og logg og utsagn på møtet viste noe annet. Arbeidsmåte med aktiviteter og fagområder stod sentrale, ikke om og hvordan barn skulle få læring ut av det.

Jeg så en tendens til at lek- og læringsteorier ikke hadde en bevisst forankring i utført praksis, og at pedagogisk grunnsyn var nokså ulik. Begrepet ”Ubevisst” ble for eksempel flere ganger brukt gjennom prosjektmøtet

Gruppen som sådan opplevde jeg som individer som deltok med hver sin forståelse uten at det ble noen bevisst tanke om en fellesforståelse eller tanke om at den enkelte kunne gjøre den andre bedre. Det virket som om de hadde hver sine forventninger og forestillinger i forhold til prosjektet, men ikke i forhold til å nyttiggjøre seg hverandres kunnskap eller verdien av det.

Utgangspunkt for opplevd behov og mål hos deltakerne erfarte jeg som ulik, og dermed også min egen rolle i forhold til deres behov og mål. Noen ganger fikk veiledning en større plass enn å være samarbeidspartner opp mot et fellesmål som hadde vært meningen fra starten. Målet mitt var at deltakerne skulle få et eierforhold til begrepet "tilpasset opplæring", og få en bevissthet rundt det. Jeg følte at en veilederrolle forandret min "person utenifra som likevel er nær" status, og at Tilpasset opplæring skulle forbli mitt barn, men ikke gruppens.

Karin Rønnerman (2007) skriver at veiledning kan være et verktøy for aksjonsforskeren på lik linje som observasjoner og annen dokumentasjon fordi utgangspunktet er systematisk vurdering av egen praksis. Vitenskapelig metoder anvend for å samle inn og analysere dokumentasjon og observasjoner, og egne erfaring og tradisjoner i praksis fra deltakerne på den andre side møtes i veiledning mener hun. Ut fra min analyse angående ståsted i forhold til innhold i begrepet tilpasset opplæring mente jeg at den veiledede rolle ble mer viktig med å vise veien hva tilpasset opplæring er i praksis ut fra definisjonen alle var enige om på forhånd.

Tiller (2006) skriver at forandringspotensialet kan være stort dersom de som setter ideer ut i praksis opplever det som meningsfullt og er engasjert. Det som jeg så utviklingen av var at dette var tilfelle i forhold til den nye arbeidsmåten, som alle var begeistret over og mente var en forbedring sammenlignet med den gamle. De opplevde en roligere gruppe og barn som hadde mer lyst å delta og var motiverte, noe som i utgangspunkt er et godt grunnlag for å lære. At barna kunne velge selv var en form for selvbestemmelse som går rett inn i rammeplanen, og arbeidsmåten var godt egnet å arbeide med flere fagområder samtidig.

Å bruke den nye arbeidsmåten til å tilpasse opplæringen møtet en del barrierer og, som jeg opplevde det, en viss motstand hos en av deltakerne.

Barrierer mot å tilpasse opplæringen kom til syne i de vanskene de ga uttrykk for på møtet og i loggene, noe jeg vil oppsummere som følger:

- Barnehagen er fellesareal, slik at det er vanskelig å bruke egnete rom og få inn materiell de muligens trenger og som kan bli liggende der. Barnehagen er organisert i heterogene grupper. Førskolebarna er fordelt over to grupper der yngre barn inngår.
- Formingsmateriell er felles og skal deles. De kan "ikke bare ta når de trenger det".
- Tidsfaktor: - pauseavvikling og nødvendighet av å få barn ut.
 - ønske om å forberede det FH-barnet kunne ikke alltid oppfylles
 - tid til å evaluere timene, som kom særlig fram i loggene.

- Vansker å få til en fellesholdning i barnehagen som for eksempel i forhold til rydding.

Det som kommer i tillegg, men som ikke ble nevnt av deltakere, er de mer ”usynlige” barrierer som jeg mente påvirket tilpasset opplæring i gruppen:

- At ansvaret for det FH -barnet ligger bare hos SP-førskolelæreren.
Barnet er en del av fellesskapet, og dermed også fellesskapets ansvar, særlig med bruk av en arbeidsmåte der barna kan velge selv og voksne har ansvar for hver sin aktivitet. Deltakerne var alle utdannet førskolelærere og har gode evner til å vurdere, gjennom deltakende observasjon i aktiviteter, på hvilket nivå barn trenger stimulering for å komme videre i sin utvikling. Et barn som er forsinket i sin utvikling er ikke et unntak.
- Fagområder, metoder og aktiviteter er sentrale i noens tankegang, i stedet for barna.
- At teorier om læring ikke blir brukt bevisst og dermed ikke om tilpasset opplæring heller. Ved siden av de organiserte, voksenledete aktivitetene, er fokuset til daglig rettet mot at barn er i lek, har det gøy og trives, og har godt samspill. Det er ikke tradisjon for å observere bevisst for å hjelpe et barn videre i sin utvikling. Observasjonsskjema som blir brukt er ment til å sjekke om et barn stagnerer i sin utvikling for å kunne sette inn hjelp så tidlig som mulig.

Det som gjør det ekstra vanskelig er det som Thorsby Jansen (2007) viser til, nemlig at førskolelærerne ofte må forenkle sine kunnskaper i forhold til å veilede assistenter og fagarbeidere på avdelingen. Motstanden jeg nevnte så jeg i måten en av førskolelærerne var fastlåst i det som skulle formidles. Hun var rettet mot det de voksne hadde bestemt at barna skulle lære. I arbeidet med tema former ville hun derfor bare rette barnas fokus mot bestemte former. Utsagn som illustrere dette er hentet fra loggen:

Jeg så ingen grunn til å begynne å snakke om disse formene der og da. Fokuset vårt var trekanter, firkanter og sirkler.

Jeg tolket det som om det var vanskelig for henne å slippe kontrollen i forhold det hun mente at barn bør lære i forhold til emnet, og at en bør sette krav til et førskolebarn. De skal tross alt måtte kunne forholde seg til skolehverdager. Å sette krav har vært tema før i forhold til regler og rydding. Jeg så også tendens til at det er en tankegang at det å sette krav til barn i en aktivitet er en motsetning til at aktiviteten er lystbetont, og at barnehagen til enhver tid må være lystbetont uten at det er en fellesforståelse for hva en mener med lystbetont .

Ble tilpasset opplæring synonymt med at det må være lystbetont og uten krav ?

Følgende utsagn kunne vise i den retning som jeg tolket det.

Barna får bevege seg i denne aktiviteten, samtidig som det er fokus på temaet. Læring og lystbetont lek hånd i hånd.

Eksemplet om barnet som laget en kraftstasjon som var en annen form en de former som stod i fokus: *Aktiviteten ble fullt og helt på barnets premisser* mente jeg var også et uttrykk for det. Hadde det ikke vært lystbetont og på barns premisser hvis hun hadde stimulert barnet til å reflektere rundt hvordan kraftstasjoner flest ser ut ? Hvilke form de har ?

Skogen (2004) påpeker at endringer kan innebære usikkerhet og at noen vil heller holde seg til gamle og kjente rutiner. Jeg funderte om deltakeres motstand jeg mente muligens hadde oppstått, kunne relateres til dette. Jeg mente at det ikke var usikkerhet i forhold til den nye arbeidsmåten. Hun hadde gitt uttrykk for at hun gledet seg til å starte med den, og virket til å trives med den. Det kunne være usikkerhet om barn skulle lære "nok". Hvis førskolelæreren tolket "bare på barns premisser" som om barn bare kan gjøre som de har lyst til, uten krav eller innblanding av voksne, kan det oppstå usikkerhet om hva barn egentlig lærer. Kanskje hun mente at de gamle måte å formidle på førte til bedre en sikrere læring?

Forståelse for hvordan læringsprosesser settes i gang, hvilke former for læring det tilstrebes, og hva som anses som viktige og gode læringsprosesser og resultater, er av betydning her, samt at det pedagogiske grunnsynet spiller inn.

Den gamle måten førskolelæreren jobbet på med "Språksprell", der alle barn får samme øvelse og oppgaver, skinner gjennom i følgende loggnotat:

Når det gjelder tilpasset opplæring i dagens aktivitet, har barna i hovedsak utført ut i fra sitt utviklingsnivå. Vanskelighetsgraden på oppgavene har vært moderat, barna har mestret dem alle og trolleig-aktiviteten har vært lagt opp slik at barna har fått gjort det de ville. Alle har vært i lag, i felleskap, selv om de har gjort ulike valg.

Det er et barn med spesielle behov i gruppen, barnet får de samme oppgavene som de andre, men utfører dem ut i fra sitt utviklingsnivå og har en egen voksen som hjelper han.

Jeg tolker ovenstående som om det er tenkt at en moderat vanskelighetsgrad gjør at barn flest kan utføre oppgaven, med det resultat voksne ønsker seg: de har lært om de tre formene.

Barnet med spesielle behov får hjelp fra en "egen veileder" for å sikre at det lærer det samme som de andre. Men har det lært? Har noen barn kunnet lære mer? Var det rom for å ta en vri fordi ikke alle barn sitte med samme erfaringer og opplever materiellet på samme måten?

Til slutt var det et utsagn til som jeg prøvde å analysere for å få forståelse for tankegangen av denne deltakeren. Hun skrev i loggen sin:

"I og med at vi har ansvar for hver sine stasjoner, er det ikke alt som fanges opp individuelt"

Kan hun mene at det *ikke fanges opp* avvik hos barn? Det de ikke kunne? At hjelpen starter med tiltak når en har observert at barn ikke mestrer?

Når observasjonsfokuset ved skoleforberedende aktiviteter er rettet mot å finne avvik, kan en da samtidig ha fokus på der barn er i sin utvikling og hjelpe det videre i sin utvikling der og da?

Tankegangen har konsekvens for tilpasset opplæring som jeg ser det.

Gjensidighet

Tiller (2006) skriver at gjensidighet i et arbeid er viktig. Alle deltakere skal ha noe utbytte i et samarbeid. Deltakerne i mitt prosjekt hadde investert i prosjektet i forhold til tid, tenkning, refleksjon og ikke minst skriving. Gjensidighetsforholdet i prosjektet var at deltakerne hadde fått hjelp og inspirasjon til å sette i gang med ny en arbeidsmåte som ble opplevd som en forbedring. Det som stod igjen, og skulle stå i fokus framover var tilpasset opplæring. Gjennom evalueringer, analyser og tolkningen kom jeg fram til at måten å videreutvikle deltakernes kompetanse på, var å fortsette å koble tilpasset opplæring til deltakernes praksis for å gjøre det så meningsfylt som mulig for dem. I tillegg skulle jeg prøve å skape kreative spenningen med å sammenligne det jeg hadde observert og hørt fra de ulike deltakerne og hvordan jeg selv tenker.

Oppsummering i forhold til fokus og videreføring av aksjonen framover

- Ny observasjon med fokus på tilpasset opplæring
- Få tak i gode refleksjoner fra logg framover som illustrere tilpasset opplæring og bevisstgjøring rundt det.
- Fokus på prosjektmøte: vise fram og reflektere over mine eksempler fra tilpasset opplæring fra observasjonene. Skape kreativ spenning med å sammenligne dem.
- Finne sammenheng mellom refleksjonen de gjør seg i logg, med det de gjør i praksis, og bevisstgjøring i forhold til det.

Observasjon

Timen startet med at aktivitetene ble introdusert ved bruk av tegn som støtte for tale, et lavere taletempo enn før, og med øyekontakt med barna som fikk velge etter tur.

Før barna fikk velge aktivitet ble det fortalt at de måtte avslutte en aktivitet før de kunne bytte til en ny en. Møterommet de bruker til aktiviteten hvor jeg begynner å observere virker lite egnet til aktiviteten med høye voksenstoler ved et høyt bord. Temaet er mønstre og barna får som oppdrag å finne bilder som har en eller annen form for mønster, og klippe det ut og lime det på et ark. I samme rom er en gruppe som har som oppdrag å lage mønster med fargede småpinner som settes i hull på et Brett, samt små-perler på et Brett.

På grunn av høye (voksen) stoler blir arbeidsholdningen vanskelig for barna.

De skifter stilling og setter seg på knær, noe som gjør at de blir mer urolige og mister konsentrasjonen med klippingen.

Alle er i gang og de voksne stimulerer mens barna utfører det de har valgt.

Et minoritetsspråklig barn som bare snakker få ord norsk setter sammen med tre andre barn rundt bordet begynner å sette fargede pinner i brettet. Det er ivrig og sier "se, her", det ler. Den voksne bekrefter det han gjør og setter ord på de fargene han har valgt: "blå, rød, grønn – blå, rød, grønn – se her nå begynner du med rød" barnet ler og sier "se, ferdig se" og begynner å telle pinnene og sier "ti". Hun ser på han og smiler og begynner å telle. Hun kom til seks på den rekke han har telt. "Seks" sier hun mens hun ser på han. "Nei ti" sier barnet og ler. Nå vil det skifte til ny aktivitet og gjør det. Samtalen rundt bordet er avslappet og alle barn er involvert i det mens de jobber med pinnene som de kaller "sopp". Den voksne snakker lavt og langsomt. De snakker om sopper og om røyksopp. Barna blir utfordret til å se på mønstre de har laget og sammenligne i forhold til farger.

Den andre gruppe har fått en innledende samtale som handler om mønstre. Det blir sagt at noen av barna har mønstre på klærne sine. Det FH-barnet peker på det stripete mønster på trøyen sin. Det ser på SP-førskolelæreren, noe som jeg tolker for å få for bekreftelse på hans antakelse at trøyen har et mønster. Det får han og nå viser det fram mønsteret til de andre.

De begynner å undersøke sine klær og det fleste har noe stripete eller prikkete og viser det fram. De blir bedt å bla i ukeblad og klippe ut bilder hvor de ser et mønster på: for eksempel på klær og på mat. Etter den starten begynner det FH- barnet å klippe ut bilder av klær. Når de er i gang med å bla i bladene er det mange som blir opptatt av fine ting og damer i bikini, og klipper bilde etter bilde uten mønster. Et barn har et stort ark med et lite bilde som det har klippet ut og limt på.

Barnet er mer interessert i å se i ukebladet og peker på kaker og ting det liker. Den voksne spør om hun kan klippe noe med mønster på. Barnet sier nei og blar videre i ukebladet.

Tredje aktivitet er maling som finner sted på et annet rom. Der er oppdraget å male mønster på et egg. Alle barn som sitter ved aktiviteter er i full gang, mens den voksne henger opp egg som barn på den forrige gruppen har laget. Barn maler og snakker og forteller hverandre hva de maler på egget sitt. Den voksne bekrefter, viser til detaljer som likner på mønster, og organiserer videre med å henge opp egg og gir ordre å vaske hender.

Ryddingen observerer jeg i det første rom. Det blir stilt mer krav til barna, og spesielt guttene blir ivrig med feing og kaste papir i søppelet. Barnet som kontant sa nei på spørsmålet om det kunne klippe mer mønster blir bedt om å ta opp noe papir fra gulvet som ligger nær stolen det sitter. Barnet kommenterer at det ikke vil rydde andre sitt papir.

Mine refleksjoner etter observasjon.

Fokuset mitt er på hvordan deltakerne praktiserer tilpasset opplæring, og eventuelle barrierer jeg mener spiller inn. Starten av timen med introduksjon av aktivitetene var veldig forskjellig fra første gangen. Den var mer tilpasset med tegn og taletempo, som var bra for de språksvake barna, og virket beroligende også for de andre barna.

Å være nødt til å bruke et slikt møterom med voksenmøbler mener jeg er en barriere. Barna har ikke god oversikt over arbeidet sitt og hvis noen ikke har klippeferdigheter inne fra før, sliter de her mer enn nødvendig.

Jeg tolket ulike observasjoner som tilpasset opplæring, og oppsummerer dem nedenunder.

- Måten førskolelærer imøtekom det minoritetsspråklige barnet, både med farger og deretter med telling. Samtalen som foregikk var tilpasset barnets evne til å ta imot norsk språk, rolig, lavt og tydelig. Andre barn i gruppen ble påvirket av tempoet som førte til at barnet tok mer initiativ. Ved å gjenta tellingen ble barnet vist en gang til hvordan en teller, og dannet grunnlag for å bygge videre på.
- Det FH-barnet hadde jobbet med mønstre på forhånd (noe som jeg hadde lest i loggen før observasjonen) og gjenkjente det da det ble snakket om klær med mønster på rundt bordet. Det førte til at det viste fram sin trøyen og ble ivrig med å klippe bilder av klær. En situasjon der det hadde mulighet til å oppleve mestring og inkludering

- Malingen på egg var en aktivitet som inviterte veldig til å lage mønster. Førskolelæreren ga feedback til barn på mønstre, satte ord på hvilket mønster og viste i tillegg til mønstre barn ikke hadde oppdaget selv enda. Det ga plass for en utfordrende diskusjon i barnegruppen.

Jeg mener at det har skjedd en bevisstgjøring i forhold til tilpasset opplæring i måten førskolelærerne gjennomfører aktivitetene. Noen ganger ble situasjonen slik at det var veldig tydelig at en kunne bygge på kunnskapene barn hadde inne, og fremme læringen ut fra det. Det var en gledelig overraskelse for meg å se at det FH-barnet hadde fått utbytte av å ha jobbet med temaet på forhånd, etter det jeg skrev før. Eggmalingen er også et eksempel der situasjonen ble brukt å gi det lite ekstra med å vise til mønstre barn ikke hadde sett selv.

De ulike aktivitetene bød i mer eller mindre grad på utfordringen i forhold til tilpasset opplæring. Aktiviteter der barns kreativitet og fantasi står i fokus ved utførelse av den kan en etter min mening i liten grad tenke på tilpasset opplæring. Jeg ser på de som personlige egenskaper som utvikler seg med tilbudet barn får i forhold til materiellbruk.

Jeg funderte på i hvilken grad de ulike førskolelærernes valg av aktiviteter var (u)bevisst. Det med tanke på at kreativt arbeid til enhver tid kan tolkes som å være på barns premisser, der det er vanskelig å sette krav og se på arbeidet ut fra et læringsperspektiv.

Deltakerne hadde i etterkant av refleksjonene de hadde gjort seg i egne logger og på forrige prosjektmøte "aksjonert". Introduksjonen av aktivitetene til språksvake barna var tilpasset. Tiller (1999) kaller å prøve ut nye tiltak basert på analyse av hverdags erfaringer for "aksjonslæring". Det konkrete tiltaket nevnt ovenfor så jeg på som et eksempel av aksjonslæring. Det jeg ville ta opp på prosjektmøtet neste gang var forberedelse med å utforme aktiviteter, og forventninger de har til de ulike barna hvordan de kan utføre dem. For å kunne tilpasse seg nivået barna er på, og måten barna "angriper" utfordringen som ligger i aktiviteten, ble dette viktig å ha fokus på. Jeg mente at de for eksempel hadde kunne forventet at mønsterklipping skulle utvikle seg slik det ble, nemlig med å se på bilder og klippe ut det en liker. Når barn ikke klipper ofte, eller får materiell som byr på mange andre stimuli, er det forutsigbart at fokus blir rettet mot noe annet enn oppdraget med å finne mønster. Det å være forberedt på hvilke utfordringer aktiviteten byr på for det enkelte barnet, gir også mer sjans til å kunne tilpasse opplæringen. Ut fra analyse av observasjonene mente jeg å se en voksende bevissthet hos deltakerne hvor jeg kunne bygge på kompetansen den enkelte deltaker hadde.

Med å reflektere som gruppe på neste prosjektmøte og analysere hva som skjedde i de aktivitetene jeg ville trekke fram som eksempel, kunne jeg også knytte teori til praksis.

Deltakernes refleksjoner

Ut fra loggene jeg leste kunne jeg analysere flere utsagn som illustrerte at deltakerne blir mer bevisste, undrende og reflekterende. Noen av deltakernes refleksjoner viser også at de begynte mer å kommunisere rundt tema tilpasset opplæring som gruppe. Jeg skal nedenunder gjengi eksempler på dette fra loggene, og kommentere der jeg mener det er nødvendig.

Alle loggene er fra temaet "mønster".

Under gruppa var det ei som spurte om det var mønster i flagg. Jeg hadde tenkt til å vise henne eksempel på stjerne i flagget til USA, men kom ikke inn på Pcen...! Jeg sa jeg skulle prøve å finne dette i løpet av dagen.

Vi hadde på første møtet tatt en liten diversjon i forhold til førskolebarna med å snakke om at det barna hadde gjort, lært, erfart gjennom de timene med skoleforberedende aktivitet kunne ha en fortsettelse ellers i hverdagen, hvis de observerte at barnet hadde behov for det.

I dag var det tre gutter som satt igjen til slutt med sopper og klipping og dette er ofte en aktivitet som jenter sitter lengst med.

Jeg så at vi ved klippingen dro med oss dette med former som vi har jobbet med tidligere.

Jeg satt og klippet og limte og forsøkte å være en inspirator til at alt gikk an, og jeg klippet bilder i forskjellige fasonger og satte sammen til et bilde. Noen forsøkte seg litt, men mest klippet ut selve bilde. Her tenker jeg at de ikke er kommet dit, men dersom dette blir jobbet mer med, så blir også kreativiteten større.

Etter min tolkning har disse refleksjonene ført til bevisstgjøring og handling, både i forhold til arbeidsmåten og med tilpasset opplæring ved aktiviteter som er relativt ny for barn.

Et barn utførte oppgaven "riktig" men var ikke fult så nøye" For så vidt barnets valg, på en annen side kunne det virke sånn at barnet bare tenkte maling, og ikke fokuserte på at figurene skulle i et" system" for å danne et mønster. Dette barnet "virrer" en del, vil være overalt samtidig. Hvorfor? (Ta dette opp med de andre voksne i gruppa!)

Som jeg tolket loggen er det flere ting deltakerne uttrykte her.

Utsagn ”For så vidt barnets valg” og resten av setningen tolker jeg som om førskolelæreren mener å måtte være på barnets premisser og ikke kan gjøre noe med nøyaktigheten fordi det barnet gjorde var ”riktig”. Hun vil gjerne at barnet skulle være mer nøyte og fokusere på mønster i stedet for bare malingen. Mener hun at hun ikke kan gjøre noe i situasjonen fordi hun da ikke lenger er på barns premisser? Loggen bekrefter de refleksjonene jeg skrev etter observasjonen, at det er nødvendig å ta opp dette med forberedelse og hva kan en forvente hos enkelte barn med den aktuelle aktiviteten. Hvilke utfordringer kan en legge i aktiviteten for barn på ulikt nivå? Jeg kjente igjen på tanken at tilpasset opplæring og på barns premisser kan bli interpretert som om det ikke er ”lov” å stimulere det som bor i barna, eller kan hjelpe det et steg videre med å vise. Spørsmålet til slutt tok jeg med til neste møte som utgangspunkt for fellesrefleksjon.

Oppsummering av det jeg skulle ta opp på neste prosjektmøte:

- Feedback i forhold til logg og observasjoner med fokus på å vise hvor deltakerne hadde tilpasset opplæringen til barn, for å øke bevisstheten at det hadde skjedd noe.
- Veien videre: forberedelse i forhold til å utforme aktiviteter og forventninger til barna hvordan de kan utføre dem.
- Med bakgrunn i deltakers logg der hun skrev: *hvorfor virrer barn?* ville jeg ta opp spørsmålet knyttet til mine refleksjoner om tilpasset opplæring.

Målet mitt i neste prosjektmøte var å øke bevisstheten for at forberedelse og refleksjon over egen rolle er av stor betydning for å tilpasse opplæringen.

Det tredje prosjektmøte

Jeg oppsummerer kort fra forrige møte hvor jeg knytter mine refleksjoner til deltakernes logg. Etter min oppfatning skjer mye ubevist. Å snakke om hvordan de opplever praksis i forhold til tilpasset opplæring kan føre til mer bevissthet rundt hva en egentlig gjør. Deltakerne uttrykker nysgjerrighet i forhold til min siste observasjon og sin loggskrivning. Jeg viser til en logg som ble skrevet om det minoritetsspråklige barn før observasjonen, og det jeg observerte i forhold til barnet med samme aktivitet uken etter. Loggen tok opp barnets startsituasjon i forhold til mønster, og hjulpen det fikk med å gjøre seg erfaringer der det kunne bygges videre på. Jeg viste til det jeg hadde observert en uke etter at loggen var skrevet. Hvordan barnet satte i gang, benevnte farger og utvidet til tellingen, mens førskolelæreren kommenterte og oppmuntret til å telle en gang til riktig. Samtalen følte naturlig og atmosfære i seg selv kunne være et eksempel på språkstimulering i gruppen. Førskolelæreren kom etter hvert med tankene sine at hun kjente

på dette selv som forbedring. Etter denne feedback kom også de andre førskolelærerne med sine refleksjoner. Det ble tatt fram eksemplet med flagget, og førskolelæreren sa at hun hadde forventet at jeg skulle ta det opp mens hun skrev det i loggen sin, fordi vi hadde snakket om det på forrige møte.

Refleksjonen rundt å ha materiell tilgjengelig og rom som kunne være bedre egnet kom fram igjen, og de mente at dette var barrierer som var vanskelig å gjøre noe med. De mente at de måtte finne eventuelle løsninger med å være kreative.

En av deltakerne uttrykte frustrasjon i forhold til at de ulike avdelinger verner om sitt og at det ikke er helhetstenkning. Hun opplever ikke at kollegaene er imøtekommende i forhold til hjelp angående disse utfordringer. En annen reagerte med å vise til kollegaers utfordringer.

Jeg kommer med et innspill om det jeg har lest i en logg som en kan se på fra ulik perspektiv. Det handlet om barn som har vansker med å være i en aktivitet lenge, og barn som ikke yter det de kan i forhold til en aktivitet, mens den voksen vet at det har muligheter for å komme til et bedre resultat. Førskolelæreren som har skrevet loggen om barnet som virrer begynner å forklare om situasjonen og stiller seg undrende til hva som gjør at barnet virrer. Uten å vente på respons fra andre begynner hun å redegjøre for at det bør settes krav til barnet om å holde seg i aktivitet. En annen deltaker sier hun gjenkjenner situasjonen og har opplevd det samme. Hun viser til et eksempel. Jeg gjentar problemstillingen og knytter noen spørsmål til den som kan gi et perspektiv forbundet med tilpasset opplæring. Kan det være at aktiviteten eller oppdraget ikke er utfordrende nok? Har barna allerede mye kunnskap om emne, og hva er ståstedet i forhold til læring. Førskolelæreren reagerer med tolking av barnets virring som atferdsmessige problem og kommer tilbake til det å sette krav. Førskolebarn har forutsetninger til å være i en aktivitet cirka 15 minutter, og hun viser til avtale som er gjort at førskolelærerne skulle sette et "15 minutters krav" i forhold til barns tilstedeværelse ved aktiviteten. Hun mener at det er viktig å holde disse kravene siden barna skal begynne på skolen hvor de møter enda større krav.

Reaksjonen på det hun sier er forskjellig. En av de andre førskolelærerne er stille, mens den andre fortsetter på tankene rundt skolen og hva barna vil møte der. Det blir gitt uttrykk for at de håper det blir stasjonsundervisning også på skolen, fordi barna trives med den nye arbeidsmåten. Det kan være betryggende for barna å fortsette å arbeide innenfor slike rammer. Når jeg sier jeg mener at en slik arbeidsmåte byr på gode muligheter til differensiering og tilrettelegging på barns nivå, sier deltakerne seg enige i det.

Jeg ba deltakerne å dele tankene sine rundt muligheten de har til å forberede differensiering på ulike nivåer innenfor de aktivitetene de forbereder hver uke, uansett om de har andre materiell tilgjengelig eller ikke.

De tar det FH-barnet som eksempel, og viser til at barnet trenger en person for å hjelpe det. SP-førskolelæreren kommer tilbake til at arbeidsmåten er en forbedring for barnet, men at hun ikke ser helt for seg at de får til å tilpasse opplæringen innenfor aktivitetene. En annen viser til at opplegget blir sårbar når en av de voksne er borte, særlig i forhold til det FH-barnet .

Jeg avrunder møtet med å spørre hvordan de har opplevd aksjonen i sin helhet. Deltakerne uttrykker at den nye arbeidsmåten er positiv, både for voksne og barn. Tilpasset opplæring er de mer usikre på. En av deltakerne gir uttrykk for at hun erfarer min rolle som styrende i prosessen. Vi avtaler en dato for neste møte som blir et evalueringsmøte.

Oppsummering av min forståelse av deltakernes ståsted innenfor aksjonen.

Refleksjonene jeg gjorde meg etter den nye runden i prosessen var at samtalene på møter, der vi reflekterte og delte erfaringer, ikke førte til at forståelse for, eller praktisering av begrepet "tilpasset opplæring" ble lik. Etter min opplevelse var den praktiske virkeligheten i forhold til tilpasset opplæring nokså forskjellig fra deltaker til deltaker. For barna sin del fikk de tilpasset opplæring avhengig av hvilke aktivitet de valgte, hvilke person som hadde forbered og ledet aktiviteten. Hvor mange voksne kunne være med på aktivitetene var også av betydning.

Hindringene deltakerne så i å tilpasse opplæringen kom mer og mer fram, og jeg følte det var en del irritasjon forbundet med barnehage som organisasjon i sin helhet, samt i forhold til ulikt pedagogisk grunnsyn. Ulikhetene ble ikke tatt opp eller utfordret deltakerne imellom seg. Jeg følte at det ikke ble mye aksjonslæring som gruppe fordi den enkelte deltaker trengte å danne egen bevissthet rundt tilpasset opplæring.

Tankene førte til flere spørsmål som var nødvendig å besvare for å analysere hvordan jeg kunne støtte opp under og øke kompetansen rundt tilpasset opplæring.

- Hadde prosessen til nå ført til nye innsikter og hvordan hadde deltakerne håndtert eventuelle nye innsikter?
- Har deltakerne fått et eierforhold til tilpasset opplæring?
- Hadde deltakerne fått tid og rom til å skape sin egen distanse til, og innsikt i egen situasjon?
- Er det flere barrierer, i så fall hvilke, som hindrer å tilpasse opplæringen i tillegg til de praktiske barrierer nevnt før?

- Hvilken betydning hadde den sosiale interaksjonen i gruppen for å utvikle tilpasset opplæring?
- Hvilken betydning hadde måten de brukte observasjon på for praktisering av tilpasset opplæring?

Gjennom å lese logg og utskrifter fra møter om og om igjen, oppdaget jeg hver gang nye nyansene i dataene. Derfor var det vanskelig å besvare de spørsmålene i rekkefølge og valgte jeg å reflektere og skrive fortløpende slik at det var lettere å se sammenhengen.

Nedenfor beskriver jeg det jeg kom fram til med de spørsmålene som rød tråd, og en liten sammenfatning til slutt.

Om deltakernes innsikter og forhold til begrepet ”tilpasset opplæring”

Mens vi reflekterte på et møte om på hvilken måte barn lærte, kom en av deltakere med en ny innsikt eller forståelse som jeg tolket det. Hun sammenlignet den gamle og nye arbeidsmåten. Med den gamle arbeidsmåten bestemte de voksne det barna ”skulle lære” og på hvilken måte. Hun mente at det nye arbeidsmåten var bedre fordi barna kunne velge selv, og lære på sin måte. Jeg tolket innsikten som å være veien mot bevissthet, forandring og tilpasset opplæring.

Mitt perspektiv på saken nå, var at den førskolelæreren trodde hun hadde forandret den gamle arbeidsmåte med dets fellesmål for læring. I praksis mente hun å tilpasse opplæringen og være på barns premisser ved ikke å ”tvinge” dem å forholde seg til oppdraget. Det jeg mente å se i praksis var at hun fortsatt ikke kunne se utenfor de målene førskolelærere hadde i den formelle læringssituasjon. Eksemplet fra loggen jeg refererte til før, om barnet som laget en kraftstasjon som verken var sirkel, firkant eller trekant, understreker det etter min mening. Målet var å lære om disse formene, men da barnet ikke viste noen respons eller initiativ i forhold til nettopp disse formene, så førskolelæreren bort fra muligheten barnet hadde for læring på sine premisser. Kraftstasjonen kunne blitt brukt til samtale i gruppen om hvordan bygninger ser ut, hvilken former de har, at et hus kan være firkant med en trekant som tak med mer. Slik hadde det kunne blitt tilpasset opplæring etter min forståelse av begrepet. Jeg tolket at den nye arbeidsmåte i forhold til læring ble lik den gamle ”men i en annen innpakning”.

Gjennom disse refleksjonene fikk jeg selv mer forståelse for at ”følt behov”, framstilt som fase 1 i Skogens problemløsningsmodell, tidligere gjengitt i oppgaven, hadde en annet referanseramme for denne deltakeren. Modellen blir anvendt for å løse et problem fordi en føler behov for det. I kartleggingen av startsituasjonen, skrev hun at den gamle måten ”fungerte bra” og at hun ville delta fordi hun mente at prosjektet ”hørtes spennende ut, og at det var artig med

noe annerledes og en ny måte å tenke på”. På spørsmålet om hva hun ville oppnå ved deltakelse var det å ha ”et bedre utgangspunkt til barnehageåret 2010/2011 med nye barn i førskolegruppen ”.

Jeg kom fram til at det kunne være mulig at det verken i forhold til en ny arbeidsmåte eller tilpasset opplæring har vært et direkte følt behov for forandring ut fra førskolelæreren sin side. Etter min forståelse av situasjonen hadde ikke deltakeren fått et eierforhold til ”tilpasset opplæring” via aksjonen. For å prøve å forstå hvorfor ikke, gjorde jeg meg følgende tanker. Hadde jeg ikke klart gjennom prosessen å veilede mot et praksisnært innhold i begrep ”tilpasset opplæring” etter definisjonen vi snakket om på første møtet?

Etter å ha lest gjennom loggene og transkriberingen av møter igjen, kom jeg fram til at det kunne ha oppstått noe forveksling i forståelse av begrepsinnholdet. Jeg vil gjengi konsekvensene av tankegangen hvis en tolker ”på barns premisser” som følger.

Tilpasset opplæring = på barns premisser --- på barnspremisser = barn kan gjøre det de selv vil innenfor de rammene vi har med det vi tilbyr i aktiviteter --- barn kan gjøre det de selv vil gjøre innenfor aktivitetene = vi har respekt for det barnet gjør og ikke gjør noe mer --- ikke gjøre noe mer = ikke observere hva barnet gjør , knytte det til din kunnskaper om hvor barnet er i sin utvikling for deretter å tilpasse opplæringen --- ikke observere og tilpasse opplæringen til barnets ståsted i forhold til emne og aktivitet = ikke tilpasset opplæring.

For førskolelæreren med ansvaret for det FH-barnet var behovet for forandring mye tydeligere fordi barnet var mye forsinket i sin utvikling.

Selv om det er noen generelle kjennetegn hos førskolebarn, kan ståstedet i forhold til kognitiv og sosial-emosjonell nivå hos barna være nokså ulike. I tillegg spiller sosiale og kulturelle forhold inn i forhold til barns læring. Jo større sprik det er i barnets nivå, jo mer påfallende blir det når barnet ikke forstår i en formell læringssituasjon der voksne spør og forventer at barn svarer i forhold til samme læringsmål. Slik arbeidsmåten var lagt opp før med skoleforberedende aktiviteter, var SP-førskolelærerens oppgaven å hjelpe det FH- barnet til å utføre handlingen det ikke forstod. Denne førskolelæreren svarte på spørsmål hvorfor hun ville delta at ” hun håpet at teamet skulle få et nytt syn på hvordan de skulle jobbe i førskolegruppen slik at det skulle fungere bedre. Hun håpet å oppnå at skoleforberedende aktiviteter skulle bli mer tilpasset barn med spesielle behov.

Her tolket jeg et følt behov for forandring, både i arbeidsmåten og å imøtekomme barnet på eget utviklingsnivå i læringssituasjoner. Eierforhold til aksjonen var tilstede. Loggen hennes viste at hun mente arbeidsmåten iallfall var mye bedre enn det gamle for det FH-barnet, og gruppen for øvrig. Det førte til innsikten at arbeidsmåten var egnet til tilpasset opplæring. Det som kom fram i møtene var at hun mente selv at hun ikke så hva tilpasset opplæringen skulle bestå av. Jeg har en annen mening basert på min analyse og tolking av den første observasjonen av aktiviteten med veiskilt i ulike former.

Eksempelet hadde vi snakket om, men hvorfor kunne ikke hun se at det kunne defineres som tilpasset opplæring? Her mener jeg flere forhold spiller en rolle, noe som jeg vil belyse nærmere fordi det etter min mening kan det være kjernen til hvorfor tilpasset opplæring i liten grad blir praktisert av yrkesaktive i barnehager generelt.

Forhold som etter min mening påvirker praksis av tilpasset opplæring

Observasjonsperspektiv

Observasjon i barnehagen blir stort sett gjort for å kartlegge barns utvikling på flere områder, med utgangspunkt å kunne påvise avvik eller forsinkelser i utviklingen. Når det er konstatert blir det forsøkt avhjulpet ved eventuelt å sette inn tiltak. Noen utsagn i loggen som jeg har referert til før, "Hvorfor virrer barn"? tok jeg senere opp som eksempel på møtet. Da ble det tatt et problemperspektiv. Barnet har et problem, og løsningen er at det må stilles krav!

Etter min forståelse er det ikke tradisjon for å observere på hvilket nivå barna er, for å hjelpe det videre i forhold til nærmeste utviklingssone. Nærmeste utviklingssone refererer til forskjeller mellom det barna kan gjøre selv, og det barna ikke kan alene enda, men kan gjøre ved hjelp av en voksen. (Vygotsky i Jensen og Kranmo 2010).

Tanken er at når barn har fått hjelp, kan det gjøre det til slutt selv. På den måte øker barns kompetanse, selvtillit og kunnskapene automatiseres. Å observere slik jeg skisserte her, gjør at det blir lettere å tilpasse opplæring i alle læringssituasjoner. Både de formelle og uformelle.

I eksemplet om barnet som virrer kunne observasjonens perspektiv har vært: er ikke aktiviteten utfordrende nok, eller for vanskelig? Hva kan en hjelpe barnet med slik at det bygger på kunnskapen det har, slik at det gir mening og motivasjon til å delta lenger i aktiviteten i stedet for å virre?

I forhold til det funksjonshemmete barnet var forsinkelsen veldig tydelig, og barnet kan defineres til å være ”ytterst” på skalaen for å tilegne seg kunnskaper og læring.

Både kognitivt nivå og tempo var betydelig lavere enn noen av de andre førskolebarna.

Når deltakere får mer kompetanse å observere hva barn gjør i læringssituasjoner med tanke på å bekrefte, anerkjenne og stimulere barnet til neste steg, kan alle førskolelærere hjelpe barn med enhver forsinkelse. Da blir det kanskje lettere å se det FH-barnet som alle har ansvar for i fellesskapet. Med tanke på dette barnet har jeg laget følgende rekkefølge å vise konsekvens av tankegangen når en bare er vant å observere ut fra et avviksperspektiv.

Observasjon = avvik --- Avvik = spesialpedagogisk hjelp --- Hvem gir spesialpedagogisk hjelp ? = spesial pedagog --- Hvem har ansvaret for barnet = spesial pedagog ---

Hva skje ? = alle mener at barnet er godt ivaretatt av spesialpedagogen og selv ikke trenger å ta ansvar for barnets læring --- Hva skjer under skoleforberedende aktiviteter = spesialpedagogen tar det fulle ansvaret for barnet fordi det er blitt en vane at alle er innforstått med at det er hennes oppgave --- Hva skjer når spesialpedagogen får flere barn i aktiviteten hun har ansvar for ? = da føler hun at hun ikke kan følge opp barna som hun skal og føler i tillegg ansvar for andre barn --- Hva skjer når barnet velger en aktivitet hvor de andre førskolelærere har ansvar for og barnet ikke har en voksen hjelper med seg ? = førskolelærere som har forberedt aktiviteten er ikke klar over at hun kan observere barnet og stimulere det i aktiviteten på det nivået det er på selv.

Prosessmål versus kompetansemål

I barnehagens rammeplan blir det snakket om prosessmål i forhold til fagområdene, mens det i skolens læreplan Kunnskapsløftet (UD2006) blir snakket om kompetansemål.

Kompetansemålene er nevnt for hvert fag etter bestemte trinn. Hvis ikke barn har tilegnet seg den kompetanse etter trinnet de er på, må det få hjelp å nå de bestemte målene og få spesialundervisning. Prosessmål blir definert som mål for arbeidet for å fremme barnas utvikling og læring. I rammeplanen står det at:

Lærestoff, arbeidsmåter, utstyr og organisering må legges til rette med tanke på barns ulike behov. Alle skal få muligheter til å møte utfordringer som svarer til deres utviklingsnivå.

I måten førskolelæreren setter læringsmål for aktiviteter på, skjer det etter min mening en forskyving fra prosessmål til kompetansemål. For å illustrere dette viser jeg eksemplet med formaktiviteten og barnet som laget en kraftstasjon, fordi det er et konkret og tydelig eksempel. Læringsmål for aktiviteten er sirkel, firkant, og trekant.

I eksemplet tolker jeg det som kompetansemål fordi førskolelæreren vil at barnet skal ha kunnskap og kompetanse om disse tre formene og ikke noe annet.

Ter sammenligning viser jeg til to prosessmål ved ”Antall, rom og form”.

1. personalet må: *støtte barnets matematiske utvikling med utgangspunkt i barnets interesser og uttryksformer.*
2. personalet må *gi barna impulser og erfaringer med design ved å utforske, oppdage og skape ulike former.*

Kraftstasjonen hadde passet bra i prosessmåltenkningen.

Når en ser på sammenhengen mellom å ha kompetansemål for førskolebarn, og handler ut fra et (observasjons)perspektiv som ikke er rettet mot å finne det en kan bygge på, men å finne avvik, er spørsmålet om det er mulig med tilpasset opplæring.

Hva med prosessmål og tilpasset opplæring for det FH-barnet i førskolegruppen?

Førskolelæreren med ansvaret for barnet hadde gitt uttrykk for at hun ikke kunne se at hun kunne tilpasse opplæringen til barnet. Jeg mente det var interessant å analysere og finne hypoteser for hvorfor det var slik, fordi hun hadde etter min mening de beste forutsetninger å bygge videre på kunnskapene barnet har. Mente hun at hun ikke klarer å generere nok læring for barnet ut fra de skoleforberedende aktiviteter som ble tilbudt?

Skyldes det prosessmålene som til enhver tid er noe en jobber med uforberedt fordi en ikke vet hvordan barnet angriper utfordringer som ligger i materialet?

I hverdager blir det jobbet ut fra en individuell opplæringsplan, med konkrete målsettinger, som kan strykes når målet er nådd. Ved skoleforberedende aktiviteter er barnet en del av gruppen, og læringsmålet i aktivitetene som oftest for abstrakt, og gir liten mening.

For å observere hva barnet gjør i aktiviteten, stimulere og hjelpe det ut fra dets nærmeste utviklingssone må man stole på seg selv, og at det en gjør fører til nye erfaringer, kunnskap og læring for barnet. En går gjennom en prosess fra å sette sikre læringsmål for barnet, til en ny måte å forholde seg til målene på, nemlig å observere og tilpasse opplæringen der og da. Det er noe som trenger tid å innarbeides og å bli sikker på.

Jeg mener at et eierforhold til tilpasset opplæring hos denne førskolelæreren er voksende gjennom en søken og reflekterende holdning for å få det til.

Den tredje deltakeren ville delta i prosjektet med følgende grunn: ”vi trengte et spark bak for å få inn noe nytt og spennende”, og ville oppnå å ”tenke i andre baner og å nå alle barna slik at

dette blir et tilbud som passer for alle.” Jeg tolket dette som om hun mente at måten de hadde jobbet på til da, ikke ga et tilbud som fremmet læring for hvert barn, men at de ikke så for seg hva de skulle gjøre for å få det til. Hos denne førskolelærer kunne jeg både se, høre og lese at hun hadde fått ny innsikt og et eierforhold til tilpasset opplæring, men at hun gjorde en del ubevisst. Forholdene jeg påpekte før, og som er innarbeidet og ubevisst kommunisert i organisasjonen, ble etter min mening for hennes del en hemmende faktor i forhold til å kunne utvikle og forbedre egen praksis med å tilpasse opplæringen.

Refleksjonene rundt de to første spørsmålene mine førte til konklusjonen at deltakerne sannsynligvis ikke hadde hatt nok tid og rom til å få innsikt i egen situasjon når det gjaldt tilpasset opplæring. Det gjenspeilet seg i den sosiale interaksjon i gruppen, og den enkeltes bidrag i gruppen og møtene.

Som referert til før beskriver Irgens (2006) begrepet synergi, som blir definert som den samlede energi i en gruppe. Han viser til at desto mindre energi blir brukt for å håndtere mellommenneskelige relasjoner i en gruppe, desto mer energi det er igjen for fellesmålet.

Når det gjelder aksjonsgruppen mener jeg at det er to parallelle faktorer som spiller inn i forhold til å nå målet om tilpasset opplæring:

1. hver enkelt deltaker hadde ikke fått nok innsikt i egen situasjon i forhold til tilpasset opplæring, og måtte bruke tid og energi på å tilegne seg kompetanse i praksis.
2. å ha ulik forståelse for innhold av begrepet tilpasset, gjorde etter min mening at deltakerne forholdsvis brukte mye av sin energi til ”vedlikeholdsenergi”.

Det første har jeg redegjort for før, det andre ble etter min oppfatning mer uttrykt i stillhet, nøling og kroppsspråk på prosjektmøtene, og i hvordan ulike deltakerne reagerte på hverandre. En av deltakere reagerte med å trekke seg tilbake når gangen i refleksjonene i gruppen gikk i en retning som hun så ut til å mislike. En annen deltaker kom ofte med ulike utsagn og forklaringsmodeller hvorfor ting skjedde når det ble reflektert over en bestemt situasjon. Nye forslag møtet hun som oftest med å oppsummere hindringer.

Den tredje deltaker prøvde ”å megle” mellom det som kunne oppfattes som ulike meninger.

Sammenfatning

Jeg hadde håpet at spørsmålene jeg formulerte før, skulle gi meg svaret på hvordan jeg kunne støtte opp under, og øke kompetanse i praktisering av tilpasset opplæring. Jeg refererte tidligere til Schmuck (2007) som sier at å jobbe med det som hemmer utvikling gir som oftest bedre resultat enn å jobbe med det som fremmer. Derfor vil jeg veilede og øke kompetanse i forhold til ”tilpasset opplæring” med å formidle mer om bruk av observasjon. Debatt rundt prosessmål versus resultatorientering i forhold til fagområdene, samt barnehage som læringsarena og læringsforståelse er også viktig å få innsikt i begrepet.

Fase 3: Etter avslutning av aksjonen

Aksjonen ble avsluttet i slutten av mai med et evalueringsmøte og et spørreskjema for skriftlig evaluering. Mye er evaluert underveis, og jeg har prøvd å skape et bilde av progresjonen gjort gjennom aksjonen. De individuelle skriftlige evalueringer samsvarte helt med hva deltakere formidlet på møte. Sluttevalueringen vil jeg derfor kort sammenfatte etter hovedbegrepene “tilpasset opplæring” og skoleforberedende aktiviteter. I tillegg vil jeg si noe hvordan deltakere opplevde å være med i et aksjonsforskningsprosjekt. Der jeg mener det er relevant gir jeg kommentar.

Evaluering av tilpasset opplæring.

En førskolelærer mente at forståelse av begrepet ikke var forandret, men heller måten å praktisere det. Hun hadde fått en mer konkret praktisk forståelse av begrepet. Det har skjedd gjennom kritiske spørsmål og reflektering over egen praksis.

Kommentar:

Det var denne førskolelæreren som hadde “tilpasset opplæring” som emnet i utdanningen.

SP-førskolelæreren mente at arbeidsmåten hadde endret på strukturen og måten å jobbe på, og at det har ført til forbedringer i forhold til å legge til rette for det enkelte barn. Hun mente det var fortsatt vanskelig å se hvordan hun kunne praktisere tilpasset opplæring. Med ansvar for det FH barnet ble det ikke lett å ha flere barn i tillegg i gruppen sin. Noen ganger stoppet det opp i forhold til tilpasset opplæring, og syntes hun at hun ikke klarte å følge opp det hun egentlig skal. Det er jobbet i mange år med et systematisk språkopplegg som er på barnets nivå, og det er en form barnet og hun er kjent med. Men noen ganger mener hun at det ikke blir noen læringsutbytte av de skoleforberedende aktivitetene.

Kommentar:

Disse refleksjonene i forhold til tilpasset opplæring for funksjonshemmete barn mener jeg er interessante. Hun sammenligner måten som blir jobbet på til daglig versus tilpasset opplæring. Spesialpedagoger er vant til å jobbe veldig målrettet og systematisk, noe som fører til at de føler kontroll. Gjennom en spesialpedagogisk tiltaksplan, der det er utarbeidet mål som tilsvarer utviklingsalder på alle områdene barnet er forsinket på, vet en akkurat hva en skal gjøre for å jobbe målbevisst på barnets utviklingsnivå. Basert på utsagn fikk jeg tanker om at det er to grunner til at hvorfor hun mener at det er vanskelig å tilpasse opplæringen.

1. Med å tilpasse opplæringen i skoleforberedende aktiviteter kan det oppstå utrygghet eller usikkerhet om barnet lærer, og hva det lærer. En må bestemme der og da ut fra situasjonen hva som gir mening og bygge på kunnskaper barnet har.
2. At en omstilling i tankegang og praksis er en læreprosess. Det trengs øvelse for å bli bedre, slik at en har kontroll.

I og for seg er det også mulig at det er vanskelig for barnet selv som er blitt vant til å jobbe med et systematisk opplegg, med en voksen som tar alle initiativer for å formidle.

Siste førskolelærer mente at hennes praksis og pedagogikk er i nærheten av definisjonen av tilpasset opplæring som vi jobbet med i utgangspunkt. Hun har fått mer bevissthet rundt at barn, som er svakere enn andre trenger ekstra oppfølging. Slike barn skal ikke føle seg motløse og få en "får det ikke til holdning". Hun synes det er viktig at andre barn skal respektere også de svakere. Hun har gitt uttrykk for at hun mener det ikke er lett å ha et barn som er forsinket i utviklingen i gruppen, og "se" alle barn, motivere og inspirere dem, og se om de mestrer. For å praktisere tilpasset opplæring mener hun det er viktig med mer voksne, særlig for barn med spesielle behov.

Jeg har stilt individuelle spørsmål om deltakere mente at erfaringene viste at de hadde fått samme syn på "tilpasset opplæring" gjennom møtene. Svarene var veldig forskjellige og jeg mener at det peker på at det som jeg refererte til før om synergi i gruppen, kan være grunn til det. I tillegg krever det mye av et individ å tilegne seg kompetanse på et nytt område, slik at der fokus ikke var rettet på å reflektere over deltakerne som gruppe.

En av førskolelærere svarte at hun syntes det var vanskelig å svare på spørsmålet.

En annen husket ikke alt som kom fram på møtene, men mente at deltakerne i hovedsak var ganske enige, iallfall i det som ble planlagt. Det tydde på at hun mente det ble spurt om aktivitetene.

Tredje førskolelærer ga uttrykk for at hun mente at deltakerne er forskjellige som individer, og dermed også har ulikt pedagogisk grunnsyn som gjennomsyrrer deres pedagogiske arbeid. Denne deltakeren ville også trekke fram at alle førskolelærerne har ulik toleransegrense og stiller ulike krav til enkeltbarn og barna som gruppe.

Evalueringsmåten og skoleforberedende aktiviteter

Den nye arbeidsmåten blir omtalt som en forbedring og at det bør videreføres. Alle mener at barn er mer motiverte fordi det kan velge selv. Ordet kjedelig høres sjelden, som er tatt som et tegn at barna trives bedre med de nye stasjonsaktiviteter. I forhold til innhold i aktiviteter blir det bare uttrykt tilfredshet, men en bemerkning om at det alltid er potensial til forbedring. Her ble det nevnt eksempler som variasjon i forhold til auditivt og visuelt relaterte aktiviteter. Deltakerne mente at enkeltbarn ble mer sett og fanget opp på en bedre måte enn før prosjektet. Det var bedre tid å følge opp hvert enkelt barn der det er i sin utvikling, og det er lettere å observere når man har fem barn i gruppa. En deltaker presiserer at det bør videreføres inkludert tilpasset opplæring, ikke bare i førskolegruppen, men også med andre aldersgrupper, samt på avdelingen. Hun mener at arbeidet i barnehagen blir mer målrettet og kan gi mer bevisstgjøring når en jobber med den nye arbeidsmåten og tilpasset opplæring. To deltakere gir uttrykk for at de mener barna har lært på en annen måte, og at barnegruppen har utviklet seg mye. Barn med spesielle behov får prøvd ut ting på sin måte og det er større sjanse for at det fã med seg ting nå enn før. Det virket også som om barna synes det er mer interessant nå enn tidligere. Det som enkelte barn velger bort av aktiviteter gir mulighet til å oppdage det man ellers ikke hadde i hverdagen. Valg av like aktiviteter kan tyde på særinteresse eller angst/ ikke mestringsfølelser for andre aktiviteter. Det gir anledning til å oppmuntre og motivere å prøve ut likevel. Slik utvider barnet horisonten og opplever mestring. SP førskolelæreren presiserer at arbeidsmåten bør videreutvikles slik at hun får det "under huden". En deltaker sier at den nye måten de arbeider på stiller høyere krav til kompetanse hos hver enkelt voksen. Innhold i aktiviteter er blitt mer variert, mens det å følge et bestemt program gjør at man er "låst" til et konkret opplegg. En deltaker mener at den nye arbeidsmåten gjorde det er lettere å flette inn ulike fagområdene enn før.

Kommentar:

Barna trives i det nye læringsmiljøet som er en forutsetning for læring i fellesskapet. Når førskolelærerne øker kompetanse på å observere hva barna trenger i den formelle lærings situasjon kan de "betjene" mer barn etter min mening.

Jensen og Kranmo (2010: 68) viser til Holms som mener at *det er en markert tendens til at pedagoger klassifiserer flere aktiviteter som lek enn det barn selv gjør. Barn definerer lek ut fra de aktivitetene de har preferanse for og der de selv får velge, mens arbeid blir oppfattet som aktiviteter pedagogen har bestemt, selv om aktivitetens har lekens form.* De skriver videre at barn har ulike kriterier for det de ser på som lek eller arbeid. Kriteriene for lek er at det ikke er voksenstyrt, det er noe de gjør sammen med venner, og det er frivillig.

Overnevnte kan vise til at de førskolebarna erfarer den nye arbeidsmåten mer som lek.

Å velge selv det en har preferanse for bygger mer på prinsipper av frivillighet.

De gjør aktiviteter i lag med en atskilt gruppe som de føler seg forbundet til, og tilpasset opplæring blir kanskje opplevd som ikke voksenstyrt?

Kan ordet "kjedelig" i den forbindelse være et uttrykk for for mye voksenstyring? de voksne vil bestemme det jeg skal gjøre? Eller et uttrykk for å verne seg for prestasjonspress?

Når jeg sammenligner den gamle arbeidsmåten med den nye ser jeg en sammenheng mellom deltakernes opplevelser av barns reaksjoner og ulike læringskulturer. Hvis barn erfarer den nye stasjonsaktivitetene som lek, refererer det sannsynligvis til gjenkjennelse av den barnehagepedagogikken de er vant til. En læringskultur hvor en lærer via lek i felleskap.

Den gamle måten derimot viser til en kultur som er fremmed for dem. Den likner på skolekulturen der det blir bestemt hva og når du skal lære. Den nye kulturen er ikke bare fremmed, men i tillegg får ikke barn tid til å omstille seg til å lære etter kompetansemål og krav de ellers ikke møter i hverdagen. Skoleforberedende aktiviteter utgjør tross alt bare en liten del av barnehagens hverdag.

Deltakere hadde følgende meninger om hvordan de ville forbedre arbeid med skoleforberedende aktiviteter. De ville gjerne ha mer tid til å ha en evalueringssamtale med barn i etterkant av aktivitetene, og tid til samarbeid, forberedning og evaluering

En deltaker nevnte ønske om en konkret avslutning av aktivitetene ved å rydde. Blanding av fagområdene matematikk og norsk og noen av de mer kreative fagene ble også nevnt.

Ellers ville de ha oppmerksomhet ved forberedelse at nødvendig utstyr og materiell er lett tilgjengelig.

Kommentar: Liv Vedeler (1990:58) viser til at en evalueringssamtale med barn, og gjenkalle samt reflektere over gjennomføring av en aktivitet gir pedagogiske muligheter for oppbygging av selvoppfatning. *Under gjenkallingen gis det gode muligheter for positive kommentarer og stimulans til selvrefleksjoner gjennom oppmerksomhet og tilbakemelding fra de voksne og fra kameratene.* Etter egen erfaring vil jeg tilføye at det også bidrar til bevisstgjøring av gruppen i

forhold til hva det enkelte barn mestrer, og vise til det enkelte barns utvikling uten å sammenligne det med andre enn bare med seg selv. Særlig med et barn i gruppen der utviklingsalder ligger betydelig lavere, får gruppen gjennom en slik bevisstgjøring et annet fokus på hverandre som kan føre til en større og mer positiv inkludering.

Evaluering av prosjektet og aksjonen

Gjennom prosjektet har deltakerne begynt å tenke annerledes i forhold til hvordan de legger opp til aktiviteter i førskolegruppen i forhold til organisering, hva barna har behov for og hvilket utbytte de har. En deltaker mente at hun er blitt mer bevisst sin egen rolle gjennom diskusjon og evaluering, og har lært mer i forhold til å veilede barn i forhold til læring. Det ble sagt at de som gruppe har begynt å jobbe på en ny måte enn før og at det fungerer godt. De har erfart at det er en kamp mot klokken, slik at bevisstgjøring i forhold til hvordan tiden blir brukt best mulig er viktig. De har gitt uttrykk for at det har vært positiv å tenke annerledes og har lært mye gjennom fellesdiskusjoner og evalueringer.

Deltakerne ga alle uttrykk for at framgangsmåte i prosjektet ble opplevd som bra, og positiv. De mente at PPT skal satse på å jobbe med systemarbeid på denne måte. En førskolelærer nevnte at individuelle barn har også stor utbytte av systemarbeid, og at det har vært godt at noen utenfra har sette måten de jobber på og gi feedback. Deltakelse i prosjektet ble sett på som en ressurs for barnehagen i forhold til utvikling.

Deltakerne mente at samspillet og samarbeid har vært godt. Det som har bidratt til det var relativt hyppige møter og at veien fra møtene til utføring og evalueringen etterpå var kort, slik at det hver gang lå godt i minne hva man hadde gjennomført i førskolegruppen. En av deltakere trakk fram at hun likte best at det ble observert mens de hadde aktiviteter, samt samtale og feedback etterpå.

Kommentar: jeg mener at observasjon hadde en sentral rolle i aksjonen, både for deltakere og for min egen del. Jeg hadde ikke forutsett at ”tilpasset opplæring” som begrep ikke var et ”levende” begrep i praksis for deltakere, utenom det spesialpedagogiske opplegget.

5. Etter aksjonen

Nedenfor sammenfatter jeg aksjonsforskningsprosjektet mitt, viser til resultatene i forhold til målsettinger, og gir noen betraktninger jeg mener er viktige med tanke på videreføring og oppfølging.

Det som skjedde før og under aksjonen

I ”*Aksjonsforskning – før aksjonen*” beskrev jeg hvordan jeg ville bruke aksjonsforskning som metode for å initiere og starte opp implementering av en ny arbeidsmåte i forhold til skoleforberedende aktiviteter, med fokus på tilpasset opplæring i en barnehage.

Mål for aksjonen var at arbeid med skoleforberedende aktiviteter i de timene som var avsatt til det spesifikke arbeid med fagområder, skulle tilpasses det enkelte barns utviklingsnivå.

Et viktig delmål var at deltakere skulle få bevissthet rundt hvordan de forstår og jobber i forhold til tilpasset opplæring i førskolegruppens felleskap, og utforske sin egen situasjon.

Aksjonsforskningsprosjektet siktet mot fornying og forbedring av daværende praksis med skoleforberedende aktiviteter, og formål med prosjektet var å komme fram til en annen /ny arbeidsmåte som skulle ivareta hvert enkelt barns utviklingsnivå og måte å lære på.

For å forstå de to sentrale begrepene i aksjonen: Tilpasset opplæring og Skoleforberedende Aktiviteter, har jeg plassert de i en teoretisk ramme som belyser lek, læring og

læringsforståelse, samt det vi vet om begrepene i dag. I tillegg har jeg trukket inn

barnehagepedagogikk og didaktikk og ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver”.

Jeg har gjort rede for metodevalg og bruk, etiske betraktninger ved gjennomføring, samt ut fra hvilket perspektiv jeg har analysert innsamlet data. Det innsamlete materialet bestod av svar på spørreskjemaer i forhold til ståsted og evaluering, refleksjonslogg fra alle deltakere, transkribering av opptak fra prosjektmøter og skrevne observasjoner.

I ”*Aksjonen*” har jeg beskrevet hvordan barnehagens ansatte i samarbeid med meg som deltakende forsker har implementert en ny arbeidsmåte som var mulig for dem å gjennomføre, gitt ressurser i forhold til tid, lokaler, ressurser og samarbeid seg imellom. Målet med den nye måten å jobbe på var å kunne tilpasse opplæringen til det enkelte barn i fellesskapet.

Etter at jeg fikk tillatelse av leder for seksjon undervisning i kommunen, samt PP-tjenestens leder for å gjennomføre prosjektet i egen kommune, skrev jeg brev til alle barnehagens styre.

I brevet ba jeg om å formidle til teamet sitt om mitt ønske om å gjennomføre et prosjekt i forbindelse med masteroppgaven, samt informasjon om hva det skulle gå ut på.

Jeg fikk tre interesserte barnehager. Barnhagen som deltok har jeg valgt fordi de hadde et funksjonshemmet barn i førskolegruppen, og ellers en ikke for liten gruppe, slik at det var tydelige utviklingsforskjeller mellom barna. Min tanke var at store kontraster i utvikling kunne framheve nødvendigheten for å tilpasse opplæringen i en førskolegruppe. Barnehagens styrer la til rette for deltakelse med å disponere tid til sitt førskoleteam.

De tre deltakerne var alle utdannet førskolelære, mens en av dem hadde spesialpedagogisk ansvar. Førskolegruppen bestod av ti barn, en av dem funksjonshemmet og veldig forsinket i utvikling, samt et minoritetsspråklig barn.

Vi startet aksjonen i januar og deltakerne jobbet med den valgte arbeidsmåten hver uke og skrev logg om utførelsen og refleksjonene sine med fokus på tilpasset opplæring.

På prosjektmøter reflekterte vi om det jeg hadde observert og det de skrev i loggene sine.

Det førte til lite justeringen i forhold til arbeidsmåten og økt forståelse og bevisstgjøring.

Prosessen ble gjengitt fra ståstedet deltakerne hadde via underveisevalueringen til sluttevaluering i mai. Resultatene blir beskrevet nedenunder.

Resultat

Tiller sier at *aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe* (Tiller 1999:47).

Det som står beskrevet i kapittelet Aksjonen har gitt et innblikk i disse prosessene, underveisevalueringen og evalueringen av aksjonen, og dannet et bilde av det som er oppnådd. I de neste avsnittene vil jeg si noe om resultat i forhold til prosjektmål, delmål og formål.

Aksjonen ble gjennomført med et innovasjonsperspektiv slik at det er naturlig å stille spørsmålet: har aksjonen ført til forbedring? Ut fra det deltakere har sagt i evalueringen er svaret ja, aksjonen har ført til at de har implementert en arbeidsmåte som blir opplevd som en forbedring, både for voksne og for barn. Den nye arbeidsmåten appellerer til barns opplevelse av hva lek er, og har i alle fall ført til at de er mer motiverte og rolig. Den kan ses på til å være nær den barnehagepedagogikken barn er fortrolig med. For gruppen sin del har dette en positiv effekt på arbeids- og læringsmiljø, som jeg ser det. Førskolelærerne har i samråd med styreren sin bestemt at arbeidsmåten skal videre føres. Det er et bra resultat fra mitt ståsted fordi jeg mener at arbeidsmåten er en forbedring sammenliknet med den gamle, og egner seg for gjennomføring av tilpasset opplæring. Videreføring ser jeg som en positiv utvikling for barna. Delmålet i prosjektet mener jeg er oppnådd: deltakere har fått mer bevissthet rundt hvordan de forstår og jobber i forhold til tilpasset opplæring i fellesskapet, og har fått utforsket sin egen

situasjon. Jeg vil presisere at det som er oppnådd i den sammenheng gjennom aksjonen er bare en start, og at det bør bli fulgt opp for å utvikle den videre.

Den overordnede målsettingen i prosjektet: at alle barn blir møtt med utfordringer og læringsmuligheter på sitt eget utviklingsnivå når de skal forberedes til skolen, lot og lar seg ikke måle på daværende og nåværende tidspunkt. Arbeid med å øke kompetanse i forhold til Tilpasset opplæring har et langt tidsperspektiv, og har tett sammenheng med den voksende forståelse og bevisstheten rundt begrepet. Men vi har kommet et stykke på vei, og erfaringene og resultatet kan indikere at dette kan være veien vi skal følge videre. Kompetanseøkning ved å tilpasse opplæringen gjør det også mulig å evaluere og vurdere arbeidsmåten videre og dermed justere og forbedre selve måten å jobbe på.

Hva betyr de resultatene for meg som forsker

Som sagt før var det å forske i forhold til førskolebarn og skoleforberedelse, samt hensikten å forbedre læringsbetingelser for barna en stor motivasjonsfaktor for meg. Jeg liker å jobbe praksisnær og en aksjonsforskningsprosjekt kunne være et viktig verktøy for meg i praksis. Å bruke en aksjon som tilnærming for å utvikle og forbedre praksis har vært interessant, givende og lærerik. Det å være delaktig i utvikling av en barnehage som jeg samarbeider stort sett på individnivå med, har gitt meg mange erfaringer og lyst til å bruke alt jeg har lært i videre arbeid med barnehager gjennom arbeid ved PP-tjenesten.

Det føles naturlig å bruke aksjonsforskning og aksjonslæring framover som verktøy for systemarbeid. At deltakere ga uttrykk for at det har vært en god måte å få hjelp til å utvikle seg på, er en bekreftelse av at aksjonslæring er anvendbar, og en ekstra stimulans å fortsette med det. Som en av deltakere sa var det godt å ha noen utenfra å se på praksisen, og der kan PP-medarbeidere være den som er nær, men likevel noen utenfra.

Som sagt før hadde jeg ingen erfaring fra før med å drive systemarbeid på den måten, men jeg mener jeg har modnet i min rolle underveis. Det jeg har lært mye av, og mener er viktig framover med liknende prosjekter, er at deltakere dokumenterer gjennom hele prosessen.

Å skrive refleksjonslogg, undervisevaluering, og det en observerer underveis er grunnleggende for bevisstgjøring av alle involverte. Prosessen med å analysere relevante data, sammenligne og reflektere over det, og se sammenhengen og utviklingen i prosjektet har vært spennende.

Fornyelsesarbeid med fokus på barnehage som læringsarena

Som sagt før hadde deltakerne i prosjektet etter min mening ikke samme forståelse av verken tilpasset opplæring eller barnehage som læringsarena. Synet på barn og dets lek og læring, og hvilke pedagogiske og didaktiske framgangsmåter en skulle bruke var også ulikt. Slik jeg opplevde det, var det vanskelig for deltakerne å sette ord på forskjellene på møter.

I tillegg virket også drivkraften for personlig og gruppens vekst i forhold til læring, forandring og forbedring forskjellig fra person til person.

Noen ganger var det for eksempel motstand når det ble foreslått voksenstyrte aktiviteter ute, fordi en annen mente at barna måtte være fri ute. Deltakerne selv nevnte at det var en barriere for utviklingen at det var ulike holdninger i barnehagen i forhold til rydding med mer.

En kan stille spørsmål med hva dette gjør med det nødvendige fornyelsesarbeid i barnehagen som både praktikere og jeg som deltakende forsker mente var nødvendig etter evaluering av prosjektet. I lov om barnehager av 2006 er barnehagen definert som en pedagogisk virksomhet. Loven sier at: "Barnehager har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder" (Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold).

De skriver ellers at et særtrekk i norsk barnehagetradisjon er at omsorg og oppdragelse, samt lek, læring og hverdagsaktiviteter skal ses i sammenheng. Overføringen av ansvar for barnehagen fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet kan vise til en forståelse av at barnehagen er akseptert som et sted der læring foregår. Spørsmål er: gjelder forståelsen alle ansatte og brukere, eller de som kommer til å bruke barnehagen?

Rammeplanen for barnehagen bruker gjennomgående ordet "personale" og skiller ikke mellom førskolelærere og andre yrkesgrupper som for eksempel fagarbeiderne og assistenter. Styrer, men også pedagogiske ledere har et stort ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering i barnehagen, samt legge til rette for at mål og rammer er tydelig for de andre medarbeidere. Thorsby Jansen (2007:35) viser i tillegg til Nørregård- Nielsens forskning som viser til at foreldre som brukere i barnehagen har rettigheter, men få plikter, slik at noen kan forholde seg til førskolelærere som servicepersonal. Jeg har referert før at det er ulikt syn på hva en barnehage skal være, og antakeligvis også ulik syn på hvem som jobber der. På debattsiden i Avisa Nordland 26.3.2011, mener en innsender at selve avisa undergraver barnehageansattes kompetanse med å omtale dem som tanter og onkler i artikler som omhandler barnehager. Forskningen som ble vist til før påpeker at førskolelærerne i større grad identifiserer seg med sine kollegaer i barnehagen enn med sin faglighet og utdanning.

Disse forholdene påvirker etter min mening i stor grad praksis i barnehagen, særlig etter erfaringene i prosjektet. Barnehagen skal være en lærende organisasjon som inkluderer personalets læring og kompetansebehov. Debatt, bevisstgjøring og hjelp til å utvikle barnehagen som læringsarena er noe jeg gjerne skulle jobbe med i framtiden. Inngangsport til det arbeidet kan i utgangspunkt være de individuelle barn som er forsinket i sin utvikling. Som en førskolelærer skrev i evalueringen sin er tilpasset opplæring noe som ikke bare er viktig i forhold til førskolebarn eller barn med spesielle behov, men for alle barn og på alle avdelinger.

Barnehage og skole: to ulike læringsmiljø

Veilederen "Fra eldst til yngst" (KD 2008) gir retningslinjer og anbefalinger i forhold til hva barnehage og skole skal ivareta ved overgangen for førskolebarn. De nevner blant annet at det skal bygge bro mellom de ulike læringsarenaer, men den sier i liten grad på hvilken måte en skal gå konkret fram i praksis for at pedagogiske og didaktiske væremåter skal nærme seg hverandre. I min tankegang er det å nærme seg hverandre i den forstand å se på likheter og forskjeller, og finne en balanse mellom dem som tjener barns utvikling best.

I prosjektet "Barnehage + Skole = Sant!", har noen skoler og barnehager i Rogaland og Hordaland arbeidet for å se hvordan begge kan samarbeide til beste for barns utvikling og læring. Målsetting med prosjektet var *"å styrke samhandlingen mellom barnehage og skole gjennom utvikling og utprøving av modeller, tiltak og arbeidsformer som kan gi større kontinuitet og mer kraft i det pedagogiske arbeidet for barn i aldersfasen 4-8 år."*

(Fylkesmannen i Rogaland 2006:27)

Erfaringer og resultatene i rapporten bygger på deltakernes tilbakemeldinger i form av refleksjonsnotat, samtaler i prosjektmøter og dokumentasjon i rapporter fra deltakerkommunene. Rapporten med samme navn som prosjektet, viser etter min mening til noen interessante erfaringer i forhold til emnet. Gjennom hele prosjektperioden, som varte fra 2004-2006, har deltakende barnehager og skoler arbeidet med å finne fram til et felles pedagogisk grunnsyn, og ble læringsbegrepet drøftet. Det førte til en felles forståelse av sine roller, læringsmål og metodevalg. I tillegg har samarbeidet og nærmere kunnskap om hverandres arbeid, fått konsekvenser for forståelsen av barnehagens betydning for læringsløpet i kommunen. Deltakerne mente også at de hadde fått et mer bevisst forhold til sammenhengen mellom begrepene lek og læring og mente det var viktig å utnytte læringspotensiale til det enkelte barnet.

I forhold til barnas forutsetninger og ferdigheter mente noen lærere i skolen, at samarbeidet med barnehagen har gitt dem et nytt bilde av det enkelte førskolebarn, som gjorde at tilpasset opplæring hadde fått mer plass fra første skoledag.

Ovenstående viser etter min mening at det nytter å drive med systemarbeid for å få til en bedre bevissthet rundt flyt og helhet i overgangen til et nytt læringsmiljø. Aksjoner som forbedrer praksis og økning av kompetanse i forhold til det, vil etter min mening være med å trygge barns livs- lang læringsløp.

Validitet, reliabilitet og metodekritikk

I et hvert forskningsprosjekt er det viktig å vurdere sin egen forskningsprosess, og å redegjøre for valg en har gjort i forhold til å samle inn og bearbeide data, samt hvordan en har kommet fram til resultatene og konklusjonene ut fra de innhentete dataene.

I mitt forskningsprosjekt ble utfordringen i forhold til validitet å knytte direkte forbindelser mellom den teoretiske definisjonen rundt begrepet "tilpasset opplæring" og det observerbare empiriske nivået. Det har ikke vært mulig gjennom aksjonen å "måle" om, og i hvilken grad tilpasset opplæring er gjennomført slik jeg hadde definert og klargjort det teoretisk.

Derfor vil jeg nå redegjøre for mine vurderinger av om det jeg har registret gjennom observasjonene og analyser og tolkningen av det skriftlige materialet, er representativt for begrepet selv.

For å kunne si noe om aksjonen har ført til en forbedret arbeidsmåte i forhold til "tilpasset opplæring" var det viktig med å kartlegge de faktiske forhold i barnehagen rundt skoleforberedende aktiviteter før oppstart.

Jeg valgte å stille skriftlige åpne spørsmål for å få en mest mulig spontan og upåvirket individuelt formulert svar. Hensikten var å ha mulighet for det Hellevik (2002:146) kaller å anslå "meningsdybde". Å få innsikt i deltakernes refleksjoner fra starten av var også en faktor som var viktig for vurderingen av utviklingen gjennom prosessen senere.

I tillegg har jeg observert en time med fokus på om, og hvordan tilpasset opplæring eventuelt ble praktisert ved skoleforberedende aktiviteter, for å ha mulighet å sammenligne svarene med måten deltakerne handlet i situasjonen. Å finne samsvar eller forskjell i deltakernes svart og det de gjorde i praksis, kunne si noe om at begrepet "tilpasset opplæring" var oppfattet slik det ble presentert på første møtet.

Gjennom aksjonen har jeg samlet inn kvalitative data gjennom feltarbeid, observasjoner og samtaler. Deltakerne skrev logg etter hver time med skoleforberedende aktiviteter.

Etter hvert prosjektmøte har jeg transkribert opptakene så ordrett som mulig, med pauser, latter, sukk og lignende. Dette for å kunne oppfatte meningen i muntlige refleksjoner, og om deltakere ga uttrykk for det de mente var vanskelig, med mer. Å kunne sammenligne det med skrevet logg og observasjon styrket validiteten i antakelsene mine.

Aksjonen ble evaluert gjennom et møte og spørreskjema med åpne spørsmål. I etterkant så jeg at evalueringsspørsmålene ikke var tydelige nok formulerte. I min iver å være nøye og å få mest mulig innsikt i hva deltakerne mente om de mange sidene i prosessen, hadde jeg ikke tatt nok høyde for kompleksiteten i oppfattelse av de prosessene. Det påvirket etter min mening svarene jeg fikk i forhold til hvordan deltakerne opplevde seg selv som gruppe. Det kan dermed også ha påvirket gyldigheten.

Min intuitive for forståelse og kjennskap til feltet har vært med å prege forståelsen jeg har av tilpasset opplæring som begrep, og hvordan det skal praktiseres. Jeg har vært oppmerksom på at min rolle som deltaker i selve prosessen kunne påvirke aksjonen, og at jeg skulle skape et bilde av virkeligheten etter min fortolkning og verdier. Gjennom hele prosessen har jeg skrevet logg selv, og foretatt en selvrefleksjon for å bli bevisst hvordan min egen sosiale bakgrunn, erfaringer, kultur og atferd innvirket på feltet. Det jeg skrev tidligere om læringsforståelse og personlig pedagogisk grunnsyn, gjelder selvfølgelig ikke bare for deltakerne, men i høyeste grad for meg selv også. Jeg har prøvd å opprettholde nødvendig distanse og beholde rollen jeg hadde som forsker. Hvis avstanden ble for liten var faren stor for at arbeidsmåten eller videre arbeid med tilpasset opplæring ikke skulle videreføres.

Donna Ladkin (2007: 481) sier i sitt kapittel om aksjonsforskning om validitet noe jeg kjenner veldig på i forhold til prosjektet mitt, og som jeg gjerne vil avslutte med:

Perhaps ultimately, the final arbiter of validity is usefulness. For those engaged in action and reflection cycles to the betterment of a situation, whether they intend to “write up” their “results” or not, whether an action or method is improving things has to be the “lived” test of validity.

Til slutt

Gjennom aksjonsforskningsprosjektet har jeg høstet mange erfaringer og oppdaget nye sider ved læringsforståelse i barnehagen og, spesielt tanken rundt hvordan en tilrettelegger for barns læring. Det bekreftet en del av de antakelser jeg hadde før aksjonen startet.

Jeg har også fått bekreftet hvor viktig det er for førskolebarna å bli møtt med barnehagepedagogikk og muligheter for å leke seg fram til læring innenfor de gitte rammene med skoleforberedende aktiviteter.

Erfaringene har gjort meg motivert til å jobbe videre med forståelse av barnehage som læringsarena, og å ta initiativ til fagdager innenfor kommunen og utviklingsarbeid i den enkelte barnehage som vil forbedre praksis. Debatt og økning av kompetanse innenfor temaet er etter min mening nødvendig.

I forhold til skoleforberedelse og overgang fra barnehage til skole mener jeg at kommunen har et stort ansvar for å ta initiativ til, og initiere prosjekter som kan forbedre arbeidet gjort til nå. I rapporten ”Barnehagen + Skolen = Sant!”, som jeg refererte til tidligere, skrives det at både førskolelærere og lærere brukte stereotyper og polarisering da de beskrev hverandres rolle og institusjoner innledningsvis. Gjennom arbeidet mitt i PPT-sammenheng, mener jeg at dette er gjenkjennelig praksis. Her er det et felles kompetansebehov og tiltak som fremmer sammenheng og progresjon i læringsforløpet fra barnehagen og inn i skolen.

Litteraturliste

- Andvig, Ellen (2010) *Når forskningsmakten utfordres*. I Hummelvoll, Jan K., Andvig, Ellen, Lyberg, Anne (red.) *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Befring, E (2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Bjørnsrud, Halvor, (2005) *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal
- Bø, Olav (1995) *Fou Metodikk*. Tana Forlag AS
- Dalen, Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalhaug Berg, Grete og Nes, Kari (2007) *Kompetanse for tilpassa opplæring*. I Dalhaug Berg, Grete og Nes, Kari (red) *Kompetanse for tilpasset opplæring – artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, Thor O. (2007) *tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv*. I Dalhaug Berg, Grete og Nes, Kari (red) *Kompetanse for tilpasset opplæring – artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Fylkesmannen i Rogaland (2006) *Barnehage + skole = sant, sluttrapport*. Lastet ned fra Internett 2008: http://www.fylkesmannen.no/sluttrapport_b+s=s_PnGxuo76569=s.pdf.file
- Halvorsen, Knut (2003) *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Haug, Peder og Bachmann Kari (2007) *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring*. I Dalhaug Berg, Grete og Nes, Kari (red.) *Kompetanse for tilpasset opplæring – artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hellevik, Ottar (2002) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ingeberg, Petter (2007) *Lov- og forvaltningsmessige forutsetninger og betingelser*. I: Thomas Moser og Monika Røthle (red.) *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Irgens, Eirik J. (2007) *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jansen, Kirsten E (2006) *Barnehagen som en særegen oppvekstarena*. Første steg 3/2006
- Jensen, Ruth og Kranmo, Astrid L. (2010) *Å utforske praksis*. Nesodden: Cappelen Akademisk Forlag
- Kalleberg, Ragnvald (1992) *Konstruktiv samfunnsvitenskap: en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Oslo: Institutt for sosiologi

Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2008) *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet – veileder

Ladkin, Donna (2007) *Action research*. I Scale, Clive , Gobo, Giampietro , Gubrium F. Jaber and Silverman, David (red.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage

Lillemyr, Ole F. (2004) *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Moser, Thomas og Sanna, Thor Kristen (2007) *Barnet som læringsaktør i barnehagen – kunnskap som mål og prosess*. I: Thomas Moser og Monika Røthle (red.) *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, Thomas (2007) *Undervisningens kompleksitet og lærernes valgmuligheter*. I Dalhaug Berg, Grete og Nes, Kari (red.) *Kompetanse for tilpasset opplæring – artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

OECD (2001) *Starting Strong: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

OECD (2006) *Starting Strong II : Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Postholm, May Britt (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Rambøll (2010) *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Rapport. Oslo: Rambøll

Repstad, Pål (2007) *Mellom nærhet og distanse kvalitative metoder i samfunnsfag* Oslo: Universitetsforlaget

Risberg, Toril (2009) *Aksjonsforskning som innovasjonsverktøy i PP-tjenesten* Skolepsykologi nr. 1 / 2009

Rydjord Tholin, Kristin (2007) *Omsorg og medvirkning – barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen*. I Moser, Thomas og Røthle, Monika *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk ?*. Oslo: Universitetsforlaget

Rønnerman, Karin (2007) *Veiledning i lys av aksjonsforskning*. I Kroksmark, Thomas og Åberg, Karin *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlag

Røthle, Monika (2007) *Norsk barnehagepedagogikk – et historisk og komparativt perspektiv*. I Moser, Thomas og Røthle, Monika *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget

Schmuck, Richard (2006) *Practical Action Research for change*. California: Sage.

Sjøvoll, Jarle (2006) *Evaluering I Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag

Sjøvoll, Jarle (2008) *Praksisforbedring ved aksjonsrettet forskning*. I Skolepsykologi nr. 3 / 2008

Skau, Greta (2005) *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Skogen, Kjell og Sørli, Mari-Anne (1992) *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Skogen, Kjell (2004) *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget

Skogen, Kjell (2006) *Aksjonsforskning*. I Fugleseth Kåre, og Skogen Kjell (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag

Skogen, Kjell (2009) *Aksjonsforskning – et multiverktøy også I PP-tjenesten ?* Skolepsykologi nr.1 / 2009

Søbstad, Frode (2007) *Rammeplanen i et kritisk lys*. I Bjerkestrand, Mimi og Pålerud, Turi (red.) *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Tiller, Tom (1999) *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Tiller, Tom (2006) *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen motoren i det nye læringsloftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Thorsby Jansen, Turid (2006) *Førskolelæreren – en introduksjon til boka*. I Thorsby Jansen, Turid , Pettersvold, M. og Tholin Rydjord, Kristin (red.) *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Thorsby Jansen, Turid (2007) *Den nye barnehagen - ved veiskille*. I Bjerkestrand, Mimi og Pålerud, Turi (red.) *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006 Oslo: Utdanningsdirektoratet

Vedeler, Liv (1990) *Tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart*. Oslo: Universitetsforlaget

Yin, Robert (2003) *Case Study Research*. Londen: Sage

Vedlegg I

Mia van Rijn-Janssen
Masterstudent ved Høgskole i Bodø

....., november 2009

Til alle styrere i kommune, og førskolelærere, fagarbeidere og assistenter som jobber med førskolebarn i skoleforberedende aktiviteter

Forespørsel om å delta i et aksjonsforskningsprosjekt om tilpasset opplæring i skoleforberedende aktiviteter i de timene som er avsatt til det.

Jeg har begynt på masterutdanningen "Tilpasset opplæring" høsten 2008 og vil avslutte innen mai 2011. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på å tilpasse arbeidet med skoleforberedende aktiviteter til det enkelte barn med utgangspunkt i én eller flere fagområder i Rammeplanen.

Prosjektets mål er å komme fram til en måte å arbeide på som bygger på kunnskaper og erfaringer barna har fra før på det enkelte fagområdet, for å ivareta det enkeltes barn behov og å fremme aktiv læring.

Gjennom deltakelse i prosjektet håper jeg å sette i gang en lærings- og refleksjonsprosess hos deltakere for å bevisstgjøre og forbedre nåværende praksis. I prosjektet er jeg en deltagende forsker som leder møtene og skal bidra med refleksjonene og veiledning. Jeg skal ikke ha rolle som PP-tjenestens medarbeider.

Konkret utforming og organisering av prosjektet er tenkt slik:

- Informasjonsmøte i begynnelsen av januar med utdypning av temaet og hvor det passer inn i forhold til barnehagens rammeplan og veileder "Fra eldst til yngst" fra Kunnskapsdepartementet som handler om overgang barnehage- skole. Lek- og læringsteorier blir belyst. Deltakere fyller ut et spørreskjema for å kartlegge nåværende situasjon. Jeg skal observere to av timene som er avsatt til skoleforberedende aktiviteter for å danne en mening om nåværende situasjon.
- På 1. prosjektmøte skal vi gjennom dialog om nåværende situasjon, ønsker om forbedring, og refleksjon om muligheter og barrierer, gjøre avtaler om hvilke fagområde(r) deltakere ønsker å legge til rette for, og framgangsmåte i arbeidet med skoleforberedende aktiviteter.

Etter avtale setter deltakerne i gang med det arbeidet i 3 uker.

- Hver tredje uke er det prosjektmøte hvor arbeidsformen er dialog mellom deltakerne. Refleksjonene, erfaringer, forslag til forbedring rundt arbeidet danner grunnlag for justeringer, utvidelse, forbedring og framdrift i arbeidet og prosjektet. Arbeid mellom møtene består i å jobbe med det som er avtalt og å skrive log som refleksjonsnotat til neste møtet.
- I slutten av mai evaluere vi hele prosjektet.

I min masteroppgave, som blir utformet som en rapport, ønsker jeg å beskrive prosessen fra ståsted i januar til evalueringen i mai. Det som blir viktige elementer i beskrivelsen er

hvordan deltakerne opplever den nye arbeidsmåte ift. skoleforberedende aktiviteter, om de mener at arbeidsmåten ivaretas det enkeltes barn utvikling, om det er en forbedring i forhold til det gamle måte å jobbe på, hva som eventuell hemmet og fremmet prosessen, om de kan tenke å jobbe på samme måte når de ønsker å forandre / forbedre praksis i barnehagen. Det er viktig for meg å presisere at alle beskrivelser i rapporten blir anonymisert, og at deltakerne får lese det som ble skrevet på forhånd.

Både PP-leder og leder på Seksjon Undervisning har gitt samtykke til prosjektet.

Hvis dere ønsker å delta vil jeg gjerne ha beskjed skriftlig, per e-post:
eller per telefon på nr:

Helst så snart som mulig for å kunne planlegge prosjektet videre.

Jeg vil gjerne ha informasjon om hvor mange voksne og førskolebarn deltar i skoleforberedende aktivitetene, og om det er barn med spesielle behov i gruppen.

Med vennlig hilsen,

Mia van Rijn-Janssen

Vedlegg II

Spørsmål for å kartlegge situasjon rundt skoleforberedende aktiviteter i de timene som er avsatt til det.

1. Beskriv gjerne hvordan du/dere til nåværende tidspunkt har arbeidet med skoleforberedende aktiviteter i de timene som er avsatt til det. Tenk gjerne: hvor mye tid - hvilke aktiviteter og hvorfor disse aktivitetene - blir aktivitetene evaluert - blir det registrert hva og hvordan barn gjør/utføre disse aktivitetene - hvem forbereder aktivitetene og hvem/hva bestemmer innholdet – blir noen, og så ja hvilke, fagområder flettet inn i disse aktivitetene og hvordan – blir det jobbet bevisst med målsettinger for de ulike fagområdene, og hvordan?
2. Hva syns **du** barna skal forberedes på året før skolestart og hvorfor?
3. Hva legger **du** i begrepet "Tilpasset opplæring"?
Er tilpasset opplæring en begrep som blir brukt i din/deres barnehage?
Når svaret er ja på hvilke måte ser man det tilbake i din/deres praksis i forhold til førskolebarn ?
4. Hva synes **du** om måten skoleforberedende aktiviteter blir organisert på til nå og innholdet i aktivitetene? Synes du at noe eventuell kan forbedres, og hva? Har du ideer om hvordan du/dere kan forbedre praksis?
5. Hva er din rolle i forhold til skoleforberedende aktiviteter i de timene som er avsatt til det? Er du fornøyd med din rolle? Hva skulle du eventuell ville forandre?
6. Beskriv gjerne hvordan du oppfatter barnas syn på skoleforberedende aktiviteter. Er de motiverte, gir de uttrykk for glede, interesse, vansker? Gjentar de øvelser og lek i andre sammenhenger i barnehager uoppfordret
7. Hvorfor du vil delta i prosjektet og hva du vil oppnå?

NB

Det er viktig at du fyller det ut uten å snakke med de andre i teamet.

Som nevnt ovenfor blir svarene brukt for å kartlegge situasjonen nå, og de blir på ingen måte brukt i gruppesammenheng på møtene.

Har du spørsmål er det bare å ringe. Lykke til!!

Vedlegg III

Evaluering prosjekt "Tilpasset opplæring for førskolebarn i de timene som er avsatt til skoleforberedende aktiviteter."

Hei,

Herved sender jeg de siste evalueringsspørsmålene. Jeg har litt dårlig samvittighet fordi det kan ta tid å besvare dem. Dette er likevel en viktig del for meg som forsker og PPT-arbeider å tolke resultatene og lære noe som kan videre brukes, og jeg håper at dere vil skrive deres refleksjoner, tanker og meninger så fullstendig som mulig.

Jeg takker for samarbeidet og tar kontakt når jeg har skrevet den delen dere vil lese før jeg skriver det i selve oppgaven.

Hilsen, Mia

1. Hva synes du at du/dere har oppnådd og lært gjennom å jobbe på den måte som vi gjorde gjennom prosjektet - for barna sin del på individ nivå
 - for barnas del som gruppe
 - for din egen del
 - for prosjektgruppens del
2. Er der noe du synes kan/bør forbedres eller forandres i forhold til
 - arbeidsmåte med førskolebarn og forberedende aktiviteter som vi gjennomførte.
 - Innhold i aktiviteter
 - Din egen rolle
 - I samarbeid med de andre i gruppe
 - Prosessen, oppbygging av prosjektet
 - Min rolle som deltagende forsker

Beskriv hva du eventuell vil forbedre/forandre og hvorfor. Tenk gjerne også relasjon til barnehagens Rammeplan,

3. Skriv gjerne noe om òm og hvordan prosjektet har vært i forhold til din egen bevissthet rundt tema Tilpasset opplæring i skoleforberedende aktiviteter.
Har din forståelse ift begrepet Tilpasset opplæring forandret seg? hvis ja, hvordan?
4. Når du sammenligner den måte du/dere jobbet på før jul med skoleforberedende aktiviteter med den vi praktiserte etter jul: hva foretrekker du? Hva utgjør forskjellen i forhold til forberedelse, din egen kompetanse, innhold, samarbeid med kollegaer?
5. Mener du at barnehage bør implementere denne måte å jobbe på i framtiden? Hvorfor eller hvorfor ikke?
6. Tror du alle dere 3 har samme forståelse og/eller lik syn ift. begrepet "tilpasset opplæring", ut fra de prosjektmøtene vi har hatt? forklar!
7. Hva synes du om samspillet mellom meg som deltagende forsker og du/dere som utførende. Hva kan jeg gjøre å forbedre et slikt prosjekt.

8. Mener du at vi har ivaretatt prosessmålene beskrevet i Rammeplanen i forhold til de fagområdene? Forklar!

9. Har det etter din mening vært noe barrierer, hindringer eller problem som har hindret prosessen/prosjektet vi har gjennomført, eller som kan oppstå i framtiden

10. Hva er din mening om arbeidsmåten/framgangsmåten som vi har gjennomført i prosjektet for å forbedre/forandre praksis i barnehagen.

Er det noe PPT skal satse på i tillegg til individ-saker. Hvorfor?

Skriv gjerne om noe du synes må formidles i forhold til prosjektet, og hvor jeg ikke har spurt etter!

PS

Jeg har vedlagt farget papir, hver sin egen farge, slik at det er lettere for meg å skille, og lese tilbake når det trengs. Setter pris på at dere bruker det papiret. Ber dere om å sende svarene hjemme til meg: Mia van Rijn,

Jeg har vedlagt konvolutt og frimerker.

Takk på forhånd

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluerer av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelte øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L.: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

- 9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*
- 10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*
- 11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*
- 12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*
- 13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*
- 14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*
-
- 1/2007: Grepperud, Marit: *- "Alene..nei!" Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*
- 2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*
- 3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*
- 4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*
- 5/2007: Sundt, Jann: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*
- 6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*
- 7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.
- 8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse
- 9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*
- 10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*
- 11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøvikén og Torill Valøy Gjøvikén:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lckang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfson: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo; *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikk lærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øic; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*