

Vindafjord kommune

► **VEDLEGG**

Litt om forskning frå barnehage og skule

Barnehage- og skulebruksplan

Oppdragsnr.: Dokumentnr.: Versjon: Dato:



VEDLEGG

Litt om forskning frå barnehage og skule
Oppdragsnr.: Dokumentnr.: Versjon:

Oppdragsgjevar: Vindafjord kommune

Oppdragsgjevares kontaktperson:

Rådgjevar ,

Oppdragsleiar:

Fagansvarleg:

Andre nøkkelpersonar:

Versjon	Dato	Omtale	Utarbeidd	Fagkontrollert	Godkjent
---------	------	--------	-----------	----------------	----------

Dette dokumentet er utarbeidd av Norconsult AS som del av det oppdraget som dokumentet omhandlar. Opphavsretten tilhøyrar Norconsult AS. Dokumentet må berre nyttast til det formål som går fram i oppdragsavtalen, og må ikkje kopierast eller gjerast tilgjengeleg på annan måte eller i større utstrekning enn formålet tilseier.

► Innhald

1	Barnehage	4
1.1	Sentrale føringar for barnehagesektoren	4
1.2	Barnehagestyresmakt	4
1.2.1	<i>Retten til barnehageplass</i>	4
1.3	Føresetnader for kvalitet i barnehagar	5
1.3.1	<i>Krav til fysisk kvalitet</i>	5
1.3.2	<i>Fysisk læringsmiljø i barnehage</i>	6
1.4	Kostnadsdrivarar i barnehage	6
1.4.1	<i>Potensial for rasjonell drift</i>	7
1.5	Barnehagestorleik og plassering i Vindafjord	7
1.6	Kunnskapsgrunnlag / Litt frå forskning om barnehage	8
1.6.1	<i>Pedagogisk kvalitet i barnehage</i>	8
1.6.2	<i>Type barnehage</i>	8
2	Skule:	9
2.1	Forsking på skulestorleik og skuletype	9
2.2	Innleiing	9
2.3	Kompetansesamansetning i strukturmodellar og strukturalternativ	10
2.4	Økte kompetansekrav til lærere	11
2.5	Mer spesialisert lærerutdanning reduserer fleksibiliteten for 1-10 skoler	12
2.5.1	<i>Organisering og timeplanlegging</i>	12
2.5.2	<i>Oppsummering</i>	13
2.6	Skoleutvikling og faglige fellesskap ved ulike strukturalternativer	13
2.7	Fagfornyelse med nye læreplaner stiller krav til skoleutvikling og faglige fellesskap	14
2.8	Skolekulturer preget av utvidet lærerprofesjonalitet	14
2.9	Tilrettelegging for fordypning ved større skoler	15
2.10	God ledelse sentralt for skoleutvikling	15
2.11	Oppsummering	16

1 Barnehage

1.1 Sentrale føringar for barnehagesektoren

Barnehagelova regulerer føremålet og innhaldet i barnehagane. Lova seier vidare noko om krav til godkjenning, ansvarsdelinga mellom kommune og fylkesmann, kompetansekrav, opptak, retten til barnehageplass og oppgåvene til barnehageeigar og barnehagemynde.

Forskrift om rammeplan for barnehagane sitt innhald og oppgåver utdjuar lova på fleire felt. Rammeplan for barnehagar (Kunnskapsdepartementet 2017 – KD2017) syner kva fagområde godkjente barnehagar skal arbeide med gjennom barnehageåret.

1.2 Barnehagestyresmakt

Etter barnehagelova er kommunane gitt ansvar for rettleiing og for å sjå til at barnehagane blir drivne i samsvar med gjeldande regelverk. Som barnehagestyresmakt har kommunen plikt til å føra tilsyn etter barnehagelova med dei enkelte barnehagane, både kommunale og ikkje-kommunale.

Barnehagestyresmakta har eit overordna ansvar for å sikra at barna får eit godt pedagogisk og trygt barnehagetilbod.

Kommunen skal gjennom aktiv rettleiing, godkjenning og tilsyn sjå at til både private og kommunale barnehagar blir driven i tråd med dei krava som blir stilte i barnehagelova med tilhøyrande forskrifter.

Kommunen utviklar kompetanseplanar som tar vare på både nasjonale føringar og lokale behov. Kommunen/regionen skal i søknaden orientere om korleis lokal deltaking og forankring i kommunale og ikkje-kommunale barnehagar er tatt vare på. Dei sentrale kompetansemidla skal sjåast i samanheng med lokale middel til kompetanseutvikling i sektoren.

Oppgåver:

- Formidla kunnskap om lover, forskrifter og styringsdokument
- Legga til rette for erfaringsutveksling gjennom styrarmøta
- Følge opp styrarane gjennom rettleiingssamtalar
- Utarbeide kompetanseplan som synleggjer leiing på alle nivå i barnehagen
- Følge opp kompetanseplan gjennom kurs og tilrettelegging for nettverksarbeid
- Føre tilsyn med kvar barnehage etter ein risiko analyse før tilsyn.
- Kunngjera område for tilsyn slik at barnehagane er klar over kva tilsynet går ut på.
- Samarbeide med kommunalt foreldreutval

1.2.1 Retten til barnehageplass

Retten til barnehageplass følgjer av barnehagelova § 12 a. Retten gjeld for barn som fyller eitt år seinast innan utgangen av november det året det blir søkt om barnehageplass. Retten vart sist utvida i 2017.

Dersom barnet fyller eitt år i august det året det blir søkt om plass, har barnet rett på plass innan utgangen av august. Dersom barnet fyller eitt år i september, oktober eller november det året det blir søkt, har barnet rett på plass innan utgangen av den månaden barnet vart fødd.

Kommunen har ansvar for å oppfylle retten til barnehageplass. Når kommunen legg til rette for barnehageplassar, må ein ta omsyn til befolkningsutvikling og brukarane sine ønske og behov for plassar for barn over og under tre år. Sjølv om strukturen til kommunen er inndelt i soner, er det ikkje ein garanti å få tildelt plass i den sona ein høyrer til. Tildeling av plass vil til kvar tid vera avhengig av kapasitet. Gode rutinar rundt hovudopptak, god oversikt over befolkningsutviklinga i dei ulike sonene og godt samarbeid mellom barnehagestyresmakta og barnehageeigar er viktig får å kunna sikra at ønske og behov blir tatt vare på.

Alle barnehagar i kommunen skal samarbeida om opptak av barn. Kommunen skal leggja til rette for ein samordna opptaksprosess, der det blir tatt omsyn til mangfaldet og eigenarten til barnehagane. Brukarane sine ønske og behov skal vektleggast i opptaket. Ved ein samordna opptaksprosess skal ein sikre lik behandling av barn, og av kommunale og private barnehagar.

Det er godkjent leike- og opphaldsareal (LOA) i barnehagen som styrar kor mange plassar ein barnehage kan tilby. Kommunen har det overordna ansvaret for å tilby plass til dei som ønsker det. Barnehageeigar kan tilby plass innanfor heile det godkjent leike- og opphaldsareal (LOA). Nokre barnehagar har andre kriterium for talet plassar. Dette er spesifisert i godkjenninga.

Ein barnehage åleine kan ikkje sikra berekraftig utvikling av dei enkelte lokalsamfunna. Nedlegging av arbeidsplassar og fråflytting skjer uavhengig av lokaliseringa til barnehagane. Det er offentlege og private nærings- og samfunnsstrategiar som er hovudgrunnlaget for å etablera livskraftige lokalsamfunn. Dei kommunale tenestetilboda bør som hovudregel dimensjonera etter behova for tenester i lokalsamfunna.

1.3 Føresetnader for kvalitet i barnehagar

Barnehagen si bemanninga, storleiken på barnegruppa og kompetansen til personalet er dei viktigaste strukturelle faktorane for kvaliteten på barnehagen.

Med heimel i barnehagelova § 17 vedtok stortinget 31.mai 2018 eit minimumskrav til grunnbemanning i barnehagen og ei skjerping av pedagognorma. Pedagog og bemanningsnorma stiller krav om;

- Minimum éin tilsett per tre barn under tre år, og éin tilsett per seks barn over tre år.
- Minst éin pedagogisk leiar per sju barn under tre år, og éin pedagogisk leiar per 14 barn over tre år.
- Eitt barn over pedagognorm utløyser krav om ein ny fulltidsstilling som pedagogisk leiar.
- Barn blir rekna for å vera over tre år frå og med august det året dei fyller tre år.
- Tida styraren brukar til administrasjon og leiing skal ikkje inngå i utrekning av norma for pedagogisk bemanning. Omfanget av styrarens pedagogiske og administrative oppgåver varierer ut frå faktorar som storleiken på barnehagen, arbeidsfordeling mellom styre og eigar, samansetting av barnegruppa og den samlande kompetansen til personalet.
- I barnehagar der over halvparten av barna har avtalt kortare opphaldstid enn seks timar per dag, skal ein rekne om heiltidsplassar i utrekninga av norma for pedagogisk bemanning etter andre ledd.
- Barnehagelova set krav om at styrar skal ha førskulelærarutdanning eller anna høgskuleutdanning som gir barnefagleg og pedagogisk kompetanse

1.3.1 Krav til fysisk kvalitet

Forskrift om miljø og helse i barnehagen set tydelege krav til godkjenning. Desse krava er uavhengig av alderen i bygningen, og må fortløpande vurderast og blir ført tilsyn med. Forskrift om tekniske krav til byggverk trekker opp grensa for det minimumet av eigenskapar eit byggverk må ha for å kunna oppførast

lovleg i Noreg. Ein eldre bygning har ikkje alltid krav til å tilfredsstilla TEK 17, men enkelte bygningsmessige feil og manglar kan utløyse krav om det.

Dei tekniske krava tek vare på høve som er særst viktig for det fysiske læringsmiljøet i barnehagen. I tillegg set arbeidsplassforskrifta krav til areala til dei tilsette. Krav knytt til lyd, lys, luft, ventilasjon og reinhald er av spesiell tyding både for barn og vaksne i barnehagen. Gode bygningstekniske høve som møter dagens styresmaktskrav, gir òg gode høve for pedagogisk verksemd.

I fall barnehagen manglar areal og viktige funksjonar, kan dette gå ut over dei fysiske kvalitetane. Døme på dette er;

- manglande lagerkapasitet
- lagring i gangar og rømmingsvegar
- leike- og opphaldsareal som er tatt i bruk til t.d. arbeidsrom
- HCWC tatt i bruk som lager
- lagringsmøblar i leike- og opphaldsareal
- fast inventar er ikkje trekt frå leike- og opphaldsareal.
- manglande personalfunksjonar som garderober, arbeidsrom, kopi/rekvisitalager osv.

1.3.2 Fysisk læringsmiljø i barnehage

I barnehagen er leik og læring tett knytt opp til kvardagssituasjonar. Gode rutinar og eit fysisk miljø der det er oversikt og mogleg å samarbeide gir trygge rammar for barn, foreldre og tilsette. Eit moderne og framtidsretta barnehageanlegg må i tillegg til det godkjente leike- og opphaldsarealet, ute og inne, ha støtteareal og personalareal som er dimensjonert for det talet på menneske som skal nytta seg av anlegget. I tillegg må infrastrukturen rundt barnehagen vera oversiktleg, sikker, og rett dimensjonert.

1.4 Kostnadsdrivarar i barnehage

Den største kostnadsdrivaren i barnehage er personalkostnaden. Etter at bemanningsnorma vart sett i verk har forskjellar i bemanning vorte mindre, men små barnehagar har framleis større personalutgifter enn store barnehagar. Ei hovudårsak er at små og store barnehagar har ein betydeleg forskjell i forhold til styrarressurs per årsverk.

Analysane syner at små kommunale barnehagane har over dobbelt så stor styrarressurs per årsverk, enn dei store barnehagane (små kommunale barnehagar 0,24 pr årsverk/store 0,11 per årsverk). Dei store private barnehagane har litt mindre styrarressurs per årsverk, i alle storleikskategoriar, enn kommunale barnehagar har. (kjelde: TF – rapport NR 475 2019). Det er grunn til å anta at personalutgiftene generelt vil vera lågare i ein stor barnehage, fordi ein i større grad kan planlegga bemanning i forhold til variasjonar i barnetal.

Ved bygging av nye barnehagar vil det vera potensiale for meir arealeffektive løysingar og fellesfunksjonar i større einingar enn i mindre einingar. I tillegg vil det å bygga opp infrastruktur rundt ein barnehage vera forholdsvis meir arealkrevjande i ein liten barnehage samanlikna med ein stor barnehage (med unntak av talet på parkeringsplassar).

Barnehagane i kategorien mellomstor til stor, har eit godt utgangspunkt for kostnadseffektiv drift og sterke fagmiljø. Dette er likevel avhengig av at kapasitetsutnyttinga i den enkelte barnehagen er stabil. Variasjon og nedgang i barnetal skaper behov for omorganisering av barnegrupper, endring i tal på personal og ustabile overføringar av tilskot.

1.4.1 Potensial for rasjonell drift

Det har dei siste ti åra vore ei nedgang i talet på små barnehagar og ei auke i talet på store barnehagar. Telemarkforskning gjer årleg analysar, på oppdrag for Udir, av kostnadsskilnadar i barnehage. Analysane greier ut skilnader i kostands mellom kommunar, mellom kommunale og private barnehagar og mellom små og store einingar. Telemarkforskning deler barnehagane inn i fire storleikskategoriar:

- Store barnehagar = større enn 89 plassar (alderskorrigert)¹
- Halvstore barnehagar = mellom 63-88 plassar (alderskorrigert)
- Halvsmå barnehagar = mellom 36-62 plassar (alderskorrigert)
- Små barnehagar = færre enn 36 (alderskorrigert)

Analysane syner at:

- Små barnehagar har høgare utgifter og lågare overskot.
- Dei aller største barnehagane er òg dei som har høgast overskot, dette sjølv om dei har høgare utgifter til husleige, renter og avskrivningar enn mindre barnehagar.
- Store barnehagar har ein høgare del små barn og lengre opningstider. Auka talet på små barn, gir auka tilskot.

1.5 Barnehagestorleik og plassering i Vindafjord

Type barnehage	Storleik	Privat	Kommunal	Driftstype kommunale barnehagar 2019
Store barnehager	Større enn 89 plasser	2	2	1
Halvstore barnehager	mellom 63-88 plasser		2	1
Halvsmå barnehager	mellom 36-62 plasser	1		2
Små barnehager	færre enn 36 plasser		3	3
Totalt		3	7	

Det godkjente arealet til barnehagane i Vindafjord syner at 6 av 10 barnehagar har potensiale til å være store barnehagar. I tabellen under, ser vi at av dei kommunale barnehagane i 2019, var det berre ein som hadde stort nok barnetal til å være i kategorien stor barnehage og ein i kategorien mellomstor barnehage. I 2019 dreiv 5 av 7 kommunale barnehagar som halvsmå, eller små barnehagar i høve barnetal.

Tabell 1 kapasitet i barnehagar og etterspurnad i kommunale barnehagar i 2019

¹ I staden for å rekna kostnad pr. barn utan å ta omsyn til opphaldstid eller alder, reknast kostnader pr. alderskorrigerte heiltidsplass. Til dette blir gjennomsnittet nytta frå to årsmeldingar sidan dette syner drifta gjennom eit heilt rekneskapsår. Kostnadene for rett til særskilt tilrettelegging (KOSTRA-funksjon 211), anslag på utgifter knytt til styresmaktsoppgåver m.m., lærlingar og kostnader knytt til opne barnehagar og dessutan kapitalkostnader blir trekte frå.

1.6 Kunnskapsgrunnlag / Litt frå forskning om barnehage

1.6.1 *Pedagogisk kvalitet i barnehage*

Ei organisering av samfunnet der over 90% av alle barn går i barnehage, krev at både pedagogiske, bygningsmessige og tryggleik er ivareteke.

Forskningsprosjektet GoBaN (“Gode barnehagar for barn i Noreg”) var eit resultat av Kunnskapsdepartementets ynskje om å produsera forskningsbasert kunnskap innan barnehagefeltet. GoBaN undersøkte kva som karakteriserer ein god barnehage, og kva faktorar som påverkar trivselen til barna, måloppnåing og utvikling.

Forskinga synes at kommunikasjonen mellom vaksen/barn og barn/barn har høgare kvalitet med ein barnehagelærer til stades. Når det gjeld barn mellom null og tre år synes forskinga at det er stor skilnad på interaksjonen mellom vaksne/barn og barn/barn, når det er ein pedagogisk leiar til stades og når det ikkje er det. Resultata syner at nærvær til pedagogisk leiar utgjer ein skilnad når det gjeld å være til stades med barna, å lytta og snakka med dei. Pedagogisk leiar hjelper òg barna betre å forstå språk.

Barnehagen er ei viktig arena for sosial utjamning og inkludering. Det er derfor av stor tyding at barnehagebygningane tilfredsstillar dei krav rammeplanen sett til eit fysisk læringsmiljø som skal sikra progresjon i utvikling for alle barn. I denne samanhengen er krav til universell utforming av vesentleg tyding. Både barn og foreldre skal møta eit barnehageanlegg som ikkje avgrensar moglegheita deira til å delta og meistra på lik linje med andre.

1.6.2 *Type barnehage*

I takt med den store barnehageutbygginga på 2000- talet, har det vakse fram ulike typar barnehagar. Vi skil dei grovt frå kvarandre som avdelingsbarnehagar, sonebarnehagar og basebarnehagar. Innanfor dei tre typane, finst det ulike variantar, men type barnehagen avgjer korleis den daglege organiseringa går føre seg. Ved dimensjonering av areal er det viktig å vurdere kva type barnehage det skal planleggast for.

Resultat frå GoBaN syner at dei «tradisjonelle barnehagane» er betre på rom og møblering, hjelp til å forstå språk, tryggleik og tilsyn, interaksjon mellom vaksen/barn og barn/barn og frileik. Det betyr ikkje at barnehagelærarane i basebarnehagar er dårlegare, men skilnadene går på organisering og moglegheita til å ha ein interaksjon med barna til kvar tid. Barn i basebarnehagar har færre sjansar til kontakt med ein barnehagelærer.

Det finst ingen eintydige forskingsresultat som seier kva som er ein gunstig barnehagestorleik for kvalitet i barnehagen. Truleg spelar ikkje storleiken stor rolle i seg sjølv, men heng saman med andre strukturelle faktorar som organisering, leiing, eigarskap, fysisk utforming, kompetanse m.m. Erfaringar frå Trondheim tilseier at det ideelle talet på barn i ein barnehage er rundt 60 til 80 barn, der planløysinga blir lagd til rette for fleksible areal.

Storleik på bemanning er av tyding for å kunna bygga eit fagmiljø internt i barnehagen. I mindre barnehagar kan fagmiljøa bli sårbare. Barnehagar med variabelt barnetal, har varierende bemanningsbehov. Dette kan over tid, gi utfordringar i å rekruttera kompetent bemanning. Kompetanseheving på tvers av barnehagar og eigarform i ein kommune, vil uavhengig av barnehagestorleik vera eit godt grep med tanke på utviklinga på barnehageområde.

2 Skule:

2.1 Forsking på skulestorleik og skuletype

Dette kapitelet er tufta på Norconsult avdeling skule og barnehage sin gjennomgang av relevant forskning utført i 2019 og 2020. Det er rådgjevar Martin Mathisen som har forfatta samandraga. Dette er teke med i denne planen fordi skulestorleik og skuletype er eit sentralt tema i strukturløysingar og strukturkonsept i planen.

Denne delen av vedlegget er skriva på bokmål.

2.2 Innleiing

«....Det er svært begrenset med norske studier som har valg av skuletype eller skulestørrelse som hovedefokus. Skolen er en kompleks organisasjon med en rekke faktorer som spiller inn på elevens utbytte av skolegangen både sosialt og faglig. Flere studier ser imidlertid på skulestørrelse og skuletype som noen av flere faktorer som kan forklare variasjoner i ulike resultatmål som for eksempel mobbing, eksamensresultater, resultater på nasjonale prøver og motivasjon. Andre variabler enn skulestørrelse og skuletype som kan være med å forklare ulike resultatmål i skolen er også svært viktige, men hører til en mer generell diskusjon om kvalitet i skolen som drøftes mer i kapitlene om skuleutvikling.

Basert på en rekke norske studier er det begrenset grunnlag for å hevde at skulestørrelse isolert sett er avgjørende for elevens psykososiale forhold og faglige resultater. (Bakken og Seippel 2012, Bakken og Elstad 2012, Opheim et al. 2013, Steffensen et al. 2017, Olweus og Solberg 2006, Udir 2018a, basert på Wendelborg et al. 2018). For skuletype kan det tyde ungdomsskuleelever i større grad enn barneskuleelever oppnår fordeler med å gå på kombinerte skoler sammenlignet med rene barne- og ungdomsskoler (Lødding og Vibe 2010, Bonesrønning og Iversen 2010, Grøgaard, Helland og Lauglo 2008, Opheim et al. 2010). Studier kan vise til bedre resultater på nasjonale prøver, motivasjon og læringsmiljø på de rene barneskulene. Det er også verdt å legge merke til en studie om mobbing fra 2010 som viser at andelen av elever som mobber andre, er betydelig lavere på barneskoler enn på 1-10 skoler og ungdomsskoler (Lødding og Vibe 2010: side 11 og 75).

For ungdomstrinnet viser enkelte studier til små og lite signifikante forskjeller mellom ulike skuletyper og er forsiktige i konklusjonene, mens andre studier viser til høyere prestasjoner og positiv prestasjonsutvikling ved kombinerte skoler.

For internasjonale studier er det store forskjeller mellom kva som regnes som små, mellomstore og store skoler mellom norske forhold og internasjonale forhold, og mellom grunnskoler og videregående skoler. Dette fører til at man ikke nødvendigvis kan overføre funn fra store internasjonale undersøkelser direkte til norske forhold.

Ifølge en svensk forskningsgjennomgang (Adolfsson 2014) kan man ikke entydig fastslå at skulestørrelse har betydning for elevenes skoleprestasjoner. Man kan konstatere at det er veldig få studier som slår fast at elevens skoleprestasjoner gagnes av store skuleenheter (over 800 elever), og særlig ikke for de yngste elevene. Elevgrupper som i utgangspunktet har dårligere forutsetninger (lav sosioøkonomisk status eller utenlandsk bakgrunn) gagnes i større grad av å være på mindre skoler (under 2-300 elever). Ut fra den samme forskningsgjennomgangen kan man si at skulestørrelsen kan ha en viss påvirkning på elevenes sosiale situasjon. Flere studier tenderer til at på et generelt plan gagnes elevenes nærvær, grad av skuleavhopp, følelse av tilhørighet og delaktighet, engasjement for skulearbeidet på de mindre skolene. Det samme gjelder foreldrenes engasjement og opplevelse av innflytelse. Det er imidlertid viktig å være bevisst

på at man snakker om små og mellomstore skoler i norsk målestokk når man vurderer fremtidens skolestruktur i Vindafjord.

Jevnt over blir andre forhold ved skolene, især læringsmiljø og sosioøkonomisk bakgrunn trukket frem som faktorer som har langt større påvirkning på elevers faglige og sosiale utbytte av skoletiden. For vurderinger av fremtidig skolestruktur ved vil det derfor være relevant å drøfte rundt hvordan de ulike strukturalternativene kan legge til rette for systematisk og godt arbeid med læringsmiljøer og innholdskvaliteter i skolen gjennom skoleutvikling, noe som drøftes mer i de neste kapitlene.

Den profilerte utdanningsforskeren John Hattie ser også på skolestørrelse i Synlig læring (2013), en sammenfatting av mer enn 800 metastudier, på kva som har effekt på elevenes læring. Også Hattie tar tydelige forbehold knyttet til generalisering av funnene fra disse metastudiene:

De fleste av funnene fra metaanalysene ble avledet fra studier som er utført i engelsktalende, høyt utviklede land (spesielt, men ikke utelukkende i USA). Vi bør ikke generalisere funnene fra disse metaanalysene til å gjelde for ikke-engelsktalende eller lavt utviklede land (Hattie 2013, side 40).

Skolestørrelse som påvirkning har ut fra Hatties arbeid en effektstørrelse på $d=0,43$, noe som betyr at skolestørrelse har effekt på elevenes læring ut fra en standard om at effekter over 0,40 er verdt å ha (Hattie 2013, side 45). Det må presiseres at grunnlaget for effektstørrelsen i hovedsak er studier knyttet til videregående skoler i engelskspråklige land med en forståelse av mellomstore skoler som 600-900 elever når man ser på kva Hattie viser til om skolestørrelse i sin oppsummering:

Stekelenburg (1991) hevdet at store skoler kan være dyre å drifte, men de læreplanmessige fordelene ved store skoler reduseres når elevtallet blir vesentlig høyere enn 800. Han mente at den optimale skolestørrelsen var på omtrent 800 elever, og hevdet at «jo mindre den videregående skolen er, desto mer ser det ut til at det å øke antall registrerte elever korrelerer positivt med høyere testresultater. Konsolidering av svært små (videregående) skoler kan være viktigere enn konsolidering av store skoler» (Stekelenburg (1991) i Hattie 2013, side 132).

Det hevdes altså at det er en «optimal» skolestørrelse – og for stor eller for liten kan redusere skolens effektivitet (Hattie 2013, side 133).

Jo mer ressurssterkt elevkullet er, desto større er den optimale størrelsen – og jo høyere andel av minoritetselever, desto mindre er den optimale størrelsen (Howley og Bicek 1999; Lee og Smith 1997 i Hattie 2013:133.)

2.3 Kompetansesamansetning i strukturmodellar og strukturalternativ

Det er mange meninger om hvordan man skal oppnå en best mulig skole for fremtiden. Det norske skoleverket har vært preget av en sterk reformiver gjennom blant annet tre nye læreplaner i løpet av de siste tiårene. Også de siste årene bærer preg av ønsket om å utvikle skolen gjennom en rekke handlingsplaner, strategier og en fornyelse av dagens læreplan, Kunnskapsløftet fra 2006. I tillegg ser man en tydelig dreining mot mer spesialisering både knyttet til fag og alderstrinn som markerer en retning for grunnskoler som det kan være relevant å se på i vurdering av skolestruktur for fremtiden.

Det vil derfor også være aktuelt å se nærmere på hvordan innholdet i ulike nasjonale føringer kan være aktuelt når man skal vurdere hvilken skolestruktur man skal planlegge for fremtidens elever i Vindafjord kommune.

2.4 Økte kompetansekrav til lærere

De senere år har det kommet nasjonale føringer rettet læreres formelle kompetanse. Strategier som Lærerløftet (Kunnskapsdepartementet 2014) og Kompetanse for kvalitet (Kunnskapsdepartementet 2015) følger opp innføringen av kompetansekrav i form av studiepoeng for å undervise i ulike fag både i barne- og ungdomsskolen. Disse kravene har også ført til en massiv etter- og videreutdanning av lærere de senere år, noe som også er en del av strategien Kompetanse for kvalitet (Kunnskapsdepartementet 2015).

Der enkelte kompetansekrav tidligere gjaldt for ansettelser av lærere, ble disse ytterligere skjerpet i 2012 da Stortinget vedtok at undervisningspersonale som hovedregel skal ha relevant kompetanse i det faget han eller hun skal undervise i (Utdanningsdirektoratet 2017). Disse kravene ble endret i 2015 og medførte blant annet at kompetansekravene som utgangspunkt skulle gjelde for alle fast ansatte lærere, uansett utdanningstidspunkt. (Utdanningsdirektoratet 2017).

For ungdomstrinnet er det nå krav om minst 30 studiepoeng på barnetrinnet og 60 studiepoeng på ungdomstrinnet for å undervise i fag som matematikk, ulike varianter av norsk og engelsk, samt samisk. Til undervisning i øvrige fag ved ungdomsskolen med unntak av valgfag, arbeidslivsfag og utdanningsvalg er det nå et krav om minst 30 studiepoeng som er relevante for faget. For andre fag på barnetrinnet er det ikke krav til relevante studiepoeng.

Lærere som er utdannet fra tidligere allmennlærerutdanning eller hadde tilfredsstillende kompetanse etter krav for ansettelse før 01.01.2014 har dispensasjon fra disse kravene i basisfagene frem til 01.08.2025. For undervisning i øvrige fag på ungdomstrinnet gjelder ikke kravene om minst 30 relevante studiepoeng for den samme gruppen lærere (Lovdata 2019).

Tidligere ble en stor del av grunnskolelærere utdannet som allmennlærere med mulighet til å undervise i alle fag fra 1.-10.trinn. Selv om man naturlig nok også da ønsket spredning i kompetanse og undervisningsfag i kollegiet ved de ulike skolene, var ikke sammensetning av kompetanse like styrende som den vil bli nå.

Sammensetninger av undervisningsfag vil med dette kunne bli mer styrende ved ansettelsesprosesser og organisering av ulike team på skolen. Ved skoler med færre paralleller vil sammensetninger av lærerkompetanse kunne bli mer krevende kabaler da man ikke nødvendigvis lenger har «allmennlæreren» som kan undervise i en rekke forskjellige fag for «sin» klasse. Dette gjelder spesielt ved ungdomsskoler der man nå har krav til 60 studiepoeng i norsk, samisk, engelsk og matematikk og 30 studiepoeng i øvrige fag. Ved et større lærerkollegium vil man som skole få større fleksibilitet og bedre mulighet til å bygge opp faglige fellesskap, samt til å oppfylle krav om faglig fordypning også i mindre fag slik som eksempelvis praktisk-estetiske fag, kunnskapsfag og fremmedspråk. Et resultat av denne dreiningen kan være at man må ansette faglærere i deltidsstillinger og at kanskje enkelte lærere må undervise ved flere skoler hvis det er små ungdomstrinn.

Disse nye lovkravene om kompetanse hos lærerne, samt lærerutdanningens organisering dreier altså lærernes kompetanse i retning faglærere, og mindre i retning allmennlæreren. På en 1-10 skole ville den «gamle allmennlæreren» kunne gått inn flere plasser i et helhetlig læringsløp, men den «nye faglæreren» vil passe godt i en sterk fagseksjon. Skoler velger å organisere seg på ulikt vis og man kan se at det er ulike tilnærminger til bredde eller dybde i kompetansen fra skole til skole allerede i dag, uavhengig om det er ren barneskole/ ungdomsskole eller 1-10 skole. Generelt kan organisering rettet mot større grad av faglærere være mer hensiktsmessig på en ren ungdomsskole fordi det kan være mer krevende å samarbeide i et helhetlig sammenhengende læringsløp på tvers av mange årstrinn i en hektisk skolehverdag. Dersom man organiserer seg med sterke fagseksjoner på en 1-10 skole, vil også fleksibiliteten ved bruk av allmennlæreren kunne reduseres kraftig.

2.5 Mer spesialisert lærerutdanning reduserer fleksibiliteten for 1-10 skoler

Det vil også være relevant å kjenne til at en av de viktigste satsningene i strategien Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen (2014) var omgjøring av grunnskolelærerutdanningen. Tidligere ble grunnskolelærerstudenter utdannet som allmennlærere på bachelornivå som i prinsippet kunne undervise i alle fag fra 1. til 10. trinn. Det bør imidlertid presiseres at man også i tidligere lærerutdanninger fordypet seg i flere grunnskolefag. Med skjerpede kompetansekrav til undervisning i både barne- og ungdomsskolen og et sentralt ønske om en forbedret lærerutdanning er i dag grunnskolelærerutdanningen innført som to femårige masterutdanninger – grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. Innenfor disse hovedretningene velger studentene også faglig fordypning. (regjeringen.no 2016)

Fagfornyelsen legger opp til en tydelig progresjon i elevens læring innenfor fagene. På en 1-10 skole kan det være lettere å se hele læringsløpet under ett. Overgangene mellom barneskolen og ungdomsskolen kan være bedre sikret i et helhetlig system ved at det ligger til rette for god informasjonsflyt, avklaring av faglige forventninger og pedagogiske drøftinger på tvers av skoletypene. Det vil på denne måten være mulig å se en rød tråd i undervisningen gjennom hele skoleløpet. Dette krever imidlertid en overordnet tanke i skolens utviklingsarbeid. Likevel er det mulig fallgruve være at det utvikler seg «en skole i skolen» ved at det til tross for samlokalisering stort sett er de samme lærerne på samme avdeling og lager egne varianter innen skolens rammer. Men, dersom skolen har en tydelig utviklingsretning og en type organisering med rulling av lærere på trinn og har et fungerende kollektivt lærende fellesskap i personalet, kan en organisering med 1-10 skole gi gode muligheter for et helhetlig læringsforløp for elevene. Med ny lærerutdanning rettet mot hhv. 1.-7. trinn og 5.-10. trinn vil imidlertid mulighetene for å undervise ved flere trinn i læringsløpet på tvers av barne- og ungdomsskolen reduseres i forhold til tidligere hvor allmennlæreren i prinsippet kunne undervise i alle fag fra 1. til 10. trinn.

Det bør også pekes på at hvis kombinerte skoler også får inn elever fra andre skoler på ungdomstrinnet, vil imidlertid argumentene med helhetlig blikk på læringsløpet og det å se hele barnet i hele utviklingsløpet svekkes noe. Samtidig er det verdt å reflektere rundt om det å få inn elever med erfaringer fra andre barneskoler også kan virke positivt på skolen og læringsmiljøet på ungdomstrinnet.

2.5.1 Organisering og timeplanlegging

Likevel er det viktig å presisere at forholdene over også baserer seg på timeplantekniske løsninger og hvordan skolene organiserer opplæring, for eksempel med bruk av fagdager. Det er komplekse sammenhenger mellom stillingsstørrelse, omfang av ulike undervisningsfag, organisering av skoledagene og sammensetning av lærerkompetanse i lærerstaben.

Ut fra disse forholdene vil det være lite nyansert å hevde at store skoler automatisk gir sterke fagseksjoner eller fører til godt faglig samarbeid, men med grundig og gjennomtenkt planlegging vil man ved en større skole kunne ha større fleksibilitet og bedre muligheter for faglig samarbeid.

«Et lag rundt læreren» - andre yrkesgrupper i skolen

For andre yrkesgrupper i skolen slik som for eksempel spesialpedagoger, miljøterapeuter og helsefaglige arbeidere vil det være relevant å se nærmere på Stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019–2020)). Kunnskapsgrunnlaget for meldingen baserer seg særlig på rapportene Inkluderende fellesskap for barn og unge fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl-rapporten) og NOU 2019: 3 Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp fra Stoltenberg-utvalget. (Meld. St. 6 (2019–2020))

Stortingsmeldingen trekker frem at, med unntak av helsesykepleier, andre yrkesgruppers rolle i skolen ikke er omtalt i lov eller forskrift, slik som for pedagogisk personale. Videre drøftes det hvordan dette kan føre til ulike konsekvenser, for eksempel om at kompetansen til andre yrkesgrupper ikke utnyttes på best mulig måte. Helsestasjon- og skolehelsetjenesten er imidlertid lovregulert og skal ifølge normtall være 1 helsesøster per 550 elever. (Helsedirektoratet 2019)

Begge har kontortid på skolen 3 ½ dag i uken hver. På en eventuell sammenslått skole vil det være to helsesykepleiere tilknyttet skolen. Tilbudet til elevene vil samlet bli større enn minstekravet på en stilling til 550 elever.

I Stortingsmeldingen vises det også til kunnskapsoversikten «et lag rundt læreren» fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i 2014. Funnene tilsier at skolene og elevene vil ha nytte av flere yrkesgrupper forutsatt at skolene er godt kjent med kompetansen i personalet og har en plan for hvordan den kan utnyttes til det beste for elevene (Borg et al. 2014.).

Det vil være relevant med noen generelle betraktninger rundt hvordan større skoler kan gi større muligheter for å styrke dette «laget rundt læreren» som det vises til over. Ved større skoler vil man kunne få større ressurser totalt slik at man kan få bedre muligheter til å engasjere andre yrkesgrupper i større stillinger. På denne måten vil man kunne legge til rette for et målrettet samarbeid og for at man kan bli bedre kjent hvordan kompetansen til andre yrkesgrupper kan utnyttes til det beste for elevene slik det vises til i kunnskapsoversikten. Dette blir spesielt aktuelt med tanke på at stillingene ikke er lovregulert.

Størrelsen på skolen vil nok være mer viktig enn at det er 1-10 organisering. Likevel kan en forestille seg at det å ha en helsesykepleier eller en sosionom på en 1-10 skole, vil være en fordel med tanke på å se hele barnet i hele utviklingsløpet. Selv om dekningen av andre yrkesgrupper per elev antageligvis vil være lik ved ulike skolestørrelser, vil tilgjengeligheten kunne være bedre for de elevene som trenger ekstra oppfølging i perioder. Ved større skoler vil elevene antageligvis i mindre grad vil møte beskjeder om at «helsesykepleier eller miljøterapeut er ikke til stede mandag, torsdag og fredag» hvis ikke stillinger er delt på flere skoler. Det bør understrekes at dette er snakk om ressursprosjekt og at det er vanskelig å hevde noe bastant når man snakker flere stillinger som ikke er lovregulert.

2.5.2 Oppsummering

Økte kompetansekrav til undervisning i grunnskolen vil kunne gjøre det vanskelig å dekke alle fagområder, kanskje spesielt innenfor de mindre fagene, ved mindre skoler. Ved større skoler vil det i prinsippet kunne være enklere å få mer fleksibilitet og spesialisering i lærerkollegiet. For 1-10 skoler fører kompetansekrav og spesialisert lærerutdanning rett mot bestemte alderstrinn at noe fleksibiliteten i bruk av lærerressurser forsvinner.

Det bør understrekes at timeplanlegging er en kompleks oppgave med mange faktorer som spiller inn både for større og mindre skoler. For andre yrkesgrupper i skolen som ikke er lovregulert, kan større skoler ha mer ressurser til å ha flere yrkesgrupper i større stillinger. På denne måten vil man kunne styrke «laget rundt læreren» til elevenes beste.

2.6 Skoleutvikling og faglige fellesskap ved ulike strukturalternativer

Uavhengig av hvilket strukturalternativ som blir valgt for fremtidens skole vil arbeid med skoleutvikling i form av systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i skolen med mål om å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt, være aktuelt. (OECD som sitert i Dalin, 1986 s. 36).

Som man kan se av tidligere gjennomgåtte forskningsrapporter i kapittel 2 blir læringsmiljø ofte trukket frem som en sentral forklaring for gode faglige og sosiale resultater. Det er derfor aktuelt å se nærmere på

hvordan ulike skolestørrelser og skoletyper kan påvirke grunnlaget for arbeid med skoleutvikling og ønsket om å skape en best mulig skole med gode og trygge læringsmiljøer for elevene i fremtiden.

2.7 Fagfornyelse med nye læreplaner stiller krav til skoleutvikling og faglige fellesskap

Et tydelig eksempel på behovet for arbeid med skoleutvikling i disse dager finner man i Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen legger grunnlaget for fagfornyelsen og nye læreplaner som skal tas i bruk allerede fra høsten 2020. Hovedtrekkene i de nye læreplanene handler om dybdelæring, tverrfaglighet, relevans for fremtiden, mindre overlapp mellom kompetansemål i ulike fag gjennom opprydding og reduksjon i dagens kompetansemål samt bedre sammenheng i fagene (Udir 2018). De tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og livsmestring står sentralt.

For å implementere nye læreplaner i opplæringen trekkes samarbeid i gode faglige fellesskap og skolekulturer frem som en del av flere faktorer for å lykkes slik det vises til i både Stortingsmeldingen og i strategien Læringsløftet:

Lærernes og skolenes arbeid retter seg ikke bare mot undervisningen og elevene i klasserommet. Kvaliteten på opplæringen og utviklingen som skjer i klasserommet, er avhengig av en kollektiv forståelse og tolkning av læreplanverket og av det samfunnsoppdraget som skolen forvalter. Planlegging i faglige fellesskap på skolene er et ledd i å kvalitetssikre opplæringen og bidrar også til bedre sammenheng i opplæringen mellom ulike trinn og ulike fag. Felles prosesser på skolene bidrar til å utvikle en felles forståelse og tolkning av læreplanene, og til at profesjonen sammen utvikler og forvalter et felles fagspråk og begrepsapparat. (Meld. St. 28 (2015–2016))

Store deler av lærernes arbeid utføres i klasserommet, uten kollegaer eller andre som bidrar i opplæringen. Det er viktig at lærerne samarbeider og reflekterer over egen praksis. Læreres profesjonelle utvikling styrkes gjennom godt samarbeid i lærerkollegiet og i nettverk med lærere fra andre skoler. Forskning viser at lærere som samarbeider om undervisningen og som deler erfaringer, gjerne får engasjerte elever med gode resultater. (Kunnskapsdepartementet 2014: side 25)

2.8 Skolekulturer preget av utvidet lærerprofesjonalitet

For at man skal kunne lykkes i å skape endringer i skolen, kan man ut fra teorier om skoleutvikling, si at man trenger en aktørberedskap hos skolene som er avhengig av såkalt utvidet lærerprofesjonalitet som preges av fokus på skolen som organisasjon, framtidsorientering, fleksibilitet, samarbeid og generelt et «løftet blikk» på opplæringsansvaret (Hoyles som sitert i Berg 1999, s.112). Denne type tilnærming til lærervirket refereres det til både i Stortingsmelding 28 og Lærerløftet slik det er vist tidligere med blant annet formuleringer om kollektiv forståelse og tolkning av læreplanverket og det samfunnsoppdraget som skolen forvalter, om samarbeid og om refleksjon over egen praksis. Satsningsområdene for Vindafjord kommune gjennom utviklingsplanen for 2020-2022 gjennom strategien «kontinuerlig forbedring av praksis» er et godt eksempel på tilnærminger til lærerrollen som krever en slik type utvidet lærerprofesjonalitet.

Ut fra disse grunntankene kan man si at man ønsker å utvikle skolekulturer forstått som lærende organisasjoner i tråd med organisasjonsteoretikeren Peter Senge sine definisjoner:

Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge 1991, side 9).

For å utvikle denne type skolekulturer kan skolestørrelse og skoletyper tenkes å ha en påvirkning under rette omstendigheter.

2.9 Tilrettelegging for fordypning ved større skoler

Skolekulturer preget av utvidet lærerprofesjonalitet vektlegger, slik det har vært nevnt flere ganger, kollegiale samtaler der lærere tar en del av, diskuterer og utvikler sin og andres undervisningsmetodikk (Hattie og Resnick i Adolfsson 2014, (Meld. St. 28 (2015–2016))). Adolfsson (2014) drøfter hvordan man ved svært små skoler vil kunne ha vanskeligheter med å utvikle denne type skolekulturer da kollegiet vil kunne være mindre dynamisk og mangle en «kritisk masse» (Adolfsson 2014, side 26).

Hvis det er få lærere knyttet til de ulike fagene og mulige deltidsstillinger i mindre fag, kan også samarbeidet ved mindre skoler være mer sårbart ved at man har færre lærere å spille på i det daglige arbeidet. Hvis lærere også må tilhøre et større antall forskjellige faglige fellesskap på tvers av trinn ved mindre skoler, kan dette i noen grad tenkes å hemme mulighetene til å fordype seg i arbeidet med planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen som skal forberede elevene på fremtidens utfordringer.

De samme prinsippene vil også kunne gjelde for mer fagovergripende temaer for skoleutvikling. Ved større kollegium vil man kunne ha mulighet til at grupper av lærere i større grad kan konsentrere seg om å fordype seg i og følge opp ulike prosjekter, fremfor at man til enhver tid må være med på «litt av alt» i en travel skolehverdag.

For størrelse på skoler og grunnlag for tett, meningsfullt samarbeid mellom lærere vil det være vanskelig å konkludere. Som Adolfson (2014) sier, har flere forskere forsøkt seg på å definere den optimale skolestørrelsen, men sjeldent har man klart å presentere konkrete størrelser da det er alt *for mange andre* faktorer som påvirker kvalitet i skolen slik det allerede er vist til en rekke ganger i løpet av rapporten (Adolfson 2014, side 24). For å utvikle gode faglige fellesskap vil det også være en rekke faktorer som påvirker grunnlaget for samarbeid. Ved svært store skoler vil det kunne bli veldig mange lærere knyttet til ulike fag/trinn/utviklingsområder. Det kan vanskeliggjøre det å finne plass til jevnt samarbeid i en travel, skolehverdag styrt av komplekse timeplaner og begrenset bundet tid til tilstedeværelse på arbeidsplassen utover undervisning. Det bør derfor vurderes grundig rundt kva som er den optimale størrelse på ulike samarbeidsteam for å få til godt, forpliktende samarbeid og for å unngå at det i praksis vil kunne bli «team i teamene» slik at mulige fordeler med et større kollegium svekkes.

Med Fagfornyelsen legges det også opp til bedre sammenheng i og mellom fagene og tverrfaglige temaer. Det kan derfor også tenkes at mindre skoler hvor lærere underviser i flere fag har en fordel når det kommer til å se fagene i en naturlig sammenheng.

2.10 God ledelse sentralt for skoleutvikling

Selv om det naturlig nok vil være flere personer å spille på i utviklingsarbeidet ved en stor skole, er likevel ingen automatikk i at større skoler i seg selv fører til denne type skolekultur. Forskning innenfor skoleutvikling er derimot klinkende klar når det kommer til behov for velfungerende og systematisk pedagogisk ledelse for å oppnå skoleutvikling og lærende organisasjoner (Hargreaves & Fink, 2008; Fullan, 2007; Louis, 2010).

Ved større skoler vil det være mer ressurser til skoleledelse og det kan være grunn til å tro at også ledelsen i større grad vil kunne følge opp og spesialisere seg innenfor mer avgrensede ansvarsområder. Samtidig kan det være grunn til å tenke at skoleledelsen i større grad vil kunne få et bedre overblikk over hele den pedagogiske virksomheten og være tettere på elever, foreldre og lærere ved mindre skoler (Adolfsson 2014, side 26). Også ved 1-10 skoler vil skolens ledelse kunne ha et helhetlig blikk på et sammenhengende læringsløp. Samtidig vil det kunne kreve et spenn i kompetansen i ledelsen fra småskolepedagogikk og begynneropplæring til eksamenskrav på 10.trinn. 1-10 skole forutsetter bred kompetanse i ledelsen og deres støttefunksjoner.

2.11 Oppsummering

Det bør sies at spørsmålene om hvor «overganger» mellom små og store skoler går er utydelige når det er snakk om faglige fellesskap og skoleutvikling. Ut fra tidlige resonnementer knyttet til blant annet organisering og timeplanlegging, vil det være vanskelig å kunne hevde hardnakket at alternativer med mindre skoler vil bli så små at det vil være vesentlige ulemper for å få til skoleutvikling og robuste faglige fellesskap, eller at man i praksis vil klare å få til kontinuitet i det daglige samarbeidet og i skoleutviklingsarbeidet i en travel skolehverdag hvis teamene blir veldig store. Det vil kunne være flere fagpersoner som kan bidra i fellesskapet og organisasjonen vil kunne være mindre sårbar i alternativet med en samlet, større skole.

Uavhengig av fremtidig valg av skolestørrelse og skoletyper, vil en aktiv, pedagogisk ledelse spille en avgjørende rolle i arbeidet med skoleutvikling.