

LUNA

Sara Einbu Teigen

Bacheloroppgave

Tilpasset opplæring i et aldersblanda fellesskap

Adapted education in multi-aged classes

Grunnskolelærerutdanningen 1-7, samlingsbasert

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Tilpasset opplæring i et aldersblanda fellesskap	
Forfatter: Sara Einbu Teigen	
År 2017	Sider 35
Emneord: Tilpasset opplæring, fådelt skole, aldersblanding	
Sammendrag: <p>I denne oppgaven har jeg gjennom kvalitativ forskning, forsøkt å svare på problemstillingen min: ”Hvordan sikrer lærerne tilpasset opplæring i aldersblanda klasser?”. Gjennom intervju og observasjon av tre lærere i 1.-4.-klasse, har jeg samlet mye empiri til oppgaven. I oppgaven presenterer jeg relevant teori om tilpasset opplæring og fådelt skole. Jeg ser på funnene mine og drøfter de opp mot teorien. Funnene mine viser at på denne skolen gir tilpasset opplæring til elevene gjennom et godt klassemiljø, fokus på god læringsdialog og variasjon i undervisningsformer. Forskingen min viser at fordelene av å være aldersblanda, var svært mange flere enn utfordringene. Jeg konkluderer med at elevene får tilstrekkelig tilpasset opplæring i aldersblanda klasser.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Adapted education in multi-aged classes	
Author: Sara Einbu Teigen	
Year 2017	Pages 35
Keyword: Adapted education, multi-aged classes	
Summary: In this assignment I have through qualitative research attempted to answer my question: "How do teachers ensure adapted education in multi-aged classes?" Through interview and observation of three teachers in the 1st to 4th grade, I have gathered a lot of empirical work for the assignment. In the thesis I present relevant theory of adapted education and multi-aged classes. My findings show that at this school, adapted education provides students with a good classroom environment, focus on good learning dialogue and variety in teaching methods. My research shows that the benefits of being in multi-aged classes were very many more than the challenges. I conclude that the students get adequately adapted education in multi-aged classes.	

Forord

Tilpasset opplæring er noe jeg har interessert meg for siden jeg startet på lærerstudiet. Lærere har et stort ansvar som skal nå til hver enkelt elev og tilpasse deres nivå. Men hvordan er det når du skal tilpasse opplæringen til elever fra flere årskull? Jeg har vært så heldig å være vikar på en fådelt skole i mange år allerede, og det var der interessen min for aldersblanda klasser startet. Flertallet av personer jeg snakker med, er negative til fådelt skoler. I bygda der den fådelt skolen jeg har vært vikar på, har det de siste årene vært en diskusjon om å slå sammen med en annen skole. Dersom de slår sammen skolene betyr det at noen elever må ta buss i én (!) time for å komme seg *til* skolen. Diskusjonen går på om elevene får tilstrekkelig faglig og sosial utvikling eller ikke. I denne oppgaven skal jeg forsøke å finne et svar på dette, der jeg fokuserer på tilpasset opplæring.

Jeg vil takke mine tre informanter for all hjelp. De har vært svært behjelpelige og latt meg observere og intervjuer de. Takket være informantene mine har jeg fått samlet inn så mye empiri jeg måtte trenge, for å skrive en god oppgave.

Jeg vil også takke min kjære samboer, Pål, som har vært støttende og tålmodig gjennom denne prosessen. Jeg vil også takke flere av mine medstudenter, som har vært gode støttespillere gjennom denne prosessen. Det er godt å dele frustrasjon og spørsmål med noen i samme situasjon.

Jeg håper du som leser oppgaven finner temaet like engasjerende som meg, og at det kan gi deg noen nyttige perspektiver på aldersblanding i skolen. Oppgaven har gitt meg nye perspektiver på aldersblanding og jeg sitter igjen med mye nyttig kunnskap til min hverdag som lærer, forhåpentligvis på en fådelt skole.

Sara Einbu Teigen

Lora, 1. juni 2017.

Innhold

1. Innledning	7
1.1 Valg av tema.....	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Oppgavens struktur.....	8
2. Teoretisk forankring	9
2.1 Tidligere forskning.....	9
2.2 Tilpasset opplæring	10
2.3 Sosiokulturell læringsteori	11
2.4 Fådelte skole	12
2.4.1 Fordeler ved en fådelte skole	12
2.4.2 Utfordringer ved en fådelte skole.....	13
3. Forskningsmetode	15
3.1 Observasjon	15
3.2 Intervju.....	16
4. Presentasjon av funn og drøfting	17
4.1 Forståelsen av begrepet "tilpasset opplæring"	17
4.2 Klassemiljø	18
4.3 Læringsdialog	20
4.4 Undervisningsform.....	23
5. Avslutning	26
Litteraturliste	28
Vedlegg 1 – Observasjonsnotat	30
Vedlegg 2 – Intervjuguide	32
Vedlegg 3	33

1. Innledning

1.1 Valg av tema

I denne oppgaven skal jeg se hvordan undervisning i aldersblanda klasser foregår, og hvordan læreren sikrer tilpasset opplæring i disse klassene. Oppgaven er basert på intervju og observasjon av tre lærere i aldersblanda klasser fra 1.-4. trinn. Når jeg skulle velge tema til denne oppgaven, ønsket jeg å velge et tema som var personlig engasjerende og som skapte en motivasjon til å finne svar på problemstillingen. Jeg har selv en del erfaring fra fådelte skoler, og det er en stor sjans for at jeg kommer til å jobbe på en. Formålet med denne oppgaven ble derfor å tilegne meg kunnskap som blir relevant for min jobb som lærer.

Elevenes rett til tilpasset opplæring er forankret i opplæringslova §1-3: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven” (Opplæringsloven, 2017). Det er du som lærer som sitter med ansvaret for å kjenne hver enkelt elev sitt potensial og deres mulighet for utvikling. I en vanlig (aldershomogen) klasse er det ofte store forskjeller på kompetansenivået til de ulike elevene, slik at det kan være en utfordring å gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev. I aldersblanda klasser, er det enda større forskjeller på kompetansenivå, og man kan derfor tenke seg at det blir enda større utfordring å gi tilpasset opplæring. Det er mye diskutert om fådelte skoler er en pedagogisk fordel for elevene, eller en ulempe. Får elevene tilstrekkelig tilpasset opplæring i aldersblanda klasser? I denne oppgaven skal jeg gjøre et forsøk på å finne et svar på dette.

Jeg ønsket å undersøke hvordan aldersblanding fungerte i de minste trinnene, og valgte derfor 1.-4. trinn. Førsteklassingene er ikke mer enn 5-6 år når de starter på skolen, og det å skulle starte på skolen kan for mange være skremmende. Er det da en fordel eller ulempe å settes sammen i en klasse med eldre elever? Og får de eldste nok utfordringer i undervisningen? De første årene på skolen legger grunnlaget for hele utdanningsforløpet til elevene. Hvordan kan jeg som lærer gi elevene i aldersblanda klasser tilpasset opplæring, slik at de har best mulig grunnlag for videre utdanningsforløp?

1.2 Problemstilling

Problemstillingen jeg har valgt til oppgaven er:

”Hvordan sikrer lærerne tilpasset opplæring i aldersblanda klasser?”

1.3 Oppgavens struktur

I første kapittel innleder jeg oppgaven med valg av tema og presentasjon av problemstilling. I det andre kapitlet gir jeg en teoretisk forankring av tema, der jeg tar for meg tidligere forskning og teori. Det tredje kapitlet presenterer valg av forskningsmetode. I fjerde kapittel presenterer jeg funnene mine og drøfter de. Jeg har valgt å presentere funn og drøfte i samme kapittel, siden jeg mener det passer best til denne oppgaven og gir en bedre oversikt. I kapittel fem har jeg avslutning, der jeg kommer med en konklusjon og svar på problemstillingen.

2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet skal jeg først se på hva tidligere forskning sier om tilpasset opplæring i norske skoler og tilpasset opplæring i aldersblanda klasser. Deretter presenterer jeg teori om tilpasset opplæring. Jeg vil også presentere litt relevant teori om sosiokulturell læringsteori. Til slutt ser jeg på teori om den fådelte skolen, der jeg ser på fordeler og ulemper.

2.1 Tidligere forskning

Backmann og Haug kom i 2006 med en rapport som viser norske forskningsbaserte studier av tilpasset opplæring. Dette er interessante funn for meg, siden jeg i dette forskningsarbeidet skal se på hvordan lærerne praktiserer tilpasset opplæring. Forskningen viser at lærere mener tilpasset opplæring er viktig, men at de har svært ulik forståelse av hvordan de skal praktisere det (Backmann & Haug, 2006, s. 44). Politiske dokumenter brukes ofte som utgangspunkt for forståelsen av begrepet. Disse politiske dokumentene beskriver bare tilpasset opplæring generelt, og lite om hvordan man skal gjennomføre det i praksis (Backmann & Haug, 2006, s. 19). Det vil si at forståelsen av hvordan man skal gi tilpasset opplæring er opp til hver enkelt lærer/skole, og variasjonen blir dermed stor.

Dysthe Næss (2007) har gjort et omfattende forskningsprosjekt om tilpasset opplæring i aldersblanda klasser. Funnene fra dette forskningsprosjektet viser at et inkluderende fellesskap er et kriterium for tilpasset opplæring, og at aldersblanding skaper inkludering gjennom samspill med yngre og eldre elever. Funnene hennes er kritiske til at undervisningen kan bli *for* tilpasset de yngste, slik at de eldste ikke får nok utfordring. På en annen side kan aldersblanda grupper forhindre stigmatisering av elever, og åpner for at elevene kan være på ulike nivåer i forskjellige fag. Kristoffer Melheim har skrevet boken ”Arbeid i fådelt skule” (1998), der han bruker sin egen arbeidserfaring og tidligere forskning til grunn. Denne boken er snart 20 år gammel, men de ulike metodene Melheim presenterer er likevel aktuelle i dag, og jeg har derfor valgt å bruke denne boken som hovedkilde i kapitlet om den fådelte skolen.

2.2 Tilpasset opplæring

Opplæringslova §1-3 sier at: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven” (Opplæringsloven, 2016). Alle elevene har dermed rett på å få tilpasset opplæringen, og det er læreren sin jobb å sørge for dette. Tilpasset opplæring handler om at opplæringa skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger, for å skape økt læringsutbytte. Backmann og Haug definerer tilpasset opplæring som ”en opplæring som med tilpassede, eksemplariske undervisningsopplegg strekker seg etter å innføre alle i en felles, men differensiert opplæring, som gir alle mulighet for å oppnå lik allmenn utdanning” (Backmann og Haug, 2006, s. 24). Differensiert opplæring handler om å se klassens behov for ulike læringsstrategier og arbeidsmåter, på bakgrunn av elevenes forutsetninger. Roald Jensen sier at ”tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap” (Jensen, 2009, s. 198). I en fådelt skole består læringsfellesskapet av klasser fra ulike alder, og det er stor variasjon på evnene og forutsetningene til elevene. Du som lærer skal sørge for at hver enkelt elev får tilpasset opplæringen etter deres nivå, gjennom undervisningen i et læringsfellesskap.

Backmann og Haug (2006, s.7) skiller mellom to perspektiver av tilpasset opplæring: en smal og en vid forståelse. Smal forståelse viser til konkrete tiltak og metoder å organisere opplæringen på. Det handler da om en individualisert undervisning der problemer forstås i lys av definerte egenskaper hos enkeltelever (Backmann og Haug, 2006, s. 7). Dette står i motsetning til at tilpasset opplæring skal skje innenfor fellesskapet i skolen. En vid forståelse av tilpasset opplæring handler om en felles pedagogisk plattform som preger hele skolen. Inkludering er et viktig begrep innenfor den vide forståelsen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 42). En inkluderende skole handler om å analysere hele læringsmiljøet, slik at opplæringen kan tilpasses variasjonen i elevgruppa.

Tilpasset opplæring handler om å variere undervisningen, for å nå variasjonen i elevgruppa. Hver enkelt elev skal ha realistiske krav og utfordringer de kan strekke seg mot, dermed kan man si det ikke handler om å gi lik behandling hele tiden, men variere undervisningen for å kunne nå alle. Håstein og Werner (2003, s. 220) kommer med seks kriterier for gjennomføring av tilpasset undervisning;

- 1) Inkluderende fellesskap.
- 2) Variasjon og valg av utfordringer og aktivitetsformer.
- 3) Utgangspunkt i elevenes kompetanse og erfaring.
- 4) Relevans for elevenes nåtid og fremtid.
- 5) Verdsetting av elevene.
- 6) Sammenheng innenfor de ulike delene av opplæringen.

Disse seks kriteriene viser konkrete tiltak for å gjennomføring av tilpasset opplæring. Som vi ser handler tilpasset opplæring om å kjenne elevgruppen sin, slik at man kan variere undervisningen etter deres behov.

2.3 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori sier at læring skjer i samspill mellom mennesker, gjennom aktivitet og samarbeid i et praksisfellesskap (Solerød, 2009, s. 80). Lærer må derfor se på elevene som pedagogisk ressurs i undervisningen, og legge til rette for aktivitet, dialog og interaksjon. Læringsmiljøet har dermed stor betydning for læringsutbyttet (Lillejord, 2013, s. 182).

Vygotskij er den mest fremtredende innen sosiokulturell læringsteori. Og i følge han er språket nøkkelen til læring (Lillejord, 2013, s. 194). Han mente at utvikling skjer to ganger, først på sosialt plan og senere på et individuelt plan. I praksis betyr dette at læreren må legge til rette for dialog og aktivitet i timene, slik at læring først skjer på et sosialt plan, før de jobber alene med stoffet. En av Vygotskij sine viktigste teorier er om barnets nærmeste utviklingszone (heretter BNU), som kan forklares slik:

Vi kan skille mellom det eleven kan gjøre uten hjelp (oppnådd kompetanse), det han eller hun kan gjøre med adekvat støtte og veiledning (den nærmeste utviklingssonen), og det eleven enda ikke har forutsetning for å gjøre (fremtidig kompetanse). *Den nærmeste utviklingssonen* definerer det stoffet og/eller det nivået som undervisningen for øyeblikket bør konsentreres om. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 64).

BNU handler om å kjenne potensialet til eleven, og vite hva eleven kan mestre med støtte og veiledning. BNU kan knyttes til tilpasset opplæring siden det handler om å møte eleven på sitt nivå og tilpasse undervisningen til utviklingssonen. Kjennskap til BNU påvirker motivasjonen til elevene. Blir undervisningen for vanskelig, altså for stor avstand til BNU,

blir de frustrerte og umotiverte. Dersom undervisningen utfordrer eleven for lite, altså avstanden til BNU blir for liten, reduseres motivasjonen (Manger, 2013, s. 153). Ved å bruke språket gjennom dialog, samarbeid og aktivitet kan eleven bringes inn i sin nærmeste utviklingssone, og da tilpasses undervisningen elevens nivå.

2.4 Fådelt skole

En fådelt skole er en skole der minst én av klassene på skolen har elever fra to årskull, og vi kaller klassene aldersblanda klasser (Melheim, 1998, s. 13). De fleste skolene som har aldersblanda klasser, har det på grunn av at det er få elever på skolen (Melheim, 1998, s. 18).

I opplæringslova §8-2 står det:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. (Opplæringsloven, 2017)

Opplæringslova sier ingenting om hvordan trinnene skal deles opp. Det eneste kravet er at det skal ivareta elevenes behov for sosialt tilhørighet. Jeg vil nå se på fordeler og utfordringer ved en fådelt skole.

2.4.1 Fordeler ved en fådelt skole

En fådelt skole har ofte få elever på skolen, noe som fører til at det er færre elever per lærer (Melheim, 1998, s. 18). Dette er en fordel for både lærerne og elevene. Lærerne kan lettere se hver enkelt elev og deres behov, slik at de lettere kan gi tilpasset opplæring. Lærerne får mer tid til hver elev, og kan lettere bygge relasjoner til de, noe som er med på å forbedre læringsutbytte til elevene. Elevene blir mer aktivisert og mindre bortgjemt (Melheim, 1998, s. 18). På den måten er det lettere at alle blir inkludert.

Når det er aldersblanda klasser, blir det et annet forhold mellom de eldre og de yngre. I udelte skoler blir det et mer definert skille mellom alder på elevene, mens det i fådelte skoler ikke blir så tydelig skille. I aldersblanda klasser må de lære seg å samarbeide på tvers av alder. Det blir ofte slik at de eldste viser omsorg og ansvar for de yngre elevene (Melheim, 1998, s. 19). Først er en klasse yngst og får omsorg fra de eldre. Året etter er de eldst, og

viser omsorg og ansvar til en yngre klasse. For at elevene skal lære å ta ansvar, må læreren gi de ansvar også (Åheim, 2009, s. 52), et eksempel på dette er ved å bruke de eldre som hjelpelærere.

Ved undervisning i aldersblanda klasser har læreren helt andre muligheter til å gi tilpasset opplæring. Det å bruke de eldre elevene som hjelpelærere (modeller) er et eksempel på dette (Melheim, 1998, s. 24). Modellering er en effektiv form for læring og språkutvikling (Melheim, 1998, s. 66). På den måten bruker vi elevene som pedagogisk ressurs. De eldre har mye å lære de yngre, både faglig og sosialt. Det er ikke lenge siden de eldste har lært dette selv, og forklarer kanskje på en mer forenklet og forståelig måte, enn en voksen/lærer ville gjort. På den måten får de yngre elevene tilpasset opplæringen på deres nivå.

Å være hjelpelærere er også en fordel for de eldre elevene. Ved å se at kunnskapen deres er betydningsfull for andre, opplever de den som mer verdifull (Melheim, 1998, s. 66). Det styrker også selvtilliten til elevene, ved å se at de mestrer noe og kan lære det videre til noen som trenger det. De eldste blir tvungen til å gjøre kunnskapen sin forståelig for andre, og de lærer stoffet bedre på den måten. Læringspyramiden (Kandal, 2009, s. 75) sier at dersom man lærer bort til andre, vil man huske 90% av den man har lært fra seg. På den måten kan man argumentere med at det ikke er ”borkastet tid” når de eldre hjelper de yngre, men en strategi for dybdelæring. Ei forutsetning for at denne metoden skal funke, er at oppgavene er klare og at de er trygge på sin kunnskap (Åheim, 2009, s. 45).

I en klasse har elevene ofte ulike ”roller”. For eksempel svake eller sterke elever. I aldershomogene klasser er det den samme klassen i alle år, og elevene beholder ofte de samme rollene i alle år (Melheim, 1998, s. 68). I aldersblanda klasser blir det rullering mellom å være eldst og yngst. Dersom det er en av elevene i den eldste klassen som er svakere enn de andre på sitt kull, er det som regel noen fra kullet under som er svakere. I løpet av noen år får de prøve stort sett alle nivå i ”hierarkiet”. På den måten rullerer rollene og blir ikke fastfrosne, slik at elevene får større mulighet til å utvikle sin faglige kompetanse (Åheim, 2009, s. 45).

2.4.2 Utfordringer ved en fådelt skole

Vi har sett at elevene i aldersblanda klasser kan være modeller for hverandre, både for faglig og sosial læring. Dette kan skape utfordringer for de som sammenligner seg med andre, og ser at de yngre elevene kan mer enn de (Melheim, 1998, s. 21). Dersom en av de eldste

elevene ser at en av de yngre mestrer noe den ikke klarer, kan det svekke selvtillit og motivasjon, noe som igjen påvirker negativt på læringsutbyttet. Det kan også påvirke negativt dersom de eldste har en dårlig innstilling til skolen eller en lærer, siden det er en fare for at de holdningene påvirker de yngre til å mene det og. Lærer må derfor passe på at slik negativ påvirkning ikke skjer.

I en aldersblanda klasse kan det være vanskelig å gjennomgå fellesstoff (Melheim, 1998, s. 25). Det er en større spredning i interesser og evner når det er flere årskull i en klasse. Når det skal gjennomføres fellesopplegg må læreren finne måter å gjennomføre på slik at alle får utfordringer og opplever mestring (Sætherstuen, 2009, s. 34-35). Man må bruke enkelt språk kombinert med enkle spørsmål for å tilpasse de yngste, og avansert språk kombinert med vanskeligere spørsmål for å tilpasse de eldste. Læreren må stille ulike krav til svarene, alt etter hva den enkelte mestrer og trenger å utvikle videre. Dette krever god kjennskap til de ulike elevene. Når det gjelder lærebøkene, er de som regel laget for en klasse på et spesielt årskull. Lærebøkene kan derfor enten bli for lett eller for vanskelig for elevene. Dersom de eldste elevene opplever undervisningen som for lett, er det stor sjans for at de mister interesse og motivasjon, noe som igjen kan føre til uro i klassen. Dette gjelder også for de minste, dersom de opplever at undervisningen blir for vanskelig.

Ofte havner undervisningen på et slags middelnivå (Melheim, 1998, s. 25), i et forsøk på å nå flest mulig. Tilpasset opplæring handler om å tilpasse undervisningen både til de svakeste og de sterkeste elevene, og ikke bare de middelnivå-presterende elevene. En metode for å unngå dette, er å gjennomgå nytt stoff med ett alderskull, mens det andre alderskullet sitter å jobber med noe (Melheim, 1998, s. 25). Dersom elevene i det ene årskullet skal sitte i ro å jobbe selvstendig, krever det selvregulerte elever. Det kan også bli forstyrrende for den klassen som jobber alene, når den andre klassen har undervisning. Det er mest optimalt å bruke denne metoden dersom man har flere lærere eller assistent tilgjengelig, slik at noen kan hjelpe de som jobber selvstendig.

3. Forskningsmetode

Jeg ønsker å finne svar på problemstillingen min ”Hvordan sikrer lærerne tilpasset opplæring i aldersblanda klasser?”, ved å studere undervisningen i en aldersblanda klasse. Jeg ønsker å se om lærerne klarer å gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev, og hvordan de eventuelt bruker ulike metoder for å mestre det. For å kunne finne ut av dette, har jeg valgt å bruke de to kvalitative forskningsmetodene observasjon og intervju. Kvalitativ forskning går ut på å studere hverdagsaktivitet og forstå deltagerens perspektiv på virkeligheten (Postholm, 2010, s. 17). Denne metoden gir ingen absolutt sannhet, men kunnskap om hvordan noe gjennomføres i praksis. Jeg har kun hatt muligheten og tid til å få et innblikk i hvordan to aldersblanda klasser gjør det, og dette er derfor ingen fasit på hvordan alle aldersblanda klasser gjør det.

Før man starter med et forskningsprosjekt, må du være klar over utfordringer med din valgte forskningsmetode (Postholm, 2010, s. 40). En utfordring er å sette seg inn i teorien om temaet i forkant av prosjektet. I forkant av dette prosjektet leste jeg mye teori om tilpasset opplæring og fådelt skole. Dette gjorde at jeg visste hva jeg skulle se etter, og hadde allerede teori jeg kunne knytte til ulike hendelser jeg observerte. En annen utfordring ved kvalitativ forskningsmetode er å være bevisst sin egen subjektivitet og forståelse. Som forsker går man inn i et prosjekt med utgangspunkt i et paradigme (Postholm, 2010, s. 33). Det vil si at alle har et bevisst syn på verden, som styrer sin tankegang. Mine erfaringer og opplevelser av situasjonen påvirker derfor forskingen. I forkant av forskningsprosjektet, var jeg kjent med aldersblanda klasser, og hadde derfor mine oppfatninger av hvordan det fungerer. Disse oppfatningene må være bevisst på, og prøve å være så nøytral som mulig i forskningsprosjektet mitt. Dette er viktig for at det skal være validitet i forskingen.

3.1 Observasjon

Jeg ønsket å observere for å samle inn empiri til denne oppgaven. Forskerens observasjoner må være systematiske og hensiktsmessige. Man må lese deg opp på teorier. De ulike teoriene hjelper meg å forstå prosessene som observeres (Postholm, 2010, s. 56). Det er likevel viktig å ikke være for opptatt av å se etter én ting, men være åpen for alt som skjer. I forkant av observasjonen, bør man bestemme seg for hvordan det skal gjennomføres (Postholm, 2010, s. 62). Jeg lagde meg derfor et observasjonsskjema jeg brukte (vedlegg 1), der jeg skrev ned

akkurat hva som skjer på venstre side, og mine umiddelbare tolkinger og analyser på høyre side. På denne måten glemte jeg aldri å skille mellom observasjoner og egne meninger.

Som observatør må du velge hvilke rolle du skal ha (Postholm, 2010, s. 64). Når jeg observerte ble det naturlig å blande mellom å være ”deltager som observatør” og ”fullstendig observatør”. Det vil si at jeg som deltagende observatør ofte assisterte læreren når elevene jobbet for seg selv, siden dette ble mest naturlig. Når læreren hadde undervisning, var jeg fullstendig observatør.

3.2 Intervju

Siden observasjon kan danne utgangspunkt for spørsmål som forskeren ønsker å stille deltakerne på forskningsstedet (Postholm, 2010, s. 64), ønsket jeg å sette av tid til å intervju lærerne etter observasjonsarbeidet var ferdig. Jeg ønsket å spørre utdypende spørsmål til lærerne angående deres tanker og kunnskaper om tilpasset opplæring i aldersblanda klasser, og stille eventuelle spørsmål knyttet til observasjonen.

Jeg valgte å ha halvplanlagte, formelle intervjuer. Det innebærer at jeg har noen planlagte spørsmål, men åpen for at informanten kommer med annen relevant informasjon (Postholm, 2010, s. 72). Fordelen med dette er at jeg kan få informasjon jeg ikke visste om, og det blir en mer naturlig samtale mellom informant og intervjuer. I forkant av intervjuene sett jeg opp noen spørsmål jeg ville stille. Underveis stilte jeg noen oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål er en strategi for å gå i dybden på ulike temaer, og er noe som ikke kan planlegges før intervjuet (Postholm, 2010, s. 80). For å sikre validitet i oppgaven, unngår jeg ledende spørsmål. Svarene skal kun være informantens sitt perspektiv, og ikke ledet av intervjuerens paradigme.

Informantene er tre lærere fra 1.-4.-trinn på samme skole. Og det er de samme lærerne som jeg observerte. Alle tre lærerne har minst fire års erfaring med aldersblanda klasser, og ønsket derfor å bidra i dette forskningsarbeidet. I forkant av intervjuene og observasjonsarbeidet sendte jeg ut et skriv om forespørsel om deltagelse (se vedlegg 3), der alle tre skrev under og gav tillatelse.

4. Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervju og observasjon, og drøfte dette i forhold til teorien jeg presenterte i kapittel to. Jeg har valgt å kalle informantene ”lærer 1”, ”lærer 2” og ”lærer 3”, som jeg forkorter til L1, L2 og L3. Siden informantene mine er garantert full anonymitet, oppgir jeg ikke kjønn. Jeg har valgt å dele funnene i tre kategorier: klassemiljø, lærerdialog og undervisningsform. Jeg mener disse tre kategoriene viser funnene mine på en måte som svarer på problemstillingen, siden det er tre viktige faktorer innenfor tilpasset opplæring. Før jeg går inn på de ulike kategoriene, vil jeg se hva de forskjellige lærerne la i begrepet tilpasset opplæring.

4.1 Forståelsen av begrepet “tilpasset opplæring”

For å finne svar på problemstillingen er det viktig å vite hva de forskjellige lærerne legger i begrepet tilpasset opplæring. Her vil jeg derfor kun presentere funn fra mine intervju, der jeg lurer på hva de legger i begrepet tilpasset opplæring.

L1 definerte begrepet slik:

Tilpasset opplæring handler om å gi en undervisning som skal favne om både de svakeste og de sterkeste elevene. Det er viktig å huske på at det ikke kun skal være tilpasset de svakeste elevene, men også de sterke skal ha nok utfordring.

L1 forklarer begrepet kort og greit, men sier ingenting om hvordan det skal gjennomføres i praksis. I tråd med teorien, sier L1 at det skal tilpasses variasjonen i elevgruppen. L2 sier:

Vi har en plikt til å gi tilpasset opplæring til alle elevene. For å kunne gi tilpasset opplæring må du kjenne elevene dine, her har ofte fådelte skoler en fordel, siden det er få elever per lærer. Tilpasset opplæring krever planlegging av timer, slik at du når alle. Du må også være svært aktiv når du gjennomfører opplegg, siden du skal inn og oppdage hva hver enkelt sliter med og korrigere undervisningen deretter.

L2 har en mer omfattende forklaring på begrepet. H*n går mer inn på hva det betyr i praksis og påpeker ansvaret læreren har når det gjelder relasjonsbygging, planlegging og vurdering. L2 viser en vid forståelse av tilpasset opplæring, siden h*n er opptatt av å analysere klassen og tilpasse variasjonen. For å kjenne til elevenes nærmeste utviklingszone, må du fokusere

på å bli kjent med elevene dine, slik L2 er opptatt av. L2 sier fordelene med fådelte skoler kan være at det er få lærere per elev, og det gjør det lettere å ha oversikt på hver enkelt elev. Dette samsvarer med det Melheim (1998, s. 18) sier er en fordel ved fådelte skoler.

L3 forklarer tilpasset opplæring slik:

Alle har krav på tilpasset opplæring, ikke bare den som har spesialundervisning. En lærer må legge til rette for alle elevers nivå ved å bruke ulike arbeidsmetoder. Dette krever at du vet hvilke metoder som fungerer til de ulike elevene. Vi på en fådelte skole har så små klasser, at vi har mer tid til dette. Eks. består en aldersblanda klasse av ni elever til sammen, så selv om vi driver med ulike arbeidsbøker og ulike mål, er det lett å vite hva som fungerer for den enkelte.

L3 sier tilpasset opplæring krever variasjon i undervisningsformer. L3 nevner også at ikke bare de med spesialundervisning skal ha tilpasset undervisning, altså unngå en smal forståelse av tilpasset opplæring. Forståelsen av tilpasset opplæring hos mine tre informanter stemmer godt over ens med mine teoretiske funn. Både L2 og L3 snakker om differensiert undervisning, selv om de ikke bruker dette begrepet, men begge nevner at du må finne ulike metoder som fungerer i klassen. I samsvar med Backmann og Haug (2006) sine funn, mener disse tre lærerne at tilpasset opplæring er viktig, og det blir derfor interessant å se hvordan de praktiserer det.

4.2 Klassemiljø

Det som kan være mest utfordrende, er å tilpasse undervisningen når det gjelder det sosiale. Klassemiljøet har stor påvirkning på det faglige. Aldersblanding gjør at det blir så mye veksling, at du får ikke samme gruppetilhørigheten som i ”vanlige” klasser. Det blir for ustabil for mange. Elevene må alltid finne sine nye rolle i den nye gruppa. (L2)

Flere av teoriene sier et inkluderende fellesskap er viktig for tilpasset opplæring (Dysthe Næss, 2007; Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 41; Håstein og Werner, 2003, s. 220). Et inkluderende fellesskap, skaper et godt klassemiljø. Vi ser at L2 påpeker at det kan være utfordrende å måtte forholde seg til nye gruppesammensettinger hvert år, for elever som trenger stabilitet kan det være utfordrende. L1 mener:

Aldersblanding kan også være en stor fordel for det sosiale. For eksempel dersom det i et alderstrinn kun er en gutt, er det positivt med aldersblanda klasser der han slipper å være

eneste gutten. Det vi lærere må være obs på da, er at det er fortsatt mange aktiviteter som går på kull, og det kan bli utfordrende å være alene igjen. Man må styrke klassemiljøet både i de aldersblanda klassene og i de enkle kullene.

Vi ser at det kan både være positivt og negativt med denne vekslingen av classesammensettinger. Som L1 sier, må lærere styrke både klassemiljøet i de aldersblanda klassene og hvert enkelt årskull. Du er avhengig av at et årskull har et godt klassemiljø alene, siden de alltid vil være i samme klasse, og den andre klassen de er sammen med varierer. L3 mener vekslingen er positiv, siden ”det kan være bra å ikke knytte seg for mye til en gruppe, slik at det blir for trygt”. Melheim (1998, s. 68) mener denne rulleringen er positiv, siden det forhindrer stagnering av ”roller”. Det er både positive og negative meninger om hvordan vekslingen påvirker klassemiljøet. En lærer bør uansett være klar over både de negative og positive påvirkningene dette kan ha på klassemiljøet, og alltid motarbeide det negative.

I klassen med første- og andreklassinger er elevene plassert i grupper på 3-4 elever rundt hvert sitt bord. Disse gruppene er blandet med både første- og andreklassinger. Under observasjonene mine ser jeg at alle snakker med alle, både under timene og ellers. Andreklassingene snakker like mye med førsteklasinger som med andreklassingene. Det blir ingen tydelig skille mellom de ulike trinnene, og jeg opplever de som én felles klasse. Dysthe Næss (2007) sin forskning viste at aldersblanding skaper inkludering gjennom samspill med yngre og eldre elever. Ved å plassere elevene på denne måten, oppfordrer lærerne til samspill mellom elevene.

Når det er overgang mellom timer får de eldste elevene ekstra ansvar, ved at de for eksempel må rydde og/eller passe på at de yngste får med seg de bøkene de trenger. L1 sier ”det er viktig for de eldste elevene å kjenne på ansvaret de har av å være eldst. Siden de eldste har vært yngst en gang, blir det heller ingen klaging på at det er urettferdig”. L1 er altså opptatt av at de eldste skal få ansvar. Åheim (2009, s. 52) sier det er viktig at elevene skal få ansvar, for å kunne ta ansvar.

I undervisningene ble det brukt mye aktivitet og leking, dette kan styrke klassemiljøet. For eksempel har de uteskole, der de har ulike tema hver uke. ”Uteskole har vi med hele småskolen (1.-4.-trinn). Dette fungerer kjempebra sosialt, siden de blir en del av en stor gruppe og de ulike trinnene blander seg på tvers av kull” (L2). Sosiokulturell læringsteori fokuserer på at aktivitet og samarbeid er viktig for læring (Solerød, 2009, s. 80). Ved å ha

aktivitet og lek i undervisningen oppfordres også elevene til samspill, noe som styrker klasse miljøet og bedrer læringen.

Når det er få elever, har læreren en bedre mulighet til å ha oversikt på elevene sine. Alle tre lærerne kommenterer at en fordel de har når det er så få elever, er nettopp det at det er få elever per lærer. De mener det er lettere å kjenne elevene sine og passe på at alle er inkludert. Både Melheim (1998, s. 18) og Dysthe Næss (2007) mener også det er lettere at alle blir inkludert i aldersblanda klasser. ”Dessuten tror jeg det blir mindre mobbing, siden det er så vanskelig å skjule det i små klasser”(L2). Elevene trenger et godt sosiokulturelt miljø for å trives på skolen, og for at skolen skal være en arena for læring. Verdsetting av elevene er også en forutsetning for gjennomføring av tilpasset opplæring (Werner, 2004, s. 220). Og elevene føler seg verdsatt når lærerne er opptatt av et godt klasse miljø.

4.3 Læringsdialog

Vygotskij mener språket er nøkkelen til læring (Lillejord, 2013, s. 194). Det er derfor interessant å se nærmere på hvordan dialogen blir brukt i undervisningen for å kunne gi tilpasset opplæring.

Når elevene er plassert i grupper i klasserommet, bruker læreren ofte gruppesamtaler i undervisningen. Ved oppstart av timene startet lærerne med å repetere hva de gjorde forrige gang. Læreren ber elevene snakke sammen i gruppene, før de gjennomgår felles. Når elevene snakker i gruppene, går læreren rundt og passer på at alle er aktive. Etter elevene har snakket sammen to-tre minutter, går de gjennom det felles.

Ved å bruke den metoden ser vi at flere er ivrige på å rekke opp hånda. Det er tryggere for de som er litt usikre til å rekke opp hånda når det ikke bare er en selv som står for svaret, men hele gruppa. (L1)

Siden det er så få grupper, får lærerne tid til å ”titte innom” alle gruppene under gruppedialogen. L2 stopper ved den ene gruppen, der kun to av elevene er aktive, og sier at ”nå skal de to andre få si noe det siste minuttet”. For at gruppedialog skal fungere, må alle være aktive, og læreren har en viktig rolle i å passe på at alle er inkludert i dialogen. ”Her har vi en fordel med at vi har så få elever å ha oversikt over, at vi får som regel passet på at alle sier noe” (L2).

Ellers i undervisningen er det mye fokus på dialog, og gruppene bli brukt flittig. I den ene norsktimen jeg observerte, leste læreren en liten tekst. Etter at teksten var lest, snakket de felles om hva det handlet om. Deretter leste læreren gjennom teksten en gang til, før de snakket sammen i gruppen om hva det handlet om. De varierte timen med å bruke dialog både felles og i gruppene. Dette undervisningsopplegget viser at de fokuserer på læring gjennom dialog og samspill, slik sosiokulturell læringsteori fokuserer på (Solerød, 2009, s. 80).

Jeg observerte også oppstart av et nytt tema i klassen med tredje- og fjerdeklassinger. Dette var et tema i naturfag, som fjerdeklasse hadde hatt litt om i fjor, og tredjeklasse hadde ikke hatt om det. Ved oppstart sier læreren hvilket tema de skal starte med. Før læreren sier noe mer om temaet, spør læreren om fjerdeklasse husker dette temaet fra i fjor. De fleste fjerdeklassingene husker noe. Det er også noen tredjeklassinger som vet noe om temaet, og får også si noe. Etter at alle har fått sagt det de vil, tar læreren en rask gjennomgang av temaet. ”Den gjennomgangen blir en repetisjon for de eldste, og en introduksjon for de yngste” (L3). Gjennomgangen varer ikke mer enn ca. fem minutter. Etter gjennomgangen, deles gruppene, slik at fjerdeklassingene får oppgaver de skal sitte med. En assistent blir med fjerdeklassingene. Tredjeklassingene får dialogbasert undervisning imens. Etter ca. halvparten av timen er ferdig, får tredjeklassingene oppgaver knytt til det de har snakket om, og bytter med fjerdeklassingene. Fjerdeklassingene får da dialogbasert undervisning der de går gjennom oppgavene de har jobbet med. Til slutt samles alle til en oppsummering av timen.

Denne naturfagstimen, viser et eksempel på hvordan de ofte løser det på denne skolen. De samkjører altså tema, men har ulik vanskelighetsgrad. De deler opp timen, slik at noen får dialogbasert undervisning, mens de andre sitter med oppgaver. De er avhengig av å ha en assistent til den gruppen som skal sitte med oppgaver. L3 mener dette fungerer veldig bra, siden alle får like mye dialogbasert undervisning og samtidig får variasjon i undervisningen.

Flere av lærerne er opptatt av å bruke kunnskapen til de eldste elevene, og jeg fikk sett ett eksempel på det i denne naturfagstimen når de eldste fikk fortelle hva de husker om temaet. Melheim (1998, s. 66) sier kunnskapen til de eldste oppleves mer verdifull for dem, når den er betydningsfull for andre. Ved å la de eldste forklare hva de husker, ser de at kunnskapen deres er verdt noe. Dessuten får de også en repetisjon av temaet og lærerne får samtidig vurdert kunnskapen deres slik at de kan tilpasse undervisningen videre. Læringspyramiden

(Kandal, 2009, s. 75) sier også at du lærer mest av å lære bort til andre. Det er også en fordel for de yngste siden det kan være lettere å forstå temaet når det blir forklart av noen nærmere din alder. Språket til en fjerdeklassing, er kanskje mer forståelig for en tredjeklassing, enn språket til læreren.

Melheim (1998, s. 25) sier at gjennomgang av fellesstoff kan være en utfordring hos aldersblanda klasser, siden det er større spredning i interesser og evner med flere årskull. En fallgrube er å havne på et middelnivå. En metode å løse dette på, er å gjøre det som i denne naturfagstimen, der de deler opp slik at begge årskullene får dialogbasert undervisning. Men de deler ikke gruppene hele tiden, og har ofte gjennomgang av stoff felles. L1 sier:

Elevene er så flinke til å spørre dersom det er noe de ikke skjønner. Vi stopper ofte opp og forklarer de ulike ordene som blir for vanskelig for noen. I et så lite miljø er de fleste så trygge på hverandre at de tør å si at de ikke forstår. Men du må også fange opp de som ikke forstår og ikke tør å si fra. Slik ser du lett når du kjenner klassen.

De to andre lærerne så ikke på fellesdialogen som en utfordring, men heller en fordel å være aldersblanda. I observasjonene mine så jeg flere ganger at elevene rekte opp handa for å spørre, både om det var noe de ikke skjønnte eller om de visste noe mer om temaet. L1 sier videre:

Når dialogen i klassen foregår, er det lettere for meg som kjenner klassen å tilpasse til hver enkelt. For eksempel kan jeg be en andreklassing utdype svaret dersom jeg vet den kan mer, men det hadde jeg ikke gjort til en førsteklassing. Slik utfordrer jeg de sterkeste også.

Her bruker lærerne fellesdialogen til en fordel for å kunne gi tilpasset opplæring. Håstein og Werner (2003, s. 220) sier det er viktig å ta utgangspunkt i elevenes kompetanse og erfaring for å kunne gjennomføre tilpasset opplæring. Siden det er så få elever i klassen er det lettere for lærerne å kjenne hver enkelt, slik at de er kjent med kompetansen og erfaringen deres. Lærerne viser dermed en bred forståelse av tilpasset opplæring, siden de tilpasser variasjonen i fellesskapet. De kjenner altså den enkelte elevenes nærmeste utviklingszone, og de bruker dialogen til å bringe de inn i den.

4.4 Undervisningsform

Jeg har allerede sett hvordan lærerne deler opp klassen, slik at det ene årskullet får dialogbasert undervisning, mens det andre årskullet sitter med oppgaver. Den undervisningsmetoden avhenger av ytre rammer som god plass og muligheten til å ha med assistent. Heldigvis har denne skolen begge deler, og denne undervisningsformen fungerer god og bidrar til tilpasset opplæring, som jeg har sett i kapittel 4.3. Som Melheim (1998, s. 25) sier, er dette en fin metode å løse fellesundervisningen på, slik at de unngår å havne på et middelnivå.

Dersom de ikke har muligheten til å dele gruppene i to, må de løse det på andre måter. Jeg observerte en norsktime der første- og andreklasse hadde hele timen sammen. Læreren hadde dialogbasert undervisning store deler av timen, før de gikk over til oppgaver på slutten. Denne timen skulle de drive med språkleker. Først sang de med bevegelse. Deretter hadde de en språklek, der lærer sier ordet med feil tonefall og trykk, og elevene skulle gjette ordet. Når de gjettet riktig, holdte læreren opp et bilde av ordet. Neste aktivitet var å trekke ulike ting fra en kasse, også skulle elevene klappe stavelser. Når en førsteklassing ikke får til et ord, spør læreren en andreklassing om hjelp. Før de gikk over på oppgaver, hadde de kims lek. Kims lek går ut på at det ligger femten ting på bordet, de går gjennom hva de ulike tingene er, før lærer gjemmer det under et teppe og elevene skal huske hva som var under der. Temaet denne timen var ”på bondegården”, og utstyret var derfor noe fra en bondegård (eks. ulike dyr, traktor osv.). Til slutt fikk elevene tegne tingene fra KIMS-lek og skrive ned hva det var. Elevene satt i gruppene, og mange førsteklassinger fikk hjelp av andreklassingene til å skrive ordene.

Undervisningsopplegget jeg nå har presentert er et eksempel på hvordan de løste det med to klassetrinn i fellesundervisningen. Det er fokus på læring gjennom aktivitet, i tråd med sosiokulturell læringsteori. Som Jensen (2009, s. 198) sier, skal tilpasset opplæring gis gjennom deltagelse i et læringsfellesskap, slik det blir gjort her. Vi kan knytte flere av Håstein og Werner (2003, s. 220) sine seks kriterier for tilpasset undervisning til denne norskkøtta. Det er et inkluderende fellesskap siden elevene utveksler kunnskap og gjør aktiviteter sammen. Undervisningen viser variasjon og valg av utfordringer og aktivitetsformer. Når de eldste får bruke kunnskapen sin til å lære de yngre, brukes elevenes kompetanse og erfaring, og det verdsetter elevene. Når læreren bruker temaet som ”på bondegården” der det trekkes inn ulike dyr og utstyr, gjenspeiles det elevene er kjent med fra

hjemme, og blir det en sammenheng innenfor de ulike delene av opplæringen. Ved å bruke en slik undervisning, får altså elevene tilstrekkelig tilpasset opplæring.

De eldste blir ofte brukt som en pedagogisk ressurs i undervisningen. Dersom en førsteklasing ikke klarte å klappe stavelser på et ord, ba læreren en andreklassing etter hjelp. Når de skulle tegne og skrive, var også andreklassingene hjelpelærere. Det var ingen av de eldste som klagde på at de måtte hjelpe. Dersom noen av de yngste rekte opp hånda for å få hjelp, spurte oftest en andreklassing om den kunne hjelpe. Både Melheim (1998, s. 66), Kandal (2009, s. 75) og Åheim (2009, s. 45) mener at det er en fordel å bruke de eldste som hjelpelærere i undervisningen. De eldste får en dybdelæring av å sette ord på kunnskapen sin og forklare det til andre. De eldste elevene er har ofte kunnskap som de yngste ikke kan enda. Og de eldste kan derfor bringe de yngste inn i dens nærmeste utviklingssone. På den måten får de yngste tilpasset opplæring.

Under observasjonene er jeg opptatt av å se om alle elevene får ca. like mye oppmerksomhet. Jeg skriver flere ganger at lærerne ”ser” alle elevene i løpet av en time, ved at for eksempel alle elever får snakke i løpet av en time eller at lærer snakker med alle når de gjør oppgaver. Når lærerne snakker med elevene, observerer jeg at de krever ulike svar av elevene. I intervjuet spør jeg om det er bevisst, og alle svarer ja. De kjenner elevene sine så godt, at de vet hva de kan forvente av de. Og vi ser det er lettere å kjenne elevgruppa si når det er færre elever å bli kjent med. Lærerne er altså opptatt av å kjenne elevenes nærmeste utviklingssone, slik at de kan gi tilpasset opplæring. Lærerne viser en vid forståelse av tilpasset opplæring siden de analyserer læringsmiljøet og tilpasser variasjonene i elevgruppa (Lillejord, Manger & Nordahl, 2009, s. 42).

Jeg spør alle tre lærerne om de kan fortelle om en undervisningsøkt der de slet med å tilpasse i aldersblanda klasser. Alle tre er enig om at denne skolen er heldig, og har ressurser som kan brukes på assistent eller en ekstra lærer. Ca. halvparten av tiden, deler de gruppene slik jeg har presentert tidligere. Hadde de ikke hatt muligheten til dette, tror de det ville vært mer utfordrende. De var kun lærerne som hadde første- og andreklasser, som mente det var noen utfordringer. I førsteklasse skal de for eksempel lære seg bokstaver. Det første halvåret av skolen, har de som mål å rekke gjennom hele alfabetet.

Dette halvåret er vi helt avhengige av å ha førsteklasse alene i norsktimene, og noen ganger har det gått ut over andreklasser, ved at de får assistent, som ikke er kvalifisert nok, eller at de må sitte med oppgaver. Siden bokstavinnlæring er så viktig, har vi valgt å gjøre det på denne

måten. Jeg har aldri hørt noen elever eller foreldre klage over dette, så det er nok mest vi lærerne som tenker over dette. (L1)

Vi ser altså at lærerne noen ganger må prioritere hva de mener er viktigst, og det er ikke rettferdig ovenfor de det går ut over. Selv om andreklasse får assistent, har ikke alle assistenter lærerutdanning, og er ikke kvalifiserte til å ha ansvar for undervisningen. Selv om lærerne fortsatt har ansvar for å planlegge undervisningen til andreklassingene, får de ikke samme kontroll når de ikke gjennomfører timene selv. Dette viser et eksempel på at opplæringen ikke er tilstrekkelig tilpasset de eldste, slik Dahle Næss (2007) kritiserte ved aldersblanda klasser.

En annen utfordring er at det krever mer tid å lage opplegg til begge klassene. L2 sier:

Det er litt mer arbeidskrevende å ha aldersblanda klasser, siden du stort sett må lage to opplegg som skal fungere sammen. Du må alltid ha oversikt over hva den eldste klassen har gjort før, og hva de mangler for å nå kompetansemåla.

Lærerne bruker mye tid på å samarbeide om klassene sine. De har ofte en to-årsplan, som er tilpasset for å nå de ulike målene. ”Vi må løsrive oss fra lærebøkene, og bruke kompetansemålene som veiledning” (L3). Siden det kun er kompetansemål etter 2.trinn og 4.trinn, kan de samkjøre mye av temaene, slik at elevene kommer gjennom alt i løpet av to år. ”Siden det er stor variasjon i elevgruppene vi har, vurderer vi alltid klassene, og tilpasser deretter. Det krever mye samarbeid mellom lærerne” (L2). Lærerne tilpasser undervisninga ved at de analyserer elevgruppa, slik at undervisningen skal tilpasses deres nivå.

5. Avslutning

I denne oppgaven har jeg gjennom kvalitativ forskning forsøkt å svare på problemstillingen min: ”Hvordan sikrer lærerne tilpasset opplæring i aldersblanda klasser?”. Jeg har vært heldig å fått observert og intervjuet tre lærere med lang erfaring innenfor aldersblanda klasser. For å gi tilpasset opplæring, er det viktig å ha en klar definisjon på hva begrepet er. Alle tre lærerne forklarer begrepet i tråd med hva teorien sier. Lærerne var opptatt av å bli kjent med elevene, slik at de kan tilpasse variasjonen innenfor gruppa. To av lærerne var opptatt av å finne ulike undervisningsformer som passer i den enkelte klassen, altså differensiert undervisning. Når jeg så på hvordan lærerne praktiserte tilpasset opplæring, delte jeg funnene mine inn i kategoriene; klassemiljø, læringsdialog og undervisningsform.

Funnene mine viser et par utfordringer med å gi tilpasset opplæring i aldersblanda klasser. Klassemiljø og inkludering er viktig faktor for å kunne gi tilpasset opplæring, og noen elever kan oppleve rulleringen av klassesammensettinger som negativt, slik at det går ut over klassemiljøet. Lærerne synes det er mer utfordrende å planlegge opplegg til aldersblanda klasser, men med godt samarbeid og gode løsninger, går ikke dette ut over elevene. Når det gjelder undervisningsformer, er det en utfordring når det kommer til bokstavopplæringen hos førsteklasingene. Når førsteklasingene skal ha bokstavinnlæring, går det ut over den tilpassa undervisningen til andreklassingene.

Jeg har sett at lærerne er opptatt av godt klassemiljø og å inkludere alle elevene både faglig og sosialt. Det er lettere for lærerne å bli kjent med hver enkelt elev, når de er få elever per lærer. På den måten får lærerne kjennskap til elevene nærmeste utviklingszone, og kan tilpasse undervisningen til deres nivå. Lærerne sikrer tilpasset opplæring ved å variere undervisningsformen og læringsdialogen. I dialogen ser de elevenes kunnskap som en ressurs, og elevene lærer også mye av hverandre. Undervisningen varieres mellom å bruke aktiviteter, dialogbasert undervisning og oppgaver. Og ved å dele gruppen der det er behov, sikres den tilpassede opplæringen.

Mesteparten av funnene mine viser at elevene får tilpasset opplæringen, slik de har krav på. Denne studien viser kun hvordan aldersblanding fungerer på én skole, og er ingen fasit på hvordan det fungerer på andre fadelte skoler. Lærerne på denne skolen sikrer tilpasset opplæring gjennom et godt klassemiljø, læringsdialogen og variasjon i undervisningsformer. Jeg må innrømme at før jeg startet med innsamling av empiri, trodde jeg det ville komme

frem mer negativt enn det gjorde. Denne studien har vist at aldersblanding kan være en fordel for elevene, dersom lærerne er opptatt av å ivareta tilpasset opplæring.

Litteraturliste

Backmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda

Dysthe Næss, I. (2007). *Ingen utenfor- alle innenfor. En studie om tilpasset opplæring i skolen, belyst gjennom aldersblandede grupper og kriterier for tilpasset opplæring* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.

Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I Svanberg, R., Wille, H., P. (Red.): *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. (s. 197-217). Oslo: Cappelen Akademisk.

Kandal, B. (2009). Nærmiljøskolen: god arbeidsplass for voksne og læringsarena for barna. I Melheim, K. (Red.). *Nærmiljøpedagogikk* (s.54-67). Oslo: Samlaget.

Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 177-206, 2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl T. (2013). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 37-64, 2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnska: Lærerprofesjonalitet* (s. 133-163, 2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61 (2017). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Solerød, E. (2009). Læringstradisjoner. I Svanberg, R., Wille, H., P. (Red.): *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. (s. 63-89). Oslo: Cappelen Akademisk.

Sætherstuen, R. K. (2009). Nærmiljøskolen som arena for tilpasset opplæring. I Melheim, K. (Red.). *Nærmiljøpedagogikk* (s. 27-40). Oslo: Samlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Åheim, A. (2009). Aldersblanding som idé, prinsipp og metode i nærmiljøskulen. I Melheim, K. (Red.). *Nærmiljøpedagogikk* (s.41-53). Oslo: Samlaget.

Vedlegg 1 – Observasjonsnotat

Problemstilling: ”Hvordan tilpasse undervisningen i aldersblanda klasser?”

Trinn:

Dato:

Tid:

Fag:

Hva skal observeres:

- Hvordan gjennomgås fellesstoff?
- Undervisningsmetoder læreren bruker.
 - Brukes de eldre elevene som hjelpelærere for de yngre?
 - Modellering; Lærer de yngste av de eldste? Positiv eller negativ påvirkning?
 - Variasjon?
 - Knytte til interesser?
- Hvordan er dialogen med elevene, både felles og individuelt.
 - Hvordan snakker lærer med de eldste i forhold til de yngste?
- Læringsmiljø i klassen.
- Sosiokulturell læringsteori: dialog, aktivitet, barnets nærmeste utviklingszone, stillas.

Observasjon (hva, hvordan)	Umiddelbare tanker (hvorfor)

Tolking etter observasjon:**Spørsmål til intervju:**

Vedlegg 2 – Intervjuguide

I starten av intervjuet informerer jeg om hensikten med intervjuet. Jeg vil informere om at jeg ønsker at dette blir en samtale, og jeg er ikke ute etter hva som er riktig og galt, men hva akkurat han/hun mener om en sak.

Problemstilling: ”Hvordan gi tilpasset undervisning i aldersblanda klasser?”

Spørsmål	Svar/notater
<p>Hvilken arbeidserfaring har du har du med å jobbe i en fådelt skole?</p> <hr/>	
<p>Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?</p> <hr/>	
<p>Fortell om en undervisning der du synes du klarte å få til tilpasset opplæring i aldersblanda klasser.</p>	
<p>- Hva, hvordan, hvorfor?</p>	
<p>Fortell om en undervisning der du synes du strevde med tilpasset opplæring i aldersblanda klasser.</p>	
<p>- Hva hvordan, hvorfor?</p> <hr/>	
<p>Har du noe du vil tilføye?</p>	

Vedlegg 3



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt knyttet til bacheloroppgave

Tema

Tilpasset opplæring i en fådelt skole.

Bakgrunn og hensikt

Jeg er student ved grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i innlandet, campus Hamar, og skal denne våren skrive bacheloroppgave med temaet tilpasset opplæring i en fådelt skole. I den forbindelse ønsker jeg å observere aldersblanda klasser og intervju noen praktiserende kandidater fra læreryrket. Hensikten med dette forskningsarbeidet er å se hvilke metoder som blir brukt for å ivareta læringsutvikling hos den enkelte elev når det er et stort alderssprang i klassen. Jeg vil også se om det er noe som kan forbedre lærings situasjonen til elevene.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil bli benyttet kvalitativ forskningsmetode, der jeg bruker de to metodene intervju og observasjon for å samle inn empiri. Når jeg observerer holder jeg meg i bakgrunnen og er passiv observatør. Jeg ønsker også intervju med aktuell lærer (informanten). I intervjuet ønsker jeg å stille spørsmål om hvilke meninger informanten har rundt temaet.

Hva skjer med informasjonen fra observasjonen og intervjuet?

Som lærerstudent ved Høgskolen i Innlandet har jeg full taushetsplikt, og all informasjon og observasjon blir kun brukt til å belyse oppgavens problemstilling, og ingenting annet. All empiri blir anonymisert. Jeg kommer ikke til å oppgi hvilken skole eller klassetrinn jeg

observerer i. Notater fra observasjon og intervju vil ikke inneholde noen personopplysninger, verken om lærer eller elever. Informasjonen informanten gir, vil ikke kunne knyttes opp mot den som person.

Informasjon om utfallet av studien

Informantene har rett til å få innsyn i oppgaven og informasjonen om resultater etter sensur. Dette kan sendes på mail dersom ønskelig.

Frivillig deltakelse

Deltagelsen ved forskningsarbeidet er frivillig, og som informant kan du når som helst trekke deg fra å delta, uten å begrunne valget.

Kontakt

Dersom du har noe spørsmål til forskningsprosjektet, ta gjerne kontakt!

Sara Einbu Teigen, 3. års student ved Høgskolen i Innlandet, campus Hamar

Tlf. 97951073

Mail: sara020692@gmail.com

Ansvarlig veileder ved Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar:

Solveig Roth

Tlf. 41323425

Mail: solveig.roth@inn.no

Samtykkeerklæring

Jeg ønsker å delta i dette forskningsarbeidet.

.....

Signatur, dato

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om oppgaven.

.....

Signatur av ansvarlig student, dato