



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Hanne Hovsbakken

Bachelor

Forutsetninger for blomstring

En studie om gruppestørrelsens betydning for tilpasset opplæring

Preconditions for Blossoming

A study of the effect of group size on adapted education

Grunnskolelærerutdanning 1-7

2016

Samtykker til utlån hos høgscolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Forutsetninger for blomstring – en studie om gruppestørrelsens betydning for tilpasset opplæring.

Forfatter: Hanne Hovsbakken

År: 2016

Sider: 32

Emneord: Tilpasset opplæring, gruppestørrelser, klasseledelse, vurdering

Sammendrag:

Hvordan opplever grunnskolelærere at gruppestørrelsen påvirker deres arbeid med tilpasset opplæring?

Studien omfatter faktorer som påvirker lærerens arbeid med tilpasset opplæring innenfor mindre og større elevgrupper. Denne oppgaven vektlegger faktorer som er ment for å skape en grunnleggende forståelse av det de representerende lærerne i studien uttrykker som hovedutfordringer i sitt pedagogiske arbeid med tilpasset opplæring knyttet til sine elevgrupper. Dette innebærer forståelsen av - og forutsetninger for læring, meninger, tolkninger og utviklingen av begrepet tilpasset opplæring innenfor en politisk og pedagogisk ramme, samt ytre påvirkningsfaktorer for lærerprofesjonen, og henvisning til to forskningsprosjekt om læringsutbyttet av reduserte gruppestørrelser. Dataene for studien baserer seg en kvalitativ metode i form av spørreskjemaintervju, besvart av åtte lærere med yrkeserfaring fra nyutdannet lærer til 18 år, og er fordelt på fire forskjellige skoler i Sør-Trøndelag, Oppland, Møre og Romsdal og Nordland. Hovedfunnene er gruppestørrelsens påvirkning på kvaliteten av klasselederens relasjon – og vurderingsarbeid, som forankrer seg i tidsmangel og ytre økonomiske bestemmelser.

Abstract

Title: Preconditions for Blossoming – A study of the effect of group size on adapted education

Author: Hanne Hovsbakken

Year: 2016

Pages: 32

Keyword: Adapted education, group size, class management, evaluation

Summary:

How do teachers in elementary schools' experience that the group size effect their work with adapted education?

This study contains factors that influence the teacher's work with adapted education within smaller and larger pupil groups. The study emphasizes factors meant to give a basic understanding of the represented teachers' perceived challenges concerning their pedagogical work with adapted education involving their pupil groups. This entails a comprehension of - and preconditions for - learning, opinions, interpretations and development of the concept of adapted education within a political and pedagogic framework, as well as exogenous influences, and reference to two research projects about learning outcome from reduced group size. The data is derived from a qualitative method in the shape of questionnaires; answered by eight teachers with a work experience ranging from newly educated to 18 years, and is divided between four different schools in Sør-Trøndelag, Oppland, Møre og Romsdal og Nordland. The main findings are how the group's size influences the quality of the classroom leader's work on relations and assessments, which is anchored in time restraints and economic conditions.

Forord

Bacheloroppgaven er skrevet av Hanne Hovsbakken, 3.årsstudent i Grunnskolelærerutdanningen 1.-7., ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar, våren 2016.

Studien har vært krevende og kompleks, og bydd på en rekke utfordringer av egne meninger og påstander, som også har vært forbundet med sortering og selektering av et mangfold teori og forskning. Kompetansen jeg sitter igjen med etter dette prosjektet har gitt meg faglig tyngde, og bredere forståelse for utøvelsen og utfordringer i lærerprofesjonen.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til lærerne og rektor, som sa seg villig til å delta i undersøkelsen for et godt samarbeid, de delte erfaringene, personlige synspunkter og opplevelser.

En personlig takk til Kjerand Hope og Ragnhild Maurud, som uavbrutt gjennom bachelorprosessen har bistått med hjelp, støtte, fôring, lufting – og ikke minst gode råd.

Ylva Langaas, som veileder for denne oppgaven, skal ha all ære for å ha ryddet opp i de til dels ville tankebanene mine. Du har vært ekstremt betydningsfull for gjennomførelsen av denne oppgaven.

Takk.

Innhold

1. INNLEDENDE ORD.....	8
2. FORSTÅELSE AV OG FORUTSETNINGER FOR LÆRING	9
2.1 KLASSELEDERENS RELASJONSARBEID	10
2.2 VURDERINGSARBEIDET	11
3. TILPASSET OPPLÆRING	12
3.1 TILPASSET OPPLÆRING SOM POLITISK BEGREP	12
3.2 TILPASSET OPPLÆRING SOM PEDAGOGISK BEGREP	13
4. YTRE RAMMER FOR LÆRERPROFESJONEN.....	14
4.1 SENTRALISERING.....	14
4.1.1 <i>Lærertetthet</i>	15
4.2 ULIKE TIDSOPPFATNINGER	15
4.3 POLITISKE STYRINGER.....	16
4.4 SVEKKET ENGASJEMENT	16
4.5 GRUPPESTØRRELSER	17
4.5.1 <i>John Hattie om gruppestørrelser</i>	18
4.5.2 <i>STAR-prosjektet</i>	18
5. METODEVALG FOR STUDIEN.....	20
6. FUNN OG DRØFTING	21
6.1 GRUPPESTØRRELSENS PÅVIRKNING PÅ KLASSELEDERENS RELASJONSARBEID.....	21
6.1.1 <i>Relasjonsarbeid i U20</i>	21
6.1.2 <i>Relasjonsarbeid i O20</i>	22
6.2 GRUPPESTØRRELSENS PÅVIRKNING FOR VURDERINGSARBEIDET	23
6.2.1 <i>Vurderingsarbeid i U20</i>	24
6.2.2 <i>Vurderingsarbeid i O20</i>	25

7.	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	27
8.	REFERANSER.....	29
9.	VEDLEGG	32
9.1	INTERVJUGUIDE	32

1. Innledende ord

Hvilket perspektiv vi har på utdanning er svært varierende, og implisitt i det finnes det ikke en fasit i hvilken vinkling på utdanning som er korrekt. Bare gjennom min utdanningsperiode og praksisrettet erfaring har dette perspektivet forandret seg radikalt. Det som for meg er urovekkende er at det tilsynelatende ser ut til at noen lærere tatt for gitt hvordan mennesker blomstrer. Dette kan det være mange faktorer som er skyld i, - ikke nødvendigvis læreren i seg selv, men kan også være et resultat av systemet og samfunnet rundt som påvirker lærerens arbeid.

Hovedgrunnen for valgt tema kan begrunnes med de store forandringene jeg har vært vitne til i det samfunnet jeg selv vokste opp i, og hvordan samfunnet generelt har utviklet seg. Det er en større grad av sentralisering, effektivitet og kvantitet som preger den verden vi lever i, og det synes ut fra mitt ståsted, at styringer som blir pålagt en slik organisk organisasjon/institusjon, - som skolesystemet *er*, ikke ivaretar det organiske, og hvor det tilsynelatende er det «å finne snarveier» til en bedre og kvalitetsgivende skole, som er målet. Effektivisering er ikke merkbart kun innenfor skolesystemet, men kan gjenkjennes i en rekke systemer. Dette merkes eksempelvis innenfor landbruket, hvor dette blant annet betyr masseproduksjon, standardisering og en lavere kontroll av kvalitet. De samme trekkene kan også sees i skolens utvikling. Skolene blir sammenslått, klassene blir større, og vi baserer oss i økende grad på en mer industriell modell for masseprodusering av kunnskap og dyktige samfunnsborgere.

I denne oppgaven vil det bli tatt en nærmere titt på hva begrepet tilpasset opplæring representerer, og hvordan det kan forstås i en politisk og pedagogisk sammenheng. Opplæringsloven (1998) §1-3 lovfester at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat». Dette retter spørsmålet mot hvilken kompetanse og kunnskap læreren trenger, og hvilke forutsetninger som er nødvendige for å kunne gi elevene en god tilpasset opplæring.

Forståelsen av læring, hva begrepet tilpasset opplæring innebærer og hva som påvirker lærerprofesjonen, danner et grunnlag for å kunne få en bredere forståelse for hvordan grunnskolelærere opplever at gruppestørrelsen påvirker deres arbeid med tilpasset opplæring, som er problemstillingen for denne studien.

2. Forståelse av og forutsetninger for læring

Skolen skal forberede det unge mennesket til virkeligheten utenfor skolens dører, og etter best mulig evne utstyre elevene med den nødvendige kompetansen og kvalitetene de trenger for å kunne leve som et helt menneske, - at de paradoksalt nok har en utviklet evne til *klokskap*. Som i formålsparagrafen (1998) for grunnskolen og den videregående opplæringen §1-1, beskrives som at opplæringen skal åpne dører mot verden og fremtiden.

Før vi beveger oss inn på hva tilpasset opplæring betyr for elevens læringsutvikling, må vi først danne oss et bilde på hva læring er, og hvilke læringsprosesser som herunder inngår. Kunnskap om hvordan mennesket lærer og hvordan utviklingen av menneskets sosiale dimensjon, kvalifisering og kompetanseutvikling forløper, er essensielt innenfor utøvelsen av lærerens tilpassing av opplæringen. Kanskje det ikke lenger bare et spørsmål om hvordan vi definerer intelligens, men hvordan vi lar elevene få muligheten til å utvikle og benytte sin intelligens.

Knud Illeris viser i publikasjonen *Læring* (2012) til fire hovedforståelser av læring og læreprosesser. Den første forståelsen av læring henviser til resultatene av læreprosessene som finner sted hos den enkelte. Den andre forståelsen beskriver læring som en endring via psykiske prosesser i det enkelte individ, og disse prosessene kan betegnes som læreprosesser. Tredje forståelse av læring Illeris beskriver, er tilegnelsen av læring gjennom samspillprosessene mellom individet og dets materielle og sosiale omgivelser som direkte eller indirekte forutsetninger for de indre læringsprosessene. Som fjerde og siste dimensjonen betegner Illeris dette med at det som det undervises i, også er det som læres.

Fremtredende er det at læring er et vidt begrep. Det er en ekstremt sammensatt prosess, og ifølge Illeris omfatter alltid tilegnelsen av læring både innhold og drivkraft. Illeris beskriver derfor tilegnelsen av læring innenfor tre dimensjoner; den *innholdsmessige*, *drivkraftsmessige* og *samspillmessige*.

Innholdsdimensjonen dreier seg typisk om kunnskap, forståelse og ferdigheter. Gjennom den prøver vi generelt å skape mening og mestring og styrker dermed funksjonalitet, det vil si vår evne til å fungere hensiktsmessig i de omgivelsene vi befinner oss i. Drivkraftsdimensjonen omfatter motivasjon, følelser og vilje. Gjennom den prøver vi generelt å opprettholde en mental og kroppslig balanse, og samtidig utvikler vi vår sensitivitet eller følsomhet. Samspilldimensjonen omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid. Gjennom den prøver

vi generelt å oppnå en sosial og samfunnsmessig integrasjon som vi finner akseptabel, og samtidig utvikler vi vår sosialitet. (Illeris, 2012, s. 48)

Konsentrer vi tilegnelse av læring ytterligere, kan læringsprosessen forstås som et møte mellom mennesker hvor det er ment at læring og utvikling skal skje. Dette virker muligens som en banal selvfølge, men gjemt i alle pedagogiske begrep og trange formuleringer, ligger det her forutsetninger for læring som ofte kan blir tatt for gitt. Blant annet det å trigge elevens nysgjerrighet, som ifølge Frode Svartdal kan føre til en opplevelse av belønning og mestring når man finner svar. «Forskning indikerer at nysgjerrighet fremmer individets utvikling; kognitivt, sosialt, emosjonelt og fysisk» (Frode Svartdal, 2013). Å engasjere eleven til å lære hevder også Sir Ken Robinson (2015) er et av fellestrekkene til alle skolesystemer som lykkes; de forstår at det er en organisk organisasjon, at det er elevene som lærer, og det er skolens mandat å engasjere dem. Hvordan eleven blir ivaretatt i skolesystemet, sett fra dette ståstedet, ta utgangspunkt i de ulike hovedforståelsene av læring og de tre dimensjonene for tilegnelse av læring som Illeris (2012) har skildret, samtidig som opplæringen fremmer mestring og motivasjon for videre læring og utvikling.

2.1 Klasselederens relasjonsarbeid

Å bli ivaretatt gjennom anerkjennelse, oppleve å lykkes med de utfordringene skolehverdagen byr på, og å ha noen å være med, kan med utgangspunkt i Opplæringsloven (1998) §9a-3 som vedtar at alle elever har rett på et godt psykososialt læringsmiljø preget av trygghet, mestring og trivsel, derfor ansees som sterke byggesteiner innenfor et godt psykososialt miljø. Lærerens klasseledelse blir her betydelig. Christensen og Ulleberg (2013) definerer klasseledelse som en tredelt relasjon mellom lærer, elev og fagstoffet/aktiviteten. En prosess som omhandler å lede læringen til enkeltelever og grupper, og å skape et læringsmiljø hvor den enkelte elev utvikler seg både sosialt og faglig. «Elever som opplever at de har lærere som anerkjenner, verdsetter og liker dem, har et klart bedre faglig og sosialt læringsutbytte i skolen enn de elevene som ikke har et godt relasjonelt forhold til sine lærere» (Linder, 2012, s. 3). I denne ledende prosessen av læring er en av oppgavene til læreren å tilpasse undervisningen etter hvor elevene er i sin utvikling, og åpne for muligheter til forbedring og ny utvikling. Samtidig har lærern ansvar for å danne og opprettholde gode relasjoner til sine elever, og arbeide for at gode relasjoner elevene imellom oppstår.

2.2 Vurderingsarbeidet

Vurderingsarbeidet læreren gjør for og av elevens læring tilsetter en ny dimensjon av den tilpassede opplæringen. Under Opplæringsloven (1998) §3-1 presiseres det at elever i offentlig grunnskoleopplæring har rett til vurdering underveis (formativ vurdering) og sluttvurdering (summativ vurdering). Trude Slemmen definerer i *Vurdering for læring i klasserommet* (2010) den formative vurderingen som en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse både brukes av læreren og eleven for tilpasningen av undervisningen, også slik at eleven kan tilpasse egne læringsstrategier. Den summative vurderingen definerer hun som en kartlegging av elevenes læringsutbytte på et gitt tidspunkt, som en del av undervisningen eller som sluttvurdering i skolen. Vurderingsarbeidet er derfor et viktig verktøy for lærerens kartlegging av elevens utvikling og læringsprosess, og blir påfallende viktig for tilpasningen av elevens opplæring.

I dette møtet mellom lærer og elev, hevder Egil Weider Hartberg, Stephen Dobson og Lillian Gran (2012) at tilbakemeldinger er avgjørende for all utvikling, og dette begrunner de på følgende måte: «for at skolen skal kunne utvikle gode samfunnsdeltagere for fremtiden, er det avgjørende at lærere behersker anerkjennende og læringsfremmende feedback, både om hvor elevene er, hvor de er på vei, og hvordan de skal komme seg videre» (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012, s. 3). Ikke bare påpeker de viktigheten av tilbakemeldinger, men også betydningen av tidspunktet de blir gitt, som ifølge Hartberg, Dobson & Gran (2012) vil ha størst innvirkning på elevens læringsutbytte når eleven får tilbakemelding og veiledning direkte i en læringsprosess. Dette forutsetter naturligvis at læreren er på plass når eleven trenger hjelp, støtte og veiledning.

3. Tilpasset opplæring

Lærerens kunnskap om det Illeris betegner som læring og tilegnelse av læring, kan gi gode forutsetninger for læreren til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. For lærerens profesjonsutøvelse er noen rammer lagt (både politisk og pedagogisk,) i arbeidet med tilpasset opplæring. Begrepet har endret betydning og innhold gjennom tidene, som har ført til ulike tolkninger og forståelser av tilpasset opplæring innenfor det pedagogiske arbeidet som gjennomføres i skolen. I dette kapitlet ser vi på hvilken betydning tilpasset opplæring har som politisk og pedagogisk begrep.

3.1 Tilpasset opplæring som politisk begrep

I *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring: ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme* (2007), henviser Haug og Backmann til det som har dominert den utdanningspolitiske rammen de siste 30-40 årene: den sosialdemokratiske og den liberale tilnærmingen. Hovedtrekkene for den sosialdemokratiske styringen legger vekt på fellesskap og gode prosesser, mens den liberale styringen vektlegger det individuelle og resultatbaserte (Haug & Backmann, 2007). I begge tilnærmingene står begrepet tilpasset opplæring sentralt, men Haug og Backmann påstår at omtalen uansett politisk retning er relativt abstrakt og generell.

Begrepets relative abstrakte og generelle tolkning, kan gi læreren utfordringer i sitt arbeid med tilpasset opplæring. Jenssen og Lillejord viser i *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis* (2009) til hvordan tilpasset opplæring som begrep, har endret meningsinnhold med skiftende regjeringer fra perioden 1975-2005. De har identifisert fire ulike epoker i tilpasset opplæring: Integreringsepoken (1975-1990), hvor det ble lovfestet at opplæringen skulle tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Spesialskolene skulle legges ned, og skolens praksis måtte nå tilpasses en mer mangfoldig elevgruppe (Jenssen & Lillejord, 2009). I inkluderingsepoken (1990-1996) ble fokuset for den tilpassede opplæringen vektlagt på fellesskapet, deltagelse, faglig og sosialt utbytte. Individualiseringsepoken (1997-2005) kjennetegnes av at vektleggingen av fellesskapet ble endret til en opplæring som skulle tilpasses og differensieres. Den siste epoken betegnes som læringsfellesskaps – og undervisningskvalitetsepoken (2005 -). Begrepet tilpasset opplæring blir her tolket på en måte

som har ført til sterk individualisering, med et underliggende ønske om å heve kvaliteten på tilpasset opplæring gjennom en økende undervisningskvalitet.

3.2 Tilpasset opplæring som pedagogisk begrep

Implisitt ligger det i forståelsen av tilpasset opplæring at jo mer individualisert undervisningen er, desto bedre er den tilpassete opplæringen. Arbeidsmåter, metoder og organiseringsprinsipper som innebærer stor grad av individuell variasjon, vil lett forsås som god tilpasset opplæring for den enkelte elev. En slik forståelse kommer klart til uttrykk i Kunnskapsløftet (LK 06) der det understrekes at en tilpasset opplæring kjennetegnes ved en individuelt tilpasset variasjon i både organisering, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler. (Nordahl & Overland, 2013, s. 40)

Individualiseringen som Nordahl og Overland (2013) ovenfor beskriver, er nært knyttet Utdanningsdirektoratets *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* (2014), hvor begrepet tilpasset opplæring handler om at eleven skal få best mulig utbytte av opplæringen. Dette kan for eksempel gjelde organisering, valg av arbeidsmåter og metoder, variasjon i arbeidsoppgaver, valg av lærestoff, vanskegrad i oppgaver og ulik grad av måloppnåelse.

Tilpasset opplæring kan forstås innenfor en smal og bred/vid tilnærming (Backmann & Haug, 2006). Hvor i en smal forståelse av tilpasset opplæring baserer undervisningen seg ofte på det enkelte individs behov, og tilpasningen av opplæringen rettes deretter (Nordahl & Overland, 2013). Den smale tilnærmingen benyttes blant annet av læreren i utformingen av et undervisningsopplegg, og tar i betraktning elevens utfordringer og mestringsnivå, og forsøker ut fra vurdering og kunnskap om elevens læringsstrategier og evne, å tilpasse et opplegg hvor eleven tilegner seg læring.

Den vide eller brede forståelsen av tilpasset opplæring vektlegges fellesskapet som en likeverdig part som individet. Ideologien med tilpasset opplæring skal i denne forståelsen prege hele skolen og all undervisning (Nordahl & Overland, 2013). Den vide tilnærmingen vil ikke bli grundigere utdypet grunnet problemstillingens fokuspunkt, som har sin forankring i den smale tilnærmingen av tilpasset opplæring.

4. Ytre rammer for lærerprofesjonen

Investering i skolen gir ikke umiddelbar avkastning, derfor vil ikke effektene synes før investeringene, ressursene og endringene er godt innarbeidet i skolesystemet. Når det kommer til effektivitet og utdanning virker kanskje nedleggelse og sammenslåing som en vin-vin-situasjon både økonomisk og utdanningsmessig. Små skoler med lave elevtall får flere elever å spille på, ressursene i skoleorganisasjonen fordeles på færre parter, og lærerkollegiet på skolene blir mer ressurssterkt. Dette er en utvikling som kan gjenkjennes innenfor New Public Management (NPM), en fellesbetegnelse for en rekke prinsipper og metoder hvordan organiseringen og styringen av offentlig virksomhet (Hansen, 2014). De prinsippene som Hansen (2014) betegner under NPM har sin forankring i markedet, og bygger på en antagelse om at dersom organiseringen og styringen av offentlig sektor tilpasses nærmere markedsmodellen, vil dette føre til bedre kvalitet og større effektivitet i tjenesten.

4.1 Sentralisering

Den industrielle revolusjon på 1850-tallet startet for alvor sentraliseringen av det norske samfunn. I senere tid har dette ført til sammenslåing og nedleggelse av småskoler rundt om i det ganske land. Grunnskolens informasjonssystem (GSI) har til nå registrert nedleggelse av 293 grunnskoler fra 2005 til 2015.

John Hatties metaanalyser presentert i *Visible Learning* (2013), blir hyppig brukt som argumenter i den skolepolitiske debatten om nedleggelse og sammenslåing av småskoler. I Hatties analyser viste det seg ikke å være noen signifikante fordeler på læringsutbytte til eleven ved å være i en liten gruppe. Hatties studier henviser til hva som har stor effekt på elevers læring og læringsutbytte, og da redusering av gruppestørrelse i hans studier, ikke viste seg å ha noen stor effekt har tolkningen av hans funn pekt fingeren på at det er ingen fordeler ved å være elev i en liten gruppe. (Denne forskningen vil bli utdypet i kapittel 4.5.1.) Forskning ledet av Thomas Nordahl (2007) peker mot samme hypotese; nemlig at elever på mindre skoler, i mindre grupper har lavere læringsutbytte enn elever i større grupper. Antall elever i en gruppe forstås ifølge disse forskningsprosjektene ikke som avgjørende for lærerens forutsetninger for å drive tilpasset opplæring i henhold til § 3-1.

4.1.1 Lærertetthet

Lærertetthet og gruppestørrelse kommer ofte opp som begreper brukt for samme sak. Lærertettheten representerer forholdet mellom antall elever og antall lærere/lærerårsverk (Utdanningsdirektoratet, 2011). I den norske skolen forholder vi oss til § 8-2 i Opplæringsloven (1998) når det gjelder gruppestørrelser. Den henviser til at gruppene ikke må overstige et antall elever som fører til at det er pedagogisk uforsvarlig eller skadeliggjør tryggheten for eleven(e). Loven som la maksgrensen for antall elever per gruppe, ble opphevet av daværende kunnskapsminister Kristin Clemet (H) i 2003. Hva som er pedagogisk forsvarlig er ikke nærmere definert.

4.2 Ulike tidsoppfatninger

Lærerens jobb er kanskje i størst grad assosiert med en klasserom-kontekst. I en undervisningssituasjon jobber alltid læreren under en gitt tidsramme, og skal fordele sin tid på elevene, og her legge til rette for at læringsfremmende prosesser skapes. Relasjon – og vurderingsarbeidet er verktøy for lærerens arbeid med tilpasset opplæring. Hargreaves (1996) hevder at vesentlige forskjeller i tidsperspektiv mellom ledelse og lærere har viktige konsekvenser for en lærers hverdag, og henviser til antropologen Edward Halls inndeling av to ulike oppfatninger av tid: den *monokrone* og den *polykrone*. En monokron tidsoppfatning vil ifølge Hall, handle om å fokusere på en ting av gangen. Hvor vektleggingen av å fullføre oppgaver og overholde planer, prioriteres i høyere grad enn relasjoner med mennesker. Denne formen for tidsoppfatning dominerer forretningslivet, og karakteriseres for store, byråkratiske organisasjoner. Hargreaves poengterer at denne tidsoppfatningen er mest utbredt blant menn.

I en polykron tidsoppfatning derimot, blir konsentrasjonen rettet mot å gjennomføre flere oppgaver samtidig. Mennesker med en slik tidsoppfatning vil i større grad være rettet mot det å gjennomføre sine oppgaver på en god måte, hvor konteksten, umiddelbare omgivelser og omstendigheter, og ikke minst relasjoner med mennesker får en viktigere betydning for utøverens arbeid (Hargreaves, 1996). Denne tidsoppfatningen er mer vanlig hos kvinner.

4.3 Politiske styringer

Innføringen av Kunnskapsløftet (LK 06) etter PISA-sjokket i 2001, skulle vektlegge de grunnleggende ferdighetene som ble gjennomgående i samtlige fag i grunnskolen. Lavere resultater enn forventet fra PISA-testen, skapte en bevegelse i det norske utdanningssystemet, og blant annet ble vurdering og læringsutbytte i grunnskoleopplæringen et stort fokuspunkt (Prøitz, 2015). En dreining fra innholdet til utbyttet fra skolen, med en forsterket vurderingskultur, tydeligere mål og fokus på elevenes læringsutbytte ble oppfattet som en nødvendighet (Prøitz, 2015). De nasjonale prøvene som ble innført i 2004, gir en bedre oversikt over kompetansenivået og læringsutbyttet til norske skoleelever, samtidig som PISA-undersøkelsen gir mulighet for en internasjonal sammenligning av oppnådd kompetanse i basisfagene.

Læreren har i større grad etter Stortingsmelding nr. 11 (2009) fått økt ansvar for elevenes læringsutbytte gjennom en ekspertise som er gjenkjennbar av god kvalitet på undervisningen og tydelig klasseledelse. Parallelt har en større ansvarliggjøring for at lærerens arbeid fører til gode læringsmiljøer og læringsresultater blitt fremhevet. Mausehagen (2015) mener denne vektleggingen kan forstås slik at myndighetene ønsker en akademisering både av lærerutdanningen, og selve yrket.

4.4 Svekket engasjement

Som vi ser, byr læreryrket på et mangfold av utfordringer som det trengs flere former for kunnskap og kompetanse til for å mestre. Arbeidet med tilpasset opplæring i en pedagogisk forankring krever at læreren har kompetanse om hva læring er, og hva som trengs for at elevene skal få utbytte av undervisningen. Lærerens kompetanse og kvalitet er av stor betydning, og ut fra den newzealandske forskeren John Hatties (2013) er læreren den viktigste ressursen for elevenes læring. Læreren kan derfor ansees som skolens viktigste ressurs, derav blir lærerens kvalifikasjoner udiskutabelt viktige.

Hargreaves og Fullan mener i *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler* (2014), at uten lærerens indre drivkraft og sterke ønske, får lærerens kompetanse liten betydning. «Engasjement er både en følelsesmessig tilstand og en moralsk verdi. Det er formål pluss drivkraft og retning. Engasjement har kontinuerlig innvirkning på oppfattet og reell

måloppnåelse knyttet til elevprestasjoner» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 83). Dette kommer også frem i Christopher Days bøker *Teachers Matter* og *The lives of teachers*, som Hargreaves og Fullan henviser til. Day og hans kolleger henter sine konklusjoner fra undersøkelser av hvilke avgjørende faktorer som spiller inn for utviklingen av lærerkvalitet – og effektivitet. Her knyttet Day effektivitet opp mot det engasjementet lærerne har til jobben sin; «- i hvilken grad de er engasjert i elevene, i arbeidet i seg selv, i stadig å tilegne seg større kompetanse og evner i arbeidet, i å tjene andre med entusiasme og stor innsats» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 81). Funnene i Days undersøkelser viser til fire omfattende påvirkningsfaktorer for svekket engasjement; karrierestadiet, lederskapet ved skolen, og kolleger, men den fjerde og største påvirkningen for lærere som opplevde svekket engasjement, var *arbeidsbyrde* og *politikk*. Dette påvirket så mye som nærmere 60 % av lærerne som ble intervjuet.

4.5 Gruppestørrelser

Vi beveger oss mot en god grunnleggende forståelse av hva læring er, og hvilke forutsetninger det krever. Innunder dansken Knud Illeris' tre dimensjoner av tilegnelse av læring: den innholdsmessige, drivkraftsmessige og samspillmessige, gir han oss noen nøkkelord om hva tilegnelse av læring i bunn og grunn handler om; *mening* og *mestring*, *motivasjon*, *følelser* og *vilje*, *handling*, *kommunikasjon* og *samarbeid*. Dette er med på å danne kjernen for lærerens mandat og arbeid. Tidligere har vi også vært inne på noen av de ytre rammene og bestemmelsene læreren må forholde seg til, blir påvirket av, og som samtidig påvirker lærerens forutsetninger til å drive tilpasset opplæring. Hargreaves (1996) mener at læreren trenger tid til å gjennomføre sitt pedagogiske arbeid, og ut fra dette kommer spørsmålet om gruppestørrelser opp. Dette er ingen ny problemstilling, og det er gjort mye forskning på feltet, selv om lite av det røtter i norsk skoleforskning. Mye av forskningen som har blitt benyttet fra et norsk utdanningspolitisk ståsted, har derfor ofte sitt opphav i en annen skolekultur og struktur enn vår egen. Mange faktorer tas i betraktning for en slik undersøkelse på hvilke utbytter og gevinster større og mindre elevgrupper gir. Derav har forskerne på dette feltet brukt ulike metoder, som har ført til ulike dokumentasjoner og resultater.

Ut fra mangfoldet av forskning av gruppestørrelser jeg har lest, har to forskningsprosjekt blitt valgt. Grunnen til at følgende ble valgt er at de er begge kjente prosjekter, og er interessante i denne oppgaven på det grunnlaget at det kan hevdes de er motstridende.

4.5.1 John Hattie om gruppestørrelser

John Hattie ga i 2013 (oversatt utgave) ut en omfattende samling av over 800 metaanalyser i *Synlig læring*. Blant disse analysene viser han til hva som gir størst effekt på elevens læringsutbytte. I hans analyse av hvilken effekt redusert gruppestørrelser gir, konkluderer han med at det gir en lavere effekt enn forventet.

Hatties funn tyder på at effektene av reduserte gruppestørrelser er mer knyttet til arbeidsrelaterte forhold for både lærer og elev, men at effekten det har på elevenes læring er liten. «Det ser da ut til at effektene av å redusere klassestørrelse *kan* eller *ikke kan* føre til effekter på elevens læring» (Hattie, 2013. s. 141). Så hva menes med *kan* eller *ikke kan* føre til effekt på elevenes læring? Dette har også interessert Hattie i hans studier, og han relaterer de små effektstørrelsene i små elevgrupper til at lærerens undervisningsmetode ikke endres/tilpasses ut i fra gruppestørrelsen, og refererer til Finn (2002), som mener at lærere ikke optimaliserer de mulighetene og gevinstene som ligger til rette i mindre gruppestørrelser.

Et typisk svar på denne «lavere enn forventet»-effekten av å redusere klassestørrelse er å hevde at mange av de sterke påvirkningene i denne boken kunne vært mer effektive hvis klassestørrelsene var mindre. De som støtter mindre klassestørrelser, hevder at det kunne vært mer tilbakemeldinger, mer samhandling med elever og mellom medelever, mer diagnostisering og så videre. Dette kan faktisk være riktig, (Hattie, 2013. s. 143-144)

Hattie presiserer at det er av særlig betydning at læreren er tett på eleven gjennom hele læringsprosessen, utfordrer, støtter eleven, og gir læringsfremmende tilbakemeldinger, noe som stiller seg motstridende til hans funn om de marginale effektene redusert gruppestørrelse gir. Dette kan derfor ha en sammenheng mellom lærerkvaliteten; lærerens *evne* til å drive god klasseledelse, og lærertettheten; lærerens *tid* til å drive god klasseledelse.

4.5.2 STAR-prosjektet

Student Teacher Achievement Ratio, bedre kjent som STAR-prosjektet, ble gjennomført i Tennessee, USA fra 1985-89. Involvert i prosjektet var om lag 11 500 elever og 1300 lærere, fordelt på 79 skoler. De representerende skolene innebar alt fra sentrumsskoler til bygdeskoler, og elevgrunnet skal ha vært et realistisk bilde av det amerikanske samfunns mangfold. Formålet med prosjektet var å undersøke hvilke effekter reduserte gruppestørrelser har på elevens læringsutbytte (National Education Policy Center, 2014). Dette ble gjennomført ved å

tilfeldig plassere elevene i normale grupper bestående av 22-25 elever, eller små grupper på 13-17 elever på førskoletrinnet, og fram til 4. klasse. Etter 4. klasse ble alle plassert i normale grupper.

Etter hvert skoleår ble elevenes lese – og regneferdigheter, naturfag og sosiale ferdigheter testet. Resultatene er ganske oppsiktsvekkende. Utbyttet av å være elev i en gruppe med lavt elevtall kunne allerede måles mot slutten av første skoleår. Elevene de mindre gruppene hadde opparbeidet seg et forsprang i leseferdighet på 0,5 måneder sammenlignet med barna i gruppene med høyt elevtall (Biddle & Berliner, 2002). Forspranget hadde etter endt første klasse økt til 1,9 måneder, etter endt 2. klasse 5,6 måneder og etter endt 3. klasse; 7,1 måneder.

Funnene i STAR-prosjektet indikerer at elevene som jobbet i mindre grupper beholdt de faglige forsprangene da de ble plassert tilbake i normalgrupper, og videre i skoleløpet. Læringsutbyttet viste seg å være størst om gruppen elever ikke overstiger 20 individer. Resultatene fra testene elevene gjennomførte etter endt skoleår viste at det økte læringsutbyttet ikke bare vises i tradisjonell testing av kompetanse (regning, lesing og naturfag), men også på andre indikatorer. Elever med særskilte behov, vansker eller dårligere forutsetninger for å gjøre det godt i skolen, hadde størst utbytte av å være i mindre grupper.

5. Metodevalg for studien

I denne studien har jeg intervjuet lærere for å se hvilke utfordringer og fordeler de opplever at påvirker arbeidet deres med tilpasset opplæring sine elevgrupper med hensyn til gruppestørrelsen. Dataene er samlet inn fra lærere i fire forskjellige fylker i Norge ved bruk av en kvalitativ forskningsmetode, basert på innsamling, analyse og tolkning (Befring, 2015), gjennom intervjueskjema sendt og besvart via elektronisk post. Den hermeneutiske metoden som i denne studien er benyttet «handler om fortolkningskunst og en fortolkningslære, og det gjelder i første rekke tolkning av data i tekstformat» (Befring, 2015, s. 110).

Lærerutvalget i denne studien representeres av fire kvinnelige og fire mannlige lærere med ulike erfaringsgrunnlag, og arbeider i ulike elevgruppestørrelser. Dataene fra intervjuene er omfattende, men allikevel er mange av de samme utfordringene gjentakende. Samtidig er det en bred enighet om hvilke fordeler og utfordringer det kan føre med seg å ha en større eller mindre gruppe elever.

For å kunne sammenligne og se forskjeller mellom de ulike elevgruppene, har resultatene fra intervjuene blitt inndelt i to grupper: O20 og U20. O20 består av elevgrupper på over 20 elever, og U20 består av elevgrupper under 20 elever. O20 representerer derfor de store elevgruppene, og her inngår av fem av intervjuene, elevgruppene har et gjennomsnitt på ca. 30 individer. De tre resterende intervjuene representerer liten gruppe, med et gjennomsnitt på ca. 15 elever. I drøftingen vil gruppene bli referert til som O20 og U20, og lærerne som siteres vil bli referert til som "Lærer, x antall elever".

De funn som er gjort i denne studien er komplekse og sammensatte, og grunnet oppgavens omfang har de blitt inndelt etter hvilken påvirkning gruppestørrelsen har på klasselederens relasjonsarbeid, og gruppestørrelsens påvirkning på vurderingsarbeidet. Dette ble gjort for å trekke frem tyngden av funnene, slik at de til tross for sin kompleksitet, kan drøftes opp mot teori og forskning av gruppestørrelser.

Dette er et relativt lite utforsket felt sett i norsk sammenheng, og formålet med denne oppgaven er å undersøke hvilke faktorer som i størst grad oppleves av lærerne som utfordrende i arbeidet med tilpasset opplæring med henhold til gruppestørrelsen.

6. Funn og drøfting

Innledningsvis vil jeg presisere at samtlige lærere som ble intervjuet forstår det å arbeide med tilpasset opplæring som å tilrettelegge for at alle i elevgruppen skal få størst mulig læringsutbytte, både sosialt og faglig. Dette innebærer at de har svært stort fokus på relasjonsarbeidet og læringsmiljøet, og at elevene deres skal få tilstrekkelig med mestring og utfordringer i deres læringsprosess.

6.1 Gruppestørrelsens påvirkning på klasselederens relasjonsarbeid

Klasseledelse er et belastet og omfattende begrep, og definisjonen som brukes i denne oppgaven omhandler relasjonen mellom læreren, eleven og fagstoffet, hvor læreren leder læringen til enkeltelever og grupper, og skaper et læringsmiljø som tilrettelegger for sosial og faglig utvikling (Christensen & Ulleberg, 2013). Lærere som ivaretar sine enkeltelever, verdsetter, anerkjenner, og bryr seg om dem, vil med høy sannsynlighet få elever som opplever et større læringsutbytte (Linder, 2012). Når relasjonen blir beskrevet som en slik sentral faktor for elevens læringsutbytte, bør lærerens klasseledelse tilrettelegge for at gode relasjoner kan oppstå, samtidig som dette gir læreren som profesjonell, et ansvar om å danne gode relasjoner til sine elever. Videre skal vi se på hvordan lærerne i U20 og O20 opplever klasseledelsen og relasjonsarbeidet i de ulike gruppestørrelsene.

6.1.1 Relasjonsarbeid i U20

Funnene som preger klasseledelsen til lærerne er en bedre oversikt over hver elevs behov og utfordringer, som gir større handlingsrom for læreren i undervisningen, samtidig som en av effektene gruppestørrelsen gir, er mindre stress (Lærer, 14 elever). Sammenlignet med O20 er det færre hensyn å ta i betraktning i relasjonsarbeidet og tilretteleggingen for et godt læringsmiljø.

Med et lavere antall i elevgruppen opplever noen av U20-lærerne at elever som trenger ekstra oppfølging/spesialundervisning, og/eller har andre vansker, fort kan bli mer synlige, og som konsekvens av det; gjøre det vanskelig for eleven å passe inn i gruppen. I et av intervjuene forteller lærerne at de vektlegger arbeid med holdninger og verdier hos elevene, og på den måten kan det forebygges et skille i læringsmiljøet, hvor noen elever blir «tapere» og andre

«vinnere» (Lærer, 17 elever). Slik kan læreren tilrettelegge for et trygt læringsmiljø, hvor elevene godtar og anerkjenner hverandre, og hvor det å være annerledes er greit. Med tanke på det psykososiale læringsmiljøet (Opplæringsloven, 1998), er det viktig å etablere et trygt miljø med rom for alle, hvor tillit og respekt står sentralt. Dette henger også sammen med utviklingen av de sosiale ferdighetene til eleven(e), og er en vesentlig del for tilegnelsen av læring i samspilldimensjonen som omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid, og utviklingen av sosiale ferdigheter (Illeris, 2012).

Gjennomgående er det at lærerne representert i U20 mener at deres grupper er store nok til at det kan dannes gode sosiale sammensetninger både i en faglig og sosial setting. Ved en av skolene har det blitt prioritert og bevilget ekstra ressurser til de laveste klassetrinnene i form av større lærertetthet, som læreren mener gir god kjennskap til elevenes utvikling, og gir tilstrekkelig med tid til oppfølging og veiledning. I følge Hattie (2013) har dette stor betydning på effekten av læringsutbyttet at læreren er tett på eleven gjennom hele læringsprosessen, men med tanke på intervjuets dybde, kommer det ikke tydelig frem om elevenes læringsutbytte i disse gruppene er av større effekt enn i O20.

Ingen av de tre lærerne beskriver arbeidet med tilpasset opplæring som utfordrende med tanke på antall elever i gruppen, men etterspør en høyning i kompetansen på området. Utfordringenes hovedtyngde for lærerne i U20 baserer seg mer på å tilfredsstille det innholdet som ligger i det pedagogiske begrepet tilpasset opplæring i en smal forståelse, som en individuelt tilpasset variasjon i både organisering, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler (Nordahl, Overland, 2013).

6.1.2 Relasjonsarbeid i O20

Lærerne i O20-gruppen gir uttrykk for at en mer strukturert og autoritær klasseledelse er nødvendig. Dette begrunnes med at flere hensyn må tas, og praktiske gjøremål krever en strengere rutine for å holde «orden» på gruppen. En annen faktor som preger klasseledelsen for lærerne i denne gruppen, er at de nevner relasjonen mellom medelevene enn lærer-elevrelasjonen i større grad. Dette trenger ikke nødvendigvis å bety at lærer-elevrelasjon ikke vektlegges, men kan forstås slik at det er krevende for læreren å skape og opprettholde en god relasjon til alle elevene med et stort mangfold i gruppen, og har for liten tid til den faglige – og personlige dialogen. Samtlige lærere ser derimot på størrelsen av gruppen som en fordel da det tillater flere gruppesammensetninger etter elevenes mestringsnivå, og elevene har flere

muligheter til å danne gode relasjoner med medelever innad i gruppen. Klarer læreren å skape muligheter for gode elev-elev-relasjoner, kan det utspilles en trygghet – og trivselsfølelse i gruppen, som igjen kan føre til et læringsmiljø hvor elevene tørr å feile, og læreren kan derav ha åpnet for muligheter til forbedring og ny utvikling. Slik kan Linders (2012) teori om at anerkjennelse og verdsettelse fra lærer til elev fører til økt læringsutbytte, også tenkes at kan oppstå gjennom gode elevrelasjoner.

Utfordringene kommer – ikke overaskende, i form av tidsmangel. En av lærerne i O20 med 25 elever beskriver det å ha nok tid til hver enkelt elev som en av de største utfordringene når hun arbeider med tilpasset opplæring, både før undervisningen, i selve gjennomførelsen og i etterarbeidet. Hun viser til det å ha tilstrekkelig med tid til å vise at man bryr seg, ha tid til å snakke om interesser og elevens personlig liv ikke er tilstrekkelig med den elevgruppestørrelsen hun har, og uttrykker relasjonsarbeidet i sin arbeidssituasjon slik: «Når man vet hvor viktig det er med en positiv relasjon mellom lærer og elev, er det uheldig med så mange elever i gruppa» (Lærer, 25 elever). Lærer (28, elever), påpeker også problemstillingen som tidsmangel gir, og opplever at hun får lite kontakt med hver enkelt elev, og at elever med spesielle vansker/utfordringer tar stor plass, og fort blir «tidstyver». Sammenligner vi dette med funnene i STAR-prosjektet, hvor de viste til at elever med dårligere forutsetninger eller spesielle utfordringer hadde størst utbytte av å være i mindre grupper, kan det være av den grunn at dette er elever som trenger en større lærertetthet for å bli ivaretatt i skolesystemet.

6.2 Gruppestørrelsens påvirkning for vurderingsarbeidet

Undervisningen har skal ifølge §3-1 (1998) gi enkelteleven størst mulig utbytte av opplæringen, og i en smal tilnærming av tilpasset opplæring innebærer det blant annet hvordan det blir tilrettelagt for læringen i klasserommet; hvordan organiseres gruppen, valg av metode, variasjon i undervisningen og ulik grad av mestringsnivå og vanskelighetsgrad (Utdanningsdirektoratet, 2014). Lærerens autonome frihet gir rom for at læreren kan velge ut fra skjønn og opparbeidet kompetanse, hvilke tilrettelegginger som er best for sin gruppe. Fra de funn som er gjort i denne undersøkelsen, er det signifikante forskjeller på rammene lærerne i U20 og O20 tilpasser undervisningen ut fra.

Dette retter fokuset mot effektivitet og tid; hvor god tid har lærerne i de ulike gruppene til å gi gode tilbakemeldinger, drive vurderingsarbeidet, og hvilke muligheter har de for å skape gode situasjoner for vurdering i klasserommet innen de gitte tidsrammene.

6.2.1 Vurderingsarbeid i U20

Lærerne i U20-gruppen gir uttrykk for at gruppestørrelsen deres er mer eller mindre optimal, at de har god tid til å lære eleven å kjenne, både personlig og på et faglig plan, og at dette legger gode forutsetninger for kartlegging og vurdering av og for elevens læringsutvikling, som igjen gir lærerne kunnskap om hvordan de kan tilpasse opplæringen etter elevenes mestringsnivå og evner. De får stort sett tid til å hjelpe hver enkelt, kjenner dem godt nok til å vite hvilken kompetanse – og utviklingsnivå de ligger på, og hvilke andre faktorer som kan spille inn på deres læring. Som tidligere referert, presiserer Hattie (2013) at læreren bør være tett på eleven gjennom hele hans/hennes utdanningsforløp, og skal læreren rekke innom alle i løpet av en undervisningssituasjon, må læreren ha tid, eller lage rom for gode situasjoner for tilbakemeldinger.

Lærerne legger ikke skjul på at det fremdeles kan være stor differensiering i hvilket mestringsnivå elevene i gruppen deres ligger på, men ved god tid til stasjonsundervisning kombinert med god lærertetthet, mener samtlige lærere i U20 at de opplever å gi elevene utfordringer etter deres evne og mestringsnivå, og tilstrekkelig med oppfølging underveis.

Det som i hovedsak skiller lærerne i U20 med O20-lærerne er hva de trekker frem som utfordrende i arbeidet med tilpasset opplæring. U20-lærerne vektlegger utfordringer som i større grad knyttes til selve tilpasningen av undervisningen, i form av å lage et undervisningsopplegg som skal gi alle en form for mestring og utfordring i løpet av en undervisningstime. Illeris (2012) betegnelse på de fire dimensjonene av tilnærming av læring, poengterer at mennesker lærer på forskjellige måter, og kjennskap til elevenes tilnæringsmåter er nødvendig for læreren i avgjørelsen av blant annet metodebruk, variasjon i undervisningen, elevsammensetninger/gruppeinndelinger og kartlegging av elevens utvikling. Lærer (17 elever) mener at det å holde på elevenes motivasjon er en forutsetning for at de skal lykkes, og i sin 1.klasse betegner hun det å drive tavleundervisning som nesten uaktuelt for sin elevgruppe.

U20-lærerne nevner ikke utfordringer knyttet til praktiske eller realistisk gjennomførbare metoder/oppgaver. Det blir vanskelig å trekke en konklusjon ut fra lærernes uttrykte opplevelse av å ha en grunnleggende bedre oversikt over elevene, og om de oppfyller «kravene» for tilpasset opplæring i høyere grad enn O20-lærerne. Dette kreves en mer dyptgående og systematisk undersøkelse.

6.2.2 Vurderingsarbeid i O20

Som nevnt under 6.1.2 beskriver noen av lærerne at mye av tiden går på å gjennomføre praktiske gjøremål, derav går mye av undervisningstiden bort, og læreren får mindre tid til relasjons – og vurderingsarbeidet som er tilgjengelig i undervisningssituasjonen. I ett av intervjuene beskriver læreren (25 elever) det å være «innom» alle elevene som en fysisk umilighet, og nevner at hun ofte sitter igjen med dårlig samvittighet, fordi hun burde hatt mer tid til oppfølging av elevene. Samme lærer hevder også at hun som lærer trenger mer tid til å være tett på læringssituasjonen for å forstå elevenes strategier og tankerekker, slik at hun kan tilrettelegge undervisningen på best mulig måte. I gruppen hennes opplever hun dette som vanskelig.

De påpekte utfordringene for lærerne i O20 kan sees i sammenheng med en større nødvendighet av strukturert klasseledelse. Til tross for at lærerne i O20 er pålagt de samme krav og forventninger, og jobber under samme tidsrammer som en lærer i U20-gruppen, har lærerne i O20 ansvar for flere individer; som gir et større mangfold behov, og påfølgende flere hensyn som må tas.

Det politiske synet som nå betegner tilpasset opplæring er læringsfellesskaps – og undervisningskvalitet (Jenssen & Lillejord, 2009), som implementerer et godt læringsmiljø og kvalitet på lærerens undervisning. Men som en konsekvens av det store gruppeantallet lærerne i O20 har, opplever flere av dem å miste oversikten over hver enkelt elev med tanke på oppfølging og vurdering av eleven og dens arbeid. Slik som det i en by med flere mennesker, vil også en gruppe med flere elever kreve en sterkere og tydeligere struktur. Besvarelsene fra noen av intervjuene belyser at tiden ofte begrenser hvilke metoder og variasjoner som lar seg gjennomføre med for liten lærertetthet eller stor elevgruppe: «Med så mange elever i gruppa må ofte arbeids – og oppgavemetoder velges ut i fra hva som er praktisk gjennomførbart i gruppa, og ikke hva som er best for den enkelte elev» (Lærer, 25 elever). Den marginale tiden som læreren her gir uttrykk for, begrenser flere av Illeris dimensjoner av tilegnelse av læring,

da undervisningen/aktiviteten, ikke er tilpasset alle elevers forutsetninger eller evner. Dette er ikke bare faktorer som tilrettelegger for kartleggingen og tilpasningen av opplæringen, men de påvirker også lærerens følelse av egen profesjonsutøvelse.

Mestringsfølelse for meg er veldig viktig, både for at elevene skal føle mestring, men også for at jeg skal føle at jeg «strekker til» og kan lære elevene mest mulig. Det er viktig for meg at jeg hele tiden tenker tilpasninger og muligheter for elevene. (Lærer, 32 elever)

Fokuset i tilpasset opplæring er eleven og fellesskapet, og den viktigste faktoren for elevens læring er læreren (Hatties, 2013). Lærerens engasjement, kvalitet og effektivitet, som Christopher Days undersøkelser viser at påvirkes i størst grad av arbeidsbyrde og politiske styringer, blir betydelige for kvaliteten på relasjonsarbeidet og vurderingsarbeidet som lærerne i undersøkelsen mener er nødvendig for å tilpasse opplæringen til hver elev. Dette krever riktig nok tid. Og oppleves som til dels svært krevende for lærerne når lærertettheten ikke er stor nok. Funnene i Days undersøkelser, hvor 60 % av intervjuobjektene opplevet at arbeidsbyrden og de politiske styringene svekket deres engasjement, kan være et skremmende bilde på hvordan lærerkvaliteten svekkes av for lav lærertetthet. Lærerne synes i stor grad til å strekke seg etter målet og kravet om tilpasset opplæring for sine elever, men at tiden begrenser kvaliteten på deres profesjonsutøvelse.

7. Avsluttende kommentar

Innledningsvis refererte jeg til Opplæringsloven (1998) §1-3, som har vært utgangspunktet for undersøkelsen av hvordan de representerende lærerne i undersøkelsen opplever å arbeide med tilpasset opplæring i mindre og større elevgrupper. Tilpasset opplæring innebærer for de lærerne i denne undersøkelsen; å vite hvordan en kan tilpasse metoder, variere undervisningen, differensiere arbeid-soppgaver og målsetting for at alle elevene i gruppen skal utvikle seg faglig og sosialt. Dette gjøres ut fra lærerens kompetanse om læring og hvordan tilegnelsen av læring forløper. I denne studien vektlegges klasselederens relasjons - og vurderingsarbeid, for foruten gode relasjoner, et læringsmiljø som fremmer læring og som elevene er trygge og trives i, og uten at læreren ikke kjenner til elevens mestrings - og utviklingsnivå, personlige liv og interesser; klarer ikke læreren å tilpasse opplæringen best mulig etter elevens evner og forutsetninger.

De intervjuede lærerne skildrer tydelig et ønske om å tilpasse opplæringen til hver enkelt, og at elevene og læringsmiljøet prioriteres fremfor deres egen arbeidssituasjon og arbeidsbyrde, til tross for en belastende mengde forarbeid og etterarbeid. Flere av lærerne i denne studien uttrykker at de opplever å mestre sitt arbeid i form av at elevene lykkes. Spørsmålet blir da om elevene ville lykkes bedre om de fikk tettere oppfølging i form av en høyere lærertetthet, eller om forholdene ville være bedre tilrettelagt for god tilpasset opplæring ved mindre grupper.

Som tidligere vist, er det i hovedsak politiske styringer som legger rammen for yrkesforholdene til lærerprofesjonen. Ut fra de funn som er gjort i denne studien, er samtlige lærere enige om at en mindre elevgruppe fører til bedre relasjon, vurdering og oppfølging for deres enkeltelever, og at en gruppestørrelse over 20 elever ikke er ønskelig, dette er gjennomgående av tidsmessige årsaker. De største utfordringene de aktuelle lærerne opplever i arbeidet med tilpasset opplæring er tid. Lærerne i O20 strever etter å finne en god løsning på tidsmangelen og samtidig oppfylle de krav som stilles av dem i arbeidet med tilpasset opplæring. Og lærerne i U20 etterspør en kompetanseheving om hvordan de kan tilpasse undervisningen bedre, for å nå alle elevene, og bedre tid til utformingen av opplæringen. «Tid er for læreren ikke bare et objektivt, tyngende stengsel, men også en subjektiv definert horisont for muligheter og begrensninger» (Hargreaves, 1994). Slik antropologen Hall beskriver monokron og polykron tidsoppfatning, er det mye som tyder på - også i denne studien, at lærerne har en polykron tidsoppfatning, og at den monokrone tidsoppfatningen dominerer de administrative og politiske kreftene som legger rammene for virksomheten.

Det har blitt nevnt flere ganger, men skoleorganisasjonen er et organisk system. Hvert eneste menneske som noen gang har vært, og er inne i systemet, er originale. Håndteringen av opplæringen som skjer i skolen bør av den grunn, ha en fundamental forståelse og respekt for at læringsprosessen og læring ikke kan tvinges frem. Elevens evner og forutsetninger har ofte blitt nevnt i denne oppgaven, men skjult i disse begrepene står et menneske, et barn, og kanskje er det verken evner eller forutsetninger som i bunn og grunn fastslår hva utfallet av opplæringen blir. Mennesket er i stand til å oppnå de utroligste prestasjoner, det er bevist gang på gang. Kanskje kan tilretteleggingen av opplæringen for den ene eleven bety at selv med dårlige forutsetninger og "dårlige" evner, åpner faktisk opplæringen dører mot verden og fremtiden.

Slik som en gartner forstår at han ikke kan tvinge en blomst til å vokse, kan han tilrettelegge for de forholdene han vet blomsten vokser best under. På lik linje bør læreres rolle i elevens opplæring være å tilrettelegge forholdene rundt, de forhold som eleven etter forutsetning og evne best blomstrer under.

Kanskje
er det mest verdifulle
en kan gi et barn
tid

8. Referanser

Amundsen, B. (2015). *Sånn får vi en god skole, mener skoleforskeren*. Lokalisert på <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>.

Bibb, B. J. & Berliner, D. C. (2002). *What Research Says About Small Classes and Their Effects*. Lokalisert på <http://epsl.asu.edu/eprp/Reports/EPRP-0202-101/EPRP-0202-101.htm>.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.

Christensen, H. & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hansen, T. (2014). *New Public Management*. Lokalisert på https://snl.no/New_Public_Management.

Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for en bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.

Haug, P. & Backmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring: ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 15-38.

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11, 2008-2009). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mausehagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007) *Elever i fra små og store skoler*. Presentasjon av kartleggings-resultater i en kommune. Høgskolen i Hedmark (Rapport 4, 2007). Lokalisert på https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133808/rapp04_2007.pdf?sequence=1.
- Olsen, T. (2014, 22. september). Klassene i barneskolen eser ut. *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Klassene-i-barneskolen-eser-ut-7715333.html>.
- Olsen, T. (2014, 23. september). Foreldre: - Grensen for klassestørrelser er sprenget. *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Foreldre---Grensen-for-klassestorerrelser-er-sprengt-7717057.html>.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1-1. (2008).
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1-3. (2008).
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 3-1. (2014).
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 8-2. (2009).
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 9a-3. (2003).
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring – om fravær og deltagelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots revolution That's Transforming Education*. New York, NY: Viking Penguin.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strand, T. (2015, 19. april). Utdanningsforbundet slår alarm om stadig større skoleklasser. *Abc nyheter*. Lokalisert på

<http://www.abcnyheter.no/nyheter/2015/04/19/222376/utdanningsforbundet-slar-alarm-om-stadig-storre-skoleklasser>.

Svartdal, F. (2013). *Nysgjerrighet*. Lokalisert på <https://snl.no/nysgjerrighet>.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2012/13*. Lokalisert på http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/gsi/gsi_2012_2013.pdf.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *PISA 2012: Norske elever presterer på gjennomsnittet*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/PISA2012/>.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *VFL som redskap for tilpasset opplæring*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Et-redskap-for-tilpasset-opplaring/VFL-som-redskap-for-tilpasset-opplaering/>.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tall om Grunnskolen 2015/16*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI-tall/>.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Fire prinsipper for undervisning*. Lokalisert på (<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/>).

Utdanningsforbundet. (2011). *Klassestørrelse og læringsutbytte – hva viser forskningen?* Teamnotat 3/2011, 5-19. Lokalisert på https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202011/Temanotat_2011_03.pdf.

Utdanningsforbundet. (2015). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2015/16*. Lokalisert på: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark_2016/Faktaark%202016.01.pdf.

Utdanningsforbundet. (2016). *Lærertetthet*. Lokalisert på <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Larertetthet/>.

9. Vedlegg

9.1 Intervjuguide



Høgskolen i **Hedmark**

Intervju av lærere i grunnskolen

Alder:

Kjønn:

Kommune:

Antall år i yrket som lærer:

Antall elever i skolen du jobber i:

Alderstrinn og antall elever på trinnet:

- 1. Hvilke fordeler og utfordringer ser du på med det antallet elever du har i gruppen når du arbeider med TPO?**
- 2. Hvilke utfordringer møter du når du skal lage et opplegg for hele gruppen?**
- 3. Hva opplever du som den største utfordringen i selve gjennomførelsen av undervisningen med hensyn til gruppestørrelser?**
- 4. Hva ser du på som et ideelt antall elever i en gruppe, og hvorfor?**
- 5. Hvordan opplever *du* det å arbeide i større og mindre grupper?**
- 6. Hvilken endring i norsk skole ville gjort det enklere for deg som lærer i arbeidet med TPO?**