



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Hanne Kristin Engen

Masteroppgave

Lese- og skriveundervisning i norskfaget på fådelte skoler

«Hvilke pedagogiske og organisatoriske praksiser karakteriserer lese- og skriveundervisningen i norskfaget i møte med muligheter og utfordringer ved fådelte skoler?»

Grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn

2MASTER17

2023

Sammendrag

Med utgangspunkt i at fådelte skoler er utsatt for å bli lagt ned til fordel for større skoler i Norge, har jeg valgt å utføre en kvalitativ studie der jeg har beveget meg ut i disse skolen med et åpent blikk for å utforske hvordan lærere arbeider med lese- og skriveundervisningen. Gjennom observasjoner og intervjuer av norsklærere som arbeider på fådelte skoler, har jeg i denne studien belyst hvilke pedagogiske og organisatoriske praksiser som karakteriserer lese- og skriveundervisningen. For å svare på dette har jeg tatt utgangspunkt i hvordan lærere planlegger, organiserer og gjennomfører undervisningen, hvilke fellestrekk som går igjen i praksisfellesskapet ved fådelte skoler og hva som kan tolkes som utfordringer og muligheter ved fådelte skoler som organiseringsmåte. Mine funn viser at lese- og skriveundervisningen på fådelte skoler karakteriseres av samarbeid blant eldre og yngre elever i den aldersblandede klassen, som fører til både faglig og sosial læring. Samtidig er undervisningen veldig variert, i form av å benytte uteskole og stasjonsundervisning som organiseringsmåte. På denne måten får elevene arbeide på sitt nivå slik at aldersspennet i gruppen ikke skaper hierarki mellom elevene. Når det kommer til praksisfellesskapet, er det en kultur blant lærere på fådelte skoler å være spontane når de planlegger, organiserer og gjennomfører undervisning, noe som henger sammen med at det er få lærere som arbeider på slike skoler og at det er få elever i hver klasse. Det lave elevtallet gir også utfordringer, spesielt når det kommer til det sosiale, men det fører også til muligheter gjennom at lærere kjenner alle elevene sin godt og det gir dermed lærere på fådelte skoler et fortrinn når det kommer til å tilpasse undervisningen og gjøre individuelle tilpasninger.

Abstract

Considering the fact that schools with mixed-age classes are prone to being closed in favour of larger schools in Norway, I have chosen to carry out a qualitative study on how teachers who work at schools with mixed-age classes, work with teaching reading and writing. This study highlights the pedagogical and organisational practices that characterise the teaching of reading and writing through observations and interviews of Norwegian teachers who work in schools with mixed-age classes. I have taken planning, organisation, implementation of teaching, common features that occur at schools with mixed-age classes and how challenges and opportunities can be interpreted into consideration in my study. The findings show that the teaching of reading and writing at schools with mixed-age classes is characterised by cooperation between older and younger students, which leads to both subject and social learning. At the same time, the teaching is varied, such as the use of outdoor school and station work as organisational approaches. Through the different organisational approaches, the students get to work on their level, preventing hierarchy between the students. The culture among the teachers at schools with mixed-age classes is characterized as being spontaneous while planning, organizing, and carrying out the lesson, which is connected to the fact that there are few teachers working in such schools, and that there are few students in each class. The low number of students presents challenges, especially related to the social aspect, but the relationship teachers develop with their students is beneficial. In addition, as teachers know all their students well, allows the teachers who work at schools with mixed-age classes an advantage in regard to adapting the teaching and making individual adaptations.

Forord

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter, for uten disse fire hadde jeg ikke hatt noe prosjekt. Jeg er utrolig takknemlig for at de tok seg tid til å bli observert og intervjuet, og deres velvillighet til å dele sine erfaringer med meg.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Kristin Vold Lexander. Hun har vært en positiv støtte gjennom hele prosessen og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke mine gode studievenner gjennom 5 år. Jeg er utrolig takknemlig for deres støtte og alle samtalene vi har hatt.

Hanne Kristin Engen, mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	<i>i</i>
Abstract	<i>ii</i>
Forord	<i>iii</i>
Innholdsfortegnelse	<i>iv</i>
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål	2
1.2 Oppgavens oppbygging	3
1.3 Presentasjon av problemstilling	4
1.4 Presisering av begreper i problemstillingen	4
1.5 Tidligere forskning	4
2. Teori	7
2.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring.....	7
2.2 Praksisfelleskap	9
2.3 Fådelte skole med aldersblanding som organiseringsmåte	10
2.4 Norsk i grunnskolen	11
2.4.1 Den første lese- og skriveutviklingen	13
2.4.2 Den andre lese- og skriveutviklingen	14
2.5 Tilpasset opplæring.....	15
2.5.1 Inkluderende læringsmiljø.....	17
2.5.2 Mestring	18
2.5.3 Motivasjon.....	18
2.6 Samarbeidslæring	19
2.7 Montessoripedagogikk.....	21
2.8 Naturen som læringsarena	22
2.9 Temaarbeid i skolen.....	23
3. Metodedel	25

3.1 Hermeneutikk og fenomenologi	25
3.2 Forskningsetiske hensyn	26
3.2.1 Formelle forskningsetiske krav.....	27
3.2.2 Forskerens rolle	27
3.3 Validitet og reliabilitet	28
3.4 Datainnsamlingsmetoder	30
3.4.1 Kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning.....	30
3.4.2 Observasjon	30
3.4.3 Kvalitative individuelle intervjuer.....	32
3.4.4 Rekruttering av informanter	34
3.5 Databehandling og dataanalysemetode.....	34
3.5.1 Bearbeiding av rådata	37
3.5.2 Koding, kategorisering og meningsfortetting.....	38
3.5.3 Konseptualisering og teori.....	38
4.Resultater og diskusjon	40
4.1 Planlegging av undervisning	40
4.1.1 Tilpassede oppgaver	41
4.1.2 Praksisfelleskapet	44
4.1.3 Temaarbeid.....	46
4.1.4 Mestring	47
4.1.5 Motivasjon	49
4.2 Organisering av undervisning	52
4.2.1 Organisering av aldersblandede klasser.....	52
4.2.2 Stasjonsundervisning.....	55
4.2.3 Uteskole	56
4.2.4 Samarbeidslæring.....	58
4.3 Gjennomføring av undervisning	60
4.3.1 Varierte læringsaktiviteter	61
4.3.2 Oppgaver som gir anerkjennelse.....	62
4.3.3 Bevisstgjøring og forventninger til elever	63
4.3.4 Godt og inkluderende læringsmiljø.....	66
4.3.5 Individuelle læringsbehov	68
6.Oppsummering og konklusjon	72

Litteraturliste..... 78

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

1. Innledning

Konseptet fådelte skole kjennetegnes ved at elever fra flere trinn går i samme klasse. Denne organiseringen er utarbeidet som en konsekvens av spredt befolkning i små bygder. Når elevtallet er lavt, er skolen avhengig av at flere trinn går sammen slik at skolen kan driftes på en hensiktsmessig måte, både organisatorisk og pedagogisk. Det er ingen fastsatt bestemmelse for hvilke klassetrinn som skal gå sammen, det avhenger av elevtall og andre forhold som varierer fra skole til skole.

Fådelte skoler med aldersblandede grupper står i dag ovenfor en politisk og pedagogisk utfordring. På grunn av stramme kommunale budsjetter står mange fådelte skoler i fare for å bli nedlagt med begrunnelse i at det er for dyrt å drifte småskoler. Samtidig ser vi at det heller ikke er viet noen plass i læreplanene som omhandler fådelte skoler og dens organiseringsmåter, selv om denne måten å drifte skoler på alltid har eksistert og fremdeles eksisterer i høy grad. Utviklingen i dagens samfunn gjør at skolene blir større, men færre, noe også Utdanningsspeilet for 2022 påpeker, hvor det kommer frem at skolene som ble lagt ned i 2021 hadde et elevtall på under gjennomsnittlig 92 elever det siste driftsåret (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom flere tiår har det blitt debattert, både for og imot småskoler. LUFSS – landslaget for nærmiljøskolen (2013) har gått i bresjen og kjempet for småskolene sin eksistens ved å fremheve småskolenes viktighet i små bygdesamfunn samt fremme de pedagogiske ressursene som disse skolene innehar.

Det er generelt lite forskning på hvordan lærer planlegger, organiserer og gjennomfører undervisningen på fådelte skoler og forskningen som har blitt gjort har for det meste hatt søkelys på elevenes oppfatning av læringsmiljøet samt lærernes oppfatning av aldersblanding. Med denne masteroppgaven vil jeg bidra med faglige kunnskap om fådelte skoler og øke kunnskapsgrunnlaget om undervisning på fådelte skoler, med vekt på både det pedagogiske og organisatoriske.

Tilrettelegging er et sentralt begrep og en forutsetning for at elever skal lykkes. Ifølge kunnskapsdepartementet (2019b:16) handler tilrettelegging om at «Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket». Dette gir lærere et ekstra ansvar når det kommer til tilrettelegging fordi det er læreren som kjenner

elevene i sin klasse aller best. Dette gjenspeiler seg også i lærerplanen for norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019a:6) hvor det står at lærere «skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine. Videre skal læreren legge til rette for at elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å få prøve seg fram og være kreative» (Kunnskapsdepartementet 2019a:6). Når det gjelder lærernes arbeid med å tilrettelegge, kan det tenkes at dette arbeidet byr på mer tilpasset opplæring på fådelte skoler enn det gjør på skoler hvor det ikke er aldersblandede grupper. For ifølge Jensen (2009) er et bredt syn på tilpasset opplæring at opplæringen skjer innenfor rammene av et fellesskap og at aldersblanding kan brukes som en metode for å tilpasse opplæringen.

1.1 Bakgrunn og formål

Formålet med min studie er å undersøke hvilke erfaringer og tanker lærere som jobber med lese- og skriveundervisningen på fådelte skoler har. Jeg vil se på hva lærere gjør når de planlegger, organiserer og gjennomfører undervisningen for å inspirere andre lærere i samme situasjon. Jeg ønsker å gi innsikt i hvordan lærere arbeider med aldersblandede grupper gjennom å intervju og observere dem samtidig som jeg benytter min erfaring fra fådelt skole når jeg tolker de innsamlede data. Ved å gjøre dette håper jeg å rette et positivt søkelys på mulighetene ved fådelte skoler med aldersblandede grupper samtidig som jeg også ønsker å legge vekt på de eventuelle utfordringer en slik organisering fører med seg. Målet er også å identifisere hva som karakteriserer praksisfellesskapet ved fådelte skoler.

Jeg har arbeidet som assistent og faglærer på en fådelt skole, men har undervist lite i aldersblandede klasser, da jeg som faglærer i engelsk har ett og ett årstrinn av gangen. Bakgrunn for valg av tema på min masteroppgave er inspirert av mine kolleger som er kontaktlærere for aldersblandede grupper og jeg var nysgjerrig på hvordan de underviste. Siden mitt masterfag er Norsk, ble det naturlig for meg å rette søkelys mot lese- og skriveundervisningen.

Med bakgrunn i dette ser jeg det som hensiktsmessig å ha kunnskaper om hvordan lærere planlegger, organiserer og gjennomfører undervisningene på fådelte skoler med tanke på at jeg etter endt utdanning kunne tenke meg å arbeide som kontaktlærer på skolen jeg har arbeidet på i mange år. Videre ser jeg også at kunnskaper om dette temaet kan være et nyttig

bidrag til forskningen og samfunnet. Jeg tenker det er viktig at det blir rettet fokus mot fådelte skoler og dens organisatoriske og pedagogiske praksiser med tanke på at det eksisterer mange slike skoler i vårt samfunn. Ved å skrive denne oppgaven håper jeg at flere lærere og lærerstudenter kan få et bredere grunnlag for å vurdere om de ønsker å arbeide på fådelte skoler gjennom innsikt i hva som karakteriserer praksisfellesskapet ved slike skoler, muligheter og utfordringer. En slik studie kan også være nyttig for politikerne slik at de kan få en forståelse av hva som faktisk gjøres på fådelte skoler.

1.2 Oppgavens oppbygging

Etter denne innledningen vil jeg videre i kapittel 1 presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene for dette prosjektet (1.3) før jeg presiserer begreper som er viktige i min problemstilling (1.4). Til slutt i dette kapitlet vil jeg presenterer tidligere forskning (1.5) som er relevant for mitt prosjekt.

Kapittel 2 inneholder en teoridel. I denne delen vil jeg ta for meg relevant teori knyttet opp mot min problemstilling og tema. Jeg tar for meg det sosiokulturelle perspektivet (2.1), praksisfellesskap (2.2), fådelt skole med aldersblanding som organiseringsmåte (2.3), norsk i grunnskolen (2.4), tilpasset opplæring (2.5), samarbeidslæring (2.6), montessoripedagogikk (2.7), naturen som læringsarena (2.8) og temaarbeid i skolen (2.9).

I kapittel 3 presenterer jeg hvilke metoder jeg har valgt å ta i bruk for å besvare min problemstilling. Her vil jeg blant annet komme inn på forskningsetiske hensyn og hva dette har å si for min oppgave. Deretter kommer jeg inn på validitet og reliabilitet ved dette forskningsprosjekt samt mine datainnsamlingsmetoder. Til slutt i dette kapitlet presenterer jeg min praktiske gjennomføring av studien og avslutter med å forklare hvordan jeg gjennomførte analysen av mine innsamlede data.

I kapittel 4 presenterer jeg resultater fra analysen samtidig som jeg diskuterer disse funnene. I denne delen vil jeg besvare mine forskningsspørsmål. Dette gjør jeg ved å foreta en metodetriangulering hvor jeg benytter de ulike type innsamlede data som utgangspunkt for tolkninger i min analyse. Kapittel 5 inneholder så en oppsummering og konklusjon hvor jeg presenterer mine funn i korte trekk.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Dette prosjektet undersøker problemstillingen «*Hvilke pedagogiske og organisatoriske praksiser karakteriserer lese- og skriveundervisningen i norskfaget i møte med muligheter og utfordringer ved fådelte skoler?*»

Min undersøkelse belyser følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan planlegger, organiserer og gjennomfører lærere lese- og skriveundervisning på fådelte skoler?
2. Er det fellestrekk som går igjen og som peker mot et særegent praksisfellesskap ved fådelte skoler?
3. Hva kan tolkes som utfordringer og muligheter ved fådelte skoler?

Ved å ta utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene vil jeg ved hjelp av min analyse identifisere om det finnes særegenheter i praksisfellesskapet på fådelte skoler, hvordan man best kan legge til rette for god undervisning i aldersblandede grupper samt hvordan lærerne ser på utfordringer og muligheter opp mot det pedagogiske og organisatoriske.

1.4 Presisering av begreper i problemstillingen

I min problemstilling bruker jeg begrepene pedagogiske og organisatoriske praksiser. Jeg vil nå komme med en kort forklaring på hva jeg legger i disse begrepen.

Med pedagogiske praksiser mener jeg de tilnærminger som lærere bruker i undervisningen og i arbeidet med å fremme læring og utvikling hos elevene.

Med organisatoriske praksiser mener jeg de tilnærminger som brukes for å organisere undervisningen på en effektiv og hensiktsmessig måte.

1.5 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere et utvalg av forskningsprosjekter som er aktuelle å se på med tanke på mitt prosjekt. Det eksisterer svært lite forskning når det kommer til hvordan lærere planlegger, organiserer og gjennomfører lese- og skriveundervisningen i norskfaget på fådelte skoler, men det finnes en del forskning på aldersblandede grupper fra elevperspektivet, fra lærerperspektivet samt fra det pedagogiske perspektivet som er interessant å se på. Det er

også interessant for mitt prosjekt å se på Montessoripedagogikk og forskning som er gjort på dette området med tanke på at Montessoriskoler ofte underviser i aldersblandede grupper. Til slutt vil jeg presentere et forskningsprosjekt fra Sverige som omhandler det å bruke naturen som læringsarena, siden jeg gjennom innsamling av data fant ut at det å bruke naturen som læringsarena var en viktig del av lærerne sin hverdag.

Forskningsprosjektet «Aldersblanding i vest» ble gjennomført i tidsrommet 2000 - 2004 og var et samarbeidsprosjekt mellom Læringscenteret, Statens Utdanningskontor i Sogn og Fjordane og Høgskulen i Sogn og Fjordane. Det ble gjort kvalitative undersøkelser i form av samtaler med rektor, lærere og elever samt nettverksmøter. Prosjektet kartla først hvilke organisatoriske og pedagogiske tiltak skolene hadde benyttet seg av før det ble konkludert med hvilke tiltak som hadde ført til god læring. Sluttrapporten av prosjektet ble utarbeidet av førstelektor Kristoffer Melheim. Undersøkelsene ble gjennomført på 8 skoler og hadde som mål å undersøke pedagogisk utviklingsarbeid i fådelte skoler hvor det ble satt søkelys på organisatoriske og pedagogiske tiltak. Et interessant funn i denne rapporten er at de fådelte skolene benyttet seg av aldersblandingen til å bruke eldre elever som hjelpelærere (Melheim, 2003). Et annet interessant funn som ble gjort, og som er interessant for mitt prosjekt, at aldersblanding ofte fører til en sosial gevinst når det gjelder både skole- og klasse miljø (Melheim, 2003).

Prosjektet «Aldersblanding i skolen – evaluering av aldersblanding som organiseringsmåte ved Kambo skole i Moss» ble gjennomført fra 1993 – 1996 hvor formålet var å gjøre en vurdering av aldersblanding som organiseringsmåte. På bakgrunn av denne undersøkelsen ble det utformet en rapport som er skrevet av Alfred Lie og Kjell Arne Solli. Rapporten tar for seg lærernes syn på aldersblanding, elevenes oppfatning av skolen, foreldrenes oppfatning av skolen og skolefaglige prestasjoner. Det er spesielt delen som omhandler lærernes syn på aldersblanding som er interessant å se på i henhold til mitt prosjekt. Disse dataene ble innhentet ved hjelp av kvalitative intervjuer. Her kommer det frem at lærerne for aldersblandede grupper mener de arbeider mer grundig med planlegging av undervisningsopplegg, de jobber emnerelatert framfor å følge lærebøker, de behandler elevene mer individorientert og tilpasser undervisningen til den enkelte elev (Lie & Solli, 1996).

I sin masteroppgave «En studie av montessoripedagogikk -En kan ikke drasse med seg 17 epler hele livet» undersøker Vangen (2015) hvordan det tilrettelegges for læring i klasserommet på en Montessoriskole med fokus på hvordan materiell kan oppfylle generell del av læreplanen. Vangen (2015) tok utgangspunkt i Montessorilæreplanens fire elementer for læring, som er 1) det forberedte miljøet, 2) montessorimateriell, 3) aldersblandede grupper og 4) lærerens rolle og oppgaver. Hun foretok så en kvalitativ studie på en Montessoriskole ved bruk av observasjon og intervju av elever. Gjennom denne studien kunne hun konkludere med at det å arbeide med det spesifikke montessorimateriellet i aldersblandede klasser førte til mye sosial læring, i tillegg til faglig læring. Det som er interessant for min studie, er funnene hun gjorde når det gjaldt arbeid med konkrete, nemlig at det kunne se ut som at arbeid med konkrete, både individuelt og sammen med andre, bidro til tilpasset opplæring etter både nivå og interesser.

I 2016 undersøkte Johan Faskunger mfl. hvordan uteskolepedagogikk påvirket elevenes helse, læring og utvikling. Undersøkelsen ble gjennomført på en svensk skole. Målet for undersøkelsen var å belyse effekten av elevenes læring gjennom uteskoleundervisning. I rapporten kom det frem at uteskoleundervisning har positiv effekt, både indirekte og direkte, på elevenes skoleprestasjoner. Det interessante å dra frem fra denne undersøkelsen med tanke på min studie, er at elevene fikk bedre konsentrasjon, arbeidsminne og motivasjon gjennom uteskoleundervisning. Videre konkluderer Faskunger mfl. (2016) med at uteskoleundervisning er en form for undervisning på linje med moderne pedagogiske modeller for skoleutvikling, undervisning og læring.

Selv om disse rapportene ikke dreier seg spesifikt om norskfaget inneholder de flere interessante funn som kan relateres til mitt prosjekt når det gjelder aldersblandede grupper, organisering og gjennomføring av undervisning, blant annet hvilke tiltak som fører til god læring i en aldersblandet klasse, hva aldersblanding fører til, hva samarbeid blant elevene fører til og hva uteskole har for betydning for elevene.

2. Teori

Dette kapitlet vil i hovedsak handle om begreper og teorier som er knyttet opp mot min problemstilling samt begreper jeg benytter i resultat- og diskusjonsdelen. Først vil jeg redegjøre for det sosiokulturelle perspektivet på læring, som jeg benytter som utgangspunkt for denne studien (2.1). Deretter vil jeg diskutere begrepet «praksisfellesskapet» (2.2) og presentere konseptet fådelt skole med aldersblanding som organiseringsmåte (2.3), som jo er tema for mitt prosjekt. Videre vil jeg redegjøre for norsk i grunnskolen (2.4) med særlig vekt på den første lese- og skriveutviklingen (2.4.1) og den videre lese- og skriveutviklingen (2.4.2). Deretter vil jeg gå inn på begrepet tilpasset opplæring (2.5) med vekt på inkluderende læringsmiljø (2.5.1), mestring (2.5.2) og motivasjon (2.5.3). Videre presenterer jeg teori om samarbeidslæring (2.6), montessoripedagogikk (2.7), naturen som læringsarena (2.8) og temaarbeid i skolen (2.9), fordi dette er aktuelle temaer for mitt prosjekt.

2.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring

Det er det sosiokulturelle perspektivet som er den overordnede tilnærmingen i denne oppgaven, fordi dette perspektivet har søkelys på interaksjonen mellom individer og undervisning. Lev Vygotsky og hans teori om hvordan læring skjer gjennom samhandling er grunnleggende for den sosiokulturelle forståelsen av læring. Vygotsky så på læring og utvikling som et resultat av samspill og utarbeidet teorien om *Den proksimale utviklingssonen*. Dette begrepet brukes for å beskrive forskjellen mellom hva eleven kan klare alene og hva eleven klarer med støtte fra en voksen eller en hjelper som er på et høyere nivå (Imsen, 2017:192). Den voksne, eller medhjelperen, fungerer da som en medierer og «mediering blir derfor et sentralt aspekt ved utviklingen» (Imsen, 2017:192). Ved at en lærer benytter seg av denne utviklingssonen hos elevene, kan læreren hjelpe elevene med å videreutvikle ferdighetene ut fra elevens forutsetninger.

Innenfor dette perspektivet, nevnes også ofte John Dewey, med frasen «Learning by doing». Dewey sin teori om læring tar utgangspunkt i at læring ikke er en isolert prosess, men heller en interaktiv, historisk og sosial prosess som bygger på prinsippene om sammenheng og interaksjon (Dewey, 1997). Ifølge Dewey kan læring ikke skje i et vakuum, men heller gjennom samspill mellom individet og omgivelsene rundt dem. Han mente blant annet at

mennesket er født med en iboende tendens til å være sosiale vesener. Dette betyr at vi er naturlig tilbøyelige til å søke ut samhandling og kommunikasjon med andre mennesker. Vi har et dypt og grunnleggende behov for å være en del av et fellesskap, og vi trives best når vi er sammen med andre.

Gjennom det sosiokulturelle perspektivet er det ikke bare den kognitive aktiviteten hos individet som settes i fokus, men også samhandlingen mellom individet og miljøet rundt. I en klasseromskontekst vil miljøet til individet være preget av læreren, medelever og undervisningsaktiviteter. Som Jensen & Aas (2011:56) påpeker, legges det ikke kun vekt på interaksjonen mellom individene, men også på interaksjonen mellom individet, fysiske redskaper og kulturelle og historiske kontekster. Videre mener Jensen og Aas at fra et sosiokulturelt perspektiv vil oppmerksomheten rettes mot fellesskapet, hvor aktivt individet er samt hvilke aktiviteter som forekommer i situasjonen og det er konteksten for læring som er viktig. Fellesskapet elevene utgjør i en aldersblandet gruppe er annerledes enn i en homogen aldersgruppe. Dette fellesskapet består av elever som er klar over at de er forskjellige, i form av ulik alder. For å optimalisere læringsprosessen og skape et inkluderende læringsmiljø i en aldersblandet klasse, er det viktig for læreren å tilpasse undervisningen til elevenes individuelle behov og evner. Nettopp derfor passer dette perspektivet best for denne oppgaven. Det unike på en fådelt skole er nettopp konteksten læringen skjer i. Uavhengig av om skolen er fådelt eller fulldelt, skal alle elever gjennom de samme temaene og læreplanen er den samme, men det er når det kommer til den sosiale, kulturelle og historiske konteksten at en fådelt skole skiller seg fra en fulldelt.

I tråd med teorien om den proksimale utviklingssone krever tilpasset opplæring at læreren må fatte elevens nivå og tilrettelegge for hver enkelt elev som gjøres ved at læreren undersøker hva eleven mestrer alene samt hva han eller hun mestrer på egenhånd (Imsen, 2017:194). Begrepet den proksimale utviklingssonen kan også sees i sammenheng med Bruner sin metafor *stillasbygging*, hvor det grunnleggende prinsippet er at «den voksnes støttende inngrep i undervisningen skal være omvendt relatert til elevens kompetansenivå» (Imsen, 2017:194). Dersom eleven har minimal kompetanse til å løse oppgaven, trenger han eller hun mer støtte og veiledning enn en elev som har større kompetanse til å løse oppgaven. En fådelt skole har potensielt gode muligheter for å tilpasse opplæringen sett fra det sosiokulturelle perspektivet. For eksempel kan de yngre elevene hjelpes av de mer erfarne elevene som de har undervisning sammen med. En utfordring med fådelt skoler når det gjelder tilpasset

opplæring kan være at det som regel er færre lærere som arbeider på skolen og det fører til mindre samlet fagkompetanse. Dette kan komme i veien for tilpasset opplæring med tanke på at det er hensiktsmessig å diskutere utfordringer sammen med kollegiet og dette svekkes når det er få lærere å spille på.

2.2 Praksisfellesskap

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva det vil si å være deltaker i et praksisfellesskap som lærer. Jeg velger å benytte begrepene profesjonsfellesskap og praksisfellesskap om hverandre, selv om disse begrepene ofte brukes innenfor ulike fagområder. Dette gjør jeg fordi begge begrepene handler om samarbeid og kunnskapsdeling. Selv om fokuset ligger på profesjonell identitet i begrepet profesjonsfellesskap, velger jeg å gå ut fra at lærere som er deltakere i praksisfellesskapet også innehar en slik profesjonell identitet.

Etienne Wenger var den første som introduserte begrepet praksisfellesskap. Dette begrepet omhandler mennesker som deler en praksis, hvor de i den samme praksisen forhandler om hva det vil si å være kompetent, og det er rom for å være uenig og fremme hvorfor det bør gjøres endringer i praksisen (Wenger, 2014)). Videre påpeker Wenger at et praksisfellesskap kan ha ulik dynamikk. Det kan være at deltakerne i praksisfellesskapet er såpass uenige, at de splittes i to grupper. Motsatt kan deltakerne være så enige, at de ikke reflekterer rundt egen praksis. I begge disse tilfellene fungerer praksisfellesskapet dårlig ifølge Wenger. Er fellesskapet splittet i to grupper vil de ikke dele refleksjoner med hverandre og er alle deltagerne enige i fellesskapet, oppstår ikke refleksjoner og forhandlinger som utvikler praksisen til deltagerne. Wenger mener at et praksisfellesskap midt mellom disse ytterlighetene er det praksisfellesskapet som fungerer best og som fører til størst utvikling av praksis.

I overordnet del av dagens læreplan legges det vekt på at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2019b:20). Videre legges det også vekt på at samarbeidet mellom barnehage og skole og de ulike nivåene i opplæringsløpet skal arbeides med systematisk. Ifølge Helstad og Øiestad (2017:28) danner profesjonsfellesskapet lærere seg imellom et viktig grunnlag for lærerarbeidet. Dette praksisfellesskapet kan for eksempel være trinnsamarbeid, teamsamarbeid eller organisert

møtevirksomhet. Å være deltager i et praksisfellesskap fører til at man har muligheten til å dele kunnskap og erfaringer med kolleger. Et slikt praksisfellesskap kan bestå av lærere med vidt forskjellig erfaring og utdanningsbakgrunn og hensikten med et slik fellesskap er ifølge Helstad og Øiestad (2017:kap.2) å kvalitetssikre skolens praksiser. I slike fellesskap er det rom for å dele erfaringer, undervisningsopplegg og nye tanker som kan være med på å gjøre skolen enda bedre. Fordelen med slike profesjonsfellesskap, er ifølge Helstad og Øiestad (2017:kap.2) å utveksle erfaringer slik at lærere kan hjelpe hverandre til å utvikle et analytisk blikk mot sin egen praksis og sine kollegers praksiser. Dette kan føre til «en felles praksis som fremhever hvilke handlinger og aktiviteter [lærere] legger vekt på i møte med elevene i og utenfor undervisningsrommet [...] [som] et kollektivt ansvar der alle samvirker med hverandre og bygger på felles prinsipper for skoleomfattende positiv lærings- og utviklingsstøtte» (Arnesen mfl., 2014:27-28).

«Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2019b:20). Å søke etter ny kunnskap som bidrar til å heve både den enkelte lærer sin praksis og den kollektive praksisen er med på å danne grunnlaget for et godt praksisfellesskap. Som lærer er man helt avhengig av dette samarbeidet for å kunne gi elevene det læringsutbyttet de har krav på.

2.3 Fådelte skole med aldersblanding som organiseringsmåte

Min oppgave handler om konseptet fådelte skole med aldersblanding som organiseringsmåte og jeg vil derfor redegjøre hva som ligger i dette konseptet. I opplæringsloven § 8-2 står det at «I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosial tilhør». Ser vi på denne loven kan skoler organisere klasser slik at behovet for sosial tilhørighet ivaretas hos alle elevene. Likevel er den mest vanlige måten å dele inn klasser, å dele de inn etter kalenderåret elevene er født i. De aller fleste av oss kjenner til konseptet fulldelt skole, hvor elevene blir gruppert fra første til syvende klassetrinn, og på hvert klassetrinn går elever som er født samme kalenderår. På enkelte skoler er det mange elever på hvert klassetrinn og de blir da delt opp i flere klasser (for eksempel 2A, 2B og 2C). En fådelte skole derimot, er en skole «der elevar frå to eller fleire årssteg går i same klasse» (Melheim, 1998:9). Dette fører til at det er færre elevgrupper ved en fådelte skole enn ved en fulldelt skole. På en fådelte skole kan for eksempel 1.-, 2.- og 3.klasse utgjøre en elevgruppe som blir

undervist samtidig i samme gruppe. En mer formell betegnelse på konseptet fådelt skole er «en type skole som organiserer elever i spredtbygde rurale strøk der ulike aldersgrupper går sammen i små enheter» (Berg- Olsen, 2008:12). Det er viktig å forstå at «Fådelt skole som begrep sier lite om de kvalitative aspekter som skiller denne skoletypen fra en fulldelt skole, annet enn at to eller flere alderstrinn undervises samtidig i samme gruppe» (Berg-Olsen, 2008:13). Fådelte skoler underviser etter den samme læreplanen som fulldelte skoler, men fådelte skoler må gjøre lokale tilpasninger når det kommer til organisering. Det å undervise i aldersblandede grupper er ikke noe nytt, men som Melheim (1998) påpeker har årsaken til å sette i gang med aldersblandede klasser variert fra skole til skole. Det kan for eksempel benyttes om skolen ønsker å nivådele elevene. Når det gjelder aldersblanding på fådelte skoler er hovedårsaken det lave elevtallet som tvinger skolene til å organisere klassene på tvers av alder.

2.4 Norsk i grunnskolen

Gjennom de siste 40-50 årene har norskfaget vært preget av skiftende syn når det kommer til synet på elever og læring samt ny tenkingen om skolens samfunnsoppdrag (Aase, 2019:13). Dette har ført til at læreplanen har endret fokusområder gjennom tidene, fra på 70-tallet å ha søkelys på å ta hensyn til elevsynet når det gjaldt hvilke tekster som skulle leses i skolen, hvor det ble lagt vekt på elevenes leselyst fremfor å lese såkalt «gode» tekster, fram til 2000-tallet hvor hovedfokuset er samfunnsdiskursen og hvor begrepene literacy og danning står sterkt, med mål om best å ruste elevene til å delta i det moderne samfunnet (Aase, 2019:18-24). Dagens læreplan (LK20) sier noe om hva som er formålet med norskundervisning i dagens barneskole. LK20 påpeker at gjennom norskfaget skal elevene blant annet bli rustet til å delta i demokratiske prosesser og bli forberedt på kompetanser som lesing, skriving og muntlig kommunikasjon som arbeidslivet krever (Kunnskapsdepartementet, 2019a:2). Dette kan sees på som resultat av debatten omkring fagets rolle i samfunnet hvor det oppsto en samfunnsdiskurs som dreide seg om hvordan norskfaget imøtekommer kompetansene som samfunnet har behov for (Aase, 2019:17). Det nyskapende med LK20 er innføringen av *kjerneelementer* i alle fag, som sier noe om det viktigste elevene skal lære i faget og for norskfaget ble det fastsatt seks kjerneelementer (Bakken, 2019:30). De seks kjerneelementene i norskfaget er: tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet og språklig mangfold. I denne oppgaven vil jeg ha søkelys på de grunnleggende ferdighetene *Å kunne skrive* og *Å kunne lese*, og det blir

derfor naturlig å trekke inn to av kjerneelementene, nemlig *Skriftlig tekstskaping og språket som system og mulighet*. Norskundervisningen har et særlig ansvar for lese- og skriveopplæringen og det innebærer blant annet at elevene skal beherske lese- og skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster hvor utviklingen går fra den grunnleggende lese- og skriveopplæringen til å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet (Kunnskapsdepartementet, 2019a:4). I kjerneelementet *Skriftlig tekstskaping* legges det vekt på at elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull samt bearbeide egne tekster etter tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2019a:3).

Ifølge Lyster (2011:22) er lesing og skriving et redskap for den faglige veksten og det er viktig å følge elevenes utvikling nøye, og i tillegg til å være bevisst på metoder som fremmer lese- og skriveferdigheter, er det viktig å tenke over hvilken kontekst undervisningene foregår i, for det er konteksten som ligger til grunn for at undervisningen skal være læringsfremmende. Motivasjon og engasjement er ifølge Roe (2020:38) avgjørende for evnen til å lese, og det er et mål for leseopplæringen å få elevene motivert for lesing. Dette kan forstås med henblikk på det sosiokulturelle perspektivet og Bruner sin stillasmetafor, hvor læreren sin rolle er å fungere som en veileder og hjelpe elevene til å mestre på egenhånd, noe som igjen vil føre til motivasjon. Stillasbygging er også viktig innenfor skriveopplæringen, og kan foregå på et makronivå eller et mikronivå. Makronivået handler om hvordan man organiserer undervisningen slik at elevene får støtte i skriveprosessen sin, mens mikronivået omhandler interaksjonen som skjer mellom lærer-elev (Håland, 2016:29-30). Det er også viktig å ikke se på lese- og skriveutvikling som uavhengige prosesser, de påvirker hverandre i stor grad, for som Lyster (2011:36) skriver kan det på et utviklingstrinn hos eleven være skriveferdighetene som er med på å støtte opp under leseutvikling, mens hos en annen elev er det leseferdigheten som støtter skriveferdigheten.

Å kunne lese handler om å gå fra «den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019a:5). Ifølge Roe (2020:11) er gode leseferdigheter og tekstforståelse viktige forutsetninger for å lære, fordi elevene bruker skrevne kilder, som lærebøker, når de arbeider med skoleoppgaver. Det å kunne skrive «går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2019a:4). Det er de

grunnleggende ferdighetene lesing og skriving jeg tar utgangspunkt i når jeg videre i denne delen av oppgaven gjøre rede for lese- og skriveutvikling på småtrinnet og mellomtrinnet.

2.4.1 Den første lese- og skriveutviklingen

Lyster (2011:40) peker på at den språklige kunnskapen varier i elevenes leseutvikling og er med på å avgjøre når og hvordan barnet oppdager prinsipper om skriftspråkets koder. Et viktig begrep innenfor leseutvikling er begrepet å *knekke lesekoden*. Dette begrepet relateres til mestring av det alfabetiske systemet, et prinsipp som styrer relasjonen mellom skrift og tale (Lyster, 2011:41). Ifølge Roe (2020:24) kalles dette for «den tekniske siden ved lesingen». Har elevene knekt lesekoden, vil det si at de har forstått forbindelsen mellom bokstav og lyd og hvordan bokstavsekvenser kan kodes om til ord, slik at de kan stave seg gjennom ord og setninger. Dette er kunnskaper elevene tilegner seg i begynneropplæringen som gjør det enklere for dem å gå videre i lese- og skriveutviklingen. Haugstad (2010:25) fremhever viktigheten av å tilpasse læringsmiljøet på en måte som utnytter den motivasjonen som oppstår når man søker etter mening. For det er nettopp meningen elevene søker etter i den første lese- og skriveopplæringen, ved å forstå sammenhengen mellom bokstav og bokstavlyd. Ifølge Lyster (2011:111) utvikler de fleste barn gode lese- og skriveferdigheter uansett hvilken metode læreren benytter seg av, men han fremhever samtidig viktigheten av mengdetrening. I den første lese- og skriveopplæringen er det viktig at elevene får møte skriftspråket gjennom et mangfold av tekster og arbeidsmåter, fordi elevene lærer på forskjellige vis (Traavik mfl., 2013:71). Dette er noe lærere som underviser i lese- og skriveopplæringen må tenke nøye gjennom i sin praksis. Traavik mfl. (2013:72) påpeker også viktigheten av å la elevene føle på mestring, slik at de blir motivert for videre arbeid, for det fremste målet med de første årene på skolen er at elevene skal knekke den alfabetiske koden samt automatisere denne ferdigheten. Ifølge Lyster (2011:40) avhenger barns lese- og skriveutvikling av visuelle faktorer og bearbeiding av visuelle stimuli. Dette er spesielt viktig i den første lese- og skriveutviklingen. Det hjelper barna til å identifisere bokstaver og ord. Samtidig er det viktig at barna får god innsikt i hvordan tale og skrift henger sammen slik at de kan utvikle prinsipper for den videre utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Frost (2003:9) skriver at i norsk skole har leseboka alltid hatt en sentral plass og i dag fungerer den som et redskap i lærerens undervisning. Videre påpeker han at det eksisterer en metodisk idé om at alle elever skal følge samme progresjon. Det er også noe skepsis til denne metodiske idéen, fordi enkelte barn er avhengig av mer spesifikke opplæringsmetoder enn andre for å knekke lesekoden. På fådelte skoler kan denne idéen komme i konflikt med aldersblanding

som organiseringsmåte, spesielt med tanke på begynneropplæringen på småtrinnet, hvor det er elever som går sammen fra flere årstrinn og dermed befinner seg på ulike stadier i lese- og skriveutviklingen. Da er det viktig at læreren tar hensyn til hvilket nivå elevene tilhører når det kommer til bokstavinnlæring og knekking av lesekode, slik at elever som allerede har innarbeidet disse prinsippene unngår å bli stående fast på ett nivå, men heller får muligheten til å utvikle seg videre inn i den videre lese- og skriveopplæringen.

2.4.2 Den andre lese- og skriveutviklingen

Ifølge Lyster (2011) starter den videre lese- og skriveopplæringen når barnet har knekt lesekode og kan begynne å rette oppmerksomheten mot strategier som gjør dem til bedre lesere og skrivere. Sentralt i denne fasen er morfologisk kunnskap og bevissthet. Siden morfemer er språkets minste betydningsfulle enhet, handler denne fasen om å forstå at ord består av et rotmorfem som kan bygges på med prefikser og suffikser, slik at ordet enten kan endre betydning eller få en annen form. Ved hjelp av denne kunnskapen kan også elevene identifisere større enheter når de leser (Lyster, 2011:41). Et annet viktig begrep innenfor den videre lese- og skriveutviklingen er *leseforståelse*. Det er ikke nok at elevene kan den tekniske delen av lesingen, men de må også forså hva som blir lest, og dette er et viktig element i den videre lese- og skriveopplæringen. Ifølge Lyster (2011:41) avhenger leseforståelsen av om barnet har klart å lagre såkalte lydpakker og meningsinnhold for ord i sitt mentale leksikon. Dette samfaller med Roe (2020:24) sin forståelse av det samme begrepet, når hun påpeker at leseforståelse innebærer evnen til å skape mening ut av det som står skrevet, og dette krever både konsentrasjon og en evne til å tolke, resonere og trekke slutninger. For å få til dette innebærer det at den tekniske lesingen er automatisert slik at barnet kan rette all sin kognitive kapasitet mot ordet innhold. Da kan elevene benytte lesingen som kilde til læring. Da handler lesingen om å bruke og reflektere over det som er lest, ikke bare avkodingsprosessen, slik som i den første lese- og skriveopplæringen. Skriveferdighetene elevene skal lære seg gjennom den andre lese- og skriveopplæringen handler om å kunne tenke gjennom å skrive. Elevene skal i denne utviklingsfasen benytte lesing og skriving som redskap for læring (Traavik, 2014:87). Elevene lærer lese- og skrivestrategier som de kan ta i bruk for å løse oppgaver de blir tildelt, som for eksempel å lage tankekart.

Det er uenighet blant forskere når det kommer til når lese- og skriveutviklingen begynner hos barn. Enkelte forskere mener den begynner når barna kan identifisere et ord ved hjelp av omgivelsene ordet er en del av, mens andre forskere mener utviklingen begynner når barnet

oppdager det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2011:42). Det de aller fleste forskere er enige om er at grunnlaget for lese- og skriveferdigheter begynner når barna er små. Noen fådelte skoler er en del av et oppvekstsenter, hvor barna begynner i barnehagen og deltar i det samme læringsmiljøet fra barnehagestart til de går ut av syvendeklasse og dermed er disse barna allerede kjent med skolemiljøet hvor de skal starte med den formelle lese- og skriveopplæringen. På oppvekstsentrene forekommer det også tett samarbeid mellom de eldste i barnehagen som skal begynne på skole, i form av deltagelse på aktivitetsdager samt temadager.

2.5 Tilpasset opplæring

Ifølge Bachmann og Haug (2006:19) er begrepet tilpasset opplæring et begrep som er politisk skapt og det gis ingen klare forslag til hvordan tilpasset opplæring kan fremmes eller identifiseres når det gjelder skolens praksiser. Prinsippet om tilpasset opplæring er ikke et nytt prinsipp, og har mest sannsynlig vært praktisert lenge før det ble fastsatt i læreplanene (Imsen, 2017:246), men «rettigheter innen utdanning, opplæring og spesialundervisning ble samlet i et felles lovverk for grunnskole og videregående opplæring, opplæringsloven, i 1998» (Seljeflot, 2008:15). Dette kommer tydelig frem i § 1-3 hvor det står at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Likevel er prinsippet om tilpasset opplæring vanskelig å definere, siden prinsippet er relativt vidt. Det jeg anser som viktig, er å skille mellom individperspektivet og systemperspektivet når det kommer til tilpasset opplæring. Individperspektivet handler i stor grad om det enkelte barn som har vanskeligheter for å lære, ikke den pedagogiske praksisen skolen har (Nordahl & Overland, 2015:24). Dette perspektivet blir også omtalt som den «smale» forståelsen, hvor elever blir tilbudt spesialundervisning fordi de har blitt diagnostisert med læreversker som er avvikende fra det som er normalt (Nordahl & Overland, 2015:25). Systemperspektivet derimot, blir omtalt som den «brede» forståelsen av tilpasset opplæring. Gjennom dette perspektivet blir tilpasset opplæring sett på som noe mer enn kun enkelteleven, nemlig hele det økologiske systemet eleven er en del av (Nordahl & Overland, 2015:27). Dette systemet består av faktorer som lærere, medelever og undervisningsaktiviteter, og disse har stor betydning for læringsutbyttet til eleven. «Systemperspektivet ivaretar i særlig stor grad at alle elever står i en interaksjon med de omgivelsene de til enhver tid er i» (Nordahl & Overland, 2015:29). I skolekonteksten vil dette si at om det er mye uro i klassen, skal ikke læreren bare bebreide eleven som skaper

uro, men se klassen som et system og undersøke om han eller hun må endre sin undervisningspraksis slik at alle elever får tilfredsstillende læringsutbytte av undervisningen. Når det kommer til hva som oppfattes som tilfredsstillende læringsutbytte, kan dette sees i sammenheng med begrepet tilpasset opplæring. Det innebærer at alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, skal ha like gode muligheter for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019b:17). Dette kjennetegnes gjennom «variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen» (NOU, 2010:141).

Tilpasset opplæring er også nært knyttet til et annet begrep, nemlig inkludering. I denne oppgaven forstår jeg inkludering som at alle elever skal innebefattes i et mangfoldig fellesskap til tross for forskjellige forutsetninger og de har rett til å få tilpasset undervisning innenfor disse rammene. Dette betyr ikke at alle til enhver tid skal gis det samme tilbudet, men de skal få individuelle tilpasninger. Ut ifra dette kan det bli krevende å forsone prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering på noen områder. Spesialundervisning blir gitt de elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Dette foregår som regel i en liten gruppe eller alene med en lærer. Et paradoks med spesialundervisning er at disse elevene blir fjernet fra det inkluderende fellesskapet klasserommet i enkelte timer, selv om overordnet del av Kunnskapsløftet påpeker at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2019b:16). Dette er en uheldig konflikt mellom tilpasset opplæring og inkludering fordi spesialundervisning, som er en form tilpasset opplæring, kan føre til at elever blir ekskludert fra klassen i enkelte tilfeller. Sosiokulturell tradisjon legger særlig vekt på betydningen av kultur og samhandling i læring, og hvordan det å delta i kulturelle fellesskap kan bidra til å utvikle en persons kunnskap og ferdigheter. Kommunikasjon er også en viktig del av læringen, og det er gjennom kommunikasjonen at man lærer å bruke kulturelle verktøy på en hensiktsmessig måte. Gjennom et slikt perspektiv kan «klassen forstås som et *praksisfellesskap* og det *kommunikative rom* blir en arena for produksjon og reproduksjon av kunnskaper, ferdigheter og verdier» (Ohna, mfl. 2007:330), noe også læreplanen støtter ved å legge vekt på at «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2019b:18).

En årsak til den nevnte konflikten kan være at tilpasset opplæring er veldig individualistisk preget, hvor fokuset ligger på at elevene skal få den undervisningen som er best for dem, og enkelte ganger er det best for læringsutbyttet til elevene at de blir tatt ut av klassen. Dette er et dilemma, for den norske skolen har som mål «å skape et godt, aksepterende og samlende læringsmiljø» (Imsen, 2017:142). Det er naturlig å tenke på begrepet tidlig innsats når man skal forsøke å definere prinsippet om tilpasset opplæring, men det er viktig at «tilpasset opplæring og tidlig innsats [...] forstås og håndteres i samsvar med prinsippet om en *inkluderende opplæring*» (Hannås & Sundqvist, 2021:134). Målet med inkluderende opplæring er at alle skal få tilpasset undervisningen etter sitt nivå innenfor klassefellesskapet. Det vil si at undervisningen må bli tilpasset slik at hensynet og behovet til hver enkelt elev må ivaretas (Hannås & Sundqvist, 2021:134).

Som nevnt tidligere er tilpasset opplæring «et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, og de fleste elever vil få denne retten til tilpasset opplæring oppfylt gjennom det ordinære opplæringstilbudet, *mens spesialundervisning sikrer denne retten for andre*» (Nordahl & Overland, 2015:20).

2.5.1 Inkluderende læringsmiljø

For å realisere prinsippet om tilpasset opplæring er elevene avhengig av å være en del av et inkluderende læringsmiljø, for som Bjørkvold (2010:28-29) påpeker er det miljøet som styrker fellesskapet slik at elevene føler seg som en del av et større fellesskap. Det er viktig at undervisningen tar utgangspunkt i at alle er forskjellige og derfor behøver ulik opplæring, i tråd med Kunnskapsdepartementet 2019b:16) som fremhever at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle». I en elevgruppe vil kunnskaps- og ferdighetsnivået til elevene være varierte, og tilpasningene «skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2019b:18). Et godt læringsmiljø, er ifølge Bergkastet mfl. (2015:11) et læringsmiljø hvor alle elevene føler seg trygge og inkludert i fellesskapet slik at de kan utvikle seg til den beste utgaven av seg selv.

For å skape et inkluderende læringsmiljø er det viktig å se på ulikhetene som en ressurs i klasserommet og la elevene få være seg selv. Det er først da man kan slå fast at det eksisterer et inkluderende klassemiljø. Bjørkvold (2010:31) fremhever også at elevene ikke blir mer like etter hvert som de blir eldre, heller tvert imot. Derfor er det viktig å benytte ulikhetene de

utvikler som en styrke, gjennom å la elevene benytte sine styrker slik at det gagnar fellesskapet.

Det er læreren som har ansvaret for at elevene er del av et inkluderende klassemiljø. Bergkasted mfl. (2015:17) legger vekt på klasseledelse, struktur, rammer, kommunikasjon, relasjon, vennskap og inkludering når de reflekterer rundt hva som skaper et inkluderende klassemiljø. Kort fortalt handler dette om viktigheten av at læreren leder elevene sin faglige og sosiale læring slik at det oppstår gode relasjoner som igjen fører til vennskap og inkludering. Dette er faktorer som også har positiv effekt på læringsutbyttet til elevene og fører til mestring og motivasjon.

2.5.2 Mestring

Begrepet mestring var et begrep samtlige lærere benyttet seg av når de snakket om å tilpasse undervisningen, derfor har jeg valgt å skrive om dette i denne delen av oppgaven. Ifølge Lyster (2011:22) er det truende for selvbildet å ikke oppleve mestring. I en klassekontekst vil det si at om en elev ikke mestrer en oppgave, men medelevene gjør det, vil dette påvirke selvtilliten til eleven negativt som igjen påvirker læringsutbyttet. Albert Bandura utarbeidet en sosial-kognitiv teori om mestringsforventning som han kalte *self-efficacy*. Ifølge Jordet (2020) beskriver denne teorien viktigheten av de sosiale omgivelsene når læringen til individet skjer, og hovedmotivet for individet til å gjennomføre handlinger er å ha troen på å kunne mestre dem. Bandura (1986:391) selv definerer mestring som individets forventning eller bedømmelse om hvorvidt han eller hun er i stand til å gjennomføre oppgaver i bestemte situasjoner og legger samtidig vekt på at individets tidligere erfaringer spiller en stor rolle for troen på å mestre nye oppgaver. Dette understøttes av Jordet (2020) som fremhever at det som styrker individets selvtillit er tidligere gode erfaringer av å mestre oppgaver.

2.5.3 Motivasjon

Et begrep som henger tett sammen med mestring, er begrepet *motivasjon*. Basert på Jordet (2020) sitt verk om anerkjennelse, der motivasjon forstås gjennom Honneths anerkjennelsesteori, er motivasjon de psykologiske prosessene som gjør at handlingen har et ubevisst eller et bevisst formål og gir individet mental energi for å kunne gjennomføre handlinger. Anerkjennelsesteorien til Honneth hevder at anerkjennelse er grunnleggende for menneskets evne til å realisere seg selv og sitt iboende potensial: mennesker trenger å bli

anerkjent av andre for å kunne føle seg frie og utfolde seg på en autentisk måte (Jordet, 2020:24). Med andre ord er anerkjennelse et grunnleggende menneskelig behov som må oppfylles for å kunne oppleve muligheter for utvikling. I en skolekontekst, vil elevene være avhengig av å føle anerkjennelse slik at de får mental energi til å gjennomføre oppgaver. Elevenes interaksjonserfaringer i skolen er dermed helt avgjørende for at de skal oppleve motivasjon, som igjen hjelper dem i deres faglige og sosiale læring. Denne interaksjonen kan være mellom elev-lærer eller elev-elev. Motivasjon er ikke noe som kan observeres direkte, men representerer «de bakenforliggende, indre psykologiske og eksistensielle kilder som driver handlingen» (Jordet, 2020:40). Ifølge Imsen (2017:293) er motivasjon en viktig betingelse for at elever skal få tilstrekkelig utbytte av undervisningen og kan knyttes til aktivitet, trivsel og læring, samtidig som det er viktig for elever å føle seg anerkjent i det sosiale fellesskapet. Imsen (2017:294) definerer begrepet motivasjon som det som forklarer «hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening». I skolesammenheng vil dette si hvor mye arbeid elevene investerer i læringsaktivitetene.

Motivasjon kan deles opp i indre motivasjon og ytre motivasjon (Imsen 2017:295). Indre motivasjon er når individet er interessert i læring, altså gjennom sine indre krefter. Dette kan fremtre gjennom aktiviteter eleven synes er morsomme i seg selv eller det kan være at temaet i undervisningen opptar eleven særskilt. Ytre motivasjon er når individet har mulighet til å oppnå en belønning for sitt arbeid. Det er belønningen som driver individet til å gjennomføre bestemte oppgaver, for eksempel i form av karakterer eller lovnad om godteri.

2.6 Samarbeidslæring

Ifølge Flatås (2021:9) er samarbeidslæring en læringsmetode der to eller flere elever arbeider sammen for å nå et felles mål, også kalt kooperativ læring, og er en pedagogisk tilnærming som har som mål å utvikle samarbeidskompetansen til elevene. Formålet er at elevene skal være aktivt involvert i læringsprosessen slik at de kan hjelpe hverandre å lære. Denne type læring bygger på det sosiokulturelle perspektivet, og spesielt på Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen, Bruner sin teori om støttende stillas og Dewey sin teori om «learning by doing». Gjennom samarbeid fungerer elevene som støttende stillas for hverandre, slik at de hjelper hverandre til å oppnå forståelse gjennom samspillet med hverandre. Dette er helt i tråd med Kunnskapsløftet 2020, hvor det legges vekt at elevene skal

reflektere over sin egen og andres læring for å utvikle bevissthet om sin egen læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2019b:13). Det sentrale i samarbeidslæring er aktiviteter hvor elevene samarbeider for å øke læringen og trivselen i klassen, og gir elevene blant annet mer aktivitet i timene, variasjon i undervisningen og en fellesskapsfølelse (Flatås, 2021). Selv om samarbeidslæring ikke er nevnt direkte i Kunnskapsløftet 2020 kan det likevel sees i sammenheng med de tverrfaglige temaene hvor det legges vekt på at «skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger». Ifølge Fohlin og Wilson (2019:4) er utbyttet av samarbeidslæring økt aktivitetsnivå, større engasjement og følelsen av inkludering.

Ifølge Flatås (2021:15-17) bør samarbeidslæring inneholde fem prinsipper for at det skal kunne kalles samarbeidslæring. Disse prinsippene er 1) gjensidig og positiv avhengighet, 2) lik og jevnbyrdig deltakelse, 3) individuell ansvarlighet og gruppearbeid, 4) samarbeidskompetanse i par og små grupper og 5) prosessvurdering. Kort fortalt handler disse fem prinsippene om at elevene må føle viktigheten av å delta i gruppen og ta ansvar. Når de gjør dette, får de muligheten til å utvikle de sosiale ferdighetene sine og de får trening i å gi tilbakemelding på hvordan gruppesamarbeidet fungerte og reflektere over hva som eventuelt kunne blitt gjort annerledes.

Flatås (2021:19) peker på et viktig skille mellom formelle- og uformelle læringsgrupper samt basisgrupper. Formelle læringsgrupper eksisterer gjerne over en tid, mens uformelle læringsgrupper varer over en kortere tid, gjerne i én undervisningsøkt. Basisgrupper er grupper som arbeider sammen ukentlig og består i lengre perioder før de skiftes. Han fremhever også skillet mellom samarbeidslæring og gruppearbeid. I samarbeidslæring er prosessen mot læringsmålet viktigst, mens i gruppearbeid er sluttproduktet viktigst.

Lærerens rolle i samarbeidslæring, er ifølge Flatås (2021:24) å være en tilrettelegger slik at elevene lærer. Læreren innehar ikke rollen som formidler, men fungerer som en veileder. Dette gjøres gjennom å organisere elevene i læringspar eller grupper slik at samarbeidet fører til at hele gruppen lærer (Fohlin & Wilson, 2019:4). Gjøres dette hensiktsmessig vil det føre til selvstendighet hos elevene.

2.7 Montessoripedagogikk

Etter min innsamling av data oppdaget jeg at lærere i norskfaget på fådelte skoler har innslag av montessoripedagogikk i sin undervisning, derfor ser jeg det som hensiktsmessig å skrive om denne type pedagogikk i denne delen av oppgaven.

Montessoripedagogikk har sitt utspring fra den italienske pedagogen Maria Montessori. Hun var opptatt av håndens intelligens, og mente at utviklingen måtte være nært knyttet til hendene gjennom aktiviteter som stimuleres av sinnet (O'Donnell, 2013). Sentralt i hennes pedagogikk er «barnets behov for frihet, selvstendighet, mestringsfølelse og det tilrettelagte læringsmiljø» (Tjeldvoll, 2022) og det blir lagt vekt på at undervisningsmateriell skal være tilpasset individets interesser og modenhetsnivå. Ifølge Tjeldvoll (2022) er lærerens rolle i denne type pedagogikk å tilrettelegge, observere og veilede. Et grunnleggende prinsipp i montessoripedagogikken er å undervise i aldersblandede klasser med utgangspunkt i temaer elevene jobber med. Å undervise på denne måten skaper et miljø der læringsprosesser er naturlige og åpne samtidig som pensumet ikke brytes ned til bestemte aldersgrupper (Norsk montessoriforbund). Ønsket med aldersblanda grupper, ifølge Norsk montessoriforbund sin nettside, er å oppnå følgende:

- Elever med ulik erfaringsbakgrunn kommer sammen og hjelper hverandre med
- Et «minisamfunn» skapes der elevene gis mange muligheter til å utvikle sin sosiale kompetanse.
- Læreren får muligheten til å observere den enkelte over en lengre periode, og i ulike sosiale sammenhenger.
- Elevene har muligheten til å arbeide på mange nivåer samtidig, etter evne og
- Normen blir samarbeid (i stedet for konkurranse).
- Vennskap oppmuntres på tvers av
 - Elever med spesielle behov kan repetere eller jobbe lenge med et arbeid uten å måtte forlate grupperommet.
 - Elever inspirerer hverandre og oppmuntrer hverandre til innsats og utforskning.
 - Yngre elever stimuleres til å tilegne seg grunnleggende ferdigheter av eldre elever.

Ved å benytte seg av denne type pedagogikk får elevene tilpasset undervisning ut ifra sitt nivå i et mangfoldig fellesskap, uavhengig av hvilket alderstrinn de tilhører, noe som kan ligne på organiseringsmåten som fådelte skoler benytter seg av. Det som skiller montessoriskoler fra fådelte skoler, er at montessoriskolene arbeider med spesifikt montessorimateriell. På fådelte skoler har de ikke slikt spesifikt materiell, men lærere bruker andre type lærebøker og konkreter når de underviser elevene ut ifra deres nivå. Den største likheten mellom montessoriskoler og fådelte skoler er at pensumet ikke brytes ned til en bestemt aldersgruppe, men temaene tilpasses hver enkelt elev ut ifra deres nivå.

2.8 Naturen som læringsarena

Gjennom datainnsamlingen oppdaget jeg at uteskole var en viktig del av lærernes hverdag, derfor har jeg valgt å ta med dette i teorikapitlet.

Å bruke naturen som læringsarena er ikke noe nytt fenomen og «ideen ble formulert av sentrale pedagoger allerede på 16- og 1700-tallet» (Jordet, 2010:13). Ved å benytte seg av naturen som læringsarena byr det på muligheter til å flytte undervisningen ut i skolens omgivelser. I nyere tids læreplaner har det vært en sentral tanke å knytte opplæringen til elevenes erfaringsbakgrunn samtidig som opplæringen skal være virkelighetsnær. Dette er også en sentral tanke i dagens læreplan, hvor det er lagt vekt på at elevene skal få muligheten til å utforske og bli engasjerte i undervisningen samtidig som de skal lære gjennom sansing, tenkning og praktiske aktiviteter.

Et sentralt begrep innenfor dette temaet er begrepet «uteskole», som ifølge Jordet (2010:31) er en samlebetegnelse for undervisning og læringsaktiviteter som skjer i andre omgivelser enn klasserommet, for eksempel i skolegården eller andre arenaer i nærmiljøet. Selv om dette begrepet ikke er brukt i norske læreplaner, har likevel begrepet blitt brukt i enkelte artikler hos Udir i perioden hvor skolene var oppdelt i kohorter som følge av koronarestriksjoner slik at elever og lærere lettere kunne unngå smitte. Skolene ble i denne perioden oppfordret til å bruke uteskole som en ressurs for å undervise elevene uten å måtte dele gruppene inn i flere rom eller kohorter. Samtidig påpeker Jordet (2010:14) at begrepet ble tatt i bruk i grunnskolen som en form for grasrotbevegelse i grunnskolen for 15-20 år siden. Det er viktig å fremheve at uteskole ikke består av én bestemt metode å undervise på, men består av et mangfold av praksisformer. Jordet (2010:32) deler opp begrepet uteskole i en såkalt *bred forståelse* og en

smal forståelse. I den brede forbindelsen legger han vekt på å bruke uteskole som en undervisningsmetode for å fremme elevenes dannelse ved hjelp å benytte lokalsamfunnet som en læringsarena, men signaliserer samtidig at dette krever grundig planlegging. Når det gjelder den smale forståelsen, legger han vekt på at man bruker skolens omgivelser som læringsarena som redskap til å nå spesifikke faglige eller sosiale mål, ved for eksempel en time ute i skolegården hvor elevene skal trene på spesifikke ferdigheter.

Å flytte enkelte deler av opplæringen ut av klasserommet er ikke det samme som å avvise klasserommet som læringsarena, men man tar i bruk det Jordet (2010:33) kaller «et utvidet læringsrom» for å tilpasse opplæringen til de ulikhetene elevene har. Dette er noe lærere helt og holdent kan bestemme selv når, og om, de vil benytte seg av.

Videre definerer Jordet (2010:34) uteskole slik:

«Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet».

Denne definisjonen peker på uteskole som en normaltilstand, altså et supplement til ordinær klasseromsundervisning. Det er viktig for mitt prosjekt at uteskole blir sett på som en integrert del av undervisningen, fordi flere av mine intervjuobjekter nevnte uteskole som en standard i deres undervisningspraksis samt at forskning mener uteskole er med på å tilpasse og variere undervisningen slik at alle elever får den opplæringen de har rett på.

2.9 Temaarbeid i skolen

Det er flere mulige måter å planlegge undervisning på, og ved innsamling av data til denne oppgaven ble temaarbeid i skolen et sentralt tema, og jeg vil derfor redegjøre for dette i denne delen av oppgaven.

Begrepet *temaarbeid* kan i skolesammenheng knyttes til elevens aktiviteter og utvelgelse og organisering av det faglige innholdet. Ifølge Hansen og Simonsen (1999) kan det være utfordrende å skille innhold og arbeidsmåter, og dermed har dette ført til at det noe feilaktig har vært snakket om temaarbeid. Innhold og arbeidsmåte må nødvendigvis skilles for at man skal kunne vurdere læringsaktivitetenes innvirkning på elevenes læring (Hansen & Simonsen,

1999:22). Dette skillet fører til at jeg velger å definere temaarbeid i skolen på to måter: Temaarbeid hvor elevene arbeider med bestemte aktiviteter og temaarbeid hvor elevene arbeider med det valgte temaet, uten at man tar hensyn til aktivitetene elevene arbeider med. Ifølge Hansen og Simonsen (1999) beskriver begrepet temaarbeid sjelden aktivitetene, på samme måte som temaundervisning ikke beskriver lærernes undervisningspraksis. I begge disse tilfellene er det innholdet det arbeides med som beskrives.

Det er vanlig at lærere følger strukturen i fagene gjennom å benytte seg av læreplaner og lærebøker, men mange lærere finner det også hensiktsmessig å gjøre noe mer ut av å undervise i temaer og lage sin egen struktur på undervisningen, for eksempel undervise i tverrfaglige temaer, temaer som er dagsaktuelle eller velge å stå lenger i et tema for å oppnå dybdekunnskap. Utfordringen med å undervise i dagsaktuelle temaer har vært å plassere dem i såkalte fagbåser, men ved hjelp av tverrfaglige temaer i LK20 har dette blitt lettere å forsvare. De tre tverrfaglige temaene i dagens læreplan er: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Disse tverrfaglige temaene er det opp til hver enkelt lærer å avgjøre hvordan skal inkluderes i sitt fag.

I denne oppgaven velger jeg å definere temaarbeid som en pedagogisk tilnærming der undervisningen fokuserer på et spesifikt tema eller emne over en viss periode og integreres i forskjellige fagområder og disipliner hvor det legges vekt på å engasjere elevene i læringsprosessen ved å knytte undervisningen til deres interesser og erfaringer.

3. Metodedel

Mitt mål med studien er å studere lærere som underviser i lese- og skriveundervisningen ved fådelte skoler. Jeg har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til temaet (3.1), og har derfor valgt kvalitativ metode og samlet inn data gjennom observasjon og intervju. Kvalitativ metode innebærer visse forskningsetiske hensyn, både formelle krav og etiske refleksjoner en bør gjøre på forhånd og underveis (3.2) og visse kriterier for kvalitet, validitet og reliabilitet (3.3). Etter å ha diskutert disse momentene, presenterer og drøfter jeg datainnsamlingsmetodene jeg har benyttet meg av (3.4) og hvordan jeg gikk frem i databehandling og analyse (3.5).

3.1 Hermeneutikk og fenomenologi

I denne delen av oppgaven presenterer og begrunner jeg mine valg av forskningsmetode. Min forskning bygger på *hermeneutikk og fenomenologi*.

Hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster, det handler om å prøve «å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg» (Postholm & Jacobsen, 2018:163). Et viktig begrep som blir brukt innenfor hermeneutikken er begrepet *den hermeneutiske sirkelen*. Ifølge Kvale (1996) beskriver den hermeneutiske sirkelen den uendelige prosessen hvor separate deler bestemmer tekstens globale betydning og denne prosessen ender først når forskeren har oppnådd en virkelig mening som er fri for indre motsetninger. Kvale og Brinkmann (2021:237) forklarer den hermeneutiske sirkelen som en spiral hvor en kontinuerlige frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet åpner opp for en stadig fyldigere forståelse. Det sentrale i den hermeneutiske sirkelen er da «å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018:37). Gjennom intervjuer ønsker jeg å finne sentrale temaer som intervjuobjektet beskriver når hen ytrer seg.

Valget av en hermeneutisk tilnærming begrunner jeg med at jeg som forsker ønsker å analysere mine intervjuer som tekster. Ved å analysere intervjuer som tekster ønsker jeg å ta de ulike tekstene fra hverandre for deretter å dele disse inn i ulike deler, slik at jeg kan få en bedre forståelse av helheten. Når jeg har sett på de ulike delene hver for seg, setter jeg dem sammen igjen til en helhet, som kan gi meg en bedre forståelse av enkeltelementene, før jeg

til slutt tillegger mening i teksten. I tillegg til hermeneutikk bygger oppgaven min på fenomenologi.

I følge Thagaard (2018:36) tar fenomenologien utgangspunkt i forskerens egne erfaringer for å oppnå en forståelse av den dypere meningen i de enkelte personers erfaringer. Dette gir meg muligheten til å oppnå kunnskap gjennom refleksjon. Thagaard (2018:36) retter også oppmerksomhet mot et annet sentralt prinsipp innenfor fenomenologien, nemlig det å forstå perspektivene til deltakerne og beskrive fenomener slik de opplever den. Jeg som forsker kan da beskrive de felles erfaringene deltakerne gir uttrykk for som igjen gir grunnlag slik at jeg kan utvikle generelle forståelser av de fenomenene jeg ønsker å studere.

Min begrunnelse for valget av en fenomenologisk tilnærming er at jeg ønsker at min problemstilling skal besvares av informantenes egne tanker, erfaringer og opplevelser når det gjelder hvordan lærere planlegger, organiserer og gjennomfører lese- og skriveundervisningen gjennom muligheter og utfordringer på fådelte skoler.

3.2 Forskningsetiske hensyn

Det er viktig at min forskning underordner seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. «Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale» (Johannesen, mfl., 2016:83), og for mitt prosjekt dreier det seg om etiske problemstillinger når det kommer til innsamling av data gjennom observasjoner og intervjuer. Jeg må ta hensyn til deltagernes opplevelser, gjennom å «vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for intervjupersonene -som for eksempel stressopplevelser og endret selvbilde» (Kvale & Brinkmann, 2021:97). Videre må jeg også ta hensyn til anonymitet og frivillighet gjennom mine innsamlinger av data. For meg er det viktig å få informantene til å føle seg verdifulle og jeg klargjorde på forhånd at alt som ble sagt og gjort var nyttig for min datainnsamling, slik at informantene ikke skulle føle at de «dummet seg ut» og svarte annerledes enn de ville gjort i mer uformelle sammenhenger.

Som observatør og intervjuer har jeg et etisk ansvar for å forsikre meg om at deltakelsen er frivillig, basert på informert samtykke (se 3.4.4). I det informerte samtykket, som var godkjent på forhånd av NSD, stod det at de når som helst kunne trekke seg fra studien og at det ikke ville få negative konsekvenser for informantene i ettertid. Når det gjaldt

observasjonen, sendte jeg ut et informasjonsskriv til foreldre og opplyste om at jeg skulle komme og observere læreren samtidig som jeg gjorde det klart at det ikke var barna deres som skulle observeres, men at de hadde rollen som indirekte informanter. Informantene skulle ikke kunne gjenkjennes, verken gjennom mine observasjonsnotater eller transkripsjoner av intervjuer. Når jeg i min analyse brukte observasjonsnotater og transkripsjoner ble lærerne fullstendig anonymisert og ble kun nevnt som «lærer A, lærer B, Lærer C og Lærer D», og lærernes kjønn er utelatt. I min resultat- og diskusjonsdel vil jeg være nøye med å ikke gi informasjon som kan føres tilbake til enkeltpersoner, men informantene vil muligens kunne identifisere seg selv.

3.2.1 Formelle forskningsetiske krav

Jeg har helt siden oppstarten av dette prosjektet forholdt meg til NSD (Norsk senter for forskningsdata) hvor jeg meldte inn mitt forskningsprosjekt og fikk det godkjent. Som forsker er jeg underlagt forvaltningsloven § 13. Denne loven sier noe om taushetsplikt og tillatelsen til å oppbevare forskningsmateriale som inneholder personopplysninger. Det er viktig at jeg hele tiden har med meg informantenes rettigheter når det gjelder deres deltagelse i prosjektet. Jeg har også sendt ut et informasjonsskriv til informantene slik at de vet hva min forskning handler om og hva jeg ønsker å undersøke. Informantene innehar også informasjon om hvordan de innsamlede dataene skal benyttes og at jeg sletter de innsamlede lydfilene etter prosjektets slutt.

3.2.2 Forskerens rolle

Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er forskerens integritet helt avgjørende for kvaliteten på de etiske beslutningene som tas i kvalitativ forskning, spesielt i forbindelse med intervjuer med tanke på at intervjueren er det viktigste redskapet når data skal samles inn. Siden jeg har arbeidserfaring fra fådelte skoler, har jeg et positivt syn på slike skoler. Dette positive synet er noe jeg er bevisst på, for å unngå at analysen farges av dette og er åpen for at andre skal kunne vurdere min analyse i lys av dette. Derfor er det viktig at jeg som forsker tar i bruk god forskningspraksis, det vil si at jeg overholder regler og normer for forskningen samt har fokus på hva som gir validitet og reliabilitet i mitt materiale.

Når jeg benytter meg av en kvalitativ metode innebærer dette at jeg har færre informanter enn hvis jeg skulle benyttet en kvantitativ metode. Jeg går dermed mer i dybden og undersøker

kun et utvalg av lærere som underviser på fådelte skoler. På grunnlag av dette vil det være utfordrende å overføre mine funn til alle lærere som underviser i lese- og skriveopplæringen på fådelte skoler. Videre vil det være utfordrende å trekke konklusjoner til hvordan lærere planlegger, organiserer og gjennomfører undervisning i alle praksisfellesskaper på fådelte skoler, men jeg oppnår grunnlag for å opprette en forståelse av hvordan det er ved noen utvalgte skoler. Mitt positive syn på fådelte skoler kan også by på fordeler og ulemper i denne studien. En av ulempene kan være at jeg i min analyse tolker innsamlede data gjennom et positivt syn, som fører til at hele analysen preges av nettopp dette, slik at innsamlet data som er negativt for fådelte skoler får mindre plass i min resultat- og diskusjonsdel. En av fordelene med mitt positive syn er at jeg kan se muligheter der hvor det for andre, som ikke har arbeidserfaring på fådelte skoler, sees på som utfordringer. Dette er noe jeg er bevisst på gjennom hele min analyse, slik at resultat- og diskusjonsdelen blir så objektiv som mulig. For å unngå at min studie skal bære preg av subjektive meninger, har jeg valgt å ikke rekruttere informanter fra egen arbeidsplass, fordi det ville blitt et etisk problem. Jeg har i denne delen kort vært inne på hvilke refleksjoner jeg som forsker må gjøre før jeg går i gang med datainnsamlingen.

3.3 Validitet og reliabilitet

I diskusjoner om troverdigheten og overførbarheten av kunnskap, blir ofte begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* tatt i betraktning. *Reliabilitet* handler om forskningens pålitelighet. Ifølge Thagaard (2018:187) knyttes reliabilitet til kritiske vurderinger av om forskningen er pålitelig utført og handler om å tenke over om resultater kan reproduseres av andre forskere, på et annet tidspunkt. Johannesen mfl. (2016:241) mener at når man velger ut deltakere til en undersøkelse eller en studie, bør man sørge for at utvalget representerer den gruppen man ønsker å studere. Dette innebærer at man må velge deltagere med ulike egenskaper som alder, utdanning og andre relevante faktorer, på en måte som gjenspeiler sammensetningen av disse faktorene hos lærere på fådelte skoler. På denne måten vil resultatene fra studien være mer pålitelige og overførbare til den større populasjonen. Siden jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming, kan jeg tillate meg å ha få informanter, fordi jeg ønsker å forstå fenomenet norskundervisning i fådelte skoler. Dette støttes av Johannesen mfl. (2016:112) når de påpeker at det er viktigere å skaffe et relevant utvalg fremfor å skaffe mange informanter.

Det å finne relevante andre empiriske studier kan også styrke argumentasjonen i mine funn. I min studie har jeg valgt informanter med forskjellig alder, utdannings- og yrkesbakgrunn, spesielt med tanke på ønsket om at enkelte informanter skulle ha erfaring fra mangedelte skoler å sammenligne med.

Validitet i forskning handler om forskningens gyldighet i form av gyldigheten til de tolkninger som forskeren gjør. Det handler om å beskrive den teoretiske rammen eller ståstedet som man har benyttet seg av for å trekke konklusjoner og gjøre tolkninger av forskningsresultatene. Denne teoretiske rammen kan være basert på tidligere forskning, teorier eller modeller innenfor fagfeltet som undersøkes, eller andre relevante referansepunkter som kan gi innsikt i og forståelse for forskningsresultatene. I min studie legger jeg tidligere forskning og teori, samt mine erfaringer innenfor arbeid på fådelt skole, til grunn for mine tolkninger.

Overførbarhet handler om hvorvidt tolkninger som er basert på en enkel undersøkelse kan overføres til andre kontekster. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) eksisterer det innvendinger mot at overførbarheten fra intervjuforskning kan generaliseres, med tanke på at det er få informanter. I mitt forskningsprosjekt er ikke målet å generalisere en sannhet blant lærere som underviser i lese- og skriveundervisningen på fådelte skoler, men heller å rette søkelyset mot interessante funn som igjen kan bidra til økt kunnskap blant lærerne.

I denne studien benytter jeg meg av metodetriangulering. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018:237) styrker triangulering oppgavens gyldighet og pålitelighet ved å kombinere flere datainnsamlingsmetoder. Jeg har derfor kombinert observasjon og intervju i denne oppgaven, slik at jeg kan få data om hva lærerne tenker og mener om hva de gjør (intervju), og data om hva de faktisk gjør (observasjon). Hensikten med triangulering er å beskrive fenomener fra ulike vinkler for å gi et helhetlig bilde av virkeligheten. I denne oppgaven benytter jeg triangulering når jeg tolker fenomener. Resultat- og diskusjonsdelen i denne oppgaven tar altså utgangspunkt i innsamlet data fra intervju og observasjon samtidig som jeg knytter disse dataene til tidligere forskning og teori før jeg tillegger dem mitt fortolkende perspektiv. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018:237) gjør dette meg som forsker mindre sårbar for de skjevhetene som eventuelt kunne oppstått hvis jeg hadde basert forskningen min på kun én kilde.

3.4 Datainnsamlingsmetoder

Den første kontakten med lærerne blir presentert i 3.4.4. Før observasjonen sendte jeg ut et informasjonsskriv lærerne, som ble sendt videre til foresatte. Lærerne hadde også på forhånd informert elevene om at jeg skulle komme og observere. Samtlige lærere var opptatt av at de hadde vært tydelig til elevene på at det ikke var de som skulle observeres, så elevene hadde fått i oppgave å «overse» meg. Nedenfor vil jeg diskutere kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning samt prosessene for observasjon uten deltagelse og semi-strukturerte individintervju.

3.4.1 Kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning

Jeg valgte å benytte meg av de kvalitative forskningsmetodene observasjon og intervju fordi jeg så de som mest hensiktsmessige å bruke for å hente inn relevant informasjon om planlegging, organisering og gjennomføring av lese- og skriveundervisningen i norskfaget ved fådelte skoler. Fordelen med kvalitative metoder er at de tillater tilpasning og spontanitet i interaksjonen mellom deltager og forsker, ved for eksempel at spørsmål kan stilles på forskjellige måter fra deltager til deltager (Christoffersen & Johannessen, 2012:17). Jeg så det som vesentlig at jeg kunne respondere umiddelbart på det deltagerne sa ved å ha muligheten til å umiddelbart stille oppfølgingsspørsmål for å oppnå en dypere forståelse av fenomener vi snakket om. Dette ville ikke har vært mulig om jeg benyttet et spørreskjema.

3.4.2 Observasjon

Observasjon egner seg når man skal samle inn data som baserer seg på å studere aktører i en setting. Denne metoden er hensiktsmessig å bruke i min studie fordi min problemstilling omhandler gjennomføring av lese- og skriveundervisning i norskfaget, og dette foregår i en helt spesiell setting, i dette tilfellet i klasserommet. Jeg ønsket å se på læreren som aktør når han eller hun tilrettela undervisningen i naturlige settinger på en fådelt skole, både når det gjaldt den menneskelige settingen, den interaktive settingen og programsettingen. For å få denne informasjonen, vurderte jeg det dit hen at jeg måtte være til stede i settingene jeg ville innhente data fra. For som Christoffersen og Johannessen (2012:61) påpeker, er data som er hentet inn gjennom observasjoner som regel detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter og handlinger gjennom samhandling og organisatoriske prosesser. Dette passet min studie godt, som har som formål å se på lærere sin aktivitet i klasserommet og organisatoriske valg når det gjelder hvordan lærere tilpasser undervisningen i aldersblandede grupper. Ved hjelp

av observasjonen ønsket jeg å etablere meg et bilde av hvordan lærere tilrettelegger undervisningen i et klasserom med en aldersblandet gruppe, grunnlagt på egen fortolkning. Ved observasjon kunne jeg også få mulighet til å se hvilke umiddelbare valg læreren gjorde i løpet av en undervisningsøkt med tanke på tilrettelegging for elevene. Jeg benyttet meg ikke av et forhåndsskrevet skjema under observasjonen, men noterte ned både utsagn og hendelser jeg oppfattet som interessante å følge opp under individintervjuene, altså en ustrukturert observasjon. Jeg valgte å ikke bruke lydopptak under observasjonen av hensyn til personvern for elevene.

Ifølge Tjora (2020:59) er det viktig å innta en legitim observasjonsrolle på plassen man observerer fordi i de fleste situasjoner er forskeren en unaturlig del av miljøet. Jeg hadde på forhånd informert lærer, elever og foreldre om observasjonen jeg skulle gjennomføre, slik at min observasjon ble en åpen observasjon. Jeg vurderte først å innta rollen som observerende deltaker, hvor jeg kunne delta i de observerte aktivitetene. Dette kunne gi meg muligheten til å gå rundt å snakke med elever etter deres interaksjon med lærer samt at jeg kunne fungere som en assistent i undervisningsøkten. Jeg valgte vekk denne observasjonsrollen fordi det var læreren sin praksis jeg ønsket å undersøke, og jeg anså det som uheldig at jeg inntok assistentrollen med tanke på at jeg ønsket å se på lærerens gjennomføring av undervisningsøkten slik den foregår til vanlig, uten en ekstra voksen tilgjengelig. Jeg hadde grunn til å tro at min deltagelse i undervisningsøkta ville bidra til at forholdene jeg skulle studere ville endre seg vesentlig. Om jeg skulle hjulpet elevene samtidig som jeg observerte hva læreren gjorde, ville oppmerksomheten mot observasjonsobjektet bli svekket som igjen kunne føre til en svakere observasjon fordi jeg kunne risikere å overse viktige pedagogiske og organisatoriske grep læreren gjorde gjennom undervisningsøkten. Valget falt på å innta rollen som ren observatør. Denne rollen kjennetegnes ifølge Johannesen mfl. (2016:kap.8) av at observatøren ikke deltar i det som blir observert og blir nærmest som en tilskuer som ikke påvirker samhandlingen mellom individene som blir observert. Jeg valgte å plassere meg på en stol helt bakerst i klasserommet for å være mest mulig usynlig, både for elever og lærer. Da jeg observerte en uteskoleøkt, valgte jeg å plassere meg på en benk i nærheten av der undervisningen foregikk. Thagaard (2018:kap.1) påpeker at det er viktig at forskeren sitt nærvær ikke påvirker situasjonen som skal undersøkes og at det er viktig at forskeren gjør seg så lite bemerket som mulig. Utfordringen med en slik observasjon er at «det vil være vanskelig å få tak i meningen bak det som blir sagt og forstå det som faktisk foregår [...] og [...] Faren for feiltolkning er altså stor» (Johannesen mfl., 2016:130), men siden settingen jeg

skulle observere i og som jeg tolket som en intim setting er en kjent setting for meg, vurderte jeg det dit hen at jeg under min observasjon allikevel hadde mulighet til å forstå meningen bak det som ble sagt og gjort, på grunn av at jeg selv arbeider på en fådelt skole. Observasjonene mine ble foretatt uten bruk av lydopptak og ble gjennomført i ulike settinger. Jeg observerte én lærer på uteskoleøkt samt tre lærere i økter i klasserommet. Hensikten med å observere var å se på den menneskelige settingen, den interaktive settingen og programsettingen. Ifølge Johannesen mfl. (2016:128) handler den menneskelige settingen om organiseringen av f.eks. mennesker eller klasse, den interaktive settingen er samhandlinger som foregår og programsettingen er hva som skjer med søkelys på ressurser og organisering av undervisning. Jeg vurderte på forhånd å lage et observasjonsskjema hvor jeg krysset av underveis hvor ofte et fenomen inntraff, men valgte bort denne metoden fordi jeg valgte å ikke ha noen preferanser for hvilke fenomener jeg skulle se etter i observasjonen, til tross for min erfaring fra fådelt skole. Når det gjaldt dokumentasjonen av observasjonene falt valget på å notere ned, ved hjelp av stikkordsnotater, lærerne sin atferd og handlinger som jeg opplevde som interessante for min studie, og som Kvarv (2021) skriver er det problemstillingen som gir forskeren retningslinjer for å velge ut relevante situasjoner. De situasjonene som ble relevante for meg å observere var aktiviteter, organisering og samhandling mellom lærer og elever gjennom hele undervisningsøkta. Underveis noterte jeg også ned spørsmål jeg kunne stille i intervjuet som ble foretatt rett etter observasjonen. Jeg valgte stikkordsnotater fordi disse type notater ikke trenger å være rent ut beskrivende og det tillot meg å notere ned mine refleksjoner og tanker underveis i observasjonen, som er avgjørende for å kunne svare på problemstillingen for mitt prosjekt. Formålet med observasjonen var samle inn data fra en annen synsvinkel enn synsvinkelen fra intervjuene, slik at jeg kunne foreta en metodetrianglering når jeg gikk i gang med analysen.

3.4.3 Kvalitative individuelle intervjuer

Kvalitative individintervjuer er benyttet i denne studien. Formålet med slike intervjuer er ifølge Kvale og Brinkmann (2021:42) «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv». Før jeg gjennomførte det kvalitative intervjuet var det flere valg som måtte overveies. Noen av spørsmålene jeg måtte stille meg var: Hvor strukturert skal intervjuet være? Hvilken tilnærming skal jeg gå inn i intervjuet med? I denne studien har jeg valgt å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer med en delvis strukturert tilnærming. Denne type intervjuer har en overordnet intervjuguide slik at spørsmål, rekkefølge og temaer ikke er fast bestemt, men forskeren beveger seg frem og tilbake innenfor temaene (Johannesen, mfl.

2019:kap.9). I følge Thagaard (2018:91) kjennetegnes disse intervjuene ved at det foregår «en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskaper om, og de temaer intervjupersonen tar opp». Ved å velge denne type intervju ga jeg informantene mulighet til å svare utfyllende om temaer med egne ord. Dette ga meg også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål dersom informantene hadde interessante betraktninger jeg ønsket de skulle utdype. I denne studien var det lærere som var informanter, fordi det er de som til daglig har ansvaret for det jeg ønsker å undersøke, nemlig planlegging, organisering og gjennomføring av lese- og skriveopplæringen i norskundervisningen ved fådelte skoler. Jeg vurderte på et tidspunkt å foreta et gruppeintervju, og kanskje få til en diskusjon angående tilrettelegging av lese- og skriveundervisningen, men bestemte meg for individuelle intervjuer. Dette gjorde jeg fordi jeg antok at lærere innehar kunnskaper rundt arbeidet med tilrettelegging av undervisning, og ved å intervjuer de en og en ville forhåpentligvis synspunktene til hver enkelt lærer komme tydelig frem uten å bli påvirket av de andre informantenes synspunkter. I forkant av besøkene på de fådelte skolene laget jeg meg en intervjuguide (vedlegg). Intervjuguiden var designet for å besvare mine forskningsspørsmål og fungerte som et utgangspunkt for intervjuene og hjalp meg med å styre intervjuet, selv om jeg ikke var nødt til å følge den ord for ord. Intervjuguiden var delt i 4 overordnede trinn: Rammesetting, overgangsspørsmål, fokusspørsmål og oppsummering. I rammesettingen etablerte jeg temaet for intervjuet og presenterte mitt prosjekt for informanten. Det var viktig for meg å vite litt om informantens utdannings- og arbeidsbakgrunn, så overgangsspørsmålene handlet om dette. Hovedtrinnet i min intervjuguide var 6 fokusspørsmål. Deretter stilte jeg oppfølgingsspørsmål som ble til underveis i intervjuet, de omhandlet blant annet hvordan lærerne som hadde erfaring fra mangedelt skole opplever forskjellen ved de pedagogiske og organisatoriske praksisene samt hvordan bruken av assistenter fungerer, er det fastsatt eller brukes de der det er behov. Når det gjelder oppsummeringstrinnet, spurte jeg om informantene ønsket å tilføye noe, og jeg ble overrasket over at samtlige informanter ønsket å tilføye en hel del, og jeg opplevde at jeg fikk datamateriell jeg ikke hadde forventet, men som informantene så som hensiktsmessig å gi meg med tanke på temaene vi hadde snakket om. Et av temaene det ble snakket om var tilpasset opplæring og hva lærerne la i begrepet.

For at jeg skulle være mest mulig forberedt på intervjusituasjonen, foretok jeg et pilotintervju hvor jeg testet ut mine spørsmål fra intervjuguiden og hvor jeg kunne øve på å stille oppfølgingsspørsmål. Gjennom dette intervjuet gjorde jeg meg gode erfaringer som jeg tok

med meg inn i intervjusettingen. En av erfaringene var å notere ned stikkord til oppfølgings spørsmål underveis i samtalen slik at jeg ikke glemte dem når intervjuobjektet tok pause og jeg kunne stille spørsmål. En annen erfaring jeg tok med meg var at jeg i pilotintervjuet kommenterte på det intervjuobjektet uttrykte. Når jeg lyttet til opptakene etterpå opplevde jeg disse kommentarene som forstyrrende for intervjuobjektet og jeg ble veldig bevisst på å la intervjuobjektene snakke uforstyrret slik at de kunne komme med sine betraktninger uten å bli påvirket av mine holdninger til det som ble sagt. Jeg opplevde også at mine spørsmål i intervjuguiden ble for vide og valgte å tilpasse intervjuguiden min slik at den inneholdt flere spørsmål om det samme temaet, samtidig som jeg fortsatt ønsket å stille åpne spørsmål.

3.4.4 Rekruttering av informanter

Min studie har blitt gjort på fådelte skoler hvor lærerne underviser i norsk med aldersblandede klasser. Jeg opprettet kontakt gjennom e-post med aktuelle fådelte skoler. Mine kriterier for utvelgelse av skoler var at skolen hadde norsklærere som underviste i lese- og skriveopplæringen i aldersblandede klasser. Når skolene hadde godkjent at jeg kunne opprette kontakt med enkeltlærere, sendte jeg ut informasjon om mitt masterprosjekt samt samtykkeerklæring (vedlegg) til lærere som underviste i norsk. Hvis lærerne jeg hadde kontaktet ønsket å delta, sendte de tilbakemelding til meg per e-post. Når samtykkeerklæringene hadde blitt underskrevet avtalte jeg tidspunkt for observasjon og intervju. Jeg ønsket å gjennomføre både observasjon og intervju på samme dag slik at jeg hadde mulighet til å la informantene utdype eventuelle fenomener i observasjonen jeg var nysgjerrig på.

3.5 Databehandling og dataanalysemetode

I seksjon 3.4. har jeg beskrevet prosessen med å frembringe empiriske data fra de fådelte skolene. I denne delen beskriver jeg hvordan jeg behandlet og analyserte dataene i lys av teori. Forskning er ikke kun innsamling av opplysninger, opplysningene må også systematiseres og analyseres slik at forskeren kan kode opplysninger ut av enheten for deretter å utarbeide en ny kunnskap om de fenomener som undersøkes (Johannesen mfl. 2016). Siden mitt utgangspunkt for denne oppgaven er hermeneutikken og fenomenologien, legger dette føringer for hvordan jeg tolker mine data. Jeg fant raskt ut at det var mange analysemetoder å velge mellom, så jeg undersøkte flere av dem før jeg tok det viktige valget.

Jeg undersøkte innledningsvis metoden som er kalt «grounded theory», som er en analysemetode for analyse av kvalitative data som egner seg best til studier hvor forskeren har en åpen problemstilling. Ifølge Johannesen mfl. (2016:182-194) består metoden av 6 faser: undersøkelsesdesign, datainnsamling, organisering, analyse av data, sammenligning med eksisterende litteratur og rapportering. Ved første gjennomlesning virket denne metoden hensiktsmessig, men når det kom til hvordan analyseprosessen skulle foregå kom metoden i konflikt med hvordan jeg hadde samlet inn data og ønsket å analysere dem. Jeg valgte å samle inn alle data før jeg startet analysen, og som Johannesen mfl. (2016:185) påpeker, samles nye data inn underveis i analyseprosessen når man benytter seg av grounded theory som analysemetode. På denne måten er det hver analyseenhet som bestemmer hva som skal samles inn av data før neste analyse. Dette stemte ikke overens med hvordan jeg ønsket å finne svar på min problemstilling, så jeg valgte derfor å ikke benytte meg av denne metoden.

Narrativ analyse var også en analysemetode jeg vurderte å benytte meg av fordi denne metoden er «En fortellende tilnærming til intervjuforskningen [...] og [...] er med på å skape en enhetlig ramme rundt den opprinnelige intervjusituasjonen, analysen og den endelige rapporten» (Kvale & Brinkmann, 2021:219). Ønsket mitt for analysen var å gjøre den fortellende, men hvor fortellende ønsket jeg at den skulle bli? Når man benytter seg av narrativ analyse ansees intervjuanalysen som en fortelling eller en rekonstruksjon av småfortellinger som intervjuobjektene har fortalt og en slik fortellerform blir ofte benyttet i biografier (Kvale & Brinkmann, 2021:251). Jeg kom raskt frem til at problemstillingen for mitt prosjekt ikke passet overens med denne analysemetoden fordi jeg ikke ønsket å finne en fortelling, og valgte derfor å gå bort ifra denne analysemetoden.

Etter hvert kom jeg frem til at jeg ønsket å gjennomføre en metodetriangulering i min analyse for å øke validiteten av min studie, siden jeg både hadde intervjuet og observert deltagerne. Ifølge Netland og Aa (2020:17) er metodetriangulering å benytte seg av flere innfallsvinkler til å svare på problemstillingen. Dette er spesielt nyttig i mitt prosjekt siden hensikten er å undersøke læreres undervisningspraksis i lese- og skriveopplæringen gjennom å kombinere mine datainnsamlingsmetoder, som er observasjon og intervju, slik at jeg kan beskrive virkeligheten fra flere vinkler. I mitt prosjekt beskriver jeg virkeligheten gjennom lærerne (intervju), meg selv (observasjon) og tidligere forskning. Ved å foreta en triangulering ga det meg mulighet for å oppdage data som både henger sammen (intervju, observasjon og

forskning) og som dermed kunne være med på å forsterke mine funn, samtidig som denne metoden kunne være med på å oppdage at mine data viser andre funn en tidligere forskning.

Gjennom mitt valg av hermeneutikken og fenomenologien, la det føringer for hvordan jeg analyserte mine innsamlede data. Jeg gjennomførte en analyse hvor jeg fortolket mening gjennom meningskonsentrering, meningsfortetting og hermeneutisk meningsfortolkning, slik at jeg kunne forstå den dypere meningen til mine informanter gjennom å benytte meg av mine egne erfaringer.

Meningskonsentrering forklarer Kvale og Brinkmann (2021:230) skjer gjennom en kategorisering som er basert på intervjuer som er transkribert. Dette passet inn i mitt prosjekt fordi jeg i min transkripsjon valgte å kategorisere utsagn og meninger som kom frem underveis i intervjuene og lagde meg overordnede kategorier, som praksisfellesskapet, motivasjon, samarbeidslæring og individuelle læringsbehov, for å nevne noen.

Kategoriseringen gjorde det mulig for meg å teste hypoteser jeg utviklet i løpet av perioden hvor jeg samlet inn data. En av mine hypoteser var at de eldre elevene hjelper de yngre elevene i deres læring. Gjennom kategorisering lot meningskonstrueringen meg også undersøke hvilke forskjellige valg lærere tar når det gjelder planlegging, organisering og gjennomføring av lese- og skriveundervisningen i aldersblandede klasser samtidig som jeg kunne foreta sammenligninger med mine observasjoner.

For å kunne oppnå en rik beskrivelse av de spesifikke fenomenene jeg ønsket å legge vekt på, kom jeg fram til at meningsfortetting var noe jeg ønsket å benytte meg av. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021:232) medfører meningsfortetting «en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til korte formuleringer [hvor] lange setninger komprimeres [og] den umiddelbare meningen i det som er sagt, gjengis med få ord». For meg var dette viktig fordi jeg ønsket å diskutere mine tolkninger av enkelte utsagn og gjøre dem om til prinsipper når det gjelder planlegging, organisering og gjennomføring av lese- og skriveundervisningen i aldersblandede klasser. Kvale og Brinkmann (2021:232) beskriver meningsfortetting i fem trinn: Først leser forskeren hele intervjuet for å få et inntrykk av helheten, deretter bestemmer forskeren meningsenhetene slik de er uttrykt av intervjupersonen. Videre må forskeren beskrive temaer og meningsenheter som dominerer, på en så enkelt måte som mulig, før forskeren kan undersøke disse meningsenhetene opp mot undersøkelsen sitt formål. Til slutt må forskeren i det femte og siste trinnet binde de viktigste meningsenhetene sammen til en

beskrivelse av virkeligheten. Ved hjelp av disse fem trinnene kunne jeg behandle data som var uttrykt med vanlig språk, systematisk. Etter jeg hadde kategorisert og valgt meg ut de viktigste meningsenhetene, valgte jeg i min analyse å benytte meg av meningsfortolkning i dette prosjektet for å kunne utdype mine fortolkninger av intervjuene og observasjonene. Dette kjennetegnes ifølge Kvale og Brinkmann (2021:234) ved at «fortolkeren går utover det som direkte blir sakt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst».

Når jeg skulle foreta en meningsfortolkning måtte jeg også velge hvilken tilnærming jeg skulle ha til analysen. Formålet med hermeneutikken er at «forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig» (Postholm & Jacobsen, 2018:163) og det er nettopp dette jeg ønsket gjennom min analyse. Hermeneutisk meningsfortolkningen kjennetegnes ved at forskeren kontinuerlig kan gå frem og tilbake mellom deler og helhet i analyseprosessen med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen (Kvale og Brinkmann, 2021:237), som utgjør kjernen i prosessen med å skape forståelse og mening. Mitt mål for analysen var akkurat dette, å kunne manøvrere frem og tilbake mellom deler ved hjelp av metodetriangulering. Det sentrale i hermeneutikken, ifølge Kvarv (2021:83), er arbeidsprosessene ved å forstå gjennom tekstlig fortolkning ved at forskeren nærmer seg sitt materiale med en viss forståelse ved hjelp av antakelser som kan sammenfatte en forståelseshorison. Ved å ta utgangspunkt i hermeneutisk sirkel-tenkning ga det meg mulighet til å forstå del og helhet med utgangspunkt i hverandre, og ifølge Kvarv (2021:86) er betydningen forskeren kommer frem til helt avhengig av hvor stor del av virkeligheten som trekkes inn i tolkningen, altså å relatere tolkningen til konteksten. Jeg ønsket i min analyse å tilnærme meg utsagnene til intervjuobjektene på denne måten slik at jeg kunne leve meg inn i intervjuobjektene situasjoner og forutsetninger samtidig som det ga meg mulighet til å rekonstruere de tankeprosessene som ligger til grunn for å kunne oppnå forståelse.

3.5.1 Bearbeiding av rådata

De individuelle intervjuene ble tatt opp som lydopptak ved hjelp av appen «diktafon» og sendt til min personlige konto på nettskjema.no. Jeg valgte å transkribere intervjuet umiddelbart etter de var avsluttet, slik at jeg hadde samtalen friskt i minne når jeg transkriberte. Når jeg startet transkriberingen og skulle omdanne muntlige samtaler til skriftlig

tekst, forutsatte det en rekke vurderinger og beslutninger og jeg stilte meg selv spørsmålet «Hvordan kan jeg gjøre denne transkripsjonen nyttig for meg?» Min vurdering var at jeg ikke hadde behov for strenge ordrette transkripsjoner, for som Kvale og Brinkmann (2021:kap.10) påpeker, er det lingvistiske analyser som har behov for ordrette transkripsjoner. Jeg foretok først en grovtranskripsjon ved å notere ned hva som ble sagt, samtidig som jeg underveis endret ordstilling på setninger som opplevdes som ufullstendige og famlete. Dette gjorde jeg for at transkripsjonen skulle bli så formell som jeg ønsket at den skulle være. Jeg valgte også å utelate ubetydelige uttrykk som «eh»-er og lignende. Deretter foretok jeg en mer detaljert transkripsjon hvor jeg omdannet de muntlige samtalene til en sammenhengende tekst. Dette var et valg jeg tok fordi jeg ønsker å bruke konkrete ytringer i min analysedel og dermed måtte ytringene fremstå siterende. De transkriberte intervjuene ble benyttet som input til koding.

3.5.2 Koding, kategorisering og meningsfortetting.

Ifølge Netland (2020:62) handler koding om å definere de delene av intervjuet som er relevant for prosjektet og sortere disse delene. Jeg valgte å dele inn transkripsjonene og observasjonene i koder som representerte de sentrale temaene i problemstillingen min, nemlig planlegging, organisering, gjennomføring av undervisning og muligheter og utfordringer som fådelte skoler gir. Deretter benyttet jeg de kodede utsagnene som utgangspunkt for meningsfortolkning gjennom å sette de inn i en tabell hvor jeg kategoriserte kodene. Ifølge Netland (2020:63) er kategorier mer styrt av teori, tidligere forskning eller empiri og er mer tolkende enn kodene. Til slutt benyttet jeg meningsfortetting av relevante sitater fra transkripsjonen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021:232) handler meningsfortetting om å gjengi lange setninger og utsagn med få ord slik at den umiddelbare meningen kommer frem. Slik skaffet jeg meg oversikt over det som ble sagt i intervjuene. Oversikten jeg fikk når jeg hadde kodet, kategorisert og meningsfortettet utsagnene i intervjuene, benyttet jeg som utgangspunkt for min meningsfortolkning i analyse- og drøftingsdelen.

3.5.3 Konseptualisering og teori

Konseptualisering er ifølge Johannesen mfl. (2016:55) å arbeide med aktuelle begreper som kan brukes om de fenomenene som skal undersøkes, også kalt nøkkelbegreper. Videre påpeker Johannesen mfl. (2016:56) at man må gå i dialog med litteraturen og gjøre notater på det aktuelle fagområdet for å avklare hvilke nøkkelbegreper som skal brukes. I mitt prosjekt

valgte jeg å se på begrepenes faghistorie og ta utgangspunkt i hvordan andre forskere har brukt og definert nøkkelbegrepene jeg kom frem til. Dette har jeg gjort ved hjelp av ordbøker og tidligere artikler innenfor fagfeltet. Mitt mål for studien er ikke å utarbeide nye teorier, men å opprette en forståelse av praksis på fådelte skoler. Dermed er mine nøkkelord utarbeidet ut fra allerede eksisterende fagbegreper i faget. Eksempler på dette i min studie er samarbeidslæring, uteskole, mestring og individuelle læringsbehov. En utfordring er at begreper ofte har forskjellige definisjoner.

4.Resultater og diskusjon

I denne delen vil jeg presentere hvordan min analyse av de innsamlede data besvarer min problemstilling *Hvilke pedagogiske og organisatoriske praksiser karakteriserer lese- og skriveundervisningen i norskfaget i møte med muligheter og utfordringer ved fådelte skoler?*

Jeg har valgt å dele opp denne delen i hovedkategorier som jeg lagde under kodingen.

Underveis i denne delen diskuterer jeg resultatene fortløpende. Mitt overordnede anliggende er å undersøke, med sosiokulturell læringsteori som overordnet perspektiv, hva som peker i retning av fellestrekk og hva som kan karakteriseres som særtrekk i arbeidet med pedagogiske og organisatoriske praksiser på fådelte skoler. Først vil jeg ta for meg planlegging av undervisning (4.1). I denne delen vil jeg fokusere på tilpassede oppgaver (4.1.1), praksisfellesskapet (4.1.2), fordi mine informanter uttrykte at måten praksisfellesskapet blant lærerne fungerte var noe som skilte fådelte skoler fra mangedelte skoler. Videre tar jeg for meg begreper mine informanter la vekt på i sammenheng med planlegging: temaarbeid (4.1.3), mestring (4.1.4) og motivasjon (4.1.5). I neste del tar jeg for meg organisering av undervisningen (4.2) med fokus på organisering av aldersblandede klasser (4.2.1), stasjonsundervisning (4.2.2), uteskole (4.2.3) og samarbeidslæring (4.2.4) Til slutt vil jeg ta for meg gjennomføringen av undervisningen (4.3) med underkategoriene varierte læringsaktiviteter (4.3.1), oppgaver som gir anerkjennelse (4.3.2), bevisstgjøring og forventninger til elevene (4.3.3), godt og inkluderende læringsmiljø (4.3.4) og individuelle læringsbehov (4.3.5).

4.1 Planlegging av undervisning

I denne delen av oppgaven ser jeg nærmere på hva mine informanter beskriver som viktig når de planlegger undervisningen for aldersblandede grupper. Jeg vil først si noe om mine informanters tenkning når det kommer til den praktiske delen av planleggingen, før jeg knytter begreper informantene mine fremhevet som viktige, opp mot det sosiokulturelle perspektivet.

Det første lærerne ble bedt om var å forklare hvordan de planlegger lese- og skriveundervisningen. Samtlige lærere fortalte at de stort sett planla timene alene, uten samarbeid med kolleger. Jeg forutsetter at dette er en konsekvens av konseptet fådelt skole med aldersblanding som organiseringsmåte, for på fådelte skoler er praksisfellesskapet annerledes enn ved mangedelte skoler, av den grunn at det er få lærere på fådelte skoler.

4.1.1 Tilpassede oppgaver

I intervjuene kom det frem at mine informanter planlegger timene med utgangspunkt i hovedlæreverket skolene har valgt. Tre av lærerne bruker bøkene for begge årstrinnene i den aldersblandede klassen, mens en av lærerne bruker bøker for ett årstrinn av gangen. Hen kunne fortelle at skolen har en plan over dette, slik at de kan sikre seg at alle elevene har vært gjennom alle bøkene i løpet av de 7 årene de går på skolen. Det interessante med denne uttalelsen er å se den i lys av en annen uttalelse fra den samme informanten. Hen kunne fortelle at de ikke har noen fast organisering av hvilke to klasstrinn som går sammen, det blir bestemt hvert år ut ifra et pedagogisk ståsted, som for eksempel antall elever eller om det er elever som ikke passer til å gå i samme klasse. Selv om denne informanten forteller om en overordnet plan, kan det tyde på at det er det sosiale som vektlegges størst betydning, framfor organisering av bruk av læreverket. Det henger sammen med aldersblandede klasser som praksisfellesskap, hvor det er variasjon i alder, og hvor det er viktig at alle elevene fungerer sammen slik at de føler seg inkludert i fellesskapet. Dette kan man forstå med henblikk på det sosiokulturelle perspektivet, hvor det er søkelys på interaksjoner mellom individer. Fungerer ikke denne interaksjonen, hemmer det læringen og utviklingen til elevene.

Selv om samtlige lærere benytter hovedlæreverket som utgangspunkt for undervisningen forteller mine informanter at de ofte benytter andre læreverk når de skal hente inspirasjon for å designe oppgaver. Dette er i tråd med Frost (2003:9) sine tanker om at leseboken, som før hadde en sentral plass i undervisningen, men som nå brukes som et av flere redskap i lærere sin undervisning. Spesielt en av lærerne, som underviser på småtrinnet, er opptatt av å benytte andre ressurser som ideal i sin planlegging:

«Sånn praktisk, når det gjelder planlegging, så har jeg bøker utover hele pulten min slik at jeg kan designe oppgavene på best mulig måte og hente fra ulike inspirasjonskilder» (Intervjudata).

Det å bruke ulike inspirasjonskilder er tydelig en viktig del av planleggingen av undervisningen i aldersblandede klasser, for at alle elever skal kunne få oppgaver som er tilpasset sitt nivå. Hen forteller at ikke alle oppgaver som er i det foretrukne læreverket er tilpasset samtlige elever, og derfor er det viktig å benytte seg av andre ressurser slik at oppgavene blir så tilpasset som mulig. Dette er kanskje ikke noe særegent med tanke på planlegging, for jeg går ut fra at mange lærere arbeider slik uavhengig av om de underviser i

aldersblandede klasser eller ikke, men i aldersblandede klasser kan det antas at det stilles større krav til tilpassede oppgaver, av den grunn at elevgruppen kan ha et aldersspenn på opptil 4 år. Det kan tenkes at lærere på småtrinnet har mindre utbytte av å kun hente oppgaver direkte fra ett læreverk, og dermed hele tiden tar hensyn til aldersspennet i gruppen og aktivt søker etter oppgaver som er tilpasset samtlige elever. Den samme læreren gir også uttrykk for at det er viktig å tenke på at det er elever fra flere årstrinn i klassen:

«Hver time er ganske detaljert planlagt for min del, og jeg skriver da opp hva førsteklasse skal gjøre og hva andreklasse skal gjøre i timen» (Intervjudata).

Ut ifra dette utsagnet kan det se ut til at denne læreren er opptatt av å planlegge hver aktivitet nøye. Dette understøttes gjennom min observasjon av denne læreren. Elevene arbeidet med ulike aktiviteter og oppgaver, og læreren hadde en tydelig plan når det kom til hvilke oppgaver elevene skulle gjennom og hvorfor. Det kom også tydelig frem at elevene var vant til å få forskjellige oppgaver i lese- og skriveundervisningen, noe denne læreren også forteller gjennom intervjuet at er viktig for hen. Dette følger prinsippet om tilpasset opplæring (se 2.5), hvor læreren planlegger oppgaver som er tilpasset hvert enkelt individ i den aldersblandede gruppen. Hen påpeker videre viktigheten av at elevene godtar at de skal arbeide med forskjellige oppgaver, og at det er nødvendig i en aldersblandet klasse, med hensyn til aldersspennet. Dette bekrefter funn i rapporten skrevet av Lie og Solli (1996), hvor det kom frem at lærere arbeider mer grundig med planleggingen av undervisningsopplegg i aldersblandede grupper.

De tre andre informantene kunne fortelle at de planlegger undervisningen helt uten å tenke på at klassen består av elever fra to alderstrinn og de nevner ikke detaljert planlegging. Det de derimot vektlegger, er å planlegge undervisningsøktene ut ifra et felles mål for hele gruppen. Det interessante med dette er at den ene av disse lærerne underviser på 1.- og 2.trinn, og med tanke på at elevene er på forskjellige utviklingsstadier i den første lese- og skriveutviklingen, som jeg skrev om i 2.4, tilpasser denne læreren oppgavene underveis i undervisningsøkten i stedet for å planlegge detaljert på forhånd. Det kan være et resultat av at klassen består av få elever, noe som gir læreren mulighet til å gi elevene samme oppgaver, men med ulike forventninger til sluttproduktet. Som jeg skrev om i 2.4.1, er målet med den første lese- og skriveundervisningen at elevene skal knekke lesekoden og forstå sammenhengen mellom

grafem og fonem. Selv om elevene er på veldig forskjellige nivåer, kan tilpasninger til den enkelte elev gjøres uten at oppgavene er planlagt i detalj på forhånd. På en annen side kan dette henge sammen med hvordan lærere fører forskjellig undervisningspraksis i klasserommet. Selv om den ene læreren planlegger ut ifra et felles mål for klassen, og ser på denne som en gruppe, nivådel og justerer hen likevel oppgavene. De to lærerne som underviser på mellomtrinnet, er mer opptatt av å tilpasse undervisningen underveis i undervisningsøkten, fremfor å planlegge nivådelte oppgaver på forhånd. Dette kan man analysere i lys av at den andre lese- og skriveopplæringen handler om leseforståelse og det å benytte lesing- og skriving som et verktøy for læring, (se 2.4.2). Det kan tyde på at det er lettere for lærere som underviser i den videre lese- og skriveopplæringen å tilpasse oppgaver underveis.

Alle lærerne ble videre spurt om det var utarbeidet lokale læreplaner på den fådelt skolen de arbeidet. To av lærerne kunne bekrefte at det er utarbeidet slike planer i alle fag på alle årstrinn, men at det ikke er noe krav til at disse blir brukt, for det er også rom for lærerne til å lage sine egne årsplaner. Dette kan være et resultat av at teamarbeidet på fådelt skoler er annerledes enn på mangedelt skoler, som nevnt ovenfor. Når man arbeider og planlegger undervisning stort sett alene, blir det også mulig for lærere å gjøre egne tilpasninger og legge opp tema og undervisning etter eget ønske. En tredje lærer forteller at de er i gang med arbeide med å utvikle en egen skriveplan for skolen. Læreren sier at dette er ment som en veiledning og en sjekkliste for lærerne som arbeider der, slik at de kan ta frem skriveplanen og «huke av» det de har vært igjennom med hvert årstrinn. For som læreren uttrykker:

«Jeg tror det har lett for å glippe litt på fådelt skoler fordi man har muligheter til å sjonglere lite grann mer med undervisninga fordi man ikke har faglærere inne» (Intervjudata).

Når denne læreren snakker om at det er lett for å «glippe litt», mener hen at elevene ikke har gjort alt de skal i henhold til hvilke ferdigheter elevene skal ha tilegnet seg etter bestemte årstrinn. Hen har opplevd å overta elever fra tidligere årstrinn, uten at de har vært gjennom det grunnleggende som kreves for at de skal kunne utvikle seg videre. Årsaken hen peker på er at dette kommer av at det ikke er noen faglærere inne som har det overordnede ansvaret, og at det er opp til hver enkelt lærer å sikre at alle elevene lærer det de skal. Hen uttrykker at dette er et resultat av muligheten for å sjonglere med undervisningen på fådelt skoler. Gjennom mine innhentede data forstår jeg «sjonglering» som muligheten for å lage egne årsplaner og

arbeide med temaer og ferdigheter ut ifra hva man som lærere tenker at elevene skal arbeide med. Videre påpeker hen at dette er et resultat av at det ikke eksisterer noe spesielt system som sikrer dette, noe denne skolen er i ferd med å endre praksis på. Det er også interessant at denne læreren forteller at det ikke er faglærere inne i klassen. Dette er muligens en konsekvens av at det er få elever som igjen fører til at det er få lærere ansatt på slike skoler. Det kan antas at hver lærer alene har ansvaret for at elevene i den aldersblandede gruppen får undervisningen de har krav på. Det kan altså antas, ut ifra mine innsamlede data, at tilgangen på faglærere som innehar spisskompetanse i norskfaget er mindre på fådelte skoler enn på mangedelte skoler.

Ut ifra min analyse, er det naturlig å se nærmere på hvordan praksisfellesskapet fungerer på fådelte skoler, fordi dette er noe mine informanter ofte trekker frem som både utfordringer og muligheter fådelte skoler har.

4.1.2 Praksisfellesskapet

I min analyse kom det fram at lærere arbeider forskjellig når det kommer til å benytte seg av praksisfellesskapet i sin planlegging av undervisningen. Det er, som nevnt i kapittel 4.1, slik at praksisfellesskapet på fådelte skoler består av få lærere, noe som gir grunnlag for å anta at de i all hovedsak planlegger undervisningen alene. Likevel er det tegn på at det eksisterer samarbeid lærerne imellom. Tre av mine informanter kunne fortelle om teammøter og PU-tid (Pedagogisk utviklingstid) én gang i uken, hvor lærerne som arbeider på skolen samles for å snakke om hvordan organiseringen skal gjøres og om det skal skje noe spesielt på skolen den kommende tiden. To av informantene kunne også fortelle at én ettermiddag i måneden har alle lærerne på skolen OFL (Organisering for læring). På disse møtene snakker de om elever, planlegger felles prosjekter, ser på organiseringen av personalet og snakker om hvordan de kan føre en felles praksis. Dette er helt i tråd med Wenger (2014) sine tanker om hvordan et praksisfellesskap bør fungere, som nevnt i 2.2. Ingen av mine informanter nevner planlagte samarbeid i praksisfellesskapet når det kommer til å planlegge undervisningsøkter, men likevel er det tegn til at det eksisterer uformelle samarbeid:

«Jeg bruker ofte den andre mellomtrinns læreren og hører litt hva hen gjør, for vi er på en måte et team da, vi på mellomtrinnet, også er de på småtrinnet liksom et team» (Intervjudata).

«Hvis vi har hatt et vellykket opplegg, så er vi flinke til å dele det med hverandre og si “det er funka kjempebra i min gjeng, kanskje du kan gjøre sånn og sånn med din gjeng”, så vi prøver å dele gode opplegg og tanker med hverandre» (Intervjudata).

«Jeg tror nok at på fådelte skoler, i alle fall her jeg jobber, er det god delingskultur og et godt kollegia» (Intervjudata).

«Jeg snur meg gjerne til den som jobber i 3.- og 4.klasse og spør hvilket tema de jobber med og hvordan de skal jobbe med det temaet. Da kan vi plutselig finne ut at vi vil gjøre noe felles. Vi jobber en del felles vi i 1.-4.klasse, og de i 5.-7.klasse» (Intervjudata).

I disse utsagnene fra mine intervjuobjekter vises det tegn til at det finnes teamsamarbeid på fådelte skoler, helt i tråd med hva Helstad og Øiestad (2017:kap.2) mener er viktig for å danne grunnlaget for lærerarbeidet. Ifølge disse utsagnene ser det ut til at samarbeidet som oppstår i praksisfelleskapet på fådelte skoler allikevel er noe mer spontant og opp til hver enkelt lærer å benytte seg av. Den vanligste formen for teamsamarbeid på mangedelte skoler er trinnteam, noe som er vanskelig organisere på fådelte skoler. Selv om det kun er to av informantene som nevner ordet teamsamarbeid, reflekterer også de to andre informantene rundt det å snakke med de andre lærerne på trinnet, henholdsvis småtrinnet og mellomtrinnet. Det er interessant å rette fokus mot ett av utsagnene, hvor informanten uttrykker:

«Det er ikke satt av tid til samarbeid, men man blir veldig flink til å spørre når man sitter for eksempel på kontoret» (Intervjudata).

Man kan diskutere om det er på grunn av organiseringsmåten at det ikke er satt av noen tid til samarbeid, eller om det i all hovedsak dreier seg om at organisert samarbeidstid ikke oppleves som en skapende metode å samarbeide på. Ifølge Helstad og Øiestad (2017:kap.2) er det helt avgjørende å utveksle erfaringer slik at lærere kan hjelpe hverandre med å utvikle et analytisk blikk mot sin egen praksis. Kanskje vil tankene til Arnesen mfl. (2014: kap.1) angående viktigheten av felles praksis hvor man bygger på felles prinsipper for positiv læringsstøtte, bli utfordret når det ikke eksisterer trinnteam, men gjennom teamarbeid, PU-tid og uformelle samtaler kan lærere på fådelte skoler likevel opprettholde felles praksiser og utnytter hverandres kompetanser og reflekterer rundt undervisningen når de planlegger undervisningsøkter. Dette til tross for at det ikke eksisterer trinnteam og uten at dette samarbeidet nødvendigvis er organisert og satt inn i timeplanen til lærerne.

4.1.3 Temaarbeid

En ting som er felles for alle lærerne, er at de ofte planlegger temabasert undervisning. I tråd med definisjonen av begrepet temaarbeid (2.9) bestemmer de først et overordnet tema før de deretter designer oppgaver som utvikler de ferdighetene de ønsket at elevene skal trene på innenfor temaet de har valgt. Temaene lærerne i undersøkelsen underviser i, kan være temaer som: plast i havet, Astrid Lindgren, dyr, grammatikk, rettskriving og planeten vår. Samtlige lærere er også opptatt av at lese- og skriveundervisningen skal være meningsfullt og lystbetont, noe temabasert læring kan føre til. Dette kan man forstå med henblikk på Roe (2020), som hevder at motivasjon og engasjement er viktige faktorer som påvirker elevenes evne til å lese. Videre kan man analysere temaarbeid på fådelte skoler i lys av Montessoripedagogikk, hvor et av de grunnleggende prinsippene er å undervise elevene i temaer og bryte ned pensum til bestemte aldersgrupper. Det kan dermed tyde på at temaarbeid skaper muligheter for at elevene kan arbeide på mange nivåer samtidig etter evner, ikke etter alderstrinn. Videre er det interessant å dra frem uttalelser fra de tre lærerne som også har erfaring fra mangedelt skole:

«Jeg må jo si at på den gamle jobben fulgte vi nok bøkene mer slavisk enn det vi gjør her, her har jeg et overordnet tema og lager oppgaver ut ifra hvilke hull som skal tettes hos elevene» (Intervjudata).

«Det som er så fint med å jobbe på fådelt skole, er at jeg selv kan bestemme tema når jeg lager oppgaver til elevene, fordi jeg slipper å forholde meg til lærebøkene hele tiden. På denne skolen kan jeg være kreativ føler jeg, mye mer kreativ enn på den mangedelt skole jeg jobbet, for aldersspennet i gruppen er såpass stort, og da gir temabasert undervisning meg en kjempefin mulighet til å lage oppgaver som favner alle elevene» (Intervjudata).

«Jeg henter litt sånn her og der, og det har jeg nok blitt mye flinkere til etter jeg begynte på en fådelt skole, at jeg plukker litt hva som passer til temaet og klassen» (Intervjudata)

Ut ifra disse utsagnene kan det tyde på at temabasert undervisning er mer vanlig på fådelte skoler enn på mangedelte skoler. Dette funnet bygger jeg på uttalelsene fra lærerne som alle tre never sin erfaring fra mangedelte skoler, når de snakker om hvordan de underviser på fådelte skoler. Videre kan dette forstås med henblikk på tidligere forskning (1.5), hvor lærerne i prosjektet «Aldersblanding i skolen – en evaluering av aldersblanding som organiseringsmåte ved Kambo skole i Moss», fremhevet at de arbeidet mer emnerelatert i

stedet for å følge lærebøkene. Det kan tyde på at lærere i aldersblandede grupper oppfatter det som viktig å planlegge undervisningen sin med utgangspunkt i tema og temaarbeid.

4.1.4 Mestring

Et begrep samtlige lærere trakk frem som det aller viktigste når de planlegger undervisningen, er mestring. Det kan tyde på at lærere på fådelte skoler er opptatt av å planlegge oppgaver som fører til mestring, for mestring av oppgaver fører til at eleven blir videre motivert for ny læring og uteblivelse av mestring er truende for selvbildet (se 2.5.2). Lærere på fådelte skoler planlegger undervisningsøktene ut ifra at alle elever skal mestre oppgaven, og at det hele tiden er viktig å tenke over dette når de designer oppgaver til elevene. Dette kan også betraktes gjennom Bandura (1986) sin sosial-kognitive teori «self-efficacy» (se diskusjon i 2.4.1) som beskriver viktigheten av å ha troen på å kunne mestre oppgaver. Samtlige lærere er også bevisste på å ha et felles læringsmål, men ønsker samtidig at elevene skal få motivasjon ved å mestre oppgavene på det nivået de er, noe som også underbygges som en viktig del av undervisningen av blant annet Jordet (2.5.3). En av lærerne, som jobber på 1.-2-trinn, uttrykker:

«Jeg prøver liksom å legge opp til litt sånne oppgaver hvor alle føler litt mestring da og så plukker jeg og henter fra forskjellige ressurser ut ifra hva jeg ser elevene trenger og så, ja, og sånn gjør jeg hele tiden egentlig» (Intervjudata).

Det er tydelig at denne læreren gjennomgående er bevisst på at alle elevene skal føle mestring, uavhengig av hvilket klassetrinn de egentlig tilhører. Læreren henter oppgaver fra ulike ressurser og har planlagt ut ifra elevenes mestringsnivå. Dette understøttes av mine observasjoner hvor jeg observerte at elevene jobbet med nivådelte oppgaver de mestret på egen hånd uten støtte fra lærere. Noen arbeidet med bokstav i innlyd, noen arbeidet med å lydere hele ord mens noen jobbet med å skrive setninger til bilder. Målet for timen var det samme for alle elevene: Trekke lyder sammen til ord. Dette klargjorde læreren i starten av timen ved å skrive læringsmålet på tavla og snakke med elevene om det. En annen læreren, som underviser på 6.- og 7. trinn uttrykte:

«Jeg planlegger hovedsakelig undervisningen ut ifra hvilke mål jeg tenker at gruppen skal nå. Jeg lager en oppgave til hele klassen og tilpasningen til hver enkelt elev skjer litt underveis i timen slik at jeg ser at alle elevene opplever mestring. Noen ganger lager jeg oppgaver med forskjellige

nivåer, men det er hovedsakelig hvis jeg veit at den oppgaven jeg har laget, blir for lett eller for vanskelig for enkeltelever» (Intervjudata).

Denne læreren er også tydelig på at det ikke er hvilket klassetrinn elevene går i som er viktig, men at det er viktig at elevene føler mestring. Valget om å gjøre tilpasninger i oppgavene underveis i timene fungerer for denne læreren, fordi som hen sier:

«Det handler ikke om klasse, det handler om nivå og mestring. Det tror jeg alle som underviser på fådelte skoler tenker» (Intervjudata)

Disse utsagnene støttes av mine observasjoner når jeg observerte læreren sammen med 6.-7. klasse. Elevene i denne klassen satt to og to sammen i læringspar helt vilkårlig, ikke etter hvilket trinn de egentlig hørte til. Oppgaven de fikk tildelt var å skrive videre på en fortelling som læreren hadde startet med. Elevene skulle arbeide sammen i læringspar og det ble raskt tydelig for meg at et elevpar var på veldig forskjellig individnivå. Eleven jeg opplevde som den sterkeste tok naturlig sekretærrollen. De løste oppgaven ved at denne eleven snakket sammen med den andre og skrev videre på historien ut ifra de stikkordene den andre eleven kom med. Etter hvert gikk lærer bort til dette læringsparet og foreslo at de kunne bruke dikteringsfunksjonen på Microsoft Word i stedet for å skrive. Det endte med at de annenhver gang lagde setninger, den ene eleven skrev setningene mens den andre eleven benyttet seg av dikteringsfunksjonen. Jeg opplevde det slik at læreren her tilpasset det til den ene eleven slik at hen kunne delta på akkurat samme premisser som den andre. Her kom det tydelig frem at denne læreren er opptatt av å tilpasse underveis, ved å endre premissene for elever, og at hen klarer å se elevene sine behov.

Det er interessant å rette søkelyset mot hvor forskjellig disse to lærerne tenker når de planlegger lese- og skriveundervisningen samtidig som de har et felles mål, nemlig at elevene skal mestre oppgavene de blir tildelt. Læreren for 1.- og 2. trinn er opptatt av å planlegge ulike oppgaver til de ulike elevene, mens læreren for 6.- og 7.trinn lager en felles oppgave og tilpasser den underveis i undervisningsøkten. En årsak til denne ulikheten, kan være forskjellen på lese- og skriveopplæring på småtrinnet og mellomtrinnet. Lese- og skriveopplæringen på småtrinnet handler i stor grad om å etablere grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, og oppgaver kan dermed lages veldig konkret for å øve på en ferdighet av gangen. Når elevene starter på mellomtrinnet, handler leseopplæringen mer om den

viderekomne lesingen i form av utvikle ordforråd, leseforståelse samt grammatikk og rettskriving. Et annet aspekt ved ulikheten av graden å planlegge oppgaver på, som fører til mestring, kan også være lærerne sine ulike måter å undervise på.

4.1.5 Motivasjon

Ut ifra mine intervjuer ser jeg at begrepet motivasjon blir fremhevet som viktig under planleggingen av lese- og skriveundervisningen. Informantene vektlegger mye av det samme som teorien gjør da de snakker om motivasjon som en viktig betingelse for at elevene skal få et tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Jordet (2020:40) påpeker at motivasjon handler om den psykologiske prosessen som gir individet energi for å kunne gjennomføre handlinger, noe også mine informanter støtter seg til. Gjennom det sosiokulturelle perspektivet kan Honneths anerkjennelsesteori trekkes frem som relevant, da han gjennom denne teorien påpeker viktigheten av at individet må føle seg anerkjent for å kunne realisere det sitt iboende potensial. Dersom elevene skal orke å gjennomføre oppgaver de blir tildelt er de helt avhengig av å finne motivasjon for oppgavene og dette kan de få gjennom anerkjennelse.

En av mine informanter synes åpenbart at det har blitt betydelig viktigere opp gjennom årene å planlegge oppgaver som gir motivasjon og presiserer samtidig at det har blitt mer utfordrende å planlegge oppgaver som elevene opplever som motiverende:

«Det er jo en utvikling vi ser på barn, at ting blir veldig fort kjedelig, så jeg tenker det at det å planlegge oppgaver som gir alle elever motivasjon er viktig, spesielt når det gjelder aldersblandede grupper, for når elevene i gruppen har et aldersspenn på opptil fire år, så sier det seg selv av elevene blir motivert av ulike aktiviteter, og er ikke elevene motiverte gidder de rett og slett ikke gjennomføre oppgavene» (Intervjudata).

Slik denne læreren ser det, er det å planlegge oppgaver som fremmer motivasjon blitt en viktig del av dagens arbeid som lærer, for dagens elever har formodentlig ikke den samme indre motivasjonen som de hadde for noen år tilbake, det er ikke lenger nok for elevene å få muligheten til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Hen trekker videre frem at det er spesielt viktig i aldersblandede grupper, dette forklarer hen med at enkeltelever har stor innvirkning på hele gruppen når det er få elever i klassen, spesielt de eldste elevene i gruppen. Om én av de eldste elev uttrykker lite motivasjon for å gjøre oppgavene, henger gjerne resten av gruppen seg på, fordi de yngste elevene ser opp til de eldre. Samtlige av mine informanter

nevner også at å planlegge variert undervisning er viktig. Dette kan utdypes videre ved å se på mestring gjennom et sosiokulturelt perspektiv. Jensen og Aas (2011) viser til at gjennom dette perspektivet rettes oppmerksomheten mot konteksten læringen skjer i, altså fellesskapet individet er en del av og hvilke aktiviteter som forekommer. Gjennom dette perspektivet rettes oppmerksomheten mot interaksjonen mellom individer og undervisningen. Opplever elevene undervisningen som kjedelig, vil det ha en avgjørende betydning for om de er mottakelige for læring. Alle elever er forskjellige og i en liten gruppe, slik aldersblandede klasser er, kan det være nok at en elev uttrykker lite motivasjon, for at det skal ha en betydning for hele gruppen. Når elevene er umotiverte, får ikke elevene den indre mentale energien til å gjennomføre oppgavene (se 2.5.3). Dette kan forklare hvorfor min informant synes det er utfordrende å planlegge oppgaver som gir motivasjon. En aktivitet som kanskje fremmer motivasjon hos enkelte elever kan rett og slett føles kjedelig for andre, og som denne læreren påpeker er det en ekstra utfordring hos lærere på fådelte skoler med aldreblandede klasser. På en annen side ser jeg på det som en unik mulighet fådelte skoler har, nettopp å ha muligheten til å planlegge motiverende aktiviteter med tanke på at klassene består av få elever. På denne måten kjenner lærerne elevene sine godt og kan dermed hele tiden ta hensyn til hva elevene opplever som oppgaver som gir mestring.

De andre informantene kunne også fortelle om utfordringer de har når det gjelder å planlegge motiverende oppgaver for elevene. De vektlegger spesielt utfordringen med å tilpasse oppgavene til alle, særlig de såkalt sterkeste og svakeste elevene. En av informantene kunne fortelle at uteskole er noe hen benytter mye i sin undervisningspraksis, for det krever minimalt med planlegging og er motiverende for elevene:

«Uteskole er den fineste måten å tilpasse undervisningen på, mener jeg. Da får alle elever vist hva de kan uansett nivå, og det krever ikke så mye planlegging fra meg. Jeg lager åpne og rike oppgaver og lar elevene få være kreative når de løser oppgavene slik at de løser dem ut ifra sitt nivå. Samtidig får elevene være i fysisk aktivitet samtidig som de samarbeider og lærer. Jeg opplever at elevene alltid er motiverte når vi har uteskole» (Intervjudata).

Faskunger mfl. (2016) støtter opp under dette da de gjennom sin rapport påpeker at undervisning utendørs hjelper elever som viser lav motivasjon for det tradisjonelle skolearbeidet.. Dette kan også underbygges av mine observasjoner av denne læreren. Jeg

deltok på en uteskoleøkt hvor 1.- og 2. klasse arbeidet sammen med 6. og 7.klasse, hvor målet med økten var å trene på lese- og skriveferdigheter. Aktiviteten var hentedikttat:

De yngste elevene ble satt i læringspar sammen med fadderer sin fra 6.- eller 7.trinn. Fadderbarna løp rundt i skolegården og fant ord som læreren hadde hengt opp, for deretter å løpe tilbake til fadderer for å stave ordet. Hvis ordet var feil stavet, hjalp fadderer til med å lydere ut stavelsene i ordet slik at det ble riktig. Fadderer sin oppgave var da å skrive en setning hvor han eller hun brukte ordet som fadderbarnet hadde «hentet». Til slutt leste faddere og fadderbarn setningene sammen. Det var stor forskjell på resultatene fra hvert læringspar. Noen fadderbarn hadde rukket å «hente» mange ord mens andre kun hadde hentet 3 ord i løpet av økten, mens noen faddere hadde produsert lange setninger mens andre hadde produsert korte setninger. Likevel opplevde jeg denne økten som motiverende for alle elever som fikk løse oppgaven på sitt nivå (Observasjonsdata).

Lyster (2011) fremhever at visuelle faktorer og bearbeiding av visuelle stimuli er spesielt viktig i den første lese- og skriveopplæringen. Dette kan settes i sammenheng med denne aktiviteten, hvor fadderbarna løp rundt og memorerte hvordan ordene var skrevet, altså visuelle stimuli. En slik økt, som beskrevet over, skulle man tro krevde mye planlegging fra lærer, men hen kunne fortelle at oppgaven var designet ut ifra «ord å lære» som sto på en side i lærerboken, og at hen kun hadde tilpasset den i form av å flytte undervisningen ut og lage lapper med ordene skrevet slik at elevene kunne gjennomføre «hentediktat».

En av lærerne, som underviser på 3.- og 4. trinn bruker stasjonsundervisning som en aktivitet for å holde elevene motivert for skolearbeid samtidig som hen uttrykker at det krever lite planlegging:

«Stasjonsundervisning krever lite planlegging fra meg og ungene synes det er gøy» (Intervjudata).

Dette understøttes av mine observasjoner av denne læreren, fra jeg deltok i en undervisningsøkt hvor stasjonsarbeid ble benyttet som aktivitet:

Læreren hadde nivådelte oppgaver på den lærerstyrte stasjonen. Oppgaven denne gangen var å trekke opp en leke fra en boks. Elevene sin oppgave var å skrive en tekst om hva som var spesielt med denne leken. Disse stasjonsgruppene var satt sammen etter individnivået til elevene og læreren hadde tilpasset kriteriene til hver gruppe. Den ene gruppen fikk i oppgave å skrive enkeltord som beskrev leken de hadde trukket. Den neste gruppen fikk i oppgave å skrive setninger om hvilke

egenskaper leken hadde, mens den siste gruppen fikk i oppgave å skrive en kort fortelling om denne leken. Jeg fikk inntrykk av at planleggingen av denne stasjonen ikke krevde mye tid, da oppgavene ble gitt muntlig, samtidig som det var en motiverende skriveoppgave for elevene (Observasjonsdata).

Selv om forskning viser til at lærere mener de planlegger undervisningen mer i aldersblandede grupper, ser jeg i mine innhentede data at det nødvendigvis ikke alltid stemmer når det kommer til planlegging av lese- og skriveundervisningen. En tendens jeg ser er at det planlegges mindre detaljert når elevene blir eldre. Dette kan ha en sammenheng med at det blir lettere å tilpasse undervisningen spontant fordi elevene er mer modne og er mer åpne for spontane tilpasninger. På en annen side støtter denne forskningen opp om det læreren i 1.- og 2.klasse forteller når det gjelder planlegging av undervisningen, nemlig at hen er opptatt av å detaljplanlegge undervisningsøktene nøye.

4.2 Organisering av undervisning

Under intervjuene ble lærerne bedt om å fortelle hvordan de organiserer undervisningen med tanke på ressurser de har tilgjengelig og med tanke på hvordan de velger å la elevene arbeide med undervisningsaktivitetene. Planlegging og organisering er to ulike, men relaterte begreper. Planlegging handler om å utvikle en plan eller en strategi for å oppnå et bestemt mål eller utføre en bestemt oppgave samt identifisere mål og delmål, bestemme ressursbehov og tidsbruk. Organisering handler om å strukturere og ordne ressurser slik at elevene kan utføre oppgaver og nå mål på en effektiv måte. Ser man på organisering gjennom det sosiokulturelle perspektivet, er det viktig at lærere innehar improvisasjonskompetanse, som er med på å realisere den brede forståelsen av tilpasset opplæring. Ved å se på gruppedynamikken gjennom systemperspektivet, kan elevene ivaretas ved å omorganisere gruppen eller undervisningen spontant.

4.2.1 Organisering av aldersblandede klasser

En av informantene var nyutdannet da hen begynte å arbeide på en fådelt skole og kunne fortelle at hen egentlig ikke hadde kunnskaper om hvordan man organiserte aldersblandede klasser på fådelte skoler.

«Jeg gruet meg mye den sommeren før jeg skulle begynne å undervise på denne skolen, for det var litt sånn: oi, fådelt skole, hva veit jeg egentlig om det? Jeg skjønnte ikke helt hvordan jeg skulle lære

en 1.klassing bokstaver samtidig som jeg skulle lære en 2.klassing, som kanskje hadde knekt lesekode, å lese videre» (Intervjudata).

Dette utsagnet illustrerer en sentral utfordring i lese- og skriveundervisningen ved fådelte skoler, en utfordring som en ikke finner i samme grad på mangedelte skoler. Det må selvfølgelig nevnes at ikke alle lærere opplever den samme usikkerheten, men som nyutdannet kan det antas at det kan virke utfordrende å organisere aldersblandede klasser. Den samme læreren vektlegger også praksisfellesskapet (4.1.1) når hen forteller om organisering av undervisningen:

«Det er for det meste jeg som bestemmer organiseringen, men man må være veldig åpen for forslag på fådelte skoler. Om det er en annen voksen som foreslår noe, så tenker vi annerledes og kan gjøre ting annerledes» (Intervjudata).

Samtidig som denne læreren legger vekt at hen har det fulle og hele ansvaret for organiseringen, kommer også viktigheten av samarbeide innad i praksisfellesskapet frem. Hen legger også vekt på det å være åpen for forslag på fådelte skoler. Dette kan sees i sammenheng med antall lærere som arbeider på en slik skole, og viktigheten av å kaste seg rundt og bli med på andres idéer. Jeg tolker det også slik at det er opp til hver enkelt lærer om han eller hun vil gjennomføre idéene som blir foreslått. Jeg ser på dette som en ekstra utfordring på fådelte skoler, for som min informant nevner, er ikke alle lærere like villige til å snu om på organiseringen. Når det er få lærere å spille på, må det også være en kollektiv enighet om at man vurderer forslag fra kolleger. Dette kan være en egenskap fra lærere det kreves mer av på fådelte skoler enn på mangedelte skoler og som vil styrke praksisfellesskapet.

Videre er informantene i sine intervjuer samstemte i at undervisningen bør være så variert som mulig, spesielt med tanke på organiseringsmåter. Det er imidlertid forskjell på hvordan mine informanter velger å organisere undervisningen, og det er også et skille mellom å undervise på småtrinnet og på mellomtrinnet. Dette skillet viser seg sterkest gjennom antall vokse som er inne i klassen i norskundervisningen. Lærerne som arbeider på småtrinnet påpeker at de stort sett har med seg en assistent i norsktimene, som gjør at den aldersblandede gruppen kan deles etter årstrinn eller nivå. Lærerne på mellomtrinnet påpeker at de alltid underviser alene i norsktimene og kan dermed ikke dele inn gruppen på samme måte som på

småtrinnet. Ut ifra dette kan det tyde på at voksentettheten på småtrinnet er høyere enn på mellomtrinnet på fådelte skoler.

Informantene som arbeider på småtrinnet, kunne fortelle at de deler 1. og 2.trinn i norskundervisningen når 1.trinn arbeider med bokstavinnlæring. Dette gjør de fordi de ser det som vanskelig å gjennomføre bokstavinnlæringen samtidig som de skal heve elevene i 2.trinn, som har vært gjennom bokstavinnlæringen fra før. Det er likevel interessant å rette søkelys mot hvor forskjellig disse to informantene velger å organisere undervisningen. En av informantene har tilgang på en ekstra voksen inne i klasserommet stort sett hver norsktime. Dette fører til at hen enkelt kan dele opp den aldersblandede gruppen. Hen fremhever at det er et ønske de har på den fådelte skolen, at norskundervisningen i 1.- og 2.klasse især skal organiseres etter hvilket årstrinn de egentlig hører til. Hen kunne videre fortelle at de tar hensyn til individnivået når de organiserer undervisningen og at om det er en elev på 2.trinn som strever med bokstavinnlæringen, så er eleven med 1.trinnsgruppen, og motsatt. Dette er i tråd med opplæringsloven §1-3, som sier at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Ved å ha en ekstra voksen tilgjengelig, kan denne læreren organisere lese- og skriveundervisningen slik at hen oppfyller kravet om tilpasset opplæring. Videre er denne organiseringsmåten med på å la elevene arbeide i sitt tempo, for slik som Lyster (2011) påpeker, varierer den språklige kunnskapen i elevenes utvikling.

Den andre informanten som arbeider i 1.- og 2.trinn kunne fortelle at hen ikke har tilgang på en ekstra voksen i alle norsktimene, men at det er 3 norsktimer i uken hvor de er to voksne inne i klassen. Da foretrekker hen å benytte disse 3 timene til å dele den aldersblandede klassen i 1.- og 2.trinnsgrupper. Hen grunngir dette med at det er viktig å dele elevene når det kommer til norskundervisningen, fordi 1.trinn trenger å arbeide med bokstaver og å knekke lesekode. Dette fungerer best når klassen er delt. Det er hovedlæreren som har ansvaret for 1.trinn mens en assistent har ansvaret for 2.trinn. De resterende norsktimene i uken underviser hen hele gruppen samlet, da med fokus på nivådelte oppgaver samt felles tekstopplevelser.

Informantene som underviser på mellomtrinnet, organiserer norskundervisningen annerledes. De forteller begge at de stort sett ikke har tilgang på en ekstra voksenressurs i sine undervisningsøkter og derfor må benytte seg av mulighetene innenfor klasserommets fire vegger. De kunne også fortelle at de har tilgang til å snakke med spesialpedagoger eller lese- og skriveveiledere hvis det dukker opp utfordringer eller om de ønsker tips og råd. Hvis man videre ser på hvordan disse to informantene organiserer undervisningen i aldersblandede

klasser, ser det ut til at de i all hovedsak underviser den aldersblandede gruppen samlet. Dette er, som nevnt ovenfor, på grunn av at de stort sett er alene voksen i klasserommet. Likevel kommer det frem at de velger å benytte seg av stasjonsundervisning som organiseringsmåte. Det gjelder spesielt tilfellene hvor elevene arbeider med oppgaver som de skal utføre selvstendig. Lærerne forklarer at ved hjelp av stasjonsundervisning kan den ene stasjonen være lærerstyrt og dette gir mulighet for å veilede elevene i allerede gjennomgåtte temaer, eller de benytter den lærerstyrte stasjonen til å gå gjennom et nytt tema. På denne måten kan de sikre seg at alle får gjennomgang på sitt nivå og de kan sikre at alle får en fin start på et nytt tema. De opplever samtidig at elevene lettere reflekterer og utforsker når de er delt i mindre grupper. Når det kommer til hvordan de velger å organisere gruppene, er de samstemte i at de veksler mellom å dele elevene etter årstrinn, nivå eller vilkårlig, det er temaet for undervisningsøkten som bestemmer dette.

Ut ifra mine innsamlede data, kan det tyde på at elevene blir undervist mer etter klasstrinn i lese- og skriveundervisningen på småtrinnet enn på mellomtrinnet. Begge mine informanter som underviser på småtrinnet, forteller at de har assistenter og andre lærere inne i norskundervisningen. Dette kan antas å henge sammen med hva elevene skal lære i den første lese- og skriveopplæringen samt at enkelte elever behøver mer spesifikke opplæringsmetoder enn andre (se 2.4.1).

4.2.2 Stasjonsundervisning

Informantene var i sine intervjuer innom flere sider ved organiseringen av lese- og skriveundervisningen, og i denne delen ønsker jeg å rette fokus mot stasjonsundervisning. Stasjonsundervisning er en organiseringsmåte som kan knyttes til det sosiokulturelle perspektivet gjennom å tenke på stasjonsgruppene som et fellesskap hvor elevene bruker hverandre som støttende stillas, slik Bruner hevder er viktig for utvikling (se 2.1).

Stasjonsundervisning er en organiseringsform hvor lærere lager stasjoner rundt i klasserommet, skolegangen, gymsalen eller ute. Elevene er delt opp i grupper, enten etter nivå eller vilkårlig, og skal gjennom alle stasjonene i løpet av undervisningsøkten. Det er læreren som bestemmer hvor lang tid hver gruppe skal være på hver stasjon. Noen av stasjonene er såkalt lærerstyrt, hvor det er en lærer som veileder, og noen er selvgående hvor elevene løser oppgavene uten støtte fra en voksen.

Tre av intervjuobjektene benytter stasjonsundervisning som organiseringsmåte for de aldersblandede gruppene de underviser i. Dette gjør de for å fremme elevenes motivasjon samt følge elevenes utvikling tett og gi dem tilpasninger etter alder og modenhet. Et av intervjuobjektene uttrykker:

«Stasjonsundervisning gir meg god oversikt over hver enkelt elev og de slipper å bli stillesittende på stolen sin for lenge av gangen» (Intervjudata).

Det at denne læreren gir uttrykk for at stasjonsundervisning gir hen god oversikt over hver enkelt elev ser jeg på som et resultat av at elevgruppen er såpass liten og muligens fører til at læreren kjenner hver elev sine styrker og utfordringer, og dermed lettere kan differensiere stasjonen, etter hvilken gruppe som er innom stasjonen. Det er også interessant å rette søkelys mot tankegangen til denne informanten om at elevene ikke blir stillesittende på stolen sin for lenge av gangen. Dette er en tankegang denne informanten deler med Traavik (2014), som påpeker at det er viktig at elevene får arbeide med læringsstoffet gjennom et mangfold av arbeidsmåter. Stasjonsundervisning kan være med på å realisere Kunnskapsløftet 2020 sin fremhevning om å skape motivasjon og læringsglede gjennom et bredt spekter av læringsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019b:17) gjennom å la elevene delta i flere forskjellige læringsaktiviteter i løpet av en undervisningstime. En av mine informanter kunne fortelle at hen også hele tiden vurderer dagsformen til elevene. Dette fører meg videre til neste del av oppgaven, som vil omhandle uteskole.

4.2.3 Uteskole

Uteskole bygger på det sosiokulturelle perspektivet, spesielt teorien til Dewey om «learning by doing». Denne teorien fremhever viktigheten av praktiske tilnærminger som et supplement til den mer teoribaserte undervisningen. Dette fører til at elevene kan se sammenhenger mellom teori og praksis.

En av mine informanter kunne fortelle at hen endrer organiseringsmåten spontant når hen ser at elevene er umotiverte for den undervisningen hen har planlagt:

«Hvis jeg for eksempel ser at elevene er lei av å være inne i klasserommet, så går vi heller ut og tar en spontan uteskoletime hvor vi gjør oppgaver som passer til temaet» (Intervjudata).

Selv om hen har et undervisningsopplegg klart før undervisningsøkten, er likevel tanken om å endre organiseringen sentralt når hen endrer læringsarenaen spontant gjennom å ta med elevene ut. Dette kan man analysere i lys av Jordet (2010) sin definisjon av den smale forståelsen av uteskolebegrepet (se 2.8). Gjennom denne forståelsen bruker man skolens omgivelser som læringsarena, i kun en enkel økt, for at elevene skal trene på spesifikke ferdigheter. Dette er helt i tråd med hva Kunnskapsløftet sier viser tegn på god klasseledelse, nemlig at «God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov» (Kunnskapsdepartementet, 2019b:17). Denne læreren viser tegn til å alltid ha elevenes behov – som noe som kan variere fra dag til dag - i tankene når hen organiserer undervisningen sin. Er det slik at dette er en unik mulighet lærere har på fådelte skoler? Alle lærere, uansett hva slags skole de underviser på, skal ha elevenes behov i fokus, men det er ikke sikkert det er like lett å ta hensyn til dette når klassen består av mange elever. Det unike med fådelte skoler, er nettopp elevantallet, og det igjen kan muligens føre til at lærere på fådelte skoler kan realisere dette på en mer hensiktsmessig måte enn andre skoler. Hva om denne læreren hadde arbeidet på en skole hvor klassen består av over 20 elever, kunne hen da omorganisert undervisningen sin og spontant flytte den ut? Det er slik jeg ser det ikke noe fasitsvar på dette spørsmålet, men ut ifra mine innhentede data kan det tyde på at denne muligheten er unikt for fådelte skoler. En annen lærer kunne også fortelle at hen bruker uteskole som en organiseringsmåte for å variere undervisningen:

«Uteskole gir meg muligheten til å organisere undervisningen på andre måter enn jeg gjør inne i klasserommet. I klasserommet deler jeg stort sett opp elever i grupper etter nivå, mens på uteskole deler jeg de helt tilfeldig, for da er premissene liksom endret. Det er ingen elever som er bedre enn andre i uteskole, for uteskole krever noe mer av elevene, spesielt med tanke på samarbeid. Dette henger sammen med at jeg kan gi andre type oppgaver når vi er ute og la de lære gjennom å samarbeide. Jeg opplever ganske ofte at elever som oppfattes som lite lærevillige i faget når vi er inne, blir ivrige og motiverte når de får komme ut å lære» (Intervjudata).

Denne informanten retter også søkelys på å benytte seg av uteskole som organiseringsmåte, som en positiv opplevelse for elevene. Det er interessant å se på uttalelsen fra min informant om hvordan hen organiserer gruppene i uteskoleundervisning, uten å begrunne hvorfor hen gjør det slik. Kanskje hen deler tankene til Faskunger mfl. (2016) når de mener at denne type undervisning jevner ut skillet mellom høyt presterende og lavt presterende elever i form av at elever lærer av hverandre. Det å legge opp undervisning som gjør at elevene lærer av

hverandre, er med på å forsone prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering. Slike aktiviteter lar elevene arbeide ut ifra sitt nivå samtidig som de blir inkludert i fellesskapet. Dette kan også knyttes opp mot det min informant sier når hen legger vekt på at det ikke er noen elever som er bedre enn andre når det er uteskole. Det er nokså tydelig at denne læreren ser på uteskole som en organiseringsmåte som motiverer elevene og bruker dette som en slags variasjon for at elevene ikke skal miste motivasjonen for skolearbeidet.

På bakgrunn av de overnevnte utsagnene kan det tolkes slik at lærere som arbeider på fådelte skoler har en unik mulighet til å være fleksible i sin organisering av undervisningen.

4.2.4 Samarbeidslæring

Ut ifra det jeg har sett og diskutert i drøftingen så langt, har jeg oppdaget at mine informanter i stor grad forteller om organisering og aktiviteter som inneholder rom for samarbeid. Samarbeidslæring bygger på det sosiokulturelle perspektivet, gjennom at elevene benytter hverandres kunnskap i samspill med hverandre.

Gjennom mine intervjuer opplevde jeg at lærerne gjerne ønsket å synliggjøre ulike organiseringsmåter som de mente skilte seg fra den såkalte «vanlige» klasseromsundervisningen, som består av lærerstyrt undervisning i form av gjennomgang på tavle og at elevene arbeider med oppgaver selvstendig. I tillegg til stasjonsundervisning og uteskole fremhever tre av mine informanter viktigheten av å la elevene samarbeide. En interessant form for organisering er faddertimer, hvor fadderne sammen med fadderbarna sine løser oppgaver. Det kommer frem av intervjuer og gjennom mine observasjoner at det er flere måter å organisere faddertimer på. Jeg henter nå frem min observasjon beskrevet 4.1.4, hvor fadderbarna og fadderne deltok på uteskole sammen, og fadderne tok rollen som hjelpelærere. Det at eldre elever tar rollen som hjelpelærer kommer også tydelig frem i rapporten til Melheim (2003), om hvilke tiltak som hadde ført til god læring i aldersblandede grupper. Den samme tendens ser jeg også i mine innsamlede data gjennom observasjon og intervjuer jeg har foretatt på fådelte skoler. En av informantene uttrykker:

«jeg synes det er utrolig gøy å se at de eldre elevene tar på seg rollen som «hjelpelærer» for de yngre når de arbeider sammen» (Intervjudata).

Når eldre elever er «hjelpelærere» for de yngre elevene kan et slikt samarbeid betraktes som uformelle læringsgrupper, hvor samarbeidet eksisterer i én undervisningsøkt. Ut ifra mine innsamlede data kan det tolkes som at dette er en form for samarbeidslæring hvor prosessen mot læringsmålet er viktigere enn selve sluttproduktet, et skille Flatås (2021) fremhever. Flatås (2021) er også opptatt av fem prinsipper når han beskriver hva som må være til stede for å kunne kalle slikt samarbeid for samarbeidslæring. I min observasjon av uteskole som organiseringsmåte (4.1.4) kan jeg tydelig se at prinsippene om gjensidig og positiv avhengighet, individuell ansvarlighet og samarbeidskompetanse er oppfylt, gjennom at de yngre elevene hadde ansvar for å innhente ord som utgangspunkt for de eldre elevenes produksjon av setninger. Dette krevde også at elevene samarbeidet og støttet hverandre. Videre kan det diskuteres om prinsippet som omhandler lik og jevnbyrdig deltakelse er oppfylt. Når aldersforskjellen mellom elevene som deltok i denne aktiviteten er på 5 år, er det vanskelig å argumentere for at elevene deltar jevnbyrdig, av den grunn at fadderne fungerte som sekretærer og hadde ansvaret for den største delen av oppgaven, nemlig å skrive setninger. På en annen side opplevde jeg at de yngre elevene følte viktigheten av sin rolle i dette samarbeidet samtidig som de eldre elevene ikke var opptatt av at de var på et helt annet nivå enn de yngre når de skrev setningene. Jeg velger å argumentere for at denne aktiviteten realiserer prinsippet om lik og jevnbyrdig deltagelse, nettopp fordi elevene opplevde seg som jevnbyrdige og like viktige. Når det kommer til prinsippet om prosessvurdering, valgte læreren å kun be alle elevene gi en tommel opp hvis samarbeidet fungerte, og tilsvarende tommel ned hvis samarbeidet fungerte dårlig. Dette kan forsvares som prosessvurdering, men i en liten grad, fordi elevene ikke fikk fortelle hva det var som gjorde at samarbeidet fungerte eller ikke. Denne organiseringsmåten førte til samarbeidslæring som alle elevene så ut til å ha utbytte av, både sosialt og faglig.

I min observasjon av stasjonsundervisning som organiseringsmåte (4.1.4) så jeg også tegn til samarbeidslæring, men på en litt annen måte enn uteskoleøkten nevnt i 4.1.5. I undervisningsøkten med stasjonsarbeid var det sluttproduktet som var det viktigste, og det kan dermed karakteriseres som gruppearbeid, selv om ikke målet var et felles sluttprodukt. Spørsmålet er da om stasjonsundervisning som organiseringsmåte kan kalles samarbeidslæring? Ut ifra mine observasjoner velger jeg å karakterisere denne organiseringsformen for en slags samarbeidslæring, fordi denne organiseringsmåten fordrer prinsippene som Flatås (2021) mener må være til stede. Elevene er gjensidig avhengige av hverandre, har individuell ansvarlighet og må vise samarbeidskompetanse for at aktiviteten

skal kunne gjennomføres, gjennom å ta hensyn til hverandre slik at alle får arbeidsro. Videre deltar elevene på lik linje gjennom at de er delt opp i grupper etter nivå, altså slik at de kan reflektere med hverandre på sitt nivå. Prosessvurdering var også til stede i denne organiseringsformen, men på en mer spontan og uformell måte. Læreren veiledet elevene gjennom å stille spørsmål som: Hva kan du gjøre for at de andre skal få mer arbeidsro nå? Nå er det litt kaos her, hva må vi tenke på nå? Dette er spørsmål som åpenbart oppmuntrer elevene til å reflektere over hvordan prosessen og gruppedynamikken fungerer.

Gjennom disse to observasjonene kan det tyde på at samarbeidslæring har en positiv effekt på elevenes læring, både faglig og sosialt, og er dermed en organiseringsmåte som egner seg i aldersblandede klasser og grupper. Alle elevene får delta på sitt nivå og blir veiledet av læreren, som har sørget for at læringspar og læringsgruppene er organisert slik at det fører til læring for hele gruppen, slik Fohlin og Wilson (2019) påpeker er rollen til læreren i samarbeidslæring.

Samarbeidslæring bygger som sagt på det sosiokulturelle perspektivet på læring. Gjennom dette perspektivet betraktes samhandling individene mellom og samhandlingen med miljøet rundt som en viktig faktor for læring. Spesielt teorien til Vygotsky om den proksimale utviklingssonen er nyttig i sammenheng med samarbeidslæring. Denne teorien forklarer forskjellen mellom hva elevene klarer alene og hva eleven klarer med støtte fra en hjelper. I samarbeidslæring kan elevene, ved å dra nytte av samarbeidspartnere, få støtte i sin læring gjennom å se og erfare hva medelevene gjør, slik at de kan utvikle ferdighetene sine ut ifra sine forutsetninger. Neste gang kan de kanskje klare å gjennomføre aktiviteten uten støtte og har dermed opparbeidet nye ferdigheter. Samarbeidslæring som organiseringsmåte er også med på å realisere prinsippet om tilpasset opplæring gjennom systemperspektivet, ved at tilpasningene skjer i systemet elevene er en del av, i dette tilfellet en aldersblandet gruppe. I stedet for å ta elevene ut av et miljø for å fungere som en støttende stillas, benytter her læreren medelever som ressurs og skaper et inkluderende læringsmiljø for alle elever.

4.3 Gjennomføring av undervisning

Nå har jeg diskutert og belyst planlegging og organisering av lese- og skriveundervisning i aldersblandede klasser, og i denne delen vil de tidligere funnene bli satt i sammenheng med

gjennomføringen av undervisningen. Det sosiokulturelle perspektivet vil også i denne delen være det overordnede perspektivet.

4.3.1 Varierte læringsaktiviteter

Samtlige av mine informanter trekker frem varierte læringsaktiviteter som en viktig del av undervisningen, i form av stasjonsundervisning (4.2.1), uteskole (4.2.2) og samarbeidslæring (4.2.3), som alle er gode organiseringsmåter slik at undervisningsøktene er varierte. I tillegg til disse organiseringsmåtene trekker de også frem viktigheten av å bytte læringsaktivitet hyppig. En av mine informanter kunne fortelle at hen er opptatt av å gi elevene pauser:

«Jeg prøver å ikke bli for lenge i en aktivitet selv om man ser at: “ååå, nå er det kjempedumt å forstyrre fordi det jobbes så godt”, men samtidig er det kanskje da de trenger den lille pausen for å gjøre noe annet» (Intervjudata).

Gjennom dette utsagnet kommer det tydelig frem at denne læreren er opptatt av at elevene får pauser fra aktiviteter de arbeider med, selv om den indre motivasjonen er til stedet. En annen informant har også de samme tankene rundt det å hyppig bytte aktivitet:

«Jeg har erfart at det å bytte aktivitet ofte fører til at elevene beholder motivasjon oppe. Jobber vi med en aktivitet for lenge, blir det fort dårlig stemning i gruppen. Jeg prøver å ha minst tre forskjellige aktiviteter i løpet av en undervisningsøkt, men aktivitetene henger på en måte sammen da» (Intervjudata).

Denne læreren legger vekt på motivasjonen til elevene når hen forsvarer det å bytte aktivitet hyppig, og deler tankene til Imsen (2017) ved å fremheve motivasjon som en betingelse for at elevene skal få tilstrekkelig utbytte av en aktivitet, for som min informant påpeker blir det dårlig stemning i gruppen når elevene arbeider med en aktivitet for lenge. Igjen blir begrepet motivasjon nevnt, slik som i 4.1.4, men denne gangen i sammenheng med gjennomføringen av undervisningen. Lærerne som deltok i min studie, er opptatt av å alltid ha motiverte elever når de underviser og det gjenspeiler seg i deres undervisningspraksis. I samtlige undervisningsøkter jeg observerte, opplevde jeg elevene som motiverte og de uttrykte læringsglede og nysgjerrighet når det var nye aktiviteter som ble introdusert. Dette kan komme av at lærerne har få elever i sin klasse og vet hva elevene opplever som motiverende og ikke, og kan dermed bruke det som utgangspunkt når de gjennomfører undervisningen.

4.3.2 Oppgaver som gir anerkjennelse

Til tross for at alle mine informanter la vekt på viktigheten av hyppig bytte av aktiviteter opplevde jeg gjennom mine observasjoner likevel at samtlige lærere i min studie underviser på forskjellige måter. To av mine informanter, en på småtrinnet og en på mellomtrinnet, er opptatt av at timen skal starte med en oppgave som har en lav inngangsbillett. Informanten, som arbeider på mellomtrinnet, startet timen med en «hvem skal ut» oppgave. Under min observasjon av denne informant, fikk elevene se et bilde av bokstavene A, F, E og Æ. En elev argumenterte med at Æ skulle ut, fordi den var satt sammen av de andre bokstavene (A, F og E). En annen elev argumenterte at F skulle ut, fordi den var en konsonant og de andre var vokaler. En annen informant, som arbeider på småtrinnet, viste bilder av en elefant og en mus og stilte spørsmålet: hvem ville du vært? En elev argumenterte for at hen vill vært en mus, fordi da kunne hen spise ost, for det synes hen var god. En annen elev argumenterte for at hen ville vært en elefant, fordi da kunne hen spille trompet med snabelen, for hen likte lyden av trompet. Dette er oppgaver som ikke har et fasitsvar, men elevene kan komme med sine løsninger ut ifra hva de tenker og mener, noe som er trygt for alle elevene. Når jeg i intervjuet, etter observasjonen av disse lærerne, undret meg over hvorfor de valgte å starte timen slik, refererte begge eksplisitt til Inger Bergkastet sin idé om inngangsbillett. En av informantene kunne fortelle:

«Om jeg holder opp et løvetannblad inne i klasserommet, og spør: Hva heter dette bladet her? Da kan du være sikker på at ikke alle vet at dette er et løvetannblad, og da har jeg jo allerede mistet mange. Om jeg heller spør: Hva ser dere her? Jo, vi ser et grønt blad. Da kan absolutt alle elevene bidra med noe» (Intervjudata).

Det er tydelig at denne læreren har tenkt nøye gjennom hvorfor hen velger å benytte seg av slik oppgaver, og dette bærer preg av tanken om et inkluderende felleskap. Slik tankegang er helt i tråd med Bergkastet mfl. (2015) sine tanker om at i et godt læringsmiljø må alle elever føle seg trygge og inkludert. Ved å benytte seg av oppgaver med en lav inngangsbillett vil alle elevene få mulighet til å delta i fellesskapet ut ifra sin egen forutsetning.

Informanten, som arbeider på småtrinnet, delte også disse tankene:

«Jeg prøver å tenke at oppgavene alltid skal ha en lav inngangsbillett og at alle skal mestre noe samtidig som at oppgaven kan besvares og gjøres større eller mindre hva som er behovet til eleven og hva eleven skal mestre.» (Intervjudata).

Denne informanten er opptatt av at elevene skal oppleve mestring Dette understøttes av mine observasjoner av denne informanten, da hen gjennomførte en undervisningsøkt. Oppgaven i starten av økten var at elevene, sammen i læringspar, skulle skrive en bokstav på et ark og tegne en figur ut av dette. Kriteriet var at figuren skulle ha øyne og munn. Her kunne elevene ta utgangspunkt i hvilken bokstav de ønsket. Til slutt måtte elevene forklare hvorfor de hadde valgt å lage akkurat den figuren. To av læringsparene valgte samme bokstav, men figurene ble veldig forskjellige og forklaringene av hvorfor de valgte å lage den slik, var også veldig forskjellige. Gjennom denne aktiviteten kunne elevene arbeide ut ifra sitt kunnskapsnivå, og alle var veldig stolte av bokstavfiguren sin.

Mine to siste informanter viser også at de har Bergkastet sine idéer med seg når de underviser. Underveis i mine observasjoner la jeg merke til at flere av oppgavene ga elevene gode muligheter for å føle seg anerkjent, slik Honnerts teori påpeker viktigheten av. En av oppgavene som ble gitt var at elevene skulle velge seg et bilde (læreren hadde lagt ut 5 forskjellige bilder) og skrive hvorfor de valgte dette bildet. Noen elever grunnla valget sitt på bakgrunn av interesser mens andre grunnlag det på bakgrunn av utseende. Denne oppgaven var et ledd i å nå læringsmålet i timen, og ikke ment som en startoppgave, slik de to andre lærerne fremhever i sine intervjuer. Dette viser at det eksisterer ulik undervisningspraksis, samtidig som oppgavene bærer preg av tanken om lav inngangsbillett.

Felles for alle mine informanter er at de er opptatt av å gi elevene læringsmål i starten av timene, samtidig som de forteller hvilke aktiviteter timen skal bestå av. For å unngå å bruke for stor plass på god klasseledelse, ønsker jeg videre i denne delen å rette fokus mot fådelte skole med aldersblanding som organiseringsmåte, og resten av denne delen vil omhandle særtrekk som oppstår i aldersblandede grupper.

4.3.3 Bevisstgjøring og forventninger til elever

Lærere på fådelte skoler med aldersblandede klasser har en ekstra utfordring når det kommer til aldersforskjellene i klassene de underviser i, som nevnt i 4.2. Siden to eller flere årstrinn går i samme klasse, er det interessant å rette søkelyset mot om lærerne bevisstgjør elevene på

dette og om de har forskjellige forventninger til dem. Eller er det slik at de tenker på den aldersblandede klassen som én felles klasse, uavhengig av at det er aldersblanding?

Mine informanter er samstemte i at de stort sett tenker på den aldersblandede klassen som én felles klasse, men når det kommer til norskundervisningen tenker de annerledes. Lærerne som arbeider på småtrinnet, er i stor grad opptatt av å bevisstgjøre elevene når det kommer til forventninger til hvert årstrinn i den aldersblandede klassen. De har ett felles læringsmål, men de gjør også elevene oppmerksom på at de krever mer av de eldste elevene i klassen, i form av rettskriving og tegnssetting. Den ene informanten trekker frem det positive ved å bevisstgjøre elevene i slik grad:

«Det kan være at en førsteklassing sier at: da gleder jeg meg til jeg kommer i andreklasser, så jeg kan jobbe med det. Og så er det en sånn positiv greie» (Intervjudata).

Dette viser tegn til at de yngre elevene blir motiverte av å høre og se hva de eldre elevene i klassen skal kunne, elevene får altså en indre motivasjon (se 2.5.3). Dette kan være et positivt trekk som går igjen på fådelte skoler, at de yngre elevene ofte ser og hører hva de skal kunne når de blir eldre, og slikt sett blir motiverte for å lære mer. Elevene kan i stor grad vite hva de skal strekke seg etter, og legger kanskje ned en ekstra innsats for å klare det samme som de eldre elevene i klassen. Denne tankegangen er i tråd med Bandura sin sosial-kognitive teori (se 2.5.2) som beskriver de sosiale omgivelsene som viktig når læringen til individet skjer. At yngre elever ser hva de eldre skal lære, skaper sosiale omgivelser som fører til nysgjerrighet og motivasjon, noe også Kunnskapsløftet 2020 påpeker er viktig, gjennom at skolen skal la elevene utfolde seg og oppleve engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2019b:7). De yngre elevene i den aldersblandede klassen kan ha et fortrinn når det kommer til å få erfaringer med å se muligheter, altså hva de skal lære videre og hva som kan oppnås ved hardt arbeid. Enkelte elever kan også muligens dra nytte av og lære av de eldste elevene i den aldersblandede klassen og ønske å besvare oppgavene ut ifra de samme kriteriene som de eldste elevene. Disse tankene uttrykkes også av en av mine andre informanter, som arbeider på småtrinnet:

«Jeg tenker at førsteklasse får mye “gratis” læring ved at jeg går gjennom ting med andreklasser felles for alle» (Intervjudata).

Å la de yngre elevene lytte når nytt pensum for de eldre elevene blir gjennomgått, blir av denne informanten sett på som «gratis læring». Det å sitte og lytte kan føre til at ubevisst læring skjer, til tross for at de yngste elevene ikke har noe uttalt mål om at de skal lære det. Dette bygger på det sosiokulturelle perspektivet på læring, ved at det er mer enn individet som er i fokus. Miljøet rundt har også en viktig betydning, slik teorien til Dewey om «learning by doing» (se 2.1) påpeker, at ubevisst læring skjer gjennom at de yngre elevene ser og gjøre det samme som de eldre elevene. Når det er de yngste sin tur til å lære det samme, senere i skoleløpet, kan de hente frem den ubevisste kunnskapen de har tilegnet seg gjennom å etterape de eldre elevene.

Bevisstgjøring kan også føre til at elevene lærer å godta forskjeller, slik som Kunnskapsdepartementet påpeker at «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (Kunnskapsløftet, 2019b:16). Når elevene bruker forventninger og bevisstgjøringer som motivasjon, er dette en unik mulighet fådelte skoler med aldersblandede klasser har til å realisere dette. Det å daglig være en del av et fellesskap som består av elever med vidt forskjellige forutsetninger kan være med på å standardisere ulikheter, som igjen fører til større aksept av ulikheter senere i livet. Ut ifra det jeg har sett og diskutert kan det tyde på at elevene på fådelte skoler i aldersblandede grupper har et fortrinn når det kommer til å godta ulikheter gjennom å bli bevisstgjort på dette i den aldersblandede klassen. Når elevene er klar over at de er forskjellige, kan de bedre forstå hvorfor de kan ha ulike behov for å møte de faglige kravene i klasserommet. Noen elever vil for eksempel ha behov for mer støtte eller utfordringer, mens andre kan være mer uavhengige og arbeide mer på egenhånd.

Informantene som arbeider på mellomtrinnet deler oppfatning med lærerne på småtrinnet når det kommer til å se på den aldersblandede klassen som én felles klasse, men til forskjell fra småtrinns lærerne endrer de ikke syn på dette når de underviser i norsk. Begge informantene fra mellomtrinnet arbeider med lese- og skriveundervisningen uten å tenke på at det er to alderstrinn samlet i én klasse. De trekker også frem at de ikke bevisstgjør elevene i noen stor grad om dette, og det preger hele undervisningspraksisen. Dette kan komme av at elevene på mellomtrinnet er eldre, samtidig som at oppgavetyperne og undervisningen er annerledes kontra på småtrinnet. Som nevnt i 2.4, skal elever som er i den videre lese- og skriveopplæringen benytte lesing og skriving som redskap for læring. Som nevnt i 4.1, kan det tyde på at lærerne tilpasser undervisningen mer underveis i undervisningsøktene, og

derfor er de ikke avhengig av å bevisstgjøre elevene i like stor grad som lærerne på småtrinnet må. Likevel uttrykker den ene læreren på mellomtrinnet:

«Jeg har ikke så mye fokus på bevisstgjøring av elevene når det gjelder det med at de er på forskjellige klassetrinn, men det faller seg litt sånn naturlig innimellom» (Intervjudata).

Det er interessant at denne læreren nevner at «det faller seg naturlig innimellom». Det kan tyde på at det enkelte ganger er behov for å tydeliggjøre kravene til elevene, slik at de forstår at det kreves forskjellig av dem, selv om ikke denne læreren har det som et uttalt mål for sin undervisningspraksis.

4.3.4 Godt og inkluderende læringsmiljø

Gjennom det sosiokulturelle perspektivet er det fokus på samhandling mellom individer og miljøet rundt. Klassen sees dermed på som et praksisfellesskap (se 2.2), og er ifølge Ohna mfl. (2007:330) en arena for å produsere og reprodusere kunnskaper og ferdigheter. Dewey (se 2.1) fremhever at læring skjer gjennom et samspill mellom individene og omgivelsene rundt dem. Det vil si at for at læring skal forekomme, er elevene avhengig av å være deltagere i et trygt og godt læringsmiljø.

Samtlige av mine informanter snakker om viktigheten av å ha et godt og inkluderende læringsmiljø i undervisningsøktene sine, noe som støttes av Bjørkvold (2010) som påpeker viktigheten av et godt miljø for å styrke fellesskapet. Mine informanter arbeider aktivt med dette i hver undervisningsøkt, og snakker gjerne med elevene om hvordan de kan være god støtte for hverandre, slik at alle kan få være seg selv, slik Bergkastet mfl. (2015) fremhever viktigheten av. En av mine informanter deler nettopp Bergkastet mfl. (2015) sine tanker når hen forteller:

«Det viktigste for meg, og noe jeg tenker over hver eneste dag, er hvordan jeg kan la elevene få være den de er, uten at det skal påvirke om de blir godtatt eller ikke» (Intervjudata).

Det er ikke bare i klasser med aldersblanding det er viktig at elevene får være seg selv og bli godtatt, dette er viktig også i homogene aldersklasser, men det kan tyde på at det er enda viktigere i aldersblandede klasser. Det kan tenkes at det må arbeides tydeligere med dette, ikke bare på grunn av aldersblandingen, men også på grunn av at det er færre elever i klassen,

og da vil naturlig nok ulikhetene komme sterkere til syne. Dette er også noe en av mine informanter peker på når hen forteller om utfordringer som oppleves på fådelte skoler:

«Det kan være vanskelig for elever som er veldig annerledes, å passe inn i klassemiljøet. Hvis eleven ikke passer med noen, så er det vanskelig å finne trygghet, for det er jo så få elever å spille på, og da blir det veldig synlig at du faller litt utenfor» (Intervjudata).

Elever som strever sosialt, enten fordi han eller hun har andre interesser eller fordi eleven ikke er på det samme kognitive nivået som resten av gruppen, er utsatt for å bli ekskludert fra gruppen. Ut ifra utsagnet ovenfor, er det naturlig å trekke frem gode relasjoner som viktig for elever når de skal lære, slik at de føler tilhørighet i gruppen. Ifølge Bergkastet mfl.(2015) er det læreren som har ansvaret for at elevene er en del av et inkluderende klassemiljø. Når det er få elever i en klasse kan det by på utfordringer, slik en av mine informanter fremhever. Den viktigste oppgaven til læreren er å veilede elevene og bistå de i å knytte relasjoner til andre, selv om det kan tyde på at dette er mer utfordrende på fådelte skoler. Likevel fremhever mine informanter at de opplever å ha et godt og inkluderende klassemiljø i sine grupper, til tross for utfordringer de møter på underveis. En av mine andre informanter ser på det lave elevtallet i gruppen som positivt for læringsmiljøet:

«Fra elevperspektivet tenker jeg at det er positivt at man blir sett, elevenes stemme blir hørt. Da blir det lettere for elevene å føle seg inkludert og betydningsfull for gruppen» (Intervjudata).

Det er interessant å se på hvor forskjellig disse to lærerne opplever klasser med få elever. Det kan dermed slås fast at lavt elevtall både gir muligheter og utfordringer for lærere som arbeider på fådelte skoler. Det å inkludere alle er en vanskelig oppgave for lærere, men om læreren klarer å få til en aksept i læringsmiljøet, om at alle er forskjellige, ser man også at det kan ha en positiv effekt, spesielt med tanke på at alle sin stemme blir hørt.

Videre er mine informanter opptatt av det å være en tydelig klasseleder samt å ha struktur og rammer i timene, som viktige faktorer i den aldersblandede gruppen de underviser i. De er samstemte i at har man dette, kan man lettere bygge et inkluderende og godt klassemiljø. Det fører til at elevene er trygge og vet hva skjer, slik at de elevene som kanskje strever litt med å følge regler og rutiner, gis gode muligheter for delta på lik linje med alle andre.

4.3.5 Individuelle læringsbehov

Det kommer frem av mine analyser at lærere som arbeider med aldersblandede klasser er genuint opptatt av å tilpasse undervisningen ut ifra individuelle læringsbehov. Dette kan man knytte til Bruner sin teori om stillasbygging, hvor den voksnes støttende veiledning skal være tilpasset elevens nivå. Hannås og Sundqvist (2021) fremhever viktigheten av å tilpasse undervisningen slik at hensynet og behovet til hver enkelt elev ivaretas. Dette pålegges også lærer, gjennom opplæringslova (1998) §1-3 (se 2.5) som sier at lærere er pålagt å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev ut ifra deres evne og forutsetning. Det er derfor en naturlig del av undervisningen å la elevene jobbe med ulike arbeidsoppgaver ut fra deres ståsted. Det kan være at noen elever vil ha behov for å arbeide med enklere oppgaver for å bygge en grunnleggende forståelse, mens andre elever vil være i stand til å arbeide med mer utfordrende oppgaver. Ved å gi elevene ulike arbeidsoppgaver som tar hensyn til deres individuelle behov og styrker, kan læreren sikre at alle elevene har en meningsfull læringsopplevelse.

En av mine informanter trekker frem det å tilpasse undervisningen som en unik mulighet man har på fådelte skoler:

«Det som er unikt på fådelte skoler, er at det er så få elever i klassen, og jeg får virkelig tilpasset hver minste lille ting» (Intervjudata).

Hen forteller videre at hen tilpasser gjennom hvilke nivå hen gir på oppgavene til elevene, hvilket krav som blir gitt til hver enkelt elev, i form av om sluttproduktet skal være skrevet for hånd eller digitalt, lengden på det innleverte produktet og hvilke ressurser elevene kan benytte seg av for å svare på oppgavene. Videre trekker hen frem at det er mange valg som må gjøres når det kommer til individuelle læringsbehov. Disse valgene oppstår som et resultat av at det er få elever, og læreren har tid til å tenke tilpasninger gjennom hele undervisningsøkten. Hen forteller likevel om utfordringer ved å hele tiden være så bevisst på individuelle læringsbehov:

«Individuelle læringsbehov synes jo jeg er kjempevanskelig. Jeg hadde jo en tanke når jeg begynte på fådelt skole, at nå så skal jeg virkelig få lært alle alt og alle skal få utnytte sitt potensiale og nå skal jeg virkelig få en rå gjeng fordi at nå har jeg mange færre elever å konsentrere meg om. Men jeg ser jo nå, etter noen år på fådelt skole, at det ikke var så lett likevel. Jeg tror nok elevene blir

innmari vant til å bli servet veldig mye og vant til at læreren alltid har tid, så de er litt vanskeligere å sette krav til fordi dem tar det ikke til seg, de er litt bortskjemte og late på en måte» (Intervjudata).

Denne læreren nevner at hen føler på å ha godt tid til å veilede hver enkelt elev, som et resultat av å ha få elever i klasserommet. Dette gir lærere på fådelte skoler et fortrinn når det kommer til individuelle læringsbehov, men det kan likevel tyde på at det også er en utfordring. Ved å tenke individuelle tilpasninger for mye, kan det se ut som at det fører til at elevene ikke er så flinke til å utnytte sitt fulle potensiale og forventer tilpasninger i stedet for å arbeide grundig med oppgaver og komme frem til løsning på egenhånd. Det kan tyde på at lærere på fådelte skoler har fokus på individperspektivet (se 2.5) når de tenker individuelle læringsbehov, og ser på den enkelte elevs vanskeligheter fremfor å se på den pedagogiske praksisen skolen har. En annen av mine informanter deler den samme tanken når det kommer til å tilpasse for mye:

«Jeg tror at det er viktig å tenke på når man jobber på en fådelt skole med aldersblanding at, ja dem skal få til og mestre, men de må også tørre å strekke seg litt og de må tørre å møte på at det her får jeg ikke helt til, både når det gjelder skriving og lesing» (Intervjudata).

Her kommer det også tydelig frem at elevene ikke utnytter sitt fulle potensiale fordi de er vant til å få tilrettelagte oppgaver når de treffer på utfordringer. Det er interessant at hen trekker frem dette som et spesielt tilfelle på fådelte skoler med aldersblanding, for lærere er pålagt å gjøre individuelle tilpasninger ved å tilpasse undervisningen til hvert enkelt individ, uavhengig av hvilken type skole det undervises på. En av årsakene til denne tankegangen hos mine informanter kan være det lave elevtallet, som gir rom for tilpasninger gjennom individperspektivet. Dette fører til at elevene yter mindre, fordi de er for vant med å få tilpasninger. Samtlige av mine informanter uttrykker et ønske om å hele tiden tilpasse til elevens beste, og har et ønske om å tilpasse undervisningen slik at alle elevene mestrer. Det kan dermed tyde på at det lave elevtallet i den aldersblandede klassen gir lærerne utfordringer med å finne en balansegang mellom å tilpasse til elevene og gi de oppgaver som er utfordrende nok, slik at de kan utvikle ferdighetene sine.

Ut ifra disse uttalelsene kan det tyde på at man som lærer på fådelte skoler må være bevisst på hvilke tilpasninger man gjør for elevene, slik at elevene ikke mister trening i å utforske

oppgaver og komme frem til løsninger på egenhånd. Samtidig innehar disse lærerne en unik mulighet til å se hver enkelt elev og veilede dem i riktig retning.

En tredje informant forteller at hen i tillegg til å tenke på individuelle læringsbehov i undervisningsøkten, også tilpasser leselekser til hver enkelt elev:

«Jeg tilpasser leselekser til hver elev ved å sette meg ned sammen med eleven og finne ut hva han eller hun synes er en passe leselekse. Dette gjøre jeg for at de skal få eierskap til det de leser samtidig som de får være med på å bestemme leseleksen selv» (Intervjudata).

Å tilpasse leselekser på denne måten kan være et tiltak slik at alle elevene opplever mestring, slik lærerne fremhevet viktigheten av i 4.1.3 og slik Jordet (2020:kap. 1) påpeker er viktig for å styrke individets selvtillit. Dette er noe denne læreren kan gjøre fordi elevtallet er lavt i den aldersblandede klassen, og det vil ikke kreve så mye tid å samarbeide med hver elev og velge hva som skal leses. Informanten forteller at det alltid er en felles lesetekst som brukes som et utgangspunkt, men hen setter seg ned med elevene og markerer ut det de ønsker å lese. Dette er helt i tråd med Flatås (2021) sin tanke om at læreren skal være en tilrettelegger slik at elevene lærer. Gjennom en slik samtale kan læreren enkelt veilede elevene i riktig retning, samtidig som hen kan gi utfordringer hen vet at elevene mestrer. Samtidig er dette et godt eksempel på elevmedvirkning, da elevene selv får være med å bestemme hva leksen skal være.

Alle mine informanter knytter individuelle læringsbehov tett opp mot tilpasset opplæring. De er opptatt av at alle skal få tilpasninger innenfor fellesskapet de er en del av, men at dette også kan by på utfordringer. Spesielt en av mine informanter fremhever utfordringer ved aldersblandede klasser når det kommer til individuelle tilpasninger:

«En ulempe kan være at elevene befinner seg på nivåer som er veldig lagt fra hverandre og det kan være en utfordring for meg som lærer å tilpasse, forskjellene kan kanskje bli for store innimellom» (Intervjudata).

Når forskjellene blir store mellom individene i en aldersblandet klasse, kan det tyde på at det stilles høyere krav til læreren når det gjelder å tilpasse undervisningen. Da kan organiseringsmåter som stasjonsundervisning (se 4.2.1) og uteskole (4.2.2) være med på å

forenkle tilpasningen, ved at elevene arbeider sammen og benytter hverandres kunnskaper. Det kan tyde på at lærere på fådelte skoler må ha Bruner sin teori om stillasbygging (se 2.1) og Dewey sin teori om «learning by doing» (se 2.1) med seg når de gjennomfører undervisningen. På denne måten kan læreren hjelpe elevene til å utvikle seg på sitt eget nivå og maksimere deres potensial i klasserommet.

6.Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne studien har vært å rette fokus på hvordan lærere som arbeider på fådelte skoler med aldersblandede klasser planlegger, organiserer og gjennomfører undervisningen. Masteroppgavens problemstilling har vært *Hvilke pedagogiske og organisatoriske praksiser karakteriserer lese- og skriveundervisningen i norskfaget i møte med muligheter og utfordringer ved fådelte skoler?* Med denne studien har jeg ønsket å synliggjøre og få innsikt i om det finnes fellestrekk i hvordan lærere på fådelte skoler arbeider når de planlegger, organiserer og gjennomfører undervisningen samt hvordan de ser på muligheter og utfordringer ved fådelte skoler opp mot det pedagogiske og organisatoriske. Dette synes jeg det ikke er forsket nok på, og jeg ønsket derfor å bringe dette frem i lyset.

Jeg valgte å benytte meg av en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming i en kvalitativ studie for å finne svar på mine forskningsspørsmål. Gjennom intervjuer og observasjoner av fire forskjellige informanter har jeg samlet inn data om informantenes erfaringer med å arbeide på fådelte skoler og i analysen har jeg funnet fellestrekk når det kommer til pedagogiske organisatoriske praksiser som karakteriserer lese- og skriveundervisningen deres. I tillegg har jeg fått frem fellestrekk som peker mot et særegent praksisfellesskap samt fått frem informantenes stemme når det gjelder fådelte skoler i møte med utfordringer og muligheter.

For å besvare oppgavens problemstilling valgte jeg å fokusere på tre ulike områder: 1) Hva som karakteriserer planlegging, organisering og gjennomføring av undervisningen, 2) Fellestrekk som peker mot et særegent praksisfellesskap og 3) Utfordringer og muligheter ved fådelte skoler. Under forskningsspørsmål 1; *Hvordan planlegger, organiserer og gjennomfører lærere lese- og skriveundervisningen på fådelte skoler?* kan det se ut til at det eksisterer mange fellestrekk. Lærerne er opptatt av å planlegge undervisningene ved å lage tilpassede oppgaver for alle elevene, fordi klassen består av få elever samt at elevene i klassen er fra to ulike årstrinn. Dette gjør de gjennom å hente inspirasjon fra flere typer ressurser, som lærebøker og nettsider, for å nevne noen. Når man underviser i en aldersblandet klasse er man avhengig av å designe oppgaver selv, slik at alle elevene får oppgaver tilpasset sitt nivå. Det kommer frem av min studie at lærere på småtrinnet planlegger undervisningen mer detaljert enn lærere på mellomtrinnet. På småtrinnet kommer aldersspennet i den aldersblandede

klassen tydeligere frem, slik at lærere må ta utgangspunkt i nivået til elevene når de planlegger undervisningen, som henger sammen med hva det innebærer å undervise i den første lese- og skriveopplæringen. På mellomtrinnet har lærere mer rom for å tilpasse oppgaver underveis i undervisningsøkten, fordi aldersspennet ikke kommer like tydelig frem i den aldersblandede klassen. Dette kommer av at den videre lese- og skriveopplæringen fordrer andre type oppgaver og aktiviteter enn den første lese- og skriveopplæringen. Lærere på fådelte skoler planlegger i all hovedsak undervisningen alene, men benytter seg av praksisfellesskapet på arbeidsplassen for å få innspill, selv om det ikke eksisterer trinnteams på fådelte skoler. Samarbeidet blant lærere på fådelte skoler er mer spontane samtaler, som lærerne selv tar initiativ til i arbeidshverdagen, til tross for at det foregår planlagt teamsamarbeid blant alle lærerne. På fådelte skoler er det mer vanlig å undervise temabasert, slik det gjøres på Montessoriskoler, enn på mangedelte skoler. Slikt temaarbeid er med på å differensiere oppgaver og favner alle elevene. Dette fører til motivasjon og mestring blant elevene.

Å organisere undervisningen på fådelte skoler viser tegn til å være utfordrende for lærere, med tanke på at man har ansvaret for den aldersblandede gruppen helt alene. Likevel kommer det fram av min studie at lærere på fådelte skoler er gode på nettopp organiseringen til tross for at de enkelte ganger opplever utfordringer. Det er også et skille her mellom småtrinnet og mellomtrinnet når det kommer til hvordan lærere organiserer undervisningen på fådelte skoler. På småtrinnet, i 1. og 2.klasse, blir elevene flere timer i uken delt etter alder når de undervises i den første lese- og skriveopplæringen. Dette gjøres fordi elever som starter på skolen skal gjennom innlæring av bokstaver, noe 2.klasse allerede har vært gjennom. Slik deling forekommer ikke på mellomtrinnet. Lærere på fådelte skoler er også gode på å drive variert undervisning med hensyn til aldersblandingen. Stasjonsundervisning og uteskoleundervisning fungerer godt i aldersblandede grupper. Elevene blir da delt inn i ulike grupper, enten etter nivå eller vilkårlig, slik at elevene kan bruke hverandre som læringsstøtte. Dette er med på å differensiere og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev og gir læreren rom for å veilede elevene der de behøver det. Lærere på fådelte skoler har også en unik mulighet til å være fleksible og endre undervisningen spontant, gjennom å for eksempel å flytte undervisningen ut. Siden den aldersblandede klassen består av få elever, krever ikke slik fleksibilitet så mye arbeid fra lærere. Dette er med på å gi lærere på fådelte skoler en mulighet til å tilpasse undervisningen og se hver enkelt elev sine behov. Lærere benytter også ofte samarbeidslæring i aldersblandede klasser, som har en positiv effekt på elevenes læring.

Gjennom et slikt samarbeid tar de eldre elevene rollen som «hjelpelærer» og arbeider sammen med de yngre elevene. Dette fører til at de yngre elevene får støtte i sin læring gjennom å se hva de eldre gjør.

Når det kommer til gjennomføringen av undervisningen, er lærere på fådelte skoler opptatt av å gi elevene varierte læringsaktiviteter samt å bytte aktivitet hyppig. Dette gjør de for å beholde motivasjonen til elevene, for det kommer frem av min undersøkelse at elever gjerne mister motivasjonen om de arbeider med en aktivitet for lenge av gangen. Det kan tyde på at det har en sammenheng med det lave elevtallet i de aldersblandede klassene, for lærere på fådelte skoler er veldig opptatt av å se hver enkelt elev, og hele tiden tilpasse undervisningen ut ifra elevenes behov. En annen ting lærerne i min undersøkelse vektlegger, er å gi oppgaver som gir anerkjennelse av elevene. Dette gjør de fordi det er ekstra viktig i en aldersblandet klasse, at alle elevene føler de har en betydning for fellesskapet, siden aldersspennet kan være opptil 4 år. Et godt og inkluderende læringsmiljø er også noe lærere på fådelte skoler er ekstra opptatt av. Dette kommer av at elever i en aldersblandet klasse er på vidt forskjellige kognitive nivåer, og det er viktig for lærere at alle får være den de er, uten at dette skal påvirke om eleven blir akseptert av medelever eller ikke. Av den grunn ønsker heller ikke lærere å bevisstgjøre elevene daglig om at klassen består av elever fra to eller flere alderstrinn, men det kommer frem i min undersøkelse at de stiller ulike forventninger til elevene. Dette gjøres gjennom å bevisstgjøre elevene på hvilke kriterier som skal være med i besvarelsen av oppgaven. Det er en tendens til at disse kravene blir mer synlige på småtrinnet enn på mellomtrinnet, i den grad at forskjellen blant elevene er større på småtrinnet samt at den første lese- og skriveundervisningen fordrer læring av mer grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving enn den videre lese- og skriveundervisningen gjør.

Ovenfor er det presentert fellestrekk som går igjen når lærere planlegger, organiserer og gjennomfører undervisningen på fådelte skoler, og dette henger også sammen med mitt andre forskningsspørsmål; *Er det fellestrekk som går igjen og som peker mot et særegent praksisfellesskap ved fådelte skoler?* som handler om hvordan praksisfellesskapet på fådelte skoler fungerer, med tanke på at det er relativt få lærere som arbeider på slike skoler. På fådelte skoler eksisterer det ikke trinnteam, men team felles for alle lærere, som kommer av at det er kun én lærer som har ansvaret for undervisningen i den aldersblandede klassen. Dette skiller seg fra mangedelte skoler, hvor trinnet består av flere lærere som samarbeider tett. Likevel forekommer det en form for trinnteam, da lærere på 1.-4.trinn og lærere på 5.-7.trinn

arbeider tett sammen. Det kommer også frem av min undersøkelse at lærere samarbeider mye på tvers av trinn og at de er gode på å utnytte hverandres kvaliteter og idéer. Samarbeidet mellom lærere er mer spontant, gjennom uformelle samtaler på lærerværelset, til tross for at det er felles teammøte for alle lærere. De er også opptatt av å høre hva de andre lærerne arbeider med, slik at de kan utnytte hverandre kompetanser. Dette kommer av at det ikke er vanlig å ha faglærer i norsk på slike skoler, og dermed er lærerne for de aldersblandede klassene avhengig av å reflektere med hverandre.

Dette igjen henger sammen med mitt siste forskningsspørsmål; *Hva kan tolkes som utfordringer og muligheter ved fådelte skoler?* som omhandler fådelte skoler med aldersblanding som organiseringsmåte. En av utfordringene mine informanter nevner, er nettopp dette med at det er så få lærere som arbeider på en fådelt skole og dette kommer i veien for tilpasset opplæring gjennom at de ikke har noen spesifikke samarbeidspartnere å diskutere sin undervisningspraksis med. De har det overordnede ansvaret selv, og har ikke et trinnteam de kan støtte seg på. På en annen side opplever de at få lærere også byr på unike muligheter, som for eksempel spontant prosjektarbeid for hele skolen. De uttrykker at, om det er en kollega som kommer med en idé, støtter de denne fordi de vet det ikke kreves for store omorganiseringer av hverdagen, med tanke på at det stort sett kun er en lærer som underviser i alle fag. Lærere på fådelte skoler er også gode på å dele undervisningsopplegg med hverandre, noe de ser på som en styrke på fådelte skoler. Samtidig fremhever de også at det lave elevtallet byr på unike muligheter. Det lave elevtallet gir rom for å spontant å omorganisere undervisningen, uten at dette krever for mye av hver lærer. Dette gjøres gjennom å for eksempel ta en spontan uteskoleøkt eller gjennomføre en spontan faddertime når de ser at det kan være nyttig. Det lave elevtallet gir også lærere på fådelte skoler en unik mulighet for å se hver enkelt elev og lytte til deres stemme. Samtidig nevner de også utfordringer når de snakker det lave elevtallet på slike skoler, for det kan være utfordringer når det kommer til det sosial blant elevene i en liten klasse, som gjør at lærere på fådelte skoler må arbeide ekstra med klassemiljø. Elevene har få og spille på, og har de havnet litt utenfor det sosial er det krevende å få de innlemmet i det sosiale igjen. Når det kommer til aldersblanding ser lærerne i min studie på dette som noe positivt som gir muligheter på fådelte skoler kontra mangedelte. Gjennom elevperspektivet lærer de yngre elevene av de eldre elevene. De yngre elevene i klassen blir motiverte av å se hva de skal lære og de eldre elevene blir motiverte av å kunne lære bort kunnskap og ferdigheter de allerede har tilegnet

seg. Gjennom lærerperspektivet kan en slik aldersblanding by på utfordringer. Det krever at lærere på fådelte skoler er gode på å tilpasse undervisningen, samtidig som det er utfordrende å ikke tilpasse for mye.

I min studie har jeg funnet ut at det er et tydelig skille mellom å undervise på småtrinnet og mellomtrinnet på fådelte skoler. Det som karakteriserer pedagogiske organisatoriske praksis på småtrinnet er å dele elevene etter årstrinn i den første lese- og skriveopplæringen, med hensyn til bokstavinnlæringen. Dette gjør de fordi den første lese- og skriveundervisningen oppleves som en utfordring å gjennomføre med to alderstrinn samtidig. I tillegg detaljplanlegger og tilrettelegger lærere oppgaver i stor grad ut ifra hver enkelt elevs behov og gjennomfører undervisningsaktiviteter som fordrer til samarbeid mellom alle elever, gjerne i form av at de yngre elevene lærer av de eldre. Lærere lager også individuelle tilpassede lekser til hver elev, som en følge av muligheten de har på grunn av det lave elevtallet i klassen. Når det kommer til undervisning på mellomtrinnet, karakteriseres denne ved at lærere tilrettelegger for elevene underveis i undervisningsøkten. Oppgavene som blir gitt, er den samme til alle elevene, men lærere gjør individuelle tilpasninger ved behov. Dette sees på som en mulighet lærere på fådelte skoler har, fordi de har få elever i klassen og dermed kjenner elevene godt, slik at de kan ta hensyn til individuelle læringsbehov. Dette fører også til utfordringer ved undervisningen på mellomtrinnet, for det kan bli gitt for mye tilpasninger til elevene, slik at de ikke strekker seg etter nye kunnskaper.

Et særtrekk ved fådelte skoler er muligheten lærere har for å gjøre endringer underveis i undervisningsøkten, eller gjennom prosjekter for flere klassetrinn/ hele skolen. Dette kan gjøres som følge av det arbeider få lærere på skolen som igjen gir rom for spontanitet, noe lærere på fådelte skoler er flinke til å benytte seg av. Det viser at det eksisterer et særegens praksisfellesskap på fådelte skoler, hvor deltagerne i praksisfellesskapet planlegger undervisning gjennom uformelle samtaler på lærerværelset. Dette viser at lærere på fådelte skoler er fleksible i sitt arbeid.

Videre karakteriseres de pedagogiske organisatoriske praksisene på fådelte skoler av mye bruk av uteskole, stasjonsundervisning og andre aktiviteter som fordrer samarbeid. Dette er aktiviteter som lar elevene få arbeide på sitt nivå samtidig som det gir muligheter for elevene til å lære av hverandre. Disse formene for organisering egner seg godt i aldersblandede klasser og gir lærere på fådelte skoler mulighet for å veilede hver enkelt elev i deres

læringsprosess. Slik aktiviteter fører også til at skillet mellom elevene oppleves mindre, som igjen fører til at elevene tilegner seg kompetanse som omhandler å respektere ulikheter.

Litteraturliste

Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.). *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 13- 26). Fagbokforlaget.

Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2014). *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med!* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Rapport nr.62). Høgskulen i Volda.

Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 27- 46). Fagbokforlaget.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T., S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: Faglig og sosialt*. Gyldendal Akademisk.

Berg-Olsen, A. (2008). *Omsorg eller formål: Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen*. (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø.

Bjørkvold, T. (2010). *HTO: Helhetlig tilpasset opplæring*. Freidig Forlag A/S.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Dewey, J. (1997) *Experience & Education*. John Reprint Edition, PN.com: Simon & Brown.

Faskunger, J., Szczepanski, A. & Åkerblom, P. (2016). Klassrum med himlen som tak: En kunnskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan. *Forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet* (10), 8–16.

Flatås, R., M. (2021). *Samarbeidslæring i skolen: metoder og øvelser*. Fagbokforlaget.

Fohlin, N. & Wilson, J. (2019). *Samarbeidslæring i praksis: Håndbok i Cooperative Learning*. GAN Aschehoug.

Frost, J. (2003). *Prinsipper for gode leseopplæring: Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Hannås, B., M. & Sundqvist, C. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats for alle i ordinær undervisning. I T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 131-147). Universitetsforlaget.

Hansen, A. & Simonsen, B. (1999). *Temaorganisering på småskoletrinnet*. Ad Notam Gyldendal.

Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen: Praktisk/teoretisk innføring*. Pedagogisk forlag.

Helstad, K. & Øiestad, P., A. (2017). *Læreren som regissør: Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.

Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2017). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Universitetsforlaget.

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

Jensen, R. & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Johannesen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

Jordet, A., N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Jordet, A., N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?kode=nor01-06&lang=nob>

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.tg). Gyldendal.

Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, diskusjoner og posisjoner*. Novus.

Lie, A. & Solli, K., A. (1996). *Aldersblanding i skolen: Evaluering av aldersblanding som organiseringsmåte ved Kambo skole i Moss* (Rapport 1996:4). Høgskolen i Østfold.

LUFS – Landslaget for nærmiljøskolen (2013). <https://www.lufs.no/index.php?pageID=32>

Lyster, S.,A., H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst*. Gyldendal Akademisk.

Melheim, K. (1998). *Arbeid i fådelt skule*. Samlaget.

Melheim, K. (2003). *Aldersblanding i vest: Pedagogisk utviklingsarbeid i fådelt skular* (AIV Rapport 3025). <https://skoleplassen.no/index.php?pageID=143>

Netland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I L. I. Aa (red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.

Netland, R. & Aa, L., I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I L. I. Aa (red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.

Nordahl, T & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.

Norsk Montessoriforbund (u.d.). *Montessoripedagogikk*. Hentet fra Norsk Montessoriforbund: <https://montessorinorge.no/om-montessori/montessoripedagogikk/>

NOU 2010:7. (2019). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>

O'Donnell (2013). *Maria Montessori: A Critical Introduction to Key Themes and Debates*. Bloomsbury.

Ohna, S. E., Moen, V. & Nevøy, A. (2007). *Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opp-læring, en gyldig mulighet eller en foreldet drøm?* Norsk pedagogisk tidsskrift.
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2007-04-07>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Roe, A. (2020). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Seljeftot, A. (2008). *Tilpasset opplæring – i skjæringspunktet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?* (Masteroppgave). NLA Høgskolen.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tjeldvoll, A. (2022, 15. september). Montessoriskoler. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/montessoriskoler>

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal.

Traavik, H. (2014). Den andre skrive- og leseopplæringa: skriving. I B. K. Jansson & Traavik, H (red.). *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.

Traavik, H., Ulland, G. & Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråksopplæringa på småskolesteget. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.). *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Utdanningsspeilet 2022. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/antall-elever-og-skoler/>

Vangen, K. (2015) *En studie av montessoripedagogikk: En kan ikke drasse med seg 17 epler hele livet* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.

Wenger, E. (2014). *Etienne Wenger about community of practice* [Video]. Intervjuet av Anton Havnes. Utgitt av Oslo MET. <https://film.oslomet.no/etienne-wenger-about-community-of>

Intervjuguide

Vedlegg 1

Lese- og skriveundervisning i norskfaget på fådelte skoler.

SUBJEKT: Lærere (enkeltintervju)

1. Rammesetting

- Introduksjon av meg selv og mitt prosjekt.
- Etablering av temaet for intervjuet.
- Hvorfor ønsker jeg å snakke med deg?
- Opplyse om at du kan avbryte intervjuet når som helst og unnlate å svare på spørsmål.
- Hva skal intervjuet brukes til.
- Informere om at resultatet vil være anonymisert og at eventuelle opptak vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.
- Er det noen spørsmål før vi starter?
- Starte opptak (hvis tillatelse er gitt for bruk av opptak).

2. Overgangsspørsmål

- Kan du si litt om din bakgrunn som lærer?
- Hvilke type skole og trinn har du undervist på tidligere i norskfaget?
- Hvor lenge har du jobbet på en fådelt skole med aldersblanda grupper?
- Har du erfaring fra andre type skoler som du kan sammenligne med?
- Eventuelle oppfølgings spørsmål.

3. Fokusspørsmål

- Hvordan planlegger du undervisningen i en aldersblanda gruppe?
- Hvilke ressurser bruker du som støtte i planleggingen av norskundervisning?
- Hvordan organiserer du undervisningen?
- Hvordan gjennomfører du undervisningen?
- Hvordan fungerer praksisfellesskapet på skolen?
- Hva ser du på som utfordringer og muligheter ved fådelte skoler?

4. Oppsummering

- Vil du tilføye noe?
- Har du spørsmål før vi avslutter?
- Takk for at jeg fikk låne av tiden din og takk for at du var villige til å snakke med meg.
- Stopp opptak.

Samtykkeerklæring

Vedlegg 2

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lese- og skriveundervisning i norskfaget på fådelte skoler*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *observasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)