



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Bacheloroppgaven – Tilpasset opplæring i fådelte skoler

Grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn,
Np

Emnekode: PED123L
Kandidatnr: 10

Vår 2013
Profesjonshøgskolen,
Universitetet i Nordland

Forfatter: Ann-Helen Kvalvik

Forord

«Da klokka klang, så fort vi sprang, og ingen stod igjen og hang..». Skoleklokka har ringt, og læreren har akkurat kommet inn døra i 1., 2., og 3. trinns klasserom. Elevene står pent bak pulten og synger. Når sangen er ferdig sier læreren: «Good morning pupils». Elevene svarer i kor: «Good morning teacher!». «Please sit down.» sier læreren, og skoledagen kan begynne.

Dette er et minne fra en helt vanlig skoledag de tre første årene jeg gikk på skolen. Å være tre trinn sammen, var aldri noe jeg tenkte over. Det var helt naturlig, og jeg tenkte aldri at jeg manglet noe fordi vi var aldersblandet. Vi var jo bare en gjeng på omtrent 12 elever uansett.

Det er først nå, i voksen alder, og på tampen til å bli lærer selv at tanken har slått meg. Hvordan i all verden klarte lærerne våre å sørge for faglig og sosial utvikling til tre alderstrinn på en gang?

Da jeg skulle velge tema for bacheloroppgaven, så jeg på det som en mulighet for å lære mer om et skoleslag som jeg trodde jeg visste alt om, men som jeg kunne svært lite om sett fra lærerens perspektiv. Arbeidet med bacheloroppgaven har hjulpet meg til å få større innsikt i nettopp dette. Takket være en skole som har tatt godt i mot meg og har latt meg observere undervisningen, og to engasjerte informanter har jeg fått førstehåndserfaringer som jeg har knyttet til allerede eksisterende teori og forskning.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Innholdsfortegnelse	ii
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.1.1 Avgrensninger	2
1.2 Utviklingsaspektet	3
1.3 Hensikten/målet med utviklingsarbeidet	3
1.4 Oppbygning av oppgaven.....	4
2 Teorigrunnlag	5
2.1 Fådeltskolen	5
2.1.1 Aldersblanding som faglig ressurs	5
2.1.2 utfordringer ved aldersblanding	6
2.1.3 Sosiale forhold i fådeltskolen.....	8
2.2 Tilpasset opplæring	8
2.3 Sosial og faglig utvikling	10
2.3.1 Sosial utvikling	10
2.3.2 Faglig utvikling	11
3 Metode	12
3.1 Observasjon	13
3.2 Intervju	14
3.2.1 Gjennomføring av intervjuene	15
3.3 Validitet og reliabilitet	16
4 Presentasjon av empiri og drøfting	17
4.1 Aldersblanding som faglig og sosial ressurs	17
4.2 utfordringer ved aldersblanding – faglig og sosialt.....	19
4.3 Tilpasset opplæring – undervisning i en aldersblandet klasse	21
5 Konklusjon og avslutning	26
Litteraturliste	28
Vedlegg 1 - Observasjonsnotat	29
Vedlegg 2 - Intervjuguide	32

1 Innledning

De første hundre årene det fantes skoler i Norge, fra ca 1740 til ca 1850, kom lærerene hjem til elevene og drev undervisning. De neste hundre årene ble også skolene bygd i nærheten av hjemmet til elevene, og alle fra yngst til eldst fikk undervisning i samme klasserom. Fra 1936 og tjue år fremover ble det lagt ned over tusen skoler. På 60-tallet skjedde det en virkelig stor sentraliseringsbølge, og over 2000 skoler ble lagt ned. Man ønsket å komme bort fra aldersblandingen. Siste halvdel av dette tiåret endret politikken seg noe, og stadig flere så negative konsekvenser av at barna fikk lang skolevei. Det ble dokumentert at elevene fikk psykiske og fysiske plager av den lange skoleveien, og at det gikk ut over fritiden deres. På 70- og 80-tallet ble skolestrukturen igjen stabilisert i stor grad, slik at skolene ble tilpasset den naturlige inndelingen av bygdesamfunn (Melheim 1998, s. 15-16). Et eksempel som illustrerer dette er Rogaland fylke. I 1950 hadde fylket bare 9 grunnskoler, mens det i 1981 var hele 65 skoler som førte frem til eksamen for niårig skole (Eckhoff 1986, s. 31).

Vårt langstrakte land bærer preg av mye spredt bosetting. For at elevene skal få opplæringa si i nærheten av hjemmet, slik som det er ønskelig, må det nødvendigvis finnes en del små skoler med få elever. Ei fådelt skole er en skole der elevene får det meste av undervisningen sin i aldersblandete klasser, fordi elevtallet er for lite til å operere med bare aldershomogene klasser (Solstad 2009, s. 187-188). Med aldersblandete klasser menes det at flere trinn er slått sammen, slik at elevene som får undervisning sammen ikke er født det samme året.

Jeg har valgt å skrive bacheloroppgaven min om fådelt skole, og spesielt med tanke på hvordan lærere legger til rette for faglig og sosial læring i en slik skole. Hvordan legger de opp til god undervisning i aldersblandete klasser, der elevene har ulikt pensum?

Så langt i min utdanning, har ikke fådeltskolen vært et tema. Slik min livssituasjon ser ut nå, vil jeg mest sannsynlig jobbe på en fådelt skole når jeg er ferdig utdannet. Mitt hjerte hører hjemme på bygda, og her er skolene så små at flere trinn er slått sammen. Siden vi ikke har hatt noe om dette emnet, ønsker jeg å finne ut mer om dette selv og fordype meg ekstra.

1.1 Problemstilling

Retten til tilpasset opplæring er lovfestet gjennom Opplæringsloven (1998) hvor det står at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten». I Læreplanens generelle del står det at undervisningen skal tilpasses stoff, fag, utviklingsnivå, trinn og den enkelte elev. Videre står det at større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet 2006). Dette betyr altså at for å tilpasse opplæringen må man som lærer gi elevene fagstoff som kan knyttes til noe de kan fra før, og at det man underviser i verken blir for lett eller for vanskelig for elevene. Dette fører til at man kanskje må differensiere for hver enkelt elev, ikke bare for alderstrinn, ettersom det finnes individuelle variasjoner innen aldersgruppene.

Med denne oppgaven ønsker jeg å finne ut mer om hvordan læreren kan tilpasse opplæringen for elevene i fådelte skoler, slik at de får både faglig og sosial utvikling som er tilfredsstillende. Problemstillingen jeg har valgt for oppgaven er derfor:

- ✓ **Hvordan tilpasser læreren opplæringen slik at elevene i aldersblandete klasser får faglig og sosial utvikling?**

Johansen (2009, s. 32) betegner sosial utvikling som en prosess, «der ferdighetene eller kyndigheten foredles ved at endrede handlinger og holdninger er en følge av responsen fra andre». Gjennom samhandling og dialog med betydningsfulle voksne, kan barna få respons på hvordan de påvirker og blir påvirket av andre, og slik utvikle sin sosiale kompetanse.

1.1.1 Avgrensninger

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til lærere som i hovedsak jobber på 1. og 2. trinn. Dette var både fordi det var praktisk gjennomførbart å gjøre undersøkelsene og intervjuene på lærere som jobbet med denne aldersgruppen, og fordi jeg syntes begynneropplæringen hørtes spesielt utfordrende og spennende ut å jobbe med i aldersblandede klasser. Jeg lurte veldig på hvordan lærerne underviste en elevgruppe der det både var elever som ikke kunne bokstavene, og elever som var drevne lesere.

1.2 Utviklingsaspektet

Tilpasset opplæring er et grunnleggende element i fellesskolen, og viser seg tydelig i lovverk, læreplanen (se henvisninger i avsnitt 1.1) og i de fleste moderne læreverker (for eksempel Håkenstad, Vestgård & Ball 2007). Temaet har også vært mye omtalt i løpet av min utdanning, og er godt representert i pensumlitteraturen. Tilpasset opplæring er altså et aktuelt og mye omtalt emne innenfor pedagogikk.

Om fådeltskolen finnes det allerede en del forskning. Både Solstad (2009) og Johansen (2009) har gjennomført store forskningsprosjekter som omhandler utvikling i fådeltskolen. Linken mellom tilpasset opplæring og fådeltskolen har jeg imidlertid ikke klart å finne mye litteratur om. Melheim (1998) og Eckhoff (1986) har begge lang erfaring med fådeltskolen, og redegjør for undervisning i dette skoleslaget. De er også inne på tilpasset opplæring i sine refleksjoner.

Utviklingsaspektet i denne oppgaven vil dermed i hovedsak ligge hos meg som student, slik at jeg etter å ha skrevet denne oppgaven har tilegnet meg flere kunnskaper og ferdigheter enn jeg hadde i utgangspunktet. Det kan også tenkes at jeg forhåpentligvis klarer å tilføre noe av det Melheim og Eckhoff allerede har kommet frem til, og at utviklingsaspektet kan ligge i linkene mellom to allerede godt utforskede områder; fådeltskolen og tilpasset opplæring.

1.3 Hensikten/målet med utviklingsarbeidet

Min økte kunnskap gjennom arbeidet med denne oppgaven, vil forhåpentligvis være nyttig for mine fremtidige elever i fådeltskolen. Min økte innsikt i hva som er spesielt for fådeltskolen, og hvordan en kan tilpasse opplæringa faglig og sosialt, kan jeg bruke i jobben min som lærer. Det kan også hende at andre lærere i denne typen skole kan ha nytte av å lese oppgaven. Her tenker jeg spesielt på lærere som har få erfaringer med fådeltskolen fra før.

1.4 Oppbygning av oppgaven

Jeg velger å starte med å gjengi teori som er med på å belyse problemstillingen. Deretter vil jeg redegjøre for metodene jeg har valgt å bruke, og beskrivelse av hvordan jeg har gjennomført undersøkelsene mine. I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for relevante funn i undersøkelsene, og knytte de til teoridelen. Avslutningsvis samler jeg trådene i et eget kapittel, der jeg gir svar på problemstillingen.

2 Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori og forskning som jeg mener er aktuell for å finne svar på problemstillingen min. Sentrale begreper i problemstillingen min er aldersblanding, tilpasset opplæring og faglig og sosial utvikling. Jeg velger å redegjøre for Melheims (1998) beskrivelser av fådeltskolen som kaster lys over fordeler og ulemper med aldersblanding; både faglig og sosialt. Deretter vil jeg gjøre rede for relevant teori knyttet til tilpasset opplæring, og sosial og faglig utvikling.

I redegjørelsen kommer jeg noen ganger til å bruke begrepet «svake elever». Med dette mener jeg elever som strever faglig eller sosialt, og er kommet tydelig kortere enn elever på samme alder. Jeg velger å bruke dette begrepet fordi det er brukt i litteraturen jeg henviser til, og i mangel på et mer positivt laddet begrep med samme betydning.

2.1 Fådeltskolen

Det viktigste kjennetegnet på en fådelt skole, er i følge Melheim (1998, s. 13) aldersblandingen. På ei fådelt skole har minst en av klassene elever fra to årskull. Ut over dette kan variasjonene være store, og elevtallet kan variere fra to til over hundre.

Likevel er det jevnt over færre elever på fådelte skoler, og flere lærere per elev. Dette hevder Melheim (Ibid., s. 18-21) er en fordel. Det blir vanskeligere å gjemme seg bort både i skolegården og i klasserommet, og ingen elever er til overs. I klasserommet får læreren bedre tid til faglig oppfølging av hver enkelt elev. Forskning viser at fådelte skoler er på nivå med fulldelte skoler når det gjelder faglige resultater, og at de potensielt sett kan få bedre resultater.

2.1.1 Aldersblanding som faglig ressurs

Aldersblandingen blir brukt som et argument for dette, da elevene får større mulighet til å lære av hverandre. Hjemme og i lek er det vanlig at eldre barn underviser de som er yngre. Dette mener Eckhoff (1986, s. 74) at en bør utnytte. Melheim (1998) understøtter dette.

Gjennom modell-læring kan en bruke elevene som pedagogisk ressurs, ved at de eldste lærer bort og forklarer til de yngste. Elevene veksler mellom å være eldst og yngst i en klasse, noe som gjør at de både får oppleve å lære av de eldste, og å lære bort til de som er yngre. Dette gir læring både til de som forklarer og mottar forklaringene. Å bruke de eldre elevene som pedagogisk ressurs blir særlig sett på som positivt for faglig svake elever. Ved at de får mulighet til å lære bort noe de kan til yngre elever, kan det gi dem økt selvtillit og en større bevissthet på at de faktisk kan noe (s. 66-69).

En annen gunstig effekt av aldersblanding er at muligheten for sammenligning og konkurranse mellom jevnaldrende kan bli mindre, slik at svake elever slipper å stikke seg ut. På den andre siden kan det føles som et nederlag for denne elevgruppen å oppdage at elever som er flere år yngre går forbi dem (Ibid., s. 18-21). Samtidig unngår en i større grad at elever får fastfrosne roller, som de må bære med seg gjennom hele skoleløpet. Elevene veksler stadig mellom å være yngst og eldst, og det er forskjellige elever i klassen hvert år. På denne måten blir kanskje forskjeller i faglig og sosial utvikling mindre tydelig (Ibid., s. 68).

2.1.2 utfordringer ved aldersblanding

Melheim (Ibid., s. 25-27) nevner også en rekke utfordringer ved fådeltskolen. I de fleste skoleklasser finner en et bredt spekter av elever med ulik faglig og sosial kompetanse. Dette er en utfordring man som lærer er nødt til å takle i alle klasserom, men i aldersblandede klasser er en i tillegg nødt til å ta hensyn til stor aldersspredning. Dersom læreren velger en middelvei i formidlingen av fagstoff, kan en risikere at det blir kjedelig for de eldste og for vanskelig for de yngste. Trinnvis gjennomgang (mens de andre trinnene jobber individuelt) er derfor en løsning som ofte blir brukt, men som kan føre til forstyrrelser for de som ikke får gjennomgang. Dette kan være spesielt utfordrende for elever som har konsentrasjonsvansker.

På bakgrunn av argumentene i forrige avsnitt, er det en fare for at forholdet mellom muntlige og skriftlige aktiviteter blir skeivfordelt, slik at elevene i stor grad ender opp med mye skriftlig oppgaveløsning. Dette kan fort bli kjedelig, og elever som sliter med skrivinga blir særlig skadelidende (Ibid.).

I noen fag settes det opp en emneplan som går over to eller tre år (alt etter hvor mange trinn som er sammen), og emnene rullerer slik at alle elevene i løpet av årene får gjennomgått pensum. Dette fører til at elevene kanskje får emner som er pensum for 7. trinn når de går i 5. klasse, og omvendt. Denne måten å jobbe på finnes det få læreverk som tar hensyn til, slik at læreboktekstene og oppgavene ikke er tilpasset elevenes alder. Dette kan igjen føre til at elevene får for lave eller for høye utfordringer. Det kan derfor tenkes at lærere på fådelte skoler må jobbe mer med tilpasninger av lærestoffet for at det skal treffe alle elevene i klassen. Nivådeling på oppgavene kan være en mulighet (Ibid.). Det blir også svært viktig med langsiktig planlegging, slik at en sørger for at alle elevene oppnår faglig utvikling, og kommer gjennom læreplanens mål. Fordelen med å jobbe med slike emneplaner er at elevene får mulighet til å jobbe sammen på tvers av trinnene, og at det blir naturlig at de yngre får hjelp av de eldre.

I de såkalte progresjonsfagene, de fagene der emnene bygger på hverandre og må taes i en bestemt rekkefølge, må elevene nødvendigvis jobbe trinnvis. Dette gjelder for eksempel leseopplæringa, og matematikkfaget. Dette kan by på utfordringene som jeg nevnte over. Melheim (Ibid., s. 103) foreslår at en i disse fagene, spesielt i den første leseopplæringa, bruker delingstimer for å gjennomgå fagstoffet uforstyrret med de enkelte trinnene. Eckhoff (1986, s. 67-68) nevner individuell opplæring i disse fagene som en metode. Alle elevene jobber i sitt eget tempo, får korte instruksjoner og jobber med ulike oppgaver. Dette mener han er med på å fremme tilpasset opplæring, men understreker at det samtidig er med på å hemme sosial læring. Det vil også være en stor arbeidsmengde for læreren å tilpasse undervisningen for hver enkelt.

Samtidig kommer Melheim (Ibid., s. 105) med motargumenter til at undervisning i progresjonsfagene må være delt. Han peker på at mulighetene for tilpasset opplæring blir større, da elever som trenger det får nødvendig repetisjon ved å være sammen med de lavere klassetrinnene. I tillegg har de yngste elevene mulighet til å snappe opp hva de eldste jobber med. En annen side er at elevene blir tvunget til å lære seg å arbeide selvstendig, noe som kan være en fordel.

2.1.3 Sosiale forhold i fådeltskolen

For å kunne spille fotball i friminuttene er en avhengig av at både jentene og guttene, og at de yngre og de eldre deltar. For at leken skal fungere, må de eldste lære opp de yngste.

Aldersblandingen gjør at elevene stadig lærer seg å veksle mellom å gi og motta omsorg fra eldre og yngre elever, noe som blir sett på som positivt for utviklingen av sosial kompetanse. Forskning viser at elever på fulldelte skoler i mye mindre grad leker aldersblandet i friminuttene, og at fådeltskolene slik sett har en fordel her (Ibid., s. 18-21).

Eckhoff (1986, s. 61) understøtter dette argumentet, og fremhever at eldre barn har stor påvirkningskraft på de som er yngre. Det er altså viktig at barn i ulike aldre samhandler med hverandre for at kultur, tradisjoner og samfunnssosialisering skal føres videre.

Melheim hevder videre at innskoling til førsteklassinger går fortere i aldersblandete klasser, fordi disse elevene er sammen med elever som allerede kan reglene og normene for hvordan skolen fungerer (1998, s. 68). Eckhoff (1986, s. 62) knytter dette til modell-læring, som er nevnt i kapittel 2.1.1.

Den høye lærertettheten blir også sett på som en fordel, da barna får mer voksenkontakt enn i fulldelte skoler. I dagens samfunn, der foreldrene ofte er borte fra barna sine store deler av dagen, kan dette kompensere for sosial læring foreldrene skulle tatt seg av (Ibid. s. 18-21).

Når det gjelder negative konsekvenser for det sosiale, nevner Melheim (Ibid., s. 21) at jenter særlig i 11-12 årsalderen har behov for jevnaldrende jenter å være sammen med. På små fådelte skoler, kan det mange ganger bare være en jente i klassen, og flere år mellom jentene. Jenter i denne alderen og situasjon kan derfor komme til å føle seg ensomme.

2.2 Tilpasset opplæring

Den russiske psykologen Vygotsky (referert i Skaalvik & Skaalvik 2009, s. 57) danner utgangspunkt for den sosiokulturelle læringsteorien. Noe av det han kanskje er mest kjent for er teorien om «den nærmeste utviklingssonen». Han skiller mellom det eleven kan klare uten hjelp (oppnådd kompetanse), det eleven kan klare med støtte og hjelp (den nærmeste

utviklingssonen), og det han/hun enda ikke har forutsetninger for å klare (fremtidig kompetanse). Undervisningen bør ligge i den nærmeste utviklingssonen. Altså der eleven får oppgaver han/hun ikke klarer å gjøre alene, men som han/hun er i stand til med veiledning. Etter hvert vil det skje en læring, slik at eleven til slutt klarer dette selv. Tilpasset undervisning vil i denne sammenhengen handle om å gi elevene utfordringer i den nærmeste utviklingssonen.

Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i norsk skole, og er som tidligere nevnt nedfelt i Opplæringsloven (1998) og Læreplanen for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006). Barn på samme alder i samme klasse kan ikke sees på som en homogen gruppe. Innad i klassen finner en store forskjeller, noe som gjør tilpasninger nødvendige. Jensen (2009, s. 199) beskriver et bredt syn på tilpasset opplæring, som handler om at «den enkelte skal lære innenfor rammen av et fellesskap, individuelt og i samhandling med andre». Han fremhever dermed at tilpasset opplæring handler om at læreren tenker over hvordan den enkelte elev lærer gjennom tilrettelegging for hele elevgruppa.

Et interessant poeng å trekke frem, er at Jensen (Ibid., s. 205) nevner aldersblanding som en metode for å tilpasse opplæringa på. Hans argument er at aldersblanding gir læreren mulighet til å danne mer homogene grupper når det gjelder faglig nivå, uten å ta hensyn til klasseserier. Videre nevner Jensen (Ibid., s. 217), i likhet med Melheim, at en bør bruke elevene som læringsressurser. Ved at elevene får mulighet til å hjelpe hverandre, gi hverandre positive tilbakemeldinger og vurderinger kan læringsarbeidet bli mer effektivt.

Å gi elevene oppgaver på ulike nivåer, er en måte å tilpasse opplæringa på. Elevene har forskjellige forutsetninger når det gjelder progresjon, tempo og muligheter for læring. Ved nivåddifferensiering kan alle jobbe med samme emne, men på det nivået som passer for den enkelte (Ibid., s. 203). Denne formen å jobbe på kan knyttes til emneplanene i fådeltskolen, der alle trinnene jobber med samme emne men på ulikt nivå.

2.3 Sosial og faglig utvikling

2.3.1 Sosial utvikling

Wille (2009) henviser til tre ulike syn i sin redegjørelse for begrepet *sosialisering*. Jeg velger å gjøre det samme, da de ulike synene ikke motsier hverandre, men heller baserer seg på ulike perspektiver. De ulike perspektivene gir alle et innblikk i skolens rolle for elevenes sosiale utvikling.

Det første perspektivet handler om at sosialisering er en påvirkningsprosess, som både kan være målrettet (planlagt) og ikke-målrettet (ikke planlagt). Man kan altså påvirke andre planlagt, for eksempel ved å fortelle hva en forventer av elevene. Men påvirkning forekommer også når den ikke er målrettet i dagligdagse og uorganiserte situasjoner. Dette bør en være klar over som lærer, da det kan skje påvirkning både på godt og vondt (Ibid.).

Sosialisering kan også ses som en gradvis prosess som varer hele livet, og som handler om samspillet mellom individ og omgivelser. Samspillet er dynamisk, det vil si at det stadig endrer seg. Dersom individet forandrer seg kan omgivelsene gjøre det samme, og omvendt. Et godt eksempel på dette er at lærerens lederegenskaper kan påvirke elevene sine arbeidsvaner og motivasjon (Ibid.).

Det siste perspektivet på sosialisering, som blir nevnt (Ibid.), handler om hvordan barnet utvikler seg, og hvordan det er med på å endre miljøet sitt, og dermed forutsetningene for egen utvikling. Dette perspektivet er, som det forrige, dermed dynamisk. Det handler altså om hvordan barnet tar til seg samfunnsmessige forhold, og gjør det til en del av sine egne indre forutsetninger.

På skolen lærer elevene å fungere i ulike roller i forhold til voksne og medelever, og de lærer seg kunnskaper og normer i samfunnet. De erfarer å bli møtt med sanksjoner dersom de bryter med normene for hva som blir ansett som riktig og galt, normalt og unormalt. Ønsket er at elevene skal oppdras til å bli gode deltakere av samfunnet, og at de får et godt voksenliv. For at dette skal være mulig, nevner Wille (Ibid.) en rekke faktorer som må være til stede. For det første har barn behov for nær personlig, spontan kontakt. En bør sørge for at barna opplever

at hele de blir sett, og får nære forhold til andre mennesker. Slik sett bør en unngå for mange personer, som eksempelvis bare kjenner til matematikkunnskapene til elevene, og ingen ting mer, dersom det går på bekostning av det første. Samtidig har barn behov for mangfold og variasjon i opplevelser, skal de få god sosial utvikling. Sist men ikke minst, er det viktig at barnet opplever å være til nytte, og få ansvar. Det er viktig for selvfølelsen, og en faktor for å være del av et meningsfylt fellesskap og for å lære å samarbeide.

2.3.2 Faglig utvikling

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006) finnes det beskrivelser av hva slags ferdigheter elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang. I den generelle delen står det overordnede formålet med opplæringa, og at skolen skal oppdra elevene til å bli integrerte mennesker som er meningssøkende, arbeidende, skapende, almenndannet, samarbeidende og miljøbevisste. I tillegg skal elevene lære seg grunnleggende ferdigheter i alle fag, som er å kunne lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og å kunne bruke digitale verktøy. Til hvert fag står det kompetansemål, altså hva elevene skal kunne etter ulike klassetrinn. Kunnskapsløftet legger dermed opp til en progresjon i faglig utvikling gjennom utdanningsløpet; fra de begynner på skolen som seksåringer, og til de er ferdig med videregående skole.

3 Metode

I følge Dalland (2012, s. 112) er en metode «redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke. Metoden hjelper oss til å samle inn *data*, det vil si den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår».

Det er vanlig å skille mellom *kvantitative* og *kvalitative* metoder. Kvantitative metoder gir oss data i form av målbare enheter. Tallene gir muligheter til å foreta regneoperasjoner i form av for eksempel prosent og gjennomsnitt, og det er lett å sammenligne resultater. Kvalitative metoder tar mer sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012, s. 112).

For å finne svar på problemstillingen min har jeg valgt en kombinasjon av de to kvalitative metodene intervju og observasjon. Grunnen til at jeg valgte disse metodene, var nettopp fordi jeg ønsket å danne meg en mening og opplevelse av hvordan man kan gjennomføre god tilpasset undervisning i en fådelt skole. Jeg ønsket å gå i dybden og finne ut hvordan erfarne lærere jobber. Hva slags metoder de bruker og synes fungerer godt, utfordringer og muligheter i forhold til fådelt skolen og lignende. Dette er spørsmål som jeg mente passet best til kvalitative metoder for å få svar på, og som vanskelig lar seg tallfeste.

Dalland (2012, s.185) peker på at observasjon og intervju henger nært sammen som metoder, og at dersom de blir brukt på en god måte kan de utfylle hverandre. Postholm og Jacobsen (2011, s. 61) understøtter dette når de hevder at observasjon er en ypperlig metode for å kartlegge hva som faktisk finner sted, men er svak når det kommer til å finne ut *hvorfor* ting skjer. Det er vanskelig å observere motivet for menneskers handlinger. For å finne ut av dette må man snakke med mennesker, og finne ut hvordan de tenker og hvorfor de handler slik de gjør. I forkant av undersøkelsene mine hadde jeg derfor tro på at kombinasjonen av observasjon og intervju ville gi meg et godt svar på problemstillingen min. Intervjuene kunne gi meg svar og begrunnelser for valg som lærerne tok mens jeg observerte dem. I intervjuet kunne jeg også få mye informasjon om hvordan lærerne jobbet, som jeg ikke fikk sett på den korte tiden jeg observerte.

3.1 Observasjon

Postholm og Jacobsen (2011, s. 49-50) hevder at observasjon handler om å ta i bruk alle sansene – man må se, lukte, høre, smake, berøre og føle. Når en skal observere en klasseromssituasjon krever det systematikk og målretting. Observasjonene bør ha en bevisst hensikt og et planlagt fokus, skal en få noe ut av dem. Å fokusere vil si at en setter noe i sentrum, og ser bort fra andre forhold. Problemstillingen min gjorde at jeg ønsket å fokusere på å se etter hvordan læreren tilpasset opplæringen, og hvordan det fungerte i en klasse med aldersblanding.

Før jeg skulle gjennomføre observasjonene mine måtte jeg gjøre en rekke valg. Det første valget var hvem jeg skulle observere, og når. I utgangspunktet ønsket jeg å gjøre observasjoner på to forskjellige skoler, slik at jeg kunne prøve å sammenligne funnene mine. Av praktiske årsaker ble dette vanskelig, slik at jeg endte opp med å observere to forskjellige lærere som jobbet i samme klasse (1. og 2.) i stedet. Tiden vi hadde til rådighet for å gjennomføre undersøkelser var lagt til fem dager. Jeg endte derfor opp med å bruke tre av dagene til observasjon, og resten til intervju, forberedelser og etterarbeid. Postholm og Jacobsen (2011, s. 51-42) sier at jo lengre man observerer, desto mer og bedre informasjon vil man få. Informasjonen man henter inn kan lettere overføres dersom man tar hensyn til dette. I tillegg vil erfaringene man gjør seg lettere kunne overføres til andre dersom man studerer flere mennesker (lærere og elever), og mer generelle fenomener.

På grunn av denne oppgavens omfang ble det vanskelig å gjøre så store undersøkelser at de lett kunne overføres til enhver fådelt skole og klasse. Likevel tror jeg at observasjonene jeg gjorde, ga meg ideer og innsikt jeg ikke hadde fra før. Det jeg observerte kan knyttes til teori som er skrevet tidligere.

Min rolle som observatør varierte etter hva slags kontekst observasjonen foregikk i. Tre av timene jeg observerte var jeg med 1. og 2. trinn på turdag. I en slik setting ble det vanskelig å være «flue på veggen». Jeg valgte i stedet å ta en slags assistentrolle, der jeg deltok på turen og hjalp læreren, men samtidig ikke tok ledelsen. På denne måten fikk jeg være med på å se hvordan læreren organiserte turen, samtidig som at det ikke ble unaturlig. I de timene der undervisningen var preget av at læreren snakket mye, og elevene var muntlig aktive holdt jeg meg i bakgrunnen. I disse situasjonene ble det naturlig å sitte bakerst i klasserommet og bare

observere og notere. Når elevene jobbet med oppgaver gikk jeg rundt og kikket på hva de holdt på med, og hjalp til de gangene det var behov for det. Rollen min varierte altså etter hva jeg selv mente var mest hensiktsmessig i de ulike situasjonene.

I forkant av observasjonene utarbeidet jeg et *observasjonsnotat* (se vedlegg 1) med punkter jeg skulle se etter. Disse hadde selvsagt en klar sammenheng med problemstillingen for oppgaven min. I de tilfellene jeg var deltakende observatør, gjorde jeg notatene rett etter observasjonene, mens jeg noterte underveis da jeg var «flue på veggen». Dalland (2012, s. 192) peker på fordelene ved å bruke et observasjonsnotat som dokumentasjon. Et observasjonsnotat med fast struktur og konkrete opplysninger kan hjelpe observatøren til gi beskrivelser som er minst mulig preget av personlige sympatier og antipatier. Dette mener han gir større grad av troverdighet enn løse notater med lite sammenheng.

3.2 Intervju

Dalland beskriver at et kvalitativt intervju «har som mål å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. Det forsøker ikke å kvantifisere (2012, s. 156)». Presisjonen i beskrivelsene og fortolkningen av hva innholdet betyr er styrken i et slikt intervju. En har mulighet til å stille utfyllende spørsmål, slik at en får en mest mulig dekkende beskrivelse (Ibid.).

For å komme nærmere et svar på problemstillingen min, valgte jeg å intervju de to lærerne jeg hadde observert. Å intervju fagfolk, hevder Dalland, er en nyttig måte å ta del i ekspertens erfaringer og kunnskaper. Her kan en få tak i kunnskap som ikke finnes i faglitteraturen, og en kan dermed få mulighet til å fremme noe nytt. I tillegg er muligheten for misforståelser mindre, da intervjupersonen gjerne snakker samme «språk» som intervjueren (Ibid., s. 164-165).

I Postholm og Jacobsen (2012 s. 65) hevdes det at å gjennomføre individuelle intervjuer har den fordelen at den som intervjues ikke trenger å tenke over hvordan han eller hun fremstår for andre. Ved å anonymisere informanten, kan han/hun åpenhert og ærlig fortelle om hvordan de fortolker og oppfatter ulike situasjoner. Samtidig er slike intervjuer tidkrevende, og mye informasjon kommer frem som må bearbeides.

Som en del av forberedelsene til intervjuene, utarbeidet jeg en *intervjuguide* (se vedlegg 2), som inneholdt temaene jeg ønsket å ta opp, med underspørsmål jeg kunne bruke som utgangspunkt til intervjuene. Målet mitt var å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer, der jeg hadde tema og underspørsmål klare på forhånd. Samtidig var jeg åpen for at det kunne bli tatt opp tema som jeg ikke hadde planlagt, så lenge de hadde noe med problemstillingen min å gjøre. Postholm og Jacobsen peker på at det i slike intervjuer blir viktig med en intervjuguide, slik at en klarer å holde seg til tema. Det beste er at intervjupersonen tar opp tema spontant og uoppfordret, men dette skjer ikke bestandig. Videre fremhever de fordelene med slike halvstrukturerte intervjuer. I slike situasjoner har intervjueren mulighet til å stille oppklarende spørsmål for å forstå det som blir sagt, og oppfølgingsspørsmål for å skaffe seg en dypere mening og for å få utfyllende informasjon (2011, s. 78-79).

For å dokumentere intervjuene valgte jeg å bruke lydopptak. På denne måten fikk jeg frie hender til å notere stikkord og tolkninger mens vi snakket, og jeg slapp å skrive ned alt som ble sagt. I tillegg blir alt som blir sagt tatt vare på, og jeg hadde mulighet til å tolke stemmeleie og nyanser i språk i etterkant. Kroppsspråket ble selvsagt ikke med på tapen, så her ble jeg nødt til å notere, og prøve å huske tilbake under transkriberingen. Fordelene med bruk av lydopptak har jeg hentet fra Dalland (2012, s. 175).

3.2.1 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte intervjuene på skolen hvor lærerene jobbet, og vi brukte et grupperom, slik at vi kunne snakke uforstyrret gjennom hele samtalen. Intervjuene ble lagt på slutten av to forskjellige arbeidsdager, og informantene hadde satt av tid slik at dette ikke skulle påvirke situasjonen. Informantene uttrykte at de hadde god tid, og svarte utfyllende på alle spørsmålene mine. Vi hadde på forhånd avtalt at jeg kunne ta opp samtalen, og det så ikke ut til å være et forstyrrende element i noen av intervjuene.

Før vi startet gjorde jeg informantene oppmerksom på at jeg så på dem som ekspertene. Jeg var ikke ute etter å vurdere og bedømme, men å lære og forstå. Den ene av lærerne sa at det var vel og bra, men at hun gjerne ville ha mine synspunkter dersom jeg var uenig i noe hun sa. I begge intervjuene følte jeg at det ble en naturlig og god stemning, og til tider kunne

samtalen spore litt av. Begge lærerne uttrykte et stort engasjement, og hadde mye på hjertet. Da var det godt å ha intervjuguiden som et verktøy for å komme på rett spor igjen.

3.3 Validitet og reliabilitet

I litteraturen brukes begrepene *validitet* og *reliabilitet* knyttet til metodens troverdighet.

Dalland (Ibid., s. 52) sier at:

Validitet står for relevans og gyldighet. Det som måles, må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes. Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis.

Data som samles inn må altså være relevante for problemstillingen. Jeg valgte å observere og intervjuer to lærere, som jobbet med en aldersblandet gruppe. Begge var utdannet lærere, og hadde mange års erfaring med å jobbe i fådelt skole. Jeg hadde derfor tro på at deres direkte erfaringer gjennom mange år kunne gi meg relevante opplysninger i forhold til problemstillingen.

I tillegg må dataene være pålitelige. Det nytter ikke altså ikke å finne relevante data, dersom de blir samlet inn på en upålitelig måte. Når det gjelder intervjuene, har bruken av båndopptaker gjort at dataene kan anses å være pålitelige. Samtidig finnes det en mulighet for at informantene har misforstått spørsmålene mine, og at jeg har tolket svarene deres feilaktig.

For å få så god reliabilitet på observasjonene mine som mulig, utarbeidet jeg et observasjonsnotat, som jeg enten fylte ut underveis eller rett etter observasjonene. Observasjonsnotatet gjorde at jeg til en viss grad klarte å se etter det som var vesentlig for problemstillingen min. Samtidig synes jeg det var utfordrende å finne de riktige ordene for å beskrive observasjonene uten at mine egne tolkninger ble for fremtredende.

I og med at undersøkelsen jeg har gjort er liten, vil den vanskelig kunne overføres til enhver aldersblandet klasse. Dersom jeg hadde intervjuet flere lærere og gjort flere observasjoner på flere skoler/klasser, ville funnene mine vært mer pålitelige. Svaret på problemstillingen kan derfor bare ses på som gyldig for den klassen jeg har undersøkt.

4 Presentasjon av empiri og drøfting

Observasjonsnotatene og transkriberingen av de to intervjuene ga meg store mengder data, og mange sider tekst. I dette kapitlet vil jeg presentere de funnene jeg har gjort som jeg mener er relevante for problemstillingen, og knytte dem til teorien som jeg har redegjort for i kapittel 2. Jeg har organisert funnene mine i underkapitler som er representative for ulike deler av problemstillingen i oppgaven. Disse underkapitlene har til dels samme innhold som hovedtemaene i spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 2), men er noe endret. I underkapitlet som omhandler undervisning og tilpasset opplæring, vil jeg supplere med utdrag fra observasjonsnotatene mine.

Jeg velger å kalle informantene for «Lærer 1» og «Lærer 2». I observasjonsbeskrivelsene nummerer jeg elevene på samme måte, alt etter hvor mange elever som er med i situasjonen. «Elev 1» i et utdrag kan være en annen elev i et annet utdrag. Dette velger jeg å gjøre fordi observasjonene er gjort på en liten gruppe, noe som gjør at for mye informasjon kan gjøre at elevene blir gjenkjent. Av samme grunn velger jeg å unnlate å oppgi kjønn på elevene.

4.1 Aldersblanding som faglig og sosial ressurs

For å finne svar på hvordan lærere tilpasser opplæringen for å oppnå faglig og sosial utvikling, ville jeg vite hva slags fordeler de så ved å ha en aldersblandet gruppe. Jeg ville vite om de mente at de yngste lærte noe av de eldste, og omvendt.

Begge lærerne syntes det var en fordel at elevene var aldersblandet, fordi de lærer mye av hverandre. De eldste som har områder de strever med, får dette repetert og får kanskje en enda bedre forståelse når de følger med på det som førsteklasingene holder på med. «Lærer 1» mente også at de sterke førsteklasingene lærer mye av å være sammen med de eldste. De snapper opp det som andreklassingene holder på med, og vokser mye på det. Dette kan knyttes til det Melheim (1998) trekker frem om modell-læring. Elevene kan brukes som pedagogisk ressurs ved at de lærer av hverandre. Denne muligheten er unik i aldersblandete klasser, der det gjerne er enda større forskjell på faglig nivå enn i aldershomogene klasser.

«Lærer 1» fremhevdde også at de eldste som strever med fag, har godt av å se hvor flinke de er i forhold til de minste. Hadde de vært alene ville de alltid sett at det var de som strevde og syntes ting var vanskelig, mens de nå kan se at de minste trenger hjelp til ting som de kan kjempegodt. Melheim (Ibid.) understreker at bruken av elever som pedagogisk ressurs er særlig gunstig for faglig svake elever, da det vil gjøre dem mer bevisste på egne evner og i beste fall være positivt for selvbildet. I aldersblandete klasser unngår en i tillegg i større grad at elevene får fastfrosne roller. Elevene veksler stadig mellom å være yngst og eldst i en klasse, og sammensetningen av elever veksler fra år til år.

Begge informantene mente at fådeltskolen var et trygt og godt miljø å være en del av, nettopp fordi klassene veksler så mye. Elevene blir godt kjent med naboklassene sine, og informantene mente det var helt vanlig at elevene på deres skole lekte sammen på tvers av årstrinn. Dette fremhever Eckhoff (1986) også som positivt for sosial utvikling. Eldre barn har stor påvirkningskraft på de som er yngre, og samhandling i aldersblandete grupper fører til at kultur, tradisjoner og samfunnssosialisering føres videre. Dette argumentet ser en også tydelig i et konkret eksempel som «Lærer 2» ga på at de minste lærer av de største:

Førsteklassingene blir litt roligere når de er sammen med andreklassingene som sier «nei nå slutter du». For de vil jo så gjerne, og vet hva det handler om. Og da får de en slags respekt for de store. De tenker kanskje, «oi ja dette er de store og da må jeg gjøre som de sier».

I intervjuet med «Lærer 1» kommer en annen vri på det samme, som viser at de eldste også lærer av å være gode forbilder:

Andreklassingene kan jo bli litt overgitt over hva førsteklasse kan si og gjøre. Men de gjorde jo mange av de tingene selv (...). De var jo små selv. Så de vokser jo litt på det.

Denne påstanden er i tråd med Willes (2009) redegjørelse for sosial utvikling som en dynamisk prosess. Andreklassingene påvirker førsteklassingene til å bli mer «skolske», samtidig som at de blir påvirket, og vokser på å være sammen med de som er yngre.

4.2 utfordringer ved aldersblanding – faglig og sosialt

For å få et nyansert svar på problemstillingen, ønsket jeg også å vite om det fantes utfordringer knyttet til faglig og sosial utvikling i alderblandete klasser. Fantet det en mulighet for at elevene kunne miste noe av det faglige og sosiale på grunn aldersblandingen, og hvem var det i såfall en ulempe for?

Begge lærerene sa at det kunne være en fare for at den faglige utviklinga ikke ble så god som den kunne blitt, dersom de fikk færre delingstimer (klassen er delt fire timer i uka, to timer i matematikk og to timer i norsk). De sa at det kunne hende at de ikke klarte å utfordre elevene, slik at de ble så flinke som de kunne ha blitt. Men da jeg spør «Lærer 2» om hun tror elevene vil gå glipp av noe faglig, kommer hun med et eksempel på en elev som etter jul plutselig ikke kan skrive navnet sitt riktig lenger, og at det etter noen dager går seg til fordi både hun og «Lærer 1» har tiltakene klare og hjelper eleven. Hun avslutter beretningen slik:

Så jeg tror ikke de vil gå glipp av noe, for de er så få og vi har et så godt øye på hver enkelt.

Samme læreren mente at aldersblandingen, og det faktum at det er få elever i klassen, ikke skulle være til hinder for det sosiale. Elevene har friminutt sammen med hele skolen, og leker sammen på tvers av klassene.

«Lærer 1», derimot, mente det fantes utfordringer man som lærer i en aldersblandet klasse må være spesielt oppmerksom på.

En annen fare er jo at de får for mye hjelp. Man har så god tid på hver enkelt på en måte. Slik at det er veldig viktig at man spør dem, har du sett, har du prøvd å få til dette selv? (...) Jeg tror at når man er opptatt av de tingene, så blir de flinke på det også. Man må ikke bare hjelpe de hele tiden.

Her tolker jeg det som at læreren ønsker å danne selvstendige elever, som er i stand til å finne ut av ting selv, og at dette er noe man bør være spesielt oppmerksom på i klasser med få elever. Når elevene blir eldre, og kommer i situasjoner hvor de er nødt til å gjøre selvstendige valg, kan det være en fordel at det er noe de har lært fra de var små. Wille (2009) betegner sosialisering blant annet som en påvirkningsprosess som både kan være målrettet og ikke-målrettet. Dette perspektivet gjenspeiler seg i «Lærer 1» sin tro på at elevene blir flinke på det man er opptatt av.

Videre nevnte «Lærer 1» at en i aldersblandete klasser må være spesielt oppmerksomme på de eldste elevene som er veldig sterke både faglig og sosialt. De har ingen medelever å strekke seg etter:

Det er fint at vi hele tiden bytter. Så de sterke andreklassingene får noen sterke tredjeklassinger å strekke seg etter til neste år.

Samme informant nevner også førsteklassingene som spesielt sårbare ved skolestart.

De har vært barnehageunger, og det er veldig mye de skal lære. Dette med arbeidsro, at det ikke kan være like mye lek som de har vært vant med. Og de tingene der. Det er et hardt år for dem, og når de da skal være sammen med andreklasse blir det jo på en måte enda hardere. (...) for man har et ansvar for at andreklasse også får en utvikling. (...) Og alt ville jo vært mer enkelt dersom man hadde hatt førsteklasse alene, akkurat på den der innkjøringa og sånt. Men så ser de jo også, de har jo noen forbilder. Hvordan gjør de andre det på skolen, hvordan oppfører vi oss i matstunden, hvordan oppfører vi oss i timene og sånn. Og det er jo positive ting da. Så og andreklassen, det er klart, hvis ikke jeg er kjempegod på å tilrettelegge så vil jo de tape på det. Den faglige utviklinga til andreklassen er viktig.

På bakgrunn av informantenes utsagn, tolker jeg det slik at aldersblandete grupper i stor grad krever at læreren er flink til å tilpasse, og er bevisst på forskjellene mellom elevene. Melheim (1998) sier det samme, og mener at det kan være en fare for at læreren velger en middelvei i undervisningen som blir for vanskelig for de yngste, og for lett/kjedelig for de eldste. Læreren må finne en måte å tilpasse undervisningen på, slik at alle oppnår faglig og sosial utvikling.

Både Melheim (1998) og Eckhoff (1986) mener aldersblandingen er gunstig når det kommer til innskoling av førsteklassingene. Ved å være sammen med rollemodeller som kan normene og reglene på skolen, blir førsteklassingene raskere sosialisert. Dette kan også knyttes til Willes (2009) redegjørelser for sosialisering som påvirkning, som er nevnt tidligere. Et interessant poeng er at «Lærer 1», i tillegg til å bruke overnevnte argumenter, ser på det som en utfordring for førsteklassingene med den brå overgangen fra barnehage til skole.

4.3 Tilpasset opplæring – undervisning i en aldersblandet klasse

For å finne svar på problemstillingen, mente jeg det var relevant å spørre informantene om hva de la i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan de ivaretok dette i undervisningen. Jeg var også nysgjerrig på hvordan de formidlet lærestoffet til flere alderstrinn samtidig, og hva slags arbeidsformer de brukte for å gjennomføre dette.

Informantene hadde ganske lik oppfatning av hva de la i tilpasset opplæring, og begge var opptatt av at man som lærer måtte vite hvor elevene var, for å kunne gi dem utfordringer på deres nivå. «Lærer 1» sa:

Det er jo at hver enkelt får undervisning på det nivået de er, og på den måten de lærer best på. Og passe på at de har de tingene de trenger for å gjøre oppgaver. (...) Og at man hele tiden er oppdatert på hvor de er kommet i de forskjellige prosessene. (...)Og det er jo veldig lett og gunstig når de er så få, vi vet akkurat hvor den og den er og hva de sliter med.

Mens «Lærer 2» sa:

Nei, det legger jeg jo i at man skal kjenne eleven så godt at man skal vite hva slags oppgaver som er tilpasset deres faglige ferdigheter. Faglige nivå. Det skal ikke være for lett og det skal ikke være for vanskelig. Men de skal hele tiden strekke seg etter noe. For jeg tenker at når de får strekke seg, så skaper det motivasjon og nysgjerrighet.

Vygotsky (referert i Skaalvik & Skaalvik 2009) kaller det lærerene betegner som oppgaver på deres nivå, for oppgaver i elevenes nærmeste utviklingssone. Et godt poeng som lærerene trekker frem, er at man må kjenne elevene godt for å kunne gi dem oppgaver som fører til læring.

Begge informantene sa at de brukte delingstimene til å ta ting som krevde grundig felles gjennomgang for bare ett av trinnene, for eksempel bokstavinnlæringa til førsteklassingene og nye emner i matematikk. Dette er i tråd Melheims (1998) anbefalinger, og kan også knyttes til Jensens (2009) framstilling av et bredt syn på tilpasset opplæring. Det vil si at en størst mulig grad bør tilpasse opplæringen til den enkelte gjennom tilrettelegging for hele elevgruppa. Med for eksempel bokstavinnlæringa, som er helt nytt for førsteklassingene og veldig kjent for andreklassingene, vil det bli vanskelig med slike tilpasninger. Melheim (1998) nevner at dersom læreren velger en middelvei i formidlingen av fagstoff, kan det føre til at det blir for

enkelt for de eldste og for vanskelig for de yngste. Å bruke delingstimene slik informantene beskriver det, høres derfor fornuftig ut.

Informantene hadde imidlertid mange praktiske eksempler på hvordan de tilpasset undervisningen når elevene var sammen. I alle fagene uten om matematikk, engelsk og norsk (progresjonsfagene), bruker de rullerende årsplan. Slik at de emnene andreklassingene hadde i fjor, får årets førsteklasinger til neste år. På denne måten får begge klassene alt pensum gjennomgått i løpet av to år. «Lærer 2» nevner gruppearbeid som en arbeidsform hun bruker i disse fagene:

Jeg rullerer selvfølgelig, men jeg passer på å ha noen sterke, og noen litt mindre sterke ilag. Slik at de sterke kan hjelpe, og de mindre sterke kan lære av de sterke. Pluss at jeg er veldig nøye med å gå rundt og se at de har et samarbeid. Jeg går rundt og har slike kontrollspørsmål, slik at jeg vet at alle får lov til å bidra. Og det har, i alle fall i år, andre blitt veldig veldig flinke til. For da kan de sterke lese, og de mindre sterke få lov til å fortelle, og kanskje den tredje kan få lov til å skrive hvis det er noe å skrive.

Dette er et godt eksempel på hvordan læreren tilpasser undervisningen til den enkelte innenfor et læringsfellesskap, slik Jensen (2009) beskriver det. Elevene lærer sammen, samtidig som at de bidrar ut i fra sine forutsetninger. Dette er også et konkret eksempel på at læreren bruker de sterkeste elevene som pedagogisk ressurs, noe som Melheim (1998) mener fører til læring både av de som forklarer og de som blir forklart til. Samme læreren drar et lignende eksempel, som viser at hun bruker elevene som pedagogisk ressurs i flere sammenhenger:

Slik som i dag så hadde vi en oppsummering om Buddhismen på data. Og da satt sterke andreklassinger sammen med litt svake andreklassinger. Ja, uten at det var sånn synlig. For det var en del leseoppgaver på data. Og da får de jo mange læringsmål på en gang egentlig. Med samarbeid, at andreklassen lar førsteklasingen slippe litt til selv om at de er ny, at de bytter på tur med å bruke musa og føre ordene til rett plass og sånn her. Også lærer de jo å være stille når de samarbeider, og de lærer å bruke data, og de lærer om buddhismen.

Dette med bruk av data som en del av tilpasset opplæring, er også «Lærer 1» tilhenger av:

Jeg synes at å bruke datamaskinen når elevene er sammenslåtte er helt unikt for å få til ei god tilpasning. Så er det jo vanskelighetsgrader på mye av nettsidene.

Hun utdyper dette med å fortelle at hun bruker det i både matematikk og engelsk. Nettressursene hun bruker har nivådelte oppgaver som gjør at elevene får jobbe med oppgaver på sitt nivå i sitt tempo. Elevene har forskjellige ting de trenger å øve på, og i disse timene får de mulighet til nettopp det. Hun understreker også at hun synes hun får bedre oversikt over

elevenes forståelse med denne arbeidsformen. Elevene jobber i stor grad selvstendig og trenger lite hjelp. Når de har gjort noen oppgaver innenfor et tema kommer det opp søyler som viser måloppnåelse i form av smilefjes. Dette gir læreren en pekepinn på hvem som trenger forklaringer og hjelp. Siden elevene i stor grad er selvdrevne i disse timene, får hun god tid til å hjelpe de som ser trenger det. Bruk av nivådelte oppgaver er noe Jensen (2009) fremhever som en god måte å tilpasse opplæringen på. På denne måten kan elevene jobbe med samme emne, men ut i fra forutsetningene sine.

I progresjonsfagene hevder Eckhoff (1986) at en i aldersblandete klasser bør gå for ei individuell undervisning, der hver enkelt får korte instruksjoner og får jobbe på sitt nivå med sine oppgaver. I og med at det faglige nivået gjerne er spredt i slike klasser, må en gjøre dette for å sikre at elevene får tilpasset opplæring. Faren ved denne måten å jobbe på, er at det går på bekostning av sosial læring. Wille (2009) hevder at en viktig faktor for god sosial utvikling er å oppleve et mangfold og variasjon i opplevelser. Dersom elevene blir for isolerte i skolehverdagen, kan det hende at de ikke får nok sosial trening. Lærerne som jeg intervjuet forteller om en kombinasjon av individuell og felles undervisning, som jeg tolker at både gir mulighet for å ivareta faglig og sosial utvikling. «Lærer 2» sier dette:

Ja, de er jo bare ni elever. I norsk så har vi gjerne litt felles på tavla om ting som andreklassen ikke har vondt av å repetere. For eksempel hva en setning er. Så skriver vi på tavla, og leter etter hvor mange ord det er. For eksempel hvis vi har om sammensatte ord, så har de ikke vondt av å følge med på det. Også jobber de i bøker. Og da jobber de i forskjellige bøker etter hvem de er. Også, ja og det kan jo for så vidt bare andreklassen, jobbe i forskjellige bøker. Selv om de har noe felles i en time, alt etter hva de trenger. Noen jobber raskt, og er veldig selvstendige og flinke, og forstår. Mens andre kanskje må gå tilbake og gjøre litt lettere oppgaver. Så det er alt etter hvem det er.

«Lærer 1» forteller at hun gjør det på samme måte, og at tilpasningen også kan ligge i samtalen:

Ja, og med samtalen. Dersom elevene er veldig arbeidsomme og flinke kan jeg sette meg ned sammen med en elev og forklare og de tingene der. Bruke mattespråket. Og det å sette seg ned ei stund, og skjønne hva de har tenkt. Og få de til å snakke om hva de har tenkt. Da kan de forklare videre, bli bevisste selv på hva de har gjort og sette ord på det.

Denne formen å jobbe på er mer i tråd med Melheim (1998) sine motargumenter til den sterkt individualiserte undervisningen som Eckhoff (1986) anbefaler. Melheim (1998) hevder at ved at elevene har progresjonsfagene i aldersblandet gruppe, får de eldste repetert stoff slik at de får bedre forståelse, samtidig som at de yngste snapper opp det de eldste holder på med, og lærer av det.

En annen fare ved svært individuell undervisning, er at det blir en skeivfordeling mellom skriftlige og muntlige aktiviteter. For mye skriftlig oppgavejobbing, kan gå på bekostning av muntlige diskusjoner og samhandling med andre. Dette er spesielt synd for elever som er svake skriftlige, og som har et ekstra stort behov for å jobbe variert (Melheim 1998). «Lærer 1» forteller at de i matematikktimene noen ganger jobber med et butikkspill, der elevene samhandler med hverandre på tvers av årtrinn og lærer mye av det:

En del terningspill og slike aktiviteter er veldig fint å blande klassene. Vi har et fint butikkspill der de på en måte handler varer, så veksler de. De finner ut hva tingene koster og så har de så så mye penger, også må de kjøpe ting og planlegge hva de kommer til å få rå til. Og får de for lite penger må de kaste terning, også får de penger fra banken. Så det er et veldig fint spill. Og det er veldig fint å ha andreklassingene og førsteklassingene blandet der. For de tar det veldig fort. Førsteklassingene, når de ser hva andreklassingene gjør. Og de flinke førsteklassingene suser rett opp og skjønner vekslinga.

Et annet eksempel på at matematikktimene ikke nødvendigvis bare trenger å inneholde individuell undervisning var da jeg observerte «Lærer 1»:

Lærer: Husker dere hva statistikk er?

Elev 1: En sånn (peker på et søylediagram som henger på veggen i klasserommet)

Lærer: (Snakker om hva det er). Hva er det som er så bra med statistikk?

Elev 2: Man trenger ikke lese det.

Lærer: Ja man kan se det lett med øynene! I dag skal vi lage statistikk om tannfelling.

Læreren snakker om hva tennene er laget av, melketenner og tannfelling. Elevene kommer med tanker og assosiasjoner. Noen sier det er vondt når tennene faller ut, mens andre forteller sine «tannfellingshistorier».

Lærer: Nå skal dere finne ut hvor mange tenner dere har mistet til nå.

Læreren fremhever at det er bra dersom noen ikke har mistet noen tenner enda, og forklarer at de skal føre statistikk gjennom resten av skoleåret. Deretter får en og en elev komme opp til tavla, finne sitt navn, føre på hvor mange tenner de har mistet, og forklare hvordan søyla skal lages.

Etter hvert som elevene kommer opp en og en, blir de stilt spørsmål. Resten av klassen følger med. Eksempler på spørsmål som elevene fikk: hvem tror dere får høyest søyle av 1. og 2. klassingene? Hvor mange er det på engelsk? Hvor mange flere har elev 1 mistet enn elev 2? Hvor mange tenner har alle i klassen til sammen mistet?

Elevene fikk spørsmål på sitt nivå, slik at både første- og andreklassingene kunne delta i timen. Dette viser igjen hvordan aldersblandingen kan virke positivt for læring, da andreklassingene får repetisjon og førsteklassingene får mulighet til å snappe opp det som andreklassingene ble utfordret på. Dette observasjonsutdraget viser også at læreren ikke bare jobber med matematikk i matematikktimen. Hun drar også inn både naturfag og engelsk. Jeg legger merke til at «Lærer 2» gjør det samme, når jeg observerer hennes undervisning:

Det er turdag. Elevene har jobbet med dyreekskrementer, og forskjell på furu og gran. Læreren forteller meg at hun liker å ha et mål for turene. Denne gangen er det å plukke furukongler til en hjemmelagd tennbrikett. Det andre målet er å finne dyrebæsj. Bæsjen tar de bilde av, og finner ut hvem som har bæsj når de kommer tilbake til skolen. På starten av turen spør læreren elevene om de husker forskjell på gran og furu. En av elevene som kan forskjellen peker og viser de andre elevene. På vei opp veksler læreren mellom hvem hun går og snakker sammen med. De stopper ved dyrebæsjer, og elevene sier hvilket dyr de tror har bæsj. Når elevene plukker kongler får de beskjed om å plukke minst 7 kongler hver. På vei tilbake setter læreren på stoppeklokka. Målet er å bruke kortere tid enn de gjorde sist gang de gikk der. De fleste løper raskt fram, mens et par elever blir hengende litt igjen. Læreren tar en elev i hver hånd, og løper sammen med dem mens hun med lystig tone roper: Kom igjen!

I intervjuet med «Lærer 2» kommer vi inn på at hun hadde mål for turen, og at jeg kunne observere at hun trakk inn både matematikk, gym og naturfag. På dette svarer hun:

Ja, jeg tror det bare blir en del av oss. Man er så opptatt av at alle skal ha læring i alt. Jeg synes det er litt viktig, ja at man prøver å flette inn. Og det tror jeg er med på å skape litt interesse hos ungene også. At de hører at det er en sammenheng mellom de fleste ting.

Det at lærerene trekker inn flere fag i undervisningen, kan også ses på som en form for tilpasning. Lærerne utfordrer elevene på områder som de vet de kan klare med litt hjelp, slik at det skjer en læring. Selv om de har matematikk en time, passer de eksempelvis på å utfordre dem til å telle på engelsk, fordi de vet at elevene trenger det. Dette kan knyttes til Vygotskys syn på at læring skjer når elevene får utfordringer i den nærmeste utviklingssonen (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2009).

5 Konklusjon og avslutning

Da jeg skulle velge tema for bacheloroppgaven var jeg opptatt av å finne et tema som interesserte meg, og som jeg ville ha nytte av å kunne mer om i jobben min som lærer. Jeg endte opp med å velge et tema som stod meg nært, men som jeg samtidig kunne lite om. Min egen rolle i denne prosessen har det derfor vært viktig å være bevisst på, og jeg har forsøkt å ikke la mitt nære forhold til fådeltskolen påvirke resultatene og funnene i undersøkelsen.

Dersom jeg skulle gjort undersøkelsen på nytt, ville jeg brukt mer tid på tid på observasjon. Intervjuene gir hovedtyngden av empirien i oppgaven, da bare tre dager ble satt av til observasjon. Dette, og intervju av lærere som arbeider på flere skoler, ville nok gitt oppgaven større validitet og reliabilitet.

Problemstillingen for oppgaven var: «Hvordan tilpasser læreren opplæringen slik at elevene i aldersblandete klasser får faglig og sosial utvikling?». Når det gjelder svar på denne, er den første tanken som slår meg at jeg har fått et helt nytt perspektiv på fådeltskolen og aldersblanding. Teorigrunnlaget og informantene så nærmest utelukkende på aldersblanding som en ressurs, fremfor et problem. Før jeg startet dette arbeidet, så jeg bare utfordringene ved at elevene i en aldersblandet klasse har stor faglig og sosial spredning.

Det viktigste funnet i denne undersøkelsen er, etter min mening, at lærere i aldersblandete klasser i enda større grad enn i aldershomogene klasser må tilpasse undervisningen. Dette kan i stor grad gjøres innenfor et fellesskap, ved at elevene får bidra på sitt nivå. Men det kan også gjøres med en mer individuell undervisning der elevene jobber i bøker og på data med oppgaver som er tilpasset deres nivå, og samtalen brukes til å utfordre dem videre og til å kartlegge faglig og sosialt ståsted. Etter å ha gjennomført undersøkelsen og sett resultatene i lys av teorien jeg har satt meg inn i, kan jeg si at:

- ✓ Aldersblanding kan anses som en ressurs, fordi det er stor mulighet for at elevene kan lære av hverandre, elevene blir godt kjent med hverandre på tvers av trinn og en unngår i større grad at elevene får fastfrosne roller gjennom hele skoleløpet.

- ✓ Som lærer i aldersblandete klasser bør en være spesielt oppmerksomme på at elevene lærer å jobbe selvstendig (ikke får for mye hjelp), at hver enkelt får tilpassede utfordringer, og at en er bevisst på innskoling av førsteklasse.
- ✓ For å tilpasse undervisningen faglig og sosialt kan man bruke delingstimer til stoff som bare egner seg for ett klassesnivå, rullerende årsplan, bruke elevene som pedagogisk ressurs, gruppearbeid, data, felles aktiviteter med rom for individuelle tilpasninger og tverrfaglig arbeid.

Etter å ha jobbet med undersøkelsen sitter jeg igjen med mye ny kunnskap og erfaringer. Samtidig har det gjort at jeg lurer på enda mer. Får jeg muligheten senere, kunne jeg godt tenkt meg å undersøke hvordan undervisningen foregår i klasser når elevene er eldre, hvordan det er å være lærer i en slik skole med tanke på arbeidsmengde og teamarbeid, og kanskje hvordan skolemiljøet og fellesskapet er på fådelte skoler. Jeg kunne også tenkt meg til å se enda mer på sosial utvikling, og om elever i fådelte skoler får god sosial utvikling.

Litteraturliste

Eckhoff, N. (1986). *Udelt og fådelt skole – ei innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving. 5. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Håkenstad, H., Vestgård, M. U., Ball, S., L. (2007). *Stairs*. Oslo: Cappelen.

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

Johansen, J., B. (2009). *Sosialt utviklende prosesser i små og større læringsmiljøer. Sosial kompetanse i fådelt skole*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

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

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. §1-3. (2008). Lokalisert på:
<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3> (lest 14.10.12)

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Skaalvik, E., M., Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (4. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.

Solstad, K., J. (2009). *Bygdeskolen i velstands-Noreg*. Oslo: Oplandske Bokforlag.

Wille, H., P. (2009). Sosialisering. I Svanberg, R., Wille, H., P. (Red.). *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. (s. 218-242). Oslo: Cappelen Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lokalisert på:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Vedlegg 1 - Observasjonsnotat

Observasjonsnotat

Av Ann-Helen Kvalvik

Sted:

Hva som skal observeres

Hvordan tilpasser læreren opplæringen slik at elevene i aldersblandete klasser får faglig og sosial utvikling?

Jeg vil se etter hva slags undervisningsmetoder læreren bruker, og se etter hvordan elevene jobber. Er de ivrige? Er det uro? Jobber de sammen eller alene? Er det noen som faller utenfor? Gjør alle det samme? Hva gjør læreren?

Tid:

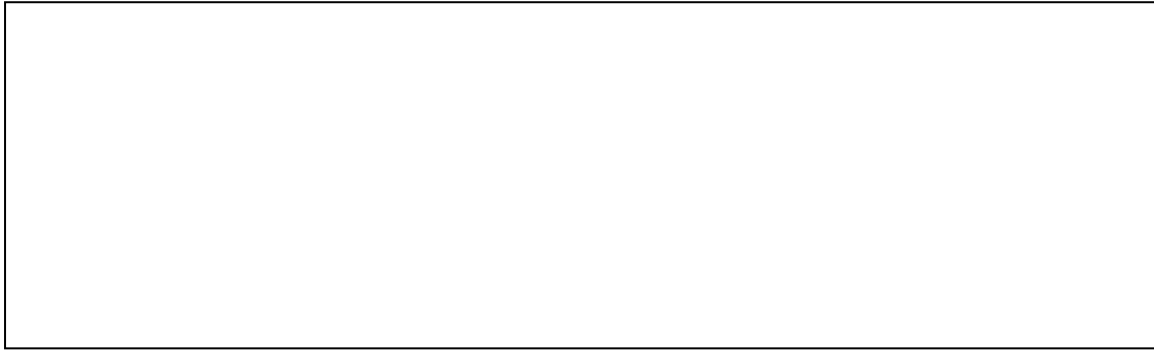
Område for observasjon: Hvordan ser klasserommet ut?

Egen posisjon: Hvor er jeg i forhold til de jeg observerer?

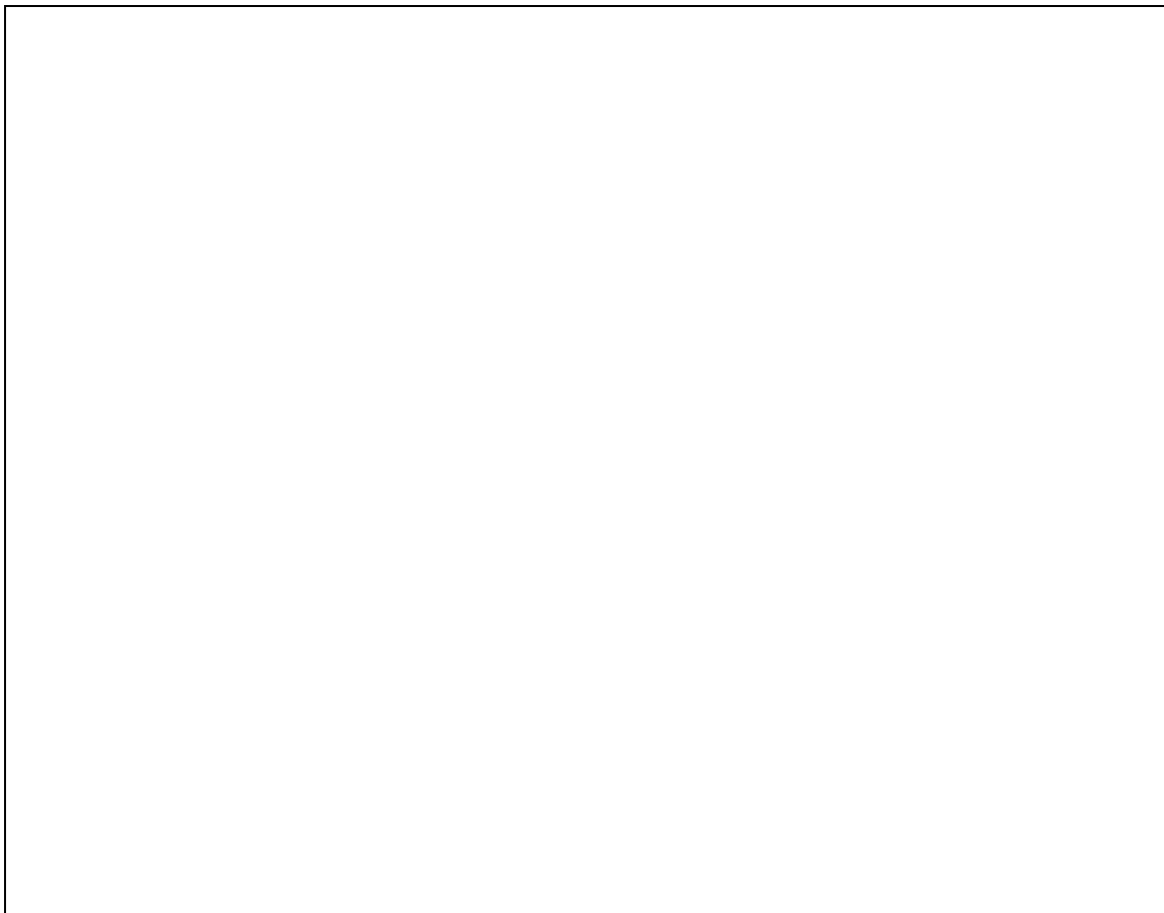
Observasjonsbeskrivelse: Hva skjer? Hvor skjer det? Hvordan skjer det? Hvem handler med hvem?

Beskrivelse	Tolkning

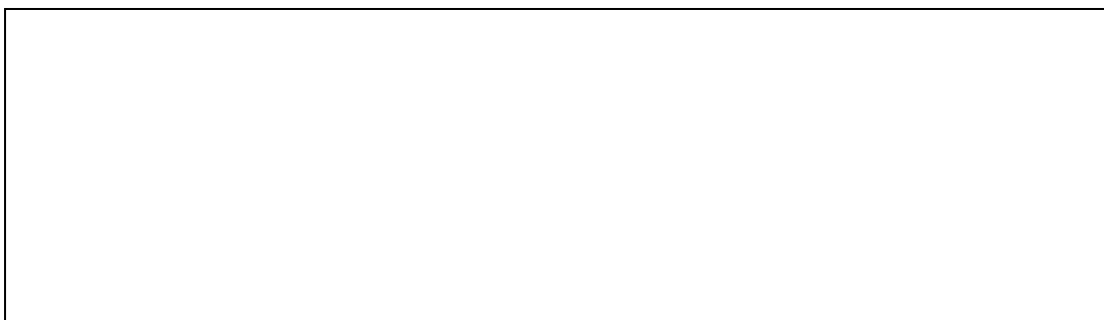
Forstyrrelser? Er det noe som påvirker observasjonen?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing notes about disturbances that might affect the observation.

Tolkning De første tankene etter observasjon

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing the first thoughts after the observation.

Spørsmål til intervju

A rectangular box with a thin black border, intended for writing questions for an interview.

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide til bachelorundersøkelser

Av Ann-Helen Kvalvik

I intervjuet vil jeg starte med å gi informasjon om oppgaven, og hensikten med intervjuet. Jeg vil legge vekt på at jeg ikke er ute etter å vurdere og bedømme, men at jeg vil lære og forstå. Informanten er ekspert.

Jeg ønsker å sette av 40 minutter til samtalen, slik at vi har god tid. Det er bedre å runde av litt tidligere, enn å overskride tiden.

Spørsmålene/temaene er utarbeidet på forhånd, men vil i så stor grad som mulig knyttes til observasjonen av læreren.

Problemstilling: Hvordan tilpasser læreren opplæringen slik at elevene i aldersblandete klasser får faglig og sosial utvikling?

Spørsmål	Svar/notater
Hvor har du tatt utdanningen din, og hvilke fag har du? Hvor har du din arbeidserfaring? Hva synes du er det viktigste i jobben din som lærer?	
Hvordan er timene til 1. og 2. klasse fordelt? <ul style="list-style-type: none">• Hvor mange timer er trinnene slått sammen?• I hvilke fag er de sammen og alene?	
Ståsted – beskrivelse <ul style="list-style-type: none">• Hvordan formidler du som lærer lærestoffet til flere forskjellige klasser samtidig?	

<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan legger du til rette for bruk av ulike arbeidsmåter i aldersblandede klasser? • Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring? • Hvordan ivaretar du tilpasset opplæring? 	
<p>Fordeler i læringsutbytte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva slags fordeler ser du ved å ha flere trinn sammen? • På hvilken måte kan de minste lære noe av de største? • På hvilken måte kan de største lære noe av å være med de minste? • Hva tenker du det sosiale kan bidra med når det gjelder læring? 	
<p>Manglende læringsutbytte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva slags ulemper ser du ved å ha flere trinn sammen? • Kan du si noe om hvorvidt elevene ved en slik struktur (aldersblanding) kan miste noe av det faglige? • Kan du si noe om hvorvidt elevene ved en slik struktur kan miste noe av det sosiale? 	

<p>Veien videre – utvikling</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan kan f�adeltskolen v�ere en god plass � lære?• Har det skjedd en utvikling i l�opet av din tid som l�erer i skolen?• Hva tenker du om f�adeltskolen som l�eringsarena/skoleslag?	
<p>Tema som blir tatt opp utenom</p> <ul style="list-style-type: none">• Er det noe jeg b�or sp�orre om, som du synes er viktig?	