

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Rebecca Marie Karoliussen og
Malin Ulriksen Kristiansen

Loven sier det ikke er lov med nivådeling i skolen, men hva mener lærerne?

With regards to government law, it is not allowed to divide children into ability groups, but what do the teachers mean?

Dato: 15.05.21

Totalt antall sider: 96

Forord

Denne dagen har vi gledet og gruet oss til lenge. Det er utrolig og samtidig overveldende at masteroppgaven nå er ferdig, og det er med skrekkblandet fryd at vi nå leverer den fra oss. Det siste året har vært en berg- og dalbane, med oppturer og nedturer, det har vært utrolig krevende, og lærerikt på samme tid. Vi har gjennom oppgaven tilegnet oss viktig kunnskap om tilpasset opplæring og ulike erfaringer rundt nivådeling som metode. Denne kunnskapen er høyst aktuell i skolen, og dette er noe vi blir å dra nytte av i jobben som lærere.

Vårt samarbeid gjennom denne prosessen har gitt oss mange fine refleksjoner og diskusjoner. Da vi har vært et fast inventar i hverandres hus via Teams i flere måneder nå, har naturligvis også vennskapet vårt blitt nærmere, og vi har stiftet bekjentskap til hverandres familier. Vi vil gjerne takke hverandre for denne prosessen, og at vi har holdt ut med hverandre, ikke minst.

Vi ønsker å takke alle som har bidratt med støtte og oppmuntring under denne krevende prosessen. Først og fremst vil vi si tusen takk til alle informantene som har bidratt med sine meninger og erfaringer, uten deres deltakelse hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig. Vi vil også takke vår flinke veileder, Jessica Aspfors, for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger. Våre korrekturlesere Kristin Jacobsen, Henriette Nilsen Solback og Vigdis Indregaard har også vært til stor hjelp i denne prosessen. Sist med ikke minst vil vi rette en stor takk til våre samboere, barn og studievenninner. Takk for at dere har holdt ut med oss gjennom studiet. Samboerne for tålmodigheten, bestemødre som har bidratt med barnepass og studievenninner som har bidratt med gode ord og samtaler underveis.

Bjerkvik/Sortland, mai 2021

Rebecca Marie Karoliussen og Malin Ulriksen Kristiansen

Sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring handler om nivådeling på barnetrinnet. Nivådeling skal, ifølge opplæringsloven, ikke utføres over lengre perioder, men likevel er det flere skoleledere som rapporterer om bruken av undervisningsmetoden. Med dette mastergradsprosjekt er fokuset derfor på å utforske **hvilke erfaringer og meninger lærere har om nivådeling**. Formålet med studien er å fremheve dette slik at det kan bidra til ytterligere diskusjon angående temaet.

I denne studien er det benyttet kvalitative forskningsmetoder i form av semistrukturerte gruppeintervju som ble utført over Teams. Våre data er innhentet fra seks informanter som var lærere ved tre forskjellige barneskoler som jobbet på 2. trinn. fire av informantene utførte nivådeling og hadde dermed erfaring med arbeidsmetoden, mens de to resterende hadde ingen erfaring med nivådeling. I analysen av dataene ble det utført en deskriptiv analyse (Postholm & Jakobsen, 2011, s. 104), hvor vi plasserte våre funn inn i ulike kategorier. Vårt teorikapittel, *tidligere forskning og teoretiske utgangspunkter*, er inndelt i tre hovedkategorier; *tilpasset opplæring, nivådeling og sosiokulturell læringsteori*. Tilpasset opplæring er oppgavens overordnede tema og er det overordnede prinsippet for all læring i skolen. Nivådeling er fokuset til denne undersøkelsen og er en grupperingsmetode hvor elevene blir delt inn i grupper etter nivå. Den sosiokulturelle læringsteorien har vi benyttet oss av fordi dens hovedfokus handler om kontakten mellom lærer og elev. Sammen danner de et teoretisk rammeverk for oppgaven vår.

Resultatene i vår studie viser til ulike meninger om nivådeling i skolen og at lærerne har ulik erfaring om nivådelingen. Tidligere forskning viser også til ulike resultater og at Covid – 19 – situasjonen har ført til større sprik hos elevenes faglige kunnskap (Melby-Lervåg, 2020). På bakgrunn av det store spriket blant elevene, har lærerne måttet ty til kreative løsninger for å få til en tilpasset opplæring for alle, og i den sammenheng var det flere lærere som benyttet seg av nivådeling.

Abstract

This thesis in adapted education, is based on children being grouped according to their ability skills at primary level. Ability grouping should not, according to the Norwegian educational law § 8-2, take place over time. Still, there is principals that report otherwise. The focus in this thesis is therefore, exploring what experiences and opinions teachers have about ability grouping. The purpose of this study is to highlight these differences, so that it can contribute to further discussion regarding the topic.

Qualitative research methods were used in this study, in the form of semi-structured group interviews, conducted over Teams. Data was obtained from six informants, those being teachers from three different primary schools, who worked in the second class in school. Four of the informants had amplified ability grouping in their school, therefore they had experience working with this method. The remaining two informants had no experience with ability grouping. In the analysis of the data, a descriptive analysis was performed (Postholm & Jakobsen, 2011, p. 104), where we placed our findings into different categories. Our theory chapter, previous research and theoretical starting points, are divided into three main categories: customized teaching, ability grouping and sociocultural learning theory. Customized teaching is the overarching main theme of the thesis and is the overriding principle for all learning in schools.

Ability grouping is the focus of this survey and is a grouping method where students are divided into groups by the level of their ability. We have used the sociocultural learning theory as its main focus is the contact between teacher and student. Together they form a theoretical framework for this thesis. The results of our study refer to different opinions about level division in school were teachers have different experiences regarding this method. Previous research also refers to presents results and that the Covid-19 situation has led to a larger gap in students' academic knowledge. Due to the large gap among students, the teachers have had to resort to creative solutions to get a customized education for everyone, in that connection, there were several teachers who used the ability grouping method.

Figuroversikt

Figur 1. Tabell

Vedleggs oversikt

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vedlegg 3: Svar fra NSD

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----|
| Forord | i |
| Sammendrag | ii |
| Abstract | iii |
| Figuroversikt | iv |
| Vedleggs oversikt | iv |
| Innholdsfortegnelse | v |
| 1. Innledning..... | 1 |
| 1.1 Bakgrunn, temavalg og formål | 1 |
| 1.2 Problemstilling | 4 |
| 1.3 Avgrensninger | 4 |
| 1.4 Begrepsavklaring..... | 4 |
| 1.5 Oppgavens struktur | 5 |
| 2. Tidligere forskning og teoretiske utgangspunkter..... | 6 |
| 2.1 Tilpasset opplæring | 6 |
| 2.2 Nivådeling | 8 |
| 2.2.1 Nivådeling som en del av tilpasset opplæring..... | 11 |
| 2.2.2 Lærertetthet og tidlig innsats..... | 12 |
| 2.2.3 Organisering | 14 |
| 2.2.4 Etisk bevissthet ved nivådeling | 15 |
| 2.3 Ulike syn på nivådeling..... | 17 |
| 2.3.1 «Nivådeling virker ikke»..... | 18 |
| 2.3.2 «Suksess med nivådeling» | 20 |
| 2.4 Sosiokulturell læringsteori | 21 |
| 2.4.1 Sosial samhandling og den proksimale utviklingssonen..... | 21 |
| 2.4.2 Learning by doing | 23 |
| 3. Metodologi | 24 |
| 3.1 Vitenskapsteori..... | 24 |
| 3.1.1 Hermeneutikk | 24 |
| 3.2 Forskningsdesign og valg av metode | 25 |
| 3.2.1 Kvalitativ metode | 26 |
| 3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju | 27 |
| 3.3 Utvalg og gjennomføring | 29 |
| 3.4 Analyse av data | 31 |
| 3.5 Troverdighet | 33 |
| 3.6 Forskningsetikk | 37 |
| 4. Resultat..... | 40 |
| 4.1 Læreres meninger om nivådeling som metode | 40 |
| 4.1.1 Tilpasset opplæring | 41 |

| | |
|---|----|
| 4.1.2 Oppstart av nytt tema | 42 |
| 4.1.3 Dynamiske grupper | 43 |
| 4.1.4 Konsekvenser av hjemmeundervisning..... | 45 |
| 4.2 Læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for lærere | 46 |
| 4.2.1 Tidkrevende..... | 46 |
| 4.2.2 Lærertetthet | 48 |
| 4.3 Læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for elevene..... | 49 |
| 4.3.1 Mestring | 49 |
| 4.3.2 Sosiale konsekvenser..... | 51 |
| 4.3.3 Elevenes selvtillit | 53 |
| 5. Drøfting | 55 |
| 5.1 Nivådeling som metode..... | 55 |
| 5.1.1 Tilpasset opplæring | 55 |
| 5.1.2 Oppstart av nytt tema | 56 |
| 5.1.3 Dynamiske grupper | 57 |
| 5.1.4 Konsekvenser av hjemmeundervisning..... | 59 |
| 5.2 Nivådeling og konsekvenser for lærerne..... | 61 |
| 5.2.1 Tidkrevende..... | 61 |
| 5.2.2 Lærertetthet | 62 |
| 5.3 Nivådeling og konsekvenser for elevene | 63 |
| 5.3.1 Mestring | 64 |
| 5.3.2 Sosiale konsekvenser..... | 66 |
| 5.3.3 Elevenes selvtillit | 68 |
| 6. Konklusjon | 70 |
| 6.1 Resultatenes praktiske konsekvenser..... | 70 |
| 6.2 Kritisk granskning av resultat..... | 72 |
| 6.3 Forslag til videre forskning..... | 73 |
| Litteraturliste | 74 |
| Vedlegg 1: Intervjuguide..... | 83 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema | 84 |
| Vedlegg 3: Svar fra NSD | 88 |

1. Innledning

Denne studien omhandler hvilke meninger og erfaringer lærere ved tre utvalgte skoler har omkring nivådeling som en del av tilpasset opplæring. Målet er å finne ut informantenes meninger om hvilke situasjoner nivådeling kan gjennomføres for å styrke den tilpassa opplæringa. Dette kapitlet omhandler bakgrunnen for valgt tema, formålet med oppgaven og problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål. Til slutt i kapitlet presenteres avgrensninger og begrepsavklaringer som er relevant for dette forskningsprosjektet.

1.1 Bakgrunn, temavalg og formål

Gjennom å arbeide som lærere i grunnskolen har vi observert at en stor del av elevene har behov for spesialundervisning. På bakgrunn av dette vil vi hevde at det er en stor del elever som har behov for spesialundervisning. I mange tilfeller tar utredning og kartlegging veldig lang tid, og lærere er nødt til å sette i gang tiltak straks. Ett av tiltakene som er brukt er nivådeling, det er dette studien skal handle om. Målet med denne studien er å belyse lærernes synspunkter og erfaringer om nivådeling.

I en fagartikkel fra utdanningsforskning (Hausstätter, 2013) står det at prosentandelen elever som har behov for spesialundervisning har økt siden innføringen av læreplanen lk-06, dette til tross for regjeringens mål om å redusere omfanget av nettopp spesialundervisningen (Meld. St. 18 (2010-2011) s. 9). I en annen artikkel fra 2013 skriver de at om lag 8-9% av elevene mottar spesialundervisning. Ser vi på tall registrert fra skoleåret 2019 – 2020 viser tallet 7,8 % (Stensig, 2020), noe som er en nedgang, men det er fortsatt et høyt tall.

Etter Covid-19 – pandemien inntok landet, og skolene ble stengt i mars – 2020, ble digital undervisning og hjemmeskole den nye hverdagen til det norske folk. Nå skulle foresatte fungere som lærere og undervisningen skje hjemme ved kjøkkenbordet. Kanskje skulle mamma og pappa være både barnehagepedagoger og grunnskolelærere på samme tid. I mai 2020 gjennomførte samfunnsvitenskapelig forskningsstiftelse (FAFO) en spørreundersøkelse gjort blant 349 foresatte som omhandlet nedstengningen av skolene i fjor vår (Kindt & Rogstad, 2020). I denne spørreundersøkelsen kom det frem at de foresatte syns det var utfordrende å skulle fungere som lærere og lære barna sine et stoff de selv ikke følte de

mestret. De følte ikke at de hadde nok kunnskap om lærestoffet eller pedagogikken til å kunne gi elevene den oppfølgingen de hadde behov for. Noen foresatte satt derimot igjen med en følelse av at hjemmeskole hadde fungert veldig fint, og samarbeidet med barnet under undervisningen bidro til økt lærevilje og lyst. Resultater fra en undersøkelse utført i USA viser at lese- og skriveferdighetene til elevene sank betraktelig etter nedstengningen (Melby-Lervåg, 2020). Elever som hadde foreldre med høyere utdanning ble mindre påvirket enn elevene som har foreldre med lav utdanning.

Vi fikk erfare at konsekvensene av skolestengingen ble at elevene kom tilbake med svært ulike behov. Både lærerne på skolen og de foresatte som har svart på spørreundersøkelsen til FAFO, melder om de samme erfaringene rundt hjemmeskolen i nedstengningen. Noen elever hadde hatt svært godt av hjemmeskolen, mens andre elever hadde falt flere trinn tilbake. Forskjellene mellom de faglige sterke og svake var større enn noen gang, og lærerne måtte se på alternative løsninger for undervisningen. Gjennom vår refleksjon om hvordan undervise på best mulig måte for å nå alle elevene, funderte vi på ulike metoder for opplæringa. Det var her vår interesse og nysgjerrighet for nivådeling dukket opp, og dette er vårt *personlige motiv* for valg av tema.

Den andre årsaken for valg av tema er *samfunnsperspektivet*. Kunnskapsdepartementets *veiledning om organisering av elevene* (2017) sier at utbredt bruk av nivådeling kan føre til en økt sosial forskjell og at det må vurderes om organiseringen fører til en nedgradering av opplæringens samfunnsmandat. Videre er det nødvendig å se på opplæringslovens §8-2:

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

Det mange lærere ser når de leser denne paragrafen er: «[...] Til vanleg skal organiseringa ikkje ...». Med lovlydige lærere og strenge rektorer er ikke nivådeling et veldig diskutert tema på de fleste skoler rundt om, selv om norske skoleledere rapporterer om bruk av

nivådelte grupper for enkelte fag, og det viser seg også som en økning fra 2006 – 2009 (Meld. St. 20 (2012 – 2013) s. 91).

Ved å ta et raskt søk på internett med søkeordet «nivådeling» kommer disse overskriftene opp: «Nivådeling løser ikke differensieringsproblemet i skolen», «- Nivådeling i skolen har null effekt», «Nivådeling fremmer ikke læring». Her er bare et utvalg av meninger som fins om nivådeling, og de fortsetter i det uendelige. Det er nettopp dette som gjør temaet så spennende, fordi det er så mange meninger som sirkulerer. Opplæringsloven (1998, §8-2) sier ikke at nivådeling ikke er lov å utføre, det står at elevene ikke skal deles inn i *faste grupper over tid*, noe som gir lærerne en åpning for å nivådele elevene i dynamiske grupper over en periode.

Det siste perspektivet vi ønsker å ha med er *forskningsperspektivet*. Dessverre har vi sett at det er vanskelig å finne tilstrekkelig forskning om nivådeling. Det eksisterer ulike artikler om nivådeling som sier at metoden ikke fungerer og andre som viser at metoden er en suksess. Men det er, ifølge Bergem, postdoktor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, nødvendig med mer forskning om temaet før man kan uttale seg skråsikkert (Gjerde & Svarstad, 2013). Hattie (Gjerde & Svarstad, 2013) har utført en stor metastudie der han forsket på hvilke konsekvenser nivådeling har for elevene, og i denne sammenheng studert et enormt datamateriale. Foreløpig mangle vi en slik bred studie fra norske skoler, men Hatties resultater kan absolutt tas med i den norske debatten om nivådeling og annen tilpasning av undervisning.

Formålet med denne studien er å finne ut lærernes tanker om nivådeling som virkemiddel i tilpasset opplæring. Det er ikke gjort så mye forskning på dette området i Norge. En artikkel fra England (Jeffreys, 2020) viser at for elever i Nord – England har pandemien hatt svært negativ effekt på deres opplæring. De begrunner det i at personalsituasjonen på skolene har vært fraværende på grunn av sykdom/korona. Dette har medført at det har vært vanskelig å utføre tilstrekkelig tilpasset opplæring. Selv om det ikke er gjort noen forskning om dette i Norge pr nå, kan det tenkes at situasjonen er lik i hele verden.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av motiv presentert over, er studiens problemstilling følgende:

Hvilke erfaringer og meninger har lærere om nivådeling, og hvilken betydning har nivådeling for tilpasset opplæring?

For å belyse problemstillingen vil studien også ta for seg følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan mener lærerne nivådeling kan påvirke den tilpassede opplæringen?
- Hvilke konsekvenser mener lærerne nivådeling kan ha for lærerne?
- Hvilke konsekvenser mener lærerne nivådeling kan ha for elevene?

1.3 Avgrensninger

Oppgaven er avgrenset til å gjelde elever på andre trinn. Dette på grunn av at de elevene som i fjor gikk i 1. klasse, var de som kanskje var mest preget av skole – nedstegningen. De mistet mye av den viktige begynneropplæringa i norsk og matematikk. Målet med oppgaven er å finne ut hvordan lærerne håndterte det store spriket i undervisningen, og om de var avhengige av spesielle metoder for å nå kompetansemålene. I tillegg rettes fokuset på alle elevene, og ikke de med spesielle behov. Avgrensningen ble gjort fordi det er interessant å se på nivådeling som en metode for å nå både de faglige sterke og svake elevene.

1.4 Begrepsavklaring

Før vi starter drøftingen av problemstillingen vår, er det nødvendig å avklare hva som menes med begrepet nivådeling og hvilken type nivådeling som er mest aktuell i vår studie. Imsen (2016) forklarer organisatorisk differensiering (nivådeling) som et tiltak der elevene deles i atskilte klasser eller grupper etter nivå, evner eller interesser. Videre sier hun at det kan etableres sterke og svake grupper gjennom nivådeling. I vår oppgave er fokuset rette mot *nivådeling innad i klassen*. Det betyr at en klasse eller et trinn deles inn etter faglig nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Begrepet organisatorisk differensiering og nivådeling blir brukt om en annen og har samme betydning.

Et annet sentralt begrep, som er relevant, er *tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring vil si at undervisningen skal være tilpasset hver enkelt elevs nivå slik at de utfra den ordinære

undervisningen skal kunne oppnå et tilfredsstillende nivå med deres forutsetninger tatt i betraktning (Opplæringsloven, §1-3, 1998).

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Kapittel 1, *innledning*, består av bakgrunnen for valg av tema, formålet med oppgaven, problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål og en kort begrepsavklaring. I kapittel 2, *Tidligere forskning og teoretiske utgangspunkter*, har vi tatt for oss teori om tilpasset opplæring, nivådeling, samt nivådeling som en del av tilpasset opplæring. Videre i kapitlet nevnes tidlig innsats og organisering undervisning.

Avslutningsvis vil Vygotsky, Sfard og Deweys perspektiv på sosiokulturell læringsteori bli presentert. I kapittel 3, *Metodologi*, presenteres valg av metode og den hermeneutiske tilnærmingen, samt kvalitativt intervju. Helt til slutt beskrives analysen av det empiriske materialet og etiske betraktninger. I kapittel 4, *Funn*, blir studiens resultat presentert, og kapitlet er delt inn ut ifra de ulike forskningsspørsmålene. I kapitel 5, *Drøfting*, drøftes funnene og kobles opp mot tidligere forskning. I kapitel 6, *Konklusjon*, besvares problemstillingen. I dette kapitlet vil også fordeler og ulemper med forskningsmetoden bli diskutert, og det vil legges ved forslag til videre forskning.

2. Tidligere forskning og teoretiske utgangspunkter

Dette kapittelet inneholder relevant teori for studien med utgangspunktet i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Innledningsvis blir tilpasset opplæring som begrep presentert. Videre vil vi se på hvilken forskning som er gjort av nivådeling og hvilke faktorer som har størst betydning når nivådeling anvendes. Læringsteorien som henger mest sammen med vår problemstilling er den sosiokulturelle læringsteorien. I tillegg til å argumentere for læringsteorien, vil det til slutt bli nevnt noen sentrale begrep fra ulike teoretikere; den proksimale utviklingssone, learning by doing og stillas.

2.1. Tilpasset opplæring

Et sentralt begrep som vil gå gjennom hele masteren vår, er tilpasset opplæring. Haug (2020, s. 11) definerer tilpasset opplæring som at alle elever skal få en opplæring tilpasset dem både sosialt og faglig. “Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppa innenfor fellesskapet” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre sier opplæringsloven § 1-3 “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]” Med dette forstås at all undervisning skal tilpasses slik at den passer alle elevene, både de faglige sterke og de faglige svake elevene.

Det er spor etter tilpasset opplæring så tidlig som i Normalplanen fra 1939, der tilpasset opplæring ble presentert som; «[...] en må prøve å tilpasse kravene etter det de enkelte elever med rimelighet kan greie» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s. 8). Senere i Mønsterplanen av 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974), 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1991) og Læreplanen av 1997 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) er det også nevnt tilpasset opplæring. Mønsterplanen av 1987 sier; «*Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning skolen gir*» (Kunnskapsdepartementet, 1987, s. 26).

Spesialundervisning er også tilpasset opplæring, men det er viktig å skille mellom begrepene da det er en vesentlig forskjell mellom dem. I tilpasset opplæring, skal elevene få utbytte av den ordinære undervisningen inne i klasserommet (opplæringsloven, 1998, §1-3). Elevene

skal altså ha mulighet til å oppnå kompetansemålene gjennom en undervisning som tilpasses elevgruppa. Elever som ikke har gunstig utbytte av den ordinære undervisningen, kan derimot ha krav på spesialundervisning. «*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet, har rett til spesialundervisning*»

(Opplæringsloven, 1998, §5-1). Eleven har i dette tilfelle rett til en tilpasning i form av en individuell opplæringsplan (IOP), og vil utfra den ha krav på individuelle tilpasninger for å oppnå best mulig resultat gjennom undervisningen. Med denne studien ønsker vi ikke å rette søkelyset mot elever med individuell opplæringsplan, men heller rette fokuset til den generelle elevgruppen.

Lærere synes tilpasset opplæring kan være vanskelig å få til (Jenssen & Lillejord, 2010). Det finnes ulike metoder lærerne kan bruke for å tilpasse undervisningen til elevene, men det skal skje i størst mulig grad gjennom variert undervisning (Kunnskapsdepartementet², 2017, s. 17). På barnetrinnet, og især i begynneropplæringa, er det nødvendig å ha et godt repertoar av «pause – aktiviteter» mellom undervisningsaktivitetene, slik at elevene får rørt på kroppen litt og koplet av underveis i timen. Dette er noe forskeren Kirsti Klette (2003, s. 75) har forsket på, og har i sin studie sett på blant annet læringsaktivitet i 1. klasse. Hun ser at for å tilpasse undervisningen til elevene i 1. til 3. klasse må undervisninga organiseres slik at det ofte er pauser i øktene, at det er rom for bevegelse i klasserommet, og hyppig aktivitetsskifte. Samtidig som dette er kriteriet for å oppnå et godt læringsmiljø, stiller hun seg også kritisk til i denne organiseringen. Hun setter spørsmåltegn ved om denne organiseringen av skolehverdagen faktisk bidrar til fordypning og konsentrasjon, og heller om den heller fremmer overflatelæring og formorientering.

Forskerne Solberg et al. (2017) mener tilpasset opplæring kan skje på fire forskjellige måter, både i hel klasse og i nivågrupper. De deler differensieringen inn i fire ulike deler: *differensiert innhold, differensiert produkt, differensiering av læringsprosessen og differensiering av læringsmiljø*. Med *differensiert innhold* mener de at de kan tilpasse leseteksten til de forskjellige nivåene i klassen f.eks. Ved å bruke differensiering på denne måten, vil elevene ikke føle at de får forskjellige tekster, fordi de leser om det samme, men mengden kan være forskjellig. Med *differensiert produkt*, menes at elevenes sluttprodukt kan tilpasses nivået elevene befinner seg på. Ved et gruppeprosjekt kan noen elever få mulighet til

å lage en veggplakat, mens en annen grupper evner å lage en powerpointpresentasjon. Den tredje, *differensiering av læringsprosessen*, handler om hvilke ulike metoder læreren tar i bruk, eller hvilke strategier og aktiviteter passer elevgruppen best. Den siste delen handler om *differensiering av læringsmiljø*. Denne delen handler om at læreren kan dele elevene inn i ulike grupper basert på hvilke læringsmiljø bidrar til økt trivsel og mestring i de ulike aktivitetene. F.eks. hvilke elever kan plasseres sammen for å øke den muntlige aktiviteten i engelsk? På denne måten kan elevene få vise frem kunnskap som ellers ikke blir så synlig i hel klasse.

Ifølge tidligere forskning (Damsgaard & Eftedal, 2015), er undervisningsmetodene vanligvis vond å vende fordi lærerne ofte er inngrodd i gamle vaner og rutiner. De mener at det å eventuelt skulle sette inn en ekstra ressurs i klassen, ikke ville ha vært noen fordel, med mindre læreren endret sin undervisningsstrategi. Olsen (2020, s. 76) referer til en undersøkelse utført på ungdomstrinnet. I denne undersøkelsen kommer det fram av elevene at lærerne ofte planlegger undervisningen til de svake elevene, og at de sterke elevenes ikke alltid ble ivaretatt. I samme studie kommer også fram at de sterke elevene ofte blir brukt som såkalte «hjelpelærere». Det vises også til at lærerne mangler tid til planlegging av tilpasset opplæring og at dette går ut over egen fritid. Dette sees på som en negativ konsekvens for lærerne (Ødegård, 2014).

2.2 Nivådeling

Som vi tidligere har nevnt, finnes det ulike metoder lærerne kan bruke for å tilpasse undervisningen. En måte er å benytte seg av nivådeling. Begrepet nivådeling betyr å dele elevene inn i ulike grupper etter hvilket nivå de ligger på faglig (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.1). Det fins ulike måter å bruke nivådeling. Elevene kan deles inn etter faglig nivå innad i klassen, de kan deles inn i faglig nivå innad i et tema eller de kan deles inn i faglig nivå på hele småtrinnet. Hovedfokuset i denne oppgaven vil være på nivådeling av elever innad i samme klasse i basisfagene norsk, matematikk og engelsk.

Forskning viser at det kan være både positive og negative sider med metoden, men det er vanskelig å finne norsk forskning om læreres erfaring og meninger om nivådeling.

Definisjonen av nivådeling ligger i ordet selv, det vil si å dele elever inn i grupper etter deres faglige nivå, dette kan skje på tvers av klasser eller innad i en klasse. *«Det såkalte kursplansystemet på ungdomstrinnet, der elevene ble organisert i tre ulike vanskelighetsgrader i fagene norsk, engelsk og matematikk, er ett norsk eksempel på organisatorisk nivåddifferensiering»* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Det finnes en rekke studier som viser positive effekter av nivådeling, men det sies at det kan ha sammenheng med hvilken metode for nivådeling som er blitt brukt (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Å gjennomføre nivådeling på tvers av klasser i alle fag kan føre til splid i klassemiljøet, men dersom nivådelingen utføres i kun utvalgte fag innad i klassen, vil klassemiljøet bevares. Ogden (Rambøl, 2013²) mener at det å dele elevene inn i grupper i alle fag og i alle timer, kan føre til stor forskjell i vennestrukturere i de ulike gruppene. Dette kommer av at det ofte er de faglig dyktige og veltilpassede elevene som setter den faglige tonen og det sosiale lederskapet i klassen (Rambøl, 2013¹).

Ved nivådeling vil det være behov for flere ressurser, da det er nødvendig med en lærer for hver gruppe. Forskning viser at det er status å være lærer for den sterke gruppen, og at det tidligere har vært en konkurranse mellom lærere for å få den stillingen (Hallam & Ireson, 2003, s. 344). Grunnen til konkurransen kan være at sterke elever godtar skolens regler, mens den svake gruppen avstår fra å følge skolens regler. Dette vil gjøre jobben som lærer ved den svake gruppen vanskeligere, og mer krevende (Hallam & Ireson, 1999, s. 348). Lærere som underviser de sterke gruppene, har rapportert at de føler seg mer entusiastisk og betydningsfull i den jobben de har (Hallam & Ireson, 2003, s. 344).

Tidligere forskning viser at det i noen tilfeller vil være lærerne med mest kunnskap som får de sterke elevene, mens de lærerne med minst kunnskap får de svakeste (Kunnskapsdepartementet, 2017a, §8-2). Haug (2020, s.30) viser til at de høyt kvalifiserte lærerne vil kunne gi læring tilsvarende 1,5 skoleår i løpet av kun 1 år, mens det vil være motsatt med lærerne med liten kompetanse, de vil kun gi læring tilsvarende 0,5 skoleår på samme tid. At de svakeste elevene får de minst kvalifiserte lærerne, kan derfor i stor grad påvirke læringsutbyttet deres og ha en svært negativ effekt.

«Erfaringer har vist at den tilfeldig sammensatte klasse vil kunne bevares som sosial enhet selv om elevene får arbeide med så ulikt lærestoff at de faglig sett kommer langt

fra hverandre. En forutsetning er da at selvinstruerende og selvkontrollerende læremidler i noen grad erstatter klasseundervisningen.» (Mønsterplanen, 1974, s. 30).

En forskning gjort i England i 2003 hvor Hallam og Ireson (s.354) forsket på læreres meninger om nivådeling ble det gjort noen interessante funn. De konkluderer med at elever i den svake gruppen har større sannsynlighet for å ende opp med dårligere selvtillit, bli fremmedgjort og som et resultat av dette kan adferden utvikles i den negative retningen. Den sterke gruppen fikk forsterket sin faglige fremgang og de ble ikke utsatt for gruppepress. Ved å plassere alle elevene i en felles gruppe hvor alle nivåene ble mikset sammen, ville man oppnå en positiv effekt på det sosial, ikke bare for den svake gruppen, men for alle elevene. De lærerne som hadde gjennomført nivådeling og som hadde god erfaring med dette, oppga at det var en lettelse i arbeidet at alle elevene kunne følge samme læreverk (Hallam & Ireson, 2003, s. 354).

De samme forskerne har gjennomført en studie der elevenes syn på nivådeling undersøkes. Det viser seg at elevene i den svake gruppen ofte føler seg stigmatisert og fremmedgjort av skolen (Hallam & Ireson, 2005, s. 27). Forskerne oppdaget også svært uheldige effekter av å plassere elever på 'galt' nivå. Det gikk ofte direkte ut over kunnskapsinnlæringen. Barker Lunn (1970) mener at elever som blir flyttet til en høyere gruppe, har større forutsetninger for å bli sterkere faglig enn en elev som ikke flyttes til en sterkere gruppe. Ireson et al. (2002) tar litt mer forbehold og mener at elever med samme forutsetninger som er plassert i ulike grupper, vil kunne oppnå ulik faglig framgang. En siste studie Hallam & Ireson (2005, s.28) viser at en elev som plasseres i en høyere faglig gruppe enn sitt nivå, vil få større utbytte enn en elev med samme forutsetninger som havner i en gruppe på lavere nivå. Her kommer et par av elevenes tanker om nivådeling og ønsket om å komme opp på et høyere nivå:

«Because if you are in the top set then you are very good at maths and people are proud to be at this level», «Because I feel that I am being held back from what I can achieve.» (Hallam & Ireson, 2005, s. 37).

Disse utsagnene indikerer at elevene ser opp til de som er på det høyeste nivået, og at de gjerne skulle vært der selv. Det står også at de elevene som er på det høyeste nivået, er stolt over å være der, noe som igjen gir et signal om at det å være på den svake gruppen kan gi dårlig selvbilde. Den ene eleven sier også at h*n føler at h*n blir holdt tilbake, og ikke får vist alt h*n kan. Imsen (2016, s. 403) viser også til en forskning der elevene mener de kan bli

stemplet som «tapere» dersom de er på den svake gruppen. Når det er sagt, er det også elever som påpeker at det ikke er et nederlag å være på den svake gruppen, men heller det å være på den sterke «*nerdete*» gruppen (Danbolt, 2008).

2.2.1 Nivådeling som en del av tilpasset opplæring

«*Den største utfordringa lærarar stå overfor i klasseromma, er å møte og meistre den store ulikskapen mellom elevane.*» (Haug, 2020, s. 11). Det er en stor utfordring for lærerne å tilpasse undervisningen til en elevgruppe med stort sprik mellom de sterke og de svake. Det er en nødvendighet at læreren blir kjent med hver enkelt elev for å vite hvordan elevene tilegner seg kunnskap og hva de har ekstra behov for å arbeide med. I tillegg skal læreren planlegge et opplegg som skal være behjelpelig og lærerikt for alle elevene, både de sterke og de svake. I praksis vil det være vanskelig å strekke til og møte alle elevene. Å øke lærertettheten samt dele klassene inn i grupper der nivået er mer stabilt, kan være til hjelp for å tilpasse opplæringen.

Når en elev ikke lærer på skolen, vil forklaringen ligge i at utfordringene eleven møter på skolen, ikke er tilpasset elevens forutsetninger (Haug, 2011a, s. 93). Blikket rettes da mot opplæringen som blir gitt og mot læringsmiljøet, og ikke mot elevens egenskaper. Det er selvfølgelig en faktor at det fins elever i skolen med forskjellige diagnoser og vansker som for eksempel svakt syn eller hørsel, og diagnoser i form av ADHD eller cerebral parese (Haug, 2011a, s. 94). I slike situasjoner vil det som er mest interessant være hvordan undervisningen kan tilpasses på en slik måte at også disse elevene får best mulig utbytte av opplæringa. I klasser med elever med særskilte behov, vil det alltid være deler av undervisningen de kan være en naturlig del av, og som de skal delta i. Ved å organisere klassen i ulike grupper og ha stasjonsundervisning, vil det være mulig å nivådele uten at det er synlig for resten av klassen. Dette vil være med på å motivere elever med særskilte behov til å delta aktivt, i den grad de kan. Dette er bare en av mange scenarier hvor nivådeling kan brukes.

Det har tidligere vært diskusjoner om tilpasset opplæring og særlig da om tilpasset opplæring kunne gå på bekostning av fellesskapet (Moen, 2008). Det kan være en fare for at det blir satt likhetstegn mellom tilpasset opplæring og individualisering, en individualisering som lett kan

gå på bekostning av det sosiale og faglige fellesskapet elevene imellom. Dette er noe som kan oppstå ved nivådeling. Ved å nivådele en klasse vil de sosiale grupperingene i klassen deles opp. Den viktige tilhørigheten som Opplæringsloven § 8-2 nevner, kan forstyrres. Dette kan være med på å isolere noen elever sosialt, hvis de føler seg utrygge og ikke kommer inn i en sosial relasjon i den nye gruppa. Læreplanverket for kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015 s.27) presenterer noe som er viktig å huske på; «Når elever arbeider sammen med voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling». I den nye læreplanen LK20 overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) blir tilpasset opplæring presentert slik: «Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger». Skolen skal tilrettelegge for læring, motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Et kjent faktum er at alle mennesker er forskjellige, ikke minst elever. For noen elever vil nivådeling som tilpasset opplæring fungere veldig bra og resultere i økt motivasjon og lærelyst. For andre kan dette ha motsatt effekt og i stedet hemme motivasjon og lærelyst. En elev kan stagnere i kunnskapsnivået ved å bli plassert i en gruppe hvor h*n ikke har noen sosial relasjon.

2.2.2 Lærertetthet og tidlig innsats

For at nivådeling skal være mulig å gjennomføre er det nødvendig med nok ressurser. Når en klasse nivådeles, vil det være behov for pedagogiske medarbeidere som styrer læringsaktiviteten i hver gruppe, altså en større lærertetthet. Tilpasning i form av stasjonsundervisning i klasserommet vil ikke nødvendigvis kreve like mange voksne.

I 2017 vedtok stortinget en norm om større lærertetthet i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fra høsten 2018 var det en regel på at det ikke skulle være maksimalt 16 elever pr lærer i ordinær undervisning på 1. - 4. trinn, og maks 21 elever på 5. – 10. trinn (Regjeringen, 2018). Kommunesektorens organisasjon (2017) referer til at en økt lærenorm er svært dyrt. Kunnskapsdepartementet har estimert at å oppfylle lærenormen, vil koste rundt 1,3 milliarder kroner på skolenivå. Videre sier de at en økt lærertetthet ikke vil løse problematikken som allerede fins i skolene, og at dette er penger som kunne vært omdisponert til andre formål. Bjørnsund og Nilsen (2012) mener derimot at økt lærertetthet vil gi tett oppfølging av elevene, og at det vil ha en positiv betydning for alle. Ved å ha større lærertetthet vil det være

færre elever på hver voksen, og kontakten mellom lærer – elev vil være større og hyppigere. I en artikkel skrevet av Danbolt (2008) presiserer kontaktlæreren, Colbjørnsen, at hun selv springer skytteltrafikk mellom pultene for å hjelpe alle elevene i den vanlige klassesituasjon. Dette fordi det er for mange elever pr lærer, i tillegg til at elevene trenger hjelp til forskjellige ting. Større lærertetthet vil avlaste lærere og gi mulighet for å gjennomføre andre arbeidsmetoder (Ertzeid et al., 2017). Ved å ha flere lærere på trinnet vil det også legge til rette for at klassen kan deles inn i mindre grupper, slik at den tilpassede opplæringa blir bedre (Damsgaard & Eftdal, 2014, s. 68-69).

Tidlig innsats kan forstås som en innsats tidlig i barns liv og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i tidlig skolealder (Meld. St. 16., 2006-2007, s. 10). Det vil i praksis si at det blir tildelt flere ressurser til blant annet småskolen for å sikre at eventuelle vansker eller behov blir dekt, så tidlig som mulig (Statped, 2020). Om problemer skulle oppstå eller vansker blir avdekket, vil det ved hjelp av tidlig innsats være mulig å sette i gang med tiltak straks.

Alle elevene har et læringspotensial, og når manglende læringsutvikling i barne – og ungdomsskolen utelukker mange fra å være en del av kunnskapssamfunnet, har systemet feilet (Meld. St. 16., 2006-2007, s. 10). Ved å være tidlig ute og oppdage vanskene allerede ved skolestart, vil læreren kunne minimere sjansene for at vansken utvikles og at vansken følger eleven videre i skolegangen (Meld. St. 21, 2016-2017, s. 42). Som tidligere nevnt, vil også lærertettheten være en viktig rolle i tidlig innsats, for det legges da til rette for at en tidlig innsats er mulig å gjennomføre. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og tidlig innsats er da avgjørende for at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner (Meld. St. 6., 2019-2020, s. 7). Norge skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap.

Frem til 2009 hadde skolene i Dovre kommune (Utdanningsnytt, 2014) for høy andel elever med spesialundervisning. Dette ønsket de å gjøre noe med, og i stedet for å drive brannslukking, ville de være preventive og sette i gang tidlig innsats. For å minske

forekomsten av spesialundervisning, skulle det nå bli lagt til rette for tilpasset opplæring. Dette ville resultere i at lærerne slapp alle rundene med rapporter og utredning, og heller sette i gang med tiltak straks et problem ble kjent.

Høsten 2011 fikk kommunen startet det som i dag kalles Dovre – modellen. Med denne modellen fikk de mulighet til å bruke to lærere i store deler av undervisningen og på denne måten tilpasse undervisningen bedre. Den ene skolen i undersøkelsen vår bruker Dovre – modellen, og har på denne måten fått ressurser fra kommunen i form av en ekstra lærer, slik at nivådeling kunne la seg utføre.

2.2.3 Organisering

Det fins ulike måter å organisere nivådeling på, og forskningen rundt nivådelingen omfatter en rekke ulike typer av undervisningsopplegg (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Flere ulike metoder for undervisning kan benyttes siden elevene er delt inn i mindre grupper.

Det fins ulik praksis rundt omkring på skolene når det gjelder å organisere nivådelingen. Rektor ved Kastellet skole (Utdanningsnytt, 2013) i Oslo mener at elevene fint kan deles inn i grupper i alle fag, men at det er mest aktuelt når viktige grunnleggende ferdigheter skal øves inn i norsk og matematikk. De andre fagene er muntlige fag som elevene fra de ulike gruppene fint kan beherske like godt sammen med resten av klassen. Som tidligere nevnt er det viktig for elevene at de får en følelse av tilhørighet i en større klasse og at de ikke blir nivådelt i grupper hele skoledagen.

Samundervisning er en undervisningsorganisering der to eller flere lærere/spesialpedagoger samarbeider om planleggingen og utførelsen av undervisningen (Villa et al., 2013, s. 4). Denne metoden kan utføres ved at klassen deles opp i ulike grupper eller ved at flere lærere underviser sammen (Sundqvist, 2015, s. 139). Den kan dermed sees på som en mulig måte å organisere nivådeling på. De ulike formene for samundervisning som ansees som relevant for

vår studie, er *parallel samundervisning i både gruppe- og stasjonsundervisning og teamundervisning*.

I boken til Sundqvist (2015, s. 139) beskrives samundervisning som en metode som skal bidra til samarbeid mellom spesialpedagoger og lærere. Ved å bruke denne metoden for undervisning, kan det oppnås bedre samarbeid mellom lærerne og en bedre undervisning for elevene. Med flere lærere tilgjengelig vil naturligvis muligheten for å dele opp klassen, og å tilpasse undervisningen, være større. Haug (Utdanningsnytt, 2014) er i gang med et forskningsprosjekt hvor han skal finne ut hva som skjer i de timene hvor elever får spesialundervisning, og hva som skjer når de samme elevene er i klasserommet. Han mener at spesialundervisnings – ressursen kan brukes på en mer effektiv måte, og at spesialpedagogen kan være en del av klasseromsundervisningen. Dette er en normal form for samundervisning, iblant annet Sverige hvor en allmennlærer styrer undervisningen sammen med en spesiallærer/spesialpedagog (Sundqvist, 2015, s. 21). I en slik setting vil det sannsynligvis være gode muligheter for å benytte nivådeling på en dynamisk måte dersom det vurderes pedagogisk fornuftig.

2.2.4 Etisk bevissthet ved nivådeling

Ifølge Ohnstad (2010) styrker etisk bevissthet kvaliteten i lærerens arbeid. Det vil være avgjørende å rette fokus mot den etiske bevisstheten iblant annet utviklingsarbeid, i vårt tilfelle å utvikle undervisningen slik at den på en bedre måte kan tilrettelegges for elevenes læring (Postholm & Jakobsen, 2016, s. 134). Ved å dele klassen opp i nivågrupper, vil kanskje noen elever reagere og lure på hvorfor. Da er det viktig at læreren informerer elevene om at prinsippet for grupperingen er til det beste for elevene. Ved å presentere grunnen for elevene, vil det kunne legge til rette for at elevene responderer med velvillighet og ærlighet ovenfor læreren (Postholm & Jakobsen, 2016, s. 134). Det kan være mye lettere for en elev å ta imot læring om den føler seg trygg i omgivelsene, og at alt ligger til rette for at akkurat denne eleven skal forstå og lære. Ved nivådeling vil det som nevnt tidligere være mindre elever på en lærer, slik at det lettere lar seg gjøre å hjelpe oftere, og å se elevene bedre, fordi det er færre å forholde seg til. Også i en slik situasjon vil det være lettere for læreren å bygge et

bedre skole – hjem – forhold, fordi kontakten kan skje hyppigere (Bergkastet & Andersen, 2016, s. 35).

Ved utviklingssamtalen kan læreren og de foresatte se på elevens muligheter og finne ut om den aktuelle nivådelingen/grupperingen er til det beste for eleven (Bergstad & Andersen, 2016, s. 38). Det er svært viktig med godt samarbeid mellom skolen og hjemmet for å sikre elevens beste (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17). Når læreren skal plassere elevene i de ulike gruppene, kan foresattes informasjon om elevene være til hjelp og påvirke valget. Det er derfor viktig med et godt samarbeid mellom skole og hjemmet for å minske risikoen for feilplassering av elevene i nivådelingen. I en studie gjort av Auestad (2015) viser hun til at foreldrenes posisjon er svekket når det kommer til hva elevene skal lære. Nordahl (2003, s. 110) konkluderer også med at de foresatte opplever liten medvirkning og blir i liten grad tatt med i drøftinga knyttet til undervisninga. Et godt skole – hjem – samarbeid vil være nødvendig ved nivådelte grupper.

En annen faktor som vil være aktuell i den etiske betraktningen er å verne om elevenes personvern. Ved en eventuell nivådeling vil det være avgjørende å snakke med de elevene som synes dette er uklart og ubehagelig. Det må presiseres for elevene at alt som omhandler dem er konfidensielt og deles ikke med andre (Postholm & Jakobsen, 2016, s. 135). Dette kan betrygge elevene til å føle seg mer vel på en gruppe de ellers ikke ville valgt å være på.

Nivådeling som metode ble avskaffet i Mønsterplanen av 1974 (Kunnskapsdepartementet, 1974) blant annet som følge av omfattende feilplassering av elevene. Nivådifferensiering kan gi uheldige utslag i noen tilfeller. Et eksempel er at barn født sent på året, og som dermed kan være senere utviklet, plasseres i grupper for barn med de laveste prestasjonene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Dersom en plasserer barn født sent på året i en gruppe som presterer på lavt nivå, kan dette føre til at det aktuelle barnet stagnerer. Da fungerer nivådelingen mot sin hensikt. Det er lett å tenke seg at grupper på lavt nivå ikke går igjennom alle vanskelige temaer i emnene, men for noen elever vil det kunne være temaer som treffer deres interessefelt og styrke. Dermed kan det være elever i den svake gruppen som, i noen tilfeller, oppnår høyere vanskelighetsgrad i enkelte emner. Ifølge en engelsk studie gjort av en

rekke forskere ved University of London, har de kommet frem til at nivådeling av elever også kan lede til fremmedgjøring av elever i den svake gruppen, noe som kan ende med skolevegring. Resultatet deres viser også at elevene er flinkere til å skape relasjoner i den svake gruppen kontra den sterke gruppen. I den sterke gruppen vil det derfor være vanskelig for elevene å skape vennskapsbånd med hverandre. Dette gjør at nivådeling kan føre til en større ekskludering blant elevene. De kommer med utsagnet: «*Structured ability grouping can be perceived as denying educational opportunity to particular groups of pupils*» (Ireson et.al, 2002). Med dette menes at organisert differensiering kan være med på å vanskeliggjøre utdanningsmulighetene til nivågrupperte elever.

2.3 Ulike syn på nivådeling

Nivådeling er et tema og en undervisningsmetode som er veldig omdiskutert i Norge. I opplæringsloven §8-2 står det at alle elevene skal få forsvarlig utbytte av fellesskolen, men elevene skal ikke, *til vanlig*, deles inn i klasser eller basisgrupper etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Likevel kommer det fram gjennom forskning at mange norske skoleledere rapporterer om bruk av nivådelte grupper i enkelte fag, spesielt norsk, matematikk og engelsk (Meld. St. 20, 2012-2013, s. 91). I Udirs veileder om opplæringsloven §8-2 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 1) og Stortingsmelding 21 (2016 – 2017, s. 51), står det at ved å dele elevene i mindre grupper over tid vil medelev effekten svekkes betraktelig, spesielt i de svake gruppene. Dette fordi de sterke elevene ikke er der til å påvirke de svake elevene. En annen antakelse som blir nevnt i veilederen er at de svakt presterende gruppene ofte ender opp med de minst dyktige lærerne. En tredje antakelse til at nivådeling ikke blir utført, er fordi ressursene og økonomien ikke strekker til (Handal, 2020).

Forskning viser til at de svake elevene generelt sett har negativ effekt av nivådeling, mens de sterke kan ha noe positiv effekt av det (Meld. St. 20, 2012-2013, s. 91). Jørgen Smedsrud er forsker og har studert evnerike barn, og hans mening er at de høyt presterende elevene ikke blir tatt godt nok vare på i den normative undervisningen. Han legger også til at statistikken viser at et til to barn i hver klasse har ekstraordinært læringspotensialet (Vedvik & Holtermann, 2019). Elever med høyt læringspotensialet er også noe som blir tatt opp i NOU – rapporten fra 2016:14. Rapporten presiserer at elever med ekstraordinært læringspotensialet har like mye rett på tilpassa opplæring som de elevene som sliter faglig. De tilføyer at de

elevene som er veldig begavet ikke føler de er i et læringsmiljø som motiverer og gir dem faglige utfordringer (NOU 2016: 14).

Som vi tidligere har vært inne på, er det av stor betydning for elevene at læreren har god relasjon til deres forkunnskaper og de faglige nivåene deres for å få en positiv effekt av nivådelingen. Det å plassere elevene i grupper, utfra faglig nivå, er ikke bestandig like enkelt fordi noen evnerike barn aldri blir oppdaget. Ulike årsaker til dette kan være at de ikke ønsker å vise fram sin kunnskap, eller at de kjeder seg i timene og derfor blir ukonsentrert og ikke utfører arbeidet sitt (Holtermann og Vedvik, 2019). Ifølge Meld. St. 20 (2012-2013, s. 92) kan elever i noen tilfeller ha liten eller negativ effekt ved nivådeling. Det er derfor en risiko for at elevene har negativ faglig og/eller sosial utvikling dersom de blir plassert i feil evnegruppe.

På Jevnaker skole ble det tidligere utført nivådeling, men det ble fjernet på bakgrunn av opplæringsloven (Danbolt, 2008). Dette syntes rektoren ved skolen, Dynna, var uheldig. Hun presiserer at det har vært positiv effekt og mange positive tilbakemeldinger av nivådelingen, både fra elevene, foreldrene og lærerne. Colbjørnsen (Danbolt, 2008) er enig i at nivådelingen ga positive resultater, men mener også at nivådelingen fjernet en del av kontinuiteten i klasserommet, og ønsker heller å ha to lærere i klasserommet.

2.3.1 «Nivådeling virker ikke»

Auestad (2015) sier i sin artikkel at elever som får mange tilpasninger og tiltak ofte har vansker med å kvalifisere seg og konkurrere når det kommer til videre utdanning og yrkes valg. Når hun sier tilpassinger og tiltak mener hun elever som er i nivådelte grupper, og gjerne andre gruppesammensetninger samtidig. Hun viser også til funn om at det å gjøre noe forskjellig som i å få nivåtilpassa undervisning, ikke uten videre vil føre til at elevene blir mer «like».

Imsen (2016, s. 403) viser til forskning der det viste seg at de svake elevene dro store fordeler av å være sammen med de sterke elevene i en klasse. Leuven og Rønning (2014) er også enig i dette. Artikkelen deres tar for seg aldersblandede klasser på ungdomsskolen og betydningen av nivådeling på tvers av klasser. For å måle betydningen av nivådelingen, tok forskerne i

denne undersøkelsen utgangspunkt i karakterene til elevene etter 10.trinn. Denne artikkelen er ikke direkte tilknyttet vår forskning, ettersom at det handler om ungdomstrinnet og blanding av klasser på tvers av trinnene, men funnene som ble gjort i artikkelen var interessante for vår oppgave. Resultatene var at sammensetningen av elevene kunne ha stor betydning for resultatet til elevene. Elever som ble plassert sammen med yngre elever hadde ofte en negativ fremgang sosialt, og motsatt for elevene som ble plassert med eldre elever. Dette er relevant for vår studie ettersom at barn på småskolen ofte er i forskjellige utviklingsstadier og at spriket mellom elevenes sosiale stadium ofte er stort hos de minste barna. Hvis alle elevene som er sen i utviklingen settes sammen i en klasse, kan altså dette føre til negativ sosial vekst på lik linje med ungdomsskoleelevene nevnt i denne artikkelen.

Thomas Nordahl mener moderne undervisningsmetoder som nivådeling er noe elevene er nødt til å betale prisen for (Utdanningsnytt, 2009). Han legger til at moderne undervisningsmetoder gjør det vanskelig å være både lærer og elev, og at skolene ikke er villige til å gi opp de nye metodene selv om det ikke er dokumentert at de fungerer. Videre mener Nordahl at slike moderne organiseringer vil kunne lede til adferdsproblematikk hos elevene. Han viser til en forskningsrapport han har skrevet hvor han har tatt utgangspunkt i 6 skoler hvor det adferdsproblematikken i de ulike skolene er kartlagt. Resultatet han kom frem til, var at de skolene med mest adferdsproblematikk er de skolene som deler elevene inn etter faglig nivå (Nordahl et al., 2009, s. 77-78). Han gir en mulig forklaring på problemet med at organisatorisk differensiering skaper utrygghet som igjen skaper uro og bråk. I en annen artikkel (Gjerde & Svarstad, 2013) sier også Nordahl at det ikke er organiseringen i seg selv som er problemet, men det som skjer når elevene deles inn etter lav, middels og høyt læringspotensial. Det skjer ofte i en slik organisering at de dårligste lærerne får ansvar for den svakeste gruppen, mens de beste lærerne får den sterkeste gruppen. Han legger til at det er ikke bare lærerens prestasjon i en slik gruppe som gjør utslag, men også foreldrenes utdanning og forventninger.

Statistisk sentralbyrå publiserte i januar i fjor (Albertsen, 2020) en artikkel hvor de har ført statistikk over elevenes mestringsnivå. Statistikken viser at det er en markant forskjell på elever som har foreldre med høyskoleutdanning og elever som har foreldre uten formell utdanning. De to laveste mestringsnivåene bestod av henholdsvis 43% og 46% av de elevene

med lavt utdannede foreldre. Om vi trekker denne tanken videre til hjemmeundervisningen som forekom under nedstengningen i mars 2020, er det naturlig å tenke seg at elevenes utbytte av hjemmeundervisningen skapte store sprik i det faglige nivået.

2.3.2 «Suksess med nivådeling»

Det fins en del negativ forskning om nivådeling, men det finnes også en del positive vinklinger til nivådeling. Tilpasset opplæring er noe enhver lærer skal kunne utføre i undervisningen, men med en variert elevgruppe der nivået mellom de sterke og de svake er stort, kan det være vanskelig for læreren å alltid utføre en tilpasset opplæring som egner seg like godt for alle elever. Å dele elevene inn i grupper utfra deres faglige nivå kan gjøre den tilpassede undervisningen lettere for lærerne ettersom at spriket mellom de sterke og de svake elevene i hver gruppe vil være langt mindre. Ifølge Leuven og Rønning (2014) har de norske lærerne en tendens til å legge opp undervisningen til de svakeste elevene, og de sterke elevene får derfor ikke et gunstig læringsutbytte av undervisningen. Dersom lærerne har et bedre utgangspunkt for tilpasset opplæring, vil det naturligvis være lettere for lærerne å nå alle elevene.

Munthe (2020) henviser i sin artikkel til en studie gjort av noen amerikanske forskere i 2016. De tok utgangspunkt i 40 systematiske kunnskapsoversikter for å se om elever burde deles inn etter nivå eller ikke. Forskningen viser at nivådeling har positiv effekt, især når det er snakk om nivådeling innad i klassen eller når elever fra ulike trinn plasseres sammen i temagrupper. Det viser seg også å være spesielt god effekt for evnerike elever som plasseres sammen. Med dette forstås det at dersom elever fra samme klasse nivådeles i, for eksempel, basisfagene norsk og matematikk, vil det kunne gi fremgang i deres faglige prestasjon. En annen studie utført i England, viser at nivådeling ikke har positiv effekt for de svake elevene. Studien viser derimot at de sterke elevene økte sine prestasjoner betraktelig (Ireson et al. 2002). Dersom disse to studiene ses i sammenheng, viser de at de sterke elevene drar nytte av å bli plassert i en homogen gruppe, mens de svake elevene viser ingen eller liten effekt.

Strinda – modellen (Tunstad, 2013) er en modell som fikk navnet sitt etter at en videregående skole i Stavanger prøvde ut et prosjekt med nivådeling i matematikk på videregående skole.

Ved å innføre denne modellen gikk de fra å ha 10 – 15 % stryk til nærmest 0%. Det er også kjent at elever fort kjeder seg når pensum blir for enkelt og de ikke har noe kunnskap å strekke seg etter (Holterman & Vedvik, 2019). Dersom elevene kjeder seg i timene og ikke opplever mestring, kan dette føre til liten fremgang i fagene. I tillegg kan elevene bli ukonsentrert, noe som igjen kan utvikle seg til uønsket atferd.

I henhold til vår forskning, er både de negative og de positive funnene i artiklene viktige. Målet med forskningen er å se i hvilke sammenhenger det er hensiktsmessig å utføre nivådeling. Ved å utføre denne forskningen under Covid -19 - pandemien, vil det være naturlig å ta den med som en brikke i puslespillet, da det har hatt stor innvirkning på elevene.

2.4 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori setter sosial samhandling med språklig aktivitet som det viktigste for læring. Vygotsky mener at læring bare skjer i sosialinteraksjon med andre, og at læring videreføres og utvikles i sosial kontekst (Lyngsnes og Rismark, 2010, s. 61). Det sosiale fellesskapet kan påvirkes gjennom nivådeling fordi det ofte er sammenheng mellom elevenes faglige og sosiale kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Den faglige prestasjonen kan også påvirkes ettersom at medeleveeffekten synker (Kunnskapsdepartementets, 2017a, s.1). De ulike punktene i sosiokulturell læringsteori som er interessante for vår studie, presenteres i 2.3.1 og 2.3.2.

2.4.1 Sosial samhandling og den proksimale utviklingssonen

Vygotskys sosiokulturelle teori bygger på relasjonen mellom lærer og elev og hvor nødvendig det er med en god relasjon for å skape læring. I en situasjon der klassen er delt inn i mindre grupper, vil læreren ha bedre tid til elevene. Dette vil gjøre det enklere for læreren å se hver enkelt elev samtidig som det gir rom for dialog med alle. En bedre relasjon mellom læreren og elevene er da lettere å oppnå. Nettopp ved større lærertetthet vil det som er mest sentralt i sosiokulturell læringsteori komme frem, nemlig sosial samhandling (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 61). Vygotsky mener at språket er et redskap for å kunne uttrykke ideer og stille spørsmål, og at dette skaper læring i en sosial samhandling.

Sfard har et litt annet syn på sosiokulturell læringsteori og retter blikket mot deltakermetaforen. Fellesskapet, deltakelse og aktivitet i situasjonen er essensielt for Sfard (Jensen & Aas, 2011, s. 56). Ved nivådeling vil elevene deles inn i mindre grupper. Aktiviteten og samspillet mellom den voksne og elevene, som Sfard trekker fram, vil da være enklere å oppnå. Til forskjell fra Vygotsky, som ser på de individuelle prosessene, ser Sfard på den prosessen som skjer i det sosiale fellesskapet mellom alle elevene og læreren. Dersom elevene nivådeles, kan det tenkes at interaksjonen elevene seg imellom også vil fungere bedre ettersom at de er på samme nivå.

En annen sentral del av teorien er de ulike utviklingssonene et barn har. Sonene er delt inn i tre; den aktuelle utviklingssonen, det barnet kan klare på egenhånd, den nærmeste utviklingssonen, hvor eleven behøver veiledning fra en voksen for å mestre, og den proksimale utviklingssonen, hvor eleven ikke mestrer, selv med veiledning (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 62). Ved å dele klassen opp i mindre grupper, vil det generelt sett være enklere for læreren å oppdage hvilken utviklingszone elevene har, og så veilede dem videre til mestring. Dette gjelder også i en vanlig klasse, men gjennom nivådeling vil det naturligvis være tilfelle at elevene er delt i mindre grupper. Det er nødvendig at elevene gjennom skoledagen får vært innom de ulike sonene, slik at arbeidsoppgavene og metodene blir varierte.

Et annet sentralt element er «scaffolding», det som på norsk kalles stillas (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 64). Med stillas menes det sikkerhetsnett et lærer eller annen veileder kan bygge rundt elevene, slik at de lettere kan prøve å feile uten å være redde for å mislykkes. Det som er avgjørende i en slik situasjon er at det er en *mer kompetent annen* som fungerer som stillas for elevene slik at det skal ha ønsket effekt. Denne *mer kompetente annen* kan være en lærer eller en elev som har mer kunnskap. Etter hvert som eleven lærer og mestrer, kan stillaset flyttes videre til andre områder eleven behøver å øve mer på. Stillasbygging er like viktig i nivådelte grupper som i tilfeldig blandede grupper, men kanskje kan det være enklere å få til i en nivådelt gruppe fordi flere elever vil kunne ha nytte av samme stillas.

2.4.2 *Learning by doing*

John Dewey var en amerikansk pedagog som kom med uttrykket «learning by doing» (Haug, 2011b, s. 31). Med dette begrepet mente han at elevene skulle jobbe selvstendig og at lærerne skulle legge til rette for dette. Læreren skulle fungere som et stillas som forklart tidligere, ved å inspirere, rettlede og motivere. Videre mente han også at skolen skulle gi opplæring og ikke belæring. Innholdet i opplæringa skal ha verdi og nytte for barnas liv (Befring, 2016, s. 61).

I en klasse vil det alltid finnes elever med ulik forståelse. Noen elever synes det er vanskelig å skjønne det som blir gjennomgått på tavla, noen elever kjeder seg og kan alt som blir presentert, og noen har ikke konsentrasjon nok til å følge med. I Salamanca erklæringen fra 1994 (Naku, 2020) står det at alle barns særskilte behov, egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov skal i imøtekommes. Det står også at elevene har rett på en opplæring som gir mening og fremmer lærelyst (Mjøs, 2011). Med dette som utgangspunkt blir jobben med å tilrettelegge undervisningen til den enkelte elev krevende. Det vil alltid være slik at undervisningen passer for én elevgruppe en dag, og for en annen neste dag.

Dewey kritiserte den tradisjonelle skolen for at potensialet for læring ikke ble tilstrekkelig utnyttet. Med dette mente han at skole – situasjonen ble for ensidig og faginnholdet ble, i for liten grad, knyttet til elevens nivå (Vaage, 2000, s. 28). Ved å benytte nivådeling vil faginnholdet i større grad knyttes direkte til elevenes behov og det er også rom for å gi elevene mer mangfoldig undervisning basert på deres nivå.

En sentral tanke hos Dewey var at handling er redskap for tankene, og med dette så ble han en del av grunnlaget å innføre gruppearbeid som en skolemetode i Norge (Befring, 2016, s. 61). Dewey så på skolen som en sosial institusjon og læring som en sosial prosess (Vaage, 2000, s. 28). Han mener at delt erfaring er menneskets største fordel. For å tilegne seg ny kunnskap er det sosiale en nødvendighet. I en nivådelt gruppe vil det være rom for å diskutere ny kunnskap med en annen elev som forstår det nye stoffet på likt nivå som en selv, og i den sammenheng kan det være enklere å utvikle og å forstå ny kunnskap.

3. Metodologi

I dette kapitlet presenteres valg av forskningsdesign. Denne helhetlige presentasjonen tar for seg alle hovedpunktene som forteller hvordan undersøkelsen er gjennomført og hvilke tilnærminger som var mest hensiktsmessig å bruke i innsamlingen av data og den etterfulgte analysen.

3.1 Vitenskapsteori

Å ha en vitenskapelig tenkemåte er å kunne skille mellom fakta og usannheter, å skaffe seg ny kunnskap og å se sammenhenger i tilværelsen (Imsen, 2016, s. 206). Vitenskapsteori er ulike tilnærminger for å innhente ny kunnskap eller informasjon. Vitenskapelig virksomhet handler om å få frem den sanne kunnskapen (Dalland, 2018, s. 39). For å finne mest mulig kunnskap, er det i hovedsak to grunnleggende vitenskapssyn, positivisme og hermeneutikk. Positivismen er i korte trekk den naturvitenskapelige og forklarende kunnskapen, mens den hermeneutiske er den forstående og kritiske humanvitenskapen. Denne forskningsoppgaven har en hermeneutisk tilnærming. Dette vil si at for å forstå den akademiske samtalen er det nødvendig å lese kilder i detalj og å relatere kildene til hverandre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 69).

3.1.1 Hermeneutikk

Til forskjell fra den naturvitenskapelige positivismen, som ønsker å finne ut hvordan ting skjer, vil en hermeneutisk tilnærming være å se på hvorfor et fenomen oppstår. Hermeneutikk betyr å fortolke, og brukes for å finne en mening eller en forklaring på noe som er uklart (Dalland, 2018, s. 45). Ordlyden i problemstillingen er «*hvilke erfaringer og meninger har lærere om nivådeling og hvilken betydning har nivådeling for tilpasset opplæring?*» Finner lærerne det hensiktsmessig nå med tanke på pandemien, og nedstengningen som kan være årsaken til store sprik i elevenes kunnskapsnivå? I vår problemstilling ønsker vi ikke å finne ut hvordan nivådeling skjer, men i hvilke sammenhenger det ville vært naturlig å ta metoden i bruk. Med dette som utgangspunkt for undring, er det naturlig for oss å velge hermeneutikk som vår vitenskapelige metode.

Historisk sett ble hermeneutisk metode brukt til å fortolke bibelen og andre dokumenter, men er i den nyere tid blitt brukt for å skille mellom forklarende og forstående vitenskap (Dalland, 2018 s. 46). Hermeneutikken skal være til hjelp i fortolkningen av meningsfulle fenomener og skal beskrive vilkårene for at forståelsen av mening skal være mulig (Dalland, 2012, s. 57). For å sammenlikne med den naturvitenskapelige metoden, som gjennom forsøk og målinger kan konstatere at noe skjer, vil en med et hermeneutisk syn finne ut hvorfor (Ebdrup, 2012). Et eksempel: I naturvitenskapelig metode kan en fortelle at en stein faller ikke fordi den har lyst til det, men fordi den må det, mens i det hermeneutiske syn vil en finne ut hvorfor steinen faller. meningsfull del av hermeneutikken er fortolkning, og en slik fortolkningsprosess kalles gjerne den hermeneutiske spiral.

Som nevnt i innledningen er det nødvendig å sette detalj og helhet sammen for å forstå den akademiske samtalen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 69). Det er denne vekslingen mellom del og helhet som kalles den hermeneutiske spiral. Det er først ved å ha tatt fra hverandre del og helhet at man er i stand til å se sammenhengen. Notater kan være til god hjelp under denne prosessen, slik at man kan notere seg tanker underveis. Det som ble gjort i vår oppgave var notater i stikkordsform. Da vi var ferdige med å transkribere intervjuene satte vi igjen med et stort datamateriale. Dette måtte reduseres. Ved å skrive stikkord som kom frem underveis, kunne vi systematisk kategorisere vår oppgave etter relevante tema. For å holde orden ble det lagd et tankekart med noen sentrale punkter under hvert tema (Gleiss & Sæther, 2021, s. 69). Ikke alle temaene og underpunktene ble tatt med til slutt, men de var viktige for å skape en oversikt over materialet. Vi mennesker er skapt for å strebe etter å forstå (Dalland, 2018, s. 46), og dermed blir prosessen med å separere del og helhet uendelig. I denne delen er det viktig å sette begrensninger for hvor langt inn i den hermeneutiske spiralen en skal gå.

3.2 Forskningsdesign og valg av metode

Med utgangspunkt i problemstillingen vil vi finne en metode som på best mulig måte gir oss svar på våre undringer. For å komme frem til et svar vil det være nødvendig med et forskningsdesign og en metode som fungerer som en plan for hvordan undersøkelsen som helhet skal gjennomføres. For å finne det forskningsdesignet som passer oppgaven, vil det være nødvendig å se på hvilke ressurser er tilgjengelig, og hvilke tidsaspekt har undersøkelsen

Under prosessen med å finne passende forskningsdesign og metode er det viktig å se på hvilke regler som skal følges for å kunne kalle prosjektet en forskning (Dalland, 2012, s. 114).

Det fins positive og negative sider ved de ulike forskningsdesignene og metodene som fins. Kvalitative forskningsundersøkelser har den fordelen at de i all hovedsak åpner opp for en helhetsforståelse av sosiale prosesser og sammenhenger. Kvantitative undersøkelser har ikke denne fordelen, men kan heller undersøke et fenomen langt mer generelt blant et større antall mennesker eller andre forskningseenheter. Kvantitative undersøkelser legges opp slik at det underveis kan endres på opplegget etter hvert som det skapes større innsikt (Bjørndal, 2012, s. 109). Som nevnt tidligere er ikke denne oppgaven en generell undersøkelse, men en som åpner opp for en helhetsforståelse og læreres erfaringer. Styrken i den kvalitative metoden ligger i at en dypere forståelse for problemstillingen vil være mulig å finne.

3.2.1 Kvalitativ metode

For å komme frem til endelig ny kunnskap, står valget mellom ulike forskningsmetoder. Vi ønsket naturlig nok å velge den metoden som vi mener best kan belyse vår problemstilling. (Dalland, 2018, s. 51).

Fordelen med den kvalitative metoden er at det samles inn dypere meninger og erfaringer fra et fåtall forskningsdeltakere. I den kvalitative metoden vil også forskningsdeltakernes egne tanker og refleksjoner bli tatt med, og det er mulig å ta opp uventede vinklinger som kommer opp underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Dette er ikke mulig i en kvantitativ undersøkelse. En kvalitativ undersøkelse gir også rom for å forandre opplegget underveis etter som en skaper større forståelse og innsikt i forskningsprosjektet og problemstillingen (Bjørndal, 2012, s. 109). De kvalitative metodenes opplysninger er ofte fåtallig, i form av at en ikke får et stort utvalg av datamateriale. De tar utgangspunkt i å fange opp mening og opplevelse som ikke kan la seg tallfeste eller måles (Dalland, 2018, s. 52). Med den fleksibiliteten gir den kvalitative metoden gode muligheter for relevante tolkninger av dataen fra enkelt individer. En ulempe med den kvalitative metoden er at det for tiden ikke er mulig å gjennomføre intervju ansikt til ansikt, da pandemien setter restriksjoner mot oppmøte på skolene.

Eksempler på kvalitative metoder er observasjon og intervju. Skal observasjon eller intervju utføres, er det direkte kontakt mellom forskeren og informanten, og da ligger fokuset på det kvalitative og ikke på det kvantitative. For å komme frem til et resultat i vårt forskningsarbeid, falt valget på kvalitativ metode. Forskningen skal baseres på læreres tanker og meninger, og det var derfor naturlig å velge en metode som kunne gi svar på akkurat dette.

3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

«Om vi skal si det enkelt, kan man tenke seg at vi med observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuet studerer det folk sier (at de gjør)» (Dalland, 2018, s. 94). Intervju er i all hovedsak en kvalitativ metode som går ut på å stille spørsmål til intervjudeltakere, for å innhente informasjon, erfaringer eller meninger om et tema. Det finnes forskjellige typer intervju; ustrukturert, strukturert og halvstrukturert (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 73), og vi skal gjennomføre halvstrukturerte intervju. Halvstrukturerte intervju innebærer at det vil være en intervjuguide med konkrete, nøye planlagte spørsmål. Alle intervjudeltakere skal stilles de samme spørsmålene, men det er rom for tilleggsspørsmål. Denne formen for intervju kan utvikle seg på ulike måter, der informanten får en større mulighet til å fortelle om egne erfaringer som intervjueren kan spinne videre på (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 75). Ved å bruke halvstrukturert intervju vil også intervjudeltakeren kunne komme mer frem i intervjuet, i stedet for å bli gjemt bak forskerens intervju spørsmål, samtidig som samtalen er innenfor forskerens rammer (Brinkmann, 2013, s. 21).

Vi ønsket flest mulig informanter for å få et bredt spekter av erfaringer i vår studie. Derfor så vi det som mest hensiktsmessig å bruke gruppeintervju for å få med flest mulig lærere. Et gruppeintervju kalles også for fokusgruppeintervju, og det vanlige er at et fokusgruppeintervju består av 6-10 informanter og en til to intervjuere (Konsmo, u.å.), men fordi utvalget vårt besto av tre skoler med to lærere fra hver skole, ble det enklest å utføre intervju hvor begge lærerne fra samme skole deltok.

Gruppeintervju som metode i det kvalitative intervjuet blir mer og mer populært å bruke. Det ble først innført rundt 1920, men ble ikke standard prosedyre før rundt 1950 – tallet.

Intervjueren i et gruppeintervju fungerer som en moderator, som en som leder gruppen inn på det spesifikke temaet intervjuet handler om (Brinkmann, 2013, s. 26). I vårt gruppeintervju, deltok begge studentene, og vi delte på hvem som skulle ha hovedansvaret under intervjuet, og hvem som skulle skrive ned notater og være litt i bakgrunnen. Denne måten å utføre intervju på er ofte mer dynamisk og fleksibel sammenliknet med individuelle intervju, og det blir mer likt en vanlig samtale hvor dialog er en naturlig del av intervjuet.

En fordel med gruppeintervju som metode er at etterarbeidet med transkribering og analyse blir lettere å gjennomføre med tanke på arbeidsmengden. Ved å utføre 6 individuelle intervju ville arbeidsmengden blitt dobbelt så stor, og tidsaspektet for oppgaven mye lengre. En svakhet med metoden er at det er enklere for intervjudeltakere å trekke seg fra å delta, fordi gruppestørrelsen er større enn ved et individuelt intervju. I vårt tilfelle så ville det vært veldig synlig om en av intervjudeltakerne hadde trukket seg, da det var bare to deltakere.

Dalland (2018, s. 77) sier: «Et vellykket intervju er avhengig av at du har forberedt deg godt.» I forkant av selve intervjuprosessen gjennomførte vi et pilotintervju slik at vi var mest mulig forberedt til de aktuelle intervjuene. Et pilotintervju er et testintervju som skal kvalitetssikre intervjuguiden. Det er ikke med på å danne grunnlaget for vår empiri og det vil heller ikke tas med i dataanalysen. Gjennom utførelsen av pilotintervju erfarte vi at noen spørsmål var utydelige og måtte omformuleres. I tillegg måtte vi endre strukturen i intervjuguiden fordi vi innså at noen spørsmål måtte komme tidligere i intervjuguiden. Dalland (2018, s. 83) presiserer at det, spesielt for nybegynnere, vil være lett å akseptere de første svarene informantene gir, og at intervjueren derfor ikke stiller nye spørsmål videre i intervjuet. Gjennom denne utprøvingen ble det også øvd på å stille tilleggsspørsmål. Dette gjorde at vi hadde noen ekstras spørsmål klar i tilfelle informantene skulle stå fast i et spørsmål. En annen nyttig erfaring ved pilotintervju, var at diktafonappen ble utprøvd før selve intervjuene ble utført. Gjennom pilotintervjuet fikk vi også sett hvor lang tid intervjuet kom til å ta. Vi hadde i utgangspunktet satt av en time til hvert intervju, men ettersom at pilotintervjuet varte i 25 minutter, var vi forberedt på at intervjuene som skulle anvendes i vår studie, ville være kortere enn en hel time.

3.3 Utvalg og gjennomføring

For å besvare oppgaven ble vår informasjonskilde lærere. I tillegg til at informantene skulle være lærere, ble det stilt krav om at de skulle jobbe på småtrinnet, både med og uten erfaring med nivådeling, ulik bakgrunn og erfaring. De ulike utvalgsriteriene ble valgt for å gi oss et grunnlag som er sammensatt av ulike erfaringer og meninger. Dermed kunne resultatet gi ulike synspunkter og meninger om valgt tema.

For å finne skoler som var aktuelle for masteroppgaven, ble det sendt ut eposter til ulike skoler i Nordland høsten 2020. Det var få tilbakemeldinger fra skolene, og vi måtte derfor henvende oss til tidligere kontakter for å finne skoler som utførte nivådeling. Vi fant tre skoler, og to lærere ved hver skole var villige til å stille opp som informanter. To av de tre skolene utfører nivådeling, mens den siste ikke. Den ene nivådelte skolen utfører dovremodellen, som betyr at de har satt inn en ekstra lærer på trinnet, som gjør det mulig for dem å benytte nivådeling.

Informantene er av ulik karakter. I utgangspunktet ønsket vi både menn og kvinner, men de informantene som var tilgjengelig var kvinnelige. Alle lærerne jobber i 2. klasse, og alle, bortsett fra en lærer, har fulgt klassen siden skolestart i 1. klasse. Dette så vi på som en positiv detalj, da alle lærerne jobbet med samme trinn, fag og kompetansemål. De er spredt i alder fra 30 og opp til nærmere 60 år. Noen av dem har jobbet i skoleverket i så mange som 30 år, og noen har erfaring fra andre jobber med barn før de begynte som lærere i skolen. Vi mener å ha funnet en gruppe lærere som kan bidra med ulike erfaringer fra ulike perspektiv.

For at leserne skal få et helhetlig inntrykk av konteksten og få en pekepinn på hvilken bakgrunn informantene har for å kunne gi de ulike svarene, presenteres informantene samt skolene de jobber på. For å anonymisere informantene og gi en ryddig presentasjon av funnene, har vi valgt å gi informantene fiktive navn, slik at det blir lettere for leseren å lese teksten. Trine og Silje er kolleger og utfører ikke nivådeling, de resterende informantene utfører nivådeling. På neste skole er Anne og Susanne kolleger, og Anja og Benedikte er kolleger ved en tredje skole.

- Trine er 62 år og jobber ved en 1-10 skole. Hun var ferdigutdannet som lærer i 2004 og har videreutdanning i spesialpedagogikk og norsk. Hun underviser i de fleste fag og er for tiden kontaktlærer i 2. klasse. Hun har jobbet som lærer i 38 år.
- Silje er 43 år og jobber også ved en 1-10 skole. Var ferdigutdannet i 2005 og underviser i alle fag unntatt kunst og håndverk. Hun har jobbet som lærer i 18 år og er for tiden kontaktlærer i 2. klasse.
- Anne er 57 år og jobber ved en 1-7 skole. Hun var ferdigutdannet i 1992 som førskolelærer, men har jobbet som lærer siden 2002. Hun underviser de fleste fag, men ikke kroppsøving og svømming. Hun er i dag kontaktlærer for en 2. klasse.
- Susanne er 30 år og jobber ved en 1-7 skole. Hun var ferdigutdannet som adjunkt i 2013 og har siden da jobbet som lærer. Hun har spesialisert seg innen spesialpedagogikk, men underviser alle fag. Hun er i dag kontaktlærer for en 2. klasse.
- Anja er 56 år og jobber ved en 1-7 skole. Hun var ferdigutdannet som lærer i 1998, men har jobbet som kontaktlærer siden 1992. Hun underviser de fleste fag, og er nå hovedsakelig kontaktlærer for 2. klasse.
- Benedikte er 42 år og jobber ved en 1-7 skole. Hun var ferdigutdannet som barnehagelærer i 2000 og jobbet som barnehagelærer fram til hun begynte å jobbe som lærer i 2017. Hun underviser alle fag, og er i dag kontaktlærer for 2.klasse.

Før intervjuene kunne utføres, var det nødvendig å få godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Når søknaden ble godkjent, ble informasjonsskrivet og samtykkeskjema (se vedlegg 2) sendt ut til informantene som vi tidligere hadde kontaktet. Det ble avtalt tid for intervju, og intervjuene ble utført i februar 2021. I forkant av intervjuet ble det bestemt at det ikke skulle skrives notater underveis, bare tas opptak med båndopptaker. Ved å gjøre dette kunne konsentrasjonen rettes mot å fungere som en god samtalepartner for informantene. Fordi det ble tatt opptak med båndopptaker fant vi ut at intervjueren ikke skulle gi respons på svarene med tale, men heller nikke og smile e.l. (Gudmundsdottir, 1997). Ved å gi ikke verbal respons blir lyden i båndopptaket lettere å høre på i etterkant da det er bare informantene som har ordet. Dette erfarte vi i pilotintervjuet.

Som tidligere nevnt, var tidsaspektet for intervjuene satt til en time, mens de egentlig tok ca. 40 minutt. I forkant av intervjuene opprettet vi et digitalt møte som ble sendt ut til de ulike

lærerne med informasjon om møtedato og tidspunkt. Dalland (2018, s. 87) sier at en av fordelene ved å intervju sammen med andre, er at man har mulighet til fordelene rollene i intervjuet. I vårt tilfelle hadde vi på forhånd bestemt hvem som skulle være moderator og hvem som skulle være i kulissene. Den som var moderator utførte intervjuet, og den andre stilte tilleggsspørsmål der det var nødvendig. Det ble i forkant av intervjuet informert om informantenes rettigheter og at de skal fremstå som anonyme i vår oppgave. Det ble også informert om at de kunne få tilsendt intervjuet i etterkant av transkriberingen. For at det ikke skulle bli vanskelig å høre på båndopptaket under transkriberingen, ble det også informert om at deltakerne måtte være nøye med å ikke snakke i munnen på hverandre, men vente på tur.

De erfaringene intervjuprosessen har gitt oss er at dette er en veldig fin måte å hente inn empiri på. Metoden legger opp til en nærhet mellom forsker og informant på en slik måte at en får en mye bredere forståelse for temaet som undersøkes. Ved å bruke intervju, vil informantenes erfaringer, tanker og forestillinger bidra til å utvikle forskerens kunnskap (Johannessen et al., 2016, s. 145; Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Det er også en viss frihet i metoden som gjør at det er lett å kunne få ekstra informasjon om det ligger naturlig i samtalen, dette kan være med på å styrke oppgaven.

3.4 Analyse av data

I dette kapitlet blir analysemetoden presentert, og målet med kapitlet er å gi en innføring i hvordan datamaterialet er analysert. Dataene skal analyseres ved bruk av innholdsanalyse, fordi det vil strukturere og kategorisere datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136).

Formålet med analysen er å skaffe orden og oversikt over datamaterialet. Dataanalysen utgjør den prosessen hvor dataene blir strukturert og dermed lettere tilgjengelig for tolkning (Grenness, 1997, s. 158).

Før analysen kan starte er det viktig å redusere mengden data (Johannessen et al., 2016, s. 161). Utdfordringen med reduksjon av datamengde er at dataen ofte er i store mengder. I vårt tilfelle besto datamaterialet av tre intervju på ca 40- 50 minutt, som resulterte i overkant av 30 sider transkribert materiale. Det ble ansett som en fordel at vi var to som transkriberte, og

dermed to forskjellige øyne som kunne lese gjennom transkriberingen, og to som kunne diskutere og reflektere underveis.

Datamaterialet var på forhånd delt inn i de ulike forskningsspørsmålene og underspørsmålene, men for å redusere mengden var det viktig å skille ut informasjon som ikke direkte ville besvare problemstillingen. Under gjennomgangen av det transkriberte intervjuet så vi at de forskningsspørsmålene vi opprinnelig hadde, ikke samsvarte med den dataen som ble innsamlet. Vi valgte derfor som det første leddet i analysen og endre forskningsspørsmålene, slik at materialet fikk tre hovedkategorier, *Læreres meninger om nivådeling* (1), *læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for lærere* (2) og *læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for elever* (3). Ved å endre forskningsspørsmålene var det mye lettere å finne underkategorier som gav en helhetlig forståelse for datamaterialet og problemstillingen.

Neste del av analysen består av en tverrsnittbasert inndeling av materialet for å konstruere et system for å indeksere datamengden (Johannessen et al., 2016, s. 164-165). Dette betyr å markere/kode ulike setninger og avsnitt som passer inn i ulike tema. Denne måten å systematisere dataen på kan også kalles for *kategorisk inndeling*, fordi denne markeringen ofte ender i at datamaterialet blir kategorisert. For å skape en så oversiktlig analyse som mulig ble det utført strukturert kategorisering. Det betyr at i stedet for å sette inn mange koder underveis i teksten, og få bruk for de bare en eller to ganger, valgte vi å ha noen få overordnede koder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 177). Ved færre koder vil de fungere som overskrifter, gi en beskrivelse av hva forskningen innebærer og det vil være nyttig for å styre leseren gjennom teksten (Johannessen et al., 2016, s. 165).

Den hermeneutiske metoden er veldig viktig i analysen av datamaterialet. Det er den som legger føringen for hvordan materialet blir gjennomgått og strukturert. Som nevnt i kapittel 3.1.1, må del og helhet separeres flere ganger for å skape en forståelse for helheten i oppgaven (Postholm & Jakobsen, 2011, s. 102; Gleiss & Sæther, 2021, s. 69). Da vi begynte analysen av det transkriberte materialet noterte vi ned ulike stikkord som dukket opp underveis. Etter første gjennomgang satte vi igjen med tre hovedtema; *læreres meninger om nivådeling som metode*, *læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for lærere* og *læreres tanker om*

konsekvenser nivådeling kan ha for elevene. Under analysen så vi at de tre hovedtemaene vi hadde funnet, var bedre egnet som forskningsspørsmål, og ble dermed endret. Under hvert av de nye forskningsspørsmålene delte vi inn materialet i underkategorier. Under gjennomgangen av det første forskningsspørsmålet er det tydelig at *tilpasset opplæring* er et sentralt tema, det samme er *oppstart av nytt tema, dynamiske grupper* og *konsekvenser av hjemmeundervisning*. Videre ser vi under forskningsspørsmål tre at *tidskrevende, oversikt over elevene* og *variert undervisning* er helt sentrale koder for å kunne besvare læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for lærere. I det siste forskningsspørsmålet er det *mestring, atferd, elevenes selvtillit* og *målet med nivådeling* som er de gjennomgående kodene. All informasjon som ikke faller under de kategoriene/kodene ovenfor er utelatt fra forskningsoppgaven.

Til slutt i analysedelen må de ulike kategoriene settes sammen til en helhet, og det må tilføres mening til materialet (Postholm & Jakobsen, 2011, s. 103). Dette ble gjort ved å tilføre teori til datamaterialet, og dette er presentert i kapittel 5, drøfting. Ved å se på datamaterialet opp mot tidligere forskning og teori, vil det igjen kanskje skape en ny mening for forskeren eller leseren, slik at den hermeneutiske spiralen fortsetter i det uendelige. I denne delen av analysen blir det også sett på likheter og ulikheter mellom datamaterialet og tidligere forskning gjort på området som er studert.

3.5 Troverdighet

For å få frem kvaliteten i vårt forskningsprosjekt er det nødvendig å beskrive arbeidsprosessen og ulike valg som er tatt underveis. Ved kvalitative studier er det viktig å vurdere forskningen opp mot *gyldighet, pålitelighet, overførbarhet* og *bekreftbarhet*,

Gyldighet

Postholm og Jacobsen (2011, s. 126) forklarer gyldighet som et begrep som skal gi oss svar på hvor god dekning vi har for våre fortolkninger av funn og resultater. Vanligvis skilles det

mellom indre og ytre gyldighet, hvor den indre gyldighet handler om hvorvidt resultatene er korrekte og gyldige for utvalget som er presentert i det spesifikke forskningsprosjektet (Pripp, 2018). Den ytre gyldigheten går ut på hvorvidt resultatene er gyldige til et utvalg som ikke har blitt utforsket i vår forskning (Brewer & Hunter, 2006).

I dette forskningsarbeidet er det flere faktorer som påvirker gyldigheten. Det er brukt lærere som utfører nivådeling og også lærere som ikke utfører nivådeling. Dette øker gyldigheten til oppgaven fordi lærerne som ble intervjuet hadde ulikt utgangspunkt til å svare på spørsmålene. Samtidig som lærerne hadde ulike utgangspunkt for å svare på spørsmålene kan hele informantgruppa kalles en homogengruppe (Johannessen et al., 2016, s. 146), da de alle jobber i samme klasse, og følger de samme retningslinjene for undervisning (læreplan). Fordelen med å utføre et gruppeintervju er at noen informanter har lettere for å diskutere i en slik setting om det er flere som deltar. En slik situasjon kan også bidra til at informantene blir inspirert av de andres deling, at de selv blir mer åpen for å dele sine egne erfaringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Det kan også i motsatt retning være at et gruppeintervju kan gjøre at informantene blir sjenerte og ikke tørr å være ærlig sammen med de andre deltakerne. I vårt prosjekt var det to informanter fra samme trinn som deltok på hvert av intervjuene, og selv om det til synelatende så ut til at de hadde en god relasjon, er ikke dette noe vi kan være sikre på. Ved å utføre intervju med flere enn en informant kan det være at deres individuelle meninger ikke kommer frem dersom de ikke tørr å være ærlige sammen med kollegaen. I tillegg var det et fåtall informanter i vårt prosjekt, noe som gjør at våre funn ikke gir et helhetlig svar for norske lærere generelt. Både utførelsen av gruppeintervju og antall informanter minsker troverdigheten til prosjektet.

I prinsippet kan det argumenteres for at noe som gjelder for en undersøkelse også kan gjelde for en annen. For at denne argumentasjonen skal holde mål kreves det at den forankres i tidligere empiriske studier eller teori, det som ofte kalles teoretisk overførbarhet (Jacobsen, 2009). Selv om det er noen faktorer som påvirker troverdigheten til forskningsprosjekt negativt, vil teorien, som er forankret i vår argumentasjon, gjøre oppgaven vår generaliserbar.

Alle de tre skolene fikk i forkant av intervjuet informasjon om at de kunne få tilsendt intervjuet i skriftlig form i etterkant. For å styrke vår troverdighet utførte vi member – checking, på norsk *tilbakeføre resultatene*, dette er en metode som går ut på å innhente informasjon fra deltakerne i studien, og at de kan uttale seg om riktigheten av forskningen og vedkjenne eventuelle feil og mangler (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 131; Johannessen et al. 2016, s. 232). Det var bare en av skolene som ønsket å få tilsendt det transkriberte intervjuet, og de fikk vi ingen tilbakemelding fra i etterkant.

Pålitelighet

Pålitelighet vil si hvor godt presentert fremgangsmåten er for forskningsprosjektet. Kan det etterprøves av andre, og vil det gi samme resultat? Det handler også om hvorvidt det kan stoles på forskningen som forskeren presenterer (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 129). Innenfor kvalitativ forskning er ikke pålitelighet så viktig som i kvantitativ metode. Det stilles ikke de samme kravene til kvalitativ undersøkelse da det ikke strukturert innsamlingsmetoder, det er heller samtalen som styrer datainnsamlingen (Johannessen et al., 2016, s 231). I en kvalitativ undersøkelse vil forskeren være instrumentet, og det vil derfor være svært vanskelig om ikke umulig for en annen forsker å etterprøve en annen forskers arbeid.

For å gi leseren mulighet til å vurdere undersøkelsens pålitelighet, må det foreligge en inngående beskrivelse av konteksten. Vårt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i data samlet inn via et halvstrukturert intervju. I forkant av intervjuene ble det opparbeidet en intervjuguide med relevante spørsmål som skulle hjelpe oss å besvare problemstillinga. Det ble utført pilotintervju slik at vi skulle få øvelse i å utføre intervju og få testet intervjuguidens struktur og spørsmål. I tillegg ble våre ferdigheter som intervjuere testet, og dermed kunne de avgjørende intervjuene håndteres profesjonelt. Dette var vesentlig for vårt datamateriale, ettersom det var nødvendig å øve seg på å holde tanker og meninger adskilt og la informantens meninger og erfaringer være hovedfokus.

I etterkant av pilotintervjuet var neste steg og utsende informasjonsskjema og få de tilsendt tilbake med signatur. Da datoene var satt for de ulike intervjuene, ble intervjuet utført digitalt

over Teams. Ved starten av intervjuene ble det informert om at det ikke skulle nevnes sensitive opplysninger om lærerne eller elevene slik at de kunne bli gjenkjent. Det ble også sagt at de måtte snakke en og en og ikke i munnen på hverandre slik at kvaliteten på opptaket skulle bli så god som mulig. For å vise påliteligheten i oppgaven for leseren, er det viktig at ulike situasjoner som har oppstått blir vist, og at det blir forklart hvordan dette har påvirket prosessen (Dalland, 2018, s. 55). Det fins ulike svakheter ved å utføre et digitalt intervju samt å skulle ta opptak ved en ekstern båndopptaker. En svakhet er internettilkoblingen. I vårt tilfelle var det ene intervjuet preget av dårlig signal, noe som resulterte i hakkete opptak. Dette påvirket vår transkriberingsprosess ved at noen av svarene i intervjuet var vanskelig å tyde. Dette førte til at noe informasjon fra informantene gikk tapt. I de tilfellene hvor opptakene hadde dårlig kvalitet, ble interrater reliabilitet brukt. Dette er en metode hvor forskerne diskuterer for å gi riktig representasjoner av den innhentede dataen (McHugh, 2012). En god dialog og et godt samarbeid mellom oss var da essensielt for å ivareta den viktigste dataen.

Overførbarhet

Ved hjelp av vårt teoretiske utgangspunkt bør det vurderes i hvilken grad innholdet i forskningen kan brukes i andre settinger enn det vår oppgave setter søkelys på. Oppgaven bør bevege seg fra den spesifikke informasjonen som er innhentet, og forsøke å se i hvilken grad disse erfaringene kan overføres til lignende situasjoner (Dalland, 2012, s. 146). For å ta utgangspunkt i vår forskning så vil spørsmålet være i hvilken grad vil de erfaringene og meningene vi har samlet inn ha betydning for andre. Kan dataen vi har samlet inn sammenliknes med data hentet fra en annen skole i Norge?

Vår forskningsoppgave innebærer en analytisk overførbarhet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Dette vil si at det er utarbeidet noen kategorier (f.eks. oppstart av nytt tema, dynamiske grupper osv..) under analysen av datamaterialet. Disse kategoriene kan ha relevans for andre settinger enn det vi har utført. Ved å kategorisere funnene våre, vil det dele opp temaet nivådeling slik at det er lettere for lærere ved andre skoler i landet å kjenne seg igjen i de ulike erfaringene og meningene til informantene.

Bekreftbarhet

For å sikre oppgavens bekreftbarhet, er det viktig å beskrive alle tidligere erfaringer, skjevheter eller avvik, fordommer og oppfatninger som kan påvirke fortolkning og tilnærming til prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 234). Vi har begge tidligere erfaringer med å undervise i nivådelte grupper, og hadde dette som utgangspunkt før oppgaven ble et tema. Det har vært utelukkende gode erfaringer for oss begge to, og dette var noe vi tok med oss inn i oppgaven. Vi hadde en oppfatning av at nivådeling var en god måte å tilpasse opplæringa for elevene, spesielt nå under pandemien. Men, etter intervjuene og etter å ha lest mange forskningsartikler om nivådeling og tilpasset opplæring, har synet vårt endret seg i retningen av at vi er mer åpne og nysgjerrige på hva resultatene egentlig vil vise.

3.6 Forskningsetikk

Etikk dreier seg om hvordan forskerne velger å løse ulike dilemmaer som oppstår. I vanskelige og alvorlige problemstillinger skal etikken kunne gi oss veiledning og grunnlag for vurdering før en videre handling utføres. Det fins ulike typer benevnelser på etikk slik som yrkesetikk, forskningsetikk og personligetikk (Dalland, 2018, s. 236). Men de alle bærer i de samme reglene i etikken. De ulike typene etikk (nevnt ovenfor) betegner ulike bruksområder, og etikken er da mer spesifikk for å gjelde situasjoner som kan oppstå i de ulike områdene.

I forskningsetikken er det ulike punkter som er nødvendig å følge før forskningen kan utføres. I forskning på mennesker er det aller viktigste å ivareta deltakernes personvern. Som forskere som behandler personvernopplysninger, har vi det juridiske ansvaret for å ivareta informantenes personvern (Gleiss & Sæther, 2021, s. 47). Ved å ikke ta hensyn til de forskningsetiske retningslinjene kan det ende med krenkelse av informantene, eller at personopplysninger kommer på avveie (Johannessen et al., 2016, s. 84). I en slik situasjon vil konsekvensene være store, og i verste fall kunne ende med fengselsstraff.

Videre skal ikke forskning gå på bekostning av et menneskes integritet og velferd. Norsk senter for forskningsdata (NSD) med personvernforbundet for forskning og De nasjonale forskningsetiske komiteene er med på å sikre at de forskningsetiske prinsippene blir fulgt (Dalland, 2018, s. 236). Disse organisasjonene skal veilede, gi råd og godkjenne forskningsprosjekt for studenter og forskere. En master er et forskningsprosjekt som krever innmelding til NSD og godkjenning derfra før forskningen kan fullføres og leveres inn. I vår master, er det meldt inn til NSD med fokus på intervjuene som skulle gjennomføres. Intervjuguiden og en klar framgangsmåte for hvordan intervjuene behandles og oppbevares ble lagt ved.

Opplysninger om informanter eller andre forskere som knytter kjennskap til dem under forskning, skal håndteres med forsiktighet. Alle informanter og deltakere i forskningen skal informeres om hvordan den personlige informasjonen blir behandlet og oppbevart. Forskeren har også ansvar for å gi de deltakerne som ønsker det, anonymitet og konfidensialitet. Det vil si at ingen opplysninger om bosted eller andre kjennetegn skal kunne identifisere deltakere av forskningen. I denne studien er ingen av informantene fullstendig anonyme fordi det ble utført gruppeintervju. Dette kan være med på å påvirke deres besvarelser hvis de har meninger de ikke ønsket at den andre parten skulle høre. Ved anonymitet vet heller ikke forskeren hvilken informant opplysningene eller dataen stammer fra (Hvinden et al., 2018). Deltakerne i vårt forskningsarbeid ble først intervjuet og deretter anonymisert i etterkant. Intervjudeltakerne har fått fiktive navn, i tillegg til at ingen opplysninger om bosted, arbeidsplass eller lignende som kan spore tilbake til personene, er oppgitt.

Taushetsplikt kan oppstå i to ulike sammenhenger. I noen forskningsprosjekt kan det være at det skal innhentes data fra kilder som har taushetsplikt, i vårt tilfelle data fra lærere. Den andre sammenhengen hvor taushetsplikt vil være et tema er vår plikt som forskere til å være taus om den informasjonen som er innhentet fra forskningsdeltakerne. Taushetsplikt handler i stor grad om relasjonen mellom forsker og informant. I et slikt tilfelle står tillit svært sentralt. Taushetsplikt kan knyttes til flere ulike forskningsetiske prinsipper slik som respekt, unngå skade, gode konsekvenser og rettferdighet (Fossheim & Ingjerd, 2009).

Samtykke er et helt sentralt krav ved forskning på mennesker der forskningen går ut på å samle inn data eller noen form for ubehag, ubeleilighet eller annen risiko for dem det forskers på. Det er ikke lov å forske på individer som ikke samtykker. Om forskningsdeltakerne samtykker betyr det at de ikke under noen omstendigheter skal utsettes for press, og at de er informert om hva samtykket innebærer på grunnlag av forskningsoppgaven (Fossheim, 2009).

Våre informanter mottok i forkant av intervjuene et samtykke skjema. I samtykke skjemaet står formålet med prosjektet beskrevet, problemstilling og forskningsspørsmål, hvem som er ansvarlig, hvorfor akkurat disse informantene er valgt ut og hva deltakelse i prosjektet innebærer. Skjemaet avslutter med å forklare informantenes etiske rettigheter, Før vi kunne gå videre med prosjektet å starte intervjuprosessen var det nødvendig at vi hadde mottatt signert samtykke skjema fra alle informantene.

4. Resultat

I dette kapitlet vil resultatene fra de kvalitative forskningsintervjuene bli presentert. Som nevnt i kapittel 3.5 ble datamaterialet kategorisert ut fra ulike koder som oppsto underveis. De ulike kategoriene med tilhørende funn vil bli presentert under. De ulike hovedkategoriene er *læreres meninger om nivådeling som metode i tilpasset opplæring, læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for lærerne og læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for elevene*. Hver hovedkategori har underkategorier og de kan sees ut fra tabellen under:

Tabell:

De ulike underkategoriene i dette kapitlet.

| 1. Læreres meninger om nivådeling som metode i tilpasset opplæring | 2. Læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for lærere | 3. Læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for elevene |
|--|--|---|
| Tilpasset opplæring | Tidkrevende | Mestring |
| Oppstart av nytt tema | Lærertetthet | Sosiale konsekvenser |
| Dynamiske grupper | | Elevenes selvtillit |
| Konsekvenser av hjemmeundervisning | | |

figur 1: Tabell

4.1 Læreres meninger om nivådeling som metode

Covid – 19 og hjemmeundervisning har vært en sentral del av 2020. Dette har resultert i at lærerne ble nødt til å endre strategien for tilpasset opplæring. En av metodene som er tatt i bruk er nivådeling. Gjennom vår undersøkelse kommer informantene fram til en rekke fordeler ved nivådeling samt noen ulemper. Det er tydelig at lærerne som allerede utfører nivådeling har en mer positiv tilnærming til arbeidsmetoden, men lærerne som ikke utfører nivådeling resonerte seg også fram til flere fordeler ved nivådeling. I dette underkapitlet skal vi ta for oss undertemaene; *tilpasset opplæring, oppstart av nytt tema, dynamiske grupper og konsekvenser av hjemmeundervisning*.

4.1.1 Tilpasset opplæring

Lærerne nevnte flere positive sider ved nivådeling som metode for tilpasset opplæring. Selv lærerne som ikke utfører nivådeling kom fram til flere positive sider. Når det er sagt, kom det også fram noen negative sider, og det var tydelig at lærerne mente at nivådeling kun bør skje dersom det er spesielle grunner til det.

To av de tre skolene som ble intervjuet har innført bruken av nivådeling når skolene åpnet etter nedstegningen. Dette ble innført fordi de ikke synes vanlig tavleundervisning tilfredsstilte kravet om tilpasset opplæring. De har tidligere utført tavleundervisning samt spesialundervisning, hvor en og en elev har vært tatt ut av klasserommet, men de er enige om at nivådeling fungerer mye bedre. De begrunner valg av metode med at det er synligere når en enkelt elev må forlate klasserommet sammen med en voksen, kontra når en hel gruppe elever forlater. Her tilføyer Anja: «Vi har gjennomført nivådeling, f.eks. i år. Vi har ikke statiske grupper, det flyter litt imellom, men vi ser at for å klare å nå utfordringene til den enkelte så er det viktig at vi gjør det. Og det er vel i hovedsak norsk og matematikk».

Alle lærerne er enige om at det er i norsk og matematikk det er mest fordelaktig å bruke nivådeling. I disse fagene er det større krav og flere kompetansemål som skal oppnås enn i de andre fagene. Lærerne som utfører nivådeling, har valgt å ikke ha nivådeling i de andre fagene fordi de resterende fagene er langt mer muntlige fag som det er mulig å planlegge en undervisningsøkt som passer for alle elevene. Her sier Benedikte at dersom det er ei gruppe som ikke kan bokstavene og som ikke kan lese, så er det vanskeligere å tilpasse opplæringa enn om en viss «grunnpakke» er på plass. Anne sier at det fint vil la seg gjøre å tilpasse opplæringen i de muntlige fagene, også på lavt nivå. Det er her de svake elevene kan ha sine styrker og kan få blomstre.

Susanne mener også at: «Om man skal dele de etter nivå må det være for å kunne tilrettelegge opplæringa der elevene er, og da kan det være hensiktsmessig å dele dem inn i grupper, men at man endrer dem etter hvert, da ettersom en elev går videre og blir klar for nye utfordringer.» Videre er de alle enige om at nivådeling ikke burde utføres i alle fag, men holdes til basisfagene, norsk, matematikk og til dels engelsk.

Informantene våre var samkjørte i tankegangen om at nivådeling kun bør brukes dersom det er særskilte grunner for det. Anne sier at det er elementært å se på gruppesammensetningen, og at det kan endre seg. Det er ikke permanente grupper som skal være nivådelt, de skal være dynamiske og kunne endres etter behov. Susanne mener også at: «Om man skal dele de etter nivå må det være for å kunne tilrettelegge opplæringa der elevene er, og da kan det være hensiktsmessig å dele dem inn i grupper». Hun poengterer også at gruppene i så tilfelle må være dynamiske, slik at elevene har mulighet til å bytte gruppe dersom nivået endrer seg. Videre er de alle enige om at nivådeling ikke burde utføres i alle fag, men holdes til basisfagene, norsk, matematikk og til dels engelsk.

4.1.2 Oppstart av nytt tema

I spørsmål om hvilke situasjoner det kan være nyttig å utføre nivådeling, kommer informantene våre fram til at det er spesielt hensiktsmessig i oppstart av nytt tema. I begrunnelsen deres sier de at elevene lærer i forskjellig tempo, der noen har behov for én gjennomgang av tema, mens andre har behov for gjentatt repetisjon før den nye kunnskapen har satt seg.

Silje mener at nivådelingen vil gjøre det enklere i form av at gruppene blir mindre. Hun spesifiserer at det i introduksjonen av nye emner at det vil være spesielt positivt med nivådeling fordi undervisningen gjennom nivådeling da ville vært bedre tilpasset de enkelte elevene. Videre sier hun: «Kanskje du kunne ha gått ned et hakk i forhold til innlæringa og hva de egentlig skal lære [...] Og de som da er kjempeflink kunne [...] gjort vanskeligere oppgaver sant, godt utover det som egentlig er pensum [...]». Trine er enig i Siljes påstand og mener at elevene i en hel klasse ikke alltid får den hjelpen de har behov for. «Altså de får ikke nok hjelp. Også er det jo klart at om man hadde hatt en mer ... en masse (en nivågruppe), da hadde de fått den hjelpen de skulle ha.»

Silje nevner spesielt at det i matematikkundervisningen kunne vært gunstig å bruke nivådelte grupper i innlæringen av nye tema, for som hun sier: «for noen, dem forstår det med en gang og vil bare komme i gang med arbeidet, mens noen, dem forstår ikke hvis du forklarer i hel

klasse.» Hun mener at det i noen tilfeller ville vært en fordel å undervise mindre grupper med de svake elevene for seg og de sterke elevene for seg, da de svake elevene kanskje burde hatt en mer praktisk undervisning i tillegg til at de trenger lengre tid til å forstå enn de sterke elevene. Hun sier også at dersom elevene har behov for en mer praktisk undervisning, ville det vært veldig bra med nivådelte grupper. Trine sier seg også enig i at nivådelingen kunne vært hensiktsmessig spesielt i forklaringsfasen fordi det går for sakte for enkelte. Hun presiserer at for de sterke elevene vil det gå for sakte ettersom at lærerne ofte følger de svake elevenes behov i den felles undervisningen. I et eksempel i arbeidet med klokken sier hun at

«de synes det er teit at vi bare skal holde på med hel time og jeg vet jo at det er noen som ikke har forstått dette med hele timer, så det er jo vanskelig for meg å bare gå over på kvart på og kvart over og.»

Hun nevner også at dette vil føre til at de sterke elevene kjeder seg i timene.

4.1.3 Dynamiske grupper

I spørsmålet om elevene har mulighet til å bytte grupper, er alle lærerne enige i at det skal være mulig, men det er ikke alle som har hatt bruk for dette eller som har sett behovet for å gjennomføre dette foreløpig.

Benedikte og Anja er begge tydelig på at det bør være dynamiske grupper, og understreker at bytting av grupper blir gjennomført i deres klasse. Anne og Susanne er enig i at det burde være mulig, men de har ikke sett behovet enda. De poengterer at dersom en elev på den svake gruppen er klar for å bytte til den sterke gruppen og motsatt, så bør det være mulig å utføre bytte. De understreker at det er avgjørende å kontinuerlig vurdere elevenes prestasjoner og kunnskapsnivå for å vite at elevene er i den rette gruppen. Susanne sier at dem som lærere må være bevisst på at vurderingen av eleven skjer hele tiden. Hun presiserer at for å vite om en elev er klar til å bytte gruppe må de: «... være bevisst at man gjør [...] vurderingen, hele tiden. At man enten måle det opp mot den undervisningen som foregår i den andre gruppen, eller at man [...] bruker kartleggingsverktøy til å sammenligne i forhold til nivå.» Anne understreker at deres samarbeid er essensielt for å få til vurderingen av elevene. Hun sier at

gjennom det gode samarbeidet er det mulig å opprettholde bevisstheten om elevenes kunnskapsnivå.

Benedikte og Anja er de eneste lærerne i vår undersøkelse som har gjennomført nivådeling og byttet gruppe på elevene, og de mener det har gått *smertefritt*. Som Benedikte sier: «... det har vært helt problemfritt. De synes at det er fint når de strever på den gruppen de var på før, så får de mer til når de kommer på gruppen hos meg. Så det har vært [...] helt smertefritt.» Anja presiserer at elevene er vant til å bytte, og dermed ikke har noen problemer med å bli byttet fra den ene til den andre gruppen. Susanne og Anne har ikke gjennomført bytte av elevene i de nivådelte gruppene, men har gjennomført bytte i andre ikke-nivådelte grupper. Susanne understreker at det ikke har vært noe problem å gjennomføre bytte i de ikke-nivådelte gruppene, men at det kan være en annen overgang å bytte fra et nivå til et annet.

Anja og Benedikte kommer fram til at byttet kun har skjedd i den negative retningen. Altså elevene har kun byttet fra den sterke gruppen til den midterste gruppen. Dette mener de er fordi den sterke gruppen var såpass stor at det var enklere å flytte elevene til den midterste gruppen for så å tilpasse undervisningen. Benedikte forklarer dette med at de har tre ulike grupper, og at det er enklere å tilpasse undervisningen i den midterste gruppen til alle i stedet for å måtte flytte enda flere elever til den sterke gruppen å tilpasse undervisningen der.

Lærerne i vår undersøkelse mener at målet ved nivådeling bør være at elevene skal oppnå tilstrekkelig kunnskap for å kunne fungere i full klasse etter hvert. Informantene var samkjørte i tankegangen om hvorvidt elevene bør være i faste grupper over lengre tid.

Lærerne i vår undersøkelse er skeptiske til permanente nivådelte grupper. De tenker at det kan påvirke selvfølelse. Susanne sier at den største ulempen hun ser er at det kan bli stigmatiserende etter vært som elevene blir eldre om gruppene er permanente. Elevene vil på et tidspunkt skjønne at de er satt i den gruppen fordi de er sterke eller svake, og det vil være veldig tydelig, mener hun. Susanne tilføyer at de er veldig nøye med å ikke bruke begrepet nivådeling sammen med elevene, men at de har gitt gruppene fargenavn. Hennes inntrykk er at elevene ikke vet at de er på den sterke eller den svake gruppen. Benedikte supplerer med at

det handler om hvordan det legges frem for elevene, hvordan lærere presenterer det, og hvor beviste de er på dette.

Benedikte, som jobber daglig med nivådeling, er tydelig i hva hennes mål for nivådelingen er:

«Det jeg håper er jo at de som, for å se på den gruppen som jeg har jobbet med, å få de ferdighetene som gjør at de kan klare seg, [...] i en klasse, at de skal klare å henge med.»

Videre sier hun at elevene i flere fag er delt i grupper som ikke er nivådelte, og at det alltid vil være oppgaver som er oppnåelig for alle elevene. Hun har derfor et mål om at de svake elevene skal få de ferdighetene som er nødvendig for å fungere i en hel klasse ettersom at de ikke har tenkt at den nivådelte metoden skal vare evig. Dette tror hun er mulig å oppnå så lenge elevene klarer å jobbe med oppgaver i hel klasse. Trine poengterer at det kreves at lærerne er tydelig på at elevene ikke skal bli værende i de ulike gruppene. Hennes oppfattelse av nivådeling er at lærerne ikke er tydelig nok i målet om å få elevene opp på neste nivå. Dette er en tanke hun sitter igjen med etter hun selv var i nivådelt klasse da hun gikk på skolen. Hun er tydelig i sitt utsagn: «[...] om vi skulle tatt dette inn igjen så måtte det ha vært med et helt nytt konsept hvor de var skikkelig skarpskodde de som jobbet med det, og veldig bevisst på at dette var en stasjon på veien videre.»

4.1.4 Konsekvenser av hjemmeundervisning

Våre informanter mener at elevenes kunnskaper var svært ulik da de kom tilbake til skolen etter hjemmeundervisningen som var våren – 20. De mener at noen hadde oppnådd en stor framgang, mens andre hadde stagnert i læreprosessen.

Alle lærerne er enige om at det helt klart hadde negative konsekvenser for elevenes læring at skolen stengte ned i vel to måneder i 2020 på grunn av pandemien. Elevene skulle være hjemme og med hjelp fra foreldre/foresatte skulle de utføre hjemmeundervisning som ble mottatt fra lærer digitalt. Lærerne erfarer at nøkkelen til at hjemmeundervisning skal fungere er de foresatte. Elever som klarte seg godt på skolen før stenging, men som hadde ressurssvake foreldre, falt flere steg tilbake under hjemmeskolen. Motsatt har noen elever

kommet styrket tilbake etter å ha jobbet knallhardt hjemme. Alt avhengig av foreldrenes forutsetninger.

Det er litt ulike meninger blant lærerne om spriket i klassen er blitt større etter stenging eller om det er likt som før. Silje tok over en klasse hvor det var et veldig stort sprik mellom dem som er veldig flinke og de som er svake. Hun mener nedstegningen ikke var bra for de svake elevene. I høst har de jobbet seg opp fra å kunne stave og lydere til å kunne lese setninger. Trine mener ikke at spriket er blitt større, men at de samme utfordringene som var før stenging ikke ble bedre under stenging. Hun har blant annet en elev som kommer fra et minoritetsspråklig hjem, hvor foreldrene ikke har tilstrekkelig norskkunnskaper for å kunne bidra med hjemmeundervisning. Også nevner hun en annen elev som antagelig har noen lærevansker, men som har ressurssterke foreldre som ligger frampå hele tiden. Denne eleven gikk det ganske bra med under nedstegningen. Susanne er enig i at foreldrene har påvirket elevens læring. Hun mener også at under nedstenging i vår ble ikke alle elevene fulgt opp slik de har rett på. Hun sier:

«... sånn som jeg ser det så har dem på en måte egentlig mistet den opplæringen som de har hatt krav på, for vi har ikke hatt mulighet til å tilrettelegge på den måten som de egentlig har krav på».

4.2 Læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for lærere

Intervjudeltakerne besto av både lærere som hadde undervist den svake gruppen og lærere som hadde undervist den sterke gruppen. Selv om lærerne hadde ulike forkunnskap om nivådeling, så var de meget samstemte om hvilke fordeler og ulemper nivådeling kunne gjøre med lærernes arbeidshverdag. Temaene som er valgt ut i dette underkapitlet er; *tidkrevende, oversikt over elevene og variert undervisning.*

4.2.1 Tidkrevende

Tid er et tema som står sterkt hos lærerne. De mener de har for lite tid til å rekke over alle elevene, og at arbeidshverdagens mange gjøremål gjør det vanskelig å klare over alle oppgaver. Det er derfor naturlig at lærerne er opptatt av hvilken nivågruppe som krever mest tid til for –

og etterarbeid. Totalt sett virket det som at våre informanter ser på den svake gruppen som mest tidkrevende å undervise på grunn av planleggingsfasen.

Susanne er klar på at det er tidkrevende å undervise den svake gruppen, i tillegg til at hun mener det til tider kan gå utover tålmodigheten hennes ettersom at fremgangen hos elevene ofte går sakte:

«... det blir kanskje mer tidkrevende å undervise [...] den svake gruppen, med tanke på forberedelse og materiell [...]. Også er det litt sånn frustrasjon kan jeg kjenne på noen gang, sånn i forhold til at [...] man føler at man har prøvd alt, men likevel så ser man ikke at elevene har noen spesiell fremgang, fordi utfordringene de har er såpass stor ...»

Når hun snakker om den sterke gruppen er hun tydelig på at denne gruppen kan være enklere å arbeide med fordi det i denne gruppen følger en naturlig progresjon og at de kan benytte seg av læreverket.

Lærerne i vår undersøkelse favoriserer ingen av gruppene og mener det kommer an på deres egen kompetanse om de ønsker å undervise den sterke eller den svake gruppen. De er enige om at det fins utfordringer med å ha begge gruppene, ettersom det må tilrettelegges etter det nivået elevene befinner seg på.. Det er ikke alltid det fins lærebøker som passer til alles nivå, og da blir det ekstra arbeid med å kopiere og lete etter alternativt læringsmateriale. Dette er tidskrevende, det er de enige om. Anja har en ressurs for å opprettholde kravet om tilpasset opplæring på småtrinnet og mener det var naturlig at hun skulle være på den svake gruppen. Hun har også lang erfaring med begynneropplæringa og føler seg komfortabel med opplæringa av den svake gruppen. Benedikte sier at hun synes det er spennende og interessant å ha både den sterke og den svake gruppen. Benedikte nevner også at det kan være vanskelig og tidkrevende å ha kontroll på hvem som ligger på hvilket nivå: «så er det jo masse i forhold til å ha kontroll på hvor ligger de forskjellige elevene, [...] hva kan de, og hva kan de ikke, og hvor skal de være. Kartlegge dem og, og følge med [...] utviklinga demmes.»

4.2.2 Lærertetthet

Større lærertetthet er en positiv konsekvens for lærerne i den form at de har fler å spille på lag med, og får elevene med at de får flere voksne som kan hjelpe og støtte. Det er også en fordel med større lærertetthet om nivådeling skal gjennomføres.

Anne og Susannes elevgruppe er ikke så stor, så for dem er det ikke nødvendig med større lærertetthet for å kunne gjennomføre nivådeling. På bakgrunn av konsekvensene av nedstengningen sier Anne at det ikke ville vært noe enklere å undervise elevene sammen i en hel gruppe på grunn av de store nivåforskjellene.

«... Jeg tror at det hadde vært vanskelig hvis vi skulle hatt alle samlet for da hadde vi måttet [...] hatt så utrolig mange nivå i samme time, i samme [...] tema at det hadde vært vanskelig for oss [...] å holde oversikten over den enkelte elev.»

Susanne og Anne har funnet en god løsning sammen, for å ikke måtte undervise kun den ene gruppen. Den ene underviser den svake gruppen i norsk, og den sterke i matematikk og motsatt. På den måten vil de begge bli like godt kjent med alle elevene samtidig som at de har bedre kontroll på elevenes læringsutbytte. I tillegg vil begge få mulighet til å jobbe med både de svake og de sterke elevene.

Anja sier: «[...] jeg føler meg mer sikker på at jeg klarer å nå de enkelte elevene med oppgaver som er tilpasset nivået.» Benedikte er enig i utsagnet til Anja, i tillegg påfører hun at nivådelingen er en form for deres tilpassede opplæring, til hver enkelt. Susanne mener at for å kunne gi dem best mulig tilpasset opplæring, når spriket i klassen er så stort, er man nødt til å ty til andre undervisningsmetoder. Videre poengterer hun at det derfor er tilpasset opplæring i å dele elevene inn i nivådelte grupper. Dette sier Anne seg helt enig i. Susanne presiserer videre at ettersom at mye av undervisningen deres er muntlig, er det viktig å ha elevene med seg og å gjøre dem aktiv i undervisningen, og dersom spriket til elevene er for stort, er det da umulig å gi en tilpasset opplæring til alle elevenes nivå. Hun presiserer:

«Når elevene sine behov for å øve på å klappe stavelser for eksempel så vil det være forstyrrende for de andre elevene som kanskje sitter og jobber med noe annet, som har et helt annet behov. Og for de elevene som har behov for høytlesning og øver på det,

da vil kanskje de svake elevene dette helt ut for eksempel, for de har ikke noe igjen for det.»

Å dele opp gruppen vil altså være til hjelp for å kunne nå de enkelte behovene hos elevene. Og ved å dele elevene inn i mindre grupper, vil det være mye lettere for læreren å ha oversikt over alle elevene.

4.3 Læreres tanker om konsekvenser nivådeling kan ha for elevene

I spørsmål om hvilke konsekvenser nivådeling kan ha for elevene, kommer det fram mye positivt fra våre informanter. Lærerne som ble intervjuet sier at det ofte er vanskelig å tilpasse undervisningen til både de sterke elevene og de svake. Under dette kapitlet presenteres de ulike temaene; *mestring, atferd, elevenes selvtillit, og målet med nivådeling.*

4.3.1 Mestring

Mestring er et begrep som er svært relevant for elevenes læringsutbytte. Dersom elevene opplever mestring, vil de også oppnå motivasjon til å lære mer. Informantene våre sier at gjennom nivådeling er det lettere å tilpasse undervisningen for alle elevene, og at dette kan føre til økt mestringsfølelse.

Her er lærerne samkjørte, og de mener at den største fordelen er at elevene får den tilpassede opplæringen som de trenger. De blir møtt der de er, og det er lettere å se hver enkelt elev. Benedikte svarer: «jeg tenker jo at de blir sett [...] jeg tror i hvert fall og at de får oppleve mestring for det nivået de er, så tror jeg i forhold til de sterke at de får mer utfordring ...» Trine tilføyer at fordelen er også at de sterkeste elevene får mer oppmerksomhet på en nivådelt gruppe kontra i klasserommet hvor de ofte jobber veldig selvstendig. Anne mener også at fordelen er at de er på samme gruppe med andre elever på samme nivå, og at selv om de er på samme nivå, vil det alltid være variasjoner slik at de også har noen å strekke seg etter. Det å nå alle elevene er et av punktene Anja også nevner. Hun sier at det å gi elevene oppgaver som fører til mestring er nødvendig og et krav hun har satt seg. Hun tilføyer at hun vet hvem som kan hva, og at det er fint å kunne gi dem utfordringer som matcher deres ferdigheter. Trine sier at det også kunne vært en fordel å ha nivådeling i engelsk selv om det

til dels er et muntlig fag. Hun føler hun er nødt til holde litt igjen, for ellers så «[...] svever jeg kilometer fra [...] de svake. Og da blir det jo nesten litt meningsløst for dem [...]».

Flere av lærerne mener at det kan være enklere å få til variert undervisning gjennom nivådeling. De mener at det fins flere metoder som passer i nivådelt gruppe enn i hel klasse. For å variere undervisningen sier Silje og Tone at de ofte deler opp klassen i ulike grupper eller stasjoner, hvor elever med ulike forutsetninger er plassert sammen. Det kan enten være stasjonsundervisning, hvor elevene jobber på ulike rom med ulike aktiviteter, eller at timen deles inn i ulike bolker. Silje forklarer at hun ofte deler opp timen i tre, og har tre ulike opplegg elevene skal gjennom løpet av timen. Det blir en form for stasjonsundervisning. Hun setter ofte i gang elevene inne i klasserommet, for så å ta med seg en gruppe ut i gangen hvor hun kan spille spill med dem, dette er ofte en metode hun bruker i matematikk. De andre to gruppene i klasserommet kan da drive med individuelle oppgaver i form av oppgaver i boka og jobbing på Ipad.

Susanne mener det kommer an på hvilket fag de arbeider med. «Ja, absolutt. Det kommer veldig an på hvilke fag. Men det skiller jo veldig på.. spesielt i matematikk og norsk hvilke arbeidsmetoder man velger.» Hun poengterer også at det i noen tilfeller vil være enklere å ta i bruk arbeidsmetoder i nivådelte grupper kontra ikke-nivådelte grupper fordi det er mange arbeidsmetoder som blir valgt bort dersom det ikke blir utført nivådeling. I en klasse med stort sprik mellom de sterke og de svake elevene, mener derfor Susanne at det ville vært gunstig med nivådelte grupper for å kunne utnytte ressursene og bruke de riktige arbeidsmetodene til elevenes nivå.

Benedikte mener at hovedårsaken til at det vil være enklere å utføre visse arbeidsmetoder i nivådelte grupper, er at gruppene vil være mindre enn ikke-nivådelte grupper. «når du får ei litt mindre gruppe så er det lettere å nå alle.» Anja presiserer at det dette skoleåret ikke ville vært mulig å gjennomføre all undervisning i hel gruppe. «sånn som med den gruppen jeg har så måtte vi jo starte på scratch med begynneropplæring med innlæring av bokstaver, [...] det ville ikke gått i hel klasse i den grad som var nødvendig.»

Susanne og Anne mener at det hadde vært vanskelig å gjennomføre noe annet enn nivådeling slik de ser situasjonen i klassen pr nå. Susanne mener at for å kunne bruke en annen organisering måtte de hatt tilgang på mange grupperom og mange ressurser. De har mange elever med utfordringer, og med de ressursene som de behøver vil ikke en annen metode være mulig. Susanne sier «Den enkelte ville fått et dårligere tilbud om man ikke kunne opprettet en egen gruppe som er nivådelt». Anne mener også at dersom det skulle vært brukt en annen metode, ville det vært gammeldags spesialundervisning hvor en og en elev hadde blitt tatt ut. Hun legger til at ved å bruke en slik metode som de gjorde før, ville ikke elevene hatt en ordentlig klassefølelse fordi det ville alltid vært noen elever som ikke var i klasserommet.

4.3.2 Sosiale konsekvenser

Når det gjelder nivådelingens påvirkning på elevenes atferd, er lærerne noe uenig. Noen av informantene mener at nivådelingen kan øke uønsket atferd på bakgrunn av at det vil være synlig at elevene er gruppert etter nivå. Det blir også nevnt at «underryterne», de som ikke presterer så godt som de kan, kan bli plassert på feil gruppe fordi lærerne ikke ser deres egentlige potensial. Andre lærere understreker at de mener nivådelingen vil minske atferd fordi elevene får undervisning tilpasset deres nivå, og undervisningstimen blir interessant for dem.

Den ene skolen har delt inn elevene fra både A - og B – klassen i tre ulike nivågrupper, og Benedikte mener at dette er en fordel for det sosiale miljøet i klassene. Dette bidrar til at elevene blir bedre kjent med hverandre på tvers av klassene og kan skape nye sosiale relasjoner. Anne mener også at i en hel klasse-situasjon vil det alltid være noen elever som ikke har de apparatene som trengs for å kunne forstå alt som skjer i klasserommet. På denne måten kan det oppstå uønsket adferd, mener hun. Dersom nivådeling blir mer fast, mener lærerne det kan ha ulike negative konsekvenser. Det er tydelig at lærerne er enige i at gruppene i nivådelingen bør være dynamiske, og ikke vare «for evig». Silje og Trine mener at dersom elevene blir plassert i en fast gruppe, kan det skape konflikter i tillegg til at elevene kan få problemer med å komme seg videre til neste nivå fordi de ikke orker å gjøre noe. Silje presiserer:

«... om de skal være bare på ett nivå og man hele tiden skal drive og dele dem inn..

Jeg tror det kan føre til konflikter blant elevene. Jeg tror de som er på en gruppe som

ikke føler at de er så flinke kan [...] føle at de [...] er dumme og de orker ikke gjøre noe.»

Videre sier hun at hun tror det kan gå ut over elevenes prestasjoner hvis det hele tiden blir gjennomført nivådeling, spesielt for de såkalte «underryterne». Med dette mener hun at dersom elevene blir delt i for eksempel 3 nivå til enhver tid, tror hun at underryterne ikke klarer å strekke seg til høyere kompetanse fordi dem hadde *gitt blaffen*. Men, når det er sagt, poengterer hun også at det av og til kunne vært bra med nivådeling, men at de av og til bør settes sammen med noen som er hakket bedre for at dem skal strekke seg litte granne. Dette er Trine enig i, og understreker at det at elevene har noen å strekke seg etter, og det å ha et litt sunt konkurranseinstinkt innad i klassen er sunt for fremgangen hos elevene. «[...] jeg tror at jeg er helt enig med Silje, at jeg tror at hvis det skulle vært, [...] en sånn jevn, [...] masse i klassen så er det jo ingen som dreg lasset på et vis ...» Silje sier at elever som er underrytere, som godt kunne klart seg på et høyere nivå, kanskje blir plassert på et lavt nivå, noe som igjen kan føre til dårligere konsentrasjon og dårlig adferd. Susanne mener at ofte kan de som har et faglig dårlig nivå også slite med atferden, og når de settes sammen i en gruppe, kan det bli veldig utfordrende.

Trine mener elever kunne ha tjent på å være i nivådelt gruppe, spesielt elevene med konsentrasjonsvansker fordi de ofte blir påvirket av andre elever som lager uro i klasserommet. Videre påpeker hun at elevene med konsentrasjonsvansker kunne tjent stort på å være i en klasse med arbeidsro. Anja ser kun positive virkninger hos elevene.

«Jeg opplever at det har bare positive virkninger. [...] den gruppen som jeg jobber med har vi en pedagogisk medarbeider, slik at elevene får tett oppfølging. De får hele tiden tilbakemelding på det de gjør. Jeg ser at når de opplever mestring så får de også større selvtillit. De klarer å konsentrere seg bedre når de får oppgaver som er tilpasset deres nivå. Miljøet i klassen er godt, de hjelper gjerne hverandre, ja ikke i klassen, men i gruppa [...].»

Silje mener at dersom gruppene var statiske, ville ikke de såkalte underryterne strekt seg. Dette sier Trine seg enig i og tilføyer: «Jeg tror at hvis det skulle vært, en [...] jevn masse i klassen så er det jo ingen som dreg lasset på et vis.»

4.3.3 Elevenes selvtillit

Lærerne i vår undersøkelse mente at for å gjennom nivådeling, var det viktig å være bevisst på hvordan gruppene presenteres og hvor lenge elevene skulle befinne seg i de ulike gruppene. Dette kom fram som viktige punkter for å ikke påvirke elevenes selvtillit.

Silje tenker at nivådeling kan ha en negativ effekt på elevenes selvtillit i form av at elevene vil føle seg dumme om de er på den laveste gruppen. Hun tror at elevene vet hvem som er de svake og sterke, og derfor vil se at de er en del av den svake gruppen.

«dem vet jo selv hvem som er flink og hvem som ikke er det, og hvem som liksom, kanskje strever mer, og hvis dem da blir satt på gruppe med bare dem, så vet dem at; åh, det er fordi dem syns at vi ikke er flink, og ungene ville ha brukt ordet dum.»

Til dette svarer Trine at hun har utført lesekurs på ungdomsskolen der hun fikk positive erfaringer. Hun presiserer at hun opplevde det motsatte av det Silje sier, og at elevene oppdaget at de ikke var alene om å streve med et fag i grupper med likesinnede. Videre sier hun at elevene gjennom den nivådelte grupperingen opplevde mestring og fikk masse skryt. Hun sier: «det kommer jo litt an på ... de følte jo mestring på en annen måte enn hvis de skulle vært i klassen ... det kan jo gi [...] en større mestringsfølelse enn det å bare sitte å måle seg imot de som [...] har dratt mil forbi deg.»

Anne og Susanne er mer positiv til elevenes utbytte av nivådeling, og mener det er lærernes holdninger som vil være avgjørende for om elevene reagerer negativt eller positivt på det. Anne er klar på at nivåene i klassen ikke burde belyses, dette for å unngå dårlig selvtillit og dårlig læringsmiljø i klassen. «Om de blir klar over, eller at det er fokus på at det er en svak og en sterk gruppe, så kan det være negativt for både selvtillit og konsentrasjon.» Videre poengterer hun at selvtilliten ikke blir noe særlig dersom elevene skjønner at dem er delt inn etter hvor sterk og svak dem er. Dette mener hun igjen kan føre til dårlig atferd, i form av at konsentrasjonen deres blir dårligere i tillegg til læringsmiljøet. Susanne sier seg enig med Anne og mener det er avgjørende å ikke ha en negativ holdning rundt de ulike gruppene, men heller belyse på det positive.

«[...] Om det er fokus på at det er ei nivådeling og fokus på [...] at dere er den svake gruppen eller at dere er de som ikke får til [...] ...», så vil man selvfølgelig skade elevens selvtillit, og det vil igjen påvirke konsentrasjonen og læringsmiljøet.»

Men, hun mener også at man kan snakke åpent om hva elevene skal bli bedre på, og heller legge fokuset på hva elevene skal lære. Med dette mener hun at de kan fortelle elevene at «dette skal dere bli bedre på og de andre har lært dette, men de har andre ting de skal bli bedre på [...]»

5. Drøfting

I dette kapitlet drøftes resultatene våre opp mot tidligere forskning og teori. Vi har delt kapitlet inn i tre deler. Den første delen *nivådeling og tilpasset opplæring*, går inn på viktigheten med tilpasset opplæring og at begrepet er en sentral del i nivådeling. Den andre delen, *nivådeling og konsekvenser for lærerne*, går inn på at lærerne synes det er enklere å holde orden på elevenes kunnskapsnivå i nivådeling, men at organiseringen er tidskrevende. Den siste delen, *nivådeling og konsekvenser for elevene*, går ut på at forskning viser at nivådeling ikke har noen positiv effekt for elevenes læringsutbytte og kan føre til stigmatisering over tid.

5.1 Nivådeling som metode

Lærere synes tilpasset opplæring er vanskelig å få til (Jensen & Lillejord, 2010). I vår undersøkelse kommer det fram at lærerne ser både positive og negative sider ved nivådeling, men som metode for tilpasset opplæring er de fleste informantene mest positiv. Informantene ser positive sider ved nivådeling især i oppstartsfasen av nytt tema og i situasjoner der den vanlige klasseinndelingen ikke oppnår en tilstrekkelig undervisning til alle. Tidligere forskning viser til forskjellige resultater av nivådeling, både positive og negative.

5.1.1 Tilpasset opplæring

Det blir snakket om hvor viktig tilpasset opplæring er både i media og rundt i hele skole – Norge. Det blir lagt vekt på at alle elevene skal få den tilpasninga i undervisninga som de har krav på, enten de er faglig sterke eller svake (Haug, 2020, s. 11). Tilpasset opplæring er et begrep som er blitt flittig brukt opp gjennom årene. Allerede så tidlig som i 1939 ble det poengtert at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev slik at de med rimelighet skal greie kravene (Mønsterplanen, 1939). Viktigheten med tilpasset opplæring ble beskrevet i mønsterplanen fra 1974, 1987 og i Læreplanen fra 1997. I sistnevnte ble begrepet beskrevet som det grunnleggende prinsipp for all undervisning skolen gir, grunnmuren i skoleverket (Kirke – og undervisningsdepartementet, 1991, s. 26).

Ifølge opplæringsloven §8-2 (1998) er det i utgangspunktet ikke lov å utføre nivådeling over tid i norske skoler, men det er likevel mange norske skoleledere som rapporterer om bruk av nivådelte grupper for enkelte fag, og det viser seg også som en økning fra 2006-2009 (Meld. St. 20, 2012-2013, s. 91). Våre informanter mener at nivådeling gjør tilpasninga enklere, i hvert fall i noen situasjoner. Men å nivådele klasser kan også ha negative konsekvenser. Blant annet ser vi at tilpasset opplæring kan gå på bekostning av fellesskapet (Moen, 2008). Det vil ha negativt utfall om de eksisterende sosiale relasjonene blir splittet, og delt inn i nye grupper etter faglig nivå.

Tidligere forskning viser til at det er mest hensiktsmessig å gjennomføre nivådeling i basisfagene norsk og matematikk (Utdanningsnytt, 2013). Dette samsvarer med resultatene i vår undersøkelse. Våre informanter mener det er lettere å tilpasse undervisningen i de muntlige fagene, fordi det er enklere for elevene å følge denne undervisningen. De ser derfor at fagene norsk og matematikk og til dels engelsk er de mest sentrale fagene å gjennomføre nivådeling i. Når det er sagt, er de også enige i at nivådelingen kun skal skje dersom det er særskilte grunner for det og at gruppene skal være dynamiske, slik at elevene kan flyttes fra den ene til den andre gruppen dersom nivået deres endrer seg. Målet bør derfor være at de svake elevene skal oppnå tilstrekkelig kunnskap til å få lik undervisning som de sterke elevene etter hvert.

5.1.2 Oppstart av nytt tema

Når læreren skal presentere ny kunnskap, har ofte elevene ulik bakgrunnskunnskap som gir dem ulik forståelse for det nye tema. Dette kan føre til at noen elever trenger én gjennomgang, mens andre trenger flere. I dette tilfellet, mente lærerne i vår undersøkelse at nivådelingen kunne være til nytte.

Informantene i vår undersøkelse mente det skulle mye til før nivådeling egnet seg, men at det i noen tilfeller kunne være praktisk lurt å bruke nivådeling. Blant annet i oppstart av nytt tema. Her kunne de se mange fordeler fordi det ofte var vanskelig å gjennomgå et nytt tema med full klasse. Årsaken var ofte at de sterke elevene kjedet seg hvis det gikk for sakte. *«Elever med stort læringspotensial kjeder seg når pensum og timene er for enkle. Det kan*

høres ut som et luksusproblem, men tenk deg selv å gå på jobb hver dag og ikke føle at du har noe igjen for det» sier forsker Jørgen Smedsrud (Holtermann & Vedvik, 2019). Informantene poengterte at de alltid gjennomgår det enkle om og om igjen for å få de svake elevene med seg, mens å tilpasse undervisningen til de sterke elevene ikke var aktuelt fordi det ikke funket for de svake. I en undersøkelse av elever med høyt læringspotensial utført på 7-10 trinn kommer det fram at elevene selv mener lærerne tilpasser undervisningen til de svake elevene (Olsen, 2020, s. 76). Informantene var enige i at dersom spriket er veldig stort i klassen, kan det være demotiverende for de svake elevene å skulle måle seg med de sterke ettersom at de aldri når opp til dem. Denne utfordringen er forståelig, og det vil være naturlig å tilpasse undervisningen til de svakeste, men om det var mulig å dele klassen inn i 2 eller 3 grupper etter nivå, ville kanskje ikke dette problemet oppstå. Da vil spriket i gruppene være mindre og det vil være enklere å tilpasse undervisningen til de fleste.

De fire intervjudeltakerne våre som har gjennomførte nivådeling, var alle tydelig på at nivådeling gjør det enklere å tilpasse undervisningen til alle elevene. De to deltakerne som ikke har brukt nivådeling, kom også fram til at de kunne se for seg at det er enklere å nå alle elevene, da spesielt i innlæringsfasen av nye temaer, som tidligere nevnt. Å tilpasse undervisningen til alle elevene er noe lærerne skal gjøre uansett hvilket nivå elevene ligger på, men det kan være en utfordring i noen tilfeller. I en studie presentert av Solberg et al. (2017, s. 71-72) kommer de fram til at det blir enklere for læreren og tilpasse fagstoff på ulike måter når elevgruppa er mer homogen. Det forklares også at det ikke nødvendigvis blir presentert et forenklet faginnhold for den «svake gruppen» og et vanskeligere for den «sterke» gruppen, men at samme innhold blir presentert med ulike metoder. Med ulike metoder mener de at elevene selv har litt mer frihet til å velge ulike presentasjonsmetoder som fungerer best f.eks. muntlig fremføring kontra skriftlig innlevering.

5.1.3 Dynamiske grupper

I nivådelt undervisning er skoleklassene delt i grupper basert på deres faglige nivå. Dersom elevene er delt i nivådelte grupper, bør gruppene være dynamiske slik at elevene har mulighet til å jobbe seg opp til et høyere nivå. I tillegg bør det være mulig for elevene å bli flyttet ned til en svakere gruppe dersom de ikke opplever mestring i den nåværende gruppen de er plassert i.

Det å ha noen å strekke seg etter, og det å bli motivert av det indre konkurranseinstinktet er bra for elevenes prestasjoner. Dette trekker 2 av informantene våre fram som et tungtveiende punkt. De sier at det er elementært at elevene har noen å strekke seg etter og at et lite konkurranseinstinkt er sunt for elevenes prestasjoner. Barker Lunn (1970) og Ireson et al. (2002) mener at dersom en elev blir plassert i en gruppe som er sterkere faglig enn elevens forutsetninger, så er det sannsynlig at denne eleven vil strekke seg etter de sterkere elevene. Blir eleven plassert i en annen gruppe, vil eleven ikke oppnå det samme læringsutbyttet. En del forskning viser at det å nivådele klasser har liten eller ingen effekt for elevenes prestasjoner. En forklaring på dette er at elevene lærer av hverandre gjennom interaksjonen i klassen, den såkalte medeleveeffekten. Dersom elevene da er gruppert etter nivå, vil medeleveeffekten være svakere i de svake gruppene. Dette fordi de faglig sterke elevene ikke er der til å påvirke de svakt presterende elevene positivt gjennom interaksjonen i klassen (Meld. St. 20 (2012-2013) s. 92; Imsen, 2016, s. 403). Det er viktig at elevene får følelsen av tilhørighet i hel klasse. I opplæringsloven § 8-2 (1998) står det at en eventuell gruppering av elevene ikke skal gå på bekostning av elevenes sosiale tilhørighet. For at lærerne skal ha oversikt over elevenes utvikling må elevene kartlegges regelmessig. I rapporten fra NOU (Kunnskapsdepartementet, 2016) står det at det er nødvendig at læreren har kontinuerlig kjennskap til behovene til den enkelte elev og hva som er gode samarbeidsrelasjoner i klassen. Dette endres stadig og bør være en viktig del av lærernes profesjonskunnskap. Informantene våre understreker også at et godt samarbeid dem imellom er vesentlig for at nivådelingen skal fungere. Ved nivådeling bør lærerne bruke samundervisning (Villa et al., 2013, s. 4), der de samarbeider tett om planleggingen av undervisningen for å ha kontroll på elevenes utvikling og progresjon (Sundqvist, 2015, s. 139).

Det kan være problematisk å vite hvem som skal i hvilken gruppe. Holtermann og Vedvik (2019) sier at det kan være vanskelig å oppdage elever med høyt læringspotensial fordi undervisningen ikke er tilpasset deres nivå og dermed blir undervisningen kjedelig for dem. «Flink pike» er også et velkjent fenomen i Norge, og de elevene er nærmest usynlig i mengden av de andre godt synlige elevene. Dewey (Vaage, 1999, s. 28) kritiserte den tradisjonelle skolen fordi han mente læringen ikke var tilpasset elevenes behov, og at

innholdet i skolen var for ensidig. Videre mener Dewey også at skolen skulle gi opplæring, ikke belæring, og at innholdet måtte endres slik at den ble til nytte for elevene (Befring 2016, s. 61). For å reflektere rundt Deweys tanker, kan det tyde på at de sterke elevene som kjeder seg i timene, ikke ser nytte i kunnskapen de blir belært. Innholdet i opplæringa må endres for å kunne nå alle elevene, og der kan nivådeling være en god start.

Et godt forhold mellom skole og hjemmet er svært viktig om nivådeling skal gjennomføres. Foreldrenes meninger og erfaringer om elevens kunnskapsnivå, kan være et viktig bidra når det kommer til nivåplassering (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17).

Dette kan skje gjennom utviklingssamtale, som er ment til å se på elevens muligheter og hva som er til det beste for eleven (Bergstad & Andersen, 2016, s. 38). Thomas Nordahl (2003) viser til at de foresatte føler de ikke er i den posisjonen at de kan være med på å bestemme hva barna deres skal lære på skolen. Dette er Auestad (2015) enig i, og sier at foreldrenes posisjon i skolen er svekket når det kommer til medbestemmelse.

Informantene i vår undersøkelse sier at de er avhengige av å ha et tett samarbeid sammen som lærere for å kontinuerlig følge opp elevenes nivå slik at de kan bytte gruppe hvis undervisningen blir for vanskelig eller enkel. De er også tydelig på at elevene ikke bør grupperes i alle fag. I NOU – rapporten fra 2016, skriver utvalget at de har den oppfatningen at organisatorisk differensiering ikke bryter opplæringslovens intensjon om sosial tilhørighet og inkludering. Det er avgjørende at lærerne opprettholder den profesjonelle og skjønnsmessige vurderingen til enhver tid, slik at de på best mulig måte kan se hva som er best for elevene, både på kort og lang sikt. Utvalget mener at også enhver nivådeling som er for utbredt og for statisk, kan gi negative faglige og sosiale konsekvenser. Våre resultat viser at lærerne mener nivådelingen de utfører nå ikke er noe de skal fortsette med i alle årene fremover, men at det er en konsekvens av nedstegningen i vår.

5.1.4 Konsekvenser av hjemmeundervisning

Elevene i skolen har foreldre med ulik bakgrunn (Albertsen, 2020). Noen elever har foreldre med pedagogisk utdanning, andre har foreldre som selv har lav kompetanse innenfor

skolefagene. og en tredjepart har utenlandske foreldre. Det er altså stort sprik i foreldrenes mulighet til å hjelpe sine barn med skolearbeidet.

Etter Covid-19 utbruddet som hendte våren 2020, ble alle norske skoler stengt ned. Dette førte til hjemmeundervisning over en lengre periode der foreldrene hadde et større ansvar for å følge opp elevene/sine barn fordi undervisningen foregikk digitalt. Våre resultater viser at dette ble negativt for læringsutviklinga til en del barn. Flere av elevene hadde foreldre som ikke hadde ressursene til å gi dem den opplæringen de hadde behov for. Det gjaldt både den faglige kunnskapen og den pedagogiske kunnskapen. Forskning viser at lese- og skriveferdighetene til elevene, sank betraktelig under nedstengningen (Melby-Lervåg, 2020). Dette samsvarer med våre resultater som viser at elevene mistet den opplæringa de har krav på, og at lærerne ikke hadde mulighet til å utføre en tilstrekkelig tilrettelegging til elevene.

Videre viser resultatene at foreldrene kunne hatt behov for en pedagogisk opplæring for å få utnyttet hjemmeundervisningen mest mulig, men dette hadde naturligvis ikke lærerne kapasitet til. Det kom også frem at det var stor forskjell mellom elevene med ressurssterke og ressursvake foreldre. Elevene med ressurssterke foreldre hadde langt større utbytte av hjemmeundervisningen enn elever med ressursvake foreldre. Det kommer også frem at elever med minoritetsspråklige foreldre naturligvis ikke kunne gi samme opplæringa som de norske foreldrene. Resultater fra nasjonale prøver viser at elever som presterer lavt ofte har foreldre med lav utdanning og motsatt (Albertsen, 2020). I Stortingsmelding 16 (St.Meld. 16, (2006-2007), s. 45) blir også dette nevnt;

«Forskjellene i ferdigheter har sammenheng med elevenes familiebakgrunn. Det ser for eksempel ut til å være en sterk sammenheng mellom elevenes ferdigheter og foreldrenes utdanningsnivå.»

At elevene ble avhengig av foreldrenes kompetanse under nedstengningen hadde derfor mye å si for deres utvikling. Det er derfor ingen overraskelse at perioden med hjemmeundervisning fikk mest ut over barn med lavt utdannede foreldre.

5.2 Nivådeling og konsekvenser for lærerne

For at nivådeling skal være hensiktsmessig, må det være greit å gjennomføre for lærerne. Det er kjent at lærere mener tilpasset opplæring kan være krevende (Haug, 2020, s. 11), men gjennom vår forskning ser vi at lærerne mener nivådeling kan gjøre den tilpassede opplæringen enklere. Vi ser også at lærerne mener nivådelingen kan være tidkrevende når det gjelder å planlegge undervisningen for den svake gruppen, men at dette kompenseres med undervisningen av den sterke gruppen. Lærerne ser også at det er enklere å holde oversikt over hver enkelt elev i nivådelingen, og at det å utføre enkelte arbeidsmetoder er lettere å gjennomføre i nivådelt undervisning kontra ikke-nivådelt. Dette skal vi komme nærmere inn på i kapitlet. Vi skal også se på hvilke metoder lærere mener kunne vært brukt i stedet for nivådeling.

5.2.1 Tidkrevende

Tid er et flittig brukt ord innen læreryrket. Forskning viser til at lærerne mener de har mangel på tid for å utføre alle arbeidsoppgaver (Ødegård, 2014). Dette viser også våre resultater. Informantene våre mener det er for lite tid i forhold til antall oppgaver læreren har. Videre er de enig i at nivådeling kan være både negativ og positiv for tidsbruken.

Lærere har som regel ansvaret alene i en klasse med mange elever, noe som gjør det vanskelig å tilpasse opplæringa. Colbjørnsen (Danbolt, 2008) mener at nivådelt undervisning er bra, men at hun kunne tenke seg å heller ha en ekstra lærer sammen med seg i et klasserom. Damsgaard og Eftedal (2015) har intervjuet lærere. De sier at det å sette inn en ekstra ressurs ikke alltid er løsningen på problemet. Dette mener de fordi læreren vanligvis fortsetter i samme spor med en monoton undervisning som muligens passer halvparten av elevene. Lærerne forteller også om at møter og annet arbeid i bundentiden ofte ansees som «tidstyver» (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 116), og at den tiden de vanligvis ville brukt på planlegging, går bort til andre ting. Dette er våre informanter skjønt enige om. De mener at det å skulle tilpasse opplæringa byr på utfordringer i form av mangel på tid. Lærerne i vår undersøkelse som har brukt nivådeling mener at det er mer tidkrevende å undervise den svake gruppen, fordi det er nødvendig med mer forberedelse og materiell i denne gruppen. I tillegg nevner en av informantene at det kan være mer frustrerende fordi alle ulike metoder er prøvd ut, uten å se tydelig fremgang i elevenes læringsutbytte.

5.2.2 Lærertetthet

De siste årene har det kommet nye krav om lærertetthet i skolen (Regjeringen, 2018). Kravet har gått fra 16 elever pr lærer på 1.-4. trinn i 2018 og til 15 elever pr lærer i 2019. Ved nivådeling vil det være behov for flere ressurser, da det er nødvendig med en lærer for hver gruppe, og kravet om lærertetthet vil være enklere å oppfylle. Dette vil naturligvis gjøre det enklere for lærerne å holde oversikt over elevene og tilpasse undervisningen (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 69). Når det er sagt, er det ikke nødvendigvis like enkelt å få tak i ressurser ettersom at det er mangel på lærere samt at kommuner strammer inn på det økonomiske (Handal, 2020). Tidlig innsats et begrep som er kommet inn i læreplanene de siste årene. Gjennom tidlig innsats er det tildelt flere ressurser for å sikre at elevenes vansker skal bli oppdaget så tidlig som mulig (Statped, 2020).

Tunstad (2013) viser til en studie utført på Strinda videregående skole som går ut på organisatorisk differensiering. Ved å dele inn elevene på denne måten har strykprosenten sunket 10-15 %. Ettersom at klassene blir delt i mindre grupper i nivådeling, vil det være færre elever for lærerne å forholde seg til, og på denne måten vil det være lettere for lærerne å nå alle elevene gjennom tilpasset opplæring (Danbolt, 2008). Med færre elever å forholde seg til, vil det også være enklere for læreren å bygge et godt hjem – skole – forhold, fordi kontakten kan skje hyppigere (Bergkastet & Andersen, 2016, s. 35). Informantenes mening er at nivådeling gjør det enklere å nå elevene, og at denne metoden gjør dem tryggere på at de klarer å tilpasse fagstoffet til den utviklingssonen de er. Lærere mener det er vanskelig å rekke over alle elevene i klasserommet, og at de nærmest springer mellom pultene for å rekke å hjelpe alle (Danbolt, 2008). Ofte er det slik at de sterke elevene blir satt til å «klare» jobben selv, noe som fører til at de ikke alltid får den tilpasningen de har krav på (Olsen, 2020, s. 68). Resultatene våre viser at det er stor forskjell på det faglige nivået i elevgruppen og at når noen elever trenger å lære seg å klappe stavelser, vil dette gå på bekostning av de andre elevene i klassen med ulikt behov. I denne settingen vil ikke alle elevenes behov for læring kunne tilfredsstilles.

Den tradisjonelle undervisningen ble kritisert av Dewey fordi han mente innholdet ikke var tilpasset elevenes behov (Vaage, 1999, s. 28). Ved å bruke organisatorisk differensiering vil

det være enklere for lærerne å fungere som et støttende stillas (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 64) for elevene, slik at de på best mulig måte kan oppleve mestringsfølelse. I en mindre gruppe vil også læreren bli bedre kjent med elevene slik at det er lettere å oppdage når eleven er klar for neste steg i læringskurven. På denne måten kan læreren flytte «stillaset» etter som eleven er klar for det (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 64). Med dette menes at læreren kan veilede på andre punkter eleven ikke behersker alene. John Dewey mente at elevene skulle lære ved å jobbe selvstendig, og at lærerens oppgave var å tilrettelegge for dette. Denne metoden kalte han *learning by doing* (Haug, P., 2011b). Gjennom nivådeling vil det være enklere å tilpasse undervisningen for elevene, og Deweys metode vil være enklere å utføre.

Regjeringen trekker i NOU – rapporten (NOU 2016:14, s. 62) frem at gruppedifferensiering kan være et godt læringsstøttende tiltak. For at nivådeling skal fungere som en lærings støttende metode mener informantene våre at det også er avgjørende å ikke dele elevene i alle fag, men holde seg til basisfagene. Dette viser også NOU – rapporten. I rapporten står det at det også er viktig å ivareta elevenes behov for gruppearbeid og sosialt arbeid med de andre i klassen, og ikke bare de likesinnede (NOU 2016: 14, s. 65).

5.3 Nivådeling og konsekvenser for elevene

I stortingsmelding 20 (2012-2013, s. 92) beskrives det at en av årsakene til at nivådeling er ulovlig i Norge er at risikoen for at elevenes læringsutbytte ikke oppfylles, er for stor. I tillegg viser forskning liten eller ingen effekt av nivådeling. Videre vises det til at årsaken til at nivådeling kan ha negative konsekvenser for elevenes læringsutbytte, er at elevene lett kan bli plassert i feil gruppe. Når det er sagt, er det mange positive sider ved nivådeling som gjør at lærerne ønsker å kunne benytte nivådeling likevel (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Våre informanter ser at dersom elevene blir plassert i riktig gruppe, er det enklere å oppnå mestring for elever i nivådelt gruppe. I tillegg ser de at nivådeling kan føre til mindre uønsket atferd. Elevenes selvtillit er også et punkt som blir nevnt av våre informanter. Flere av dem mener selvtilliten kan påvirkes i negativ forstand gjennom nivådeling fordi elevene selv ser at de er i den svake gruppen. Når det er sagt, kommer det også fram at lærerne ser på den nivådelte metoden som en midlertidig løsning, som de ønsker å jobbe seg bort fra med tiden.

5.3.1 Mestring

Det nevnes i NOU – rapporten fra 2016 at: «Å lede og differensiere læringsaktiviteter betyr å legge til rette for mestring hos alle elever [...]». Gjennom tilpasset opplæring, skal læreren produsere undervisningsopplegg som legger til rette for at alle elevene opplever mestring. Med tanke på at mange lærere mener det er utfordrende å tilpasse undervisningen til alle elevene (Haug, 2020, s. 11), kan det også være vanskelig å få alle elevene til å oppnå mestringsfølelse.

For å designe et godt læringsmiljø er det avgjørende at læreren kjenner trekk ved elevgruppen og har forståelse for gruppeprosesser slik at grupperingen av elevene bidrar til å styrke mestringsfølelsen, heller enn å svekke den (NOU 2016: 14). Dette kan være en utfordring, og i vårt resultat ser vi at flere lærere mener det er vanskelig å ha kontroll på hvilke nivå de ulike elevene befinner seg på samtidig som det er vanskelig å vite hvor elevene burde være i forhold til deres potensial. Utviklingssonen er sentral i Vygotskys teori, og det fins tre soner (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 62). Den aktuelle utviklingssonen hvor elevene klarer alt på egenhånd, den nærmeste sonen hvor elevene behersker fagstoffet ved hjelp av en mer kompetent annen, og den proksimale utviklingssonen hvor eleven hverken behersker alene eller med hjelp fra en mer kompetent annen. I en nivådelingssituasjon vil kun læreren være den naturlige veilederen som kan hjelpe eleven videre, mens i en vanlig klasseromssituasjon, vil også andre elever kunne fungere som den mer kompetente, og dermed kunne gi veiledning til de andre elevene (Olsen, 2020, s. 70).

Av de lærerne i vår undersøkelse som utfører nivådeling, er de alle skjønt enige om at en slik deling bidrar til mestringsfølelse hos elevene. Dette begrunner de med at lærerne klarer å tilpasse opplæringa slik at den når alle. For at alle elevene skal ha like muligheter til å utvikle seg, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, er tidlig innsats blitt en avgjørende satsing fra regjeringen (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 7). Det norske utdanningssystemet skal bidra til at alle elever opplever mestring og verdien av kunnskap og fellesskap. Ved å ha nivågrupper, vil ikke gruppestørrelsen være like stor som ved hel klasse, og dette vil legge til rette for en tettere elev – lærer- relasjon, som gjør at læreren har større mulighet for å bli kjent med elevene og på denne måten kunne tilrettelegge for mestring på en lettere måte enn i hel klasse. Stortingsmelding 21 (2016-2017) viser til at en – til – en undervisning eller undervisning i

små grupper, i tillegg til undervisning i små grupper er den undervisnings organiseringen som er mest effektiv, og som vil skape mestringfølelse hos elevene.

Hattie (Gjerde & Svarstad, 2013) mener at nivådeling ikke har noen effekt. Han sier at det ikke er selve organiseringen av elevene i nivågrupper som ikke gir resultater, men at det ofte er de dårligste lærerne som blir satt til å undervise den svakeste gruppen. Har ikke lærerne nok kunnskap og er gode nok i denne typen organisering, vil ikke metoden ha noen funksjon for økt læringsutbytte. Rektor ved Jevnaker skole (Danbolt, 2008) mener derimot at nivådelingen har hatt positiv effekt i deres sammenheng og at både lærere, elever og foreldre hadde positive tilbakemeldinger om nivådelingen.

Kunnskapsdepartementet publiserte i 2016 en NOU-rapport (NOU 2016: 14) hvor de skriver at evnerike barn må få mer oppmerksomhet i den norske skolen. De kommer med et forslag om at for å ivareta de evnerike elevene i en klasse kan organisatorisk differensiering være en god metode. De forklarer det slik at organisatorisk differensiering handler om hvordan elevene grupperes for at deres faglige behov og nivå skal ivaretas. I denne sammenheng vil det sosiale samspillet og den sosiale sammensetningen av elevene i gruppen være avgjørende for at elever med stort læringspotensialet skal kunne prestere i en slik undervisningsmetode. Dette støtter den sosiokulturelle teoretikeren Sfard (Jensen & Aas, 2011, s. 56), som mener at læring skjer i fellesskapet mellom læreren og elevene, og at det er samspillet dem imellom som utvikler kunnskap. Dette forstås slik at så lenge det er et godt fellesskap, og en god relasjon mellom lærere og elevene, vil læring oppstå uansett gruppestørrelse.

Flere av informantene i vår undersøkelse mener at det ikke er andre metoder enn nivådeling som ville være gjennomførbare på grunn av dagens situasjon i deres klasser. Grunnen til dette er at de ikke har nok ressurser i form av lærere eller grupperom til å undervise med andre metoder. Andre informanter i vår studie mener at blant annet stasjonsundervisning kunne fungert som en alternativ metode for nivådeling. Som lærer er det vårt ansvar at alle elevene når deres potensiale, den tilpassede undervisningen er da svært essensiell. Variert undervisning er et kjent tema i grunnskolen. Å variere undervisningen er svært viktig for å nå alle elevenes lærestrategier, og skal skje i størst mulig grad for å tilpasse opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.17). For å få til variert undervisning er det også

nødvendig å velge metoder som både fenger og er gjennomførbare for alle elevene. I vår studie er det variasjonen på småtrinnet som er interessant. Forskeren Klette (2003) har i sin studie observert at det er hyppige aktivitetsskifte, spesielt i 1. klasse, og at det legges til rette for at elevene skal kunne bevege seg rundt om i klasserommet. Dette er essensielt for at undervisningen skal fungere for små 6 – åringer med lopper i blodet. For å fremme god konsentrasjon, er det viktig at elevene også får en pause fra den. I samla klasser kan dette være vanskelig hvis spriket er stort, fordi det er ønskelig å bruke arbeidsmetoder som kan bli for kompliserte eller for enkle for enkelte elever. Gjennom resultatene ser vi at flere av lærere mener det i noen tilfeller vil være enklere å ta i bruk kreative arbeidsmetoder i nivådelte grupper kontra ikke-nivådelte grupper. En av informantene sier blant annet at mange arbeidsmetoder ville blitt valgt bort dersom de ikke hadde nivådeling, fordi spriket er så stort. Dermed har ikke elevene de samme behovene for varierte undervisningsmetoder.

5.3.2 Sosiale konsekvenser

Våre resultater viser forskjellige synspunkter om sammenhengen mellom nivådeling og uro i klassen. Informantenes mening er at nivådeling ikke har stor innvirkning på uønsket atferd, mens forskning viser det motsatte.

En av informantene våre mener at deres måte å nivådele på bidrar til økt sosialisering mellom gruppene fordi klassen er delt i ulike grupper i ulike fag og i noen fag er de også samlet som en klasse. På denne måten får elevene en følelse av tilhørighet i hele klassen. De understreker også at dersom gruppen skulle vært samlet permanent i alle fag ville det alltid vært noen elever som ikke har de apparatene som trengs for å fungere best mulig i den vanlige undervisningen, og dette mener de kan bidra til økt uønsket atferd. Thomas Nordahl (Nordahl et al., 2009) mener elevene betaler prisen for å være i nivådelte grupper. Han har gjort en undersøkelse hvor han har sett på ulike skoler både med og uten nivådeling og sett dette i lys av atferden på de ulike skolene. De skolene med vanlig klasseroms organisering har minst uønsket atferd enn de med nivådeling. Dette taler imot det informantene våre mener. Trine, som er lærer ved den skolen som ikke utfører nivådeling, sier at hun tror elever med atferdsvansker kunne tjent på å være i en nivådelt gruppe. I en forskningsrapport gjort av Nordahl et al., (2009, s 77-78) har de undersøkt seks skoler over flere dager og intervjuet lærerne på skolene. Resultatet de finner viser at elevene opplever uro rundt organisatorisk

differensiering, og at de ikke vet hvor de skal til enhver tid og heller ikke hvilken lærer de skal ha. Resultatene i rapporten viser også at det er mer problematferd i nivådelte grupper, noe som igjen vil hemme den sosiale interaksjon mellom elevene.

I en forskning utført av Leuven og Rønning (2014) kommer det fram et interessant resultat. Deres undersøkelse viser at elever som blir plassert sammen med eldre elever, oppnår positiv sosial effekt, mens elever som blir plassert med yngre elever, får en negativ effekt. Ogden (Rambøl, 2013²) mener at det å dele inn elevene i faste nivådelte grupper vil føre til stor forskjell i vennestrukturere i de ulike gruppene. Forskning viser at nivådeling på tvers av klasser ikke fungerer. Dette fordi det fører til negative vennestrukturer i de svake klassene, mens i vanlige klasser med både sterke og svake elever, er det de sterke elevene som setter den faglige og sosiale tonen i klassen (Rambøl¹, 2013). Elevene på barneskolen er ofte i forskjellige utviklingsstadier og spriket mellom elevenes sosiale stadium er ofte stort i klassene med de minste barna. Dersom klasser på småtrinnet blir nivådelt, vil det ofte være elever som er sen i utviklingen i de svake gruppene og motsatt. Dette kan da ha innvirkning på det sosiale i klassen. Våre informanter hadde ikke merket noe til dette. De mente at det sosiale og atferden hos elevene ikke ville ha stor betydning dersom klassene var nivådelt eller ikke. Lærerne erfarer derimot at nivådelingen har hatt positiv effekt på vennestrukturer da begge klassene ble samlet og delt i grupper. Benedikte sier dette gjør at elevene blir kjent med enda flere av sine klassekamerater. I læreplanverket for kunnskapsløftet står det at når elever samarbeider med voksne og andre elever, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 27). Hvis vi da setter dette sammen med undersøkelsen til Leuven og Rønning, bør elevene være i ikke-nivådelte grupper slik at læringen og utviklingen blir styrket.

I de nivådelte gruppene er det færre muligheter til å dra nytte av den såkalte medeleveeffekten (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.1), hvor de sterke elevene er med på å dra med seg de svake. Videre vil det gi sosiale utfordringer og svekket mestringfølelse for de svake elevene som blir plassert i mindre grupper. Dette gjelder om gruppene består over tid (Meld. St. 21, (2016-2017)). Noen av informantene våre mener medeleveeffekten forsvinner i de nivådelte gruppene, fordi det er nødvendig å ha elever med ulik kompetanse for å oppnå medeleveeffekten. Dette er mulig i en vanlig klasseromssituasjon. Lærerne må trå varsomt i

denne situasjonen fordi de sterke elevene ofte blir brukt som «hjelpelærere», noe de ikke nødvendigvis drar nytte av (Vedvik & Holtermann, 2019). Det vil være repetisjon av fagstoff de allerede kan, og dette kan oppleves som kjedelig og umotiverende. Jørgen Smedstad (Vedvik & Holtermann, 2019) har forsket på evnerike barn, og sier at ved å bruke elever som hjelpelærere kan elevene bli irriterte, og at «hjelpelærerne» blir satt i en merkelig sosial situasjon i klassen.

Tidligere forskning viser at tidligere har det vært en viss konkurranse blant lærerne, om hvem som skulle undervise de sterke elevene. Dette kan være på bakgrunn av den medfølgende uønskede adferden hos faglig svake elever (Hallam & Ireson, 1999, s. 348). To engelske forskere (Hallam & Ireson, 2003, s. 344) har gjort en undersøkelse på lærere som underviser de sterke gruppene, og da ble det rapportert at de føler seg mer entusiastisk og virkningsfull i den jobben de har. I vårt resultat er informantene samstemte i at det er ubetydelig om de må undervise den sterke eller svake gruppen. De sier det kommer an på hvilket fag og hva de interesserer seg mest for. Noen lærere ville undervise de svake i matematikk fordi de selv følte de mestret den oppgaven, mens andre ville undervise den svake gruppen i norsk.

5.3.3 Elevenes selvtillit

Forskning viser til delte meninger om hvorvidt elevene ser på det som et nederlag å være på den svake eller den sterke gruppen (Danbolt, 2008; Meld. St. 20, 2012-2013, s. 91). Vårt resultat viser noen delte meninger rundt dette, men alle hadde en tanke om hvordan nivådeling måtte legges opp for å unngå en negativ påvirkning av nivådelingen.

Informantene våre mener at dersom de nivådelte gruppene er permanente, kan det ha negative følger. Blant annet ser vi gjennom vår studie at noen lærere mener den største ulempen kan være at det blir stigmatiserende for elevene jo eldre elevene blir, fordi det blir mer tydelig hvem som er på den sterke og hvem som er på den svake gruppen. Elevene kan få et taper – stempel dersom de blir plassert i den svake gruppen (Imsen, 2016, s. 403). Munthe (2020) mener at nivådeling som en konstant organisering kan stigmatisere og stenge muligheter. Videre presiserer hun at barn ikke er «statiske», men de utvikles hele tiden. Det er derfor

nødvendig at lærerne er påpasselig for å unngå at elevene blir skadelidende for denne organiseringen, slik som Thomas Nordahl påpeker i sin studie (Gjerde & Svarstad, 2013).

Våre lærere erfarer at holdninger til nivådeling er avgjørende for om elevene opplever stigmatisering eller føler seg utenfor. Ohnstad (2010) mener at etisk bevissthet styrker lærernes arbeid. Det vil si at lærerne bør være bevisst på hvordan de utfører undervisningen for å skåne barna. Lærerne i vår studie mener at det ikke må nevnes blant elevene at de er nivådelte, men heller bruke andre navn på gruppene. Dette er Postholm og Jacobsen (2016, s. 134) uenig i. De adresserer at dersom årsaken til nivådelingen presenteres for elevene, vil det kunne føre til at elevene møter læreren med velvillighet og ærlighet. De henviser også til at prinsippet for nivådeling bør være åpent for elevene, og at det er det som er det beste for elevene.

6. Konklusjon

Utgangspunktet for denne oppgaven var å se på problemstillingen: «*hvilke erfaringer og meninger har lærerne om nivådeling, og hvilken betydning har nivådeling for tilpasset opplæring?*». Kapitlet er delt inn i tre ulike deler hvor det i første del, *resultatenes praktiske konsekvenser*, handler om de mest sentrale punktene fra vårt resultat som kan besvare problemstillingen. Videre i del to, *kritisk granskning av resultat*, blir det stilt spørsmålsteget ved metodevalg og hva som kunne vært gjort annerledes. I den siste delen, *forlag til videre forskning*, legges det frem ulike forslag om hvilke tema vi synes burde belyses ytterligere i videre forskning.

6.1 Resultatenes praktiske konsekvenser

De funnene og den teorien vi har funnet leder oss til at det er hensiktsmessig å bruke nivådeling i visse situasjoner. Lærerne finner det hensiktsmessig under introduksjon av nytt tema, eller i leseopplæringen for eksempel. Lærerne er også veldig klare på at nivådeling ikke skulle gå ut over elevenes sosiale miljø og klassefølelsen.

Vi starter med å se på hvilke konsekvenser nivådeling gir for elevene. Det positive lærerne trakk frem var at ved å bruke nivådeling vil elevene bli delt inn i mindre grupper, som igjen vil gjøre det lettere for en lærer å lykkes med tilpasset opplæring. Forskning sier også at lærere føler det er vanskelig å skulle tilpasse opplæringa i full klasse, fordi de ofte er alene om ansvaret. De samme lærerne mener også at det ikke er nødvendig å sette inn flere ressurser fordi situasjonen sannsynligvis ikke vil endre seg, da lærere er «vanedyr», og at problemstillinga vil bestå selv med flere voksne i klasserommet.

Lærerne oppgir både positive og negative sider ved nivådeling. De er enige om at en blandet klasse vil gi konkurranseinstinkt, og forbilder de kan strekke seg etter. I motsatt retning viser forskning at nivådeling også *kan* ha positiv effekt hos elevene, men da ofte hos de sterke elevene. For de svake elevene er det liten eller ingen effekt, og i noen tilfeller negativ effekt. Lærerne påpeker også at ved hel klasse, vil de svake elevene få mulighet til å blomstre ved at de kan være gode muntlig, og dette skaper mestringsfølelse. En annen negativ konsekvens av nivådeling som blir nevnt av lærerne er feilplassering av elever. Undervisningen kan ende opp

med å være for vanskelig for eleven eller den kan være for lett. Dette er noe som kan resultere i uønsket atferd og uro i klassen.

Det er fins flere negative konsekvenser med nivådeling. Opplæringsloven sier at elevene har rett til å tilhøre en klasse, fordi klassefølelsen er viktig. Forskning viser at klasser som er nivådelte, ofte har et dårligere samhold som helhetlig klasse og at spesielt den svake gruppen får et dårligere klassemiljø av organiseringen. Den ene gruppen vi intervjuet gjennomførte nivådeling i noen fag, men bruke ikke – nivådelte grupper i andre fag. De gjennomførte også noe undervisning i full klasse slik at alle elevene ble kjent med hverandre og fikk følelsen av tilhørighet i klassen. Denne måten å organisere på er i strid med det forskning har funnet, og mener at dette er med på å skape uro fordi elevene er utrygge på hvor de skal til enhver tid (Nordahl et al., 2009).

Lærerne påpekte nødvendigheten av medeleveeffekten, og at dette var en av årsakene til at den ene skolen ikke gjennomførte nivådeling. Likevel så de flere positive aspekter ved organiseringen som gjorde at de var åpne for at nivådeling kan skje i visse tilfeller. Blant annet resonerte de seg frem til at nivådeling kan være med på å gi både de sterke og de svake elevene mestringsfølelse ved at opplæringa tilpasses deres nivå.

Videre vil vi se på hvilke konsekvenser nivådeling har for lærerne. Begrepet tid er en gjenganger hos lærere, og også i denne sammenheng. De mente at tilpasset opplæring og nivådeling er tidskrevende. Det var vanskelig å få planlagt en god nok undervisning som er tilpasset elevene fordi fellesmøter og annen møtevirksomhet fastlagt av ledelsen tok tiden bort fra planleggingen. En annen tidskrevende oppgave er relasjonsbygging mellom lærer og elev. En god relasjon er nødvendig for å ha oversikt over hvilke faglig nivå eleven befinner seg på, og dette er krevende både i nivågrupper og hel klasse. Selv om nivådeling og tilpasset opplæring er krevende, er lærerne enige om at nivådeling vil legge til rette for en tilpasset opplæring som ikke er mulig i hel klasse.

Alt i alt, virker det som om den vanlige undervisningen i hel klasse ikke fungerer så godt for lærerne, som mange kanskje tror. Ikke nok med at den ikke fungerer for lærerne, men den

fungerer ikke for elevene heller. De sterke elevene får ikke utfoldet seg nok. De elevene som ligger midt på treet, forstår undervisningen, men får ikke hjelp, og de svake elevene forstår ikke hva som blir gjennomgått i undervisninga. Det er heller ikke nok voksne til å skulle hjelpe alle på engang.

6.2 Kritisk granskning av resultat

I dette kapitlet vil vi diskutere styrker og svakheter med forskningen. Vi vil også dele ulike tanker rundt hvordan situasjonen er på skolene i dag med tanke på nivådeling.

I dette forskningsprosjektet ble kvalitativt halvstrukturert intervju valgt som den beste metoden for å hente inn data. Dette ble gjort på grunnlag av hva vi ville finne ut med vår problemstilling. Ved å bruke kvantitativ metode vil man ikke kunne gå inn i en lærers erfaringer, men bare undersøke på generelt grunnlag. Vi valgte derfor å benytte kvalitativ metode for å få svar på problemstillingen (Dalland, 2018, s. 52). Det halvstrukturerte intervjuet er åpent for tilleggsspørsmål underveis i intervjuet. På denne måten er det større mulighet for informanten å fortelle om egne erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 75). For å være sikker på at vi fikk den informasjonen vi trengte, valgte vi derfor det halvstrukturerte intervjuet.

Vi gjorde noen dårlige erfaringer med de tekniske løsningene som ble valgt. Intervjuene ble gjennomført digitalt, og opptakene ble gjort med telefon. I det ene intervjuet var internettsignalene dårlig, og det ble dermed et veldig hakkete parti midt i opptaket. Dette gjorde jobben med transkriberingen utfordrende og mer tidskrevende. En annen faktor det er lurt å være obs på ved gruppeintervju, er at noen av informantene kan holde litt tilbake fordi det er flere informanter som blir intervjuet samtidig. På hver av gruppeintervjuene var det to lærere som jobbet sammen i en klasse. Lærerne hadde derfor godt kjennskap til hverandre, noe som førte til en god dialog mellom dem. Hadde vi intervjuet to lærere fra to forskjellige trinn, ville det kanskje vært vanskeligere for informantene å gi deres ærlige meninger.

Kanskje er undervisningsmetodene preget av at skolene var nedstengte i fjor vår, kanskje er dette det nye skolene i Norge må forholde seg til, også i fremtiden. Kanskje ville ikke denne

oppgaven vært like relevant som den er i dag, for tre år siden, før pandemien. Det er selvklaart at elevene har mistet en god del av undervisningen og opplæringen både under nedstengningen og under stadige skifter mellom vanlig skoleundervisning og hjemmeskole.

Avslutningsvis er det verdt å nevne at det ikke er sikkert at vår oppgave ville gitt en indikator på hvordan det hadde vært i skolen i dag, dersom Covid – 19 ikke hadde vært et tema. Skolene, lærerne og elevene er alle preget av dagens situasjon under pandemien. Elevene må sjonglere mellom å være på skolen og følge de ulike restriksjonene som blir gitt der, og å ha hjemmeskole en annen dag. Det er en selvfølge at elevenes kunnskaper ikke har hatt positiv effekt av denne usikkerheten og uvanlige skolehverdagen. Det er derfor å forvente at elevenes faglige kunnskap har blitt svært påvirket av denne situasjonen og derfor gitt et større sprik enn normalt.

6.3 Forslag til videre forskning

Dette forskningsprosjektet er en enkel studie utført på tre skoler. Et forslag til videre forskning vil være å utføre en kvantitativ undersøkelse utført over et stort område og over en lengre tidsperiode, hvor elevenes kunnskaper blir kartlagt før en nivådeling, og etter. Gjennom en slik forskning vil resultatene vise om nivådelingen har økt eller minket elevenes kunnskaper. For å se om nivådelingen ga effekt, må det i dette tilfelle også utføres en parallell studie fra klasser som ikke gjennomfører nivådeling, slik at en kan sammenligne resultatene. Eventuelt kunne det vært en mulighet å utføre en systematisk kunnskapsoversikt (Munthe, 2020), hvor en forsker tar for seg mange studier innenfor et og samme tema. Ved å gjøre en systematisk kunnskapsoversikt vil det gi en større oversikt og et helhetlig perspektiv på viktige spørsmål. Klette (2003) mener også nyere forskning mangler dybden og tyngden som ble kjennetegnet av studiene på 70-80 – tallet. Hun mener svært mange studier som blir publisert er enkeltstudier, som er bare en bit av et større puslespill.

Litteraturliste

- Albertsen, D. (2020, 27.01) *Forskjellene består i resultatene fra nasjonale prøver*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/forskjellene-bestar-i-resultatene-fra-nasjonale-prover>
- Auestad, I. K. (2015). *Felleskap i oppløysing? Differensieringspraksis på 6. trinn*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/felleskap-i-oppløysing-differensieringspraksis-pa-6.-trinn/>
- Barker Lunn, J. C. (1970) *Streaming in the primary school*. Slough, National Foundation for Educational Research.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I. & Andersen, S. (2016). *Klasseledelse: Varme og tydelighet*. Pedlex.
- Bjørndal, C. R. P. (2002) *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal.
- Bjørnsund, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Cappelen Damm.
- Brewer, J & Hunter, M. (2006). *Foundations of Multimethod Research: Synthesizing Styles*. Sage.
- Brevik, L.M. & Gunnulfsen, A.E. (2016). *Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/differensiert-undervisning-for-hoytpresterende-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing: Understanding qualitative research*. Oxford university press.
- Dalland, O. (2012). *Metode- og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2015). *Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hvordan-gjor-vi-det-tilpasset-opplaring-i-praksis/>
- Danbolt, M. (2008) Fikk smekk for nivådeling i skolen. Kommunal – Rapport. <https://www.kommunal-rapport.no/oppvekst/fikk-smekk-for-nivadeling-i-skolen/62606/>
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996) Læreplanverket for den

- 10-årige grunnskolen.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Ebdrup, N. (2012, 27.02) Hva er hermeneutikk? *Forskning*. <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Ertzeid, H., Balci, S. & Nøra, S. (2017). Skoleforskernes ni råd til politikerne: Slik blir norsk skole bedre. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/skoleforskernes-ni-rad-til-politikerne-slik-blir-norsk-skole-bedre/>
- Fossheim, H.J. (2009). *Samtykke*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Fossheim, H.J. & Ingjerd, H. (2009). *Taushetsplikt*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/taushetsplikt/>
- Gjerde, R. & Svarstad, J. (2013). – Nivådeling i skolen har null effekt. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/BR3M9/nivaadeling-i-skolen-har-null-effekt>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Tano Acshehoug.
- Gudmundsdottir, S. (1997). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. | Karseth, B., Gudmundsdottir, S & Hopmann, S (Red). *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gudem* (s. 147-172). Universitetet i Oslo.
- Hallam, S. & Ireson, J. (1999). Raising Standards: Is Ability Grouping the Answer? *Oxford Review of Education*, Vol. 25 (No. 3) 343-358. https://www-jstor-org.ezproxy.nord.no/stable/1050925?sid=primo&seq=6 - metadata_info_tab_contents
- Hallam, S. & Ireson, J. (2003). Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, 73(No.3) 343–356. <https://search-proquest-com.ezproxy.nord.no/docview/216958774?pq-origsite=primo&accountid=26469>
- Hallam, S. & Ireson, J. (2005). Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements. *British Educational Research Journal* Vol. 33(No.1) 27–45.
<https://www.jstor.org/stable/30032722?seq=1>
- Handal, S. (2020, 04.12) *Utslitte lærere og lærermangel: Hva gjør KS?*
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/utslitte-larere-og-larermangel-hva-gjor-ks/>

- Haug, P. (2011a). Elever med særskilte behov. | Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R.J (red.). *Elevmangfold i skolen 1-7* (1 utg, 1 opplag. S. 85-104). Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2011b). Å være lærer. | Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R.J (red.). *Elevmangfold i skolen 1-7* (1 utg, 1 opplag. S. 19-39). Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2020) Tilpassa opplæring. | Olsen, M. H. og Haug, P, *tilpasset opplæring* (s. 11-40). Cappelen Damm Akademisk.
- Hausstatter, R. (2013). «20-prosentregelen» - Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/20-prosentregelen---omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/>
- Holterman, S. & Vedvik, K.O. (2019, 15,11). Skarpe jenter stikker seg vekk. *Utdanningsnytt, nr 13/15*. <https://nogo.retriever-info.com/prod?a=2419&d=02028620191115c89991400a81cd430fa7a1a720a0cee4&s=20286&sa=1001035&x=59cefcfd8f358b7fb37f1a0adef1a784&tz=Europe/Oslo&t=1604607726>
- Hvinden, B., Bang, K. J., Fjørtoft, K., Holand, I., Johnsen, R., Kolstad, I., Monsen, T., Nevøy, A., Sandmo, E., Skilbrei, M. L., Staksrud, E., Tande, K. M., Ulleberg, P., Øyum, L. og Enebakk, V. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Ireson, J., Hallam, S., Hack, S., Clark, H. & Plewis, I. (2002) Ability grouping in English secondary schools: effects on attainment in English, mathematics and science, *Educational Research and Evaluation*, 8(3), 299–318.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2009). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Høyskoleforlaget.
- Jeffreys, B. (2020). More children in England missing school over Covid-19. *BBC – News*. <https://www.bbc.com/news/education-54695618>
- Jensen, E. S. og Lillejord, S (2010, 14.05) Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>
- Jensen, R. & Aas, M. (2011). *Å utføre praksis*. Cappelen Damm akademiske.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

- Kindt, M.T. & Rogstad, J. (2020, 04.05). Med Netflix på timeplanen. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/P9JjRX/med-netflix-paa-timeplanen-marianne-takvam-kindt-og-jon-rogstad>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1957) *Normalplan for byfolkeskolen*.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbfb3dcb3b7e43d6ccc60?lang=no#0>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974) *Mønsterplan for grunnskolen*.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1991) *Mønsterplan for grunnskolen*.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kommunesektorens organisasjon. (2017). *Lærernormen løser ikke utfordringene i skolen*.
<https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/grunnskole-og-sfo/larernorm-loser-ikke-utfordringene-i-skolen/>
- Konsmo, T. (u. å.) *Fokusgruppeintervju*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/kampanjer/ry/fokusgruppeintervju.pdf?fbclid=IwAR0ybPLKgMSjibsWaIEUwlc_B7CHM9ZU0aYgUcwm_kb1Ltb8c2yi3GivK2M
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Læreplanverket for kunnskapsløftet.
Utdanningsdirektoratet. Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a) *Veiledning om organisering av elevene: Opplæringsloven §8-2 m.m.*
https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdatert-april-2017.pdf
- Leuven, E. & Rønning, M. (2014, 08) Classroom grade composition and pupil achievement. *The Economical Journal*, 126(593), 1164-1192. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1111/eoj.12177>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2010). *Didaktisk arbeid* (2 utg, 4 opplag). Gyldendal akademiske.

- McHugh, M. L. (2012, 15.10) Interrater reliability: the kappa statistic. *National Center for Biotechnology Information*. 22(3), 276–282.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3900052/>
- Melby-Lervåg, M. (2020, 03.12) Nye undersøkelser av hvordan skolestenging påvirket elevenes læring. *Læringsbloggen*. <http://laeringsbloggen.com/nye-undersokelser-av-hvordan-skolestenging-pavirket-elevenes-laering/>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på: tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 20. (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Mjøs, M. (2011). *Det handler om opplæringskvalitet*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/det-handler-om-opplaringskvalitet/>
- Moen, T. (2008). *Om tilpasset opplæring*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/om-tilpasset-opplaering/157018>
- Munthe, E. (2020, 21.09). Bør elever grupperes etter evnenivå? *Stvanger Aftenblad*.
<https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/OQnX2b/boer-elever-grupperes-etter-evnenivaa>

- Naku. (2020). *Grunnskole: Lovverk og statlige føringer*. Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer>
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering innenfor reform 97*. (NOVA rapport 13/03) <https://docplayer.me/17256818-Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole.html>
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. (rapport nr 3). Høyskolen i Hedmark.
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente— Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Ohnstad, F. O. (2010). *Profesjonsetikk i skolen*. Lærerens etiske ansvar. Høyskoleforlaget.
- Olsen, M. H. (2020). Tilpasset opplæring når elevene har stort læringspotensial. | Olsen, M. H og Haug, P., *Tilpasset opplæring*. (65-90) Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (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. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pripp, A. H. (2018, 03.09). *Validitet*. <https://tidsskriftet.no/2018/09/medisin-og-tall/validitet>
- Rambøl, O. E. (2013¹, 19.12). Nivådeling virker ikke. *Bergens tidende*. <https://nogo.retriever-info.com/prod?a=2419&d=020021201312191587010&s=20021&sa=1001035&x=fcb30e5867ff6e6f804a3810b0c2f6ed&tz=Europe/Oslo&t=1604610678>
- Rambøl, O. E. (2013², 31.12) De smarteste barna i verden. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/kultur/2013/12/31/de-smarteste-barna-i-verden/>
- Regjeringen. (2018, 27.06). *Innføring av lærernorm i grunnskolen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-regler-innforing-av-larernorm-i-grunnskolen/id2606134/>

- Solberg, M. T., Brevik, L. M. & Luoto, J. (2017). *Om å differensiere engelsk undervisninga*.
<file:///C:/Users/Rebecca%20Marie/Downloads/SolbergBrevikLuoto2017BS0317ok.pdf>
- Statped. (2020, 06.01). *Om tidleg innsats*. Statped – Statlig spesialpedagogisk tjeneste.
<https://www.statped.no/temaer/tidlig-innsats/>
- Stensig, N. (2020). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2019/20*. Utdanningsforbundet.
Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201920/>
- Sundqvist, C. (2015). *Den samarbeidende læreren: Lærerhandledning och samundervisning i skolan*. Studentlitteratur.
- Tunstad, H. (2013, 09.01). *Matte-suksess med nivådelt undervisning*. Forskning. <https://forskning.no/ntnu-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/matte-suksess-med-nivadelt-undervisning/659996>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Lærernormen i grunnskolen*. Regjeringen.
<file:///C:/Users/malin.kristiansen/Downloads/hvordan-gar-det-med-norm-for-larertetthet.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Undervisning og tilpasset opplæring – overordnet del av læreplan*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsnytt. (2009, 13.02). - *Moderne undervisningsmetoder skaper atferdsproblemer*.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/moderne-undervisningsmetoder-skaper-atferdsproblemer/114376>
- Utdanningsnytt. (2013, 23.01). *Nivådeling løser ikke differensieringsproblemet i skolen*.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/nivadeling-av-skoleklasser-skaper-splid/198029>
- Utdanningsnytt. (2014, 05.02). *Omfanget av spesialundervisning er på vei ned*.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/omfanget-av-spesialundervisning-er-pa-vei-ned/193921>
- Vedvik, K. O. & Holtermann, S. (2019). *Høyt intelligente jenter oppdages ikke av lærerne*.
Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/evnerike-barn-pedagogikk/hoyt-intelligente-jenter-oppdages-ikke-av-laerere/219793>
- Villa, R. A., Thousand, J. S. og Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Corwin.

Vaage, S. (2000). *Utdanning og demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag as.

<https://www.nb.no/items/cf83ca1e6ece0964516cc41ee53d8f1f?page=3&searchText=vaage%201999>

Ødegård, A. M. (2014, 31.03.). *Lærerne mangler tid*. Arbeidslivet.

<https://www.arbeidslivet.no/Arbeid1/Arbeidsmarkedet/Larerne-mangler-tid/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vår foreløpige problemstilling er:

- *Hva er årsaken til at noen lærere på barneskolen velger å bruke nivådeling mens andre ikke?*

Forskningsspørsmål:

- ***Forskningsspørsmål 1: Hvordan mener lærerne nivådeling kan påvirke den tilpassede opplæringa?***
 - Har du/dere utført nivådeling i en eller flere klasser? Evt hvorfor ikke? Og i hvilket fag?
 - Opplæringsloven §8-2 sier at nivådeling over tid i faste grupper ikke skal gjennomføres i skolen, hva tenker du/dere om det?
 - Hvilke erfaringer fikk du/dere?
 - Positive/negative sider for elevene?
 - Positive/negative sider for lærerne?
 - Forskning viser at det er status å undervise de sterke elevene, hva tenker du/dere om det?
- ***Forskningsspørsmål 2: Hvilke konsekvenser mener lærerne nivådeling kan ha for lærerne?***
 - Hva tenker du/dere er fordeler/ulempene ved nivådeling?
 - I hvilke fag vil det være fordelaktig å utføre nivådeling?
 - På hvilke måter tror du/dere nivådelte klasser kan påvirke atferd hos elevene og det sosiale miljøet i klasser?
 - Hvilke konsekvenser kan nivådeling ha for elevens selvtillit, konsentrasjon og læringsmiljø?
 - Vil det være mulig å utføre andre arbeidsmåter i nivådelte klasser kontra i vanlige klasser?
 - Vil nivådeling gjøre jobben med tilpasset opplæring enklere? Hvorfor, hvorfor ikke?
- ***Forskningsspørsmål 3: Hvilke konsekvenser mener lærerne nivådeling kan ha for elevene?***
 - I hvilke fag kan nivådeling være relevant å brukes? Hvorfor?
 - Kan elevene bytte grupper, dersom det er behov? Blir dette utført?
 - Hvordan skjer byttet og hvordan håndterer elevene å bli byttet?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Loven sier det ikke er lov med nivådeling i skolen, men hva mener lærerne?»

- En kvalitativ studie om læreres erfaringer og meninger om nivådeling

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er utforske læreres syn på nivådeling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter som til vanlig jobber som lærer i grunnskolen. Malin har jobbet som kontaktlærer på småtrinnet i flere år, på to forskjellige skoler og Rebecca har jobbet som vikar i til sammen 3 år på forskjellige klassetrinn. Vi har dermed fått en del erfaring opp igjennom årene, også fra praksisperiodene våre. Vi er begge interessert i elevenes faglige prestasjoner, deres lærelyst og hvordan elevene lærer best igjennom tilpasset opplæring. Vi har valgt å forske på nivådeling og ønsker å finne ut hva lærerne selv synes om denne praktiseringen og hvorfor/hvorfor ikke dette brukes i deres klasser. For å få svar på vår problemstilling, ønsker vi at du vil delta i et intervju som er vår datainnsamling til vår master i tilpasset opplæring ved Nord universitet, Bodø.

Vår foreløpige problemstilling er: - Hva er årsaken til at noen lærere på barneskolen velger å bruke nivådeling mens andre ikke?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan mener lærerne nivådeling kan påvirke den tilpassede opplæringa?
- Hvilke konsekvenser mener lærerne nivådeling kan ha for lærerne?
- Hvilke konsekvenser mener lærerne nivådeling kan ha for elevene?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet, er ansvarlig for prosjektet, ved veileder Jessica Aspfors.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgskriteriet vårt var 2. klasselærere med og uten erfaring fra nivådeling. Vi ønsket å kunne utføre intervjuet ansikt til ansikt, derfor var det naturlig å sjekke ut skoler i vårt nærområde (Nordland/Troms og Finnmark). Vi henvendte oss derfor til ulike skoler i nærområdet, og din skole var en av de som takket ja til å være en del av vår masteroppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi har valgt å bruke semistrukturert intervju som innebærer at vi har formulert spørsmål på forhånd som vi vil spørre deg om, men vi er åpne for at det kan komme interessant informasjon om temaet vårt også utenfor de satte spørsmålene.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et gruppeintervju sammen med dine kollegaer på trinnet. Intervjuet tar ca 45 – 60 min. Vi har formulert tre forskningsspørsmål (presentert ovenfor) hvor hvert av dem har 4-6 underspørsmål som vi håper skal gi oss svar på vår problemstilling. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker og lagret i Nord universitets nettsky frem til transkriberingen er ferdig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare Rebecca Karoliussen og Malin Kristiansen som har tilgang til opptakene. Transkriberingen vil bli anonymisert før den vil bli delt med veileder og brukt i masteren. Navnene deres vil bli erstattet med fiktive navn, slik at dere ikke kan gjenkjennes i publikasjon. Navnelisten vil bli lagret adskilt fra øvrig data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi oppbevarer opptakene, separert fra navnelisten, fram til 31.07.21 Vi har valgt å oppbevare opptakene fram til denne datoen fordi sensurfristen er 29.06.21, og slik at vi skal kunne avgi en forklaring dersom det kommer noen spørsmål fra sensor. Opptakene blir oppbevart via nettskjema-appen tilhørende Nord Universitet og det er bare Rebecca Karoliussen og Malin Kristiansen som skal ha tilgang til opptakene fram til 31.07, opptakene blir deretter slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Rebecca Karoliussen, tlf: 90694940, mail: rebecca.m.karoliussen@student.nord.no
- Malin Kristiansen, tlf: 93880889, mail: malin.a.kristiansen@student.nord.no

- Jessica Aspfors, vår veileder. Mail: jessica.m.aspfors@nord.no.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Vi håper du vil delta i vårt forskningsprosjekt, og vi ser fram til å møtes for en diskusjon om nivådeling. Takk på forhånd!

Med vennlig hilsen

Rebecca Karoliussen (student)

Mail: Rebecca.m.karoliussen@student.nord.no

Tlf: 90694940

Malin Kristiansen (student)

Mail: Malin.a.kristiansen@student.nord.no

Tlf: 93880889

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Loven sier det ikke er lov med nivådeling i skolen, men hva mener lærerne?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Svar fra NSD

Melding

03.02.2021 14:03

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.02.21 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Du og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det kan derfor være hensiktsmessig om du avklarer dette med informanten i forkant av intervjuet.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.21.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)