



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Tilpasset opplæring i fådelte og udelte skoler

Adapted education in multi-aged classes

Kandidatnummer: 140

GBPEL412

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Gro Espedal

03.06.2019

Ordtelling: 9983

Abstract

This bachelor thesis examines two types of schools that receive little to none scientific attention: schools where pupils from two or more years are together in the same class, called multi-aged classes. The thesis focuses on the possibilities and limitations for adapted education at these particular schools in regard to how teachers experience their own practices. Furthermore, it examines teachers view on the differences between multi-aged classes and the opposite, called age-structured classes. Through qualitative interviews the teachers reflect upon the term adapted education and the limitations and possibilities of this practice in their schools. The findings show that the informants generally have a narrow understanding of the term adapted education. This is discussed in relation to the low student count at these schools. The informants discuss both opportunities and challenges in adapting education, and I discuss whether or not these perspectives have to do with adapted education in general, or adapted education in multi-aged classes in special. Throughout the interviews, the answers were characterised by the fact that the informants don't view multi-aged classes in a much different way than age-structured classes.

Innholdsfortegnelse

ABSTRACT.....	I
1.0 INNLEDNING	1
1.1 INTRODUKSJON	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
2.0 TEORI.....	3
2.1 FÅDELT OG UDELT SKOLE	3
2.1.1 Forekomst.....	3
2.2 FELLESTREKK VED FÅDELT- OG UDELTSKOLENE	4
2.3 ALDERSBLANDING	5
2.4 TILPASSET OPPLÆRING	6
2.4.1 Tilpasset opplæring som politisk konstruert begrep	7
2.4.2 To forståelser av tilpasset opplæring.....	8
2.4.3 Den proksimale utviklingssonen	8
3.0 METODE.....	10
3.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE.....	10
3.1.1 Kvalitativt intervju	10
3.2 INFORMANTER	11
3.3 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	11
3.4 TRANSKRIPSJON OG DATAANALYSE	12
3.5 ETISKE HENSYN.....	12
4.0 ANALYSE	14
4.1 FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING.....	14
4.2 UTFORDRINGER KNYTTET TIL TILPASSET OPPLÆRING I FÅDELTE/UDELTE SKOLER.....	16
4.2.1 Problematiserende perspektiv på utfordringene	17
4.3 MULIGHETER KNYTTET TIL TILPASSET OPPLÆRING I FÅDELTE/UDELTE SKOLER	17
4.3.1 Problematiserende perspektiv på mulighetene	19
4.4 MER LIKE ENN ULIKE?	20
5.0 DRØFTING	21
5.1 FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING.....	21
5.2 UTFORDRINGER.....	23
5.2.1 Refleksjon rundt utfordringer.....	24
5.3 MULIGHETER	24
5.3.1 Refleksjon rundt muligheter	26
5.4 MER LIKE ENN ULIKE?	26
6.0 OPPSUMMERING.....	27
7.0 LITTERATURLISTE	28
FIGURER	
FIGUR 1.....	4
VEDLEGG	
VEDLEGG 1; Informasjonsskriv og samtykkeskjema	
VEDLEGG 2; Intervjuguide	

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon

I et stadig mer mangfoldig samfunn, blir tilpasset opplæring mer og mer aktuelt. Retten til tilpasset opplæring slås fast i opplæringsloven: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» (Opplæringslova, 1998, §1-3.). Den typen tilpasset opplæring som vi hører om i grunnskolelærerutdanningen og som det skrives om i litteraturen, handler stort sett om store grupper med et bredt mangfold innenfor hver enkelt klasse. Jeg har personlig ikke hørt uttrykket «fådelte skole» eller «aldersblanding» bli nevnt en eneste gang i løpet av mine år på høgskolen. Dette gjør at lærere som jobber i fådelte skoler må på egen hånd finne ut hvordan de skal organisere og tilpasse opplæringen på. Jeg har selv gått på en fådelte skole, og var interessert i å finne ut om denne skoletypen fortsatt eksisterte i Norge og om det var gjort noe forskning på tilpasset opplæring i fådelte skoler.

Alle elever lærer på ulike måter og har ulike forutsetninger. I en vanlig klasse med rundt 20 elever på samme alder, vil det være et stort spenn når det gjelder både faglig, sosial og kognitiv utvikling. I en klasse med elever i flere aldre, vil dette spennet være vesentlig større. Formålet med denne oppgaven er å belyse en andel av norske skoler som er lite tatt opp i lærerutdanningen og i forskning generelt. Lærerutdanningen utelukker fullstendig både utfordringene og mulighetene som kommer med aldersblanding, og lærerne som jobber i disse skolene må ta utgangspunkt i litteraturen som finnes på tilpasset opplæring i fulldelte skoler. Litteraturen som er skrevet om fådelte skoler er gammel, og dette skoleslaget har fått lite oppmerksomhet de siste årene. De fådelte skolene befinner seg ofte i distriktene, og forskningen som blir gjort på tilpasset opplæring foregår gjerne i de store byene. På grunn av lite oppmerksomhet kan det eksistere en oppfatning av at mange tror det ikke finnes eller at det er svært få elever som går på fådelte skoler, men i følge Live Herheim, som også støttes av Jevnaker, Sætherstuen & Mork (2016), var det skoleåret 2013/2014 64 500 elever på grunnskolenivå som gikk på fådelte skoler. Dette er 64 500 elever som får svært lite oppmerksomhet i forskningen, derfor mener jeg det er et viktig tema å skrive om.

Dette er en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg har intervjuet fem lærere som jobber på en fådelte en og udelt skole. Intervjuet gikk ut på å få frem lærernes egne erfaringer med å jobbe i dette skoleslaget og ut fra deres utsagn utarbeidet jeg kategorier for drøfting som på best mulig måte

skulle belyse problemstillingen min. Dette vil jeg gå videre inn på i kapittel 3.0 senere i oppgaven.

1.2 Problemstilling

Etter mye bearbeiding endte jeg opp med følgende problemstilling for undersøkelsen: *Hvordan beskriver lærere tilpasset opplæring i klasser på fådelte og udelte skoler?* Bakgrunnen for denne formuleringen var at jeg ikke ønsket å vurdere lærerne på noen måte, og valgte derfor bort en problemstilling med en mer vurderende formulering. Jeg ønsket å høre på informantenes beskrivelser av egen hverdag og eget arbeid med tilpasset opplæring, for å

2.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg belyse teori som jeg mener er relevant for å finne svar på problemstillingen min. Først vil jeg gjøre rede for hva en fådelte/udelte skole er og hvor stor forekomst det er av disse skoleslagene i dag. Jeg vil både peke på flere fellestrekk ved fådelte og udelte skoler og kommentere et sentralt begrep under dette, nemlig aldersblanding. Det andre begrepet som er viktig i min problemstilling, er tilpasset opplæring. Derfor vil jeg i kapittel 2.4 belyse teorier på dette. Da jeg startet dette prosjektet fant jeg etter noen søk i Oria fort ut at det er relativt lite forskning gjort på fådelte skoler, og nært ingenting om tilpasset opplæring i fådelte skoler. Den forskningen som finnes er gammel, og den eldste jeg har med er fra 1989 og den nyeste fra 2009.

2.1 Fådelte og udelte skole

Fådelte og udelte skoler er ikke det som har fått mest oppmerksomhet i skoleforskningen, og er kanskje begreper som ikke er allment kjent. Melheim (1998) definerer den fådelte skolen slik: «Ein fådelte skule er ein skule der elevar frå to eller fleire årssteg går i same klasse.» (Melheim, 1998, s. 9). Udelte skole kan bli definert slik: «Udelte skole er ein skole der alle årssteg ved same skole er samla i éin klasse eller kan gå i same klassen.» (Eckhoff, 1986, s. 10). En klasse i denne sammenhengen blir da den sammensetningen av elever som læreren til en hver tid har foran seg. Både udelte og fådelte skole er altså det motsatte av en fulldelt skole, som er skolen slik vi kjenner den, med elever i separate klasser fra 1.-7. klasse (Eckhoff, 1986, s. 10).

2.1.1 Forekomst

Verken utdanningsdirektoratet eller Statistisk sentralbyrå (SSB) har konkrete tall på hvor mange fådelte skoler det finnes i Norge i dag. Den senest publiserte statistikken til SSB om antall fådelte skoler i Norge kom i 1999, og da var det 1 276 skoler som var fådelte av 3 277 skoler til sammen (Statistisk sentralbyrå, 1999). Jeg sendte mail til Landslaget for Nærmiljøskolen (LUFS) og fikk svar fra dem at det i skoleåret 2013/2014 var 1 030 fådelte nærmiljøskoler i Norge med vel 64 500 elever på grunnskolenivå. Ut fra statistikk kan det også gis indikasjoner på forekomsten i dag. I skoleåret 2017-2018 var det 2 848 grunnskoler i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2017). Bare ut i fra dette tallet sammenlignet med antallet skoler i 1999, tyder på at skolene blir færre, men større da elevtallet har gått opp siden 1999. Dette tolker jeg som at det er mange små skoler ute i distriktene som har blitt lagt ned, noe som kanskje gjør at det også er blitt færre fådelte/udelte skoler.

I skoleåret 2017-2018 var det færre enn 100 elever på 29% av alle grunnskolene i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2017). Fådelte skoler, og spesielt firedelte og femdelte skoler, kan ha opp mot 100 elever (Eckhoff, 1986, s. 53). Det kommer an på klassestørrelsene, elevtall og elevenes evner og forutsetninger om skoler med et sånt elevtall blir fådelte eller ikke. Statistikk fra 2018 på SSB, viser hvor mange skoler i landet som har 1-9 elever, hvor mange som har 10-19 elever, hvor mange som har 20-49 elever og hvor mange som har 50-99 elever.

				2018
0 Hele landet	1-9 elever	Barneskolar	Grunnskolar	22
		Kombinererte barne- og ungdomsskolar	Grunnskolar	21
	10-19 elever	Barneskolar	Grunnskolar	43
		Kombinererte barne- og ungdomsskolar	Grunnskolar	36
	20-49 elever	Barneskolar	Grunnskolar	173
		Kombinererte barne- og ungdomsskolar	Grunnskolar	92
	50-99 elever	Barneskolar	Grunnskolar	217
		Kombinererte barne- og ungdomsskolar	Grunnskolar	151

Figur 1: Barneskoler i Norge, fordelt etter antall elever, 2018

Ut fra dette leser jeg at forekomsten av fådelte/udelte skoler fortsatt er relativt stor. Eckhoff (1986) sier at en udelt skole kan ha fra 6-12 elever, en todelt skole kan ha 13-30 elever og en tredelt skole 31-50 elever (Eckhoff, 1986, s. 49-52). Leser vi statistikken med Eckhoff sin inndeling i bakhodet, er fådelte skoler fortsatt aktuelt selv om inndelingen av klasser er avhengig av mange andre faktorer enn antallet elever alene.

2.2 Fellestrekk ved fådelt- og udeltskolene

Det at elever fra flere årstrinn går i samme klasse, altså aldersblandingen, er det beste kjennetegnet på en fådelt/udelt skole. Begrepet aldersblanding kommer jeg tilbake i neste delkapittel. I dette delkapittelet vil jeg peke på andre fellestrekk ved den fådelte og den udelte skolen.

Den fådelte skolen kan bli delt inn i fire ulike typer: todelt skole, tredelt skole, firedelt skole og femdelt skole. I en todelt skole er skolen delt inn i to klasser, en tredelt skole er delt inn i tre klasser, en firedelt er delt inn i fire klasser og en femdelt er delt inn i fem klasser (Eckhoff, 1986, s. 49-54). Selv om det er store forskjeller fra skole til skole, finnes det noen fellestrekk som vi kan si gjelder for alle eller de fleste fådelte og udelte skoler.

Et av de tydeligste karakteristikkene med den fådelte/udelte skolen er elevtallet. Generelt har fådelte/udelte skoler færre elever på skolen og færre elever per lærer. Med dette blir det mer tid til hver enkelt elev, og dermed mer tid til individuell rettleiding. Ingen elev blir borte i klasserommet, noe som kan være veldig positivt, men noe som også kan gjøre at elevene ikke får mulighet til å gjemme seg bort på den måten de tidvis har behov for (Melheim, 1998, s. 18).

Grensene mellom årstrinnene er mer flytende i fådelte og udelte skoler enn i en fulldelt skole. Hva som avgjør hvordan klassene blir organisert er antallet elever og deres forutsetninger, evnenivå og selvstendighet. Dette fører til at både elever i ulike aldre, med ulike evnenivå, ulike interesser og ulikt modningsnivå må gå i samme klasse (Eckhoff, 1986, s. 56). Dette kan føre til utfordringer i organiseringen og planleggingen av god og allsidig undervisning (Melheim, 1998, s. 25). Samtidig kan det lavere elevtallet gi rom for individualisering og tilpasset opplæring, da undervisningen må skreddersys (Eckhoff, 1986, s. 57). Siden flere elever i ulike aldre går i samme klasse, vil ikke elevene kunne følge egen progresjon gjennom pensum fra år til år da det vil kunne være vanskelig å ha tre parallelle tema gående i et fag (Eckhoff, 1986, s. 57; Melheim, 1998, s. 26).

Klasseundervisning der stoff blir formidlet til hele klassen samtidig, blir i følge Melheim (1998) ikke veldig mye brukt i udelte/fådelte skoler med få elever og stor spredning i evner og alder. Det er vanskelig å finne et nivå på fellesundervisningen som når ut til alle elevene uansett evnenivå og alder, og lærerne har derfor lett for å legge seg på et middelnivå, som gjør at det kan bli for lett for de eldste elevene og for vanskelig for de yngste (Melheim, 1998, s. 25). Grunnet dette vil den fådelte/udelte skolen være en god arena for opplæring i selvstendige arbeidsmetoder og gode studieteknikker, da dette vil være nødvendig for at undervisningen skal fungere (Eckhoff, 1986, s. 57).

2.3 Aldersblanding

I udelte og fådelte skoler oppstår aldersblanding naturlig. Det er ingenting i læreplanen som legger en stopper for dette, da læreplanmålene er hva elevene skal kunne etter 2., 4., 7. Og 10. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Heller ikke opplæringsloven setter noen stopper for å blande klassene da det i §8-3 blant annet står: «I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør.» (Opplæringslova, 1998, §8-3).

Aldersblanding kan åpne opp for god læring både faglig og sosialt, og dette skal jeg kommentere videre i det følgende.

«Om eit barn berre har kontakt med sine eigne jamnaldringar, har det ikkje høve til å lære dei etablerte kulturmønstra for samarbeid og omsorg.» (Uri Bronfenbrenner, referert i Melheim, 1998, s. 59).

I skoler med aldersblandede grupper, kan elevene selv brukes som en pedagogisk ressurs. Eldre elever har mye å lære de yngre elevene, både faglig og sosialt (Melheim, 1998, s. 65-66). Dette tjener de yngre elevene mye på, men også de eldre elevene får mer selvtillit og faglig repetisjon ved å undervise andre (Åheim, 2009, s. 45). Også i språklig utvikling har aldersblandede grupper positiv virkning. Barn, i motsetning til voksne, stiller høyere krav til språket til yngre barn. Også i form av modell-læring kan eldre elever være gode forbilder for yngre fordi de har et mer komplekst språk, men samtidig klarer å tilpasse seg de yngre talarene (Melheim, 1998, s. 66). Men også sosialt kan de eldre elevene være modell-lærere. De eldre elevene modellerer for de yngre hvordan de skal oppføre seg i en skolesituasjon, noe som kan føre til at de yngre elevene lettere finner ut av skolens normer og regler. Et annet poeng ved aldersblandingen er at elevene får erfaring i å arbeide sammen til tross for ulike kunnskapsnivå og denne ulikheten vil kunne virke dempende på innbyrdes konkurranse (Eckhoff, 1986, s. 64).

Selv om jeg nå har pekt på mange muligheter i fådelte og udelte skoler, kan det også være utfordrende å drive undervisning på disse skolene. Denne oppgaven vil ikke fokusere mye på dette, men jeg vil likevel ta med et par poeng. Det kan oppstå pedagogiske utfordringer i form av organisering av god og allsidig undervisning, siden det er stor spredning i evner og anlegg i klassen (Melheim, 1998, s. 25). Det kan også oppstå organisatoriske utfordringer, da det kan være vanskelig å opprettholde stabile klasser og det kan være utfordrende å ha et stabilt lærerpersonale (Melheim, 1998, s. 28).

2.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep som finnes i mye litteratur og som er sentralt i dagens praksis i skolen. Jeg vil i dette kapittelet prøve å få tak i hva tilpasset opplæring er og ulike måter å forstå dette begrepet på. Det slås fast i Opplæringslova at opplæringen skal tilpasses elevene:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» (Opplæringslova, 1998, §1-3)

Tilpasset opplæring er et omfattende begrep som kan være vanskelig å definere. Likevel er det et begrep som har vært sentralt i skolen siden 1970-tallet, og som var et viktig poeng i Kunnskapsløftet (Berg & Nes, 2007, s. 6). Utdanningsdirektoratet skriver dette om tilpasset opplæring:

«Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.» (Utdanningsdirektoratet, 2018)

2.4.1 Tilpasset opplæring som politisk konstruert begrep

Tilpasset opplæring er i hovedsak et politisk konstruert begrep. Utfordringen med begrep som er politisk og ikke faglig skapt er at de er uklart definerte (Berg & Nes, 2007, s. 6). Tilpasset opplæring er et begrep som er uklart definert, som har et politisk innhold og begrepets betydning endrer seg over tid (Bachmann & Haug, 2006, s. 19). Tekstene i Kunnskapsløftet som omhandler tilpasset opplæring, sier lite om hvordan dette skal skje i praksis, noe som gjør at det varierer hvordan tilpasset opplæring blir ivaretatt i skolene. Lærere og skoleledere er usikre på hva begrepet betyr og hvordan det skal gjennomføres. Noe av denne usikkerheten kan skyldes begrepets diffuse definisjon og politiske innhold (Berg & Nes, 2007, s. 7). Det er altså ingen klare retningslinjer for hvordan tilpasset opplæring skal foregå, men variasjon i undervisningen og mangfold i arbeidsmåter i klasserommet kan være viktige elementer når tilpassing av opplæringen skal sikres i klasserommet (Berg & Nes, 2007, s. 8). På grunn av begrepets politiske innhold, mente Engen (2010) det var behov for en faglig definisjon av begrepet:

«Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ - , organisasjons- eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere sitt lærings- og utviklingspotensial*, både når det gjelder *instrumentelle kunnskaper* og personlighetsutvikling eller *danning*, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå *skolens mål*.» (Engen, 2010, s. 52)

2.4.2 To forståelser av tilpasset opplæring

Roald Jensen (2009) sier at tilpasset opplæring kan forstås på en smal, individualistisk måte eller en bred måte. I den smale forståelsen av begrepet er lærere opptatt av hvordan lærestoff, undervisning, vanskelighetsgrad og lignende best kan tilpasses den enkelte eleven. Elevene sine evner, forutsetninger og didaktisk differensiering knyttes til dette perspektivet (Jensen, 2007, s. 14). Satt på spissen kan dette føre til at lærere bruker mye tid på å lage et undervisningsopplegg til hvert individ i klassen, noe som vil kreve svært mye av læreren og gi en følelse av å ikke strekke til (Jensen, 2009, s. 198). Dette støtter også Eilifsen (2010) opp under, når hun sier at flere av lærerne hun intervjuet angående tilpasset opplæring ga uttrykk for at det er vanskelig å gi individuell opplæring til alle i en klasse. Jensen (2007) sin definisjon av tilpasset opplæring er et eksempel på en bred forståelse av begrepet:

«Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap.»
(Jensen, 2007, s. 15)

I sitatet over forstås altså tilpasset opplæring som noe mer en hvordan man skal jobbe med den enkelte eleven. Tilpasset opplæring er i denne forståelsen en forpliktelse for hele skolen og alle som befinner seg der (Jensen, 2009, s. 198). Den enkelte eleven skal altså lære innenfor rammen av et fellesskap, individuelt og i samhandling med andre. Derfor er det viktig at læreren tenker over hvordan han eller hun tilrettelegger for hele klassen for at den enkelte elev skal lære (Jensen, 2009, s. 199).

2.4.3 Den proksimale utviklingssonen

Innenfor sosiokulturelt perspektiv¹ på læring er Lev Vygotsky en viktig person. Han mener at kunnskap er noe som oppstår i et samspill mellom individet og det sosiale miljøet. Vygotsky mener at kunnskap og ferdigheter er i et sosiokulturelt perspektiv noe som stadig er i utvikling og forandring og betegner dette som den proksimale eller den nærmeste utviklingssonen (Solerød, 2009, s. 84). Denne modellen kan illustrere hvordan læreren må ta utgangspunkt i

¹ Et sosiokulturelt læringsperspektiv legger vekt på at læring skjer i deltakelse og gjennom samspill med andre. Språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessene, og læring er mer enn det som skjer i elevens hode, det har med omgivelsene i vid forstand å gjøre. Perspektivene er koblet opp av innsikter fra Dewey, Mead, Vygotsky, Luria og Leont'ev (Dysthe, 2001, s. 33).

elevens individuelle grunnlag når han skal legge til rette undervisningen (Jensen, 2007, s. 16). I modellen er det to nivåer i individets utvikling. Den aktuelle utviklingssonen er elevens nåværende kompetanse og det han klarer på egen hånd, mens den proksimale utviklingssonen er den sonen der eleven utvikler seg gjennom støtte og hjelp fra en mer kvalifisert person. For at eleven skal lære noe er det altså viktig at eleven får være i den proksimale utviklingssonen og ikke bare den aktuelle. Hvis målene ligger utenfor den proksimale sonen vil avstanden mellom det som skal læres og det eleven kan bli for stor, og eleven vil ikke lære noe (Jensen, 2007, s. 17). Når elevene er i den proksimale utviklingssonen og får hjelp til å mestre, vil kompetansen utvides og grensene for utviklingssonene flyttes (Solerød, 2009, s. 84). For at dette skal gå er det svært viktig at læreren vet hvor kompetente elevene er på ulike områder for å kunne tilpasse undervisningen både til de enkelte elevene og gruppen som helhet.

3.0 Metode

For å forske på noe som skjer i skolen, kan man ta i bruk samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Problemstillingen min spør om hvordan lærere beskriver tilpasset opplæring i fådelte og udelte skoler, og derfor mener jeg en samfunnsvitenskapelig metode vil være hensiktsmessig da den blant annet dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder handler også om transparens, noe som er viktig for at oppgaven skal ha validitet. I kapittel 3.1 vil jeg kort gi en innføring i skillet mellom kvalitativ og kvantitativ metode, som blant annet står sentralt i samfunnsforskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I mitt forskningsprosjekt tok jeg i bruk kvalitativt intervju som forskningsmetode, og jeg skal komme tilbake til hvorfor jeg valgte denne metoden i kapittel 3.1.1.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Mens kvantitative metoder gir data i form av målbare enheter, fanger kvalitative metoder opp det som ikke lar seg måle. Selv om det går et skille mellom metodene, vil begge bidra til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i (Dalland, 2017, s. 52). Det er viktig å reflektere over valg av metode og vurdere hvilken metode som egner seg best til å få svar på det problemstillingen ønsker. Forskeren må også tenke på hva som er praktisk gjennomførbart og realistisk når han skal gå frem for å velge metode (Dalland, 2017, s. 54).

3.1.1 Kvalitativt intervju

Som sagt valgte jeg kvalitativt intervju som forskningsmetode. Dette oppfatter jeg som hensiktsmessig da problemstillingen min går ut på å finne ut hvordan lærere beskriver tilpasset opplæring i sine klasser. Gjennom samtale får lærerne beskrive og forklare intensjonene sine og de får større mulighet til å uttrykke seg og gi mer nyanserte svar enn ved for eksempel en spørreundersøkelse eller observasjon. Under intervju kan man også snakke om fortiden, og informanten blir bedt om å rekonstruere hendelser, noe man ikke får mulighet til ved hjelp av observasjon eller spørreskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). «Det er presisjonen i beskrivelsene og fortolkningen av hva innholdet betyr som er det kvalitative intervjuets styrke.» (Dalland, 2017, s. 68). Hensikten min er ikke å vurdere læreren, noe observasjon kanskje kunne blitt oppfattet som, men å undersøke hvordan de selv beskriver undervisningen sin.

Jeg er personlig veldig interessert i å høre hva lærerne har å fortelle om prosjektets tema, så i tillegg til begrunnelsene jeg kom med over lå det mye motivasjon i meg til å gjennomføre et kvalitativt intervju. Jeg ønsket å møte lærerne personlig å ha en interessant samtale med de om hvordan hverdagen deres ser ut.

3.2 Informanter

Valg av informanter henger sammen med problemstillingen. Det er i teorien ingen grenser for hvor mange eller hvor få informanter man skal ha, men man må vurdere det ut i fra prosjektets størrelse og hva som er praktisk mulig å gjennomføre (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49-50). Når man velger informanter til en kvalitativ undersøkelse, velger man personer som man mener har bestemte kunnskaper eller erfaringer og de velges ut ved strategisk utvelgelse (Dalland, 2017, s. 74). Jeg tok i bruk en kriteriebasert utvelgelse, hvor jeg sendte mail til skoler jeg visste var fådelte eller udelte og spurte om noen av lærerne på skolen var interessert i å bli med på et intervju. To av rektorene jeg sendte mail til svarte. I utgangspunktet skulle jeg intervjuer to lærere på hver av skolene, men når jeg kom til den ene skolen var den en person til som ønsket å være med. Ved hjelp av snøballmetoden, altså hvor en kommer i kontakt med en person som igjen henviser meg til andre informanter som kan være aktuelle å ha med i undersøkelsen, ble altså en femte informant valgt ut (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50).

3.3 Planlegging og gjennomføring av intervju

I planleggingen av intervjuet var jeg klar på at jeg ville gjøre så gode forberedelser som mulig, og stille gode spørsmål som fikk lærerne til å gi beskrivende svar med sitt eget språk. Grunnen til dette ligger i problemstillingen, der det presiseres at jeg ønsker å få lærerne selv til å komme med sine beskrivelser. Jeg var klar på formålet med intervjuet, noe som er avgjørende for å kunne stille relevante spørsmål og få til en god dialog med informanten (Dalland, 2017, s. 77). Det var også viktig for meg å gi et godt og profesjonelt inntrykk, og samtidig få lærerne til å føle seg komfortable i intervjusituasjonen.

Som sagt sendte jeg ut en innledende mail til rektorene på fire fådelte skoler, og fikk svar fra to av de. Senere sendte jeg ut et informasjonsskriv med nærmere informasjon om oppgavens formål, informantenes rettigheter og lignende (se vedlegg 1).

I utformingen av intervjuguiden valgte jeg en semistrukturert intervjuform, men formen kan nærme seg ustrukturert. Intervjuet hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men det var ellers ganske åpent (se vedlegg 2). Det vil si at informanten fikk mulighet til å snakke fritt om egen hverdag, noe som er avgjørende da man i kvalitative undersøkelser ønsker at informanten skal relatere svarene sine til egen livssituasjon. En sånn intervjuform vil kunne gjøre det lettere for informanten å snakke, da det gir en uformell følelse over intervjusituasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). På grunn av egen interesse og nysgjerrighet for emnet, stilte jeg også en del oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd.

3.4 Transkripsjon og dataanalyse

For å kunne ta vare på alt som ble sagt i intervjuet slik at det kunne bli brukbare data i oppgaven, valgte jeg å ta lydopptak. Jeg valgte opptak for å kunne konsentrere meg om samtalen og å stille gode oppfølgingsspørsmål og for ikke å miste muligheten til å tolke undervegs (Dalland, 2017, s. 85). Likevel gir ikke opptak en helhetlig presentasjon av intervjuet, da det ikke tar med de visuelle aspektene ved omgivelsene og informantens mimikk og kroppsspråk (Kvale, 2002, s. 101). For å bearbeide intervjuet, valgte jeg å transkribere det. Jeg transkriberte stort sett hele intervjuet ordrett, og normaliserte språket til nynorsk fordi dialekten til informantene lå nært opp til nynorsk.

Undervegs i transkriberingen skrev jeg ned tema som kom opp i flere av intervjuene. Etter å ha sortert utsagnene og prøvd ut mange ulike kategorier, kom jeg fram til fire kategorier som var sentrale temaer i samtlige intervju. Kategoriene ble *forståelse av tilpasset opplæring, utfordringer knyttet til tilpasset undervisning i fådelt- og udeltskolen, muligheter knyttet til tilpasset undervisning i fådelt- og udeltskolen* og til slutt har jeg stilt spørsmålet *mer likt enn ulikt?* Under utfordringer og muligheter har jeg også kategoriene *problematiserende perspektiv på utfordringer* og *problematiserende perspektiv på muligheter*.

3.5 Etiske hensyn

Siden man ofte behandler personopplysninger og personlige opplevelser og erfaringer når man forsker, har man et etisk ansvar som den personen som behandler disse opplysningene. Det er viktig at alt går for seg på en måte som informantene er komfortable med og som de har gitt sitt samtykke til. Jeg tok testen på Norsk senter for forskningsdata (NSD) som vurderte om jeg

måtte melde prosjektet mitt, og fant ut at det var meldepliktig. Jeg meldte prosjektet inn, og fikk klarsignal til å begynne prosjektet. Informantene måtte derfor informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet, det som kalles et informert samtykke (Kvale, 2002, s. 67). Jeg sendte derfor ut et informasjonsskriv med et samtykkeskjema (vedlegg 1) i forkant av intervjuet, sånn at alle informantene fikk lest gjennom det før intervjuet skulle ta sted. I informasjonsskrivet kom det tydelig fram hva formålet med undersøkelsen var, hvem som er ansvarlige for prosjektet, hva det innebærer å delta, at det er frivillig og delta og at anonymiteten til informantene garanteres.

Et annet viktig grunnpoeng i forskning er konfidensialitet, som går ut på å ikke publisere personlige data som kan avsløre informantens identitet (Kvale, 2002, s. 68). For å anonymisere informantene brukte jeg koder for hver av informantene i stedet for navn, og all data oppbevarte jeg på min personlige datamaskin. Jeg brukte L1, L2, L3, L4 og L5 for lærerne og I for meg selv.

4.0 Analyse

I dette kapittelet skal jeg analysere dataene fra intervjuene mine. For å få et helhetlig inntrykk av svarene til informantene, er det sentralt å vite hvilke typer skoler lærerne jobber på. Lærer 1 og 2 jobber på en udelte skole med tre elever: en i andre klasse og to i sjette klasse. Lærer 3, 4 og 5 jobber på en firdelt skole der tre av klassene består av to alderstrinn og en klasse består kun av et alderstrinn. Jeg har delt analysen inn i kategoriene *forståelse av tilpasset opplæring, utfordringer knyttet til tilpasset opplæring på fådelt- og udeltskolen, muligheter knyttet til tilpasset opplæring på fådelt- og udeltskolen* og til slutt har jeg stilt spørsmålet *mer like enn ulike?* Jeg har også tatt med samme underkategori på både utfordringer og muligheter, nemlig *problematiserende perspektiv på utfordringene/mulighetene*. Kategoriene uformet jeg på bakgrunn av hva de ulike informantene uttalte i datamaterialet, men jeg vil påpeke at de kan ha blitt påvirket av spørsmålene i intervjuguiden. Jeg vil begynne med et sitat som jeg synes karakteriserer mange av besvarelsene til informantene:

L5: Du har ikkje berre ein klasse, du har to forskjellige klassar. Kanskje tre, fordi musikken for eksempel har eg femte, sjette og sjuande saman sant. Også har du ikkje berre alderstrinn, men ulike elevar. Svake, sterke, med diagnosar kanskje [...]. Så du må alltid tenkje på disse nyansane, du må kjenne elevane dine godt [...].

4.1 Forståelse av tilpasset opplæring

Et av spørsmålene jeg stilte til informantene mine var: «Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?» Jeg stilte dette spørsmålet for å få litt bakgrunnskunnskap om deres forståelse av begrepet for å få en dypere forståelse for deres beskrivelser av tilpasset opplæring i fådelte og udelte skoler. Samtlige informanter snakket om den enkelte eleven og individet. Lærer 1 ga meg blant annet følgende svar:

L1: [...] men eg må heile tida vurdere om opplegget går både til ein som er i andre klasse og to som er i sjette klasse som er ulike. Det blir jo individuell tilpassing i veldig stor grad.

Her kommenterer informanten at det hele tiden må tas vurderinger på om undervisningsopplegget passer til en klasse der det både er elever fra andreklasse og

sjetteklasse, og at de derfor må drive individuell tilpassing. Resten av informantene var enige i at de tilpasser undervisningen til den enkelte elev:

L3: Du må på ein måte prøva å, at alle skal læra noko. Men, ja. Så det er liksom den enkelte eleven du tenkjer mykje på.

Når Lærer 1 snakket om sin forståelse av tilpasset opplæring, kom det også til uttrykk at han/hun syntes det var vanskelig å få til tilpasset opplæring på en ”perfekt” måte i en fådelt skole:

L1: [...] hvis jeg skal gjøre dette med tilpassing i fådelte klasser så perfekt, så det er ikke mulig.

Det var kun Lærer 1 som eksplisitt uttrykte vanskelighetene med å tilpasse opplæringen, men ut fra mange av svarene, kan jeg hevde at et funn er at samtlige informanter synes det er vanskelig å tilpasse opplæringen på en god måte. I tillegg til å legge vekt på den enkelte eleven, sier Lærer 1 og Lærer 3 noe om hvordan de mener fellesskapet og klassen også er viktig for å tilpasse opplæringen. Dette sier Lærer 3 om sammenhengen mellom enkeltelevne og fellesskapet:

L3: Nei, eg tenkjer jo ikkje berre den enkelte eleven, men og klassen, altså sjå heile klassen oppi det heile. Fordi at om ein ikkje tilpassar opplæringa for dei enkelte elevane, går det jo utover fellesskapet og, sant vel.

Lærer 3 sier her noe om forholdet mellom enkeltelevne og fellesskapet, at en må se hele bildet for å kunne tilpasse den enkelte elev, og kunne se den enkelte elev for å kunne tilpasse til fellesskapet. Lærer 2 legger også vekt på den enkelte eleven, men informanten er mer opptatt av at elevene må få litt motstand og utfordringer for å kunne lære noe. Informanten legger også vekt på at elevene må få hjelp til å komme seg videre uten å få det gratis:

L2: At alle skal få på sitt nivå, men samtidig skal ikkje det vere ei sånn kvilepute tenkjer eg. Dei skal jo fram, så dei må jo møta motstand litt og. Alt kan ikkje berre gå lett og greitt tenkjer eg. [...]. At elevar skal få ... støtte og hjelp til å ... få ut sitt potensiale. Men samtidig å koma seg framover på ein måte, må ikkje stå i – altså me skal liksom vera krykkene eller støttene til å hjelpa dei framover.

4.2 Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring i fådelte/udelte skoler

Samtlige lærere kommenterte noe av problematikken rundt det å drive undervisning og lage oppgaver som skal utfordre, men samtidig ikke være for vanskelige for elevene i klassen. Her er det Lærer 2 sa om musikkundervisningen på den aktuelle udelte skolen, med en elev i andre klasse og to i sjette:

L2: Sånn som idag hadde eg ein musikktime og andreklasse er med, altså du skyt litt sånn på midten, du kan ikkje trekkje han heilt opp til sjette og du kan ikkje dra dei ned til andreklasseting, så det blir litt for dei og litt for han.

På denne skolen var elevene sammen i praktiske fag, noe som må til for at elevene skal sosialisere seg og rent praktisk klare å gjennomføre mange av oppgavene, spesielt i kroppsøving. Samme lærer som hadde musikk uttrykte at hun synes det var utfordrende å få til gode aktiviteter i gym, som kan sees på som et eksempel på hvorfor lærerne kan finne det vanskelig å tilpasse opplæringen på fådelte skoler:

L2: Men eg ser jo sånn som i gym som er praktisk fag der eg har alle tre. Tilpassa opplæring i kroppsøving etter me blei tre, det har vore kjempevanskeleg. Eg tenkjer at det faget er kanskje det faget eg slit mest med fordi at det går greitt så lenge det er litt sånn individuelle turnøvingar og litt sånn som går på individuelle basisferdigheter, men med ein gong du skal ha noko – dei skal nå ha lagspel og idrett dei eldste, så dei må jo liksom få lov av og til. Så føler eg at jaja, eg er med så spelar me litt innebandy to mot to. Men sant andreklasse har jo ikkje på ein måte hatt opplæring med innebandykølla og reglar og sant. [...]. Dei er så få at du får jo ikkje noko – hiver på ei basketkorg. Du kan ikkje spele basketball ein gong. Det er liksom så lite. Men der igjen – du må tilpasse. Kan jo ikkje seie: ja du skal klare like mykje. Det går jo ikkje. Du må spele med forskjellige basketballar sant, han kan jo ikkje ha ein sånn stor som er for tretten år. Han må jo ha ein som er for åtte år.

Her sier informanten at de på skolen rett og slett er blitt så få at det er vanskelig å gjennomføre de aktivitetene læreplanen legger opp til at de skal klare etter syvende trinn. Siden det er så stor aldersforskjell mellom elevene, kan en heller ikke stille de samme kravene til de. Til og med

når de skal spille basketball, kan de ikke spille med samme ball fordi det er så stor aldersforskjell mellom den yngste og de eldste. En må altså stille ulike krav til elevene, fordi de ikke har gått like lenge på skole. Lærer 3 synes også det er utfordrende sette gode fellesmål i klassen når det er to alderstrinn sammen, noe som lærer 4 også uttaler:

L3: [...] både første og andreklassingar. Så det er jo klart at både i lesing og skrivning så er jo mange av andreklassingane kome mykje lengre.

4.2.1 Problematiserende perspektiv på utfordringene

Selv om flere av informantene uttrykte at det var noen spesifikke utfordringer ved tilpasset opplæring i fådelte skoler, ga også noen av de uttrykk for at skillelinjene mellom elevene på de ulike alderstrinnene ikke alltid var tydelige. De kommenterte at det var viktig å ikke ukritisk tenke nivå, da det er store variasjoner i klassene:

L4: Fordi at sjølv om nokon går i sjuande, nokon går i sjette så kan det vere nokon i sjette som er på nivå med sjuandeklassingane, sant at det går meir på enkeltelevane enn på sjølve trinnet, då.

L5: Så det ser ut som at for eksempel sjuande klasse er meir modne på nokre ting enn sjette klasse. For eksempel, sant. Men det er ikkje fasiten. For eksempel nokon i sjette klasse kan være smarte nok, akkurat i det temaet, sant.

I sitatene ovenfor ser vi altså at selv om det er flere alderstrinn i samme klasse, må ikke det nødvendigvis bety at alle elevene er skilt i nivåer som passer til eget alderstrinn. Det kommer an på elevenes modning og kognitive utvikling, og dette er jo selvfølgelig helt individuelt.

4.3 Muligheter knyttet til tilpasset opplæring i fådelte/udelte skoler

I tillegg til noen utfordringer pekte også informantene på mange aspekt ved fådeltskolen som kan gjøre det enklere å tilpasse opplæringen. Siden det er flere alderstrinn i samme klasserom, kommenterte to av lærerne at elevene kan være ressurser for hverandre på forskjellige måter, for eksempel ved at de eldre elevene hjelper de yngre:

L3: Sånn at det ikkje skal bli for keisamt for dei så har eg kanskje, om eg har for eksempel teoretiske oppgåver, så har eg enten at dei hjelp kvarandre, altså andreklassingane, eg tenkjer litt korleis dei skal sitje i lag og såne ting. [...]. Så det er jo veldig mykje positivt med det, for dei hentar jo ressursar og lærar jo av kvarande når dei er saman med eldre elevar.

Her sier læreren at han eller hun tenker over hvordan elevene sitter i klasserommet, sånn at de kan være til hjelp for hverandre. En annen lærer kommenterte også hvordan det kunne være positivt for de eldre elevene å gå i klasse med yngre, spesielt når de skulle framføre noe og forklare begrep:

L2: Også trur eg dei skjerpar seg litt når dei skal presentere det tross alt for h*n enn bare dei to heile tida. At dei og ser at åja nå skal nokon andre faktisk høyra på, så då må eg jo kanskje forklara litt meir – h*n er jo andreklassing så eg kan ikkje berre tru at h*n kan alt. Så det er jo god trening tenkjer eg for dei med omgrep og: nå skal eg snakka til h*n, nå må eg passa på at eg forklarar og.. ja. Så det er jo læring.

Videre kommenterte Lærer 2 hvordan det også kan være til hjelp for den yngre eleven å se på eldre elever ha en framføring, selv om det er på et mye høyere nivå enn hva han eller hun ville hatt selv:

L2: Ja, eg tenker jo at det er han som tenar på det. Den eleven i andre klasse på ein måte ser jo litt, dei har jo framført ting som h*n har høyrte på sant. Det er klart at h*n ville jo ikkje hatt ei sånn framføring, men h*n lærar jo av det dei legg fram.

Ut fra sitatene ovenfor kan det sies at et funn i mitt datamateriale handler om hvordan det kan være produktivt at elevene er med hverandre på tvers av alderstrinn. Elevene kan styrke begrepsforståelsen sin ved at de må forklare begrep for yngre elever og i tillegg modellerer blant annet framføringer for de yngre. Et annet funn som kom fram gjennom intervjuene var at det lave elevtallet ved mange fådelt/udelt skoler fører til at det rett og slett er færre å tilpasse undervisningen til. Flere sa at de ser hver elev godt og kjenner de godt nok til å vite hva som passer den enkelte og hvilke tilbakemeldinger elevene trenger for å komme seg videre. Lærer 1 sa følgende:

L1: Og i tillegg så ser me kvar enkelt elev veldig tydeleg for me har så få, og sjølv når me hadde tolv og femten i gruppene så såg me jo kvar enkelt ganske godt.

Infomantene ga uttrykk for at en får en god relasjon både med klassen, men også med elevene ellers på skolen når en jobber på en fådelt skole. Et annet funn er da at antall elever kan gjøre det lettere å skape gode relasjoner til alle på skolen. Lærerne sier de ikke har så mange elever å forholde seg til, og de må ofte være lærere i andre klasserom enn sitt eget. Lærer 4 sa følgende om den tidlige relasjonsbyggingen:

L4: Ehh ... nei det trur eg liksom gjeld generelt for små skular då, så er det jo veldig, altså du får veldig, eg underviser jo ikkje i første til fjerde i år, men du får likevel veldig god kontakt med alle elevane på skulen fordi at, men det har jo ikkje med at me er fådelt, men at me er ein liten skule då. For du treff liksom på dei i friminuttet og du får snakka med alle og på ein måte skapt relasjonar då, sjølv om, ja. Du skal jo ha dei når dei blir litt eldre, så det er jo greitt å starta relasjonsbygginga tidlig. Så det er ein fordel med å vere så få elevar som det, då.

4.3.1 Problematiserende perspektiv på mulighetene

Lærer 2 uttrykker i forhold til elevtallet at det ikke alltid er positivt at det er få elever per lærer, fordi det kan bli litt mye for elevene om læreren er der med en gang eleven står fast. Informanten sier at elevene må få pusterom og muligheten til å prøve og feile litt selv:

L2: Men eg likar heller ikkje å stå over dei heile tida. Faren er jo – det ser eg litt med kanskje med andre klasse – faren er jo når eg har eleven aleine i matematikk at eg heng-eg er der med ein gong sant [...] Altså ein må jo få pusta og jobba – må ikkje bli heilt liksom å gjera .. så eg tenkjer det å kunna trekka seg vekk litt: jobb nå, også opp med handa om du treng hjelp. For i ein større klasse ville jo aldri fått hjelp sånn. Så det er jo nesten privatundervisning. Det er jo ein til ein til tider. Også føler eg litt for eleven sin del, spesielt andre klasse, at eleven er så mykje aleine i faga at det blir så intenst med ein voksen liksom veldig sånn oppi at ein må jo liksom få ein sjans til å pusta litt og prøva litt sjølv før ein oi er der sant.

Ut fra denne uttalelsen vil jeg hevde at et funn i min analyse er at det lave elevtallet og de sterke relasjonene kan føre til at det blir for tett oppfølging av elevene og at de ikke får prøve seg nok

på egenhånd. Dette kan igjen føre til at de blir mindre selvstendige og har behov for hjelp i større grad enn elever i klasser med et høyere elevtall.

4.4 Mer like enn ulike?

En holdning til fådeltskolen samtlige av lærerne hadde er at de fremmer at de ikke er så ulike fra den fulldelte skolen. Dette kommer både til uttrykk i svarene deres og er generelt den oppfatningen jeg fikk. Her er det Lærer 4 svarte på spørsmålet ”Hva mener du er viktig å tenke på når det er flere alderstrinn i samme klasse?”:

L4: Ehh, ja det kan jo vere veldig ulikt nivå, men det kan det jo vere i ein klasse generelt og om det er berre ein klasse. Så det er jo på ein måte, eigentleg så møter eg det på same måte som ein, 'ein klasse, med at du må på ein måte finne ut kva nivå er den enkelte elev på og tilpassa til eleven, ikkje år- kva årstrinn han går på.

Her sier informantene at det i en ren klasse i en fulldelt skole også er store forskjeller på samme måte som i en fådelte skole. Informantene sier også at hun eller han møter klassene på samme måte som hun eller han ville møtt en klasse på en fulldelt skole. To av informantene sa eksplisitt at de ikke trodde tilpasset opplæring på en fådelte skole er veldig ulik fra fulldelte skoler. De presiserte at de ikke visste så mye om det, siden de stort sett kun har jobbet på fådelte skoler, men de har vært innom fulldelte skoler.

L2: Så eg tenkjer at tilpassing på fådelte skular, trur eg ikkje – eg veit ikkje, eg har jo ikkje noko forsking – men, at det er så veldig stor forskjell i forhold til ein klasse med tretti eller tjue, femten vanlige sjetteklassingar liksom. Eg trur der og at oppgåver vil variere og sikkert heimearbeid så eg trur ikkje -, [...]. Men ja, fådelte skular. Eg trur ikkje dei er så veldig forskjellig frå andre, men fagleg trur eg ikkje det.

5.0 Drøfting

5.1 Forståelse av tilpasset opplæring

I første delen av analysen kom informantenes forståelse av begrepet ”tilpasset opplæring” fram. Ord som ”den enkelte eleven” og ”individuell tilpassing” ble mye brukt, noe som er i tråd med det Jensen (2007) omtaler som en smal forståelse av begrepet, hvor lærerne er opptatt av hvordan undervisningen på best måte kan tilpasses den enkelte elev (s. 14). Lærer 1 ga uttrykk for at hun eller han mener det ikke er mulig å få til tilpasset opplæring på en ”perfekt” måte, noe som på den ene siden kan henge sammen med en tilsynelatende smal forståelse av tilpasset opplæring i følge Jensen (2009). En konsekvens av denne forståelsen kan være at det gir en følelse av å ikke strekke til fordi det er vanskelig å gi individuell tilpassing til hver enkelt elev (Jensen, 2009, s. 198). På den andre siden kan det være vanskelig å tilpasse i henhold til en bred forståelse på skoler med så få elever. Ut fra et smalt perspektiv kan det late til at lærerne ikke ser det veldig problematisk å tilpasse undervisningen, men at en bred forståelse av begrepet vil være vanskeligere.

To av lærerne nevnte ”gruppene” og ”fellesskapet” i sine beskrivelser av tilpasset opplæring, noe som kan vise til en mer bred betydning av begrepet (Jensen, 2009, s. 199). Lærer 3 sier: «Fordi om ein ikkje tilpassar opplæringa for dei enkelte elevane, går det jo utover fellesskapet og, sant vel.» Her forstår jeg det som at Lærer 3 ser en sammenheng mellom den enkelte elev og fellesskapet, noe som er sentralt i en bred forståelse av tilpasset opplæring. Jensen (2009) sier at eleven skal lære innenfor et fellesskap, både individuelt og i samhandling med andre og at det er viktig at læreren legger til rette for fellesskapet for at den enkelte elev skal lære (s. 199). Selv om det er en viss bred forståelse av tilpasset opplæring i utsagnet til Lærer 3, sier hverken denne informanten eller noen av de andre noe om det som skjer utenfor klasserommet. I en bred forståelse av begrepet ligger ansvaret på alle på hele skolen, hvor det må tilpasses etter samfunnsmessige og lokale forandringer (Jensen, 2009, s. 198-199). Derfor vil jeg samlet sett hevde at det er den smale forståelsen av tilpasset opplæring som karakteriserer utsagnene til informantene gjennom alle intervjuene.

Generelt var beskrivelsene til lærerne om deres egne forståelser av begrepet tilpasset opplæring ganske vage. Spørsmålet jeg stilte var ”Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?”, så jeg var ikke ute etter et fasitsvar, men ut fra mine analyser kan det hevdes at det ikke er helt enighet om hva tilpasset opplæring er eller hvordan det skal foregå. Blant annet sa Lærer 4 at tilpasset

opplæring er en ”individuell rett”, noe det i følge Utdanningsdirektoratet (2018) ikke er. Grunnen til denne usikkerheten og variasjonen i svar kan være fordi det er et politisk og ikke faglig konstruert begrep, som gjør at begrepet blir uklart definert (Bachmann & Haug, 2006, s. 19) og får en diffus definisjon som kan føre til usikkerhet rundt hvordan det skal gjennomføres (Berg & Nes, 2007, s. 7).

Som sagt svarte mange av lærerne at de tilpasset på individuelt nivå og til den enkelte eleven og de hadde generelt en smal forståelse av begrepet. Selv om dette på den ene siden kan høres idealistisk ut og som noe ugjennomførbart, gjør tallet elever på den andre siden det lettere å drive individuell tilpassing på en fådelt eller en udelt skole. Det er ofte færre elever per lærer, og dermed mer tid til hver elev og til individuell rettleiding (Melheim, 1998, s. 18). Det drives mindre fellesundervisning på fådelt skoler på grunn av stor spredning i alder og evner blant elevene (Melheim, 1998, s. 25). Dette kan føre til at lærerne kan skreddersy undervisningen mer til den enkelte eleven enn hva som ville vært mulig på en fulldelt skole, og kan være en av grunnene til at lærerne i svarene sine la mye vekt på individuelle tilpassinger. Lærerne uttrykte ikke at de hadde veldig store problemer med å tilpasse opplæringen, sett bort fra utfordringer som er helt spesielle for dette skoleslaget som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.2, noe som kan henge sammen med at de har en smal forståelse av begrepet. Når lærerne ser på tilpassing som noe som skal gjøres for den enkelte elev, er dette noe som faktisk er gjennomførbart på skoler med så få elever. Derfor kan en spørre seg om det alltid er den brede forståelsen som er målet. I dette skoleslaget er det kanskje nødvendig å ha en smalere forståelse av begrepet for at det skal bli en overkommelig oppgave å tilpasse opplæringen i klasserommet.

Lærer 2 sa ikke så mye om hverken den enkelte eleven eller fellesskapet, men la vekt på at elevene må møte motstand for at de skal lære noe. Informanten sa blant annet at «[...] me skal liksom vera krykkene eller støttene til å hjelpa dei framover.» Dette er et sentralt trekk innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Lev Vygotsky sier at eleven lærer best i den proksimale utviklingssonen, hvor eleven får støtte og hjelp fra en mer kvalifisert person (Jensen, 2007, s. 17). Når Lærer 2 da sier at eleven må få litt utfordringer for å lære, er det når han får det at han befinner seg i den proksimale utviklingssonen, så lenge han får hjelp og støtte av noen andre. Om elevene kun får jobbe med det den klarer fra før av, vil ikke læring oppstå, og om målet blir satt utenfor den proksimale utviklingssonen vil heller ikke læring oppstå (Jensen, 2007, s. 17).

5.2 utfordringer

Som jeg viste under utfordringer i analysen, hadde spesielt lærerne på den udelte skolen utfordringer knyttet til å legge undervisningen på et nivå som ville passe både den yngste eleven i andre klasse og elevene i sjette. Et så stort spenn i alder og evner fører naturligvis med seg utfordringer. Lærer to sa blant annet: «[...] altså du skyt litt sånn på midten [...]», noe som ikke er uvanlig i fådelte og udelte skoler da det er vanskelig å finne et nivå på undervisningen som når ut til alle elever uansett alder og evner (Melheim, 1998, s. 25). Som Lærer 2 selv sa: «[...] du kan ikkje trekkje han heilt opp til sjette og du kan ikkje dra dei ned til andreklasseting [...]», noe som kan føre til at det blir for lett for de eldste og for vanskelig for de yngste, noe som kan bli problematisk (Melheim, 1998, s. 25). På den andre siden kan dette være en god mulighet til å lære elevene selvstendige studieteknikker som elevene kan ta med seg videre i livet, fordi det er nødvendig for å få til god undervisning (Eckhoff, 1986, s. 57).

En annen utfordring den ene læreren på den udelte skolen hadde, var i kroppsøving. Informanten synes det var vanskelig å gjennomføre lagspill, noe som de eldste elevene skal ha i gym. Den yngste eleven hadde ikke opplæring i de samme tingene som de eldste, og dette sa Lærer 2 om innebandy: «Men sant andreklasse har jo ikkje på ein måte hatt opplæring med innebandykølla og reglar og sant.» Informanten nevnte også utfordringer i basketball, der elevene ikke en gang kunne spille med samme ball fordi det er så stor aldersforskjell mellom dem. Dette er nok helt spesielle utfordringer for akkurat denne aktuelle skolen, og vi må si at skolen er blitt en kuriositet, som lærerne også nevnte selv. Denne skolen møter på helt andre utfordringer enn større skoler på grunn av det veldig lave elevtallet og den store aldersforskjellen. I midlertidig er det ikke nødvendig at dette kun fører med seg problemer. Når eldre elever er med yngre elever som her, overfører de eldre elevene tradisjoner og kultur til de yngre. I gym kan normer og regler for hvordan man skal oppføre seg i lek og sport bli naturlig modellert til de yngre elevene på en måte voksne ikke klarer (Melheim, 1998, s. 67).

Ut fra uttalelsene til Lærer 3 og 4 om utfordringer, kan det se ut til at utfordringene ikke er like store på en firedelt skole som på en udelt skole. Likevel er det også her utfordringer som ikke er like aktuelle på en fulldelt skole. Lærer 3, som har både første og andre klasse, sier at andreklassingene er kommet lengre i lesing og skriving. Dette kan gjøre at det blir vanskelig å ha fellesundervisning i klassen. Flere av lærerne har kommentert at elevene må få følge egen progresjon i norsk, matematikk og engelsk. Lærer 4 sier at hun eller han må sette litt høyere krav til syvende klasse fordi de skal opp på ungdomsskolen, og det vil derfor være viktig at

elevene får følge egen progresjon. Dette er et aspekt ved fådelt- og udeltskolen som Eckhoff (1986) også peker på som en mulig utfordring (s. 57). Dette vil føre til at læreren selv må tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger (Melheim, 1998, s. 26).

5.2.1 Refleksjon rundt utfordringer

Nå har jeg vist at det på den ene siden er flere utfordringer rundt det å tilpasse opplæringen på fådelt og udelte skoler. På den andre siden er det et viktig poeng at elevene er ulike på tvers av alderstrinn og at det ikke er sikkert at en sjetteklassing alltid er på et lavere nivå enn en syvendeklassing. Lærer 4 sier blant annet: «[...] så kan det vere nokon i sjette som er på nivå med sjuandeklassingane [...]», noe Lærer 5 er enig i. Dette er et viktig poeng for å nyansere utfordringene litt og få inn et annet perspektiv. Også innenfor en klasse på en fulldelt skole vil det være store variasjoner i evner, og elevene kan ikke settes inn i båser med ulike nivåer. Derimot er det ikke sikkert dette perspektivet er like aktuelt på de udelte skolene som på de fådelt. Det er ikke like store aldersforskjeller på den firedelte skolen jeg besøkte som på den udelte. Det vil være vanskeligere å si at det ikke er klare skillelinjer mellom andreklassingen og sjetteklassingene på den udelte skolen, da det er såpass stor aldersforskjell. Med bakgrunn i dette kan det hevdes at tilpassingen er lettere på en firedelt skole, sett bort fra at elevtallet er høyere.

5.3 Muligheter

Ovenfor har jeg pekt på en del utfordringer som oppstår når en skal tilpasse opplæringen i fådelt og udelte skoler. Nå skal vi se på noen av de mange mulighetene som kommer med at det både er færre elever og at de går i aldersblandede klasser. Spesielt to av lærerne la vekt på at elevene kan hjelpe hverandre, spesielt siden det er eldre elever sammen med yngre. Lærer 3 sa blant annet at hun eller han tenkte på hvordan elevene skulle sitte i klasserommet for at de kunne hjelpe hverandre. Informanten sa også: «Så det er jo veldig mykje positivt med det, for dei hentar jo ressursar og lærer jo av kvarande når dei er saman med eldre elevar.». Melheim (1998) peker på mye av det samme når han sier at elevene kan brukes som en pedagogisk ressurs, da eldre elever har mye å lære de yngre både når det kommer til det faglige og det sosiale (s. 65-66). Å la yngre elever jobbe med eldre elever kan også være en fin tilpassing i den språklige opplæringen, da barn stiller høyere krav til språket til yngre barn enn det voksne gjør (Melheim, 1998, s. 66). Sosialt kan de eldre elevene modellere for de yngre elevene hvordan man skal oppføre seg i en skolesituasjon (Eckhoff, 1986, s. 62).

Det at de yngre elevene får sitte sammen med de eldre elevene og samhandle med dem, er også et viktig poeng i det sosiokulturelle perspektivet på læring, der det menes at kunnskap er noe som oppstår i et samspill mellom individet og det sosiale miljøet (Solerød, 2009, s. 84). Som jeg har pekt på, mener Vygotsky at læring kun kan skje dersom eleven befinner seg i sin proksimale utviklingssone (Jensen, 2007, s. 17). Når de yngre elevene samarbeider med en mer kompetent, eldre elev, vil den yngre eleven få støtte fra den eldre, mer kompetente eleven og læring vil skje i den proksimale utviklingssonen (Jensen, 2007, s. 17).

Det er ikke bare de yngste elevene som tjener på denne samhandlingen. Lærer 2 uttaler at elevene i sjette klasse noen gang har framføringen for eleven i andre klasse. Informanten sier blant annet at «Så det er jo god trening tenkjer er for dei med omgrep og [...]». Læreren formidler at hun eller han tror de eldre elevene lærer av å forklare og samarbeide med yngre elever. Åheim (2009) sier de eldre elevene får mer selvtillit og faglig repetisjon ved å undervise andre (s. 45). Eldre elever vil også kunne være gode modell-lærere for de yngre elevene fordi de har et mer komplekst språk samtidig som de klarer å tilpasse seg de yngre elevene (Melheim, 1998, s. 66). For elevene på den udelte skolen hvor de eldre elevene har framføringer for den yngre eleven, vil altså de eldre være gode forbilder for den yngre eleven ved at de bruker et mer komplekst språk og modellerer ellers hvordan en framføring skal gå for seg. Et siste poeng med at det er flere alderstrinn i et klasserom der elevene får samhandle med hverandre, er at det kan virke dempende på innbyrdes konkurranse, da de får erfaring i å jobbe sammen til tross for ulike kunnskapsnivå (Eckhoff, 1986, s. 64).

Et annet fellestrekk ved fådelte- og udeltskolen som kan føre med seg gode muligheter få å tilpasse opplæringen, er elevtallet. Generelt sett har disse skoleslagene færre elever på skolen, og færre elever per lærer (Melheim, 1998, s. 18). Lærer 1 nevnte et positivt perspektiv ved det lave elevtallet: «Og i tillegg så ser me kvar enkelt elev veldig tydelig for me har så få [...]». Også Melheim (1998) sier at elevtallet gjør at det blir mer tid til hver enkelt elev, som igjen gjør at det blir større muligheter for individuell rettledning. Ingen elev blir altså borte i klasserommet (s. 18). Et sosialt aspekt ved det lave elevtallet, er at alle elevene blir nødvendige i leken. Til tross for aldersforskjeller, må elevene leke med hverandre, noe som gjør at de eldre elevene får et omsorgsansvar for de yngre (Melheim, 1998, s. 18). På bakgrunn av det vi har sett på i dette delkapittelet kan man altså hevde at fådelte/udeltskolen legger til rette for mange muligheter som fulldeltskolen ikke gjør i like stor grad.

5.3.1 Refleksjon rundt muligheter

Som det står ovenfor, blir ingen elev borte i klasserommet ved fådelte og udelte skoler. Selv om dette på den ene siden kan være veldig positivt, kan det på den andre siden, som Lærer 2 også sa, føre til at elevene føler de ikke klarer å trekke seg bort. Lærer 2 pekte blant annet på at elevene må få lov til å puste litt, jobbe selvstendig og trekke seg litt bort. Informanten mente det kunne bli intenst med en voksen rundt seg til alle tider. Dette perspektivet kommer også Melheim (1998) med når han sier at det kan virke negativt at elevene ikke får trekke seg bort, noe som de til tider har behov for (s. 18). I en klasse med 25 elever vil elevene ha mulighet til å prøve og feile på egen hånd uten at en lærer er der med en gang eleven står fast. Det er viktig at lærerne i fådeltskolene tenker over dette i klasserom med få elever.

5.4 Mer like enn ulike?

Gjennom hele intervjuet med hver av informantene, ble det generelt ikke snakket så mye om ting som var spesifikke for fådelte- og udeltskolen. Det generelle inntrykket jeg fikk, var at lærerne hevdet at det ikke var store forskjeller mellom fådelte og fulldelte skoler. Dette kommer fram i flere ytringer, blant annet når Lærer 4 sier at hun eller han møter klassene på en fådelte skole på samme måte som om det hadde vært en klasse på en fulldelt skole. Informanten sier også at «[...] det kan jo være veldig ulikt nivå, men det kan det jo være i en klasse generelt og om det berre er ein klasse». Informanten kommenterer her at også i en klasse på en fulldelt skole vil det være ulikt nivå fra elev til elev. Ut fra dette trekker jeg at læreren ser på elevene som en klasse selv om det er to ulike alderstrinn samlet. Lærer 2 uttrykte eksplisitt at fådelte skoler ikke er så forskjellige fra andre: «Eg trur ikkje dei er så veldig forskjellig frå andre [...]». Lærerne på fådelte og udelte skoler møter på mange av de samme utfordringene som på fulldelte skoler, selv om de også har noen utfordringer som kommer mer til syne i fådeltskolen. Ingen av lærerne uttrykte eksplisitt at det var mye vanskeligere eller lettere å tilpasse opplæringen på en fådelte eller udelte skole i forhold til på en fulldelt skole, selv om de nevnte noen konkrete utfordringer som er spesielt for fådelte og udelte skoler.

6.0 Oppsummering

I dette forskningsprosjektet har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen min: *Hvordan beskriver lærere tilpasset opplæring i klasser på fådelte og udelte skoler?* Ut fra uttalelsene til informantene utformet jeg seks kategorier som jeg hevder representerer svarene til informantene på en oversiktlig måte. Kort oppsummert hadde samtlige lærere en tydelig smal forståelse av tilpasset opplæring, og jeg drøftet sammenhengen mellom denne forståelsen og det lave elevtallet på fådelte og udelte skoler. Lærerne hadde flere eksempler på konkrete utfordringer rundt tilpassing på disse skoleslagene, men de kommenterte også mange muligheter som blant annet gikk på å skape gode relasjoner, tett oppfølging og muligheter rundt aldersblanding. Selv om funnene i dette prosjektet ikke kan generaliseres på noen måte, vil jeg hevde at hovedfunnet mitt er at lærerne i denne undersøkelsen ikke ser på det som en stor utfordring å tilpasse opplæringen, da de generelt har en smal forståelse av begrepet. Lærerne på de fådelte og udelte skole jobber etter min mening mye mer likt lærerne på fulldelte skoler enn hva jeg i utgangspunktet trodde. Selv om skolene møter på utfordringer som ikke oppstår i fulldelte skoler, er tankegangen relativt lik, men kanskje med en enda smalere forståelse av tilpasset opplæring. Siden jeg ikke har undersøkt beskrivelsen av tilpasset opplæring på fulldelte skoler, er dette kun noe jeg hevder ut fra beskrivelsen til lærerne i undersøkelsen.

Jeg håper denne undersøkelsen har gitt deg som leser en større forståelse av hva en fådelt og en udelt skole er og satt i gang en tankeprosess rundt disse skoleslagenes plass i forskningen og i lærerutdanningen. Jeg håper også at oppgaven har bidratt med å belyse begrepet tilpasset opplæring og ulike forståelser av dette og videre hvordan lærere beskriver begrepet.

7.0 Litteraturliste

- Berg, G.D. & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpasset opplæring. Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s. 33-68). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eckhoff, N. (1986). *Udelt og fådelt skole – ei innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eilifsen, M. (2010). ”Det er umulig å gi tilpasset opplæring”. I G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. (s. 37-49). Oslo: Oplandske bokforlag.
- Engen, O.E. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. (s. 51-75). Oslo: Oplandske bokforlag.
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: om utvikling av læringsmiljøet* (2. Utg.). Stjørdal: Læringsforlaget.
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I R. Svanberg & H.P. Wille (Red.), *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. (s. 197-217). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju* (5. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Melheim, K. (1998). *Arbeid i fådelt skule*. Gjøvik: Det norske samlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (14.12.2017). Statistikk om grunnskolen 2017-2018. Hentet 25. Februar 2019 fra <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
- Utdanningsdirektoratet. (01.08.2018). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Statistisk sentralbyrå. (1999). Grunnskolen. Antall skoler og elever i fulldelte og fådelte skoler, etter skoleslag. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/histstat/au/9903/T-2.4.html>

Statistisk sentralbyrå. (13.12.2018). Grunnskolar, etter region, skolestorleik, organisasjonsform, statistikkvariabel og år. Hentet 25. Februar 2019 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/09546/tableViewLayout1/>

Sætherstuen, R., Jevnaker, H. & Mork, D. *Nærmiljøskoler og aldersblanding*. Oslo: Pedlex.

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

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet *«tilpasset opplæring i fådelte skoler»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få bedre innsikt hvordan det jobbes med tilpasset opplæring på skoler med en eller flere fådelte klasser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det finnes mye forskning rundt tilpasset opplæring. Dagens skole er svært mangfoldig og tilpasset opplæring blir stadig mer aktuelt. I all forskning jeg har lest er det snakk om at det i en skoleklasse er et stort spenn i både den kognitive, faglige og sosiale utviklingen til elevene. Derfor lurer jeg på hvordan det jobbes med å ivareta tilpasset opplæring på skoler hvor det til og med er elever fra forskjellige klassetrinn som jobber sammen i klasserommet. Formålet er å få vite lærernes egne beskrivelser av hvordan det jobbes med TPO i egne klasser.

Problemstillingen er: hvordan beskriver lærere tilpasset opplæring i klasser på fådelte/udelte skoler? Dette skal brukes til en bacheloroppgave på Høgskolen på Vestlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for forskningsprosjektet. Min veileder er Gro Espedal, førsteamanuensis på HVL. Jeg, Ida Marie Jegteberg, skriver oppgaven og vil gjøre intervjuet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort basert på kriteriet om at informantene må være lærer på en fådelt/udelt skole, i en klasse med to eller flere alderstrinn samlet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil det bli gjennomført ett personlig intervju som vil ta 20-30 minutter og spørsmålene vil handle om hvordan du jobber med egen klasse. Under intervjuet vil det bli tatt lydopptak og jeg vil ta noen notater. Lydopptaket blir brukt for at jeg ikke skal glemme noe og det vil bli transkribert og brukt i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 kun jeg og veileder som vil ha tilgang til lydopptaket.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Lydopptaket blir ikke avspilt, det vil bli transkribert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.06.19. Personopplysninger og opptak vil etter prosjektslutt slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Høgskolen på Vestlandet 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:

- Høgskolen på Vestlandet ved Ida Marie Jegteberg, på epost (180756@stud.hvl.no) eller Gro Espedal (Gro.Espedal@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye, på epost (personvernombod@hvl.no) eller telefon: 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gro Espedal

Ida Marie Jegteberg

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset opplæring i fådelte skoler* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *ett kvalitativt intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *03.06.19*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledning

Jeg skal:

- Presentere seg
- Prosjektet: bacheloroppgave i pedagogikk på HVL. Den handler om tilpasset opplæring i den fådelte/udelte skolen. Jeg kommer til å stille spørsmål der dine egne erfaringer og opplevelser er det som er mest interessant.
- Jeg skal ta opptak, og intervjuet vil vare rundt 20 minutter. Jeg skal lagre datamaterialet på personlig pc, og transkribere det. Lydopptaket vil bli slettet når prosjektet avsluttes.
- Garantere anonymitet.
- Informere om informantens rett til når som helst avslutte intervjuet

Faktaspørsmål

- Hvor lenge har du jobbet her?
- Hvor har du tatt utdanningen din?
- Hvilke fag tok du?
- Hvilken/hvilke klasser eller alderstrinn underviser du i? Hvor mange elever er det i klassen?
- Hvordan er klassene fordelt?

Hoveddel

- Kan du beskrive en vanlig dag for deg på skolen?
 - Har alle elevene samme fag gjennom en skoledag?
 - Er det flere lærere i klassen?
- Kan du fortelle hvordan du planlegger undervisningen?
 - Hva mener du er viktig å tenke over når det er flere alderstrinn sammen?
 - Hvilke undervisningsformer bruker du?
- Kan du beskrive hvordan du tenker når du skal organisere undervisningen?

- Hva legger du i begrepet ”tilpasset opplæring”?
- Kan du fortelle hvordan du/dere jobber med tilpasset opplæring?
- Kan du fortelle noe om hvordan du opplever det å være lærer på en fâdelst skole?
- Har det skjedd en utvikling av fâdelstskolen i din tid som lærer?

Avslutning

- Intervjuet nærmer seg slutten.
- Tid til avsluttende kommentarer.
- Er det noe du vil legge til, som du synes er viktig?