

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Engelsk i den fådelte skolen

Tilpasset opplæring i engelskfaget med aldersblanding

—

Tom-Olav Hundstad

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. trinn

Mai 2015

LRU-3901 (30 studiepoeng)



INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	3
1.1 DEN FÅDELTE SKOLE	4
2. TEORETISK PERSPEKTIV	7
2.0.1 Behavioristisk perspektiv	7
2.0.2 Kognitivt perspektiv	8
2.0.3 Sosiokulturelt perspektiv	8
2.1 TEORETISKE KONSEPTER	9
2.1.1 TILPASSET OPPLÆRING	9
2.1.2 ENGELSK FAGDIDAKTIKK	11
2.1.3 FÅDELT SKOLE – ALDERSBLANDING	13
3. METODE	17
3.1 FORSKNINGSMETODER; KVALITATIVE OG KVANTITATIVE	17
3.1.1 <i>Hvorfor observasjon?</i>	18
3.1.2 <i>Hvorfor intervju?</i>	19
3.1.3 <i>Andre metoder</i>	20
3.2 TIDSFORLØP	22
3.3 GJENNOMFØRELSE	23
3.4 UTVALG	24
4. ETIKK	25
5. EMPIRI	27
5.1 OBSERVASJON	27
5.1.1 MUSIKK	27
5.1.2 MATEMATIKK	28
5.1.3 SAMFUNNSFAG	29
5.1.4 ENGELSK	31
5.1.5 OPPSUMMERING	35
5.2 INTERVJU	36
5.2.1 LÆRERINTERVJU	36
5.2.2 ELEVINTERVJU	41

5.2.3 OPPSUMMERING	43
6. ANALYSE	45
6.1 TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING	45
6.2 MUNTlige FERDIGHETER I ENGELSK	47
6.3 ANDRE EMNER	49
6.3.1 Tilpasset opplæring i engelsk	49
6.3.2 Relasjoner mellom elever og lærere i en fådelt skole	50
7. AVSLUTNING	51
8. LITTERATUR	54

VEDLEGG 1: OBSERVASJONSGUIDE**VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE**

1. INNLEDNING

Nærmiljøskole; et begrep som kjennetegner flere norske skoler i dag. Det betegner en skole hvor mesteparten av elevene bor i nærmiljøet, derav navnet. Ved flere av disse nærmiljøskolene er elevtallet såpass lavt at klassetrinn samles i nivå som har undervisning sammen. Eksempel på dette vil være en skole hvor første, andre, tredje og fjerde klasse er samlet i et barnetrinn; femte, sjette og sjuende er samlet i et mellomtrinn; og åttende, niende og tiende klasse er samlet i et ungdomsskoletrinn. Dette kaller vi for en *fådelte skole*.

Denne teksten vil omhandle tilpasset opplæring gjennom engelskfaget i en fådelte skole. Grunnlaget for dette temaet er basert på en sterk personlig motivasjon for undersøkelse innenfor faget engelsk, i tillegg til en drivende nysgjerrighet for nærmiljøskolen. Min personlige erfaring som barneskoleelev kom fra en relativt liten skole hvor klassene kunne ha så få som ti eller færre elever. Selv gikk jeg i en klasse på om lag tolv til femten elever da jeg selv var elev ved en barneskole. Det var derimot ikke så få elever ved denne skolen at flere av klassene måtte slås sammen, som er tilfelle ved en fådelte skole. Selve idéen med å undervise en klasse hvor elevene ikke bare har forskjellige utgangspunkt, men faktisk kommer fra forskjellige årstrinn, er derfor særdeles fascinerende for meg. Jeg ville gjerne vite mer om hvordan en skole jobber med dette i praksis. Hvordan tilpasser lærere undervisningen for å ivareta samtlige elever i en sammenslått klasse av for eksempel femte-, sjette- og sjuendeklassinger, i tråd med de gjeldende læreplanene?

Denne nysgjerrigheten overfor tilpasset opplæring i en fådelte skole kan også kobles sammen med min interesse for tilpasset opplæring innenfor engelskfaget, ved å rette blikket spesifikt mot engelskundervisningen ved en fådelte skole. Dermed har jeg et fokusområde som jeg synes er meget interessant, og som jeg har betydelig motivasjon for å undersøke nærmere fra to forskjellige kanter der den profesjonsfaglige dimensjonen danner det større landskapet og et fag-didaktisk perspektiv bidrar til et innsnevret fokus. Forskningsspørsmålet som vil danne grunnlaget for denne oppgaven, lyder dermed som følger;

«Hvordan kan prinsippet om tilpasset opplæring fortolkes og iverksettes innen engelsk undervisning i fådelte skole?»

Personlig motivasjon er bare én grunn for at jeg valgte dette temaet. En annen grunn er hvor viktig temaet er for dagens – og morgendagens – skole. Nærmiljøskoler spiller en betydelig

stor rolle i utdannelsen av norske barn som bor i små lokalsamfunn. Disse barna skal oppdras og utdannes i tråd med styringsdokumenter som gjelder for alle skoler, fådelt eller fulldelt, nærmiljøskole eller ei, over hele landet. I en fådelt skole har vi dermed et unikt scenario. Elever fra forskjellige klassetrinn skal undervises sammen, og det legger selvsagt opp til en skolehverdag som krever en unik tilnæringsmåte fra lærerne. Jeg tror at det er mye som kan læres gjennom å undersøke hvordan disse lærerne tilpasser undervisningen for elevene innenfor en slik kontekst, og hvilke muligheter samt utfordringer som uten tvil dukker opp underveis. Engelskfaget gir dermed et mer fokusert perspektiv på forskjellene mellom tilpasset undervisning i den tradisjonelle skolen og tilpasset undervisning i den fådelte skolen, i tillegg til et mer fokusert perspektiv på forskjellene mellom undervisning i forskjellige fag i en fådelt skole.

Det er flere forsknings spørsmål angående tilpasset opplæring som støtter opp om den overordnede problemstillingen;

- Hvilke muligheter og utfordringer for tilpasset opplæring finnes ved en fådelt skole?
- Hvordan skiller engelskfaget seg fra andre fag ved en fådelt skole?
 - Der forskjeller oppstår, er det på grunn av engelskfagets natur eller er det på grunn av andre elementer som ikke har å gjøre med selve faget?
- Finnes det spesifikke fordeler/ulempes for engelskundervisning ved aldersblanding?
Hvis ja, hvilke?
- Hvorvidt påvirkes en fådelt skoles kapasitet og mulighet for tilpasset opplæring av skolens omstendigheter?

1.1 DEN FÅDELTE SKOLE

Jeg nevnte allerede hva fådelt skole går ut på i korte trekk, men jeg vil allikevel redegjøre nærmere for hva det går ut på for å få litt mer klarhet i hva som ligger i konseptet, ettersom det kommer til å ligge til grunn for resten av oppgaven.

Den fulldelte skolen er den typen skole som folk i Norge kanskje er best kjent med, hvor elevene grupperes etter alder fra første til syvende klassetrinn, og hver klasse er en egen gruppe. Ved noen skoler er det såpass mange elever at klassetrinnene må videre deles opp i flere elevgrupper (for eksempel kan en veldig stor fjerdeklasse deles opp i 4A, 4B og 4C). En *få*-delt skole er dermed det motsatte av dette; her snakker vi om en skole hvor man kombinerer klassetrinn, som fører til at man har færre elevgrupper enn ved en fulldelt skole.

Det er riktignok en ganske enkel måte å beskrive fådeltskolen. For en mer akademisk betegnelse kan vi vise til Anita Berg-Olsen som skrev i sin avhandling om fådeltskolen at begrepet «fådelte skole» brukes for å beskrive en skole som «*organiserer elever i spredtbygde rurale strøk der ulike aldersgrupper går sammen i små enheter*» (Berg-Olsen, 2012:12). I den samme avhandlingen forklarer hun at begrepet ikke sier så mye om kvalitetene som skiller en slik type skole fra en fulldelt skole, annet enn det faktum at flere aldersgrupper undervises samtidig. Begrepet «nærmiljøskole», som jeg har tatt opp allerede, ble tatt i bruk etter at reglene for klassedeling ble endret i 2003. Dette begrepet ble brukt for å vise til små skoler i små kommuner, men begrepet brukes også om store fulldelte skoler som ligger i elevens nærområde, selv om funksjonen som en slik skole spiller for nærmiljøet ikke er den samme som en liten skole (Berg-Olsen, 2008:12-13). For denne oppgaven vil jeg fokusere på den førstnevnte betegnelsen ettersom mange av nærmiljøskolene i Norge er fådelte (Sætherstuen, 2009:27).

Fådelte skoler er ikke et ukjent begrep i Norge fordi det ikke er et ukjent fenomen. Som et alternativ til fulldelt skole er det særlig kjent i de små kommunene hvor det er færre elever og lengre distanser mellom skolene. Det er denne sammenhengen som leder oss inn på temaet angående nærmiljøskolen, og hva den betyr både for lokalsamfunn og for elevens utdanning og oppvekst. Det er ofte slik at en fådelte skole er en form for nærmiljøskole, nettopp fordi skolen er for liten til å være fulldelt. Når det kommer til kvaliteten ved slike skoler, er det vanskelig å slå fast hvorvidt elever ved nærmiljøskoler lærer mer eller mindre enn andre elever. De undersøkelsene som har vært gjort rundt sammenheng mellom skolestørrelse og elevens prestasjoner i fag, virker ikke å finne noen slik sammenheng. I 2008 ble det midlertidig rapportert at mange elever mente de beste skolene var å finne i distriktene, og det var små skoler i distriktene som kom best ut av Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse i 2008, hvor over 300 000 elever mente at de beste skolene i Norge var distriktsskoler (Melheim, 2009:17).

Ifølge bladet Kommunal Rapport virket det som om elever ved mindre skoler var i generelle trekk mer fornøyd med skolemiljøet, og lærere ved mindre skoler virket å ha en større rolle å spille i hvorvidt elevene trivdes (Melheim, 2009:18). Dersom vi tilskriver noen som helst vekt til disse funnene fra undersøkelsen i 2008, vil vi dermed ha en tendens ved mindre skoler som det er grunn til å se nærmere på, skjønt vi må også avstå fra å trekke forhastede konklusjoner fra ufullstendige data. Det som antakelig kan konkluderes med størst sikkerhet fra

undersøkelsen er at lærerens rolle virker å være av større betydning ved mindre skoler. Dette med tanke på at læreren hadde en ganske stor rolle å spille i elevers utdanning allerede. Ifølge Hattie (2013) er det ikke nødvendigvis slik at «lærere utgjør forskjellen», men i stedet skriver han at det er «variansen som skyldes lærerne som utgjør forskjellen». Han peker til studier som undersøkte mangfoldet av lærereffekter, hvor det ble rapportert at mellom 7 og 21 prosent av variansen i prestasjonsutbytte var knyttet til variasjoner i effektivitet hos lærere. Han påpeker også at lærere har større effekt på skoler med lav sosioøkonomisk status enn skoler med høy sosioøkonomisk status, som antyder at effektiviteten blant lærere i skoler med lav sosioøkonomisk status er mer ujevn (s.171-172).

I et temanotat fra 2011 sier Utdanningsdirektoratet litt om skolesituasjonen i Norge når det kommer til små og store kommuner. Ifølge statistikk fra 2010, utgjorde kommuner med inntil 3000 innbyggere nesten 40 prosent av alle kommunene i Norge (163 av 430 kommuner), men skolene i disse kommunene omfattet cirka bare 6 prosent av elevene i Norge, mens kommuner med 20 000 innbyggere eller flere utgjorde en mye mindre andel (53 av 430 kommuner) men omfattet over halvparten av alle elevene i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2011:3-4). Ting har sannsynligvis ikke endret seg drastisk i løpet av fem år, så her har vi et klart bilde av hvordan skolesituasjonen ser ut i Norge når det kommer til elevfordeling i mindre kommuner. Med en mye mindre andel av elevene i hele Norge, er det et faktum at noen av skolene i disse mindre kommunene vil måtte ty til aldersblanding for å få til en skoleordning som gir mening. Samtidig er det også et faktum at det var størst nedgang i antall skoler i kommuner med inntil 2500 innbyggere i perioden 2001-2008, hvor antallet hadde en nedgang på 15 prosent. I den samme perioden steg antallet skoler i de største kommunene med 2 prosent. En av de mest hyppige årsakene for nedleggelsene i de små kommunene ble anslått å være et lavt antall elever (Utdanningsdirektoratet, 2011:8-9), skjønt det var også flere årsaker som ble nevnt, som for eksempel økonomiske faktorer.

Det vi kan trekke fra dette temanotatet er at det er mange små kommuner i Norge som har en ganske liten andel av skoleelever på landsbasis. Dette vil nødvendigvis medbringe at flere av skolene i disse kommunene har relativt få elever. Dette knyttes dermed til emnet om fådelt skole ettersom det nettopp er et lavt antall elever som ligger til grunn for at det er behov for aldersblanding i førstningen. Vi har også sett at et lavt antall elever kan være en faktor i beslutninger om å legge ned skoler i disse små kommunene. Dette, kombinert med det faktum at små kommuner som regel oppnår svakere resultater i de nasjonale prøvene enn større

kommuner, gir oss et bilde av hvor utfordrende det kan være for små kommuner med små skoler (Utdanningsdirektoratet, 2011:14). Dette inkluderer fådelte skoler, hvor det legges til enda en utfordring på toppen av alt det andre; her skal lærerne ivareta elevenes læring og sosiale trivsel fra flere aldersgrupper samtidig. De mer spesifikke vanskelighetene med aldersblanding som jeg selv har erfart i undervisning og fått formidlet fra lærere, kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

2. TEORETISK PERSPEKTIV

I løpet av historien har det oppstått mange forskjellige forklaringer av læring som begrep og som fenomen. For å kunne redegjøre for mitt pedagogiske ståsted i denne oppgaven, vil jeg trekke fram ulike perspektiver på læring og diskutere hvorvidt de passer til min oppgave. Jeg vil holde meg til tre forskjellige perspektiver; behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt perspektiv.

2.0.1 Behavioristisk perspektiv

Det første er det behavioristiske perspektivet, hvor læring kjennetegnes som en prosess hvor et individ endrer sin atferd og gir respons til en form for stimuli (Aas og Jensen, 2011:54-55). I en klasseromskontekst vil dette si at læreren gir en bestemt form for stimuli som er ment å endre elevens atferd slik at de lærer bedre, som for eksempel en belønning for godt arbeid. Innenfor dette perspektivet vil altså handlingens følgende konsekvenser være avgjørende for hvorvidt handlinger gjentas eller ikke. Det er disse konsekvensene som da ligger til grunn for elevens motivasjon for læring i klasserommet. Det er ikke læringsaktiviteten som motiverer eleven, men heller utbyttet de får som belønning for et godt resultat eller en god innsats (Postholm, 2013:31-32). Et behavioristisk perspektiv på denne studien ville ha fokusert på hvordan lærerne bruker stimuli i engelskundervisning for å endre elevenes atferd med den hensikt å fremme deres læring. Dette perspektivet ville derimot ikke belyst andre aspekter ved studien som er viktige, som for eksempel betydningen av den individuelle elevens forutsetninger, aldersblanding for tilpasset opplæring, eller hvorvidt aldersblanding har en betydning i det hele tatt. Et behavioristisk perspektiv er dermed ikke tilstrekkelig for denne oppgaven.

2.0.2 Kognitivt perspektiv

Et annet perspektiv på læring er et kognitivt perspektiv, som setter fokus på individet og det mentale, som ikke er like lett å observere som atferd. Piaget er en sentral figur i et slikt syn på læring, og da spesielt når det kommer til teorier om hvordan elevers kognitive tankesett formes etter hvert som de blir presentert for nye idéer og ny informasjon (Aas og Jensen, 2011:55-56). Kognitiv læringsteori handler om å kunne forstå hvordan elevene tenker og behandler kunnskap internt. Det er viktig for en lærer å forstå hvordan denne prosessen fungerer og hvor kompliserte de kan være, for ellers vil læreren ikke kunne vite hva slags forutsetninger eleven har for læring (Imsen, 2012:205). Et kognitivt perspektiv på studien ville ha satt fokuset på hvordan den individuelle eleven i en klasse bearbeidet informasjon som de mottok og utviklet sin forståelse for engelskfaget på denne måten. Dette hadde heller ikke vært tilstrekkelig for denne oppgaven, fordi et kognitivt perspektiv på læring ville fremdeles ha skyggelagt betydningen av aldersblanding i den fådelte skolen, som er veldig viktig for denne oppgaven å utforske ettersom det er dette som er den største faktoren ved en fådelt skole.

2.0.3 Sosiokulturelt perspektiv

Det er derfor det sosiokulturelle perspektivet som vil prege denne oppgaven, fordi den setter fokus på interaksjon mellom individer og undervisning som fenomen for slikt samspill. Ved et slikt perspektiv er det ikke kun individ som settes i fokus, men helheten av en situasjon. I en klasseromskontekst vil «situasjon» tilsvare både lærerne og elevenes aktiviteter, og fokuset settes på samhandlingen mellom ikke bare elever og lærere, men også elever og medelever. Det er i tillegg ikke bare fokus på interaksjon mellom individer, men også mellom individer og redskaper (Aas og Jensen, 2011:56). Det som kalles for et konstruktivistisk perspektiv har også et preg av den samme tankegangen hvor læring sees på som utvikling av forståelse og oppstår i samspillet mellom individ og miljø. Denne likheten skyldes av at sosiokulturell teori er en konstruktivistisk teori (Postholm, 2013:32), hvilket betyr at det sosiokulturelle perspektivet er en del av det konstruktivistiske.

Konteksten for læring er viktig under et slikt perspektiv (Aas og Jensen, 2011:56), og nettopp derfor er det dette perspektivet som passer oppgaven best, fordi det er konteksten for læring som er det unike ved en fådelt skole. Innholdet i fagene er det samme, og læreplanene er også de samme, men den sosiale, historiske og kulturelle konteksten er annerledes enn ved fulldelte skoler. Lev Vygotskij og hans sosiokulturelle teori om hvordan læring oppstår gjennom

samhandling. Den proksimale utviklingssonen er et begrep som brukes for å beskrive distansen mellom det en elev kan mestre på egen hånd, og det en elev kan mestre i samspill med en hjelper som er på et høyere nivå. Ved å benytte denne utviklingssonen hos elevene kan en lærer utfordre dem til å tøyne sine grenser for kunnskap og ferdigheter for å utvikle seg videre med hjelp fra læreren selv eller fra medelever. Teorien om den proksimale utviklingssonen støtter opp om prinsippet for tilpasset opplæring fordi det krever at læreren forstår elevenes forutsetninger og tilrettelegger sin undervisning deretter for å hjelpe den individuelle elev (Imsen, 2012:258-260). Dette har gode betingelser i den fådelte skolen hvor yngre elevers læring kan hjelpes av eldre elever som de har undervisning sammen med (Sætherstuen, 2009:30).

2.1 TEORETISKE KONSEPTER

Problemstillingen for denne oppgaven, og til en viss grad de underordnede forskningsspørsmålene, består i hovedsak av en krysning mellom tre overordnede tema; fådelt skole som arena for undervisning, tilpasset opplæring som prinsipp og praktiske pedagogisk undervisning, og det engelske faget som innhold i undervisning. Det teoretiske perspektivet, sosiokulturell teori, vil prege resten av oppgaven, og da spesielt analysen av de empiriske funnene som jeg har gjort i skolen. I tillegg til dette må det også etableres teori om de nevnte temaene som kan nyttes til bruk senere for drøfting i analysedelen av oppgaven.

2.1.1 TILPASSET OPPLÆRING

Prinsippet for tilpasset opplæring – at ingen elever skal holdes tilbake i sin utvikling og sin læring - har antakelig hatt en viktig rolle å spille innenfor pedagogikken ganske lenge (Imsen, 2012:341), men selve begrepet «tilpasset opplæring» slik vi bruker det i dag ble først benyttet i Mønsterplanen av 1987. Til da var det bedre kjent som individualisering (Imsen, 2009:152), som det het i Mønsterplanen av 1974. Her ble det spesifisert at eleven skulle få den undervisningen som tilsvarte hans eller hennes forutsetninger, og elevenes læring skulle ikke holdes tilbake. Dette var viktig for prinsippet om tilpasset opplæring, fordi det betydde at ikke bare elever med svakere forutsetninger skulle ivaretas, men også elever med sterkere forutsetninger (Imsen, 2012:342). Det er også viktig å få med *formålet* med tilpasset opplæring, som faktisk er å finne i opplæringsloven § 1-3; «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Nordahl og Overland, 2013:39).

Det kan sies at tilpasset opplæring er både et prinsipp som lærere har hatt med seg i årevis, og et ideal som de samme lærerne strever mot hver bidige dag i undervisningen. Idéen bak det hele er at alle slags barn av alle aldre og alle forskjellige bakgrunner har krav på at deres utvikling blir ivaretatt, som da vil si at opplæring skal være tilpasset deres ferdighetsnivå og deres forutsetninger. Dette virker kanskje som en enkel måte å si det på, og tilpasset opplæring som prinsipp er riktignok relativt enkelt å forstå, men prinsippet har også et enormt omfang i og med at det omhandler tilpasning av undervisning. Undervisning kan og må tilpasses på flere forskjellige måter for å ivareta elevenes faglige utvikling, ikke bare med arbeidsoppgaver men også med tilrettelegging for slike ting som for eksempel gruppeoppsett eller læringsmiljø (Imsen, 2012:153). Forskjellige elementer kan spille en rolle i tilrettelegging for læring.

Tilpasset opplæring som begrep er nært knyttet til et annet begrep, nemlig inkludering. Sagt på en annen måte, sier prinsippet om tilpasset opplæring at skolen skal tilrettelegge for alle elever. Alle skal inkluderes i undervisning og alle skal få den undervisningen de trenger. På tross av individuelle forutsetninger, skal alle inkluderes til å bli et mangfold. Dette forutsetter ikke at alle blir behandlet likt, men at det må gis forskjellige tilbud og forskjellige tilpasninger i undervisningen. Det kan derimot bli vanskelig å forene prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering på noen felt. Spesialundervisning, for eksempel, er et tiltak for tilpasning i skolen som har vokst med årene hvor flesteparten av elevene med spesialundervisning blir undervist enten alene eller i mindre grupper (Berg og Nes, 2010:15-16). Dette presenterer en uheldig konflikt mellom de to begrepene overfor, fordi spesialundervisning – en form for tilpasset opplæring – til tross for å være en stor faglig hjelp for elevene som behøver den, kan også føre til de samme elevenes ekskludering fra klassen, og individualisert arbeid i klassen kan også motvirke fellesskapet. Dette kommer av at tilpasset opplæring er individualistisk preget, med fokuset på at den enkelte elev skal få den undervisningen som passer best for dem (Nordahl og Overland, 2013:39-40). Det presenterer et dilemma, for vi vil jo også at elevene, gjennom inkludering, skal ta del i et fellesskap (Imsen, 2009:154). Det blir opp til læreren å påse at elevene får tilpasset opplæring, men også at de fortsetter å tilhøre mangfoldet i klassen og føler seg inkludert.

Det har seg nemlig slik at tilpasset opplæring ikke nødvendigvis behøves å forstås som individualistisk. Nordahl og Overland (2013) presenterer et skille mellom det de kaller «smal» og «bred» forståelse for tilpasset opplæring, hvor en «smal» forståelse vil si et fokus på

individualisert undervisning som vektlegger den enkelte elevens behov, mens en «bred» forståelse tilsvarer større fokus på fellesskap og samspill i undervisningen. Under en slik forståelse blir kollektivet like viktig som individet (s.40-41).

2.1.2 ENGELSK FAGDIDAKTIKK

Læreplanen (LK06) forteller oss hvorfor vi skal lære engelsk i barneskolen. LK06 sier at vi skal lære engelsk for å kunne kommunisere med mennesker fra andre land, og vi skal kunne forstå språket der vi ser det i musikk, film, teknologi og andre felt, så vel som våre personlige liv (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Ifølge læreplanen er det to hovedgrunner for at vi skal lære engelsk; for å lære om andre mennesker, kulturer og samfunn, og for kommunikasjon (Munden, 2014:46). Etter hvert som det engelske språket blir mer og mer utspredd i verden, vil det også gagne elevene mer og mer å kunne bruke språket godt.

Norge har kommet langt når det kommer til folkets beherskelse av det engelske språket. Noen forskere hevder at nordmenn har tatt engelsk i bruk så mye at det ikke lenger er et fremmedspråk for oss. Hvorfor dette fenomenet har oppstått, kan enten være fordi språket «koloniserer» seg i Norge og i andre land gjennom innflytelsen til mektige engelsk-språklige land som USA og Storbritannia, eller det kan være fordi folk lærer seg engelsk av egen vilje fordi de ønsker å bruke språket, kanskje til personlig fortjeneste eller kanskje til forretninger. Det som kan sies uten tvil er at språket har skapt forbindelser mellom mennesker av forskjellige folkeslag ved å gi dem et felles språk - et *lingua franca* (Munden, 2014:57-59). Denne funksjonen som engelsk har i en global kontekst bidrar til å gi faget mening for elevene, fordi det foreligger en klar fordel ved å kunne språket i dagens samfunn.

Det er denne konteksten som ligger til grunn for engelskundervisningen i barneskolen i dag. Når det kommer til selve undervisningen, er det slik at lærere over hele landet ikke nødvendigvis er enige i hva som er beste fremgangsmåte for undervisning i engelsk. De aller fleste lærere er riktignok enige i at elever burde høre så mye engelsk som mulig, men selv om denne meningen er felles for mange, er det også mange forskjellige syn på hva som er best praksis for å oppnå dette i klasserommet (Munden, 2014:65). I tillegg lærer barn på forskjellige måter, også i engelsk. Lærere kan også ha veldig forskjellige utgangspunkt for engelskfaget, akkurat som med alle andre fag.

Munden og Myhre (2007:16) skriver at det er tidskrevende arbeid å tilpasse engelskundervisningen til elevene, men det er mulig å lette denne byrden ved å samarbeide med kollegaer om å dele idéer og opplegg som har blitt tilpasset til forskjellige nivå i faget. De nevner også at det er stor variasjon mellom elevene når de kommer til det stadiet hvor de begynner å håndtere språket i en mer «abstrakt kontekst». Elever som lærer raskt, vil kunne fokusere mer på selve språket. Elever som lærer saktere, vil måtte bruke mer tid på å støtte seg opp med konkretiseringer, illustrasjoner og gestikuleringer for å styrke sin forståelse av språket (Munden og Myhre, 2007:66). Dette emnet – tilpasset opplæring for elever i engelsk – vil jeg gå dypere inn i ved å fokusere på en av de grunnleggende ferdighetene i faget.

2.1.2.1 Tilpasset opplæring i engelsk med vekt på muntlige ferdigheter

For denne oppgaven vil det legges større vekt på elevenes muntlige ferdigheter enn de andre grunnleggende ferdighetene i faget, og jeg vil derfor peke til det LK06 sier om muntlige ferdigheter i engelsk med et direkte sitat:

«Muntlige ferdigheter i engelsk er å kunne lytte, tale og samhandle ved å bruke det engelske språket. Det betyr å vurdere og tilpasse uttryksmåter til formål, mottaker og situasjon. Det innebærer videre å lære om sosiale konvensjoner og omgangsformer i engelskspråklige land og i internasjonale kontekster. Utvikling av muntlige ferdigheter i engelsk innebærer å bruke det muntlige språket gradvis mer presist og nyansert i samtaler og i andre typer muntlig kommunikasjon. Videre innebærer det å lytte til, forstå og drøfte forskjellige emner og problemstillinger for å tilegne seg fagkunnskap. Det innebærer også å kunne forstå varianter av muntlig engelsk fra forskjellige deler av verden.» (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Det som er viktig å merke seg her, er at den muntlige delen av engelskfaget i stor grad fokuserer på at elevene skal kunne bruke språket både i og utenfor klasserommet. En undervisningskontekst hvor det kun er slik at læreren stiller spørsmål og elevene svarer, er ikke tilstrekkelig for denne hensikten. Dette vil si at Kunnskapsløftet nærmest krever at læreren legger opp for aktiviteter i engelskfaget hvor elevene vil kunne bruke språket for blant annet samtaler og faglig drøfting. En måte læreren kan forsøke å oppnå dette på er ved bruk av det som kalles for «communicative approach». Denne tilnærmingen til muntlig aktivitet i engelsk vil si at læreren fokuserer på å skape forhold i klasserommet som motiverer elevene til å ville ta i bruk språket for å kommunisere, med læreren og med sine medelever, gjennom

«meningsfulle» aktiviteter. «Meningsfull» vil si at aktiviteten har virkelige konsekvenser og en virkelig mening for elevene (Munden, 2014:209). En aktivitet som virker meningsløs, vil miste elevenes interesse relativt fort.

Munden (2014) mener at elevene burde snakke mer med hverandre i stedet for å kun snakke til læreren, og at læreren i stedet burde spille en mer passiv rolle som stillas-bygger for elevenes muntlige aktivitet. Hun mener også at elevene burde få muligheten til å bruke språket på egen hånd, uansett om læreren føler at elevene har god forståelse for språket eller ei. «*Perfekt kommunikasjon er ikke målet,*» skriver hun (oversatt fra engelsk). «*Målet er at kommunikasjon oppstår!*» (s.210).

Muntlige ferdigheter i engelsk er et emne som lærere i Norge har veldig forskjellige idéer om, og det er et felt innenfor engelskundervisningen som er helt avhengig av lærerens holdning til språket. En lærer som skyr vekk fra å bruke engelsk muntlig på grunn av frykt for å gjøre feil, vil ha det vanskeligere med å inspirere elevene til å gjøre det bedre (Munden og Myhre, 2007:46). Dette bidrar til å illustrere lærerens rolle som veileder og stillas-bygger for elevenes faglige utvikling. Ikke bare ferdigheter, men også holdning vil spille en viktig rolle for hvordan læreren påvirker elevenes læring når det kommer til muntlig engelsk.

2.1.3 FÅDELTE SKOLE – ALDERSBLANDING

Innledningen til denne oppgaven inkluderte en innføring i den fådelte skolen, og ga et lite overblikk over den fådelte skolens funksjon og organisering. Jeg nevnte også noen fakta angående små skoler i små kommuner, hvor det kom fram at et ganske lavt antall av barn i Norge går på skole i små kommuner. I denne delen vil jeg gå litt mer i dybden av den fådelte skolen ved å se på aldersblanding som prinsipp for klasseorganisering, siden det er dette prinsippet som definerer vilkårene for undervisning i en fådelte skole. Jeg vil også se nærmere på emnet om tilpasset opplæring i den fådelte skolen, siden dette er et tema som står sentralt til oppgaven og som vil være viktig å komme tilbake til senere.

2.1.3.1 Aldersblanding og de små skolene

Arve Åheim (2009) skriver at aldersblanding har blitt sett på som en unntakstilstand som man helst vil unngå i skolen, og at det derfor har utviklet seg en tendens ved små skoler for å dele klassene så mye som mulig, i stedet for å vurdere om det kunne vært bedre å effektivisere undervisningen med aldersblanding. Han skriver også om aldersblanding som en metode som

tenkelig kunne brukes i store skoler så vel som små, og han spør om det kunne vært fornuftig å vurdere hvorvidt små, fådelte skoler har positive kvaliteter som mangler hos de større, fulldelte skolene, som kunne vært introdusert til disse skolene gjennom nettopp aldersblanding. Han identifiserte fire særskilte faktorer ved små skoler som han hadde opplevd gjennom egne erfaringer i slike skoler, og aldersblanding var én av disse faktorene. Fagintegrering, integrering av lokalsamfunn og inkluderende fellesskap var de tre andre. Her identifiserte han blant annet en utfordring i små skoler hvor lærerkollegiet var lite, som det ofte er i slike, for der må lærerne som fellesskap kunne dekke samtlige fag for samtlige trinn, og det stilte større krav til ikke bare organisering av undervisning men også til lærernes kompetanse i flere av fagene. På den andre siden skriver han også at små skoler er «*uvanleg godt integrerte i lokalsamfunnet*», og han trekker frem eksempler fra sin egen erfaring her hvor han peker til et gjensidig forhold mellom en liten, udelt skole og lokalsamfunnet hvor skolen blir et sentralt samlingspunkt, og lokalsamfunnet slutter seg opp rundt skolen og bidrar med muligheter for aktiviteter. Videre viser han til det faktum at et færre antall elever fører til et mer inkluderende fellesskap hos elevene, blant annet i friminuttene hvor det ofte er slik at lek og sport som fotball krever deltakelse av så mange som mulig. Åheim spør om dette kan sees på som en motsetning til individualistisk tenkning, som jeg har nevnt tidligere under tilpasset opplæring (Åheim, 2009:42-47).

Anita Berg-Olsen (2012) skriver også om aldersblanding. Hun mener det er viktig å få med seg årsaken for hvorfor aldersblanding oppstår og i hvilken sammenheng, fordi dette da kan hjelpe med å forstå og forklare hvordan det hele kommer sammen i undervisningen. Ifølge henne har aldersblanding i fulldelte skoler, der det har forekommet, blitt grunnlagt ved blant annet å påpeke at en slik organisering er en «*fordelaktig ressursmessig, pedagogisk og didaktisk strategi*». I de små fådelte skolene blir midlertid aldersblanding sett på som nødvendig fordi det er for få elever ved skolen til å organisere dem i den vanlige aldersdelte ordningen (Berg-Olsen, 2012:361-362). Sagt på en annen måte; store skoler med aldersblanding bruker denne ordningen som regel fordi de kan og vil, mens små skoler med aldersblanding bruker den som regel fordi de er nødt.

Berg-Olsen skriver at aldersblanding må forstås i en historisk kontekst. En tid tilbake ble utdanning – tilføring av kunnskap om samfunnet, og utvikling av viktige ferdigheter – gjort i hjemmet hos familien, og innen det lokale samfunnet (s.363). Gjennom en slik organisering av opplæringen, med deltakelse i samfunnet, fikk barn tildelt kunnskap som var spesifikt til

det samfunnet de vokste opp i. Elever lærte blant annet ved å observere voksne i arbeid, eller å gjennomføre arbeid selv. De lærte sammen med andre barn av forskjellige aldre.

Berg-Olsen, som Åheim, kommer dermed også inn på dette med lokalsamfunnet og den fådelte skolen. Hun peker til aldersblanding og et tettere fellesskap som en hjelpende faktor i å skape nærmere kontakt mellom skole, lokalsamfunn og foreldre, og trekker fram eksempler fra sin egen studie hvor hun fant ut at elevene ved en fådelt skole fikk delta i lokale virksomheter, mye orientert rundt fiske siden dette var en viktig virksomhet i det lokalsamfunnet. Gjennom et slikt samarbeid fikk elevene mer erfaring med arbeidslivet utenfor skolen og fikk delta i sosiale og kulturelle kontekster som ikke hadde vært mulig i skolen ellers. Vygotskij teoretiserte at det er slike situasjoner som fremmer læring (Berg-Olsen, 2012:364-369).

Vi ser dermed at både Åheim og Berg-Olsen beskriver aldersblanding som en ressurs med betydning for sosialt fellesskap i skolen og i lokalsamfunnet, og begge legger vekt på et sosiokulturelt perspektiv på læring.

2.1.3.2 Tilpasset opplæring i den fådelte skolen

Siden prinsippet om tilpasset opplæring er så sentralt for oppgaven, vil jeg bruke litt tid til å etablere teori om dette innenfor den fådelte skolen. Her vil jeg referere mest til Sætherstuen (2009), siden hun har skrevet et kapittel om nøyaktig dette emnet. Først vil jeg vise til noe som har blitt nevnt tidligere i teksten. Under emnet om tilpasset opplæring ble det presentert et dilemma mellom tilpasset opplæring og inkludering. Dette dilemmaet oppstod gjennom det individualistiske preget som tilpasset opplæring bærer med seg. Senere viste jeg til Åheim som spurte om et færre antall elever kunne sees på som en motsetning til individualistisk tenkning gjennom et mer sammenknyttet fellesskap, som vil si MER inkludering. Dette åpner for et interessant spørsmål om hvorvidt tilpasset opplæring er gunstig i den fådelte skolen, og om det finnes unike muligheter der.

Små, fådelte skoler har mye rom å bevege seg i når det kommer til hvordan undervisning kan legges opp for å oppnå målene fremsatt av Kunnskapsløftet, og samtidig forholde seg til enhver elevs forutsetninger. Samtidig blir det en stor utfordring å opprettholde et fellesskap i en elevgruppe dersom undervisningen kun legges opp gjennom individuelle arbeidsplaner. Det gjelder å slå en balanse mellom fostring av den individuelle elevens læring, og fostring av

felleskapet mellom elevene i klassen. Det blir også en utfordring å skape et fellesskap hvor alle elevene, uavhengig av alder, kan delta i undervisningen. Sætherstuen skriver om hvordan læreren kan tilpasse undervisningen for fellesskapet i en aldersblandet gruppe. Hun peker blant annet til arbeidsoppgaver og valg av læremidler og innhold i undervisningen som elementer som kan tilpasses av læreren etter behov. Videre viser hun til Vygotskij og den sosialkonstruktivistisk teorien som sier at læring oppstår gjennom møter mellom individer. Denne teorien er relevant her fordi, som Sætherstuen påpeker, en fådelt skole med aldersblandede elevgrupper er allerede en gunstig arena for nettopp slik læring. Hun trekker også fram Vygotskij's idé om den proksimale utviklingssonen, som betegner det eleven kan oppnå i samarbeid med en annen, mer kvalifisert hjelper, i motsetning til det de kan oppnå på egen hånd. Sætherstuen skriver at elever som er eldre kan være bedre egnet til denne rollen som hjelper for de yngre elevene enn læreren, fordi de befinner seg på et nivå som er nærmere den yngre eleven og har et språk som ligner mer. De eldre elevene kjenner de yngre elevenes forutsetninger bedre, rett og slett, fordi de selv var på det samme nivået for ikke så lenge siden (Sætherstuen, 2009:29-30). I en fådelt skole er det lettere lagt opp til slik samhandling mellom elevene, takket være aldersblanding.

Jeg har nevnt viktigheten med fellesskap i klassen, men Sætherstuen skriver også at individuelle arbeidsplaner er helt nødvendig i en fådelt skole. Hun påpeker derimot også at selvstendig arbeid ikke nødvendigvis betyr individuelt arbeid, i den forstand at elever kan hjelpe hverandre selv om de har forskjellige arbeidsplaner å forholde seg til. Slik, sier Sætherstuen, kan det tenkes at bekymringene rundt tendensen til det individuelle blir møtt. Hun skriver videre at siden det er flere planer som brukes i en klasse, kan aldersblanding gi mye rom for tilpasning fordi elever kan observere, kommunisere og sammenligne med medelever tilhørende en annen aldersgruppe som kanskje sitter og jobber rett ved siden av dem. I etterkant av dette går Sætherstuen over til å snakke om tilpasning av undervisning for fellesskapet i klassen, som hun nevner er en utfordring der elevgruppene er små. Ifølge henne er det orienteringsfagene – natur og miljø, samfunnsfag – hvor felles undervisning er viktigst. I en slik kontekst må læreren ha med seg alle elevene inn i lærestoffet, og læreren må samtidig forvise seg om at elevene faktisk lærer. Å oppnå dette er det vanskelige. Hva slags spørsmål som stilles kan også være viktig; åpne spørsmål, for eksempel, kan drøftes mellom elevene og forskjellige svar, fra forskjellige elever med forskjellige forutsetninger, kan avgis (Sætherstuen, 2009:33-35).

3. METODE

For denne studien har jeg benyttet meg av forskningsmetoder for innsamling av data til oppgaven. Slike metoder brukes som verktøy innen forskning, for å finne og innhente informasjon om hva enn det forskes på. Hvilke metoder som skal brukes for en viss studie, bestemmes blant annet av tilgjengelige ressurser, tilgjengelig tid og hvilke metoder som er mest gunstig for å kunne besvare studiens spørsmål. I noen sammenhenger vil for eksempel kvantitative metoder virke mest passende for en studie, mens det i andre tilfeller ville vært mer passende med kvalitative metoder. Noen ganger vil det kanskje passe best med en blanding av både kvantitative og kvalitative metoder for triangulering. Forskjellen mellom disse to begrepene, kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode, er at kvalitative metoder regnes å være mer fleksible enn kvantitative metoder, som da vil si at de tillater for mer tilpasning og improvisering av gjennomførelsen. Kvantitative metoder er mer fastsatt og gir et mer stødig sammenligningsgrunnlag, som for eksempel med et spørreskjema hvor spørsmålene er helt like med de samme svaralternativene presentert til samtlige deltakere i studien (Christoffersen og Johannessen, 2012:17). Resultatene av en slik undersøkelse ville dermed lett kunne sammenlignes fordi respondentene hadde samme utgangspunkt for å besvare spørreundersøkelsen, og de hadde de samme spørsmålene med de samme svaralternativene. Den eneste forskjellen ville da være de avgitte svarene.

Da jeg kom til det stadiet hvor jeg skulle velge metoder for denne studien, var det klart for meg at særlig intervju og observasjon passet best for det jeg hadde tenkt å undersøke, og at studien dermed ville ha et klart kvalitativt fokus hvor jeg ville kunne tilpasse studien etter hvert som jeg gikk framover. Samtidig holdt jeg døren åpen for at det muligens kunne brukes en spørreundersøkelse dersom jeg så mulighet for at det kunne brukes, for å muligens støtte opp under funn jeg gjorde gjennom observasjon og/eller intervju. Det som var viktigst for meg å finne ut gjennom studien var hvorvidt engelsk undervisning i en fådelt skole bidro til tilpasset opplæring, og for å kunne besvare denne problemstillingen ville jeg måtte gjøre meg kjent med engelskundervisningen i en klasse ved en fådelt skole, og jeg ville måtte hente inn meninger og erfaringer fra de som kjente denne hverdagen best - det ville si lærere og elever.

3.1 FORSKNINGSMETODER; KVALITATIVE OG KVANTITATIVE

For denne studien har jeg benyttet meg hovedsakelig sett av to kvalitative metoder for datainnsamling. Den første av disse, som var mest hyppig brukt, er observasjon. Den andre er intervju. Jeg valgte disse metodene fordi de virket å egne seg best for å innen kort tid hente

relevant kunnskap og informasjon om klasseromsundervisning ved en fådelt skole. Som ofte er tilfelle ved kvalitative undersøkelser, var det snakk om et dypere fokus innenfor et avgrenset område (Christoffersen og Johannessen, 2012:18), og vekt skulle tillegges aktørenes oppfatninger og handlinger innenfor den gitte settingen. Det var kvaliteten ved undervisningen som jeg ville undersøke, og i løpet av skolebesøket utførte jeg to intervju og observerte femten undervisningsøkter over fire forskjellige fag.

3.1.1 Hvorfor observasjon?

Observasjon er en kvalitativ metode for datainnsamling som i denne sammenhengen baserer seg på å studere aktører i en setting, og egner seg best når det ønskes direkte tilgang til det som skal undersøkes. Metoden er best brukt når en problemstilling er knyttet til en setting, noe som definitivt kjennetegner min egen problemstilling ettersom den omhandler fådelt skole som setting for undervisning. Med setting menes ikke bare klasserommet eller skolebygget hvor klasserommet befinner seg, men også om slike omstendigheter som en menneskelig setting, en interaktiv setting og en programsetting (Christoffersen og Johannessen, 2012:61-63). Slike forskjellige typer setting har forskjellige aspekter so fokus, og alle har en viss relevans for min studie.

Jeg ønsket gjennom observasjon å danne meg et bilde av lærernes og elevenes skolehverdag basert på egen fortolkning, og jeg ønsket å gjøre meg kjent med klassen blant annet ved å observere hvordan lærernes undervisning og elevenes holdninger varierte fra fag til fag, selv om det var engelskfaget som skulle stå i fokus til syvende og sist. Om jeg ønsket å undersøke hvorvidt engelsk skilte seg ut som fag på noe vis, måtte jeg utvide observasjonen til å omfatte andre fag slik at jeg kunne danne et sammenligningsgrunnlag, og dermed sammenligne fagene med hverandre. Dette bestemte jeg meg for å gjøre. Jeg laget meg også en observasjonsguide (vedlegg 1) i forkant av studien som skulle være til hjelp for å minne meg selv på hva det var jeg skulle ha fokus på og hva som var viktig å få med seg i løpet av en undervisningsøkt i engelsk. I etterkant av å ha skrevet denne observasjonsguiden, bestemte jeg meg for å observere undervisning i andre fag i tillegg.

Felten var den fådelte skolen, og settingen var klasserommet ettersom det var der undervisningen ble gjennomført, og dermed også hvor observasjonen ble gjennomført. Det som ble analysert, altså analyseenhetene, var både aktører og handlinger (Christoffersen og Johannessen, 2012:61-62).

Det finnes forskjellige måter å karakterisere en observasjon, delvis avhengig av hvorvidt observasjonen er skjult eller åpen. Min observasjon var åpen, ettersom alle de involverte partene var klare over min rolle som observatør i klasserommet og de hadde også blitt informert om hva jeg kom til å bruke observasjonen til. Hvordan observasjon karakteriseres, kommer i tillegg an på om observatøren deltar i settingen på noen måte eller om de kun tar en passiv rolle som tilskuer (Christoffersen og Johannessen, 2012:68). Det er litt vanskeligere å kategorisere min observasjon her fordi jeg først og fremst var tilskuer i klasserommet, men jeg hadde også momenter hvor jeg deltok i undervisningsprosessen i en mindre grad. For disse anledningene fungerte jeg som en slags ekstra vikar i klasserommet som kunne hjelpe elevene med arbeidsoppgavene dersom de trengte det, og tiden ellers brukte jeg til å skrive notater av det jeg opplevde for å bruke til en refleksjonslogg i ettertid. Denne formen for observasjon ga meg anledning til å få se nærmere på elevenes arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder i både engelsk og matematikk. Jeg ville derimot ikke karakterisere min rolle som observatør som fullstendig "deltakende" heller; de gangene da jeg faktisk deltok i klasseromsundervisningen, var det i hovedsak for å yte hjelp til elevene som læreren ikke hadde kommet til ennå.

Det var et enkelt unntak til dette hvor jeg fikk gjennomføre et eget lite undervisningsopplegg under oppsyn av en lærer som var sammen med meg i klasserommet. Min rolle i dette ene opplegget kan lett kjennetegnes for å være "deltakende observatør", i motsetning til resten av observasjonsøktene, hvor min rolle holdt mer mot å være en "observerende deltaker" (Christoffersen og Johannessen, 2012:69). Forskjellen mellom disse rollene har først og fremst å gjøre med hvor mye en deltar aktivt i settingen.

3.1.2 Hvorfor intervju?

Intervju, som observasjon, er en kvalitativ metode for forskning som brukes i hovedsak for å hente informasjon fra en informant som har personlig erfaring med intervjuets emne (Christoffersen og Johannessen, 2012:85). I denne sammenhengen var det elever og lærere som var informanter for de intervjuene jeg ville gjennomføre, fordi de hadde betydelig personlig tilknytning til emnet som jeg ville undersøke, nemlig engelsk undervisning i en fådelt skole. I forkant av besøket til skolen laget jeg meg en intervjuguide (vedlegg 2) for å hjelpe meg med både lærer- og elevintervjuene.

Kvalitativt intervju ville jeg å bruke for å skaffe meg bedre innsikt i lærernes og elevenes tanker rundt engelskfaget spesielt, og – i lærernes tilfelle – tanker, meninger og erfaringer rundt det å undervise i en fådelt skole. Som lærere ville de ha større kjennskap til det overordnede arbeidet rundt tilpasset opplæring, og derfor valgte jeg å ha individuelt intervju her, skjønt jeg hadde også planlagt å intervju to lærere samtidig på ett tidspunkt for å muligens få en diskusjon gående om tilpasset opplæring i fådelt skole hvor forskjellige synspunkter kunne komme til lys.

For elevenes del valgte jeg å utføre et gruppeintervju. Jeg holdt muligheten åpen for at alle elleve elevene kunne intervjues samtidig, men jeg tenkte også at det ville være mulig å hente et utvalg av elever fra klassen og intervju dem i et annet rom, om jeg ønsket å gjennomføre intervjuet på denne måten. Dersom en elev manglet skriftlig samtykke fra foreldrene for å kunne delta i studien, eller valgte å trekke seg fra studien av egen vilje, ville jeg måtte rette meg deretter også.

Jeg gjennomførte lærer- og elevintervjuene på forskjellige måter. Lærerintervjuet ble foretatt individuelt mens elevintervjuet ble gjennomført med hele klassen til stede i et gruppeintervju (jeg vil gi en detaljert gjennomgang av intervjuene senere i empiri-kapittelet). Lærerintervjuet kunne karakteriseres som delvis strukturert; det vil si at intervjuet fulgte en viss struktur som jeg hadde forberedt i intervjuguiden, mens jeg varierte fremgangsmåte i selve intervjuet blant annet med spørsmålene jeg stilte. Jeg brukte ikke intervjuguiden som mal for hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuet, men heller som en skisse for hva jeg ønsket å spørre om og hva som var viktig for meg å ta opp. Selv om intervjuguiden ble skrevet som forberedelse både for lærerintervju og elevintervju, valgte jeg å gjennomføre et mer standardisert intervju med elevene, hvor jeg stilte samme spørsmål til alle elevene i klassen og lot dem svare etter egen evne (Christoffersen og Johannessen, 2012:79), som var annerledes fra det jeg hadde planlagt med intervjuguiden. Som et resultat av dette, endret jeg også på spørsmålene som jeg kom til å stille elevene for å gjøre dem mer passende for et standardisert gruppeintervju.

3.1.3 Andre metoder

Jeg vurderte å bruke en kvantitativ forskningsmetode i form av spørreskjema for å muligens underbygge funn jeg gjorde under observasjon og/eller intervju, men jeg valgte bort denne metoden etter hvert som jeg innså at jeg manglet grunnlag for å bruke et spørreskjema. Dersom jeg hadde brukt denne metoden, hadde spørreskjemaet antakelig omhandlet et emne

som, for eksempel, bruk av engelsk i hjemmet eller utbytte av forskjellige arbeidsmetoder i engelskundervisningen. Grunnen for at jeg vurderte å bruke en kvantitativ metode var for å muligens underbygge de funnene jeg gjorde med de kvalitative metodene, som en form for triangulering.

Et annet alternativ jeg vurderte for forskningsmetoder var å bruke aksjonslæring. Før jeg fortsetter, må jeg forklare litt om hva aksjonslæring er. Det, sammen med begrepet aksjonsforskning, er et relativt nytt begrep innenfor skoleutviklingsfeltet som betegner en form for forskning i form av læring. På denne måten er aksjonslæring aksjonsforsknings «lillebror». I og med at aksjonslæring beskrives på denne måten, kan det virke som om dette er en metode for forskning, men tanken bak aksjonslæring er heller at det er en metode som lærere kan bruke for å stille seg mer forskende til sin egen profesjon, men dette skal ikke betegnes som forskning. Aksjonslæring skal heller forstås som forskning *i og med* skolen, i stedet for forskning *på* skolen. Konkretiseringen av aksjonslæring ligger i utviklingsarbeidet og refleksjonen over denne utviklingen som avgjør om utviklingen er positiv eller ei, og dette fører da til læring og videre utvikling (Tiller, 2006:43-52). Aksjonslæring som forskningsmetode i min studie ville med andre ord bestått av et undervisningsopplegg som jeg gjennomførte i klassen, for deretter å reflektere om opplegget utgjorde en positiv forskjell fra den vanlige undervisningen, og om en slik positiv forskjell forekom som resultat av selve opplegget.

Jeg hadde formulert en plan for å bruke denne metoden for i hvert fall én engelsktime, hvor jeg ville bruke en variant av «lærer-i-rolle»¹ til et undervisningsforløp som hadde som formål å bidra til å stimulere elevenes muntlige bruk av det engelske språket, og å vurdere hvorvidt dette hadde noen effekt. Uheldige omstendigheter gjorde at disse planene ble satt til siden, men jeg fikk allikevel gjennomført en liten undervisningsøkt i engelsk som var inspirert av dette konseptet. Om dette kvalifiserte som aksjonslæring eller aksjonsforskning er vanskelig å spesifisere. Mest sannsynlig kan det ikke karakteriseres som enten eller, men som en enkel, selvstendig undervisnings-økt. Det vil allikevel være en del av mitt empiriske grunnlag for oppgaven.

¹ «Lærer-i-rolle» er en metode innenfor drama som går ut på at læreren tar på seg en fiktiv rolle og dramatiserer for elevene.

3.2 TIDSFORLØP

November-Desember 2014

- Det åpnes for samarbeid med en fådelt skole for et mastergradsprosjekt.

Prosjektet begynte å ta form i november 2014, da det gjennom en samtale mellom rektor ved en bestemt fådelt skole og veileder for prosjektet, ble åpnet for at jeg som student kunne komme til skolen for å gjennomføre en studie i forbindelse med engelskundervisning.

Januar-Februar 2015

- Kontakt med skolens rektor opprettes.
- Søknad til NSD sendes.
- NSD godkjenner prosjektet.

Tidlig i januar 2015 sendte jeg en mail til rektor ved skolen hvor jeg presenterte meg selv og prosjektet mitt, og jeg spurte om jeg fremdeles var velkommen ved skolen, og det svarte rektor at jeg var. I neste mail, ca. en uke etter den forrige, spurte jeg om opplysninger angående hvor mange elever og lærere som skolen kunne sette til rådighet for studien (i forbindelse med søknad til Personvernombudet), og jeg fikk til svar at det var to lærere som underviste på mellomtrinnet ved denne skolen, i tillegg til at det gikk elleve elever på dette trinnet. I etterkant av denne informasjonen sendte jeg inn søknad til NSD, hvor jeg satte offisiell prosjektstart til 20.februar.

Den 4.februar fikk jeg en mail fra en seniorrådgiver ved Personvernombudet hvor de hadde noen spørsmål og kommentarer angående prosjektet. Jeg endret prosjektet hvor det ble forespurt, og den 11.februar ble prosjektet godkjent med kvittering og kommentar fra NSD (vedlegg 3), og behandling av opplysninger kunne begynne. Siden det var vinterferie i uke 9 (23.februar til 1.mars) valgte jeg i samspill med rektor å sette studien til uke 10 og 11, og jeg opplyste til rektor den 27.februar at første besøk ville falle til mandag den 2.mars.

Mars 2015

- Studien begynner ved den fådelte skolen.
- Observasjon og intervju gjennomføres ved skolen.
- Studien avsluttes ved skolen torsdag den 12.mars.
- Arbeid med tekst begynner for fullt.

Studien ble gjennomført i løpet av uke 10 og 11. Innen denne tidsrammen utførte jeg datainnsamling i form av observasjon den 2., 3. og 5.mars i uke 10, og den 10. og 12.mars i uke 11. Jeg gjennomførte intervju med en enkelt lærer den 10.mars og gruppeintervju med elevene den 12.mars. Siste besøk til skolen falt på den 12.mars.

Arbeidet rett etter skolebesøket bestod i hovedsak av å transkribere intervjuet med lærer, og deretter gikk jeg over til å bearbeide empiri til dels i form av observasjonsnotater, intervjunotater og refleksjonslogg.

April-Mai 2015

- Responsseminar ved universitetet.
- Videre skriving av oppgaven, og søk etter teori.
- Ferdigstilt oppgave levert den 15.mai 2015.

Arbeidet med teksten fortsatte naturligvis over påske, og mot midten av april hadde vi et responsseminar hvor en gruppe studenter og et par veiledere møttes for å diskutere oppgavene de skrev og ga hverandre litt respons på deler av tekstene som de ville ha tilbakemelding på. Etter dette var det selvstendig arbeid med teksten helt fram til innlevering.

Den ferdige oppgaven leveres elektronisk via Munin, med frist for innlevering satt til den 15.mai 2015.

3.3 GJENNOMFØRELSE

Det som var mest åpenbart i etterkant av gjennomføringen av studien ved skolen, var at det som var tenkt i forkant skilte seg i stor grad fra hvordan det faktisk utspilte seg. Jeg hadde knapt hørt om fådelt skole før denne studien, og jeg kunne bare tenke meg hva jeg kom til å møte. Derfor gjorde jeg visse endringer på hvordan jeg endte opp med å gjennomføre observasjon og intervju i klassen, og da spesielt når det kom til observasjon i andre fag enn engelsk, og gruppeintervjuet med elevene. Intervjuguiden som jeg hadde utarbeidet i forkant, spilte til syvende og sist rolle som ramme for det som ble et mer ustrukturert intervju med mer generelle spørsmål som alle elevene kunne svare på ved å rekke opp hånden. Lærerintervjuet holdt seg mer til strukturen i intervjuguiden, men også her ble det foretatt endringer i spørsmål som ble spurt.

Jeg valgte å utvide observasjon til andre fag enn bare engelsk, både fordi jeg ville ha et sammenligningsgrunnlag med andre fag og fordi jeg ønsket å gjøre det meste ut av skolebesøket siden klassen hadde engelskundervisning kun to dager i uka. Jo mer jeg fikk observere elevene i løpet av mine to uker ved skolen, jo bedre kunne jeg bli kjent med dem før det eventuelle gruppeintervjuet. Observasjon i engelsktimene rettet seg mer mot den opprinnelige observasjonsguiden, som medbrakte at jeg blant annet fokuserte på lærerens og elevenes holdninger til språket (som for eksempel hvorvidt sistnevnte snakket muntlig engelsk uten oppfordring). Jeg sammenlignet innsats og undervisningsmetoder i engelskfaget til andre fag, spesielt matematikk.

3.4 UTVALG

Utvalget for studien ble valgt i samarbeid med rektor ved skolen, og jeg hadde gitt beskjed i forkant at jeg ville foretrekke å gjennomføre studien på mellomtrinnet. Jeg meddelte også at oppgaven ville berøre engelskundervisningen spesielt. Dermed arrangerte rektor for at mellomtrinnet ved skolen kunne ta imot meg så jeg kunne utføre min studie, og lærerne som underviste mellomtrinnet i engelsk ble også tatt med i utvalget. I en epost som rektor sendte meg i forkant av skolebesøket, var det skrevet at det samlede mellomtrinnet bestod av elleve elever, og som nevnt at det var to lærere i faget

Lærerne var begge kvinner og underviste begge på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Hverken av dem var kontaktlærer for mellomtrinnet, men hadde klassen i flere fag enn bare engelsk. Den ene av disse to lærerne hadde også klassen i musikk, mens den andre hadde undervisning i klassen i blant annet samfunnsfag og matematikk.

Det var elleve elever i klassen; to elever i sjuende klasse, fem elever i sjette klasse og fire elever i femte klasse. Det var elever med spesielle behov i både femte og sjette klasse som krevde ekstra oppmerksomhet fra lærerne, blant annet med egne arbeidsplaner for undervisning i visse fag. For å gjøre ting enklere og mer oversiktlig for meg selv og for leseren, har jeg valgt å bruke fiktive navn for de individene som var med i utvalget for studien der disse individene trekkes fram i teksten. Der navn ikke forekommer, er det enten fordi individet ikke er med i utvalget for studien eller fordi det ikke er nødvendig å nevne.

4. ETIKK

Dette kapitlet vil omhandle den etiske dimensjonen i denne oppgaven, som er et viktig emne for enhver studie. Lenge før arbeidet med oppgaven begynte, har det vært et stort og sterkt fokus på etikk i forskning, og da særlig for oss studenter som også skal bli lærere. Forskning i skolen innebærer som regel at personer blir involvert, og det innebærer også at forskeren må vise respekt og hensyn overfor de involverte, blant annet ved å gi dem all den informasjonen de har krav på å få vite, og også respektere deres selvbestemmelse og integritet (Moen og Postholm, 2009:75-76).

Studien ble meldt inn til, behandlet og godkjent av Personvernombudet i forkant av besøket til skolen. Informasjonsskriv til lærere og foreldre, som også var forberedt og sendt inn til Personvernombudet, ble omskrevet etter at en talsperson ved Personvernombudet sendte meg en epost med kommentarer og forslag for endringer. Endringene jeg gjorde til dokumentene virket å være tilstrekkelige. I kommentarene som fulgte den endelige godkjenningen av prosjektet, nevnte Personvernombudet at jeg burde prøve å skaffe en lydopptaker i stedet for å bruke min egen telefon til lydopptak av intervju, men dersom jeg måtte bruke telefon så burde jeg kryptere lydfilen. Det var dette jeg endte opp med å gjøre. Jeg krypterte også transkripsjonen av intervjuet og bevarte både den krypterte lydfilen og det krypterte dokumentet på min passord-beskyttede bærbare datamaskin fram til det tidspunkt hvor oppgaven skulle leveres inn.

I kapitlet om empiri, under både lærerintervju og elevintervju, har jeg skrevet en liten gjennomgang av hvilke forberedelser jeg gjorde før intervjuene. Jeg vil ta litt tid til å forklare kort hva disse gikk ut på. For begge intervjuene ble respondentene informert om hva intervjuene ville brukes til, og hva oppgaven jeg skrev kom til å handle om. Der opptak ble brukt, spurte jeg først om tillatelse til å bruke lydopptak. Jeg forklarte grundig til respondentene hva som kom til å skje i etterkant av studien; at jeg kom til å skrive oppgaven ferdig, og rett etterpå ville jeg anonymisere all personlig informasjon og slette alle spor av opptak og transkripsjon. Alt dette forklarte jeg i forkant av intervjuene for å gi respondentene et best mulig grunnlag for å bestemme om de ville være med i studien eller ikke. Jeg forklarte også at de når som helst ville kunne trekke seg fra intervjuene og fra studien totalt, men heldigvis unngikk vi dette.

Som jeg nevnte var det elleve elever i på mellomtrinnet, men én av elevene fikk ikke levert til meg informasjonsskrivet som skulle signeres av foreldrene, og dermed hadde jeg ikke skriftlig tillatelse fra foreldrene til å la eleven ta del i studien. Eleven deltok riktignok på intervjuet ettersom det ble gjort med hele klassen samlet, men jeg brukte ikke lydopptak og jeg var nøye med å ikke ta med noen opplysninger som kunne spores tilbake til denne eleven. Ingen utsagn fra eller direkte henvisninger til denne eleven vil forekomme i oppgaven, bortsett fra denne anmerkningen.

Til sist bør jeg påpeke at samtidig som det er viktig å respektere deltakerne i studien, er det også viktig for selve forskningen å være kritisk overfor det som har blitt erfart og observert. (Moen og Postholm, 2009:76-77).

5. EMPIRI

I denne delen av teksten vil jeg beskrive de funnene jeg gjorde i løpet av mitt besøk til den fådelte skolen. Jeg vil ta med relevante elementer som jeg la merke til under observasjon og intervju, i tillegg til kommentarer jeg fikk fra lærerne angående deres egen undervisning.

Da jeg besøkte skolen for første gang, begynte jeg med en samtale med rektor angående skolen om studien som jeg skulle gjennomføre. Rektor var ikke blant utvalget for studien og skulle ikke intervjues, og vår lille prat var heller ikke noe form for intervju, men denne samtalen var allikevel viktig for å bygge opp min forståelse av den fådelte skolen jeg hadde kommet for å besøke. Den var i tillegg viktig for å bli litt bedre kjent med skolens organisering og for å få en bedre anelse av hvordan jeg skulle legge opp min studie rundt undervisningen. Det viste seg gjennom denne samtalen at klassen som jeg skulle inn i, ikke hadde de samme lærerne gjennom alle fagene, som jeg først hadde antatt.

5.1 OBSERVASJON

Jeg observerte undervisning på mellomtrinnet gjennom to uker i fire forskjellige fag; matematikk, engelsk, musikk og samfunnsfag. Mengden økter observert varierte mellom alle fire fagene. En undervisningsøkt varte i tretti minutter, og undervisning i de fleste fagene ble gjort i doble økter, som da tilsvarer en times undervisning. Den eneste enkeltøkten som jeg observerte, der elevene hadde et fag i bare tretti minutter, var samfunnsfag. Jeg observerte tre doble økter med matematikk, én dobbel økt med musikk, og tre doble økter med engelsk. Min totale observasjonstid i klassen tilsvarer dermed femten undervisningsøkter, eller syv og en halv klokketimer. Jeg kommer til å beskrive mine observasjoner fra fag til fag, med særdeles fokus på engelsk hvor jeg går dypere i detalj for hver økt jeg observerte. Jeg vil være litt mer generell med det jeg observerte i de andre fagene.

5.1.1 MUSIKK

Min første observasjons-økt i klassen var i en musikktime. Grunnen for at jeg var til stede her var at lærer for denne timen («Berit») også var en av engelsklærerne som var involvert i prosjektet, og jeg ønsket å observere henne og selve klassen i en annen setting først. I tillegg var dette min første og beste anledning for å få møte klassen i en undervisningskontekst, og det var en sjanse jeg følte at jeg burde benytte meg av.

I denne timen fikk jeg mitt første innblikk i klassens dynamikk som samlet trinn med tre forskjellige aldersgrupper, og jeg fokuserte blant annet oppmerksomheten mot lærerens undervisningsmetoder og elevenes engasjement.

Selv om det var et annet fag kom engelsk inn i bildet ved at elevene sang engelske sanger. Denne formen for tverrfaglighet la jeg spesielt merke til da det kom til en spesiell sang som het "Tony Chestnut". I denne sangen spilte sangteksten på engelske ord som høres ut som kroppord (for eksempel; "Tony" kan også forstås som "toe-knee", "knows" kan forstås som "nose", "I" kan forstås som "eye"), og elevene viste til de forskjellige kroppsdelenene etter hvert som de ble nevnt i sangen, i samme tråd som med "hode-skulder-kne-og-tå". Selv om det var femte, sjette og syvendeklassinger i samlet gruppe, utspilte undervisningen seg som om elevene alle gikk på det samme årstrinnet. Alle hadde samme sanghefte og alle fikk svare på spørsmål på lik linje med hverandre.

Musikk er et praktisk-estetisk kunstfag. Kunstfag kan være vanskelige å definere fra land til land, ettersom det finnes meget forskjellige oppfatninger mellom forskjellige kulturer om hva som menes med kunst. Det finnes allikevel stor enighet i flere land rundt det faktum at musikk og tegning i alle fall bør regnes som en del av det kulturelle (Bamford, 2008:48). Til tross for at kunstfag får lite ressurser sammenlignet med andre fag i utdanningen, kan dette kompenseres med motiverte og kreative lærere (Bamford, 2008:73). Undervisning i dette faget er dermed en meget unik setting for observasjon av klasseledelse. Som førsteinntrykk ble det særdeles spesielt. Det som gjorde størst inntrykk på meg i denne timen var det sosiale samspillet i klassen.

5.1.2 MATEMATIKK

Hvordan undervisningen ble tilpasset for elevene endret seg fra fag til fag, som jo ofte er tilfelle også ved fulldelte skoler. Min neste observasjons-økt kom den følgende dagen, i en matematikktime. Matematikk som fag var særlig spesielt for denne klassen for det hadde seg slik at klassen var delt i to grupper for denne timen, som den var for alle andre matematikktimer, med femte klasse i den ene gruppa og resten i den andre. Matematikk var et veldig forskjellig fag fra både musikk og engelsk med tanke på arbeidsoppgaver og elevaktivitet, og jeg tenkte at dette ville gi et godt sammenligningsgrunnlag over flere fag som hadde veldig forskjellige utgangspunkt for elevene.

I matematikktimene jobbet elevene individuelt med arbeidsoppgaver i oppgavebøkene sine. Arbeidet var selvstendig både i den forstand at elevene jobbet for seg selv og at de ikke ble satt til å jobbe med det samme kapittelet, som kanskje ville vært vanlig i andre klasserom, men jobbet i sitt eget tempo med arbeidsoppgavene. Dette gjorde at elevene i sjette og syvende klasse kunne jobbe med vidt forskjellige oppgaver i løpet av en enkelt undervisningsøkt i matematikk. I denne timen var det blant annet en elev i sjuende klasse («Jonas») som skulle konstruere og halvere vinkler, mens den andre sjuendeklassingen («Jøran») arbeidet med andre arbeidsoppgaver i den samme arbeidsboken. Sjetteklassingene jobbet også med veldig forskjellige oppgaver. Det var som regel dette som kjennetegnet undervisningen i denne elevgruppa; arbeidsoppgaver tilpasset til elevene, som elevene jobbet med i sitt eget tempo. Det var hovedsakelig dette jeg så i løpet av den tiden jeg tilbrakte i klassen.

Femteklassegruppa observerte jeg i min tredje observasjons-økt i matematikk, og dette var den eneste observasjons-økten jeg hadde med dem. Jeg valgte å legge denne økten med observasjon i matematikk til femteklassen fordi jeg tenkte at det ville være nyttig for meg å se hvordan femteklassingene arbeidet med faget i sin egen gruppe, siden jeg hadde tilbrakt så mye tid i den andre elevgruppa fram til da. I tillegg var læreren for denne gruppa («Bente») også lærer for den samme gruppa i engelsk. Akkurat der og da hadde det seg slik at femteklassegruppa hadde en prøve i faget mens jeg observerte i klassen. Denne prøven omhandlet regning med brøk. Etter hvert som elevene ble ferdige med prøven, gikk de stille over til eget arbeid med datamaskin og arbeidsbøker. Bruk av datamaskin til arbeid i klassen hadde jeg ikke sett hos elevene før denne anledningen, og det er mulig at datamaskinens nærvær i klasserommet var en sjelden anledning. Læreren hadde også tatt med seg et matematikk-brettspill til klassen som hun hadde tenkt å la dem få spille mot slutten av timen. Det var interessant å se forskjellene mellom undervisning i den ene gruppa og undervisning i den andre gruppa.

5.1.3 SAMFUNNSFAG

Jeg observerte bare én eneste undervisningsøkt i samfunnsfag, som varte i 30 minutter. Klassen var samlet i denne timen, og det var læreren for femteklassen i matematikk og engelsk – «Bente» - som underviste for elevene i dette faget.

I forkant av denne timen hadde «Bente» forklart til meg at elevene skulle ha en prøve i faget en gang i den nære fremtiden, og denne prøven kom blant annet til å omhandle Svartedauden. «Bente» forklarte videre at elevene hadde hatt dette emnet i faget og ville nå få anledning til å få høre spørsmålene til prøven på forkant, slik at de ville kunne øve hjemme på de spørsmålene som de selv følte at de trengte å øve på. Selve prøven var det «Bente» som laget på datamaskin, og for denne prøven brukte hun flere forskjellige typer oppgaver som skulle teste elevenes kunnskaper. Hun forklarte at elevene ville alle få den samme prøven og skulle alle svare på de samme spørsmålene, men de ville vurderes forskjellig. Sjuendeklassingene ville måtte ha en høyere standard ved sine avgitte svar på prøven enn femteklassingene, for eksempel. Jeg kom ikke til å få se en «tradisjonell» samfunnsfagtime denne gangen, men ut fra det jeg så i denne timen, og ut fra det jeg hørte fra læreren, virket det som om samfunnsfag også var et fag hvor elevene hadde felles undervisningsopplegg i timene og brukte de samme tekst- og arbeidsbøkene.

Da elevene var kommet til ro, gikk «Bente» i gang med å dele ut prøven. Deretter gikk hun gjennom spørsmålene, og elevene rakte opp hånden dersom de ville svare. Her så jeg at det var til stor grad de samme elevene som rakte opp hånden ved hvert spørsmål, og det virket som om «Bente» også merket dette, for hun oppfordret andre elever til å svare etter hvert som hun gikk gjennom prøven. Det ble gjort en gjennomgang til av prøven, og da var det flere av elevene som rakte opp hendene ved hvert spørsmål, men det var fremdeles noen få som vegret seg fra å svare.

Læreren avsluttet økten med en «lynprøve» hvor hun plukket ut spørsmål i tilfeldig rekkefølge og elevene skulle svare så fort de kunne. I løpet av kort tid ble det klart at elevene kunne svarene for flesteparten av spørsmålene godt. Før timen var over ble prøven samlet inn igjen fra elevene, og «Bente» oppfordret dem alle til å øve hjemme siden de nå visste hva spørsmålene ville være.

Dette var alt jeg fikk se av samfunnsfagundervisning i klassen, og det virket heller ikke å være noen konvensjonell time for dette faget, men det var allikevel interessant å se «Bente» tilrettelegge fagstoff på en slik måte at hun kunne gi den samme prøven til elever fra tre forskjellige aldersgrupper og unngå at noen elever følte prøven ble for lett eller at andre elever følte den ble for vanskelig.

5.1.4 ENGELSK

Her kommer jeg til å gå mer i dybden av hver undervisningsøkt, ettersom engelsk er det faget som står i fokus i oppgaven og dermed naturligvis vil være av størst betydning i denne sammenhengen.

5.1.4.1 Første undervisningsøkt: Det viste seg her at klassen også var delt i to grupper i engelsktimene, akkurat som i matematikktimene, og gruppeoppsettet var også det samme som der. Her hadde derimot ikke sjette og syvende klasse forskjellige bøker, og de jobbet heller ikke med forskjellige arbeidsoppgaver til samme grad som i matematikk-timen. I denne økten gikk fem av elevene i gang med et nytt arbeidsprosjekt i faget hvor de skulle skrive en "monsterfortelling" på engelsk, og de to resterende sjetteklassingene hadde egne arbeidsoppgaver som de fikk jobbe med individuelt. Elevene som skulle skrive fortelling begynte først med idémyldring hvor de skulle lage en "disposisjon" til historien, som deretter skulle skrives inn i en arbeidsbok som de brukte til engelskfaget. Siden dette var mitt første møte med engelskundervisning på en fådelt skole, merket jeg meg spesielt hva både lærers og elevers holdning var til det engelske språket. Jeg noterte meg når lærer og elever benyttet seg av muntlig norsk og når de benyttet seg av muntlig engelsk. Det jeg så her var at læreren – «Berit», som jeg hadde sett før i musikk-timen - benyttet seg av både norsk og engelsk mens hun snakket til elevene, og dette virket å først og fremst komme an på hvem hun snakket til. Elevene brukte i hovedsak norsk for å kommunisere med læreren og med hverandre, men de virket å forstå når læreren snakket til dem på engelsk. Etter hvert som elevene gikk i gang med arbeidet, begynte både jeg og «Berit» å bevege oss litt rundt i klasserommet for å hjelpe elevene dersom de trengte det.

Jeg observerte en samtale hvor en elev - «Jøran» - ikke visste hva det engelske ordet for "svakhet" var, og læreren, i stedet for å si det rett ut, oppfordret eleven til å finne ut svaret selv ved å først spørre hva det engelske ordet for "svak" var. «Jøran» trengte et hint fra læreren her ("not strong but..."), men skjønnte etter hvert av egen evne at ordet som «Berit» skulle fram til var "weak". Da fikk de det endelige svaret fra en medelev som satt ved siden av, som kunne fortelle at ordet for "svakhet" var "weakness". Like etter dette observerte jeg enda en samhandling mellom læreren og en annen elev som ønsket hjelp med å finne det engelske ordet for "plukke", og her valgte læreren også å heller gi eleven en dytt i riktig retning i stedet for å si svaret rett ut. Hun henviste til en engelsk sang som de hadde sunget i musikk dagen tidligere, kalt "Pick a Bale of Cotton". Jeg var litt spent her om eleven faktisk

visste hva «Berit» ville fram til ved å vise tilbake til denne sangen, og det viste det seg at de visste. De skjønnte relativt fort at det engelske ordet for "plukke" var "pick".

Det var fremdeles noen ord som ble litt for vanskelige for elevene, og disse oversatte læreren mer direkte, som for eksempel ordet "solution". Noen gloser ble skrevet opp på tavla for å hjelpe elevene med å skrive disposisjon til monsterfortelling. Dette var gloser som man trygt kunne anta kom til å være med i en slik fortelling; ord som "human", "animal" og "creature", for å ta noen eksempler. Læreren satte også av litt tid til å forklare forskjellen mellom ordene "to" og "too", ettersom det var litt forvirring blant elevene angående akkurat dette. «Berit» virket å bruke tavlen mest for generell informasjon som kunne være hjelpsomt for flere elever enn bare de som rakte opp hånden.

Det var som nevnt to elever som jobbet med egne arbeidsoppgaver. En av dem, «Lise», hadde som oppgave å spørre sine medelever om når de hadde bursdag, og hun skulle spørre på engelsk. Deretter skulle hun skrive ned navnene under riktig måned i arbeidsboken. Da hun var ferdig med dette, gikk arbeidet over til å skrive et engelsk bursdagskort til en person som hun skulle gratulere med dagen og deretter beskrive med positive adjektiv. Det var med andre ord tre forskjellige arbeidsplaner i sving for denne gruppa i denne timen.

Elevene virket motiverte for arbeidet i timen, spesielt når det kom til idémyldring for monsterfortellingene. Det ble ofte spurt om hvordan visse engelske ord ble skrevet, og elevene trengte også en del hjelp med å oversette visse ord fra norsk til engelsk. Da det var cirka et kvarter av timen igjen, kommenterte noen elever at de syntes tida gikk alt for fort og at de skulle ønske timen hadde vart lenger, skjønt det var også en elev, «Jonas», som hadde slitt med å få skrevet disposisjon til monsterfortellingen sin i løpet av økta. Etter timen snakket jeg litt med «Berit» om timen, hvor hun sa at hun ønsket å gjøre engelskundervisning til noe som elevene har lyst til å ta del i. Hun sa at det var "ingen vits om elevene ikke har motivasjon for faget".

5.1.4.2 Andre undervisningsøkt: «Berit» var ikke til stede i denne timen, så «Bente» - som vanligvis hadde den andre gruppa i engelsk - var dermed den som hadde ansvaret for begge gruppene denne gangen. Hun tok en av sjetteklassingene («Lise») med seg for å ha undervisning sammen med femteklassingene, og jeg forble sammen med sjette og sjuendeklassingene for å observere arbeidet deres videre fra forrige gang, og for å være ekstra

voksen som kunne holde øye med elevene mens «Bente» var sammen med den andre gruppa. Om problemer oppstod, ville jeg måtte gi beskjed til henne.

Elevene fortsatte arbeidet fra sist gang med monsterfortellingene sine. En av sjetteklassingene («Frode») hadde skrevet ferdig historien hjemme, og fikk dermed lov til å starte på en ny fortelling i denne timen. Han viste imponerende stor kompetanse for språket for en på hans alder. To andre elever slet mer med motivasjonen gjennom timen; «Jonas» strevde fremdeles med å bestemme seg for hva han ville skrive om, og en annen sjetteklassing («Lotta») hadde problemer med å konsentrere seg om arbeidet, med kommentarer om at hun ble lei av å sitte hele tiden.

Jeg benyttet anledningen mot slutten av timen til å spørre elevene om hva de syntes om engelsk som språk. Jeg spurte på engelsk, som jeg regnet med at læreren ville gjort. Til min overraskelse svarte elevene meg også på engelsk. Meningene som kom fram angående språket var også varierte. Én elev syntes det var gøy å prøve å snakke et annet språk, mens «Lotta» sa at det ikke var så gøy fordi hun syntes det var vanskelig å bruke språket. De andre elevenes meninger virket å havne mellom disse to punktene. Det så ut til at engelsk var mer gøy og mer lærerikt for noen enn for andre, og det var ingen selvfølge at sjuendeklassingene hadde større kompetanse i språket enn sjetteklassingene. De hadde de samme arbeidsoppgavene og brukte de samme tekstbøkene i faget. Det som interesserte meg mest i denne timen var at elevene hadde tatt i bruk engelsk muntlig uten noen form for oppmuntring fra meg selv eller noen lærer.

«Berit» ble sykemeldt den følgende uken, som betydde at jeg måtte endre planene mine. Vi hadde allikevel en samtale angående faget og elevene i klassen, som riktignok var bedre enn ingenting. I løpet av denne samtalen kom det fram at «Jonas» hadde hatt et ganske negativt forhold til engelskfaget tidligere, men dette hadde bedret seg i nyere tider. «Berit» ønsket å jobbe med dette slik at de kunne unngå å la dette igjen bli et "hatfag" for denne eleven, som det hadde vært en gang tidligere.

5.1.4.3 Tredje undervisningsøkt: «Berit», den vanlige læreren for sjette og sjuendeklassingene i engelsk var som nevnt sykemeldt, som da betydde at en annen lærer ville måtte være vikar for engelsktimen. Denne læreren hadde ikke elevene til vanlig i faget og var ikke involvert i utvalget for min studie. Jeg hadde derfor planlagt å observere den andre

gruppa - femteklassingene - i denne timen. Det viste seg derimot at lærerne, det ville si vikarlæreren og «Bente», ønsket at jeg var til stede hos sjette og sjuendeklassingene denne gangen også. Det ble bemerket at engelsk ikke var en av denne lærerens fag, og de ønsket å ha meg til stede i klassen for å være en faglig støtte i undervisningen. Jeg sa meg enig i å være med sjette og sjuende-klassen i denne timen også, for å hjelpe til.

Elevene begynte timene med tekstbøkene, noe som jeg ikke hadde sett i de to forrige timene. Jeg oppdaget at elevene i sjette klasse og sjuende klasse brukte den samme tekstboka for faget. De to elevene som hadde egne opplegg i engelsk, fortsatte med disse. De fire andre elevene (én av sjuendeklassingene, «Jøran», var ikke på skolen denne dagen) satt i gang med høytlesning, hvor en elev leste en del av teksten i boka (teksten handlet om kong Artur, ridderne av det runde bord og kongeriket Camelot) før en medelev oversatte det som ble lest. Dette ble gjort så alle fire elevene fikk lest en del av teksten, og alle fire elevene fikk også oversette. Det var ord i teksten som var vanskelige å uttale på engelsk, og det var ord i teksten som var vanskelige å oversette til norsk. Oversettingen varierte mellom elevene; noen valgte å oversette teksten ord for ord, mens andre prøvde seg på å oversette hele setninger om gangen for å få med den norske ordstillingen, som da er forskjellig fra den engelske. Dette var vanskeligere og krevde mer av elevene som prøvde dette, men det førte også til en mer nøyaktig oversettelse av teksten.

Da elevene var ferdige med både å lese og oversette teksten, vendte vikarlæreren seg til meg og ga meg frie tøyler til å gjøre hva enn jeg ville av engelskundervisning med klassen i den resterende tida, som var litt over en halvtime, mens vikarlæreren satt ved kateteret og hadde oppsyn. Siden elevene hadde jobbet med monsterfortellingene sine i engelsktimene den forrige uka, tenkte jeg at det ville være passende å gå videre med dette arbeidet. Siden to av elevene var ferdige med sine fortellinger, og én elev var nesten ferdig med sin, ble det bestemt at jeg kunne lese høyt de fortellingene som var ferdige for resten av klassen mens denne eleven skrev ferdig sin fortelling, og de to elevene som hadde jobbet med egne arbeidsplaner fikk selvsagt også høre på denne høytlesningen. Elevene virket både sjenerte og entusiastiske over å få historiene sine lest opp for resten av klassen. «Jonas», som hadde hatt problemer med å komme i gang med sin fortelling i de forrige timene, hadde ikke kommet særlig mye lenger hjemme og var ikke motivert for å prøve å skrive fortellingen ferdig på den korte tiden han hadde.

«Frode», som hadde skrevet ferdig sin historie sist og som ble satt til å skrive en ny tekst, hadde nå gjort denne ferdig også. Derfor leste jeg begge for klassen. Mens jeg leste den første fortellinga for klassen, merket jeg at «Jonas» – som hadde virket umotivert for timen til nå – satt ved pulten sin og dramatiserte handlingen ved å gestikulere med hendene mens han gjorde grimaser og mimet det som skjedde i historien. Jeg og vikarlæreren inviterte ham fram i klasserommet for å stå ved siden av meg og dramatisere resten av fortellingen mens jeg leste. Jeg tenkte at det kunne være både morsomt og lærerikt å la ham prøve dette, fordi han viste klar forståelse for handlingen og fikk brukt denne forståelsen for sin dramatisering, som virket å være veldig underholdende for resten av klassen og brakte en god latter fra både den ene og den andre. Selv om «Jonas» ikke hadde fått gjort ferdig sin egen fortelling for timen, fikk han allikevel yte noe av seg selv for resten av klassen. Da historien var ferdig, fikk han applaus fra sine medelever og gikk tilbake til plassen sin. Han virket mye mer fornøyd enn før, men han nøyde seg med den ene dramatiseringen.

Den andre teksten som «Frode» hadde skrevet var «oppfølgeren» til den første, noe som lot oss snakke litt om sammenhengen mellom de to fortellingene i etterkant for å få inn litt ekstra dialog. Da jeg hadde lest denne ferdig tok jeg litt tid til å spørre elevene om handlinga også. En av de andre sjetteklassingene («Lone») svarte mest her (på engelsk), og det virket som om hun hadde fått med seg ganske mye av det jeg hadde lest. Det var interessant fordi hun hadde vært lite muntlig aktiv med språket i engelsktimene fram til nå etter det jeg hadde sett. Her virket hun å være både investert i historien og ivrig for at jeg skulle lese hennes tekst.

Det var fremdeles tid igjen av timen da jeg var ferdig med å lese de to andre fortellingene, så vikarlæreren foreslo at vi kunne øve litt på gloser som elevene hadde i hjemmelekse. Dette gjorde vi så de resterende få minuttene til timen var omme.

5.1.5 OPPSUMMERING

Ved begynnelsen av besøket til skolen ble det klart for meg at jeg ville måtte benytte meg av den tiden jeg brukte på skolen, og jeg bestemte meg dermed for å utvide observasjonen til å inkludere flere fag enn bare engelsk. Dette var en beslutning som utgjorde en betydelig og positiv forskjell for studien. Med et utvidet fokusområde kunne jeg danne meg et tydeligere bilde av klassens faglige og sosiale atmosfære.

Det oppstod uventede problemer i løpet av besøksperioden; «Berit» ble sykemeldt og jeg måtte dermed endre planene mine for resten av studien. På tross av dette hinderet fikk jeg allikevel gjennomført flere økter med observasjon i klassen som ble til stor hjelp for min studie. Å måtte endre planer midt i en studie var i seg selv en lærerik opplevelse som minnet veldig om et lignende problem som lærere ofte treffer på i planlegging og utføring av undervisning.

Observasjonene av engelsktimene var hjelpsomme for å danne meg et mer nyansert bilde av elevenes og lærernes holdninger til faget, i tillegg til at de hjalp meg med å konkretisere utfordringer som en lærer står overfor med engelskfaget ved en fådelt skole.

5.2 INTERVJU

I løpet av mitt skolebesøk foretok jeg to intervju; et enkeltintervju med en engelsklærer på mellomtrinnet, og et gruppeintervju med ti elever på mellomtrinnet. Begge intervjuene tok mellom tjue til tretti minutter å gjennomføre.

Planene rundt intervjuene måtte endres en del etter hvert som tidspunkt skulle avtales. Jeg hadde tenkt i forkant at jeg ville ha et intervju med lærerne i løpet av den første uka, deretter et intervju med elevene i den andre uka fulgt av et nytt intervju med lærerne igjen mot slutten av skolebesøket som kunne følge opp på det jeg hadde hørt og sett siden det forrige intervjuet. Omstendighetene førte til at jeg så bort fra det første lærerintervjuet og bestemte meg for å ha ett intervju hver med lærere og elever i stedet. På grunn av at «Berit» ble sykemeldt, gjennomførte jeg ett enkelt intervju med én engelsklærer ved mellomtrinnet, som var «Bente».

5.2.1 LÆRERINTERVJU

Intervjuet med «Bente» ble utført tirsdagen i den andre uka av skolebesøket. Tidspunktet, som vi avtalte dagen før, ble avgjort ut fra «Bentes» timeplan, og tirsdags morgen hadde hun tid til å sitte ned med meg for en litt lengre prat. «Bente» ønsket å vite litt i forkant om hva jeg hadde tenkt å spørre henne om for intervjuet, så jeg ga henne et lite overblikk over temaene jeg ønsket å ta opp. Dermed fikk hun tid til å tenke over det fram til intervjuet skulle gjennomføres.

Jeg ønsket å gjøre lydopptak av intervjuet, og jeg spurte «Bente» om tillatelse til dette før intervjuet begynte. Hun sa seg klart og tydelig villig til å la intervjuet bli tatt opp. Jeg forklarte også i forkant av intervjuet hva lydopptaket (og selve intervjuet) skulle brukes til, hva oppgaven kom til å omhandle og hva som kom til å skje med eventuelle personopplysninger – at de ville anonymiseres, og hverken personnavn, stedsnavn eller andre identifiserbare personopplysninger ville forekomme i oppgaven. Jeg forklarte at lydopptaket ville transkriberes, og ved prosjektets slutt ville alt av data som ble innsamlet i løpet av studien, bli anonymisert eller slettet. Jeg fortalte «Bente» at hun ville være i sin fulle rett om hun ønsket å avstå fra intervjuet på noe tidspunkt eller om hun simpelthen ønsket å avstå fra å svare individuelle spørsmål, og jeg fortalte henne at hun ikke var pålagt å gi noen grunn om hun ønsket å trekke seg fra prosjektet på noe som helst tidspunkt før, under eller etter intervjuet. «Bente» bekreftet at hun forstod alt dette, og hun sa seg fremdeles villig til å la seg intervjuet. Dermed kunne vi gå i gang med selve samtalen.

I løpet av intervjuet snakket vi om forskjellige tema. Det første som kom opp, var «Bentes» synspunkter på det å undervise i en fådelt skole. I engelsktimene underviste hun kun femteklassegruppa, men hun hadde også fag hvor hun underviste hele trinnet samtidig, og hun underviste også på ungdomstrinnet. Dette sa hun var en utfordring, for dersom man skulle ivareta alle elevenes læring samtidig, ville man ofte måtte ty til mange arbeidsplaner om gangen, ikke bare til de forskjellige aldersgruppene men også til elever som hadde behov for spesialundervisning. Her trakk hun fram et eksempel fra en annen skole hvor hun hadde undervist i engelsk, hvor en klasse på seks elever behøvde fem forskjellige arbeidsplaner. «Bente» kommenterte at hun var heldig som fikk ha femteklassingene i en egen gruppe i engelsk (grunnen for dette var at det var elever med spesielle behov i den gruppa, som da gjorde at det ble behov for deling). «Bente» fortalte også om hvordan hun som lærer måtte takle utfordringen med mange forskjellige arbeidsplaner, ved å planlegge en time slik at elevene er i stand til å forstå planen for sitt arbeid og går i gang med dette, så kan læreren bevege seg fra elev til elev for å hjelpe til der det trengs. Jeg spurte «Bente» om hun så noen fordeler med å gjennomføre undervisning på denne måten. Hun sa at det var et mer individuelt fokus på elevene på denne måten, og den enkelte elev fikk mer oppmerksomhet fra læreren slik. Siden elevene satt i små grupper i klasserommet, ville en lærer kunne bevege seg fra gruppe til gruppe og være i rekkevidde for å hjelpe flere elever samtidig. Hun kommenterte at en lærer kanskje fikk en nærere kontakt med elevene på denne måten.

Samtalen om fordeler med aldersblanding gikk videre til snakk om ulemper. «Bente» sa at felles undervisning kunne være vanskelig i visse fag, som engelsk og matematikk. Hun la til at det var enklere i fag som gym, og i noen emner i samfunnsfag. Vanskeligheten med å ha felles undervisning i fag som engelsk og matematikk, førte til at klassen ble delt. Jeg spurte «Bente» om hva hun syntes om å undervise en gruppe på fire elever i matematikk og norsk. Hun syntes det var greit, og la til at det hadde vært samme organisering det forrige året; da underviste hun også femteklassen for seg selv i engelsk og matematikk.

Jeg ønsket å høre litt om «Bentes» erfaringer med tilpasset opplæring i engelskfaget, så jeg spurte henne om dette. Her kom hun med et konkret eksempel som omhandlet et undervisningsopplegg fra det forrige året, hvor de hadde arbeidet med eventyr i faget. De leste først et eventyr på engelsk, før de skulle bruke forskjellige metoder for å «lære seg å huske hva de hadde lest». Metodene de brukte inkluderte tankekart, to-kolonne skjema, tegneserie og stikkord. «Bente» viste elevene disse forskjellige metodene på tavlen i klasserommet, for å demonstrere hvordan de kunne brukes. Deretter fikk elevene velge av forskjellige engelske eventyr som de ville jobbe med, og de fikk velge av de fire forskjellige metodene de skulle bruke for å huske innholdet i teksten. Metoden de valgte skulle de senere bruke for å skrive et handlingsreferat av eventyret. Elevene skulle med andre ord bruke en metode for å gjenfortelle et eventyr kun ved å bruke sine egne tankekart, to-kolonne skjema, tegneserier og stikkord. «Bente» sa at elevene hadde gitt god tilbakemelding på denne formen for tilpasning av undervisningen, fordi de selv kunne velge hvordan de ville jobbe med eventyret de hadde valgt. Siden læreren hadde vist dem de forskjellige metodene i forkant, kunne de dermed velge den de likte best. «Bente» kommenterte at hun syntes akkurat dette opplegget var «artig fordi alle gjorde det kjempebra».

Jeg spurte «Bente» om hun så spesielle utfordringer med aldersblanding i engelskfaget. Hun svarte at det var stor forskjell på nivå i faget mellom en femteklassing og en sjuendeklassing. Hun trakk fram et eksempel fra hennes erfaring ved en annen skole, hvor hun i begynnelsen gjennomførte undervisningen ved å ha klassen felles før hun gikk gjennom planen for timen og satte elevene i gang med arbeid, og hun følte at det var for mye tid kastet bort på å sette elevene i gang med arbeidet, spesielt for de elevene som måtte vente lengst. Hun taklet dette problemet ved å heller skrive lapper til elevene som hver av dem fikk utdelt i starten av timen, hvor de da leste instruksjoner som læreren hadde forberedt til dem. Dermed kunne læreren hjelpe elevene med å komme i gang med arbeidet for timen samtidig, til tross for at elevene

hadde forskjellige arbeidsplaner. Dette pekte hun til som et eksempel for hvordan hun som lærer måtte tilpasse sin tilnærming til faget for å effektivisere undervisningen for elevenes skyld. Hun viste også tilbake til emnet om tilpasset opplæring med et eksempel fra hennes praksis i lærerstudiet, hvor hun opplevde at elever med spesielle behov for undervisning hadde assistentlærere til å hjelpe seg i klassen mens de andre elevene ble undervist av den «vanlige» læreren. I en fådelt skole må læreren være både «vanlig lærer» og assistentlærer for elevene, avhengig av elevenes behov.

Jeg vendte tilbake til engelskfaget som emne og spurte «Bente» om hun noen ganger snakket engelsk til elevene i timene. Her nikket hun, men la til at hun måtte også gi den norske oversettelsen sammen med den engelske setningen. Hun forklarte at noen forstod engelsk, og noen forstod det ennå ikke helt. På ungdomstrinnet snakket hun kun engelsk til elevene i engelskfaget, med mindre de spesifikt spurte henne om å oversette. Hun forklarte videre at man måtte rette seg etter de elevene man hadde. Femteklassen som hun underviste dette året hadde én elev som slet generelt i alle fag men som ikke hadde spesialundervisning, mens en annen elev hadde spesialundervisning spesifikt i engelsk, og dermed måtte «Bente» tilpasse seg for å ivareta disse to elevene sammen med de to andre i gruppa. Hun fortalte at flere ganger i timene hadde de små samtaler på engelsk som varte ti minutter av gangen hvor elevene og læreren snakker sammen om for eksempel den forrige helgen, eller en hobby de har. «Bente» forklarte at hensikten med dette var å «få ned den barrieren av å snakke engelsk». Jeg spurte henne deretter om hva hun mente om engelskfaget i dag sammenlignet med hvordan faget var da hun selv gikk på skolen. Her nølte «Bente» litt og tenkte over svaret sitt, før hun bemerket at hun syntes hennes kull var flinkere med faget, skjønt hun kunne ikke være sikker på om dette kun gjaldt henne selv eller hennes tidligere medelever også. Hun mente at det var mange elever i dag, både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, som ikke snakket engelsk særlig bra for sitt nivå, og hun strevde litt med å skjønne hvorfor. Hun trakk frem globalisering og fremtreden av engelskspråklig media – film, TV-spill, internettprogrammer, osv. – som grunner for hvorfor dagens elever har et større insentiv til å bruke språket både muntlig og skriftlig.

«Bente» syntes allikevel at dette insentivet manglet hos elevene hennes i engelsk, og hun var ikke sikker på hvorfor det var slik. Hun kommenterte at hun mente å se en slags «kultur» hos elevene, hvor det å være flink i fag ikke var «kult» og hvor elevene kanskje følte at hvis de ikke fikk til med faget så var det ingen vits i å prøve å forbedre seg. Da jeg så spurte om hva

slags tiltak som hun kunne tenke seg burde benyttes for å takle dette problemet, pekte hun til elevenes hjem som en viktig støttespiller i elevenes holdning til læring. Denne meningen om viktigheten som hjemmet spiller i elevens læring, bygget «Bente» opp med et eksempel fra klassen hun hadde i engelsk. En av elevene i den gruppa slet i faget, og da foreldrene engasjerte seg meget i denne elevens faglige utvikling, opplevde «Bente» at det ble «kjempes framgang». Etter hvert som engasjementet lettet, begynte elevens resultater på skolen å minske. Det var ikke den eneste gangen hun hadde opplevd denne sammenhengen, men hun la til at hun ikke hadde mye erfaring i skolen ennå rundt dette og kunne dermed ikke si med sikkerhet at det faktisk var en sammenheng.

Mitt neste spørsmål omhandlet lærerkollegiet. «Bente» fortalte at det var seks lærere ved skolen, inkludert henne selv, i tillegg til assistent og rektor. Hun syntes at det var litt rart å jobbe i dette kollegiet, delvis fordi hun selv hadde blitt undervist av lærere som nå var hennes kollegaer. Hun syntes allikevel at det gikk helt fint med arbeidet til tross for dette. Det som var utfordrende med å være lærer ved akkurat denne skolen, fortalte hun, var det faktum at det var få av dem. Dette førte til at det ble mindre samarbeid mellom lærere rundt undervisningen, fordi det var ingen lærere som hadde de samme gruppene i de samme fagene, slik det kanskje hadde vært på en større skole. «Bente» sa at hun fremdeles kunne spørre sine kollegaer om hjelp, men at det i hovedsak var et ganske selvstendig arbeid. «Bente» fortalte videre at lærerne ved denne skolen fikk møte med lærere fra to andre skoler én gang i måneden. Disse møtene har som regel forhåndsbestemte temaer, som gjør det vanskeligere for en av lærerne å få tatt opp noe som de personlig lurer på, skjønt det kan være mulighet for å gjøre nettopp dette. «Bente» sa at hun også kunne bruke epost for å stille spørsmål til lærere ved andre skoler. Hun nevnte at dette ikke var noe hun gjorde selv, ettersom hun ikke kjenner disse lærerne særlig godt og føler at hun ikke vil plage dem på noen måte. Det som var viktig var om hun fikk hjelp når hun trengte det, og det fikk hun.

Jeg vendte tilbake til emnet om tilpasset opplæring i engelsk for å bringe intervjuet til en avslutning med et emne som var veldig relevant for studien. Jeg spurte «Bente» om hun så muligheter med andre arbeidsmetoder i faget. «Bente» sa at det var mange muligheter for forskjellige arbeidsmetoder i faget, som for eksempel bruk av datamaskin, spill eller prosjektarbeid. Hun sa at det var «veldig enkelt» for henne fordi hun kun hadde et maksimum antall av fire elever å forholde seg til i faget. Dermed kunne hun planlegge, organisere og

gjennomføre undervisningsopplegg helt på egen hånd, og hun kunne dermed også spare tid. I denne sammenhengen sa hun at det var «greit at de er få».

Til oppsummering er det viktig å nevne at dette intervjuet berørte mange viktige punkter for studien, som for eksempel tilpasset opplæring i engelsk, fordeler og ulemper ved undervisning i fådelt skole, elevenes holdning til engelskfaget, osv. I tillegg kom det opp emner som jeg ikke hadde vurdert i forkant av intervjuet, som for eksempel viktigheten med hjem-skole samarbeidet, som kunne vært et gunstig felt å følge opp studien på.

5.2.2 ELEVINTERVJU

Elevintervjuet kom senere i uken og måtte, i likhet med lærerintervjuet, endres på en del på grunn av endrede forutsetninger. Jeg hadde planlagt å gjøre et gruppeintervju hvor jeg brakte inn et par elever fra hvert årstrinn for å sitte rundt et bord og ha en samtale. Det endelige intervjuet ble heller gjennomført med hele klassen i klasserommet, hvor elevene satt ved pultene sine og jeg satt fremme ved kateteret med min notisblokk og penn. Jeg valgte å gjennomføre intervjuet på denne måten mest på grunn av at det var enklere å intervju hele klassen så lenge jeg trengte dem, i stedet for å ta bort halve klassen og la «Bente» undervise for de som ble igjen helt til jeg var ferdig. Jeg ville også unngå at elever følte seg snytt fordi de ikke ble tatt ut til intervju, eller at det var urettferdig på noen måte. Det var full mulighet for å intervju hele klassen siden det bare var elleve elever, og på denne måten ville jeg kunne få med alle synspunktene og ikke bare de som ble valgt ut. Ulempene med å intervju hele klassen samtidig, var at jeg måtte endre spørsmålene til å bli enklere og mer generelle for å la alle elevene få svare på dem, og jeg kunne heller ikke bruke lydopptak siden det ville være umulig for en lydopptaker å få tatt opp utspill både fra meg og fra enhver elev i klasserommet. Derfor valgte jeg heller å ta notater av elevenes utsagn.

Jeg informerte elevene om studien, hva intervjuet skulle brukes til, anonymiseringen av personopplysninger og så videre. Elevene ble også informert at de kunne trekke seg fra intervjuet når som helst uten å oppgi noen grunn, akkurat som jeg hadde gjort ved intervjuet med «Bente». For dette gruppeintervjuet befant «Bente» seg bak i klasserommet gjennom hele intervjuet, både som en støttespiller for meg og som en hjelp for elevene ved noen av spørsmålene (som for eksempel om de ønsket å trekke fram noe som skjedde i en engelsktime en gang – da kunne «Bente» hjelpe til fordi hun som regel husket detaljene bedre enn elevene). Alle elleve elevene var til stede for dette intervjuet, men som jeg påpekte i

innledning til dette kapittelet, manglet en av dem signert tillatelse fra foreldrene og jeg har dermed unnlatt å ta med denne elevens utsagn og meninger. De fikk allikevel lov til å være med på intervjuet fordi jeg mente det ville være urettferdig overfor denne eleven å utelukke dem fra intervjuet mens alle de andre elevene fikk delta. Jeg ville unngå at denne elevene følte seg utestengt på noen måte.

Jeg startet intervjuet ved å spørre elevene om hva de syntes om å snakke engelsk. Noen syntes det var «artig», fordi det «hørtes stilig ut» og det var morsomt å kunne snakke et annet språk. Én elev mente at språket var lett å forstå, men vanskelig å bruke. Andre elever istemte med dette og påpekte at ord som høres likt ut på engelsk kan være forvirrende (som «to» og «too»). Det var også vanskelig å få til rett uttale for visse ord, mente noen av elevene. Til tross for dette, mente elevene også at språket var brukbart fordi man kunne bruke engelsk for å snakke med personer som ikke kan norsk, og som «Lise» sa med et bredt smil så kan man få nye venner på denne måten. For meg virket dette spørsmålet å bekrefte at det var litt forskjellige meninger om muntlig engelsk, og engelsk som fag generelt, men elevene virket å være enige om at det i hvert fall var nyttig å kunne snakke engelsk. Jeg gikk dermed videre til å spørre elevene om *skriftlig* engelsk. Elevene kom med flere kommentarer om dette emnet. Én elev syntes skriftlig engelsk var «spennende», og mente det var enklere å skrive engelsk enn å bruke språket muntlig. Andre sa at de syntes skriftlig engelsk var vanskelig med hensyn til stavelser av ord. Forskjellen mellom engelsk og norsk stavelse kunne være vanskelig å huske på. Noen elever sa at de trengte ordbøker når de skulle skrive engelsk, for å forvise seg om at de skrev ordene på riktig måte. Det kom også frem fra elevene at skriftlig engelsk var nyttig, akkurat som muntlig engelsk, for å kunne kommunisere med andre mennesker som ikke kunne norsk, og her trakk de frem internettet som et eksempel på et medium som man kan bruke til slik kommunikasjon. Emnet skiftet litt til både skriving og lesing av engelsk her. Elevene påpekte at det også var nyttig å kunne skrive og lese engelsk godt når de skulle spille spill som for eksempel «Minecraft», eller når de skulle bruk programmer som «Snapchat». De sa at de ikke snakket så mye engelsk på fritiden, siden de kommuniserte mest med hverandre, men de leste en god del engelsk hver dag, blant annet instruksjoner og beskrivelser. Elevene kommenterte til sist at de også hørte mye engelsk, fra filmer, TV, spill og musikk. Det var særlig musikk som flere av elevene kommenterte at de hørte mye på.

Jeg gikk fra temaet om grunnleggende ferdigheter i engelsk til å spørre elevene om spesifikke engelsktimer de kunne huske som de mente var morsomme og lærerike. Elevene svarte med

eksempler av spill og leker som de hadde hatt i faget (ett eksempel var brettspillet *Alias*), og de trakk også frem eksempler av undervisningsopplegg hvor de hadde brukt dramatisering. Elevene presenterte tre eksempler på slike undervisningsopplegg; det første opplegget omhandlet en «missing-poster» (savnet-plakat) som elevene skulle lage for å etterlyse en savnet person. Det andre eksemplet var et skuespill som elevene gjennomførte hvor en bestefar hadde dødd og blitt til et spøkelse. Det tredje og siste eksemplet var et rollespill som elevene hadde hatt med hverandre hvor de skulle spille begge parter i et jobbintervju. I det sistnevnte eksemplet fortalte elevene at de syntes det var morsommere å søke jobb enn å intervju. Det var også noen elever som syntes det hadde vært morsomt å ha meg på besøk i klassen, spesielt den timen da jeg leste monsterfortellingene høyt (se tredje undervisningstime i engelsk under observasjons-delen av kapittelet). «Frode», som hadde vist imponerende kompetanse for faget, sa at han egentlig syntes *alle* timene var interessante. Flere av elevene sa at de syntes timene gikk fort, men det var et par elever som var uenige i dette.

Jeg begynte avslutningen av intervjuet ved å spørre elevene om utfordringer som de kanskje hadde med faget. Elevene gjentok noen av de utfordringene som var nevnt tidligere, som for eksempel uttale av engelske ord. Noen av elevene syntes det var vanskelig å oversette skriftlig og muntlig engelsk til norsk, og andre fortalte at det kunne være vanskelig å følge med i timene. Helt til sist ba jeg om en håndsopprekning hvor jeg spurte elevene om hva de syntes var mest utfordrende, skriftlig eller muntlig engelsk. Åtte elever mente det var vanskeligere å snakke engelsk, mens én elev mente det var vanskeligere å skrive og en annen mente det var vanskeligst å *lese*.

Hensikten med dette intervjuet var å bli bedre kjent med elevenes holdninger overfor faget, og det mente jeg at jeg fikk et godt innblikk i med et slikt gruppeintervju. Elevenes meninger presenterte både positive og negative sider ved engelskundervisningen i klassen og engelskfaget generelt. Noen elever virket å like faget bedre enn andre, som var noe jeg hadde forventet å se.

5.2.3 OPPSUMMERING

Intervjuet med læreren gikk mer i dybden av de forskjellige aspektene ved engelskundervisningen og den fådelte skolen generelt, mens elevintervjuet heller fokuserte på elevenes tanker og meninger rundt engelskfaget spesifikt. Det jeg oppfattet gjennom disse to intervjuene var at læreren opplevde tilpasningen av faget for alle elevene samtidig som

vanskelig, men hun virket godt fornøyd med den organiseringen de jobbet med i engelsk hvor klassen ble delt. Elevene på sin side virket å ha litt forskjellige meninger angående engelskfaget, om hvorvidt det var et morsomt fag eller ei, men det kom allikevel frem flere eksempler på undervisningsopplegg i faget som de hadde likt ganske godt.

6. ANALYSE

I denne delen av teksten vil jeg benytte meg av teorien jeg etablerte i kapittel 2 for å drøfte de empiriske funnene jeg gjorde i den fådelte skolen. Jeg vil prøve å benytte både teorien og empirien for å besvare forskningsspørsmålene som jeg presenterte i kapittel 1.

I stedet for å drøfte intervjuene og observasjonene separat, vil jeg heller organisere drøftingen i emner hvor jeg har både teoretisk og empirisk stoff å vise til. I dette kapittelet vil jeg ta for meg to hovedtema som kom opp igjen og igjen under besøket til skolen; tilpasset opplæring og muntlige ferdigheter i engelsk. Jeg ønsker å begynne med emnet om tilpasset opplæring og inkludering, for det er et emne som har vært særdeles viktig i både teorien og empirien.

6.1 TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING

I intervjuet med «Bente» kom vi inn på alle tre temaene som ligger til grunn for denne oppgaven; tilpasset opplæring, engelsk fagdidaktikk og aldersblanding i den fådelte skolen. For elevintervjuet fokuserte jeg mer på elevenes holdninger til noen av de grunnleggende ferdighetene i engelskfaget, i tillegg til deres egne erfaringer rundt engelskundervisningen. Derfor vil lærerintervjuet ligge mest til grunn for denne delen.

Det første emnet jeg og «Bente» diskuterte, var hennes tanker rundt undervisning i aldersblandede grupper. Skjønt hun underviste kun femteklassinger i engelsk, hadde hun også andre fag hvor hun underviste hele mellomtrinnet om gangen. Hun sa at denne fellesundervisningen var en utfordring, på grunn av at de store nivåforskjellene i klassen nødvendiggjør at flere arbeidsplaner for undervisningen blir forberedt for hver time i disse fagene. Sætherstuen (2009) skrev om nøyaktig dette problemet. Hun advarte mot det hun kalte «utstrakt bruk» av individuelle arbeidsplaner (s.34) fordi det ville være motvirkende for elevenes sosiale utvikling samtidig som det begrenser læringsmuligheter gjennom fellesskapet og krever mer av lærerens tid og krefter for å opprettholde flere individuelle arbeidsplaner samtidig for flere undervisningsøkter. Det er spesielt det sistnevnte som «Bente» pekte til som en utfordring for henne. Samtidig er det en delvis besvarelse på det første forskningsspørsmålet; en av utfordringene ved tilpasset opplæring i fådelte skole er tilpasning gjennom bruk av nivådifferensierte arbeidsplaner. «Bente» bekreftet at det var et mer individuelt fokus på elevene ved å arbeide på denne måten. Vi snakket ikke om «utstrakt bruk av individuelle arbeidsplaner» som Sætherstuen hadde nevnt som noe man burde unngå, men det kom fram under intervjuet at særlig i fagene matematikk og engelsk måtte flere

arbeidsplaner benyttes for elevene, og klassen måtte deles i to grupper i disse fagene. Ville dette muligens føre til et svakere fellesskap i klassen? Samtidig er det slik at tilpasset opplæring, som er et meget viktig prinsipp for undervisning i både fulldelt og fådelt skole, forstås å være bedre tilpasset jo mer individualisert den er. Denne forståelsen for begrepet har sin bakgrunn i LK06, hvor det står at tilpasset opplæring kjennetegnes som individuell tilpasning av arbeidsmetoder, lærestoff, organisering og læremidler. Derimot er det også slik at vi har to forskjellige måter å forstå tilpasset opplæring på, nemlig den «smale» og den «brede» forståelsen (Nordahl og Overland, 2013:39-40).

Det «Bente» fortalte om hvordan de tilpasset undervisningen, bar et tydelig preg av en individualistisk, «smal» forståelse av prinsippet hvor individer står i fokus. Det jeg observerte i de forskjellige fagene (kapittel 5.1) var derimot litt annerledes. I matematikk arbeidet riktignok elevene i sjette- og sjuende klasse med egne arbeidsoppgaver og fokuserte på eget arbeid, akkurat slik man ville tenkt ut fra en smal forståelse for tilpasset opplæring. I musikk, derimot, ble undervisningen gjennomført i fellesskap, uten at noen av elevene virket å falle ut av prosessen underveis fordi nivået var for høyt eller for lavt. I samfunnsfag fikk alle elevene den samme prøven hvor de skulle svare på akkurat de samme spørsmålene på tross av at de hadde forskjellige utgangspunkt. I matematikk hadde femteklassingene også en prøve som de tok i fellesskap, og i etterkant spilte de et matematikk-spill sammen som de moret seg med. I engelsk var sjette- og sjuendeklassingene sammen i klasserommet, hvor fem av elevene jobbet å skrive fortellinger på engelsk og drøftet med hverandre om hva de skulle skrive mens en av de elevene som jobbet med eget arbeidsopplegg, ble involvert med resten av klassen ved at hun fikk bevege seg rundt blant sine medelever og spørre dem om når de hadde bursdag. Det var med andre ord flere ganger hvor jeg observerte fellesskap i undervisningen, selv der hvor flere individuelle arbeidsplaner ble brukt. I det siste eksemplet ble eleven involvert i fellesskapet bevisst av læreren gjennom hennes egen arbeidsplan, noe som jeg mener er helt mulig å gjøre i andre sammenhenger også. Denne samme eleven som ble nevnt jobbet også med egen arbeidsplan i matematikk, og selv da, i et fag hvor alle de andre elevene også jobber individuelt og fokusert med arbeidsoppgaver, var det ikke uvanlig å se henne få hjelp av en medelev som satt ved siden av henne fra tid til annen. Det var heller ikke uvanlig å se flere elever i klassen få hjelp av medelever som var på et litt høyere nivå i faget dersom læreren var opptatt med å hjelpe noen andre.

Flere av de tingene som jeg trakk frem ovenfor – felles prøve i samfunnsfag, fellesundervisning i musikk – peker Sætherstuen (2009) ut som eksempler på tilpasset opplæring i fellesskapet. Dette er mer i tråd med en bred forståelse for tilpasset opplæring. Hun støtter også opp under «Bentes» poeng om at hun som lærer i fådelte skole har mer tid å bruke på oppfølging av hver elev, og påpeker i tillegg at samarbeid blant elevene i klassen, selv når det jobbes med individuelle arbeidsplaner – som jeg observerte i matematikk-timene – hjelper med å imøtegå litt av den kritikken som rettes mot bruk av slike arbeidsplaner, fordi elevenes samarbeid bidrar til fellesskap på tross av at de egentlig jobber med egne opplegg (s.34-35). Det virket som om lærerne ved den fådelte skolen oppmuntret til denne typen samarbeid så mye som mulig, ikke bare i matematikk men i engelsk også. Så selv om det er en utfordring, som «Bente» sa, virket det som om lærerne ved skolen - «Berit», «Bente» og andre – verdsatte inkludering og fellesskap på lik linje med tilpasset opplæring, og tilrettela undervisningen for å la elevene kunne jobbe i fellesskap til en viss grad.

På den annen side baserer jeg alt dette på det inntrykket jeg fikk av undervisningen fra den korte tiden jeg var til stede og observerte. Ved å observere undervisningen i forskjellige fag skapte jeg meg et lite sammenligningsgrunnlag, men dette er langt fra stort nok til å si noe med sikkerhet om lærerne virkelig vektlegger fellesskap så mye som det virket som, eller om et større fokus på fellesskap og inkludering gir et bedre læringsutbytte. Det jeg *kan* si med sikkerhet, er at jeg ikke så noen særskilt overdreven tendens til bruk av individuelle arbeidsplaner ved mellomtrinnet i denne fådelte skolen. Det virket heller som om lærerne gjorde en balansegang mellom fellesopplegg og individuelle opplegg.

6.2 MUNTlige FERDIGHETER I ENGELSK

Det engelske faget står sentralt til oppgaven, og det var engelskundervisningen som jeg fokuserte på mest av alle fagene jeg observerte ved den fådelte skolen. Jeg kunne ikke fokusere på *alt* innenfor faget, så jeg valgte å gjøre en av de grunnleggende ferdighetene – muntlig – til et lite fokusområde innenfor fokusområdet for selve oppgaven. Jeg var spesielt oppmerksom på hvorvidt lærerne og elevene brukte språket muntlig på noen måte i undervisningen, og jeg ønsket å vite hva holdningen deres var til bruk av språket generelt. Var det slik at alle måtte snakke engelsk i klassen når det var engelsktid, for eksempel?

Det jeg fikk se i engelskundervisningen var at det ikke var særlig stor entusiasme rundt bruk av språket. I den første observasjonsøkten i faget (kapittel 5.1.4.1) så jeg at læreren brukte det

veldig flittig, men elevene valgte heller å holde seg til det norske språket. «Berit» brukte kun norsk der det virket å være behov for det, som for eksempel ved bruk av vanskelige ord. Munden (2014) råder å snakke så mye engelsk som mulig i klassen, og har flere forslag til hva slags strategier man kan bruke for å gjøre det meste ut av å snakke engelsk, som for eksempel å prøve å etterligne noen som man vet snakker engelsk ganske bra, eller å bruke andre ord om du blir stående fast (s.204). At «Berit» valgte å snakke engelsk til elevene, lot i alle fall elevene få lytte til engelsk uttale gjennom timen. Etter hvert som jeg fulgte denne gruppen til flere engelsktimer, opplevde jeg derimot flere ganger hvor elevene valgte av egne initiativ å snakke engelsk til meg, mens jeg snakket engelsk til dem akkurat som «Berit» gjorde. Det lille opplegget jeg hadde planlagt, som jeg nevnte under kapittel 3.1.3 om aksjonslæring, hadde den hensikten å undersøke hvorvidt elevene i gruppa var komfortable med å bruke språket, og jeg ønsket også gjennom dette opplegget å stimulere dem til å være mer muntlige aktive med språket. Opplegget ville blant annet inkludere at jeg brukte «lærer-i-rolle» som metode, hvor jeg tok på meg en rolle som engelskmann som ikke forstod norsk, og elevene skulle da hjelpe meg med et problem, kanskje tilknyttet monsterfortellingene som de holdt på å skrive i engelsktimene. Munden nevner denne metoden som en populær metode blant elever hvor en dialog mellom elevene og læreren opprettes som kan være mer stimulerende for elevenes del enn den ellers hadde vært (s.227-228).

På den annen side mener Munden også at elevene bør snakke mest mulig med hverandre, ikke med lærerne. Lærerens jobb blir å skape kontekster i undervisningen hvor elevene kan kommunisere med hverandre på en interessant og stimulerende måte (s.209-210).

Dramatisering som metode kunne fremdeles vært gunstig for noe slikt. Eksempler på nettopp dette kom fram i elevintervjuet (kapittel 5.2.2), da jeg spurte elevene om undervisningsopplegg i faget som de mente hadde vært lærerike og morsomme. De tre eksemplene på undervisningsopplegg som jeg valgte å trekke frem i denne oppgaven var alle variasjoner på dramatisering og rollespill. Læreren kunne ha lagt opp undervisningsopplegget med «jobbintervju» slik at hun selv var intervjuer og elevene skulle alle søke jobb, men hun valgte i stedet å gjennomføre det slik at elevene fikk snakke med hverandre, i tråd med Mundens forslag. Elevene så åpenbart ut til å ha likt dette undervisningsopplegget.

Da jeg intervjuet «Bente» (kapittel 5.2.1), kom vi inn på emnet om bruk av engelsk muntlig i klassen. Hun underviste kun femteklassinger i engelsk. Det hun fortalte var at hun snakket engelsk til elevene, men hun oversatte deretter til norsk, med den forklaringen at noen skjønnte

språket og andre skjønnte det ikke helt ennå. Å si noe på engelsk for deretter å oversette til norsk er dog noe Munden (2014) advarer mot sterkt. Hun grunngir dette ved å skrive at selv om noen elever kanskje ikke forstår alt man har sagt, vil man som lærer ta fra dem sjansen til å lære forståelse for språket om man regelrett oversetter det man sier på engelsk, til norsk (s.65-66). Det kan hende Munden tenkte mer på de øvrige klassetrinnene – sjette og sjuende klasse – da hun skrev dette, men hun er såpass bestemt i sin ordleggelse at jeg tror hun mener det for femteklassen også. I dette tilfellet var det derimot slik at «Bente» hadde en elev i klassen i engelskundervisningen som hadde behov for spesialundervisning i faget, og hennes bruk av norske oversettelser var ment å la denne elevene følge undervisningen. Derfra kan man spørre seg selv om det ville vært mulig å gjennomføre undervisningen på en annen måte, som lot læreren snakke engelsk til klassen men samtidig være sikker på at også de svakeste elevene forstod det som ble sagt.

Én ting er overhodet ikke i tvil, og det er at flestparten av elevene – åtte av elleve - mente at å snakke engelsk var vanskeligere enn å skrive det. Dette betyr ikke nødvendigvis at de syntes det var *mye* vanskeligere, og heller ikke at hverken å skrive eller å snakke engelsk var særlig vanskelig i førstningen. Det jeg oppfattet gjennom observasjonene og intervjuene var at noen elever slet med faget, både muntlig og skriftlig, men de var fremdeles med om man fant en god og interessant måte å gjennomføre undervisningen på. Som Munden (2014) skriver på side 209 i sin bok; for at kommunikasjon skal skje, må folk ha noe å snakke om, de må ha et felles språk som de kan bruke godt nok til å gjøre seg selv forstått, og de må *ville* snakke om det. Om læreren kan finne en god måte å la elevene snakke sammen, på engelsk, om noe de *har lyst til* å snakke om, er de allerede på god vei til å gi elevene rikelig med initiativ for å snakke engelsk.

6.3 ANDRE EMNER

Her vil jeg gå kort inn i andre emner som ikke var like viktige å trekke fram som de ovenfor, men som allikevel er viktige nok til å fremheves.

6.3.1 Tilpasset opplæring i engelsk

Jeg valgte å gjøre dette til et eget emne fjernet fra det overordnede emnet om tilpasset opplæring og inkludering som ble drøftet tidligere i oppgaven, fordi engelsk fagdidaktikk står sentralt til det oppgaven handler om. Derfor vil jeg fokusere spesifikt på dette emnet her.

I intervjuet med «Bente» snakket vi litt om tilpasset opplæring i engelskfaget, og jeg spurte her om hun hadde noen eksempler av erfaringer tilknyttet tilpasset undervisning fra faget. Her valgte hun å trekke fram ett spesifikt eksempel hvor de hadde jobbet med eventyr i faget, og de hadde brukt forskjellige metoder for å huske og deretter gjenfortelle handlingen i eventyret. «Bente» sa at hun syntes dette opplegget hadde vært veldig fint å bruke fordi alle elevene gjorde det «kjempebra» med de metodene de hadde valgt.

Dette er et eksempel på et undervisningsopplegg hvor det er tilpasning for den enkelte elev, men også fellesskap ved at alle får jobbe med den samme oppgaven. Utgangspunktet var dermed det samme for alle, men elevene kunne selv velge hvilken metode de ville bruke for arbeidet. Sætherstuen (2009) belyser denne formen for tilpasning når hun skriver om tilpasset opplæring i fellesskapet i nærmiljøskolen, ved å peke til forskjellige læringsstrategier som en måte å tilpasse på. Et annet eksempel på et undervisningsopplegg i engelskundervisningen, som jeg var vitne til selv, var monsterfortellingene som elevene skulle skrive. Fem elever, både sjette og sjuendeklassinger, skulle først skrive en disposisjon til historien hvor de beskrev handlingen som de hadde planlagt. De fikk kriterier av læreren for hva som måtte være med i historien; den måtte ha en helt, det måtte være et monster, osv., men de stod ellers veldig fritt til å la historien være om hva de enn ville. Læreren oppmuntret stort sett alle idéene som elevene fikk, og hjalp til ved å skrive opp ord på tavla som elevene sannsynligvis ville få bruk for men som de kanskje ikke visste hvordan ble skrevet eller ikke visste hva det norske ordet var på engelsk (ord som «creature» eller «human», for eksempel). Det var en åpen oppgave med muligheter for veldig ulike tekster, noe som Sætherstuen påpeker er godt tilpasset en aldersblandet gruppe (s.35). Da jeg leste historiene høyt for klassen (kapittel 5.1.4.3), og «Jonas» dramatiserte handlingen, ga det meg idéer om hva man kunne gjort for å ha tilpasset opplegget enda mer. «Jonas» hadde slitt med å få skrevet sin fortelling ferdig, og han hadde virket umotivert for arbeidet tidligere, men om han hadde fått gjennomføre sin fortelling på en annen måte, kanskje han ville ha hatt et større læringsutbytte?

6.3.2 Relasjoner mellom elever og lærere i en fådelt skole

Jeg fokuserte ikke særlig mye på relasjonene som jeg så mellom elevene og lærerne ved skolen, men jeg vil allikevel trekke fram dette aspektet fordi det i etterkant har blitt klart for meg at relasjoner spilte en viktigere rolle i det jeg så enn jeg var først klar over.

Andrew Martin (2010) forklarer hva lærer-elev relasjonen har å si for undervisning ved å vise til forskning som har blitt gjort på elever ved «high school». Gjennom denne forskningen kom det fram at en god relasjon mellom lærere og elever fører til blant annet bedre selvtillit, bedre fokus på læring, bedre trivsel på skolen og mer deltakelse i fellesskapet i klassen. Martin trekker fra dette at læreren har mye å si for elevenes skolehverdag, og ikke bare når det kommer til faglig utbytte. På den annen side, skriver han, viser denne forskningen også hva som skjer når denne gode relasjonen ikke er til stede (s.184-185). Martin går videre til å identifisere hva som ligger til grunn for gode relasjoner, og i oppsummeringen av disse funnene viser han konkret hva elever identifiserte som gode kvaliteter hos sine lærere. Dette inkluderte blant annet sans for humor, at læreren virket å sette pris på jobben sin og likte å undervise, at læreren balanserte mellom å være en bestemt autoritet og å være avslappet, og at læreren åpnet for varierte læringsmetoder og variert faginnhold som kunne tilpasses elevene (s. 190).

Her er det snakk om hverken fådelt skole eller norsk skole, men jeg mener prinsippet gjenstår. Relasjoner har mye å si for læreren. Det er de gode relasjonene som lar en lærer kjenne elevene såpass godt at de kan tilrettelegge undervisningen bedre, hvilket vil si at gode relasjoner bidrar til tilpasset opplæring. Det jeg så i den fådelte skolen, hvor lærerne kjente elevene godt, virket å støtte opp under dette.

7. AVSLUTNING

Til oppsummering vil det kanskje være best å se tilbake til forskningsspørsmålene som jeg stilte i innledningen av oppgaven, og vurdere hvorvidt jeg besvarte dem. Jeg mener selv at flere av dem ble besvart mer eller mindre gjennom empirien og drøftingen i det forrige kapitlet, men det gjenstår spørsmål som ennå ikke er besvart; for eksempel kan jeg ikke si med sikkerhet hvorvidt engelskfaget skiller seg fra andre fag i en fådelt skole, fordi jeg ikke observerte undervisning i alle fagene. Spesifikke ulemper eller fordeler ved aldersblanding kan også være vanskelige å identifisere i engelsk, fordi klassen var delt i disse timene og det ville ikke gi et like godt sammenligningsgrunnlag med andre fag hvor klassen var udelt.

Til tross for dette har oppgaven nedfelt flere viktige emner innenfor og utenfor den fådelte skolen. Prinsippet om tilpasset opplæring vil antakeligvis alltid spille en sentral rolle i lærernes utrettelige arbeid mot en bedre skole og bedre undervisning for elevene, enten det er

ved en liten nærmiljøskole eller en stor sentrumsskole. De små fådelte skolene må bruke det de har av ressurser for å prøve å gi elevene den beste undervisningen de kan få, med et lite lærerkollegia som må jobbe som best de kan for å få tilrettelagt undervisningen for aldersblandede elevgrupper i fag som engelsk.

Det finnes fordeler ved denne oppgaven. Til tross for det relativt korte besøket til skolen, fikk jeg observert mye som jeg kunne bruke til drøfting i oppgaven. Den fådelte skolen som setting er et typisk eksempel for en liten skole i en liten kommune, som det blir færre og færre av med tiden. Dette gjør emnet om fådelt skole mer og mer aktuelt etter hvert som flere av dem forsvinner, nettopp *fordi* flere av dem forsvinner. Engelskfaget gir oppgaven et skarpere fokus som også vil bli mer aktuelt med tiden, takket være det engelske språkets vekst som et verdensspråk. Ulemper ved oppgaven er blant annet at kun to kvalitative metoder ble brukt for forskning, og gjennomførelsen av studien ble preget av endrede planer og uheldige omstendigheter som gjorde at det empiriske grunnlaget – i alle fall når det kom til intervjuene - ble tynnere enn det egentlig skulle ha vært. En kvantitativ metode ville muligens ha kunnet støtte under de kvalitative funnene og gitt funnene mer reliabilitet. Jeg kunne også ha utvidet besøket og innlemmet en ekstra lærer i utvalget slik at jeg kunne observert undervisningsøkter i flere fag og også gjort flere intervju. Studien som den ble gjennomført var preget av mye endring i planene og lite tid til å gjennomføre planene på. Til tross for disse utfordringene og ulempene, fikk jeg allikevel samlet inn nok data fra observasjon og intervju til å besvare problemstillingen på en ordentlig måte. Som oppfølging til denne studien ville jeg muligens ha fokusert på andre grunnleggende ferdigheter innenfor engelskfaget (som digitale ferdigheter), utvidet forskningsområdet til å omfatte flere fag, og muligens inkludert hjem-skole samarbeid som et fokusområde som jeg kunne gått videre på.

Dette bringer meg til det aller siste punktet; til oppsummering ønsker jeg å komme tilbake til akkurat denne problemstillingen som ligger til grunn for hele oppgaven. Det jeg har erfart gjennom de empiriske funn jeg har gjort, og drøftingen jeg har gjort i analysen, peker begge mot det faktum at engelskfaget først og fremst behøver et fokus fra læreren om å gjøre undervisningen meningsfylt for elevene, og det er også et faktum at faget har aspekter som kan være vanskelige for elevene. Dog, om læreren fokuserer på det førstnevnte vil kanskje det sistnevnte ikke være et like stort problem som det ellers kunne vært. Det finnes unike muligheter for tilpasset undervisning i den fådelte skolen, i stor grad på grunn av det unike fellesskapet som man finner i en aldersblandet gruppe. Det finnes unike muligheter for

tilpasset undervisning i engelskfaget, i stor grad på grunn av fagets natur som et språkfag hvor fokuset er på kommunikasjon med andre mennesker. Jeg tror det er lite som står i veien for at en lærer i en fådelt skole vil kunne gjøre engelskfaget til en plattform for meningsfylt læring.

Lærere ved de fådelte skolene i Norge har det tøft. De skal gjøre den samme jobben som alle andre lærere i landet, de skal gjøre den minst like godt som alle andre lærere i landet, og de har færre ressurser til rådighet for å gjøre dette enn mange av de andre lærerne i landet. Det er da at man må være kreativ med å organisere og planlegge undervisning som er stimulerende og interessant for elevene. Om man kan få til dette i en fådelt skole, tror jeg at man er en minst like god lærer som alle andre i landet.

8. LITTERATUR

Aas, M. og Jensen, R. (2011). *Å utforske praksis*. 1.utgave. Oslo: Cappelen Damm.

Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i Skolen.

Berg, G.D. og Nes, K. (2010). *Tilpasset opplæring som støtte til læring*. I Berg, G.D. og Nes, K. (Red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s.7-19). Oslo: Oplandske Bokforlag.

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

Berg-Olsen, A. (2012). Aldersblanding som læringssystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96(5), s.361-372. Hentet 10.05.2015, fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/145879>

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. 1.utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. 1.utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*». 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2012). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Martin, A. (2010). *Building Classroom Success: Eliminating academic fear and failure*. London: Continuum International Publishing Group.

Melheim, K. (2009). *Barns beste skule – der folk bur?* I Melheim, K. (Red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s.11-26). Oslo: Det Norske Samlaget.

Moen, T. og Postholm, M.B. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Munden, J. og Myhre, A. (2007). *Twinkle Twinkle*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Munden, J. (2014). *Engelsk på mellomtrinnet: A teacher's guide*. 1.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. og Overland, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M.B. (2013). *Klasseledelse: Hva forskningen sier*. I Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L. og Postholm, M.B. (Red.), *Klasseledelse – for elevenes læring* (s.21-39). Trondheim: Akademika forlag.

Sætherstuen, R.K. (2009). *Nærmiljøskolen som arena for tilpasset opplæring*. I Melheim, K. (Red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s.27-40). Oslo: Det Norske Samlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Små kommuner og skoleeierrollen*. Hentet 06.05.2015, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/sma_kommuner.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i engelsk: Formål*. Hentet 07.05.2015, fra <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i engelsk: Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 07.05.2015, fra http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/

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

VEDLEGG 1

OBSERVASJONSGUIDE FOR MASTERPROSJEKT

«ENGELSK VED EN FÅDELT SKOLE»

HVA SKAL OBSERVERES: Engelskundervisning i mellomtrinnet ved en fådelt skole

FOKUSOMRÅDER:

- Lærerens holdning til bruk av engelsk:
 - Snakker de til elevene på norsk eller engelsk i timen?
 - Oppfordrer de elevene til å snakke engelsk?
 - Hvis ja, hvordan?
 - Hvordan reagerer læreren om en elev sier eller skriver noe feil?

- Elevenes holdning til bruk av engelsk:
 - Hvor mye engelsk bruker elevene i samtale med hverandre og/eller læreren?
 - Virker elevene synlig interessert/uinteressert i temaet for undervisningen?
 - Har elevene store eller små vanskeligheter med å ordlegge seg på engelsk?
 - Må de ofte eller sjelden ty til norsk for å gjøre seg forstått?

- Selve undervisningen:
 - Notér hvor ofte bruk av norsk forekommer i løpet av timen/timene, og hvorfor (hvis mulig).
 - Hva slags virkemidler brukes i løpet av timen utenom tekstbøker?
 - Finnes det engelskspråklig materiale i klasserommet som elevene har laget selv, som f.eks. plakater?
 - Følg med på uttale ved høytlesning; er det noe merkbart her?

- I etterkant:
 - Hvor mye varierer engelskundervisningen fra time til time? Er det stor forskjell eller er timene ganske like?
 - Bruker elevene engelske ord i vanlig samtale med hverandre? Hvis ja, i hvilke sammenhenger?

INTERVJUGUIDE FOR MASTERPROSJEKT

«ENGELSK VED EN FÅDELT SKOLE»

SUBJEKT: Lærere (gruppeintervju, enkeltintervju), elever (gruppeintervju)

1. Rammesetting

- Introduksjon av meg selv og mitt prosjekt.
- Etablering av temaet for intervjuet.
- Hvorfor ønsker jeg å snakke med deg/dere?
- Klargjøre at du/dere kan avbryte intervju når som helst, og unnlate å svare på spørsmål.
- Hva skal intervjuet brukes til?
- Avklare at resultatet vil være anonymisert og eventuelle opptak slettet etter at prosjektet er ferdig.
- Er det noen spørsmål før vi starter?
- Start opptak (hvis tillatelse er gitt for å bruke opptak)

2. Overgangsspørsmål

- Hva slags erfaringer har du/dere med temaet (engelsk i en fådelt skole)?
- Lærere:
 - Hva slags erfaringer har dere hatt med engelsk som fag siden dere utdannet dere til å bli lærere?
- Elever:
 - Hva slags erfaringer har dere med engelsk som språk utenfor skolen? (TV, spill, internett, osv?)
- Eventuelle oppfølgingsspørsmål.

3. Fokusspørsmål

- Lærere:
 - Hva vil det si at en skole er fådelt?
 - Hvor lenge har dere jobbet i en fådelt skole?

VEDLEGG 2**Del 2 av 2**

- Har dere noen erfaringer fra andre typer skoler som dere kan sammenligne med?
 - Hva tror dere er fordeler og ulemper med klasseoppsett i en fådelt skole når det kommer til engelskundervisningen?
 - Hvor mener dere at engelskfaget står i dag i forhold til da dere gikk på skolen, og hvor ser dere faget i fremtiden om 5/10/15 år?
- Elever:
- Hva synes dere om engelskfaget sammenlignet med de andre fagene på skolen?
 - Hvorfor tror dere barneskoleelever må lære engelsk?
 - Hvis dere fikk gjøre én endring i engelskundervisningen, hva ville den endringen vært?
 - Hvor mye engelsk snakker dere i klassen?
- Eventuelle oppfølgingsspørsmål

4. Oppsummering

- Oppsummere:
- Har jeg forstått deg/dere riktig?
- Vil du/dere legge til noe?
- Har du/dere noen spørsmål før vi avslutter?
- Takk for at jeg fikk låne tiden deres, og takk for at dere var villige til å snakke med meg.
- Stopp opptak.