

Solveig Bollingmo Svardal

## TILPASSET OPPLÆRING

En studie fra Zambia

Bacheloroppgave i Pedagogikk

Veileder: Kristoffer Humphrey

Mai 2019



SOLVEIG BOLLINGMO SVARDAL

# TILPASSET OPPLÆRING

## En studie fra Zambia

ADAPTED EDUCATION  
A study from Zambia



Bacheloroppgave i grunnskolelærer 1-7 LGU13002

Avdeling for lærerutdanning

Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet

21.05.2019  
vår 2019

Antall sider: 29

## **SAMMENDRAG**

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke hvordan opplæringen ble tilpasset på en skole i Zambia, og oppgavens problemstilling er derfor «Hvordan blir opplæringen tilpasset ved en skole i Zambia?». Dette ville jeg undersøke fordi jeg er av den oppfatning at tilpasset opplæring bør være til stede for at elevene skal få utbytte av undervisningen. Jeg var også interessert i å se hvordan tilpasset opplæring ble praktisert i et fremmed land med et helt annet skolesystem enn i Norge.

Metoden som ble benyttet i denne oppgaven var observasjon og uformelle samtaler. Jeg observerte en lærer som underviste klassen sin innenfor det ordinære klasserommet, samt en ekstraundervisningstime for mindre ressurssterke elever.

I oppgaven er det benyttet teori om hva tilpasset opplæring innebærer, metoder for å etablere et godt læringsmiljø, den nærmeste utviklingssonen, differensiering, samt teori om mestringsforventning, for å besvare problemstillingen.

I oppgaven kommer jeg fram til at skolens nye ekstraundervisningsprogram er et godt bidrag til tilpasset undervisning for blant annet mindre ressurssterke elever. Elevene får delta i en mindre klasse, hvor undervisningen i større grad blir tilrettelagt deres forutsetninger enn hva den blir innenfor den ordinære undervisningen. Opplæringen tilpasses også til en viss grad innenfor det ordinære klasserommet, dette gjennom pedagogisk differensiering og deltakelse for alle i form av blant annet variasjon, repetisjon og ekstraoppgaver.

## **SUMMARY**

The purpose of this thesis was to examine how the education is adapted the students at a school in Zambia. The issue of this thesis is therefore “How is the education adapted at a school in Zambia?”. I wanted to study this because I have the opinion that adapted education must be practiced for there to be any benefit from the education. I was also interested in how the education is adapted in another country, with a different school system than Norway.

The method used in this thesis is observation and informal conversations. I observed a teacher that taught her students in an ordinary class, and I also observed an extra teaching class for less resourceful students.

The thesis presents theory about adapted education, methods to develop a good learning environment, the zone of proximal development, differentiation and theory about self – efficacy, to answer the issue of the thesis.

In the thesis I conclude that the school's new program for extra teaching is a good contribution to adapted education for the less resourceful students. The students get to attend smaller classes, where the teaching is increasingly facilitated their learning preconditions, than in the ordinary classes. The education is to a certain extent adapted the students in the ordinary classes, by pedagogically differentiation and participation for everyone, through methods like variation, repetition and extra exercises.

## Takk

*Jeg vil rette en stor takk til praksiskontoret ved Grunnskolelærerutdanningen, for at jeg fikk muligheten til å reise på utenlandspraksis i Zambia.*

*Det har vært en svært lærerik opplevelse som jeg ikke ville vært foruten.*

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1. INNLEDNING</b> .....	6
<b>2. TEORI</b> .....	7
2.1. Hva innebærer tilpasset opplæring? .....	7
2.2. Et godt læringsmiljø .....	8
2.3. Variasjon i undervisningen .....	9
2.4. Den nærmeste utviklingssonen .....	9
2.5. Differensiering .....	10
2.6. Mestringsforventning .....	10
<b>3. METODE OG FRAMGANGSMETODE</b> .....	10
3.1. Framgangsmåte .....	11
3.2. Valg av metode .....	12
<b>4. ANALYSE</b> .....	14
4.1. Observasjoner .....	14
4.1.1. Observasjoner fra klasserommet .....	14
4.1.2. Observasjoner av extra teaching .....	16
4.2. Uformelle samtaler .....	18
4.3. Validitet .....	18
4.4. Reliabilitet .....	19
<b>5. DRØFTING</b> .....	20
5.1. Uro i klassen .....	20
5.2. Å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger .....	22
5.3. Variasjon .....	25
5.4. Lærerens holdning ovenfor elevene .....	26
<b>6. OPPSUMMERING</b> .....	27
<b>7. LITTERATURLISTE</b> .....	28
<b>8. VEDLEGG</b> .....	29
8.1. Observasjonsskjema .....	29

## 1. INNLEDNING

Jeg valgte å skrive denne oppgaven om tilpasset opplæring fordi det blant annet er et prinsipp som blir sett på som svært viktig og gjeldende i Norge. På bakgrunn av dette prinsippets viktighet her til lands, ble jeg interessert i å undersøke hvordan opplæringen blir tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger i et land, med langt færre ressurser og et helt annet skolesystem enn det vi er vant til. Før jeg reiste til Zambia, og begynte studiene mine, var jeg veldig spent på om opplæringen ble tilpasset i noen grad, samt spent på hvordan den tilpassede opplæringen eventuelt ble praktisert. Før jeg reiste, leste jeg imidlertid den Zambiske læreplanen og det følgende sitatet gav meg positive forventninger: «[...] not all learners can learn the same thing in the same way and at the same pace [...]» (*Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education*, 2013, s. 17).

Problemstillingen min for denne oppgaven er «Hvordan blir opplæringen tilpasset ved en skole i Zambia?». Dette er et spørsmål jeg ønsker å besvare fordi jeg er av den oppfatning at tilpasset opplæring er vesentlig for at alle elever skal få tilstrekkelig utbytte av all undervisning. Jeg har tidligere vært i praksis ved to ulike skoler her i Norge, og har selv tilpasset opplæringen til mine elever. Tilpasset opplæring har også vært en stor del av lærerutdanningen. Jeg ønsker å besvare problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål: er det i det hele tatt noen form for tilpasset opplæring på skolen? Og hvordan fungerer den tilpassede opplæringen i klasserommet?

Jeg har samlet inn mitt datamateriale gjennom observasjon av to av lærerne ved denne skolen. Jeg har observert klasseromsundervisning, samt et program etablert ved skolen, som tilbyr ekstraundervisning. Det er på bakgrunn av egen forskning fra dette ekstraundervisningsprogrammet, at jeg mener å ha grunnlag for å si noe om tilpasset opplæring ved hele skolen. Dette til tross for at hver enkelt lærer ved skolen underviser på sin måte. Jeg hadde dessverre ikke tid eller mulighet til å observere alle lærerne ved skolen, og måtte derfor foreta et valg av hvilke informanter jeg ønsket å benytte meg av. Det vil derfor være sannsynlig at mine valg ikke fanger opp fenomenet i hele dets bredde.

I denne oppgaven vil jeg begynne med å presentere teori som vil være relevant i forbindelse med mine undersøkelser og mitt datamateriale. Deretter beskriver jeg valg av metode og framgangsmåte, der jeg gjør rede for hvordan undersøkelsen ble utført, videre begrunner jeg valg av metode ved hjelp av aktuell teori. Videre kommer analysen, der jeg gjør rede for mine



funn i forbindelse med undersøkelsen. I det følgende kapitlet vil jeg drøfte det jeg har kommet fram til i analysedelen, før jeg til slutt i oppgaven avrunder og oppsummerer.

## 2. TEORI

I dette kapitlet vil jeg presentere teori knyttet til tilpasset opplæring, et godt læringsmiljø, den nærmeste utviklingssonen, differensiering og mestringsforventning. Jeg ønsket å finne teori som kunne være relevant for klasserommet i Zambia, og har derfor valgt å se på hva som er viktig for å kunne si at det forekommer tilpasset opplæring. Jeg har ikke funnet noen relevant teori fra tidligere forskning, og kommer derfor ikke til å inkludere dette i oppgaven. Jeg har også valgt å se bort ifra den Zambiske læreplanen, da jeg er av den oppfatning at oppgaven dermed ville blitt for omfattende, samt at jeg mener å bedre kunne svare på problemstillingen ved hjelp av teori beskrevet i de følgende delkapitlene.

### 2.1. Hva innebærer tilpasset opplæring?

Ifølge Håstein og Werner (2014) handler tilpasset opplæring om at alle elevene skal ha nytte av å gå på skolen, og at de på skolen skal få en opplæring som tilpasses den enkelte elevens forutsetninger (s. 22). Håstein og Werner (2014) har formulert prinsippet om tilpasset opplæring som sju ulike verdier, og videre vil oppgaven presentere et utvalg av disse verdiene. Dette utvalget av verdier er gjort med bakgrunn i hva som er relevant for datamaterialet i oppgaven. Den første verdien er *inkludering*. Inkludering bidrar til tilpasset opplæring blant annet fordi de fleste elevene trives og lærer bedre når de føler at de er en del av et fellesskap, og får være sammen med andre elever. Den neste verdien oppgaven trekker fram er *variasjon*. Variasjon kan ifølge Håstein og Werner bidra til tilpasset opplæring fordi elevene har glede og nytte av å veksle mellom arbeidsformer og forståelsesformer. Den neste verdien som Håstein og Werner lister opp og som oppgaven har med er *verdsetting*. Dette fordi de fleste elever trenger å føle at de blir verdsatt ut i fra den de er (s. 53).

Videre, som en oppfølging til Håstein og Werners verdier, vil oppgaven presentere fire dimensjoner laget av Peder Haug. Disse fire dimensjonene er gjengitt i Lyngsnes og Rismark (2015), som skriver at dimensjonen må ivaretas for at man skal klare å skape en inkluderende tilpasset opplæring. Den første dimensjonen er *deltakelse for alle*. Deltakelse for alle kan ses i nær sammenheng med verdien *Inkludering*, nevnt i forgående avsnitt, da deltakelse for alle kan forstås som at alle elever skal føle seg inkludert og deltakende i et fellesskap. Den andre dimensjonen er ifølge Lyngsnes og Rismark (2015) *fellesskap*. Denne dimensjonen dreier seg

om at alle elevene skal få være sammen med andre elever i for eksempel samvær, samt delta i felles aktiviteter. Den tredje dimensjonen er *demokratisering*, og i denne ligger det at alle elevene skal bli hørt, og at læreren skal ta alle elevene på alvor. Den siste dimensjonen er *utbytte*. Denne dimensjonen innebærer at alle elevene skal få en sosial og faglig gevinst av opplæringen (s. 140).

Håstein og Werner (2014) hevder at den tilpassede opplæringen handler om elevene. Med dette mener de at det selvsagt er avgjørende for elevene, hvordan læreren legger opp undervisningen. Imidlertid er også elevenes respons på lærerens initiativ avgjørende for om det ender opp med å bli tilpasset opplæring for elevene eller ikke (s. 36). Det er altså ifølge Håstein og Werner vesentlig at læreren iakttar hvordan elevene utnytter det hun presenterer, nettopp fordi dette vil kunne gi nyttig informasjon om egen innvirkning på elevenes læring og utvikling (s. 37). Det er altså ifølge Håstein og Werner viktig at læreren følger med på, samt tar stilling til om elevene ser ut til å få noe ut av opplæringen. Denne iakttakelsen kan for eksempel skje spontant gjennom hele undervisningstimen, eller i form av å se på elevarbeider (s. 38).

## **2.2. Et godt læringsmiljø**

Håstein og Werners verdier og Haugs dimensjoner kan ses i nær sammenheng med et godt læringsmiljø, da et godt læringsmiljø kan kjennetegnes av blant annet trygghet, deltakelse for alle og verdsettelse. Videre vil oppgaven presentere et utvalg av metoder, framhevet av Bergkastet, Dahl og Hansen (2009), som læreren kan benytte seg av for å etablere et godt læringsmiljø. Dette utvalget av metoder er også gjort med tanke på relevans til datamaterialet i oppgaven.

Den første metoden Bergkastet et al. (2009) trekker fram er relasjon og ledelse. Læreren må kunne etablere positive relasjoner til alle elevene sine, samt fremstå som en tydelig leder (s. 23). Den neste metoden som trekkes fram av Bergkastet et al. (2009) for å kunne etablere et godt læringsmiljø er klasseledelse. Et av de viktigste målene med god klasseledelse er å sikre at læringsbetingelsene i klassen er til stede. Her kommer riktig bruk av oppmerksomhet, regler, rutiner og gode beskjeder inn som sentrale faktorer (s. 25). Videre trekker Bergkastet et al. (2009) fram organisering av undervisningsrommet som en viktig forutsetning for å etablere et godt læringsmiljø (s. 28). Ifølge Bergkastet et al. er en av lærerens viktigste oppgaver å stimulere og motivere elevene. Motivasjon framheves derfor som en metode for å

skape et godt læringsmiljø. Læreren må etablere en praksis i klasserommet hvor hun sørger for at elevene opplever oppmerksomhet og bekreftelse (s. 29 – 30). Bergkastet et al. hevder at et godt læringsmiljø gir rom for både faglig og sosial utvikling (s. 23).

Som Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) skriver, ønsker alle lærere trygge elever som er produktive og arbeidsomme. Videre hevder de at elevenes følelser er drivkreftene i læringen. Dette fordi følelser gir motivasjon, og fordi velvære og ro gjør at de fungerer bedre kognitivt. Alle elevene trenger lærere de kan ha trygge relasjoner til, og følelsesmessig trygghet er ifølge Brandtzæg et al. grunnlaget for utviklingen av tillit, utholdenhet, oppmerksomhet, kompetanse, samt elevenes evne til å for eksempel lese, skrive og regne i de enkelte fagene (s. 17).

### **2.3. Variasjon i undervisningen**

Som Håstein og Werner (2014) skriver, er variasjon en viktig verdi i undervisningen og i den tilpassede opplæringen. Håstein og Werner hevder at læreren må tilby et rikt utvalg av måter å arbeide på i møtet med elevmangfoldet i en klasse. For å kunne tilpasse opplæringen må man altså kunne variere undervisningen, og den kan varieres gjennom blant annet organisering, undervisningsmetoder, arbeidsformer og arbeidsoppgaver. I variasjonen er det også nødvendig at læreren tenker igjennom hvilke aktiviteter som kan bidra til å styrke klassefellesskapet (s. 43).

### **2.4. Den nærmeste utviklingssonen**

Vygotsky mente ifølge Moen (2013) at barnets kompetanse kan forstås ut i fra det utviklingsnivået barnet befinner seg på i øyeblikket. Dette utviklingsnivået kalte han for det *aktuelle utviklingsnivået*. Innenfor det aktuelle utviklingsnivået kan barnet klare seg selv uten hjelp fra læreren eller andre. Det er i forlengelse av det aktuelle utviklingsnivået mulighet for utvikling, og dette kalte Vygotsky for *barnets potensielle utviklingsnivå*. Dette nivået er mulig for elevene å nå dersom de får hjelp av læreren i form av stillasbygging. Vygotsky kalte avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået for *den nærmeste utviklingssonen* (s. 257 – 258). Ifølge Moen (2013) vil god undervisning lede barnets utvikling fremover, da den vil fremme og bidra til at barnet bruker sitt utviklingspotensial (s. 258).

## **2.5. Differensiering**

Ifølge Imsen (2017) kan man skille mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Ved organisatorisk differensiering blir elevene tatt ut av klassen i mindre grupper basert på deres evner. Ved pedagogisk differensiering skjer differensieringen innenfor rammen av felles klasser, ved at enkelte elever får et litt annet opplegg enn de andre elevene i klassen (s. 403).

En framgangsmåte til pedagogisk differensiering er som Imsen (2017) skriver, å gi de raskeste elevene flere oppgaver av samme type, og på samme nivå. På denne måten får de elevene som er raskest noe å holde på med mens de venter på de elevene som trenger mer tid. Dette er en framgangsmåte som ofte blir brukt i matematikk. Dessverre sørger en slik måte for mere sysselsetting enn utvikling innenfor elevens læring, og ifølge Imsen er den ikke å anbefale. Dette er fordi de flinkeste elevene også, har krav på utfordringer som er i samsvar med deres evner (s. 406).

## **2.6. Mestringsforventning**

Mestringsforventning er en teori utviklet av Bandura, og er som Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver, en oppgave- og situasjonsbestemt oppfatning av å greie ulike gitte utfordringer. Videre skriver de at dette betyr at alle elever i skolen kan oppleve mestringsforventning i skolen, men at dette krever at arbeidsoppgavene er tilpasset de enkelte elevenes forutsetninger (s. 18). Videre hevder Skaalvik og Skaalvik at mestringsforventning har stor betydning for elevenes motivasjon (s. 19).

Som Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver, pekes det ut fire kilder til forventninger om mestring. En av disse fire kildene er oppmuntring og tillit fra signifikante andre. Når elevene tviler på seg selv, er lærerne der og oppmuntrer dem til å tro på seg selv. Disse oppmuntringene kan elevene oppleve som signaler som viser at læreren deres har tiltro til hva de kan få til, og dette kan være med på å styrke elevenes tro på seg selv (s. 23).

## **3. METODE OG FRAMGANGSMETODE**

Det jeg ønsket å undersøke i forbindelse med denne fordypningsoppgaven var altså hvordan opplæringen blir tilpasset på en skole i Zambia. I mitt arbeid med oppgaven valgte jeg å

benytte meg av observasjon som forskningsmateriale, samt uformelle samtaler med et par lærere. Jeg har sett på den formelle siden av hvordan skolen tilpasser opplæringen, samt observert hvordan en lærer tilpasser undervisningen innenfor et enkelt klasserom.

### **3.1. Framgangsmåte**

Selve praksisperioden strakte seg over en periode på knappe fem uker, nærmere bestemt fra uke 6-10, og observasjoner ble gjort ved flere anledninger i løpet av denne perioden. De fleste observasjonene gjorde jeg innenfor den klassen jeg hadde praksis i, der observert min praksislærer og hennes undervisning. Jeg satte av to dager fra klokka 07.20 til 10.00 i begynnelsen av praksis som jeg brukte kun til observasjon. Senere i praksisperioden observert jeg læreren i timene, uten nødvendigvis å ha satt av tid til kun observasjon. Med dette mener jeg at jeg noterte fortløpende gjennom hele praksisperioden, og skrev ned observasjoner jeg oppfattet som interessante. Grunnen til at jeg ikke satte av flere timer til ren observasjon av min praksislærer, var at jeg selv eller min medstudent hadde ansvar for undervisning hver dag. Jeg observert praksislæreren min i fagene matematikk, naturfag og utøvende håndverk. Alle disse timene foregikk på klasserommet.

Siden jeg for det meste tilbragte tiden i et enkelt klasserom, ble det naturlig for meg å hente mye av mitt forskningsgrunnlag fra undervisningen i dette klasserommet. For å finne ut hvordan skolen arbeider med tilpasset opplæring syntes jeg det var nødvendig å finne ut om min praksislærer i det hele tatt tilpasset opplæringen i noen grad, og om hun tilrettela for hvert enkelt individ.

For å dokumentere hva jeg observert skrev jeg notater fra timene med observasjon. Under observasjonen benyttet jeg meg av et observasjonsskjema som jeg hentet fra Dalland (2007, s. 197). Dette skjemaet gir rom for notater underveis i observasjonen på den ene siden, og tolkning av observasjonene på den andre siden. Dette skjemaet tegnet jeg opp i notatboka mi, da jeg ikke hadde mulighet til å benytte meg av printer. Jeg benyttet meg av dette skjemaet både før og etter en observasjon. Jeg opplevde at skjemaet hjalp meg å organisere tankene mine.

Etter endt undervisning hendte det ofte at jeg snakket med praksislæreren min, og stilte henne spørsmål. Dette var fordi jeg kunne ha spørsmål rundt undervisningen eller spørsmål rundt skolen generelt. Jeg opplevde at vi ofte hadde korte og hyggelige samtaler, der vi også snakket litt om hvordan det er i Norge. Samtalene mellom meg og min praksislærer hadde ikke en formell atmosfære. Disse samtalene skrev jeg ned gjennomgående i løpet av hele

praksisperioden, og velger heretter å kalle dem for uformelle samtaler. Disse samtalene ble altså ikke praktisert som intervju.

For å få et bedre inntrykk av hvordan hele skolen arbeider med tilpasset opplæring, observerte jeg en undervisningstime for elever som trenger ekstra undervisning. Denne ekstra undervisningen ble kalt *extra teaching* og er et program som har til hensikt å hjelpe de elevene som blir kalt *slow learners* med lesing og skriving. Etter endt observasjon av *extra teaching*, hadde jeg mange spørsmål jeg ønsket å stille læreren som hadde klassen. Jeg spurte henne derfor om det var greit for henne at jeg stilte henne noen spørsmål. Vi hadde deretter en liten uformell samtale i etterkant av observasjonen. Ved å stille spørsmål fikk jeg svar på ting jeg lurte på angående undervisningen, i tillegg til noen opplysninger om selve programmet.

### **3.2. Valg av metode**

For å få tilstrekkelig informasjon om hvordan opplæringen blir tilpasset på en skole i Zambia, måtte jeg velge en eller flere metoder. Dalland (2007) hevder at metoden er redskapet vårt når vi skal samle inn data i forbindelse med det vi ønsker å undersøke, altså en metode for å frambringe kunnskap. Videre skriver Dalland at man velger metode ut i fra hva man mener vil gi gode data, samt hva som belyser det vi undersøker på en faglig og interessant måte (s. 83).

Dalland (2007) skriver også at man kan skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. De Kvalitative metodene har som mål å fange opp mening og opplevelse, mens de kvantitative metodene tar sikte på å gjøre informasjonen om til målbare enheter, som for eksempel gjennomsnitt (s. 84). Ifølge Dalland (2007) er metodene observasjon og intervju nært knyttet til hverandre. Dette er fordi vi etter en endt observasjon, raskt får lyst til å stille spørsmål (s. 181). Dalland skriver også at vi kan skille mellom kvalitativ og kvantitativ observasjon. Ved en kvalitativ observasjon er tilnærmingen til observasjonen helhetlig. Det betyr at observatøren ønsker å få med seg et helhetlig bilde av det som blir studert, og observatørens fokus er mer rettet mot relasjoner og samspill mellom mennesker enn mot enkeltpersoner (s. 186).

For meg var det mest hensiktsmessig å benytte meg av kvalitative metoder fremfor kvantitative metoder. Dette fordi jeg ikke oppfattet det som hensiktsmessig å bruke for eksempel en spørreundersøkelse for å finne ut hvordan opplæringen ble tilpasset. Jeg er av den oppfatning at jeg ville få mest mulig relevant informasjon ved å benytte meg av samtaler og kvalitativ observasjon.

Som Christoffersen og Johannessen (2012) skriver er det best å bruke observasjon når problemstillinga er knyttet til et avgrenset område, og valget av stedet for observasjon er svært viktig (s. 62). Jeg valgte å observere ordinære undervisningsøkter på skolen, samt en ekstra undervisningstime for å finne tilstrekkelig informasjon og data til undersøkelsen min. Observasjonen foregikk på en måte som gjorde at min rolle som observatør var svært synlig. Dette fordi jeg satt ved et bord i klasserommet, og det var derfor åpenbart at jeg observerte underveis i min praksislærers undervisning. Dette innebærer selvsagt at praksislæreren var fullstendig klar over at jeg observerte, og det kan derfor være en viss sjans for at hun underviste deretter. Likevel virket det som om undervisningen var slik den pleide å være, med eller uten min deltakelse som observatør.

I og med at jeg observerte hvordan tilpasset opplæring foregikk på skolen, var det nødvendig for meg å være til stede i flere undervisningstimer. Jeg kunne ikke bestemme når den tilpassede opplæringen skulle inntre i de ulike timene, og måtte derfor være til stede i hele timen. Som Christoffersen og Johannessen (2012) skriver kan observasjonsstudier foregå i en naturlig eller en kunstig setting. Ved en naturlig setting gir fenomenet som studeres, like mye mening ut i fra sine omgivelser som ut fra fenomenet selv. Fenomenet kan altså ikke separeres fra den sammenhengen det er erfart i (s. 63). Mine observasjoner er altså gjort i en naturlig setting, da tilpasset opplæring ikke var et organisert fenomen i anledning min observasjon.

Jeg valgte observasjon som viktigste data i min undersøkelse, blant annet fordi det kunne være en fare for at det ville være vanskelig å foreta et intervju i Zambia. Jeg så for meg at det kunne bli et problem å intervju en elev angående tilpasset opplæring, da eleven muligens ville svart det den trodde at jeg som deres daværende lærer, ønsket å høre. Grunnen til at jeg mente det kunne være en fare for at dette kunne skje, er relasjonen mellom lærere og elever på skolen. Jeg opplevde at det var stor avstand mellom lærere og elever, samt en stor respekt for lærerne. Jeg tviler derfor på at elevene ville kommet med annet enn positive bemerkninger om sin lærer. Det kunne også vært en fare for at språkforståelsen kunne by på problemer, da elevene ikke på langt nær er trygge på engelskspråket.

I følge Christoffersen og Johannessen (2012) er kvalitative metoder mer fleksible enn kvantitative metoder, fordi de tillater større spontanitet mellom den som forsker og den som deltar. Deltakere har muligheten til å svare mer utfyllende enn deltakere ved kvantitativ metode (s. 17). Under de uformelle samtalene med praksislæreren min, samt den uformelle samtalen med den læreren som hadde *extra teaching*, opplevde jeg at de svarte svært utfyllende på mine

spørsmål. Jeg opplevde også at samtalen kunne ta en ny vending, og gi flere svar enn jeg hadde forventet, da samtalen fortsatte å utvikle seg etter at et spørsmål var stilt.

Videre hevder Christoffersen og Johannessen (2012) at deltakeren står fritt til å besvare spørsmålene som stilles med egne ord, når det stilles åpne spørsmål, samt at relasjonen mellom deltaker og forsker er mye mindre formell ved kvalitativ forskning (s. 17). Jeg har i løpet av hele forskningsperioden vært opptatt av at de spørsmålene jeg stiller skal virke minst mulig belærende, og jeg mener selv at jeg har stilt spørsmål som har åpnet for samtale og diskusjon. Jeg valgte å ikke ha et formelt intervju nettopp fordi jeg ikke ønsket at forholdet mellom meg som forsker og lærerne som deltakere skulle oppfattes som formelt fra deres side. Dette ville jeg unngå blant annet fordi jeg ikke ønsket at læreren skulle tilpasse informasjonen slik at den passet bedre inn i hva lærerne eventuelt trodde jeg ønsket å høre. Jeg kunne selvsagt ha benyttet meg av intervju i stedet for uformelle samtaler, og kan ikke utelukke at jeg ville fått annen informasjon dersom jeg hadde forberedt spørsmål, og gått ut i fra disse. Utfallet kunne også ha blitt annerledes, med tanke på at læreren da ville vært klar over at det var et intervju. Bruk av uformelle samtaler innebærer selvsagt en fare for at enkelte detaljer kan gå tapt, men ved å notere ned innholdet fra en samtale, rett etter samtalen, mente jeg å være i stand til å beskrive de viktige momentene i samtalen uten at for mye data ble glemt.

## **4. ANALYSE**

Som sagt har jeg i denne undersøkelsen observert hvordan undervisningen tilpasses på en skole i Zambia. I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet, altså hvilke funn jeg gjorde under observasjonen. Først vil jeg presentere de ulike observasjonene. Deretter presenterer jeg de uformelle samtalene. Videre vil jeg kort reflektere over hvor representativt utvalget jeg har samlet inn informasjon om er ved å se på dets validitet og reliabilitet.

### **4.1. Observasjoner**

#### **4.1.1. Observasjoner fra klasserommet**

Jeg utførte mine observasjoner i en sjuendeklasse, i klassen var det 42 elever. Disse elevene satt på benker rundt omkring i klasserommet, og de hadde ikke faste plasser. Det var trangt om plassen, og det kunne være opptil fire elever på en benk. Det var altså en veldig stor klasse, og jeg observert at læreren hadde problemer med å fremstå som en autoritær lærer på



grunn av at klassen var så stor. Klassen var bråkete og ofte hørte de ikke på beskjeder. Elevene var på skolen fra 07.20 til 13.00 og hadde 20 minutter pause i løpet av denne tiden.

Jeg la merke til at det var flere elever i klassen som ikke greide å konsentrere seg ordentlig. Disse elevene slet også med å komme i gang med oppgaven, og det virket som om de sjelden forsto hva de skulle gjøre. Jeg la ved flere anledninger merke til at læreren prøvde å legge ned litt ekstra tid for å få dem til å konsentrere seg, blant annet ved å gå bort til dem for å prøve å roe dem ned. Likevel observerte jeg at disse elevene stadig var ukonsentrerte og delvis bråkete. Jeg la også merke til at læreren ikke hjalp dem noe ekstra med å forstå hva de skulle gjøre, eller hjalp dem med å komme i gang med oppgaven. Jeg la merke til at en av elevene i klassen, som virket å konsentrere seg veldig, ikke kunne lese og skrive. Hun satt veldig stille og rolig, men var ikke i stand til å skrive noe i boka si. Jeg observerte ikke at læreren hjalp henne noe ekstra, eller tilpasset undervisningen til henne i noen grad.

Som observatør opplevde jeg at læreren hadde skapt et trygt læringsmiljø i klasserommet. Elevene rakk ofte opp hånda for å svare, og de kom gjerne opp for å vise oppgaver på tavla. Jeg observerte at læreren prøvde å variere hvem som skulle få svare av de elevene som rakk opp hånda, men dessverre var det ofte de samme elevene som fikk svare. Jeg fikk inntrykk av at det var de flinkeste i klassen som fikk mest oppmerksomhet fra læreren. Jeg opplevde at de elevene som aldri sa noe, og som kanskje ikke mestret oppgavene like godt, ofte ble oversett. De elevene som ikke mestret like godt som resten av klassen ble omtalt som *slow learners* av læreren, og de satte seg ofte bakerst i klasserommet.

Jeg ble klar over at flere av elevene mestret oppgaver i matematikk, lesing og skriving svært godt. Disse elevene var gjerne mye raskere enn resten av klassen. De satt fremst i klasserommet, fulgte med, samt arbeidet raskt og effektivt. Under observasjon la jeg merke til at disse elevene ofte fikk flere oppgaver av samme type og samme vanskelighetsgrad, da de var ferdige med de ordinære oppgavene. De fikk ikke tildelt oppgaver av større vanskegrad, som de kunne utfordre seg på. Disse elevene ble omtalt som *fast learners* av læreren.

Jeg observerte at læreren varierte undervisningen til en viss grad. De hadde svært få ressurser på denne skolen, og å variere undervisningen krevde litt fantasi. Læreren vekslet hovedsakelig mellom å benytte seg av tavleundervisning og oppgaveløsning. Ofte vekslet hun fram og tilbake mellom disse metodene flere ganger i løpet av en undervisningstime. Selv om læreren varierte undervisningen på denne måten, var det slik hun gjennomførte hver undervisningstime uavhengig av fag. Det ble derfor svært lite variasjon fra dag til dag og i de

ulike fagene. Det kunne virke som om denne metoden var hennes måte å legge opp undervisningen på, og at det derfor var slik hun gjorde det hver gang. Av og til hadde læreren imidlertid med seg konkreter på skolen. Disse konkretene kunne for eksempel være en papirfigur, plakater, grønnsaker eller ingredienser til bakst. Læreren fremsto som veldig klar over, samt opptatt av at elevene skulle se ting visuelt for å bedre kunne tilegne seg kunnskapen. På grunn av svært få ressurser, var det ikke mulig å dele ut konkreter til alle elevene i klassen, slik at de selv kunne få holde på med dem. De måtte nøye seg med at læreren hadde med et eksemplar som ble vist fram. Det samme gjaldt med tegninger og plakater. Det var alltid læreren som lagde dem på forhånd og tok dem med til undervisningen, elevene fikk ikke anledning til å lage disse selv.

Lærerens måte å finne ut om elevene lærte noe av undervisningen på, var å gå rundt i klasserommet og rette i bøkene deres på slutten av timen. Hun gikk også ofte rundt omkring i klasserommet underveis i timene, men det virket som om det var for å opprettholde kontrollen over klassen. Dette mener jeg fordi jeg observerte at elevene aldri rakk opp hånda for å be læreren om hjelp, samt at læreren sjelden hjalp elever med noe mer enn å si om det de hadde gjort var riktig eller galt.

Dersom læreren mente at elevene ikke hadde forstått det hun lærte bort dagen i forveien, begynte hun alltid den neste timen med repetisjon. Denne repetisjonen kunne for eksempel gå ut på at hun brukte god tid i begynnelsen av en time på å repetere oppgaver og strategier som elevene hadde arbeidet med tidligere. I gjennomgangen fikk elever som ønsket det, komme opp og vise de andre elevene på tavla hvordan de ulike oppgavene skulle løses. Læreren brukte god tid på å forklare hva som ble gjort, og hun fikk klassen til å svare i plenum og forklare sammen med henne underveis. I matematikk gav læreren alltid elevene to forskjellige løsningsstrategier. Disse var to standardalgoritmer som elevene kunne velge mellom. Den ene algoritmen pleide å være lettere enn den andre. Her fikk elevene mulighet til å bruke den metoden de selv hadde lyst til å bruke.

#### **4.1.2. Observasjoner av *extra teaching***

*Extra teaching* var et program som skolen hadde opprettet i 2018. Dette var ekstra undervisning for elever som var svakere enn elevene i sin klasse. Elever som ble tilbudt *extra teaching*, var for eksempel elever som ikke hadde lært seg å lese eller skrive enda. Eldre elever som ble tilbudt *extra teaching*, slet gjerne med andre ting, som resten av klassene deres

mestret. Undervisningen foregikk ute i skolegården, utenom elevenes skoletid. Jeg observerte en slik ekstra undervisningstime, og fikk etter endt observasjon anledning til å snakke litt med læreren som hadde undervisningen. Klassen jeg observerte var sammensatt av 11 elever fra ulike klasser på 2. trinn. Læreren benyttet seg av ei tavle, samt noen lapper med ord på, da hun skulle undervise. Elevene satt i en halvsirkel rundt læreren, med tavla foran seg. Noen av elevene satt på benker, mens andre satt i sanda. Alle elevene satt veldig nærme hverandre, og alle satt nærme tavla. Jeg observerte at læreren ved flere anledninger satte seg ned på huk foran elevene, slik at hun kom ned på deres høydenivå. Elevene hadde ikke lært seg å lese og skrive, og det var derfor de hadde fått tilbudet om ekstra undervisning.

Læreren benyttet seg av ulike metoder i undervisningen, deriblant repetisjon, rim og regler. Hun skrev små setninger på tavla som elevene skulle kopiere i bøkene sine, og hun fikk dem til å tegne bokstaver i lufta og i sanden. Læreren virket opptatt av at alle elevene skulle delta, samt følge med og konsentrere seg. Jeg observerte imidlertid at det var flere av elevene som ikke forsto hva resten av klassen holdt på med, og at de dermed kom sent i gang med å skrive i bøkene sine. På bakgrunn av dette fikk jeg inntrykk av at opplæringen kun ble tilpasset gruppen som en helhet, og ikke tilpasset hver enkelt elev som var i gruppen.

Det var spesielt en av elevene jeg la godt merke til under observasjonen. Denne jenta satt og skriblet i skriveboka si gjennom hele timen. Plutselig pekte læreren på denne eleven, og uttrykte foran meg og hele klassen, at hun hadde et stort problem, men at de ikke greide å finne ut hva problemet til eleven var. Det viste seg at denne eleven ikke kunne lese eller skrive, og at hun slet med å sosialisere seg med andre barn. Likevel møtte hun ifølge læreren opp til hver undervisningstime hver eneste dag. Deretter ba læreren eleven om å skrive en bokstav i sanden. Hele klassen så på mens eleven skulle prøve å skrive bokstaven. Da eleven skrev noe som kunne minne om en A, sukket læreren oppgitt og visket ut bokstaven. Læreren påpekte atter en gang at eleven hadde et problem. Videre fortalte hun meg hva hun hadde gjort for å prøve å lære eleven å skrive. Hun hadde blant annet prøvd å få henne til å kopiere, og hun hadde prøvd å holde blyanten sammen med eleven. Læreren henvendte seg deretter til meg, og ba om hjelp.

De andre elevene fikk i oppgave å skrive setninger i bøkene sine. Da de var ferdige skulle de komme opp til læreren for å få kryss i boka for riktig eller galt svar. Dersom noen av elevene hadde svart feil, observerte jeg at læreren ristet oppgitt på hodet og ba dem om å gjøre det om igjen. Jeg observerte at læreren ikke gav dem noen form for formativ tilbakemelding. Den jenta som slet ekstra, fikk i oppgave å kopiere bokstaver i boka si. Jenta fortsatte kun å skrive

mange ulike bokstaver. Det hun skrev var helt klart bokstaver, men de var gjerne snudd opp ned, speilvendte eller litt skjeve her og der. Læreren tok deretter boka til eleven, påpekte at det var feil og visket det ut atter en gang. Jeg fikk inntrykk av at læreren kun fokuserte på hva eleven ikke fikk til, i stedet for hva hun faktisk mestret.

## **4.2. Uformelle samtaler**

I samtale med praksislæreren min fortalte hun at hun pleier å prøve ulike metoder dersom hun opplever at noen av elevene hennes ikke mestrer det som er forventet. Hun fortalte også at hun har tatt elever til siden, for å prøve å lære dem enkle ord, samt at hun prøver å gi elevene litt enklere oppgaver enn resten av klassen. Læreren fortalte videre at hun oppfordrer elever til å gå til *extra teaching*, men at det er opp til foreldrene, samt eleven selv, om den skal delta i en slik klasse.

Praksislæreren min fortalte deretter at hun synes det er vanskelig å nå ut til alle elevene, da klassen er så stor. Hun fortalte også at hun sjelden setter seg ned for å hjelpe enkeltelever, da dette ofte fører til at hun mister kontroll på resten av klassen. Videre forklarte hun at det er derfor skolen tilbyr *extra teaching* både for *slow learners* og *fast learners*. Disse to programmene tilbys ifølge praksislæreren min til alle elevene på alle trinn, men at hun som lærer og skolen sliter med at de eldre elevene ikke ønsker å delta i *extra teaching*. Dette fordi de synes det er flaut å bli observert i en dårlig klasse, blant annet fordi de er redd for å bli sett ned på av andre elever.

Praksislæreren min fortalte at hun er klar over at elevene kan slite med psykiske problemer, eller andre problemer de opplever hjemme. Hun fortalte videre at det er problemer man ikke kan vite om bare ved å se på elevene. Videre forklarte hun at hun derfor prøver så godt hun kan å være snill og hyggelig mot elevene sine. Hun sa deretter at hun prøver å etablere en relasjon til elevene, blant annet fordi hun tror at det vil føre til at de konsentrerer seg bedre.

## **4.3. Validitet**

Validitet er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) gyldigheten av datamaterialet (s. 24). I dette delkapitlet vil jeg kort gjøre rede for hvorvidt dataene i denne undersøkelsen er gode representasjoner for fenomenet, altså hvordan opplæringen blir tilpasset ved en skole i Zambia. I undersøkelsen valgte jeg å benytte observasjon og uformelle samtaler for å samle

inn datamateriale. Jeg kunne selvsagt ha foretatt intervjuer eller spørreundersøkelser for å finne svar på hvordan opplæringen tilpasses også, men jeg er av den oppfatning at en observasjon er av størst validitet. Dette fordi det gjennom observasjonen kom fram ting som ikke ville vært synlig dersom jeg benyttet meg av en spørreundersøkelse. Blant annet fordi observasjon gav meg muligheten til å se lærerne i aksjon. Som følger av observasjonen hadde jeg også mange spørsmål som jeg snakket med lærerne om i uformelle samtaler.

Jeg kan ikke utelukke at jeg mest sannsynlig ville fått større oversikt over hvordan hver enkelt lærer tilpasset undervisningen til sine elever, dersom jeg hadde foretatt en spørreundersøkelse blant alle lærerne på skolen. I og med at jeg ikke observerte alle lærerne, eller snakket med alle lærerne kan jeg ikke med sikkerhet si at mine funn fanger opp hele fenomenet i dets bredde. Dersom man skulle foretatt en lik studie ved samme skole på et senere tidspunkt, er det derfor ikke usannsynlig at resultatet kunne blitt noe annerledes. Jeg mener imidlertid at resultatene fra undersøkelsen er av stor validitet, fordi observasjoner ble gjort innenfor den ordinære undervisningen, men også av skolens program for ekstraundervisning for mindre ressurssterke elever. Med utgangspunkt i dette mener jeg at mitt datamateriale er gode representasjoner på hvordan opplæringen blir tilpasset ved skolen.

#### **4.4. Reliabilitet**

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) knytter reliabilitet seg til nøyaktigheten av dataen i en undersøkelse (s. 23). Ved observasjon kan det være en mulighet for at registreringen av data ikke vil bli like nøyaktig som ved for eksempel spørreundersøkelse. Dette mener jeg fordi det er observatøren selv som velger ut hva den ønsker å ha fokus på, og derfor kan det forekomme at observatøren blir mer subjektiv enn objektiv i sine observasjoner. Observatøren må også notere det den observerer, før viktig data går tapt.

Ved observasjon og uformelle samtaler, kan det hende at man overser en viktig kilde. Jeg valgte som sagt å observere to lærere ved skolen, i to svært ulike situasjoner og fag. Selv om jeg mener at mine observasjoner er pålitelige, kan jeg ikke med sikkerhet utelukke at lærerne underviste annerledes enn hva de gjør til vanlig, da de visste at de ble observert. Det kan være en fare for at de ønsket å fremstå på en annen måte enn hva de vanligvis gjør. Man kan heller ikke utelukke at lærerne jeg hadde uformelle samtaler med, ikke snakket sant. Det er heller ingen garanti for at man ville fått de samme funnene dersom man observerte den samme læreren og den samme klassen etter lengre tid.

Jeg bestemte meg på forhånd for hva jeg skulle se etter i observasjonen, og noterte derfor noen punkter jeg skulle forholde meg til. Under observasjonen noterte jeg det jeg observerte, før jeg etter endt observasjon også reflekterte rundt materialet. Jeg mener derfor at viktig data ikke gikk tapt.

## **5. DRØFTING**

I det foregående kapitlet har jeg beskrevet observasjonene jeg gjorde i min praksis ved en skole i Zambia, samt beskrevet de uformelle samtalene jeg gjorde underveis. I denne delen vil jeg drøfte observasjonene jeg gjorde, og sidestille disse med lærernes uttalelser i de uformelle samtalene. Jeg vil benytte meg av teori beskrevet i teoridelen når jeg drøfter, og forsøke å finne svar på problemstillinga mi: «Hvordan blir opplæringen tilpasset ved en skole i Zambia?» Jeg har for ryddighetens skyld valgt å dele dette kapitlet inn i delkapitler, der jeg i hvert delkapittel drøfter en ny situasjon.

### **5.1. Uro i klassen**

Jeg observerte som sagt at det var en del uro i klassen. I en uformell samtale ble det også sagt av praksislæreren at hun slet med å beholde kontrollen i den store klassen. Det vil være naturlig å tenke seg at uroen i klasserommet påvirker læringsmiljøet negativt. Dette kan man argumentere for blant annet med utgangspunkt i Bergkastet et al. sine metoder for å skape et godt læringsmiljø. En av metodene er klasseledelse. Kanskje kan det være mangel på tilstrekkelig klasseledelse som er grunnen til at elevene er urolige og lite mottakelige for beskjeder? Imidlertid er det naturlig nok sikkert ikke så lett å være den eneste læreren som har ansvaret for 42 elever. I en uformell samtale uttalte praksislæreren min, som beskrevet i analysen, at hun syntes det kunne være vanskelig å nå ut til alle elevene nettopp fordi klassen var så stor. På grunn av dette, kan man tenke seg at hun muligens ikke hadde en god nok relasjon til alle elevene i klassen. Kanskje var det flere av elevene som opplevde det som utrygt å være på skolen. Denne utryggheten kunne igjen være årsak til uro i klasserommet, for som Brandtzæg et al. skriver er elevenes følelsesmessige trygghet grunnlag for elevenes utvikling av blant annet oppmerksomhet, utholdenhet og kompetanse.

Selvsagt kan det være andre grunner til at elevene var urolige, og man skal ikke utelukke at det ikke nødvendigvis var lærerens klasseledelse som var grunnen til urolighetene. Elevene

hadde tross alt kun 20 minutter friminutt i løpet av dagen, og de gikk gjerne sultne. Det ble også veldig varmt i løpet av dagen i Zambia, og lufta på klasserommet var ofte tung og klam. Mangel på ressurser på skolen gjorde også at lærerne ikke hadde mange muligheter når det kom til å gjøre undervisningen allsidig og spennende for elevene, og det er derfor naturlig å tro at elevene ble urolige og ukonsentrerte av kjedsomhet. Det viste seg også at mange av elevene, spesielt de som satt bakerst, slet litt ekstra med å mestre det som var forventet, spesielt da det kom til lesing og skriving. Dersom disse elevene ikke opplevde å få oppgaver de mestret, kunne det, som Skaalvik og Skaalvik også poengterer, bli lite motiverende for dem å være på skolen, noe som igjen ville kunne føre til uro.

En annen metode som Bergkastet et al. trekker fram, er som nevnt tidligere, organisering av klasserommet. Dette er en faktor som kan ha stor innvirkning på uroen i klasserommet i Zambia. Elevene hadde som sagt ikke faste plasser, og de satt gjerne trangt. Når elever ikke har faste plasser, er det selvfølgelig naturlig at de setter seg sammen med vennene sine. Dette trenger ikke nødvendigvis å være negativt, men ofte blir det mer uro. Det er sannsynlig at læreren ville kunne oppnådd mer ro i klasserommet, og trolig også en tydeligere figur som autoritær lærer, dersom hun hadde innført faste plasser, og fortsatt med dette hver dag. Da ville det muligens blitt en rutine for elevene etter hvert, og trolig ville det kunne bidratt til mer trygghet i klasserommet. Læreren kunne også valgt å plassere de mindre ressurssterke elevene fremst, slik at det ble lettere for dem å følge med, samt lettere for læreren å være der som stillasbygger for elevene.

Som Lyngsnes og Rismark skriver er *utbytte* en av Haugs fire dimensjoner for å kunne si at det forekommer tilpasset opplæring. Når det er urolig i klasserommet, er det naturlig å spørre seg om alle elevene opplever å få tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Dette fordi de elevene som bråker og er ukonsentrert, mest sannsynlig ikke får med seg det de skal lære. Uroen kan også påvirke de elevene som prøver å konsentrere seg, da de blir forstyrret av de elevene som allerede er ukonsentrerte. Denne uroen kan også være ødeleggende for de elevene som rekker opp hånda og ønsker å si noe, samt de elevene som prøver å lese høyt for resten av klassen. Når resten av klassen bråker under en høytlesning, kan eleven som leser høyt oppleve det som ekkelt og utrygt å lese foran klassen, fordi resten av klassen ikke lytter.

Man kan forstå det slik at læringsmiljøet i et klasserom er nært knyttet til tilpasset opplæring. Dette fordi man kan argumentere for at Haugs dimensjoner om tilpasset opplæring, samt Håstein og Werners verdier, står i nær tilknytning til Bergkastet et al. sine metoder for å skape et godt læringsmiljø. Mange vil nok være av den oppfatning at det er vesentlig at man

framstår som en trygg og god leder, som har en god relasjon til elevene sine, samt motiverer dem, da dette er viktig i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

## **5.2. Å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger**

Som nevnt i analysen la jeg ikke merke til at min praksislærer ved noen anledning satte seg ned for å hjelpe enkeltelever med å komme i gang. Dette var noe hun selv også uttalte i uformell samtale at hun sjelden gjorde. I og med at læreren sjelden så på enkeltelevers arbeidsprosess, og sjelden var der for å veilede dem på riktig vei, kan man lure på om læreren i det hele tatt kunne være klar over elevenes nærmeste utviklingssone. Hvordan kunne læreren vite hvilket nivå elevene lå på, og hvordan kunne hun være med på å hjelpe dem å nå sitt potensielle utviklingsnivå når hun tilsynelatende aldri hadde kapasitet til å bygge stillas for hver enkelt elev?

Som Håstein og Werner skriver, innebærer tilpasset opplæring at alle elevene skal få en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger, og som Moen skriver kan barnets kompetanse ifølge Vygotsky forstås ut i fra det utviklingsnivået barnet befinner seg på i øyeblikket. Praksislæreren så ut til å skaffe seg informasjon om hver enkelt elevs nivå, da hun gikk rundt og rettet bøkene deres på slutten av hver time. Som hun selv påpekte, er det vanskelig for henne å sette seg ned med enkeltelever, og ut i fra observasjon kan det virke som om hennes måte å tilpasse undervisningen for de mindre ressurssterke elevene på er å repetere det samme stoffet i neste undervisningstime. Dermed får de elevene som ikke forsto det første gang, repetert det hele, og kanskje vil de forstå det den neste gangen det blir forklart. Det som kan være negativt med dette er at hele klassen må være med på den samme gjennomgåelsen, og det er naturlig å tenke seg at det oppleves som kjedelig og bortkastet for de elevene som allerede har forstått lærestoffet. For læreren kunne det ha vært en mulighet og gitt elevene forskjellige oppgaver, tilpasset deres evner. Dermed kunne flere elever fått tilstrekkelig utbytte av opplæringen, samt at de trolig ville fått mestringsforventning og motivasjon. Dessverre er det en skole med lite ressurser, og det er kanskje krevende for læreren å lage ekstra oppgavesett til enkeltelever.

I matematikk gav læreren, som nevnt i analysedelen, elevene to forskjellige måter å løse oppgaver på. Her kan en argumentere for at det forekommer pedagogisk differensiering. Som Imsen også skriver er dette fordi elevene får ulike oppgaver å arbeide med innenfor rammen av klassefelleskapet. De mindre ressurssterke elevene kan benytte seg av den enkle metoden,



mens de ressurssterke elevene kan benytte seg av den vanskeligere metoden. Elevene står også fritt til å selv bestemme hvilken metode de ønsker å benytte seg av. Dette kan forstås som variasjon, fordi elevene selv får velge hvilken metode de vil bruke, samt veksle mellom metodene.

Det var ofte slik at de flinkeste elevene satt fremst i klasserommet. Disse elevene pleide å få flere oppgaver av samme type når de var ferdige med de første oppgavene. Dette kan også forstås som pedagogisk differensiering, da disse elevene fikk flere oppgaver å bryne seg på, selv om resten av klassen ikke var ferdig med de første oppgavene. Dessverre kan man tenke seg at oppgaver av samme type ikke vil utfordre elevenes evner ytterligere, og trolig forblir elevene fortsatt på sitt aktuelle utviklingsnivå. Sannsynligvis ville elevene fått mer utbytte av de ekstra oppgavene, dersom de var vanskeligere enn de tidligere oppgavene. Som Imsen påpeker, vil det å gi elevene flere oppgaver av samme type ofte bidra til kun sysselsetting av elevene. Imsen antyder også at dette dermed er en uhensiktsmessig form for pedagogisk differensiering. I dette tilfellet kan man imidlertid argumentere for at sysselsetting av elevene vil være svært positivt blant annet for å beholde roen i klasserommet, og konsentrasjonen oppe. Spesielt med tanke på at klassene er så store som de er. Dessuten må man ta høyde for at det på grunn av lite ressurser ved skolen, trolig er vanskelig å tilby elevene ulike oppgavesett tilpasset deres potensielle utviklingsnivå. Man må imidlertid ta i betraktning at for mange oppgaver av samme type, vil kunne påvirke elevenes motivasjon i lengden.

De mindre ressurssterke elevene satt ofte bakerst i klasserommet, og en kan tenke seg at disse elevene «falt» gjennom undervisningen fordi de sjelden rakk opp hånda, og sjelden ble ferdige med oppgavene. I og med at læreren kun fokuserer på riktig eller galt svar, blir det ofte slik at de elevene som ikke klarer å utføre oppgavene, ikke rekker opp hånda i det hele tatt. Dermed er det sannsynlig at læreren ofte overser disse elevene. Derfor kunne det hatt stor betydning for elevenes utbytte av undervisningen dersom læreren gikk bort til alle elevene i løpet av en time, for å hjelpe dem, samt observere deres aktuelle utviklingsnivå. I analysen nevner jeg at praksislæreren min ofte går runder i klasserommet, men at det virker som om dette er for å beholde kontrollen i klasserommet. Her kunne læreren imidlertid ha satt av tid til hver enkelt elev, og i det minste ha hjulpet de elevene som sto fast litt. Dette ville muligens ført til at alle elevene i klasserommet følte seg verdsatt av læreren, samt at relasjonen mellom lærer og elev kunne blitt styrket.

Det kan virke som om skolen og lærerens løsning på de store klassene, samt mangelen på ressurser til å gi elevene tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen, er *extra*

*teaching*. Den ekstra undervisningen kan være vel og bra på mange måter. En kan tenke seg at det er godt for elevene å være i mindre klasser, da dette trolig gjør det lettere å konsentrere seg, samt at de er færre elever på en lærer. Det er også et fint tilbud for de elevene som trenger ekstra undervisning og mer tid på å forstå det som læres bort i den ordinære undervisningen. Det kan også ses på som positivt at den ekstra undervisningen foregår utenom elevenes skoletid, i og med at de da ikke trenger å bli tatt ut av undervisningen, og dermed får være en del av fellesskapet i sin klasse. Imidlertid kan det at ekstraundervisningen er lagt til utenom skoletiden, dessverre føre til at elevene ikke møter opp. Dette fordi elevene og deres foreldre selv bestemmer om elevene skal være til stede i ekstraundervisningstidene.

I klassen *extra teaching* kan man tenke seg at opplæringen i større grad burde vært tilpasset hver enkelt elev innenfor klassen. Selv om opplegget selvsagt allerede var tilpasset klassen som en helhet, siden dette var ekstra undervisning for *slow learners*, er det veldig sannsynlig at ikke alle elevene i denne klassen hadde utbytte av opplæringen. Dette kan man mene fordi det i klassen var 11 ulike elever, med ulike forutsetninger og evner. I og med at klassen var så liten, er det uansett mer sannsynlig at læreren i denne klassen hadde større oversikt over elevenes utviklingsnivå, og det virket som om læreren i større grad enn praksislæreren, nådde fram til hver enkelt elev.

Jeg mener at ekstraundervisningstimen ble gjennomført på omtrent samme måte som den ordinære undervisningen. Læreren bygde ikke stillas for elevene, og hjalp dem heller ikke med å komme i gang. Fokuset var rettet mot elevenes svar på oppgavene, og om det var riktig utført eller ikke. Den eleven som ikke i det hele tatt kunne lese og skrive, så ut til å være gitt opp av læreren, og i stedet for å gi eleven oppgaver tilpasset henne, ble hun sittende der uten å være i stand til å mestre det de andre elevene holdt på med. Etter å ha observert denne eleven ble jeg imidlertid mer og mer klar over at dette var en elev som i Norge ville fått spesialundervisning. Man kan tenke seg at skolen mest sannsynlig ikke har mer å tilby denne jenta, og at lærerne kanskje ikke føler seg kapable nok til å hjelpe henne. I en uttalelse fra læreren i *extra teaching* kom det, som beskrevet i analysen, tross alt fram at læreren hadde prøvd ulike metoder for å prøve å lære jenta å skrive, men at dette ikke hadde fungert, og at hun nå mer eller mindre hadde gitt opp å hjelpe eleven.

Man kan imidlertid godt forstå at læreren, som også hadde ansvaret for ti andre elever, ikke hadde kapasitet til å gi denne eleven tilstrekkelig tilpasset opplæring alene, spesielt ikke samtidig som hun underviste de andre elevene i klassen. Man kan også ta i betraktning at for mye oppmerksomhet rettet mot denne ene eleven, ville kunne bidra til mindre fokus på resten

av elevene i klassen, og at de dermed ikke ville fått tilstrekkelig utbytte av undervisningen heller.

### 5.3. Variasjon

Som nevnt varierte praksislæreren min, og læreren i *extra teaching*, undervisningen til en viss grad. Og som Håstein og Werner skriver, er variasjon en viktig del av å tilpasse opplæringen, fordi den gir elevene mulighet til å variere arbeidsformer og forståelsesformer. Praksislæreren varierer ved hjelp av tavleundervisning, oppgaveløsning, lesing, samt bruk av konkreter. Imidlertid mener jeg at hun for eksempel kunne brukt uteområdet til å variere undervisningen også. Det kan virke litt som om praksislæreren har en viss måte hun liker å undervise på, og så er det denne måten hun følger i hver eneste time hver eneste dag. Selv om det er litt variasjon i timen, er det ofte likt fra time til time og dag til dag. Her vil jeg understreke at det er viktig og bra at hun i det hele tatt varierer undervisningen til en viss grad, men at det trolig kan ende opp med å bli kjedelig og ensformig i lengden. Jeg er av den oppfatning at læreren som hadde *extra teaching* varierte undervisningen i større grad enn praksislæreren min. En grunn til det kan kanskje være at hun underviste betraktelig yngre elever. Andre grunner kan for eksempel være at klassen var mye mindre enn praksislæreren min sin klasse. Det kunne også være på grunn av de ulike ressursene hun hadde, at det var lettere å variere undervisningen. Det at elevene fikk sitte ute i stedet for på klasserommet, var også en fin variasjon.

Praksislæreren min prøvde å variere mellom hvem av elevene som fikk svare da de rakk opp hånda, samt hvem av dem som fikk komme opp og vise fram oppgaver på tavla. Likevel var det i dette klasserommet, som i mange andre klasserom, ofte de samme elevene som rakk opp hånda, og de samme elevene som ble plukket ut til å svare. Når en elev eller læreren skrev på tavla, var det imidlertid alltid lagt opp slik at elevene i klasserommet skulle være med på å løse oppgaven, ved å svare i plenum samtidig som oppgaven ble løst. Dette kan være med på å bidra til deltakelse for alle elevene i klassen, også for de som aldri rekker opp hånda.

De elevene som aldri rakk opp hånda, var trolig ikke i stand til å svare, eller kanskje de var sjenerte. Mange vil kanskje derfor være av den oppfatning at læreren kunne organisert flere situasjoner der elever snakket sammen med sidemannen, eller i grupper, slik at flere elever kunne deltatt i undervisningen. Dette ville også bidratt til variasjon i undervisningen.

#### 5.4. Lærerens holdning ovenfor elevene

Som beskrevet i analysen omtaler lærerne de svakeste elevene som *slow learners*, og de sterkeste elevene som *fast learners*. Det er nok ikke noe som lærerne kaller elevene direkte, mens de hører på, men jeg oppfatter det som en betegnelse på svake og sterke elever. Dersom lærerne åpenbart deler elevene inn etter disse to grupperingene, vil det trolig være uheldig for elevenes mestringsfølelse. Dette kan skje, fordi elevene vil oppfatte seg selv som *slow*, og dermed begynne å tvile på egne evner. Når en lærer kaller elever for *slow learners* har dette altså sannsynligvis ikke så positiv innvirkning på elevene, og oppleves nok ikke som oppmuntring. Å bli kaldt en *fast learner* har vel sannsynligvis en mer oppmuntrende og positiv innvirkning på en elev, men det er naturlig å tenke seg at bruken av dette begrepet kun styrker negativiteten rundt det å være en *slow learner*.

Som beskrevet i analysen observerte jeg at lærerne, spesielt læreren i *extra teaching*, blir oppgitt når elevene ikke mestrer. Noe hun viser ved å viske ut, riste på hodet og sukke. Når det gjelder den eleven som satt og skrev utallige bokstaver i boka si, la læreren ikke skjul på at hun hadde lave forventninger om at eleven skulle mestre. Hun gav åpenbart uttrykk for dette foran hele klassen. Denne læreren var også svært opptatt av om elevene svarte riktig eller galt. Gule svar ble mottatt med tydelig oppgitthet. Det er svært sannsynlig at dette har negativ innvirkning på elevenes mestringsfølelse og motivasjon, samt elevenes følelse av å bli verdsatt av læreren. Dette fordi de oppfatter at læreren ikke er fornøyd med det de har gjort, og at det de har gjort er feil.

Som Skaalvik og Skaalvik skriver, trenger elevene oppmuntring fra lærerne for å tro på seg selv, og disse oppmuntringene kan skje gjennom ulike signaler fra lærere. Det vil være naturlig å tenke seg at læreren i dette tilfellet sender ut uheldige signaler til elevene, i form av risting på hodet og sukk. Trolig ville smil og nikk i større grad bidratt til å styrke elevenes tro på seg selv. Det ville nok også vært en fordel om læreren prøvde å fokusere mer på hva elevene faktisk mestret, i stedet for hva de ikke mestret. Med dette mener jeg at hun kunne ha sett på framgangsmåten til elevene, og gitt dem positive tilbakemeldinger på det de faktisk har gjort, i stedet for å kun fokusere på at svaret er galt. Læreren kunne altså gitt den jenta som skrev mange bokstaver i boka si, ros og positive tilbakemeldinger på bokstavene, i stedet for å prøve å få henne til å skrive bokstavene helt riktig.

## 6. OPPSUMMERING

I denne oppgaven ønsket jeg å finne svar på problemstillingen «Hvordan blir opplæringen tilpasset ved en skole i Zambia?». Jeg ville finne ut om opplæringen i det hele tatt ble tilpasset på denne skolen, samt hvordan den ble tilpasset på et enkelt klasserom. I forkant av oppgaven var jeg veldig spent på om det var noen form for tilpasset opplæring på skolen, og jeg var spent på om lærerne virket opptatt av å tilpasse undervisningen. Gjennom observasjon og uformelle samtaler, mener jeg å ha fått et grunnlag for å besvare disse spørsmålene. Selvsagt kan det vurderes hvorvidt mine resultater er av stor reliabilitet og validitet eller ikke.

Jeg mener imidlertid at datamaterialet jeg har samlet inn viser at det til en viss grad forekommer tilpasset opplæring på denne skolen i Zambia. Denne tilpassede opplæringen skjer i form av både organisatorisk og pedagogisk differensiering. Den pedagogiske differensieringen viser seg i form av ekstra oppgaver til de som blir fort ferdig, variasjon, gjentakelse og repetisjon av gjennomgang dersom noen av elevene ikke har forstått. Den organisatoriske differensieringen forekommer i de ekstra undervisningstimene som blir tilbudt elevene. Denne undervisningen kunne imidlertid vært tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger i større grad. En kan ikke med sikkerhet si at alle elevene opplever å få tilstrekkelig utbytte av opplæringen på skolen. Store klasser på over 40 elever fører også gjerne til at det er vanskelig for lærerne å tilrettelegge opplæringen for hver enkelt elev. Elevene på denne skolen er imidlertid del av et felles læringsfellesskap uavhengig av evner og forutsetninger, og opplæringen blir til en viss grad tilpasset i form av ekstraundervisning utenom skoletid, samt gjennom variasjon, repetisjon og deltakelse for alle i den ordinære undervisningen.

Skolen har absolutt tatt et skritt i riktig retning, da de innførte *extra teaching* i 2018. Dette viser at de ønsker å tilby ekstra opplæring til elever som ikke mestrer like godt som de andre elevene i klassen, selv om de ikke har kapasitet til å gi tilstrekkelig opplæring tilpasset elevenes forutsetninger innenfor den ordinære undervisningen. Jeg er imidlertid av den oppfatning at opplæringen kunne vært enda mer tilpasset alle elevenes forutsetninger innenfor den ordinære undervisningen også, men har gjennom denne undersøkelsen sett at tilpasset opplæring i alle fall praktiseres til en viss grad. Jeg er også av den oppfatning at skolen vil fortsette å utvikle seg i retning av å legge til rette for enda mer tilpasset undervisning.

## 7. LITTERATURLISTE

- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgave-skriving for studenter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (1. utg., s. 19 – 55). Oslo: Cappelen Damm AS
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education. (2013). *Zambia Education Curriculum Framework 2013*. Hentet fra [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/curricula/zambia/za\\_alfw\\_2013\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/zambia/za_alfw_2013_eng.pdf)
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring utvikling læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251 – 268). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget

## 8. VEDLEGG

### 8.1. Observasjonsskjema

Sted: ..... Dato: ..... Kl: .....	
Observasjonssted: .....	
Min posisjon: .....	
Observasjonssituasjon: .....	
<u>Observasjon, faktiske hendelser:</u>	<u>Egen tolkning, kommentarer:</u>

