

Astrid Bjørås

Tilpasset opplæring i ulike klasseromsutforminger

En kvalitativ studie om forskjellen på tilpasset opplæring i et åpent vs. et lukket klasserom på 5./6.trinn

Bacheloroppgave i GLU5-10, LGU53002

Veileder: Rita Riksaasen

Mai 2019

Astrid Bjørås

Tilpasset opplæring i ulike klasseromsutforminger

En kvalitativ studie om forskjellen på tilpasset opplæring i et åpent vs. et lukket klasserom på 5./6. trinn

Bacheloroppgave i GLU5-10, LGU53002

Veileder: Rita Riksaasen

Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke hvordan tilpasset opplæring kommer frem i ulike klasseromsutforminger i skolen. Fokus er rettet mot det åpne og det lukkede klasserommet, og det er undersøkt et åpent klasserom i Canada samt et lukket klasserom i Norge. Oppgaven er spesielt interessert i å se på hvordan det fysiske læringsmiljøet påvirker muligheten lærere har til å tilpasse opplæringen, da undervisningsmetoder og pedagogisk praksis generelt blir påvirket av klasserommets utforming. Studien er gjennomført via observasjon gjennom utenlandspraksis i det åpne klasserommet, og basert på erfaringer fra 1.året i utdanningen i det lukkede klasserommet, også gjennom praksis. Observasjonene fokuserte på klasserommets utforming, samt pedagogisk praksis med undervisningsmetoder i spissen. Funnene er drøftet opp mot lovmessige perspektiver og teorier fra både James Mursell og Basil Bernstein, i tillegg til tidligere forskning på feltet. Resultatene viser at hovedforskjellen mellom utformingene ligger i muligheten til å fremme kollektive tilnærminger i klasserommet. Det lukkede klasserommet gir rom for individuelle tiltak for nivå-differensiering i en kolleksjonskode, der fellesskapet om mulig kan bli svekket. Det åpne klasserommet derimot, viser en tydelig integrasjonskode som gir mulighet for flere ulike differensieringstiltak som fremmer fellesskapet i større grad.

Abstract

The goal for this thesis was to examine how differentiated instruction is portrayed in different classroom applications in school. Both the open and closed (traditional) classroom is put focus on. The assignment is especially interested in looking at how the physical learning environment affects teachers' opportunities to differentiate the instruction, as the methods and pedagogical practices will have to vary. Observation is used as method, where the Canadian open classroom was examined through practicum abroad. The Norwegian closed classroom is based on experience through practicum in Norway. The observations look at the structure of the classroom, as well as the pedagogical practice in the classroom with the teaching methods used in focus. The findings are discussed in relation to the legal perspectives on the topic, with theories from both James Mursell and Basil Bernstein as well as previous research on the field. The results show that the main difference between the designs lie in the ability to promote collective approaches in the classroom. The closed classroom allows for individual level differentiation measures in a collection code, where the learning community possibly is weakened. The open classroom on the other hand, shows a clear integration code that allows for several different differentiation measures that benefit the learning community to a greater extent.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	2
Innledning	4
Teori	4
<i>Tilpasset opplæring</i>	4
Smal og vid forståelse.....	5
<i>Læringsmiljø</i>	6
Opplæringsloven §9 A-7: Det fysiske miljøet	6
<i>Organisering av undervisning</i>	7
Mursells prinsipper.....	7
Bernsteins kodeteori	8
<i>Organisering av klasserommet:</i>	9
Tradisjonelt klasserom/lukket klasserom	9
Åpent klasserom.....	9
Forskning på åpne klasserom	10
Metode	10
<i>Kvalitativ metode</i>	10
<i>Datainnsamling - Observasjon</i>	11
Styrker og svakheter.....	11
<i>Etikk</i>	12
Funn	12
<i>Generelt</i>	12
<i>Det lukkede klasserommet</i>	13
<i>Det åpne klasserommet</i>	13
Drøfting	14
<i>Det lukkede/tradisjonelle klasserommet</i>	15
Undervisningsmetoder i det lukkede klasserommet:.....	15
Tilpasset opplæring i det lukkede klasserommet	16
Muligheter	17
Begrensninger	17
<i>Det åpne klasserommet</i>	18
Undervisningsmetoder i det åpne klasserommet	18
Tilpasset opplæring i det åpne klasserommet.....	19
Det lovmessige perspektivet	20
Muligheter	20
Begrensninger	21
<i>Forskjellene mellom klasserommene</i>	22
<i>Andre faktorer enn det fysiske</i>	22
<i>Kritisk refleksjon</i>	23
Gyldighet og pålitelighet	23
Hva kunne blitt gjort annerledes.....	24
Styrker og svakheter.....	24
Avslutning	25
Referanseliste	26

Innledning

I opplæringsloven §1-3 står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Undervisningen til elevene skal altså tilpasses den enkelte, noe som blir utfordrende i et klasserom med mange behov og ulike elever. Det er mange avgjørende faktorer som spiller inn i denne diskusjonen, men en særdeles viktig faktor som spiller inn på om opplæringen vil tilpasses og som vil bli satt i sentrum i denne oppgaven er læringsmiljøet: «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet, 2016). I denne oppgaven rettes søkelyset spesielt mot det fysiske læringsmiljøet, selv om det er flere aspekter ved læringsmiljø som gjør seg gjeldende her. I historisk perspektiv har skolen gått fra det tradisjonelle klasserommet til mer åpne løsninger i nyere tid (Wågø m.fl., 2005, sitert i Andersson, 2008, s.8). Derfor har jeg valgt å ta for meg dette i min forskningsoppgave; mye på grunn av nysgjerrighet rundt hva klasserommets utforming har å si for muligheten til å tilpasse opplæring, men jeg ble også svært interessert i det da jeg i praksis har vært i såpass ulike klasserom med forskjellig organisering.

I undersøkelsen er det derfor gjort observasjoner av både et åpent og et lukket (tradisjonelt) klasserom i henholdsvis 5./6.trinn. Forskningsspørsmålet lyder; *hva er forskjellen på tilpasset opplæring i et åpent vs. et lukket klasserom på 5./6.trinn?* Oppgaven argumenterer for at det fysiske læringsmiljøet, spesifikt måten klasserommet er organisert på, har innvirkning på mulighetene lærere har til å tilpasse opplæringen best mulig, da undervisningsmetodene og organiseringen vil måtte variere. Både begrensninger og muligheter vil bli drøftet opp mot det lukkede og det åpne klasserommet, der teorier og tidligere forskning vil være med på å drøfte hvilken pedagogikk som er mest hensiktsmessig i forhold til tilpasset opplæring.

Teori

Tilpasset opplæring

I opplæringsloven §1-3 står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Stortingsmelding nr. 31 «Kvalitet i skolen» (2007-2008) sier at tilpasset opplæring skal skje i grupper eller i klasser, og at det at læringen skjer i et sosialt arbeidsfellesskap skal kunne dras nytte av. Her vil medelevene være ressurser i læringsarbeidet, da elevene får opplæring i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Utdanningsdirektoratet (2018a) definerer tilpasset opplæring som et virkemiddel, med tiltak for økt læringsutbytte for alle. Disse tiltakene kan være knyttet til både organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø og oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner og vurdering. I læreplanverket for Kunnskapsløftet under prinsipper for opplæringen, står det at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon både i arbeidsmåter, lærestoff, læremidler, og organisering av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dermed blir tilpasset opplæring forstått som bestemte måter å gjennomføre og organisere undervisningen på (Nordahl, 2017, s.129). Slik blir det fysiske læringsmiljøet, spesifikt organiseringen av klasserommet et sentralt moment i tilpassingen.

Smal og vid forståelse

I faglitteraturen skilles det ofte mellom en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring ifølge Bachmann & Haug (2006, sitert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s.140), der den smale ofte blir sett på som mer instrumentell da den innebærer konkrete tiltak overfor enkelte elever for å gi dem en god opplæring, altså mer individualisering, for eksempel nivå-differensiering. Den vide forståelsen kan derimot ses mer som en pedagogisk plattform som skal prege skolens virksomhet, der fellesskapet blir vektlagt i større grad (Haug, 2004, sitert i Nordahl, 2017, s.129). Denne tilnærmingen vil være preget av fokus på faglig inkludering, utvikling av samarbeidsorientert skolekultur, samt fokus på kollektive tilnærminger i tillegg til individuell tilpasning (Nordahl, 2009, sitert i Vinje, 2013, s.5). I denne forståelsen ligger det at jo mer individualisert undervisning, med individuell variasjon innen arbeidsmåter, metoder og organisering (differensiering) desto bedre tilpasset opplæring (Nordahl, 2009, sitert i Nordahl, 2017, s.129). Her skiller man gjerne mellom begrepene pedagogisk- og organisatorisk differensiering, der forskjellen handler om elevene blir tatt ut av klasserommet eller ikke. En pedagogisk differensieringsform vil være mer «usynlig» i praksis; varierte arbeidsoppgaver, tempoforskjeller, forskjellige uke- og arbeidsplaner, bruk av portefølje o.l. En organisatorisk differensieringsform vil være mer «synlig» og elevene blir tatt ut av klassefellesskapet for individuell opplæring (Imsen, 2016, s.404-406).

Derimot argumenterer Dale (2008, sitert i Nordahl, 2017, s.130) for at hovedutfordringen i skolen er å inkludere alle elever inn i det faglige fellesskapet. Når individualiseringen blir for sterk kan det bli problematisk å inkludere alle inn i klassefellesskapet, i tillegg til at elevene vil oppleve liten grad av støtte og oppmuntring fra medelever og lærere. Dermed vil elevene være avhengig av en sterk indre motivasjon for å lykkes i skolen (Nordahl, 2017, s.130).

Forskning viser også at individualisert undervisning har liten effekt på elevenes læringsutbytte, samt at disse undervisningsprinsippene ikke bidrar til økt selvoppfatning eller evne til kritisk tenkning (Hattie, 2009, sitert i Nordahl, 2017, s.132). Det er imidlertid her læringsmiljøet kommer inn, da «tilhørighet i et fellesskap kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for at skolens læringsmiljø skal oppleves som godt for alle elever, da opplevelsen av å være inkludert sosialt og faglig gir gode betingelser for læring» (Helmke, 2013, sitert i Nordahl, 2017, s.130).

Læringsmiljø

For å realisere behovet for tilpasset opplæring i skolen, er det derfor nødvendig å ha et godt læringsmiljø i bunnen: «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det omfatter alt som skjer i klassen, dermed har læreren ansvar for å holde styr på den faglige siden ved opplæringen samt å utvikle det sosiale miljøet (Imsen, 2016, s.450). Derfor er også klasseledelse et sentralt begrep her, som defineres som «de handlinger som lærere foretar for å skape et miljø som støtter og fremmer både akademisk, sosial og emosjonell læring» (Evertson & Weinstein, 2006, sitert i Imsen, 2016, s.450). I tillegg spiller klassestørrelse inn her, som har mye å si for oppfølging og muligheten lærere har til å bruke fleksible undervisningsmetoder (Slavin & Madden, 1987, sitert i Øzerk, 1998, s.216). Imidlertid vil det fysiske læringsmiljøet, altså selve rommet være i fokus i denne oppgaven.

Opplæringsloven §9 A-7: Det fysiske miljøet

Opplæringsloven kapittel 9 A-2 omhandler elevene sitt skole- og læringsmiljø, spesifikt retten til et trygt og godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, §9 A-2). I kapittel 9 A-7 omhandles spesifikt det fysiske miljøet, og det legges frem at skolen skal bygges, tilrettelegges og drives på en slik måte at det blir tatt hensyn til trivselen, tryggheten, helsa og læringen til elevene (Opplæringsloven, 1998, §9 A-7). Mekanisk miljø er et begrep som blir brukt for å betegne innklimafaktoren som handler om utforming, innredning og hvordan dette miljøet påvirker brukerne. Her inngår alt som handler om utforming av arbeidsplassen, sittestillinger, ergonomi, sikkerhet og «smarte løsninger». Det presiseres at klasseromsutformingen skal ivareta elevenes behov for forsvarlig miljø-, helse- og sikkerhetsforhold, i tillegg til å fremme et godt læringsmiljø, trivsel og kreativ utfoldelse. I

tillegg skal læringsarealet til enhver klasse legges til rette for varierte arbeidsmetoder (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Organisering av undervisning

«Undervisningsmetoder er lærerens tiltak for å framstille lærestoffet for elevene og sette dem i gang med aktiv læringsvirksomhet» (Imsen, 2016, s.390). Undervisningsmetoder kan ikke beskrives i et vakuum, da de alltid vil henge sammen med andre faktorer; intensjonen, lærestoffet, forutsetningene til elevene og læremidlene som disponeres (Imsen, 2016, s.394). Felles for all undervisning er at den har et mål. Likevel går det et skille i definisjoner, som åpner opp for noe variasjon: Deweys filosofi innen undervisning – en mer aktivitetsorientert pedagogikk – tilsier at lærerens rolle er preget av veiledning og tilrettelegging, slik at elevene får utforske. En mer formidlingspedagogisk ideologi vil legge mer vekt på hva som blir lært, til forskjell fra hvordan det læres (Imsen, 2016, s.390). Teoriene som følger kan brukes som utgangspunkt for å si noe om hvordan undervisningen og klasserommet bør organiseres for å fremme tilpasset opplæring:

Mursells prinsipper

James Mursell har formulert seks undervisningsprinsipper som forøvrig har farget det pedagogiske synet til mange norske lærere. Mursell hadde intensjon om å styrke den faglige siden ved undervisning og i tillegg implementere en mer aktivitetspedagogisk tilnærming til arbeidsformer i klasserommet som fremmer «autentisk læring» hos elevene. Han mente at den rette måten å lære på er gjennom kreativ tenkning, samarbeid og realisering av egne muligheter (Mursell, 1954, sitert i Imsen, 2016, s.398). Hvert av disse prinsippene består av en skala med antall nivåer, der det øverste nivået er det mest hensiktsmessige alternativet ifølge denne teorien, mens det laveste er dårligst (Mursell, 1954, sitert i Imsen, 2016, s.395).

Prinsippet om individualisering

Prinsippet om individualisering blir her omtalt som tilpasset opplæring, noe som gjør det mest relevant i denne oppgaven, og vil derfor bli sett på i mer detalj: Ifølge Mursell (1954, sitert i Imsen, 2016, s.395-398) handler prinsippet om individualisering om det at elevenes evner skal tas i betraktning når undervisningen planlegges og gjennomføres. De forskjellige nivåene innenfor dette prinsippet er: 1. Elevene utfører samme oppgaver i samme tempo, forskjeller vises ved ulike prestasjoner, 2. Elevene er delt i grupper basert på evner, altså nivåforskjell mellom gruppene, 3. Innebærer kontraktplaner på flere nivåer som tillater noe fleksibilitet, 4.

Individuell undervisning, 5. Store undervisningsenheter med muligheter for individuelle valg og 6. Individuelle tiltak som likevel fremmer fellesskapet i klassen.

Bernsteins kodeteori

Basil Bernsteins kodeteori gjør seg gjeldende i arbeidet med å analysere pedagogisk praksis, spesielt organisering av undervisning. Han var opptatt av å trekke linjer mellom forhold i samfunnet og pedagogisk praksis, og utviklet blant annet teorien om pedagogiske koder: Her realiseres utdanningskunnskap gjennom læreplanen, pedagogikk og evaluering, og Bernstein har utviklet begreper som klassifisering og innramming med tanke på denne kodeteorien, som begge påvirker hverandre i klasserommet. *Klassifisering* handler om relasjoner mellom kategorier, som er knyttet til makt og kan variere i styrke. Disse kategoriene kan være fag, lærere og elever, der makt alltid vil spille en vesentlig rolle. Vi kan ha en sterk eller svak isolasjon mellom disse kategoriene, som vil føre til enten sterk eller svak spesialisering. Interaksjonsprinsippene i klasserommet derimot, skapes av *innrammingen*, som dreier seg om en regulerende diskurs og en instruksjonsdiskurs. Instruksjonsdiskursen regulerer hvem som kontrollerer hva når det gjelder seleksjon, sekvenser, tempo og kriterier. Den regulerende diskursen derimot, handler om kontroll av atferd (Riksaasen, 2010, s.46-52).

Kolleksjonskode og integrasjonskode

Eksempel på klassifisering kan være at elever arbeider med ulike oppgaver eller samme type oppgaver, eksempel på fag kan være at elevene får jobbe med samme eller ulike fag og eksempel på organisering av elevene kan være individuelt arbeid eller gruppearbeid. Når det gjelder innrammingen snakker Bernstein om hierarkiske regler; slik som posisjonell/personlig form for kontroll, diskursive regler; altså utvalg, tempo, rekkefølge o.l. samt eksterne forhold; som for eksempel foreldre, videre utdanning og normer for skoledrift o.l. Dermed vil et klasserom der elevene jobber med samme fag, med samme oppgave og sitter individuelt være preget av sterk klassifisering mellom elever og fag og sterk innramming i form av lærerstyring, en såkalt *kolleksjonskode*. Her vil det være en synlig pedagogikk, der disiplin er viktig. Samtidig er overføring av spesifikke ferdigheter viktig her, samt faste kriterier for evaluering. Motsatt vil et klasserom der elevene jobber med forskjellige fag, ulike oppgaver og kan jobbe i grupper preget av svak klassifisering og innramming; en såkalt *integrasjonskode*. Her vil pedagogikken mest sannsynlig være mer usynlig (Bernstein, 1977, sitert i Riksaasen, 2010, s.54). Denne type pedagogikk preger som regel barnehagen eller de laveste skoletrinnene, der det utøves mer indirekte kontroll over barnet. Kriteriene for

vurdering er mange og diffuse, dermed vanskelig å måle. Lek er et eksempel på usynlig pedagogikk (Riksaasen, 2010, s.52-54).

Organisering av klasserommet:

Den fysiske rammen rundt undervisningen er et viktig innsatsområde i arbeidet med å skape et positivt læringsmiljø i klasserommet. Her er det snakk om både den fysiske utformingen av rommet, altså hvordan rommet er møblert, luft, lys og akustikk, samt hvordan man organiserer arbeidsredskapene og læringsmateriellet (Ogden, 2011, sitert i Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012, s.83).

Tradisjonelt klasserom/lukket klasserom

I et tradisjonelt klasserom er elevene samlet i en fast gruppe på 20-30 elever, der læreren snakker mest og formidler fra kateteret (Flanders, 1962, sitert i Imsen, 2016, s.399). Når det gjelder plassering av elevene, er tradisjonelt sett klasserom der elevene er plassert to og to vanlig, én og én på rekker, eller grupper på fire og fire. Elevplasseringskart og kjøreregler bør være oppslått på veggen i klasserommet. Når det gjelder elevenes hyller og felles utstyr, er det vanlig at disse ikke samles på ett sted, men på ulike stasjoner der elevene raskt kan hente de, for å unngå kø. Det er imidlertid viktig at organiseringen av klasserommet tilpasses hvert enkelt rom, da ingen klasse er like (Bergkastet et al., 2012, s.83-87).

Åpent klasserom

I et elevaktivt/åpent klasserom vil hver økt kunne inneholde flere organiseringsformer, altså læreren varierer undervisningen i løpet av hver time. Her er det snakk om både helklasseundervisning, gruppearbeid, arbeidsplaner (individuell arbeid) og prosjektarbeid (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012, sitert i Imsen, 2016, s.399). Dette vil si at klasserommet vil være inndelt på en slik måte at elevene kan jobbe med forskjellige aktiviteter samtidig. Berchuck & Tauss (1973, s.79-80) fant i sin undersøkelse at et åpent klasserom vil bære preg av mer åpent landskap, der elevene ser hverandre og kan dermed diskutere mer med hverandre gjerne uten bruk av tekstbøker. Elever som jobber med samme aktivitet kan være gruppert sammen, der læreren kan gå fra en gruppe til en annen. Her vil også elevene bli vandt til å bruke klasserommet på forskjellige måter ut ifra undervisningsmetodene som brukes. Fokus her flyttes over til elevstyrt læring, der elevene lærer av hverandre og fleksibilitet står i sentrum.

Forskning på åpne klasserom

Ifølge Madden, Balthaser & Stuelpe (1976, s.535) vil et vellykket åpent klasserom være preget av elever som lærer og får muligheter til å samarbeide, positiv klasseroms kommunikasjon, elever som har høy måloppnåelse og en økt akademisk prestasjon i klasserommet. Mye av den norske forskningen på feltet åpne klasserom omhandler såkalte baseskoler, eller åpne skoler. Dette begrepet rommer mye, men omhandler generelt åpne landskap som har mulighet til å romme samlinger av elever som utfører forskjellige aktiviteter (Andersson, 2008, s.14). I denne oppgaven benyttes som sagt åpent klasserom som begrep, men kan dermed ses i sammenheng med forskning rundt den såkalte baseskolen/åpne skolen. Norsk forskning viser generelt at slike klasserom har gode muligheter for undervisningsdifferensiering og fleksibel organisering av læringsmiljøet som grunnlag for tilpasset opplæring. Derimot viser den også at i praksis kan støypromblematikk og lite avskjerming problematisere dette (Andersson, 2008, sitert i Vinje, 2013, s.6). I tillegg viste en annen studie at utstrakt bruk av mestringsgrupper, altså individualisering i høy grad, kunne stå i fare for å svekke læringsfellesskapet (Lohne, 2008, sitert i Vinje, 2013, s.6). I forbindelse med forskningsprosjektet *Åpen skole* (1971-75), fant forskere funn som tydet på at skoler med åpne løsninger kunne begrense utfoldelse og spontanitet, på grunn av at lærere var nødt til å ta hensyn til andre elevgrupper i samme læringsareal (Aarnes, 1991, sitert i Vinje, 2013, s.5).

Metode

I denne studien har undersøkelsene foregått på en barneskole i Toronto, Canada i 5/6.trinn i praksis. 5. og 6.trinn var her sammenslått til en klasse med 18 elever. Noen elever i klassen hadde individuelle opplæringsplaner. Det ble tilbrakt til sammen fem uker på barneskolen i nevnt klasse. Skolen var relativt stor med rundt 600 elever fordelt på åtte trinn. Andre del av studien er basert på erfaringer fra praksis 1.studieår, i en 5./6.klasse på en liten barneskole i Trøndelag.

Kvalitativ metode

I dette prosjektet er det tatt i bruk kvalitativ metode, da det undersøkes egenskaper ved klasseromsutforminger som har betydning for tilpasset opplæring (Larsen, 2016, s.21). Positive aspekter ved kvalitative metoder er at de er ustrukturerte, har stor fleksibilitet der fasene ikke er så adskilte, og der en ønsker å se etter mønster og helhetsforståelse.

Tilnæringsmåten i dette forskningsarbeidet vil altså være induktiv, som tilsier at målet er å få en helhetsforståelse av temaet. Ulemper omhandler det å ikke kunne generalisere, i tillegg til at det er tidkrevende å behandle dataene i ettertid (Larsen, 2016, s.22-26).

Datainnsamling - Observasjon

Det er gjennomført observasjoner i samme klasserom i ca. fem uker som del av utenlandspraksis. Utvalget er dermed ufrivillig. Observasjon ble valgt som metode først og fremst fordi omgivelsene og klasserommets struktur ble svært viktig å observere i prosjektet. Det ble mest hensiktsmessig å bruke observasjon også på grunn av restriksjoner rundt datainnsamling i Canada, noe som begrenset alternativene noe.

Det ble gjort en del observasjoner av første orden; altså når det å studere den pedagogiske situasjonen er primæroppgaven til den som observerer (Bjørndal, 2011, s.32). Det er viktig å ha god struktur slik at man kan plassere observasjonene på ulike knagger (Bjørndal, 2011, s.39). Derfor ble fokuset i observasjonene avgrenset til å innebære klasseromsutforming og pedagogisk praksis med tilpasset opplæring i fokus. I tillegg ble en stor grad av observasjonen gjennomført av andre orden, da praksis her innebar å være svært delaktig i timene, både som assistent og lærer. Observasjon av andre orden innebærer kontinuerlig observasjon av den pedagogiske situasjonen studenten selv inngår i (Bjørndal, 2011, s.32). Dette vil i praksis si at det ble observert samtidig med deltakelse i timene.

Det ble brukt relativt ustrukturert observasjon, der vanlig kladdebok og observasjonsnotater uten faste kategorier ble benyttet. Det kan likevel være nyttig å registrere innenfor et enkelt skjema, ifølge Bjørndal (2011, s.53). Registrering av dato, tid og fag for den aktuelle observasjonssituasjonen ble dermed alltid gjort. Her ble nøkkelord registrert underveis, samt lengre notater med situasjoner som oppsto. Dermed ble observasjonsmaterialet en blanding av svært detaljerte notater og mer generelle notater. Dette dannet imidlertid et godt bilde av hvordan den pedagogiske praksisen ble gjennomført i dette klasserommet, da fem uker gav et godt grunnlag for dette.

Styrker og svakheter

Bruk av observasjoner i undersøkelser har både styrker og svakheter: For det første vil ingen observasjoner være objektive, da det vi oppfatter og sanser alltid vil påvirkes av våre erfaringer og vårt indre (Bateson, 1991, sitert i Bjørndal, 2011, s.33). I tillegg vil hva vi får

med oss når vi observerer påvirkes veldig av personlige forhold; for eksempel dagsform. Dermed kan det være fare for at viktig informasjon blir oversett eller tapt. Å fylle inn informasjon som mangler for å skape en helhetsforståelse, en såkalt persepsjonsprosess, er også et faremoment med observasjoner. Man står her i fare for å standardisere oppfatninger av andre og av situasjoner, og dermed kan man tro man har observert en ting, men i realiteten er den en annen (Bjørndal, 2011, s.33-37). Imidlertid kan alle disse svakhetene ha påvirket observasjonene i dette prosjektet negativt, da alle vil påvirke hvordan og om observasjonene noteres. Likevel, på grunn av mengden av observasjoner og tidsrommet de ble gjort på, kan man med relativ sikkerhet si at observasjonene er til å stole på.

Etikk

Da undersøkelsen omfatter klasseromsobservasjon, står prosjektet i fare for å komme i noen etiske dilemmaer. I denne forskningsoppgaven har fokuset derimot ikke vært på elevobservasjoner, og personopplysninger er ikke nødvendig. Dette fordi prosjektet tar for seg undervisningsmetoder og klasseromsutforming generelt, og fokuserer ikke på elevene som enkeltpersoner. Imidlertid er dilemmaet om skjult observasjon er riktig et aktuelt dilemma, da ingen av deltakerne i klasserommet ble informert om at de ble observert som del av undervisningen. Likevel vil en kunne påstå at observasjon en naturlig del av jobben som lærer, og at det dermed vil være unaturlig å spørre elevene hver gang man skal observere noe i klasserommet, da man heller om mulig tar dette som en selvfølge at observasjon skjer.

Funn

Generelt

I det følgende vil hovedfunnene fra undersøkelsen bli presentert via to situasjonsbeskrivelser av klasserommene. Fokuset vil ligge på klasseromsutformingen i de to ulike klasserommene og hvordan tilpasset opplæring ble observert i de to klasserommene. Observasjonene er basert på det åpne klasserommet, mens funnene fra det lukkede klasserommet vil være basert på erfaringer og praksisnotater. Begge klasserom er 5./6.trinn samlet, og begge har 18 elever i klassen. Dermed er begge flertrinns klasserom. Skolene er noe ulike, der skolen til det åpne klasserommet er relativt stor, mens det lukkede er inne i en veldig liten skole. Det åpne klasserommet er canadisk, mens det lukkede er norsk. Dette tas imidlertid ikke i betraktning i særlig grad, da oppgaven gir rom for å utforske ulike klasseromsutforminger, uavhengig av land.

Det lukkede klasserommet

Det første aktuelle klasserommet, basert på erfaringer fra praksis, tilhører en 5./6.klasse på en Norsk barneskole i Trøndelag. Klassen består av 18 elever, og er jevnt fordelt mellom jenter og gutter samt mellom trinn. I dette klasserommet er elevene plassert to og to sammen, der 5.trinn har en del av klasserommet og 6.trinn den andre delen. Begge delene er relativt små. Klasserommet er delt av en vegg som kan skyves unna ved fellesundervisning. Begge deler av klasserommet har egen tavle og elevene som hører til hver del har hyller inntil veggen i samme del. Den ene delen av klasserommet har en pult for læreren fremst ved kateteret. Det er lite oppslag på veggene, bortsett fra bursdagene til elevene.

I en KRLE-time som varte i 60 minutter i gitt klasse, ble elevene satt til å arbeide med oppgaver i læreboka etter høytlesing fra læreren om hinduismen. Læreren spurte først oppfølgings spørsmål fra teksten, men fikk generelt lite respons fra elevene. Noen elever fikk færre eller andre oppgaver de gjennomførte, da de har avtale med læreren. Elevene fikk velge selv om de ville samarbeide med sidemann eller jobbe individuelt. Det var generelt god arbeidsro i timen, med unntak av et par episoder der læreren måtte be elevene være stille.

Generelt i det aktuelle klasserommet ble det erfart for det meste individuelt arbeid eller to-og-to, med et par unntak der elevene flyttet seg til fellesarealet utenfor klasserommet for samarbeid. Klassen brukte mye tid på kateterundervisning og arbeid i lærebøker, som i situasjonen over. Elevene kunne få nivå-differensiering i form av forskjellige uke- og arbeidsplaner, samt forskjellige oppgaver. Skilleveggen ble benyttet når 5.trinn skulle jobbe med noe annet enn 6.trinn. Når timene var over skulle generelt arbeidet være ferdig, og neste time handlet om noe annet. Elevene ble vurdert først og fremst ut ifra prøver basert på lærebøkene, da disse ble benyttet i stor grad.

Det åpne klasserommet

Det andre aktuelle klasserommet, som ble undersøkt via observasjon, tilhører en 5./6.klasse på en barneskole i Canada, der det er 18 elever i klassen og nokså likt fordelt mellom jenter og gutter. 5.trinn består av 12 elever mens 6.trinn består av 6 elever. Læreren er en kvinne i 40-årene. Elevene er plassert i grupper på 4-5 elever, samt finnes et felles gruppebord foran. Hyller er plassert i enden av hver gruppeoppsetning. Klasserommet har to pc-stasjoner i ene hjørnet samt eget fellesareal foran med sofa, gulvteppe der elevene kan sitte og skjerm/smart Board. I tillegg har rommet en høy pult plassert ved døra til klasserommet. Oppslagstavler er

plassert rundt hele rommet, med prosjektarbeid, elevenes arbeid, motiverende utsagn og arbeids- og metodestrategier. Garderobeskap til elevene er inne i klasserommet, utstillingsbord finnes bakerst, samt lite kjøkken/vask område innerst i hjørnet. Læreren har også arbeidsplassen sin bakerst i klasserommet.

I en naturfagstime på 75 minutter på slutten av dagen, samles elevene og læreren ved fellesarealet og læreren går igjennom timens plan samt svarer på spørsmål. Elevene er ivrige og rekker ofte opp hånda for spørsmål. 5.trinn arbeider med brokonstruksjoner mens 6.trinn holder på med flygning, og alle arbeider i utdelte hefter. 5.trinn holder til i fellesarealet og blir vist en film av læreren som de senere diskuterer, før de bryter opp i mindre grupper rundt om i klasserommet for å konstruere sine egne broer av papir, uten instruksjoner fra læreren. 6.trinn arbeider sammen ved et gruppebord om å lage de beste papirflyene, basert på hva de har lært om krefter som påvirker flygning. De samarbeider og snakker om hva som kan fungere, samtidig som alle lager individuelle fly som senere testes. Læreren går rundt og hjelper. Det er satt av god tid til prosjektene, og elevene kan fortsette arbeidet i neste time. Læreren blir nødt til å roe ned elevene et par ganger i løpet av timen, og bruker her en bjelle.

Generelt i dette klasserommet ble det observert varierte undervisningsmetoder, der prosjekt og gruppeoppgaver ble benyttet oftest. Elever som trengte å arbeide alene kunne benytte seg av hørselvern eller skjermer for å konsentrere seg, elever som forstyrret undervisningen ble flyttet til individuelt bord ved utgangsdøra, og elever som trengte ekstra hjelp kunne sette seg ved felles bord foran med assistent/lærer. Alt arbeid samles inn i porteføljen til hver enkelt elev, og elever som ble raskt ferdige med arbeid kunne jobbe med et annet fag de selv ønsket.

Drøfting

Forskningsspørsmålet i denne oppgaven er; *hva er forskjellen på tilpasset opplæring i et åpent klasserom vs. et lukket klasserom på 5./6.trinn*. I det foregående vil funnene lagt frem over drøftes opp mot teorien som ble presentert tidligere i oppgaven. Først og fremst vil det lukkede klasserommet bli drøftet, og hvordan tilpasset opplæring kom frem i et slikt klasserom, før det åpne klasserommet legges frem og dets muligheter. Det vil kunne nevnes andre faktorer som også spiller inn på muligheten til å tilpasse opplæringen, med læringsmiljø i fokus. Drøftingen vil stilles opp mot forskning på tema og det vil vurderes hvilke muligheter

som styrkes og svekkes i de ulike utformingene. Til slutt vil det drøftes sterke og svake sider ved oppgaven og hva som eventuelt kunne blitt gjort annerledes.

Det lukkede/tradisjonelle klasserommet

Ifølge Flanders (1962, sitert i Imsen, 2016, s.399) er et tradisjonelt klasserom vanligvis enkelt organisert, der en elevgruppe på 20-30 elever er samlet, og læreren formidler fra kateteret. I tillegg sitter de vanligvis én og én eller to og to på rekker i klasserommet, der elevenes hyller er plassert langs veggene o.l. (Bergkastet et al., 2012, s.83-87). Erfaringene fra det tradisjonelle klasserommet i undersøkelsen støtter opp om disse punktene, da elevene var plassert to og to på rekker i et henholdsvis enkelt klasserom med lite ressurser utenom dette, bortsett fra noen hyller opp mot veggene i rommet. Det som imidlertid var spesielt med dette klasserommet er at det hadde en skyvevegg, der det var mulig å avgrense rommet i to deler. Dette fordi både 5. og 6.trinn befant seg i klasserommet, og dermed ble det hensiktsmessig å ha mulighet til å avgrense ved faglig differensiering mellom trinnene. Dette omhandler derfor det mekaniske miljøet i klasserommet, som vil påvirke brukerne (elevene) i stor grad (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det fremheves således av Utdanningsdirektoratet (2018b) at denne utformingen skal legge til rette for varierte arbeidsmetoder, noe som kan se ut til å svikte her.

Undervisningsmetoder i det lukkede klasserommet:

Måten dette klasserommet er organisert på setter nemlig klare forutsetninger for hvordan undervisningen foregår, da det er begrenset hvilke undervisningsmetoder som kan benyttes. Undervisningsmetoder handler om hvordan læreren velger å framstille lærestoffet for elevene, og hvilke aktiviteter læreren deretter setter i gang (Imsen, 2016, s.390). Når vi analyserer situasjonsbeskrivelsen over, er det individuelt arbeid og kateterundervisning som benyttes der elevene sitter to og to mot tavla, og læreren underviser. En gang iblant kan det bli gitt gruppeoppgaver, men disse foregår som regel utenfor klasserommet på et fellesareal, da selve klasserommet ikke gir rom for dette. I tillegg blir en god del samarbeidsoppgaver i form av to og to elever sammen gitt, likevel er dette som oftest mellom de to elevene som sitter sammen. Ressursene i klasserommet, og dets utforming gjør det vanskelig for læreren å bruke prosjektarbeid og gruppearbeid inne i klasserommet, da rommet er lite og gir lite rom for aktivitet.

Tilpasset opplæring i det lukkede klasserommet

Dette får igjen følger for hvordan opplæringen blir tilpasset i det aktuelle klasserommet:

Nordahl (2017, s.129) argumenterer for at tilpasset opplæring er bestemte måter å gjennomføre og organisere undervisningen på. Som et forsøk på å analysere den pedagogiske praksisen i det lukkede klasserommet for å kunne si noe om hvordan opplæringen ble tilpasset, vil Basil Bernsteins pedagogiske kodeteori henvendes (Riksaasen, 2010, s.46-52): I det undersøkte klasserommet i dette prosjektet er makten primært hos læreren, dvs. disiplin er viktig. Elevene kunne arbeide med forskjellig nivå på oppgaver o.l., men arbeidet alltid med samme fag og jobbet individuelt for det meste. Dermed blir klassifiseringen i dette klasserommet relativt sterk. Når det kommer til innrammingen, er det tydelig lærerstyring, da det er læreren som bestemmer utvalg, rekkefølge og for det meste tempo i undervisningen. Dermed påvirker dette også elevenes sjanse til å delta i klasseroms samtaler, da elevene i klasserommet var veldig stille og lite villige til å delta muntlig. Elevene sitter to og to, og de bestemmer selv om de vil samarbeide eller ikke. Dette vil si noe svak innramming over oppførsel.

Dette klasserommet preges derfor av både noe svak innramming og sterk klassifisering, selv om grensene er noe uklare, og dette resulterer i noe imellom en kolleksjonskode og integrasjonskode. Likevel vil det kunne påstås at klasserommet bærer preg av en tydeligere kolleksjonskode, da overføring av spesifikk kunnskap er viktig (kateterundervisning), med faste kriterier for evaluering (fastsatte prøver o.l.). Her er også disiplin viktig for å holde orden på klassen. Dette kan ses i sammenheng med en type formidlingspedagogikk, der hva som blir lært er vektlagt til forskjell fra hvordan det læres (Imsen, 2016, s.390). I en slik pedagogikk legges derfor ikke vekten på hvordan elevene lærer, og hvilke aktiviteter som benyttes i like stor grad. Derfor vil det kanskje ikke være hensiktsmessig med et klasserom med mulighet for forskjellige aktiviteter innad en slik pedagogikk.

For å videre illustrere hvordan undervisningsmetodene som ble brukt i det lukkede klasserommet får konsekvenser for tilpasningen, vil Mursells undervisningsprinsipper (Mursell, 1954, sitert i Imsen, 2016, s.395) være relevante: Mursells intensjon var å implementere en mer aktivitetspedagogisk tilnærming til arbeidsformer i klasserommet; det vil si gjennom samarbeid, kreativ tenkning og det å fremme «autentisk læring». Innenfor individualiseringsprinsippet til Mursell, som handler om å tilpasse opplæringen, viser

resultatene fra undersøkelsen at undervisningen i det aktuelle klasserommet for det meste holder seg innen de nederste nivåene i Mursells prinsipp: 1. Elevene utfører de samme oppgavene i samme tempo. Dette ble observert i klasserommet da elevene som oftest satt og arbeidet individuelt, og forskjellene vistes gjennom prestasjoner på prøver o.l. Det hendte likevel ofte at elevene fikk arbeide på nivå 3; altså de fikk oppgaver eller planer på ulike nivå ut ifra deres forutsetninger som gir rom for noe fleksibilitet, også kalt nivådifferensiering. Dette vil være en mer usynlig differensieringsform innenfor den pedagogiske differensieringen (Imsen, 2016, s.404-406), noe som vil si at elevene ikke merker like godt at de har ulike oppgaver/nivå. I tillegg kom en mer synlig form for differensiering fram ved bruk av skilleveggen når 5.trinn skulle jobbe med noe annet enn 6.trinn, altså nivå 2. Her ble forskjellene mellom elevene tydeliggjort.

Muligheter

En pedagogisk differensieringsform som nivådifferensiering, vil om mulig treffe flere ulike elever i klasserommet, noe som gjør denne individualiseringsformen positiv i et klasserom med veldig ulike elever. Dette fordi en slik individualisering ved bruk av varierte arbeidsoppgaver, tempoforskjeller, forskjellige uke- og arbeidsplaner o.l. vil være mer «usynlig» i klasserommet (Imsen, 2016, s.404-406). I tillegg vil en slik individualiseringsform gi rom for større forskjellsbehandling i positiv form; for eksempel kan en veldig svak elev få oppgaver på sitt nivå, mens en sterk elev kan få flere og vanskeligere oppgaver tilpasset sitt nivå. I tillegg kan disse elevene arbeide i forskjellig tempo, og få ulike mål på ulike ukeplaner/arbeidsplaner. Dermed kan de strekke seg for å nå sine egne mål. En slik praksis ble også observert i undersøkelsen, da elevene fikk ulike nivå på oppgavene. Dette var imidlertid ikke i så stor grad som kanskje ønsket, da tempodifferensiering ikke ble gitt særlig fokus og elevene som jobbet saktere ikke fikk ekstra tid eller rom til å bli ferdig.

Begrensninger

Ut ifra Mursells prinsipper vil denne formen for undervisningsmetoder ikke være de mest gunstige, da en mer gunstig tilpasning hadde vært individuelle tiltak som likevel fremmer fellesskapet i klassen (Mursell, 1954, sitert i Imsen, 2016, s.395). Dette ifølge den aktivitetorienterte pedagogikken. Han mener dermed at fellesskapet er en stor del av den tilpassede opplæringen, og at nivådifferensiering og organisatorisk differensiering ikke vil fremme dette i særlig stor grad. Dette er i tråd med andre forskere også, da blant annet Nordahl (2009, sitert i Vinje, 2013, s.5) hevder at en mer samarbeidsorientert skolekultur,

med fokus på kollektive tilnærminger vil utvikle seg i et mer fellesskapsorientert perspektiv på tilpasset opplæring, også kalt den vide forståelsen på tilpasset opplæring. Fordi aller mest individuelt arbeid ble observert i det lukkede klasserommet, ble ikke fokuset lagt på den kollektive tilnærmingen i like stor grad, og samarbeidskulturen ble noe mer usynlig.

Imidlertid er det viktig at læreren i dette klasserommet ser viktigheten av læringsmiljøet, spesielt da fellesskapsfølelsen i klasserommet. Om ikke det fysiske læringsmiljøet skal tas i betraktning, vil således andre aspekter ved det være viktig; slik som klasseledelsen, fellesskapet, inkludering o.l. Dette fordi når individualiseringen blir for sterk kan det bli problematisk å inkludere alle inn i klassefellesskapet, i tillegg til at elevene vil oppleve liten grad av støtte og oppmuntring fra medelever og lærere (Nordahl, 2017, s.130). Det er imidlertid viktig å påpeke at det alltid vil være opp til læreren å skape et godt læringsmiljø som preges av trygghet og inkludering, som klasseleder. Dette blir drøftet lenger ned i oppgaven.

Det åpne klasserommet

Ifølge Berchuck & Tauss (1973, s.79-80) vil et åpent klasserom være preget av åpent landskap, der elevene ser hverandre og kan diskutere med hverandre uten bruk av tekstbøker. Elevene kan ta del i ulike grupper ut ifra aktivitetene som foregår, og læreren vil være en tilrettelegger mens elevene styrer læringen selv. Funnene i denne undersøkelsen viste stor grad av elevstyrt læring i gitt klasserom, der landskapet var veldig variert og åpent, noe som gjorde at det ofte ble elevdiskusjoner. En form for gruppearbeid ble brukt i nærmest hver time, enten det var å lese sammen eller diskutere meninger med hverandre, da ulike gruppebord og løsninger rundt om i rommet gjorde dette mulig. Generelt bar klasserommet preg av å motivere elevene både ved opphengt elevarbeid og motiverende utsagn, forskjellige areal med ulik utforming; slik som fellesareal med sofa og skjerm/smart Board samt pc-stasjoner og gruppebord, og en generell samarbeidskultur.

Undervisningsmetoder i det åpne klasserommet

Et slikt klasserom vil ifølge Hodgson et al. (2012, sitert i Imsen, 2016, s.399) åpne opp for flere organiseringsformer innen hver økt, da læreren har mulighet til å variere undervisningsmetoder i stor grad. Det kan være både gruppearbeid, helklasseundervisning, prosjektarbeid, arbeidsplaner o.l. I gitt klasserom viser funnene bruk av mange ulike metoder innenfor hver økt, da rommet ga mulighet for å gi elevene forskjellige aktiviteter om

hverandre. For eksempel kunne det ene trinnet være ved fellesarealet, mens den andre delen av klassen fikk arbeide som en gruppe på et gruppebord, slik som i situasjonsbeskrivelsen. Læreren gikk mellom disse gruppene, og ble dermed en veileder i arbeidet til elevene. Dette foregikk imidlertid innenfor klasserommets rammer, dermed pedagogisk differensiering. I tillegg kunne elevene velge å jobbe parvis eller alene ved flere anledninger, der ressurser som hørselsvern eller skjermer gjorde det lettere for elevene å holde konsentrasjonen. Elevene hadde også mulighet til å sitte hvor de ville ved slikt arbeid, da lærerens kriterium var at det skulle være arbeidsro. Ville læreren ha ro i klasserommet kunne hun ringe en bjelle. Ved prosjektarbeid jobbet elevene overalt i klasserommet, og fikk styre læringen selv. Læreren var her en tilrettelegger, som hjalp elevene når de trengte det. Arbeidsplaner ble også brukt, her kunne elevene jobbe på tvers av fag og med hvilke oppgaver de ville innad i planen.

Tilpasset opplæring i det åpne klasserommet

Om man henvender seg til Bernsteins kodeteori nok en gang (Riksaasen, 2010, s.46-52), for å analysere praksisen i spesifikt dette klasserommet, vil resultatet om mulig se noe annerledes ut enn i det lukkede klasserommet. Elevene sitter i grupper og får samarbeide når de vil. I tillegg kan de bevege seg i rommet, men når læreren vil ha orden kan hun ringe i en bjelle eller liknende. Dette tilsier en svak innramming over oppførsel, med innslag av sterk kontroll til tider. Ved bruk av arbeidsplaner kan elevene velge hvilke oppgaver eller fag de vil jobbe med, eller hvilken tilnærming de vil ta ved for eksempel prosjektarbeid, der de kan være kreative og tenke selv. Dette skaper en svak klassifisering mellom oppgaver/fag. Da kriteriene for vurdering er mange og diffuse i en slik praksis, samlet læreren alltid inn alt arbeid elevene gjorde inn i en portefølje. Det kan derfor se ut til at klasserommet bærer preg av en mer usynlig pedagogikk (Bernstein, 1977, sitert i Riksaasen, 2010, s.54), en såkalt integrasjonskode. Læreren blir her en tilrettelegger for læring, der elevene lærer av og med hverandre. Dette var tydelig i gitt klasserom, da læreren holdt seg tilbake med mindre elevene trengte hjelp eller satt fast.

Dermed kan en integrasjonskode ses i sammenheng med den såkalte aktivitetspedagogikken James Mursell støtter opp om i sine undervisningsprinsipp, spesielt da prinsippet om individualisering. Dette kan benyttes til å si noe om hvorvidt opplæringen i dette klasserommet er tilpasset og hvordan. Mursells (1954, sitert i Imsen, 2016, s.395-398) individualiseringsprinsipp handler om hvorvidt opplæringen er tilpasset elevene i klasserommet, og i hans seks nivåer ser han på de øverste som de mest gunstige for å tilpasse

opplæringen. Funnene i undersøkelsen tyder på at undervisningspraksisen bærer preg av nivå 5 og 6 i Mursells nivåer, noe som vil si at opplæringen vil være svært godt tilpasset ifølge han: Nivå 5 innebærer store undervisningsenheter med muligheter for individuelle valg, mens nivå 6 innebærer individuelle tiltak som likevel fremmer fellesskapet i klassen.

I det åpne klasserommet innebar undervisningsmetodene stor variasjon, da noen elever kunne jobbe sammen i gruppe mens andre kunne jobbe alene ved pultene sine, dette var ofte opp til den enkelte elev. Her kunne også enkelte elever få ekstra oppfølging av lærer ved gruppebord. Ingen av tiltakene innebar kun individuelle atskilte arbeidsoppgaver, undervisningen bar alltid preg av å samle fellesskapet. Selv om en elev i det åpne klasserommet hadde behov for tilrettelegging, ble han eller hun ikke tatt ut av samarbeidet med andre elever, men fikk hjelp på andre måter ved for eksempel å sette seg ved et annet gruppebord, ekstra hjelp fra lærer eller jobbe en annen plass i klasserommet. Dette gjorde at elevene var svært muntlig aktive, da elevene var trygge på hverandre og var vant til å gi og få støtte av hverandre. Her kan man derfor argumentere for at klasserommet ga rom for en vid forståelse av tilpasset opplæring, der samarbeid og kollektive tilnærminger ligger i fokus. Dette klasserommet er kanskje derfor mer i tråd med de lovmessige holdepunktene for hva tilpasset opplæring bør innebære.

Det lovmessige perspektivet

Stortingsmelding nr.31 «Kvalitet i skolen» (2007-2008) hevder nemlig at tilpasset opplæring skal skje i klasser der et sosialt arbeidsfellesskap finner sted, og at dette skal kunne dras nytte av. Her vil elevene være ressurser i læringsarbeidet, de vil altså lære av hverandre. I læreplanen for Kunnskapsløftet under prinsipper for opplæringen står det at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon både i arbeidsmåter, lærestoff, læremidler og organisering av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det lovmessige perspektivet på tilpasset opplæring argumenterer således for en vid forståelse av tilpasset opplæring, der fokuset ligger på faglig inkludering og en kollektiv tilnærming i tillegg til en individuell tilpasning (Nordahl, 2009, sitert i Vinje, 2013, s.5). Dermed vil det åpne klasserommet i utgangspunktet være mer rettet mot de lovmessige forskriftene på tema.

Muligheter

Det åpne klasserommet viser en mer samarbeidsorientert klasseromskultur. Bruk av en rekke forskjellige undervisningsmetoder slik som gruppearbeid, prosjektarbeid, arbeidsplaner og individuelt arbeid i gruppe eller alene, samt hjelpemidler gjør at tilpasningen til hver enkelt

elev skjer innenfor fellesskapets rammer. Elevene blir som regel ikke satt til å jobbe individuelt med mindre de vil det selv. Likevel bærer enhver time preg av samarbeid eller diskusjoner, noe som viser en tydelig samarbeidskultur innen klasserommets rammer. Ifølge Madden et al. (1976, s.535) vil dette være et vellykket åpent klasserom, der positiv klasseroms kommunikasjon og samarbeid vil kunne føre til bedre prestasjoner. Dette støttes også av norsk forskning innen baseskoler, som sier at slike klasserom gir gode muligheter for undervisningsdifferensiering på flere plan samt fleksibel organisering av læringsmiljøet som grunnlag for tilpasset opplæring (Andersson, 2008, sitert i Vinje, 2013, s.6). Det åpne klasserommet i undersøkelsen støtter dermed opp om dette, da undervisningsmetodene ga rom for flere differensieringstiltak og den fysiske utformingen av klasserommet igjen ga gode betingelser for læreren til å legge undervisningen til rette for hver enkelt elev.

Begrensninger

Selv om kun positive aspekter ved det åpne klasserommet har blitt drøftet til nå, vil en slik utforming som det åpne klasserommet fører med seg også kunne gi begrensninger ved den tilpassede opplæringen. Norsk forskning innen feltet baseskoler; som nevnt omhandler åpne landskap som har mulighet til å romme mange elever som utfører ulike aktiviteter (Andersson, 2008, s.14), viser blandede resultater når det gjelder dette. Som nevnt over vil et slikt klasserom gi gode muligheter for undervisningsdifferensiering og fleksibel organisering av læringsmiljøet. Samtidig viser forskning at støyproblematikk kan oppstå som følge av lite avskjerming (Andersson, 2008, sitert i Vinje, 2013, s.6). Funnene i undersøkelsen viser også noen tegn til dette, da det kunne bli en del bråk og uro hvis en del av klassen skulle arbeide på fellesarealet og resten på gruppebord. Her kunne det bli noe uro og støy når læreren ikke var til stede ved den aktuelle gruppen. En kan derimot spørre seg om elever som i utgangspunktet sliter faglig vil få enda flere problemer i et slikt klasserom, kontra et lukket klasserom, da uroen muligens kan gå på bekostning av hva elevene får i læringsutbytte ved disse type undervisningsmetoder. Dette vil imidlertid ikke bli drøftet videre i denne oppgaven.

Samtidig viser et forskningsprosjekt kalt *Åpen skole* (1971-75) at skoler med åpne løsninger kan begrense spontanitet og utfoldelse, da læreren må ta hensyn til ulike elevgrupper i samme rom (Aarnes, 1991, sitert i Vinje, 2013, s.5). Dette er imidlertid ikke funnet særlig støtte til i denne undersøkelsen, da læreren hadde ansvar for alle elevgruppene i klasserommet og dermed kunne bestemme når alle skulle samles eller når noe annet skulle foregå o.l. Også da klassen ikke hadde særlig høyt elevtall, var det relativt lett for læreren å holde orden på

elevene. Dermed kunne spontanitet og kreativitet bli gitt rom for uten at det ga særlige konsekvenser for andre i elevgruppa. Derfor er det kanskje en fordel med et åpent klasserom kontra en åpen skole i denne sammenhengen, da det som muligens gjør det mer uoversiktlig er enda mer åpent med flere klasser innad ett landskap.

Til slutt viser en annen studie at overdreven bruk av individualisering kan stå i fare for å svekke læringsfellesskapet (Lohne, 2008, sitert i Vinje, 2013, s.6). I det åpne klasserommet ga læreren rom for både individualisering og kollektive aktiviteter innad i klassen. Dermed sørget læreren for å bevare læringsfellesskapet samtidig som individuelle tilpasninger ble gitt. Imidlertid er dette en fare ved det lukkede klasserommet også, og er derfor kanskje ikke å unngå i et klasserom der opplæringen skal tilpasses den enkelte elev. Da individualisering gir mer individuell variasjon innen arbeidsmåter, organisering og metoder (Nordahl, 2009, sitert i Nordahl, 2017, s.129), er det en forutsetning med individualisering innenfor tilpasset opplæring. Dermed må læreren som klasseleder uansett klasseroms type, sørge for at læringsfellesskapet blir bevart selv om individualisering skjer. Det er derfor viktig å snakke om hvordan og hvor mye slik individualisering skal foregå.

Forskjellen mellom klasserommene

Dermed kan man i all hovedsak si at forskjellen mellom de to klasserommene i undersøkelsen viser seg gjennom en aktivitetspedagogisk tilnærming på den ene siden, som kan ses i sammenheng med en integrasjonskode. På den andre siden viser det seg en formidlingspedagogisk tilnærming, som kan ses i sammenheng med en såkalt kolleksjonskode. Dette får konsekvenser for måten tilpasninger blir gjennomført i klasserommet: Det lukkede klasserommet i undersøkelsen legger til rette for mye nivådifferensiering, men ignorerer kanskje fokuset på kollektive tilnærminger innad i klassen, noe det lovmessige perspektivet vektlegger som viktig. Det åpne klasserommet derimot, legger mer til rette for flere differensieringsformer innad en samarbeidskultur, noe som kanskje vil være mer gunstig i oppgaven med å tilpasse opplæringen til alle elevene. Dette støttes av blant annet Mursell og Dewey i faglitteraturen.

Andre faktorer enn det fysiske

Til nå har klasserommene blitt drøftet opp mot hverandre mest med tanke på undervisningsmetodene som er brukt i henhold til den fysiske utformingen av rommet. Det er imidlertid viktig å påpeke at flere aspekter ved læringsmiljøet også er viktige for å kunne

tilpasse opplæringen best mulig. Selv om disse andre aspektene ikke står i fokus i denne oppgaven, vil de kunne nevnes for å fremheve at det alltid vil være mange faktorer som går inn i hverandre i pedagogisk praksis og når man snakker om tilpasset opplæring. Innenfor tema læringsmiljø vil som nevnt momenter som trygghet, inkludering og sosialt klassemiljø få betydning, da dette kan virke inn på aspekter som støy, distraheringer, uthenging av elever, støtte o.l. Dette fordi Imsen (2016, s.450) argumenterer for at den faglige siden ved opplæringen henger sammen med å utvikle det sosiale miljøet. Innenfor læringsmiljø er også klasseledelse viktig, da det er opp til læreren hva han eller hun gjør med ressursene som er tilgjengelige for å skape et godt læringsmiljø (Imsen, 2016, s.450). Læreren i det lukkede klasserommet kunne dermed arrangert mer samarbeid og varierte aktiviteter ved å sette sammen pultene eller lage flere stasjoner inne i klasserommet for eksempel. Det handler om å se mulighetene med ressursene som ligger til grunn. Samtidig er det viktig å presisere at undervisningsmetoder også alltid henger sammen med andre faktorer i klasserommet; som lærestoffet, forutsetningene til elevene og læremidlene som er til disposisjon (Imsen, 2016, s.394).

Det vil også kanskje kunne argumenteres for at grunnen til så god tilrettelegging til hver enkelt elev i det åpne klasserommet har med klassens få elever å gjøre. Her spiller altså klassestørrelsen en rolle. Imidlertid var det like mange elever i det åpne klasserommet som i det lukkede klasserommet, så dette spiller ikke inn på resultatene når det gjelder sammenlikning av de to utformingene. Derimot har det mye å si generelt for hvor godt læreren har mulighet til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, da dette er med på å avgjøre hvor god oppfølging hver elev får. Flere elever innad i klassen kan gjøre det utfordrende å gi like god oppfølging til alle elevene, samtidig som mindre klasser gir lærere anledning til å bruke mer fleksible undervisningsmetoder (Slavin & Madden, 1987, sitert i Øzerk, 1998, s.216). Dermed vil det kanskje være hensiktsmessig å vektlegge reduserte klassestørrelser i skolen. Imidlertid, erfaringsmessig ser Canada og Norge ut til å være nokså like når det gjelder klassestørrelse, da det generelt er vanlig med fler enn 18 elever i klassen.

Kritisk refleksjon

Gyldighet og pålitelighet

I denne oppgaven har fokuset ligget på fysisk utforming og undervisningsmetoder i to ulike klasserom i en kvalitativ undersøkelse. Dermed kan man ikke si noe generelt om alle lukkede eller alle åpne klasserom, verken i Norge eller i utlandet. Oppgaven har vært mer rettet mot å

finne ulike tilnæringer til tilpasset opplæring i forhold til ulike klasseromsutforminger og forskjellen på disse, dermed vil ikke studien i seg selv være opptatt av hva som er mest gunstig. Imidlertid er mye av forskningen på tema opptatt av å klargjøre hvilken pedagogisk praksis som er mest gunstig i klasserommet og for å tilpasse opplæringen, og denne har vært sentral i oppgavens drøfting opp mot funnene. I tillegg vil det være en sjanse for at erfaringene fra det lukkede klasserommet ikke er like pålitelige som observasjonene fra det åpne klasserommet, da erfaringene er gjort for flere år siden. Dermed vil ikke dette være like pålitelig som kilde til et lukket klasserom. Imidlertid ble erfaringene støttet av faglitteraturen rundt det lukkede klasserommet, og man kan derfor feste noe mer lit i erfaringene.

Hva kunne blitt gjort annerledes

Om observasjonen av det åpne klasserommet hadde foregått i et annet land, for eksempel Norge, kunne man således ha sett nærmere på enkeltelevers opplevelser av disse klasserommene og læringsutbytte i forhold til dette. Et slikt fokus ville også gitt mer rom for å drøfte ulike caser av enkeltelever i detalj i klasserommet. Derimot fordi studien tok plass i Canada, der det er strenge restriksjoner mot innsamling av elevdata, har ikke denne oppgaven hatt mulighet eller som hensikt å gå denne veien, da den generelle undervisningspraksisen og utformingen til klasserommet har stått i fokus. Dette ville imidlertid ha gitt oppgaven en helt annen utforming og et helt annet mål. I slikt tilfelle kunne også andre metoder blitt brukt, for eksempel intervju. Dette ville kanskje gitt en bedre pekepinn på hvordan slike klasseromsutforminger fungerer i praksis, og hvilket utbytte elevene får av det.

Styrker og svakheter

Oppgaven kan således føre med seg både styrker og svakheter. Først og fremst har oppgavens omfang gjort at observasjonene som tas med ble begrenset. Dette fordi den primært handler om undervisningsmetoder og utforming, og dette har blitt lagt hovedvekt på i arbeidet med å observere de to klasserommene. Samtidig er det mange faktorer som nevnt er med å påvirke hverandre innad et klasserom, og det er derfor vanskelig og kanskje urealistisk å se momentene atskilt fra hverandre. Dette er altså en svakhet med studien, da den fokuserer på noen faktorer og ser bort fra de andre til en viss grad. Derimot gjør det at oppgaven er så spisset kanskje at den kan være til hjelp med å drøfte pedagogisk praksis videre og se hvor viktig klasserommets utforming er i dette tilfellet.

Avslutning

I denne oppgaven har fokuset ligget på tilpasset opplæring i to ulike klasseromsutforminger, og dermed har forskningsspørsmålet blitt å drøfte forskjellen på et åpent og et lukket klasserom på 5./6.trinn i forhold til tilpasset opplæring. Dette er gjort i henhold til lovmessige perspektiver og teorier fra blant annet Basil Bernstein og James Mursell, samt tidligere forskning på feltet. Funnene tyder på at hovedforskjellen ligger i muligheten til å fremme kollektive tilnærminger, da det lukkede klasserommet kanskje legger mer vekt på individuelle tiltak for nivå-differensiering i en såkalt kolleksjonskode, der fellesskapskulturen kan stå i fare for å svekkes. Motsatt viser det åpne klasserommet klare linjer mot en integrasjonskode, som gir mulighet for flere ulike differensieringstiltak som fremmer fellesskapet og samarbeid innad i klassen. Likevel spiller utrolig mange faktorer inn på muligheten lærere har til å tilpasse opplæringen best mulig, og dermed vil flere aspekter enn selve klasserommet være viktig. Imidlertid har denne oppgaven vist at det fysiske læringsmiljøet legger klare forutsetninger for undervisningsmetodene som brukes i pedagogisk praksis, og at det dermed har stor innvirkning på den lovpålagte tilpassede opplæringen i klasserommet.

Referanseliste

Andersson, W. L. (2008). *Tilpasset opplæring i åpen skole* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32001/TilpassetxopplaeringxixaapenxskolexWLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Berchuck, I., & Tauss, V. (1973). The Opening Classroom: Guiding the Transition from Traditional to Open Classroom. *The Elementary School Journal*, 74 (2), 78-83. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1000709>

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2012). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*, (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

Larsen, A. K. (2016). *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Madden, L., Balthaser, K., & Stuelpe, H. (1976). Commentary: The Successful Open Classroom. *The Reading Teacher*, 29 (6), 533-535. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/20194089>

Nordahl, T. (2017). Eget barn som en del av fellesskapet. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*, (s.123-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Riksaasen, R. (2010). Basil Bernsteins kodeteori – et analyseverktøy for pedagogisk virksomhet. I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet*, (s.46-61). Trondheim: Tapir Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2016, 27.juni). Hva er et godt læringsmiljø. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 1.august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 15.januar). Veileder til forskrift om miljørettet helsevern. Hentet fra <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/artikkel/267/Veileder-til-forskrift-om-miljorettet-helsevern>

Vinje, E. (2013). Tilpasset opplæring i ulike skolearkitektur. *FORMakademisk, Vol.6 (1), 1-20*. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.520>

Øzerk, K. Z. (1998). Klassestørrelse og faglig utbytte – er det noen sammenheng? I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk*, (s.215-233). Oslo: Ad Notam Gyldendal. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/9fe59d903ee182fceac2449df5c33cd6?lang=no#0>

