

Marlin Tamnes

# Læringsmiljø ved fådelte skoler - sett i et lærerperspektiv

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Veileder: Odin Fauskevåg

Mai 2021



Marlin Tamnes

# Læringsmiljø ved fådelte skoler - sett i et lærerperspektiv

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk  
Veileder: Odin Fauskevåg  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg søkt etter å få innsikt i læreres opplevelse av læringsmiljøet ved fådelte skoler, og stilt spørsmål til om skolens størrelse og ordning har en innvirkning på dette. Læreren har en sentral rolle i tilrettelegging av elevenes læringsmiljø. Studiens mål har derfor vært å løfte frem lærerens stemme, og bidra med utvidet innsikt og forståelse rundt en tematikk som er generelt lite forsket på fra før. Dette har blitt belyst ved hjelp av følgende problemstilling: *"Hvordan opplever seks lærere ved fire fådelte skoler at læringsmiljøet påvirkes av skolens størrelse og ordning?"*. For å besvare denne problemstillingen er det benyttet kvalitativ metode, der empirien ble samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer av seks lærere ved fire ulike fådelte barneskoler.

Tidligere forskning og teori søker gjerne etter å vurdere elevenes læringsmiljø ut ifra kvantitative måleverktøy som for eksempel nasjonale prøver. Hovedfunnet fra denne studien er likevel at læringsmiljøet ved de fådelte skolene må forstås ut ifra andre kvaliteter og kjennetegn enn det som fremgår i allerede etablert teori og litteratur, nettopp på grunn av dens særegne størrelse og ordning. Studien belyser her flere slike kvaliteter blant annet at aldersblandingen bidrar til at tilpasninger skjer ut ifra nivå heller enn alder, og at elevene lærer av hverandre gjennom både medlæring og modellering. I tillegg sosialiseres elevene på tvers av trinn, og det er dermed ikke grunnlag for å hevde at elever ved fådelte skoler har et smalere sosialt miljø enn elever ved andre skoler. Skolens størrelse bidrar til et oversiktlig miljø der mobbing og ekskludering oppdages raskt, og lærerne understreker et felles ansvar for alle elever ved skolen. Aldersblanding er i tillegg en naturlig del av våre liv og elevene får slik overført en implisitt taus kompetanse som er relevant for deres læring og fremtidige utvikling, gjennom samvær i aldersblandede trinn. Til slutt er nærmiljøet en betydelig ressurs for elevenes læringsmiljø, og nærmiljø og skole opptreer slik i en dynamisk læringskontekst som står i gjensidig relasjon til hverandre.

Disse perspektivene kan ikke måles gjennom kvantitative måleverktøy, men er alle sentrale kvaliteter knyttet til læringsmiljøet ved fådelte skoler. I lys av dagens sentraliseringspolitikk der samtlige små skoler blir nedlagt, er det derfor uheldig dersom man støtter seg til enkeltundersøkelser av kvalitet for å rettferdiggjøre nedleggelse av små skoler. Siden den fådelte skolens størrelse og ordning medfører en rekke dimensjoner ved læringsmiljøet som ikke er fremvist i tidligere litteratur og forskning, kan det diskuteres om det i det hele tatt er relevant å kategorisere skolene som gode eller dårligere. Det foreligger heller ikke et grunnlag for å sammenligne små og store skoler som sådan, og det vil være mer relevant å se disse som to individuelle aktører med ulike forutsetninger som på hvert sitt vis skaper både ressurser og utfordringer sett i lys av læringsmiljøet. Studien vil på denne måten utvide rammeverket og målestokkene vi har for å kunne forstå, snakke om og vurdere kvaliteten av læringsmiljøet ved fådelte skoler.

# Abstract

In this master's thesis, I have sought to gain insight into teachers' experience of the learning environment at mixed-age schools, and questioned whether the school's size and arrangement have an impact on this. The teacher has an important role in facilitating the pupils' learning environment. The aim of the study has therefore been to highlight the teacher's voice and contribute with expanded insight and understanding around a topic that is generally little researched. This has been elucidated by the following issue: *"How do six teachers at four different mixed-age schools experience that the learning environment is affected by the size and arrangement of the school?"*. To answer this problem, a qualitative method has been used, where the empirical data was collected through semi-structured interviews of six teachers at four different mixed-age primary schools.

Previous research and theory often seek to assess the pupils' learning environment based on quantitative measurement tools such as national tests. The main finding from this study is, however, that the learning environment at the mixed-age schools must be understood on the basis of other qualities and characteristics than those that appear in already established theory and literature, precisely because of its distinctive size and arrangement. The study highlights several such qualities, including that the age mix contributes to adjustments based on level rather than age, and that pupils learn from each other through both co-learning and modeling. In addition, pupils are socialised across grades, and there is therefore no basis for asserting that pupils at mixed-age schools have a narrower social environment than pupils at other schools. The size of the school contributes to a transparent environment where bullying and exclusion are quickly discovered, and the teachers emphasize a shared responsibility for all pupils at the school. Age mixing is also a natural part of our lives and the pupils are thus given an implicit silent competence that is relevant to their learning and future development, through interaction in mixed-age groups. Finally, the local community is a significant resource for the pupils' learning environment, and the local community and school act in a dynamic learning context that is in mutual relation to each other.

These perspectives cannot be measured through quantitative measurement tools, but are all key qualities associated with the learning environment at mixed-age schools. In light of the current centralization policy where several small schools are closed down, it is therefore unfortunate if one relies on individual surveys on quality to justify the closure of small schools. Since the size and arrangement of the mixed-age school entails a number of dimensions of the learning environment that have not been presented in previous literature and research, it can be discussed whether it is at all relevant to categorize the schools as good or bad. There is also no basis for comparing small and large schools as such, and it will be more relevant to see these as two individuals with different prerequisites who in their own way create both resources and challenges in light of the learning environment. In this way, the study will expand the framework and standards we have to be able to understand, talk about and assess the quality of the learning environment in mixed-age schools.

# Forord

Da er jeg ved veis ende i masterskrivingen. Denne oppgaven setter et punktum på en lang og lærerik prosess som jeg ikke ville vært foruten. Det har vært lange dager og kvelder med skriving og samtlige søvnløse netter. Da jeg startet med oppgaven i januar trodde jeg aldri at jeg skulle komme i mål, men her står jeg altså med et ferdig produkt som jeg er stolt av og kan stå inne for. Det er imidlertid ikke bare min egen fortjeneste at oppgaven kom i havn og det er mange jeg må takke.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter som tok seg tid i en travel og hektisk lærerhverdag til å stille opp i intervju og dele sine tanker og refleksjoner. Deres brennende engasjement for elevene, den fådelte skolen og ikke minst bygda var fantastisk å få innsyn i! Jeg må også takke min veileder Odin som gjennom denne perioden har vært en viktig støtte og trygghet. Dine tilbakemeldinger har vært uvurderlige, og selv om vi ikke har kunnet møttes fysisk dette året, har du alltid vært tilgjengelig for veiledning over nett og svart på utallige mail og spørsmål.

Til slutt må jeg takke min familie og ikke minst Martin for å ha holdt ut med meg gjennom denne prosessen og gitt meg støtte og motivasjon når det sårt har vært trengt. Takk!

Trondheim, mai 2021  
Marlin Tamnes





# Innhold

1	Innledning .....	11
1.1	Tidligere forskning på feltet .....	12
1.2	Oppgavens oppbygging .....	15
2	Studiens teorigrunnlag og begrepsavklaringer .....	16
2.1	Læringsmiljø .....	16
2.1.1	Det faglige miljøet .....	17
2.1.2	Det sosiale miljøet .....	17
2.1.3	Samarbeid mellom skole og hjem .....	18
2.1.4	Oppsummerende refleksjoner .....	18
2.2	Sosiokulturell læringsteori .....	19
2.2.1	Den proksimale utviklingszone .....	19
2.2.2	Støttende læringsstillas (scaffolding) .....	20
2.2.3	Oppsummerende refleksjoner .....	20
2.3	Skolen som sosialiseringarena og ulike perspektiver på læring og utvikling ...	20
2.3.1	Bronfenbrenners bioøkologiske teori .....	21
2.3.2	Festingers teori om sosial sammenligning .....	22
2.3.3	Oppsummerende refleksjoner .....	23
3	Forskningsmetode .....	24
3.1	Kvalitativ metode .....	24
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	25
3.3	Forskerrollen og de teoretiske rammene .....	25
3.4	Utvalg .....	27
3.5	Utforming av intervjuguide .....	28
3.6	Gjennomføring av intervjuene .....	29
3.7	Transkribering .....	31
3.8	Analyseprosessen .....	32
3.9	Forskningens kvalitet .....	33
3.10	Etiske betraktninger .....	34
4	Empiri .....	36
4.1	Lærerens erfaringer med det faglige miljøet ved skolen .....	36
4.1.1	Praktisk-tematisk didaktikk med fokus på læring ut ifra nivå, ikke alder .....	36
4.1.2	Et oversiktlig miljø med blikk på den enkelte elev .....	38
4.1.3	Elevene lærer av hverandre .....	39
4.1.4	Oppsummerende refleksjoner .....	39
4.2	Lærerens erfaringer med det sosiale miljøet ved skolen .....	40

4.2.1	Et trygt miljø der elevene knytter bånd på tvers av trinn.....	40
4.2.2	«Det er ikke mine og dine elever, det er våre» .....	41
4.2.3	Den tause kompetansen .....	42
4.2.4	Oppsummerende refleksjoner.....	43
4.3	Lærerens opplevelse av nærmiljøet som læringsressurs .....	43
4.3.1	En utstrakt betydning av skole-hjem samarbeid.....	43
4.3.2	«Vi er jo hjertet i bygda».....	44
4.3.3	Oppsummerende refleksjoner.....	45
5	Drøfting.....	46
5.1	Perspektiver på det faglige miljøet .....	46
5.1.1	Læring ut ifra nivå, ikke alder – en ordning som demper sosial sammenligning? .....	46
5.1.2	Et oversiktlig miljø og tett oppfølging på godt og vondt? .....	47
5.1.3	Medlæring – en ressurs for elevenes læring? .....	48
5.2	Perspektiver på det sosiale miljøet .....	49
5.2.1	Er det sosiale miljøet stort nok?.....	49
5.2.2	Et lite og gjennomiktig miljø – en ressurs eller utfordring? .....	50
5.2.3	Aldersblanding – en naturlig del av livet? .....	51
5.3	Perspektiver på nærmiljøet som læringsressurs.....	52
5.3.1	Et nært skole-hjem samarbeid på godt og vondt? .....	53
5.3.2	Den fådelte skolen – en dynamisk læringskontekst? .....	53
6	Avsluttende kommentarer og konklusjon .....	55
	Litteraturliste.....	57
	Vedlegg .....	62
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	
	Vedlegg 3: Intervjuguide	
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	

# 1 Innledning

Ser man 10 år tilbake i tid, var det nesten 300 flere grunnskoler i Norge enn det er i dag. Regnet om betyr dette at nærmere 25 000 elever har blitt påvirket av skolenedleggelse i løpet av det siste tiåret (Utdanningsdirektoratet, 2018). Tendensen er at skolene blir større og færre, noe som også gjør seg synlig i Utdannings-speilet for 2020 som presenteres årlig på Udir sine sider. Her går det frem at et fellestrekk for skolenedleggelsene er det lave elevtallet, og at det ofte er de små kommunene som blir hardest rammet av nedleggelsene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Skolenedleggelse har gjennom årene blitt heftig debattert og flere har gått i bresjen for å bevare bygdeskolene. Dette er «LUFSS - Landslaget for nærmiljøskolen» (2013) et tydelig bilde på som gjennom flere tiår har arbeidet for å styrke nærmiljøskolene, motvirke skolesentralisering, og løftet frem de pedagogiske prinsippene og ressursene som finnes ved de små skolene i nærmiljøet, samt pekt på konsekvensene en eventuell skolenedleggelse har for de små bygdesamfunnene. Det er likevel ingen myte at skolene blir færre, større og mer sentraliserte. Selv om flere små skoler blir nedlagt, er det fortsatt omtrent 30% av skolene i Norge som har mindre enn 100 elever, og blant disse skolene er samtlige fådelte (Utdanningsdirektoratet, 2019). På landsbasis utgjør dette en stor andel på tross av sentraliseringspolitikken som har pågått de seneste årene. Det er kanskje da et paradoks at læreplaner og styringsdokumenter har viet så lite plass til fådelt pedagogikk opp gjennom årene (Kvam, 2013; Sætherstuen, 2018). Økonomisk og politisk forskning viser at små skoler er mer ressurskrevende og at kostnader per elev blir redusert med økt skolestørrelse (Meld. St. 33 (2002 – 2003)). I tillegg til kommuneøkonomi er det også andre faktorer som blir trukket frem når det er snakk om nedleggelse. Spørsmål om skolestørrelse, fagmiljø og elevenes læringsmiljø fremheves som slike faktorer (Aasland & Sørholt, 2017). Likevel er det lite forskning som viser sammenheng mellom skolestørrelse og elevenes læringsmiljø (Sollien & Viak, 2015).

En fådelt skole kjennetegnes av at trinnene er aldersblandede, og at elever fra flere trinn går i samme klasse. Ordningene og klasseinndelingene er særs ulike, og avhenger av både elevtall og andre individuelle forhold som kan variere fra skole til skole. De fleste fådelte skoler befinner seg i utkantstrøk og bygder der elevtallet er lavt og en slik organisering lønner seg både med tanke på klassestørrelser og tilgjengelige lærerressurser (Eckhoff, 1986; Melheim, 1998). I fådelte skoler er lærerens oppfatning av læringsmiljøet generelt lite forsket på. Den forskningen som finnes rundt fådelte skoler tar i hovedsak utgangspunkt i elevenes opplevelse av læringsmiljøet, de faglige prestasjonene og den fådelte praksisen med særlig fokus på aldersblandingen som organiseringsform og pedagogisk grep (Berg-Olsen, 2008; Berg-Olsen, 2012; Engan, 2017; Gaukstad, 2013; Svendsen, 2019; Øvstehage, 2015). I denne oppgaven vil læringsmiljøet ved fådelte skoler stå i sentrum, og da særlig lærerens opplevelse av det.

Læringsmiljø er et utbredt og sentralt begrep i skolen, og en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling. På Utdanningsdirektoratet (2016) sine sider blir læringsmiljøet beskrevet som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Det er en rekke faktorer som kjennetegner et godt læringsmiljø blant annet gode relasjoner mellom elever, et godt skole-hjem samarbeid, en stabil skoleledelse som kontinuerlig arbeider for å forbedre ulike sider ved læringsmiljøet, og ikke minst en trygg lærer som utøver relasjonsbasert klasseledelse

(Utdanningsdirektoratet, 2016). Læreren har altså et betydelig ansvar når det gjelder å tilrettelegge for et godt læringsmiljø. Både når det gjelder å følge opp elevenes faglige utvikling og legge til rette for et godt sosialt miljø med gode relasjoner både mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom (Utdanningsdirektoratet, 2013). Når det gjelder lærerens arbeid med å legge til rette for et godt læringsmiljø ved fådelte skoler som opererer med aldersblandede trinn, kan det tenkes at denne ordningen byr på et annet fokus og tilpasningsbehov enn hva arbeidet i fulldelte skoler gjør.

Forskning viser at lærertetthet er en avgjørende faktor for elevenes læring, særlig for de yngste elevene (Kirkebøen et al., 2017; Nordgård & Harsvik, 2011). Dette underbygger også den nye lærernormen om lærertetthet gjeldene fra august 2019 som fastsetter at det i gjennomsnitt skal være maksimalt 15 elever per lærer på 1. – 4. trinn, og 20 elever per lærer på 5. – 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I fådelte skoler er det færre elever per lærer, noe som i lys av den nye lærernormen er en betydelig ressurs da det tilsvarer mer tid per enkelt elev. Samtidig kan det tenkes at det lave elevtallet og aldersblandingen medfører at læreren må tenke annerledes i planlegging og organisering av undervisning, i den tilpassede opplæringen til hver enkelt elev, og ikke minst med hensyn til inkluderings- og sosialiseringsspektivet. Det er dermed interessant å få innsikt i lærernes egne erfaringer og opplevelser rundt arbeidet med å legge til rette for et godt læringsmiljø på en fådelt skole. Opplever de at skolens størrelse og ordning har en innvirkning på dette arbeidet? Hvordan oppfatter de at elevens læring påvirkes av aldersblandingen, og hvordan legger de til rette for at alle elevene skal sosialiseres og inkluderes i fellesskapet når elevtallet er lavt og elevene er ulike i både alder og utvikling? Kan det oppstå noen utfordringer i dette arbeidet? Eventuelt hvilke ressurser kan oppstå, sett i lys av den foregående tematikken? På bakgrunn av dette vil jeg derfor i denne studien belyse følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever seks lærere ved fire fådelte skoler at læringsmiljøet påvirkes av skolens størrelse og ordning?»*

I lys av problemstillingen viser begrepet «*størrelse*» her til at skolene er små med et lavt elevtall og begrepet «*ordning*» sikter til aldersblandingen som organiseringsform. Det er relevant å tydeliggjøre disse begrepene før jeg går videre i avhandlingen og ser nærmere på lærernes opplevelser, og refleksjoner rundt læringsmiljøet på en fådelt skole. Kanskje må læringsmiljøet ved fådelte skoler beskrives ut ifra andre kvaliteter og kjennetegn enn det som allerede går frem i den fastsatte og etablerte teorien, nettopp på grunn av dens særegne ordning og størrelse? Jeg håper innsikten fra lærerne jeg snakker med bidrar med økt forståelse rundt en tematikk som er lite forsket på fra før. Lærerens stemme er et viktig bidrag i denne forståelsen og undersøkelsen kan i tillegg bidra til en utstrakt innsikt rundt den fådelte skolens praksis og særegenhet.

## 1.1 Tidligere forskning på feltet

Læringsmiljø er ett utbredt forskningstema i pedagogikken, og forskningen understreker at et godt læringsmiljø er viktig for elevenes faglige, personlige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et godt læringsmiljø kjennetegnes som sådan både av et faglig aspekt med læring i fokus, og et sosialt aspekt som fremmer gode relasjoner mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom. Dette innebærer at elevene trives og er inkluderte i fellesskapet, og er fri for mobbing og ekskludering. I lys av det siste punktet viser forskning i norsk skole at mye av mobbingen som forekommer i dag ikke blir fanget opp av skolene. I en rapport publisert av NTNU der det er foretatt en analyse av elevundersøkelsen fra skoleåret 2019 og 2020 går det frem at hele 36% av elevene som

har vært utsatt for mobbing oppgir at skolen ikke har oppdaget dette og at ingen av lærerne har hatt kjennskap til mobbingen (Wendelborg, 2020). I over 1/3 av tilfellene blir mobbingen altså ikke oppdaget, noe som er et stort problem når det gjelder å sikre et trygt og godt læringsmiljø for elevene.

Fådelte skole er et tema som sammenlignet med læringsmiljø ikke er like utbredt i forskningsfeltet, men som i de senere årene blitt satt mer fokus på og løftet mer frem både av ulike organisasjoner, avhandlinger fra enkeltpersoner, og videreutdanninger som tilbyr fordypningsemner innenfor arbeid i små skoler og oppvekstsentre. I innledningen ble «Landslaget for nærmiljøskolen» (LUFS) fremhevet som en sentral aktør i arbeidet med å fremme de ressursene og mulighetene som finnes på skoler i nærmiljøet og de har gjennom en rekke publiserte artikler, tidsskrifter og bøker løftet frem ulike perspektiver som kan knyttes til arbeidet i fådelte skoler. Pedagogisk rådgiver Kristoffer Melheim (1998, 2009, 2011) har vært en sentral skikkelse i dette arbeidet og har skrevet en rekke bøker i fådelt pedagogikk og praksis. Nils Eckhoff (1986) er en annen sentral aktør som tidlig påpekte at lokalt læreplanarbeid, planlegging og samarbeid er vesentlig i den fådelte skolen og at man måtte tilpasse undervisningen med hensyn til aldersblandingen og elevenes individuelle nivå. Han har også pekt på mulighetene som kan oppstå i et lite aldersblandet klasserom der han særlig fremhevet oversiktligheten, mulighetene til tilpasset opplæring, elevsamarbeidet og færre praktiske utfordringer knyttet til gjennomføring av opplegg (Eckhoff, 1986). Fellesnevneren for disse utgivelsene er et ønske om å sette den fådelte skolen på kartet, og ikke minst løfte frem de pedagogiske ressursene og skolens betydning for nærmiljøet. I «LUFS – Landslaget for nærmiljøskolen» (2013) sin jubileumbok «Motstraums – 25 år for skule i nærmiljøet» pekes det på flere negative konsekvenser som skolenedleggelse kan føre med seg. Blant annet blir lang skolevei og den belastningen dette kan føre med seg for elevenes evne til å konsentrere seg og deres faglige læringsutbytte på skolen trukket frem som en særlig negativ konsekvens. I tillegg trekkes det frem flere konsekvenser det kan ha for bygda og nærmiljøet dersom skolen blir lagt ned som for eksempel mindre tilflytting, et fall i eiendomsverdien og et mer fattig bygdesamfunn. Befolkningsutviklingen vil også i de aller fleste tilfeller ha en negativ utvikling dersom elevene ikke har et opplæringstilbud i nærheten.

Engan (2017) peker på at det er stor mangel på pedagogiske retningslinjer for arbeid i fådelte skoler, og at den fådelte pedagogikken ikke er vektlagt i sentrale styringsdokumenter eller læreverk. Læreplanene og kompetansemålene er likevel utformet slik at lærerne har frihet til å legge opp undervisningen slik de selv ønsker, samt at lærernes profesjonsbaserte praksis legger hovedgrunnlaget for hvordan de arbeider i skolen. Sett i lys av det nye kunnskapsløftet som innføres gradvis fra 2020 er også de nye læreplanene i stor grad inndelt med kompetansemål etter hvert 2., 4. og 7. årstrinn så lærerne kan tilpasse planene til å sammenfalle med organisering og arbeid i fådelte skoler (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er likevel et faktum at det er stor mangel på pedagogiske retningslinjer tilpasset den fådelte skolens praksis og at den fådelte pedagogikken heller ikke er vektlagt i lærerutdanningen. Dette peker også Svendsen (2019) på som i sin avhandling har undersøkt kompetansebehovet i fådelte skoler. Hun viser til at det oppstår en spenning mellom kompetansebehovet som trengs i fådelte skoler og dagens lærerutdanning. Dagens femårige masterutdanning gir lærere utdypet kompetanse i færre fag. Lærerstaben ved fådelte skoler er mindre og det er dermed færre lærere til å dele på fag og øvrige ansvarsoppgaver, noe som kan føre til at lærere må undervise i fag de ikke har utdanning i (Svendsen, 2019). Dette kan igjen brukes mot fådelte skoler i nedleggingsaker der det pekes på manglende faglig kompetanse og et mer

fattig fagmiljø sammenlignet med større skoler der lærere ofte jobber sammen i faggrupper. Eckhoff (1986) var en av dem som tidlig pekte på hvordan ressursene og vilkårene for den fådelte skoleformen har blitt kontinuerlig tilsidesatt i det norske skolesystemet. Her viser han særlig til hvordan både læremidler og lærerutdanning har vært tilpasset og laget etter kravene i den fulldelte skolen, og at fådelt skole som sådan hverken blir nevnt eller anerkjent fra sentrale hold. Gjennom fremstillingen «udelt og fådelt skole – ei innføring» peker han på at hverken skolelover eller læreplaner har tatt særlig hensyn til de fådelte skolene, og at de er lette å legge ned siden det er færre ressurser knyttet til dem, samt at de blir regnet som pedagogisk svake (Eckhoff, 1986). I likhet med de tidligere læreplanene er fådelt skole heller ikke nevnt i den nyeste læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Samtlige skoler er fortsatt fådelte, og selv om planene åpner for lokalt planarbeid, og lærerens egen erfaringsbaserte praksis ligger til grunn for mye av arbeidet i skolen kan det stilles spørsmål til hvorvidt utdanningssystemet anerkjenner den fådelte skolens eksistens og arbeidsmåte enda den dag i dag?

Engan (2017) understreker at nærmiljøet er en sentral aktør og at en eventuell nedleggelse kan ha store konsekvenser for både bygda, lokalbefolkningen og elevene. Dette samsvarer med studier gjennomført av *Nordlandsforskning* som gjennom rapporten «Det trengs ei hel bygd å oppdra et barn» peker på bygdeskolens relevans for lokalsamfunnet, og motsatt (Rønning et al., 2003). Det går altså tydelig frem gjennom forskning at skolen og nærmiljøet står i en gjensidig relasjon til hverandre, og vil på denne måten bety mye for hverandres opprettholdelse og utvikling. Det kan derfor stilles spørsmål til hvilke avveininger som ligger til grunn for den markante sentraliseringsbølgen og skolenedleggelse de seneste årene. Er det slik at opplæringstilbudene og elevenes sosiale miljø er smalere på mindre skoler, eller er det kun snakk om økonomiske begrunnelser?

Nordahl (2007) presenterer i sin rapport «Elever i og fra små og store skoler» resultater fra fire små bygdeskoler opp imot kartleggingsresultater fra elever i grunnskolen. Resultatene er hentet inn etter at elevene begynte på ungdomsskolen og sammenlignet med resultatene fra elevene som har gått på større skoler. Her er det særlig sett på elevenes skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter, atferdsproblemer, relasjoner til medelever og lærere, arbeidsinnsats og opplevelse av undervisningen. Mange av fokusområdene her går under læringsmiljøet som helhet og det er derfor interessant å se hvilke funn som er markante i hans forskning. Gjennom rapporten går det frem at elevene fra de små grendeskolene skårer systematisk dårligere på samtlige områder sammenlignet med elevene fra større skoler. Resultatene er altså klare, men de må sees i sammenheng med at undersøkelsen kun tar utgangspunkt i en ungdomsskole, fra en kommune med tilhørende bygdeskoler. Det er derfor uklart om resultatene skyldes forhold kun ved disse skolene, eller om de er generelle for læringsmiljøet ved alle små skoler. Det blir videre interessant å se om Nordahl (2007) sine funn sammenfaller med annen forskning på skolestørrelsens betydning på elevens faglige og sosiale utvikling. Øvstehage (2015) har sett på skolestørrelsens betydning for læringsmiljøet og i hvilken grad den påvirkes av dette. Studien belyser tematikken fra et elevperspektiv og tar utgangspunkt i en kvantitativ undersøkelse der elever fra både små og store skoler har svart på spørsmål knyttet til læringsmiljøet gjennom en survey. Resultatene fra denne studien viser at elevene fra de små skolene trives bedre enn elevene fra de store skolene. Når det gjelder de øvrige ulikhetene i læringsmiljøet mellom de små og store skolene var det såpass små forskjeller at resultatene ikke var signifikante eller av betydning. Det samlede resultatet kan heller ikke her sees på som generaliserbare for alle små og store skoler da studien opererte med et lavt antall informanter. Det er likevel en interessant observasjon da flere av elevsvarene i spørreundersøkelsen stiller seg i en motposisjon til Nordahl (2007) sin forskning.

Så hva ligger det egentlig i sammenhengen mellom skolestørrelse og elevenes faglige og sosiale utvikling? Har skolens størrelse og ordning en reell betydning for elevenes læringsmiljø, eller er det andre individuelle faktorer ved hver enkelt skole som spiller inn? Sollien & Vivak (2015) har i en rapport sett på sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet. De viser til at det finnes lite forskning på betydningen av skolens størrelse sett opp imot elevenes læringsmiljø. Likevel er det gjennom elevundersøkelser og resultater fra nasjonale prøver noen statistiske forskjeller som blir presentert. Gjennom rapporten går det frem at det faglige utbytte øker noe med økt skolestørrelse. Det er derimot ikke belegg til å hevde at dette ene og alene skyldes skolestørrelsen. Det finnes derimot ingen forskning som viser at skolestørrelsen har betydning for elevenes læringsmiljø og elevenes sosiale kompetanse. Sollien & Vivak (2015) tydeliggjør i tillegg at det er få studier som ser på sammenhengen mellom skolestørrelse og læreres oppfatning av skolemiljøet. Lærerne kan beskrive og reflektere over ulike sider ved læringsmiljøet som kanskje ikke kan måles ved hjelp av kvantitative undersøkelser. Sett i lys av andre undersøkelser der det henvises til nasjonale prøver kan det diskuteres om dette er det eneste måleinstrumentet som kan si noe om elevenes læringsmiljø. Som jeg videre skal peke på har læringsmiljø både et faglig og sosialt aspekt, og det å kun måle dette etter faglige resultater kan derfor bli for snevert. Her kan lærerne bidra til en mer helhetlig forståelse og det er derfor et behov for å synliggjøre deres stemme rundt en tematikk som er lite forsket på fra før.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Denne avhandlingen består av seks kapitler. I kapittel 2 vil jeg presentere studiens teoretiske perspektiver og definere relevante begreper. Dette vil legge grunnlaget for min analyse og være relevant for å kunne forstå og tolke lærernes utsagn. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for studiens metodiske grunnlag og ulike avveininger som er tatt i løpet av prosessen. Her vil også forskningsetiske retningslinjer som jeg har tatt høyde for i studien belyses. Kapittel 4 vil bestå av en presentasjon av det empiriske materialet som vil legge grunnlaget for analysen, før jeg i kapittel 5 vil drøfte empirien i lys av relevant teori og tidligere forskning. Til slutt vil jeg i kapittel 6 oppsummere studiens funn og komme med noen avsluttende kommentarer. Vedlagt i oppgaven ligger informasjonsskriv (vedlegg 1), samtykkeerklæring (vedlegg 2), intervjuguide (vedlegg 3), og godkjennelsen fra NSD (vedlegg 4).

## 2 Studiens teorigrunnlag og begrepsavklaringer

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som vil bidra til å konkretisere lærernes erfaringer og opplevelser knyttet til læringsmiljøet ved fådelte skoler. Teorien vil på denne måten belyse empirien som fremvises senere i oppgaven og vil gi meg et grunnlag for å analysere og forstå lærernes egne betraktninger. Siden studien har en induktiv tilnærming har all teori blitt valgt på bakgrunn av empirien der hovedfokus først og fremst har vært å løfte frem lærerens stemme (Tjora, 2017). Jeg vil først redegjøre for det abstrakte begrepet læringsmiljø, og beskrive noen perspektiver som inngår i dette komplekse begrepet som rommer det meste av arbeidet i skolen. Etterpå vil ulike teorier som gjør seg gjeldene for analysen bli fremvist, herunder den sosiokulturelle læringsteorien med henholdsvis Vygotskys teorier om den proksimale utviklingszone og stillasbygging (scaffolding) i fokus. Deretter vil teori rundt skolen som sosialiseringsarena bli presentert der teori om modellæring, og tilhørende perspektiver på elevenes læring og utvikling trekkes frem, deriblant Bronfenbrenners bioøkologiske teori og Festingers teori om sosial sammenligning.

### 2.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et komplekst begrep som rommer det meste av arbeidet i skolen. Lignende begreper som blir satt opp imot eller sammenlignet med læringsmiljø er skolemiljø og psykososialt skolemiljø. Olsen (2019) peker på at læringsmiljø er et begrep som forekommer hyppig i utredninger, rapporter og stortingsmeldinger, men i opplæringsloven er det ikke nevnt i det hele tatt. De viser til at dette kan ha sammenheng med at læringsmiljø ofte blir ansett til å handle om forhold som lærere og skoleledere har innflytelse på, mens skolemiljø er mer overordnet og generelt. Altså vil læringsmiljø som sådan gå innunder det som regnes som retten til et trygt psykososialt skolemiljø. Jeg vil likevel presisere at jeg i denne avhandlingen benytter meg av begrepet læringsmiljø da jeg er ute etter læreres opplevelse og erfaringer med tematikken. Altså er jeg ute etter den «indre» delen av læringsmiljø, og vil fokusere mindre på de «ytre» faktorene som lærerne kanskje ikke har noen innflytelse på, men som kan være av betydning for elevenes samlede læringsmiljø som for eksempel ressurser, økonomi, ledelse, skolebygg og skolens kultur (Imsen, 2016). Siden avhandlingen vil ta utgangspunkt i lærerperspektivet, vil jeg derfor rette blikket mot det som er relevant i lys av lærerens erfaringer og beskrivelser av læringsmiljøet ved den fådelte skolen, og da særlig det faglige miljøet, det sosiale miljøet og samarbeid med hjemmet. Slik opprettholder jeg den induktive tilnærmingen.

Som nevnt i innledningen blir læringsmiljø ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) definert som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Et godt læringsmiljø er en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling, og noe alle elever har rett til. Som vi ser rommer læringsmiljøet store deler av skolens praksis og det kan være vanskelig å sette begrepet i «bås» på bakgrunn av kun noen få holdepunkter. Gjennom teori og øvrig litteratur er det likevel noen kjennetegn som går igjen i henhold til hva som kan kategoriseres som et godt læringsmiljø. Siden et godt læringsmiljø i hovedsak er en forutsetning for elevens faglige



og sosiale utvikling vil jeg i det neste presentere hvilke kjennetegn som kan knyttes opp til læringsmiljø på de ulike utviklingspunktene. I likhet med Bergkastet et al. (2009) vil jeg her benytte meg av begrepene faglig- og sosialt miljø, men det er viktig å påpeke at dette går under samme paraplybegrepet «læringsmiljø» og vil slik stå i nær relasjon og påvirke hverandre gjensidig. Til slutt skal jeg også se på noen andre kjennetegn som er viktig for lærerens arbeid og elevens læringsmiljø, her med særlig vekt på skole-hjem samarbeid.

### 2.1.1 Det faglige miljøet

Dersom eleven skal ha et godt læringsmiljø, er det vesentlig at det legges til rette for faglig utvikling og læring. For å sikre at læringsbetingelsene til elevene er til stede og at de skal kunne nå sine læringsmål fremheves god klasseledelse som en viktig faktor for elevens læringsmiljø (Bergkastet et al., 2009; Imsen, 2016; Postholm, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018). St. Meld nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» slår fast at evnen til å være en tydelig leder er svært viktig for elevenes læring. Det å være en tydelig og god klasseleder innebærer å etablere en god læringskultur og et læringsfelleskap mellom elevene, skape trygge rammer med etablering av tydelige regler og rutiner, og ha positive forventninger til elevene og motivere (Utdanningsdirektoratet, 2020a). En god klasseledelse preges også av gode relasjoner mellom læreren og elevene. Bergkastet et al. (2009) og Imsen (2016) fremhever dette med begrepet «relasjonsorientert klasseledelse» og viser til hvordan klasseledelse og relasjoner må sees i sammenheng med hverandre. Det er viktig å kjenne elevene og ha en god relasjon til dem for å kunne lede klassen på en adekvat måte, samt for å tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev. Tilpassing av undervisning ut ifra elevenes forutsetninger, eller tilpasset opplæring som det også kalles er et viktig prinsipp med tanke på elevenes læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette henger også sammen med klasseledelse i den forstand at man må ha blick for den enkelte elev, og ha positive forventninger til dem og motivere. Motivasjon skapes ved at elevene møter oppgaver de kan mestre, og at de gis realistiske utfordringer som kan bidra til læring og utvikling gjennom differensiering og tilpasning av lærestoffet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Til slutt fremheves elevmedvirkning og elevaktivitet som viktig for elevenes utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samlet sett vil en relasjonsbasert klasseledelse, tilpasset opplæring med fokus på elevens læring, motivasjon og utvikling, og elevmedvirkning være viktig for elevens læringsmiljø.

### 2.1.2 Det sosiale miljøet

I likhet med elevens faglige utvikling og læring, er også det sosiale miljøet av stor betydning for det samlede læringsmiljøet. Som nevnt i forrige avsnitt er relasjonen mellom lærer og elev avgjørende for å kunne legge til rette for et godt læringsmiljø. For å kunne skape og opprettholde en god relasjon med elevene er det også her viktig å se den enkelte elev, utvikle et tillitsforhold til dem, respektere, verdsette og anerkjenne dem (Nordahl, 2010). Det er også viktig å nevne at det er lærerens ansvar å bygge gode relasjoner med elevene (Utdanningsdirektoratet 2016). Juul & Jensen (2003, s. 145) definerer profesjonell relasjonskompetanse som: «Pedagogens evne til å «se» det enkelte barn på dets premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten». Altså fremheves det å være en tydelig leder også her, noe som sammenfaller med begrepet «relasjonsorientert klasseledelse» som jeg var inne på i forrige avsnitt. Med andre ord skal læreren arbeide for å skape en positiv relasjon til elevene og være empatisk og autentisk, samtidig som man er en tydelig voksen som arbeider for å fremme elevens faglige og sosiale utvikling (Bergkastet et al., 2009).

Det er også viktig at læreren legger til rette for gode relasjoner mellom elevene. Et godt læringsmiljø kjennetegnes av et trygt sosialt miljø der elevene trives og føler tilhørighet i gruppa. Nordahl (2010) understreker at tilhørighet til klassen og fellesskapet er en avgjørende faktor for at læringsmiljøet skal oppleves som godt for den enkelte elev. Det å føle seg akseptert, inkludert og medregnet i det sosiale miljøet av signifikante andre er sentralt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Nordahl (2010, s. 134) definerer begrepet signifikante andre som de personene:

«...som er særdeles viktige for vår læring og utvikling. Vi lærer både av kjennetegn ved den andre og av den sosiale relasjonen vi har til andre. I denne sammenhengen kan begrepet den signifikante andre forstås som personer elevene har en nær relasjon til. Den signifikante andre kan i skolen være både jevnaldrende medelever og lærere».

I tillegg til å føle tilhørighet til signifikante andre kjennetegnes et inkluderende læringsmiljø av det å være fri for mobbing og ekskludering (Danielsen, 2017; Imsen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det å ha fokus på inkludering, og gode rutiner for forebygging og håndtering av mobbing regnes som en av lærernes viktigste oppgaver når det gjelder å legge til rette for et godt læringsmiljø for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). I opplæringsloven (1998, §9A-2) står det nedfelt at: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Dette understreker elevens rett til et godt læringsmiljø som tidligere nevnt befinner seg under paraplybegrepet «skolemiljø». Paragraf 9A handler i stor grad om nulltoleranse for mobbing, samt forebyggende arbeid og gode rutiner for å forhindre forekomst av mobbing. Paragrafen understreker også aktivitetsplikten som fremhever ansvaret til alle voksne som jobber ved skolen til å følge med og gripe inn mot mobbing, vold, diskriminering eller trakassering. I tillegg understreker plikten ansvaret til å undersøke skolemiljøet ved mulig mistanke at en elev ikke har det bra, samt sette inn målrettede tiltak for å bedre elevens skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9A-4). Oppsummert er gode relasjoner mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom der elevene føler tilhørighet og er fri for ekskludering og mobbing viktig med tanke på elevenes sosiale miljø.

### 2.1.3 Samarbeid mellom skole og hjem

I den overordnede delen til den nye læreplanen står det at «opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Et tett samarbeid med hjemmet blir i litteratur og teori om læringsmiljø, fremhevet som et viktig og avgjørende perspektiv for elevens læringsbetingelser og utvikling (Bergkastet et al., 2009; Imsen, 2016; Nordahl, 2010). Foreldrene er relevante støttespillere og samarbeidspartnere i arbeidet med å tilrettelegge for hver enkelt elev og deres utvikling. Forskriften til opplæringsloven (2006, §20 – 1) understreker dette der det står nedskrevet at: «Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat...». Slik vil altså et tett foreldresamarbeid være viktig for læringsmiljøet som helhet både i form av elevens læring og utvikling i fagene, og deres sosiale situasjon på skolen der trivsel og tilhørighet er sentralt. Det er igjen læreren som har hovedansvaret for samarbeidet, og lærerens rolle er dermed viktig i lys av læringsmiljøet som helhet.

### 2.1.4 Oppsummerende refleksjoner

Det går tydelig frem i teori at læringsmiljø er et komplekst begrep som rommer det meste av arbeidet i skolen. Læreren fremstår som en sentral skikkelse i dette arbeidet og har et stort ansvar i arbeidet med å tilrettelegge for et godt læringsmiljø på skolen. Som vist

handler læringsmiljø både om å ivareta det faglige miljøet i opplæringen med fokus på elevens læring, og det sosiale miljøet i form av å fremme gode relasjoner både mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom. Det faglige og sosiale miljøet er perspektiver som ikke kan isoleres fra hverandre, men som vil stå i nær relasjon og påvirke hverandre gjensidig (Imsen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017). I lys av oppgavens formål og for ryddighets skyld har jeg likevel valgt å dele de inn i presentasjonen av teori, samt i empiri- og drøftingskapitlet. Avslutningsvis ble det pekt på at samarbeidet mellom skole og hjem er vesentlig for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for elevene. Det blir videre interessant å se om læringsmiljøet ved fådelt skoler må beskrives ut ifra andre kategorier og kjennetegn enn det som fremgår i etablert pedagogisk litteratur.

## 2.2 Sosiokulturell læringsteori

Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er det i hovedsak fokus på hvordan mennesket påvirkes av sosiale, miljømessige og kulturelle forhold. Sett i et læringsperspektiv vil altså elevens læring og utvikling betraktes i lys av både kontekstuelle og sosiale betingelser. (Danielsen, 2017; Haugen & Bjerke, 2006; Imsen, 2020). Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er det flere teoretikere som har vært av betydning for dens fremvekst og betydning. Likevel blir Lev Vygotsky (1896 – 1934) ofte trukket frem som en av grunnleggerne innenfor den nevnte teorien. I sin egen bok «Mind in Society» legger Vygotsky (1978) blant annet vekt på hvordan mentale prosesser og læring medieres fra en person til en annen. Her særlig da hvordan voksne lærer og illustrerer for barn og på denne måten medierer sin kunnskap og kompetanse, der barna videre internaliserer disse kunnskapene og benytter dem for å komme videre i sin egen utvikling. En slik sosial interaksjon regnes som opprinnelsen til høyere mentale prosesser. I tillegg regnes også deltakelse, samhandling og kommunikasjon gjennom språket som viktige momenter for intellektuell utvikling innenfor sosiokulturell læringsteori (Imsen, 2020).

Et velkjent begrep innenfor denne læringsteorien er «mer kompetente andre». I lys av det som ble beskrevet foregående er de mer kompetente andre et viktig bindeledd mellom det eleven allerede kan og forstår, og det mer komplekse som de i samarbeid og veiledning av en mer kompetent aktør kan forstå. Danielsen (2017, s. 84) forklarer ytterligere: «Dette betyr at lærerne eller mer kompetente jevnaldrende i læringsmiljøet fungerer som veiledere og lærere, og de gir informasjon og støtte som er nødvendig for elevens intellektuelle vekst». Utsagnet underbygger og beskriver et av Vygotskys mest kjente begreper, nemlig den proksimale utviklingssone.

### 2.2.1 Den proksimale utviklingssone

Den proksimale utviklingssone illustrerer utviklingen som beveger seg fra det sosiale til det individuelle. Med dette menes det hva barnet er i stand til å gjøre i samspill med andre før det er i stand til å utføre samme handling alene. «Den andre» er i denne forstand en medierende hjelper som gjennom samhandlingen blir en sentral del av barnets utvikling (Imsen, 2020). Vygotsky (1978) deler inn dette i to nivåer: Den grensen som representerer det eleven kan klare alene, og den grensen som representerer det eleven kan klare med assistanse eller hjelp fra andre. Mellom disse to nivåene ligger den proksimale utviklingssone, eller den nærmeste utviklingssone som det også blir kalt. Hensikten blir dermed å finne metoder for å utnytte denne sonen ved å gi støtte og veiledning til barnet, så den etter hvert kan mestre lignende oppgaver alene (Imsen, 2020). Man kan også legge til rette for aktivt samarbeid med andre, og på denne måten drive elevens utvikling videre. I teori om den proksimale utviklingssone blir læreren fremhevet som en åpenbar medierende hjelper og som «en mer kompetent andre». Likevel kan dette også gjelde

medelever, herunder både jevnaldrende og elever fra andre trinn så lenge de kan mer enn eleven selv (Imsen, 2020). Slik kan altså sosial interaksjon mellom elevene der den ene modellerer for den andre, bidra til faglig utvikling så de kan mestre lignende oppgaver på egenhånd senere.

### 2.2.2 Støttende læringsstillas (scaffolding)

Scaffolding eller støttende læringsstillas blir i sosiokulturell læringsteori brukt som et begrep for den hjelpen eller støtten som blir gitt til elever i en undervisningssituasjon. Imsen (2020, s. 202) beskriver dette videre slik:

Det grunnleggende prinsippet er at den voksnes støttende inngrep i undervisningen skal være omvendt relatert til elevens kompetansenivå. Jo større problemer eleven har med å få til oppgaven, desto mer hjelp, støtte og veiledning må elevene få. Jo større kompetanse eleven har i forhold til oppgaven, desto mindre hjelp er det nødvendig å gi.

Dette kan sees i nær sammenheng med tilpasset opplæring, da det i stor grad handler om å tilpasse undervisningen ut ifra elevens forutsetninger og behov (Imsen, 2020). Sett i lys av den proksimale utviklingssone kan dette også beskrives som den undervisningen og støtten som blir gitt for at eleven kan nå opp på et høyere faglig nivå, og til slutt mestre samme oppgaver alene. Sett i en læringssituasjon hjelper den «mer kompetente andre» eleven og gir støtte i arbeidet, og på denne måten bygger stillas rundt eleven. Når eleven etter hvert mestrer oppgavene selv tas stillaset vekk (Moen, 2013). I likhet med forrige avsnitt betegnes den «mer kompetente andre» i hovedsak som læreren, siden det er den som er hovedansvarlig for oppfølging og tilrettelegging av elevens utvikling. Likevel kan det tenkes at mer kompetente medelever også kan bidra å bygge stillas rundt eleven. Siden elevenes kompetanse vil variere både med tanke på alder og utvikling, men også fag og interesser, er det naturlig å tenke at elevene kan veilede og være stillasbyggere for hverandre på tvers av trinn.

### 2.2.3 Oppsummerende refleksjoner

Sosiokulturell læringsteori bygger på teorier om at læring må betraktes som både kontekstuell og sosialt betinget. Læring skjer gjennom sosial interaksjon, deltakelse og samhandling med andre der språket er sentralt for utviklingen. Det legges særlig vekt på hvordan læring medieres fra en person til en annen, og dette blir tydeliggjort gjennom Vygotskys (1978) sine teorier om den nærmeste utviklingssone og støttende læringsstillas. Læreren fremstår som en sentral aktør i disse teoriene og blir ofte betegnet som den «medierende hjelper» eller «mer kompetente andre» som kan hjelpe og veilede elevene i oppgaver, og bygge stillas rundt eleven som etter hvert kan tas bort når eleven mestrer oppgavene alene. Det er også vist til at elevene kan fungere som medierende hjelpere og i lys av den fådelte skolen blir det interessant å se om medelevene i det aldersblandede klasserommet kan bidra i hverandres læring og utvikling.

## 2.3 Skolen som sosialiseringsarena og ulike perspektiver på læring og utvikling

Det sosiale miljøet på skolen er vesentlig for elevens læringsmiljø og skolen er på denne måte en viktig sosialiseringsarena. Frønes (2006, s. 24) beskriver sosialisering som «prosessen der barnet utvikler seg som unikt individ, og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur». Denne prosessen er altså viktig for barnets utvikling, ikke bare i skolesammenheng, men også i samfunnet og kulturen ellers. Sosialisering er ikke en teori som sådan, men perspektiver rundt skolen som sosial arena er likevel interessant både

med tanke på læringsmiljø og elevens utvikling. Utviklingen kan skje på ulike måter, og Frønes (2006) trekker særlig frem en teori på hvordan sosial læring kan skje. Dette beskrives som læring ved modeller som blir forstått som læring gjennom ønske om å ligne eller identifisere seg som andre. Altså vil andres innflytelse gjennom modellering bety mye for elevenes utvikling. Frønes (2006, s. 45) beskriver dette med egne ord slik:

«For barn er læring ved modeller særlig aktuelt. I en formings- og utviklingsperiode vil søking etter modeller være naturlig. Aldersforskjeller legger en særlig grobunn for modellering; de noe eldre representerer modeller, de er det de yngre skal og vil bli.»

Her blir aldersblanding fremhevet som en betydelig faktor i elevens søken etter modeller, og de eldre vil være innflytelsesrike ovenfor de yngre. Gjennom andre barn, både jevnaldrende og eldre, overføres det og formidles normer som kan være av sterk innflytelse og betydning på elevens sosiale læring (Imsen, 2020). Dette henger sterkt sammen med teori om «signifikante andre» som ble redegjort for under kapitlet om læringsmiljø, samt betydningen av gode relasjoner mellom elevene. Frønes (2006) tydeliggjør dette i sin bok «De likeverdige» ved å beskrive relasjoner mellom jevnaldrende elever av stor betydning på grunn av de er i noenlunde like utviklingsprosesser og har med det en opplevelse av likhet, derav begrepet «likeverdige». Han understreker videre at dette ikke nødvendigvis gjelder kun elever på samme alder, men heller egenskapene som oppstår i relasjonen mellom barn (Frønes, 2006). Dersom elevene er av ulik alder mener han at dette kan utgjøre en særegen spenning som kan bidra til elevenes sosiale utvikling:

«Aldersavstand mellom barn skaper en særegen spenning, ved at man defineres inn i den samme kategorien, samtidig som den eldre skiller seg ut på noen områder, ved kompetanse og posisjon. Den spesielle strukturelle egenskapen ved disse relasjonene er kombinasjonen av likhet og ulikhet; den eldre er barn, men av en annen og mer utviklet type. Dette innebærer at eldre barn vil kunne få en særlig posisjon som rollemodeller, og som et uttrykk for den fremtiden man beveger seg mot (Frønes, 2006, s. 185).»

Slik vil altså eldre elever ikke bare fungere som rollemodeller for de yngre, men også være et symbol på fremtiden og dermed viktig for elevenes sosiale kompetanse og utvikling. Dette kan også sees i nær sammenheng med Vygotskys perspektiver på «den kompetente andre» og modellering der elevene lærer av noen som er mer utviklet enn seg selv. Perspektiver på modellering og medlæring er altså sentralt for både elevenes faglige og sosiale utvikling. I tillegg er det også andre perspektiver som tas i betraktning for å forstå elevenes utvikling. Her kan særlig Bronfenbrenners bioøkologiske teori dras inn.

### 2.3.1 Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, og en av de som påpekte dette var Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005). Hans teori belager seg på at man ta både biologiske faktorer, oppvekstmiljøet og den psykologiske utviklingen til eleven i betraktning når man skal studere dets utvikling og sosiale miljø (Imsen, 2020). Altså er det flere perspektiver rundt eleven som må tas hensyn til, og eleven er ikke bare et individ, men et produkt av miljømessige forhold rundt seg. Bronfenbrenner (1979, 2005) presenterer en økologisk miljømodell med fire ulike nivåer for å beskrive hvordan individer sosialiseres inn i en kultur. Det første nivået er mikronivået som består av de miljøene barnet er direkte involvert i som for eksempel skolen, hjemmet/familien og nabolaget. Å analysere eleven innenfor et nærmiljø, som for eksempel skolen, vil derfor være å analysere på mikronivå (Imsen, 2020). Ifølge Bronfenbrenners modell holder det ikke kun å studere et enkelt miljø på mikronivået, her for eksempel læringsmiljøet, for å forstå hva som påvirker og preger eleven i sin faglige og sosiale utvikling (Danielsen, 2017). Selv om mikronivået befinner

seg i elevens innerste sirkel må man altså se videre for å forstå den helhetlige utviklingen. Det neste nivået i Bronfenbrenners teori er mesonivået. Dette er et analysenivå som studerer flere nærmiljøer samtidig for å få frem samspillet mellom dem. Slik kan for eksempel skolens samarbeid med hjemmet være noe som vil oppstå på mesonivået eller samspillet mellom skolen og nabolaget. Mesonivået kan innebære både potensial for god utvikling for eleven, men også risiko dersom det oppstår konflikt mellom noen av nærmiljøene. Det neste nivået kalles eksonivået som omfatter samfunnsinstitusjoner som kan påvirke barnets utvikling, men som ikke er i direkte kontakt eller nærhet med barnet. Dette kan for eksempel være foresattes yrker, media eller skoleadministrasjon. Det siste nivået og ytterste sirkel heter makronivå som tilsvarer storsamfunnet der elevene indirekte kan bli påvirket av nasjonale bestemmelser som f.eks. opplæringsloven. Det femte og siste systemet representerer ikke et nytt nivå, men heller et bilde av at de fire nevnte systemene forandrer seg og utvikler seg over tid. Altså vil både elevene, og miljøene rundt eleven endre seg, og denne tidsdimensjonen som er lagt til i modellen kalles krononivået (Danielsen, 2007; Imsen, 2020; Kvello, 2013).

Som vi ser inngår altså læringsmiljøet ved skolen, og herunder elevens faglige og sosiale utvikling, i et system av både sentrale og lokale miljøer som opptrer i et samspill med hverandre og som kan endre seg over tid. Elevens læringsmiljø kan på så måte ikke sees på som en adskilt faktor for elevens faglige utvikling og sosiale læring, men som avhenger av flere faktorer, her eksempelvis skole-hjem samarbeid, og samarbeid med nærmiljø. Modellen kan i tillegg bidra til å gi utstrakt forståelse rundt elevenes oppvekstmiljø, og den illustrerer at man må ta flere forhold i betraktning når man undersøker deres utvikling. Et slikt helhetlig perspektiv er viktig for læreren i arbeidet med å skape gode oppvekst- og læringsbetingelser for elevene og tilrettelegge for et godt læringsmiljø. I lys av skolen som sosialiseringsarena konkretiserer Bronfenbrenners modell at skolen er et mikrosystem som er viktig for eleven, både på linje med og i samspill med hjemmet, vennene og nærmiljøet (Imsen 2020).

### 2.3.2 Festingers teori om sosial sammenligning

Sosial sammenligning henger tett sammen med elevenes skolefaglige selvvurdering og deres samlede selvpoppfatning. Den skolefaglige selvvurdering til elevene utvikles og endres i samsvar med andres vurdering. I sosialiseringen og samspillet med mennesker blir vi konstant vurdert og observert av andre, og overført til skolesammenheng betyr dette at elevene vil bli observert både av lærere og medelever. Disse vurderingen kan implisitt føres over på den enkelte elev og «reflektere» tilbake til dem og påvirke deres syn på seg selv. I tillegg vil den enkelte elev ikke bare se seg selv som en refleksjon på hvordan andre vurderer dem, de vil også sammenligne seg med hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ifølge Festinger (1945) vil elevene sammenligne seg både direkte med for eksempel andre elevers resultat, men også indirekte, i form av for eksempel lærers vurderinger av seg selv sammenlignet med lærerens vurdering av andre elever i klassen. I tillegg presiserer Festinger at elever søker etter å sammenligne seg med de som er lik seg selv, som for eksempel elever fra samme basisgruppe eller skoleklasse. Denne gruppen blir altså «normen» for elevenes selvvurdering. Dersom elevene til stadighet opplever å ikke nå opp til «normen», vil selvvurderingen bli gjennomgående negativ, som igjen kan ha negativ konsekvens på elevenes motivasjon og selvpoppfatning i møte med nye oppgaver. Ifølge Festingers (1945) teori vil altså de skolefaglige prestasjonene til eleven avhenge i stor grad av hvordan signifikante andre både vurderer og observerer den enkelte elev, og i tillegg hvordan eleven sammenligner seg med andre. Teorien om sosial sammenligning underbygger tanken om at mennesket har et grunnleggende behov for selvvurdering og

selvforståelse, og i søken etter dette sammenligner vi oss med andre for å enten bekrefte egne ferdigheter eller redusere usikkerhet om hvor vi selv befinner oss.

### 2.3.3 Oppsummerende refleksjoner

Skolen er en viktig sosialiseringarena for elevene og de vil på skolen søke etter å sammenligne seg med jevnaldrende både sosialt og faglig. Dette kan gjøre seg synlig på flere ulike måter som for eksempel *modellæring* der elevene søker etter å identifisere seg med andre, eller *sosial sammenligning* der elevene sammenligner seg med andre elever i gruppa som vil påvirke elevens selvoppfatning, selvvurdering og mestringsforventning. Begge disse aspektene vil ha stor påvirkning på både elevens faglige og sosiale utvikling. Det blir dermed interessant å se hvordan disse sosialiseringprosessene utarter seg ved en fådelt skole, og om elevtallet og aldersblandingen påvirker disse prosessene. Det er også viktig å ha et helhetlig perspektiv på elevenes læring, og ta i betraktning at andre arenaer som for eksempel hjem og nærmiljø kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling. Hvordan reflekterer lærerne over samspillet mellom de ulike arenaene og ser de noen ressurser eller utfordringer knyttet til dette ved en fådelt skole?

## 3 Forskningsmetode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det metodiske rammeverket som utgjør grunnlaget for studien. Kapittelet vil gi en systematisk beskrivelse av hele forskningsprosessen helt fra planlegging og innhenting av empiri til analyse og tolkning av tekstmaterialet. Det vil først bli gjort rede for beslutningen om å benytte kvalitativ forskningsmetode og intervju som innsamlingsstrategi. Deretter vil jeg gi en fyldig beskrivelse av mine forkunnskaper og drøfte forskerrollen i lys av tematikken. Dette vil utgjøre de teoretiske rammene for studien. Videre vil utvalget bli presentert, samt utforming av intervjuguide og selve gjennomføringen av intervjuene. I det neste vil refleksjoner rundt transkriberingen synliggjøres, før jeg ser nærmere på analyseprosessen. Avslutningsvis vil jeg drøfte studiens kvalitet og med det rette blikket mot ulike forskningsetiske avveininger og betraktninger.

### 3.1 Kvalitativ metode

Forskning starter ofte med ett spørsmål eller en ide, og videre en interesse for å belyse denne tematikken og foredle den gitte ideen til en faglig interessant problemstilling (Kleven, 2011a; Ringdal, 2018). Det er altså problemstillingen som er avgjørende for hvordan man skal gå frem for å finne svar og som legger grunnlaget for valg av metode. Fokuset i mitt forskningsprosjekt er å få innsikt i læreres erfaringer med læringsmiljøet ved fådelte skoler. Det foreligger så langt begrenset forskning og kunnskap om dette, og lærerens stemme sett opp imot tematikken er så og si fraværende. Studiens formål er altså å vinne ny innsikt, og få tak i lærernes subjektive meninger, opplevelser og erfaringer. Med dette sagt anså jeg kvalitativ metode og et åpent eksplorativt forskningsdesign som mest formålstjenlig for mitt masterprosjekt (Ringdal, 2018). Dette samsvarer med det fenomenologiske perspektivet som tar utgangspunkt i den enkelte persons opplevelse og søken etter å beskrive virkeligheten sånn som den oppleves av de involverte selv (Kvale & Brinkmann, 2015). Det fenomenologiske perspektivet tar utgangspunkt i at virkeligheten er sosialt og individuelt konstruert. Hvis man skal kunne si noe om ulike perspektiver ved den fådelte skolen, må man altså se på hvordan skolen blir konstruert eller opplevd av de som arbeider der og søke etter deres subjektive perspektiver (Thagaard, 2013). Et annet kjennetegn ved kvalitativ forskning er ifølge Gudmundsdottir (2015) metodens fortolkende karakter. Dette understreker også Thagaard (2013) som trekker frem forskerens fremtredende rolle i kvalitative undersøkelser og fortolkningens betydning. Hvordan jeg som forsker analyserer og fortolker de sosiale fenomenene, samt hvilke forkunnskaper jeg tar med meg inn i forskningen blir dermed relevant for hvordan jeg presenterer og forstår lærernes opplevde virkelighet. Denne studien vil altså både ha et fenomenologisk utgangspunkt i form av at jeg vil forsøke å forstå et fenomen ut ifra lærernes perspektiver, samt et hermeneutisk perspektiv der jeg vil løfte frem deres beskrivelser gjennom min egen analyse og tolkning.

Jeg er i denne studien ute etter å få inngående forståelse av lærernes opplevelse av læringsmiljøet og det er derfor de tykke beskrivelsene fra et færre antall informanter som vil være relevant. Dette samsvarer med en kvalitativ metode som kjennetegnes av forskningsdesign som tar for seg små, relativt begrensede felt og heller går i dybden på disse feltene (Gudmundsdottir, 2015). Dette skiller seg fra kvantitativ metode som heller



beskriver virkeligheten ved hjelp av et stort antall enheter, og gjerne i form av tall og tabeller (Ringdal, 2018; Thagaard, 2013). I denne studien vil det ikke være et mål å dra generelle konklusjoner på bakgrunn av kvantitet, men heller løfte frem kvalitetene, egenskapene og de særegne karaktertrekkene ved fådelte skoler.

### 3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er et godt utgangspunkt for å få innsikt og kunnskap om hvordan personer opplever og reflekterer over egen situasjon eller fenomener som de står nære (Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2015) understreker at et mål med det kvalitative forskningsintervjuet er å avdekke intervjupersonenes opplevelser og på denne måten forstå verden fra deres perspektiv. Basert på dette anså jeg intervju som en velegnet metode for å belyse studiens problemstilling. Gjennom intervjuet vil jeg få tilgang til lærernes synspunkter og videre en bredere forståelse av tematikken. Denne kunnskapen vil bli produsert i et samspill mellom meg som forsker og lærerne som intervjupersoner, og må derfor betegnes som intersubjektiv (Kvale & Brinkmann, 2015).

I tillegg til å være en kunnskapsproduserende aktivitet er intervju også et håndverk som krever planlegging. Intervju kan variere i stor grad helt fra strukturerte intervju med lukkede spørsmål der det ikke avvikes fra de fastsatte spørsmålene, til et fleksibelt ustrukturert intervju med stor åpenhet og mye variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle var målet å innhente beskrivelser av læringsmiljøet ved fådelte skoler, sett ut ifra den enkelte lærers øyne. Jeg var derfor avhengig av en viss struktur med tanke på at jeg hadde en bestemt tematikk jeg ønsket å få svar på. Samtidig var det viktig at intervjuet var fleksibelt nok til at informantene kunne komme inn på tema som er viktig for dem og gi beskrivelser også utenfor de fastsatte spørsmålene som jeg hadde tenkt ut på forhånd. Det var de «tykke» beskrivelsene og variasjonen (eventuelt likhetene) i erfaringene til de ulike lærerne som var av interesse i denne studien. I lys av dette anså jeg at en mellomvariant av de to ytterpunktene av struktur passet best med tanke på studiens hensikt. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) søker det semistrukturerte livsverdenintervjuet «etter å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet». Siden det er semistrukturert er det altså hverken helt lukket eller helt åpent som en fri samtale og passet dermed godt for mitt prosjekt. Det var også viktig for meg å ha noen forberedte spørsmål for å sikre at intervjuet tok en formålstjenlig retning, og at intervjuet var innom tematikken jeg anså som relevant. Som masterstudent opplevdes det også som en trygghet å ha noen spørsmål forberedt på forhånd, med tanke på at jeg ikke var kjent med intervjusituasjonen fra før.

### 3.3 Forskerrollen og de teoretiske rammene

Siden intervjuet kan anses som en samtale der kunnskapen konstrueres i et samspill mellom forsker og intervjuperson vil dette bety at jeg som forsker ikke kan inntre i en passiv rolle og vil derfor kunne påvirke intervjuet på flere ulike vis (Kvale & Brinkmann, 2015). Det blir derfor viktig å avklare hvilke teoretiske rammer jeg tar med meg inn studien og tydeliggjøre mine forkunnskaper. Dette kan også betegnes som forskerens «bagasje» og vil kunne påvirke forskningen både indirekte og direkte (Berger, 2015). Jeg valgte dette temaet av egen interesse. Etter endt lærerutdanning våren 2019 jobbet jeg ett år som vikar ved en fådelt skole frem til jeg begynte på masterstudiet. I løpet av dette året fikk jeg ny kunnskap om den fådelte skolens praksis, samt erfaring med å jobbe med aldersblandede trinn. I forkant av dette vikariatet hadde jeg aldri hørt om fådelt skole,

hverken i utdanningen eller gjennom teori så det var en helt ny erfaring for meg som nyutdannet lærer. I løpet av dette året fikk jeg en opplevelse av at elever ved fådelte skoler ofte trekker mot hverandre på tvers av trinn, og på denne måten har tilgang til samtlige sosiale relasjoner på tross av et lite elevtall. Med hensyn til elevens læring opplevde jeg aldersblandingen som en ressurs og en positiv bidragsyter i klasserommet, heller enn en negativ. Samtidig møtte jeg mange utfordringer i eget arbeid da dette var en helt ny og annerledes måte å jobbe på og hverdagen var preget av mye prøving og feiling. Mine opplevelser trenger ikke å samsvare med andre læreres erfaringer og det blir dermed interessant å få innsikt i hvilke opplevelser andre lærere ved fådelte skoler innehar.

I tillegg til å ha erfaring som lærer ved fådelt skole, har jeg også noen teoretiske forkunnskaper som er opparbeidet gjennom 4 år på lærerutdanningen. Selv om jeg ikke har noen direkte kompetanse om fådelte skoler, har jeg lest teori om læringsmiljø ved ulike anledninger. Læringsmiljø er en stor del av skolens praksis og er et av de viktigste prinsippene med tanke på elevenes læring og trivsel. Likevel har jeg i tråd med studiens induktive tilnærming latt det teoretiske grunnlaget formes etter intervjuene var gjennomført og arbeidet med analyse påbegynt. Det er likevel viktig å presisere at noe teori om læringsmiljø har blitt lest på forhånd og vært med å påvirke både planlegging og gjennomføring av studien. Selv om det i hovedsak er empirien som har drevet min forskning kan det diskuteres om studien har hatt en abduktiv tilnærming, som kjennetegnes av en vekselvis induktiv og deduktiv tilnærming (Tjora, 2017).

Ved å synliggjøre mine egne forkunnskaper, personlige interesser og den teoretiske forankringen bidrar jeg til å utvise refleksivitet i forskningen. Refleksivitet blir ifølge Tjora (2017) definert som forskerens evne til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan forskerens «bagasje» kan påvirke dette arbeidet. Jeg opplevde at min arbeidserfaring ved fådelt skole var en ressurs i form av at jeg kunne benytte meg av nettverket fra skolen jeg jobbet på i leting etter intervjupersoner, samt at jeg delte noen av intervjupersonenes erfaringer. I lys av metodisk litteratur kan man betegne dette som en slags «insider-posisjon» (Vähasantanen & Saarinen, 2012). Det å være i en insider-posisjon kan være både en fordel og en ulempe. Det kan på den ene siden bidra til at intervjupersonene åpner seg, da man har noen felles referansepunkter å snakke om, men det kan også føre til at de føler seg presset til å si de «rette» tingene eller det de tror jeg vil høre. (Vähasantanen & Saarinen, 2012). I en outsider-posisjon ville man kunne unngått dette i større grad, men da ville det kanskje være vanskeligere å oppnå den forståelsen og åpenheten jeg opplevde med intervjupersonene. Det at jeg er en student og har kun jobbet ett år ved en fådelt skole følte jeg uansett ikke satte meg i en «ekspert»-rolle, men heller at intervjupersonene så meg for det jeg var, nemlig en student som ønsket å lære mer om deres erfaringer med å jobbe på en fådelt skole. Dette tydeliggjorde jeg også i starten av alle intervjuer ved å forsikre intervjupersonene om at det var ingen rette eller gale svar, og at det kun var deres opplevelse jeg var ute etter. Selv om det er lærernes utsagn som har vært utgangspunktet for studien er det viktig å presisere at det er jeg som har fortolket og analysert dem. Mine teoretiske rammer vil derfor legge grunnlaget for fortolkningen. Jeg har derfor kontinuerlig arbeidet for å løfte frem de ulike sidene og perspektivene som har gått frem gjennom lærernes svar og på så måte arbeidet for å unngå «biased view-point»-effekten (Ringdal, 2018). Slik har jeg søkt etter å være transparent i alle deler av forskningsprosessen, noe som igjen kan bidra til å styrke redegjørelsens pålitelighet og etterprøvnbarhet.

### 3.4 Utvalg

Utvalget i studien markerer hvilke personer man skal hente inn empirien fra. Hvilke og hvor mange intervjupersoner man trenger avhenger av studiens hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015; Silverman, 2010). I mitt tilfelle er studiens hensikt å få innsikt i læreres opplevelse av læringsmiljøet ved fådelte skoler. Dette medførte at jeg måtte foreta et strategisk utvalg, som ifølge Thagaard (2013) vil si at man velger informanter som har kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. Med andre ord var kriteriet for utvelgelsen i denne studien at intervjupersonene måtte jobbe som lærere ved en fådelt skole. Utover dette er det ingen spesifikke kriterium, da det er «den vanlige læreren» og deres opplevelser som er av interesse. Det ble tidlig klart for meg at jeg ikke ønsket et altfor stort utvalg, men heller gå i dybden av svarene til et lavere antall informanter. Dette samsvarer med metodisk litteratur som presiserer at utvalget i kvalitative intervju ikke bør være for stort så man kan bruke både tid og plass til å gi en grundig og utdypende analyse (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

Som nevnt tidligere har jeg jobbet på en fådelt skole, og har med det et personlig nettverk med flere lærere på denne skolen. Jeg sendte mail til rektor ved skolen for å informere om studien og deretter mail til to lærere som jeg tenkte kunne være interesserte i å delta. Her fikk jeg rask positiv respons og to informanter var dermed i boks. Deretter startet jakten på å skaffe flere informanter og jeg sendte mail til flere fådelte skoler jeg hadde kjennskap til fra før i håp om at noen var interesserte. På grunn av en pågående pandemi og en presset lærerhverdag skulle dette vise seg å være enklere sagt enn gjort og det tok litt tid før jeg fikk tak i flere informanter. Etter lite respons fra skolene jeg hadde tatt kontakt med, brukte jeg internett for å lokalisere flere fådelte skoler. Jeg sendte samtlige mailer og ringte til flere skoler uten særlig respons. Etter en stund fikk jeg svar fra en av de første skolene jeg kontaktet der en lærer kunne tenke seg å delta i studien. Jeg sendte videre mail til tre nye skoler. Fra en av disse skolene fikk jeg umiddelbar respons der rektor syntes tematikken var veldig aktuell for dem, og at de gjerne ville delta på prosjektet. To lærere fra denne skolen meldte seg frivillig og samlet sett hadde jeg nå fem informanter. Samme dag fikk jeg svar fra en lærer fra en annen skole jeg hadde tatt kontakt med tidligere som gjerne ville stille. På forhånd hadde jeg sett for meg ett utvalg på 4 – 8 informanter. Seks informanter var midt imellom og jeg bestemte meg derfor å gjennomføre disse intervjuene før jeg tok stilling til om jeg trengte flere informanter. Etter å ha gjennomført intervjuene nådde jeg det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som ett metningspunkt og jeg følte jeg hadde mer enn nok empiri til å gå videre med analysearbeidet.

Det endelige utvalget bestod dermed av seks lærere fra fire ulike skoler. Alle informantene er kvinner og alle er kontaktlærere ved skolene de arbeider på, men de har noe ulik utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring. For å sikre deres anonymitet har jeg gitt de fiktive navn som jeg kommer til å benytte meg av gjennom hele oppgaven. De nevnte aliasene er: «Marit», «Karianne», «Heidi», «Anette», «Eva» og «Siri». Marit er læreren som har lengst arbeidserfaring i skolen. Hun har jobbet som lærer i hele 38 år og har erfaring fra både fulldelt og fådelt skole. Nå har hun en delt stilling der hun arbeider både som avdelingsleder og lærer ved skolen. Karianne er den yngste informanten og har jobbet på fådelt skole i 4 år. Hun har i tillegg litt erfaring fra arbeid i fulldelt skole. Heidi arbeider på samme skole som Karianne og har jobbet på samme skole i 17 år. Skolen ble lagt om fra fulldelt til fådelt for 8 år siden. I forbindelse med omleggingen av struktur og at skolen ble gjort om til ett oppvekstsenter tok hun 15 studiepoeng i ett nettbasert emne som het «arbeid i små skular og oppvekstsenter». Anette har arbeidet som lærer 25 år og har erfaring fra fulldelt skole og to fådelte skoler. For 3 år siden tok hun etterutdanning i

aldersblandet pedagogikk som følge av et initiativ fra kommunens side. Siri jobber på samme skole som Anette og har tatt samme etterutdanning i aldersblandet pedagogikk. Hun har arbeidet som lærer ved den samme skolen i omtrent 20 år der det har vært fådelt ordning alle disse årene. Den siste informant heter Eva og hun er en av de yngste informantene. Hun har jobbet som lærer siden 2010 og har også erfaring fra både fulldelt og fådelt skole, men har jobbet lengst ved den fådelte skolen. Til sammen har disse lærerne gitt meg rikholdige refleksjoner knyttet til læringsmiljøet ved fådelte skoler.

### 3.5 Utforming av intervjuguide

Utformingen av intervjuguide bygges opp rundt det man ønsker å få svar på eller undersøke i studien (Thagaard, 2013). I denne studien vil fokuset være å få innsikt i læreres opplevelse og forståelse av læringsmiljøet ved fådelte skoler. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg derfor en intervjuguide med spørsmål rettet mot studiens problemstilling og aktualisering. Utformingen av intervjuguiden begynte allerede høsten 2020 da jeg skulle gjennomføre et pilotintervju som en øvelse på å bruke intervju som metode. Jeg utarbeidet guiden i samspill med veileder, samt tok utgangspunkt i litteratur, tidligere masteroppgaver og andre avhandlinger som var relevant for min tematikk. Som nevnt hadde jeg noen forkunnskaper om læringsmiljø fra tidligere både gjennom utdanningsløpet, men også i forhold til vikariatet ved skolen. Som jeg pekte på i teorikapitlet er læringsmiljø et komplekst begrep som rommer det meste av arbeidet i skolen. I min problemstilling er det likevel lærerens opplevelse jeg vil komme til bunns i, og spørsmålene i guiden måtte derfor være relevante for deres arbeid ved fådelt skole. Pilotintervjuet ble derfor viktig for utformingen av intervjuguide. Dette ble gjennomført med en tidligere lærer ved en fådelt skole som nå var avdelingsleder. Dette intervjuet var i hovedsak en øvelse i intervjuteknikk, men ble også implisitt en test av intervjuguide. Etter intervjuet så jeg umiddelbart at jeg måtte endre store deler av guiden da noen spørsmål var for lukkede og andre var for teoretisk formulert. Intervjuet var likevel nyttefullt da jeg fikk innsikt i hva som var sentralt for arbeidet ved fådelte skoler, samt hva intervjupersonen la i begrepet læringsmiljø. Det gikk tydelig frem at læringsmiljø hadde både et faglig og sosialt aspekt, samt at aldersblandingen påvirket dette arbeidet. Dette ga meg nye ideer til tema, som ledet til utforming av intervjuguiden.

Jeg brukte mye tid på oppbyggingen og iscenesettelse av guiden. Som tidligere nevnt valgte jeg å benytte meg av ett semistrukturert intervju der jeg hadde noen tema og spørsmål fastlagt på forhånd, men kunne også være fleksibel og følge opp intervjupersonenes svar og gå inn på andre tema dersom det var relevant (Kvale & Brinmann, 2015; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Metodisk litteratur vektlegger viktigheten av å starte intervjuet med en brifing der forskeren gir litt informasjon om seg selv, beskriver formålet med studien og intervjupersonens rettigheter. På denne måten bidrar man til å skape god kontakt og trygge rammer for intervjuet. På samme måte bør man avslutte med en debrifing der man oppsummerer det man har snakket om, og gir intervjupersonene mulighet til å bekrefte eller avkrefte noen av hovedpunktene som er adressert, eller legge til noe mer dersom dette er ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden (vedlegg 3) ble derfor strukturert i form av en brifing, hoveddel og debrifing. Hoveddelen ble strukturert etter en «elv med sidestrømmer-modell» som Thagaard (2013) beskriver som en elv som representerer det sentrale hovedtemaet, og sidestrømmene som representerer andre tema som kan dukke opp i intervjuet. Hensikten er likevel at det hele skal flyte sammen igjen og bevege seg tilbake til hovedtemaet. En slik type modell er særlig velegnet når forskeren ønsker å utforske ett hovedtema, men på forhånd ikke vet hvilke andre tema som kan dukke opp. Oppfølgingsspørsmål er derfor

særlig viktig for denne modellen da disse kan lede videre til andre tema, og andre «sidestrømmer» enn det som var tenkt ut på forhånd. I tillegg til å ha innledende og avsluttende spørsmål delte jeg derfor intervjuet i 4 tema som sammen skulle legge grunnlaget for å besvare problemstillingen. Disse temaene var: (1) *Erfaring med undervisning i aldersblandede trinn*, (2) *opplevelse av det faglige miljøet*, (3) *opplevelse av det sosiale miljøet* og (4) *oppfatning av læringsmiljøet som helhet*. De tre første temaene representerer her «sidestrømmene» som alle både indirekte og direkte tar for seg tematikken rundt læringsmiljøet, men som sammen samles til hovedtemaet eller «elven» til slutt som er oppfatningen av læringsmiljøet. Under hvert tema har jeg satt opp noen hovedspørsmål som er relativt åpne i den forstand at de inviterer og oppmuntrer intervjupersonen å dele sine erfaringer og fortelle fritt uten for mye føringer. Her ble det brukt åpne formulering som for eksempel «kan du fortelle om en helt vanlig dag på skolen for deg?», «hvordan synes du det er jobbe på en fådelt skole?» eller «hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet på skolen?». Under noen av spørsmålene har jeg i tillegg satt opp oppfølgingsspørsmål som kan være til hjelp dersom intervjupersonene står fast eller som kan stilles underveis for å få mer utfyllende informasjon (Dalen, 2011). Personlig syntes jeg det var en trygghet å ha ferdig formulerte hovedspørsmål, med hjelpespørsmål og oppfølgingsspørsmål i tillegg.

### 3.6 Gjennomføring av intervjuene

Som nevnt gjennomførte jeg et pilot-intervju allerede høsten 2020 for å øve meg i intervjuteknikk, men også for å teste ut intervjuguiden. Etter å ha endret intervjuguiden gjennomførte jeg i januar 2021 et nytt pilot-intervju for å teste den nye guiden. Denne gangen fungerte spørsmålene godt og jeg trengte derfor ikke å foreta spesifikke endringer. Det andre pilot-intervjuet varte i ca. en klokke og var særlig vellykket. Jeg valgte derfor å anse dette intervjuet som en del av avhandlingen og det er tatt med i analysen.

Resten av intervjuene ble gjennomført fortløpende i løpet av februar 2021. På grunn av Covid-19 ble fem av seks intervju gjennomført over nett-tjenesten Teams. Ett av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt på skolen læreren arbeidet på. Det var viktig for meg at lærerne selv kunne velge sted for gjennomføring av intervju og siden flere av skolene nå har strenge regler for besøk valgte samtlige intervju over nett. Det å intervju over nett hadde både sine positive og negative sider. For det første opplevdes det som positivt at både jeg og informanten fikk sitte på valgfrie steder da trygge omgivelser kan føre til mer åpenhet (Thagaard, 2013). Siden intervjuet lett kunne gjennomføres kunne informantene selv velge hvilken tid som passet best for dem. Det eneste jeg var obs på i forkant av valg av tid og sted var å ikke ha mer enn ett intervju per dag. Intervju er en metode som krever at man er påkoblet og har full oppmerksomhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor så jeg det som en fordel å kun ha ett intervju per dag. Dette førte også til at jeg hadde tid til å skrive logg i etterkant av hvert intervju og reflektere over intervjusituasjonen. På denne måten hadde jeg også tid til å lytte over intervjuet og transkribere det før jeg skulle gjennomføre neste intervju. Ved å intervju over nett føltes intervjusituasjonen trygg for begge parter. Om dette er på grunn av at man sitter på forskjellige steder og dermed har en «naturlig avstand» er vanskelig å si, men det tok i hvert fall fokuset bort fra ikke-menneskelige ting som kan påvirke intervjuet som for eksempel diktafonen. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver at det er viktig å tenke gjennom i forkant av intervjuet hvordan ytre faktorer som rommet og lydopptaker kan enten indirekte eller direkte påvirke konteksten. Det at intervjupersonene hadde kjennskap til at det ble tatt lydopptak, men ikke så lydopptakeren fysisk tror jeg hadde en positiv innvirkning på intervjuet. Samtidig er det en klar ulempe at man over en skjerm bare får

se et lite utsnitt av intervjupersonen og da kanskje går glipp av verdifull kunnskap i form av kroppsspråk og ikke-verbale tegn. Man ser ikke hele rommet, og heller ikke hele personen selv om man har på kameraet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er kroppen vår aldri nøytral og det er derfor mye indirekte kroppslig kommunikasjon som kan gå tapt ved intervju over nett. Dette fikk jeg selv erfare da jeg i mye større grad plukket opp kroppsspråk og ikke verbal kommunikasjon under intervjuet som ble gjennomført fysisk.

En annen klar ulempe ved å intervju over nett er ulike komplikasjoner som kan oppstå ved bruk av digitale verktøy. Her oppleve jeg samtlige avbrudd på grunn av dårlig nett, samt skiftende lyd- og bildekvalitet under flere av intervjuene. Heldigvis opplevde jeg ingen problemer med diktafonen og ingen lydfiler gikk tapt. Som sett er det altså både fordeler og ulemper med å intervju over nett, men alt i alt opplevde jeg det som en god løsning. Jeg følte at jeg greide å opparbeide en god kontakt og dialog med alle intervjupersonene på tross av den «naturlige avstanden». Det at jeg lyttet til intervjuene før jeg satt i gang med det neste hjalp meg i stor grad å bli bevisst egen rolle som intervjuer. Jeg lærte mye om egen intervjuteknikk og ble bevisst hvordan jeg ordla meg. Jeg ble også bevisst steder jeg kunne bli for ledende, steder jeg kunne ventet litt lengre før jeg gikk videre og steder jeg skulle stilt ett eller to oppfølgingsspørsmål til. Jeg la også merke til hvordan jeg endret måte å stille spørsmål på etter hvem jeg snakket med. Jeg speilet i stor grad intervjupersonenes væremåte, og tilpasset spørsmålene deretter. I etterkant av denne prosessen ser jeg hvor mye arbeid, planlegging og øving som trengs for å bli en god intervjuer.

Intervjuene varte i litt ulik lengde der det korteste varte i ca. 45 minutter og det lengste varte ca. 1 time og 15 minutter. Det varierte litt hvor mye intervjupersonene utbroderte på hvert spørsmål, men det var nok mine oppfølgingsspørsmål og tilleggsspørsmål som utgjorde den største forskjellen i lengden på intervjuene. Før intervjuet begynte ble intervjupersonene informert om studiens hensikt samt forsikret om at det ikke var noen rette eller gale svar, og at det kun var deres refleksjoner rundt læringsmiljøet ved fådelte skoler jeg var ute etter. Siden de fleste intervjuene ble gjennomført over nett hadde intervjupersonene lest gjennom informasjonsskrivet i forkant, og skrevet under på samtykkeerklæringen og sendt tilbake til meg (vedlegg 1 og 2). Underveis i intervjuene strebet jeg etter å være en aktiv og engasjert lytter for å trygge informantene, oppfordre til åpenhet, men også for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Det å skulle oppmuntre til åpenhet, men passe på så man ikke presser intervjupersonen for mye kan være utfordrende, og det er viktig å finne en god balanse mellom disse perspektivene (Thagaard, 2013). Jeg opplevde noen ganger at jeg ble litt for i engasjert i tematikken så jeg hoppet litt for fort videre til neste spørsmål der jeg kanskje skulle avventet litt lengre. Jeg ble derimot mer bevisst på dette etter jeg lyttet gjennom intervjuene og dette var noe av det jeg prøvde å forbedre fra intervju til intervju. En ting jeg var bevisst på å gjøre i alle intervjuene var å gjenta og oppsummere det informantene hadde snakket om etter hvert tema før vi skiftet fokus og gikk inn på noe nytt. Dette gjorde jeg for å være sikker på at jeg hadde forstått dem riktig og at mine tolkninger av deres utsagn var så tro mot deres sannhet som overhodet mulig. Slik ble det åpnet for at intervjupersonen kunne bekrefte eller avkrefte min tolkning av deres utsagn. Dette førte til at intervjupersonene ofte bekreftet min oppsummering av deres svar, men også at de forklarte på en annen måte eller beriket sine beskrivelser for å understreke de poengene de syntes var mest vesentlig. Kanskje husket de på noe mer som de ikke hadde tenkt på tidligere. Jeg opplevde også at de kunne avkrefte eller «rette» på min tolkning om det ikke var helt slik de hadde ment det, eller ønsket å legge det frem på en annen måte. Dette var en intervjuteknikk som fungerte meget godt for meg, både

med tanke på min tolkning og analyse av deres utsagn, men også for å være tro mot intervjupersonenes sannhet. Samtidig førte det til at jeg fikk mer informasjon og grundigere beskrivelser som direkte bidrar til styrke studiens kvalitet og troverdighet. Jeg avsluttet intervjuene ved å spørre om det var noe mer de ville tilføye eller om det var noe de følte vi ikke hadde snakket om som de gjerne ville ta opp. Jeg spurte i tillegg om de ønsket å lese over transkripsjonen og/eller den ferdigstilte oppgaven. Her takket alle ja til sistnevnte.

### 3.7 Transkribering

Transkripsjonen er prosessen som transformerer den muntlige samtale til skriftlig tekst og det som skal klargjøre intervjuene for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Tjora (2017) understreker at det ikke finnes en konkret eller objektiv måte å transkribere fra muntlig til skriftlig form, men at dette må gjøre i henhold til studiens hensikt og hva som er nyttig. I mitt tilfelle skulle transkripsjonen brukes til å gi en utgivelse av intervjupersonens historier og beskrivelser om et gitt tema. Transkripsjonen måtte derfor ikke være for vanskelig å lese. Siden min studie i første omgang handler om meningsanalyse sier Kvale & Brinkmann (2015) at en altfor spesialisert og detaljert gjengivelse av store intervjutekster er hverken mulig eller nødvendig. Det viktigste for meg vil derfor være at transkripsjonen er så tro mot intervjupersonenes utsagn som overhodet mulig. For å sikre informantenes anonymitet har jeg valgt å transkribere på bokmål, da dialekt kan føre til at enkeltindivider, særlig på små steder, lett kan identifiseres. Det man må være obs på når man normaliserer transkripsjonene er at særegne dialektord med en spesiell betydning kan gå tapt. (Tjora 2015).

Ved bruk av lydopptak av intervjuene som er gjort i dette tilfellet har man mulighet til å gi en mer fullstendig transkripsjon i etterkant, enn hvis man for eksempel kun noterte underveis. Likevel er det flere ting som kan gå tapt i transkripsjonen av lydopptak. Da muntlig og skriftlig form er to helt forskjellige uttrykk er det også vanskelig å gjengi noe skriftlig som det fremstår i den muntlige formen. Ved helt tro transkripsjon vil den skriftlige formen fremstå meget ustrukturert og usammenhengende. Samtidig er det en rekke ting som kan gå tapt i det skriftlige uttrykket som for eksempel tempo, kroppsspråk, intonasjon, stemmeleie, ironi og humor (Kvale & Brinkmann, 2015). Altså kan forskjellene mellom talespråk og skriftspråk skape en rekke utfordringer og det krever derfor en nøye vurdering med tanke på hva som er hensiktsmessig for studien. Som nevnt tidligere gjennomførte jeg alltid transkriberingen samme dag eller påfølgende dag for at intervjuet skulle være så ferskt i minne som mulig. Slik kunne jeg på best mulig vis minnes konteksten, kroppsspråket og andre former for skjult kommunikasjon (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å transkribere selv økte jeg kjennskapen til det empiriske materialet som var fordelaktig med tanke på det videre arbeidet med analysen, samt bidro til at jeg lærte mye om min egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forhold til transkripsjon er det som sett mange etiske betraktninger man ta høyde for og det er utfordrende å gi en helt korrekt skriftlig presentasjon av ett muntlig materiale. Jeg har likevel arbeidet grundig med transkripsjonene og lyttet til opptakene flere ganger for å forsikre meg at alt er med. Jeg har transkribert tilnærmet ordrett for sikre studiens pålitelighet og for å være så tro mot intervjupersonenes utsagn som overhodet mulig. I etterkant føler jeg at jeg har fått ett solid og grundig datamaterialet som kommer godt med i analyseprosessen.

### 3.8 Analyseprosessen

Analyseprosessen begynte allerede underveis i intervjuene og videre gjennom transkriberingen. For hvert intervju ble det klarere hvilken tematikk lærerne var opptatt av, samt at jeg kunne skimte både likheter og ulikheter i deres utsagn. Deretter benyttet jeg meg av Tjora (2017) sin stegvis-deduktive induktive metode for å kode materialet. Metoden vektlegger empirinær koding og holder på så måte fast ved den induktive strategien. Dette ble løst praktisk ved at jeg gikk gjennom hvert intervju der jeg dro ut essensen fra hvert utsagn i det empiriske materialet, samtidig som jeg reduserte det i volum. Dette ble gjort i et word-dokument som jeg delte i to kolonner der utsagnet ble lagt inn i den ene kolonnen, og den empirinære koden i den andre. Deretter gikk jeg videre til neste intervju og fylte inn i samme dokument der jeg fylte på de allerede opprettede kodene, samt lagde nye der det trengtes. Slik jobbet jeg meg gjennom alle intervjuene og dette resulterte i et dokument på 84 sider med flere hundre induktivt genererte koder. Selv om dette var et tidkrevende arbeid, ga det meg et godt utgangspunkt for den videre analysen av det empiriske materialet. Jeg passet på å fargekode utsagnene (samt de empirinære kodene) fra de ulike intervjuene så jeg lett kunne finne tilbake til hvilken informant som tilhørte hvilken kode.

Opgavens største utfordring ble å systematisere kodene og sammenfatte dem til noen gode kategorier. Ved hjelp av oppgavens problemstilling fikk jeg en naturlig innsnevring av materialet der jeg fokuserte på lærerens opplevelse av læringsmiljøet. Som sett er det mange perspektiver som inngår i læringsmiljøet, men som vist i teorikapitlet har jeg valgt å fokusere på læringsmiljøets «indre liv» og da særlig sett ut ifra lærerperspektivet. Gjennom intervjuene gikk det tydelig frem at lærerne reflekterte over sider ved læringsmiljøet ved fådelte skoler som påvirket elevenes faglige miljø, der lærerne tok utgangspunkt i nivå og ikke alder i tilpasning av undervisning. I tillegg gikk det frem at skolens størrelse førte til at de hadde gode muligheter til å følge opp hver enkelt elev i timene, samt at aldersblandingen resulterte i at elevene lærte mye av hverandre. De reflekterte også over sider ved det sosiale miljøet der de opplevde miljøet ved fådelte skoler som trygt og oversiktlig, og at elevene knyttet bånd på tvers av trinn. De anså også aldersblandingen som en ressurs ved at elevene fikk overført en implisitt taus kompetanse som de har bruk for i fremtiden. Til slutt gikk det tydelig frem at læringsmiljøet ved den fådelte skolen også måtte sees i lys av andre arenaer, her da særlig hjemmet og nærmiljøet. Etter et systematisk arbeid med materialet endte jeg altså opp med tre hovedkategorier med tilhørende undertema som utgjør lærerens opplevelse av det helhetlige læringsmiljøet. Disse tre kategoriene er: 1) *Lærerens erfaringer med det faglige miljøet ved skolen*, 2) *Lærerens erfaringer med det sosiale miljøet ved skolen* og 3) *Lærerens opplevelse av nærmiljøet som læringsressurs*. De ulike undergruppene vil jeg presentere nærmere i empirikapitlet.

For å presentere funnene har jeg valgt en temasentrert fremstilling som søker etter å gi en utstrakt innsikt eller forståelse på en tematikk (Thagaard, 2013). Slik vil jeg altså beskrive kategoriene over med utgangspunkt i lærernes utsagn, og ikke ha en personsentrert fremstilling som ser på intervjupersonenes utsagn hver for seg. Det må derfor presiseres at jeg ikke presenterer funnene fra intervjuene separat, men som en samlet beskrivelse av kategoriene. Det vil derfor være noen ulikheter og individuelle forskjeller mellom intervjupersonene som ikke vil komme tydelig frem, da det er deres felles forståelse av læringsmiljøet som er sentralt for denne studien. Sitatene jeg trekker frem vil være en støtte for å tydeliggjøre deres mening i analysen.



### 3.9 Forskningens kvalitet

I kvalitativ forskning blir resultatene man kommer frem til sterkere påvirket av forskeren og de valg som er tatt i løpet av forskningsprosessen, nettopp fordi forskningen bygger på subjektive fortolkninger (Phillips, 2006). Gjennom dette metodekapitlet har jeg søkt etter å tydeliggjøre forskningsprosessen for leseren, og redegjort for mine egne forkunnskaper og rolle i forskningen. Jeg har valgt dette temaet av egen interesse, og har dermed et stort engasjement i forskningen. Dette engasjementet kan både indirekte og direkte påvirke forskningen.

All forskning må kvalitetssikres og i kvalitativ forskning brukes ofte begrepene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet (generaliserbarhet) for å beskrive en slik metodevurdering (Kleven, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015; Larsson, 2008; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). For å sikre studiens pålitelighet har jeg forsøkt å gi tykke beskrivelser av min egen forskningsprosess og mulige påvirkninger. I planleggingen av intervju har jeg lagt vekt på å utarbeide åpne spørsmål som inviterer intervjupersonene til å dele egne erfaringer. Disse spørsmålene ble i hovedsak utarbeidet gjennom et pilotintervju og slik har jeg distansert meg noe fra tematikken i spørsmålene. Det er likevel mine forkunnskaper som har lagt grunnlaget for intervjustudien, og derfor vil også noen av spørsmålene blitt utformet på bakgrunn av dette. Siden jeg har delt intervjuet inn i fire kategorier som jeg anså som relevant etter pilot-intervjuet vil dette påvirke hvilke svar jeg får og jeg kan derfor ikke garantere for om spørsmålene har vært for ledende eller ikke. Jeg var opptatt av å innlede hvert tema med ett åpent spørsmål for å gi intervjupersonene mulighet til å styre intervjuet i den retningen de ønsket, og at jeg videre kunne følge opp deres fokuspunkter. Jeg opplevde at dette bidro til åpne intervju der ingen var like. Videre har jeg synliggjort utvalget og min relasjon til dem. Her kan det nevnes at to av lærerne har jeg arbeidet med på samme skole, og jeg hadde dermed et personlig nettverk med dem. De fire andre intervjupersonene ved de tre andre skolene hadde jeg derimot ikke et nettverk med fra tidligere. Gjennom intervjuene sikret jeg informantenes utsagn ved bruk av lydopptak, som vil kunne styrke studiens troverdighet ved å legge frem direkte sitater i analysen (Tjora, 2017). I analysen har jeg markert et tydelig skille mellom hva som er intervjupersonenes utsagn og hva som er min tolkning av dem. Her må jeg presisere at jeg noen steder gjennom teksten beskriver lærernes utsagn og meninger på mer generell basis, og benytter meg av noen få utsagn for å underbygge disse. Dette er gjort på grunn av oppgavens omfang og lengde. Slik har jeg forhåpentligvis sikret studiens pålitelighet som handler om forskningen er til å stole på og om den er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Det er likevel viktig å nevne at det er jeg som er forskningsinstrumentet, og det er mine avgrensninger og valg som legger grunnlaget for studien. Det er dermed ikke sikkert at en annen forsker ville fått de samme resultatene som jeg har fått.

I tillegg er også studiens gyldighet (validitet) viktig for forskningen. Den viser til om valgt metode har gitt gyldige resultater og om undersøkelsen virkelig måler det man ønsker å måle (Kleven, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015; Larsson, 2008; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). I første omgang vil dette da bety at man har valgt den metoden som er mest formålstjenlig for problemstillingen. Dette drøftet jeg i starten av kapitlet og viste til at kvalitativ metode og da særlig det kvalitative forskningsintervjuet var mest hensiktsmessig for å besvare studiens problemstilling. Det er likevel ikke å se bort i fra at en annen metode, eller eventuelt en supplerende metode, kunne gitt meg en dypere forståelse av tematikken (Bryman, 2006; Ringdal, 2018). Det å for eksempel kunne sammenligne lærerens refleksjoner i intervju (kvalitativ metode) med elevsvar hentet inn ved hjelp av spørreskjema (kvantitativ metode), kunne nok bidra til å styrke studiens troverdighet og

underbygge lærernes refleksjoner rundt læringsmiljøet ved skolen. Samtidig kunne man sett for seg en case-studie der man tok utgangspunkt i en fådelt skole og samlet inn empiri i form av intervju av ulike aktører ved skolen som for eksempel lærere, elever, foreldre og ledelse, samt benyttet seg av observasjon som supplerende metode. Slik kunne en case-studie av kun en fådelt skole gi et rikholdig materiale om læringsmiljøet ved skolen (Thagaard, 2013). Likevel kom jeg frem til at det kvalitative forskningsintervjuet var mest formålstjenlig med tanke på forskningsspørsmålets fokus, samt studiens omfang og hensikt. Skulle derimot studien utvides kunne dette vært innfallsvinkler som ville vært interessant å undersøke.

For å sikre studiens validitet er det i likhet med refleksjoner rundt pålitelighet viktig å synliggjøre forskningsprosessen, samt egen rolle som forsker da det er i hovedsak jeg som avgrensner studien og fortolker empirien (Thagaard, 2013). For å sikre at mine tolkninger av empirien er så nær intervjupersonenes utsagn som mulig har jeg som nevnt tatt utgangspunkt i direkte sitater fra intervjupersonene. I tillegg har jeg hatt en bevisst holdning til å sjekke mine egne tolkninger underveis i intervjuene ved å stille oppfølgingsspørsmål og gi en kort oppsummering av det jeg har forstått som lærerens mening før jeg gikk videre på et nytt tema. På denne måten kunne jeg forsikre meg at tolkningen ble så tro deres sannhet som overhodet mulig. Dette kan sammenlignes med det som omtales som indre gyldighet som i hovedsak dreier seg om slutningene man kommer frem til i forskningen er logiske og virkelig gjenspeiler de fenomenene som har blitt undersøkt eller med andre ord om intervjupersonene kjenner seg igjen i det som presenteres (Kleven, 2011b).

Ytre validitet vil handle om forskningsresultatene kan overføres til andre sammenhenger (Kleven, 2011c). Ved sammenligning kan man da snakke om generalisering, eller det som i kvalitativ metode ofte omtales som overførbarhet. I denne studien er det ikke grunnlag til å snakke om generalisering i den forstand og det vil heller ikke være studiens formål. Likevel kan det være interessant å se på begrepet overførbarhet, som i hovedsak betyr om funnene kan overføres til andre situasjoner enn de jeg har studert (Thagaard, 2013). Resultatene fra denne studien kan ikke betraktes som allmenne, men de kan bidra til å gi økt innsikt av et fenomen. Det at andre kan høste erfaringer fra studien og sammenligne resultatene med egne funn kan bidra til det som omtales som overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Gjennom dette metodekapitlet har jeg forsøkt å være så transparent som mulig ved å synliggjøre og gi tykke beskrivelser av hele forskningsprosessen. Slik vil man ifølge Tjora (2017) styrke studiens troverdighet og gyldighet. Det blir på denne måten leseren selv som må vurdere om hvorvidt funnene kan overføres eller ikke. Studien kan uansett bidra til å synliggjøre læreres opplevelse av læringsmiljøet ved fådelte skoler, og vil på denne måten ha nytteverdi for andre lærere og kanskje også andre fådelte skoler. Ikke minst har studien en overføringsverdi ved at den kan bidra med å løfte frem nye kvaliteter og kategorier for å skildre livet og læringsmiljøet ved fådelte skoler enn det som fremgår i allerede etablert litteratur og teori. Slik vil rammeverket og målestokkene for å kunne reflektere, snakke om og vurdere kvaliteten av læringsmiljøet ved fådelte skoler bli utvidet.

### 3.10 Etske betraktninger

Som forsker er det i tillegg en rekke etiske betraktninger man må ta hensyn til i løpet av forskningsprosessen. Før jeg påbegynte innhenting av empiri søkte jeg prosjektet inn til NSD. Her presiserte jeg studiens hensikt, innsamlingsstrategi og hvilke forskningsetiske retningslinjer som skulle ivaretas. Prosjektet ble godkjent i desember 2020 (vedlegg 4).

Videre utarbeidet jeg et informasjonsskriv (vedlegg 1) og en samtykkeerklæring (vedlegg 2) som sikrer kravet om informert samtykke, samt godtar bruk av lydopptak og at deres opplysninger kan behandles frem til prosjektet avsluttes. Det sikrer også at intervjupersonene er kjent med sine rettigheter i studien og hvilke konsekvenser den kan innebære for dem (NESH, 2016). Jeg informerte også ledelsen ved skolene før jeg tok kontakt med intervjupersonene for å utvise redelighet da intervjupersonene mest sannsynlig ville omtale forhold ved skolens praksis. Et annet viktig aspekt er å ivareta og sikre intervjupersonens anonymitet og konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Dette gjorde jeg ved å ta lydopptak på en ekstern diktafon, som var godkjent av NTNU. Diktafonen ble låst inn i ett sikkert skap mellom intervjuene. Ved transkriberingen ble navnene og andre personopplysninger anonymisert og derfor ble ingen privat informasjon lagret på mine private enheter. Som tidligere nevnt valgte jeg å transkribere på bokmål for å sikre anonymiteten til deltakerne ytterligere.

Det å tydeliggjøre konsekvensene ved å delta i forskningsprosjektet er et annet viktig punkt med tanke på å ivareta intervjupersonen på best mulig måte (Thagaard, 2013). Som følge av dette tydeliggjorde jeg at intervjupersonene når som helst kunne trekke seg og at deres deltakelse var basert på frivillighet. Jeg presiserte også at dette var et anonymt intervju og at det ikke skulle kunne spores tilbake til den enkelte lærer eller skole. For å ivareta intervjupersonenes integritet blir det viktig å tolke deres utsagn så fortrolig og riktig som mulig. Kvale & Brinkmann (2015) legger vekt på at intervju er en intersubjektiv prosess og at det er jeg som forsker som har den såkalte fortolkende autoriteten. Dette innebærer et stort ansvar for å gi en så korrekt gjengivelse av intervjupersonenes utsagn som overhodet mulig. Jeg sikret dette ved å tilby lærerne å lese både transkripsjonen og den ferdigstilte oppgaven. Sistnevnte takket alle ja til. Jeg presiserte i etterkant av intervjuene at dersom de hadde noen spørsmål, kom på noe mer de ønsket å tilføye, rette på eller eventuelt ta bort fra sine intervjusvar måtte de når som helst ta kontakt. Med dette har jeg sikret de fire viktige forskningsetiske punktene som omhandler informert samtykke, anonymitet/konfidensialitet, en vurdering av eventuelle konsekvenser for intervjupersonene, i tillegg til en tydeliggjøring av min egen rolle som forsker. På denne måte har jeg strebet etter å utøve refleksivitet i alle faser av prosjektet.

## 4 Empiri

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det empiriske materialet som har blitt analysert på bakgrunn av de seks kvalitative intervjuene jeg har gjennomført. Studiens hensikt er som tidligere nevnt å besvare problemstillingen: «*Hvordan opplever seks lærere ved fire fådelte skoler at læringsmiljøet påvirkes av skolens størrelse og ordning?*». Som beskrevet i metodekapitlet har jeg utviklet tre empirinære kodekategorier med ulike undertema som jeg betraktet som relevante for oppgavens problemstilling. Disse kategoriene er: 1) *Lærerens erfaringer med det faglige miljøet ved skolen* 2) *Lærerens erfaringer med det sosiale miljøet ved skolen* og 3) *Lærerens opplevelse av nærmiljøet som læringsressurs*. Disse kategoriene vil i det neste bli presentert, hvor utsagn fra intervjudeltakerne vil legge grunnlaget for presentasjonen av de empiriske argumentene. I tillegg vil jeg fortolke de ulike utsagnene, og slik vil leseren få tilgang til studiens funn. Jeg vil igjen presisere at deltakerne har blitt gitt fiktive navn for å sikre deres anonymitet.

### 4.1 Lærerens erfaringer med det faglige miljøet ved skolen

Den første kategorien handler om lærerens erfaringer med det faglige miljøet ved skolen og her da særlig med tanke på elevens læring. Ut ifra lærernes svar er denne kategorien delt inn i tre undertema: 1) *Praktisk-tematisk didaktikk med fokus på læring ut ifra nivå, ikke alder* 2) *Et oversiktlig miljø med blikk på den enkelte elev* og 3) *Elevene lærer av hverandre*.

#### 4.1.1 Praktisk-tematisk didaktikk med fokus på læring ut ifra nivå, ikke alder

Lærerne i fådelte skoler har som oftest en mindre elevgruppe enn lærere i fulldelte skoler, men samtidig må de undervise flere trinn i en og samme gruppe. Lærerne som har vært informanter i denne avhandlingen arbeider på skoler der det samlede elevtallet varierer fra skole til skole og befinner seg ett sted mellom 20 til 50 elever. Alle skolene er tredelte der lærerne stort sett underviser to eller tre trinn samtidig ut ifra hvilket trinn og fag de har.

Innledningsvis spurte jeg lærerne om de kunne beskrive hvordan en vanlig arbeidsdag så ut for dem og hva som preger deres hverdag som lærer ved fådelt skole. Alle lærerne skildret en travel og innholdsrik hverdag der de måtte jobbe på en annerledes måte i planlegging og gjennomføring av undervisning enn på skoler med aldershomogene trinn. De benytter seg av såkalte rullerende planer og forteller at de arbeider temabasert for å nå elever på ulike trinn og nivå. Dette løser derimot lærerne på litt ulikt vis. Min refleksjon er at lærerens arbeid med planer og undervisning avhenger av deres egen erfaringsbaserte kompetanse som naturligvis vil variere fra lærer til lærer, men også være ulik basert på de enkelte klassenes behov. Lærerne beskriver at de benytter seg av varierte arbeidsmetoder som for eksempel praktiske opplegg, uteskole og lek der elevene kan arbeide sammen. Her blir blant annet stasjonsarbeid løftet frem som en metode som fungerer godt i aldersblandede trinn. Jeg tolker det slik at det ikke kun er elevens læringsutbytte som forklarer den hyppige bruken av praktiske og varierte opplegg i fådelte skoler. Det går også frem at skolens ordning, og da særlig aldersblandingen, gjør at bruk av eksempelvis stasjonsarbeid som metode har en praktisk begrunnelse i form av hva som lar seg gjennomføre og hvordan man kan nå elever som er ulike i både trinn og alder. I

tillegg trekkes det også frem at det er enklere å gjennomføre slike opplegg da det er færre elever. Sånn sett er varierte metoder ikke bare begrunnet i elevenes læringsutbytte, men også hva som er praktisk med tanke på elevtall og alderssammensetning.

En av mine umiddelbare tanker var at arbeidet med tilpasset opplæring og tilrettelegging for hver enkelt elev ville være ekstra utfordrende ved disse skolene, nettopp på grunn av det store aldersspennet i gruppa og at forskjellene ville øke naturlig med aldersblandingen. Alle lærerne trekker frem at arbeidet med tilpasset opplæring er viktig og noe de arbeider kontinuerlig med. De anser ikke aldersspennet som en utfordring i dette arbeidet, men heller en ressurs:

*Det tenker jeg er utgangspunktet hele tiden, at vi må tilpasse opplæringen til alle, men det er lettere å koble en flink femte klassing med en sjette klassing for eksempel når de går i de aldersblandede gruppene hele tiden. Så jeg vil si at det er en fordel vi har da når vi skal tilpasse opplæring, at vi kan koble dem på tvers av trinn, og det kan vi jo gjøre ulikt i ulike fag også alt ettersom hva behovet er. (Heidi)*

*Nei jeg føler egentlig ikke det siden det er så stor forskjell på elevene innad i trinn også. (...). Så det kan jo føre til at elevene strekkes av hverandre også, i nivå da mener jeg. Så dette er jo egentlig positivt med tanke på aldersblandingen. (Karianne)*

*Jeg har på en måte følt at måten vi arbeider på tilrettelegger for at vi kan tilpasse undervisningen for alle elevene på en god måte, samtidig som det er et inkluderende læringsmiljø (...). Så det er en kontinuerlig prosess med å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev og hver enkelt trinn. Så når vi først har gjort tilpasningen for trinnene så har vi på en måte favnet alle da. (Siri)*

Arbeid med tilpasset opplæring er ikke noe som skiller fådelte og fulldelte skoler som sådan da dette er en viktig del av lærernes tilrettelegging til hver enkelt elev ved alle skoler. Likevel peker Siri her på et interessant perspektiv der de tilpasningene hun gjør for de enkelte trinnene også favner alle elevene individuelt. Jeg tolker dette som at de i arbeidet med tilrettelegging til en klasse også kan benytte dette i tilpasninger for enkeltelever, alt ettersom hvor elevene er i sin utvikling, og hva de trenger for å mestre oppgavene knyttet til tematikken de jobber med. Dersom de da blander elevene i samarbeidsoppgaver, eller stasjonsarbeid som ble nevnt tidligere, kan man sette sammen grupper på tvers av trinn som kan bidra i hverandres utvikling. Elevenes nivå er altså viktigere enn elevens alder, og denne ressursen utnyttes for å tilpasse undervisningen på best mulig vis for alle.

En av mine forutantagelser var at slike tilpasninger ville bli veldig synlig nettopp på grunn av det lave elevantallet. Dette kunne igjen føre til at elevene sammenlignet seg med hverandre. Etter spørsmål om lærerne kunne reflektere over dette, ser det ut til at de er av en helt annen oppfatning derimot:

*Jeg føler ikke at elevene sammenligner seg så mye med hverandre egentlig fordi de er så vandt til at alle er ulikt nivå uansett, og av ulik alder selvsagt. (Marit)*

*De sammenligner seg ikke med hverandre fordi de er så vandt kanskje med aldersblandingen og at alle er på forskjellig nivå fra før. (Eva)*

*Jeg føler egentlig at aldersblandingen fører til at sammenligningen mellom elevene dempes og ikke blir så synlig. (Siri)*

Det ser altså ut til at det er konsensus i synet om at sammenligningen mellom elevene dempes og at de individuelle tilpasningene ikke blir så synlig i det aldersblandede klasserommet. Min tolkning er at siden elevene er vandt til å jobbe i grupper på tvers av trinn, vil de ikke legge merke til eller tenke på disse tilpasningene som noe «unormalt». I tillegg vil nok gruppesammensetningene variere da elevenes kompetanse varierer fra fag til fag, og lærerne setter sammen ulike grupper ut ifra hvem som bidrar positivt til

hverandres læring. Gjennom lærernes svar går det altså frem at den praktisk-tematiske didaktikken med vekt på læring ut ifra nivå og ikke alder er en ressurs.

#### 4.1.2 Et oversiktlig miljø med blikk på den enkelte elev

En av kvalitetene til den fådelte skolen er at de ofte har et samlet lavere elevtall og færre elever per enkelt lærer. Det er derfor interessant å se hvilken innvirkning dette har på elevenes faglige miljø. Jeg spurte lærerne om de kunne reflektere over elevtallets og aldersblandingens påvirkning på elevenes læring og om det kunne oppstå noen ressurser og/eller utfordringer knyttet til dette. Gjennom lærernes svar gikk det tydelig frem at færre elever gir gode muligheter til å følge opp elevene individuelt. Lærerne opplever at de har god oversikt over elevgruppa, og har mulighet til å gi elevene den støtten de trenger for å nå de faglige målene:

*Ja, det er nå i hvert fall en av de tingene som er fordelene med at det er få elever i klassen da. At vi ser hver enkelt elev hver dag og kan, vi lytter til dem og de føler seg sett, og de føler seg trygg på oss lærerne, trygg i klassene og vi kan gi de tilpasset opplæring, kanskje mer enn hvis du har 60 elever på trinnet da. (Anette)*

*Ja det synes jeg. Vi har såpass god bemanning at vi har veldig oversikt over alle elevene, og spesielt de elevene vi vet vi må sveipe innom. De blir pushet, fordi det er mange som mangler den såkalte «motoren» som jeg kaller det. De stopper opp og kommer seg ikke nå videre, men da vet vi jo godt hvem det gjelder så vi kan hjelpe dem og få dem i gang igjen. (Eva)*

Det går tydelig frem gjennom lærernes svar at det lave elevtallet gjør at ingen elever går under radaren eller blir oversett. Hver enkelt elev blir sett, hørt, anerkjent og støttet på skolen. Her understreker lærerne at de har såpass god oversikt over elevene at de kan tilpasse undervisningen til hver enkelt elev og vet hvem de må ha et ekstra øye til i timene. Det kan dermed synes at et lavt elevtall bidrar til god undervisningsvurdering og individuelle tilpasninger, noe som er positivt med tanke på elevenes læring og utvikling. Videre blir det interessant å se om den tette oppfølgingen til hver enkelt elev utelukkende er positivt eller om det også kan føre med seg noen utfordringer. Etter spørsmål om lærerne kan reflektere over dette er det flere som peker på hvordan den gode oversikten de har over elevgruppa og muligheten til å gi mye hjelp også kan være en fallgrube med tanke på elevens læring:

*Fordi det kan jo være en utfordring på en liten skole der det er så få elever, at man har god tid til hver enkelt elev, og man er «på» dem hele tiden og veldig fort, så det nesten blir for mye hjelp. (Karianne)*

*... men det er klart at det kan være litt fare der også. At du ikke lar elevene prøve nok selv først. Så det må man være obs på som lærer da tenker jeg. (...) At man av og til rett og slett kan sy litt puter under armene til elevene fordi de må prøve å strekke seg litt selv. (Heidi)*

Her beskrives det at siden man på en liten skole nettopp har den gode oversikten over elevgruppa kan det føre til at man gir for mye hjelp til elevene og at selv om man har gode hensikter kan bremse elevenes utvikling. Min tolkning er siden elevene legges så godt merke til og får mye hjelp kan det gå negativt utover deres evne til å bli selvstendige i skolearbeidet. I et større klasserom må man naturligvis vente lengre på tur, og elevene må kanskje i større grad prøve å mestre oppgavene selv først før de ber om hjelp. Selv om dette ikke trenger å være tilfelle for alle fulldelte skoler, vil en elev i et større klasserom bli naturlig mer gjemt og kan trekke seg unna dersom de ønsker. Det er en fin balansegang mellom disse perspektivene, og det er både ressurser og utfordringer knyttet til dette. Det kan derfor se ut til at det kan oppstå ambivalens knyttet til lærernes syn på oversiktligheten ved en liten skole og deres mulighet til å følge opp hver enkelt elev på den ene siden og utviklingen av elevens selvstendighet på den andre siden.

### 4.1.3 Elevene lærer av hverandre

Ett av punktene som til stadighet gikk igjen gjennom intervjuene var at alle lærerne i stor grad anså aldersblandingen som en ressurs for elevenes læring og at det bidrar positivt til elevenes faglige miljø. Etter spørsmål om lærerne kunne reflektere over hva som bidrar positivt i et aldersblandet klasserom med tanke på elevenes læring svarte lærerne dette:

*I de aller fleste tilfellene synes jeg aldersblandingen har en positiv effekt på elevenes læring. Dette fordi de yngre elevene ser at de større elevene også kanskje trenger hjelp til noe, at de ikke kan alt de heller, også er motsatt vei med at de store kan hjelpe de små med mye forskjellig. (Heidi)*

*Også har du dette med at elevene lærer ved å forklare ting for andre. Det at du forklarer noe for andre gjør at du skjønner det bedre selv. Og det bruker jeg en del i undervisningen, altså læresamtaler. Da forklarer elevene til hverandre på tvers av trinn. Så nei, jeg føler at aldersblandingen er positivt i forhold til læringsutbytte til elevene. (Marit)*

*For i neste omgang så må du da på en måte se på utbytte av aldersblandingen, aldersblanding blir en type læringsform da, og at du som lærer presiserer eller jobber for at de eldste elevene kan forklare og modellere mer til de yngre, og da blir det på en måte en gevinst for de største fordi de lærer jo bedre ved å forklare det de kan til de yngre. Samtidig blir det kanskje på ett språk som de svake eller yngste elevene forstår da, enn at bare vi lærere skulle stått og forklart (...). elevene er lærere for hverandre. (Anette)*

*Jeg ser det at de som er yngre vokser mye på det å være sammen med de som året eldre. Samtidig som de som er eldre kan være gode læremestre, og selv føle mye mestring ved å hjelpe de som er yngre. Sånn som det er her så er de så få at det er gull verdt at vi har de vi har. (...) Det er jo en fordel vi har i aldersblandede grupper føler jeg at vi kan strekke de elevene som har evner og kompetanse til det opp på ett høyere nivå fordi de går sammen med en klasse over seg. (Eva)*

Det går tydelig frem gjennom lærernes svar at elevene lærer av hverandre, og gjennom samarbeid kan de være gode modeller for hverandre. Jeg tolker dette som at aldersblandingen er positiv for både de yngre og de eldre elevene. Selv om elevene er ulik i alder og utvikling kan de forklare lærestoff og modellere på en måte en lærer ikke kan. Dette fordi de formidler ved hjelp av en egen sjargong og «språk» som læreren ikke vil kunne mestre på samme måte. Slik kan de eldre elevene, forklare noe til en yngre elev, som kanskje bidrar til økt forståelse på emnene de arbeider med. De eldre vil igjen lære av å forklare noe bort til andre, og den stadige repetisjonen som følger med dette.

Samtidig kan det tenkes at i et aldersblandet klasserom vil det oppstå situasjoner der de yngre elevene mestrer på høyde eller kanskje mer enn de eldre elevene som Heidi peker på over. Her er man igjen inne på individuelle tilpasninger og ulikheter mellom elevene. Det er ikke slik at økt alder direkte medfører økt utvikling. Her kan det være store forskjeller. Dette kan igjen bidra med økt motivasjon for yngre elever som ser de mestrer på likt nivå som de eldre i klassen, samtidig som de yngre elevene kan jobbe med oppgaver og spørre spørsmål som flere av de eldre elevene også har nytte av å repetere. I lys av dette er det naturlig å anse aldersblandingen som en ressurs med tanke på at elevene lærer av hverandre på tvers av trinn. Elevene blir viktige modeller for hverandre og kan bidra i hverandres læring og utvikling.

### 4.1.4 Oppsummerende refleksjoner

Sett i lys av elevenes læring og faglige miljø er det vist til flere ressurser som kan oppstå i det aldersblandede klasserom på en liten fådelte skole. Lærerne benytter seg av praktisk-tematisk didaktikk der mye av arbeidet dreier seg om å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Aldersblandingen og skolens størrelse bidrar ikke til økt sammenligning eller synlighet, men har motsatt effekt og fører til mindre stigmatisering da elevene er vandt til å jobbe i aldersblandede grupper på tvers av trinn. I tillegg er det faglige miljøet veldig

oversiktlig på fådelte skoler, og elevene blir sett og anerkjent på et individuelt nivå. Det kan likevel diskuteres om det konstante lærerblikket utelukkende er positivt. En annen kvalitet som er fremtredende ved fådelte skoler er hvordan elevene opererer som hjelpelærere til hverandre. De eldre elevene støtter de yngre, og kan hjelpe og modellere på en måte som er lettere å forstå. Samtidig kan de eldre lære mye av lære bort til andre, samt at flere kan ha godt av tilpasningene som blir gjort for de yngre elevene. Oppsummert kan man si at læringen ved fådelte skoler ofte skjer basert på nivå, heller enn trinn og at dette er en ressurs.

## 4.2 Lærerens erfaringer med det sosiale miljøet ved skolen

Den neste kategorien handler om lærerens erfaringer med det sosiale miljøet ved skolen. Med bakgrunn i lærernes svar er denne kategorien delt inn i tre undertema: 1) *Et trygt miljø der elevene knytter bånd på tvers av trinn*, 2) *«Det er ikke mine og dine elever, det er våre»* og 3) *Den tause kompetanse*.

### 4.2.1 Et trygt miljø der elevene knytter bånd på tvers av trinn

Gjennom intervjuene gikk det tydelig frem at alle lærerne er av den oppfatning at elevene trives og stort sett er inkluderte i det sosiale miljøet ved skolen. De gode relasjonene mellom elevene beskrives som et resultat av ulike årsaker, men særlig skolestørrelsen og det faktum at alle kjenner hverandre blir fremhevet som viktig. I tillegg blir aktiviteter som skjer på tvers av trinn, gjerne hele skolen og i samarbeid med barnehage, sett på som gode arenaer for å knytte bånd mellom elevene. Flere av lærerne presiserer det «særegne» miljøet som oppstår på små skoler, men hva ligger egentlig i dette? Jeg tolker det som at det særegne miljøet det snakkes om, kobles til skolestørrelsen og det at alle kjenner alle gjør at skolen oppleves som noe trygt og nært for elevene. Dette underbygger perspektivet om at ingen elever er overflødige og at hver enkelt elev teller. Skolen er en viktig del av samfunnet og det brer seg en fellesskapsfølelse på flere av de fådelte skolene. Alle de fire skolene er såkalte oppvekstsentre, som betyr at de er samlokaliserte og/eller har felles administrasjon med barnehagen. Det er ulikt fra skole til skole hvor tett de samarbeider med barnehagen og i hvilken grad dette samarbeidet strekker seg. Likevel presiserer alle lærerne at den korte avstanden mellom enhetene skaper trygghet i overgangen mellom barnehage og skole, og at barna ofte kjenner hverandre godt fra før. Heidi oppsummerer dette på en god måte:

*Ja det er en fordel med å ha barnehagen så tett også. Det blir ikke kjempeskummelt å starte på skolen fordi de kjenner alle elevene fra før og de er trygge på hverandre. (...) Det er litt av tanken som oppvekstsenter også, man hører jo det at elevene sier at det er trygt og godt fordi de kjenner alle voksne. (Heidi)*

Det er ingen tvil om at trygghet er viktig for barnas oppvekstvilkår og vesentlig for elevenes utvikling på skolen. Hvis elevene skal ha overskudd til å både lære, samt bygge gode relasjoner med de rundt seg er det helt avgjørende at de føler seg trygge på skolen. Jeg tolker det som at skolens bidrar til et oversiktlig miljø som er trygt og stabilt for barna.

Det blir videre interessant å høre om skolestørrelsen og aldersblandingen er av betydning for hvordan elevene knytter bånd. Etter spørsmål om dette svarer lærerne at elevene finner seg venner på tvers av trinn og at aldersblandingen derfor er positiv for det sosiale miljøet. Karianne oppsummerer dette slik:

*Ehm... en utfordring som mange ofte snakker om med små skoler, er dette med at ikke alle elevene finner seg en venn, og at dette er enklere på store skoler. Men det jeg har opplevd på denne fådelte skolen er at elevene finner seg venner, bare at de kanskje finner dem på andre trinn. (Karianne)*



Jeg tolker dette som at elevene ved fådelte skoler har et større sosialt nettverk enn det som fremgår på «papiret». Når man ser at skolen har ett samlet elevtall på 30 elever, der for eksempel 4 eller 5 går i en klasse, er det lett å tenke at dette er veldig lite og at læringsmiljøet automatisk er «smalt». Det som ikke kommer frem, er at elevene til alle tider er sammen med elever fra to eller flere trinn i timer og ofte hele skolen i friminutt. Dette tyder på at elevene har store muligheter til å knytte bånd på tvers av trinn. Det er likevel ikke å se bort i fra at et lite miljø kan være sårbart for noen elever. Denne problematikken peker også flere av lærerne på, som en av de tingene som kan være problematisk med tanke på elevenes sosiale miljø ved fådelte skoler:

*... men selvfølgelig er det jo også noen som man ser ikke finner en god venn – en bestevenn kanskje. Så dette kan jo være en utfordring når det blir få elever på skolen. (Karianne)*

*Men det er jo klart at det ikke er bare solskinnshistorier. Det er ikke bare fryd og gammen med å være få elever heller. (...) vi har jo noen kull som er veldig små med 3 eller 4 elever ikke sant, og det er jo ikke så ålreit det alltid. Det merkes kanskje spesielt på jenter på mellomtrinnet at da blir det litt lite å velge i da rett og slett. (Anette)*

I tillegg til at det kan oppstå problematikk knyttet til at det blir for få å velge i, kan det også være en utfordring dersom det er store skjevfordelinger mellom kjønnene. Gjennom intervjuene peker også noen av lærerne på hvordan utagerende elever eller store reaksjoner, kan prege et lite miljø mer enn et stort. Jeg tolker dette som en konsekvens av at det er så gjennomsiktig og at alle reaksjoner blir veldig synlig for elevene rundt. Det er positivt på mange måter med tanke på å se hver enkelt elev, men så kan det også være sårbart i noen situasjoner. Det går likevel frem gjennom lærernes svar at det sosiale miljøet ved de fådelte skolene er trygt, og inkluderende i den forstand at elevene knytter bånd på tvers av trinn. Det kan også tenkes at det aldersblandede miljøet skaper mer aksept blant elevene og at elevene må lære seg å fungere sammen på tross av ulikheter, fordi man kan ikke bare «gjemme» seg unna eller finne noen andre. Dette perspektivet nevnte også flere av lærerne, som trekker frem et aksepterende miljø der elevene kommer tett på ulikhetene til hverandre som noe av det positive ved den fådelte skolen.

#### 4.2.2 «Det er ikke mine og dine elever, det er våre»

Det sosiale miljøet til elevene handler ikke bare om relasjonene mellom elevene og hvordan de knytter bånd til hverandre, det handler også om relasjonene mellom lærer og elev. I likhet med det faglige miljøet trekker lærerne frem at skolestørrelsen bidrar til at lærerne kommer nært på elevene, og med det har gode forutsetninger for å skape tette relasjoner og bånd til sine elever. Det at de får snakket med elevene hver dag, og brukt mye tid sammen med hver enkelt elev er helt avgjørende for den gode kontakten de beskriver. Jeg tolker det som at den fådelte skolens størrelse er en sentral faktor for lærernes relasjoner til elevene. Det å arbeide for å skape gode relasjoner til sine elever er nok ikke unikt for de fådelte skolene. Det er viktig for læreres profesjonsutøvelse på alle skoler uansett ordning og størrelse. En ting jeg likevel bemerket meg igjennom lærernes svar var at de ikke bare snakket om relasjonen til elevene i sitt trinn, men relasjonen til elevene ved hele skolen:

*Vi har et felles ansvar alle sammen. (...) Ja, litt det der med at vi er så tett inn på hverandre. Det tror jeg er en positivt ting. Vi er veldig avhengige av hverandre og det er ikke mine og dine elever, det er våre. (Heidi)*

*Rett og slett fordi, ehh... for det første er fådelte skoler aldri store, det er oversiktlig og det er i enda større grad en holdning om at det ikke er mine elever, min klasse og mitt trinn, men våre elever. (Marit)*

*Vi har også en bevisst holdning og er veldig på det med at alle elever er alles ansvar. Så selv om jeg kun er lærer på mellomtrinnet så har jeg et ansvar for de på barnetrinnet også. (Siri)*

Det synes altså å være konsensus blant lærerne at alle elevene på skolen er alles ansvar, og at alle lærerne samarbeider om å skape ett godt sosialt miljø for elevene. Lærerne har ofte en gruppe de har hovedansvar for eller er kontaktlærer for, men de understreker at de kjenner alle elevene ved skolen såpass godt og at elevene føler seg trygge på samtlige voksne på skolen. Jeg tolker dette som en særegenhet for den fådelte skolen nettopp fordi dette ikke lar seg gjennomføre praktisk på større skoler. Det blir videre interessant å se om denne nærheten og det felles ansvaret for alle elever på skolen påvirker deres arbeid for å forebygge og forhindre mobbing. Jeg ber derfor lærerne reflektere over skolestørrelsen sett i lys av ekskluderingsproblematikk og mobbing:

*Fordelen må jo være at det er veldig gjennomslukt på en liten skole. Altså at det er neste umulig å ikke oppdage dersom det er noe mobbing som foregår. (Anette)*

*Det er veldig oversiktlig, og det er ikke så mange barn så vi greier å følge med ganske godt i friminutt og lignende. (...) Da setter vi inn ekstra bemanning og vi vet godt hvor det kan oppstå noe også så vi klarer å være litt i forkant. Vi kjenner til elevene godt og vi vet hvor det kan bli trøbbel. (Eva)*

Det går tydelig frem av alle lærerne at det oversiktlige miljøet er en stor ressurs på en liten skole og at det er lett å oppdage dersom noen faller utenfor eller om mobbing forekommer. Lærerne påpeker at det kan dukke opp ekskluderingsproblematikk på små skoler, i likhet med store, men at de som regel oppdager dette raskt og kan sette inn tiltak på kort tid. Jeg tolker dette som at den tette oppfølgingen er en direkte konsekvens av skolens størrelse. I tillegg er det en betydelig bidragsytende faktor at alle lærere har kjennskap til alle elever. Ekskluderingsproblematikk er likevel noe som kan forekomme på alle skoler uansett størrelse og flere av lærerne beskriver i intervjuene situasjoner der saker har gått under radaren til dem også. En annen utfordring som kan dukke opp knyttet til slike saker på en fådelt skole er om man er nødt til å skjerme utsatte elever. Det sier seg selv at dette blir vanskeligere på en liten skole der elevene er mye sammen til alle tider og miljøet er så gjennomslukt. Det ser likevel ut til at lærere ved fådelte skoler klarer å oppdage mobbing relativt raskt og sette inn tiltak. Her presiserer de også at de kan være i forkant siden de kjenner elevgruppa såpass godt at de vet hvor det kan oppstå gnisninger.

#### 4.2.3 Den tause kompetansen

Under aldersblandingens påvirkning på elevenes faglige miljø ble det vektlagt at de eldre elevene modellerer for de yngre i undervisningen og at dette er en ressurs for elevens læring. Det er derfor interessant å se om dette også har en påvirkning på elevenes sosiale miljø. Gjennom lærernes svar går det frem at de eldre blir rollemodeller for de yngre og at aldersblandingen på denne måten er en ressurs for elevenes sosiale læring også:

*Men jeg ser jo det på denne skolen, når vi har de aldersblandede prosjektene så ofte som vi har så blir de kjent med alle sammen på skolen, og man ser jo det at de eldre blir rollemodeller omtrent for de yngre. De har noen å se opp til og de har noen eldre å spørre om hjelp også (...). Man ser jo det at mange som kommer opp på mellomtrinnet blir mer voksen, og tar mere ansvar for de yngre, og det er veldig fint. (Karianne)*

*Hvis jeg tenker sånn på helheten og det å jobbe på en fådelt skole så gjør det noe med miljøet det her med at elevene er sammen på tvers av trinn. Vi har noen eldre som kan ta ansvar og si «hei, sånn gjør vi ikke», «sånn sier vi ikke» eller «dette er ikke greit» til de yngre. (Marit)*

*Det er hyggelig å se på de eldste at selv om de kan være litt urolig seg imellom de også, så tar de frem det de kan da. De kan oppmuntre, snakke hyggelig og passe på de mindre da. De blir gode rollemodeller. (Siri)*

Det fremgår for meg at elevene lærer av hverandre, ikke bare når det gjelder det faglige kompetanse, men også sosialt der de eldre forklarer leker og andre sosiale aspekter til de yngre. Elevene blir slik ikke bare rollemodeller for hverandre i timer, men også i deres utvikling sosialt. Samtidig som de yngre har mye utbytte av å få sosiale instruksjoner av de eldre, lærer også de eldre mye viktig når det gjelder kompetanse de trenger ellers i livet. For eksempel det å ta ansvar, passe på de mindre og oppmuntre andre til å oppføre seg på en spesifikk måte. Videre blir det interessant å se om aldersblandingen kan ha en effekt på elevenes utvikling ellers i livet og om elevene kan dra nytte av dette på andre arenaer. Lærerne reflekterer over dette slik:

*Ja, så er jo denne aldersblandinga det som er det naturlig for oss ellers i livet også. Hvis vi tenker på familiesituasjon for eksempel så er det jo sjelden det er noen som er like gamle der. Altså vi er vant til å være rundt aldersblandinga ellers i livet også, og det er kanskje sånn vi er laget, at det er naturlig for oss å kunne se opp til noen, og se at vi kan hjelpe de som er yngre enn oss og omvendt. (Heidi)*

*Fordi i vårt virkelige liv da, i familielivet vårt, i søskenlivet, i arbeidslivet og i det fleste andre områder av livene våre, så arbeider vi og omgås i aldersblandede grupper. Det er kun i skolesystemet vi på en måte blir puttet inn med de vi er like gamle som, ellers så er vi blandet stort sett hele tiden i det virkelige liv. Det er et godt argument for den fådelte skolens praksis mener jeg (...) Vi prøver å fokusere på det som er positivt da, at da utvikler de kanskje en bedre empatisk forståelse og får en reell sosial kompetanse som de trenger i fremtiden, fordi de er på en måte opplært og innforstått med at de må ta med seg de som er yngre eller motsatt da. (Anette)*

Lærerne påpeker at aldersblandingen er en naturlig del av våre liv og det er kun i utdanningssystemet vi blir plassert i jevnaldrende grupper og et tydelig skille mellom trinnene blir satt. Jeg tolker det derfor slik at elevene implisitt tilegner seg «en taus kompetanse» gjennom den fådelte skolens praksis og ordning uten at de i det hele tatt er klar over det. Denne tause kompetansen kan sees på som en direkte konsekvens av at gruppene er aldersblandet og elevene omgås elever fra ulike trinn.

#### 4.2.4 Oppsummerende refleksjoner

Det sosiale miljøet ved de fådelte skolene fremstår i sum som trygt og oversiktlig. Lærerne opplever at de har gode muligheter til å skape tette bånd og relasjoner til alle elevene på skolen. Siden miljøet er såpass gjennomskiktig opplever lærerne at de har god oversikt over elevene og at det er lettere å oppdage og sette inn raske tiltak dersom noen havner utenfor eller mobbing forekommer. Det kan likevel oppstå utfordringer i arbeidet med dette på små skoler, i likhet som store. Lærerne påpeker at elevene ved de fådelte skolene i mye større grad knytter bånd på tvers av trinn, og at elevenes sosiale miljø derfor er større enn det fremstår. Til slutt ble det pekt på at elevene er rollemodeller for hverandre og bidrar i hverandres sosiale utvikling gjennom en implisitt overføring av en taus kompetanse.

### 4.3 Lærerens opplevelse av nærmiljøet som læringsressurs

Den siste kategorien omhandler lærerens opplevelse av nærmiljøets betydning og rolle for elevenes læringsmiljø. Denne kategorien er videre delt inn i to undertema: 1) *En utstrakt betydning av skole-hjem samarbeid* og 2) *«Vi er jo hjertet i bygda»*.

#### 4.3.1 En utstrakt betydning av skole-hjem samarbeid

I likhet med andre skoler fremheves ett nært skole-hjem samarbeid som viktig for både elevenes faglige og sosiale utvikling. På en liten fådelte skole kan det tenkes at rollen som lærer og aktør i nærmiljøet kan være mer flytende enn det er på større skoler og større plasser. Med andre ord kan læreren være både en nabo, fotballtrener, venn, tante/onkel eller kanskje også foreldre til elever som går på skolen. Man møter foreldre og barn på

nærbutikken og ved andre anledninger eller steder som er sentrale for bygda. Dette er perspektiver som lærerne skildrer som særegent ved små skoler i distriktene. Det er dermed interessant å se hvordan lærerne reflekterer over disse ulike rollene og om det kan medføre noen ressurser eller utfordringer i arbeidet som lærer og profesjonell aktør i skolen. Lærerne legger alle vekt på at den nære relasjonen de har med elevene også gjenspeiles i samarbeidet med foresatte. Dette trenger likevel ikke å skille seg fra større skoler i den forstand, da alle lærere samarbeider tett med foresatte uansett størrelse og ordning. Det er derimot interessant å se hvordan lærerne skildre foresatte, og ikke kun ser på deres rolle knyttet til eget barn og dens opplæring, men også at foresatte har en utstrakt rolle i nærmiljøet og skolens bruk av nærmiljøet i undervisningen. Flere av lærerne trekker her frem engasjementet foreldre har og at de stiller opp ved flere anledninger i regi av skolen og bidrar med det de kan. Eksempler på dette som kom frem i intervjuene er blant annet: Besøk på ulike arbeidsplasser til foreldre, besøk på skolen av foreldre som viser frem egne kunster/ferdigheter og lære bort til barna som en del av opplæringen, kjøring på skoleturer og bidrag med materiell og utstyr til læringsaktiviteter i skolen. Det går frem for meg at foresatte er involverte i barnas skolegang på flere områder enn kun den formelle kontakten angående barnas læring og utvikling. Karianne gir her flere eksempler på ulike ting elevene har fått opplevd og prøvd ut i opplæringen på grunn av foreldres engasjement i nærmiljøet:

*Vi har også brukt foreldrene veldig mye og samarbeidet med dem. (...) For eksempel når det er foto og bilder så er det en av foreldrene som er fotograf, så da var hun på skolen og viste frem også fikk barna prøve litt selv. Det er veldig greit sånn sett og vi har fått prøvd mye på grunn av samarbeidet vi har med foreldrene. En annen gang fikk vi prøve hundekjøring fordi det var en av foreldrene som hadde hunder hjemme og drev med det. Det er veldig godt samarbeid både med foreldre og nærmiljøet. (Karianne)*

Det er altså knyttet samtlige ressurser til foresatte sin rolle ved en liten fådelt skole med ett tett samarbeid til nærmiljøet. Det er også rimelig å tenke at dette i alle situasjoner, og ved enkelte hendelser, ikke trenger å være like enkelt. Dersom lærerne har stått ovenfor utfordrende situasjoner på skolen med enten elever eller foresatte for den sak skyld kan det oppleves som en ekstra belastning dersom man til stadighet møter dem i uformelle situasjoner som for eksempel på butikken eller andre steder i bygda. Flere av lærerne påpeker dette som en utfordring, og jeg tolker dette som at ett flytende skille mellom jobb og fritid kan oppstå på små nærmiljøskoler i større grad enn store skoler. Siden foreldrene er aktive deltakere både i elevenes opplæring, og i det som skjer i nærmiljøet får skole-hjem samarbeidet en utstrakt betydning ved at man omgås på flere arenaer, også utenom skolen.

#### 4.3.2 «Vi er jo hjertet i bygda»

Gjennom intervjuene var noe av det jeg bemerket meg tidlig at lærerne vektla nærmiljøet som en sentral ressurs for elevenes faglige og sosiale utvikling. Her trekker lærerne frem ett nært samarbeid med nærmiljøet og en aktiv bruk av de ulike arenaene i bygda. I løpet av de seks intervjuene blir det presentert flerfoldige situasjoner der skolene samarbeider med nærmiljøet som for eksempel arrangementer som 17. mai, bygdecafeer, allmøter, skoleavslutninger, juletreffest og hyggekvelder. I tillegg benytter skolen seg av ressurser i nærmiljøet som for eksempel nærbutikken, besøk hos arbeidsplasser i bygda, bruk av skiløyper, fotballbane og idrettsanlegg, klubbhus og samarbeid med ulike lag og foreninger. Jeg tolker det altså som at skolen og nærmiljøet møtes på flere arenaer og at dette bidrar til økt tilhørighet og tilknytning til bygda. Det kan synes at det er stor oppslutning om skolen og at skolen på sin side er aktiv i bygda. En av de tingene som lærerne fremhevet i sine refleksjoner over nærmiljøets rolle på skolen var deres aktive bruk av naturen og at

elevene hadde mye uteskole. Det at naturen ligger så nært skolen, og at man har enkel tilgang til både fjell, skog og mark tolker jeg som en særlig ressurs. Elevene får slik ta i bruk nærmiljøet på ett fysisk og sosialt nivå, og læringen som ligger i nærmiljøet er noe elevene har bruk for ikke bare i skolen, men også samfunnet og deres fremtidige utvikling ellers. Det synes videre å være konsensus i lærernes refleksjoner rundt skolens rolle i bygda og de presiserer at skolen er et sentralt samlingspunkt og viktig for bygdas utvikling:

*Jeg føler skolen og bygda står i nær relasjon til hverandre. Jeg tror det er veldig sårbart for bygda hvis skolen kommer bort. Skolen er limet i bygda (Eva).*

*Vi er jo hjerte i bygda. Det tror jeg de fleste ser på skolen som. Skolen er viktig for alle og i det store og hele så står vi sterkt i lokalmiljøet. Vi kunne jo reist inn til en større plass for å lære oss det vi lærer her, men i forhold til å få identitet til bygda og at de skal komme tilbake hit i neste runde så er det ingen tvil at det er viktig å beholde skolen. (Siri)*

Sånn sett står altså skolen og nærmiljøet i et nært og gjensidig forhold til hverandre. Jeg tolker det også slik at dersom det skal være liv i bygda er den helt avhengig av en nærmiljøskole. Dette henger ikke bare sammen med befolkningsutvikling, men også at skolen er integrert del i bygdas sosiale fellesskap og bygdas identitet. Jeg tolker det som at nærmiljø og skole ikke kan sees som to ulike arenaer, men to sider av samme sak som påvirker hverandre gjensidig og er viktig for hverandres utvikling. På så måte blir nærmiljøet en kvalitet som den fådelte skolen drar stor nytte av sett i lys av elevenes læring og utvikling, og motsatt blir skolen noe som nærmiljøet er avhengig av for å kunne bestå og leve videre. Dette tydeliggjøres gjennom sitatet til Siri: «Vi er jo hjerte i bygda».

#### 4.3.3 Oppsummerende refleksjoner

Det går tydelig frem at nærmiljøet er en kvalitet og ressurs som er særegen for de fådelte skolene og viktig for elevenes utvikling og læring. Læreren er en sentral del i tilretteleggingen av samarbeidet mellom skole og hjem, og det kan synes at skolens størrelse og ordning, samt dens lokalisering i bygda og nærmiljø, kan bidra til et nært samarbeid på både godt og vondt. Nærmiljøet og skolen står i ett gjensidig forhold til hverandre, og er unikt sett i lys av den fådelte skolens praksis.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere studiens empiriske funn, i lys av relevant teori og forskning på feltet. Formålet med denne studien har vært å belyse følgende problemstilling: «*Hvordan opplever seks lærere ved fire fådelte skoler at læringsmiljøet påvirkes av skolens størrelse og ordning?*». Innledningsvis ble det beskrevet at begrepene *størrelse* og *ordning* sikter til skolenes lave elevtall og aldersblanding som organiseringsform. Hovedfunnene fra de seks kvalitative intervjuene ble presentert i forrige kapittel og funnene vil videre bli diskutert og drøftet gjennom tre delkapitler med ulike undertema: 1) *Perspektiver på det faglige miljøet* 2) *perspektiver på det sosiale miljøet* og 3) *perspektiver på nærmiljøet som læringsressurs*. Noen av funnene vil bli drøftet med henvisning til nye referanser som ikke er presentert i teorikapitlet da det har vist seg fordelaktig for å gi utvidet innsikt fra de induktive utledede funnene.

### 5.1 Perspektiver på det faglige miljøet

Dersom eleven skal ha et godt læringsmiljø er det vesentlig at det legges til rette for faglig utvikling og læring. Teori og tidligere forskning fremhever relasjonsorientert klasseledelse, tilpasset opplæring med fokus på elevens læring, motivasjon og utvikling, samt elevmedvirkning og elevaktivitet som noen sentrale kjennetegn på ett godt læringsmiljø (Bergkastet et al., 2009; Imsen, 2016; Postholm, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018). I innledningen ble det stilt spørsmål til om skolens størrelse og ordning har en innvirkning på elevenes læringsmiljø og om dette må forstås ut ifra andre kjennetegn og kvaliteter enn det som går frem i etablert litteratur og teori. I det neste vil jeg drøfte tre slike kvaliteter, herunder hvordan læring ut ifra nivå kan dempe sosial sammenligning, hvordan et tett og oversiktlig miljø kan være både en fordel og ulempe, og til slutt hvordan medlæring er en ressurs for elevenes læring og utvikling.

#### 5.1.1 Læring ut ifra nivå, ikke alder – en ordning som demper sosial sammenligning?

Gjennom lærernes svar går det tydelig frem at de må arbeide på en annerledes måte i planlegging og gjennomføring av undervisning siden de har aldersblandede grupper. De må velge aktiviteter og legge opp undervisning som favner både de ulike trinnene og hver enkelt elev innad i gruppa. Ulikhetene mellom elevene vil naturligvis forsterkes når lærerne har flere trinn sammen, siden det er store variasjoner i nivå og utvikling både innad i trinn, men også mellom hver enkelt elev. Lærerne beskriver her at de benytter seg av tematisk undervisning og rullerende planer. I tillegg skildrer de at de ofte benytter seg av varierte og praktiske opplegg med mye elevaktivitet og samarbeidsoppgaver. I lys av teori og pedagogisk forskning om læringsmiljø er varierte arbeidsmetoder med særlig fokus på elevmedvirkning viktig for å fremme elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Om arbeidsmetodene ved fådelte skoler faktisk fremmer elevenes læring kan man ikke si noe om da dette ikke er målt ved de enkelte fådelte skolene som lærerne arbeider ved. Likevel er den praktisk-tematiske didaktikken som de fådelte skolene benytter seg av helt i tråd med det overordnet del til den nye læreplanen sier om eksempelvis dybdelæring, og det teori og tidligere forskning vektlegger som viktig for elevenes læringsmiljø som jeg tidligere har pekt på (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I likhet med andre skoler er tilpasset opplæring et sentralt prinsipp og en viktig del av lærernes arbeid ved de fådelte skolene. Det å differensiere og tilpasse undervisningen for hver enkelt elev er viktig med tanke på elevenes faglige læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Måten lærerne ved fådelte skoler arbeider med tilpasninger til de ulike trinnene innad i gruppa, kan også bidra til en forenkling av tilpasningen til hver enkelt elev. Altså vil skolens ordning og aldersblandingen bidra til mye spillerom i lærerens arbeid med differensiering og tilpasset opplæring. Lærerne blander ofte elevene på tvers av trinn i for eksempel samarbeidsoppgaver og stasjonsarbeid, og de utnytter denne ressursen for å fremme elevenes læring. Disse sammensetningen kan variere fra fag til fag, men og også fra time til time. Altså gjøres mange av tilpasningene basert på elevenes nivå, og ikke deres alder. Dette fremmer elevenes læring sett i lys av teori om at elevene må møte oppgaver de kan mestre og som ikke er for vanskelig, men samtidig utfordrende nok til at elevene kan utvikle seg (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

En av mine forutantagelser var at de individuelle tilpasningene ville bli veldig synlige i klasserommet på grunn av skolens størrelse og det lave elevtallet. Festingers (1945) teori om sosial sammenligning understreker at elevene ser seg selv som en refleksjon av hvordan andre vurderer dem, men også ved å sammenligne seg med andre. Dersom elevene opplever å ikke mestre på samme nivå som de andre elevene i klassen eller ikke når opp til «normen» i gruppa vil dette ha negativ innvirkning på elevens selvvurd, selvpoppfatning og motivasjon i møtet med nye oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det at elevene er få i klasserommet kunne bidratt til å synliggjøre enkeltelevers prestasjoner, noe som igjen kunne påvirke den sosiale sammenligningen i negativ forstand. Ved de fådelte skolene var lærerne derimot av en helt annen oppfatning med tanke på sammenligning i klasserommet. De fremhevet aldersblandingen, og særlig det at elevene var så vandt til å jobbe i forskjellige grupper, med ulike sammensetninger av elever på tvers av trinn, bidro til å dempe sosial sammenligning og stigmatisering. De individuelle tilpasningene som blir gjort i det aldersblandede klasserommet blir derfor ikke så synlige siden elevene uansett er ulike i alder og nivå, og vandt til å jobbe i grupper på tvers av trinn. For de fleste elevene vil nok dette være tilfellet og mange vil nok ikke tenke over det, særlig ikke elevene som mestrer på ett adekvat nivå eller over norm.

I lys av Festingers (1945) teori kan det likevel tenkes at aldersblandingen kan bidra til ett enda større spenn for de svakeste elevene, som for eksempel opplever at elever som er både to eller tre år yngre enn dem mestrer mer enn dem selv. Det går uansett tydelig frem at aldersblandingen som ordning kan være en ressurs for elevenes læring, og at læring i fådelte skoler tar utgangspunkt i nivå, heller enn alder. De benytter seg også av mange varierte og praktiske arbeidsmetoder som vil fremme både læring og utvikling. I tillegg dempes den sosiale sammenligningen, og selv om denne mest sannsynlig vil være til stede til en viss grad i alle klasserom og på alle skoler, blir den tydelig redusert ved fådelte skoler sett ut ifra lærernes refleksjoner rundt aldersblandings påvirkningskraft.

### 5.1.2 Et oversiktlig miljø og tett oppfølging på godt og vondt?

Som tidligere nevnt kjennetegnes en fådelt skole av blant annet et lavere elevtall sammenlignet med fulldelte skoler. Ved skolene informantene arbeider på befant elevtallet seg ett sted mellom 20 til 50 elever. I de ulike gruppene vil det derfor være færre elever per lærer, sammenlignet med større fulldelte skoler. Lærerne opplevde at det var et oversiktlig miljø der de hadde mulighet til å gi elevene den støtten og oppfølgingen de trenger i deres faglige utvikling. Forskning viser at lærertetthet er en avgjørende faktor for elevenes læring, og da særlig for de yngste elevene (Kirkebøen et al., 2017; Nordgård & Harsvik, 2011). Dette underbygger også den nye lærernormen om lærertetthet gjeldene

fra august 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det er dermed et tydelig samsvar mellom lærernes opplevelse av lærertetthetens betydning for elevenes læring, samt det forskning og teori underbygger. Mer tid til hver enkelt elev bidrar til tettere oppfølging, mulighet til å tilpasse undervisningen og gi kontinuerlig underveisvurdering.

Lærerne trekker også frem andre ressurser som følger med lærertettheten ved fådelte skoler, blant annet det å se hver enkelt elev, snakke med alle hver dag og bygge gode relasjoner som skaper tillit og trygghet. Ingen elever går under radaren og ingen blir oversett. Alt dette bidrar til elevenes læring og utvikling. Det kan likevel stilles spørsmål til om det konstante lærerblikket også kan føre med seg noen utfordringer, eller om det utelukkende er positivt? Elevene skal senere i utdanningsløpet ut i større klasser som ikke er aldersblandet enten allerede på ungdomsskolen eller videregående. Det er dermed rimelig å anta at den samme nærheten til læreren, den tette oppfølgingen og det konstante lærerblikket ikke vil vedvare i samme grad som ved den fådelte skolen. Flere av lærerne peker på at den tette oppfølgingen også kan være en utfordring, i form av at man hjelper elevene for mye og at man ikke lar elevene prøve nok selv før man tilbyr hjelp. Et teoretisk perspektiv som er viktig for elevenes læring og utvikling er selvregulering. I korte trekk handler selvregulering om å ta ansvar for egen læringsprosess og lære å regulere sin egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I overordnet del til den nye læreplanen er det «å lære å lære» fremhevet som ett eget viktig prinsipp for elevenes læring, utvikling og danning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det å forstå sine egne læringsprosesser og være selvstendig i arbeidet på skolen bidrar til økt motivasjon og mestringsfølelse. Det er også en viktig kvalitet å ha med seg videre i utdanningsløpet og i fremtiden. Sett i lys av det individualistiske perspektivet ved de fådelte skolene der elevene får mye støtte og veiledning i arbeidet kan det tenkes at dette påvirker elevenes evne til å være selvregulerte.

Det kan derfor synes at det oppstår et vakuum i det teorien sier om lærertetthet og viktigheten av tett oppfølging av elever, og elevenes evne til å bli selvregulerte og selvstendige i fremtiden. Det er nok mer relevant å se disse perspektivene som to sider av samme sak, i stedet for motsetninger til hverandre. For at elevene skal bli selvregulerte må man følge opp elevene tett og tilpasse undervisningen slik at de får mestringsfølelse og motivasjon i arbeidet. Slik vil man best ruste elevene til å ta fatt på nye oppgaver og med det legge et godt grunnlag for læring hele livet. For lærerne ved fådelte skoler kan dette likevel oppleves som et tveegget sverd: Kanskje gjør man elevene en bjørnetjeneste og hjelper de litt for mye, men samtidig er det ikke en lærers oppgave å støtte elevene i den faglige utvikling som best man kan? Den fådelte skolens størrelse og den tette oppfølgingen som lærerne skildrer kan altså medføre både ressurser og utfordringer sett i lys av elevens læring og faglige utvikling.

### 5.1.3 Medlæring – en ressurs for elevenes læring?

Gjennom intervjuene gikk det tydelig frem at lærerne anså aldersblandingen som ressurs for elevenes læring, og da særlig på grunn av at elevene kunne lære både med og av hverandre. Gjennom samarbeid blir elevene modeller for hverandre og aldersblandingen kan gagne både de eldre og yngre elevene. Først og fremst kan de eldre elevene hjelpe de yngre, ved å forklare å lære bort og på denne måten fungere som «medlærere». Dette samsvarer med den sosiokulturelle læringsteorien som vektlegger at læring skjer i samhandling med andre og at jevnaldrende i læringsmiljøet kan fungere som veiledere og lærere. Slik kan de bidra til hverandres vekst og utvikling (Danielsen, 2017; Haugen & Bjerke, 2006; Imsen, 2020). Dette underbygger også Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingszone som illustrerer det eleven kan alene, og det eleven kan klare



med hjelp fra en som er mer kompetent enn seg selv. I lys av de fådelte skolene fungerer de eldre elevene som «en mer kompetent andre» eller en medierende hjelper som modellerer og illustrerer for de yngre elevene slik at de senere kan mestre lignende oppgaver alene (Imsen, 2020). Dette bidrar i sum til elevenes læring og utvikling. I stedet for at læreren her fungerer som den mer kompetente andre eller medierende hjelper, er det altså elevene som lærer bort til hverandre. Sett i lys av Vygotskys (1978) teori om at læring skjer gjennom samhandling og kommunikasjon, og at språket er sentralt for elevenes læring kan det tenkes at jevnaldrende eller eldre elever bidrar med et ekstra læringsmoment da de kan snakke ett «språk» og formidle på en måte som elevene forstår. Læreren kan jo også forenkle sitt eget språk og tilpasse seg etter elevenes nivå, men jevnaldrende og elever fra samme klasse vil alltid ha en særegen rolle og status.

I likhet med at eldre elever er en ressurs for de yngre, vil de også lære selv av å lære bort til andre. Det å stadig få repetert emner er viktig for å få utstrakt forståelse av det faglige stoffet. Det kan også tenkes at yngre elever kan mestre både på høyde eller mer enn elever som er eldre enn seg selv. Dette er perspektiver som kan oppstå i et aldersblandet klasserom. Alder er sånn sett uvesentlig i teori om den proksimale utviklingszone. Det viktigste er at den medierende hjelper må være mer kompetent enn eleven selv. Ved at den medierende hjelper modellerer for eleven gjør det eleven mer rustet til å møte lignende oppgaver alene. Dette kan sammenlignes med stillasbygging, og at «stillaset» tas vekk etter hvert som eleven kan møte oppgavene alene (Imsen, 2020; Moen, 2013). Selv om det er i hovedsak læreren som bygger stillaser rundt elevene kan det i et aldersblandet klasserom også være jevnaldrende elever som tar denne rollen. Siden elevenes kompetanse vil variere både med tanke på alder og utvikling, men også fag og interesser, er det naturlig å tenke at elevene kan veilede og være stillasbyggere for hverandre på tvers av trinn og innad i samme gruppe ved den fådelte skolen. Elevene vil slik ha en viktig rolle i hverandres læring og utvikling, og lærerne fremhever dette som en særlig ressurs. Medlæring er slik en «implisitt» del av den fådelte skolens pedagogikk og praksis, og elevene blir gjennom aldersblandingen sentrale aktører i både egen og medelevers læring.

## 5.2 Perspektiver på det sosiale miljøet

I likhet med elevens faglige utvikling og læring, er også det sosiale miljøet av stor betydning for det samlede læringsmiljøet ved skolen. Teori fremhever relasjonen mellom lærer og elev, relasjonen mellom elever, samt et inkluderende og trygt miljø der elevene trives og føler tilhørighet som viktig for det sosiale miljøet på skolen (Bergkastet et al., 2009; Danielsen, 2017; Imsen, 2016; Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2016). Sammenlignet med en fulldelt skole som opererer med aldershomogene trinn er den fådelte skolen mindre og elevtallet lavere. I det neste vil jeg drøfte og diskutere tre kvaliteter som lærerne fremhevet som sentrale for elevenes sosiale miljø ved fådelte skoler nettopp på grunn av dens størrelse og ordning, herunder hvordan elevene finner venner på tvers av trinn, hvordan et lite miljø kan være både en utfordring og en ressurs med tanke på ekskluderingsproblematikk, og til slutt hvordan aldersblandingen implisitt overfører en taus kompetanse til elevene.

### 5.2.1 Er det sosiale miljøet stort nok?

Elevene tilbringer store deler av livet på skolen, og det er en av elevenes viktigste sosialiseringarena (Imsen, 2020). For at elevene skal ha et godt læringsmiljø er det viktig at de føler seg inkludert og medregnet i det sosiale miljøet av signifikante andre. Signifikante andre er særlig viktig for vår læring og utvikling og her blir betegnelsen brukt om medelever og jevnaldrende (Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Et godt sosialt

miljø preges derfor av en god relasjon til medelever og at man trives og føler tilhørighet i gruppa. Når det gjelder de fådelte skolene er det noen som tror at elevene har et magrere sosialt miljø enn elever ved større skoler. Når lærerne blir spurt om å beskrive det sosiale miljøet ved skolen er det derimot konsensus mellom dem at de fådelte skolene har et «særegent» miljø som preges av trygghet, inkludering og fellesskapsfølelse. I lys av Maslows behovshierarki er behovet for trygghet, sosiale behov som følelse av fellesskap, tilhørighet og kjærlighet og behov for anerkjennelse noen av de mest grunnleggende behovene som må ligge til grunn dersom eleven skal kunne utnytte sitt læringspotensial, utvikle seg og ikke minst trives på skolen (Haugen & Bjerke, 2006; Maslow, 1970). Basert på lærernes svar kan det altså synes at elevene ved fådelte skoler har gode muligheter til å oppnå disse perspektivene da flere av de grunnleggende behovene er på plass. Lærerne beskriver at nettopp på grunn av skolestørrelsen er det et trygt miljø der alle kjenner alle. Skolene er også oppvekstsentre som bygger god relasjon og trygge overganger mellom barnehage og skole. Dette fordrer tillit og gjør omgivelsene forutsigbare og til å stole på.

Lærerne beskriver også at det er en sterk følelse av fellesskap ved skolene som er et sentralt sosialt behov. Fellesskapsfølelsen henger antageligvis sammen med at alle blir sett, ingen går under radaren og ingen er til overs. Alle er altså nyttige, og de er slik veldig avhengige av hverandre. Dette kan man tolke som en ressurs i den forstand at elevene må lære seg å fungere sammen tross ulikheter og det fremmer aksept hos elevene. Alle blir slik viktig i det sosiale miljøet og elevene tilegner seg nyttig kunnskap som de kan få bruk for i fremtiden. Likevel kan det være en fare for at noen ikke finner noen, og dersom man havner «utenfor» kan det tenkes at dette er ekstra belastende. Det kan også være sårbart dersom det er særlig overvekt av et kjønn flere år på rad, og da særlig for de eldre elevene. Eldre elever vil naturlig være i en modningsprosess der samhandling med jevnaldrende blir mer og mer viktig og dette kan være en utfordring dersom det er få jenter eller gutter flere årskull på rad. Et lite miljø kan på denne måten både være en ressurs og en utfordring.

Gjennom lærernes svar går det likevel tydelig frem at elevene finner seg venner og at de sosialiseres i fellesskapet. Det som er særegent for de fådelte skolene er at elevene knytter bånd på tvers av trinn. Ser man alle trinnene individuelt kan det synes at elevtallet er lavt, og at det er for «få» til å kunne få et godt sosialt utbytte på skolen. Det er likevel slik at elevene til alle tider er sammen med andre trinn, da som regel to eller tre trinn sammen, men noen ganger også flere. I friminutt er alle trinnene ute samtidig. Aldersblandingen blir slik en ressurs ved de fådelte skolene, og sett i sammenheng kan man kanskje si at aldersblandingen veier opp for elevtallet. I lys av Maslows (1970) behovshierarki går det frem at de fådelte skolene oppfyller samtlige av mangelbehovene og på tross av et lavere elevtall fremmer et godt sosialt miljø. Elevene har et større sosialt miljø enn mange tror, og aldersblandingen blir en betydelig ressurs der elevene knytter bånd på tvers av trinn.

### 5.2.2 Et lite og gjennomiktig miljø – en ressurs eller utfordring?

Lærerne ved de fådelte skolene opplever at de ser elevene hver dag, får snakket med alle og at de på grunn av lærertettheten har gode muligheter til å bygge relasjoner med elevene. Dette sammenfaller med det som teori og tidligere forskning fremhever som viktig sett i lys av elevenes læringsmiljø. Her fremheves lærerens profesjonelle relasjonskompetanse, som er lærerens evne til å se hver enkelt elev, bygge gode relasjoner og samtidig være en tydelig voksen som vesentlige faktorer for å legge til rette for både faglig og sosial utvikling til elevene (Juul & Jensen, 2003; Nordahl, 2010). Dette sammenfatter lærerens rolle i skolen og viser at læreren har et betydelig ansvar for å legge til rette for et godt læringsmiljø ved skolen.

Pedagogisk litteratur omtaler i stor grad lærerens relasjon til elevene i sin klasse, og ikke hele skolen som sådan. Et særegent trekk ved de fådelte skolene derimot er at lærerne ikke bare beskriver relasjonen med elever i sin gruppe, men de vektlegger relasjonen til alle elevene ved skolen. Relasjoner mellom lærere og elever får derfor en ustrakt betydning ved fådelte skoler. I likhet med fulldelte skoler, har lærerne ved de fådelte skolene også ansvaret for sin egen gruppe og alle er kontaktlærere. Likevel fremhever de et felles ansvar, og det er en utbredt holdning til at det er «våre elever, ikke mine». På fådelte skoler et det færre lærere å dele ansvaret på. Dette medfører flere arbeidsoppgaver, matvakter og inspeksjoner i friminutt per lærer enn på fulldelte skoler der flere deler på dette ansvaret. Alle lærerne er derfor naturligvis mer med elevene fra ulike trinn, og det er dermed store muligheter til å bygge relasjoner utenom egen basisgruppe. Det kan tenkes at dette har en positiv innvirkning på elevenes læringsmiljø, og at en god relasjon til flere voksenpersoner skaper trygge rammer og gode oppvekst- og læringsvilkår.

Lærerne peker også på at relasjonen til alle elevene, samt det gjennomsiktige miljøet gjør det lettere å oppdage mobbing og ekskludering. Forskning viser at hele 36% av mobbingen som ble registrert gjennom elevundersøkelse i 2019 og 2020 ikke har blitt oppdaget av lærere eller andre voksne på skolen (Wendelborg, 2020). Dette betyr at over 1/3 av mobbingen som forekommer på landsbasis ikke blir oppdaget eller tatt tak i. Det er rimelig å anta at disse tallene også gjelder for små skoler, og at ekskluderingsproblematikk er noe som oppstår på alle skoler. Dette peker også flere av lærerne på gjennom intervjuene der de også fra tid til annen har noen kompliserte elevsaker. Det er likevel ikke å unngå at lærertetthet, elevtall og skolestørrelsen er av betydning når det gjelder ekskluderingsproblematikk. Selv om lærerne ikke har oppdaget noe med en gang, understreker de at det er sjelden noe går under radaren i lang tid. De har dermed mulighet til å sette inn raske tiltak dersom de oppdager mobbing eller ekskludering. Det er også kort vei til de ulike samarbeidene på skolen og lærerne snakker sammen hver dag. Ofte sitter de på samme kontor og det er dermed lav terskel til å drøfte elevsaker i fellesskap og man slipper gjennom mange ledd.

Elevens rett til et trygt psykososialt miljø er nedfelt i opplæringsloven og her tydeliggjøres lærernes aktivitetsplikt. Plikten understreker at alle lærere har et ansvar til å gripe inn dersom de oppdager eller får kjennskap til at mobbing forekommer (Opplæringslova, 1998, §9-A4). Sett i lys av den fådelte skolens størrelse og ordning er det ikke bare gode muligheter til å oppdage mobbingen, men den gjennomsyrede holdningen om at det er «våre elever – ikke mine» bidrar også til å understreke det felles ansvaret som er viktig med tanke på aktivitetsplikten. Selv om ekskluderingsproblematikk kan oppstå på alle skoler uansett størrelse, er det mye som tilsier at den fådelte skolens praksis kan både oppdage og sette inn tiltak raskt dersom det oppstår. Det kan på den andre siden diskuteres om man ved fådelte skoler har dårligere muligheter til å «skjerme» utsatte elever dersom mobbing forekommer. Her blir det et spørsmål om hva som er best for elevene på sikt: Skjerme dem og trekke elevene som er utsatt for mobbingen vekk fra situasjonen eller ta tak i atferden til de som mobber og møte problemet ved rota? Sistnevnte blir kanskje mer relevant ved fådelte skoler da skjerming medfører noen praktiske problemer på grunn av synlighet, skolestørrelse og et gjennomsiktig miljø.

### 5.2.3 Aldersblanding – en naturlig del av livet?

Gjennom intervjuene fremgikk det at elevene i de fådelte skolene fikk tilgang til en såkalt «taus kompetanse». Dette er en kompetanse som ikke kan beskrives så enkelt med ord, men som «implementeres» gjennom handlinger og erfaringer (Gilje, 2021). Den tause kompetansen er altså ikke en teori som sådan, men noe som overføres implisitt på oss

gjennom erfaringene våre. I denne sammenheng beskrev jeg den tause kompetansen som noe elevene ved fådelte skoler fikk gjennom skolens ordning, altså aldersblandingen. Som lærerne også skildret er aldersblanding en naturlig del av livet og i alle andre samfunnsområder vil vi være i aldersblandede miljø, eksempelvis familieliv, arbeidsliv og fritid. Det er stort sett kun i utdanningssystemet vi plasseres i aldershomogene grupper og blir klassifisert etter alder. Måten fådelte skoler jobber på der elevene blandes og samhandler på daglig basis på tvers av trinn, kan føre til at elevene får en implisitt kompetanse som er relevant for deres utvikling og fremtid. Gjennom aldersblanding er det naturlig å tenke at yngre elever ser opp til eldre elever, og at de eldre elevene blir rollemodeller for de yngre. Gjennom observasjon og samvær med de eldre, vil de yngre implisitt tilegne seg egenskaper som de eldre modellerer. Sett i lys av teori om sosialisering kan dette betegnes som modell-læring (Frønes, 2006). Vi har ett innboene behov for å ligne eller identifisere oss med andre, og i søken etter modeller vil særlig medelever og «signifikante andre» fungere som slike modeller. Gjennom andre barn, både jevnaldrende og eldre, overføres det altså normer som er av innflytelse på elevenes sosiale utvikling og læring (Imsen, 2020).

Det kan tenkes at også voksne kan være modeller, men jevnaldrende barn vil likevel ha en unik posisjon da vi ofte søker etter å identifisere oss med de som er mest lik oss selv. Dette kan sees i sammenheng med Frønes (2006) sin teori og litteratur om «de likeverdige». Her fremhever han at mellom barn, og da særlig mellom eldre barn og yngre barn, vil det være en unik spenning som kan bidra til elevenes sosiale utvikling. Elevene er like ved at de begge fortsatt er barn og elever ved skolen, men den eldre eleven vil likevel stille seg i en posisjon som rollemodell og et bilde på den fremtiden man beveger seg mot. I lys av teori og lærernes refleksjoner rundt tematikken går det altså tydelig frem at den fådelte skolens ordning, bidrar til elevens sosiale utvikling og læring ved at den implisitt overfører en taus kompetanse som elevene kan dra nytte av i fremtiden. Dette setter den fådelte skolen i en særegen posisjon og vil medføre en tydelig kvalitet og ressurs til elevenes læringsmiljø.

### 5.3 Perspektiver på nærmiljøet som læringsressurs

I opplæringsloven (1998, §8-1) står det nedfelt at: «Grunnskoleelevene har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til». Begrepet nærmiljøskole sikter til at skolen ligger i elevens nærmiljø. Nærmiljø kan som sådan betegne både en bydel eller et tettsted, men i det meste av litteratur og teori blir nærmiljøet knyttet til distrikter der befolkningstettheten er lavere (Sætherstuen et al., 2016). Som nevnt er skolen en viktig sosialiseringsarena for elevene, men den må også sees i samspill med andre arenaer som er sentrale i elevenes liv. For å forstå elevenes helhetlige læringsmiljø må man altså se på ytre faktorer som kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling, og som strekker seg utenfor skolens fire vegger. I Bronfenbrenners bioekologiske modell kan eksempler på andre miljø som er sentralt for elevenes utvikling være både hjemmet og samarbeidet med foresatte, men også lokalmiljøet rundt elevens bosted og skole (Imsen, 2020). I det neste vil jeg drøfte to perspektiver som utpekte seg gjennom intervjuene med lærerne, der jeg først vil se på et skole-hjem samarbeid som på grunn av en utstrakt betydning kan medføre både fordeler og ulemper, og til slutt hvordan den fådelte skolen i et gjensidig samarbeid med nærmiljøet må anses som en dynamisk læringskontekst.

### 5.3.1 Et nært skole-hjem samarbeid på godt og vondt?

I overordnet del til den nye læreplanen står det at «opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Et tett skole-hjem samarbeid er derfor avgjørende for elevenes læringsbetingelser og sosiale utvikling, og dermed vesentlig for elevens læringsmiljø (Bergkastet et al., 2009; Imsen, 2016; Nordahl, 2010). Gjennom pedagogisk litteratur og forskning er det særlig foresatt støtte i barnas utvikling og læring i skolen det legges vekt på. Lærerne skal samarbeide med hjemmet for best å kunne tilrettelegge undervisning i skolen, samt for å styrke elevene i den sosiale utviklingen.

Gjennom lærernes svar gikk det frem at dette foreldresamarbeidet kunne få en utstrakt betydning ved fådelte skoler, ved at man ofte møter på foresatte og elever også i andre arenaer enn i skolen. Dette eksemplifiserte de ved at læreren i tillegg til å være profesjonell aktør i skolen, også kunne være nabo, fotballtrener, venn, tante/onkel, eller foreldre til egne barn som går i skolen. Det nære og tette forholdet som lærerne beskriver som sentralt på de fådelte skolene, finnes også utenfor skolens vegger og i samarbeidet med hjemmet. Dette kan tenkes å være en ressurs da det styrker foresattes involvering og engasjement knyttet til det som foregår på skolen, men samtidig en ekstra belastning dersom lærerne står ovenfor vanskelige saker på skolen og til stadighet møter aktørene i uformelle settinger. Dette samsvarer med Bronfenbrenners (1979, 2005) bioøkologiske teori som tydeliggjør at skole-hjem samarbeidet oppstår i et samspill på mesonivået. Dette samspillet innebærer et potensial for god utvikling til eleven, men også risiko dersom det oppstår konflikt i samarbeidet.

I lys av teori og pedagogisk litteratur er det ingen tvil at det tette foreldresamarbeidet som lærerne ved de fådelte skolene skildrer er av betydning og en ressurs for å styrke utviklingen til elevene og legge til rette for et godt læringsmiljø (Forskriften til opplæringsloven, 2006, §20 – 1). På den andre siden kan det også være en ekstra belastning for læreren dersom samarbeidet er preget av konflikt, og videre ha en negativ konsekvens på elevenes læring og utvikling. Skole-hjem samarbeid er en sentral del av lærerens praksis på alle skoler uansett størrelse, men det synes at den fådelte skolen bidrar til å tilføre et ekstra aspekt i dette samarbeidet med tanke på lærerens rolle både som profesjonell aktør, men også deltaker i nærmiljøet. Skole-hjem samarbeidet ved fådelte skoler får slik en utstrakt betydning, og det blir vesentlig for læreren å skille mellom de flytende rollene, som til tider kan stå i konflikt med hverandre.

### 5.3.2 Den fådelte skolen – en dynamisk læringskontekst?

Gjennom intervjuene gikk det tydelig frem at det er stor oppslutning rundt de fådelte skolene og at skolen er en naturlig møteplass i nærmiljøet. Motsatt er også skolene aktiv i nærmiljøet og benytter seg av de ressursene som finnes utenom skolens fire vegger. Dette samsvarer med det som ligger i forståelsen av nærmiljøpedagogikk som blir betegnet som «pedagogikken i ein samfunnsaktiv skule som bruker nærmiljøet i undervisninga, samhandlar med andre aktørar og bidreg aktivt til utvikling av bygda» (Melheim, 2009a, s. 8). Sett i lys av Bronfenbrenners (1979, 2005) teori om at lokalmiljøet er et mikronivå som i samarbeid med skolen er viktig for elevens utvikling og læring, må derfor skole og nærmiljø sees i sammenheng med hverandre. Slik blir den aktive bruken av nærmiljøet i undervisningen ikke bare en sentral del av pedagogikken i fådelte skoler (ref. nærmiljøpedagogikk), men også en sentral del av elevenes utvikling og læring (ref. den bioøkologiske teorien), og slik viktig for elevenes læringsmiljø.

Skolens samhandling med nærmiljøet blir også en sosialiseringssprosess der elevene ikke bare utvikler seg som unike individ, men som på samme tid blir en del av samfunnet og kulturen ellers (Frønes, 2006). Man kan altså ikke se skolen som en selvstendig enhet, men som en integrert del i det økologiske samspillet der også samarbeid med hjem og nærmiljø vil være av betydning for elevenes læring og utvikling, og betydningsfullt for elevenes læringsmiljø (Danielsen, 2007; Imsen, 2020; Kvello, 2013). Dette går også tydelig frem gjennom lærernes svar som peker på at de drar nærmiljøet inn i pedagogikken på skolen, og motsatt er skolen en sentral del av nærmiljøets utvikling. Skole og nærmiljøet står i slik i et gjensidig forhold til hverandre. Det kan derfor tenkes at den fådelte skolen blir en slags dynamisk læringskontekst som samhandler og virker tett sammen med nærmiljøet, arbeidsliv og kulturliv (Melheim, 2009b). Det er viktig at elevene finner mening og motivasjon i skolearbeidet. Erfaringsbaserte holdepunkt vil på denne måten være viktig for det som skal læres og man må i hovedsak ta utgangspunkt i elevenes virkelighet. Med den aktive bruken av nærmiljøet i fådelte skoler kan det tenkes at dette bidrar til å sette læring i kontekst og gi innblikk i hvilke ressurser som finnes både i og utenfor skolen. Slik vil en dynamisk læringskontekst i fådelte skoler være en pedagogisk ressurs som tillegger aktivitetene mening og fremmer læring og utvikling. Motsatt vil også den aktive bruken av nærmiljøet være nyttig for lokalsamfunnets utvikling.

Fådelte skoler benytter seg slik av ressursene i nærmiljøet, samtidig som nærmiljøet drar nytte av det. Det kan derimot diskuteres om et slikt gjensidig avhengighetsforhold utelukkende er positivt og det kan stilles spørsmål til om skolen ene og alene kan holdes «ansvarlig» for bygdas utvikling og identitet. Det er nok slik at det finnes en nedre grense på hva som er forsvarlig med tanke på drift og elevenes utvikling når det kommer til elevtall. Det er likevel ingen tvil at skolens rolle i bygda og nærmiljøet er viktig, og at skolen er en viktig møteplass som strekker seg utover skolens mandat. Forskning viser også at skolenedleggelse kan få konsekvenser for nærmiljøet og bygdene i form av negativ befolkningsutvikling, lavere eiendomsverdi og færre tilflyttere (LUFS – Landslaget for nærmiljøskolen, 2013). Det er derfor ingen tvil om at den fådelte skolen er viktig for bygdas bosetning, oppvekstvillkår og utvikling. For elevene i de fådelte skolene er nærsamfunnet den viktigste læringsarenaen og skolen må i så måte sees som en dynamisk læringskontekst der skolene i høy grad utnytter de ressursene som finnes i nærmiljøet og at dette påvirker elevenes læring og utvikling på en positiv måte. Dette vil igjen være viktig for elevenes samlede læringsmiljø og gi en utstrakt betydning av læringsmiljøet ved fådelte skoler.

## 6 Avsluttende kommentarer og konklusjon

I denne studien har jeg løftet frem seks læreres refleksjoner og tanker om læringsmiljøet ved fådelte skoler. Sett i lys av problemstillingen går det tydelig frem at læringsmiljøet ved fådelte skoler bringer med seg noen kvaliteter og kjennetegn som ikke fremgår i den allerede etablerte teorien og pedagogiske litteraturen. Skolens størrelse og ordning har en innvirkning på læringsmiljøet og gjør seg på flere måter gjeldene for hvordan lærerne anser og reflekterer over læringsmiljøet ved de fådelte skolene.

I lys av elevenes faglige miljø fremgikk det at skolens ordning er en ressurs for elevenes læring der læring ut ifra nivå heller enn alder bidrar både i tilrettelegging og differensiering av undervisning, samt bidrar til å dempe sosial sammenligning og stigmatisering. Elevene er godt vandt aldersblandingen og individuelle tilpasninger blir dermed ikke synlig i det varierte klasserommet med elever fra ulike trinn og nivå. I tillegg bidrar skolestørrelsen til at lærerne kan følge opp hver enkelt elev på en adekvat måte. Det kan likevel diskuteres om dette er utelukkende positivt i lys av elevenes selvregulering. Uansett går det frem som en betydelig ressurs at aldersblandingen legger til rette for medlæring som fremmer både de yngre og eldre elevenes læring og utvikling.

I lys av elevenes sosiale miljø er en tydelig kvalitet ved fådelte skoler at elevene knytter bånd på tvers av trinn. Det er dermed ikke grunnlag for å hevde at elever ved fådelte skoler har ett smalere sosialt miljø enn elever ved fulldelte skoler. I tillegg belyses skolestørrelsen som en betydelig ressurs ved at lærere har et felles ansvar for alle elever der ekskluderingsproblematikk oppdages raskt og tas tak i. Også her bidrar aldersblandingen til å fremme elevenes utvikling ved at elevene lærer av hverandre gjennom modellering og det overføres en implisitt taus kompetanse som elevene har nytte av i både sosial læring og utvikling.

Til slutt er det pekt på hvordan de fådelte skolene aktivt benytter seg av nærmiljøet med det natur, kultur og samfunnsliv i bygda har å by på. Dette styrker barnas opplæringsvilkår og bidrar positivt i tilretteleggingen av et godt læringsmiljø for elevene. Nærmiljø og skole blir to sider av samme sak og opptre i en dynamisk læringskontekst der begge er viktig for hverandre utvikling. Dette bidrar også til en utstrakt betydning av skole-hjem samarbeidet, som for læreren kan skape flytende roller som tidvis kan stå i konflikt med hverandre. Det er likevel ingen tvil om at det nære og tette miljøet skaper ressurser for barnas læringsmiljø og at det er en direkte konsekvens av skolens størrelse og ordning.

Alle disse perspektivene er sentrale kvaliteter for læringsmiljøet ved fådelte skoler, men som ikke kan måles gjennom kvantitative måleverktøy. I lys av dagens sentraliseringspolitikk der samtlige små skoler blir nedlagt, er det derfor uheldig dersom man støtter seg til enkeltundersøkelser om kvalitet (eks. nasjonale prøver eller kartleggingsprøver) for å rettfærdiggjøre nedleggelse av små skoler. Siden den fådelte skolens størrelse og ordning medfører en rekke kvaliteter og dimensjoner ved læringsmiljøet som ikke er fremvist i tidligere litteratur og forskning, kan det diskuteres om det i det hele tatt er relevant å kategorisere skolene som gode eller dårligere. Det foreligger heller ikke et grunnlag for å sammenligne små og store skoler som sådan, og det vil være mer relevant å se de som to individuelle aktører med ulike forutsetninger som på hvert sitt vis skaper både ressurser og utfordringer knyttet til læringsmiljøet til elevene.

Når det er sagt er det viktig å presisere at man ikke kan dra noen generelle konklusjoner på bakgrunn av denne studien og det har heller ikke vært et mål som sådan, men den har gitt utvidet innsikt og forståelse av læringsmiljøet ved fådelte skoler slik lærere opplever det. Det er også vist til at studien har en overføringsverdi i form av at den utvider rammeverket og målestokkene vi har for å kunne forstå, snakke om og vurdere kvaliteten av læringsmiljøet ved fådelte skoler. Gjennom å løfte frem lærerens stemme, samt deres refleksjoner har det blitt utviklet nye kategorier som gjør det mulig å vurdere kvaliteten ved fådelte skoler på nye måter.

Avslutningsvis vil jeg rette fokuset tilbake til den fådelte skolen, som på tross av en økende sentraliseringstrend, fortsatt består i bygder og distrikter utover det langstrakte land. Dens pedagogikk og organiseringsmåte er særegen, og kan på mange måter bidra med ressurser, muligheter og kvaliteter for elevenes faglige og sosiale utvikling. Den spesielle relasjonen og tilhørigheten til bygda stikker seg ut og preger ikke bare samfunnsliv, men også arbeidet i skolen. Nærmiljøet har en stor verdi for skolen, og motsatt er skolen avgjørende for bygdas utvikling. Det er derfor rimelig å avslutte denne oppgaven med Siri sitt utsagn som fremhever skolens betydning og rolle i nærmiljøet, nemlig: «*Vi er jo hjerte i bygda*».



# Litteraturliste

- Aasland, A. & Søholt, S. (2017). Skolenedleggelse i distriktene: Konflikt og samarbeid. *Utdanningsnytt.no*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/skoleutvikling/skolenedleggelse-i-distriktene-konflikt-og-samarbeid/143840>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15 (2), s. 219 – 234.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevens læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Berg-Olsen, A. (2008). *Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Tromsø.
- Berg-Olsen, A. (2012). Aldersblanding som læringsssystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, volum 96 (05/2012), s. 361 – 372.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. California: Sage.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6. (16 s)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Danielsen, A. G. (2017). *Elevens og skolens læringsmiljø – medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eckhoff, N. (1986). *Udelt og fådelte skole – Ei innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engan, K. A. (2017). *Den fådelte bygdeskolen – hjertet i bygda* (Masteroppgave). Norges Arktiske Universitet.
- Festinger, L. (1945). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 17 – 148.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gaukstad, B. (2013). *God nok? Om den fådelte skolen, faglig og sosialt*. (Bacheloroppgave). Høgskolen i Hedmark.
- Gilje, N. (2021, 22. april). Taus kunnskap. I *Store Norske Leksikon*.  
[https://snl.no/taus\\_kunnskap](https://snl.no/taus_kunnskap)

- Gudmundsdottir, S. (2015). Den kvalitative forskningsprosessen. Moen, T. & Karlsdottir, R. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haugen, R. & Bjerke, T. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell pedagogikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kirkebøen, L. J., Kotsadam, A., Raaum, O., Andresen, S. & Rogstad, J. (2017). *Effekter av satsing på økt lærertetthet* (SSB-rapport nr. 39).  
[https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/332335?\\_ts=16044ba4410](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/332335?_ts=16044ba4410)
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research, *Nordisk Pedagogik*, 3. (14 s)
- Kleven, T. A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T. A., Hjordemaal, F. R. & Tveit, K. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 9 – 26). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I Kleven, T. A., Hjordemaal, F. R. & Tveit, K. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg.) Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I Kleven, T. A., Hjordemaal, F. R. & Tveit, K. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg.) Oslo: Unipub
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvam, V. (2013). Bygdeskoler med fadelt ordning – en aktuell politisk og pedagogisk utfordring. *Bedre skole nr. 2*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/bygdeskoler-med-fadelt-ordning--en-aktuell-politisk-og-pedagogisk-utfordring/>
- Kvillo, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (red.). *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika forlag.
- Larsson, S. (2005) Om kvalitet i kvalitative studier, *Nordisk Pedagogik*, 1. (19 s)
- LUFSS – Landslaget for nærmiljøskolen (2013). *Motstraums – 25 år i kamp for skule i nærmiljøet*. LUFSS – Landslaget for nærmiljøskolen.

- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Harper and Row.
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 33 (2002 – 2003). *Om ressursituasjonen i grunnsopplæringen m.m.* Utdannings- og forskningsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a5900f92b95f4d58b07cde941eebbb56/no/pdfs/stm200220030033000dddpdfs.pdf>
- Melheim, K. (1998). *Arbeid i fådelt skule*. Oslo: Det norske samlaget.
- Melheim, K. (2009). *Nærmiljøpedagogikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Melheim, K. (2009a). Barns beste skule – der folk bur? I Melheim, K. (red.) *Nærmiljøpedagogikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Melheim, K. (2009b). Læring og skole i nærmiljøperspektiv. I Melheim, K. (red.) *Nærmiljøpedagogikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Melheim, K. (2011). *Oppvekstsenter. Barnehage og skule hand i hand*. LUFSS – Landslaget for nærmiljøskolen.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (red.). *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika forlag.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 01.02.21 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2007). *Elever i og fra små og store skoler: Presentasjon av kartleggingsresultater i en kommune*. (Rapport nr. 4). Høgskolen i Hedmark. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133808>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordgård, J. D. & Harsvik, T. (2011). Klassestørrelse og læringsutbytte – hva viser forskningen? *Utdanningsforbundet*. [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat\\_2011\\_03.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2011_03.pdf)
- Olsen, M. H. (2019). Utdanningspolitiske føringer for et psykososialt miljø. I Olsen, M. H. & Buli-Holmberg, J. (red.). *Psykososialt læringsmiljø*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Phillips, D. C. (2006). Muddying the waters: The many purposes of educational inquiry. CF Conrad & R. Serlin, C. (Eds.), *The SAGE handbook for research in education*:

*Engaging ideas and enriching inquiry (7-22.).*

DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976039>

- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (red.). *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika forlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, W., Solstad, K. J., og Øines, T. (2003). *Det trengs ei hel bygd for å oppdra et barn*. (NF-Rapport nr. 3). Nordlandsforskning.  
[https://skoleklassen.no/files/2008/04/det\\_trengs\\_ei\\_bygd.pdf](https://skoleklassen.no/files/2008/04/det_trengs_ei_bygd.pdf)
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research* (5th edition). SAGE Publications Ltd.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sollien, T.H. og Viak, A. (2015). *Sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet*.  
<https://docplayer.me/7075919-Sammenheng-mellom-skolestorrelse-og-kvalitet-av-tone-h-sollien-asplan-viak.html>
- Svendsen, M. D. (2019). *Kompetansebehov i fådelte skoler. Fådelte skoler behov og grunnskolelærerutdanningens tilbud* (Masteroppgave). Norges Arktiske Universitet.
- Sætherstuen, R. (2018). Regjeringen og Udir overser 65000 elever i norsk grunnskole. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/skolepolitikk/regjeringen-og-udir-overser-65000-elever-i-norsk-grunnskole/142457>
- Sætherstuen, R., Jevnaker, H. & Mork, D. B. (2016). *Nærmiljøskoler og aldersblanding*. Oslo: Pedlex AS
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Temaene i Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Skolenedleggelse: Det er færre skoler i dag enn for 10 år siden*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/skolenedleggelse/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Utdanningsspeilet 2020*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet-2020/#>
- Vähäsantanen K. & Saarinen J. (2012) The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research* 13 (5), 493 – 510.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2019/20*. (Rapport 2020). Mangfold og inkludering, NTNU Samfunnsforskning. [https://samforsk.no/Publikasjoner/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019\\_20%20WEB.pdf](https://samforsk.no/Publikasjoner/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20%20WEB.pdf)
- Øvstehage, M. (2015). *I hvilken grad er læringsmiljøet ved en skole påvirket av skolestørrelse?* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark.

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv

**Vedlegg 2:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 3:** Intervjuguide

**Vedlegg 4:** Godkjenning fra NSD

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv**

### **Læringsmiljø ved fådelte skoler – sett i et lærerperspektiv**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i læreres erfaringer og opplevelser med læringsmiljøet på en fådelt skole. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva en eventuell deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Mitt navn er Marlin Tamnes. Jeg har studert grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn ved NTNU og ble ferdigutdannet adjunkt våren 2019. Etter utdanningen har jeg jobbet ett år som kontaktlærer på en liten fådelt skole. Nå er jeg masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU og skal skrive master våren 2021. Formålet med masteroppgaven er å få innsikt i læreres erfaringer og opplevelser med læringsmiljøet på fådelte skoler. En fådelt skole opererer med aldersblandede trinn og skolene er som oftest små med et lavt elevtall. Det er derfor interessant å se hvilken innvirkning skolens størrelse og ordning har på læringsmiljøet, og hvilke erfaringer og synspunkt lærerne har på dette. Læringsmiljø som helhet er et utbredt forskningsfelt, men få prosjekter har tatt utgangspunkt i lærerperspektivet i møte med denne tematikken. Det er heller ikke utbredt forskning som fokuserer på den fådelte skolens praksis og læreres opplevelse av å jobbe på en fådelt skole. Siden lærere er en sentral del av tilretteleggingen av et godt læringsmiljø, og i tillegg godt kjent med skolens praksis er det interessant å få innsikt i deres erfaringer, hvordan de opplever arbeidet med å legge til rette for et godt læringsmiljø i aldersblandede trinn og hva de anser som styrker/utfordringer i dette arbeidet. På bakgrunn av det foregående ønsker jeg derfor at du skal delta i dette forskningsprosjektet.

#### **Gjennomføring**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju der kun du og jeg som forsker vil være til stede. Intervjuet vil vare i omtrent en time. Vi avtaler tid og sted for intervjuet ved første kontakt. Det stilles ingen krav til forkunnskaper eller spesiell interesse til feltet. Jeg er kun ute etter dine erfaringer og opplevelser, da det er lærerens stemme som er sentral i dette prosjektet. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet der datamaterialet videre vil bli transkribert. Lydopptaket vil bli slettet så fort transkripsjonen er gjennomført.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet vil være meg som utfører prosjektet og veileder fra NTNU. For å sikre anonymiteten gjennom hele prosessen vil ditt navn og andre kontaktopplysninger bli erstattet med en kode og ett fiktivt navn. Båndopptakene vil bli slettet etter transkripsjonen er gjennomført. Transkripsjonene vil oppbevares på min private PC som er låst med en personlig kode, som kun jeg har tilgang til. Masteroppgaven vil senere bli publisert og innsamlet data vil da bli presentert på en måte hvor det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere den enkelte lærer eller skole.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 15.05.2021.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvem er ansvarlig for prosjektet?**

Det er NTNU (Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet) ved Institutt for pedagogikk og livslang læring som er behandlingsansvarlig for dette prosjektet.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring – NTNU, ved Odin Fauskevåg som er prosjektansvarlig, på epost ([odin.fauskevag@ntnu.no](mailto:odin.fauskevag@ntnu.no)) eller på tlf: 735 91 964.
- Vårt personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen, på epost ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)) eller på telefon: 93079 038.

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

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

Jeg håper du ønsker å bidra i mitt masterprosjekt, og dele dine erfaringer og opplevelser. Vedlagt under ligger samtykkeerklæringen som må signeres før intervjuet startet. Dersom du har andre spørsmål til prosjektet, ta gjerne kontakt med meg på mail eller telefon nedenfor.

Med vennlig hilsen

Marlin Tamnes, masterstudent

Mobil: 468 79 023

E-post: [nilram.t@hotmail.com](mailto:nilram.t@hotmail.com)

(Forsker/veileder)



## **Vedlegg 2: Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læringsmiljø ved fådelte skoler – sett i et lærerperspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (ca. 15.05.2021)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3: Intervjuguide**

*Brifing: Studiens hensikt, frivillighet, anonymitet, tillatelse til å ta lydopptak, underskrift av samtykkeerklæring*

### **1. Bakgrunnsinformasjon**

- Kan du fortelle meg litt om hvorfor du valgte å bli lærer?
- Kan du fortelle om din utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring?
  - Tidligere og nåværende stillinger (Lenge i yrket, fag, trinn, kontaktlærer/faglærer)
- Har du tatt/fått noen spesifikk opplæring eller kurs i fådelt pedagogikk?
  - Synes du at det er gode nok retningslinjer og styringsdokumenter for lærere som arbeider i fådelte skoler? Hvorfor / hvorfor ikke?

### **2. Erfaring med undervisning i aldersblandede trinn**

- Hvordan synes du det er å jobbe på en fådelt skole?
- Kan du fortelle om en helt vanlig dag på skolen for deg? Planlegging av undervisning, opplegg i timene osv.
  - Er det annerledes enn å undervise i kun ett trinn på en større skole (tror du)? På hvilken måte tror/opplever du at arbeidet i fådelt og fulldelt skole er ulikt/lik?
- Er det noen undervisningsmetoder du synes fungerer bedre enn andre når du arbeider med aldersblandede trinn?
  - Kan du fortelle om et faglig opplegg du husker godt der hele klassen var involvert?
- Har du eksempel på noen metoder som ikke fungerer like godt når du underviser aldersblandede trinn?
  - Kan du fortelle om ett slikt opplegg? Hva var det som ikke fungerte her?

### **3. Opplevelse av det faglige miljøet**

- Opplever du at elevens faglige læring påvirkes av aldersblandingen? Evt. på hvilken måte?
  - Opplever du at du får gitt god veiledning og støtte til alle elevene i timene?
  - Hvordan opplever du at samarbeidet mellom elever påvirkes av aldersblandingen? Er det noen fordeler / ulemper med dette?

→ Opplever du at aldersblandingen fører til at elevene sammenligner seg med hverandre? Eventuelt på hvilken måte?

→ Hva med det å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev? Hvordan opplever du arbeidet ditt med dette når gruppen er aldersblandet?

→ Hvordan tilpasses undervisningen til elever med rett til spesialundervisning? Påvirkes dette av skolens størrelse og ordning? Trekket elevene ut eller skjer tilpasningen innad i klasserommet?

- Anser du det som en utfordring eller en ressurs at elevene er ulike i alder og nivå med tanke på elevens faglige utvikling og læring? På hvilken måte?

#### **4. Opplevelse av det sosiale miljøet**

- Hvordan vil beskrive relasjonen mellom deg og elevene i klassen? Hvordan arbeider du for å bygge gode relasjoner med elevene?
- Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet på skolen og relasjonen mellom elevene?

→ Opplever du at elevene trives og er inkluderte i det sosiale miljøet?

→ Hvordan arbeider dere med inkludering på en liten fådelt skole?

→ Hvordan arbeider du/skolen for å forhindre mobbing? Er det noen fordeler eller ulemper med håndtering av slike saker på en mindre skole tror du?

- Kan du fortelle litt om hvordan elevene leker eller er sammen i friminuttene?

→ Leker elevene på tvers av trinnene eller leker de sammen med de på sitt trinn?

- Kan du fortelle om en situasjon eller hendelse som du husker godt og som du mener beskriver det sosiale miljøet på skolen?

- Opplever du at aldersblandingen påvirker det sosiale miljøet og relasjonen mellom elevene? På hvilken måte?

→ Er det noen ganger du har tenkt at aldersblandingen er problematisk eller har skapt dårlige relasjoner? Kan du beskrive disse relasjonene / situasjonene?

#### **5. Oppfatning av læringsmiljøet som helhet**

- Hva anser du som viktig for å kunne legge til rette for et godt læringsmiljø på skolen? Hva mener du kjennetegner et godt læringsmiljø?

- Hvordan opplever du læringsmiljøet ved denne skolen?
- Hva anser du som ressurser eller styrker knyttet til læringsmiljøet på en fådelt skole?
  - Er det noen av disse ressursene du mener større fulldelte skoler kunne dratt nytte av? På hvilken måte?
- Hva mener du er utfordringene knyttet til læringsmiljøet på en liten fådelt skole?
  - Hva mener du skal til for å hankses med disse utfordringene?
- Hvordan opplever du din relasjon til foresatte/foreldre ved skolen?
- Hvilke tanker har du om forholdet mellom skolen og nærmiljøet/bygda? Hvordan står de i relasjon til hverandre her?
- Føler du at skolen har nok ressurser til å kunne legge til rette til et godt læringsmiljø? Hvorfor / hvorfor ikke?

## **6. Avslutning**

- Oppsummering av hva vi har snakket om i intervjuet
- Er det noe mer du ønsker å kommentere eller tilføye?

*Debriefing og etiske betraktninger: Anonymisering, retten til å trekke seg, prosjektets videre gang, tilbud om å få tilsendt transkripsjonen og/eller den ferdigstilte oppgaven.*

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

13.01.2021, 15:45



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Læringsmiljø på fådelte skoler - sett i et lærerperspektiv

#### Referansenummer

590599

#### Registrert

03.12.2020 av Marlin Tamnes - marlint@stud.ntnu.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Odin Fauskevåg , odin.fauskevag@ntnu.no, tlf: 73591964

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Marlin Tamnes, marlint@ntnu.no, tlf: 46879023

#### Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2021

#### Status

04.12.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 04.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg den 04.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

#### LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1

