

Kristian Mikalsen Albertsen

# Stasjonsundervisning og tilpasset opplæring.

En studie av tre læreres bruk av stasjonsundervisning i grunnskolen.



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for Pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Kristian Mikalsen Albertsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Forord

I det disse ord blir skrevet sitter jeg igjen med en følelse av vemodighet. Hvor har disse årene som så brått blitt av. Er jeg klar for det yrket jeg nå skal ut i? Arbeidet med oppgaven min har vært strevsomt, samtidig har det vært en lærerik prosess med stadig nye utfordringer og stadier for læring. Det å skulle innta rollen som forsker i møte med læreres pedagogiske praksis har vært utfordrende og utrolig spennende.

Knut Fonnelop Storhaug, takk for all den tålmodigheten, dyktigheten og inspirasjonen du har vist gjennom hele prosessen med min oppgave. Gjennom våre mange veiledninger har jeg hentet mye motivasjon og tro til å holde dette gående. Jeg er takknemlig for å ha hatt deg som veileder.

Tusen takk til min supre studentgruppe! Det føles rart at vi nå etter å ha holdt sammen i fem år skal skille lag. Kanskje jeg får gleden av å jobbe på team med dere i framtiden.

Videre vil jeg takke mine tre informanter som har vært veldig positive til å delta i mitt forskningsarbeid. Takk for at dere ofret tid i en hektisk hverdag som lærere til meg.

Jeg vil også rette en stor takk til deg Roger. Takk for at du gjennom disse årene mine som student har gitt meg god veiledning på jobb. Uten deg hadde jeg aldri fullført denne utdanningen.

Helt til slutt vil jeg også rette en takk til min mor og kjære tante. Takk for deres kritiske gjennomlesninger og tips i slutføringen av oppgaven.

Juni 2023, Sørreisa.

## Sammendrag

Oppgaven utforsker stasjonsundervisningens muligheter for tilpasset opplæring i grunnskolen på barnetrinnet. Oppgaven søker å besvare problemstillingen: hvordan kan lærer gjøre bruk av stasjonsundervisning for å sikre alle elever tilpasset opplæring.

I arbeidet med å utforske stasjonsundervisningens muligheter for tilpasset opplæring viser oppgaven særlig til en kunnskapsstatus og teoretisk rammeverk som viser at tilpasset opplæring kan plasseres innenfor en vid og smal forståelse.

Oppgavens tar derfor i bruk et kvalitativt forskningsdesign med det semistrukturerte forskningsintervju. Informantene i oppgaven er valgt strategisk og består av tre erfarne lærere med bred kjennskap til bruk av stasjonsundervisning på barnetrinnet. Oppgaven har valgt en tematisk innholdsanalyse for å analysere de kvalitative dataene. Dette ga muligheten til å lokalisere og utforske temaene som informantene var særlig opptatt av.

Et sammenfallende funn kan muligens vise til at informantene i organiseringen av stasjonsundervisningen etablerer grupper etter elevens kunnskapsnivå. Nivådelingen baserer seg på kartlegginger av faglig nivå. Oppgaven diskuterer hvor vidt en slik organisering kan utgjøre en smal eller en bred forståelse av tilpasset opplæring.

Oppgaven viser til at dette var en gjennomgående forståelse blant informantene. Informantene fikk videre rikelig anledning til å snakke åpent og fritt. Oppgaven argumenterer derfor for at dette er med på å styrke oppgavens validitet.

Avslutningsvis søker oppgaven å konkludere med om nivådelt stasjonsundervisning kan tilføre elevenes undervisning en smal forståelse for tilpasset opplæring. Der en smal forståelse for tilpasset opplæring kan utgjøre en risiko for elevens muligheter for å inkluderes i klassens fellesskap, og at en slik forståelse kan føre til reproduksjon av sosioøkonomiske forskjeller.

Oppgaven viser til behovet for ny forskning om stasjonsundervisningen og tilpasset opplæring i en bredere kontekst i skolen og med bredere utvalg. Der særlig forskning kan avdekke utbredelsen for læreres forståelse av tilpasset opplæring i stasjonsundervisning.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Tema og bakgrunn for oppgaven</b> .....	<b>8</b>
1.1 Oppgavens avgrensning av problemstillingen .....	8
1.2 Oppgavens inndeling og struktur .....	9
<b>2 Kunnskapsstatus og oppgavens teoretiske rammeverk.</b> .....	<b>11</b>
2.1 Innledning .....	11
2.2 Kunnskapsstatus.....	11
2.2.1 Tilpasset opplæring .....	11
2.2.2 Inkludering .....	14
2.2.3 Stasjonsundervisning .....	15
2.2.4 Gruppeinndeling .....	17
2.2.5 Tolærersystem og voksentetthet. ....	19
2.3 Oppgavens teoretiske rammeverk. ....	21
2.3.1 Sosiokulturell læringsteori .....	21
2.3.1.1 Proksimale utviklingszone .....	22
2.3.1.2 Stillas .....	23
<b>3. Metodekapittel</b> .....	<b>26</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	26
3.2 Intervju som kvalitativ tilnærming og intervjuets syv steg.....	27
3.3 Utvalg.....	30
3.4 Forskningsetiske hensyn .....	31
3.5 Gjennomføring av intervjuene .....	32
3.6 Tematisk innholdsanalyse .....	33
3.7 Validitet og Reliabilitet.....	34
<b>4. Mine Funn</b> .....	<b>37</b>
4.1 Presentasjon av intervjudata .....	37
4.2 Lærernes organisering av stasjonsundervisningen.....	38
4.2.1 Hva gjør elevene på de ulike stasjonene .....	41

4.3	Lærernes forståelse av tilpasset opplæring og muligheter stasjonsundervisningen gir for TPO. ....	42
4.4	Lærernes forståelse av lærerstyrt(e) stasjon(er). ....	43
4.5	Betydningen av Lærer/voksnetthet. ....	44
4.6	Forskningens sentrale funn. ....	46
<b>5.</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>48</b>
5.1	Hva vektlegger lærerne i tilretteleggingen for elevene I stasjonsundervisningen	48
5.2	Hvordan forstår lærerne tilpasset opplæring.....	57
<b>6.</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>61</b>
	<b>Litteratur</b> .....	<b>63</b>
	<b>Vedlegg 1</b> .....	<b>66</b>
	<b>Vedlegg 2</b> .....	<b>68</b>
	<b>Vedlegg 3</b> .....	<b>70</b>
	<b>Vedlegg 4</b> .....	<b>73</b>

# Innledning

I løpet av min tid som student har jeg kjent på en ærefrykt i møte med det yrket jeg nå snart skal ut i. Jeg har kjent på en frykt i møte med tilpasset opplæring og hvordan man som lærer skal jobbe for å sikre alle elevene et likeverdig opplæringstilbud. Slik at alle gis muligheten til å nå sitt potensiale som samfunnsborger. Jeg har ofte kjent på den følelsen av å ikke være god nok i møte med tilpasset opplæring.

Lærerprofesjonen tar utgangspunkt i at vi skal jobbe for å danne barn og unge, slik at de kan delta i samfunnet og å forberede de på voksenlivet. For å oppnå dette stilles det høye krav til lærerne og skolen, gjennom tilpasset opplæring skal vi møte barn og unge på deres premisser. Jobben som lærer kan tolkes primært at vi jobber for å elevene proksimal for at de skal nå sine potensial.

Denne oppgaven handler om stasjonsundervisning og temaet tilpasset opplæring. I møte med prinsippet om tilpasset opplæring har jeg gjennom mine praksisperioder i lærerstudiet og min korte arbeidserfaring i skolen undret meg mye om hvordan jeg som lærer kan tilpasse opplæringen godt nok. Jeg har kjent mye på det å ikke være god nok til å tilpasse opplæringen til mangfoldet og enkeltelever jeg har møtt. Videre har jeg gjennom å møte et stort mangfold av elever i skolen sett at det kanskje ikke finnes noen fasit tilpasse opplæringen.

Tilpasset opplæring er med andre ord altomfattende i lærerprofesjonen og vil gjelde fra barna starter i første klasse og til de går ut av den videregående utdanningen. Kunnskap om tilpasset opplæring er derfor helt avgjørende for lærerprofesjonen og det profesjonspedagogiske fagfeltet. Jeg har erfaring med metoder for å tilpasse opplæringen som jeg har erfart både som problematiske og som geniale måter å jobbe på. Derfor mener jeg at det er viktig at vi som skal ut i lærerprofesjonen kan forske på egen praksis. Ved å ha et forskende blikk på egen praksis vil man som lærer kunne møte kravet om at vi i lærerprofesjonen kontinuerlig utvikler oss i tråd med samfunnet og elevenes behov. De behovene vi ser i dag, er ikke nødvendigvis de samme i morgen. Derfor har jeg sett fram til å jobbe med min masteroppgave, fordi ved å etablere egen forskningsbasert kunnskap kan gi meg kunnskaper som jeg kan bidra med innenfor et framtidig profesjonsfellesskap.

I min oppgave innenfor tilpasset opplæring vil jeg fokusere på stasjonsundervisning og undersøke problemstillingen: hvordan kan lærer gjøre bruk av stasjonsundervisning for å sikre alle elever tilpasset opplæring. Jeg har sett utfordringer med å implementere modellen for å tilpasse

opplæringen for alle elever, samtidig som at jeg har observert de geniale mulighetene metoden kan gi i møte med tilpasset opplæring. Dermed har jeg fattet interesse for å forske på hvordan stasjonsundervisningen kan praktiseres og å samtidig rette søkelys mot hvordan stasjonsundervisningen kan praktiseres og samtidig belyse hvordan den kan utfordre og skape et mulighetsrom for tilpasset opplæring.



# 1. Tema og bakgrunn for oppgaven

Tilpasset opplæring kan deles inn i en bred og smal forståelse. Den smale forståelsen innebærer individuelle tilpasningene for den enkelte eleven, slik at de kan delta i opplæringen. Den vide forståelsen handler derimot om hvordan man som lærer organiserer opplæringen innenfor klassens rammer, der elevene utvikler seg i samspill med fellesskapet (Nevøy & Helle, 2019, s. 46).

Tilpasset opplæring (TPO) kan forklares som at man gjennom tilpasning opplæringstilbudet skal sikre at alle kan ta del i opplæringstilbudet og skolens fellesskap (Nevøy & Helle, 2019, s.46). TPO har som mål å sikre inkludering og likeverdig opplæring for alle elever (NOU 2019:23, s.344). Det er et lovfestet prinsipp som skal sikre kvaliteter i alle deler av opplæringen (Opplæringsloven §1-3).

I møte med tilpasset opplæring har jeg kommet over stasjonsundervisning. Stasjonsundervisning er en undervisningsmetode der klassen deles inn i grupper på ulike stasjoner. Stasjonene har ulikt innhold som en for lek, en for lesing, en med oppgaver og en lærerstyrt stasjon der elevene sammen med lærer jobber med det aktuelle faget (Palm & Stokke, 2013 og Hjellup 2014). Det som var min motivasjon for å forske på akkurat stasjonsundervisning er fordi jeg har opplevd den som tosidig hvor man på den ene siden kan se metoden som en genial måte å jobbe på mens man på den andre siden kan møte på metodens utfordringer og problematikk. Derfor baserer oppgaven seg på en egeninteresse for å forske på stasjonsundervisning og tilpasset opplæring. Oppgaven vil forsøke å forske på problemstillingen: hvordan kan lærer gjøre bruk av stasjonsundervisning for å sikre alle elever tilpasset opplæring.

## 1.1 Oppgavens avgrensning av problemstillingen

Som tidligere nevnt handler stasjonsundervisningen om at klassen er delt inn i grupper som jobber på ulike stasjoner, inkludert en lærerstyrt stasjon. I sammenheng med oppgavens tema oppstår det en egeninteresse og nysgjerrighet rundt hvordan stasjonsundervisningen oppfyller kravene for tilpasset opplæring.

Kirsten Palm og Ruth Seierstad Stokke (2013) påpeker spesielle utfordringer av stasjonsundervisningen for lavt presterende elever. De viser til at når klassen deles inn etter faglig nivå er det en risiko for at de lavt presterende elevene faller utenfor, mens de høyt presterende elevene ofte klarer seg selv (2013, s.59-60). Videre vises det til utfordringer ved de stasjonene uten

lærer støtte. Palm og Stokke (2013, s.60) viser til at lærerne spesielt opplevde det utfordrende å tilpasse opplæringen på de elevstyrte stasjonene. Bruk av stasjonsundervisningen medfører at elevene må kunne jobbe uten lærer støtte. Dette gjør det interessant å forske på hvordan stasjonsundervisningen kan sikre alle elevers rett til tilpasset opplæring og forståelsen for tilpasset opplæring metoden bringer. Derfor har jeg utformet problemstillingen:

### **Hvordan kan lærer gjøre bruk av stasjonsundervisning for å sikre alle elever tilpasset opplæring?**

Basert på omfanget av problemstillingen og mine interesser har jeg valgt å avgrense oppgaven. Hovedfokuset for oppgaven min vil være lærernes erfaringene med mulighetsrommet som stasjonsundervisningen gir i møte med tilpasset opplæring. I tillegg har jeg laget to forskningsspørsmål for å kunne bredere diskutere og best mulig svare på oppgavens problemstilling. Oppgavens forskningsspørsmål er:

- 1. Hva vektlegger lærerne i tilretteleggingen for elevene i stasjonsundervisningen?**
- 2. Hvordan forstår lærerne tilpasset opplæring?**

## **1.2 Oppgavens inndeling og struktur**

I min oppgave skal jeg innenfor temaet tilpasset opplæring forske på problemstillingen: «hvordan kan lærer gjøre bruk av stasjonsundervisning for å sikre alle elever tilpasset opplæring». For å svare på oppgaven har det blitt generert enorme mengder tekst, derfor har jeg valgt å strukturere den slik.

Først vil jeg presentere kunnskapsstatus innenfor temaet tilpasset opplæring og stasjonsundervisning. Her presenterer jeg hva som ligger i begrepet politisk og pedagogisk med bakgrunn i stortingsmeldinger, nou, opplæringsloven og hva forskningen forteller oss. Videre tar jeg for meg kunnskapsstatus med lover og forskning om gruppesammensetninger i skolen og hva vi vet om tolærersystem og voksentetthet. Neste går jeg inn på oppgavens teoretiske rammeverk hvor jeg foretar meg en teoretisk gjennomgang av tilpasset opplæring, inkludering, gruppeinndelinger før jeg går inn på sosiokulturelle læringsteorier.

Oppgavens valgte forskningsmetode er semistrukturerte intervju, noe jeg vil gå inn på i oppgavens metodekapittel. Her tar jeg for meg hvilken teori og valg som ble viktig for min oppgave. Her går jeg inn på hva kvalitativ forskningsmetode er, hvilket utvalg jeg har tatt, forskningsetiske hensyn, hva som var viktig i gjennomføringen av intervjuene før jeg til slutt tar for meg oppgavens valg av tematisk innholdsanalyse og hvilken betydning analysen fikk.

Til slutt foretar jeg en systematisk presentasjon av de funnene som ble viktige for oppgavens problemstilling før jeg så drøfter disse funnene opp mot oppgavens kunnskapsstatus og teorikapittel. Med bakgrunn i denne drøftingen vil jeg til slutt komme med en konklusjon for oppgaven.

## **2 Kunnskapsstatus og oppgavens teoretiske rammeverk.**

### **2.1 Innledning**

Hensikten med oppgavens kunnskapsstatus og teoretiske rammeverk er å gi en bred og helhetlig forankring i forhold til min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Problemstillingen min handler om å undersøke om stasjonsundervisningen kan være en god måte å jobbe på for å tilpasse opplæringen. De teoretiske rammene som jeg har valgt tar utgangspunkt i oppgavens empiri. Dette for å sikre at den kunnskapen jeg legger til grunn er av relevans for oppgavens tema, problemstilling og empiri.

For å gå til verks med å finne relevant teori så jeg på de ulike temaene som jeg kunne finne i intervjumaterialet og delte de inn i fem teoretiske rammer. Her går jeg først inn på hva som ligger i begrepene tilpasset opplæring og inkluderende praksis. Så går jeg inn på teori om sosiokulturelle læringsteorier og ulike rammefaktorer av relevans for oppgaven som lærere kan møte på i skolen som går under denne teorien.

### **2.2 Kunnskapsstatus**

#### **2.2.1 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et komplekst, altomfattende og svært viktig tema i det profesjonspedagogiske feltet. Begrepet i seg selv dekker over sentrale deler av rollen som lærer og skal sikre at alle skal kunne ta del i opplæringstilbudet herav Opplæringslovens §1-3 «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat».

Skolen skal være et samlingspunkt for alle barn og unge, noe som legger til grunn en forståelse av klasserommet som et gjennomsnitt av mangfoldet i samfunnet (NOU 2019:23, s.236).

“Opplæringen skal gi elevene lik sjanse til å realisere sine muligheter for faglig og sosial læring, ut fra den enkelte elevs evner og forutsetninger” (NOU 2019: 23, s.344). Dermed handler tilpasset opplæring om å sikre alle elever et likeverdig utdanningstilbud slik at alle gis en lik sjanse til å oppnå sitt potensial gjennom både sosial og faglig læring. Tilpasset opplæring blir et virkemiddel som skal sikre at eleven opplever økt læringsutbytte av opplæringen (NOU 2016: 14, s.23). Det er viktig å understreke at tilpasset opplæring ikke er en individualisering av elevens læring men at man

som lærer skal skape en god balanse mellom de forutsetningene og evnene til eleven og fellesskapet (Meld. St. 18, s.9).

Det gjeldende læreplanverket understreker at tilpasset opplæring skal gjelde alle elever: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Overordnet del 3,2). Tilpasset opplæring gjennom fellesskapet fordrer at lærer tar i bruk inkluderende praksiser for å sikre at alle elevene skal kunne delta i skolens læringsfellesskap (NOU 2019: 23, s. 344). Dermed stiller tilpasset opplæring høye krav til at man i skolen legger til rette for et inkluderende læringsmiljø (NOU 2016: 14, s.23). For å skape et inkluderende læringsmiljø stilles må opplæringen organiseres på en måte som fremmer sosialt samspill mellom elevene, som gir kulturell tilhørighet, stimulerer for faglig berikelse der man gir elevene utfordringer som sikrer mestring (NOU 2016: 14, s.23-24).

Videre har vi kunnskap om at tilpasset opplæring som pedagogisk praksis i en mangfoldig og sammensatt gruppe elever kan oppleves som krevende (Meld. St. 18, s. 41-42). Dette skyldes manglende kompetanse hos lærere i møte med det mangfoldet i samfunnet (Meld. St. 18, s.42). Dermed blir tilpasset opplæring også et politisk begrep og vårt fremste virkemiddel for å utjevne de sosioøkonomiske forskjellene i samfunnet (St. meld. 18, s.41).

Tilpasset opplæring uttrykker en verdi og en kvalitet som skal karakterisere alle delene ved opplæringen (Ohna, 2019, s. 46). Alle barn har krav på grunnskolegang samt tilpasning til de individuelle behov og forutsetninger. “Tilpasset opplæring er det som skjer når alle elever deltar aktivt med oppgaver og utfordringer slik at de kan dra nytte av dem for egen læring” (Ohna, 2019, s. 47).

Når tilpasset skal uttrykke en verdi og kvalitet som skal karakterisere alle deler av opplæringen, inkluderer det også elever som har krav på spesialundervisning. Når eleven ikke har et adekvat utbytte eller at ulike vansker som gjør deltakelse i den ordinære undervisningen vanskelig vil eleven ha krav på spesialundervisning (NOU 2019: 23, s.341). Behovet for spesialundervisning vil avhenge av skolens tidligere innsats innen tilpasset opplæring. Hvis skolen allerede har et adekvat tilbud innenfor den ordinære opplæringen vil behovet for spesialundervisning variere (NOU 2019: 23, s. 341). Dermed skal spesialundervisning forstås i kontekst med tilpasset opplæring og tidlig innsats (NOU 2019: 23, s. 341). Elevene har krav på personell med relevant faglig kompetanse

innenfor det faget som det skal undervises i, men skolen kan ved behov ansette personell med spesialpedagogisk kompetanse i samsvar med elevenes behov (NOU 2019: 23, s.341).

Selv om tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp så vil vi lærere ofte møte på utfordringer i å praktisere den. Kari Bachmann og Peder Haug (2006, s.101) viser til det som kan defineres som en vid forståelse av tilpasset opplæring. Når man som lærer skal tilpasse opplæringen til et komplekst mangfold av identiteter, læringsforutsetninger og behov vil det ikke finnes enkle løsninger (2006, s.101). Noe som gjør at begrepet ikke må forstås som et statisk begrep men heller et dynamisk som hele tiden vil følge utviklingen til elevene og samfunnet (2006, s.101). Videre presiseres det at meningsinnholdet i tilpasset opplæring vil variere i møte med ulike diskurser og at skolens og lærerens kompetanse spiller en viktig rolle i møte med praktiseringen av tilpasset opplæring. Derfor er det særdeles viktig at vi som lærere stadig jobber utvikler vår forståelse av og praktisering av tilpasset opplæring.

Vi vet med sikkerhet at alle skal igjennom skolen. Skolen er som nevnt et samlingssted for alle uavhengig av familiebakgrunn, sosioøkonomiske forhold, oppvekst og kvalifikasjoner (Bjørnsrud, 2014, s.28-29). Internasjonalt har vi sett at disse faktorene har sammenheng med elevens læringsutbytte i skolen. For eksempel har vi sett at ressursvake foreldre har hatt mindre erfaring med skolevesenet og utdanning og dermed ikke evnet til å støtte barna sine gjennom skolegangen i lik grad som de ressurssterke foreldrene. (Bjørnsrud, 2014, s. 28-29). Gjennom tilpasset undervisning skal man jobbe mot inkluderende praksiser der man sikrer at alle elevene kan ta del i fellesskapet. Inkluderingsbegrepet knyttes til et overordnet perspektiv på skolens virksomhet (Ohna, 2019, s. 46-47). I praksis skal skolen jobbe med utgangspunkt i at alle elevene uavhengig av forutsetninger og særskilte behov skal inkluderes i det sosiale og kulturelle fellesskapet (Ohna, 2019, s. 47).

Halvor Bjørnsrud (2014, s.32-33) viser til god dokumentasjon på et alarmerende høyt frafall i den videregående skolen. Offisiell statistikk viser at i perioden 2015-2021 fullførte kun 67,7% på normert tid. (ssb.no). Dette viser til en alarmerende statistikk som er langt fra god nok sender klare signaler om at vi i den norske skolen enda har en lang vei framfor oss for å møte elevene på deres premisser. Bjørnsrud (2014, s.22-25) presenterer en case fra skolen som tydelig viser til en realitet hvor vi ikke tilpasser opplæringen nok i skolen. Noe som skaper undring om hvorvidt man i skolen

klarer å tilpasse opplæringen tilstrekkelig for å treffe det mangfoldet av elever man kan møte i en klasse (2014, s.25).

Tilpasset opplæring gir uttrykk for en spenning mellom to posisjoner hvor man skal sikre individets deltakelse i opplæringen uten at det skal gå på bekostning av fellesskapet (Ohna 2019, s. 46). Videre viser Stein Erik Ohna til Bachmann og Haugs definisjon av tilpasset opplæring hvor begrepets smale og vide forståelse kommer fram. En smal forståelse av begrepet dreier seg om individualiseringen av opplæringen der man legger vekt på hvordan innhold, materiell og metoder brukes for å sikre den enkelte elevens deltakelse i opplæringa (Bachmann & Haug 2012 i Ohna, 2019, s.46). Den vide forståelsen av tilpasset opplæring viser til en forståelse for hvordan undervisningen er organisert og tar utgangspunkt i læring gjennom samhandling innenfor klassens rammer (Ohna, 2019, s. 46). Ved å utnytte potensialet i elevfellesskapet og gjennom observasjon og kartlegging av elevenes deltakelse vil tilpasset opplæring kunne forstås som en praksis som stimulerer til at man ved bruk av mangfoldet i elevfellesskapet kan stimulere til pedagogiske møter innenfor klasserommets rammer (Ohna, 2019, s. 48). Dermed skal vi som nevnt gjennom å tilpasse opplæringen arbeide mot en inkluderende praksis der alle elever kan delta. Vi skal som nevnt inkludere alle elever i det sosiale og kulturelle fellesskapet uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn (Ohna, 2019, s.46-47).

## 2.2.2 Inkludering

Anne Nevøy (2019, s.24-25) tar for seg inkludering som begrep. De beskriver inkludering som et begrep som et symbolsk og tidstypisk begrep. Selv om inkludering som begrep står sterkt i skolen vil det gradvis viskes ut i takt med at fokus på individet øker (Nevøy, 2019, s.24-25).

Inkluderingsbegrepet står som en motkraft til det individuelle fokuset og konkurransen som kan oppstå i skolen der begrepet blir en kollektiv innramming av skolen og verdiene for fellesskapet (Nevøy, 2019, s.24-25). Kjerneverdiene i skolen for alle forankres dermed i inkluderingsbegrepet samtidig som at det minner om problematiske praksiser som kan føre til kategorisering og utestengelse (Nevøy, 2019, s.24-25).

Thomas Nordahl (2010) beskriver viktigheten rundt at læring er sosialt betinget når han tar for seg at skolen representerer et jevnalderfellesskap. Her vil elevene hele tiden kjempe for bekreftelse og anerkjennelse for hvem de er og hva de har å bidra med (2010, s. 172). Klasserommet er ikke bare

et sted for undervisning og faglig utvikling. Det er også et sted der elevene utvikler sin sosiale kompetanse i samspill med de gitte omgivelsene (2010, s.172). Elevens ferd gjennom skolen vil påvirkes av de ulike sosiale konvensjonene og omgivelsene som den blir møtt med (2010, s. 15). Derfor er det viktig at lærer har forståelse for det mangfoldet man møter i skolen (2010, s. 15).

Skolen presenteres å kunne sees på som to areneer for mestring hvor eleven skal prestere faglig og sosialt (Nordahl, 2010, s.189). Thomas Nordahl (2010, s.189) presenterer at den faglige og den sosiale læringen ikke foregår adskilt fra hverandre. Der elevene som opplever å mestre skolens sosiale arena hvor de får bygd en god vennekrets og som i tillegg mestrer det skolefaglige oppnår et godt utgangspunkt for positiv identitetsutvikling. Ved sosial og faglig mestring vil elevene oppleve trygghet. De vil rustes for å bedre møte nederlag hvor de får læringserfaringer som gir grunnlaget for en god selvoppfatning og identitetsutvikling (2010, s.189-190). Dette er ikke noe som elevene oppnår på egenhånd, men gjennom å kunne ta del i en klasse med et godt læringsfellesskap hvor det legges til rette for sosial tilhørighet og faglig mestring (2010, s.190).

### 2.2.3 Stasjonsundervisning

I min oppgave skal jeg foreta forskning på stasjonsundervisning. Jeg vil derfor nå foreta en presentasjon på hva stasjonsundervisning er og den kunnskapsstatusen om stasjonsundervisning som oppgaven baserer seg på. Jeg er især opptatt av organiseringen av stasjonsundervisningen, inkludert nivådelingen av gruppene og hvordan lærerressursene organiseres.

Early years liteacy program (EYLP) er en modell for stasjonsundervisning utviklet i New Zealand (Palm & Stokke, 2013). EYLP modellen går ut på å nivådele klassen etter lese- og skriveferdigheter inn i 4-5 ulike grupper (Palm & Stokke, 2013). De gruppene jobber på hver sine stasjoner før de får et signal om at de skal bytte til neste stasjon. Når alle har vært gjennom alle stasjonene er økta å anse som ferdig. Når arbeidsmetoden er integrert i klassen forventes det at elevene jobber selvstendig med oppgavene på de ulike stasjonene siden lærer er opptatt på den lærerstyrte stasjonen.

Gjennom forskning på stasjonsundervisning vises det til et potensiale for å finne gode måter å jobbe på i skolen for å variere og tilpasse opplæringen slik at man som lærer kan treffe det mangfoldet av elever man har i en klasse. Kirsten Palm og Ruth Seierstad Stokke (2013) tar for seg det

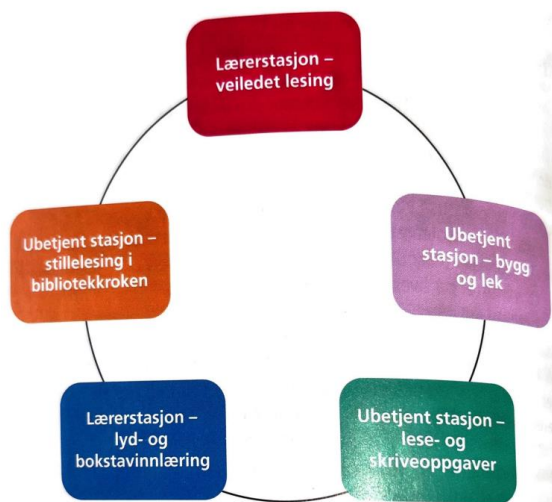


flerspråklige klasserommet i en forskningsartikkel om stasjonsundervisning. De gjør funn rundt at lærere som har tatt i bruk modellen opplever at det å dele elevene i grupper etter faglig nivå og å at det å ha en lærerstyrt stasjon gir lærer en økt mulighet til å se hver enkelt elev hvor de får tilpasset undervisningen til de individuelle elevforutsetningene (2013, s.59 - 60). Videre fant de at 12 av 14 lærere var kritiske til at de ikke får fulgt opp at elevene får gjort det de skal på de selvgående stasjonene. Elevene oppleves å kunne la seg distrahere av hverandre når de blir etterlatt til seg selv noe som resulterer i at de ikke får gjort noe når de er på de selvgående stasjonene (2013, s.60).

I observasjon av fire klasser ble det observert at det bare var assistent i en av disse som kunne passe på at elevene fikk gjort det de skulle mens elevene i de andre klassene måtte klare seg selv på de selvgående stasjonene (2013, s.60). Videre gjøres det funn i retning av at de svakeste elevene ofte kunne viste til å ha behov for voksenhjelpen. Dersom de ble etterlatt til seg selv sto de i fare for å ikke forstå hva de skulle gjøre på de selvgående stasjonene. Her kunne de også samarbeide med andre på gruppa men måtte snakke lavt for å ikke forstyrre den lærerstyrte stasjonen (2013, s. 61). Dermed vil det å ha en viss voksentetthet være essensielt når man skal ha stasjonsundervisning for å sikre alle elevene (2013, s.64).

Stasjonsundervisning gir gode muligheter for å sikre tilpasset opplæring og tidlig innsats (Hjellup 2014, s.12). Stasjonsundervisningen må ha en tydelig struktur slik at den blir forutsigbar for elevene (Hjellup 2014, s.12). Line Hansen Hjellup (2014, s.12-15) beskriver en annen modell av stasjonsundervisningen som Spangereid skole i Lindesnes kommune har god erfaring med for å møte kravet om tilpasset opplæring og tidlig innsats (2014, s. 1). Denne modellen innebærer at stasjonsundervisningen består av to lærerstyrte stasjoner og vil bli referert til som spangereidmodellen. For at stasjonsundervisningen skal fungere i praksis må den være nøye gjennomtenkt og planlagt (2014, s.12). I Spangereidmodellen praktiseres det 2 lærerstyrte stasjoner med ulikt fokus på hver stasjon der den ene kan fokusere på leseforståelse mens den andre for eksempel kan rette fokus mot skriveferdigheter (2014, s.12). Elevene må være trygge på strukturen i modellen og være sikre på hvilke grupper de tilhører, dette for å sikre at stasjonsundervisningen skal fungere optimalt (2014, s.12). Et aspekt ved Spangereidmodellen er at den introduserer et konsept der elevene deles inn i færre grupper enn det er stasjoner, hvis du har 4 stasjoner så deler du elevene inn i 3 grupper, ved å gjøre dette kan du planlegge at en lærer fristilles fra den lærerstyrte stasjonen i løpet av timen (2014, s.13). Med en slik organisering åpnes det muligheter hvor lærer

kan følge en gruppe på en ekstra stasjon eller foreta ulike kartlegginger eller individuelle samtaler (2014, s.13)



Spangereidmodellen hentet fra Hjellup 2014, s.14

I organiseringen av stasjonsundervisningen er det viktig at det er en fast struktur som elevene lett kan kjenne igjen (Hjellup, 2014, s.12). Det gjøres gode erfaringer med at stasjonene er forutsigbare med fast innhold og at byttene av stasjoner foregår i samme retning for eksempel med klokka (Hjellup, 2014, s.12). Stasjonsundervisningen vil da kreve en tydelig og god klasseledelse og elevene må være godt kjente med hvilke grupper de tilhører og hvor de skal (Hjellup, 2014, s.12). I bildet ovenfor som skisserer Spangereidmodellen vises det til gode eksempler på hvordan en økt kan struktureres og varieres i møte med lese og skriveopplæringen (Hjellup, 2014, s.14).

## 2.2.4 Gruppeinndeling

Stasjonsundervisning bygger på at elevene jobber i grupper. Dermed ble det viktig for min oppgave å belyse kunnskap og teori om gruppeinndelinger. Opplæringslovutvalget skrev i sin utredning av grunnskoleopplæringen om hvordan skoler deler elevene inn i grupper og hvilket handlingsrom man har når man i skolen skal dele elevene inn i grupper (NOU 2019:23, s. 284 – 292). Det kommer det fram at når elevene deles inn i større klasser skal deres behov for sosial tilhørighet ivaretas (NOU 2019:23, s. 284). Dette fordi at skolen blir et samlingssted for alle i samfunnet og at «klassen» blir til møtestedet der alle samles på tvers av bakgrunn og sosioøkonomiske forhold (NOU 2019:23, s.284). I opplæringsloven skilles det mellom klasser og grupper der definisjon av en klasse blir som et samlingssted for den sosiale læringen mens en gruppe betegnes som en enhet der man driver opplæringen basert på behov (NOU 2019:23, s. 284). Opplæringslovens §8-2 sier at det ikke skal være vanlig praksis å dele elevene inn i grupper etter faglig nivå (Opplæringsloven, 1998, §8-2). Unntak for å dele elevene inn i grupper etter faglig nivå er hvis det er gjort konkrete vurderinger som tilsier at det er nødvendig (NOU 2019:23, s.284). Dersom elevene deles inn etter

faglig nivå skal det foretas jevnlige vurderinger av behovet for å nivådele og at nivådeling ikke skal være en langvarig løsning, men mest mulig begrenset i tid (NOU 2019:23, s. 284).

I 2010 foretok kunnskapsdepartementet en spørreundersøkelse blant skoleeiere og skoleledere om nivådeling av elever i grupper (NOU 2019:23, s.286). Formålet med undersøkelsen var å få informasjon om forståelsen og bruk av opplæringslovens §8-2 (NOU 2019:23, s 286). Her kom det fram at 60% av skolene som deltok svarte at de benyttet seg av muligheten til å dele elevene inn i grupper etter nivå. Dette var mest vanlig på videregående skoler og minst vanlig i grunnskolen (NOU 2019:23, s.286). I PISA undersøkelsen fra 2009 viste et omtrentlig likt omfang av nivådeling av grupper i skolen (NOU 2019:23, s.286). John Hattie foretok en metastudie i 2009 hvor han undersøkte nivådeling av elever og organisatorisk differensiering (NOU 2019:23, s.286).

Organisatorisk differensiering handler om hvordan elevene deles inn i grupper. Gruppeinndeling av elever skal følge opplæringslovens §8-2 ikke deles inn etter faglig nivå med mindre det ligger forsvarlige faglige redegjørelser for hvorfor. Elevene har rett til å tilhøre en klasse som gir sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998, §8-2). Hattie i sin studie kom fram til at elever med lave eller middels prestasjoner hadde liten positiv eller negativ effekt av organisatorisk differensiering etter faglig nivå mens de høyt presterende elevene kunne ha noe fordel av ulike former for nivådeling (NOU 2019:23, s.286). Dermed har man ikke grunnlag for forsvare at undervisningen blir bedre i nivådelte grupper (NOU 2019:23, s.286). Med bakgrunn i eksisterende forskning kommer det fram at man ikke bør dele elevene inn i grupper etter nivå og at det å føre en slik smågruppeundervisning ikke bør være noe permanent langvarig løsning på tilpasset opplæring (NOU 2019:23, s.286).

Mona Nosrati og Kjersti Wæge skrev en artikkel for matematikksenteret i 2015 hvor de presenterer og belyser forskning om god læring i matematikkfaget. Her presenterer de teori om gruppeinndelinger som er av relevans for min oppgave. Nosrati og Wæge (2015) tar for seg at man har tre kategorier for hvordan man deler en klasse inn i grupper for læring. Vi har nivådeling, inndeling for akselerasjon og for berikelse (2015, s.9) med utgangspunkt i hva min oppgave ser etter skal jeg ta for meg nivådeling og berikelse. Når det kommer til nivådeling av gruppene tar artikkelen for seg forskning som bekrefter det som allerede er nevnt i oppgaven hvor nivådelingen fremmes å ha marginale effekter for læring (2015, s.9). I matematikkfaget erfares det at homogene grupper ikke har effekt på de høyt presterende elevene fordi det på disse gruppene bæres preg av høyt tempo, høyt press samt fokus på prosedyre (2015, s.10). Det kommer fram at dette har ført til mindre glede og økt misnøye for faget. Gjennom nivådeling har de sett lavere prestasjoner enn det

som var ventet i tillegg til at det høye tempoet går på bekostning av elevenes forståelse for faget. Nivådeling av grupper beskrives i mange tilfeller å følge elevenes sosioøkonomiske og noen ganger etniske bakgrunn og fører dermed til reproduksjon av sosioøkonomiske og kulturelle forskjeller (2015, s.10).

Ved akselerasjon vil man ved å la elever med ulike nivå jobbe sammen i en gruppe kan man oppnå det som betegnes som berikelse (2015, s.10). Videre vil det å gi de lavt presterende elevene de utfordringene de trenger og å samtidig stimulere de med høyt prestasjonsnivå ikke sees på som motsetninger innenfor matematikkfaget (2015, s.10). Selv om det er viktig å gi nok utfordring til de sterke elevene er det også viktig at de lærer hvordan de skal dele sin kunnskap med de andre (Jahr 2000 i Nosrati & Wæge, 2015, s.11). Det å legge opp undervisningen slik at den stimulerer til høy kognitiv aktivitet med oppgaver som krever undersøkelse og bruk av kreativitet sees på som en god mulighet til å stimulere de elevene med høyt prestasjonsnivå samt de elevene med lavt prestasjonsnivå (2015, s.11). Dermed kan de sterke og de svake elevene jobbe på sitt nivå uten at de skilles fra sine klassekamerater (2015, s.11).

### 2.2.5 Tolærersystem og voksentetthet.

Videre ble det det aktuelt og viktig for min oppgave å belyse kunnskap og teori om tolærersystem og voksentetthet. Forskningen gir oss ikke konkrete og entydige resultater når det kommer til det å øke lærertettheten. Når det gjelder å øke lærertettheten for elevens læring så finnes det flere ulike meninger og forklaringer (Bjørnsrud, 2014, s.47). Med bakgrunn i Sandsør, Reiling og Salvanes (2019) sin review kan det være hensiktsmessig å praktisere et tolærersystem for å enten dele opp klasser eller for bedre oppfølging av elever. Helen Laustsen (2009) påpeker at ved å ta i bruk et tolærersystem vil man åpne spesialpedagogiske muligheter som ikke var der før. Elever med spesialpedagogiske behov og rettigheter kan i større grad inkluderes i undervisningen der de gis forutsetninger for å kunne delta i hele eller større deler av undervisningen i fellesskap med klassen (2009, s. 109). En svakhet rundt et slikt tolærersystem er at de lærerne som er inne i klasserommet ikke nødvendigvis har den spesialpedagogiske kompetansen som eleven har krav på eller behøver for gunstig utbytte av opplæringen (2009, s. 109).

Halvor Bjørnsrud (2014, s.47) tar for seg at det å øke lærertettheten kan sees på som et komplekst tema med et flertydig innhold. Det formidles ofte av lærere at det å øke lærertettheten er til det beste

for elevenes læring og læringsutbytte (2014, s.47). Videre kommer det fram at for at lærertettheten skal kunne betegnes som god så må det være nok lærere til at hver enkelt elev blir sett og får tilrettelegging på sitt nivå. Det argumenteres også for at en bedre lærertetthet gjør det enklere å ivareta et godt læringsmiljø fordi man med flere lærere klarer å oppnå bedre ro og trivsel samtidig som at man øker handlingsrommet når man er flere lærere. Men det kan ikke sies at elevene automatisk får et bedre læringsmiljø og en bedre læring av å være flere lærere (2014, s.47).

Lærertetthet gir oss også en indikator på hvor mye man på et politisk plan er villig til å investere i lærerressurser (Bjørnsrud, 2014, s.48). Det som forskningen konkret viser oss er at læreren er den viktigste ressursen for elevens læring (2014, s.48). Den viser derimot ikke noen sammenheng mellom kostnadsnivået som brukes på lærerressurser og elevenes læring. Det man har som formål med å øke lærertettheten er å styrke den tilpassede opplæringen for å få en tettere oppfølging av elevene slik at man i bedre grad kan forebygge behovet for spesialundervisning (2014, s.50). Med å øke lærertettheten kan det bidra til å gi et godt faglig pedagogisk fellesskap samt styrke læringsmiljøet for elevene (2014, s.51). Et godt eksempel på lærertetthet kan være som nevnt et tolærersystem.

For at et slikt tolærersystem skal fungere gunstig poengterer Laustsen at god kommunikasjon mellom lærerne er viktig (2009, s.109). Om kommunikasjonen ikke er god mellom lærerne og den ene ikke vet nøyaktig hva som skal jobbes med i timene vil vi få det som betegnes som radiatorlærere (2009, s.109). En radiatorlærer vil si en som blir sittende på siden og som kanskje får andre oppgaver som kan regnes som typiske assistentoppgaver som kopiering eller andre praktiske ting. Dersom dette forekommer kan man ikke hevde å ha et fungerende tolærersystem fordi den ene ikke får fulgt opp det som det jobbes med i timen, og da får man ikke utnyttet de tilgjengelige lærerressursene godt nok (2009, s.109).

## 2.3 Oppgavens teoretiske rammeverk.

### 2.3.1 Sosiokulturell læringsteori

Min oppgave er særlig opptatt av at læring foregår i et sosialt samspill. Vi lærer i samspill med og av det mangfoldet og ulikhetene i samfunnet og skolen. Stasjonsundervisningens organisering setter elevene i grupper hvor de sammen skal igjennom undervisningen. Derfor er det aktuelt å forankre oppgaven i sosiokulturell læringsteori. Sosiokulturell læringsteori kan bidra med en forståelse for hvordan elever lærer fra omgivelsene gjennom interaksjon med hverandre og lærer. Derfor skal jeg ta for meg det sosiokulturell læringsteori sier om læring av mangfold og samspill med hverandre og hvordan ulike fortolkningsrammer gir ulike måter å bidra på, medierende artefakter og hvordan bruken av medierende artefakter kan gi kunnskap før jeg til slutt tar for meg Vygotsky og teori om den proksimale utviklingssonen og stillasbygging.

Sett ut fra et historisk perspektiv kan læring tolkes som en dynamisk prosess der individet lærer gjennom deltakelse i fellesskapet (Svanes & Andersson-Bakken, 2018, s.164). Dermed vil individet og fellesskapet utvikle kunnskap i samspill med hverandre. Det som kan regnes som nyttig og viktig kunnskap har med tiden endret seg i takt med krav og muligheter fra omverdenen (Witteck, 2021, s. 48). I møte med omgivelsene vil mennesket bidra i å skape de forventningene og forutsetningene som vi daglig møter. Læring blir dermed forstått som en utviklingsprosess der mennesket gjennom deltakelse i det sosiale og kulturelle utvikler sin kunnskap om virkeligheten (Witteck, 2021, s.48). Gjennom interaksjon med hverandre transformeres de handlingene vi gjør i fellesskap til personlig kunnskap (Witteck, 2014, s. 140).

Når vi lærer og utvikler kunnskap tar vi bruk medierende artefakter. Medierende artefakter forstås som redskaper eller verktøy vi som deltakere i fellesskapet bruker i utviklingen av kunnskap og når vi lærer (Witteck, 2021, s.49). Hva som kan regnes som medierende artefakter for læring avhenger av kultur og de bruksmulighetene vi ser i møte med kulturelle redskaper (Witteck, 2021, s.49).

Vygotsky skiller mellom to typer medierende artefakter hvor vi har konkrete eller abstrakte artefakter som vil si redskaper og tegn eller psykologiske redskaper som vil ha ulik betydning i læreprosessen (Vygotsky 1978 i Witteck, 2021, s.49). Eksempler på redskaper og tegn kan være det vi ser har en nytteverdi i møte med hvor og hvordan vi finner ny kunnskap og hvordan vi utvikler oss, i vår tid har vi en enorm nytteverdi mobiltelefoner og datamaskiner hvor vi har god tilgang til kunnskap og informasjon, vi kan nå et større publikum med at vi kan publisere det vi skriver

samtidig som at vi raskere kan kommunisere med andre på tvers av land og kontinentene (Wittek, 2021, s.50). I skolen vil eksempler på redskaper for læring kunne undervisningsmateriell og organiseringen av opplæringen. Redskaper for læring og utvikling dreier seg med andre ord om de tingene vi omgir oss med daglig som hjelper oss i mestringen av verden rundt oss (Wittek, 2021, s.50). Tegn kan være symboler, bilder og begreper som påvirker vår forståelse av omverdenen, disse tegnene er en del av det som er utenfor mennesket og som blir en del av vår sosiale virkelighet (Wittek, 2021, s.50).

Psykologiske redskaper derimot er vår forståelse av verden rundt oss skaper forutsetninger for hvordan vi agerer med hverandre og hvordan vi bidrar i fellesskapet (Wittek, 2021, s.50). Vår forståelse av verden blir en del av vår tankestruktur og kunnskap som anvendes i vår læring og utvikling av eksisterende og ny kunnskap (Wittek, 2021, s.50).

Det viktigste psykologiske redskapet vi har er språket. Gjennom språklige ytringer vil vi gi uttrykk for holdninger og vurderinger som plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon. Her vil vi gjennom samspill med andre tar eierskap til disse redskapene, slik vil de tilføres betydning og funksjoner av nytteverdi for oss (Wittek, 2021, s.50). Ulike fortolkningsrammer av verden hvor mennesket evner å ta avstand fra den for også gjennom språket og medierende artefakter evner å diskutere fenomener og objekter på ulike måter danner grunnlaget for barn, unges og voksnes læring og utvikling av kunnskap (Saljø, 2011, s.111). Bruk av medierende artefakter sees på som en kulturelt mediert handling (Wittek, 2021, s.49). Kulturelt mediert handling er en toveis læringsprosess der vi gjennom deltakelse i kultur og bruk av de medierende artefaktene blir bevisste på oss selv hvor vi definerer vår deltakelse i det kulturelle. Gjennom deltakelse i ulike kulturer bygger vi i løpet av barne- og ungdomstiden kunnskaper og forståelse. Gjennom mangfoldet i omverden kan vi stimuleres til nyskaping der et grunnlag for kreativitet i voksen alder dannes (Wittek, 2021, s.49).

### *2.3.1.1 Proksimale utviklingszone*

Elevenes proksimale utviklingszone refererer til den nærmeste sonen for utvikling basert på elevens ferdigheter og forutsetninger (Wittek, 2021, s.163). Begrepet indikerer at det er en forskjell på hva barnet kan gjøre alene og hva det kan oppnå i samspill med andre (Wittek, 2021, s.163-164). Det vises til en sammenheng mellom elevens kognitive evner og de sosiale kontekstene som den

befinner seg i. Den proksimale utviklingssonen blir et møtepunkt der elevens kognisjon møter kultur. I samspill med hverandre utfylles og styrkes elevens prestasjoner (Kouzlin, 1986 i Wittek, 2021, s.164).

Allerede fra tidlig alder lærer barn ulike handlinger og språklige uttrykk. Sammen med personene som omgir barnet vil det utvikle seg i tråd med de nærmeste omgivelsene (Wittek, 2021, s. 164). Ved hjelp av voksne og andre vil barna utvikle seg gjennom imitasjon og herming etter omgivelsene. Etter hvert vil de ulike handlingene og språklige uttrykkene få en meningsbetydning der barnet overføres virkelighetsforståelse fra omgivelsene og kulturen det vokser opp i (Wittek, 2021, s.164). Barnet lærer da gjennom språket å gi uttrykk for sine handlinger fordi det gjennom å lære av omgivelsene forstår meningen bak (Wittek, 2021, s.164). Med andre ord lærer barnet og utvikle seg sammen med omgivelsene, og i interaksjon og deltakelse med mer kompetente voksne eller andre barn vil det utvikle seg mot det kompetansenivået det møter (Wittek, 2021, s.164). Da vil barnet i samspill med andre lære å mestre de medierende artefaktene i form av redskaper eller i form av det psykologiske. Sammen med omgivelsene vil barnet prestere bedre enn det ville gjort alene og dermed gis muligheten til å nå sin nærmeste utviklingszone (Wittek, 2021, s.164).

Det finnes ikke en fasit som kan anvendes i møte med alle barn for hva som er den nærmeste utviklingssonen. Hva som er den nærmeste utviklingssonen vil variere fra person til person og avhenge av barnets evner i møte med å tilegne seg strukturer som de voksne deltakerne anvender i kulturen (Wittek, 2021, s.164). Gjennom interaksjon vil barnet stadig lære nye arbeidsmåter, og gjennom gjentatt bruk av de ulike arbeidsformene vil det utvikle sine faglige kunnskaper og ferdigheter. Det er viktig å understreke at barnet må være aktivt deltakende for å oppnå sonen for nærmeste utvikling (Wittek, 2021, s.164) I skolesammenheng er det viktig at man som lærer aktivt bidrar i barnets utvikling og læring (Wittek, 2021, s.164). Det vil også være viktig at man drar nytte av samspillet i klassen slik at barna kan gjennom aktiv deltakelse er med i utviklingen av hverandre (Wittek, 2021, s.164). Da kan man som lærer bygge et godt læringsfellesskap der elevene oppnår å være fullverdige kompetente medlemmer, og klassens mangfold av fortolkningsrammer gis potensial for at elevene lærer av ulikhetene de møter (Nevøy & Helle, 2019, s.49).

### 2.3.1.2 *Stillas*

Det å bygge stillas rundt eleven kan sammenlignes med når man skal bygge et hus, stillaset bruker for å sikre progresjon i bygningsarbeidet på lik linje som i elevens utvikling. Line Wittek (2014) tar



for seg en del av arven etter Lev Vygostky som baserer seg på hvordan individet lærer i samspill med andre. Ved å plassere individet sammen med noen med større kompetanse og kunnskapsnivå vil det kunne strekke seg lengre enn det ville gjort på egen hånd (2014, s. 293). Læring innenfor den nærmeste utviklingssonen kan derfor sees i tråd med stillasbygging (Wittek & Brandmo, 2021, s.39). Stillasbygging ser dermed til sammenhengen mellom sosial interaksjon og høyere mentale prosesser fordi man i samspill med og veiledning fra andre kan nå et høyere prestasjonsnivå. Fra barn er små opplever de proksimal utvikling hvor omgivelsene til barnet utgjør stillasbyggingen. Voksne og eldre søsken i familien bidrar som nevnt i barnets utvikling gjennom at de gjennom overføring av egen meningsforståelse av tale og handlemønster bygger barnets kunnskap og meningsforståelse (Wittek & Brandmo, 2021, s. 39).

Overført til skolen innebærer læring i den nærmeste utviklingssonen at det er personene rundt elevene som utgjør stillaset der både elevene og lærer utvikler hverandre (Wittek, 2021, s.53). Når læreren legger til rette for at elevene får sette ord på sin meningsforståelse av de ulike temaene de møter vil læreren bygge stillas som sikrer at elevene får utviklet sin forståelse av for eksempel temaet divisjon eller bærekraftig utvikling (Wittek, 2021, s. 59). Lærer kan gjennom bruk av medierende artefakter som undervisningsmaterieell bygge stillas rundt og videreutvikle elevene sin forståelse for ulike tema. For eksempel kan man i matematikkfaget gjennom bruk av medierende artefakter i form av konkrete hjelpe elevene til å sette ord på sin forståelse innenfor regneartene. Da vil man også kunne legge til rette for diskusjon hvor elevene i fellesskap tar i bruk psykologiske artefakter som språket der elevenes ulike forståelser for faget kan lede til læring i den nærmeste utviklingssonen (Wittek, 2021, s.53). Et eksempel på stillasbygging er hvordan man som lærer kan gå fram i spørsmål som stilles til elevene. For eksempel kan det i møte med elevenes skriving kan det oppleves utfordrende å bygge stillas som motiverer eleven til å holde progresjon (Svanes & Andersson-Bakken, 2018, s. 165). En utfordring med ulike skriveoppgaver for elever kan være det å komme i gang. For eksempel kan det være vanskelig for elevene å bruke fantasien i møte med det å skrive fortellinger. Da vil det være viktig at stillaset lærer bygger dreier seg om å stimulere til elevens kreativitet og fantasi, noe man kan oppnå gjennom bruk av åpne spørsmål som krever at eleven reflekter rundt temaet (Svanes & Andersson-Bakken, 2018, s. 165). I en casestudie foretatt av Svanes og Andersson-Bakken (2018) kommer det fram at ved bruk av åpne spørsmål som stimulerer til elevens tankevirksomhet rundt ulike tema og oppgaver. Da vil stillasbyggingen stimulere elevenes kognisjon hvor de øver på og å videreutvikle faglige ferdigheter og evne til refleksjon (2018, s. 181).

Det vil også være viktig i stillasbyggingen å legge til rette for at eleven kan invitere inn andre mer kompetente elever i møte med egen læring (Wittek, 2021, s.53). Da vil elevene også gis muligheten til å innta rollen som den mer kompetente andre i møte med temaer hvor de selv er eksperter i (Wittek, 2021, s 163-165).

### 3. Metodekapittel

Her vil jeg presentere valget av forskningsdesign i oppgaven min. I mitt forskningsarbeid ble det riktig å foreta en kvalitativ forskning med det semistrukturrelle intervju som metode. Jeg vil nå gå inn på hva en kvalitativ forskning er, hva oppgavens valgte metode vil si for oppgavens tema og formål. Intervju som metode for forskning og de ulike stegene som ble tatt i prosessen med intervjuene. Videre gir jeg en begrunnelse for hvilke vurderinger som er tatt for valg av utvalg til å gi gode data for å svare på oppgavens problemstilling: «Hvordan kan lærer gjøre bruk av stasjonsundervisning for å sikre alle elever tilpasset opplæringen?». Til slutt går jeg inn på valget av tematisk innholdsanalyse i arbeidet med oppgavens forskningsdata og de vurderingene jeg tok i møte med oppgavens reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I møte med hvilken forskningsmetode som skulle anvendes i møte med forskningens formål ble det viktig å ta utgangspunkt i at forskningsmetoden skulle velges ut ifra hva som kom til å bringe data i tråd med dette og ikke personlige preferanser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). I mitt tilfelle ble problemstillingen formulert slik: Hvordan kan lærer gjøre bruk av stasjonsundervisning for å sikre alle elever tilpasset opplæring? Slik som Kvale og Brinkman (2015) argumenterer for så vil metode alltid bero på problemstillingen (2015, s.135). I et forskningsarbeid kan man med å se til ordlyden av problemstillingen og nøyaktig hva den spør etter når man skal velge forskningsmetode «når forskningsspørsmålet kan formuleres med det lille ordet hvordan, er det med stor sannsynligvis relevant å foreta kvalitative intervjuer» (2015, s.135). Dermed blir det en sammenheng mellom min problemstilling og valget av intervju som forskningsmetode.

I samfunnsvitenskapen skiller vi mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetode (Nyeng, 2012, s.71). Det trenger ikke være noe verdimesig forskjell mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, men de representerer hvordan man ulikt kan jobbe som forsker. I kvantitativ forskning arbeides det ofte med data som tall hvor det foretas en statistisk analyse av disse dataene (Nyeng, 2012, s.71). I kvalitativ forskning arbeides det med å identifisere og å beskrive ulike sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s.71). Frode Nyeng (2012) forklarer at det trenger ikke nødvendigvis å være en kvalitetsmessig forskjell i møte med kvantitativ og kvalitative metoder, det handler om hva man som forsker skal forske på og hva man ønsker svar på (2012, s.71-72). I møte med min forskning falt det riktig og naturlig å ta i bruk kvalitativ forskning av den enkle

grunnen at jeg ønsker svar på læreres praktisering av stasjonsundervisning, og hvordan de forstår temaet tilpasset opplæring. Slik som Aksel Tjora (2021) beskriver forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder så vil en kvalitativ metode søke forståelse i møte med ulike sosiale fenomener mens en kvantitativ gjerne søker forklaring gjennom handfaste målbare data (2021, s.35-38). Med utgangspunkt i skriftlige og muntlige kilder vil man finne svar på ulike forskningsspørsmål (2012, s.71). Gjennom induksjon vil man finne et mangfold i forskningsdataene som summativt vil utgjøre en forklaring på de sosiale fenomenene det forskes på (Nyeng, 2012, s.72-73).

Oppgaven har som formål at den gjennom induksjon skal forsøke å finne svar på problemstillingen. Det vil si at jeg har tatt utgangspunkt i datamaterialet fra intervjuene for å forsøke å svare på oppgavens problemstilling. (Kvale & Brinkmann, 2015, s.224). I møte med en slik kvalitativ forskning er det viktig å poengtere at de svarene man kommer fram til baseres på informantenes forståelse for stasjonsundervisning og tilpasset opplæring. Dermed kan ikke nødvendigvis oppgavens sentrale funn generaliseres som endelige svar i møte med hva problemstillingen etterspør (2012, s.73).

### **3.2 Intervju som kvalitativ tilnærming og intervjuets syv steg**

Jeg vil nå beskrive oppgavens praktiske gjennomføring av intervju. I min oppgave har jeg tatt utgangspunkt i det Kvale og Brinkmann presenterer som intervjuets syv steg. Jeg vil komme inn på hva det innebærer å bruke intervju som forskningsmetode og de vurderingene jeg tok i møte med de ulike stegene i intervjuprosessen.

Sett ut ifra et historisk perspektiv så har intervju vist seg å være en god metode i kunnskapsbygging. Spesielt i møte med forskning der man har som hensikt å forske på hvordan noe gjøres vil det være riktig å ta i bruk intervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s.135-136). Oppgaven har som nevnt som formål å forske på problemstillingen: «Hvordan kan lærer gjøre bruk av stasjonsundervisning for å sikre alle elever tilpasset opplæring». Som nevnt innledningsvis for metodekapittelet argumenterer Kvale og Brinkmann (2015) for at valg av metode skal bero på problemstillingen. Med støtte i Kvale og Brinkmanns (2015) argumenter for intervju som metode ble det riktig å velge det semistrukturelle intervju som metode for forskning.

Utfordringer med intervju som forskningsmetode er dets samtalestruktur. Med en løs struktur og en rekke etiske faktorer som spiller inn kan det føre til at oppgavens sentrale funn ikke kan generaliseres. Men det er heller ikke intervjuets formål som forskningsmetode (2015, s. 80-81). Intervju som metode er å produsere beskrivelser og fortellinger fra det hverdagslige (2015, s.77).

Det å foreta intervju som forskningsmetode kan sees på som et håndverk. Her blir det viktig for den som forsker å ikke la egne subjektive meninger og holdninger påvirke underveis i intervjuet (2015, s. 87-88). Dersom man som forsker lar dette skje står man i fare for å reproducere egne forutinntatte holdninger til tema. I min oppgave ble det derfor viktig å være bevisst egne meninger og holdninger for å forebygge dette.

Videre i mitt arbeid med intervjuene tok jeg utgangspunkt i det Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) sier om intervjuets syv steg. Kvale og Brinkmanns syv steg har vært praktisk å anvende i mitt forskningsarbeid fordi intervjuet som forskningsmetode blir brutt ned i syv konkrete steg. Her møtes konkrete retningslinjer og tommelfingerregler i for hvordan man skal gå fram i forskningen for å sikre god kvalitet i arbeidet (2015, s.133). Jeg vil videre foreta en presentasjon av oppgavens bruk av de syv stegene.

**Første steg:** I det første steget satte jeg tydelige rammebetingelser for forskningens hva og hvorfor. Det ble viktig før jeg foretok valg av metode for oppgaven (2015, s.137). Kvale og Brinkmann tar for seg hvordan Bourdieu beskriver tematiseringsfasen hvor forsker allerede definerer hvor god oppgaven blir fordi denne fasen krever mye kunnskap om tema (2015, s. 138). I tiden før arbeidet med oppgaven startet innebar dette mye sanking av tidligere forskning innenfor temaet tilpasset opplæring og om bruk av stasjonsundervisning i skolen. I tematiseringen av intervjuundersøkelsen ble oppgavens hva, hvordan og hvorfor nøye vurdert (2015, s.140). I møte med oppgavens hva ble temaet tilpasset opplæring vurdert hvor jeg med bakgrunn i tidligere forskning og teori om tilpasset opplæring og stasjonsundervisning foretok en vurdering for hva jeg ønsket å forske på. I møte med forskningens hvorfor ble oppgavens formål vurdert (2015, s. 140-141). Her kom jeg fram til at jeg med intervjuet som metode ønsker å utvikle kunnskap og en forståelse for hvordan man som lærer kan praktisere tilpasset opplæring gjennom stasjonsundervisningen (2015, s.141).

**Andre steg:** I det andre steget ble det tatt viktige valg i planleggingen av intervjuene. Her ble det tatt vurderinger i møte med utvalget og hvordan intervjuene skal utformes for å finne svar på det som forskningsspørsmålet søker svar på (2015, s.137). Her foretok jeg en rekke forskningsetiske vurderinger om intervjuets moralitet. Jeg overveide nøye og hvordan spørsmålene balanserte mellom å være dyptgående og ikke krenkende (2015, s.137 og 96). Det var viktig for oppgaven at intervjuene ikke skulle oppleves moraliserende for informantene. Videre skulle min rolle som forsker skulle være nøytral og nysgjerrig på lærernes erfaringer med undervisningsmetoden.

Dette ble viktig for min oppgave å foreta semistrukturerte intervju. Da kunne jeg basere intervjuene på en åpen samtalestruktur. Denne formen for intervju viste potensiale for å synliggjøre den langsomme resonneringen hos informantene. Dermed kunne jeg komme med ulike oppfølgingsspørsmål for mer dybde og bredde rundt informantenes forståelse for spørsmålene i intervjuene (Svenkerud, 2021, s.95-96).

**Tredje steg:** I selve intervjuet ble det viktig at det baseres på spørsmål planlagt i en intervjuguide (2015, s.137). Ved å ha en planlagt intervjuguide opplevde jeg at det ble enklere å holde tråden i intervjuene og med den løse samtalestrukturen viste dette seg å være viktig for å komme innom alle temaene jeg hadde bestemt på forhand. Her tok jeg også valget å ikke sende guiden til informantene på forhand fordi jeg som nevnt i det forrige steget ønsket å få frem umiddelbare tanker og meninger hos informantene. Videre ble det viktig å ta hensyn til selve intervjusituasjonen ulike faktorer kunne påvirke informantene (2015, s. 95 - 96). For eksempel kunne de informantene som ble intervjuet på skolene der de jobbet bli påvirket av dette slik at de ikke svarte oppriktig eller ærlig i møte med utfordrende tema i intervjuene. Derfor var det viktig at de på skolene hadde en delingskultur der de åpent kunne kritisk diskutere skolens praksis (2015, s.103). Videre kunne relasjonen mellom forsker og informant påvirke hvordan informantene svarte på spørsmålene. Derfor ble det viktig i intervjuene å ta hensyn til dette (2015, s.103).

**Fjerde steg:** Etter intervjuene kom steget for behandling av rådata der forsker transkriberer intervjuene (2015, s.137). I transkriberingen var det en rekke hensyn jeg måtte ta hensyn til, blant annet hvordan jeg skal oversette talespråket til skriftspråk, forskningens formål, hvilke regler for transkripsjon hen skal ta hensyn til og at transkripsjonene skal være anonyme og så lojale mot informantene som mulig (2015, s. 204 - 210). Her tok jeg valget om å transkribere til bokmål for å overholde informantenes anonymitet. Her måtte jeg underveis i transkriberingen foreta valg om å

beholde enkelte ord og uttrykk hos informantene. Dette gjorde jeg for å sikre at utsagn ikke skulle endre betydning.

**Femte steg:** I neste steg kommer oppgavens valg av analyse. For å finne en passende metode for analyse ble det viktig å ta utgangspunkt i hva oppgaven søker svar på (Kvale & Brinkmann 2015, s.137). Her ble en tematisk innholdsanalyse å foretrekke for å finne informasjon om temaet i forskningen. På denne måten ble det lettere å handtere den store datamengden hvor jeg kunne med utgangspunkt i hva de ulike informantene snakket om kunne kategorisere og sortere funnene ut ifra tema og innhold. Se oppgavens kapittel 3,6.

**Sjette steg:** I det siste steget foretas det vurderinger rundt intervjudataenes verifikasjon. Om de er pålitelige og hvilken grad av gyldighet de har (2015, s. 137). Her foretok jeg vurderinger om hvorvidt om oppgavens funn faktisk svarer på oppgavens tema og problemstilling. Det jeg gjorde her var å dele opp problemstillingen i to forskningsspørsmål som til sammen svarer på oppgavens problemstilling. Med bakgrunn i forskningsspørsmålene gikk jeg grundig til verks i å kategorisere funnene etter hvorvidt de svarte på disse. På den måten fant jeg ut at oppgavens funn kan gi et svar på problemstillingen.

**Syvende steg:** I den siste fasen skal forskningen formidles i en form som overholder ulike vitenskapelige kriterier slik at man sitter igjen med et lesbart produkt, etter rapporteringsfasen er forskningsarbeidet å regnes som avsluttet (2015, s.137). Dette ble gjort i oppgavens presentasjon av funn i kapittel 5 av oppgaven.

### 3.3 Utvalg

I mitt forskningsarbeid har jeg oppsøkt lærere med lang erfaring i skolen og med stasjonsundervisning som arbeidsform for å tilpasse opplæringen. I utgangspunktet skulle jeg intervju fire lærere, men med bakgrunn i den gitte tiden for masterprosjektet og mengden datamateriale det ville generert landet jeg på å intervju tre lærere. Oppgavens utvalg av informanter består av tre lærere med lang erfaring i skolen og stasjonsundervisning som arbeidsmetode. De tre lærerne jobber på tre ulike skoler hvor den ene skolen er en fådelt skole som vil si at de ikke er nok elever til fulle klasser mens de to andre skolene består av en større og en

mindre skole. Oppgavens utvalg av informanter ble tatt med hensikt i å sikre en spredning i utvalget og fordi jeg ønsket læreres erfaringer fra ulike skoler.

### **3.4 Forskningsetiske hensyn**

Som forsker ble det være viktig å jobbe systematisk i møte med forskningsetikk. Det er hensyn til informasjonssikkerhet og hvilke opplysninger om informantene som er nødvendig for oppgaven. Derfor ble dokumenter lagret i en låsbar skuff utilgjengelig for allmennheten og lydopptak blir gjort i nettskjema-diktafon appen til Universitetet i Oslo for å sikre at dataene ble lagret i en trygg database og ikke på private enheter. Informantene er innforstått med at det er frivillig å delta i prosjektet, dets formål og betingelsene for deltakelse. Skolene, området og de som deltar holdes anonyme (Kvale & Brinkmann, 2015, s.106-107). Grunnen til at området også ble holdt anonymt er fordi at all forskning ble gjort i et lokalsamfunn der man lett kan kjenne igjen hvilke skoler det er snakk om i funn som kan avdekke skolestruktur eller skolepolitiske faktorer. I mine transkripsjoner har jeg transkribert så lojalt som mulig ovenfor informantene, i tillegg tok jeg valget å transkribere til bokmål selv om de snakker dialekt, dette for å overholde anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Underveis mens jeg transkriberte intervjumaterialet opplevde jeg at ved å direkte oversette enkelte ord og uttrykk som informantene brukte ville jeg miste mye av meningsinnholdet og kontekst av det informantene snakket om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Noe som gjorde at jeg tok valget å beholde enkelte ord og uttrykk som informantene brukte for å sikre at når jeg som nevnt i min analyse og diskusjon av sentrale funn har et mindre rom for feiltolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218).

Når jeg var kommet i gang med intervjuene var det også en rekke etiske hensyn jeg måtte ta. Bare det å delta i et intervju kan i seg selv oppleves som ubehagelig for informantene. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) viser til noen hensyn som må tas i møte med selve intervjuprosessen. Det vil være viktig at den som intervjuer holder seg så objektiv som mulig, som forsker skal man helst unngå å legge ord i munnen på den som skal svare (2015, s.33). Det ble viktig å ta hensyn til egne holdninger rundt oppgavens tema og problemstilling. Ved å være bevisst på at egne holdninger ikke skulle fremmes i intervjuene forebygget jeg å reprodusere egne holdninger og eventuelle misoppfatninger (2015, s. 33). Videre kunne de intervjuene som tok plass på skolene som lærerne jobbet på påvirkes av dette. Derfor ble det viktig å skape så nøytrale og trygge intervjusituasjoner som mulig. Det ene intervjuet ble tatt på det lokale biblioteket, det andre intervjuet ble tatt på informantens skole etter alle var dratt hjem, og det tredje ble tatt på et adskilt møterom på



informanten skole. Det at informant nr tre ble intervjuet på egen arbeidsplass i arbeidstid kan i oppgaven sees på som problematisk i møte med hens anonymitet. Derfor ble det viktig at denne skolen hadde en åpen delingskultur der lærerne kunne rette et forskende blikk og kritisk diskutere skolens pedagogiske praksis, noe som kulturen på denne skolen ga sterkt uttrykk for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102-104).

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene tok i underkant av 60 minutter hver og rettet fokus mot hvilken erfaring lærerne har med stasjonsundervisning. Det at intervjuene var semistrukturerte opplevde jeg som matnyttig i form av at det åpnet for oppfølgingsspørsmål som ikke sto i intervjuguiden fra før men som ga informantene større spillerom i som nevnt å reflektere dypere i møte med egne svar samtidig som at jeg som forsker fikk muligheten til å følge opp utsagn av interesse for oppgaven (Svenkerud, 2021, s.95-96). I forkant av intervjuene valgte jeg å ikke sende informantene intervjuguiden, dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å få med tankeprosessen de gjorde seg i møte med de ulike spørsmålene, noe som også er hensikten med intervju som forskningsmetode. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) beskriver forskeren som en gruvearbeider eller reisende (2015, s.71). Med intervjuguiden og det semistrukturerte intervjus struktur som mine redskaper kunne jeg grave og avdekke hvilke erfaringer de har gjort seg i møte med stasjonsundervisning som metode for å tilpasse undervisningen (2015, s. 71). Jeg opplevde i intervjuene å kunne fritt utforske informantenes erfaringer og meninger i møte med stasjonsundervisning (Svenkerud, 2021, s.95-96).

Som nevnt foregående foretok jeg en rekke etiske valg i møte med intervjuene. Jeg kartla egne meninger og holdninger rundt tema slik at jeg ble mer bevisst i intervjuene på meg selv. I intervjuene inntok jeg rollen som undrende og nysgjerrig i møte med de svarene jeg fikk fra lærerne for å få bedre framrefleksjon rundt svar som der og da virket interessante i møte med oppgavens tema og problemstilling (Svenkerud, 2021, s.95-96).

Informantene ble på forhand informert om forskningens tema, problemstilling og formål. Det ble gjort klart hva som kreves for å delta i intervjuet. Som nevnt valgte jeg å ikke sende intervjuguiden på forhand til informantene fordi jeg ønsket å få frem den langsomme tankegangen og refleksjonen i møte med å skulle svare på de spørsmålene de møtte. Dette kombinert med det semistrukturerte intervjus struktur opplevde jeg som noe utfordrende når jeg skulle intervju informantene da vi ofte

i møte med enkelte spørsmål kom innom direkte svar på andre planlagte spørsmål (Svenkerud, 2021, s.95-96). Derfor var det viktig at jeg hadde intervjuguiden som støtte i intervjuene. Her kunne jeg systematisk krysse spørsmål etter hvert som de ble besvart. Dermed gjentok ikke spørsmålene i intervjuene det informantene allerede hadde snakket om og jeg fikk til å stille spørsmål for å grave dypere i de temaene som informantene var opptatte av (Svenkerud, 2021, s.95-96).

### **3.6 Tematisk innholdsanalyse**

I mitt forskningsarbeid falt det naturlig å ta i bruk en tematisk innholdsanalyse hvor jeg systematisk tar for meg innholdet i det som skildres i intervjuene (Anker, 2020, s. 40). En tematisk innholdsanalyse er en utbredt metode for analyse i møte med masteroppgaver og er i utgangspunktet en empirisk strategi hvor man orienterer seg i et stort datamateriale for å finne svar på det forskningen søker (Anker, 2020, s.40). Grunnen til at det ble naturlig for meg å velge denne metoden for analyse er fordi jeg i mitt forskningsarbeid ikke har fokus rundt tall eller statistikk men derimot å finne en forståelse for læreres erfaringer med stasjonsundervisning (Anker, 2020, s.40).

Fokuset i analysen ble på de temaene som lærerne var opptatte av og hvilken forståelse de viste til i sine refleksjoner rundt disse temaene (Anker, 2020, s.40). For å dybde i materialet og for å forebygge at utsagn og skildringer tas ut av sin kontekst ble det viktig å skifte fokus mellom hvordan informantene brukte enkelte begreper i møte med de ulike temaene, og helheten i deres skildringer av temaene (Anker, 2020, s.40). I min tematiske innholdsanalyse ble det viktig å skape en oversikt i av de temaene som informantene var opptatte av. Oppgavens sentrale funn danner grunnlaget for å danne fire hovedtemaer. Ved å se til sentrale funn innenfor hovedtemaene forsøkte jeg å svare på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s.278 - 280).

For å skape en struktur i oppgavens tematiske analyse tok jeg utgangspunkt i Braun og Clarkes (2012) seks steg for tematisk innholdsanalyse. I det første steget gjorde jeg meg godt kjent med oppgavens intervjudata (2012, s.5). Selv om jeg fikk oversikt over intervjuenes innhold i transkriberingsprosessen krevde dette flere grundige gjennomlesninger. Etter å ha fått oversikt over det som ble sagt i intervjuene gikk jeg videre til neste steg. I steg to viser Braun og Clarke til at man i bearbeidingen av intervjumaterialet danner oversikt gjennom konkrete koder for hva informantene snakket om, disse kodene skaper et kodehierarki som etter hvert utgjør ulike tema i datamaterialet

(2012, s.6). For å gjøre dette enkelt og oversiktlig tok jeg i bruk markeringstusjer i ulike farger. Fargene representerte en kode for hva informantene snakket om. Hvis informantene snakket om tilpasset opplæring ble det markert med grønt alle områdene der de kom inn på dette temaet. Her tok jeg for meg alle temaene som dukket opp som kunne være av relevans for forskningens formål hvor jeg videre kunne markere med blå der informantene snakket om voksentetthet eller rosa der de snakket om hva elevene gjorde på de ulike stasjonene. Dette krevde at jeg hadde flere runder med en grundigere nærlesing av intervjuene (2012, s.6). Dermed dannet det seg et hierarki av fargekoder der summen av de ulike fargene utgjorde ulike temaer som informantene i intervjuene viste interesse for. Dette var noe jeg opplevde å tjene på når jeg skulle gå videre til neste steg i analysen.

Med fargekodene som grunnlag ble arbeidet videre med neste steg mer oversiktlig. I dette steget skal man ifølge Braun og Clarke (2012) se til de ulike kodene og foreta en systematisk vurdering på hva de ulike kodene kan fortelle om de ulike temaene (2012, s.7). Disse kodene ble organisert etter de temaene de representerte.

I neste steg foretok jeg analyser hvor jeg filtrerte ut hvilke av disse temaene som viste potensiale for å svare forskningens formål (2012, s. 8-9). Her måtte jeg ta høyde for hvilken relevans temaene hadde i møte med forskningsarbeidet og hvordan innholdet i funnene kan brukes inn mot forskningsarbeidet (2012, s.9). I de to siste stegene defineres de ulike temaene ved å navngi dem og å presentere dem i en rapport (2012, s. 9-10). Jeg valgte å definere temaene med å ta utgangspunkt deres innhold. Ved å gjøre dette la jeg grunnlaget for å kunne gå til verks med å gi en oversiktlig presentasjon oppgavens sentrale funn. Dette gjør jeg i oppgavens kapittel fire.

### **3.7 Validitet og Reliabilitet**

I min forskning var det viktig å sikre at arbeidet overholdt visse krav til kvalitet. For å sikre gyldige/valide data var det viktig å hele tiden ha blikket vendt mot det oppgaven har som formål å forske på (Nyeng, 2012, s.109). I oppgavens intervju og bearbeiding av intervjumaterialet lå alltid søkelyset på informantenes erfaringer med tilpasset opplæring gjennom stasjonsundervisning. Intervju som metode kan utfordre oppgavens validitet og reliabilitet fordi den bygger på en samtalestruktur som legger vekt på meningsfulle utsagn fra informantene som baseres på deres individuelle fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s.80-81). Dermed kan man gjennom bruk av intervju risikere å reprodusere misoppfatninger i møte med ulike tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 80 - 81). Dermed vil intervjuene av mine informanter også kunne lede til en form for målefeil.

Dette fordi man gjennom intervju kan stå i fare for å komme inn på temaer som ikke er av relevans for formålet med forskningen. Selv om oppgavens sentrale funn ikke kan beregnes som hundre prosent gyldige vil de tross dette fremdeles være av nytteverdi for det oppgaven etterspør (Nyeng, 2012, s.109).

Reliabilitet handler om hvor robust dataene i min oppgave er og hvorvidt oppgavens sentrale funn er tillitsvekkende og til å stole på (Nyeng, 2012, s.105). Reliabilitet blir med andre ord en form for målesikkerhet hvor man i forskningsarbeidet kan teste sentrale funn opp mot hverandre og tidligere forskning og teori. Ved å gjøre dette vil man kunne sikre forskningsarbeidets reliabilitet ved å enten finne støtte eller motsigelser i det som tidligere forskning og teori sier om samme tema (Nyeng, 2012, s.105). For at oppgavens sentrale funn skulle vært målbare ville dette stilt krav om et større utvalg av informanter. Siden jeg kun har intervjuet tre lærere vil dette utfordre målesikkerheten av oppgavens sentrale funn. Derfor måtte jeg forsøke å sikre oppgavens kvalitet i møte med reliabilitet gjennom funnenes innhold. Her ble sentrale funn forsøkt veid opp mot oppgavens formål (Nyeng, 2012, s. 105). Oppgavens kapittel 5 ble de sentrale funnene sammenlignet og diskutert opp mot hva tidligere forskning og teori sier om de samme temaene.

Utfordrende for oppgavens reliabilitet var at det ikke var mulig å gjenskape identiske intervjusituasjoner. Selv om informantene svarte på de samme spørsmålene var det mange variabler som kunne påvirke hvordan informantene svarte på spørsmålene. Intervju som forskningsmetode søker som nevnt foregående kunnskap gjennom å produsere historier og skildringer fra hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). For å sikre at intervjuene produserte troverdige funn foretok jeg viktige valg i møte med utvalg av informanter der jeg bevisst valgte å intervju svært dyktige lærere med lang erfaring i skolen. På forhand var dette lærere som jeg også visste at hadde mye erfaring med hva oppgaven ønsket å forske på.

For å sikre validitet i forskningen har det vært viktig i mitt arbeid å gå systematisk til verks i mitt etterarbeid for å sikre at dataene gjengis så virkelighetsnært og så nært som mulig informantens svar i intervjuene. Dette ble gjort for å forebygge at jeg i min presentasjon av data, tolkning og drøfting ikke tolker funn slik at de blir misforstått (Nyeng, 2012, s.109 og Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Det ble viktig at jeg hadde muligheten til å kontakte informantene i etterkant av intervjuene ved spørsmål om utsagn. Dette for å sikre oppgavens troverdighet i retning av at de tolkningene i analysen er logiske og ikke basert på feiltolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Videre er det viktig å presisere mot at intervju som metode i mitt masterprosjekt med den gitte

tiden er ikke tilstrekkelig for å kunne generalisere de sentrale funnene i oppgaven. Men det har heller ikke vært oppgavens formål.

## 4. Mine Funn

I de tidligere kapitlene har jeg redegjort for oppgavens teoretiske og metodiske rammeverk. I dette kapitlet skal jeg foreta en presentasjon av mine empiriske innsamlede data. Min interesse med intervjuene var å få frem de ulike lærernes erfaringer, tanker, meninger og kunnskap om stasjonsundervisning og tilpasset opplæring. For å gjøre dette vil jeg systematisk gå til verks når jeg skal foreta en presentasjon av intervjudataene. I foregående kapittel har jeg tatt for meg tematisk innholdsanalyse og hvordan jeg rent praktisk har løst det i møte med oppgaven. Det er min tematiske innholdsanalyse som blir lagt til grunn i min presentasjon av funn. Det jeg gjorde her var å dele opp problemstillingen i to forskningsspørsmål som til sammen svarer på oppgavens problemstilling. I min analyse har jeg kodet intervjudataene, disse kodene ble plassert i et hierarki hvor de utgjør de temaene jeg nå skal ta for meg.

I min presentasjon av intervjudataene vil jeg bruke koder i min omtale av informantene, her vil jeg for å holde det oversiktlig og enkelt bruke kodene I1, I2 og I3 for informant nr 1, 2 og 3. For å sikre informantenes anonymitet har jeg som nevnt i oppgavens kapittel 3,4 valgt å ikke benevne informantene med kjønn. Her bruker jeg benevnelsene informant 1, 2 eller 3 eller lærer 1, 2 eller 3 og hen når jeg skal presentere funn. Jeg kommer heller ikke inn på andre identifiserbare opplysninger om informantene som for eksempel stedsnavn som kan kobles opp mot informantene.

### 4.1 Presentasjon av intervjudata

Mine intervju skapte en stor mengde med intervjudata. Selv om dataene er bearbeidet og analysert sitter jeg igjen med store mengder tekst. I mitt arbeid med tematisk innholdsanalyse har jeg funnet det utfordrende å skille ut hva som er gode funn av relevans for oppgavens problemstilling. Videre har jeg også møtt utfordringer i møte med hvordan jeg skulle presentere disse funnene på en så konkret og lett måte som mulig uten at det går utover oppgavens troverdighet og at funnene samtidig presenteres på en lojal og rettferdig måte ovenfor mine informanter.

Problemstillingen for oppgaven min er:

**Hvordan kan lærer gjøre bruk av stasjonsundervisning for å sikre alle elevene tilpasset opplæring?**

For å kunne svare på oppgavens problemstilling har jeg formulert to forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene formulerte jeg med bakgrunn i oppgavens empiri:

## 1. Hva vektlegger lærerne i tilretteleggingen for elevene i stasjonsundervisningen?

## 2. Hvordan forstår lærerne tilpasset opplæring?

I min tematiske innholdsanalyse foretok jeg med som nevnt en koding av forskningsmaterialet hvor jeg ved hjelp av fargekoder markerte de områdene der informantene snakket om det samme. Det skapte et hierarki av data hvor kodene ble delt inn i ulike temaer. Det jeg erfarte underveis i kodingen og når jeg skulle foreta et utvalg av funn var at med å ta i bruk tematisk innholdsanalyse ga det meg muligheten til å avdekke ulike temaer som mine informanter var opptatte av. Underveis i min analyse dukket det derfor opp nye temaer som belyste oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dermed har jeg med bakgrunn i oppgavens empiri formulert 4 hovedtema for mine funn

- Tema 1: Lærernes organisering av stasjonsundervisningen.
- Tema 2: Lærernes forståelse av TPO og hvilke muligheter stasjonsundervisningen gir for TPO.
- Tema 3: Lærernes forståelse av betydningen av lærerstyrt(e) stasjon(er).
- Tema 4: Betydningen av lærer/voksnetthet.

Etter at jeg har presentert funnene mine vil jeg skape en oversikt av mine funn ved hjelp av en tabell som ser slik ut:

Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4
Lærernes organisering av stasjonsundervisningen.	Lærernes forståelse av TPO og hvilke muligheter stasjonsundervisningen gir for TPO.	Lærernes forståelse av betydningen av lærerstyrt(e) stasjon(er).	Betydningen av lærer/voksnetthet.

## 4.2 Lærernes organisering av stasjonsundervisningen.

I intervjuene med lærerne ønsket jeg særlig å finne ut hvordan lærerne organiserer stasjonsundervisningen. Her var jeg spesielt interessert i å vite hvordan lærerne plasserte elevene i

klassen på de ulike stasjonene. Hvilke vurderinger gjorde lærerne og hva de eventuelle vurderingene bygde på.

I intervjuene med informantene ble samtalen om hvordan lærerne organiserte stasjonsundervisningen også knyttet mot hvordan lærerne forsto betydningen av og mulighetene stasjonsundervisningen kan gi.

I intervjuene ble informantene bedt og å definere hva stasjonsundervisning er. Her kom lærerne inn på hvordan de organiserer stasjonsundervisningen hvor informantene kom inn på hvilket forarbeid og rammefaktorer de erfarer at stasjonsundervisningen krever. Her snakker informant 1 om hvordan de delte elevene inn i grupper og hvordan stasjonsundervisning fungerer rent praktisk:

*«For å begynne med dette her så lagde vi bare sånne helt enkle leker sånn at ungene ble vant til denne klappelyden (viser med å klappe 3 gang rytmisk). Det betydde nå var tiden ute og nå bytter de stasjon. [...] Også hadde vi jo gruppene, de var jo nivådelte, vi ble jo kjent med elevene slik at når vi kom på den der lærerstasjonen/lærerstyrt hvor vi hadde litt lesing og sånn der så hadde alle samme nivå [...] De gode fikk tersjet seg på de andre gode og de ja å si dårlige blir jo helt feil å si men de som ikke var kommet riktig så langt hadde hele tiden noe å hige etter, å jobbe opp mot...[...]Så dem ble kartlagt hele tiden kan du si og de ble flyttet fra gruppe til gruppe hele tida kan du si så man gjør jo vurderinger hele tiden».*

Informant 1 ble videre spurt om erfaring med å blande gruppene slik at elever med ulike faglige nivå havner på samme gruppe:

*«ehh.. neei.. eller det gjorde vi i en periode for å prøve å løfte de svake.. men de måtte være ganske jevne, det kunne ikke være de aller svakeste for da ble det at de sterke da ble overkjørt på en måte.»*

Informant 2 bekrefter i sitt intervju det informant 1 skildrer av hvordan organiseringen av en økt i stasjonsundervisningen fungerer hvor hen særlig bekrefter hvordan organiseringen av klassen i grupper fungerte i praksis:



*« Det som vi gjorde, vi kartla og fant ut nivå sant og delte dem i grupper sant. For det er det fine med stasjonsundervisning synes nå jeg, at du kan ha folk på grupper som er på noenlunde samme nivå».*

Informant 3 bekrefter også måten å organisere gruppene på som de øvrige informantene i sitt intervju. Hen forteller også om hvordan hen har erfart å måtte organisere gruppene på en fådelt skole der de ikke har mulighet til fulle klasser fordi de er så få elever. Informanten her først at de har en fjerdeklasse med bare 3 elever før hen snakker om hvordan de har delt inn gruppene i stasjonsundervisningen:

*«For vi har elever som hvis vi tenker at vi skulle være klassevis så har vi ei gruppe der vi har 3 fjerdeklassinger, så har vi ei gruppe der består av en fjerdeklassing, en tredjeklassing og en andreklassing. Der er det en som har utfordringer mer på lesing og skriving i fra fjerde, en som er ganske grei på tredjeklassenivå, også er det en på andre trinn som er sterk.»*

Videre går informant 3 inn på hvordan de på en fådelt skole organiserer stasjonsundervisningen med elever som har krav på spesialundervisning. Informant 3 snakker videre om at hvordan hen erfarer at organiseringen av stasjonsundervisningen:

*«også har vi 2 selvgående stasjoner og 2 lærerstyrte stasjoner. Og det betyr at det er en stasjon mer enn det er elevgrupper. Det gjør vi for at når jeg blir frigjort, når det er ingen elever på min stasjon så går jeg på en av de gruppene som vi på forhand har peket ut at trenger mer styrking. Det kan være elever som har spesialundervisning sånn at man kan gå og ha mer trykk på områder hos dem. Det samme hos den andre læreren, der har vi også frigjort en økt, det vil si at vi har da 30 minutter som vi får styrket, det blir tolærer på en måte».*

Et særlig funn her er at lærerne forteller at de deler elevene inn i grupper etter faglig nivå. Alle informantene viser til at de deler elevene inn i grupper slik at elever med de samme faglige behovene bli plassert på samme gruppe. Informant 3 snakker om hvordan de på hens skole også plasserer elever med spesialundervisning på en egen gruppe på samme stasjon. Og at en slik måte å organisere stasjonene på oppleves som en styrke i inkludering. Informant 1 viste til en bekymring

ved å blande elevene i grupper etter ulike nivå. Bekymringen gikk særlig ut på at de sterke ikke fikk noe særlig utbytte på bakgrunn av at de måtte bruke tida til å støtte de svake.

#### 4.2.1 Hva gjør elevene på de ulike stasjonene

Når lærerne snakker om hva elevene gjør på de ulike stasjonene kommer de inn på hva og hvordan elevene jobber på de ulike stasjonene. Informant 1 snakker om mulighetsrommet stasjonene gir for variasjon i aktiviteter i løpet av en økt:

*«Men med stasjonsarbeid så vet dem at dem får slappe av og bygge litt med lego eller konstruksjon som vi kaller det for det var nå forskjellige ting vi hadde så. Også hadde vi en lyttestasjon hvor vi hadde korte lyd bøker hvor de satt å lyttet også hadde vi bare sånne A3 ark ute slik at de som likte å tegne og å skrive mens de hørte kunne gjøre det.»*

Informant 2 deler erfaringene til informant 1 i hvordan hen har lagt opp til at elevene skulle jobbe på de ulike stasjonene og kommer helt på tampen av sitt intervju inn på hvordan de har organisert STL+ undervisningen som stasjonsundervisning med to lærerstyrte stasjoner. Informanten kom på slutten av intervjuet inn på at hen har erfaringer med to lærerstyrte stasjoner og hva elevene gjør her:

*«det er hun spesialpedagogen som har den språkleken og det er jo bare egentlig oppbygging av språk og begreper og å forstå og..»*

Informant 3 bekrefter også i sitt intervju det de de øvrige informantene deler av erfaringer rundt hva elevene gjør på de ulike stasjonene men kommer også inn på hvordan de organisatorisk skaper en koherens i det elevene jobber med på de lærerstyrte stasjonene.

*«Det krever at jeg skriver på ukeplanen at på den stasjonen skal vi holde på med dobbel konsonant også ser hun når hun skal ta den leseteksten på ukeplanen at okei dobbel konsonant det kan jeg få med for å prate om her i førlesinga. Og når dem har lest inn og jeg får høre på lesingen så kan hun si til meg om ikke jeg kan snakke om NG lyden og hvordan bokstavene er satt sammen til nye språklyder. For det ser jeg at de plages med.»*

Gjennomgående vises det til hvordan elevene kan jobbe variert i løpet av en økt med stasjonsundervisning hvor de kan være gjennom ulike aktiviteter. Informant 3 viser også til hvordan de legger trykk på de lærerstyrte stasjonene på de områdene som elevene sliter med.

### **4.3 Lærernes forståelse av tilpasset opplæring og muligheter stasjonsundervisningen gir for TPO.**

I møte med oppgavens intervju og det datamaterialet intervjuene genererte ønsker jeg i min tematiske innholdsanalyse å finne svar på lærernes forståelse av tilpasset opplæring og hvilke mulighetene de erfarer at stasjonsundervisningen har for å sikre alle elevenes krav på tilpasset opplæring.

I intervjuene snakket informantene om hvordan de erfarte mulighetsrommet stasjonsundervisningen ga for tilpasset opplæring. Informant 1 snakker om hvordan hen erfarer å fenge alle elevene med å ta i bruk metoden:

*«ja.. det jeg.. jeg er veldig fan av stasjonsarbeid. For det første så blir dem ikke lei, du greier å holde oppmerksomheta deres i de 15 til 20.. ja vi hadde kanskje ikke 20... og da jobba dem med det, dem greide å holde fokus i den tida.» [...] «Men med stasjonsarbeid så vet dem at dem får slappe av og bygge litt med lego eller konstruksjon som vi kaller det for det var nå forskjellige ting».*

Når informant 2 snakker om sine erfaringer med mulighetsrommet stasjonsundervisning har bekrefter hen det som informant 1 snakker om:

*«Altså tilbudene er jo der innenfor alle gruppene men det er klart at de her som elsker å leke de har jo den stasjonen, den kommer de jo til sant. Men det som er så fint, altså 12-15 minutter det kan du klare å motivere dem til. For det er jo utholdenhet sant og som regel så klarer du å få det til.»*

Informant 3 bekrefter og det som de øvrige informantene skildrer i stor grad men kommer også inn på erfaringer fra hvordan stasjonsundervisningen erfares å treffe elever med særskilte behov og hvordan stasjonsundervisningen kan rettes mot elever med spesialundervisning:

*«Ofte så er det sånn at de med konsentrasjonsvansker så er det 20min som er maks konsentrasjonsspenn. Også det med at de går i mellom hjelper jo på, men også for de med atferdsutfordringer er det viktig at det er oversiktlig.» [...] «Hvordan skal vi tenke for eksempel hvis du har en med adhd og som ikke klarte så mye som på ei bestilling [...] Da må jeg legge til rette for hvordan den eleven kan lære noe på den stasjonen. Men med å være så få, med å være så variert.. jeg har i alle fall opplevd det at det ikke er den største utfordringsplassen.»*

Videre i intervjuet kommer informanten inn på hvordan hen erfarer og tenker om hvordan stasjonsundervisningen møter elevene med spesialundervisning:

Gjennomgående for alle informantene er at de viser til en forståelse av at stasjonsundervisningen møter tilpasset opplæring i form av at den gjennom variasjon kan brukes til å treffe de ulike behovene og måtene å lære på i en klasse. Samtidig vises det til en forståelse av at stasjonsundervisningen kan tilpasse konsentrasjonsvinduet til elevene ved at man kan regulere tiden de er på stasjonene. Med å se til forklaringene lærerne har på hvordan stasjonsundervisningen tilpasser opplæringen kommer deres forståelse av tilpasset opplæring frem hvor de viser til en forståelse av at man må jobbe variert og fleksibelt for å sikre at man møter elevene på deres premisser.

#### **4.4 Lærernes forståelse av lærerstyrt(e) stasjon(er).**

Her ønsker jeg å finne ut av lærernes forståelse for hva lærerstyrte stasjoner er og hvilke erfaringer de har med å praktisere lærerstyrte stasjoner. I intervju nr 1 beskriver informant 1 hvordan hen erfarer den lærerstyrte stasjonen:

*«Du ser dem jo ellers, de arbeider jo selvstendig der og dem er jo vant med at når de er ferdige med den skrivegreia der og at når vi klapper så legger de det i hylla og går videre.»*

*Så du går jo etterpå og ser hva de har gjort, men du får jo ikke den nærheten til dem på det. Men på den lærerstyrte så kommer jo alle innom og du får møtt dem på demmes nivå.*

I intervju nr 2 bekrefter informant 2 erfaringene til informant 1 i møte med den lærerstyrte stasjonen:

*«det er jo igjen den nærheten som gjør at du skjønner at her er det kanskje noe som vi må se nærmere på.. kan det være.. Når de er så små så har de jo ikke sånt språk for hva er det jeg ikke forstår og hva er det jeg ikke får til eller hva er det jeg ikke... så da må jo du se og finne ut hvordan og hva veien videre blir.»*

Informant 3 snakker i løpet av sitt intervju om at med å ha lærerstyrt stasjon så gir man elevene mulighet til mer taletid enn det de ville fått til ellers i tradisjonell undervisning. Videre snakker hen om erfaringer rundt det å kjøre to lærerstyrte stasjoner og hva som kreves for å klare det:

*«også har vi 2 selvgående stasjoner og 2 lærerstyrte stasjoner. Og det betyr at det er en stasjon mer enn det er elevgrupper. Det gjør vi for at når jeg blir frigjort, når det er ingen elever på min stasjon så går jeg på en av de gruppene som vi på forhand har peket ut at trenger mer styrking. Det kan være elever som har spesialundervisning sånn at man kan gå og ha mer trykk på områder hos dem. Det samme hos den andre læreren, der har vi også frigjort en økt, det vil si at vi har da 30 minutter som vi får styrket, det blir tolærer på en måte.»*

Gjennomgående funn i møte med lærernes forståelse av lærerstyrte stasjoner er de har alle til felles en forståelse for at de lærerstyrte stasjonene gir muligheter for nærhet til og tettere oppfølging av elevene. Gjennom å være tett på elevene bringer det muligheten for ulike kartleggingsmuligheter av elevenes faglige utvikling.

## **4.5 Betydningen av Lærer/voksentetthet.**

Her ønsker jeg å finne ut hvilken betydning voksentettheten har. Underveis i intervjuene snakket alle lærerne om hvilke erfaringer de hadde med det å være flere voksne inne i klasserommet når de

skulle ha en økt med stasjonsundervisning. Noe som gjorde meg interessert i å grave litt i betydningen voksentettheten erfares av informantene å ha for elever og lærere.

I intervju nr 1 snakker informant 1 om hvordan hen har erfart det å være flere voksne og det å være alene som lærer i en økt med stasjonsundervisning:

*«Hmm vi har jo vært heldige og hatt mye assistenter og det vil jeg si at er alfa og omega fordi for det om du forklare for hver unge hva de skal gjøre på den samlinga så faller de jo bort og da er det veldig greit å ha en som kan gå å hente dem inn og sånn der og gå og fortelle at her skal du faktisk gjøre det og det.. og så det er alfa og omega. [...] for de gangene hvor det var noe som sykdom som gjorde at man var alene.. det var slitsomt for da kom dem å spurte om «hva skal jeg gjøre her» og da ble du forstyrret når du satt med den lærerstyrte gruppa.*

Informant 2 bekrefter det som informant 1 snakker om i møte med det å være flere voksne inne i en økt med stasjonsundervisning. Noe som viser til et samsvar mellom det informantene snakker om.

Informant 2 snakker også om hvordan den lærerstyrte stasjonen krever din fulle oppmerksomhet:

*«For den stasjonen som er lærerstyrt den kreve deg helt og holdent, du kan jo ikke drive å vandre rundt da, da er du booka der. Så det å ha en annen eller noen som kan se at det her går bra med andre at det her går bra er viktig.»*

Vider i intervju nr 3 når vi kommer inn på voksentetthet snakker informant 3 om hvordan deres praktisering av stasjonsundervisning krever en til lærer i form av et tolærersystem. Her snakker hen om hvordan hen kritisk ser på behovet for voksentetthet i den formen som de øvrige informantene erfarer:

*«Vi var på studietur til Spangereid. Og det handler om at man må gå inn å se på hva som er mulighetsrommet. Det kan hende at man ikke har tenkt alle veiene. Ikke sant du må sjonglere med de bollene du har også må man finne ut hvor klarer man seg best med mindre ressurser og hvor kan vi sette den ressursen vi har inn for å styrke. [...]Jeg tenker ikke når du kommer lengere opp i skolen men i begynneropplæringen så må du være ganske tett på og hvis du skal ha et menneske som bare driver å går imellom stasjonene sant.. Hvis jeg har en stasjon også driver bare hun å går imellom på de andre. Hvordan systematikk blir det?»*

Gjennomgående funn for alle informantene er at de alle erfarer en viktighet rundt det å være flere voksne. Informant 1 og 2 formidler at de erfarer det utfordrende å føre en økt med stasjonsundervisning dersom man bare er en voksen inne. Informant 3 snakker om erfaringer rundt det å være to lærere i form av at da får de nyttiggjort seg de ressursene man har i skolen på best mulig måte og stiller seg kritisk til det å ha en voksen inne som skal gå i mellom stasjonene for å sikre at alle gjør det de skal for å frigjøre lærer til den lærerstyrte stasjonen.

## 4.6 Forskningens sentrale funn.

Jeg har så langt i dette kapittelet foretatt en kort og konkret presentasjon av mine funn. De funnene jeg har presentert er de av mest interesse for oppgavens problemstilling. Før jeg går i gang med å drøfte oppgavens funn skal jeg presentere et kort sammendrag av oppgavens funn i stikkordsform i skjemaet under. Dette gjør jeg for å skape en mer ryddig oversikt over oppgavens sentrale funn.

Tema 1 Lærernes organisering av stasjonsundervisning	Tema 2 Lærernes forståelse av TPO og hvilke muligheter stasjonsundervisningen gir for TPO	Tema 3 Lærernes forståelse av betydningen av lærerstyrt(e) stasjon(er)	Tema 4 Betydningen av lærertetthet/ voksentetthet.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kartlegger det faglige nivået.</li> <li>- Nivådelte grupper etter faglig nivå.</li> <li>- Blandede grupper etter faglig nivå har ikke funket.</li> <li>- Informant 3 på fådelt skole erfarer</li> </ul>	<p>Forståelse av Tpo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Variasjon</li> <li>- Møte eleven på dens premisser.</li> <li>- Tilpasse til elevens behov.</li> </ul> <p>Stasjonsundervisningens muligheter for TPO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Variasjon på de ulike stasjonene som gir alle elevene et tilbud</li> <li>- Tilpasning til elevenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nærhet til alle</li> <li>- Lærer ser elevenes faglige behov og utvikling</li> <li>- Kartlegging</li> <li>- Spesialundervisning inne i klasserommet med to lærerstyrte stasjoner</li> <li>- To lærerstyrte stasjoner erfares å øke det faglige trykket.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flere voksne erfares som premiss for å ha stasjonsundervisning</li> <li>- Assistenten og den andre voksne brukes for å passe på de selvstyrte stasjonene hos to av informantene.</li> <li>- I3 erfarer tolærersystem med to lærerstyrte stasjoner</li> </ul>

<p>nivådelte grupper på tvers av trinn.</p>	<p>utholdenhet med å variere lengda på stasjonene</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- I3 erfarer at man med tolærersystem får brukt ressursene best mulig.</li> <li>- I3 stiller seg kritisk til at den andre voksne bare skal gå rundt å passe på de selvstyrte stasjonene.</li> </ul>
---	---	--	--



## 5. Drøfting

Jeg har vist i analysedelen hvordan den tematiske analysen ga fire temaer. Disse temaene var:

- Tema 1: Lærernes organisering av stasjonsundervisning
- Tema 2: Lærernes forståelse av TPO og hvilke muligheter stasjonsundervisningen har for TPO.
- Tema 3: Lærernes forståelse for betydningen av lærerstyrt(e) stasjon(er).
- Tema 4: Betydningen av lærertetthet/voksenteitet.

Temaene danner bakgrunn for oppgavens formulering av to forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene er:

**5 Hva vektlegger lærerne i tilretteleggingen for elevene i stasjonsundervisningen?**

**6 Hvordan forstår lærerne tilpasset opplæring?**

Forskningsspørsmålene danner strukturen i drøftingsdelen. Først vil jeg plassere sentrale funn fra oppgaven mot valgte teoretiske rammeverk og kunnskapsstatus. Deretter tar jeg med meg videre det valgte teoretiske rammeverket og kunnskapsstatus om tilpasset opplæring for å drøfte hva vektlegger lærerne i tilretteleggingen for elevene i stasjonsundervisningen. Jeg vil belyse, men også forsøke i den grad det er mulig å besvare forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er formulert slik at det kan gi med mulighet til å belyse og besvare oppgavens problemstilling.

### **5.1 Hva vektlegger lærerne i tilretteleggingen for elevene I stasjonsundervisningen**

For å svare på oppgavens første forskningsspørsmål: Hva vektlegger lærerne i tilretteleggingen for elevene i stasjonsundervisningen? Her vil jeg se til sentrale funn fra oppgavens to første tema og diskutere de opp mot oppgavens kunnskapsstatus og teoretiske rammeverk. Temaene jeg nå vil ta i bruk er:

Tema1: Hvordan lærerne organiserer stasjonsundervisningen?

Tema 4: Betydningen av lærertetthet/voksenteitet.

Hva lærerne legger vekt på i tilretteleggingen av stasjonsundervisningen kan ut ifra oppgavens sentrale funn sees ut ifra de øvrige temaene. Om vi ser til organiseringen av stasjonsundervisningen viser informantene en samstemthet. Et sammenfallende funn for alle informantene er hvordan de deler elevene inn i grupper etter faglig nivå. Dette kom veldig tydelig fram som også presentert i kapittel 4,2 der jeg viser til at i informant 1 i sitt intervju kom med sine erfaringer med hvordan hen organiserte stasjonsundervisningen:

«Også hadde vi jo gruppene, de var jo nivådelte, vi ble jo kjent med elevene slik at når vi kom på den der lærerstasjonen/lærerstyrt hvor vi hadde litt lesing og sånn der så hadde alle samme nivå.»

Videre i spørsmål om informant 1 hadde forsøkt å blande gruppene etter faglig nivå svarte hen:

«ehh.. neei.. eller det gjorde vi i en periode for å prøve å løfte de svake.. men de måtte være ganske jevne, det kunne ikke være de aller svakeste for da ble det at de sterke da ble overkjørt på en måte.»

Informant 1 snakket snakket videre om hvordan hen foretar hyppige underveisvurderinger hvor gruppene endres i takt med den faglige utviklingen elevene viser. Elever som viser til en god faglig utvikling kan flyttes «opp» til en gruppe med et høyere nivå mens de som henger etter flyttes «ned» til en gruppe med elever på et lavere prestasjonsnivå. Dermed legges det til grunn at nivådelingen kan forstås som en skala for det faglige nivået i klassen hvor elevene hele tiden kan flyttes opp og ned i skalaen. De erfaringene som informant 1 snakker om i nivådelingen av gruppene bekreftes av de øvrige informantene. Dermed gis det grunn til å tro at lærerne i stor grad vektlegger den faglige nivådelingen av gruppene i tilretteleggingen av stasjonsundervisningen for elevene.

Videre har informant 1 og 2 til felles med at måten de har organisert stasjonsundervisningen kan ligne mer på EYLP modellen (Palm & Stokke, 2013). Informant 3 derimot har lagt spangereidmodellen til grunn for sin organisering av stasjonsundervisningen (Hjellup, 2014).

Det å dele elevene inn i klasser og grupper etter faglig nivå ikke skal være vanlig praksis (NOU 2019:23, s.284). Det fremmes da et kritisk blikk hvor det å nivådele klassen etter faglig nivå sees på som i strid med tilpasset opplæring. Videre kommer det fram at dersom man i skolen skal dele inn etter faglig nivå er det viktig at dette ikke skal være en langvarig løsning. Når elevene deles inn i

grupper skal det tas hensyn til elevenes sosiale tilhørighet og identitetsutvikling. Dersom en nivådeling foretas skal det ligge forsvarlige vurderinger til grunn for hvorfor (NOU 2019: 23, s.286).

Videre kan vi se til forskning som blandt annet Hattie (2009 i NOU 2019:23) sin metastudie der han viste at elever med et høyt prestasjonsnivå kan tjene best på en slik nivådeling mens de lavtpresterende og middelse elevene dokumenteres å ha et lite eller negativt læringsutbytte av nivådelingen. Sett til videre kunnskap om nivådelte grupper viser Mona Nosrati og Kjersti Wæge (2015, s.9-10) til at ved å dele elevene inn etter faglig likhet kan føre til økt prestasjon hos de elevene et et høyt prestasjonsnivå hvor de jobber i et høyere tempo med et mer fokus på prosedyrer noe som kan føre til at disse elevene kan stå i fare for å utvikle en mistriivsel i møte med faget.

Sett i lys av Opplæringslovens §8-2 (1998) vil stasjonsundervisningens inndeling av klassen i mindre grupper basert på faglig nivå kunne tolkes i retning av å være i strid med det opplæringsloven sier. Stasjonsundervisningen kan tolkes å ha en god hensikt med å dele elevene inn etter nivå. Informantenes forklaringer legger til grunn for en forståelse for at man slik lettere får tilpasset innholdet på de ulike stasjonene etter elevenes faglige forutsetninger. Informant 3 gir som nevnt uttrykk for at hen opplever nivådelingen in stasjonsundervisningen som en styrke hvor de gjennom stasjonsundervisningen har kunnet inkludert de elevene som har spesialundervisning inne i klasserommet. Med andre ord viser informanten til gode argumenter for hvorfor man gjennom stasjonsundervisningen kan forsvare det å dele inn etter faglig likhet hvor nivådelingen kan fremme en form for inkluderende praksis. Informant 3 sin forklaring på nivådelingen av gruppene kan forstås i tråd med det oppgavens teoretiske rammeverk sier om inkluderingsbegrepet. Inkluderingsbegrepet forstås som en motkraft til det individuelle fokuset og som et kollektiv innramming av det vi jobber mot i skolen. Skolen skal være for alle og dermed må vi jobbe mot å inkludere alle elevene i klassens fellesskap. Men samtidig gis det grunn til å kritisk undres over hvilken forståelse for tilpasset opplæring nivådelingen kan bringe inn i klasserommet.

Nivådelingen av gruppene i stasjonsundervisning kan tolkes i retning av begge forståelsene for tilpasset opplæring til Bachmann og Haug (2012 i Ohna, 2019). Det informant 3 og Spangereidmodellen (Hjellup, 2014) deler om sine erfaringer med å kunne inkludere elever med spesialundervisning i klasserommet føre til at nivådelingen av gruppene kan tolkes i retning av den vide forståelsen av tilpasset opplæring (2012 i Ohna, 2019). Samtidig vil inndeling etter faglig nivå kunne forstås som en form for individualisme og en smal forståelse for tilpasset opplæring. Om vi

ser til Bachmann og Haugs forklaring på tilpasset opplæring vises det til en smal og en bred forståelse av begrepet. Som vist til i kapittel 2,3 viser den smale forståelsen på hvordan man som lærer vektlegger innhold, materiell og metoder for å sikre den enkelte elevens deltakelse i opplæringen. Den vide forståelsen vektlegger en forståelse av at læring foregår gjennom samhandling innenfor klassens rammer der elevene i samspill med hverandre drar nytte av de ulike kunnskapsnivåene i en kollektiv og individuell proksimal læring. Sett i av den smale forståelsen vil man gjennom nivådeling rette et fokus på individet der innholdet, materiellet og metodene tilpasses slik at elevene individuelt kan ta del i opplæringen. Dermed legges det grunn til å stille spørsmål om stasjonsundervisningen kan stå i fare for å bringe en smal forståelse for tilpasset opplæring i klasserommet? Vil en slik organisering kunne bidra til et økt individualisert fokus i tilpasningen av opplæringen?

Da jeg møtte nivådelingen først var min første tanke at det her er jo genialt å jobbe med og at dersom jeg skal ta i bruk stasjonsundervisningen som lærer ville jeg foretatt en lik organisering. Men underveis i arbeidet med oppgaven har jeg dreid mer mot et kritisk blikk. Det å dele inn etter nivå blir som nevnt å dele inn etter faglige likheter. Her kan man risikerer at elevene med like fortolkningsrammer ender opp på samme grupper, gruppene vil kunne bli homogene. I lys av det som presenteres i kapittel 2,3,1 undres jeg om stasjonsundervisningen kan føre til at man ikke får utnyttet til potensialet til pedagogiske møter mellom elevene i elevfellesskapet. Hvilket stillas og hvilken proksimal læring vil man oppnå dersom elever med likt faglig ståsted havner på samme grupper?

Slik som nevnt i oppgavens teoretiske rammeverk for proksimal utvikling vil elevene utvikle seg i takt med omgivelsene. Gjennom å ta i bruk språket og ulike fortolkningsrammer vil elevene sammen utvikle hverandre (Witteck 2021). Som vist til i kapittel 2,2,4 vil elever som møter andre elever med ulike fortolkningsrammer kunne berike hverandre i den proksimale læringen. Her kunne elevene blitt gitt en funksjon som stillasbyggere for hverandre. Elever med høyere prestasjonsnivå kunne blitt gitt rollen som den mer kompetente andre. Dermed gis det grunn til å tro at elevene miste den faglige berikelsen når de havner på gruppe med elever på likt nivå. For eksempel kan elevene tolkes å ikke ha noen å støtte seg på dersom de møter oppgaver eller aktiviteter de ikke forstår på de selvgående stasjonene og vil derfor være avhengige av voksenhjelp. Dermed må lærer legge til rette slik at elevene klarer å gjennomføre oppgavene på egen hand. Da legges det grunn til undring om hvordan elevene oppnår proksimal utvikling på de selvstyrte stasjonene? Hvilket formål

har de selvstyrte stasjonene da? Hvilke muligheter for likeverdig stillasbygging mellom elevene og proksimal utvikling stimulerer disse stasjonene til i løpet av en økt?

En annen utfordring med å nivådele gruppene er hvordan den møter oppgavens tema tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring som politisk begrep er vårt fremste virkemiddel for å utjevne sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet. Dermed kan stasjonsundervisningens tilpasning gjennom nivådeling tolkes utfordrende i møte med tilpasset opplæring og Opplæringslovens §8-2 (1998). Opplæringsloven sier her at det ikke skal være normal praksis å dele elevene inn i grupper etter faglig nivå. Dette kan begrunnes i Kunnskapen som Nosrati og Wæge (2015) og Hattie (2009 i NOU 2019:23) legger fram om nivådeling/organisatorisk differensiering. Her sier kunnskap oss at de nivådelte gruppene i mange tilfeller står i fare for å følge de sosioøkonomiske og noen ganger etniske forskjellene i samfunnet (Nosrati & Wæge, 2015, s.10). For eksempel kan de elevene med norsk som andrespråk eller de elevene med foreldre av lavere sosioøkonomisk bakgrunn stå i fare for å havne på samme gruppe. Dermed vil man kunne stå i fare for å reprodusere sosiokulturelle og etniske forskjeller. Samtidig vises det til at en slik organisatorisk differensiering har liten og i noen tilfeller negativ effekt på den faglige utviklingen hos de høyt presterende elevene (Hattie, 2009 i NOU 2019:23).

Måten stasjonsundervisningen organiseres på kan sees i lys av det Nordahl (2010) presenterer om skolen kan sees på som to arenaer for mestring hvor elevene skal prestere både faglig og sosialt. Den sosiale læringen og den faglige læringen kan ikke som nevnt sees på som isolerte fra hverandre men som en koherens mellom hverandre (2010, s.189). Informantene forteller at de i organiseringen legger opp til stasjoner med ulikt innhold på hver stasjon hvor elevene jobber med ulike typer oppgaver og aktiviteter på sitt nivå samtidig som at de har en stasjon som kan ha funksjon som pauserstasjon der elevene kan leke eller spille ulike spill. Dette kommer tydelig fram som også presentert i kapittel 4,3,1 der jeg viser til at i intervju 1 og i intervju 3 kom lærerne med sine erfaringer med hva og hvordan elevene jobber på de ulike stasjonene.

Informant 1 snakker om erfaringer rundt hva elevene jobber med på de selvgående stasjonene:

*«Men med stasjonsarbeid så vet dem at dem får slappe av og bygge litt med lego eller konstruksjon som vi kaller det for det var nå forskjellige ting vi hadde så. Også hadde vi en lyttestasjon hvor vi hadde korte lydbøker hvor de satt å lyttet også hadde vi bare sånne A3ark ute slik at de som likte å tegne og å skrive mens de hørte kunne gjøre det.»*

Informant 3 snakker om hva elevene jobber med på de lærerstyrte stasjonene og hvordan hen erfarer organiseringen av disse:

«Og når dem har lest inn og jeg får høre på lesingen så kan hun si til meg om ikke jeg kan snakke om NG lyden og hvordan bokstavene er satt sammen til nye språklyder. For det ser jeg at de plages med.»

Det elevene gjør på de ulike stasjonene kan sees i lys av sosiokulturell læringsteori og det Nordahl (2010) sier om skolens to arenaer for prestasjon og mestring. Når elevene opplever å mestre skolens faglige arena samt den sosiale arena gis de muligheten til å bygge seg vennekrets. Dersom elevene mestrer skolens to arenaer gis utstyres de til å møte motgang, og til en positiv identitetsutvikling (Nordahl, 2010, s.189-190). Det at det legges til rett for lek og samspill på noen av stasjonene kan tolkes å gi stasjonsundervisningen en dimensjon hvor man legger til rette for sosialt samspill. Når elevene får møte hverandre på andre premisser enn faglig fokus kan stasjonsundervisningen slik som Nordahl formidler ikke bare blir en arena for faglig utvikling men også en arena hvor elevene stimuleres til sosial utvikling i tillegg til det faglige.

Sett i lys av min drøfting av de nivådelte gruppene kan det legges til grunn for en forståelse for at det oppstår et uutnyttet potensial for sosialisering i stasjonsundervisningen. Dersom elevene hadde vært i blandede grupper kunne man på pausestasjonen lagt til rette for sosialt samspill mellom elevene som gir kulturell tilhørighet (NOU 2019: 23, s.23-24). Stasjonsundervisningens tilpasning av opplæringen kunne dermed hatt funksjon som et virkemiddel for å utjevne de sosioøkonomiske forskjellene. Elevene av ulike bakgrunner kunne hatt tettere møter hverandre hvor de på stasjonen for pause og lek kunne blitt stimulert til sosial læring og samspill (St.meld 18, s.41).

Sett til funnene rundt det faglige som elevene gjør på de selvstyrte stasjonene kan det skapes undring rundt hvordan stasjonsundervisningen fordrer at de medierende artefaktene brukes. Meteriell, oppgavesett og gruppesammensetning kan sees på som artefakter for læring i stasjonsundervisningen. I møte med disse artefaktene skapes det undring om oppgavene og aktivitetene på de selvgående stasjonene er lukkede hvor de i liten eller ingen grad stimulerer samarbeid og samhandling. Kunne for eksempel åpne opplegg på disse stasjonene stimulert til at elevene gjennom bruk av artefaktene for læring i samspill med hverandre kunne dratt mer nytte av

disse stasjonene? Kunne en organisering av stasjonsundervisningen som legger til rette for kreativitet og utforskning bidratt til at elever på ulike nivå kunne vært på gruppe sammen?

Videre snakker informantene om betydningen av lærertetthet og flere voksne inne i klasserommet. Informant 1 og 2 snakker om det å ha flere voksne inne i klasserommet som et premiss for å kunne ha stasjonsundervisning. Her får den andre læreren eller assistenten i oppgave å gå mellom stasjonene for å hjelpe elevene med oppgavene og samtidig passe på at de får gjort det de skal. Dette fremmes som et premiss fordi når lærer har den lærerstyrte stasjonen har den ikke muligheten til å gå rundt å hjelpe de andre stasjonene. Dette kom veldig tydelig fram i alle intervjuene som også vist til i kapittel 4,6 der alle lærerne deler erfaringer og sine forståelser av betydningen av lærer/voksnetthet:

Informant 1 snakket om erfaringer med å stå alene i klasserommet med stasjonsundervisningen:

« for de gangene hvor det var noe som sykdom som gjorde at man var alene.. det var slitsomt for da kom dem å spurte om «hva skal jeg gjøre her» og da ble du forstyrret når du satt med den lærerstyrte gruppa.»

Informant 2 snakker om sine erfaringer med betydningen av voksnetthet i møte med den lærerstyrte stasjonen:

*«For den stasjonen som er lærerstyrt den kreve deg helt og holdent, du kan jo ikke drive å vandre rundt da, da er du booka der. Så det å ha en annen eller noen som kan se at det her går bra med andre at det her går bra er viktig.»*

Informant 3 skildrer et kritisk blikk til voksnetthet:

*«Det kan hende at man ikke har tenkt alle veiene. Ikke sant du må sjonglere med de bollene du har også må man finne ut hvor klarer man seg best med mindre ressurser og hvor kan vi sette den ressursen vi har inn for å styrke [...]Jeg tenker ikke når du kommer lengere opp i skolen men i begynneropplæringen så må du være ganske tett på og hvis du skal ha et menneske som bare driver å går imellom stasjonene sant.. Hvis jeg har en stasjon også driver bare hun å går imellom på de andre. Hvordan systematikk blir det?»*

Hen snakker om at de selvgående stasjonene skal være tilpasset i så grad til elevenes nivå at de ikke skal trenge hjelp av en voksen. Derfor har de valgt å heller ha et tolærersystem med to lærerstyrte stasjoner og en færre gruppe enn de har stasjoner. Slik kan den ene læreren når hans stasjon står tom gå til den gruppa de har pekt ut at trenger styrking. Det kan være elevene med spesialpedagogikk. Da kan de få lærerstøtte hele timen.

Det som informant 1 og 2 snakker om i møte med lærer og voksentetthet samsvarer med det Bjørnsrud (2014) formidler. Som henviser til i oppgavens kunnskapsstatus tar Bjørnsrud (2014) for seg at det ofte formidles av lærere at det å øke voksentettheten enten i form av flere lærere eller assistenter er til det beste for barnets læring og læringsutbytte. Han viser til at for at lærertettheten skal være god så må det være nok voksne til at man får tilpasset opplæringen slik at hver elev blir møtt på sine premisser. Slik som informant 1 og 2 formidler argumenteres det for voksentetthet fordi man enklere klarer å oppnå ro og trivsel i klasserommet. Informant 1 og 2 beskriver at siden den lærerstyrte stasjonen krever deg som lærer helt så erfarte de at det å ha stasjonsundervisning når de var alene som lærer i klassen kunne oppleves som så utfordrende fordi de mangler den andre til å opprettholde roen slik at alle fikk gjort det de skulle på de ulike stasjonene.

En kritisk tanke i møte med det systemet for voksentetthet som de øvrige informantene presenterer er hvorvidt om behovet oppstår i møte med elevenes læring, eller om det kan ha noe med opplegget og de oppgavene de skulle gjøre på de ulike stasjonene? Slik som informant 3 presenterer skal de selvgående stasjonene struktureres slik at det er helt klart for elevene hva de skal gjøre. Elevene skal ha forutsetninger for å mestre stasjonenes innhold på egenhand. Dermed kan man tolke de selvgående stasjonene i retning av det oppgavens kapittel 2,3 om elevens proksimale utvikling. Her undres det stasjonenes innhold befinner seg i innenfor det elevene mestrer eller om innholdet tvinger eleven inn i sonen for nærmeste utvikling.

Om stasjonene utfordrer elevene på en sånn måte at de må inn i sonene for nærmeste utvikling vil det kreve at de har mer kompetente rundt seg som stillasbyggere. Det bringer meg tilbake til min diskusjon om nivådelingen av elevene i gruppene. Her kan de nivådelte gruppene kunne tolkes som en faktor hvor elevene som er på gruppe sammen er for like slik at de ikke får funksjonen av stillas for hverandre noe som igjen kan føre til at elevene vil være avhengige av voksne som den mer kompetente for å komme seg gjennom de selvgående stasjonene. Noe som kan lede til undring rundt hvilken grad elevene faktisk utvikler seg på de selvgående stasjonene. Kan da stasjonsundervisningen tolkes å ha et uutnyttet potensiale i møte med stillasbygging og proksimal



utvikling. Kunne man stimulert til likeverdig stillasbygging dersom elevene ble delt inn i grupper etter ulikt faglig nivå. Kunne de selvgående stasjonene stimulert til med samhandling og samarbeid mellom elevene hvor de kunne hjulpet hverandre i stedet for å trenge hjelp fra en voksen. Noe som bringer meg videre til om de selvgående stasjonene kan tolkes i retning av at de ikke er så selvgående allikevull fordi elevene er avhengige av å ha en voksen som stillas. Var innholdet tilpasset nok etter elevenes faglige forutsetninger og mestringsnivå? Kunne man forebygget behovet for flere voksne dersom innholdet i de selvgående stasjonene var bedre tilpasset?

Videre skapes det undring om hvordan man vet hva elevene får gjort på de selvgående stasjonene? Kunne de fått gjort mer dersom de var på en gruppe hvor ulike faglige nivå kunne dratt nytte av hverandre for å komme seg videre i oppgavene.

Det informant 3 snakker om er en forståelse av lærertetthet og voksentetthet i samsvar med det Laustsen (2009) og Bjørnsrud (2014) formidler rundt at et godt eksempel vil være i form av et tolærersystem. Informant deler Laustsens forståelse av tolærersystemet i form av at man ved å ta i bruk et tolærersystem kan åpne for spesialpedagogiske muligheter som ikke var der før hvor de fører sitt tolærersystem i form av to lærerstyrte stasjoner. Videre kommer det fram at at man med å ta i bruk et tolærersystem tilpasser opplæringen slik at de elevene med spesialpedagogikk gis forutsetninger for å kunne delta i større deler av eller hele undervisningen i fellesskapet (2009).

Videre når informant 3 stiller seg kritisk til det systemet på voksentetthet som de foregående informantene. Informanten snakker om erfaringer om at når voksne går rundt som vaktmestere i klasserommet for å passe på at elevene gjør som de skal kan de stå i fare for å vandre rundt uten mening hvor de ikke får fulgt opp det som det jobbes med i timen (Laustsen 2009). Dermed bekrefter informant 3 konkret sitt intervju det Laustsen sier om premissene for at et tolærersystem skal oppnå sitt fulle potensial i praksis hvor man forebygger at assistenter og andre lærere ender som radiatorlærere (2009).

Om man ser til det informant 3 sier er det sammenfallende med forståelsen til de øvrige informantene i møte med at de lærerstyrte stasjonene er en arena der lærer bygger stillas rundt elevene der hen tilpasser slik at elevene får gi uttrykk for sin meningsforståelse. Samtidig som at informant konkret skildrer erfaringer rundt radiatorlærerne som Laustsen skildrer. Videre skildrer informant at hen fårutnyttet potensialet tolærersystemet har hvor spesialundervisningen kan foregå inne i klasserommet hvor de får tilpasset opplæringen til alle elevene. Noe som er i tråd med

det som NOUen sier om at tilpasset opplæring skal omfatte alle deler av opplæringen inklusiv spesialundervisningen (NOU 2019: 23, s.341). Kan da stasjonsundervisningen kombineres med et tolærersystem for å tilrettelegge for inkludering av alle elevene inne i klasserommet?

## 5.2 Hvordan forstår lærerne tilpasset opplæring

For å svare på oppgavens andre forskningsspørsmål: Hvordan forstår lærerne tilpasset opplæring

Her vil jeg se til sentrale funn fra oppgavens siste tema og diskutere de opp mot oppgavens kunnskapsstatus og teoretiske rammeverk. Temaene jeg nå vil ta i bruk er:

Tema 2: : Lærernes forståelse av TPO og hvilke muligheter stasjonsundervisningen har for TPO.

Tema 3: Lærernes forståelse av betydningen av lærerstyrt(e) stasjon(er)

Jeg vil også se til funn rund oppgavens første to tema fordi de også berører lærernes forståelse tilpasset opplæring.

I møte med lærernes forståelse for tilpasset opplæring og de mulighetene stasjonsundervisningen bringer for TPO snakker alle informantene om at de opplever at stasjonsundervisningen gir muligheter i å jobbe variert der stasjonenes innhold og lengde kan tilpasses til elevenes aktivitetsbehov. De opplever å kunne treffe elevenes konsentrasjonsvindu samtidig som at de kan foreta underveisvurderinger for elevens faglige utvikling. Dette kommer tydelig fram i alle intervjuene og som vist til i kapittel 4,4.

Informant 1 skildret i sitt intervju erfaringer med den lærerstyrte stasjonen:

«Men på den lærerstyrte så kommer jo alle innom og du får møtt dem på demmes nivå.»

Informant 2 utfyller det informant 1 deler om den lærerstyrte stasjonen i sitt intervju:

*«det er jo igjen den nærheten som gjør at du skjønner at her er det kanskje noe som vi må se nærmere på.. kan det være.. Når de er så små så har de jo ikke sånt språk for hva er det jeg ikke forstår og hva er det jeg ikke får til eller hva er det jeg ikke... så da må jo du se og finne ut hvordan og hva veien videre blir.»*

Informant 3 snakker om sine erfaringer med stasjonsundervisningens muligheter for tilpasset opplæring og kommer samtidig inn på betydningen av de lærerstyrte stasjonene:

*«også har vi 2 selvgående stasjoner og 2 lærerstyrte stasjoner. Og det betyr at det er en stasjon mer enn det er elevgrupper. Det gjør vi for at når jeg blir frigjort, når det er ingen elever på min stasjon så går jeg på en av de gruppene som vi på forhand har peket ut at trenger mer styrking. Det kan være elever som har spesialundervisning sånn at man kan gå og ha mer trykk på områder hos dem. Det samme hos den andre læreren, der har vi også frigjort en økt, det vil si at vi har da 30 minutter som vi får styrket, det blir tolærer på en måte.»*

Den lærerstyrte stasjonen kan forstås som et verktøy for vurdering og stillasbygger hvor de to første informantene snakker om den nærheten den lærerstyrte stasjonen gir til elevene. Informant 3 trekker fram at elevene får mer taletid når de i små grupper og skal innom lærerstyrt stasjon. Den nærheten og taletiden gis dermed grunn å tolke at kan bringe gyldne muligheter for undervisningsvurderinger og kartlegginger i tillegg til arbeidet med elevenes faglige utvikling.

I møte med hvordan lærerne forsto betydningen av lærerstyrt(e) stasjon(er) ga alle informantene uttrykk for å få nærhet til elevene. Her snakket informantene om hvordan de opplever å få møtt alle elevene på deres premisser. Den lærerstyrte stasjonen gir muligheten for undervisningsvurderinger og kartleggingen av elevene. Elevene opplever å få med taletid på den lærerstyrte stasjonen enn i tradisjonell undervisning der de elevene som kanskje ikke får eller tør å snakke ellers får muligheten og motet til det. Informant 3 forteller om hvordan de med to lærerstyrte stasjoner får muligheten til å ha spesialundervisning i klasserommet hvor de elevene som ellers ville bli tatt ut i en mindre gruppe kan være på denne gruppen inne i klasserommet. De to lærerstyrte stasjonene vil til sammen utgjøre den tiden disse elevene har krav på spesialundervisning i mindre gruppe. Dette kommer tydelig fram i intervjuet med informant 3 og som også vist til i kapittel 4,5 og i foregående drøfting snakker informant 3 om sine erfaringer om hvordan de organiserer de lærerstyrte stasjonene og betydningen av de:

*«Det krever at jeg skriver på ukeplanen at på den stasjonen skal vi holde på med dobbel konsonant også ser hun når hun skal ta den leseteksten på ukeplanen at okei dobbel konsonant det kan jeg få med for å prate om her i førlesinga. Og når dem har lest inn og jeg*

*får høre på lesingen så kan hun si til meg om ikke jeg kan snakke om NG lyden og hvordan bokstavene er satt sammen til nye språklyder. For det ser jeg at de plages med.»*

Med andre ord kan det tolkes at elevene øver mye på det de sliter med på de lærerstyrte stasjonene. Sett i lys av det Mona Nosrati og Kjersti Wæge (2015) tar for seg om nivådeling i matematikkfaget hvor det erfarer at nivådeling ikke har effekt på de høyt presterende elevene fordi det på disse gruppene bæres preg av høyt tempo, høyt press og fokus på prosedyre (2015, s.10). Det kommer fram at dette har ført til mindre glede og økt misnøye for faget, lavere prestasjoner enn det som var ventet, i tillegg går tempoet på bekostning av elevenes forståelse for faget. Hvordan påvirker det da elevene i på de lærerstyrte stasjonene om de blir møtt med det presset og det høye faglige fokuset på prosedyre? Et kritisk spørsmål rundt den lærerstyrte stasjonen er om den retter et såpass høyt faglig fokus at den kan overskygge potensialet den kan ha for sosial læring?

Selv om den lærerstyrte stasjonen kan bringe et høyt faglig fokus viser den også et potensiale for sosial læring og læring i samspill med hverandre. Det legges til grunn å tro at informantene viser til hvordan de forstår tilpasset opplæring gjennom den lærerstyrte stasjonen. Dette kan sees i retning av sosiokulturell læringsteori om stillasbygging og proksimal utvikling. Her inntar lærer rollen som stillasbygger og hjelper eleven til en dypere forståelse og høyere prestasjoner enn den kunne klart på egen hand.

I oppgavens kapittel 2,3 tar jeg for meg at sosiokulturell læringsteori er aktuell for denne oppgaven fordi den kan gi en forståelse for hvordan elevene gjennom deltakelse lærer i samspill mellom hverandre og læreren. På den lærerstyrte stasjonen kan elevene tolkes å kunne oppnå proksimal læring hvor de får mer taletid og nærhet til læreren. Med læreren som den mer kompetente andre vil den lærerstyrte stasjonen kunne sees på en arena hvor lærer jobber tettere på elevene i deres proksimale utvikling. Dette snakker informant 1 og 2 helt konkret om hvor informant 1 i sitt intervju snakker om hvordan hen erfarte engasjementet fra elevene i de ulike temaene de jobbet med og hvordan hen kunne forlenge tiden elevene var på de ulike stasjonene dersom hen merket at den eleven som hen har jobbet mye med var nær å knekke koden i møte med vanskelige tema på den lærerstyrte stasjonen. Informant 2 snakket om viktigheten av nærheten hen får til elevene hvor den lærerstyrte stasjonen blir et stillas i form av et vurderings- og kartleggingsverktøy. Informant 3 snakker også om hvordan hen erfarer at elevene får mer taletid i hvor elever som ellers ikke er aktive deltakere stimuleres til deltakelse i stasjonsundervisningen. Sammenfallende for alle informantene er at de formidler at de erfarer å få muligheten til å legge til rette for at elevene kan ta

i bruk språket som medierende artefakt hvor de får satt ord på sin meningsforståelse hvor elevene gjennom for eksempel samtaler om tekster kan utvide sin leseforståelse (Witteck, 2021).

Dermed forstås informantenes forståelse av lærerstyrt(e) stasjon(er) også i som et virkemiddel i å tilpasse opplæringen. Oppgavens kunnskapsstatus viser til at tilpasset opplæring som pedagogisk praksis kan oppleves som krevende i klasser der man har en mangfoldig sammensatt elevgruppe ( Meld. St. 18, s.42).

Med andre ord virker det som at den lærerstyrte stasjonen forstås av informantene som en mulighet for tilpasset opplæring. Her gis det mulighet nærhet til alle elevene. Samtidig gis elevene muligheten til å gi uttrykk for sin meningsforståelse i møte med ulike faglige tema. Det gis grunn til å tro at lærerne forstår lærerstyrt(e) stasjon(er) som muligheten til å sikre alle elevene faglig utvikling. Dermed legges det grunn for å forstå lærerstyrt stasjon som virkemiddel i stasjonsundervisning for å sikre alle deltakelse i en tilpasset opplæring for alle. (NOU 2019: 23).

Videre vises det til potensiale for en sammensmelting av det Nordahl (2010) beskriver som skolens to arenaer for faglig og sosial læring. På de lærerstyrte stasjonene kan elevene stimuleres til faglig utvikling gjennom samspill med lærer som stillas. På de selvgående stasjonene kan de gis muligheten for sosial læring gjennom for eksempel lek og spill på de selvgående stasjonene. Samtidig legges det fremdeles grunn til å tro at stasjonsundervisningen kan stå i fare for å bringe det Bachmann og Haug definerer som en smal forståelse for tilpasset opplæring fordi ingen av informantene snakker om hvordan det legges tilrette for at elevene i stasjonsundervisningen kan lære gjennom mangfoldet i klassens fellesskap.

## 6. Konklusjon

Denne oppgavens problemstilling har vært: hvordan kan lærer gjøre bruk av stasjonsundervisning for å sikre alle elever tilpasset opplæring.

Jeg vil nå forsøke å gi en konklusjon på oppgavens sentrale funn, hvilke bidrag og konsekvenser som jeg mener dette kan gi.

For å svare ut oppgavens problemstilling har oppgaven benyttet det semistrukturerte forskningsintervju. Videre har jeg vist til at utvalget besto av erfarne lærere i bruk av stasjonsundervisning. Forskningsdesignet ga mulighet til å få innblikk i lærernes opplevelser og forståelser, men designet gir ikke muligheten om å si noe om hva de faktisk gjør i klasserommet med stasjonsundervisningen.

Sentrale viktige funn av lærernes opplevelser og forståelser viser at oppgavens informanter fortalte at de gjennomførte kartlegginger av elevenes kunnskaper i forkant av organiseringen av stasjonsundervisningen hvor de delte elevene inn i grupper basert på faglig nivå. Underveis i organiseringen av stasjonsundervisning ble det foretatt underveisvurderinger hvor elevene ble flyttet «opp eller ned» i gruppene ettersom de viste faglig utvikling. Måten gruppene blir delt inn på gir meg grunn til kritisk undring om en slik måte å organisere stasjonsundervisningen på kan representere en smal forståelse av tilpasset opplæring. Oppgavens teoretiske rammeverk stiller seg kritisk til en slik forståelse av tilpasset opplæring og peker på at dette kan utfordre elevens muligheter til inkludering i klassens fellesskap. Oppgaven har vist til at samtlige informanter deler de samme erfaringene, noe jeg mener at gir grunn til å styrke oppgavens sentrale funn.

Opgavens sentrale funn kan gi bidrag til å kaste et kritisk blikk på hvorvidt stasjonsundervisningen kan sikre en tilpasset opplæring for alle. Nivådelt organisering av stasjonsundervisning plassert innenfor rammen av lærernes forståelse av tilpasset opplæring kan gi en konsekvens av at stasjonsundervisningen slik vil kunne gi en smal forståelse for tilpasset opplæring. Og med det, en mulig konsekvens, elevens muligheter for inkludering i klassens fellesskap.

Helt avslutningsvis ønsker jeg å dele noen refleksjoner mot egen profesjonsfaglig kunnskap gjennom arbeidet med oppgaven. Oppgaven har gitt meg rikelige anledninger til å kritisk utfordre min egen forståelse for tilpasset opplæring. Jeg opplevde at oppgavens drøftingsdel utfordret meg spesielt på dette, noe som jeg også ser som nyttig kunnskap og bidrag i lærerprofesjonen.

Oppgavens forskningsdesign har gitt bidrag til å rette et kritisk blikk på egen praksis. Oppgavens metode for datainnsamling og analysen har gitt meg en forståelse for hvordan jeg kan hente kunnskap fra et profesjonsfelleskap. I intervjuene lærte jeg betydningen av det å la mine framtidige kolleger å snakke fullt ut. Jeg opplever at arbeidet med oppgavens kunnskapsstatus og teoretiske rammeverk kan gi viktige bidrag med kunnskaper som jeg selv kan ta inn i et framtidig profesjonsfelleskap.

Ny forskning kan gi bidrag mot om en slik forståelse for tilpasset opplæring gjennom lærernes organisering av stasjonsundervisning for elevene er en utbredt forståelse for flere skoler. Ny forskning innenfor tilpasset opplæring kan også avdekke hvilken lærere i skolen legger til grunn for sin praktisering av tilpasset opplæring i en mangfoldig skole for alle?

# Litteratur

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Høgskolen i Volda. URL: [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)

Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen : læringskraft for elever og lærere?* (p. 153). Gyldendal akademisk.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological.*, 57–71. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

Hjellup, L. H. (2014). *Helhetlig leseopplæring : leseglede og tidlig innsats* (p. 71). Pedlex norsk skoleinformasjon.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, Tore Witsø, & Rasmussen, Erik Børve. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (p. 339). Universitetsforl.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Laustsen, H. (2009). Resultater fra delprosjektet «Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder». I Egelund, N. og Tetler, S. (red.), *Effekter av spesialundervisningen*. København. Danmarks pædagogiske universitetsforlag

Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>

Nosrati, M. & Wæge, K. (2015) *Sentrale kjennetegn på god læring og undervisning i matematikk*. Matematikksenteret. URL: <https://www.matematikksenteret.no/nettbutikk/sentrale-kjennetegn-p%C3%A5-god-l%C3%A6ring-og-undervisning-i->



[matematikk?fbclid=IwAR3WEz0viMkypJNYPLyN6KOENR0vknSQUrHJUtzXcC\\_YaL1kxvdbpu-ANgY](https://matematikk.fbcid=IwAR3WEz0viMkypJNYPLyN6KOENR0vknSQUrHJUtzXcC_YaL1kxvdbpu-ANgY)

Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen (2. utg., p. 203). Universitetsforl.

NOU 2019: 23. (2019). Ny opplæringslov: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 22. september 2017. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 13. desember 2019. Kunnskapsdepartementet. URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

NOU 2016: 14. (2016). Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 18. september 2015. Avgitt av kunnskapsdepartementet 15. september 2016. URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>

Nyeng, F. (2012). Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori (p. 183). Fagbokforl.

Nevøy, A. (2019). En skole for alle og en pedagogikk for inkludering. I Nevøy, A., Helle, L., & Læring i og på tvers av ulike kontekster. (2019). Profesjonsrettet pedagogikk : innspill til læreres arbeid for inkludering ( p. 20-39). Gyldendal

Ohna, S.E, (2019). Tilpasset opplæring og elevens deltakelse i ungdomsskoleklasserommet. I Nevøy, A., Helle, L., & Læring i og på tvers av ulike kontekster. (2019). Profesjonsrettet pedagogikk : innspill til læreres arbeid for inkludering (p.43-63). Gyldendal

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

Palm, K. & Stokke, R.S. (2013). Early Years Literacy Program - en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren*, (4) DOI: <https://hdl.handle.net/10642/1934>

Sandsør, J.M.A, Reiling, B.R & Salvanes, V.K. (2019). Hva vet vi om effekten av økt lærertetthet på elevenes læringsutbytte? NIFU. DOI: <http://hdl.handle.net/11250/2631876>

Statistisk sentralbyrå. 13012: Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad, alder, statistikkvariabel, intervall (år) og region. Henter fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/13012/tableViewLayout1/>

- Svenkerud, S.W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I Dalland, C., & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (p. 91-101)Universitetsforlaget.
- Säljö, R., Gilje, Øystein, & Goveia, I. C. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer* (p. 193). Cappelen Damm akademisk.
- Svanes, K.I & Andersson-Bakken. (2018). En lærers bruk av spørsmål som stillasbygging I lese- og skriveopplæringen i Michaelsen, E., & Palm, K. (2018). *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming*. (s.163 - 183). Universitetsforl.
- Svenkerud, W.S. (2021). Intervjuer I klasseromsforskning. I Dalland, C., & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91- 101). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Wittek, L. (2014). *Sosiokulturelle tilnærminger til læring* i Heldal, J., & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk : en grunnbok* (p. 133-143). Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. (2014). *Arven fra Vygotsky* i Heldal, J., & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk : en grunnbok* (p. 286 - 297). Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. (2021). *Sosiokulturelle tilnærminger til læring* i Wittek, L., & Heldal, J. (2021). *Pedagogikk : en grunnbok* (2. utgave. p. 47- 57). Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. (2021). *Arven fra Vygotsky*. I Wittek, L., & Heldal, J. (2021). *Pedagogikk : en grunnbok* (2. utgave. p. 156 - 168). Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2021). *Ulike tilnærminger til læring*. I Wittek, L., & Heldal, J. (2021). *Pedagogikk : en grunnbok* (2. utgave. p.27-43). Cappelen Damm akademisk.

# Vedlegg 1

29.05.2023, 13:20

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Early Years Literacy Program \(EYLP\) - En australsk modell innlemmet i n...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
871125

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
07.12.2022

### Prosjekttittel

Early Years Literacy Program (EYLP) - En australsk modell innlemmet i norske klasserom.

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

### Prosjektansvarlig

Knut Fonneløp Storhaug

### Student

Kristian Mikalsen Albertsen

### Prosjektperiode

16.11.2022 - 01.08.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/63721141-552f-48a1-80e5-acc0e6da831c/vurdering>

1/2

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

#### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2

### Informasjon om forskningsprosjektet

#### ***Lærers bruk av stasjonsundervisning på barnetrinnet.***

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

#### **Formål**

I min masteroppgave har jeg som formål å undersøke hvordan lærere på barnetrinnet gjør bruk av stasjonsundervisning. I den forbindelse er prosjektet avhengig av å intervjuere lærere på barnetrinnet.

De som intervjues holdes anonyme og data som samles blir kun brukt i min masteroppgave for å svare på forskningsspørsmålet som omhandler stasjonsundervisning og tilpasset opplæring.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst Norge.

Masterkandidat: Kristian Mikalsen Albertsen.

Veileder: Knut Fonnéløp Storhaug

#### **Hvorfor er du inkludert i studien?**

I mitt arbeid søker jeg å intervjuere 4 erfarne lærere på barnetrinnet. Du er derfor kontaktet fordi jeg har kjennskap til at du som lærer på barnetrinnet har erfaring med stasjonsundervisning. Jeg fant dine personopplysninger på skolens hjemmeside, på bakgrunn av det henvender jeg meg direkte til deg.

#### **Hva innebærer prosjektet for deg?**

Mitt forskningsprosjekt bygger på læreres erfaringer med stasjonsundervisning og prosjektet vil derfor intervjuere deg som lærer. I intervjuet vil du få spørsmål om dine erfaringer som lærer med stasjonsundervisning. Intervjuet vil ta ca en time og vi avtaler i etterkant hvilket sted som egner seg best for deg. Du har hele tiden anledning til å trekke deg fra intervjuet og mitt forskningsprosjekt. Dette kan du gjøre med å ta direkte kontakt med meg.

#### **Du kan protestere**

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I tillegg til meg er det kun veileder som vil ha tilgang til å lese mine avskrift av intervjuene.

Intervjuet vil bli lagret på en sikker database, denne samtykkeerklæringen vil jeg oppbevare i en låsbar skuff på mitt kontor fram til sommeren 2023. Du vil ikke bli gjenkjent i transkripsjoner av intervju eller i min masteroppgave.

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

- Ansvarlig institusjon: Universitetet i Sørøst-Norge . Masterstudent: Kristian Mikalsen  
Albertsen, TLF: 99118568, Epost [Krialber@hotmail.no](mailto:Krialber@hotmail.no). Masterveileder: Knut Fonnelop  
Storhaug, TLF: 97573606.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg: TLF: 35575053/91860041. Epost:  
[Paal.A.Solber@usn.no](mailto:Paal.A.Solber@usn.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Masterstudent: Kristian Mikalsen Albertsen

Veileder: Knut Fonnelop Storhaug

## Vedlegg 3

### **Vil du delta i forskningsprosjektet Lærers bruk av stasjonsundervisning på barnetrinnet.**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på arbeidsmetoden stasjonsundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

#### **Formål**

I min masteroppgave har jeg som formål å undersøke hvordan lærere på barnetrinnet gjør bruk av stasjonsundervisning. I den forbindelse er prosjektet avhengig av å intervjuere lærere på barnetrinnet.

De som intervjues holdes anonyme og data som samles blir kun brukt i min masteroppgave for å svare på forskningsspørsmålet som omhandler stasjonsundervisning og tilpasset opplæring.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet**

Universitetet i Sørøst Norge

Veileder: Knut Fonnelløp Storhaug.

Masterkandidat: Kristian Mikalsen Albertsen

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I mitt arbeid søker jeg å intervjuere 4 erfarne lærere på barnetrinnet. Du er derfor kontaktet fordi jeg har kjennskap til at du som lærer på barnetrinnet har erfaring med stasjonsundervisning.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Mitt forskningsprosjekt bygger på læreres erfaringer med stasjonsundervisning og prosjektet vil derfor intervjuere deg som lærer. I intervjuet vil du få spørsmål om dine erfaringer som lærer med stasjonsundervisning. Intervjuet vil ta ca en time og vi avtaler i etterkant hvilket sted som egner seg best for deg. Du har hele tiden anledning til å trekke deg fra intervjuet og mitt forskningsprosjekt. Dette kan du gjøre med å ta direkte kontakt med meg.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I tillegg til meg er det kun veileder som vil ha tilgang til å lese mine avskrift av intervjuene.

Intervjuet vil bli lagret på en sikker database, denne samtykkeerklæringen vil jeg oppbevare i en låsbar skuff på mitt kontor fram til sommeren 2023. Du vil ikke bli gjenkjent i transkripsjoner av intervju eller i min masteroppgave.

## Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er sluttvurdert i løpet av juni 2023. Da slettes og destrueres alle data og dokumenter med personopplysninger om deg.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

## Ansvarlig for prosjektet

Dersom du har flere spørsmål angående prosjektet kan du kontakte de ansvarlige for prosjektet.

- Ansvarlig institusjon: Universitetet i Sørøst-Norge . Masterstudent: Kristian Mikalsen Albertsen, TLF: 99118568, Epost [Krialber@hotmail.no](mailto:Krialber@hotmail.no). Masterveileder: Knut Fonnelop Storhaug, TLF: 97573606. Vårt personvernombud: Paal Are Solberg: TLF: 35575053/91860041. Epost: [Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet



-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 4

## INTERVJUGUIDE.

### 1. Kan du fortelle med egne ord hva stasjonsundervisning er og hvilken erfaring du har med arbeidsformen?

- a. Til den skolen som bruker spangereidmodellen som grunnlag: Kan du forklare med egne ord hva Spangereidmodellen er og går ut på. Hvordan du praktiserer den og hvordan den møter stasjonsundervisningen?
- b. Kan du beskrive hva stasjonsundervisning er?
- c. Hvilke fag, klassetrinn og hvordan har du brukt metoden?
- d. Hvordan struktureres timen, krav til antall voksne/omgivelser?
- e. Hvordan deles elevene inn i grupper? Hvilke hensyn må tas?
- f. Fordeler og ulemper med nivådeling og med å ha blandete grupper?
- g. Kan nivådeling av grupper gi alle elevene like muligheter til å spilles sterke og å gjøre hverandre gode i møte med de ulike stasjonene?
- h. Hvordan forberedes elevene til timen? Modellering av opplegg til de ulike stasjonene?
- i. Hvilke krav stilles til elevene?
- j. Introdueres det nye tema og oppgaver elevene ikke har gjort før en slik økt?

### 2. Hvordan erfarer du at stasjonsundervisningen møter ulike elevbehov og ulike elevforutsetninger?

- a. For eksempel i møte med elever med høyt aktivitetsnivå, lav/kort konsentrasjon, sterke elever med behov for mer utfordring?
- b. Elever som trenger ro kan slite i møte med kaos i overgangene eller distraksjoner fra en f.eks lekestasjon. Hvordan tilpasser du økta til disse elevene?
- c. Er det noen elever som kommer best ut av metoden? Typ svake eller sterke elever? Elever med ulike behov eller måter de lærer på?
- d. I en klasse kan vi møte mange ulike læringsstiler hvor noen lærer best. Har du erfaringer rundt bruk av stasjonsundervisning for å møte ulike læringsstiler hos elevene dine? Hvis informant står fast kan du trekke fram eksemplene under:
  1. auditivt – f.eks via lyd og lydstøtte
  2. taktilt – bevegelse og aktivitet
  3. kinestetisk- ved bruk av sansene og kroppen hvor de utfører en spesiell aktivitet. Ofte behov for en som kan veilede

4. visuelt – gjennom modellering fra f.eks en lærer eller video, bilder og animasjoner.
  - e. Om vi ser til at alle elever har krav på tilpasset opplæring. Hvordan vil du si at stasjonsundervisningen kan gi alle den tilpasningen de trenger?
  - f. Eksempler på hvordan oppgaver og opplegg tilpasses på de ulike stasjonene?
  - g. Hvordan kan du bruke stasjonsundervisningen for å variere opplæringen?
  - h. Hvordan kan stasjonsundervisningen sikre mestring og motivasjon hos elevene?
- 3. Hvilke muligheter har man ved bruk av stasjonsundervisning begynneropplæringen i norsk?**
- a. Muligheter til ulike typer tilpasning i møte med elevenes forutsetning og faglige progresjon? Lese og skriveopplæring?
  - b. Eksempler på oppgaver og opplegg i møte med lesing og skriving? (Hvis informant har erfaring innenfor begynneropplæring i norsk og stasjonsundervisning).
  - c. Hvordan kan stasjonsundervisningen bidra/utfordre tilpasningen i begynneropplæringen i norskfaget?
  - d. Har du erfaring med bruk av veiledet lesestasjon?
  - e. Hvis ja – kan du forklare hva veiledet lesing er og hvordan denne fungerer rent praktisk?
  - f. Hvis nei – Hvilke prioriteringer gjør du når den ikke brukes? Hva blir din rolle som lærer i stasjonsundervisningen?
  - g. Hvilke tilpasningsmuligheter gir det deg å være disponibel for alle elevene?
  - h. Hvilke erfaringer har du gjort deg om stasjonsundervisningen kontra den tradisjonelle tavleundervisningen eller andre arbeidsmetoder?
- 4. Hvilke kartleggingsmuligheter gir stasjonsundervisning deg som lærer?**
- a. På hvilken måte ser du som lærer alle elevene?
- 5. Hvilke faktorer har påvirket din praktisering av stasjonsundervisning?**
- a. Har du erfaring med stasjoner som kan forstyrre hverandre? Er det noe du gjør for å forebygge eller komme i forkant av slike situasjoner?
- 6. Har du erfaring med å kombinere stasjonsundervisning med teknologiske verktøy og programmer?**
- a. Hvilke digitale læringsmidler har du brukt i stasjonsundervisningen?
  - b. Hvordan tilpasser disse appene seg til elevene?
  - c. Hvordan kan teknologien og stasjonsundervisningen sammen tilpasse undervisningen i norsk?

**7. Er det noe mer du vil tilføye?**