



„Að sjá möguleika frekar en hindranir“

Rannsókn á reynslu og viðhorfum kennara til samkennslu
árganga

Brynja Elín Birkisdóttir

Október 2016

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Kennaradeild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

„Að sjá möguleika frekar en hindranir“

***Rannsókn á reynslu og viðhorfum kennara til samkennslu
árganga***

Brynja Elín Birkisdóttir

Lokaverkefni til M.Ed-prófs í grunnskólakennarafræði

Leiðbeinandi: Halla Jónsdóttir

Kennaradeild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Október 2016

„Að sjá möguleika frekar en hindranir“

Rannsókn á reynslu og viðhorfi kennara til samkennslu árganga

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed-prófs

í grunnskólakennarafræði við kennaradeild,

Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2016 Brynja Elín Birkisdóttir

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

Formáli

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni í grunnskólakennarafræðum sem er hluti af 120 eininga M.Ed námi í menntavísindum við kennaradeild Háskóla Íslands.

Ritgerðin fjallar um reynslu og viðhorf kennara til samkenntu árganga. Leiðbeinandi minn var Halla Jónsdóttir aðjúnkt við menntavísindasvið Háskóla Íslands og færi ég henni bestu þakkir fyrir.

Ég vil færa þátttakendum rannsóknarinnar sérstakar þakkir fyrir þátttökuna sem var mér mikils virði. Ég hafði einstaklega gaman af því að ræða við kennarana um störf þeirra við samkenntu árganga og fá fram þeirra hugmyndir og innsýn á það kerfi en ég tel að svörin við bættu menntakerfi liggja fyrst og fremst hjá starfandi kennurum.

Sérstakar þakkir vil ég færa yfirmönnum mínum sem voru einstaklega liðlegir, hvetjandi og veittu mér stuðning á meðan á skrifum stóð. Sérstaklega vil ég þakka Aðalheiði Skúladóttur fyrir alla þá hjálp og hvatningu sem hún hefur veitt mér hvort heldur við verkefnið sjálft eða andlegan stuðning á meðan á skrifum stóð.

Yndislegir teymisfélagar mínir Dögg, Gyða, Halla, Helgi og Valdís fá líka mínar bestu þakkir fyrir hvatningu og skilning.

Mömmu minni, Bryndísi Guðlaugsdóttur og pabba, Guðmundi Birki Þorkelssyni færi ég líka þakkir fyrir þann stuðning sem þau hafa sýnt mér í náminu.

Að lokum vil ég þakka Hreini Þorkelssyni fyrir yfirlestur og góð ráð.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands* Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknnum og fyllstu ráðvæðni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Stokkhólmur, 22. september 2016

Brynja Elín Birkisdóttir

Ágrip

Nýjar áherslur eru stöðugt að líta dagsins ljós í íslensku skólakerfi. Ein leið sem skólar hafa farið til að mæta ólíkum þörfum einstaklinga er samkennsla árganga þar sem hefðbundið bekkjarform er brotið upp í skólum þar sem þess er ekki krafist vegna nemendafæðar. Þessi meistaraprófsritgerð er eigindleg rannsókn á reynslu og viðhorfum sjö kennara úr tveimur skólum til samkennslu árganga. Rannsóknarsniðið sem notast var við var tilviksrannsókn. Rannsóknin fór fram í byrjun árs 2016 og fór gagnaöflun fram með viðtölum.

Helstu niðurstöður sýna að samkennsla árganga krefur kennara um fjölbreyttar kennsluaðferðir og að samvinna kennara er mikilvægur þáttur við samkennslu árganga. Niðurstöðurnar sýndu einnig að kennarar töldu að samskipti nemenda og þá sérstaklega á unglingastigi væru jákvæðari í þessu fyrirkomulagi þar sem ákveðin stéttaskipting hyrfi. Krafan um einstaklingsmiðað nám eykst einnig að mati kennaranna þar sem námsleg breidd nemenda er mikil í aldursblönduðum hópi. Niðurstöður leiddu ennfremur í ljós að Aðalnámskrá grunnskóla virðist vera ákveðin hindrun fyrir kennara þegar kemur að samkennslu árganga. Hópastærðir virtust einnig spila lykilhlutverk og þeir kennarar sem störfuðu í fjölmennu teymi með stóran hóp nemenda virtust síður sjá kostina með samkennslu árganga.

Viðmælendur voru flestir sammála um að lítið væri um fræðslu um samkennslu árganga í þeim skólum sem þeir starfa í og kom það í ljós í niðurstöðum að skilningi þeirra á hugtakinu og þeim möguleikum sem samkennsla hefur upp á að bjóða var oft ábótavant af þeim sökum.

Abstract

The Icelandic school system is constantly evolving and new approaches are introduced frequently. One of these approaches that schools have adapted to meet the diverse needs of students is a multigrade classroom.

This thesis is a qualitative research on the experience and attitudes of teachers who teach in a multigrade classroom. Individual interviews were taken and seven teachers from two schools participated. The methodology used was a case study research.

The main findings of this research indicate that multigrade teaching requires more diverse teaching methods of the teachers. The findings also show that the teachers find that the multigrade classroom had a good effect on communication between students of different ages, especially among the older students. Focus on individual learning seemed to increase within the multigrade classroom because of the broad abilities of the students of different ages.

The national curriculum seemed to be somewhat of a barrier for teachers teaching in a multigrade classroom with its age defined goals. Group sizes were also often named as a barrier for multigrade teaching and the teachers that teach a big group of students in a team of more than three teachers were less likely to see the purpose and benefits of multigrade teaching.

Most of the teachers agreed that there was a lack of educating leadership towards multigrade teaching in the schools that they worked in and the findings show that their understanding of the concept is lacking and the possibilities of a multigrade classroom seemed to be somewhat overlooked because of that.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	4
Abstract	5
Efnisyfirlit	6
1 Inngangur	8
2 Fræðilegt samhengi	10
2.1 Samkennsla árganga	10
2.1.1 Kenningar	13
2.1.2 Rannsóknir	14
2.2 Teymiskennsla.....	17
2.3 Skóli án aðgreiningar.....	20
2.3.1 Einstaklingsmiðað nám	23
3 Aðferðafræði	25
3.1 Rannsóknarsnið og gagnaöflun	25
3.1.1 Val á skólum og viðmælendum	26
3.1.2 Viðtöl.....	27
3.2 Skráning og úrvinnsla gagna.....	28
3.3 Réttmæti og áreiðanleiki.....	28
3.4 Álitamál og siðferðileg atriði	29
4 Niðurstöður	31
4.1 Kennarinn og samkennsla árganga	31
4.1.1 Skilningur kennara á hugtakinu.....	31
4.1.2 Hindranir í samkennslu	34
4.2 Samvinna kennara.....	35
4.2.1 Teymiskennsla.....	36
4.3 Samskipti nemenda.....	38
4.3.1 Félagsleg samskipti.....	38
4.3.2 Samskipti nemenda í kennslustund	40
4.4 Einstaklingsmiðað nám	42
5 Umræða	45

5.1 Kennarinn og samkenndsla árganga	45
5.2 Samvinna kennara	48
5.3 Samskipti nemenda	50
5.4 Einstaklingsmiðað nám	52
5.5 Samantekt og svar við rannsóknarspurningu	54
6 Lokaorð	56
Heimildaskrá	58
Viðauki A: bréf til fræðsluyfirvalda	63
Viðauki B: bréf til skólastjóra	64
Viðauki C: Upplýst samþykki	65
Viðauki D: Viðtalsrammi	66

1 Inngangur

Viðfangsefni þessarar ritgerðar er að rannsaka reynslu og viðhorf starfandi kennara til samkennslu árganga. Henni er ætlað að svara spurningum um þann ávinning og þær hindranir sem kennarar telja að fylgi slíku kerfi sem og þá möguleika sem slíkt kerfi býður upp á.

Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2011) á nám í grunnskóla að stuðla að alhliða þroska nemenda. Því er mikilvægt að námið sé við hæfi hvers og eins og fari fram í hvetjandi námsumhverfi þar sem nemandinn fær notið hæfileika sinna og finnur til öryggis. Aðalnámskrá kveður einnig á um að allt skipulag skólstarfs þurfi að taka mið af og leggja til grundvallar þroska, getu, hæfileika, áhugasvið og persónugerð hvers og eins nemanda. Tækifæri þurfa að vera jöfn óháð aðstæðum og menntun þarf að vera án aðgreiningar með það að markmiði að bjóða menntun fyrir alla. Áhersla skal lögð á að útrýma allri mismunun og aðgreiningu í skólum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Það hvílir því mikil ábyrgð á þeim sem standa að menntamálum að skólar landsins séu í stakk búnir til að mæta þörfum nemenda með þessum hætti og hafa nokkrir skólar litið svo á að með aldursblöndun geti þessum þörfum að einhverju leyti verið mætt.

Haustið 2013 fékk ég stöðu tónmenntakennara í skóla á Norðurlandi. Ég hafði lokið B.Ed prófi ári áður og hafði lokið fyrsta árinu í M.Ed námi. Skólinn sem ég réði mig til var að mestu leyti ólíkur þeim skólum sem ég hafði kynnst áður. Kennsla í opnum rýmum, teymiskennsla og samkennsla árganga var sérstaða skólans. Þar sem ég sinni stöðu tónmenntakennara þá hef ég ekki ennþá kynnst kennslu í opnum rýmum nánar en með forfallakennslu en samkennsla árganga fannst mér áhugaverð ákvörðun í skóla þar sem krafan á samkennslu árganga er ekki vegna nemendafæðar. Hver eru rökin á bak við það að stór skóli eins og sá sem ég réði mig til ákveður að hafa þessa stefnu?

Á heimasíðu eins skólans sem ég valdi til þátttöku er fjallað um tilgang aldursblöndunar og kostir hennar raktir í stuttu máli. Það sem mig langaði til að vita er ekki aðeins það hvernig kennarar telja að það nýtist nemendum að vera í aldursblönduðum hópi heldur er markmiðið að reyna að dýpka þekkinguna á reynslu kennara af þessu kerfi og fá fram þeirra skoðanir og skilning á kennslu í aldursblönduðum hópi og mögulega hvað þurfi til, að þeirra mati, til að slíkt þjóni tilgangi sínum sérstaklega í stærri hópi nemenda.

Markmið með þessari rannsókn var að rannsaka reynslu og viðhorf sjö kennara af samkennslu árganga í fjölmennum skólum. Leitast var við að sjá hvort reynsla kennara af

kennsluháttum og námi nemenda í samkenndu árganga styddu við hugmyndir um skólustarf þar sem áhersla er lögð á skóla án aðgreiningar og einstaklingsmiðað nám.

Valið á viðfangsefninu, samkenndu árganga hefur því þann tilgang að dýpka þekkingu mína á tilgangi með samkenndu árganga með þá von í brjósti að aukin þekking nýtist mér, stofnuninni sem ég starfa hjá og öðrum sem koma með einhverjum hætti að samkenndu árganga til góðs í starfi.

Lagt var upp með eftirfarandi rannsóknarspurningu:

Hver er reynsla og viðhorf kennara af samkenndu árganga?

Í öðrum kafla verður fjallað um hugmyndafræðina á bak við samkenndu árganga og þær rannsóknir sem gerðar hafa verið um efnið. Einnig verður fjallað um hugmyndafræði og kenningar á bak við teymiskennslu, skóla án aðgreiningar og einstaklingsmiðað nám sem hvort um sig kemur við sögu við samkenndu árganga í fjölmennum skólum. Í þriðja kafla er fjallað um aðferðafræði rannsóknarinnar. Gerð verður grein fyrir vali á rannsóknarsniði, gagnaöflun, skráningu og úrvinnslu gagna og fjallað verður um áreiðanleika og réttmæti rannsóknar af þessu tagi. Í lok þess kafla verður síðan fjallað um álitamál og siðferðileg atriði sem hafa ber í huga við gerð rannsókna sem þessarar. Í kafla fjögur eru niðurstöður kynntar og í kafla fimm eru þær síðan ræddar og tengdar við fræði og rannsóknir. Í kafla sex má finna lokaorð ritgerðarinnar og í lokin fylgir heimildaskrá og viðaukar.

2 Fræðilegt samhengi

Í þessum kafla verður fjallað um samkenndu árganga í fræðilegu samhengi. Byrjað verður á því að fjalla um samkenndu árganga almennt, því næst verður farið yfir kenningar í fræðikaflanum og þá verður sjónum beint að rannsóknunum á samkenndu árganga. Í lokin er umfjöllun um teymiskennslu og skóla án aðgreiningar með sérstakri umfjöllun um einstaklingsmiðað nám.

2.1 Samkenndu árganga

Koskela og Hansson (2009) skilgreina hugtakið samkenndu árganga á þann hátt að bekkir séu samansettir af nemendum á ólíkum aldri. Bekkirnir séu oft settir saman á þennan hátt til að nýta ólíka reynslu og þekkingu nemenda til gagns fyrir hvort annað.

Lengi vel hefur ástæða fyrir samkenndu árganga verið vegna ytri aðstæðna, til dæmis hagkvæmni sem tengist nýtingu á húsnæði, fjármunum eða skipulagi og oftar en ekki vegna nemendafæðar (Koskela og Hansson, 2009; Rúnar Sigbórsson, 2003). Í grein Rúnar Sigbórssonar (2003) *Samkenndu árganga* tekur hann saman umfjöllun um samkenndu árganga þar sem fyrrnefnd hagkvæmni er ekki orsök fyrir því að skólar kjósa að taka upp slíka stefnu heldur það að skapa börnum á ólíkum aldri aðstæður í námi á eigin forsendum þar sem ekki er unnið eftir aldurstengdu efni eða markmiðum. Sandra Stone (1994) segir að aldursblönduð kenndu standi ekki undir nafni ef nemendur eru aðskildir eftir aldri eða getu heldur sé markmiðið að mynda samvinnuhópa og stuðla að jafningjafræðslu. Rúnar nefnir þetta einnig í grein sinni og segir að það sé ekki aldursblöndun að kenna saman nemendum á ólíkum aldri ef skipulag kenndunnar feli í sér aðgreiningu eftir aldri. Á sama hátt sé það heldur ekki samkenndu þegar nemendum er raðað í aldursblandaða hópa eftir námslegri getu (Rúnar Sigbórsson, 2003). Getuskipt kenndu hefur ekki verið talin sérstakleg hvatning til náms og er talin hafa neikvæðar hliðar sem varða félagsleg samskipti nemenda og væntingar þeirra (Hreinn Þorkelsson, 2005).

Þegar vel er staðið að fyrirkomulagi samkenndu ætti einstaklingurinn að geta einbeitt sér að námi sínu án þess að finnast hann öðruvísi og eini samanburðurinn sem hann á að hafa er við sig sjálfan, þar sem hann fylgist með sínum eigin framförum í stað þess að samsama sig öðrum (Chase og Doan, 1994). Í aldursblandaðri kenndu gefa kennarar nemendum færi á að taka ábyrgð á eigin námi, auka færni sína í samvinnu sem og einstaklingsvinnu og oft taka nemendur þátt í að útbúa sína eigin námsáætlun í

samvinnu við kennarann sem nemendur, foreldrar og kennarinn bera sameiginlega ábyrgð á að fylgt sé eftir. Það að kennarar gefi nemendum færi á að taka ábyrgð á eigin námi er grunnhugsunin í aldursblandaðri kennslu. Nemandinn sem einstaklingur fær þá þýðingarmikið hlutverk (Koskela og Hansson, 2009).

Meira umburðarlyndi er að vænta í aldursblönduðum bekkjum gagnvart einstaklingnum og ýmislegt bendir til þess að blöndunin valdi því að kennarar dragi úr því að ætla börnunum í bekknum að læra það sama á sama tíma. Skipulag þarf að vera til staðar þar sem nemendur eða hópar geta verið að læra mismunandi hluti hlið við hlið. Einnig má ætla að þegar aldursblöndunin leiði af sér meiri samvinnu geti það dregið úr óæskilegri samkeppni milli nemenda sem geti að sama skapi leitt af sér færri hegðundarvandamál (Rúnar Sigþórsson, 2003).

Sandra Stone (1994) fjallar um að á yfirborðinu virðist kennsla í aldursblönduðum hópi hljóma yfirþyrmandi þar sem taka þurfi tillit til ólíkra hæfileika nemenda. Hún segir að til þess að aldursblönduð kennsla verði árangursrík verði kennarinn að einblína á kennslu sem miðast við áhugasvið og færni nemenda í stað þess að áhersla sé lögð á að kenna samkvæmt námskrá. Kennarar sem leggja of mikla áherslu á að kenna það sem námskráin segir til um geta orðið pirraðir og leitað til árgangaskiptrar kennslu.

Sofia Almius Holmlund (2012) og Sara Gustafsson (2006) vitna í lokaritgerðum sínum frá Háskólanum í Gautaborg í Eric Hedlund sem skiptir kennslu í aldursblönduðu umhverfi í fjögur stig. Þessi fjögur stig lýsa þeirri þróun sem á sér stað í vinnubrögðum kennara frá því að hann byrjar og þar til hann hefur náð tökum á og skilið tilgang með kennslu í aldursblönduðum hópi. Grundvallarhugmyndin með aldursblöndun frá uppeldisfræðilegu sjónarmiði er að einstaklingsmiða námið. Fyrsta stigið er skilgreining á því hvernig hlutirnir eru þegar kennari byrjar á meðan fjórða stigið lýsir því hvernig er umhorfs þegar tökum hefur verið náð á fyrirkomulaginu.

- Á fyrsta stiginu er kennslan að mörgu leyti lík því sem fer fram í árgangaskiptri kennslu og kennari nýtir sér hefðbundið námsefni. Á þessu stigi er ekki hægt að sjá neina sérstaka kosti við aldursblöndunina heldur sækir kennarinn í að halda aldurshópunum aðgreindum. Þar sem kennarinn þarf að deila tíma sínum á milli ólíkra hópa í bekknum gerist það að nemendur þurfa að bjarga sér mikið sjálfir. Á þessu stigi má ætla að kennarinn hafi ekki öðlast skilning á því hvernig aldursblöndun á að virka og þetta þýðir oft að meira álag er á kennaranum en þarf að vera.
- Á stigi númer tvö fer kennarinn að hætta að nota hefðbundið námsefni og fer í meira mæli að þróa sitt eigið og velja úr það sem hann telur við hæfi. Hann trúir því að það skref að finna námsefni við hæfi sé lykillinn að

einstaklingsmiðun. Nemendur vinna á sínum hraða sem getur oft þýtt að nemendur æða áfram í námsefninu í flýti. Þetta hefur í för með sér að áfram þurfa nemendur að hjálpa sér sjálfir og samskipti og samvinna við samnemendur og kennara verða á undanhaldi.

- Á stigi þrjú er kennarinn farinn að kenna öllum bekknum við viss tilfelli. Nú er námsefnið ekki lengur aðalatriðið og nemendurnir orðnir útgangspunktur kennslustundarinnar. Hægt er að nýta sér fjölbreytni nemenda í stað þess að líta á það sem hindrun. Vandamál sem enn getur komið upp er að kennarinn ber ennþá saman árangur við aldur.
- Á fjórða og síðasta stiginu er vinnan komin svo langt að kostir aldursblönduðu kennslunnar koma bersýnilega í ljós. Í kennslustofunni fara fram umræður og samræður sem byggðar eru á fjölbreytileika nemenda og þar skapast gagnvirkt andrúmsloft (Holmlund, 2012; Gustafsson, 2006).

Fjórða stigið er það stig sem er markmiðið með aldursblandaðri kennslu.

Einstaklingsmiðað nám þar sem unnið er út frá þörfum nemandans.

Vegna þess hve einstaklingsmiðað námið í aldursblönduðum bekkjum þarf að vera þýðir það að ábyrgð kennarans að mæta þörfum allra nemenda eykst og að sama skapi verður vinnuframlagið meira. Kennarar þurfa að fylgjast með stöðu hvers einasta nemanda og koma til móts við það hvernig einstaklingnum þykir best að læra (Koskela og Hansson, 2009).

Því hefur verið haldið fram að samvinna nemenda sé meiri í aldursblönduðum bekkjum en árgangaskiptum. Monika Vinterek (2003) hefur þó bent á að vegna þess hve námsleg breidd getur verið mikil meðal nemenda á sama aldri þýði það að erfiðara sé að vinna saman þar sem nemendurnir búa yfir ólíkri færni. Þetta leiði af sér meira nám sem er með þeim hætti að einstaklingurinn situr og les og skrifar í hljóði í stað þess að hlusta og taka þátt í umræðum. Þetta er í raun mótsögn við þau rök sem gefin eru með aldursblandaðri kennslu þar sem aukin námsleg breidd nemenda á að ýta undir samvinnu þeirra.

Kennarar í aldursblönduðum bekkjum hafa sumir tilhneigingu til að skipta bekknum eftir árgöngum, þó það fari oft eftir því hvaða námsgrein er kennd. Samfélagsfræði er gjarnan kennd þvert yfir allan bekkinn á meðan námsgreinar eins og stærðfræði og íþróttir virðast oftara vera kenndar árgangaskipt (Johansson og Lindahl, 2008).

Til að draga saman þá kosti sem taldir eru fylgja samkennslu árganga má nefna að með slíku kerfi gefst nemendum færi á að auka sjálfstæði sitt og sjálftraust með því að kynnast jafningjum sem eru á ólíkum aldri, nemendur geta þá samsamað sig með eldri nemendum sem og yngri. Aldursblandaðir bekkir bjóða einnig upp á samvinnu þar sem

nemendur bæði læra hver af öðrum og kenna hver öðrum. Í aldursblönduðum bekkjum virðist andrúmsloft vera meira afslappað sem talið er hafa hvetjandi áhrif á nemendur. Aldursblandaðir bekkir virðast henta betur við einstaklingsmiðun og bæta félagsleg samskipti nemenda þar sem þeir umgangast nemendur á ólíkum aldri. Að auki þykja aldursblandaðir bekkir stuðla að því að nemendur öðlist betri skilning á því hvað teljist óæskileg hegðun. Nemendur virðast einnig vera duglegri að sækja sér þekkingu í samvinnu við aðra í aldursblönduðum hóp (Johansson og Lindahl, 2008).

Rökin á móti aldursblandaðri kennslu eru til dæmis þau sem áður hafa verið nefnd að vinnuframlag kennara aukist og að kennarar búi oft ekki yfir nægjanlegri þekkingu til að sinna þeirri kennslu sem krafist er í aldursblönduðum hóp (Johansson og Lindahl, 2008).

Chase og Doan (1994) benda á að besta tækifærið á einstaklingsmiðuðu námi sé í hópi þar sem nemendur búa yfir mismunandi færni og fjölbreytileikinn er metinn að verðleikum. Kennsla í aldursblönduðum hópi ætti því að miða að því að kennarar trúi því að börn læri á sínum eigin hraða og búi yfir ólíkum styrkleikum.

2.1.1 Kenningar

Samkvæmt kenningum rússneska sálfræðingsins Lev Vygotsky um nám sem félagslega hugsmíði og hlutverk vitrænnar togstreitu í námi (*e. cognitive conflict*) gegnir samvinna barna innbyrðis ekki síður mikilvægu hlutverki en samvinna barna og fullorðinna (Rúnar Sigbórsson, 2003).

Imsen (1991) skrifar að sjálfstæð hugsun sé afrakstur félagslegrar örvunar og að þroski einstaklingsins byrji í félagslegu umhverfi sem færast síðar yfir á einstaklinginn sjálfan. Fyrst lærir maður með því að gera hlutina með öðrum sem leiðir til þess að maður getur leyst verkefni á eigin spýtur. Vygotsky orðaði það svo að það sem barnið gerir í samstarfi við annan í dag gerir hann af sjálfsdáðum á morgun (Imsen, 1991).

Kenningin um svæði hins mögulega þroska (*e. zone of proximal development*) kemur frá Vygotsky og á hann við það svæði sem er á milli þess getu- eða þroskastigs sem nemandi nær á eigin spýtur og þess sem hann nær með aðstoð félaga sinna eða kennara (Dysthe, 1995). Vygotsky vildi meina að barn myndi styrkjast meira vitsmunalega í samvinnu við aðra heldur en þegar það ynni sjálft. Hann taldi að með slíkri samvinnu myndi barnið finna hvatningu til að leggja meira á sig og fá örvun til að leysa erfiðari verkefni (Imsen, 1991). Samkvæmt kenningunni þá getur það haft áhrif á nám einstaklings ef hann er of oft látinn læra einn og óáreittur. Áhrifin lýsa sér þá þannig að einstaklingurinn hættir að vera fær um að læra eða það hægir á náminu. Til að nemandi geti þroskast og þróað námstækni sína þarf kennslustundin að vera þannig uppbyggð að hún bæti alltaf einhverju við fyrri þekkingu. Kennarinn verður að styðja við nám nemandans með leiðbeiningu og samvinnu milli kennara og nemanda sem og að stuðla

að samvinnu við aðra nemendur. Dysthe (1995) segir að það samspil sé grundvöllur fyrir því að nám eigi sér stað. En til þess þurfi að gæta að því að verkefni sem nemanda sé gert að leysa séu innan svæðis hins mögulega þroska.

Jerome Seymour Bruner leggur einnig áherslu á félagslega þáttinn í námi. Hann notaði orðið vinnupallar (*e. scaffolding*) til að lýsa því námi sem fram fer á svæði hins mögulega þroska með stuðningi fullorðinna eða jafningja sem lengra eru komnir. Hann taldi að samræður við aðra væru grundvallaratriði fyrir því að nám ætti sér stað. Hugtakið vinnupallar kemur úr byggingariðnaðinum þar sem vinnupallar eru settir upp í takmarkaðan tíma á meðan á vinnu stendur og teknir niður að vinnu lokinni. Í námi lýsir þetta sér þannig að sá sem kennir nýtir sér svæði hins mögulega þroska hjá nemandanum og bætir við því sem hann telur að nemandi ráði við. Mikilvægt er síðan að aðstoða nemandann við að halda áfram og prufa að gera það af sjálfsdáðum sem þeir réðu ekki við áður. Með öðrum orðum snýst þetta um að þróa færni sem hefur ekki náð fullum þroska en er stött í þroskaferlinu (Bruner, 2006b; Dysthe, 1995). Bruner telur jafnframt kennarann vera miðpunktinn í kennslu þar sem kennarinn miðli menningu, þekkingu og hefðum. Kennarinn þurfi að taka tillit til nemandans sem einstaklings og skapa aðstæður fyrir hann til þess að hann þróist sem námsmaður og nái tókum á efninu. Bruner leggur áherslu á „viljann til að læra“ sem hann telur verða til út frá þremur hvötum:

- Hæfnihvötin - viljinn til að sanna fyrir sjálfum sér og öðrum að maður geti náð tókum á viðfangsefni og lært eitthvað.
- Gagnkvæmishvötin - leitinn eftir sameiginlegu markmiði í samvinnu við aðra.
- Forvitnishvötin - eðlislæg forvitni manneskjunnar (Bruner, 2006a; Gustafsson, 2006).

Kennarar hafa haft á orði að það að kenna nemendum ákveðið efni dýpki þekkingu þeirra á því efni sem þeir kenna. Á sama hátt dýpka nemendur þekkingu sína á efninu með því að kenna öðrum nemendum (Chase og Doan, 1994).

2.1.2 Rannsóknir

Í heimildaleit minni komst ég að því að íslenskum rannsóknum á samkenndu árganga er ábótavant, sér í lagi í fjölmönnum skólum. Ég mun einna helst horfa til Bandaríkjanna og Svíþjóðar og reifa þær rannsóknir sem ég hef fundið um efnið.

Mikið hefur verið horft til félagslega þáttarins þegar kemur að rannsóknum um samkenndu árganga og benda rannsóknir til að samkenndu árganga eflir forystu og félagslega ábyrga hegðun og hafi örvandi áhrif á félagslegan þroska nemenda (Rúnar Sigþórsson, 2003). Rannsóknir hafa að auki sýnt fram á að nemendur í aldursblönduðum hóp standa framar nemendum í aldurskiptum hópum þegar kemur að námsvenjum,

samvinnu og jákvæðu viðhorfi til skóla ásamt því að fá jafn góðar eða betri einkunnir á prófum (Tomlinson og Allan, 2000).

Í rannsókn Lougee og Graziano frá árinu 1985, kom fram að börn sem gefið er tækifæri á að vera leiðtogar fyrir yngri nemendur hjálpa ekki aðeins kennaranum heldur bæta um leið sína eigin hegðun (Chase og Doan, 1994).

French, Waas, Stright og Baker sem rannsökuðu leiðtogahegðun (*e. leadership behavior*) barna á aldrinum sjö til ellefu ára í aldurskiptri kennslu annars vegar og aldursblandaðri kennslu hinsvegar komust að þeirri niðurstöðu að ellefu ára nemendur sem rannsakaðir voru, voru tillitsamari og með þróaðari (*e. sophisticated*) skoðanir þegar þeim var kennt með yngri nemendum heldur en þegar þeim var kennt með jafnöldrum sínum (Chase og Doan, 1994).

Rannsóknir sýna einnig að námsleg staða nemenda ætti ekki að vera hindrun í námi í aldursblönduðum hópi. Samvinna og samskipti barna í hópum sem eru getublandaðir ættu að koma öllum til góða óháð námslegri stöðu nemenda. Einnig gefur samkennd árganga þann möguleika að losa námskrá við þá aldursbindingu sem er við lýði þar sem aldursbundin markmið og væntingar eru til staðar en geta hentað nemendum engu að síður mjög illa (Rúnar Sigþórsson, 2003).

Ann Charlotte Edlund og Knut Sundell (1999) gerðu rannsókn sem hafði þann tilgang að rannsaka það hvort væntingar til aldursblöndundar stæðust með því að bera saman stóran hóp nemenda í árgangaskiptum hóp annars vegar og aldursblönduðum hóp hins vegar í öðrum bekk. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að nemendur stóðu sig að meðaltali mjög svipað. Hinsvegar kom í ljós að dreifingin á einkunnum var ólík og í aldursblönduðu hópnum virtust einkunnir dreifast meir. Sem sýndi fram á tilhneingingu til þess að aldursblöndunin henti illa þeim nemendum sem standa illa námslega. Ein skýring á því virtist vera að nemendur sem áttu við námsörðugleika að stríða þyrftu að hafa aðgang að kennslu þar sem ákveðinn rammi ríkir frekar en það frjálsræði og þann sveigjanleika sem virðist fylgja kennslu í aldursblönduðum hópi. Kennarar virtust eiga erfiðara með að halda uppi slíkum ramma í aldursblönduðum hópi, til dæmis vegna álags á kennarann við að skipuleggja verkefni út frá ólíkum aldri nemenda. Edlund og Sundell bentu einnig á að ekki hefur ennþá verið sýnt fram á fræðilegan stuðning þess að aldursblöndun komi sér vel fyrir nemendur. Þau veltu þeirri spurningu upp hvers vegna kerfi eins og aldursblöndun hefði orðið eins vinsælt án þess að rannsóknir eða fræði væru því til stuðnings og sögðu í kjölfarið að þegar uppeldisfræðilegar breytingar ættu sér stað væri ekki nóg að kenningar spáðu fyrir um jákvæðar afleiðingar heldur þyrftu vísindalegar rannsóknir að styðja við þær spár.

Astrid Ahl (1998) hefur rannsakað uppeldisfræðilega þáttinn í kennslu á aldursblönduðum árgöngum. Niðurstöður rannsóknar hennar bentu til þess að námið í

aldursblönduðu bekkjunum einkenndist af því að nemendur leituðu sér þekkingar sjálfir og sjálfstæð vinnubrögð voru algengari. Það kom fram að til þess að kennari gæti með góðu móti sinnt einstaklingnum betur í námi þyrfti að vera tími til þess að sinna hverjum og einum einstaklingslega en þegar til dæmis nemendahóparnir væru orðnir mjög stórir gæfist ekki tími til þess. Ahi taldi að mikilvægt væri að kennarar fengju tíma til að kenna nemendum sínum einstaklingslega í bland við almenna bekkjarkennslu. Ákveðinn hópur kennara upplifði að þeir dygðu ekki til í stórum hópi nemenda og fannst þeir ekki hafa tíma til að gefa nemendum allan þann stuðning og aðstoð sem þeir þurftu.

Koskela og Hansson (2009) vísuðu í lokaritgerð sinni í rannsókn sem Eric Hedlund greindi frá og var gerð í Svíþjóð. Þar kom fram að til þess að hægt væri að innleiða árangursríka kennslu í aldursblönduðum hópum væri mikilvægt að kennarar væru jákvæðir gagnvart fyrirkomulaginu. Kynning stjórnenda á fyrirkomulaginu skipti miklu máli. Ef að kennarar upplifðu að tilgangurinn væri til dæmis af fjárhagsástæðum eða vegna skipulagshagræðingar gátu þeir ekki komið auga á uppeldisfræðilegan tilgang með aldursblönduninni og fannst þetta í raun bara skapa meiri vinnu og álag. Ef að hins vegar ástæða innleiðingarinnar var gefin af upp af uppeldisfræðilegum ástæðum, með áherslu á samræður, samþættingu námsgreina og einstaklingsmiðun, yki það líkurnar á að fyrirkomulagið virkaði. Að sama skapi segir Hedlund að helstu ávinningar með aldursblandaðri kennslu séu félagslegir, til dæmis það að nemendur festist síður í ákveðnu hlutverki og að samvinna nemenda aukist sem og samvinna kennara.

Ritland og Eighmy (2012) komust að þeirri niðurstöðu í rannsókn sinni að til þess að samkennsla árganga yrði árangursrík væri nauðsynlegt að foreldrar, kennarar, skólanefndir, skólastjórar og aðrir starfsmenn skóla fengu þjálfun í því að vinna með aldursblöndun. Það þyrfti að kynna hugmyndafræðina á bak við aldursblöndunina mjög vel og þær aðferðir sem eru ákjósanlegar í slíku umhverfi.

Í niðurstöðum rannsóknar sem gerð var af Aina (2001) þar sem tekið var viðtal við kennara sem starfaði við samkennslu árganga kom fram að kennarinn taldi að hræðslan við breytingar hjá bæði foreldrum og kennurum væri stærsta hindrunin þegar kæmi að samkennslunni. Kennarinn nefndi að góð samskipti og trú á breytingarnar sem fylgi samkennslunni væru grundvallaratriði til þess að innleiðingin gengi vel.

Því hefur verið haldið fram að aldursblandaðir bekkir hafi jákvæðari áhrif á fjárhag skóla heldur en árgangaskiptir bekkir og þess vegna hefur skapast grundvöllur til þess að kanna hvort nemendur í aldursblönduðum bekkjum stæðu nemendum í árgangaskiptum bekkjum jafnfætis eða jafn vel en slíkar niðurstöður myndu ef til vill þýða að fleiri tækju upp aldursblöndun í stað árgangaskiptrar kennslu. Johansson og Lindahl (2008) gerðu rannsókn með þann tilgang að skoða hvort að aldursblöndun hefði í raun jákvæð áhrif á einkunnir nemenda. Niðurstöðurnar sýndu hins vegar að svo var ekki og í raun þvert á

móti. Í rannsókninni var þess þó ekki getið hvort aldursblöndunin var sett af stað vegna hagræðingar eða af uppeldisfræðilegum ástæðum sem gæti hafa haft áhrif á niðurstöðurnar. Ef að aldursblöndunin var ekki sett af stað vegna uppeldisfræðilegra sjónarmiða gæti það hafa haft áhrif á gæði kennslunnar.

Fleiri kannanir benda til þess að auðveldara sé að meta mælanlega þekkingu nemenda í árgangaskiptum bekkjum og að samheldni sé meiri innan þess bekkjarforms þar sem nemendur fylgjast að í gegnum skólann á meðan nemendur í aldursblönduðu bekkjunum fá nýja bekkjarfélaga á hverju ári og niðurstaða kannana sýna enn fremur að þau langvarandi sambönd sem myndast milli nemenda í árgangaskiptum bekkjum hjálpi til við námið (Koskela og Hansson, 2009).

2.2 Teymiskennsla

Eins og áður hefur komið fram er teymiskennsla við lýði í báðum þeim skólum sem ég hef valið til þátttöku. Teymiskennsla hefur verið skilgreind sem hópur af tveimur eða fleiri kennurum sem starfa saman við skipulagningu, kennslu og námsmat á sama hópi nemenda. Goetz (2000) flokkar teymiskennslu gróflega í tvo flokka:

- **Flokkur A:** Tveir eða fleiri kennarar sem kenna sömu nemendum á sama tíma á sama kennslusvæði.
- **Flokkur B.** Kennarar sem vinna saman í teymi en eru ekki endilega að kenna sama hópi nemenda og kenna ekki endilega á sama tíma.

Hjá kennurum sem starfa í teyimum sem flokkast undir flokk A er hefðbundin teymiskennsla sem lýsir sér þannig að tveir eða fleiri kennarar vinna saman en skipta með sér verkum í kennslustundinni og allri námsáætlanagerð, þeir notast gjarnan við umræður þar sem þeir ræða hugmyndir og kenningar fyrir framan nemendur frekar en hefðbundna töflukennslu. Einnig er í þessum flokki möguleikinn fyrir hendi að skipta nemendum í tvo eða fleiri hópa þar sem kennarar bera ábyrgð á því að kenna sama efni á sitthvorum staðnum. Í þessum flokk er einnig algengt að kennarar skipti nemendum upp í þarfaskipta hópa þar sem hver kennari vinnur að því að mæta þörfum þeirra sem í hópunum eru þar sem þeir eru staddir á mismunandi stað í námi og þurfa aðstoð með ólíka hluti. Einnig gefst tækifæri í teymiskennslu af þessum toga að skipta kennslunni þannig að einn sjái um að halda utan um kennslustundina og fræða á meðan hinn kennarinn getur fylgst með hegðun nemenda, virkni þeirra og þátttöku (Goetz, 2000).

Í flokki B er teymiskennslan meira með þeim hætti að kennarar hittast til að ræða hugmyndir sínar en starfa í raun einstaklingslega. Kennarar í slíkum teyimum geta deilt námsáætlunum, verkefnum og lausnum þrátt fyrir að kennslan fari ekki fram í teymi (Goetz, 2000).

Í rannsókn á starfsháttum í grunnskóla kemur fram að samstarf kennara í teymiskennsluskólum er yfirleitt meira en annars staðar og að fjölbreyttari kennsluaðferðir eru notaðar í þeim skólum þar sem teymiskennsla er við lýði sem og sjálfstæðari vinnubrögð nemenda og meiri einstaklingsmiðun (Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014). Í sömu rannsókn komu fram niðurstöður sem bentu til þess að einstaklingsmiðun væri í raun ekki mikil í skólum en hlutfallið var þó talsvert yfir meðallagi meðal yngri barna og í teymiskennsluskólum (Gerður G. Óskarsdóttir, Amalía Björnsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Ingvar Sigurgeirsson, Kristín Jónsdóttir, Rúnar Sigbórsson og Sólveig Jakobsdóttir, 2014).

Í rannsókn Goetz (2000) kom fram hversu illa getur farið ef illa er skipað í teymi. Þar lýsir ungur kennari því hvernig teymiskennsla með íhaldsömum eldri kennara var allt annað en góð reynsla. Að auki teymiskennslunnar var aldursblöndun og kennsla í opnum rýmum til staðar sem eru stefnur sem krefjast sveigjanleika af hálfu kennara. Kennarinn talaði um að kennarar ættu að hafa eitthvað að segja um það með hverjum þeir lentu í teymi þar sem mikilvægt sé að fá teymisfélaga sem deilir sömu sjónarmiðum er varða kennslu og starfshætti og sem kennari getur verið nokkuð viss um að leggur á sig vinnu til jafns við hann. Reynsla kennarans af stórum hópi nemenda var einnig neikvæð og upplifði hún að nemendum hefði þótt yfirþyrmandi að deila kennslusvæði með fimmtíu öðrum nemendum sem hún taldi að hefði leitt af sér athyglisvanda meðal nemenda.

Fjölgreindarkenning Howards Gardner fellur að mörgu leyti vel að teymiskennslu, sem kemur sér vel fyrir nemendur. Með samvinnu kennara geta þeir nýtt styrkleika hvors annars til kennslu og leitað ráða hjá hvor öðrum til að útfæra verkefni og kennslu á þann hátt að hún hæfi námstíl hvers og eins. Þá er mikilvægt að kennarateymi séu samsett af einstaklingum sem saman búa yfir hæfni í öllum greindunum (Armstrong, 2011). Fjölgreindakennarinn er ólíkur kennara í hefðbundinni kennslustofu þar sem kennari stendur og talar, spyr spurninga af verkefnablöðum og úr lesefni og skrifar á töfluna og bíður á meðan allir ljúka við verkefni sín. Fjölgreindakennarinn skiptir stöðugt um kennsluaðferðir og tengir greindir með skapandi hætti (Armstrong, 2011). Í samkennslu árganga eru þessir þættir mikilvægir og þarf kennari að vera sveigjanlegur og beita ólíkum aðferðum til þess að aldursblöndunin beri tilætlaðan árangur. Kennarinn verður einnig að búa til mörg ólík verkefni sem hæfa fjölbreyttum hópi nemenda. Þegar kennarar starfa í teyimum er líklegra að þeir búi yfir ólíkum greindum sem nýtast við gerð þessara verkefna (Miller, 1994).

Ýmsir kostir fyrir kennara eru taldir fylgja teymiskennslu og má þar fyrst nefna stuðning kennara við hvorn annan. Teymiskennslan opnar einnig fyrir nýjar kennsluaðferðir og þróun í kennsluháttum, hún hjálpar til við að víkka fræðilega

þekkingu kennara og eykur líkurnar á lausnaleit við hegðunarvandamál nemenda sem og að gefa tækifæri til vitsmunalegs þroska. Þegar margir koma að skipulagningu og áætlanagerð eykur það tækifæri kennara á að þróa og endurbæta starf sitt. Teymiskennslan kemur einnig í veg fyrir að kennarar einangrist á vinnustaðnum og ýtir undir félagsleg samskipti milli kennara. Í teyminu gefst meðlimum færi á að deila sigurum og vonbrigðum og fá stuðning og hrós frá teymismeðlimum. Að sama skapi hafa verið settir fram gallar við teymiskennslu og er aðalgallinn talinn vera tími. Í teymiskennslu fer meiri vinna og jafnframt tími í fundi teymisins og samræður á kostnað undirbúnings fyrir kennslu. Það gefur auga leið að þegar fleiri en einn koma að skipulagi kennslunnar þarf meiri tíma til að komast að sameiginlegri niðurstöðu sem allir geta unað við. Aftur á móti geta þessar samræður og ólíkar skoðanir og nálganir kennara í teymi haft í för með sér jákvæðar afleiðingar þar sem kennarinn fær tækifæri á að endurskoða skoðanir sínar eða endurbæta aðferðir og auka víðsýni sína í starfi (Goetz, 2000).

Ef við lítum til nemendanna þá hefur teymiskennslan þann kost að opna augu þeirra fyrir mismunandi skoðunum á álitamálu og ýta undir samvinnu þeirra með öðrum nemendum. Þegar nemandi heyrir fleiri en eina skoðun á ákveðnu máli eykur það líkurnar á að hann geri sér grein fyrir því að eðlilegt sé að fleiri en ein skoðun heyrst og eykur að sama skapi virðingu nemenda fyrir ólíkum skoðunum. Með því að notast við teymiskennslu gefst kennurum einnig færi á að skipta nemendum í misstóra hópa þar sem einn kennari vinnur verkefni sem hentar litlum hópi á meðan hinn vinnur annað verkefni sem hentar stórum hópi. Með teymiskennslu gefst kennurum einnig tækifæri á því að sýna nemendum hvernig tveir einstaklingar vinna saman og vera fyrirmyndir í samvinnu. Að hafa fleiri en einn kennara getur þó einnig haft í för með sér gremju fyrir nemendum og nýjar áherslur og aðferðir geta reynst þeim þreytandi og þeir reynst óviljugir til að taka þátt. Stórir nemendahópar sem teymiskennsla hefur oft í för með sér geta til dæmis reynst erfiðir fyrir nemendum með athyglisbrest og aðrar skyldar greiningar. Einnig geta nemendum notfært sér aðgang að fleiri en einum kennara með þeim hætti að snúa þeim gegn hvor öðrum og reyna að fá önnur svör frá einum kennara en hann fékk hjá hinum, til dæmis til að bæta einkunnir (Chase og Doan, 1994; Goetz, 2000).

Teymiskennslan eykur val nemenda á kennslu við hæfi. Til dæmis getur teymi sem er sett saman til að leggja áherslu á nám nemenda með sérþarfir einnig nýst afburðanemendum þar sem aukið val nemenda á námi og kennslu og fjölbreyttar kennsluaðferðir ýta undir einstaklingsmiðað nám. Að sama skapi getur aðgangurinn að ólíkum kennurum komið þeim nemendum vel sem eiga við námsörðugleika að stríða en flokkast ekki undir nemendum með sérþarfir (Cook og Friend, 1995).

Mikilvægur þáttur teymiskennslu við samkennslu árganga er að geta skipulagt kennslusvæðin saman til að þau mæti sem best þörfum nemenda. Þegar fleiri en ein skoðun heyrst við slíka vinnu þá verða til samræður milli kennara sem leiða kennara betur í átt að því hvað henti best fyrir nemendur og ýtir undir stöðuga þróun til endurbóta (Chase og Doan, 1994).

Teymisvinna virðist vera forsenda samkennslu árganga í fjölmönnum skólum. Til að ná þeim markmiðum og þjóna þeim tilgangi sem samkennsla árganga hefur er ljóst að fjölbreyttur nemendahópur krefst þess að kennsla sé fjölbreytt og til þess þurfa fleiri en einn að koma að til að vel gangi. Þó eru áherslur í teymiskennslu eins og getuskiptir hópar sem samkennsla árganga styður ekki við.

2.3 Skóli án aðgreiningar

Skóli án aðgreiningar er skóli þar sem hver nemandi fær náms- og félagslegum þörfum sínum mætt í sínum heimaskóla. Hugmyndir um stefnuna ganga út frá því að allir nemendur fái jöfn tækifæri til náms og að námið sé á forsendum hvers og eins. (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009; Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2010; Florian, 2008).

Á ráðstefnu sem haldin var í Salamanca á Spáni samþykktu fulltrúar 92 ríkisstjórna og 25 alþjóðlegra samtaka yfirlýsingu sem átti að tryggja jöfn tækifæri fyrir alla til menntunar og að sú menntun ætti að fara fram í hinu almenna skólakerfi. Skólar ættu að taka við nemendum óháð því hver líkamleg, námsleg eða félagsleg staða þeirra væri. Stjórnvöld allra landa fengu áskorun um að taka upp lög eða yfirlýsta stefnu um að öll börn gætu sótt almenna skóla nema um knýjandi ástæður til annars væri að ræða (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009; Menntamálaráðuneytið, 1995).

Ainscow (2005) talar um 4 lykilþætti þegar kemur að skóla án aðgreiningar. Þeir eru eftirfarandi:

- *Skóli án aðgreiningar er ferli í stöðugri þróun.* Með því er átt við að stefnunni er ætlað að vera stöðugt að skoða hvernig betur má mæta fjölbreyttum og ólíkum þörfum nemenda. Ætlunin er að læra að lifa með fjölbreytileikanum og læra að læra af fjölbreytileikanum. Með jákvæðni gagnvart fjölbreytileikanum virkar hann sem hvati til náms meðal nemenda og kennara.
- *Skóla án aðgreiningar er ætlað að koma auga á og koma í veg fyrir hindranir.* Þetta felur í sér að upplýsingum er varða skólasterfið er safnað reglulega og þær skoðaðar og metnar til að bæta stefnuna og framkvæmd hennar. Með þessu eru vísbendingar um það sem betur má fara notaðar til lausnaleyta.

- *Skóli án aðgreiningar snýst um viðveru, virkni og árangur allra nemenda. Með viðveru er átt við viðveru nemenda í kennslustundum og hversu áreiðanlega og stundvíslega þeir mæta. Virknin nær til þess hvernig þeir upplifa námið og mikilvægt er af þeim sökum að gefa nemendum tækifæri á að tjá skoðanir sínar á náminu. Með árangri er ekki aðeins átt við þann árangur sem próf og kannanir gefa til kynna, heldur þann árangur sem nemandi sýnir í náminu í heild.*
- *Skóli án aðgreiningar felur í sér áherslu á þá hópa nemenda sem eiga á hættu jaðarsetningu, útilokun eða standa illa námslega. Þetta gefur til kynna þá siðferðislegu skyldu að tryggja að fylgst sé vel með þessum hópum og að tilvist þeirra nemenda sé viðurkennd, ýtt sé undir virkni þeirra og árangur þeirra metinn á þeirra forsendum í skólakerfinu.*

Í íslensku skólakerfi hefur markmiðið verið, allt frá setningu grunnskólalaga árið 1974, að öll börn eigi rétt á skólagöngu í heimaskóla sé þess kostur og að ekki sé raðað í bekkir eftir námsgetu eða annarri flokkun heldur séu bekkir blandaðir. Við endurskoðanir laga um grunnskóla og Aðalnámskrár grunnskóla í gegnum árin hafa þessar áherslur skýrst enn frekar og Salamanca-yfirlýsingin hefur að auki verið höfð að leiðarljósi síðan árið 1994. Orðalagið skóli án aðgreiningar kom fyrst fram í nýrri námskrá árið 2006 og í lögum um grunnskóla árið 2008. Í 17. grein laga um grunnskóla nr. 91/2008 segir: „*Nemendur eiga rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra í almennum grunnskóla án aðgreiningar, án tillits til líkamlegs eða andlegs atgervis ...*“ (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009; Lög um grunnskóla, 2008). Áhersla er lögð á vinnubrögð í lögnum og að skólinn eigi að koma til móts við þarfir nemenda, til dæmis með því að gefa öllum nemendum færi á að ná námsmarkmiðum sínum með fjölbreyttum hætti (Lög um grunnskóla, 2008).

Skóli án aðgreiningar er skilgreindur í Aðalnámskrá grunnskóla (2011) sem skóli sem veitir nemendum kost á því að stunda nám hvort sem um er að ræða langveika, fatlaða, heyrnarlausu eða útlenda nemendur eða nemendur sem glíma við sértæka námsörðugleika, nemendur sem búa yfir sérhæfileikum á einhverjum sviðum eða eru afburða námsmenn. Ekki kemur fram í þessari skilgreiningu hvernig kennsluhættir eða skipulag skólans á að vera. En í námskránni kemur meðal annars fram að skólar eigi að hafa að leiðarljósi viðfangsefni að vali nemenda og fjölbreytta kennsluhætti. Mikilvægt sé að starf skólans sé lagað að nemendum hans og þeim gefnir kostir á viðfangsefnum sem henti færni þeirra og námsgetu (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Hugmyndafræði skóla án aðgreiningar tengist mannréttindamálum þar sem réttlæti og mannréttindi eru höfð að leiðarljósi. Tekið skal tillit til margbreytileika og virkrar þátttöku allra þar sem markmiðið er að draga úr aðgreiningu og útiloka minnihlutahópa þar sem fólk er flokkað eftir þjóðfélagsstöðu, þjóðerni, fjölskyldugrunni, kyni, fötlun, eða námslegri færni. Nám án aðgreiningar á ekki aðeins að snúast um staðsetningu náms fyrir nemendur heldur ekki síður um framkvæmd, árangur nemenda og skipulag. Kennslu skal hagað þannig að hægt sé að kenna fjölbreyttum nemendahópi þannig að allir fái náms- og félagslegum þörfum sinnt. Náms og kennsluhættir verða því að vera sveigjanlegir og hafa það að markmiði að koma til móts við fjölbreyttan hóp nemenda þar sem hver nemandi fær nám við hæfi (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009).

Til að skóli án aðgreiningar verði raunverulega að veruleika er mikilvægt að fagmennirnir innan skólanna líti á verkefni sem eitthvað sem kljást þurfi við og leysa í stað þess að telja þau óleysanleg. Þannig stuðla þeir að eigin fagmennsku og skólaþróun. Allt skólasamfélagið þarf að leita leiða til að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp þar sem réttlæti, virðing, tillitssemi og jafnrétti á að ríkja og lærdómur er hafður að leiðarljósi. Mikilvægt er í þeirri vinnu að kennari fái þann stuðning sem honum er tryggður með lögum til að kljást við þau verkefni sem snúa að skólaþróun og að stuðningurinn sé einnig til staðar fyrir nemendur og foreldra þeirra. Rannsóknir á vegum Evrópumíðstöðvar hafa sýnt að mjög mikilvægt sé að tryggja að kennarar fái stuðning frá samstarfsfólki sínu og stjórnendum skólans til að skóli án aðgreiningar verði að veruleika (Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2010).

Skortur á stuðningi hefur verið nefndur sem ein ástæða þess þegar stefnunni hefur verið mótmælt. Aðrar ástæður eru skortur á þekkingu skólastarfsmanna til kennslu á fjölbreyttum nemendahópi, kröfur um árangur og of stórir nemendahópar í hverjum bekk. Þó er yfirleitt aðalástæðan talin fjárskortur. Kennarar virðast oft halda því fram að þrátt fyrir að hugsjónin um skóla án aðgreiningar sé falleg og sjálfsögð sé hún ekki framkvæmanlega miðað við þær aðstæður sem eru í íslensku skólakerfi (Grétar L. Marínósson, 2007).

Í grein Hermínu Gunnþórsdóttur (2010) kom fram að niðurstöður rannsókna um skóla án aðgreiningar sýni að ef hugmyndin um skóla án aðgreiningar geti náð fram þurfi upplýsingar og undirbúning til að kennarar öðlist nægt sjálfstraust til að geta unnið með þær breytingar sem stefnan hefur í för með sér. Ef kennarar halda áfram að flokka nemendur og menntun sem „venjulega“ og „ekki venjulega“ mun engin breyting eiga sér stað og starfshættir skólanna einkennast af aðferðum sem leiða til útilokunar og hindrana í námi.

Í grein Jóhönnu Karlsdóttur og Hafdísar Guðjónsdóttur, *Hvernig látum við þúsund blóm blómstra?* (2010) kemur fram að kennslufræðingar á borð við Tony Booth, Mel Ainscow og Tomlinson og McThige eru sammála um að viðhorf kennara skipti miklu máli og hafi mikil áhrif á það hvernig til tekst með skólaþróun.

2.3.1 Einstaklingsmiðað nám

Í skóla án aðgreiningar er einstaklingsmiðuð kennsla ein þeirra leiða sem margir hafa valið þegar kemur að skipulagningu náms og kennslu. Þá er áhersla lögð á að skipuleggja nám og kennslu út frá nemendum, kennsluháttum, viðfangsefnum og námsumhverfi og með meginmarkmið aðalnámskrár að leiðarljósi. Þetta leiðir af sér að kennarar verða að þróa með sér fjölbreyttar kennsluaðferðir sem hjálpa til við að auka ábyrgð og virkni nemandans í námi sínu. Áhersla einstaklingsmiðaðrar kennslu er á námsferli og aðferðir sem tryggja árangursríkt nám fyrir fjölbreytta nemendahópa (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009). Hreinn Þorkelsson (2005) skrifar í grein sinni *Hvort viljum við fjölþarfa- eða kennitöluskóla?* að til þess að nemendur geti farið að vinna á sínum eigin forsendum þurfi að líta á námskrár sem samþættan feril í stað þeirrar hólfaskiptingar sem einkennir þær í dag.

Skilgreining á hugtakinu einstaklingsmiðað nám er að skipulag náms hvers nemanda taki mið af stöðu hans en ekki þess hóps eða bekkis sem hann tilheyrir. Nemendur læra ekki það sama á sama tíma heldur hafa þeir möguleika á að vinna ólík verkefni einir og sér eða í hópum eftir stöðu þeirra og áhuga í náminu. Nemendur beri þá meiri ábyrgð á námi sínu og byggir það á einstaklingsáætlun. Þessar einstaklingsáætlanir eru gerðar til að nemandi geti sett sér markmið í samvinnu við kennara og foreldra. Nemendum er síðan ætlað að meta með reglubundnu millibili stöðu sína í leið að markmiðunum. Einstaklingsáætlanir eru að auki mikilvægt verkfæri fyrir kennara til að meta stöðu hvers og eins nemanda ásamt því að gefa nemendum möguleika á því að auka ábyrgð þeirra á eigin námi þar sem þeir eru knúnir til að gera grein fyrir stöðu sinni í leið að markmiðum (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2007; Gerður G. Óskarsdóttir ofl., 2014).

Í þróun einstaklingsmiðaðs náms er teymisvinna kennara mikilvægur þáttur. Þannig nýtist sérþekking hvers og eins betur og tækifæri til að miðla reynslu og þekkingu milli manna skapast (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2007).

Skipulag húsnaðis sem leggur áherslu á einstaklingsmiðað nám verður meðal annars að byggja á sveigjanleika í stærðum kennslurýma til að skapa nemendum möguleika á að sinna námi sínu í misstórum hópum sem og einstaklingslega. Hefðbundið bekkjarkerfi er ekki lengur eins niðurnjörvað og aukist hefur að árgöngum sé skipt á mismunandi vegu og jafnvel skipt í hópa þvert á árganga. Til þess að auðvelda þessar nýju hópaskiptingar sem fylgja einstaklingsmiðuðu námi og styðja við markmið um samábyrgð og samstarf

kennara þá þarf vinnuástaða kennara að vera nálægt kennslusvæðinu (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2007).

3 Aðferðafræði

Rannsóknir í menntavísindum eru mikilvægar fyrir skólapróun. Sigríður Halldórsdóttir (2013a) segir að rannsóknir séu undirstaða vísinda og forsendur þess að framfarir eigi sér stað. Creswell (2014) skiptir rannsóknum upp í þrjú skref þar sem fyrsta skrefið er að setja fram spurningu, það næsta inniheldur gagnasöfnun til leita svara við spurningunni og þriðja skrefið felur í sér að svara spurningunni sem sett var fram í upphafi út frá þeim gögnum sem safnað hefur verið. Creswell (2014) nefnir einnig að ávinningur með rannsóknum séu þrjúþættur. Með rannsóknum aukum við þekkingu á þeim viðfangsefnum sem rannsökuð eru, fagmennska í starfi eykst sem skilar sér í betri námsárangri nemenda og þriðji þátturinn er að rannsóknir gefa stefnumótandi aðilum upplýsingar sem þeir geta nýtt sér við ákvarðanir.

Sú rannsóknaraðferð sem notuð var við gerð þessa verkefnis flokkast undir eigindlega aðferðafræði. Eigindlegar rannsóknir eiga það sameiginlegt að þær lýsa ákveðnum mannlegum fyrirbærum og áhersla er lögð á það sem er hér og nú og leitast við að skilja eitthvað en ekki endilega spá fyrir um eitthvað (Sigríður Halldórsdóttir, 2013b).

Það má segja að þeir sem notist við eigindlegar aðferðir beri meiri ábyrgð en þeir sem nota megindlegar aðferðir vegna þess að í eigindlegum aðferðum er ekki um að ræða marktækniþróf. Sýn eigindlegra aðferða er ekki eins breið og megindlegra en hún er djúpri og í mínu tilfalli þá krefst rannsóknarspurningin þess að ég kafi djúpt í efnið (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013).

Í kaflanum hér á eftir mun ég segja nánar frá því rannsóknarsniði sem valið var, aðferðinni sem var notuð og hvernig gagna var aflað. Þar á eftir geri ég grein fyrir vali mínu á skólum og viðmælendum og fjalla stuttlega um það hvernig ég aflaði gagna með viðtölum. Síðan geri ég grein fyrir skráningu og úrvinnslu gagna og fer að lokum yfir réttmæti og áreiðanleika rannsóknar af þessu tagi og fjalla um álitamál og siðferðileg atriði sem hafa ber í huga við gerð eigindlegra rannsókna.

3.1 Rannsóknarsnið og gagnaöflun

Tilgangur rannsóknarinnar var að ræða við kennara sem starfa við samkennslu árganga, fá innsýn í starf þeirra og það hvernig þeir nýta sér aldursblöndunina og hvað hún hefur í för með sér að þeirra mati. Rannsóknarspurningin sem höfð var að leiðarljósi er: *Hver eru viðhorf og reynsla kennara af samkennslu árganga.*

Rannsóknarsniðið sem valið var er tilviksrannsókn (*e. case study research*). Í tilviksrannsóknnum er áhersla lögð á að skoða mjög fá eða stök tilfelli (*e. case*) hverju sinni og reynt að átta sig á eðli þeirra og tengslum milli breyta. Rannsakandi ber ábyrgð á því að skilgreina tilfellið sem rannsaka á og setja rannsókninni ákveðin mörk til að starfa eftir. Rannsóknir af þessu tagi eru gagnlegar til að safna bakgrunnsupplýsingum sem opna möguleikann fyrir frekari rannsóknir innan sviðsins í framhaldinu. Á hinn bóginn er alhæfingargildi tilviksrannsókna takmarkað vegna þeirra fáu tilfella sem skoðuð eru sem þýðir að í tilviksrannsóknnum er ekki hægt að yfirfæra niðurstöður yfir á önnur tilfelli en þau sem skoðuð eru. Tilgangur rannsóknar af þessu tagi er því einungis að fá fram nákvæmar og lýsandi niðurstöður fyrir þau tilfelli sem skoðuð eru (Lichtman, 2013; Rúnar Helgi Andrason, 2003; Thomas, 2013).

Gagnasöfnunin fór fram með óstöðluðum viðtölum (*e. unstructured, in depth*). Viðtöl fela í sér að gagna er aflað með orðaskiptum og henta vel þegar reynsla fólks í starfi er skoðuð og eru ein öflugasta leiðin til að öðlast skilning á manneskjunni (Helga Jónsdóttir, 2013; Fontana og Frey, 1998). Rannsóknin var gerð í byrjun árs 2016 og tóku tveir skólar þátt með samtali sjö kennurum.

3.1.1 Val á skólum og viðmælendum

Við val á þátttakendum var notast við tilgangsrúttak (*e. purposive sampling*). Í slík úrtök eru valdir einstaklingar sem hafa dæmigerða reynslu af því sem rannsakað er (Sigríður Halldórsdóttir, 2003). Þar sem tilgangurinn var að skoða reynslu og kanna viðhorf kennara á samkenndu árganga voru skólar valdir með það í huga. Skólarnir voru valdir vegna vitneskju rannsakanda um að þar færi fram samkenndu árganga. Kennararnir voru valdir með það í huga að þeir hefðu hvort um sig reynslu af árgangaskiptum sem og aldursblandaðri kenndu.

Báðir skólarnir sem valdir voru eru á Norðurlandi og í þeim báðum eru nemendur frá fyrsta upp í tíunda bekk. Samkenndu árganga er við lýði í báðum skólunum en mismikið. Allir viðmælendur mínir eru kvenkyns og allir nema einn starfa sem umsjónakennarar. Kennararnir eru á aldrinum þrjátíu og fimm ára til fimmtíu ára. Einn kennari starfar sem listgreinakennari en hefur umtalsverða reynslu af umsjónarkenndu bæði í aldursblönduðum og árgangaskiptum bekkjum. Allir viðmælendur hafa kennararéttindi og starfsaldur þeirra spannar átta til tuttugu ár. Til að gæta fyllsta trúnaðar verður ekki gerð grein fyrir viðmælendum nánar, hvorki hér né í niðurstöðum enda telur rannsakandi það ekki hafa marktækt gildi fyrir niðurstöðurnar. Kennararnir munu hafa leyninöfnin Sóley, Erna, Soffía, Hjördís, Katrín, Saga og Anna.

3.1.2 Viðtöl

Í eiginlegum rannsóknum eru viðtöl eða vettvangsathuganir í félagslegum eða náttúrulegum aðstæðum algengasta rannsóknarformið við söfnun gagna (Lichtman, 2013). Creswell (2014) telur að kostir viðtala í eiginlegum rannsóknum séu að þau útvegi gagnlegar upplýsingar um fyrirbæri sem ekki er hægt að ná með athugunum á vettvangi og þau gefa viðmælendum færi á að lýsa náði persónulegum upplýsingum sem þeir búa yfir. Í samanburði við rannsakanda sem rannsakar á vettvangi getur sá sem notast við viðtöl stjórnað betur þeim upplýsingum sem koma fram með því að spyrja ákveðinna spurninga til að laða fram þær upplýsingar sem hann leitast við að fá (Creswell, 2014).

Notast var við óstöðluð viðtöl. Tilgangur óstaðlaðra viðtala er að veita skilning og lýsa fyrirbærum í lífi fólks. Reynt er að öðlast skilning á reynslu þátttakenda frá þeirra sjónarhorni. Umræðuefni viðtalanna er ákveðið af rannsakanda og felast í samræðum á jafnréttisgrundvelli. Þó svo að umræðuefnið sé fyrirfram ákveðið þá er innihald samræðnanna það ekki. Markmiðið er því ekki að safna stöðluðum upplýsingum sem hægt er að vinna úr með tölfræðilegum hætti, heldur er lögð áhersla á upplifun og túlkun (Helga Jónsdóttir, 2003; Kvale, 1996). Samskipti í óstöðluðum viðtölum eru mun persónulegri en þau sem fara fram í stöðluðum viðtölum. Í óstöðluðum viðtölum þurfa viðmælendur að virða hvor annan og viðurkenna sjónarhorn hvors annars og rannsakandinn þarf að vera meðvitaður um eigin bakgrunn og afstöðu og átta sig á því að hvort tveggja getur haft áhrif á samskiptin. Að sama skapi ber rannsakanda að sýna skilning og virða bakgrunn þátttakenda. Með því að bera virðingu fyrir þátttakendum, mynda traust tengsl og eiga samræður á jafnréttisgrundvelli er hægt að ýta undir aukna færni þátttakenda til tjáningar. Mikilvægt er að þátttakandi finni að rannsakanda sé treystandi og geti treyst honum fyrir þeim upplýsingum sem hann veitir og rannsakandi þarf að sama skapi einnig að hafa raunverulegan áhuga á velferð þátttakenda og því efni sem hann er að rannsaka (Helga Jónsdóttir, 2003).

Viðtalsrammi er ekki í föstum skorðum í óstöðluðum viðtölum. Umræðuefnið krefst þess þó oftast að setja þarf utan um það vissan ramma. Ef að mikil festa er í viðtalsramma og efnistöð og atriði nákvæmlega fyrirfram ákveðin getur það haft þau áhrif að viðmælandi tjái sig ekki eins frjálst og það því hindrað samræður. Hins vegar getur skýr afmarkaður viðtalsrammi gert gagnagreinunguna aðgengilegri. Þegar vel er staðið að óstöðluðum viðtölum þá er rannsakandi eins lítið stýrandi og mögulegt er og spurningar eru opnar (Helga Jónsdóttir, 2003). Í þessari rannsókn var búin til viðtalsrammi með opnum spurningum sem ákveðinn leiðarvísir fyrir viðtölin. Viðtölin voru tekin við sjö kennara úr tveimur skólum og tóku um tuttugu og fimm til þrjátíu og fimm mínútur í framkvæmd.

3.2 Skráning og úrvinnsla gagna

Fengin voru leyfi hjá viðmælendum til að hljóðrita viðtölin. Leyfi fékkst í öllum tilvikum. Rannsakandi afritaði síðan viðtölin orðrétt og reyndi að túlka líðan þátttakenda og hlusta eftir því hvort óvænt atvik kæmu upp á meðan á viðtalinu stóð. Öll viðtölin voru afrituð innan tveggja daga frá hljóðritun. Viðtölin fóru fram á stuttum tíma þannig að ekki gafst tími til að eyða miklum tíma í að greina þau til fullnustu fyrir næsta viðtal.

Viðtölin voru afrituð frá orði til orðs en áður en það var gert hlustaði rannsakandi á viðtölin nokkrum sinnum til að fá tilfinningu fyrir umræðuefninu. Rannsakandi las síðan yfir viðtölin eftir afritun og flokkaði að lokum svör viðmælenda í þemu sem niðurstöður voru síðan byggðar á. Notast var við túlkandi greiningu (*e. interpretational analysis*) þar sem rýnt var í niðurstöður og þemu greind (Rúnar Helgi Andrason, 2003). Þemun voru fundin með því að lesa og hlusta á viðtölin í gegn nokkrum sinnum og velja úr þau atriði sem viðmælendur nefndu oftast eða komu fram ítrekað í öllum viðtölum (Creswell, 2014). Þemun sem greind voru í viðtölunum voru fjögur. Creswell (2014) nefnir að hagar þess að velja frekar færri þemu en fleiri sé að þá sé hægt að safna ítarlegri upplýsingum um þessi fáu þemu frekar en almennum upplýsingum um mörg þemu.

Viðtölin voru hljóðrituð í forritinu *garageband* sem nýttist mjög vel til afritunar þar sem hægt er að hægja á hraða upptökunnar við afritun sem hafði þær afleiðingar að sjálf afritunin tók styttri tíma en ella.

3.3 Réttmæti og áreiðanleiki

Rannsakendur tilviksrannsókna hafa þurft að berjast lengi fyrir því að sýna fram á alhæfingargildi niðurstaðna í slíkum rannsóknum. Rannsakendur sem nálgast tilviksrannsóknir út frá grunnkenningarnálgun (*e. grounded theory*) eru ekki sannfærðir um að hægt sé að alhæfa nokkuð út frá niðurstöðum slíkra rannsókna og vilja þess í stað að niðurstöður séu nýttar til þess að framkvæma megindelegar rannsóknir sem síðan væri hægt að nýta til þess að veita svör um alhæfingargildi niðurstaðanna. Aðrir rannsakendur telja að til þess þess að ná því markmiði að hægt sé að alhæfa út frá niðurstöðum tilviksrannsókna þurfi að vanda vel valið á tilfelli þannig að það henti því fyrirbæri sem verið er að rannsaka (Rúnar Helgi Andrason, 2003).

Nokkur atriði má nefna sem talin eru tryggja réttmæti í óstöðluðum viðtölum. Til dæmis má nefna að rannsakandi geri sér grein fyrir sinni eigin reynslu og bakgrunni og hverjir hagsmunir hans eru af rannsókninni. Annað sem má nefna er það hversu vel tjáning þátttakenda endurspeglar merkinguna sem þeir leggja í það sem verið er að rannsaka og hversu vel þeir ná að tjá sig (Helga Jónsdóttir, 2003).

Þeir sem gera rannsóknir innan eigindlegrar aðferðafræði vilja meina að best sé að rannsaka félagsleg fyrirbæri í sínu eigin umhverfi til að þau séu ekki slitin úr samhengi við sinn rétta ramma og þess vegna sé besti kosturinn að notast við eigindlega aðferðafræði við rannsókn af þeim toga. Rannsakendur innan þessarar aðferðafræði telja að ekki eigi að koma að rannsókn með fyrirfram gefnar hugmyndir um líklega útkomu heldur sé betra að leyfa gögnum sem fást úr rannsókninni að mynda hugmyndir og þróa kenningar um það sem hugsanlega sé að gerast. Ef við notumst við meginlega nálgun aftur á móti þá teljum við okkur vita útkomuna fyrirfram (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013).

Mikilvægt er í hverri eigindlegri rannsókn að skoða sérstaklega hvernig auka megi réttmæti hennar með sérstakri áherslu á gagnasöfnun og stöðugri viðleytni til að meta allt rannsóknarferlið af gagnrýni (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013). Eigindlegar rannsóknir hafa liðið fyrir það að í þeim eru fámenn úrtök sem ekki sé hægt að gera tölfræðilega marktæk (*e. statistically representative*). Aðalatriðið er þó að hafa nægjanlega marga í úrtaki til að hægt sé að svara rannsóknarspurningunni á trúverðuglegan hátt. Þær spurningar sem ég sem rannsakandi þarf að geta svarað og mun leitast við að svara til að rannsóknin byggji á gæðum og geti talist réttmæt eru hvort að nægjanlega margir séu í úrtakinu, úrtækið sé í samræmi við rannsóknarspurninguna og hvort skýrt samræmi sé milli úrtaksins, gagnasöfnunarinnar og gagnagreiningarinnar (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013).

Viðtöl fela í sér mannleg samskipti og því er ljóst að ekki er hægt að tryggja réttmæti þeirra með aðgerðum einum saman. Hvatt er til þess að rannsakandi sé heiðarlegur, nákvæmur og trúr þátttakendum og fari eftir þeim aðferðafræðilegu forsendum sem lagt var upp með í byrjun rannsóknar (Helga Jónsdóttir, 2003).

3.4 Álitamál og siðferðileg atriði

Mikilvægt er að upplýst samþykki sé til staðar þegar tekin eru viðtöl. Áður en vinna hófst við að taka viðtölin var haft samband við skólastjóra þeirra skóla og kennara sem rannsakaðir voru. Hugmyndinni að rannsókninni var strax vel tekið og leyfi til viðtala auðsótt. Allir þeir kennarar sem síðar var haft samband við og boðið að taka þátt í rannsókninni voru jákvæðir og samþykktu þátttöku án nokkurs vafa.

Til þess að rannsókn standi undir nafni er ekki aðeins nauðsynlegt að hún uppfylli aðferðafræðilegar kröfur heldur þarf einnig að huga að siðferðilegu kröfunum. Mikilvægt er að virða þá sjálfstæðu hagsmuni sem manneskjur hafa (Sigurður Kristinsson, 2013).

Í rannsóknum sem byggðar eru á eigindlegum aðferðum er nauðsynlegt að þátttakendur gefi upplýst samþykki. Þátttakandi á rétt á að vita hvað felst í þátttöku hans og hvernig upplýsingar verði birtar. Einnig þarf honum að vera ljóst að þátttaka hans sé afturkræf óski hann eftir því. Þátttakandi þarf einnig að fá tækifæri til að lesa afrekstur

viðtalsins yfir og draga til baka einstaka atriði ef honum þykir ástæða til. Í skriflegu samþykki þarf að vera skýrt að þátttakandi afsali sér engum réttindum við undirskrift. Það getur verið erfitt að gera eigindleg gögn ópersónugreinanleg og þess vegna er mikilvægt í meðferð viðtala að fyllsta trúnaðar sé gætt og varkárni og þagmælska rannsakanda sé ávallt til staðar (Sigurður Kristinsson, 2013).

Þar sem tekin voru viðtöl við starfandi kennara þurfti rannsakandi að fá skriflegt samþykki skólastjórnenda í þeim skólum sem þeir kennarar starfa. Samband var haft við skóladeildir og samþykki fengið hjá þeim. Að lokum var farið fram á skriflegt samþykki kennaranna sjálfra og þeim gerð grein fyrir rannsóknarefninu og þeir upplýstir um að fyllsta trúnaðar væri gætt og að þeim væri frjálst að hætta þátttöku hvenær sem er í ferlinu kysu þeir það. Þeim var gerð grein fyrir að hljóðritun ætti sér stað og að öllum hljóðupptökum yrði eytt eftir greiningu viðtals. Þeir fengu einnig upplýsingar um að nafnleyndar yrði gætt og að þeim yrðu gefin önnur nöfn í rannsókninni. Upplýsingarnar sem koma fram í rannsókninni teljast ekki vera persónugreinanlegar og þarf því ekki leyfi hjá persónuvernd.

4 Niðurstöður

Þátttakendur rannsóknarinnar voru sjö kennarar sem allir hafa reynslu af samkennslu árganga. Notast var við túlkandi greiningu (*e. interpretational analysis*) þar sem rýnt var í niðurstöður og þemu greind (Rúnar Helgi Andrason, 2003). Þemun voru fundin með því að velja úr þau atriði sem viðmælendur nefndu oftast eða komu fram ítrekað í öllum viðtölum. Niðurstöðum viðtalanna var skipt niður í fjögur meginþemu sem komu í ljós við greiningu gagnanna. Þemun eru eftirfarandi: *kennarinn og samkennsla árganga, samvinna kennara, samskipti nemenda og einstaklingsmiðað nám*. Þessum fjórum meginþemum var síðan skipt í fimm undirþemu. Í þessum kafla mun ég taka fyrir hvert þema fyrir sig og reifa niðurstöðurnar.

4.1 Kennarinn og samkennsla árganga

4.1.1 Skilningur kennara á hugtakinu

Gera má ráð fyrir að skilningur viðmælenda sem allir vinna við samkennslu árganga hafi áhrif á það hvernig þeir vinna í slíku kerfi. Allir viðmælendur voru spurðir að því hvernig þeir skilgreindu hugtakið samkennsla. Allir nefndu að með samkennslu væri aldursblönduðum hóp kennt saman á sama tíma. Þrír viðmælenda minna nefndu einnig einstaklingsmiðað nám í skilgreiningu sinni á samkennslu. Erna svaraði spurningunni á þennan hátt:

...hópur af börnum sem getur verið á ýmsum aldri, sem að læra saman bara og maður er að kenna þeim þar sem þau eru stödd hverju sinni, kannski ekki endilega bundið við árgang, heldur fá þau semsagt námsefni við hæfi.

Hjördís nefndi í sinni skilgreiningu að „þau geta lært upp fyrir sig eða niður fyrir sig, mér finnst það eiginlega skilgreiningin.“ Katrín skilgreindi hugtakið á svipuðum nótum og sagði: „...við erum að kenna einum hóp saman sem heild en það er ekkert endilega allir í sama námsefni, við erum náttúrulega að miða út frá einstaklingnum.“

Saga skilgreindi samkennslu árganga eftir því fyrirkomulagi sem er í hennar bekk og sagði:

Við kennum árgöngunum saman, stundum erum við kannski að kenna þeim í árgangskiptum bekkjum eða þarfaskiptum hópum eða stelpu og stráka

hópum ... og svo kennum við þeim í blönduðum hóp þar sem við aldursblöndum...

Enginn af viðmælendum mínum fór sérstaklega djúpt í skilgreininguna þegar þeir voru beðnir um að svara þeirri spurningu og varð raunin sú að heilt yfir hópinn þá skilgreindu þau hugtakið á svipaðan hátt, það er, kennsla í aldursblönduðum hópi og þrír bættu því við að tekið sé tillit til ólíkrar námslegrar stöðu nemenda. Eftir því sem leið á viðtölin komu í ljós frekari skilgreiningar viðmælenda á hugtakinu.

Þegar viðmælendur voru spurðir að því hvar þeir hefðu kynnt sér hugmyndafræði á bak við samkennslu árganga sögðu þeir að ekki væri mikil áhersla á eða eftirfylgni með hvort starfsfólk kynntu sér hugmyndafræðina. Erna sagði að skólastjóri hefði við upphaf skólans kynnt efni og hvatt til lesturs og í stefnu skólans væri greint frá tilgangi samkennslunnar sem hefði verið sett fyrir að lesa en allir viðmælendur voru sammála um að þeir þyrftu sjálfir að sækja sér þekkingu um samkennslu árganga og ekki væri mikil áhersla lögð á þann part í stefnu skólanna, heldur fremur einblínt á agastefnuna og teymiskennsluna. Saga sagði einnig að sér hefði verið bent á staðreyndir og möguleika með samkennslunni en það væri ekki mikil áhersla lögð á að kynna fræðslu um samkennslu árganga fyrir kennurum. Soffía sagði:

...maður er með fræðina, það er kannski lítið um það hvernig maður eigi að vinna með hana, þannig að það vantar kannski svona leiðbeiningar með hvernig best er að vinna með blandaða árganga þar sem er ekki sveitaskóli eða lítill skóli úti á landi ... þetta er ekki sjálfgefið hvernig eigi að vinna þannig að vel takist...

Sóley hafði tekið þátt í þróunarverkefni í skóla sem hún starfaði í áður sem sneri að samkennslu árganga og sagðist þá hafa fengið mikla fræðslu og mappa hefði verið útbúin sem var full af alls konar greinum og hugmyndum um samkennslu og teymisvinnu. Hún nefndi þó að aðallega væri sú vitneskja sem hún hefði um samkennslu árganga eitthvað sem hún hefði kynnt sér sjálf og hún sagði einnig að hún óskaði eftir því að umræðan á vinnustaðnum væri meiri um samkennslu árganga og tilgang hennar, hún sagði að stefnan væri mjög skýr en: „...það væri rosalega gaman ef við værum að fjalla meira um þetta og finna lausnir ... þæla dálítið í þessu saman...“

Katrín sagðist ekki hafa kynnt sér hugmyndafræði á bak við samkennslu árganga sérstaklega: „í byrjun var það mjög mikið að maður kynnti sér agastefnuna, það var ekki mikið verið að leggjast í eitthvað grúsk um samkennslu, þetta var bara eitthvað sem var hérna og maður datt inn í þetta form.“

Anna varpaði ábyrgðinni yfir á kennarana sjálfa og sagði: „...við erum fagfólkið, við eigum í rauninni bara að sækja okkur þessa þekkingu sjálf.“

Það virðist vera mjög misjafnt eftir aldurstigum hvernig kennslu er háttað í aldursblönduðu bekkjunum. Á yngri stigum er líklegra að unnið sé meira í aldursblönduðum hópum en þegar komið er á eldri stig. Þeir kennarar sem starfa á unglingastigi höguðu kennslu að mestu leyti þannig að þeir árgangaskiptu nemendum í öllum kjarnagreinum. Vinnustundir og svokölluð þemu voru aldursblönduð, en innan þemagreina eru til dæmis samfélags- og náttúrufræðigreinar. Þá virðist vera að samkennsla árganga sé minna við lýði á elsta stigi þrátt fyrir að árgangarnir séu allir á sama kennslusvæði. Einn kennaranna sem starfar á unglingastigi talaði um að kallað hefði verið eftir breytingum árið áður þar sem kennarar fóru fram á það að þeir tækju að sér einungis eitt fag í stað þess að bera sameiginlega ábyrgð á mörgum fögum. Kennarinn lýsti muninum á starfi kennarans á yngra og eldra stigi þannig:

...það gerist kannski ekki eins mikið á yngri stigunum en að vera kennari og þurfa að vera inn í öllum fögunum sem kennd eru, þetta kallaði fram gríðarlega skipulagningu og það er orðið svo miklu þyngra námsefnið ... við vorum þínu búin á limminu þegar við áttum að fara að kenna allt og gátum hvergi kafað dýpra og verið góður kennari með allt á hreinu í því fagi...

Annar kennari á unglingastigi talaði um að samkennsla árganga krefðist svo mikillar skipulagningar vegna þeirra markmiða sem lagt væri upp með í Aðalnámskrá:

Það er náttúrulega svolítið skipulags atriði að skipuleggja kennsluna þannig að þú sérst að kenna þau markmið sem lagt er upp með í Aðalnámskrá fyrir 8. bekk annars vegar og 9. bekk hinsvegar og svo 10. bekk, engu að síður áttu að kenna þessum námshópum saman en þá þarftu að huga vel að markmiðunum.

kennari sem kennir á miðstigi lýsti fyrirkomulaginu þar svo:

Langflestir hóparnir eru aldursblandaðir, við höldum okkur langmest við það, en við erum að prufa núna í þema að vera með árgangaskipt og kynjaskipt. Við höfum líka stundum tekið litla hópa, aðallega í stærðfræði sem virðast eiga í basli með námsefnið og þá er það yfirleitt sami árgangurinn.

Annar kennari af miðstigi sagði kennsluna alla vera aldursblandaða fyrir utan sund og íþróttir og ensku.

4.1.2 Hindranir í samkennslu

Almennt voru viðmælendur með jákvætt viðhorf gagnvart samkennslu árganga. Þættir eins og stórir hópar settu þó strik í reikninginn að mati þriggja viðmælenda sem starfa á yngsta stigi. Þær voru sammála um að ef hóparnir væru of stórir þá væru þær hræddar um að kostir samkennslunnar myndu missa marks. Einn viðmælenda nefndi að þegar um hundrað nemendur væru saman í aldursblöndun tveggja árganga eins og staðreyndin er í hennar skóla þyrfti stórt og öflugt kerfi til að halda því gangandi til að vel takist, árekstrar kæmu upp á milli barna og annað sem spilaði þar inn í. Soffía sagði:

...mér finnst svona tveir árgangar saman bara mjög gott mál en það þarf að passa hópastærðirnar þannig að kennari nái að halda utan um allt af því að breiddin er svo gríðarlega mikil... ..og eins og ég talaði um áðan þá þurfa að vera einhverjar leiðbeiningar með, hvernig er best að haga samkennslu þannig að hún nýtist sem best...

Hjördís var sammála og taldi að hópastærðirnar skiptu miklu máli. Hún taldi að þegar nemendafjöldinn væri til dæmis komin upp í hundrað nemendur og fimm til sex kennara í teymi að halda utan um þann hóp að sniðugara væri að deila hópnum í tvennt og mynda tvö teymi í kringum hópana. Hún bætti við: *„...ef þetta eru orðnar of stórar einingar þá getur þetta farið að vera erfitt, þá verður fólk kannski stressað að hafa ekki þessa yfirsýn sem allir vilja hafa...“*

Erna tók undir þetta og sagði að of mikill fjöldi nemenda á svæði gæti orðið hindrun *„...í svona opnum skóla eins og við erum í þá eru hóparnir bara of stórir ... of margir á hverju svæði.“* Hún sagðist líka eins og Hjördís velta fyrir sér hvort ekki væri sniðugara að skipta stóru hópnum í tvennt og mynda tvö teymi og sagðist þá frekar vona að aldursblöndunin myndi halda sér en að bekknum yrði skipt eftir árgöngum.

Tveir viðmælenda töldu að helsta hindrunin væri hjá kennurunum sjálfum. Sóley sagði:

Helstu hindranir eru fyrst og fremst, finnst mér, ef að kennarar eru efins um að þetta geti gengið ... ef kennarar hafa ekki trú á því og finnst þetta erfitt skipulagslega og annað þá er þetta ekki hægt ... fólk verður að vera tilbúið í þetta og hafa trú á þessu og svona bara þokkalega getu til þess að takast á við þetta verkefni og sjá möguleikana frekar en hindranirnar.

Hún bætti við: *„Í þessum skóla sem leggur upp með teymisvinnu og samkennslu árganga, þá verður fólk að gera sér grein fyrir því að það er það eina sem er í boði og þá ræður þú þig ekki í þennan skóla ef þú sérð það ekki sem möguleika.“*

Hjördís var á sömu nótum og sagði:

Ég held að hindranirnar séu aðallega hjá manni sjálfum, fræðilega held ég að þetta sé engar hindranir, bara kostir í rauninni... ..ég held að þetta sé alltaf bara hræðsla fullorðna fólksins við að gera eitthvað eða prófa eitthvað eða óryggi og vankunnátta og þau treysta sér ekki til að prófa.

Anna upplifði ekki að hópastærð í samkenndu árganga væri vandamál:

Það hafa alltaf verið stórir hópar, þetta er ekkert nýtt. Það hafa verið alveg upp undir 30 nemendur í einum umsjónarhóp, þannig að samkenndu árganga, ég get ekki séð það fyrir mér að það eigi að hafa í för með sér að hóparnir minnki. Auðvitað er erfitt að koma sér í hlutverkið í samkenndu árganga en þegar maður er kominn með reynsluna þá er þetta ekkert meira mál fyrir okkur en hina kennarana sem eru einir með einn árgang og þrjátíu í hóp.

Katrín nefndi áhyggjur af því að þegar nemendur þyrftu ört að skipta um bekk þá myndi ekki myndast sama bekkjarheildin og hún væri vön frá sinni grunnskólagöngu:

...ég kem sjálf úr bekk þar sem ég var með sama hóp í 10 ár í grunnskóla og við bekkjumst rosalega vel og höldum vel hópinn... ..mér finnst þínu vanta þessa svona samheldni í hópnum af því að þau eru alltaf með nýja bekkjarfélaga á hverju ári ýmist eldri eða yngri.

Hún sagði jafnframt að teymið hennar hefði velt fyrir sér möguleikanum að árgangskipta umsjónarhópum til að reyna að mynda þessa samkennd og efla hana. Tveir kennarar sem starfa báðir á miðstigi veltu fyrir sér samsetningu árganganna, hvort að önnur samsetning hentaði betur en hin. Kennari sem kennir 4. og 5. bekk talaði um að teymið hennar velti fyrir sér hvort að 4. bekkur ætti frekar heima með 3. bekk og vísaði í skilin á milli 4. og 5. bekkjar í Aðalnámskrá. Hinn kennarinn sem starfar í 6. og 7. bekk talaði um að þroskastökkið milli þessara tveggja árganga væri stórt og gæti sett strik í reikninginn þegar kæmi að félagslegum tengslum milli nemenda.

4.2 Samvinna kennara

Í viðtölunum við viðmælendur mína kom fram að samvinna kennara væri mikilvægur þáttur þegar kemur að samkenndu árganga. Katrín sagði:

...mér finnst teymiskennslan tvímælalaust kostur og ég einhvern veginn, mér finnst hún svo stór partur. Ég þæli lítið í samkenndunni, það er bara eitthvað sem er hérna og ég er ekkert að velta mér uppúr þessari samkenndu.

Sóley taldi samvinnu kennara vera helsta ávinning með samkennslu árganga og þegar hún var spurð hvern hún teldi vera helsta mun á kennsluháttum í árgangaskiptri kennslu annars vegar og aldursblandaðri kennslu hinsvegar svaraði hún: „*meginmunurinn finnst mér liggja í samvinnu kennara.*“

Hjördís ræddi mikilvægi teymiskennslu við samkennslu árganga og sagði að hún teldi að lykillinn að samkennslu árganga væri góð teymiskennsla.

4.2.1 Teymiskennsla

Allir viðmælendur mínir starfa í teymi. Það kom skýrt fram í öllum viðtölum að teymiskennslan og samkennsla árganga haldast í hendur þegar nemendafæð er ekki ástæða samkennslunnar. Allir viðmælendur voru frekar jákvæðir í garð samvinnunnar og töldu mikilvægt að teymismeðlimir nýttu styrkleika hvors annars við að mæta þeim ólíku þörfum sem aldursblandaður hópur krefur kennara. Fimm viðmælenda nefndu hag nemenda í því að hafa aðgang að fleiri en einum kennara. Hjördís sagði að hagur nemenda fælist í því að: „...þú getur fundið einhvern sem þú treystir betur, heldur en að sitja uppi með einn kennara sem þú kannski bara þolir ekki.“ Sóley taldi sig finna á krökkunum að það að hafa val á kennurum til að leita til skipti þau máli. Hún sagði: „...þau nýta sér það og tengjast kennurum misvel og stundum gott að geta leitað eitthvað annað sem er mikill kostur.“ Anna sagði það hljóta að vera að það nýttist nemendum vel að hafa aðgang að fleiri en einum kennara: „*ef nemandi telur sig ekki geta leitað til eins kennara þá leitar hann nátturulega bara til einhvers annars.*“ Saga tók í sama streng:

...þú hefur aðgang að mörgum kennurum og hefur valið um að leita til þess sem þú tengist best ... ég á alveg gott samtal við aðra en mína umsjónarnemendur og svo hef ég umsjónarnemendur sem eiga betra samband við aðra ... þannig að ég held þetta sé rosalega gott.

Hún bætti við að hún teldi þetta auka líkurnar á því að nemendur myndu þora að tjá sig um erfið mál þar sem líkurnar á að þeir treystu einhverjum úr kennarahópnum myndu aukast með fleiri kennurum.

Hjördís taldi sjálfsagt að þegar samkennsla árganga væri í stórum skólum að teymiskennsla væri einnig til staðar og taldi stærsta ávinningin vera: „...*ef maður er að ræða um hvað maður getur gert fyrir viðkomandi, þá er svo gott að fleiri koma inn í, maður verður svo blindur einn.*“ Anna var á sömu nótum og taldi að faglegar samræður væru helsti kostur teymisvinnunnar og taldi að þegar margir komi að málum nemanda þá hlyti að vera auðveldara að mæta nemandanum á réttum stað: „*af því við erum komin með svo mörg sjónarmið, svo margar hliðar.*“

Katrín nefndi teymi sem fyrirmyndir fyrir nemendur og taldi að gott teymi myndi styrkja nemendahópinn. Hún taldi líklegt að jákvætt andrúmsloft milli teymismeðlima á námsvæði myndi smita jákvæðni til nemenda: „...ég held þetta styrki þau og þeirra samskipti og vonandi læra þau eitthvað af okkur.“ Hún talaði einnig um teymi sem persónulegan stuðning þegar kemur að nemendamálum:

...þú ert alltaf með þínu back up og með einhvern sem er að taka þátt í því sama og þú hvort sem það gengur vel eða illa ... og þetta hjálpar náttúrulega sérstaklega þegar maður er að lenda í erfiðleikum með nemendur að hafa einhvern stuðning við bakið.

Anna talaði einnig um stuðning teymisfélaga við hinar ýmsu uppákomur: „...það getur verið erfitt að vera einn með 25 nemendur því það er margt sem getur komið uppá, ýmsar óvæntar uppákomur.“

Saga sagði að þrátt fyrir að í hennar teymi væru meðlimir teymisins mikið að vinna einir þá væru möguleikinn á samræðum og að geta leitað ráða hjá einhverjum sem kennir sömu nemendum mikils virði: „mér finnst svo gott að upplifa það að maður er aldrei einn.“

Hjördís talaði um að í teymi hefur maður aðgang að fleiri hugmyndum og fleiri sjónarhorn eru til staðar.

Tveir viðmælenda nefndu að kennsluaðferðir væru fjölbreyttari í skóla þar sem teymiskennsla og samkennsla árganga væri. Soffía nefndi að eftir að hún byrjaði að vinna við skólann sem hún starfar núna þar sem samkennsla árganga og teymiskennsla er við lýði að kennsluaðferðirnar væru fjölbreyttari og bókavinna í lágmarki. Hún orðaði það svo: „hér er ekki eins mikil bókavinna heldur útbúum við verkefni þannig að það er helsti munurinn sem ég finn. Erna sagði:

...þegar margir koma að þá hlýtur það að þýða fjölbreyttari kennsluaðferðir og fleiri hugmyndir og þegar maður er með samkennslu þá þarf maður að vera með svolítið fjölbreyttar kennsluaðferðir og námsleiðir í boði...

Anna talaði um hindranir í teymiskennslu: „*Teymiskennslan getur verið ofboðslega erfið líka, það getur alveg verið í teyjum mismunandi álag og sumir komast upp með það að gera minna og aðrir þurfa þá að taka á sig meiri vinnu.*“ Þrír viðmælenda minna greindu frá því að teymismeðlimir þeirra skiptu kennslunni mikið eftir fögum og þá héldi hver kennari utan um alla bekkina í sama faginu. Einn kennari sagði að teymiskennslan gæti þó nýst samkennslunni á annan hátt og taldi að hægt væri að haga fyrirkomulaginu á þann hátt að tveir kennarar bæru ábyrgð á sama faginu og nýttu styrkleika sína til að skipta með sér verkefnum innan fagsins. Hún sagði: „*Það er bara þessi breidd bæði í*

nemendum og kennurum sem skiptir svo miklu máli, allir eru góðir í einhverju en enginn alveg í öllu.“ Hún sagði einnig að hún vonaði að með aukinni áherslu á teymiskennslu í skólum að samkennsla árganga myndi fylgja í kjölfarið. Anna hafði bæði prufað að kenna öll fög og svo fyrirkomulag þar sem teymismeðlimir skiptu með sér fögum. Hún kaus frekar fyrirkomulagið þar sem fögum var skipt á milli teymismeðlima en sagði jafnframt: *„Í rauninni er maður að einhverju leyti inn í öllu sem umsjónarkennari, ég sé um eitt fag en ég er líka alveg að fylgjast með hinum í mínum hóp...“*

Saga var á svipuðum nótum og kaus frekar að sjá alfarið um eitt fag heldur en að setja sig inn í markmið allra faganna. Hún taldi það koma niður á fagmennsku kennarans sérstaklega á eldri stigum. Saga nefndi einnig tíma í umræðu um teymiskennslu. Hún sagði að ein af ástæðum fyrir því að kennararnir í hennar teymi hefðu ákveðið að skipta með sér verkum væri sú að það færi of mikill tími í samræður að hennar mati þegar allir koma að öllu, hennar reynsla var sú að betra væri að skipta með sér verkum í stað þess að allir kæmu að:

Ég held að það hætti til að vera þannig í teymiskennslu að fólk fari of mikið að tala saman um hluti sem það þarf ekki að tala um og ekki svona rosalega mikið og það fari of mikill tími í það að spjalla um hvernig á að gera eitthvað í stað þess að skipta niður verkum ... ég held það sé bara númer eitt tvö og þrjú að skipta niður verkum..

Sóley talaði um mikilvægi samvinnu teymisins þegar kæmi að skipulagningu svæðisins: *„hér er rýmið stórt og nemendur eru margir þannig að við erum búin að eyða miklu púðri í að skipuleggja svæðið þannig að það virki og við séum ekki bara í einhverju reiðileysi.“*

4.3 Samskipti nemenda

4.3.1 Félagsleg samskipti

Samskipti nemenda komu töluvert við sögu í viðtölunum og það hvernig það nýtist nemendum í samskiptum að upplifa að vera bæði yngri og eldri. Katrín nefndi mismunandi þroska nemenda og sagði að: *„...ef þú ert lítill og óþroskaður og kannski ekki jafn sterkur og jafnaldrar þínir þá geturðu samsamað þig meira með yngri árgangnum og átt alveg þar heima og ert ekki að skera þig úr hópnum.“* Hún talaði einnig um að yngri nemendur væru oft búin að búa sér til einhverja ógnvekjandi ímynd af eldri krökkunum sem þau sæju síðan með tímanum að stæðist ekki. Soffía talaði um að með samkennslu árganga væri hægt að þjálfva nemendur í að leita aðstoðar hjá nemendum sem væru lengra komnir. Hún sagði einnig að þegar hóparnir væru orðnir mjög stórir þá gæti það orðið álag fyrir nemandann að: *„...þekkja til svo stórs fjölda í stað þess að finna*

sig tilheyrja einhverri einingu.“ En sagði jafnframt að nemendur hefðu: „*fleiri möguleika á því að eignast félagi í svona stórum hóp.*“ Hjördís taldi einnig að með aldursblönduninni hefðu nemendur úr: „*fleiri félögum að motta.*“ Hún taldi félagslega þáttinn einn helsta kost aldursblöndunarinnar. Einn viðmælenda sem starfar í unglíngadeild sagði taka eftir því á haustin þegar 8. bekkur kæmi í unglíngadeildina að þau væru óörugg og sagði að hún og aðrir teymismeðlimir taki alltaf umræðu sérstaklega með 10. bekknum þar sem þess væri krafist af eldri nemendum að vera fyrirmyndir fyrir þá sem væru yngri sem þau tækju vel í og hún sagði það vera:

...magnað að fylgjast með því hvað þau eru fljót að tileinka sér þetta umhverfi, tækninýjungar og allt sem við erum að vinna með meðal annars vegna þess að þau sjá hvernig hin eldri eru að gera, það er svo gríðarlega mikill skóli að læra hvert af öðru.

Hún sagði jafnframt að hún tæki eftir meiri samkennd hjá nemendum þar sem samkennsla árganga væri við lýði því að í þeim skólum sem hún hefði starfað áður hefði 8. bekkur ávallt verið neðst í virðingarstigunum í unglíngadeild en það væri svo frábært að sjá að í þeim skóla sem hún starfar nú með samkennslu árganga væri það ekki raunin. Annar kennari sem starfar í unglíngadeild talaði einnig mikið um samkennd milli nemenda þvert á árganga og taldi sig sjá lítið af því að bekkir héldu sig mikið út af fyrir sig:

Þau eru að blandast öll og eru svo góðir vinir þannig að þú átt alveg séns á því að eignast vin sem er eldri eða yngri en þú. Það eru fleiri möguleikar og mér finnst myndast svo góð stemning, þó svo að við kennum þeim ekki saman meirihlutann af náminu þá finnst mér þau verða rosalega góðir vinir

Annar kennari minntist einnig á þessa samkennd og sagði að þegar hún væri að kenna sitt fag með nemendur úr öllum bekkjum unglíngadeildar tæki hún sérstaklega eftir því hvað öllum kæmi vel saman, enginn rígur milli aldurstiga og sagði: „*ég held það sé einmitt tilgangurinn með þessari samkennslu að það sé ekki verið að flokka okkur í einhverja árganga... ...allir séu jafnir á sama leveli...*“

Katrín talaði um ábyrgð eldri nemenda og hvaða áhrif þau gætu haft á einstaklinga sem yrðu undir hjá jafnöldrum sínum:

Þau geta haft alls konar áhrif, bara það að viðurkenna tilvist þeirra sem yngri eru, það er oft rosalegt búst, taka þau með sér í verkefni, hrósa þeim, vera með þeim í hópavinnu og láta þau finna að þau séu partur af hópnum ... þetta getur eftir nemandann heilmikið og styrkt hann í sjálfstrausti og öðru.

Hún taldi að ávinningur af slíku samstarfi væri ekki síður hjá eldri nemendum og sagði: „...þau læra tillitsemi, hjálpssemi, þarna fer fram einhverskonar jafningjafræðsla ... þau eru bara að styrkjast sem einstaklingar og taka ábyrgð til dæmis.“

Um sameiginlegan ávinning nemenda með aldursblöndun sagði Katrín: „Þetta bara eflir þau í mannlegum samskiptum og umburðarlyndi gagnvart náunganum og eykur víðsýni þeirra...“ Erna sagði að helsti ávinningur samkenndunnar að sínu mati væri að nemendur á ólíkum aldri upplifðu sig sem jafningja. Hún orðaði það svo: „...þau verða ekkert of bundin einhverjum aldri heldur bara finnst þau vera jafningar þeirra sem eru eldri og yngri, aldur á í sjálfu sér ekki að skipta neinu máli.“ Hún sagði jafnframt að þegar kæmi að samskiptum nemenda yrði hún ekki mikið vör við að þau væru að hugsa um hvort einhver væri einu ári eldri eða yngri. Katrín velti því einnig fyrir sér og sagði: „...ég veit ekki svosum hversu mikið þau eru að spá í það mörg hver hvort þú sérst ári yngri eða eldri...“

Anna hafði reynslu af því að eldri nemendur færu út í það að telja sig betri en þau sem yngri voru og sagði að í sumum hópum væri hætta á: „... að þeir sem eldri eru verði drottningar, þið hlustið á okkur og það erum við sem stjórnunum. Þá fer yngri hópurinn að lúffa og halda sig til hlés og fá ekki að njóta sín...“

Einn kennaranna sem starfar á miðstigi fannst hún ekki vera mikið vör við blöndun á milli árgangana eða mikil félagatengsl þar á milli og taldi að þroskastökkið sem yrði á milli sjötta og sjöunda bekkjar gæti sett strik í reikninginn hvað þetta varðar.

4.3.2 Samskipti nemenda í kennslustund

Viðmælendur voru flestir sammála um notagildi þess að þegar breiddin er orðin eins mikil og í aldursblönduðum hóp þá sé kjörið tækifæri til að kenna nemendum að leita til hvor annars eftir hjálp og leiðbeina þeim sem eru styttra á veg komnir. Einn viðmælenda sagði: „...þetta er náttúrulega rosaleg kennsla miðað við þann stóra hóp sem við erum með milli handanna, maður þarf að kenna þeim að þiggja aðstoð og veita hana og þar sem nemendur eru ungir þá tekur tíma að læra þetta.“

Hún sagði jafnframt að með samkenndunni myndu nemendur læra að taka tillit til þess að ekki væru allir á sama stað í námsefninu og að nemendur ynnu á ólíkum hraða. Hún bætti við: „þau eru kannski minna að spá í það hvar þessi er og hinn af því að breiddin er svo gríðarlega mikil.“ Tveir viðmælenda töluðu um að það væri hvatning í námi fyrir yngri nemendur að vera með eldri nemendum og taldi það einnig vera lærdómsríkt fyrir eldri nemendur að fá tækifæri til að kenna þeim yngri. Soffía sagði: „...þá eru svo margir á yngri árinu sem eru fyrr kannski að tileinka sér þessa tækni af því þau eru með færnina í það og fá tækifærið af því að þau eru að vinna með eldri nemendum ... hafa fyrirmyndir...“

Einn kennari sem starfar á miðstigi upplifði þetta ekki á sama hátt og sagði að þó svo að kerfið byði upp á að nemendur væru ekki mikið að velta sér upp úr því hvar hver væri staddur þá væri það ekki raunin hjá hennar nemendum:

...það ætti að vera þannig að þeim finnist eðlilegra að þau séu í mismunandi bókum, en það er ekki þannig, þau sjá þetta alveg, þau eru enga stund að sjá það sjálf í hvaða efni þau eiga að vera, þannig að því miður hefur okkur ekki tekist þetta.

Hjördís lýsti muninum á yngra og eldra stigi svo: „Ég held þau séu meðvitaðri á unglíngastigi, þessi litlu eru svo lítið að spá í þessu og þau gera bara það sem kennari segir þeim að gera og læra það sem við segjum þeim, þau eru miklu fordómalausari...“

Einn viðmælenda tók sem dæmi verkefni þar sem athyglisvert væri að fylgjast með hvað 8. bekkjar nemendur virtust líta á það sem heiður að vinna með einhverjum í 10. bekk og bætti við að: „...ábyrgðin sprettur upp hjá 10. bekkjum að stýra verkefnum og leiða þau... ..þetta er svo gríðarlega mikilvægt nám, að allir vinna.“ Hún talaði um að í ákveðnum fögum væru aldursskipt kennsla en í vinnustundum gætu þau valið sér félag að vinna með óháð aldri sem þau nýttu sér. Hún orðaði það svo:

...það getur mjög vel verið að einhver í 9. bekk samsami sig með einhverjum í 10. bekk og velji að vinna með honum, hann er kannski það sterkur námsmaður eða vinátta til staðar, mér finnst þetta svo mikill kostur fyrir krakkana að hafa þetta val...

Annar kennari á unglíngastigi sagðist sjá fyrir sér að ef samkennsla árganga væri meiri að hægt væri að nýta eldri nemendur og þá sem væru komnir lengra í námsefni meira við að aðstoða þá sem væru styttra á veg komin. Tveir viðmælenda voru sammála um að þrátt fyrir ólíka námslega stöðu nemenda væru nemendur ekki mikið að velta því fyrir sér í hvaða námsefni samnemendur þeirra væru. Breiddin væri svo mikil að nemendur yrðu fljótt vanir því að allir ynnu á ólíkum hraða í mismunandi efni. Annar þeirra sagði: „núna er ég með börn í 3. bekk sem eru að læra með 2. bekk og þau eru ekkert að átta sig á því að þau eru ekki að fylgja endilega því sem jafnaldrar þeirra eru að gera.“

Katrín talaði um mikilvægi hópavinnu í kennslu og sagði að með aldursblöndun gæfist nemendum tækifæri á að þjálfast í samvinnu sem er líkari þeirri samvinnu sem við tekur eftir skólagöngu þar sem þau vinni ekki alltaf með jafnöldrum sínum. Hún orðaði það svo: „...við erum alltaf að reyna að undirbúa þau og kenna þeim það að við þurfum að geta unnið með öllum ... þetta með samkennslu árganga, ég sé ekki annað en að þetta efli þau í þessu.“

4.4 Einstaklingsmiðað nám

Allir viðmælendur töluðu um að aldursblöndunin hefði þau áhrif að nemendur ættu auðveldara með að vinna á eigin forsendum vegna þess hve mikil breidd væri í hópnum, það væri ekki möguleiki að leggja fyrir sama verkefnið fyrir hóp sem byggir yfir eins ólíkum einstaklingum sem væru misjafnlega á veg komin. Erna sagði: „...við erum einmitt ekki mikið að vinna með bækur, þú veist eins og þessi bók er fyrir 1. bekk og svo framvegis, ekki bundin við eitthvað námsefni sem er ætlað ákveðnum árgangi.“

Katrín orðaði það svona:

...við erum alltaf að miða út frá einstaklingnum alveg sama á hvaða árgang við erum að horfa ... við erum alltaf að miða við að þú sért að vinna vinnuna þína út frá þinni getu, þínum markmiðum og bara á þínum hraða þannig að það er alltaf að leiðarljósi...

Sex viðmælendur töluðu um að aldursblöndunin hefði þann kost fyrir nemendur að þeir sem væru lengra á veg komnir gætu unnið hraðar og þeir sem ynnu hægar hefðu möguleika á því. Hjördís orðaði það svo: „...það sem krakkarnir græða er að þau geta lært upp fyrir sig eða niður fyrir sig...“ og bætti við að með samkennslunni væri: „...auðveldara að leyfa þeim að fara hraðar...“

Eins og áður hefur komið fram sögðu viðmælendur að þegar breiddin er eins mikil og raun ber vitni að þá yrði ekki eins áberandi hvar nemendur eru staddir, sem drægi úr samkeppni og vanlíðan þeirra sem væru á eftir. Sóley sagði:

...svo er námslegi kosturinn auðvitað sá að það er auðveldara fyrir þá sem eru mjög góðir námsmenn að fíkra sig upp... ...og þá líka fyrir þá sem standa verr en það verður aldrei sérstaklega áberandi í svona stórum nemendahóp hvort að einhver er í 8. bekkjarnámsefni í ensku þó hann sé í 9. bekk og þau bara venjast þessu svo rosalega hratt í svona stórum hóp.

Soffía minntist á að eftir því sem hóparnir væru orðnir stærri yrði vinnan við einstaklingsmiðunina í kjölfarið orðin mun meiri en ella þar sem breiddin væri svo mikil, hún taldi að kennarastarfið væri orðið þannig almennt að kennarar væru að einstaklingsmiða námið og fannst samkennslan ekki endilega ástæða fyrir meiri einstaklingsmiðun heldur kræfist hún enn meiri vinnu við verkefnagerð að hálfu kennara. Hún sagði: „...ef ég væri með einn árgang þá væri ég með einstaklingsmiðun og mörg verkefni til að ná þessari breidd nema að breiddin er bara ennþá meiri að vera með tvo og þar af leiðandi ennþá fleiri verkefni sem þarf að búa til...“

Anna talaði einnig um að þegar hún réði sig til skóla með samkennslu árganga hafi henni þótt erfitt að setja sig inn í námsefni fyrir tvo árganga: „...mér fannst þetta bara svolítið flókið, því þetta eru tveir mismunandi árgangar og alls ekkert allir á réttu róli svo maður var kannski að setja sig inn í efni frá 4. bekk og upp í 8. bekk.“

Saga bar saman þegar hún kenndi fámennum aldursblönduðum hóp við fjölmennan hóp og taldi ekki mikinn mun á vinnuframlagi kennarans fyrir hópana. Hún sagði: „Samt var þetta ekki erfiðara því maður var alltaf að búa til þessi verkefni, maður var alltaf að koma til móts við þau og undirbúningurinn er í raun sá sami eins og að búa til verkefni fyrir 30 manna hóp.“

Fjórir viðmælendur töluðu um mikilvægi þess að passa að hafa nógu krefjandi verkefni fyrir þá sem stæðu framar námslega séð og möguleika samkennslunnar á að hífa upp þá sem flokkuðust sem meðal nemendur. Katrín sagði:

...þú getur verið kannski með þriggja til fjögurra ára getubil í hópnum þínum sem þú værir kannski ekki endilega með með einn árgang, eins og ég segi þá lengist bilið í báða enda ... þú þarft aðeins að gíra þig öðruvísi inn í hlutina í samkennslu...

Hjördís ræddi þetta í sínu viðtali og sagði: „...það er svo auðvelt að tosa þau áfram og þau sem eru kannski bara svona meðal nemendur ... ég held ég taki svona alltaf aðeins pínulítið erfiðara líka því maður veit að það eru einhverjir sem myndu ná því.“

Soffía benti á að mikilvægt væri að huga jafnmikið að þeim sem nú þegar standa framarlega og orðaði það á þennan hátt : „...maður þarf að vera mjög meðvitaður um að fara ekki ósjálfrátt í að bara hífa upp yngri árganginn og gleyma sumsé þessum sem eru komin lengra..“

Saga nefndi einnig mikilvægi þess að gleyma ekki nemendum sem væru afburðanámsmenn og hversu mikilvægt væri að gefa þeim líka tíma og sagðist halda að þegar bekkur væri samsettur af mikilli námslegri breidd nemenda væri það gjarnan svo að afburðarnemendurnir gleymdust eða fengu ekki jafn mikinn tíma hjá kennara:

Það fer alltaf meiri tími í þá sem þurfa meiri aðstoð ... í stað þess að geta hvatt þá sem eru framúrskarandi og hvetja þá enn meira áfram og eiga þetta góða spjall við þá ... þeir kannski fljóta meira bara áfram á viljanum. Mann vantar kannski tíma til að geta átt þetta spjall við góðu nemendurna eins og þá sem eru aðeins á eftir og þarf að lyfta upp. Það þarf alveg eins að lyfta þessum góðu upp eins og hinum og jafnvel jafnmikið...

Anna nefndi að það kæmi fyrir að foreldrar kvörtuðu út af námsefni nemenda: „Foreldrar geta orðið mjög illir yfir því ef við viljum að nemandi sé í námsefni sem sé í

rauninni neðar...“ Hún talaði einnig um að nemendur tækju það nærri sér þegar þeir væru settir í annað námsefni og talaði um að hún hefði til dæmis gripið til þess ráðs við einhver tilfelli að setja aðrar kápur utan um bækurnar til að það yrði ekki áberandi að nemandinn væri að vinna í öðru.

5 Umræða

Tilgangur þessarar rannsóknar var að fá fram reynslu og viðhorf kennara til samkennslu árganga, hver ávinningur hennar er og fá innsýn í það hvernig skólar sem tekið hafa upp þessa stefnu nýta sér möguleika hennar. Rannsóknarspurningin sem leitað var svara við var: Hver er reynsla og viðhorf kennara af samkennslu árganga?

Lögð var áhersla á að fá fram skilning kennara á hugtakinu og hvernig samkennsla árganga styður við þær áherslur sem Aðalnámskrá hefur um skóla án aðgreiningar og einstaklingsmiðað nám.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna fram á að viðmælendurnir voru sammála um að margvíslegur ávinningur væri að samkennslu árganga. Nemendur lærðu ábyrgð og umburðarlyndi þegar fjölbreytileiki nemenda væri meiri og nemendur ættu betri möguleika á að tengjast samnemendum sínum þegar þeir væru frammar í þroska sem og á eftir þegar aldursblöndun væri til staðar. Niðurstöður sýndu einnig að samvinna kennara hefði jákvæð áhrif á nám nemenda og aðgangur nemenda að fleiri en einum kennara hefði jákvæð áhrif bæði í samskiptum milli kennara og nemenda sem og í náminu sjálfu. Viðmælendur töldu einnig að ávinning væri að sjá í samskiptum milli nemendanna sjálfra hvort heldur í félagslegum samskiptum eða þeim samskiptum sem færu fram við nám í kennslustund. Samkvæmt niðurstöðum virðist jafnframt krafan á einstaklingsmiðað nám aukast þegar getubil nemenda breikkar og meiri líkur á að búin séu til fjölbreytt verkefni og komið sé til móts við ólíkar þarfir nemenda, þar sem ómögulegt sé að leggja sama námsefni fyrir í svo breiðum aldurshóp. Í þessum kafla verða niðurstöður rannsóknarinnar ræddar og túlkaðar ásamt því að vera settar í fræðilegt samhengi með tengingu við aðrar rannsóknir. Ályktanir verða síðan dregnar af niðurstöðum í lokin til þess að svara rannsóknarspurningunni. Kaflanum verður skipt eftir þemunum sem greind voru og greint frá í niðurstöðukaflanum. Þau þemu eru: *kennarinn og samkennsla árganga, samvinna kennara, samskipti nemenda og einstaklingsmiðað nám.*

5.1 Kennarinn og samkennsla árganga

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að skilningi kennara á hugtakinu og hugmyndafræði samkennslu árganga sé örlítið ábótavant. Allir viðmælendur nefndu að samkennsla árganga snerist um kennslu á aldursblönduðum hópi og aðeins þrír þeirra bættu við að þar væri tekið tillit til ólíkrar námslegrar stöðu nemenda. Þó kom í ljós síðar að flestir viðmælenda tengdu samkennslu árganga við einstaklingsmiðað nám. Sex

viðmælenda nefndu að hópum í þeirra bekkjum væri skipt í aldursskipta kennslu sem og getuskipta hópa sem stangast á við þá skilgreiningu sem Rúnar Sigþórsson (2003) og Sandra Stone (1994) setja fram í umfjöllun sinni um samkennslu árganga. Einn kennari talaði um getuskiptingu sem kost í samkennslu árganga og að það væri auðveldara að skipta nemendum upp í getuskipta hópa í aldursblönduðum hóp án þess að nemendur yrðu sjálfir varir við að skipt væri í hópa eftir getu. Þar virðist áhersla teymiskennslu á getuskiptingu ráða ferðinni og ekki gerð grein fyrir að slíkt henti ekki í samkennslu árganga. Þó skapast aðstæður hjá öllum kennurum þar sem aldursblöndunin er til staðar að fullu. Niðurstöðurnar sýndu að meiri samkennsla árganga á sér stað á yngsta stigi en virðist minnka þegar komið er á unglingsstigi og þeir kennarar sem starfa í unglingsdeild kusu að skipta með sér fögum og kenna kjarnafögin í árgangaskiptum bekkjum, meðal annars til að koma til móts við þær aldursbundnu kröfur sem Aðalnámskrá kveður á um. Það virðist því vera að námskráin hafi töluvert að segja og sé í raun ákveðin hindrun fyrir kennara þar sem námskráin virðist vera heftandi og einblínt er á aldursbundin markmið. Þetta samræmist því sem Sandra Stone (1994) talar um þar sem hún talar um að aldursblönduð kennsla geti ekki orðið árangursrík ef kennari leggur áherslu á að kenna samkvæmt námskrá í stað þess að kenna nemandanum á þeim stað sem hann er staddur. Hún talar um að kennarar sem einblína á það að kenna samkvæmt námskrá hætti til að leita til árgangaskiptrar kennslu sem samræmist þeim niðurstöðum sem koma fram í þessari rannsókn. Þetta kemur einnig heim og saman við umfjöllun Hreins Þorkelssonar (2005) þar sem hann fjallar um að líta þurfi á námskrár sem samþættan feril í stað þeirrar hólfskiptingar sem þær einkennast af í dag. Með því geti nemendur farið að vinna á sínum eigin forsendum.

Það að kennarar væru ekki með hugmyndafræði samkennslu árganga alveg á hreinu kom í raun ekki á óvart þegar í ljós kom að ekki var mikil áhersla lögð á fræðslu um samkennsluna og að þeir hefðu ekki sótt sér þekkingu að miklu magni er varðar samkennslu árganga. Mörgum þeirra fannst eins og þeir hefðu ekki nægilega þekkingu á því hvernig best væri að vinna í slíku kerfi. Ritland og Eighmy (2012) benda á mikilvægi þess að kennarar fái þjálfun í því að vinna með samkennslu árganga og kynningu á hugmyndafræði hennar og hentugum kennsluáferðum til þess að kennslan verði árangursrík. Koskela og Hansson (2009) vitna í Eric Hedlund í lokaritgerð sinni frá kennaradeild Háskólans í Kristianstad þar sem hann benti á mikilvægi þess að stjórnendur kynntu vel fyrirkomulag samkennslu árganga fyrir kennurum til að hægt yrði að innleiða árangursríka kennslu í aldursblönduðum hóp og kennarar yrðu jákvæðir gagnvart henni. Þetta gæti sett strik í reikninginn hvað varðar tilhneigingu kennara til að skipta hópum í getuskipta og árgangaskipta hópa. Þjálfun kennara í þeim skólum sem viðmælendur starfa virðist ekki vera markviss. Þeir litu í raun ekki á samkennsluna sem stóran þátt í starfi skólans og einn viðmælenda orðaði það svo: „...ég er ekki búin að lesa

mér mikið til um fræðilega partinn á þessu ... þetta er bara partur af programmet.“

Annar kallaði eftir úrbótum og sagði að það: „...þurfa að vera einhverjar leiðbeiningar með, hvernig er best að haga samkennslu þannig að hún nýtist sem best.“ Þetta samræmist einnig minni reynslu af því að vinna í skóla með samkennslu árganga og ég tel að miklu meiri áherslu þurfi að leggja á sjálfa samkennsluna til að kennarar átti sig á kostum hennar og skilji tilgang með henni, annars er hætt við að hún missi marks. Einn kennari benti á að kennarar sem fagmenn bæru ábyrgð á því að sækja sér þekkingu sjálfir um þær aðferðir og stefnur sem ríkja í skólunum sem þeir starfa í. Þetta tek ég heilshugar undir en velti fyrir mér hvort að það geti skipt máli þegar meiri áhersla er lögð á aðra þætti svo sem agastefnu og teymiskennslu eins og raunin virðist vera.

Í rannsókn Ahl (1998) kom fram að ef að nemendahópar yrðu of stórir þá gæfist ekki tími til að sinna einstaklingnum og að ákveðinn hópur kennara upplifði að þeir dygðu ekki til. Þeim fannst þeir ekki hafa tíma til að gefa nemendum þann stuðning og aðstoð sem þeir þurftu. Niðurstöður rannsóknar minnar styðja þessar niðurstöður og gáfu til kynna að hópastærðir væru áhyggjuefni kennara í samkennslu árganga, sérstaklega á yngsta stigi. Einn kennari talaði um að hún hefði viljað fá tækifæri til að byrja á því að vinna með fámennari hóp til að ná tökum á hentugum kennsluaðferðum í aldursblönduðum hóp og annar kennari talaði um að þegar hóparnir væru orðnir of stórir leiddi það af sér stress hjá kennurum að hafa ekki yfirsýnina sem þeir teldu nauðsynlega til að sinna nemendum. Það hefði síðan þau áhrif að kennarar færu að skipta hópum meira upp á allskonar vegu eftir til dæmis getu og aldri sem leiddi til þess að raunveruleg samkennsla árganga væri ekki lengur til staðar. Ein ástæða sem kennari á unglíngastigi gaf fyrir því að teymið ákvað að skipta með sér fögum og árgangaskipta kennslu í kjarnafögum var sú að kennararnir upplifðu yfirþyrmandi tilfinningu að kenna öllum hópnum allt og leið eins og þau gætu ekki kafað djúpt í námsefnið og verið góðir kennarar í því sem þeir kenndu. Það kemur heim og saman við niðurstöður Ahl (1998) og niðurstöður þessarar rannsóknar leiða líkum að því að eftir því sem námsefnið þyngist og nemendur verði eldri verði erfiðara fyrir kennara að sérhæfa sig í námsefni sem nær til fleiri en eins árgangs í fleiri en einu fagi. Johannsson og Lindahl (2008) taka sem dæmi að kennarar hafi tilhneigingu til að árgangaskipta aldursblönduðum bekkjum og nefna stærðfræði og íþróttir sem greinar sem hvað oftast virðast aldursskiptar, en samfélagsfræði sé sú grein sem oftast er kennd aldursblönduð. Kennari á miðstigi nefndi að íþróttir væru aldursskiptar í skólanum og eins og áður hefur komið fram er stærðfræðin eitt af þeim fögum sem er árgangaskipt í unglíngadeild og samfélagsfræði sú grein sem er aldursblönduð.

Tveir viðmælenda nefndu að hindranir með samkennslu árganga lægju í raun að mestu leyti hjá kennaranum sjálfum. Það samræmist niðurstöðum Aina (2001) þar sem

fram kom að kennari taldi að hræðslan við breytingar og neikvæðni gagnvart fyrirkomulaginu væri stærsta hindrunin þegar kæmi að samkennslu árganga. Viðmælendur nefndu að ef að kennarar hafa ekki trú á kerfinu og séu ekki tilbúnir að starfa í því þá sé þetta einfaldlega ekki hægt. Einn kennari nefndi enn fremur mikilvægi þess að kennarar réðu sig ekki í skóla þar sem kerfi sem þeir hefðu ekki trú á væri til staðar. Þetta er að mínu mati grundvallaratriði til að breytingar gangi upp. Í skólasamfélaginu í dag eru örar breytingar og nýjungar skjóta ört upp kollinum. Að mínu mati er mikilvægt að kennarar séu reiðubúnir að takast á við ný verkefni og ég tek undir með kennaranum sem sagði mikilvægt að kennarar réðu sig ekki í skóla þar sem til staðar er kerfi sem þeir hafi ekki trú á. Hinsvegar finnst mér ekki síður mikilvægt að ákvarðanir sem teknar eru í sambandi við menntamál og skóla séu teknar með það í huga hvort nægilegt mannafl og fræðsla sé til staðar til að sinna því sem sinna þarf til að vel takist.

Þrátt fyrir að viðmælendur sögðust í heildina vera jákvæðir gagnvart samkennslu árganga virtist þó bera á í svörum nokkurra þeirra að þeir teldu að aldursblöndunin hefði í för með sér meiri álag og vinnu. Einn kennari sagði: „...ef ég væri með einn árgang þá væri ég með einstaklingsmiðun og mörg verkefni ... breiddin er bara ennþá meiri að vera með tvo og þar af leiðandi ennþá fleiri verkefni sem þarf að búa til.“ Koskela og Hansson (2009) vitna í Hedlund sem talar um að aukið álag geti verið afleiðing þess að kennarar hafi ekki fengið nægilega þjálfun í aldursblönduðu starfi. Þarna birtist enn og aftur mikilvægi þess að kennarar sem starfa í skólum með aldursblöndun fái viðeigandi þjálfun og fræðslu og væri forvitnilegt að kanna nánar hvort að það geti í raun haft áhrif á upplifun kennarans. Kennarar á eldri stigum virtust ekki líta á hópastærð sem jafn mikið vandamál og kennarar á yngri stigum, það að samkennsla árganga sé meiri á yngri stigum en þeim eldri gæti haft eitthvað með það að segja.

5.2 Samvinna kennara

Allir viðmælenda minna starfa í teymi. Þeir nefndu allir samvinnu kennara sem stóran part af starfi með aldursblönduðum hóp og nefndu þeir að með samvinnu kennara fylgdu fjölbreyttari kennsluaðferðir. Einn kennarinn sagði: „þegar margir koma að ... það hlýtur að þýða fjölbreyttari kennsluaðferðir ...“ og þegar annar kennari bar saman reynslu sína af þeim skóla sem hún starfaði áður þar sem var hefðbundin bekkjarkennsla talaði hún um að munurinn lægi mikið í kennsluaðferðum, áður hefði hún notast mikið við bókarvinnu en það hefði breyst eftir að hún tók til starfa í teymiskennsluskóla. Þetta samræmist niðurstöðum í rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar, Amalíu Björnsdóttur, Gunnhildar Óskarsdóttur og Kristínar Jónsdóttur (2014) þar sem fram kom að fjölbreyttari kennsluaðferðir eru notaðar í teymiskennsluskólum, þetta gefur einnig vísbendingar um einstaklingsmiðað nám.

Goetz (2000) flokkar teymiskennslu í tvo flokka. A flokkur á við um þá kennara sem starfa í teymi tveir eða fleiri og kenna sömu nemendum á sama tíma á sama kennsluvæði. B flokkur á við um þá kennara sem vinna saman í teymi en eru ekki endilega að kenna sama hóp nemenda og kenna ekki endilega á sama tíma. Miðað við niðurstöður þessarar rannsóknar þá má flokka þá kennara sem starfa með yngri nemendum eða frá 2. og upp í 5. bekk í teymum sem flokkast undir flokk A. Kennararnir í þeim teymum sáu um kennsluna og skipulagningu saman. Í þessum flokki talar Goetz einnig um að algengt sé að kennarar skipti nemendum í þarfaskipta hópa sem er raunin að einhverju leyti í bekkjunum á yngra stigi. Það vinnur þó á móti hugmyndinni um kennslu í aldursblönduðum hópi. Það má segja að þeir kennarar sem störfuðu með 6. og 7. bekk og unglingadeild raðist ótvírætt í flokk B þar sem kennarar vinna saman í teyminu en eru ekki endilega að kenna sama hópi eða á sama tíma.

Kennararnir nefndu hversu mikils virði stuðningur teymisfélaga sinna skipti þá og hvernig þau gætu nýtt sér styrkleika hvors annars við kennslu sem fellur vel að fjölgreindarkenningu Gardners (Armstrong, 2011). Hún snýst um að nemendur búi yfir ólíkum greindum og þegar ólíkir kennarar koma saman og nýta sér styrkleika hvor annars þá er hægt að áætla að það auki líkurnar á því að kennarar geti mætt þessum ólíku greindum nemenda með fjölbreyttari kennsluaðferðum og áherslum.

Stuðningurinn sem fylgir teymiskennslu kom fram í niðurstöðum og Goetz (2000) talar einnig um hversu illa geti farið ef teymi er illa skipað. Einn kennari talaði um slæma reynslu af teymi þar sem upp gæti komið sú staða að teymismeðlimur kæmist upp með að leggja ekki á sig vinnu til jafns við hina sem leiddi af sér að vinnuframlag hinna teymismeðlima yrði sjálfkrafa meira fyrir vikið. Að mínu mati verður að passa vel upp á að vinnuframlag í teymi sé til jafns. Ég get ímyndað mér að ein leið til að minnka líkur á því að kennari lendi í því að vinna vinnu einhvers annars væri að skipta ábyrgð kennara eftir fögum. Það virtist líka vera reynsla eins kennarans sem starfaði í teymi sem ákvað að skipta með sér fögum að þannig væri tryggt að viðkomandi bæri ábyrgð á því fagi sem ákveðið var að hann sæi um og hinir teymismeðlimir þyrftu ekki að hafa áhyggjur af því fagi. Mér þætti þó gaman að sjá hvernig upplifun kennara á elsta stigi væri ef tveir og tveir deildu með sér ábyrgð á tveimur fögum til dæmis, hvort að þær samræður sem ættu sér stað milli kennaranna um fagið myndu ekki verða til góðs fyrir kennsluna. Með því að skipta fögum á milli kennara minnkar val nemenda á námi við hæfi. Hver kennari þarf þá að búa yfir mjög fjölbreyttum kennsluaðferðum til að geta komið til móts við alla.

Einn kennari minntist á það hversu mikils virði það væri fyrir nemendur að sjá kennara vinna vel saman. Þar væru kennararnir ákveðin fyrirmynd fyrir nemendur þegar kæmi að því að vinna með öðrum nemendum. Umfjöllun Chase og Doan (1994) samræmist þeim niðurstöðum en í umfjölluninni segir að með teymiskennslu gefist

kennurum færi á því að sýna nemendum hvernig tveir eða fleiri einstaklingar vinni saman.

Chase og Doan (1994) tala um að skipulagning námsvæða sé mikilvægur þáttur í teymiskennslu því þegar fleiri en ein skoðun heyrst auki það líkurnar á því að námsvæðið mæti þörfum nemenda sem best. Einn kennari nefndi mikilvægi teymiskennslunnar þegar kom að því að skipuleggja námsvæði og sagði að teymið væri búið að vinna mikið í því að finna út sem hentugast skipulag til að mæta þörfum nemenda og einn kennari talaði um samvinnu kennara sem helsta kost samkennslu árganga en það samræmist því sem kemur í ritgerð Koskela og Hansson (2009) þar sem þau vitna í Hedlund sem segir að einn af helstu ávinningum samkennslu árganga sé aukin samvinna kennara.

Í umfjöllun um teymiskennslu og samkennslu árganga hefur verið fjallað um möguleikann á því að skipta nemendum upp í misstóra hópa, þar sem lagt er fyrir mismunandi verkefni sem henta litlum hópi annars vegar og stórum hinsvegar. Í viðtölum við viðmælendur kom ekki fram að þeir nýttu sér þann möguleika heldur var algengara að skipta nemendum upp í ákveðna hópa sem væru svipaðir að stærð þannig að hver kennari sæi um svipaða hópastærð.

5.3 Samskipti nemenda

Viðmælendur voru sammála um mikilvægi þess að nemendur hefðu fyrirmyndir og lærðu hvor af öðrum og nokkrir tóku fram að samkennsla árganga myndi bjóða upp á svo mikla námslega breidd hjá nemendum að tilvalið væri að þjálfa þá sem lengra væru komnir í því að aðstoða þá sem á þurftu að halda. Kennarar voru almennt sammála því að slík samvinna myndi ekki aðeins hagnast þeim sem aðstoðina þáðu heldur einnig þeim nemendum sem veittu hana. Umfjöllun Chase og Doan (1994) styður þessar niðurstöður þar sem talað er um að þegar nemendur kenni öðrum nemendum dýpki það þekkingu þeirra ennfremur á efninu. Þessar niðurstöður eru einnig í samræmi við kenningar Vygotsky um nám sem félagslega hugsmíði en hann taldi að börn myndu styrkjast meira vitsmunalega í samvinnu við önnur börn heldur en þegar það ynni einungis sjálfstætt. Hann talaði einnig um mikilvægi samstarfs og þess að barn læri að leysa verkefni á eigin spýtur með því að vinna það fyrst í samstarfi við annan (Imsen, 1991; Rúnar Sigþórsson, 2003).

Niðurstöður benda til þess að samkennsla árganga eflí ábyrgð eldri nemenda, og þá sérstaklega þegar komið var í unglingadeild. Einn kennari sem einnig hafði starfað í aldurskiptri unglingadeild taldi sig sjá mikinn mun á samskiptum unglinga í þessum tveimur kerfum. Hún hafði áður upplifað áttunda bekkinn neðstan í virðingastiganum hjá eldri bekkjunum tveimur en í samkennslunni tók hún ekki eftir slíkri goggunarröð. Hún sagði tíunda bekkinn taka hlutverk leiðtoga og fannst áberandi hversu mikil samkennd

einkenndi leiðtogahlutverkið og að bekkurinn tæki virkan þátt í að bjóða áttunda bekkinn velkomin í unglingadeildina á haustin. Rúnar Sigþórsson (2003) segir að rannsóknir bendi til þess að samkensla árganga hafi einmitt þau áhrif að efla forystu og félagslega ábyrga hegðun sem leiði af sér aukin félagslegan þroska nemenda. Niðurstöður rannsóknar Lougee og Graziano sem Chase og Doan (1994) fjalla um sýna ennfremur að þegar nemendum er gefið tækifæri á því að vera leiðtogar gagnist það kennaranum og hegðun nemendanna verður betri. Í viðtölum við kennara sem kennt höfðu í unglingadeild kom það skýrt fram að þeir töldu að samkennd og umburðarlyndi einkenndi hegðun og samskipti nemenda.

Viðmælendur nefndu að félagslegur ávinningur fyrir nemendur af samkenslu árganga væri að aðgangur að stórum fjölbreyttum nemendahóp yki líkurnar á því að finna sér félag. Þó kom það einnig fram í niðurstöðum að hópastærðir gætu haft áhrif á það líka og verið hindrun ef hóparnir eru orðnir of stórir að mati kennara. Af þeim niðurstöðum má álykta að of stórir hópar virki sem hindrun þar sem umgengni við svo marga nemendur geti leitt til þess að nemandi upplifi sig ekki tilheyra hóp á sama hátt og hann myndi gera ef hópurinn væri minni og samskipti innan hópsins þar af leiðandi nánari.

Einn viðmælenda nefndi áhyggjur af því að með aldursblönduðu bekkjunum færu nemendur á mis við þá samheldni sem oft ríkir innan árgangaskiptra bekkja sem fylgjast að í gegnum skólagönguna. Koskela og Hansson (2009) greina frá könnunum þar sem fram kemur að samheldni sé meiri innan árgangaskiptra bekkja heldur en aldursblandaðra þar sem nemendur fá nýja bekkjarfélaga á hverju ári. Þessi samheldni í árgangaskiptu bekkjunum er einnig talin hjálpa til við námið.

Niðurstöðurnar benda til þess að flestir kennaranna séu sammála um að samkensla árganga hafi jákvæð áhrif á samskipti nemenda hvort heldur félagatengsl þeirra eða samskipti og samvinnu í kennslustund. Þeir nefndu að mikil breidd nemenda hefði þau áhrif að auðveldara væri að finna sér félag á sínu reki en þó virðist sem að hópastærðir geti haft neikvæð áhrif og virkað sem svo að nemendur hverfi í fjöldann þegar fjöldinn er orðinn of mikill. Það var einungis einn kennari sem starfar á miðstigi sem taldi að nemendur hópuðu sig frekar saman eftir aldri og væru meðvituð um námslega stöðu samnemenda sinna í gegnum það námsefni sem hver og einn væri að vinna. Chase og Doan (1994) benda á að þegar vel sé staðið að samkenslu árganga eigi nemendur einungis að geta fylgst með sínum eigin framförum og eini samanburðurinn sem þeir eigi að hafa séu við þá sjálfa. Þegar unnið er í vinnubókum sem ætlaðar eru ákveðnum árgangi og flestir í árganginum látnir vinna hana þá er ekki erfitt fyrir nemendur að gera sér grein fyrir námslegri stöðu hvers og eins, þess vegna þarf að huga vel að því námsefni sem nemendum er sett fyrir.

Af þessu má álykta að samkennsla árganga hafi jákvæð áhrif á samskipti nemenda en huga þurfi að hópastærðum og passa enn betur upp á einstaklingsmiðun þannig að nemendur eigi ekki kost á því að koma auga á það námsefni sem ætlað er fyrir þá sem standa verr námslega, betra sé að skipta aldursblönduðum hóp í minni einingar til að hindra það að nemendur hverfi í fjöldann.

5.4 Einstaklingsmiðað nám

Umræða um einstaklingsmiðað nám lék stórt hlutverk í viðtölum mínum við viðmælendur. Rúnar Sigþórsson (2003) segir að einn möguleiki með samkennslu árganga sé að losa námskrá við þá aldursbindingu sem er við lýði í íslensku skólakerfi í dag. Kennararnir sem rætt var við nefndu að þeir ynnu eftir aldursbundnum markmiðum. Í viðtölunum kom fram, sérstaklega hjá viðmælendum sem starfa í unglingadeild að það er eins og námskráin beri ákveðna ábyrgð á því af hverju ekki er unnið meira aldursblandað í sjálfri kennslunni. Kennararnir virtust telja það yfirþyrmandi að vinna með svo mörg aldurstengd markmið á sama tíma. Einn velti upp þeirri spurningu hvort skynsamlegra væri að hafa þriðja og fjórða bekk saman frekar en fjórða og fimmta vegna þess að eftir fjórða bekk væru komin ný hæfniviðmið samkvæmt Aðalnámskrá og þess vegna myndi henta betur námsefnislega séð að þessir bekkir væru ekki saman. Það kom einnig fram að kennsla í kjarnagreinum á unglingastigi var aldursskipt í einum skólanna og kennari sagði það vera til þess að mæta aldursbundnum markmiðum Aðalnámskrár. Kennari á yngra stigi talaði aftur á móti um markmið sem væru í gangi frá öðrum og upp í þriðja bekk þar sem nemendur hefðu í raun tvö ár til að ná þeim markmiðum sem sett eru fyrir þriðja bekk, þrátt fyrir þennan sveigjanleika er börnum ætlað að ná ákveðinni aldursbundinni færni við lok þriðja bekkjar í samræmi við Aðalnámskrá. Á yngri stigum virtist minna vera um aldursskiptingu en getuskipting var að sögn kennaranna til staðar í ýmsum greinum. Út frá þessu mætti álykta að einhverjir kennarar séu bundnir aldursmiðuðum markmiðum Aðalnámskrár þrátt fyrir samkennsluna og telja ákjósanlegast að aldursskipta hópnum til að mæta þeim kröfum sem Aðalnámskrá setur og þar af leiðandi er eins og íslenskt skólakerfi bjóði ekki upp á að losa sig úr viðjum aldursbundinna markmiða Aðalnámskrár.

Miller (1994) talar um að mikilvægi þess að kennari sem starfar við aldursblöndun beiti ólíkum aðferðum og búi til mörg ólík verkefni sem hæfi fjölbreyttum hópi nemenda. Í niðurstöðum þessarar rannsóknar kom fram að kennarar leggja sig fram við að útbúa mörg ólík verkefni til að mæta þeim þörfum sem fjölbreytileiki nemenda býður upp á og einnig kom fram eins og áður hefur verið greint frá að kennarar telja sig beita fjölbreyttari kennsluaðferðum til að mæta þörfum nemenda í þeim skólum sem þeir kenna nú þar sem þeir starfa í teymi og við aldursblöndun. Þetta samræmist einnig

niðurstöðum Ingvars Sigurgeirssonar, Amalíu Björnsdóttur, Gunnhildar Óskarsdóttur og Kristínar Jónsdóttur (2014) þar sem fram kom að meiri einstaklingsmiðun sé til staðar í teymiskennslu. Einnig er það tryggt í lögum um grunnskóla (2008) að allir nemendur eigi að fá tækifæri til að ná námsmarkmiðum sínum með fjölbreyttum hætti. Einn kennari nefndi þó að samkennslan hefði þær afleiðingar að vinna við verkefnagerð væri þeim mun meiri vegna aukins getubils nemenda og álag á kennarann því meira, sérstaklega í stórum hópi nemenda.

Það virðist vera nemendum hvatning í námi að vinna með eldri nemendum. Það kom fram í viðtölum við kennarana að þeir töldu auðveldara að ýta undir að nemendur leystu aðeins erfiðari verkefni en þeir hefðu gert ef þeir hefðu ekki haft fyrirmyndir af nemendum sem væru lengra komnir. Þetta samræmist kenningum Vygotsky sem taldi að með samvinnu myndi barn finna hvatningu til þess að leggja meira á sig til að leysa erfiðari verkefni (Imsen, 1991). Einn kennari talaði um að hún hefði möguleikann á því að leggja erfiðari verkefni fyrir nemendur en þeim væri ætluð til að kanna hvort að verkefnin væru innan þess svæðis sem Vygotsky kallar svæði hins mögulega þroska og nemandi gæti leyst þau. Annar kennari nefndi mikilvægi þess að horfa ekki aðeins til þess að hífa nemendur sem væru yngri eða á eftir upp heldur þyrfti að sjá til þess að nemendur sem stæðu framarlega í námi fengu örvun og verkefni sem hentuðu þeim til að þau gætu líka áfram bætt við sig þekkingu.

Ef við lítum á fjögur stig Hedlund sem koma fram í lokaritgerðum Holmlund (2012) og Gustafsson (2006) og eiga að lýsa þróun kennara í aldursblönduðu umhverfi þá álít ég sem svo að hægt sé að staðsetja viðmælendum mína í stigi númer tvö. Kennararnir virtust að mörgu leyti telja að námsefnisgerðin sjálf þar sem þau útbúa margvísleg og fjölbreytt verkefni væri lykillinn að einstaklingsmiðun í aldursblönduðum hóp og fram kom í viðtölum við alla viðmælendur að einn kostur samkennslunnar væri að nemendur hefðu þann möguleika að vinna á sínum hraða sem samkvæmt Hedlund getur þýtt að nemendur æða áfram í flýti. Það virðist vera svo að flestir viðmælenda flokkist undir stig tvö. Á stigi þrjú á kennari að vera farinn að kenna öllum bekknum við viss tilfelli en það kom ekki fram í viðtölum við viðmælendur heldur kom fram að hópaskiptingar væru algengari þar sem hópum var skipt niður á kennara, oftast eftir aldri, getu eða umsjónarhóp. Það má því álykta að kennarar þurfi á meiri þjálfun og fræðslu að halda þegar kemur að aldursblöndun til að ná fjórða stiginu sem Hedlund telur vera það markmið sem kennarar í aldursblandaðri kennslu þurfi að stefna að því að ná en á því stigi eru kostir aldursblönduðu kennslunnar bersýnilega að koma í ljós. Umræður og samræður sem byggðar eru á fjölbreytileika nemenda eru allsráðandi og andrúmsloftið einkennist af gagnvirkni, allir fá að gefa og taka.

Skólarnir starfa báðir samkvæmt stefnunni um skóla án aðgreiningar. Þó svo að getuskipting sé að einhverju leyti til staðar þá stunda allir nemendur nám á sama svæði og eru ekki teknir út úr námsumhverfi bekkjarins. Stuðningur er til staðar fyrir þá nemendur sem þurfa á honum að halda en sá stuðningur fer fram innan kennsluvæðisins. Skóli án aðgreiningar er í raun forsenda fyrir samkennslu árganga og hugmyndin um samkennslu árganga er í takt við þá lykilþætti sem Ainscow (2005) talar um þar sem skóla án aðgreiningar er ætlað að vera stöðugt að skoða hvernig betur má mæta þeim fjölbreyttu og ólíku þörfum nemenda og stuðla að jákvæðni gagnvart fjölbreytileikanum. Þess vegna má ætla að þegar unnið er að samkennslu árganga á þann hátt sem kerfið gerir ráð fyrir að þar skapist kjörinn grundvöllur fyrir skóla án aðgreiningar.

5.5 Samantekt og svar við rannsóknarspurningu

Þessum kafla er ætlað að draga saman niðurstöður og svara rannsóknarspurningu en hún er: Hver er reynsla og viðhorf kennara af samkennslu árganga?

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að þeir þættir sem kennarar nefna helst þegar kemur að umræðu um samkennslu árganga er starf kennarans við samkennslu árganga, samvinna kennara, samskipti nemenda og einstaklingsmiðað nám. Allir kennararnir töluðu um að samvinna kennara væri kostur þar sem hún byði upp á fjölbreyttari kennsluaðferðir og með samvinnunni væri hægt að nýta styrkleika hvor annars við kennslu fjölbreyttra hópa nemenda. Kennararnir töldu að í flestum tilvikum væri samkennsla árganga jákvæð fyrir samskipti nemenda, hvort heldur félagsleg samskipti eða samskipti innan kennslustundar þar sem nemendur þjálfuðust í að aðstoða hvert annað. Það kom þó í ljós að nemendur á miðstigi og þá helst í 6. og 7. bekk virðast vera meira að velta fyrir sér námslegri stöðu samnemenda sinna en nemendur á yngsta og elsta stigi og virtust eiga auðveldara með að koma auga á hana, einnig benda niðurstöður rannsóknarinnar til þess að miðstignemendur séu meira að skilgreina sig eftir aldri og kjósa frekar samskipti við nemendur á sama aldri en nemendur á öðrum stigum. Kennarar á yngsta stigi og unglingsstigi voru sammála um að þeirra nemendur væru minna að velta fyrir sér aldri og námslegri stöðu samnemenda sinna og samskipti milli árganga væri meiri. Kennarar töldu í flestum tilvikum að krafan á einstaklingsmiðað nám væri meiri í aldursblönduðum hóp því það væri ekki hægt að komast upp með einsleit verkefni þegar breiddin væri svo mikil. Kennarar voru sammála um að ekki væri mikil umræða um tilgang samkennslunnar innan skólanna og kölluðu nokkrir eftir frekari fræðslu, umræðu um tilgang hennar og óskuðu eftir leiðbeiningum til að vinna í slíku kerfi. Viðhorf kennara til samkennslu árganga er almennt jákvætt og flestir gera sér grein fyrir grunnhugmyndinni. Rauði þráðurinn í niðurstöðum virðist vera að hópastærðir

skipta miklu máli þegar kemur að samkenndu árganga, fræðin styðja þetta líka að einhverju leyti en rannsakandi fann enga heimild sem studdi árgangablöndun í fjölmönnum hópi nemenda þar sem fleiri en tveir til þrjú kennarar halda utan um hópinn. Til að árangursrík vinna eigi sér stað í aldursblönduðum hópi virðist hópastærð og skilningur kennara á möguleikum samkenndunnar spila lykilhlutverk.

6 Lokaorð

Viðfangsefni þessarar meistaraþrófsritgerðar var að kanna reynslu og viðhorf kennara af samkennslu árganga í skólum þar sem samkennsla hefur verið tekin upp af uppeldisfræðilegum ástæðum en ekki vegna nemendafæðar eins og algengt er í fámennum skólum.

Sá fróðleikur sem ég hef séð til stuðnings aldursblöndunar hefur sjaldnast átt við fjölmenna skóla eða fjölmenna hópa innan skóla og þess vegna taldi ég áhugavert að kanna einungis upplifun kennara sem starfa í fjölmennum skólum. Sjö kennarar tóku þátt í rannsókninni og var mjög misjafnt hvernig samkennsla árganga birtist í þeirra kennslu. Eftir því sem nemendur urðu eldri virtist eiginleg samkennsla árganga minnka og kennarar gripu frekar í að árgangaskipta kennslu, sérstaklega í kjarnagreinum, þar sem einungis einn kennari heldur utan um hvert fag. Einn kennari á unglingsstigi ræddi möguleikann á því að tveir og tveir kennarar sæju um fag saman til að falla betur undir stefnu skólans um teymisvinnu og samkennslu árganga. Ég tel að það sé tilefni til að rannsaka það betur og athuga hvort kennarar og nemendur finni á því mun og hvernig sá munur birtist í kennslunni. Á yngsta stigi virtist vera algengt að skipta nemendum í hópa eftir getu sem í raun stangast á við hugmyndina um samkennslu árganga en er í takt við kosti teymiskennslu. Allir kennararnir voru sammála um að fræðslu um möguleika og tilgang samkennslu árganga væri ábótavant.

Í heimildaleit minni gat ég ekki komið auga á rannsóknir sem styddu sérstaklega samkennslu árganga í fjölmennum hópi nemenda. Tveir kennara nefndu þann möguleika að skipta aldursblönduðu hópunum upp í minni hópa sem fámennara teymi sæi um. Að mínu mati væri forvitnilegt að rannsaka betur hvort auðveldara sé að sinna samkennslu árganga ef nemendahópar og teymi í kringum hópinn séu ekki of stór.

Það er ljóst af niðurstöðum rannsóknarinnar að samkennsla árganga styður við skóla án aðgreiningar en niðurstöðurnar benda einnig til að mikilvægt sé að kennarar sem starfi í slíku kerfi fái þjálfun og fræðslu til að geta sinnt kennslunni á þann hátt að hún beri árangur.

Mín reynsla af því að vinna í skóla þar sem samkennsla árganga er við lýði er sú að ekki hefur verið mikið um samræður eða ígrundun um samkennsluna sem slíka. Mikið meira hefur verið einblínt á teymiskennsluna og agastefnu skólans. Það er þó bara mín reynsla og tilfinning en sú tilfinning virðist endurspeglast í svörum viðmælenda minna

Erfitt er að alhæfa út frá niðurstöðum þessarar rannsóknar en út frá þeim tilfellum sem skoðuð voru er ljóst að lítill skilningur og þekking leiðir af sér að áherslan á samkennslu árganga í þeim skólum sem skoðaðir voru er í raun lítil og ekki markvisst unnið með þá möguleika sem henni fylgja sem vekur upp þá spurningu hvers vegna henni sé beitt. Eins og áður hefur komið fram veltu Edlund og Sundell (1999) fyrir sér hvers vegna kerfi eins og aldursblönduð kennsla hefði orðið eins vinsæl og raun bar vitni í Svíþjóð án þess að rannsóknir eða fræði væru því til stuðnings, það væri ekki nóg að kenningar spáðu fyrir um jákvæðar afleiðingar heldur þyrftu rannsóknir að styðja þær spár. Ég tek undir þetta og tel að auki mikilvægt að þegar ákvarðanir eru teknar um nýja kennsluhætti að starfsmenn skóla séu meðvitaðir um tilgang þeirra til að þeir skili sér í árangursríku starfi. Ég held að til þess að hægt sé að alhæfa um hvort að samkennsla árganga hafi jákvæð áhrif á nemendur, kennara og skólastarf almennt þurfi skilningur á samkennslu að vera algjör í þeim skólum sem taka upp slíkt kerfi og skólar rannsakaðir þar sem vitað er að kennarar og starfsfólk hafi fengið þjálfun í kennslu í aldursblönduðum hóp.

Heimildaskrá

- Ahl, A. (1998). Läraren och läsundervisningen. *Digitala vetenskapliga arkivet*. Sótt af <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:156246/FULLTEXT02.pdf>
- Aina, O. (2001). Maximizing learning in early childhood multiage classrooms: child, teacher and parent perceptions. *Early childhood education journal*, 28(4), bls. 219-224. Sótt af <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1009590724987>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change* 6, 109-124. doi: 10.1007/s10833-005-1298-4
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2007). Þróun einstaklingsmiðaðs náms í grunnskólum Reykjavíkur. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2007/012/index.htm>
- Armstrong, T. (2011). *Fjölgreindir í skólastofunni*. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Bruner, J.S. (2006a). The will to learn. Í Bruner J. S., *In search of pedagogy. Volume I* (bls. 115 - 122). Abingdon: Routledge
- Bruner, J.S. (2006b). The role of tutoring in problem solving. Í Bruner J. S., *In search of pedagogy. Volume I* (bls. 198 - 208). Abingdon: Routledge.
- Chase, P. og Doan, J. (1994). *Full Circle: a new look at multiage education*. Portsmouth, New Hampshire: Heineman.
- Cook, L. og Friend, M. (1995) Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-25.
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative reasearch* (4. útgáfa.). Boston: Pearson.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Edlund, A. og Sundell, K. (1999). Åldersintegrerat eller åldersindelad? *Pedagog Stockholm*. Sótt af <http://www.pedagogstockholm.se/Web/Core/Pages/Special/DocumentServiceDocument.aspx?fileid=4ff375bdaf044fa7a9de1bf06b7b61de>
- Fontana, A. og Frey, J.H. (1998). Interviewing. The art of science. Í N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (ritstj.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (bls. 47-78). California: SAGE Publications, inc.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British journal of special education* 35(4), 202-208. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00402
- Gerður G. Óskarsdóttir, Amalía Björnsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Ingvar Sigurgeirsson, Kristín Jónsdóttir, Rúnar Sigþórsson og Sólveig Jakobsdóttir. (2014). Starfshættir í grunnskólum – meginniðurstöður og umræða. Í Gerður G.

- Óskarsdóttir (ritstj.), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. Aldar* (bls. 323-349). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Goetz, K. (2000). Perspectives on team teaching. *E gallery a peer reviewed journal*, 1(4). Sótt af <http://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>
- Gustafsson, S. (2006). Áldersblandad undervisning. *Göteborgs universitetsbibliotek*. Sótt af <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/592/1/VT06-2611-55.pdf>
- Grétar L. Marínósson. (2007). Er skóli án aðgreiningar tískufyrirbæri? Í *Einstök börn: 10 ára afmælisrit 1997-2007* (bls. 26.-27). [Reykjavík]: Einstök börn.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2009). Látum þúsund blóm blómstra: stefnumörkun um skóla án aðgreiningar. *Uppeldi og menntun*, 18(1), 61-78.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67 – 84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137 – 153). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hermína Gunnþórsdóttir. (2010). Kennarinn í skóla án aðgreiningar. Áhrifavaldar á hugmyndir og skilning íslenskra og hollenskra grunnskólakennara. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/013.pdf>
- Holmlund, S.A. (2012). Rektorers förhållningssätt – i en åldersintrerad organisation. *Göteborgs universitetsbibliotek*. Sótt af https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29882/1/gupea_2077_29882_1.pdf
- Hreinn Þorkelsson. (2005). Hvort viljum við fjölþarfa- eða kennitöluskóla? *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2005/004/index.htm>
- Imsen, G. (1991). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano.
- Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstj.), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. Aldar* (bls. 113-158). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Johansson, E-A. og Lindahl, E. (2008). Åldersintegrerade klasser – bra eller dåligt för elevernas studieresultat? *IFAU – Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering*. Sótt af <http://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2008/r08-20.pdf>
- Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2010). Hvernig látum við þúsund blóm blómstra? Skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/016.pdf>
- Koskela, J. og Hansson, J. (2009). Den åldersintegrerade undervisningens uppgång och fall. *Digitala vetenskapliga arkivet*. Sótt af <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:290725/FULLTEXT01.pdf>

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. California: SAGE Publications Inc.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative reasearch in education: A user's guide* (3. útg.). California: SAGE Publications Inc.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Menntamálaráðuneytið. (1995). *Salamancafirlýsingin og rammáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*. Sótt af <http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/.ibmmodres/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/527F9D04B822E361002576F00058D3E0/Attachment/salamanca.pdf>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefidefni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Miller, B.A. (1994). *Children at the center. Implementing the multiage classroom*. Portland, Oregon: Northwest regional educational laboratory og ERIC Clearinghouse on educational management.
- Ritland, V. og Eighmy, M. (2012). Multiage instruction: an outdated strategy, or a timeless best practice. *The european journal of social & behavioural sciences*, 2(2), 169-177. Sótt af [http://dx.doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.2.4](http://dx.doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.4)
- Rúnar Helgi Andrason. (2003). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 281 – 293). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Rúnar Sigbórsson, (2003). Samkenndsla árganga. Sótt af <https://www.hitpages.com/doc/6086699641733120/1#pageTop>
- Sigríður Halldórsdóttir. (2003). Vancouver-skólinn í fyrirbærafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 249 – 265). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013a). Inngangur að aðferðafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 17 – 30). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013b). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 239 – 249). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Réttmæti og áreiðanleiki í megindegum og eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 211 – 227). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71-88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Eigindlegar eða meginlegar rannsóknaraðferðir? Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 229 – 237). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stone, S. (1994). Strategies for teaching children in multiage classroom. *Childhood education*, 71(2), 102-105.
- Thomas, G. (2013). *How to do your research project. A guide for students in education and applied social sciences* (2. útg.). California: SAGE publications inc.
- Tomlinson, C.A. og Allan, S.D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Vinterek, M. (2003). *Åldersblandade klasser. Lärares föreställningar och elevers erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Viðauki A: bréf til fræðsluyfirvalda

Ágæti viðtakandi

Undirrituð er í framhaldsnámi í grunnskólakennarafræðum við Háskóla Íslands og er að undirbúa rannsókn sem fjallar um viðhorf og reynslu kennara til samkennslu árganga. Rannsóknin verður lokaverkefni mitt til meistaraáráðu. Leiðbeinandi minn er Halla Jónsdóttir aðjúnkt, sem kennir við kennaradeild Háskólan Íslands.

Rannsóknin sem ég hyggst gera er eigindleg rannsókn sem felur í sér viðtöl við kennara sem hafa reynslu af samkennslu árganga. Gagnasöfnun mun fara fram í tveimur skólum og er markmiðið að fá fram viðhorf kennara til samkennslu árganga og fá þá til að deila sinni reynslu af kerfinu. Rannsóknarspurningin sem ég legg upp með er eftirfarandi: Hver er reynsla og viðhorf kennara af samkennslu árganga?

Viðtölin verða að öllum líkindum tekin í skóla viðkomandi kennara og munu taka um það bil þrjátíu til fjórtíu mínútur hvert. Viðtölin verða hljóðrituð í garageband og síðan afrituð orðrétt eftir afritun verða öllum upptökum eytt. Algjör nafnleynd mun ríkja yfir nöfnum kennara og þeirra skóla sem taka þátt í rannsókninni og fyllsta öryggis verður gætt við meðferð gagna

Markmið með þessari rannsókn er að rannsaka reynslu og viðhorf kennara af samkennslu árganga í fjölmönnum skólum. Leitast verður við að sjá hvort reynsla kennara af kennsluháttum og námi nemenda í samkennslu árganga styðja við hugmyndir um skólastarf þar sem áhersla er lögð á skóla án aðgreiningar og einstaklingsmiðað nám.

Ég óska hér með eftir leyfi fræðsluyfirvalda til að hafa samband við skólastjóra í XXXskóla, sem er í þínu sveitarfélagi vegna þessarar rannsóknar. Ég stefni að því að byrja gagnasöfnun strax í febrúar og yrði þakklát ef þú gætir tekið afstöðu til þessarar beiðni sem fyrst.

Virðingarfyllt

Brynja Elín Birkisdóttir

Viðauki B: bréf til skólastjóra

Ágæti skólastjóri

Undirrituð er í framhaldsnámi í grunnskólakennarafræðum við Háskóla Íslands og er að undirbúa rannsókn sem fjallar um viðhorf og reynslu kennara til samkennslu árganga. Rannsóknin verður lokaverkefni mimtt til meistaraþráðu. Leiðbeinandi minn er Halla Jónsdóttir aðjúnkt, sem kennir við kennaradeild Háskólan Íslands.

Leitað hefur verið eftir samþykki hjá fræðslustjóra í þínu sveitarfélagi til að hafa samband við þig og skólann þinn að þessu tilefni.

Rannsóknin sem ég hyggst gera er eigindleg rannsókn sem felur í sér viðtöl við kennara sem hafa reynslu af samkennslu árganga. Gagnasöfnun mun fara fram í tveimur skólum og er markmiðið að fá fram viðhorf kennara til samkennslu árganga og fá þá til að deila sinni reynslu af kerfinu. Rannsóknarspurningin sem ég legg upp með er eftirfarandi: Hver er reynsla og viðhorf kennara af samkennslu árganga?

Ég óska eftir samþykki þínu til að fá að hafa samband við kennara sem starfa í þínum skóla og bjóða þeim að taka þátt í rannsókninni. Viðtölin sem ég mun taka munu taka um hálf tíma tli fjörtíu mínútur hvert. Best væri ef ég gæti komist í samband við kennara af öllum eða flestum aldursstigum. Viðtölin verða hljóðrituð í garageband og síðan afrituð orðrétt eftir afritun verða öllum upptökum eytt. Algjör nafnleynd mun ríkja yfir nöfnum kennara og þeirra skóla sem taka þátt í rannsókninni og fyllsta öryggis verður gætt við meðferð gagna.

Ég stefni að því að byrja gagnasöfnun strax í febrúar og yrði þakklát ef þú gætir tekið afstöðu til þessarar beiðni sem fyrst.

Virðingarfyllt

Brynja Elín Birkisdóttir

Viðauki C: Upplýst samþykki



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Ég undirrituð/undirritaður samþykki að taka þátt í rannsókn á viðhorfi og reynslu kennara af samkenndu árganga. Ég hef fengið kynningu á rannsókninni og veit að niðurstöður verða nýttar í ritgerð sem birtist opinberlega á Skemmunni, sem er safn námsritgerða og rannsóknarritgerða á vefnum (www.skemman.is).

Ég hef fengið tækifæri til að spyrja spurninga er varða rannsóknina og mér hefur verið heitið fullum trúnaði við öflun og úrvinnslu gagna. Mér er ljóst að þrátt fyrir undirskrift mína á þessa samstarfsyfirlýsingu geti ég hætt þátttöku hvenær sem er án útskýringa.

Virðingarfyllst

Nafn, staður, dagsetning

Undirskrift rannsakanda

Nafn, staður, dagsetning

Viðauki D: Viðtalsrammi

Reynsla kennara af samkennslu árganga

Spurningar fyrir viðtöl

1. Geturu sagt mér aðeins frá þér sem kennara, menntun, starfsaldur?
2. Hvernig skilgreinir þú hugtakið samkennsla?
3. Hvenær byrjaðir þú að kenna í skóla sem var með samkennslu og hvernig hefur kennslu árganga verið háttað í þeim skólum sem þú hefur áður unnið í?
 - a. Hver finnst þér helsti munurinn kennsluháttum í skólum þar sem samkennsla árganga er við lýði og þeim skólum þar sem árgangaskipt bekkjarkennsla er?
4. Hvernig er samkennslu háttað í þínum skóla?
5. Hvaða ávinning telur þú á því að vera með samkennslu?
6. En helstu hindranir?
7. Hvar hefur þú einna helst kynnt þér þá hugmyndafræði sem liggur að baki samkennslu árganga?
8. Hvernig er samvinna kennara háttað í þeim skóla sem þú starfar í?
9. Ef um teymiskennslu er að ræða
 - a. Á hvaða hátt nýtist teymiskennslan helst við samkennslu árganga.
10. Á hvaða hátt nýtist samkennsla árganga nemendum?
11. Hvernig sérð þú fyrir þér að samkennsla þróist á næstu árum?
 - a. Hver er þín persónulega skoðun á möguleikum samkennslu þegar litið er fram í tímann.

