

Martine Ranum Lehn

Hvordan kan læreren hjelpe elevene til å utnytte sitt faglige potensiale?

Bacheloroppgave i LGU53002

Mai 2019

Forord

For omlag 20 år siden sto jeg som spent og klar fem-og-et-halvt-åring foran skoleporten til en av Trondheims barneskoler. Noe av det jeg gledet meg aller mest til, var å treffe personen som skulle bli læreren min. Lite visste jeg om at denne personen kom til å bli svært viktig og til dels avgjørende for mitt positive syn og glede ved å gå på skolen. Denne læreren hadde jeg i mange år, og han viste en genuin interesse for meg og mine medelever. Vi knyttet et bekjentskap som gjorde at jeg ønsket å innfri forventningene han hadde til meg. Forventningene gjorde meg motivert, og jeg tok gjerne fatt på vanskelige oppgaver. Mye av dette skyldtes oppmuntringen og støtten han ga meg, både faglig og emosjonelt.

Med disse tankene i bakhodet har jeg ønsket å fordype meg ekstra i nettopp motivasjonsteori og relasjonsbygging, og hva dette har å si for elevenes faglige utvikling i skolen. Jeg ser på denne tematikken som noe av det viktigste og mest spennende innenfor pedagogikkfaget.

Til slutt vil jeg rette oppmerksomheten mot de som har bidratt stort og smått til denne oppgaven. Dette er to canadiske lærere og en norsk, der alle tre har bidratt på hver sin måte. I tillegg fortjener mine veiledere på grunnskolelærerutdanningen en stor takk. De har utfordret meg gjennom hele prosessen, og svart på spørsmål sent og tidlig. I tillegg har foreldrene mine lest korrektur.

Tusen takk!

Sammendrag

I denne bacheloroppgaven har jeg forsket på hva som kreves av en lærer for å kunne hjelpe elevene til å utnytte sitt faglige potensiale. På basis av dette har jeg gjort rede for viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, og hvordan denne innvirker på motivering av elevene og tilpasning av undervisningen.

Bacheloroppgaven inneholder empiriske funn fra to ulike forskningsmetoder, intervju og observasjon. Intervjuobjektet var en norsk barneskolelærer, mens to canadiske barneskolelærere la grunnlaget for observasjonene. I oppgaven er de funnene som kan relateres til problemstillingen drøftet på bakgrunn av teori basert på lærer-elev-relasjon, motivasjon og tilpasset opplæring. I tillegg har jeg også brukt refleksjoner fra egen skolegang og praksisperioder. Mange av mine inntrykk og erfaringer har gjennom prosessen blitt styrket, men jeg har også lært mye nytt og fått mange nye perspektiver på hvordan en god lærer arbeider.

Arbeidet med bacheloroppgaven har styrket min oppfatning av at en god lærer-elev-relasjon vil være nyttig i lærerarbeidet mot å utnytte elevenes faglige potensiale. Dette gjelder både ved å motivere elevene, samt å legge til rette for undervisning som oppfattes overkommelig, men samtidig utfordrende for elevene.

Summary

During this assignment, I've been researching what's required of a teacher to help students utilizing their academic potential. I have explained the importance of a good relationship between teacher and student, and how this affects the student motivation and the customization of teaching.

The thesis contains empirical findings from two different research methods, interview and observation. The interview object was an elementary school teacher from Norway, while two Canadian teachers from the same elementary school laid the foundation for the observations. The empirical findings who can relate to the topic question, are discussed on the basis of theory based on teacher-student-relationship, motivation and different education. I've also used my own reflections from school days and practice periods in this assignment. A lot of my thoughts and experiences have strengthened through the process, but I've also learned a lot and gained many perspectives about how a good teacher works.

The work on this thesis has strengthened my perception which was that a good teacher-student-relationship will be useful in the teacher's work towards utilizing the student's academical potential. This applies both to motivate the students, and to facilitate teaching that feels manageable, but also challenging for the students.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Summary	2
1. Innledning	4
2. Teorigrunnlag	5
2.1 <i>Lærer-elev-relasjon</i>	5
2.1.1 Sosial støtte fra læreren	5
2.1.2 Sosiokulturell læringsteori	6
2.2 <i>Motivasjon</i>	7
2.2.1 Autonomi og selvbestemmelse	7
2.2.2 Banduras teori om mestringsforventning.....	8
2.2.3 Målorientering	8
2.3 <i>Tilpasset opplæring</i>	9
2.3.1 «Learning for all» og differensiering.....	10
2.3.2 Håstein og Werners syv prinsipper	11
3. Metode	11
3.1 <i>Kvalitativ forskningsmetode</i>	12
3.1.1 Beskrivelse og gjennomføring av forskningsmetodene	12
3.1.2 Informantene	14
3.1.3 Etske hensyn	15
4. Analyse og drøfting	15
4.1 <i>Analyserte funn fra Canada og Norge</i>	15
4.2 <i>Drøfting av funn</i>	17
6. Avslutning og konklusjon	25
7. Litteraturliste	26
Vedlegg 1	28
<i>Intervjuguide</i>	28
Vedlegg 2	29
<i>Spørsmål til intervju</i>	29

1. Innledning

I forbindelse med bacheloroppgaven og dermed avslutningen av pedagogikkfaget på lærerskolen fikk vi i oppgave å velge oss et tema vi *selv* interesserte oss for. Innenfor pedagogikken finnes det mange interessante tema, og alle muligheter var åpne. For meg var det viktig å velge et tema jeg selv interesserte meg genuint for, og som jeg ville dra nytte av i min fremtidige jobb som lærer. På bakgrunn av dette lyder problemstillingen min som følger:

Hvordan kan læreren hjelpe elevene til å utnytte sitt faglige potensiale?

In English: How can the teacher help students take advantage of their academic potential?

Jeg vil se nærmere på hva som ligger bak jobben læreren gjør for å hjelpe elevene til å utvikle seg. Dette innebærer blant annet arbeid med lærer-elev-relasjonen, og hvordan den påvirker elevens motivasjon til å jobbe med skolearbeid. I tillegg vil jeg gjøre rede for hvordan relasjonen påvirker lærerens muligheter til å tilrettelegge undervisningen slik at alle elever har utbytte av den.

Å bygge god relasjon til elevene er noe det er verdt å bruke tid på. Relasjonen vil være i stadig utvikling, og den vil gi ringvirkninger, som for eksempel graden av motivasjon hos elevene og mulighetene for tilrettelagt undervisning. I tillegg er lærer-elev-relasjonen viktig for trivselen i skolen, og for å lære må man trives. Oppgaven vil sette fokus på hvordan alt dette henger sammen når en lærer skal hjelpe elevene til å utnytte sitt faglige potensiale.

I det påfølgende kapitlet har jeg redegjort for relevant teori. Videre har jeg beskrevet metoden som har blitt brukt til å innhente relevante funn. Avslutningsvis er teori drøftet i lys av egne refleksjoner og funn som ble gjort under min praksisperiode på en barneskole i Canada, samt et intervju med en norsk barneskolelærer.

2. Teorigrunnlag

I dette kapittelet av bacheloroppgaven har jeg gjort rede for teori som er relevant for å besvare problemstillingen. Jeg har valgt teori om lærer-elev-relasjon, motivasjon og tilpasset opplæring relevant for min oppgave, da alle innvirker på elevenes utbytte av undervisningen.

Jeg har videre strukturert teorien etter de nevnte kategoriene, men det vil raskt komme til syne at temaene har klare sammenhenger. Dette er synliggjort ytterligere i analyse- og drøftingsdelen av bacheloroppgaven.

2.1 Lærer-elev-relasjon

Å etablere en god relasjon til hver enkelt elev er en av de viktigste, men kanskje også en av de mest utfordrende oppgavene en lærer står overfor. Elever som opplever å ha gode relasjoner til læreren har ofte høyere forventninger om å mestre skolearbeidet. Sammenlignet med elever med dårligere relasjon til læreren har de også mer ambisiøse mål og høyere akademisk selvoppfatning (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Når en lærer arbeider med relasjoner er respekt, empati og interesse for elevenes utvikling og læring både viktige og sentrale. I tillegg motiveres elever av å ha lærere som inspirerer og respekterer dem (Nordahl, 2002, s. 133). I en god relasjon er også læreren genuint opptatt av elevene sine, og viser dette for eksempel ved å være nysgjerrig på elevenes liv utenom skolen (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012). I tillegg vil en lærer med god relasjon til den enkelte elev være i såkalt posisjon til eleven. Dette innebærer å lett kunne kommunisere, samt å stille krav. God kommunikasjon vil føre til gode muligheter til å komme til enighet ved utfordringer knyttet til blant annet undervisning (Nordahl, 2002, s. 144).

Ved å etablere rutiner samt tydelige mål og forventninger vil også læreren virke forutsigbar. Alt dette vil være betydningsfullt når man bygger en lærer-elev-relasjon (Nordenbo, 2008 og Hattie, 2009 i Nordahl, 2002, s. 133).

2.1.1 Sosial støtte fra læreren

Følgende sitat viser at elevene har behov for sosial støtte fra læreren dersom de skal utnytte sitt faglige potensiale i skolen; «Generelt kan sosial støtte forstås som de sosiale prosessene i skolen som optimalt bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling» (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Sosial støtte inndeles i *emosjonell* og *instrumentell* støtte. Disse formene for støtte korrelerer med hverandre, men er likevel ulike. Dette skal jeg se nærmere på nå.

Emosjonell støtte innebærer elevenes følelse av respekt fra læreren, samt hvor mye læreren oppmuntrer, verdsetter og aksepterer eleven. En elev som føler seg *instrumentelt* støttet opplever å

få konkrete råd og veiledning i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Elevenes følelse av emosjonell og instrumentell støtte vil korrelere. Dette betyr at en elev som opplever den ene formen for støtte også ofte vil oppleve den andre. Dette kan skyldes at elever som for eksempel opplever å få hjelp og støtte i skolearbeidet samtidig vil føle at læreren ser dem og verdsetter dem.

Som lærer er det viktig å utøve begge formene for støtte, da hver av dem har innvirkning på læringsutbyttet til eleven (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Dersom læreren viser lav grad av instrumentell støtte, og samtidig høy grad av emosjonell støtte kan elever som er lavt motivert oppfatte at læreren aksepterer den manglende innsatsen (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Motsatt kan elevene føle at innsatsen de legger ned i arbeidet ikke blir sett eller anerkjent. Da er gjerne instrumentell støtte tilstede, men ikke emosjonell.

2.1.2 Sosiokulturell læringsteori

Instrumentell støtte i undervisningen kan gjenkjennes i Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Vygotsky beskriver blant annet at læring skjer i ulike nivåer. Dersom elever løser oppgaver alene uten hjelp fra andre, befinner de seg i det såkalte *aktuelle utviklingsnivået*. Kompetansen og ferdighetene eleven viser på dette nivået er et resultat av erfaringer og kognitive prosesser som allerede har funnet sted. Eleven utfordres med andre ord ikke tilstrekkelig nok til at ny læring skal finne sted (Moen, 2013, s. 256). Dersom man utfordrer dette nivået kan eleven utvikle ny kunnskap. Hvis vi som lærer kjenner elevenes evner og begrensninger, kan vi støtte eleven inn i det som Vygotsky omtaler som *den nærmeste utviklingssonen*. Dette er området mellom det eleven mestrer selv og det eleven vil mestre med riktig støtte og veiledning fra en som er mer kompetent (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 62).

Å støtte eleven inn i deres personlige og nærmeste utviklingszone er en forutsetning for at eleven skal kunne utnytte sitt potensial for vekst og utvikling (Moen, 2013, s. 256). For å lykkes i det er man avhengig av gode relasjoner til elevene sine ved at man da har kjennskap til elevenes forutsetninger og behov. Da kan man legge til rette for såkalt *indre motivasjon*, som Manger (2013, s. 135) omtaler som relasjonelt betinget. Med andre ord, vil en positive lærer-elev-relasjon fremme elevenes lyst til å lære (Munthe, 2016, s. 138).

Som følge av dette er fokuset nå vinklet over på teori om motivasjon.

2.2 Motivasjon

Som lærer ønsker man at elevene skal realisere læringspotensialet sitt og dermed utnytte sitt faglige potensiale. Derfor er det avgjørende at læreren viser tydelige forventninger til elevene, og at man motiverer dem til å yte innsats i arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Innenfor motivasjonsteori ønsker jeg blant annet å gjøre rede for indre og ytre motivasjonsfaktorer som autonomi og selvbestemmelse, mestringsforventning og målorientering. Alle disse temaene innebærer teori som er nyttig når læreren skal hjelpe elevene til å utnytte sitt potensiale.

2.2.1 Autonomi og selvbestemmelse

Dersom en elev finner glede og interesse i lærestoffet, sier vi at eleven er *indre motivert*. Eleven blir tilfredsstillt ved å lykkes i selve aktiviteten, og ikke i en eventuell belønning fra læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Indre motivasjon kan sees på som en selvbestemmende atferd. Hvis eleven selv kan bestemme og regulere målene for egen læring, samt å vurdere hva som kreves for å nå målet, vil eleven motiveres av dette (Uthus, 2017, s. 29).

Dersom en elev er *ytre motivert*, vil ros eller annen ytre belønning gi motivasjon til å gjøre skolearbeidet. Interessen for skolearbeidet er ikke tilstede på samme måte som hos de indre motiverte elevene. Vi kan velge å skille mellom to typer ytre motivasjon, nemlig *kontrollert* og *autonom* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Ved kontrollert ytre motivasjon føler elevene ofte på tvang til å utføre aktiviteten. I dette tilfellet har elevene lite selvbestemmelse, og læreren har all makt over eleven. Ved autonom ytre motivasjon er elevene kjent med verdien av skolefagene, og motiveres gjennom viktigheten av å jobbe med dem (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Som lærer ønsker man å utvikle en indre motivasjon hos elevene. Indre og ytre motivasjon trenger ikke å ses på som motpoler, men heller at motivasjonen for et bestemt fag på samme tid kan inneholde både indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan ofte være et resultat av at eleven tidligere ble motivert utenfra (Manger, 2013, s. 134). Dette kan for eksempel være ros og bekreftelse fra en lærer på god innsats.

Samtidig er det ikke reelt å tro at elevene alltid skal ha glede av samtlige skolefag. Det er da viktig å gjøre elevene klar over nytteverdien i å tilegne seg kompetanse. Kompetanse er en av tre *grunnleggende behov* elevene har for å føle at de selv har bestemt sine handlinger og beslutninger. Teorien kalles *selvbestemmelsesteorien* og omtales av Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 29). De to andre grunnleggende behovene som trekkes frem er behovet for *selvstendighet* og *tilhørighet*. Når man opplever selvstendighet, såkalt autonomi, føler eleven medvirkning i beslutninger som tas. I tillegg er det elevens egne ønsker som bestemmer fremfor belønning eller press (Manger, 2013, s. 143). Tilhørighetsbehovet vil dekkes gjennom å ha positive relasjoner til læreren, da man vil bli respektert og hørt. En lærer som tilfredsstillt alle de tre grunnleggende behovene omtales som en

autonomistøttende lærer. En slik lærer vil utøve sterk elevmedvirkning i undervisningen, samtidig som det gis gode begrunnelser for valg som tas. I tillegg blir elevens behov tatt på alvor (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Behovet for kompetanse henger tydelig sammen med følelsen av å lykkes, som jeg nå skal gå inn på.

2.2.2 Banduras teori om mestringsforventning

Som nevnt i forrige delkapittel, må tre grunnleggende behov tilfredsstilles dersom elevene skal føle seg selvstendig. Det ene behovet er som nevnt *kompetanse*, og det vil dekkes dersom eleven opplever såkalt *mestringsforventning* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

Teorien om mestringsforventning ble utviklet av den kjente læringsteoretikeren Albert Bandura og er en av nøkkelbegrepene i hans sosialkognitive teori (Uthus, 2017, s. 29). Teorien har ingen sammenheng med hvor flinke elevene er, eller hvor gode resultater de oppnår, men *forventningene* de har til å lykkes i arbeidet. Forventningene vil innvirke på elevenes motivasjon (Olaussen, 2013, s. 218). Dersom elever arbeider med oppgaver som er tilpasset deres nivå, vil de føle mestring. Videre vil elevene som føler mestring i skolen bli motivert til å arbeide. Elevene vil utøve større innsats, få bedre utholdenhet og større engasjement. Derfor kan vi med trygghet si at det er en klar sammenheng mellom faglig utvikling og mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18).

Som lærer kan man hjelpe elevene til å forvente mestring. Elever verdsetter som tidligere omtalt forutsigbarhet, tydelighet og konkrete mål. Disse faktorene gjør det enklere for elevene å mestre lærestoffet. En lærer skal ha forventninger til elevene, men det er viktig at disse forventningene er realistiske, og basert på hva eleven tidligere har mestret (Nordahl, 2002, s. 150). Dersom en elev har liten tro på å mestre en utfordring fører dette til at eleven unngår utfordringen, yter lavere innsats eller gir opp (Uthus, 2017, s. 29). For at eleven skal forvente mestring kan man unngå at elevene sammenligner seg for mye med hverandre. Det er viktig å legge vekt på elevenes *egen* progresjon ved å ha *sin egen* referanseramme. Ved mye sosial og faglig sammenligning kan progresjon bli usynlig og mestringsforventningene lave, noe som er svært ødeleggende for elevenes faglige utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 34).

2.2.3 Målorientering

Når man er lærer i en klasse har man i oppgave å legge til rette for et positivt læringsmiljø både i og utenfor klasserommet. Dette innebærer blant annet å utvikle gode relasjoner til og mellom elevene, samt å fremme læring gjennom hvordan oppgavene presenteres og gjennomføres (Pianta, LaParo & Hamre, 2008 i Munthe (2016, s. 149)). Et annet viktig aspekt ved godt læringsmiljø i klassen, er

hvilken målorientering læreren legger opp til. Det er i følge Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 54) gjennomført mye forskning knyttet til skolens målstruktur. Forskningen peker på at den ene siden ved målorientering, den *læringsorienterte*, har en rekke positive følger for elevene. Ved å legge opp til denne formen for målorientering, eller målstruktur som det også kalles, vil elevene fokusere mer på hele læringsprosessen enn selve prestasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 43-44). Da vil elevene søke hjelp om det trengs, og de utøver større utholdenhet når de møter på vanskelige oppgaver. Læringsorientert målstruktur har mange fellestrekk med teori om indre motivasjon.

På motsatt side kan en lærer også legge opp til en såkalt prestasjonsorientert målstruktur. I et slikt miljø er det typisk at elevene blir mer opptatt av å demonstrere kunnskapen sin, samt å ikke være dårligst. I tillegg er elevene mindre utholdende og unngår å søke hjelp fra læreren. Dette har gjerne sammenheng med at en prestasjonsorientert målstruktur fremmer dårlige relasjoner mellom lærer og elev, samt mellom elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 54).

En lærer vil dra nytte av å legge opp til læringsorientert målstruktur i klasserommet, fordi elevene vil da føle større grad av mestring og progresjon. Dersom læreren legger opp til en prestasjonsorientert målstruktur, kan elevene føle mye på sosial sammenligning, negative følelser samt lav grad av mestring og progresjon. Dersom progresjonen skal finne sted og motivasjonen skal opprettholdes, er det viktig at undervisningen holder et nivå som passer den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 43-44). Videre er teorien vinklet over på teori om tilpasset opplæring.

2.3 Tilpasset opplæring

En lærer ønsker at elevene skal ha utbytte av undervisningen som gjennomføres. For å gjøre dette mulig, er det nødvendig å ta hensyn til ulike forutsetninger og evner blant elevene. Måten lærere kan ta hensyn til dette på, er å tilpasse undervisningen. I Norge er det lovfestet i §1-3 i opplæringsloven at undervisningen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Håstein & Werner, u.å, s. 20). Det brede mangfoldet av forutsetninger, interesser, motivasjon og behov gjør at oppgaven er svært kompleks for en lærer. De læringsstrategiene som gir best resultat for en elev, er ikke nødvendigvis de samme for en annen. Et likt tilbud er ikke alltid et likeverdig tilbud, og dette er skolen og lærerens ansvar. Haug (2010, s. 108) omtaler den såkalte *komplementaritetsteorien* i sitt læreverk. Teorien går ut på at jo bedre undervisningen og arbeidet i fellesskap er, jo mindre vil behovene for spesielle og individuelle tiltak bli. Ved å *tilpasse* undervisningen til den enkelte tenker man *proaktivt*, og behovet for spesialundervisning kan minskes betraktelig. I tillegg vil flere og flere elever få bedre utbytte av undervisningen.

En *proaktiv* lærer, er en lærer som planlegger og forbereder undervisning nøye. Denne læreren har klare formeningene om hvordan målene for timen skal realiseres, samt hvordan møte

eventuelle utfordringer som oppstår underveis (Nordahl, 2002, s. 153). I tillegg til å være en proaktiv lærer, er det også viktig å ha evnen til å tenke *reaktivt*. Dette handler om lærerens evne til å gripe raskt og tydelig inn i de situasjonene som oppstår underveis i en undervisningssituasjon (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

2.3.1 «Learning for all» og differensiering

Canadisk relasjons- og motivasjonsteori kan gjenkjennes i de norske teoribøkene. Eksempelvis er Bandura og Vygotsky som omtales jevnlig henholdsvis canadisk og russisk. Derfor ser jeg ikke noen grunn til å bruke canadiske læreverker innenfor disse temaene. Tilpasset opplæring, derimot, er et begrep som er lite utbredt i Canada. Dette ser vi både i læreverker og i klasserommene. I motsetning til Norge, har ikke Canada noen lov om tilpasset opplæring. Likevel finnes det canadiske politikere som tar grep med ønske om at alle elever skal ha utbytte av undervisningen. I 2005 lanserte utdanningsministeren i delstaten Ontario i Canada en rapport. Rapporten fikk navnet *Education for all* og beskriver at forskning viser at gapet i elevprestasjoner kan minke dersom ansvaret for endringer deles mellom alle parter i utdanningssystemet (Ministry of Education Ontario, 2013, s. 3). I tillegg sier rapporten at gapet kan reduseres dersom fokuset rettes over på elevenes individuelle styrker og behov (Ministry of Education Ontario, 2013, s. 3). Rapporten beskriver videre blant annet begrepet *differensiering*. Differensiering er et begrep vi kjenner godt fra norske læreverker og det skilles mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering.

Organisatorisk differensiering innebærer at en gruppe elever blir tatt ut av klasserommet og gis et annet undervisningstilbud. Grupperingen skjer med ønske om å ivareta elevenes faglige behov og nivå (Regjeringen, 2016). *Pedagogisk* differensiering innebærer at all undervisning skal foregå i samme klasserom, slik at alle har tilgang til fellesskapet (Haug, 2010, s. 100). Innad i klasserommet vil da undervisningen kunne tilpasses elevene, gjerne i form av ulike typer oppgaver, ulike læringsstrategier og ulike vanskelighetsgrad (Håstein & Werner, u.å, s. 22). Differensiering omtales i den canadiske rapporten som avgjørende for å fremme elevenes styrker og behov (Ministry of Education Ontario, 2013, s. 3). Avslutningsvis omtaler rapporten viktigheten av å ha god relasjon til elevene for å muliggjøre den nevnte tilpasningen. Ved å ha kjennskap til hver enkelt elevs styrker, læringsstiler, behov og interesser, er det mulig å gi alle elevene faglig progresjon (Ministry of Education Ontario, 2013, s. 33).

Videre har Håstein og Werner formulert syv prinsipper som kan assosieres til virksomheten i klasserommet. Disse tydeliggjør hva som menes med tilpasning av undervisningen.

2.3.2. Håstein og Werners syv prinsipper

I disse verdiene er kjernen i tilpasset opplæring sammenfattet. På den måten kan det være enklere å benytte dem i en klasseromssituasjon.

Inkludering er det første av de syv prinsippene. Prinsippet innebærer at alle elever skal nyttiggjøre seg av undervisningen og føle tilhørighet til fellesskapet. Videre er *variasjon* et viktig prinsipp. Elevenes opplæringstilbud skal preges av variasjon, men samtidig stabilitet og forutsigbarhet. Deretter følger prinsippet om *erfaringer*. Det er nyttig at elever føler at deres eksisterende kunnskap blir ivaretatt og utfordret i klasserommet. I tillegg er det viktig at elevene får følelsen av *relevans* i opplæringen. Utfordringene de møter i skolen bør ha sammenheng med både nåtid og fremtid. Håstein og Werners femte prinsipp omhandler at alle elever skal møtes med positive forventninger slik at de føler seg *verdsatt* av skolen og medelevene. Videre skal elevene se at de ulike delene av undervisningen har en viss *sammenheng*. Avslutningsvis skal elevene også til en viss grad *medvirke* i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og skolearbeid. Dersom elevene medvirker i arbeidet med mål og kriterier, vil læreren få innsikt i elevenes faglige utvikling (Engh, 2011, s. 77). Hvis elevene for eksempel får muligheten til å vurdere eget arbeid, ved å sette karakter eller vurdere hva man bør gjøre videre, kan dette styrke motivasjonen for læringsarbeidet. Dette krever at vurderingskriteriene er kjent for eleven (Engh, 2011, s. 77). Videre kan elevenes vurdering av eget arbeid legge grunnlaget for tilpasning av den videre undervisningen. Dette forutsetter at læreren har kjennskap til elevens faglige nivå, motivasjon og strategier og potensial (Engh, 2011, s. 77). Alle prinsippene om tilpasset opplæring er hentet fra Håstein og Werner (u.å, s. 29).

De aller fleste lærere i den norske skolen vil være enige i at noe av det vanskeligste å få til i praksis er å innfri kravet om tilpasset opplæring (Håstein & Werner, u.å, s. 23). Med det store elevmangfoldet man finner i en klasse, kan ikke undervisningen være lik for alle. Elevene klarer ikke å tilpasse seg *én* form for undervisning. «Resultatet hadde blitt manglende læring og lav trivsel» (Haug, 2010, s. 98).

3. Metode

Ordet metode kommer av det greske ordet *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Ved forskning på egen eller andres veiledningspraksis, må man velge en metode for forskningen (Bjørndal, 2011, s. 108). Det er vanlig å skille mellom to typer, kvantitative og kvalitative metoder (Bjørndal, 2011, s. 29).

Metoden man velger i en bacheloroppgave skal være den mest hensiktsmessige sett ut i fra problemstillingen man har valgt. I tillegg må man ta hensyn til hvilke ressurser man har tilgjengelig, retningslinjer man har å forholde seg til, samt hvor bred erfaring man har på området (Bjørndal,

2011, s. 109). Som følge av at min praksisperiode ble gjennomført i Canada, og at det canadiske skolesystemet ikke tillater intervju, spørreskjema eller systematisk observasjon, hadde jeg klare retningslinjer for hvilken metode jeg *kunne* bruke i bacheloroppgaven. Å bruke en kvantitativ metode i forskningen ble derfor uaktuelt, siden jeg ikke hadde noen tall fra undersøkelser etc. å forholde meg til. Metoden jeg har brukt i denne oppgaven er derfor *kvalitativ* og avgrenset til observasjoner og vurderinger som jeg selv har gjort i forbindelse med praksisen. Jeg har i tillegg gjennomført et intervju med en norsk barneskolelærer for å sammenligne funnene fra Canada. Dette er også en form for kvalitativ forskning.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative forskningsmetoder er mer fleksible enn kvantitative, og tillater i større grad spontanitet og tilpasninger underveis (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). De vanligste måtene å samle inn kvalitative data på er observasjon, intervju eller gruppesamtaler (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode er man opptatt av en dyp forståelse av det som studeres, og man tar gjerne utgangspunkt i bare et lite utvalg av mennesker (Bjørndal, 2011, s. 29).

De innhentede dataene må videre bearbeides og tolkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Dette vil komme frem i kapittel 4, analyse og drøfting.

3.1.1 Beskrivelse og gjennomføring av forskningsmetodene

Ved datainnsamling som senere skal analyseres og drøftes, er det viktig at dataene både er pålitelige og relevante. For å måle påliteligheten, eller *reliabiliteten* som det også kalles, kan forskningsmetoden gjennomføres flere ganger på samme utvalg av informanter. Like resultater tilsier ofte høy reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). I forbindelse med mine forskningsmetoder, var det vanskelig å iscenesette samme scenario flere ganger. Dette gjelder både observasjonsprosessen i Canada og intervjuet med den norske læreren. På den måten er det vanskelig å fastslå dataene som pålitelige. Dersom man ønsker å måle relevansen, eller *validiteten* i dataene, kan det være nyttig å se på relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Dette innebærer å sammenligne relevant teori med observasjoner, som ofte kombineres med for eksempel et spørreskjema og *sunn fornuft*, såkalt face validity. Dette kan være med å validere data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I mitt tilfelle måtte som kjent spørreskjema utgå. Derfor ble observasjoner og intervjuresultater basert på teori tolket med sunn fornuft et mål på relevansen. Mange av funnene har hatt høy grad av relevans med teori. Dette vil komme frem i drøftingen i kapittel 4.

Observasjon

Når man skal observere noe, må man på forhånd ha klart for seg hva man ønsker å observere. I mitt tilfelle ønsket jeg å fokusere på lærernes interaksjoner med elevene. I tillegg til dette ønsket jeg å observere hvilke metoder og strategier de ulike lærerne brukte for å motivere elevene, samt hvordan undervisningen ble tilpasset for optimal progresjon. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 62) omtaler observasjon som en metode som egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det som undersøkes. Dette var med på å legge grunnlaget for min forskningsmetode i Canada.

Observasjonen kunne ikke, som følge av etiske hensyn, struktureres og planlegges nøye på forhånd. Den eneste muligheten jeg hadde var å observere situasjoner som skulle finne sted, og deretter tolke disse på grunnlag av egen kompetanse og erfaring. Dette begrenset mulighetene til en del interessante observasjoner som kunne ha oppstått. Hadde jeg hatt muligheten, ville jeg forsøkt å skape ulike scenarioer som kunne gi flere varierte funn. For eksempel kunne dette vært og ha læringsorientert stasjonsarbeid, der stasjonene hadde stilt krav til ulike læringsstrategier, - metoder og kvalifikasjoner. I tillegg kunne jeg gjerne tenkt meg og snakket med elevene om lærerens betydning for deres læringsutbytte, men dette var ikke mulig som følge av reglene. Likevel, som følge av at mitt tema er såpass generelt i pedagogikken, var det mulig å diskutere enkelte observasjoner og tanker med lærer og medstudenter i praksis. Tankene rundt disse samtalen har jeg tatt i betraktning i drøfte- og analysedelen av oppgaven.

Intervju

Etter å ha observert to ulike lærere i fem uker i Canada, var planen å sammenligne de innsamlede dataene med egne erfaringer og tidligere observasjoner i Norge. Etter hjemkomst kjente jeg på behovet for å ha konkrete data å sammenligne observasjonene med. Dette gjorde at jeg kort tid senere gjennomførte et intervju med en norsk barneskolelærer. Intervju er den vanligste måten å samle inn kvalitative data på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Formen for intervju som her ble brukt er et såkalt *semistrukturert intervju*. Et slikt intervju har vanligvis en overordnet intervjuguide med tema, spørsmål og andre utgangspunkt for intervjuet, men begge parter har stor frihet til å vinkle samtalen (Bjørndal, 2011, s. 97) (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16 og 79). Intervjuguiden ble laget på bakgrunn av observasjonene fra Canada, noe som bidro til at analysearbeidet ble enklere og mindre tidkrevende. Dette gjorde også at intervjuobjektets svar og observasjonene fra Canada kunne sammenlignes nøye, noe som styrket reliabiliteten og validiteten i funnene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

Da jeg skulle gjennomføre intervjuet, startet jeg med å presentere meg selv, samt å informere om prosjektet. Informanten mottok et skriv, vedlegg 1, der viktig informasjon om

intervjuet ble gjort rede for. Deretter begynte intervjuet, og det utviklet seg til å bli en lærerik og informativ intervjusamtale for begge parter.

Spørsmålene som la grunnlaget for intervjuet ligger vedlagt i vedlegg 2. Som følge av at intervjuet var et såkalt semistrukturert intervju, var spørsmålene kun veiledende for samtalen. Noen spørsmål ble ikke stilt helt slik de står beskrevet, og andre spørsmål ble utdypet utover det jeg spurte om.

Når jeg reflekterer over hva som kunne vært gjort annerledes i forskningen, hadde det kanskje vært bedre å bruke samme forskningsmetode både i Norge og Canada. Dette ville ført til at funnene jeg sitter igjen med hadde hatt høyere grad av reliabilitet, siden jeg da kunne ha gjennomført samme prosess på ulike utvalg. Dette lot seg dessverre ikke gjøre, siden jeg ikke kunne intervju lærerne i Canada. Likefullt hadde jeg ikke tilgang til observasjon av den norske klassen heller, da jeg ikke hadde praksis i den klassen. Som følge av to ulike måter å samle inn funn på, er det sannsynlig at jeg selv kan ha gått glipp av viktige detaljer under observasjonen, samt at viktig informasjon kan ha blitt utelatt under intervjuet som følge av at læreren ikke så relevansen i å fortelle om det. Jeg vil også trekke frem de positive sidene ved å skaffe data i to ulike land. Ved å se på to ulike skolesystem, kan man reflektere ytterligere over ulike aspekter som har innvirkning på opplæringen og lærerens muligheter til å hjelpe elevene. Avslutningsvis vil språket være en potensiell feilkilde i observasjonene. Det vil alltid være detaljer som kan gå tapt ved observasjon av interaksjoner mellom personer som ikke snakker samme språk som deg selv.

3.1.2 Informantene

Den ene canadiske læreren jeg observerte var en kvinne som hadde vært kontaktlærer i en femteklasse i et drøyt halvår. Hun hadde lang og bred erfaring som lærer, og alt hun foretok seg virket nøye gjennomtenkt. I tillegg hadde hun god relasjon til samtlige elever. Læreren vil i det påfølgende bli kalt «lærer 1». Den andre Canadiske læreren var en mann. Han hadde vært kontaktlærer i en syvende klasse i like lang tid. Han hadde tydelig brukt mindre tid på å bli kjent med elevene og hadde ulike læringsstrategier enn lærer 1. Læreren vil i det påfølgende bli kalt «lærer 2». Den norske barneskolelæreren er en kvinne jeg har personlig kjennskap til. Hun har på lik linje med de andre bred erfaring innenfor læreryrket, og ble valgt til intervju på grunnlag av dette. Jeg ønsket at funnene fra intervjuet skulle være representative i forhold til observasjonsfunnene. Hun har en tydelig gjennomtenkt klasseledelse som bygger på god relasjonskompetanse og tilpasset opplæring. Læreren underviser i 6.klasse og vil videre bli omtalt som «Norsk barneskolelærer».

I denne oppgaven har jeg, som tidligere nevnt, brukt kvalitativ forskningsmetode. Fokuset har ligget på det særegne og avvikende mellom de tre lærerne som har blitt observert og intervjuet. I forskningen har jeg sett etter *mange* opplysninger om *få* personer (Bjørndal, 2011, s. 30).

3.1.3 Etske hensyn

Det er alltid visse hensyn som må tas når man innhenter data. Dette ble særlig gjeldende da jeg besluttet å bruke det Canadiske skolesystemet i min bacheloroppgave. Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på det juridiske ved dette, da det er svært komplekst. Likevel er det generelle etiske hensyn man bør og må ta når man observerer og intervjuer lærere og elever. I min forskningsmetode har jeg tatt følgende hensyn:

De canadiske lærerne ble på forhånd informert om at jeg hadde en oppgave som skulle leveres etter endt praksis. Jeg opplyste samtidig om mitt ønske om å observere deres væremåte og strategier, men jeg fastslo at jeg kun kom til å bruke mine egne refleksjoner rundt observasjonen. I intervjuet var jeg sikker på at informantene var klar over at deltakelsen var frivillig og at samtalen til en hver tid kunne avbrytes.

I tillegg mangler oppgaven selvsagt navn på lærere og skolen, samt geografisk plassering av skolen. Dette er med på å verne om informantenes privatliv. Alle lærerne ble informert om de etiske hensynene på forhånd.

4. Analyse og drøfting

Med ønske om å gjøre dette kapittelet mest mulig oversiktlig, er det strukturert på følgende måte: Først vil analyse av funnene bli presentert kort, og disse er kategorisert etter tema. Her vil det både bli gjort rede for datamateriale fra observasjoner i Canada og intervju i Norge. De vil ikke drøftes eller utdypes ennå. Deretter og hovedsakelig i dette kapittelet, er alle funn drøftet sammen uavhengig av kategori, og i lys av teori presentert i kapittel 2.

4.1 Analyserte funn fra Canada og Norge

Observasjon og intervju har vært gjennomført med hensikt å se nærmere på hvordan læreren arbeider for å utnytte elevenes faglige potensial. Funnene som har blitt analysert og som nå skal presenteres, er de som er mest aktuelle for å svare på problemstillingen.

Kategori 1 – Lærer-elev-relasjonen

Det første funnet jeg gjorde i intervjuet av den norske barneskolelæreren var at læreren virker genuint opptatt av at elevene skal ha det bra. «Hvis det er noe som plager eleven, merker jeg det som

regel allerede ved morgenrutinen min». Dette er et av svarene som kom etter at jeg spurte hvilke fordeler det bringer med seg å ha samme klasse over flere år. Læreren trakk frem viktigheten av å ha god tid når man skal bygge en relasjon. Den norske barneskolelæreren forteller om en rutine som går ut på å håndhelse på alle elever hver morgen.

I Canada observerte jeg stor kontrast i hvordan lærer 1 og 2 lot elevene bli kjent med seg selv. Lærer 1 hadde småprat om sin egen familie og omgangskrets som den daglige rutinen og fikk på den måten mye tilbake av elevene i forhold til å bli kjent med dem på «godt og vondt». Lærer 2 hadde tatt mer avstand til elevene og delte lite om sitt personlige liv. Han oppmuntret elevene lite og hadde til tider en sarkastisk tone til elevene.

Kategori 2 – Motivasjon

Det største og kanskje viktigste funnet fra Canada er bruken av karakterer i barneskolen. Karakterkort deles ut tre ganger i året, og jeg observerte spenning, negative følelser og stress knyttet til dette. Karakterkortene ble av lærer 1 og 2 omtalt som motivasjonsfaktorer for elevene. Den norske barneskolelæreren anvender ikke karakterer, men bruker klare mål i begynnelsen av hver time og vurderer elevene på egne måter, som var lite offentlige.

Da elevene til lærer 1 skulle få igjen prøver, ønsket hun lite oppmerksomhet og offentlighet rundt dette. Lærer 2 derimot, hadde en plakatt i klasserommet der ulike prøveresultater og godkjenninger av innleveringer ble offentliggjort. Det var svært synlig hvilke elever som var sterke og svake, samt hvilke som var plikttoppfyllende og ikke. Lærer 2 hadde i tillegg en strategi han brukte dersom elevene ikke hadde gjort leksene. De måtte reise seg opp og stå ved siden av pulten sin. Deretter måtte de gå ut på gangen og bli der til lærer 2 hadde gjennomgått leksene med klassen. Lærer 2 uttalte at straff var en metode å få elevene til å gjøre som de skulle, samt å få dem til å jobbe stille og godt.

Som følge av at lærer 2 i Canada anvendte «straff» dersom en elev ikke hadde gjort hjemmeleksene sine, vinklet jeg intervjuet inn på dette temaet. Den norske barneskolelæreren trakk igjen frem viktigheten av forventninger fra henne som elevene ønsket å innfri, dersom elevene skulle motiveres for å gjøre skolearbeidet. I tillegg nevnte hun viktigheten av at hjemmearbeidet var tilrettelagt for elevens nivå. Dersom skolearbeidet ikke var gjort, ville hun prøve å tilpasse arbeidet slik at det skulle virke mer motiverende for eleven. Kanskje var oppgavene for vanskelige, eller en annen arbeidsstrategi kunne gjøre det mer motiverende for eleven å gjennomføre arbeidet.

Kategori 3 – Tilpasset opplæring

Lærer 1 i Canada lot ofte elevene medvirke i både planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet. I gruppearbeid, for eksempel, lot hun ofte elevene velge grupper selv, men alltid med noen føringer og innvendinger fra henne. I tillegg relaterte hun ofte oppgavene til hverdagen.

Eksempelvis da elevene skulle lære om tid, fikk de i oppgave å sette opp en liste over aktiviteter de ønsket å gjøre i vinterferien, og deretter regne på hva de ville rekke innenfor visse tidsrom. Utover dette var det lite tilpasning å observere i Canada. Elevene som slet med skolearbeidet kunne få hjelp en halvtime før skolen. Undervisningen inneholdt for eksempel ikke nivådifferensierte oppgaver.

Avslutningsvis i intervjuet med den norske barneskolelæreren, diskuterte vi viktigheten av tilpasset opplæring. Læreren omtalte tilrettelagt undervisning som en måte å inkludere alle elever på. «*Hvis alle elever, uansett utgangspunkt skal ha utbytte av undervisningen, må det gjøres forskjeller*». Da jeg spurte om hvilke strategier hun og skolen brukte, svarte hun blant annet differensiering. I begynnelsen av skoleåret hadde elevene gjennomført en kartleggingsprøve i matematikk. På bakgrunn av resultatene fra prøven ble det satt opp mattegrupper med ulike fokusområder. Hun forklarte at gruppene selvsagt var satt opp etter nivå, men utad til elevene lå fokuset på at gruppene var laget ut fra hva elevene trengte å bli bedre på. Videre i timene, ville det bli gjennomført stasjonsarbeid. Den antatt svakeste gruppa startet vanligvis med en lærer-styrt stasjon, mens den antatt sterkeste kunne for eksempel starte rett på oppgaver i boka på egen hånd. De antatt svakeste trengte en mer myk overgang til selvstendig jobbing. Denne formen for tilpasset opplæring ble brukt i flere fag.

I tillegg lot hun elevene medvirke mye i undervisningen, blant annet ved å vurdere seg selv før og etter en prøve.

Jeg har nå *kort* presentert funnene som er gjort under min forskning, der ønsket har vært å finne ut hvordan en lærer best mulig kan hjelpe en elev til å nå sitt faglige potensial. Videre er funnene drøftet på bakgrunn av teori som er presentert tidligere i oppgaven. Begrep som er kjent fra teorien er uthevet med *kursiv* når de nevnes for første gang. Dette er ment for å symbolisere sammenhengen mellom teori, analyserte funn og drøfting.

4.2 Drøfting av funn

Mange av funnene som ble gjort i Norge og Canada har mye til felles, men jeg ser også store ulikheter mellom de tre lærerne. Dette, samt hvordan de ulike lærerne hjelper elevene å nå sitt faglige potensiale, skal jeg nå se på.

Innledningsvis vil jeg se på lærer-elev-relasjonen hos de ulike lærerne. I følge Postholm, Haug, Munthe og Krumsvik (2016) og Nordahl (2002) virker lærer-elev-relasjonen inn på elevenes grad av motivasjon. Samtidig setter relasjonen også føringer for lærerens muligheter til å tilrettelegge for optimal faglig utvikling. Lærer 2 var mindre relasjonsbyggende i sin klasseledelse enn lærer 1 og den norske barneskolelæreren. Dette innebærer blant annet at lærer 2 utøvde få rutiner og hadde lav interesse for elevenes private liv, som Bergkastet et al. (2012) omtaler i forbindelse med god relasjonsbygging. Han utøvde også en lite relasjonsbyggende- og motiverende strategi dersom

elevene ikke hadde gjort leksene sine. En god relasjon til elevene ville sannsynligvis hjelpet læreren til å tenke ut en annen strategi. Lærer 2 ville da stått i sterkere posisjon til å forstå hvorfor elevene ikke hadde gjort leksene. Skyldtes mangelen på utført hjemmearbeid at leksene var for vanskelige? Kanskje var oppgavene feil tilrettelagt for enkelte av elevene? En vanlig følge av at oppgavene føles uoppnåelige og vanskelige, eller at de er for lette, er at elevene responderer med ikke å gjøre noe. Hvis vi skal se det på en annen måte ville en god relasjon også ført til at elevene ønsket å innfri forventningene til læreren om å gjøre leksene, og dermed yte høy innsats for å få det til, selv om oppgavene kanskje ikke var optimalt tilrettelagt. En annen mulighet til at hjemmearbeidet kan bortfalle, er dersom eleven for eksempel har det vanskelig hjemme eller på skolen. En god relasjon kan hjelpe læreren å fange opp dette, samt gjøre det enklere for eleven å fortelle om problemene til læreren. På denne måten kan de løse dette sammen. Dette kan forstås ut ifra Nordahl (2002) teori om å være i såkalt posisjon til eleven.

Den nevnte strategien som lærer 2 bruker for å få elevene til å gjøre leksene kan forstås som det Skaalvik og Skaalvik (2015) omtalte i sin teori angående *kontrollert ytre motivasjon*. Elevene følte sannsynligvis på tvang, samt frykt for å bli straffet i form av å stå ved pulten og skamme seg. Motivasjonsstrategiene til lærer 2 skiller seg kraftig fra strategiene til de to andre lærerne, og kan forstås som det Manger (2013) beskriver som lite selvbestemmende atferd. De andre lærernes strategier var mer preget av dialog mellom lærer og elev, samt tilpasning av arbeidsoppgaver og -metoder. Det siste gjaldt særlig hos den norske barneskolelæreren. Dersom eleven ikke tilfredsstiller kravene til for eksempel hjemmearbeid kan det være en pekepinn på at noe må endres for at eleven skal få bedre utbytte av undervisningen. En lærer som er i posisjon til eleven vil da oppdage at læringsprosessen for eleven må endres.

I følge Bergkastet et al. (2012) kan rutiner sees på som relasjonsbyggende prosesser. Dette skyldes blant annet den høye graden av forutsigbarhet. Den norske barneskolelæreren håndhilste på alle elevene sine hver morgen. Dette ble en trygg prosess for elevene, og læreren fikk et visst inntrykk av hvilken dagsform elevene var i. Hun fortalte at dersom en elev var vanskelig å få kontakt med, eller virket trøtt og uopplagt, var hun forberedt på hvilke følger dette kunne ha for undervisningen den aktuelle dagen. I tillegg gjorde dette enkle ritualet at alle elevene følte seg sett og anerkjent hver eneste dag. God relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevenes faglige utvikling. Dette blant annet fordi elevene motiveres av å innfri forventningene til en lærer de har god relasjon med.

Elever motiveres selvsagt ulikt, men i følge Postholm et al. (2016) og Skaalvik og Skaalvik (2015) bør det alltid være lærerens ønske å skape *indre motivasjon* hos elevene. Elevene i klassen til lærer 1 var tydelig motiverte, men motivasjonen var trolig sammensatt hos de fleste elevene. Lærer 1 hadde en unik evne til å gjøre lærestoffet interessant med gode eksempler og *instrumentelt*

støttende forklaringer, som gjenkjennes fra Federici og Skaalvik (2017). I tillegg hadde samtlige elever en god relasjon til henne, noe som førte til at de ønsket å gjøre sitt beste i skolearbeidet. I tillegg kan lærer 1 betegnes som en *autonomistøttende lærer*, som Skaalvik og Skaalvik (2015) går inn på. Dette skyldes blant annet at hun, i tillegg til å få frem en indre motivasjon i skolearbeidet, fikk elevene til å forstå nytteverdien av det. Dette gjorde hun ved å legge opp til undervisning som kan *relateres* til hverdagen, samt ha *sammenheng* med andre fag og problemstillinger. Dette vil motivere elevene, og de vil få forståelse av viktigheten av å lære det til bruk senere. En autonomistøttende lærer vil også la elevene *medvirke* i undervisningen, noe både lærer 1 og den norske barneskolelæreren gjorde mye. Elevmedvirkning, relevans og sammenheng er tre av Håstein og Werners (u.å) syv prinsipper om tilpasset opplæring. Ved elevmedvirkning får elevene komme med ønsker, og deres behov verdsettes. Ved å la elevene ha kjennskap til mål og vurderingsforskrifter, føles undervisningen som noe elevene har kontroll over. Elevmedvirkning i undervisningen omtales blant annet av Skaalvik og Skaalvik (2015) og Uthus (2017) som en *selvbestemmende atferd* som bidrar til økt motivasjon i skolen.

Et relevant funn som omhandler både selvbestemmelse og elevmedvirkning er hvordan den norske barneskolelæreren lot elevene vurdere seg selv etter en prøve. På forhånd av alle prøver fikk elevene utdelt et ark med for eksempel seks/syv ulike matematikk-kategorier. Disse kunne eksempelvis være «å multiplisere to brøker» eller «å løse tekstoppgaver som inneholder brøk». På arket var det tre kolonner. I den ene kolonnen skulle elevene vurdere seg selv *forkant* av prøven, i den andre skulle elevene vurdere seg selv *etter gjennomført prøve* og i den tredje kolonnen skulle læreren vurdere eleven *etter endt prøve*. All vurdering, også lærerens, foregikk ved bruk av ulike typer smilefjes. En type smilefjes som var glad, en som var litt mindre glad og en som var ganske misfornøyd. Arket ble utdelt flere dager før prøven. Den norske barneskolelæreren forklarte dette som en måte å gjøre elevene klare over hvilke forventninger hun hadde til dem. Hun ønsket ingen overraskelser på prøvene, og dette er trolig noe av grunnen til at det var lite negative følelser og stress knyttet til prøver i hennes klasse. Ved å på forhånd la elevene vurdere seg selv, ville de reflekterte over hva de måtte jobbe med inn mot prøven og i hvor stor grad. Da prøven kom ville det bli oppgaver relatert til kategoriene. Dette gjorde at ingen elever følte seg overrasket og skremt, men heller at dette var en forutsigbar prosess som hadde høy nytteverdi i skolearbeidet. Etterpå skulle elevene som sagt vurdere seg selv. Da kunne elevene reflektere over hvordan de selv hadde innfridd forventningene. På denne måten fikk hun også innblikk i elevenes *mestringsforventninger*. Mestringsforventninger forstås av Olaussen (2013), Skaalvik og Skaalvik (2015) og Uthus (2017) som forventningene elevene har til å lykkes i arbeidet, ikke hvor flinke de er eller hvor gode resultater de oppnår. Ved å bruke slike vurderingsmetoder kan en elev som vanligvis ikke mestrer en type oppgave særlig godt, men som nå kanskje får den til *litt* bedre, kunne gi seg selv et stort smilefjes. Progresjon

blir på denne måten mer synlig. Ved å bruke karakterer, som de gjør på barneskolene i Canada, ville eleven som hadde oppnådd progresjon i beste fall gått fra en lav karakter til en litt mindre lav karakter. I verste fall ville ikke progresjonen vært synlig med karakterer, siden den ikke var stor nok til å hoppe en hel karakter. I tillegg ville ikke eleven selv hatt muligheten til å reflektere over at prestasjonen nå var bedre enn tidligere. Dersom eleven hadde fått samme karakter som tidligere, ville nivået fortsatt sett likt ut selv om progresjon hadde vært tilstede. Da vil ofte en eventuell økning i innsats i forkant av prøven føles «bortkastet». De canadiske lærerne forsvaret derimot bruken av karakterer med at utviklingen gjennom året synliggjøres. Dette kan jeg også forstå, da det faktisk dokumenteres at eleven har gått fra en karakter til en annen. Likevel kan de små stegene som den norske barneskolelæreren klarer å fange opp bli usynlig i en slik prosess.

Egenvurderingprosessen til den norske barneskolelæreren virker trygg og rutinemessig. Ved å la elevene vurdere sitt eget nivå i undervisningen, hjelper hun eleven til å forstå hvor «skoen trykker», og hva som må til for videre utvikling i skolearbeidet. I tillegg har elevene noe de skulle sagt i undervisningen, som er avgjørende for et godt læringsresultat. Dette kan forstås ut fra det Engh (2011) omtalte i sin teori angående elevmedvirkning. Selvbestemmelse og elevmedvirkning i skolearbeidet gjør at elevene føler anerkjennelse og bekreftelse. Dette kjenner vi igjen fra teori om god lærer-elev-relasjon som blant annet Federici og Skaalvik (2017) beskriver. Selvbestemmelse er en av de tre grunnleggende behovene elevene har for å føle selvstendighet. Skaalvik og Skaalvik (2015) belyser disse behovene i sin teori. En lærer som utøver *autonom* ytre motivasjon vil også tilfredsstillere elevens behov for *tilhørighet* og *kompetanse*. Kompetansebehovet omtales senere i forbindelse videre drøfting av Banduras teori om mestringsforventning.

Tilhørighet og kompetanse er i tillegg til selvbestemmelse de grunnleggende behovene eleven har for å føle seg selvstendig. Når en lærer skal hjelpe en elev å utnytte sitt faglige potensial er det viktig at eleven føler stor grad av nettopp selvstendighet. Dersom læreren *sosialt støtter* elevene, vil *tilhørighetsbehovet* deres dekkes. Under observasjon av lærer 1 var jeg vitne til mye faglig og følelsesmessig oppmuntring av elevene. Hun ønsket å knytte bekjentskap med elevene sine, og delte gladelig fra sitt personlige liv. I tillegg var hun interessert i elevenes liv utenom skolen og brukte mye tid på å prate med dem om deres interesser. Elevene følte seg på den måten sett og bekreftet av læreren, og de følte seg trygge i klasserommet sammen med henne. Dette kan forstås som det Federici og Skaalvik (2017) beskriver som den *emosjonelle* siden av sosial støtte. I tillegg fikk elevene i hennes klasse vel så mye *instrumentell støtte*. Enhver læringssituasjon innebar spørsmål som fikk elevene til å tenke, samt konkrete råd og veiledning for å føre dem nærmere sitt faglige potensial. Federici og Skaalvik (2017) bemerker videre at emosjonell og instrumentell støtte korrelerer med hverandre. I klassen til lærer 2 ble det utøvd lav grad emosjonell støtte ved lite imøtekommenhet og oppmuntring overfor elevene. På en annen side var lærer 2 relativt god til å

støtte elevene instrumentelt ved for eksempel å komme med gode forklaringer til oppgavene elevene ikke forsto. Den nevnte korrelasjonen vil gjøre at den instrumentelle støtten kommer mindre til syne dersom den emosjonelle støtten uteblir. Dette skyldes at elevene ikke vil føle seg sett og anerkjent for arbeidet de gjør, noe som vil være ødeleggende for den gode støtten de får faglig. På samme måte vil mangelen på instrumentell støtte kombinert med emosjonell støtte føre til at elevene ikke får utnyttet sitt potensiale. Særlig gjelder dette, i følge Federici og Skaalvik (2017) elever som er lavt motivert. Mangelen på instrumentell støtte kan da føles som at læreren aksepterer og anerkjenner den manglende faglige innsatsen, som følge av lave forventinger til eleven. Med forankring i blant annet Skaalvik og Skaalvik (2015) teori, er det mye som tyder på at sosial støtte i form av oppmuntring og veiledende spørsmål og svar er avgjørende når læreren skal hjelpe eleven til å utnytte sitt faglige potensiale i skolen.

Et annet viktig funn, som jeg allerede har vært litt inne på, var fokuset rundt personlig progresjon hos elevene i undervisningen til de ulike lærerne. Dette var et tydelig fokusområde både hos lærer 1 og hos den norske barneskolelæreren. Lærer 2 var ut i fra det jeg observerte, mer opptatt av gode resultater blant elevene. Ved at de canadiske elevene mottok karakterkort tre ganger i året, var den eventuelle progresjonen enkel å dokumentere. Dette presiserte begge de canadiske lærerne, og også den norske barneskolelæreren da jeg vinklet intervjuet inn på bruken av karakterer i barneskolen. Den norske barneskolelæreren var utelukkende positiv til at det norske skolesystemet er uten karakterer, men så likevel verdien av å føre konkrete bevis for elevenes utvikling. Ved bruk av karakterer kan det bli mer synlig hvilke elever undervisningen passer for, og det er da mulig å gjøre tiltak for de elevene som ikke har fått vist ønsket fremgang. Dette kan likevel løses ved hjelp av god relasjonskompetanse, da man vil ha kjennskap til elevenes ferdigheter og behov. Dette nevnte jeg tidligere da den norske barneskolelærerens vurderingsmetoder ble satt i fokus. Små steg i riktig retning kan bli usynlig når det må tas store steg for å gå opp en hel karakter. Det kan på den måten virke litt demotiverende å få samme karakter når man føler man har forbedret seg. På grunnlag av dette kan det norske skolesystemet virke å ha en såkalt *læringsorientert målstruktur*, som omtales av blant annet Skaalvik og Skaalvik (2017). En læringsorientert målstruktur vil ta fokuset vekk fra prestasjoner og heller fremme personlig progresjon gjennom å ha fokus på selve læringsprosessen. I tillegg har læringsorientert målstruktur mye til felles med teori om indre motivasjon, da elevene vil jobbe mer utholdende med skolearbeidet. Læringsorientert målstruktur fant jeg eksempler på i intervjuet med den norske barneskolelæreren. Hun drev jevnlig med pedagogisk differensiering i klasserommet, og så på dette som helt avgjørende for progresjon hos elevene. Selv om elevene tilsynelatende var inndelt i grupper etter nivå, var det så godt som ingen utfordringer og negative følelser knyttet til dette. Som følge av at fokusområdet lå på hva elevene trengte å jobbe med, klarte læreren å fremme en læringsorientert målstruktur i klasserommet.

Elevene kan da føle større grad av mestring og motivasjon, siden de forventer å lykkes med skolearbeidet. Dette kan forklares og forstås ut ifra Olausen (2013) teori. Mestringen skyldtes sannsynligvis at deltakerne på gruppa var på omlag samme nivå, og de arbeidet med oppgaver tilpasset deres nivå. Følgende sitat er hentet fra intervjuet med den norske barneskolelæreren: «Hvis alle elever, uansett utgangspunkt skal ha utbytte av undervisningen, må det gjøres forskjeller». Læreren hadde gjennom blant annet pedagogisk differensiering gjort forskjeller mellom elevene, og mente at dette var avgjørende for å utnytte potensialet deres, da alle fikk arbeidet med oppgaver tilpasset deres nivå.

I tillegg vil elever i en klasse med læringsorientert målstruktur heller ikke føle på stor grad av sosial sammenligning. Sosial sammenligning omtales av Skaalvik og Skaalvik (2015) og var noe elevene i klassen til lærer 2 trolig kunne kjenne på. Som følge av at karakterer og tilbakemelding ofte ble offentliggjort i klasserommet, hadde det utviklet seg en *prestasjonsorientert målstruktur* i klasserommet. Elevene sammenlignet seg jevnlig med hverandre, og dette førte etter min oppfatning til negative følelser og stress, noe som også kan fremme dårlige relasjoner mellom lærer og elev. Dersom læreren legger opp til en klasseromskultur der elevene hele tiden sammenlignes med andre, vil også den enkeltes progresjon bli mer usynlig. Lærer 1 derimot, ønsket lite oppmerksomhet rundt utdeling av prøver, og var opptatt av at kun den enkelte elev var klar over egen prestasjon og fremgang. Dette kan forklares i at lærer 1 tydelig ønsket at elevene skulle føle mestring, og at det som sagt usynliggjøres i noen grad ved sammenligning av elever.

I teorien beskriver blant annet Olausen (2013) og Skaalvik og Skaalvik (2015) *Banduras teori om mestringsforventning*. For at vi mennesker skal utvikle oss og føle oss selvstendige, er vi blant annet avhengig av hele tiden å føle en viss grad av *kompetanse*. Dette er det *siste* av de *tre grunnleggende behovene* en autonomistøttende lærer tilfredsstillende. Behovet vil, i følge den kjente læringsteoretikeren Albert Bandura dekkes dersom elevene forventer mestring i skolearbeidet. Som lærer kan vi hjelpe elevene til mestringsforventning, blant annet ved å sørge for at arbeidsoppgavene passer elevens nivå, slik Olausen (2013) indikerer. Dette gjorde den norske barneskolelæreren blant annet ved å skape differensierte arbeidsgrupper. En elev som hele tiden arbeider med for lite utfordrende oppgaver vil befinne seg innenfor det Lev Vygotsky omtaler i *sosiokulturell læringsteori* som det *aktuelle utviklingsnivået*. Dette beskrives blant annet i Moens (2013) læreverk. Innenfor dette nivået vil ikke eleven utvikle seg videre. Dette er en vanlig følge for sterke elever i en klasse der alle jobber med de samme oppgavene. For at elever skal være tilfredsstillt og kapabel til å skape progresjon, må lærerne utforme undervisningen på ulike måter som stimulerer elevenes *nærmeste utviklingssone*. Denne sonen omtaler Lev Vygotsky i Moen (2013) som området der læring skjer. En lærer som stiller gode spørsmål og kommer med veiledende forklaringer, vil stimulere den nærmeste utviklingssonen, noe som er avgjørende for progresjon og motivasjon i skolearbeidet. Dette forstås ut

i fra Federici og Skaalviks (2017) teori om instrumentell støtte fra læreren. Dersom en oppgave blir for vanskelig skaper det frustrasjon. Blir oppgaven for lett blir det kjedelig. I tillegg til at oppgavene ikke skal bli for vanskelige, er det viktig at de er utfordrende *nok*. Skaalvik og Skaalvik (2015) beskriver Banduras utsagn om at motivasjon oppstår ved å greie en oppgave med en viss anstrengelse. Dette omtaler også Nordahl (2002) ved å hevde at forventningene til eleven må være realistiske og basert på hva elevene tidligere har mestret. Dette viser at ved å behandle elevene ulikt, basert på erfaring kan man hjelpe dem til å yte høy innsats i skolearbeidet. Dårlig tilpasset undervisning vil i følge Olaussons (2013) teori føre til at elevene får lave mestringsforventninger og lav innsats. En følge av det er dårlig utnyttelse av elevenes faglige potensiale. Ved å arbeide som en *proaktiv* lærer, har man på forhånd kjennskap til hvilke utfordringer som kan vente dem i undervisningen. Her ser vi også en kobling til lærer-elev-relasjonen. En lærer med kjennskap til elevene sine vil ha gode forutsetninger for å på forhånd kunne vite hvilke elever som vil nyttiggjøre seg denne formen for undervisning. Ved å ha disse kjennskapene kan man tilrettelegge for optimal faglig utvikling for alle. Det er i tillegg viktig å være *reaktiv* i undervisningen, da læringsprosessen som regel ikke går helt slikt man planlegger det. Lærer 1 kan gjenkjennes som en proaktiv klasseleder, da hun for eksempel hadde tenkt proaktivt foran såkalte overgangssituasjoner. En situasjon som ofte kan føre til mye uro og bortkastet tid, er inn og ut av friminutt, bytting av bøker mellom to timer etc. Lærer 1 hadde innført rutiner på hva som var lov å bruke tid på i disse periodene. Elevene fulgte reglene, og det førte til et godt læringsmiljø. Ved å tenke proaktivt i slike situasjoner unngår man at verdifull undervisningstid sløses bort. Proaktiv og reaktiv klasseledelse beskrives blant annet av Nordahl (2002).

Byen jeg besøkte i Canada er kjent for å være multikulturell. Diversiteten blant elevene er stor, både faglig og sosialt. Mine observasjoner og erfaringer fra praksis tilsier at behovet for tilpasset opplæring øker som følge av disse faktorene. Dette gjør at jeg til stadighet stilte meg spørsmålet om hvorfor lærerne på skolen i Canada differensierte undervisningen så lite som de gjorde. Samtlige elever jobbet med det samme lærestoffet både på skolen og hjemme. I lærer 1 sin klasse har jeg vært inne på noen tilpasningstiltak i form av elevmedvirkning, nytteverdi og relevans, men utover dette var det lite av skolearbeidet som var tilpasset den enkelte elevens nivå. Elevene som slet med skolearbeidet hadde mulighet til å komme på skolen en halvtime før skolen begynte, for å få hjelp av læreren. Dette gjaldt begge de canadiske klassene. Dette er et tiltak som kan fungere for noen av elevene, men det kan også virke stigmatiserende og ekskluderende. Dersom en elev til stadighet må komme tidligere på skolen og streve med skolearbeidet sammen med læreren og andre frustrerte medelever, er det mye som tyder på at dette kan gi negative mestringsforventninger. Dette kan i følge Uthus (2017) føre til liten eller ingen motivasjon for skolearbeidet.

En elev som føler seg utfordret og samtidig mestrer skolearbeidet, vil ha gode forutsetninger for å yte høy innsats på skolen. Til sammenligning vil en elev som ikke føler på riktig utfordring i skolen prøve å skape mestring på andre områder. Dette kan skje i form av dårlig atferd, noe som ikke bare er læringshemmende for en selv, men også for medelevene. Følgende sitat fremkommer i Haugs (2010) teorigrunnlag: «Resultatet hadde blitt manglende læring og lav trivsel». Dette viser et potensielt utfall dersom alle elever må tilpasse seg én form for undervisning. Å utøve en form for undervisning som passer eleven vil være mer optimalt for hver enkelt elevs læringsutbytte. Dette stiller krav til at læreren har kjennskap til elevens behov og forutsetninger, gjennom god lærer-elev-relasjon.

I lærer 1 sin klasse var likevel lav mestringsfølelse noe et fåtall av elevene kjente på. Dette kan skyldes at prestasjonsgapet mellom elevene ikke var veldig stort, og de aller fleste elevene presterte på et jevnt, høyt nivå. Kanskje skyldes dette at fjorårets lærer hadde tilrettelagt undervisningen godt med differensierte oppgaver? Ikke vet jeg, men problemet var i hvert fall mindre synlig i lærer 1 sin klasse enn i lærer 2s klasse. I lærer 2 sin klasse observerte jeg tydelige tegn på at skolearbeidet skulle vært mer differensiert. Med den canadiske artikkelen «learning for all» i bakhodet, er det interessant å fundere over grunnen til at de to lærerne jeg observerte utøver så lite differensiert undervisning. Ministry of Education Ontario (2013) presenterer tiltak som kan gjøres på klasseromsnivå, som for eksempel differensiering, og man skulle tro at det ikke var vanskelig å gjennomføre enkelte av disse tiltakene. I tillegg omtaler også Ministry of Education Ontario (2013) viktigheten av å ha kjennskap til elevenes læreforutsetninger for å kunne ta tak i dette. På bakgrunn av dette er min oppfatning at det canadiske skolesystemet med utdanningsministeren i spissen, har en interesse for tilpasset opplæring. Myndighetene har tatt tak i prestasjonsgapene mellom elevene, og de ønsker å gi lærerne ressurser slik at de kan være til hjelp når elevene skal utnytte potensialet sitt. Likevel sitter jeg igjen med oppfatningen av at systemet fortsatt har litt å jobbe med når det kommer til hva som skjer på skolene. Lærer 1 har tydelig kjennskap til elevenes forutsetninger, og kan på grunnlag av dette trolig tilpasse undervisningen, selv uten differensierte oppgaver. Lærer 2 hadde, ut i fra det jeg observerte, få gode elevrelasjoner i klassen. En følge av at alle elever, uansett forutsetninger følger det samme undervisningsopplegget uten differensierte oppgaver, kan være at flere elever må ha spesialundervisning. Dette er en vanlig konsekvens dersom man ikke klarer å holde følge med ordinær undervisning. Det var flere tilfeller av såkalte individuelle opplæringsplaner, IOP blant elevene i de to canadiske klassene. Den norske barneskolelæreren hadde ikke en eneste IOP blant sine elever. Dette kan selvsagt være tilfeldig, men jo bedre tilrettelagt fellesundervisningen er, jo mindre vil behovet bli for spesielle tiltak bli. Dette forstås ut fra Haugs (2010) komplementaritetsteori.

Det er viktig å understreke at observasjonene og refleksjonene jeg har gjort er generalisert. De vil ikke være representative for verken norsk eller canadisk skolesystem. Observasjonene er kun gjennomført på to lærere på akkurat denne skolen, og intervjuet er kun gjort med én lærer.

6. Avslutning og konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: «*Hvordan kan læreren hjelpe elevene til å utnytte sitt faglige potensiale?*» Etter å ha lest teori, samlet og analysert data fra både Canada og Norge, samt reflektert over teori og funn, er det fortsatt vanskelig å komme med et konkret svar på problemstillingen. Dette skyldes blant annet at mine funn *ikke* er representative for *alle* lærere og elever. I tillegg er ingen elever like, verken i forutsetninger, behov eller motivasjon, noe som gjør at det ikke finnes noen fasit på hva en lærer bør gjøre. Likevel har jeg sett høy grad av validitet som ble omtalt i metoddelen. Dette skyldes samsvar mellom teori og observasjons- og intervjufunn.

Hva kan læreren da gjøre for å hjelpe eleven med å nå sitt faglige potensiale? Jo, man kan prøve å bli kjent med de ulike sidene ved elevene sine. Hva motiverer denne eleven? På hvilke måter jobber denne eleven best? Ved å skape en god lærer-elev-relasjon er man i posisjon til å forstå hvilke forutsetninger eleven har, og hva som motiverer eleven til å yte høy innsats. Da kan eleven jobbe med arbeidsoppgaver som er tilpasset sitt nivå og sin grad av motivasjon. En elev som stimuleres tilstrekkelig, samtidig som arbeidet føles noe anstrengende, vil ifølge teorien motiveres til å arbeide godt. Dette kan også forstås som at eleven bør stimuleres inn i sin nærmeste utviklingszone, der læring skjer. Lærerens oppgave er å ha god nok relasjon til eleven slik at h*n har kjennskap til hvor denne sonen befinner seg. Undervisning og arbeidsoppgaver som foregår innenfor denne sonen kan elevene forvente å mestre.

En elev som arbeider med lærestoff som er tilpasset sitt eget nivå vil også føle seg sett og anerkjent av læreren. Dette vil peke tilbake på god lærer-elev-relasjon, og styrke denne. Samtidig vil lærerens muligheter for å tilrettelegge undervisningen for optimal faglig progresjon styrkes ytterligere når relasjonen styrkes. Dette viser at relasjonen mellom lærer og elev vil påvirke elevens motivasjon i betydelig grad. Samtidig påvirker den også lærerens muligheter for å tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev. Dette tyder på at både lærer-elev-relasjonen, motivasjonen til eleven og optimal tilrettelegging av undervisningen er faktorer som har sammenheng, i større og mindre grad for om læreren klarer å hjelpe elevene til å nå sitt faglige potensiale.

7. Litteraturliste

- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2012). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen : På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre egne liv* (s. Kap. 8, s. 186 - 200). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Haug, P. (2010). *Tilpassa opplæring - den største utfordringa i all opplæring. I S. Østrem, Pedagogikk og elevkunnskap: en første innføring til læreryrket* (s. 98 - 117). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (u.å). Tilpasset opplæring i felletsskapets skole. I: . (red) *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. Kap. 2, s.19-55). Bunting, M.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring : Ulike syn på hvorfor og hvordan elever lykkes. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2 : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : lærerprofesjonalitet* (2. utg., s. 133-166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ministry of Education Ontario, C. (2013). Learning for all : A Guide to Effective Assessment and Instruction for All Students, Kindergarten to Grade 12. Hentet fra <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/learningforall2013.pdf>, 02.05.19
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori : Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø : En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-265). Trondheim: Akademika forlag.
- Munthe, E. (2016). Betydning av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid 5-10 : For elevens læring* (s. 137-167). Oslo: Cappelen Damm
- Nordahl, T. (2002). Klasseledelse og relasjonen mellom elev og lærer. I T. Nordahl (Red.), *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skole* (2. utg., s. 132-170). Oslo: Universitetsforlaget.

- Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø : En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 209-227). Trondheim: Akademika forlag.
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (2016). *Lærerarbeid 5-10 : for elevenes læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Regjeringen. (2016). NOU 2016 : 14 : Mer å hente - bedre læring for elever med stort læringspotensial. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec6> 05.05.19
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen : Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : Utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Tydelige forventninger og motivering av elevene. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/> 25.04.2019
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). Klasseledelse. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse-2/klasseledelse.pdf> 16.05.2019
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen : Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17- 43). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Vedlegg 1

Intervjuguide

Jeg heter Martine Ranum Lehn og studerer grunnskolelærer 5.-10.trinn med realfag på Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU).

Under arbeidet med bacheloroppgave som er avslutningen av Pedagogikk og elevkunnskap-faget, har jeg hatt behov for å intervju en barneskolelærer.

Min problemstilling i oppgaven er som følger:

Hvordan kan man som lærer hjelpe elevene til å utnytte sitt faglige potensiale?

Det som er praktisk med dette temaet, er så godt som alle lærere vil ha refleksjoner og tanker rundt dette. Du som barneskolelæreren som har blitt valgt på grunnlag av bred erfaring med barn på mellomtrinnet.

Intervjuet vil begynne med en innledende samtale der vi reflekterer over betydningen av begrepene lærer-elev-relasjon, motivasjon og tilpasset opplæring, samt hvilken betydning dette kan ha i ulike situasjoner.

Videre vil jeg gjøre deg klar over at det alltid er lov å trekke seg fra intervjuet. Dette skal være en så behagelig situasjon som overhode mulig, for begge parter.

Intervjuet vil ta mellom 20 og 30 minutter. Har du noen spørsmål før vi begynner?

Vedlegg 2

Spørsmål til intervju

- 1) Hva gjør du når en elev sliter faglig?
- 2) Hva gjør skolen / trinnet / teamet for å tilpasse undervisningen for elevene?
 - a. Bruker dere f.eks noen form for differensiering eller annen bred tilnærming til elevene?
- 3) Hva gjør du som lærer for å tilpasse undervisningen?
 - a. Hvilken betydning tror du god relasjon har i dette?
- 4) Hva gjør du dersom en elev ikke har gjort leksene sine?
- 5) Hvor mye ved resten av klassen om de andre elevenes faglige nivå?
 - a. Offentliggjøres prøveresultater etc. noen gang?
- 6) På hvilken måte vurderes elevene?
 - a. Tror du dette påvirker elevenes motivasjon på noen måte?
- 7) Hva tenker du om karakterer i barneskolen med tanke på motivasjon, mestringsforventning og selvbilde?
- 8) I hvor stor grad mener du at elevene medvirker i undervisningen din?
- 9) Hvilke fordeler ser du ved å ha de samme elevene i flere år, og ikke få ny elevgruppe en gang i året?

