

Avdeling for lærerutdanning- og naturvitenskap.

Mia Kristine Furuseth Nysæter

## Bacheloroppgave i pedagogikk- og elevkunnskap.

# Alle elever skal få muligheten til å lære

Every pupil shall be given the opportunity to learn

Grunnskolelærerutdanning 5-10

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

# Innhold

<b>INNHOOLD</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>6</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BEGREPSAVKLARINGER .....	9
<b>2. TEORIGRUNNLAG</b> .....	<b>10</b>
2.1 STYRINGSDOKUMENTER .....	10
2.2 PLANLEGGE UNDERVISNING .....	11
2.2.1 Viktige aspekter i planleggingen .....	11
2.2.2 Vurdering .....	11
2.3 MOTIVASJON OG MÅLORIENTERING .....	12
2.4 SELVREGULERTE ELEVER .....	12
2.5 TILPASSET OPPLÆRING I ENHETSSKOLEN .....	13
2.6 SPESIALUNDERVISNING .....	14
2.7 SMALT OG VIDT PERSPEKTIV – INDIVID OG SYSTEM .....	14
2.8 MANGFOLDETS KOMPLEKSITET .....	15
2.8.1 Elevgruppen .....	15
2.8.2 Flerkulturelle elever .....	16
2.8.3 Risikoelever, elever med psykiske utfordringer .....	16
2.8.4 Evnerike elever .....	16
2.9 RELASJONSBYGGING .....	17

---

2.9.1	<i>Lærer-elev-relasjonen</i> .....	17
2.9.2	<i>Tilhørighet og anerkjennelse</i> .....	18
<b>3.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>20</b>
3.1	HVA ER METODE? .....	20
3.1.1	<i>Hermeneutikk</i> .....	20
3.2	INNHEITING AV TEORI .....	21
<b>4.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>22</b>
4.1	MOTIVASJON I ENHETSSKOLEN .....	22
4.2	VURDERING SOM METODE .....	23
4.3	SPESIALUNDERVISNINGENS MOTSIGELSE .....	24
4.4	TOLKNINGENS PARADOKS .....	25
4.5	DEN SOLIDARISKE SFÆRE .....	26
4.6	UNDERVISNING OG PLANLEGGING .....	26
4.7	ELEVENE SOM UTGANGSPUNKTET .....	27
<b>5.</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>28</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>29</b>

---

## Norsk sammendrag

Tittel: Alle elever skal få muligheten til å lære	
Forfatter: Mia Kristine Furuseth Nysæter	
År: 2017	Sider: 32
Emneord: tilpasset opplæring, relasjoner, læring og vurdering.	
<p>Sammendrag:</p> <p>Hensikten med denne oppgaven var å undersøke ulike aspekter ved tilpasset opplæring. Jeg var interessert i å finne ut hva som lå i begrepet, finne ut hva teori sier om hva tilpasset opplæring er, hva som må til for å få til tilpasset opplæring og hvorfor det er viktig.</p> <p>Jeg valgte denne problemstillingen fordi jeg synes det er et interessant tema som man bør og må tenke over, spesielt i dagens samfunn og i skolesammenheng. I et klasserom har vi mange et mangfold av elever som kommer med hver sin «bagasje». Noen sliter psykisk eller fysisk og kanskje de sliter med begge, noen har diagnoser som påvirker hverdagen, enkelte elever sliter med motivasjon og andre kan gjør det bra faglig men sliter sosialt. Det elevene har til felles er at skolen skal være en arena for alle og enhver. Skolen skal ikke bare utvikle elevene faglig, men også på et sosialt plan. For å få til å nå alle elevene må læreren tilpasse undervisningen til alle elevene.</p>	

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

Title Every pupil shall be given the opportunity to learn	
Author: Mia Kristine Furuseth Nysæter	
Year: 2017	Pages: 32
Keyword: adapted education, relations, learning and assessment	
<b>Summary:</b>  The purpose with this thesis was to explore various aspects concerning adapted education. I was interested in figuring out what it was about, explore what different theories had to say about adapted education, what is needed to achieve it and why it is so important.  I chose my thesis question because I think it is an interesting theme, that is needed to be considered in today's society and school. We have a diversity of pupils in the classroom. Some may struggle with their mental- or physical health, or some may struggle with both, some pupils have diagnoses that affect them, some have difficulties with motivation and other pupils do good at school but struggle with the social aspect of life. The school is an arena for everyone, and that is collective for the pupils. The school are not just there to develop the pupils academically, but also socially. The teacher must adapt the tuition to every pupil.	

---

## Forord

Høsten 2014 startet jeg på bachelorstudiet Grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Høgskolen i Innlandet. Jeg gledet meg til å utforske lærerstudiet og jeg merket fort at dette var studiet for meg. Studiet har vært krevende men samtidig utrolig lærerikt og givende. Etter snart er tre år med hard jobbing er jeg ferdig med 75% av studiet.

På studiet har vi lært om tilpasset opplæring, men jeg vill ta en ekstra kikk på fenomenet som er kan virke litt ukjent og massivt, men som preger lærerhverdagen utrolig mye. Jeg har lært mye om relasjoners betydning, hvilke elever jeg kan møte på ute i den virkelige verden, ulike teorier og teoretikere og hvor viktig det er å se på elevene som individer i fellesskapet.

Jeg hadde ikke klart dette uten hjelp og motivasjon fra min veileder Kari Myrbakken, hun har sagt «dette skal vi klare» siden begynnelsen og jeg er veldig takknemlig for all hjelp og motivasjon. Jeg vil takke mine gode samtalepartnere Gina Sagen og Heidi Heier for gode diskusjoner og brainstorming. Til slutt vil jeg takke familie og kjæreste for å være utholdende og lyttende i hele prosessen min med å lage denne oppgaven.

Hamar, 27.05.17.

Mia Kristine Furuseth Nysæter.

# 1. Innledning

«Skolen er den viktigste felles nasjonale arenaen for formell og systematisk opplæring» (Haug, 2013, s. 30). Nettopp derfor er det viktig at skolen skal være et sted for alle elevene uavhengig av kjønn, interesser, tro, bakgrunn og sosioøkonomisk status. Det er fokus på at elever i dagens samfunn skal prestere godt på skolen, den såkalte «generasjon prestasjon». De skal være selvregulerte, selvstendige og genuint interessert i å lære, og det er i stor grad læreren sin oppgave å skape disse elevene. Tilpasset opplæring må til for å nå dette målet. Tilpasset opplæring er regulert i lovverket og presisert i paragraf 1-3 (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det er en krevende prosess og kravene som stilles til skolen og lærerne er store (Imsen, 2012, s. 56). På bakgrunn av skolens mandat ønsker jeg å se på følgende problemstilling: «hvordan legge til rette for læring i et mangfoldig klasserom?». I denne problemstilling ligger da aspektene tilpasset opplæring og relasjoner. For å tilpasse opplæringen må man kjenne elevene sine godt. Man må kjenne elevene både når det kommer til fagligkunnskap og sosialkompetanse. Alt i alt vil denne oppgaven handle om tilpasset opplæring og relasjonsbygging i dagens skole. Oppgaven skal omhandle hva elevene har krav på, hvordan vi som lærere bør legge opp skolen for elevenes beste og hvordan det kan gjennomføres basert på teori og styringsdokumenter. Videre blir det også presenter utfordringer når det kommer til tilpasset opplæring og relasjonsbygging.

For å belyse problemstillingen min vil jeg presentere ulike styringsdokumenter som opplæringsloven, læreplanen og stortingsmeldinger. Videre kommer jeg til å fortelle om mangfoldet i klassen generelt og tar kort for meg tre typer elever vi kan finne i klasserommet: flerkulturelle elever, elever med psykiske utfordringer og evnerike barn. Man finner mange andre typer elever i klassen men jeg har begrenset meg til disse tre. Det teoretiske rammeverket mitt vil i hovedsak være Axel Honneth sin anerkjennelsesteori, sosiokulturell læringsteori, konstruktivistisk læringsteori og kognitiv læringsteori. Jeg har selv kun hatt en litteraturstudie, men har skrevet generelt om metode. Jeg gjøre rede for metodevalg før jeg begynner å drøfte. Til slutt kommer konklusjonen hvor jeg svarer ut hva jeg konkluderer med, basert på teori- og drøftingsdelen.



## 1.1 Begrepsavklaringer

Mangfold – ordet mangfold i denne oppgaven bruker jeg som et samlebegrep på alle elevene man møter i klasserommet. Mange tenker kanskje fort på de som ikke er etnisk norsk når de hører mangfold og de er også en del av mangfoldet men i denne oppgaven mener jeg også elever med fysiske hemninger, de som sliter psykisk, elever som sliter faglig og lignende. Så alle elever med hver sin «bagasje».

Vidt og smalt perspektiv – Med vidt og smalt perspektiv menes det om tilpasningen av lærestoffet skal skje på individnivå, eller systemnivå. Individnivå vil da være å se på hver enkelt av elevene og tilpasse deretter. Et vidt perspektiv vil da være å se på klassen som en helhet og tilpasse grovt sett (Nordahl & Overland, 2015, s. 23).

## 2. Teorigrunnlag

### 2.1 Styringsdokumenter

Skolen skal være en arena for alle. Alle elevene skal ha lik mulighet for læring (Olsen & Skogen, 2014, s. 20). Dette blir også presisert i Opplæringslova § 1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.» (1998 §1-3). I dette ligger det at alle elever kommer med forskjellige utgangspunkt, men alle skal bli tatt like godt imot. Elevene møter skolen med forskjellig sosial-, kulturell- og religiøs kapital. I den generelle delen av læreplanen står det «Skolen skal ha rom for alle, og lærere må derfor ha blick for den enkelte» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). Selv om lærerne møter mange forskjellige elever og har mange som skal bli tatt hånd om, må læreren klare å se hver enkelt elev som noe eget.

Læreplanene gir rom for tolkning og handlingsrom. De er fagpolitiske tekster. Dermed kan det ikke forventes at praksisen til lærere rundt om landet er lik (Haug, 2014, s. 240). Lærerne kan da tilrettelegge lokale planer og dette åpner for å drøfte, diskutere og vurdere egne og andres beslutninger. Ofte foretrekker lærere å forholde seg til en periodeplan som gir en oversikt over hvilke temaer som skal gjennomgås. Dette henger litt igjen fra L97 der det ble brukt læreplanen og bestemte lærebøker for å utforme periodeplaner (Bachmann & Haug, 2006, s. 103). Undervisningen skal tilpasses på forskjellige plan. Faget og lærestoffet må tilpasses elevene, men det må også tilpasses elevenes alder, utviklingsnivå, den individuelle eleven samt klassen som en helhet, dette står i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). Undervisningen skal fremme lærelyst, skaperglede og utforskertrang ifølge opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-1). Stoffet bør ikke være for lett, men heller ikke for vanskelig. Undervisningen, fagstoffet og arbeidsmetoden bør ligge i elevens sone for nærmeste utvikling. Dette er mellomrommet for elevens nåværende utviklingsnivå og elevens potensielle utviklingsnivå (Tudge, 1990, s. 155).

*«At man, når man i sandhed skal lykkes  
at føre et menneske hen til et bestemt sted,  
først og fremst må passe på at finde ham der,  
hvor han er og begynde der.  
Det er hemmeligheden i al hjælpkunst»*

Søren Kierkegaard (1859)

Man skal møte eleven der den er og føre den videre. Dette kan ses på som en grunnstein i prinsippet om tilpasset opplæring. Elevene skal få mest mulig faglig utbytte. Pedagogisk differensiering er et annet ord for tilpasset opplæring. Begge handler om det samme: læreren skal legge til rette for at hver enkelt elev får maksimalt ut av opplæringen (Haug, 2014, s. 27).

## 2.2 Planlegge undervisning

Når undervisningen skal planlegges er det fire aspekter læreren bør tenke godt igjennom. Det første er fokuset på elevenes forkunnskaper, deretter hva som skal læres, så hva som skal vurderes og hvordan vurderingen skal foregå og til slutt til hvilken grad man skal fokusere på fellesskapet og miljøet i og rundt klasserommet. De fire aspektene bør betraktes individuelt, men til slutt bli de til en helhet sammen. Til slutt bør læreren vurdere sin egen praksis for å se hva som var bra og hva som kunne bli gjort bedre (Munthe, 2014, s. 120-128). Det er en læringsprosess for både elevene og læreren selv.

### 2.2.1 Viktige aspekter i planleggingen

Elevene, både som gruppe og individer, sitter på en mengde forkunnskaper, så en utfordring for læreren blir å skape situasjoner der det er mulig for alle å utvikle seg når det kommer til å skape seg erfaringer, lære begreper og kunne anvende disse. Læreren skal forsøke å bygge videre på hva elevene allerede vet (Munthe, 2014, s. 121-122). Det er nettopp dette Jean Piaget formet sin læringsteori rundt. Barn har ulike skjemaer hvor informasjon og kunnskaper om omverden ligger (Wood, Smith & Grossniklaus, 2014).

### 2.2.2 Vurdering

Som nevnt over skal læreren bestemme vurderingsgrunnlaget, samtidig må læreren også velge metoden som skal brukes for vurderingen. En av hensiktene med vurdering er å dekke gapet mellom hva elevene allerede vet og hva som er ønsket at elevene skal kunne (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 19). Vurderingen kan da enten være formativ eller summativ (Hopfenbeck, 2014, s. 72). Den formative vurderingen skal hjelpe elevene i læringen via tilbakemeldinger, den skal gjøre elevene oppmerksom på hva de trenger å gjøre for å lære mer. Da er det viktig å gi tilbakemeldinger fortløpende (Hopfenbeck, 2014, s.83-84).

Hopfenbeck (2014) diskuterer utfordringene ved forskjellig vurderingspraksis blant lærere og støtter seg på det faktum å vurdere i samarbeid med andre lærere. Lærere utfordres til å bli tydeligere i vurderingsarbeidet og skape en dialog med elevene om hvordan få til dette. Det er da læreren sin oppgave å få elevene til å forstå begreper som brukes når det kommer til vurdering (Hopfenbeck, 2014, s. 80 - 81).

Det er forskjellig praksis når det kommer til arbeid med vurdering. Noen vil utarbeide egne kjennetegn for måloppnåelse, mens andre vil bruke standardskjemaer, andre metoder er ved å bruke eksempler og bearbeide disse (Hopfenbeck, 2014, s. 77).

## 2.3 Motivasjon og målorientering

Motivasjon er en viktig faktor i skolen. Denne styrer til hvilken grad eleven er aktiv. Motivasjon spiller en stor rolle i læring. Det er vanlig å skille mellom ytre og indre motivasjon (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 134).

I stedet for å bruke begrepene indre- og ytre, kan heller mestringsorientert og prestasjonsorientert brukes, her blir oppmerksomheten rettet mot målorienteringen. Prestasjonsorientering handler om å ville gjøre det bra og sammenlignet med andre vil man ønske å gjøre det bedre. Om en elev er opptatt av å utvikle eller forbedre seg selv vil man si at denne er mestringsorientert (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 137).

Albert Bandura (referert i Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 151) har utviklet det som kan klassifiseres som en sosialkognitiv teori om forventning om mestring. Bandura mener at forventningen for å meste en oppgave avgjør om eleven blir motivert eller ikke. Forventning for mestring er kontekstavhengig. Den resiproke determinismen er en modell som illustrerer at det er et samspill mellom atferd, miljø og personfaktorer når det kommer til forventning om mestring og motivasjon (Manger et al., 2013, s. 244-246).

## 2.4 Selvregulerte elever

Selvregulerte elever kan beskrives som elever som tar ansvar for egen læring. Det er de elevene som er engasjerte og motiverte når det kommer til diverse oppgaver i skolehverdagen. Man kan si at elever som klarer å utføre en oppgave, selv om den kan oppleve det som vanskelig. Eleven som klarer å fokusere på å gjennomføre en oppgave (Hopfenbeck, 2014, s 20-21).

---

For at en elev skal være selvregulert krever det at eleven selv vet hva slags metoder som fungerer best for at den selv skal lære og vet hva som motiverer seg selv. Det er dette selvregulert læring handler om: å gjøre elevene bevisst på hvordan de selv får best mulig faglig utbytte (Hopfenbeck, 2014, s. 21-22). Målet er å skape mennesker som takler forandringer, er løsningsorienterte og mennesker som klarer å kommunisere og samarbeide med andre (Hopfenbeck, 2014, s. 33). Ved å få elevene til å utvikle metakognisjon kan man bruke klargjørende spørsmål som en metode. Ved å stille spørsmål om en elev har forstått en lengre oppgavetekst og lytte til de forskjellige forståelsene kan dette gjøre elevene oppmerksomme på sin egen tankegang, noe som er en stor del av det å være selvregulert (Hopfenbeck, 2014, s. 41-43).

## 2.5 Tilpasset opplæring i enhetsskolen

Enhetsskolen er en betegnelse for grunnskolen (Bø & Helle, 2013, s. 67). I det begrepet ligger det at «... alle skal få de samme mulighetene til utdanning, de skal gå i den samme skolen og få en tilnærmet lik opplæring. Argumentasjonen for denne skolen er bygget på verdier som demokrati, likhet, likeverd, likestilling og solidaritet.» (Haug, 2012, s. 33-34). Utdanningsdirektoratet (2015) har utformet det som kalles «læringsplakaten». Den består av utformede plikter som skal gjelde for opplæring. Det er i sjette punkt det står «skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Utdanningen må være lagt opp slik at det er muligheter for dialog, slik at elevene utvikles til å klare å ta egne valg, elevene skal kunne klare å stille spørsmål og de skal kunne bidra til endring.

Man kan se på tilpasset opplæring som et hovedbegrep, og innunder dette begrepet finnes det to underbegreper: ordinær opplæring og spesialundervisning (Nordahl og Overland, 2015, s. 21). «Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, og de fleste elever vil få denne retten til tilpasset opplæring oppfylt gjennom det ordinære opplæringstilbudet, mens spesialundervisning sikrer denne retten for andre» (Nordahl & Overland, 2015, s. 20). I følge opplæringsloven (§ 5-1) står det om spesialundervisning: «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning». Utdanningsdirektoratet (2017) har utarbeidet en veiledning som gir retningslinjer for å hjelpe lærere i prosessen, her er lover og forskrifter tolket. Det er ikke læreren selv som har ansvaret for å bestemme om eleven skal ha

spesialundervisning eller ei, det er kommunens pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT) i samarbeid med skoleeier. Det skal undersøkes om eleven får utbytte av den ordinære opplæringen. Eleven selv og foreldrene har rett til et innblikk i vurderingen. Skoleeieren oppretter dermed et enkeltvedtak om opplæringstilbudet til eleven, hvor foreldrene og eleven kan, om de er uenige, klage til fylkesmannen (Haug, 2014, s. 247).

## 2.6 Spesialundervisning

Nordahl legger til at spesialundervisning kan oppleves å være bedre tilpasset og individualisert. Samtidig problematiserer han økningen av spesialundervisning. Han ser spesialundervisning i sammenhengen med skolens læringsutbytte. Nordahl mener at når undervisningen er i stor grad individualisert fører dette til lavt læringsutbytte og dermed større behov for spesialundervisning. Nordahl tar også for seg problemet med at ufaglærte assistenter får ansvaret for det pedagogiske og at dette fører til lite kvalitetssikring av innhold og resultat. Dette vil si at elever som sliter mest i den ordinære undervisningen, ikke vinner noe særlig i spesialundervisningen. Thomas Nordahl trekker linjer mellom læringsutbytte og atferden hos elever. Læringsmiljøet får fordeler av en undervisning med kvalitet, dette ser man ved at det oppstår et mer støttende og inkluderende læringsmiljø (Nordahl, 2012, s. 10-11).

## 2.7 Smalt og vidt perspektiv – individ og system

Ved et smalt- og individperspektiv rettes fokuset mot individet. Dette perspektivet kan hjelpe med å utforske om eleven har problemer og/eller utfordringer hos eleven. Dette perspektivet er veldig relevant når det kommer til spesialpedagogikken, men kan anvendes selv om eleven ikke har vedtak om spesialundervisning. Identifisering av hva eleven sliter med bør stå sentralt for å kunne tilpasset opplæring og hjulpet eleven videre i læringsprosessen (Nordahl & Overland, 2015, s. 23).

Ved bruk av et vidt- og systemperspektiv er det mange faktorer å ta i betraktning. Det er mange elementer som kan påvirke for eksempel læring i en klasse. En ny lærer, relasjonelle problemer og problemer i samarbeidet med hjemme kan være eksempler på elementer som kan påvirke klassen som et system (Nordahl & Overland, 2015, s. 26-27).

I forskningsrapporten til Bachmann og Haug (2006) har sammenlignet tidligere læreplaner med dagens LK06. De tar særlig opp dette fokuset på vidt- og smalt perspektiv i opplæringen.

---

De tidligere læreplaner de har tatt med i betraktning er reform 94 og 97. Forskjellen fra disse to og LK06 er perspektivet på tilpasset opplæring. LK06 har et sterkere fokus på individualisering. Med dette menes fokuset på eleven, elevmedvirkning, selvregulerte elever og blant annet tilpasning til individet. Reform 97 hadde fokus på hensyn til fellesskapet og med likeverd som et mål for opplæringen (Bachmann & Haug, 2006, s. 13-16).

## 2.8 Mangfoldets kompleksitet

Det finnes et mangfold av elever i skolen. Elevene kommer med ulike interesser, tradisjoner, rutiner, meninger, kunnskap trosoppfatninger og så videre. Ingen av elevene er like, men alle er på skolen for å lære og nå mål. Det er ikke bare elevene som er et mangfold, men også lærerne. Mangfoldet i lærerstaben kan være like kompleks som i elevmassen. Et annet ord for mangfold kan være «forskjell», fordi det er forskjellene vi er opptatte av. Forskjellen i blant annet væremåte, meninger og læremåte (Munthe, 2011, s. 11). Mangfoldet består av elever med forskjellige kulturer, elever fra andre land, elever som har diverse diagnoser som påvirker dem, elever som ikke mestrer skolehverdagen, elever som trenger mer utfordringer på skolen og så videre.

### 2.8.1 Elevgruppen

Noe av det første man kanskje tenker på når man hører ordet «mangfold» kan være kultur. Kulturen er en stor del av forskjellene mellom mennesker. Ordet kultur defineres som: «det mennesker skaper og/eller dyrker i fellesskap – på godt og ondt; oftest refererer ordet kultur til en sammensatt helhet av åndelige, intellektuelle, emosjonelle og materielle forhold som kjennetegner et samfunn eller et mindre fellesskap.» (Bø & Helle, 2013, s. 159).

Alle klasserom har et mangfold av elever, derfor er det nødvendig å ha en grunnleggende forståelse for at elevene har ulike behov og bærer på forskjellig kunnskap og erfaringer. Læreren må være innforstått med at alle elevene kan lære, og at det er skolen sin oppgave å veilede dem i læringsprosesser. Skolen må sørge for at elevene blir utfordret og gir elevene muligheten til å vokse. Læreren bør se på mangfoldet som en ressurs og ikke et problem (Munthe, 2011, s. 16-17).

## **2.8.2 Flerkulturelle elever**

Det finnes et mangfold av flerkulturalitet i klasserommet. Noen elever har innvandret til landet selv, noen er andregenerasjons innvandrere, noen har en innvandrer forelder og andre har to (dermed kan man si at ferdigheter i morsmål og norsk er forskjellig). Mange flerkulturelle elever klarer seg godt de første årene på skolen, det er først i de senere skoleårene fagene kan bli krevende (Hauge, 2014, s.44). Metoder som samarbeidslæring og prosjektarbeid er gode metoder gi mulighet for minoritetsspråklige elever å kommunisere med de andre elevene, da får også alle elevene brukt egne egenskaper og kunnskaper (Hauge, 2014, s. 45).

## **2.8.3 Risikoelever, elever med psykiske utfordringer**

Barn av foreldre med psykiske utfordringer trenger også å bli tatt vare på. I noen tilfeller sliter foreldrene til den grad at barna tar på seg omsorgsrollen. Barn som må tre inn i denne rollen blir hemmet i sin egen individuelle utvikling, fordi eleven må gå inn i voksenrollen og ta hensyn til den. En slik situasjon kan føre til flere plager blant barn, blant annet vanskeligheter med konsentrasjon, den kan lide av angst for å dra fra foreldrene, barnet kan reagere med å bli passiv og tilbaketrukket. Mange barn higer etter kontakt med andre voksne (Berg, 2005, s. 263-265).

## **2.8.4 Evnerike elever**

Elever med høy måloppnåelse får heller ikke godt utbytte av ordinær undervisning, det har vært diskutert om også disse elevene skal få spesialundervisning (Haug, 2013, s. 87). Evnerike barn er kjennetegnet med at de har et ønske om å forstå, oppdage og lære. De er nysgjerrige og stiller spørsmål. Elevene har en egenskap til å kunne se sammenhenger og er opptatt av logiske begrunnelser. De kan oppfattes som truende og utfordrende av omgivelsene, de har en tendens til å følge seg annerledes enn de andre, noen kjenner også på følelser som ensomhet og ulykkelighet (Skogen, 2012, s. 540-541). Tilpasningen av fagstoffet og oppfølgingen av disse barna oppfattes som utfordrende og det krever gode relasjoner elevene. Blir ikke de evnerike elevene tatt vare på, kan dette få konsekvenser for videre læring (Skogen, 2012, 543-544).



---

## 2.9 Relasjonsbygging

### 2.9.1 Lærer-elev-relasjonen

I skolen er relasjonen mellom lærer og elev viktig, særlig for den sosiale og faglige utviklingen. Dermed er det viktig at læreren selv er en god rollemodell for elevene sine. Det er viktig at læreren er en trygg og tydelig voksenperson som kan veilede elevene i å se hva som er rett og galt slik at de vet hvordan de skal være gode samfunnsborgere (Manger et al., 2013, s. 69).

I John Hattie og Gregory Yates bok (2014) om førstnevntes metaanalyse legges det særdeles stor vekt på betydningen av gode relasjoner for å oppnå læring. De snakker om det som kalles «gapet». Gapet handler om det faktum at mennesker kan ha vansker med å sette seg inn andres situasjon, om de ikke har opplevd det selv. Et eksempel på dette kan være om en elev blir mobbet eller utestengt sosialt, kan det være vanskelig for læreren å sette seg inn i elevens situasjon, om den ikke har opplevd dette selv. Det understrekes at slike situasjoner kan føre til negative eskaleringer som kan få en slags snøballeffekt og påvirke videre relasjoner og interaksjoner (Hattie & Yates, 2014, s. 16)

Det er særdeles viktig at læreren tar ansvar for å skape gode relasjoner med kvalitet. Positive relasjoner fra tidlig av, er med på å forme personer videre i livet. En studie fra USA støtter nettopp dette. Lærerne jobbet med å fokusere på å skape og opprettholde gode relasjoner. Det ble ikke funnet noen forandringer i elevene samme år som forsøket ble gjort, men man så endringer i det påfølgende året. Forsøket ga endringer i læringen og motivasjonen hos elevene (Hattie & Yates, 2014, s. 17).

Skolen er en del av sekundærsosialiseringen, men det har en stor rolle innenfor denne sosialiseringen. Hvis man ser bort ifra de foresatte, er det skolen som bruker mest tid sammen med de unge og derfor er det svært viktig med gode relasjoner. For å ha kunnskap om hvordan skape gode relasjoner er det viktig at læreren oppdaterer seg på forskningsbasert kunnskap om hvordan forskjellige relasjoner virker inn på de unge både når det kommer til læring og utvikling. Det blir alltid etablert en slags relasjon mellom eleven og læreren så da er det viktig at denne er positiv (Manger et al., 2013, s. 70-71).

Relasjoner som oppleves som positive og støttene vil være med på å påvirke klassemiljøet på en positiv måte. Dette vil læreren dra nytte av i en klasseromssituasjon ved at den slipper å bruke tiden til å regulere atferd som ikke er passende i klassen (Manger et al., 2013, s.72). For å skape en god relasjon er det viktig med gjensidig respekt mellom aktørene. Dette gjelder da både for lærer-elev og elev-elev-relasjonene. Positive relasjoner mellom lærer og elev vil påvirke skoleprestasjonen til eleven (Federici & Skaalvik, 2013).

Det blir ofte skilt mellom emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten handler om til hvilken grad elevene føler at de blir anerkjent, oppmuntret og respektert av lærerne. Samt hvor trygge de føler seg sammen med læreren. Den instrumentelle støtten går ut på hvor vidt elevene føler at de blir veiledet og hjulpet i en læringssituasjon. Disse to aspektene kan gå inn i hverandre. Elevene kan føle at om de får gode råd og støtte fra læreren så kan dette også bety at de blir respektert og anerkjent av læreren. Men samtidig kan det være lærere som kun oppleves som kun emosjonell eller kun instrumentell (Federici & Skaalvik, 2013).

### **2.9.2 Tilhørighet og anerkjennelse.**

Vi lærer at det er viktig å bli sett. Det å bli sett kan bety flere ting. Å bli sett kan bety å bli stilt krav til atferd og få vite hva som forventes av deg, det kan bety at behovene og ønskene til en person blir møtt det kan også bety å ha muligheten til å forvente noe av andre rundt seg selv. Å bli sett kan handle om at du vet at noen setter pris på deg (Hansteen, 2010, s. 206). Det å bli sett kan ses på som å bli anerkjent. Axel Honneth deler anerkjennelse inn i tre sfærer: den private sfære, den solidariske sfære og den rettslige sfære (Nørgaard, 2005, s. 64) Hvert av disse sfærene består av et grunnprinsipp for anerkjennelse. I den private sfære handler det om kjærlighet, dette er med på å skape selvtillit hos individet. Vi skal bli moralske borgere med like rettigheter og muligheter, vi skal utvikle selvrespekt. Den solidariske fase handler om at vi skal være egne individer som bidrar i samfunnet, i denne sfæren utvikler vi selvverdsettelse (Honneth, 2007, s. 101; Nørgaard, 2005, s. 65).

Honneth sin teori dreier seg også om det motsatte av anerkjennelse: krenkelse. I hver av de tre sfærene finnes det former for krenkelse. Disse formene for krenkelse kan være ydmykelse, usynliggjøring, å bli hånet, å bli oversett og lignende. Disse formene for krenkelse kan gå ut over en person fysisk, psykisk og på et sosialt plan. I første sfære kan det dreie seg om krenkelse i form av voldtekt, tortur, misbruk noe som kan føre til tap av tillit og sosial skam

kan oppstå. I den rettslige sfære kan det dreie seg om å ikke ha bestemte rettigheter, noe som vil si at en person ikke stilles på lik linje som andre samfunnsborgere, dette kan føre til sosial død og tap av selvrespekt. Den solidariske fasen handler om sosial status, krenkelse i denne sfæren fører til tap av den personlige selvverdsettelsen (Nørgaard, 2005, s. 65).

Abraham Maslow sitt behovshierarki foreslår er en humanistisk teori om motivasjon. Den foreslår at mennesker må ha dekket grunnleggende, basale behov før den klarer å virkeliggjøre sine innerste behov. Han deler inn behovene til mennesker i en pyramide med fem nivåer. De fire nederste behovene kalles mangelbehov og den femte og siste gruppen kalles vekstbehov. Det grunnleggende behovet er fysiologisk, videre kommer trygghet, kjærlighet og den fjerde handler om anerkjennelse og selvverd. Alle disse nivåene må være oppfylt før mennesket kan nå det øverste nivået: behovet for selvaktualisering (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 141-142).

## 3. Metode

### 3.1 Hva er metode?

Metode er fremgangsmåten som brukes for å innhente diverse data for å belyse en problemstilling. Vilhelm Aubert (1985) er sosiolog og har forklart aspektet metode slik: «en metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, 1985, s 196).

Det brukes samfunnsvitenskapelige metoder for å utvikle kunnskap og utforske hvordan virkeligheten ser ut. Det eksisterer forskjellige typer metoder for å gjøre nettopp dette. Ordet metode kommer av gresk *metodes* og oversettes til *å bruke en bestemt vei mot et mål*. Det er nettopp dette vi gjør når vi skal bruke en metode for å finne ut informasjon om virkeligheten (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011, s.33).

Metodelære handler om hvordan man går frem for å innhente informasjon for å undersøke om våre egne tanker og antakelser stemmer overens med den faktiske virkeligheten (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011, s.33). Ved å bruke metoder kan vi oppdage nye elementer i virkeligheten, vi kan bruke metodene til å utvikle oss selv. «... ved å bruke ulike metoder kan vi forbedre og skjerpe vår oppdagelsessevne slik at vi kan se årsakene bak hendelser, meninger bak handlinger og samhandling og kollektivs og sosiale-materielle strukturers betydning for individers og gruppers meninger og handlinger» (Halvorsen, 2008, s. 20).

Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Jeg har valgt et litteraturstudie som fremgangsmåte for å belyse problemstillingen. Et litteraturstudie kan ses på som en kvalitativ metode grunnet at den går i dybden på en problemstilling (Dalland, 2012, s. 112-113)

#### 3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Fortolkningslære handler om å få en helhetlig forståelse av et aspekt, det får man ved å tolke eller prøve å forstå intensjonen for handlinger som blir utført (Halvorsen, 2008, s. 23). Man skal prøve å forstå det som kan ses på som uklart. Hermeneutikk har blitt flittig brukt til tolkning av bibeltekster og tekster generelt. I senere tid

---

er hermeneutikk også blitt benyttet for å skille forklarende og forstående vitenskap (Dalland, 2012, s. 57).

Fenomener må fortolkes for å bli forstått, dette kalles den hermeneutiske spiral. I noen sammenhenger kan man også komme over begrepet den hermeneutiske sirkel. Prosessen tar aldri slutt, men utvikles kontinuerlig: man fortolker og får en forståelse, for så å fortolke på nytt og utvikler da en ny forståelse, slik fortsetter det (Dalland, 2012, s. 58).

## 3.2 Innhenting av teori

Jeg brukte hovedsakelig Oria som søkemotor, da jeg synes denne er god til å finne god og troverdige kilder. Jeg brukte søkeord som «tilpasset opplæring» og fikk 2192 treff, siden jeg ville grense søket en del valgte jeg å avgrense søket ved å velge å søke etter kun bøker, da hadde jeg 680 treff. Det som var en utfordring var at mye av den mest relevante litteraturen, var allerede utlånt. Dette er en svakhet med tanke på hvor mange som skal skrive fagtekster samtidig, sammenlignet med hvor mange eksemplarer biblioteket har. Jeg brukte også mitt lokale bibliotek sine sider. Der brukte jeg også søkeordet «tilpasset opplæring» og fikk 14 treff, men opplevde da at det som jeg ville bruke av bøker allerede var utlånt.

Hovedsakelig brukte jeg mye av pensum fra pedagogikk- og elevkunnskap emnene, da disse hadde mye god teori som jeg kunne anvende for å svare på problemstillingen min. Jeg hadde mye av disse bøkene selv. Jeg brukte mye tid på biblioteket og rett og slett gikk over hyllene for å se om det var noen bøker jeg muligens kunne bruke i min oppgave. I metodekapittelet brukte jeg Dalland (2012) sin metodebok, samtidig som jeg fikk låne to bøker av en bekjent som var veldig fine og forståelige når det kom til metode.

## 4. Drøfting

### 4.1 Motivasjon i enhetsskolen

Enhetsskolen er et synonym for grunnskolen (Bø & Helle, 2013, s. 67) i begrepet ligger tanken om at alle skal ha lik mulighet for utdanning, det skal legges opp til mest mulig lik opplæring. Enhetsskolen handler om at en lærer skal alltid anvende tilpasset opplæring og bruke varierte metoder i undervisningen, dette står i Utdanningsdirektoratet (2015, s. 2) sin læringsplakat. Tilpasset opplæring er nødvendig for at alle elever skal kunne få muligheten til å utnytte sitt eget potensiale. Man kan godt trekke linjer mellom tilpasset opplæring og variasjon.

Tilpasset opplæring blir støttet opp av Vygotski (referert i Tudge, 1990, s. 155) sin sosiokulturelle læringsteori. Hans teori går ut på at undervisningen, fagstoffet og arbeidsmetoden bør være såpass krevende at det utfordrer elevene, men ikke så vanskelig at elevene mister motivasjon fordi de ikke klarer å prestere (Tudge, 1990, s. 155; Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10).). Motivasjonen til eleven og den genuine lysten til å gjøre det bra kan muligens bli skadet om eleven ikke klarer å prestere gang på gang (Lillejord, Manger & Nordahl, s. 134). Eleven kan fortsatt ha indre- eller ytre motivasjon selv om den opplever skolen som krevende, men om elever gang på gang ikke presterer kan dette skade motivasjonen. Målet er at elevene skal være mestringsorienterte (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 137). Derimot, om man bruker Vygotski sin proksimale utviklingszone som en metode for læring kan man skape vanskelige situasjoner, hvis man for eksempel setter sammen en elev som sliter på skolen sammen med en prestasjonsorientert elev, så kan den eleven som sliter få dårlig selvfølelse og føle seg dårligere ved sammenligning (Tudge, 1990, s. 155). Prestasjonsorienterte elever er opptatt av å gjøre det bra, ofte bedre enn de andre elevene (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 137). Ved bruk av slik metode for læring bør læreren kjenne elevene sine og hvem som bør jobbe sammen. Hvis det oppstår vonde situasjoner mellom medelever kan dette skade relasjoner mellom de i klassen. Hattie og Yates (2014) legger stor vekt på betydningen av gode relasjoner mellom aktørene for å oppnå læring (Hattie & Yates, 2014, s. 17) Elever som er prestasjonsorienterte kan ha problemer med å sette seg inn i situasjonen til elever som har lavere måloppnåelse. Da oppstår det Hattie og Yates kaller «gapet» og kan få konsekvenser i relasjoner og motivasjon hos aktørene (Hattie & Yates, 2014, s. 16)

---

## 4.2 Vurdering som metode

Vurdering er også en del av opplæringen. For å få dekket hullet mellom hva elevene kan og hva som er målet de skal kunne, burde læreren anvende formativ vurdering (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 19). Siden vurdering har blitt sett på en mangelvare i skolen har det i de senere årene blitt satset på dette i undervisningen (Kunnskapsdepartamentet, 2007-2008, s.30; Hopfenbeck, 2014, s. 74). Det er ingen satt mal på vurdering som alle lærere skal bruke, men det skal bli tatt utgangspunkt i læreplanen. Lærere kan lage egne, bruke andres eller kombinere ulike maler (Hopfenbeck, 2014, s. 77). Opplæringsloven derimot har satt ned hva elevene har krav på når det kommer til vurderingen (opplæringsloven, 2017, §3). Ved å gi fortløpende tilbakemeldinger kan elevene bli kjent med hva de trenger å gjøre for å utvide sin egen kompetanse, dette blir da en form for formativ vurdering (Hopfenbeck, 2014, s. 83-84).

Det mange kan se på som en utfordring er hvor vidt lærerne tenker over tilpasning i vurderingen. Elevene skal bli vurdert på samme grunnlag, men det er da mulig å sette spørsmålsteget ved om det er rettferdig at alle elevene skal bli vurdert med samme metode. Man kan vel si at om undervisningen er tilpasset, så kan det diskuteres om også vurderingen bør bli tilrettelagt. I opplæringsloven §1-3 (1998) står det klart og tydelig at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.»», da kan man si at vurdering også inngår i opplæringen.

Hvis man setter tilpasset vurdering og læring i sammenheng med Honneths anerkjennelsesmodell så kan man si at elever som ikke får tilpasset vurderingen kan oppleve at det blir en form for krenkelse. Den elevens behov blir ikke ivaretatt. Dette kan føre til at eleven ser på seg selv som mindre verdsatt, og dermed taper selvfølelse og selvverdsettelse (Nørgaard, 2005, s. 65).

Dette tapet av selvfølelse og selvverdsettelse kan videre føre til tap av motivasjon. Hvis man følger Bandura sin teori om forventning om mestring kan man se at om en elev vet at det ikke gjør det bra på prøven, fordi den ikke mestrer metoden for vurdering, ødelegger dette motivasjonen hos eleven. På grunn av at eleven vet at den ikke blir mestringsorientert, fordi den vet at utfallet ikke blir tilfredsstillende (Lillejord, Manger, Nordahl, 2013, s. 137).

Motivasjon er med på å skape selvregulerte elever, de elevene som tar ansvar for egen læring (Hopfenbeck, 2014, s. 20-21). Disse elevene er mestringsorienterte og har en forventning om mestring (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 137; Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s.

2013, s. 244-246). Elever som er selvregulerte kjennetegnes ofte som de elevene som er evnerike, elever med høy måloppnåelse. Disse elevene kan fort bli litt glemt i læringssituasjoner grunnet at de klarer seg ofte mye selv og er opptatte av å forstå, oppdage og lære. Grunnet disse elevene sin høye måloppnåelse, er ofte spesialundervisning det beste for disse, hvis disse elevene ikke får tilstrekkelig med faglig input kan dette få konsekvenser for videre læring (Haug, 2013, s. 87; Skogen, 2012, s. 540-541).

Ikke er det kun de evnerike elevene som kan trenge ekstra oppfølging, de såkalte risikoelevne trenger det også. Dette kan være elever som sliter med diverse psykiske og fysiske utfordringer. Noen elever har lærevansker som trenger oppfølging av PPT. Andre elever sliter selv, og et utvalg elever kan ha det vanskelig hjemme og må ta på seg omsorgsroller i hjemmet (Berg, 2005, s. 263-265). De flerkulturelle barna kan også møte utfordringer i en skolesituasjon som gjør at disse trenger ekstra oppfølging. Utfordringer knyttet til kultur og språk kan oppstå (Hauge, 2014, s. 44). Hvis vi møter alle disse elevene med opplæringsloven §1-3 (1998) om at skolen skal tilpasses elevene slik de er har vi allerede et godt utgangspunkt.

### 4.3 Spesialundervisningens motsigelse

Som nevnt i kapittel 2.5 består tilpasset opplæring av to underbegreper (Nordahl og Overland, 2015, s. 21). Elever som opplever at det ordinære utdanningstilbudet ikke er tilstrekkelig, har krav på spesialundervisning om det er gjort en sakkyndig vurdering av PPT og skoleeier (Haug, 2014, s. 247; Nordahl & Overland, 2015, s.29; Opplæringslova, 1998, §5-1). Lærere kan bruke Utdanningsdirektoratet (2017) sin veiledning om det er noe som er uklart angående spesialundervisning.

Nordahl problematiserer økningen av spesialundervisning. Han ser spesialundervisning i forhold til skolens læringsutbytte, det påpekes at en individorientert undervisning fører til lavt læringsutbytte og derfor øker behovet for spesialundervisning. Samtidig påstår han at det ofte er ufaglærte assistenter ofte får ansvaret for denne spesialundervisningen som kan føre til liten kvalitet på undervisningen (Nordahl, 2012 s. 10-11). Tidligere læreplaner har hatt et vidt perspektiv mens dagens læreplan har flyttet fokuset til et smalt perspektiv. Som skrevet i kapittel 2.7, er det i dagens læreplan fokus på eleven som individ, elevmedvirkning, selvregulerte elever og tilpasning til individet (Bachmann & Haug, 2006, s. 13-16). Det kan diskuteres hvilket perspektiv som lønner seg, Nordahl problematiserte individorientert undervisning, nettopp fordi han mener dette fører til en økning av spesialundervisning



---

(Nordahl, 2012, s. 10-119). Ved å bruke et individ-rettet fokus kan det være enklere å finne ut detaljer som hva eleven sliter med (Nordahl & Overland, 2015, s. 23). Derimot, om man fokuserer på hele klassen som et system er det mange elementer å ta i betraktning når det kommer til for eksempel eventuelle problemer. Det kan oppstå utfordringer knyttet til en ny lærer, problemer i visse relasjoner eller problemer hjemme hos aktørene (Nordahl & Overland, 2015, s.26-27). Både ved et individ- og systemrettet fokus krever det mye av lærerne. Ved individrettet opplæring krever det at læreren har gode relasjoner til elevene sine, den må kjenne eleven på både et sosialt og faglig plan, på denne måten kan læreren finne ut hva eleven sliter med, for så å tilpasse undervisningen og fagstoffet den dens behov slik at eleven blir veiledet gjennom læringsprosessen (Munthe, 2011, s. 16-17). Ved et systemrettet fokus kan det være mer utfordrende å finne eventuelle årsaker til problemer nettopp fordi man har flere elementer å ta i betraktning.

#### 4.4 Tolkningens paradoks

Styringsdokumentene er opprettet for å sikre at alle parter i opplæringen blir tatt vare på. Samtidig er de en veiledning i opplæringen. Særlig læreren skal følge disse og bruke de som utgangspunkt for sin praksis. Alle elevene skal ha muligheten til å lære og skolen skal være en plass for alle elever (Olsen & Skogen, 2014, s. 20; Opplæringslova, 1998, §1-3). Læreren skal passe på at elevene blir sett og tatt vare på (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). Det faktumet at styringsdokumentene, som for eksempel læreplanen gir rom for tolkning (Haug, 2013, s. 240) kan både være negativt og positivt. Det positive aspektet er at hvis styringsdokumentene tolkes i fellesskap kan det komme frem flere gode måter for hvordan få til en god praksis og dette er en fordel for elevene. Dermed det negative kan være at man på grunn av at man tolker ulikt kan man bruke styringsdokumentene for å forsvare sin undervisning uansett om denne er god nok eller ei. Det finnes de lærerne som nærmest er redd for forandring. De sitter fast i sitt «gode» gammeldagse undervisningsopplegg, som for eksempel Bachmann og Haug (2006) skriver om i sin forskningsrapport. Under L97 brukte lærerne læreplanen og pensumbøker for å utforme periodeplaner og mange lærere kan fortsatt henge litt fast i dette mønsteret hvor de bruker pensumbøkene som utgangspunktet for undervisning (Bachmann & Haug, 2006, s. 103). Dette kan være negativt for elevene. Læreren sin undervisnings bør alltid være dynamisk. Læreren bør alltid holde seg oppdatert på forskning. Det er ikke bra nok å resirkulere gamle periodeplaner.

## 4.5 Den solidariske sfære

Av de tre sfærene til Honneth, passer den solidariske sfære spesielt inn i skolen (Nørgaard, 2005, s. 64). Her har læreren store muligheter for å gi elevene den anerkjennelsen de trenger for å føle at de har en plass i klassen og kanskje til og med samfunnet, det handler om å få elevene til å verdsette seg selv (Honneth, 2007, s. 101; Nørgaard, 2005, s. 65). Annerkjennelsen i klasserommet kan være så enkelt som å se eleven og si «hei», eller gi feedback når eleven sier noe i klasserommet. Det er ulikt hva elevene føler «å bli sett» handler om (Hansteen, 2010, s. 206). I følge Maslows behovspyramide oppnår man ikke selvkvalifisering før man har nådd de andre behovene. Dermed ifølge hans modell må et menneske føle seg anerkjent før den klarer å virkeliggjøre sine indre mål (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 141-142).

For at læreren skal vite hva den kan gjøre for å best anerkjenne eleven er det viktig med et gode relasjoner. Lærer-elevrelasjoner er viktig for elevens utvikling, både faglig og sosialt (Hattie & Yates, 2014, s. 17). Læreren skal modellere en god samfunnsborger, som skal veilede elevene i hva som er rett og galt (Manger et al., 2013, s. 69). Hattie og Yates (2014) støtter oppunder dette ved å bruke Hattie sin metaanalyse. I følge analysen har relasjoner innvirkning på læringen som foregår i klasserommet. Samtidig er det viktig å være empatisk, om ikke så oppstår «gapet» og dette kan skape negative relasjoner (Hattie & Yates, 2014, s. 16).

## 4.6 Undervisning og planlegging

All undervisning skal tilpasses elevene som man finner i klasserommet. De fire aspektene som nevnt i kapittel 2.2 bør alltid ligge til grunn for planleggingen av undervisningen. Ved grundig ha tatt elevenes forkunnskaper i betraktning bruker man en metode som Piaget støtter, man kan også se Vygotski sin proksimale utviklingszone i dette; man finner elevene der de og deres kunnskaper er og bringer dem videre slik at de får utviklet seg selv (Munthe, 2014, s. 120-128; Wood, Smith & Grossniklaus, 2014; Tudge, 1990, s. 155). Å legge undervisningen til rette for hver enkelt elev er en metode å bruke for å sikre at elevene får maksimalt ut av opplæringen (Haug, 2014, s. 27).

En lærer bør alltid være opptatt av å ha så god undervisning som mulig, derfor bør læreren alltid vurdere egen praksis for å se hva som er god undervisning og hva som burde blitt gjort

---

bedre. Ved å ha sett på de resterende tre elementene ved undervisningen: hva som skal læres, hva som skal vurderes og hvordan og til slutt det psykososiale klasse miljøet, kan læreren forsvare egne ideer samtidig få tilbakemeldinger fra andre lærere (Munthe, 2014, s. 120-128). Lærergruppen er like mangfoldig som elevgruppen så et samarbeid mellom kolleger kan være hensiktsmessig for en god undervisning ved at flere kan gi tips, råd og diskutere forskjellige erfaringer (Munthe, 2011, s. 11).

## 4.7 Elevene som utgangspunktet

Undervisningen skal planlegges med mål om å få best mulig læringsutbytte. Læreren bør alltid ha som mål å engasjere og involvere elevene sine i undervisningen (Munthe, 2014, s. 119). En metode å bruke kan være å anvende metakognisjon i undervisningen. Dette er for å gjøre elevene bevisst på egen læring, og skape elever som er selvregulerte (Hopfenbeck, 2014, s. 41-43). Den generelle delen i læreplanen sier at faget og lærestoffet må tilpasses alderen på eleven, dens utviklingsnivå, eleven som et individ og klassen som en helhet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). En metode for å engasjere og involvere elevene er ved å bruke elevenes forkunnskaper i undervisningen og bygge videre på disse, slik som den kognitive læringsteorien til Piaget til foreslår (Munthe, 2014, s. 121-122; Wood, Smith & Grossniklaus, 2014). For å kjenne til forkunnskapene til elevene må læreren kjenne elevene sine på et sosialt plan. Dermed er det viktig med gode, positive og trygge relasjoner. Disse relasjonene påvirker elevene i fremtiden (Hattie & Yates, 2014, s. 17).

Positive og støttende relasjoner påvirker ikke bare elevene, men også selve klasse miljøet. Ved at læreren gir emosjonell- og instrumentell støtte, påvirker relasjoner, som igjen påvirker motivasjonen til elevene (Federici & Skaalvik, 2013). Her kan vi igjen se teorier fra Honneth, Vygotski og Bandura (Honneth, 2007, s. 101; Nørgaard, 2005, s. 65; Tudge, 1990, s. 155; Manger et al., 2013, s. 244-246). Relasjon, motivasjon og støtte har en betydelig innvirkning på læringssituasjoner.

## 5. Konklusjon

For å repetere problemstillingen: hvordan legge til rette for læring i et mangfoldig klasserom? Det finnes ikke kun et klart svar på hvordan man skal legge opp undervisningen for å oppnå mest mulig læring i dagens klasserom. Derimot så er det mulig å peke på noen aspekter som bør tas i betraktning når man skal legge opp undervisningen for å oppnå læring, relasjoner og tilpasset opplæring er to viktige elementer for å legge til rette for læring. Utdanningsdirektoratet påpeker at undervisningen skal være variert og tilpasset elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Dette påpeker også opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Hattie og Yates (2014) slår fast at relasjoner påvirker læringen i klasserommet, både relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev (Hattie & Yates, 2014, s. 17). Hvis man ser på læring fra Axel Honneth sin anerkjennelsesteori bør anerkjennelse ligge til grunn for en positiv relasjon (Honneth, 2007, s. 101; Nørgaard, 2005, s. 65). Dermed kan man se relasjoner og anerkjennelse i sammenheng Maslow og hans modell for å realisere mål i livet. For noen elever kan store mål være å gjøre det godt på skolen for å kunne ha muligheter videre i livet. Elever som er mestringsorienterte er ofte preget av å ha motivasjon (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 141-142).

Hvis vi ser på Bandura sin teori, er motivasjonen til elevene viktig for læring. Elever som opplever å ikke mestre det faglige aspektet ved skolen, ødelegger dette motivasjonen som elevene har (Manger et al., 2013, s. 244-246). Derfor kan vi se på Vygotski sin teori om proksimal utviklingssone. For å opprettholde motivasjonen til elevene, må undervisningen være utfordrende for elevene, slik at de – i samhandling med andre kan utvikle seg og samtidig opprettholde motivasjonen sin (Tudge, 1990, s. 155). En metode å anvende, ved bruk av tanken om den proksimale utviklingssone, er formativ vurdering (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 19).. Ved å kontinuerlig bruke metakognisjon med elevene ved å finne ut hvor de er og hvor de skal, kan dette også påvirke motivasjonen og læringen hos elevene (Hopfenbeck, 2014, s. 41-43).

---

## Litteraturliste.

Aubert, V. (1985) *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport nr. 62, 2006). Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf).

Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske – psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademika.

Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydningen for elevenes motivasjon og læring, *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larerelev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>

Halvorsen, K. (2014) *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Hansteen, H. M. (2010). Axel Honneth – anerkjenningskamp og demokrati. I Pedersen, J. (red.). *Moderne politisk teori*. Oslo: Pax Forlag.

Hartberg, E.W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the science of how we learn*. New York: Routledge.

Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, J. R. (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. (s. 23-44). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Haug, P. (2013). Elever med særskilte behov. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, J.R. (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 85-104). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Haug, P. (2013). Å være lærer. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, J.R. (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 29-53). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Haug, P. (2014). Rammer for lærerarbeidet. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, J.R. (Red.), *Lærerarbeid for elevens læring 5-10*. (s. 233-251). Kristiansand, Høyskoleforlaget. SJEKK SIDE

Haug, P. (2014). Å være lærer. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, J. R. (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. (s. 19-40). Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen (3. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse – om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax forlag

Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier fir læring – om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: universitetsforlaget.

Imsen, G. (2012). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk (5. utgave)*. Oslo: universitetsforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen L. & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiske-administrative fag (3. utgave)*. Oslo: abstrakt forlag.

Kierkegaard, S. (1859). *Synspunkter for min Forfatter-Virksomhed: En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien*. Hentet fra <http://sks.dk/SFV/txt.xml>.

Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2 – grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1 – grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring (2. utgave)*. Bergen: fagbokforlaget.

---

Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I Postholm, M.B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J. (red.). *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 11-27). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Munthe, E., (2014). Undervisningsplanlegging – vitenskap og fortellingskunst. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, J.R. (Red.), *Lærerarbeid for elevens læring 5-10*. (s. 119-135). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole?* Hentet fra [https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/1635861496\\$955862206\\$/Arkiv/PEDAGOGIKK+OG+ELEVKUNNSKAP/PEL+2/Pensumslitteratur\\_prcnt\\_2C+artikler+og+annet+fagstoff/Tilpasset+oppl\\_prcnt\\_E6ring+-et+ideologisk+mistak+i+norsk+skole\\_prcnt\\_3F](https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/1635861496$955862206$/Arkiv/PEDAGOGIKK+OG+ELEVKUNNSKAP/PEL+2/Pensumslitteratur_prcnt_2C+artikler+og+annet+fagstoff/Tilpasset+oppl_prcnt_E6ring+-et+ideologisk+mistak+i+norsk+skole_prcnt_3F).

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for socialpædagogikk* (16), 63-70. Hentet fra <http://socialpaedagogik.dk/assets/brittan%20n%C3%B8rgaard---axel-honneth-og-en-teori-om-anerkendelse---tfs-2005.pdf>.

Olsen, M.H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. LOV-1998-07-17-61. (2017) Hentet fra <https://lovdata.no/>.

Skogen, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. I Moll, L. C. (red.). *Vygotsky and education – instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge: Cambridge university press.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_b m.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b m.pdf).

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra [file:///C:/Users/mia\\_k/Downloads/prinsipper-for-opplaringen2.pdf](file:///C:/Users/mia_k/Downloads/prinsipper-for-opplaringen2.pdf).

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra [file:///C:/Users/mia\\_k/Downloads/Spesialundervisning.pdf](file:///C:/Users/mia_k/Downloads/Spesialundervisning.pdf).

Wood, K. C., Smith, H., Grossniklaus, D. (2014). *Piaget's Stages of Cognitive Development*. Hentet fra [http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Piaget%27s\\_Stages](http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Piaget%27s_Stages).