

Ingrid Gulseth Berge

Abstract

The basis of this article is findings from interviews with young people seen through the lenses of socio-cultural theory, inclusive learning and different learning styles. As part of the Erasmus+ project, Marginalisation and Co-created Education (MaCE), the aim with the interviews is to hear young people's own stories about their education. The method is qualitative interviews with an unstructured form. With few planned questions and an indirect approach, the interview was more like a conversation that allowed the young people to speak freely about what they found important. This article is based on three interviews from the MaCE project where the informants talked about inclusive learning and how they benefited more from a practical teaching style, rather than a theoretical teaching style. Through their narratives, inclusive learning as a principle in the Norwegian school system will be highlighted. What kind of adjustments the young informants experienced throughout school and what thoughts they had about their preferred way of acquiring knowledge will emerge from the analysis. It will then be discussed whether the teaching program was adapted in terms of their learning style and further on how this may have influenced their motivation and self-efficacy.

Keywords

Inclusive, learning, learning styles, indirect approach, narratives, motivation, self-efficacy.

Sammendrag

Artikkelen er basert på funn, innhentet ved å intervju unge voksne. Funnene forsøkes belyst gjennom sosiokulturell teori, prinsippet om tilpasset opplæring og teori om ulike læringsstiler. Som del av Erasmus+ prosjektet Marginalisation and Co-created Education¹ (MaCE) er formålet med intervjuene å fremme unge menneskers historier om skolegang, gjennom kvalitative intervjuer med ustrukturert form. Med få planlagte spørsmål og en indirekte tilnærming, foregikk intervjuene mer som en samtale som lot informantene snakke fritt og vektlegge det de selv anså som viktig i sin historie. Artikkelen er basert på tre intervju fra MaCE-prosjektet med informanter som snakket noe om tilpasset opplæring og hvordan de opplevde praktisk undervisning som mer givende enn teoretisk undervisning. Gjennom informantenes narrativ settes søkelyset på tilpasset opplæring som prinsipp i den norske skolen. Hvilke tilpasninger de unge informantene opplevde i skolehverdagen sin og hvilke tanker de har rundt sin foretrukne læringsstil kommer frem av analysen. Det drøftes om undervisningsopplegget ble tilpasset med hensyn til deres læringsstil og hvordan dette har påvirket deres motivasjon og mestringsforventning.

Nøkkelord

Tilpasset opplæring, læringsstiler, indirekte tilnærming, narrativ, motivasjon, mestringsforventning.

¹ Marginalisation and Co-created Education – internasjonalt forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente kunnskap om og høre ungdommer/unge voksnes egne historier om opplevelse av skolegang og eventuelle skoleavbrudd. Prosjektet foregår som et samarbeid mellom bachelorstudenter, masterstudenter og ledere av prosjektet, ved Universitetet i Sør-Øst Norge, Via University College i Danmark og University of Cumbria i England (Universitetet i Sør-Øst Norge, 2019).

Citation

Gulseth Berge, I. (2019) 'Tilpasset opplæring - økt motivasjon og mestringsforventning', *The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice*, 1(2), pp. 13-20.

Innledning

I dagens kunnskapssamfunn er fullført skolegang avgjørende for å lykkes i arbeidslivet (Bunting, 2015). Tall fra 2018 viser at 74,5% av elevene i Norges videregående skoler fullførte i løpet av fem år, og aldri før har gjennomsnittsmålingene vært så høye. Det er likevel et stort prosentvis gap mellom de som fullførte ved de yrkesfaglige og de studieforberevende utdanningsprogrammene, da frafallet er langt større ved de yrkesfaglige. Nåværende kunnskaps- og integreringsministeren Jan Tore Sanner påpeker at ved å tilpasse opplæringen og gjøre den mer praktisk og yrkesrettet, vil regjeringens ambisjoner om høyere gjennomføringsandel på sikt kunne nås (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Når elever av forskjellige grunner ikke fullfører skolegangen benyttes det flere ulike begreper, som blant annet *sluttere* og *fracfall* samt de engelske uttrykkene *drop out* og *push out*. De ulike begrepene sender ulike signaler om det er eleven selv eller om det er systemet som er årsak i skoleavbruddet (Bunting, 2014).

Med tilpasset opplæring som prinsipp skal elever i den norske skolen inkluderes til tross for sine ulike evner og forutsetninger, og det skal sikres et likeverdig opplæringstilbud med utgangspunkt i deres ulike behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Elevenes ulike måter å tilegne seg kunnskap på, krever at det legges opp til bruk av ulike tilnæringsmetoder i undervisningen. For noen kan en praktisk tilnærming gjøre det enklere å knytte kunnskap til handling, og elevens læringsutbytte vil dermed øke (Jordet & Bergkastet, 2016).

Artikkelen bygger på informantenes egne historier og opplevelser av tilpasset opplæring, og motivasjon forbundet med forskjellige tilnæringsmåter og læringsstiler. Historiene belyser hvordan noen kan oppleve tilpasset opplæring i den norske skolen. Hvilke tilpasninger de unge informantene opplevde i skolehverdagen sin og hvilke tanker de har rundt sin foretrukne læringsstil, kommer frem av analysen. Hvorvidt undervisningsopplegget ble tilpasset med hensyn til deres læringsstil, og hvordan har dette påvirket deres motivasjon og mestringsforventning blir deretter drøftet.

Tilpasset opplæring som en grunnstein i det norske opplæringssystemet

Elevene har etter opplæringsloven §1-3 rett til undervisning tilpasset sine evner og forutsetninger. Ved å inkludere elevene, differensiere undervisningen og gi dem, ikke fortrinnsvis et likt, men et likeverdig tilbud, er målet at den enkeltes opplæringsbehov og mulighet til utvikling ivaretas (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Dersom tilpasning av den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig, sikrer § 5-1 i opplæringsloven elevene rett til ytterligere tilpasninger gjennom spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

I et sosiokulturelt perspektiv på læring fremheves en forståelse av at mennesket utvikler seg, lærer og motiveres gjennom samspill med andre. Fokuset må rettes mot hva elevene faktisk mestrer, enten alene eller ved hjelp av en som har kommet lenger i utviklingen, for så å bygge videre på den kunnskapen de innehar. Spennet hvor eleven ennå ikke viser selvstendig problemløsning, men likevel kan mestre med tilpasset hjelp og støtte, ble av Vygotsky kalt elevens nærmeste utviklingszone. Det er her, i den nærmeste utviklingssonen, læring og utvikling skjer ved at den som har kommet lenger i sin læring kan fungere som rollemodell og hjelpe den andre til å oppnå forståelse. Dette kan gjøres ved bruk av påminnelser, ledetråder, oppmuntringer eller annen nødvendig hjelp, og omtales av Bruner som *scaffolding* – stillasbygging. Når eleven etter hvert bygger opp en solid forståelse og viser selvstendig problemløsning vil stillaset kunne endres eller fjernes (Witteck, 2014; Woolfolk, 2014).

Sosiokulturelle teorier ligger til grunn for mye av den pedagogiske praksisen som gjennomføres i norske skoler i dag. De ligger nært knyttet opp mot prinsippet om tilpasset opplæring, som igjen er et prinsipp som skal gjennomsyre undervisningen i den norske skolen (Manger et al., 2013). Dersom alle elever skal inkluderes, kreves et tilpasset pedagogisk opplegg. Teoretisk undervisning kan for mange oppleves abstrakt og være vanskelig å begripe, mens det å lære gjennom ulike læringsstiler vil kunne

være en mer virkelighetsnær fremgangsmåte for å tilegne seg den teoretiske kunnskapen (Imsen, 2016).

Praktiske læringsstiler

Dunn og Dunns teori om læringsstiler påpeker at barn har ulike måter å lære på og at fysiologiske stimuli² for noen elever er avgjørende i tilegnelse av ny kunnskap ved at de taktile sansene stimuleres. Disse elevene lærer best gjennom å *gjøre*, gjennomføre eksperimenter, bygge og fikle med ting (Bunting & Lund, 2006). Gardners teori om mange intelligenser støtter også opp om at barn lærer på forskjellige måter. Elever med godt utviklet kroppslig-kinestetisk intelligens³ vil typisk kunne være interessert i mekanikk, ha et høyt energinivå samt like og være gode i sport og aktiviteter som byr på kroppslige utfordringer. De har ofte stort utbytte av at undervisningen tillater læring gjennom bruk av kroppen, og undervisning med mye stillesitting vil kunne virke mot sin hensikt (Hoerr, 2007; Mangino, 2003). Opplærings situasjoner som krever langvarig stillesitting gjør dem ofte utålmodige og urolige, noe som igjen kan føre til at andre anser dem som «problembarn» (Bunting, Skogen & Tjora, 2009). Ved å variere arbeidsmåtene og i disse tilfellene tilpasse undervisningen slik at elevene *gjør* mer, kan deres engasjement, lærelyst og motivasjon styrkes (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Motivasjon og mestringsforventning

Motivasjon er en drivkraft som gir inspirasjon til å igangsette og gjennomføre en aktivitet, og det skiller mellom ytre og indre styrt motivasjon. Ytre motivasjon påvirkes av stimuli utenfor eleven, som for eksempel tilbakemeldinger og karakterer, mens indre motivasjon stimuleres av interesse for aktiviteten og lærelyst i seg selv (Imsen, 2016; Manger et al., 2013). Motivasjon styrkes eller svekkes videre av våre forventninger, utfra forutgående erfaringer der eleven enten har opplevd eller manglet mestringsfølelse. Forventningen om å mestre eller ikke mestre- self-efficacy⁴ -er elevens oppfatning av egen kapasitet til å gjennomføre spesifikke oppgaver, og påvirkes kontinuerlig av elevens egen oppfatning og signaler omgivelsene sender ut. Slik sett speiler ikke nødvendigvis mestringsforventninger elevens faktiske evner og ressurser, og forventning om mestring vil være ulik på tvers av oppgaver. En lav forventning til gjennomføring av en spesifikk oppgave, kan ofte resultere i at eleven gir opp (Brandmo, 2014; Manger et al., 2013). Opplevelser av mestring styrker derimot elevens evne til å fortsette, til tross for krevende oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Metode

Ved bruk av kvalitativ metode forsøker intervjuene å fremme ungdommers/unge voksnes egne skolehistorier om tilpasset opplæring og opplevelser av egne læringsstiler ved å benytte en indirekte tilnærming i intervjusituasjonen. Intervjuet hadde en ustrukturert form med få forhåndsbestemte spørsmål, slik at intervjuet skulle foregå mer som en samtale. Jeg forsøkte å unngå ledende spørsmål i håp om å gi informantene rolle som historieforteller. Med åpne og undrende spørsmål, aktiv lytting og det å gjenta noe av det informantene sa, prøvde jeg å få informantene til å gå dypere inn i sin egen historie, og høre deres fortelling (Bunting & Moshuus, 2017).

Som deltaker i MaCE-prosjektet hadde jeg tilgang til 46 intervjuer, gjennomført av medstudenter og forskere i prosjektet i skoleåret 2018/19. Datautvalget for denne artikkelen består av tre av de 46 intervjuene, der informantene selv snakket noe om tilpasninger i skolehverdagen og ønske om en mer praktisk tilnærming i undervisningen. Det ene intervjuet har jeg selv utført, mens de andre er utført av to medstudenter i prosjektet.

² Fysiologisk stimuli - sanselig påvirkning. En av fem stimuligrupper i Dunn og Dunns læringsstilmodell. De andre gruppene er miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske og psykologiske stimuli (Bunting & Lund, 2006).

³ Kroppslig-kinestetisk intelligens -evne til kroppskontroll og kunne uttrykke seg og lære ved bruk av kroppen. Et av åtte områder for intelligens i Gardners modell. De andre områdene er språklig, logisk-matematisk, musikalsk, romlig, naturalistisk, sosial/interpersonlig og personlig/intrapersonlig intelligens (Hoerr, 2007).

⁴ Self-efficacy, begrep definert av Albert Bandura som "*beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*" (Bandura, 1997).

Prosjektet og artikkelen etterstreber å ivareta informantenes personvern og etiske retningslinjer, og er meldt inn i Norsk senter for forskningsdata. Potensielle informanter ved forskjellige videregående skoler og NAV-kurs⁵ i ulike byer/tettsteder fikk en introduksjon om prosjektets hovedtemaer, hensikten bak forskningen, informasjon om intervjuet ved en indirekte tilnærming og at det ville bli gjort lydopptak av intervjuet. Det ble påpekt at all informasjon ville bli anonymisert, at deltagelse var frivillig og at man når som helst i prosessen har mulighet til å trekke seg. Etter introduksjonen forlot prosjektets deltakere rommet slik at de som ønsket å delta som informanter kunne melde sin interesse til sine lærere/kursledere. Alle intervjuene ble gjennomført ved bruk av en indirekte tilnærming. Etter intervjuet ble det skrevet feltnotat⁶, intervjuene ble så transkribert og kodet. For å sikre anonymitet er navn, stedsnavn og sensitiv informasjon byttet ut og anonymisert.

Hermeneutisk metodikk benyttes for å analysere datamaterialet, ved å kode og fortolke de transkriberte intervjuene og feltnotatene (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet er å tilegne seg en forståelse for hva teksten, handlingene eller fortellingene betyr for vedkommende, og søke å finne en mening som ikke umiddelbart kommer frem. Samtidig skjer all tolkning i lys av egne erfaringer og påvirkes av hva man studerer. Slik sett vil en hermeneutisk tilnærming kunne resultere i at ulike forskere tolker informasjonen på ulik måte (Thagaard, 2018). I forskningsprosessen benyttet jeg en abduktiv tilnærming ved at jeg hele tiden har hatt en vekselvirkning mellom mitt induktive datamateriale og teoretiske tilnærminger. Ved å belyse og beskrive den metodiske prosessen så tydelig som mulig, forsøker jeg å vise troverdighet og bekreftbarhet i mitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018).

Informantene

Tre informanter, Ida, Sander og Joakim, fortalte alle om en skolehverdag uten tilfredsstillende opplevelse av tilpasninger. Sander, som er den yngste, utdanner seg til å bli elektriker og har akkurat fått lærlingplass. Ida mangler fullstendig vitnemål fra videregående og deltar nå på kurs ved NAV. Dette gjøres for at hun skal få hjelp til å finne ut hvilke muligheter hun har for å fullføre de siste eksamenene hun mangler, samtidig som hun får hjelp til jobbsøking. Joakim har tross manglende vitnemål fra både ungdomsskolen og videregående, tatt flere sveisesertifikater og har siden ungdomsskolen hatt flere jobber. Da intervjuet foregikk var han deltaker ved et NAV-kurs for å få hjelp til jobbsøking.

Skoleutfordringer og opplevelser av å ikke mestre

Ida, Sander og Joakim beskrev alle en skolehverdag de opplevde som vanskelig og tung og de begrunnet det blant annet med at den inneholdt mye teoretisk undervisning. Joakim fortalte at han aldri hadde vært noe glad i å gå på skole noen gang, mens Sander ble skolelei i ungdomsskoleårene. De ga begge uttrykk for at de fleste lærerne deres hverken brydde seg eller forsøkte å tilpasse undervisningen, og det ble forventet at de skulle gjøre som resten av klassen, selv om de ikke fikk det til. Joakim forklarte at han grunnet AD/HD-problematikk, hadde vansker med å sitte rolig over lengre perioder, og at dette skapte utfordringer for ham selv om han i utgangspunktet ønsket å følge med i timene. På spørsmål om lærerne i den ordinære undervisningen gjorde noen tilpasninger for ham, svarte han:

Nei, egentlig ikke. Jeg måtte jo gjøre det samme som de andre. Bare at jeg ikke gjorde det. ... Jeg prøvde litt, men begynte vel å bare drite i det etter et par timer på skolen, så bare «nei, nå orker jeg ikke mer».

Joakims fortelling viser at det ikke ble gjort noen tilpasninger av læreren, og at dette opplevdes negativt for han. Det virker som om han ikke fikk et tilstrekkelig tilbud i undervisningen, som man etter

⁵ NAV - Arbeids- og velferdsforvaltningen, landsdekkende, offentlig etat med ansvar for organisering og finansiering av arbeidsmarkedstiltak, trygdeytelser og sosialhjelp (Berg, 2018).

⁶ Feltnotat- opplevelser fra felten overført til tekst. Beskrivelser av intervjuet og omstendighetene som danner grunnlag for videre tolkning (Thagaard, 2018).

opplæringsloven §1-3 har rett til (Manger et al., 2013). Ved å måtte jobbe på samme måte som de andre i klassen, med en metodikk som disse informantene ikke opplevde som nyttig eller lærerik, ble deres opplevelse av å mestre sannsynligvis svekket. Det var for eksempel få tilpasninger i den ordinære undervisningen som tok hensyn til Joakims uro og behov for å bruke kroppen aktivt i løpet av dagen. Han fortalte videre at han ble urolig i timene på skolen, og han opplevde at han ble sett på som et problembarn som med hensikt lagde bråk. I tilfeller der han ikke forstod hvordan han skulle løse ulike oppgaver, fikk han beskjed om å sitte stille og gjøre som de andre i klassen: "Og istedenfor å bare si "nå må du jobbe" så kan de kanskje spørre "hva trenger du hjelp med?" eller noe sånt." Manglende forsøk på å finne arbeidsmetoder som passet Joakim bedre kan være eksempel på undervisning som ikke tok hensyn til hans nærmeste utviklingszone.

Opplevelser av tilpasset opplæring, spesialundervisning og mestring

Til tross for at informantene ønsket ytterligere tilpasninger fortalte de samtidig om noen tilpasninger de opplevde. Både Sander og Joakim fortalte om én lærer de hadde som "så deres behov" og tilrettela undervisningen deretter. Sander forklarte at denne læreren ga ham mulighet til å gjøre ting på sin egen måte, blant annet ved å tilegne seg teoretisk kunnskap gjennom å utføre praktiske eksperimenter og å lage film. Ved å la ham benytte ulike praktiske arbeidsmåter differensierte læreren undervisningen, og Sander utdypet at disse løsningene passet ham godt.

Joakim fikk timer alene med spesialpedagog, og han opplevde at spesialpedagogen underviste på en måte som gjorde at han forstod fagstoffet. Han utdypet dette med at spesialpedagogen hadde bedre tid, i tillegg til at hans behov for å bruke kroppen aktivt ble tatt hensyn til. Noen av timene var også organisert sammen med andre elever i mindre grupper. Disse timene opplevde Joakim som lite givende. Han sa; "Han klarte å tilpasse når vi var aleine."

Ida ble også plassert i en mindre gruppe da hun hadde behov for ekstra hjelp med lesing. I motsetning til Joakim opplevde hun dette positivt. Hun forklarte at hun på denne måten fikk hentet seg inn faglig og deretter kunne følge undervisningen sammen med resten av klassen uten behov for noe ekstra hjelp. I tråd med det Bruner skriver om *scaffolding* kan det se ut som Joakim opplevde denne støtten i samspill med spesialpedagogen, mens Ida opplevde støtte i samspill med de andre elevene i gruppa.

Joakims far opplevde at sønnen hadde behov for ytterligere tilpasninger enn hva skolen organiserte, og fikk ordnet det slik at sønnen kunne jobbe på et verksted tre dager i uken. Joakims opplevelse av dette var at lærerne på skolen ikke var interesserte, men heller uttrykte at de ble glade for at han var mindre tilstede. Hans opplevelser av å jobbe ved verkstedet ble en mulighet som utgjorde en stor og positiv forskjell:

Det er jeg overlykkelig for den dag i dag óg. Det tror jeg gjorde mye altså. Ellers tror jeg bare jeg hadde droppa alt sammen og ikke orka noen ting. Jeg hadde vært drittlei. ... Jeg hadde så vansker med å drive med teori at det var eneste mulighet for at jeg kunne gjøre noe produktivt i det hele tatt.

Tilpasningen ga Joakim mulighet til å drive med mekanikk og jobbe med hendene, bruke hele kroppen og å gjøre, og dette likte han godt. Han opplevde å få gode tilbakemeldinger på arbeidet han gjorde og han fikk her høre at han var flink. Joakim gledet seg til de dagene han skulle på verkstedet. Hans uttalelser kan tyde på at han endelig opplevde mestring.

Opplevelse av egen læringsstil

Alle informantene hadde spesielt et ønske om en mer praktisk tilnærming i undervisningen. Sander fortalte at han i barneskoleårene var pliktoppfyllende og glad i skolen, men at dette endret seg da han startet på ungdomsskolen. Han begrunnet det med at han ble lei den teoretiske undervisningen, og

forklarte at han var sterkere praktisk enn teoretisk: «Det er det at jeg ikke er så veldig flink teoretisk sånn som jeg er praktisk. Så jeg har alltid vært veldig glad i å jobbe med hendene og sånne ting da.» Ida påpekte at mindre teoretisk undervisning og heller mer bruk av kroppen kunne ført til at hun ville klart seg bedre på videregående. Hun fortalte at hun gjerne ville jobbe mer i mindre grupper, og hun utdypet at hun syntes det hadde vært perfekt dersom hun kunne fått hjelp og bli «dratt opp» av andre elever som hadde kommet lengre enn henne i læringen. Et sosiokulturelt perspektiv på læring er overensstemmende med hennes fortelling og ønske om å lære i samspill med andre. Med støtte av en faglig sterkere elev kunne hun jobbe i sin nærmeste utviklingszone, hvor andre medelever også kan fungere som pedagogiske stillas (Wittek, 2014; Woolfolk, 2014).

Joakims kommentar om at han synes det var vanskelig å være rolig og konsentrert under teoretisk undervisning, Idas ønske om undervisning som innebar mer bruk av kroppen og Sander som likte å jobbe med hendene, er ulike uttrykk som vi ved hjelp av Gardners teori om kroppslig-kinestetisk intelligens samt Dunn og Dunns teori om at elever som hører inn under den fysiologiske stimuligruppen, ser kan ha stort utbytte gjennom å *gjøre* og å bruke kroppen. Som eksempel kan det å få mulighet til å gjennomføre eksperimenter være en fordelaktig tilnærming i undervisningen for disse elevene som typisk har et høyt energinivå (Bunting, Skogen & Tjora, 2009; Hoerr, 2007). Det at Joakim ble bedt om å sitte rolig og jobbe med fagstoffet kan ifølge Mangino (2003) ha virket mot sin hensikt, da det var nettopp det å *gjøre* og være i bevegelse, som kan ha vært hans måte å lære på.

Motivasjon og forventninger om mestring

Joakim ser tilbake på en skolegang preget av mye frustrasjon og lite motivasjon, og han omtalte årene på skolen etter barneskoleårene som bortkastede:

Hvis jeg kunne gått tilbake i tid, så tror jeg at jeg hadde droppa å starte ungdomsskole i det hele tatt, og prøvd og fått meg en jobb med en gang. Jeg føler jeg har kasta bort veldig mye av tida mi på å prøve og lære noe som jeg ikke har lært.

Dagene han fikk jobbe ved verkstedet derimot var lystbetonte. Ved å få mulighet til å gjøre noe praktisk kan det se ut som Joakims motivasjon og drivkraft økte, og i samsvar med presentert teori ser det ut som han opplevde ytre stimuli i form av positive tilbakemeldinger, og indre stimuli i form av mestringsfølelse og glede ved å utføre oppgavene. De positive tilbakemeldingene og forventningen de andre hadde til at Joakim kom til å gjøre en god jobb kan ha styrket hans self-efficacy, og kan dermed ha ført til positive resultater (Manger et al., 2013).

Ida opplevde at hjelpen hun fikk ved å jobbe i mindre grupper styrket henne faglig, og at hun klarte å henge med på det de andre i klassen gjorde. Ved å oppleve mestring kan også hennes forventning til mestring og motivasjon til å arbeide, ha blitt styrket.

Tilpasningene Sander opplevde, økte hans lyst til å arbeide med fagstoffet. Læreren differensierte undervisningen og lot Sander benytte sin foretrukne læringsstil, ved blant annet å gjennomføre eksperimenter. Eksempelet viser at tilpasninger som tar hensyn til elevenes læringsstil kan øke motivasjon og føre til mestringsforventning (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Avslutning

Artikkelen forsøker å sette lys på informantenes egne opplevelser og skolehistorier, knyttet til individuelle tilpasninger i forhold til egne læringsstiler. De tre historiene viser viktigheten av at undervisning tilpasses den enkeltes behov og hvordan foretrukne læringsstiler kan bidra til mestring og videre motivere og føre til en indre mestringsforventning. Historiene viser til ulikheter i deres ønsker og behov, men også til behovet for å bli anerkjent, møtt og ivaretatt som enkeltindivider. Informantene beskriver at de hadde god kjennskap til hvordan de selv lærte best, og at de likte og ble motivert av praktisk undervisning.

Tilfredsstillende av behovet for mer tilpasset undervisning, flere arenaer i skolen som benyttet arbeidsformer basert på sosiokulturell teori, samt arbeidsformer som tok hensyn til elevens foretrukne læringsstil (i disse tilfellene tilpasninger av praktisk karakter), ville trolig gjort skolehverdagen til de tre unge informantene enklere og mer motiverende. Kanskje hadde dette også gitt dem flere opplevelser av å mestre ved forventet, pålagt arbeid, noe som igjen kunne styrket deres fremtidige motivasjon og mestringsforventning. For kan man egentlig forvente at elever som stadig mislykkes skal utvikle mestringsforventning/self-efficacy når dette nettopp bygger på elevenes tidligere erfaringer?

Både Ida og Joakim, som begge mangler fullstendig vitnemål, sa ikke direkte at det var systemet som skjøv dem ut av skolen. Deres beskrivelser viser likevel at deres behov for individuelle tilpasninger i den ordinære undervisningen ikke ble ivarettatt, og opplevdes derfor kanskje som medvirkende årsak til at de ikke gjennomførte utdanningen? Noen tilpasninger ga gode resultater, men informantenes beskrivelser av hvordan de opplevde skolegangen helhetlig sett, tyder likevel på at undervisningen ikke ble tilpasset godt nok.

Litteratur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Berg, L., P. (2018, 29. desember). NAV. Hentet fra <https://snl.no/NAV>
- Brandmo, C. (2014). Kognitive og sosialkognitive tilnærminger til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 179-196). Oslo: Cappelen Damm AS
- Buli-Homberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Bunting, M. (Red.). (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bunting, M. (2015, 27. januar). *Tilpasset opplæring på videregående nivå - Elever som aktører i eget læringsarbeid*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/tilpasset-opplaring-pa-videregaende-niva/>
- Bunting, M. & Lund, T. S. (2006). *MILL – Mange intelligenser, læringsstiler, læringsstrategier*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Bunting, M. & Moshuus, G. H. (2017). Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-20. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/3182>
- Bunting, M., Skogen, K. & Tjora, H. (2009). *Blanke ark – Råd og tips for foreldre med barn i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS
- Hoerr, T. R. (2007). *Hvordan bli en skole med MANGE INTELLIGENSER*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jordet, A. N. & Bergkastet, I. (2016, 05. januar). *Åpne dører – klasseledelse i praktisk og variert undervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/apne-dorer---klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/>
- Kunnskapsdepartementet (2018, 27. august). *Flere fullfører videregående i alle fylker*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-fullforer-videregaende-i-alle-fylker/id2609307>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Mangino, C. (2003). *Forskning på bevegelse: Hvis du ikke kan nå dem, kan det hende du må bevege dem!* I R. Dunn & S. Griggs (Red.), *Læringsstiler: Grunnbok i Dunn Og Dunns læringsstilmodell* (s. 76-81). Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). Prinsipper for opplæringen – Motivasjon for læring og læringsstrategier. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaring2/motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Universitetet i Sør-Øst Norge. (u.å.) About MaCE. Hentet 25.april 2019 fra <https://www.usn.no/english/research/projects/marginalisation-and-co-created-education-mace/about-mace-article213262-31895.html>
- Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), Pedagogikk – en grunnbok (s. 133-148). Oslo: Cappelen Damm AS
- Woolfolk, A. (2014). Pedagogisk psykologi. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS