

**Opplevelsen av tilpasset opplæring**

The Journal of Youth Voices in Education:  
 Methods Theory Practice  
 Copyright©2020  
 University of Cumbria  
 Vol 2(1) pages 33-42

Christine Vibe Langerud, Kamilla Lærum Sandok & Thomas Lindstad

**Abstract**

In this study, we have chosen to look at young people's stories about their experiences from school. We have examined how adapted learning has had an impact on the young learner's motivation to do schoolwork. We have explored these issues through relevant theory and research on the field of motivation, as well as Maslow's Theory of Needs and Vygotsky's Theory of the Proximal Zone of Development. This study is part of an Erasmus+ project called Marginalization and Co-Created Education (MaCE), where the aim is to bring forth young people's stories from their experience of school. Based on this, we did a qualitative study with the use of the indirect approach as a method. The goal of using this method is to let the young person share authentic stories and experiences. Without a planned set of questions, the young person could be the narrator of the conversation. We have interviewed three young persons about their experience from school. All of them mention the feeling of "not being seen" by their teachers, and the teachers did not take their needs for adaptation into consideration. Motivation is another topic that all of them mention. We will discuss the chosen theory and research in the light of the young people's stories. In the analysis we will look at what influences young learners motivation, hence if adapted education, or the lack of it, is a factor that matters in a learning environment.

**Key words**

Young people, school, indirect approach, adapted education, motivation.

**Sammendrag**

I denne studien har vi valgt å se på unge menneskers egne fortellinger om deres erfaringer fra skolen. Vi har undersøkt hvorvidt tilpasset opplæring har hatt betydning for motivasjonen til å utføre og gjennomføre skolegangen. Dette vil vi belyse med teori og forskning om tilpasset opplæring, samt Vygotskys teori om den proksimale sone og Maslows behovspyramide. Studien er gjennomført innenfor et Erasmus+ prosjekt «Marginalisation and Co-Created Education (MaCE)», der målet er å løfte frem unge menneskers historier om deres opplevelse av skolegangen. Med utgangspunkt i dette har vi gjennomført en kvalitativ studie, og tatt i bruk en indirekte intervjuetodikk. Målet med å bruke den indirekte intervjuetodikken er å la de unges stemme komme frem. Uten planlagte og strukturerte spørsmål ble intervjuet mer som en samtale der vi lot ungdommen sette sine premisser for samtalen. Forskningsoppgaven tar utgangspunkt i tre unge menneskers fortellinger om deres erfaringer knyttet til skolen. Alle tre nevner blant annet opplevelsen av å ikke føle seg sett, og at lærere ikke tok hensyn til deres forutsetninger. Motivasjon er et tema som også går igjen hos alle tre informantene. På bakgrunn av dette vil temaene tilpasset opplæring og motivasjon belyses igjennom ungdommens fortellinger. I analysen vil vi se på hva som har hatt betydning for elevenes motivasjon, det vil si om tilpasset opplæring eller mangel på dette er en faktor som har betydning for dette.

**Nøkkelord**

Unge mennesker, skole, indirekte metode, tilpasset opplæring, motivasjon.

**Citation**

Vibe Langerud, C., Lærum Sandok, K. and Lindstad, T. (2020) 'Opplevelsen av tilpasset opplæring', *The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice*, 2(1), pp. 33-42.

## Innledning

Tilpasset opplæring er et mye omtalt tema i dagens skole og utdanningsarenaer, og er nedfelt i overordna del av fagfornyelsen samt i opplæringsloven. I kapittel 2 av overordna del, «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse», står det blant annet at skolen skal bidra til at «opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og lærestrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det i kapittel 3 «Prinsipper for skolens praksis» at skolen skal gi like muligheter for læring og utvikling til alle elever, uavhengig av elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette vil si at undervisningen skal tilrettelegges for hver enkelt slik at alle får best mulig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse elementene understrekes av opplæringslovens §1-3 (1998) som sier at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.» Ved å stille spørsmålet *Hva forteller ungdom om tilpasset opplæring, og hvilken betydning har det hatt for motivasjonen?* vil vi i denne artikkelen, undersøke og belyse hvilken opplevelse informantene har når det kommer til tilpasset opplæring og hvorvidt det har påvirket motivasjonen deres.

## Forskning og teori

Å tilpasse undervisningen er mer enn å ha et stort repertoar av ulike didaktiske og metodiske tilnærminger til undervisning. Som lærer må man i tillegg forstå betydningen av at elevgruppen består av mange ulike mennesker der alle trenger å bli møtt på hver sin måte. Dersom en av disse er fraværende, vil ikke undervisningen være tilpasset (Stray & Stray, 2019, s. 57). Forskning peker på betydningen av at læreren bygger gode og trygge relasjoner med elevene. Professor i pedagogikk ved NTNU May-Britt Drugli (i Tunstad, 2013, andre avsnitt) sier at «Lærerne må vise respekt og forståelse for den enkelte elev og ikke minst formidle det faglige stoffet på en engasjerende og dialogbasert måte». Her kombinerer Drugli både den faglige kompetansen og relasjonskompetansen.

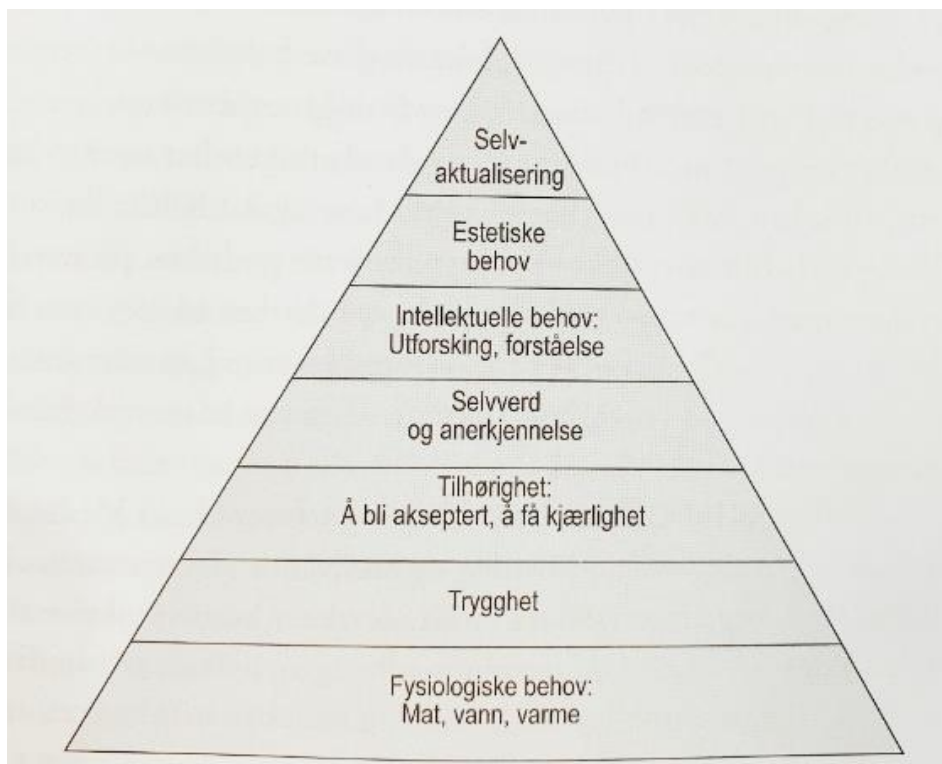
Sett fra et elevperspektiv skal tilpasset opplæring dreie seg om hva elevene får ut av undervisningen, og at det oppleves som meningsfullt. Innenfor ordinær undervisning skal tilpasset opplæring være en undervisningsform som gir elevene opplevelsen av å bli sett og følelsen av å mestre faget ut ifra sine forutsetninger (Håstein & Werner, 2019, s. 28). Basert på både formelle dokumenter, kunnskap fra pedagogisk-psykologisk tjeneste samt Håstein og Werners (2019, s. 28-29) egne erfaringer, er prinsippet om tilpasset opplæring beskrevet gjennom sju verdier. Disse verdiene er inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning. Med denne formuleringen settes prinsippet om tilpasset opplæring i et målorientert perspektiv, som både tar høyde for faglig og sosial ivaretagelse av elevene. Altså skal prinsippet om tilpasset opplæring sikre elevenes muligheter for å mestre skolen.

Dette læringssynet sammenfaller med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone. Han skiller mellom elevens oppnådde kompetanse, mestringssonen, og den proksimale utviklingssone. Mestringssonen er der eleven klarer å utføre oppgavene uten hjelp og støtte fra medelever eller voksne, mens den proksimale utviklingssonen er mellomrommet mellom det eleven klarer på egenhånd og det som er umulig for eleven å mestre. I dette mellomrommet, som Vygotsky kaller «den nærmeste utviklingssonen», klarer eleven å løse oppgavene med hjelp av andre elever eller voksne (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70-71). Med andre ord utfører eleven oppgaver han eller hun ikke er i stand til å klare alene. Den tilpassede opplæringen vil da konsentrere seg om barnets nærmeste utviklingssone, noe som gjør at barnet stadig utfordrer og utvikler seg i samhandling med andre.

Tilpasset opplæring blir ofte beskrevet i skoleforskning og settes ofte i sammenheng med motivasjon. Det skilles gjerne mellom to typer motivasjon, indre- og ytre motivasjon. Indre motivasjon drives ofte av interesse og det kan sies at elever som drives av indre motivasjon har interesse for faget og/eller fagene. Det vil ikke si at disse elevene nødvendigvis er like interessert i de andre fagene eller temaene.

Det er derfor viktig at elevene får se “det store bildet” slik at undervisningen oppleves som meningsfull, også på lang sikt (Skrøvset, Mausestagen & Slettbakk, 2017, s. 40-41). Interessen og gleden kan sees på som opplevd selvbestemmelse. Arbeidet utføres fordi personen har lyst til å utføre den, ikke fordi noen andre har bestemt det (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151) Derimot hvis et arbeid fullføres med forventning om en form for belønning kaller vi det for ytre motivasjon (Skrøvset, Mausestagen & Slettbakk, 2017, s. 40-41). Eksempler på ytre motivasjon i skolen kan være, klistremerker, pauser, aktiviteter, karakterer osv. Denne formen for motivering er mye forsket på i læringsammenheng, og slike virkemidler er mye brukt til å motivere elever for ulike fag og temaer, der både interesse og mestringsforventning er lav (Brandmo, 2016, s. 191; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

En annen måte å se motivasjon i skolen på er igjennom et anerkjennende og verdsettende perspektiv. Det vil si behovet for å føle seg verdsatt og sett for den personen man er. Dette har betydning for hvordan eleven opplever seg selv. Elever som ikke verdsettes av læreren sin, vil derfor ofte ha problemer med å verdsette seg selv (Skrøvset, Mausestagen & Slettbakk, 2017, s.51). Motivasjon kan også ses i sammenheng med Maslows behovsteori. Han så på mennesket som aktivt og handlende, og var opptatt av å forklare menneskenes grunnleggende behov og sette disse i system. Slik forklarer han sammenhengen mellom selververd og motivasjon ved å peke på behovet vi har for anerkjennelse og selververd. I sin teori deler han behovene inn i to hovedgrupper; mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene består av helt grunnleggende behov som mennesker trenger for å være tilfreds, mens vekstbehovene gjerne blir mer fremtredende når mangelbehovene er dekket. Av de fire nivåene for mangelbehov, er selververd og anerkjennelse en av dem. For at elevenes behov for selververd og anerkjennelse skal møtes i skolen, må elevene få oppgaver de mestrer. En kan derfor ikke forvente høy motivasjon hos en elev som ikke møter anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, p. 144-146).



(Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145).

Tidligere forskning viser at det er sammenheng mellom elevenes prestasjoner og kvaliteten på undervisningen. Et prosjekt i Danmark har dokumentert en reduksjon i antallet elever som får spesialundervisning på 18,6% i løpet av to år. Denne reduksjonen forklares ved at kvaliteten på den

vanlige undervisningen er bedret fordi det er lagt større vekt på fellesskapsorienterte tilnærminger (Nordahl, 2012, s.10). Denne forskningen kan ses i sammenheng med det tredje nivået i Maslows behovspyramide, nemlig tilhørighet. Man ser at følelsen av tilhørighet er viktig for skoleprestasjonene til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 146).

### Metode

Studien er kvalitativ og har til hensikt å gå i dybden på den aktuelle tematikken. Innen kvalitativ forskning kan en ta utgangspunkt i individenes egne opplevelser, holdninger og livshistorier ved å bruke for eksempel intervju som metode. Kvantitativ forskning, derimot, baserer seg mer på tall og statistikk og årsakssammenheng. Det er ofte samlet inn større mengder data ved bruk av kvantitativ forskning enn ved bruk av kvalitativ forskning (Hoffmann, 2013). I denne studien har det vært viktig å få fram informantenes egne meninger og opplevelser i forhold til skolesystemet. Derfor har vi valgt å bruke kvalitativ forskning framfor kvantitativ (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 17). Studien er gjennomført innenfor et Erasmus+ prosjekt «Marginalisation and Co-Created Education (MaCE)», der målet er å løfte frem unge menneskers historier om deres opplevelse av skolegangen.

Vi har selv intervjuet informantene i denne forskningsoppgaven. Metoden vi har benyttet er en indirekte intervjumetode, hvor målet er å få svar på spørsmål som ikke blir stilt (Moshuus & Eide, 2016). Denne metoden er inspirert av etnografiske intervjuer, men kan også minne om narrativ tilnærming (Moshuus & Eide, 2016). For å få til dette er intervjuene lagt opp til at informanten skal fortelle om sitt eget liv og sin oppfattelse av det, uten at samtalen farges av intervjuers agenda. Derfor starter intervjuene med at informanten forteller om hva de holder på med for tiden, og på den måten får man naturlig en samtale i gang. Intervjumetoden legger opp til at det skal forekomme en eller flere «happenstances». Dette er uforutsette hendelser som kan skaffe et verdifullt innblikk i informantens liv. Et eksempel på en “happenstance” kan være at informanten begynner å snakke om et fotballag de heier på, da vil situasjonen i intervjuet snu, og informanten er blitt “eksperten” og intervjueren blir den som lytter og tilegner seg kunnskap. Når dette skjer, vil kunnskap man ellers ville gått glipp av komme til overflaten og ungdommen får fortelle historien sin med egne ord (Moshuus og Eide, 2016). Ved bruk av denne metoden vil altså ikke intervjueren spørre om hvordan tilpasset opplæring har vært, men ungdommen får mulighet til å fortelle om hendelser som kan si noe om akkurat dette temaet. I tillegg til å benytte oss av intervjuet i seg selv, noterte vi ned et såkalt erindringsnotat i etterkant av intervjuet. Her blir det skrevet ned hendelser som ikke kommer frem på lydopptaket. Metoden legger på denne måten til rette for at informantene kan dele autentiske historier og opplevelser. Det er viktig å understreke at dette er deres personlige fortellinger, sett fra deres perspektiv. Det vil si at en annen gruppe informanter vil kunne fortelle om samme tematikk fra et annet perspektiv.

I ettertid har vi kodet og analysert innholdet i transkriberingen for å finne hovedbudskapet i intervjuet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Til dette har vi brukt en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk har tre ulike betydninger – uttrykk, tolkning, og oversettelse. Disse utgjør sammen det som kalles den hermeneutiske operasjon. Det vil si at målet med arbeidet som gjøres er forståelse (Nilsen, 2012, s 71). I møte med noe vi ikke forstår, vil vi forsøke å tolke det for å skape en forståelse. Tolkning er derfor en viktig del av denne artikkelen, fordi datamaterialet i hovedsak er informantens ytringer, handlinger og fortellinger fra eget liv. Tolkningene som gjøres av datamaterialet er et forsøk på å gi mening til informantens historie, og eventuelt finne underliggende informasjon selv om historien kan være kaotisk eller uklar (Nilsen, 2012, s. 72). Denne typen tilnærming til materialet som er samlet inn skaper mulighet til å reflektere rundt informantens erfaringer med tilpasset opplæring og motivasjon i skolesammenheng, og finne en dypere mening i det som blir sagt.

Artikkelens datamateriale baserer seg på historiene til tre informanter, hvor to av informantene ble kontaktet igjennom personlige forbindelser og den tredje ble rekruttert fra NAV i 2018, og hadde allerede blitt intervjuet en gang tidligere. Informantene er to kvinner og en mann, på 19, 22 og 25 år. Informanten som ble rekruttert fra NAV ble valgt på bakgrunn av tidligere intervju, der tematikken

virket relevant for studiet. Basert på vår kjennskap om skolehistoriene til de to andre informantene, ble de rekruttert på grunn av deres relevans for vår studie.

MaCE er i sin helhet godkjent av NSD og vi som studenter er meldt inn og godkjent for dette skoleåret. Prosjektet har lov til å oppbevare identifiserbart materiale som lydfiler, samtykke, kontaktinformasjon og navn i koblingsnøkkel fram til 2023, men etter dette slettes det. Anonymiserte transkriberinger og feltnotat kan oppbevares for videre forskning på prosjektets database. På grunn av mulighet for sensitive opplysninger og informasjon om tredjepersoner, anonymiseres intervjuet ved transkribering. Forskere og studentforskere har skrevet under på taushetserklæringer som beskytter informantene. Under samtalene med informantene har vi forsøkt å ivareta dem på en god måte. Det har vært viktig for oss at deres følelse etter intervjuene skal være positiv.

### **Presentasjon av informanter**

Vi intervjuet tre informanter, Katinka, Ola og Linda. Katinka har minoritetsbakgrunn og har flyttet rundt på forskjellige skoler. Hun har dermed ulike erfaringer fra skolene. Hun har hatt noen vanskeligheter på hjemmebane, og i perioden intervjuet ble utført studerte hun til et yrke innenfor barn og ungdom, og er motivert til å fullføre dette studiet for å komme seg ut i jobb. Ola er den eldste informanten. I stedet for å takke ja til lærlingplass etter videregående, begynte han på høyere utdanning. Utdanningen avbrøt han etter det første året og hadde etter det problemer med å finne seg lærlingplass, fordi han ikke kom rett fra videregående. Han har nylig fått lærlingplass innen informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Linda er den yngste informanten. Etter fullført videregående, begynte hun på høyere utdanning, men fullførte ikke første semester. Da hun ble intervjuet hadde hun nettopp fått en assistentjobb som tilkallingsvikar på en skole, i tillegg til å jobbe i matbutikk.

### **Analyse**

De tre informantene beskriver alle at de i løpet av skolegangen har hatt en opplevelse av å ikke bli sett, eller blitt fanget opp av lærerne sine. Katinka, som er 21 år og utdanner seg innenfor yrkesretningen barn og ungdom, forteller at hun opplevde at skolen er laget for én type mennesker og at det er lite tilpassing til enkeltindividet.

K: Det er, jeg føler liksom at systemet er lagd for at det skal være etter en viss type mengde mennesker...At det er liksom ikke så veldig mye individ, det er som klasse, dere skal kunne dette dette dette dette....Men det er ikke med liksom at åja du sliter litt med det, da skal jeg hjelpe deg med det.

I sitatet kan det virke som om Katinka har erfart at lærere ikke hjalp til dersom det var noe hun slet med og ikke fikk til på skolen. Hun opplevde derfor at det ikke ble tatt hensyn til hvert enkelt individ, og hva de trengte/hadde behov for å oppleve mestring.

Ikke helt ulikt, forteller Ola at lærerne ofte hadde store klasser, noe som gjorde det vanskelig å oppdage at han ikke klarte å følge med i timen. Han beskriver seg selv som den eleven som sitter i et hjørne og pusler for seg selv. Ola er som nevnt 25 år og i dette sitatet forteller han om hvordan han opplevde situasjonen i klasserommet når han gikk på grunnskolen.

O: Oi oi oi, ja, ja, nei så [...] jeg følte aldri at jeg fikk noe hjelp.

I: Nei.

O: [...] at hvis jeg trengte hjelp med noe jeg ikke skjønnte, så fikk ikke læreren det med seg. Læreren glemmer deg fordi han har alle andre å styre med.

Han beskriver fortvilelsen han følte da han ble liggende lenger og lenger etter de elevene som ikke hadde problemer med å følge med på undervisningen. «[...] vi blei liggene etter. Og når du først starter

å ligge etter et år så blir det bare større og større mellomrom mellom de som ikke har skjønt det». For Ola følte det i lang tid som at det var de flinke elevene som stod i fokus hos læreren, og derfor raste undervisningen bare videre selv om han selv ikke hadde skjønt det faglige innholdet. Videre forklarer han hvordan han skulle ønske at skolen var lagt opp for elever som seg selv. Han mener at mindre klasser, og vekt på elevenes interesser i fagene ville gjort mye for hans læring, noe han fikk erfare da han begynte på yrkesfag på videregående. Han forteller også at de fagene han ikke mestret trakk han ned i andre fag, fordi opplevelsen av å mislykkes hang over han hele tiden.

Frem til tiende hadde Linda vært en selvstendig elev, uten behov for særlig tilpasning til hennes forutsetninger. Men da hun ikke lenger følte seg motivert, og trengte tilpasset opplæring i de mest krevende årene av skolegangen opplevde hun et system som ikke ville tilrettelegge. Andre året på videregående ble hun oppmuntret av en rådgiver ved skolen til å ta kontakt med pedagogisk-psykologisk tjeneste for å få hjelp til skolearbeidet. Linda på 17 år fulgte anmodningen og fikk til et møte med pedagogisk-psykologisk tjeneste, der hun søker hjelp til å få skolearbeid tilrettelagt etter hennes ønsker og forutsetninger.

Jeg.. snakka med hu dama. Som igjen snakka om at hu skulle snakke med PPT, og få.. jeg tru jeg var på et møte med PPT, men ingenting skjedde, det var lissom ingenting, PPT gjorde ingenting, ikke noe vedtak eller hva det er for noe det heter de skulle gjøre, ingenting skjedde, så jeg bare gikk på skolen de gangene jeg var der og ting bare..

På den andre siden fantes det enkelte lærere som evnet å tilpasse skolen, slik at Lindas forutsetninger ble tatt hensyn til. Hun sier med egne ord at dette var lærere som så potensialet i henne. Hun nevner spesielt engelsklæreren sin, og hvordan hun fikk både snakke og skrive om selvvalgte temaer. Den beste opplevelsen var da hun kunne ha en muntlig presentasjon om sminke istedenfor Native Americans.

Videre forteller hun at både lærere og elever kjente til at Linda ikke hadde det så lett, og det var ganger der lærere oppdaget at hun gråt på skolen. De spurte om hun hadde det bra, men utover det gjorde de ikke noe for å hjelpe henne. Det var ikke før skolen hadde fått en ny rådgiver som oppdaget Linda alene og gråtende i et klasserom at kontaktlærer fikk beskjed om at hun var for seg selv og gråt. Denne samtalen mellom rådgiver og kontaktlærer så ut til å satt i gang en prosess. Linda forteller at kontaktlæreren tok grep og begynte å tilrettelegge for at Linda skulle klare å fullføre Vg3.

Hu tok tak i det og sa at, at hu skulle få lærerne til å skrive en liste med alt jeg måtte liksom levere inn før jul, eller nei, før sommeren, sånn at jeg fikk karaktergrunnlag [...]. Hun skreiv, eh, en sånn liste til meg med dager jeg måtte være på skolen, hvis ikke jeg er på skolen de dagene så kan jeg stryke og (pause) sånne ting. Siste halvår (pause) litt ut i siste halvår i tredje klasse da.. blei ting.. da blei det gjort noe liksom. Jeg følte ikke at det ble så mye lettere men da følte jeg faktisk at jeg ble sett.

Informantene forteller tre ulike historier som alle peker på opplevelsen av å ikke bli sett. I to av tilfellene kan det synes som om deres forutsetninger, ikke har blitt tatt høyde for i det hele tatt. Den tredje opplevde et system som ikke ville tilpasse, men enkelte lærere som tilpasset opplæringen på en god måte. Ut ifra dette kan det konkluderes med at tilpasset opplæring har følt fraværende for disse informantene, og at samtlige forteller at på grunn av dette har de blitt hengende etter faglig sett.

I henhold til informantenes opplevelse av egen motivasjon, forteller de at dette har vært utfordrende og at den tilpassede opplæringen opplevdes som mangelfull. Informantene forteller at det har vært utfordrende å være motivert for skole og skolearbeid. Ola, for eksempel, forteller om manglende motivasjon i de fleste fag gjennom store deler av skolegangen. Han beskriver følelsen av å ikke forstå hva som blir sagt, mens medelever ikke har noen problemer med å henge med. «Det blir jo

demotiverende når du sitter der og ikke skjønner det mens mange andre rundt deg tar det med en gang, eller allerede er langt foran deg.» Det var ikke før han fikk en lærer på yrkesfag som gav av seg selv, og gjorde en innsats for å skape et godt klassemiljø at han kjente interesse for skolen. Elevene følte de kjente læreren; han spøkte med dem og de kunne spøke tilbake. Han forteller om at han til og med inviterte de hjem til seg selv på aktivitetsdag, og at dette gjorde mye med motivasjonen for å gjøre en innsats på skolen. Han forteller også om andre lærere, og beskriver det som at de bare står oppe ved tavla og prater uten engasjement for jobben sin. «Hvorfor skulle vi da bli interessert i faget, hvis det virka som ikke de var interessert i faget eller oss.»

I tillegg var det først på videregående at Ola opplevde å få skryt for å være flink på skolen. Selv om han hadde vært god i engelsk på grunn av interessen for Youtube, dataspill og rollespill, var det aldri noen av lærerne som hadde lagt merke til det og det hadde aldri blitt foreslått at han kunne fortelle om ting som interesserte han.

Det virker som om Linda har vært mye usikker på seg selv. Hun forteller blant annet at hun var en nervøs elev i læresituasjoner. På tross av dette var hun deltakende i timene, med for eksempel å rekke opp hånda for å svare.

Men jeg var jo den som ikke turte å rekke opp handa hvis jeg ikke visste svaret. Hundre prosent sikker på svaret. Og de gangene jeg rakk opp hånda, og jeg tenkte på svare [...] og så var svaret mitt feil, var jeg dritglad for at jeg jeg ikke blei valgt og svarte feil!

Hun fikk til skolearbeid, men hun var ikke den mest ivrige eleven. Ønsket om å gjøre det bra stod sterkt, og dette var kanskje drivkraften hennes for å klare skolearbeidet. Hun sier også at hun «utsatte alt til siste øyeblikk». I tiende ble ønsket om å gjøre det bra mindre, og dermed var det heller ikke lenger noe som motiverte henne. Da Linda endelig fikk hjelp til å klare skolearbeidet, forteller hun at skolearbeidet ikke ble noe lettere, men ble motivert til å jobbe. Hun uttrykker lettelse og glede over å endelig føle seg sett. Linda, som mange andre elever, er opptatt av at skolearbeid og oppgaver skal føles relevante og meningsfulle. Dersom det ikke gjør det, er både interesse og motivasjon vanskelig å spore. «Hvis det ikke interesserer meg, så gir jeg blanke faen i det», sier Linda. Det kan se ut som interesse er viktig for at Linda skal oppleve motivasjon. Uten dette kan det virke som om hun viser en form for likegyldighet til hva som blir forventet av henne. Med opplevelsen av å bli sett, forteller hun også om en motivasjon som et resultat av dette.

Katinka forteller at oppgavene som ble gitt var lukket og at hun ikke fikk vise hva hun kunne. Hun sier at hun ikke fikk vist hva hun var flink til, og ut fra dette gir det inntrykk av at skolen ble vanskeligere for henne.

Mens for eksempel, på (tettsted) så syns jeg det ble veldig (pause), gjøre riktige liksom oppgaver da...Det var ikke så mye på personlige og hva du var flink til, å dra ut det bra, det positive....Og veldig mye sånn diktanalyse, liksom at en lærer hadde riktig fasit og det var det liksom.

Ut fra sitatet virker det som oppgavene ikke var tilpasset nivået til Katinka, og at hun mistet motivasjonen til å gjøre det bra når det kun var lærerens fasit som var riktig. Katinka var på ett tidspunkt i kontakt med barnevernstjenesten. Barnevernspedagogen som tok henne imot, var til stor inspirasjon for henne. Dette resulterte i at Katinka fikk et ønske om å hjelpe andre som også havner i vanskelige situasjoner hjemme, og ble da motivert til å ta høyere utdanning, der hun kunne hjelpe barn.

Også syns jeg at barnevernspedagogen var så flink med meg og så hyggelig at jeg ble veldig interessert til å hjelpe andre.

To av informantene forteller om manglende motivasjon på grunn av undervisning, og oppgaver som ikke var tilrettelagt den enkeltes nivå, mens den tredje forteller om å være usikker på seg selv. I tillegg forteller to av dem om faktorer utenfor skolen som påvirket motivasjonen. For den ene var påvirkningen positiv, mens for den andre var den negativ. Ut ifra hva informantene forteller blir det tydelig at de opplevde at motivasjonen ble påvirket av tilpasningen, eller mangelen på tilpasning i skolen, men at dette ikke er den eneste faktoren som påvirker.

### **Drøfting**

Informantene uttrykker en erfaring om at lærerne ikke møter kravene til å skulle tilpasse undervisningen til deres forutsetninger og egenskaper. Dette igjen kan forårsake at informantene ikke opplever å være en del av det store fellesskapet som inngår i inkludering, da de faller ut og mister drivkraften.

Intervjuene viser klare sammenhenger mellom motivasjon og støtte, anerkjennelse og selvfølelse. Ola sin historie, for eksempel, beskriver en opplevelse av at læreren har for mange elever å holde styr på. Av den grunnen havner han, som ikke henger med, utenfor gruppen og motivasjonen blir borte. Den blir sterkere igjen når han får en lærer som lager et inkluderende klasse- og læringsmiljø, og en lærer som verdsetter han for ferdighetene han har i språk. Her blir Druglis uttalelse godt eksemplifisert i praksis, det vil si at engasjerende og dialogbasert undervisning fungerer (Tunstad, 2013). Linda forteller at hun endelig følte seg anerkjent da hun fikk tilrettelegging som møtte hennes forutsetninger i skolen. Hun understreker at det ikke gjorde skolearbeidet noe enklere, men at hun nå følte seg motivert til å gjennomføre. Katinka forteller om en følelse av at skolen ikke er laget for alle, hun sier at det ikke er rom for å vise hva hun kan. Det hun sitter igjen med er at det er læreren som sitter med fasiten og alt annet er feil. I dette tilfellet klarte ikke skolen å motivere henne til å gjøre det bra. Her var det barnevernspedagogen, en faktor utenfor skolen, som motiverte henne. Barnevernspedagogen ble et forbilde som fikk Katinka til å fortsette på høyere utdanning.

Disse funnene kan knyttes opp mot Håstein og Werners (2019, s. 19-20) verdier for prinsippet tilpasset opplæring. To av disse verdiene er som kjent inkludering og verdsetting. Det er interessant å se at da Ola og Linda opplevde å bli verdsatt, følte de seg inkludert. Da forteller begge om at ønsket om å medvirke og å delta kom automatisk. Dette kan peke mot at de i utgangspunktet var drevet av en indre motivasjon, altså at interessen for fagene var til stede, men på grunn av manglende anerkjennelse og undervisning som ikke var tilpasset deres forutsetninger ble den indre motivasjonen svekket. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 151-152) understreker at den indre motivasjonen ofte beskrives som den mest ideelle formen for motivasjon. Ut ifra dette kan en si at det er hensiktsmessig at lærere er oppmerksomme på elevenes drivkraft. Om den kommer innenfra vil det være viktig for læreren å bistå til at dette opprettholdes hos eleven. Her er det også viktig å skape et arbeidsmiljø som stimulerer og applauderer innsats for å bevare den drivkraften.

Videre kan det virke som om Katinka ikke har kjent på følelsen av å bli verdsatt, og at hun som elev har følt at hun ikke har noen påvirkningskraft i forhold til undervisningen. Hun sitter igjen med en følelse av å ikke bli inkludert. Ut ifra Maslows behovspyramide kan vi se at dette er vesentlige behov som må dekkes for at vi mennesker skal være tilfredse og kunne utvikle oss. Behovet for utforskning og forståelse rangeres som mindre nødvendig enn behovene for tilhørighet, selvværd og anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145). Fra to av informantenes beretninger kommer det klart frem at ønsket om å utforske og søke ny forståelse ikke ble en aktualitet før de opplevde at læreren ga aksept for faglig ståsted. Det er nevnt tidligere at det er vanskelig for elever å verdsette seg selv dersom læreren ikke gjør det (Skrøvset, Mausestaden & Slettbakk, 2017, s. 51). Med denne aksepten tilrettela lærerne for mestring og deltakelse for Linda og Ola. Dette var helt fraværende for Katinka. Dette kan tyde på at noen av lærerne igjennom skoleløpet ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om sammenhengen mellom motivasjon, selvværd og anerkjennelse, og at dette er verdier som må være tilstede for faglig utvikling.



Disse beretningene kan også knyttes til Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71). Vi ser i analysen at fraværet eller tilstedeværelsen av den signifikante andre i denne prosessen er viktig for om motivasjonen er god eller dårlig. Ut fra hva informantene forteller om tilrettelegging og mangel på dette, kan vi se at undervisningen har vært på et høyere nivå enn hva informantene behersker. Linda fikk etter hvert mer støtte der hun fikk en strukturert og tilrettelagt plan av læreren. Denne planen tok skolearbeidet fra det som opplevdes umulig til noe som opplevdes overkommelig. Ola og Katinka på den andre siden har ikke opplevd denne formen for tilrettelegging og har ikke følt på mestringen. Linda fikk kjenne mestring på da hun fikk sitt opplegg. Dette viser betydningen av at elevene bør bli møtt etter sine forutsetninger og at anerkjennelse alene ikke er tilstrekkelig.

### Avslutning

I denne artikkelen har målet vært å belyse forholdet mellom tilpasset opplæring og motivasjon, og hvilken betydning dette har hatt for informantenes skolegang. Det har vært noen begrensninger knyttet til dette studiet, da det kun er brukt tre informanter som har ulike perspektiv. Vi har funnet sitater der de snakker rundt samme tema, og drøftet disse ut fra datamaterialet vårt. Det har også vært viktig og ikke generalisere ut ifra informantenes utsagn. Tolkningene er våre, og de er basert på hva vi har fått vite av dem.

Det kan virke som tilpasset opplæring ikke har vært tilstrekkelig praktisert i deres utdanning og skolehverdag. De har manglet tilrettelegging ut ifra deres forutsetninger og dette har i neste omgang gått ut over motivasjonen og interessen for å gjøre skolearbeid. Informantene våre forteller om manglende motivasjon, både på grunn av undervisning og usikkerhet om seg selv. Faktorer utenfor skolen har også vært medvirkende til kvaliteten på motivasjonen. Når vi ser på funnene gjennom vårt teoretiske perspektiv, kan man se hvilken betydning tilpasset opplæring har hatt for disse tre elevene når enkeltlærere tilpasser skolen etter deres forutsetninger. Ut fra våre funn ser vi at der læreren gikk bort ifra spesifikke opplæringsmål og standard måte å undervise og vurdere elever på, opplevde Linda og Ola glede og forventning om mestring mot det skolearbeidet som de før opplevde som uinteressant og vanskelig. Katinka har på den andre siden ikke opplevd dette. Det problematiske i dette er at Linda og Ola kun løfter fram enkeltlærere som gjorde dette for dem. På skolen var det ingen av dem som opplevde at det var tilstrekkelig med vilje til å tilpasse skolehverdagen etter deres forventninger og forutsetninger. Dette kan tyde på at mange lærere enda har en lang vei å gå, og at det er et behov for forbedring i skolen for å kunne imøtekomme opplæringslovens prinsipp om tilpasset opplæring.

### Litteraturliste

- Brandmo, C. (2016). Kognitive og sosialkognitive tilnærminger til læring. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (1.utg., s. 179-196) Oslo: Cappelen Damm AS
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle* (utg. 2). Oslo: Universitetsforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010, 15. januar). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>.
- Hoffmann, T. (2013, 22. september). *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Hentet fra <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>
- Håstein, H. & Werner, S. (2019). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (utg. 1, s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moshuus, G. H. & Eide, K. (2016). The indirect Approach: How to discover context when studying marginal youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/1609406916656193>.

- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. (2012). *Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole?* Hentet fra <https://www.tidliginnsats.no/wp-content/uploads/sites/47/2016/04/Artikkel-Tilpasset-oppl%C3%A6ring-2.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (Utg. 3). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skrøvset, S., Mausestagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærereens relasjonsarbeid: perspektiver, verktøy og caser* (utg. 1). Oslo: Cappelen Damm AS
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder* (s. 17). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tunstad, H. (2013, 12. januar). *Lærer bedre med tilhørighet*. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-ntnu/laerer-bedre-med-tilhorighet/659509>
- University of South-Eastern Norway. (2020, 24. Mars). *About MaCE*. Hentet fra: <https://www.usn.no/english/research/projects/marginalisation-and-co-created-education-mace/about-mace>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>