

Frans Ørsted
Andersen

MOTIVERENDE UNDER- VISNING

Aarhus Universitetsforlag



Frans Ørsted
Andersen

**MOTIVERENDE
UNDER-
VISNING**

Aarhus Universitetsforlag

Motiverende undervisning

Pædagogisk rækkevidde 6

© Frans Ørsted Andersen og Aarhus Universitetsforlag

Tilrettelægning og omslag: Camilla Jørgensen, Trefold

Forlagsredaktion: Cecilie Harrits

Bogen er sat med Nudista og Brandon Printed

E-bogsproduktion hos Narayana Press, Gylling

ISBN 978 87 7184 403 0

ISSN 2446 3248

Aarhus Universitetsforlag

Finlandsgade 29

8200 Aarhus N

www.unipress.dk

Bogen er udgivet i samarbejde med Danmarks

Lærerforening og Frie Skolers Lærerforening.



FRIE SKOLERS LÆRERFORENING



FAGFÆLLE-
BEDØMT

INDHOLD

- LYSTEN DRIVER IKKE
VÆRKET 7
- DE GRUNDLÆGGENDE
DRIVKRÆFTER 19
- KEND DIN MOTIVATION 35
- UNDERVISNING, DER
MOTIVERER 43
- MOTIVERENDE LÆRINGS-
RUM 53
- ÆSTETISKE LÆRE-
PROCESSER 59
- FRANS ANBEFALER 67

LYSTEN DRIVER IKKE VÆRKET

Disciplin eller kaos?

Da jeg gik i folkeskolen i Odense i 1960'erne og 70'erne, var min motivation for og lyst til læring meget afhængig af lærerens personlige udstråling, gennemslagskraft og formidlings-evne. Det samme var tilfældet for flere af mine klassekammerater. Jeg gik i en stor klasse, og vi var hele vejen fra 1. til 9. klasse ca. 30 elever. Vi var bestemt ikke nogen let klasse. Ballade, larm, mobning, pjæk, snyd og hærværk var en del af hverdagen i klassen.

Nogle af vores lærere løste problemerne ved at være meget skrappe og autoritære. Straf i form af skidebatter, regulær tilsvining i fuld offentlighed, ydmygende omtale af, hvor dum eller grim en elev var, eftersidninger, skammekrog og bortvisning fra timer var en fast del af deres repertoire. Lussinger eller gok i nødden forekom også, selv om det faktisk var forbudt allerede dengang. Disse læreres autoritære undervisningsform løste midlertidigt problemet med uro og ballade i undervisningen, men motivationen for deres fag forsvandt. Mange elever kom ligefrem til at

hade disse fag og lærte ikke meget i timerne. Desuden gik vores opsparede vrede og frustration typisk ud over vikarer eller andre lærere, der oplevede klassen som et sandt mareridt.

For selv at overleve opgav de 'bløde' lærertyper os simpelthen. De lod resigneret ballade, larm og kaos dominere undervisningen og håbede, at de kunne slippe af med os ved næste fagfordeling. Men effekten af deres laissez-faire-pædagogik var den samme som hos de autoritære lærere: Lysten til læring og motivationen for deres fag forsvandt hos eleverne. For os gjaldt det – som for lærerne – bare om at overleve det kaos, der herskede i disse timer. Hvor læreren stod af, tog jungleloven over.

Heldigvis havde vi også nogle lærere, faktisk ikke så få endda, som dem, professor i pædagogik Per Fibæk Laursen vil kalde autentiske. Vi respekterede og beundrede dem for deres menneskelige, faglige og ledelsesmæssige kvaliteter. De kunne opnå ro ved hjælp af deres myndighed og evne til at forstå og lytte til deres elever. De skabte interesse for fagene gennem deres engagement og formidlingsevne. Et godt eksempel er vores historielærer Oluf, der kunne skabe ro uden at råbe og skriges og skælde ud. Desuden var han tydeligvis dybt interesseret i sit fag, og så motiverede han os med sin brug af dengang nye metoder som gruppe- og projektarbejde, hvor elevernes interesser, nysgerrighed og medbestemmelse kunne komme på banen. Desuden brugte han transparente og film i undervisningen – det var vi ikke vant til dengang. Helt centralt i Olufs pædagogiske virke stod hans levende mundtlige historiske fortælling, der tryllebandt klassen.

Hos mig skabte Olufs undervisning en livslang interesse for faget historie. Det var ikke sådan, at jeg ville være historiker og leve af denne interesse. Hans timer fik mig heller ikke til at ønske mig høje karakterer og fine eksaminer i faget – jeg udviklede simpelthen bare det, motivationsforskere kalder *indre*

motivation for faget – altså motivation for faget på grund af dets indhold. For indre motivation handler nemlig om, at noget er interessant i sig selv. Det har sin egen værdi og interessen er ofte langtidsholdbar. Jeg sluger fortsat historiske bøger på få dage og har altid været en flittig gæst på historiske museer, både herhjemme og i udlandet. Det er ikke mit arbejdsområde; det er ikke, fordi jeg *skal* læse dem. Det er udelukkende, fordi jeg holder af historie.

Min faglige motivation kommer altså indefra, men er rettet mod et fænomen uden for mig selv. Resultatet er selvfølgelig glæmelse. Vi kan måske sige, at vores 'selv' forenes med det, som motivationen er rettet mod. På den måde ligner indre motivation næsten forelskelse og kærlighed. Eller det, forskere inden for den positive psykologi kalder 'flow', som er en særlig mental tilstand kendetegnet ved engagement, fordybelse og koncentration.

Temperatur på motivationen

I dag viser mange undersøgelser desværre, at børn og unges lyst til læring ikke i særlig høj grad er kendetegnet ved indre motivation. Tværtimod ser det ud, som om den bevæger sig i retning af enten helt fraværende motivation eller ydre motivation, hvor det i høj grad er karakterer, eksamen og status, der driver indsatsen. Det har bl.a. Center for Ungdomsforskning ved Aalborg Universitet, i daglig tale CeFU, peget på i flere forskningsprojekter. Den gruppe af børn og unge, der har et afbalanceret forhold til at gå i skole, og som trives både socialt og i de faglige fællesskaber i skolen, bliver mindre, mens de to ydergrupper vokser.

På den ene side ser vi en stigning i gruppen af børn og unge – primært drenge – der helt opgiver kampen om ka-

rakterer, eksamen og status. Og en stor del af dem forlader skolen uden at være erklæret uddannelsesparate.

"Jeg hader skolen, og den hader mig", sagde Lukas i 8. klasse til mig, da jeg som en del af et forskningsprojekt var på besøg i hans klasse for at tale med ham og hans klassekammerater om, hvornår de føler sig motiverede for at gå i skole. Mange andre elever udtrykker sig i mindre dramatiske vendinger, men giver klart udtryk for, at de er stået af. De orker ikke skole og uddannelse. Måske derfor arbejder embedsmændene i Undervisningsministeriet på at lave en mere fleksibel erstatning for målsætningen om, at 95 % af en årgang skal have en ungdomsuddannelse.

På den anden side ser vi også en stigende gruppe af stressede, fortravlede og overambitiøse unge, der styrer efter faglige præstationer og høje karakterer. I motivationsforskningen bruger vi begrebet 'den nye perfektionisme' til at beskrive denne stigende tendens hos nogle unge – særligt piger – hvor idealet om det perfekte liv ikke blot præger deres skolegang, men også styrer deres sociale liv, tøjstil, kondital, valg af venner og spisevaner. For dem spiller selvfremsstillingen på især sociale medier en vigtig, ja, næsten altafgørende rolle i de perfektionistiske bestræbelser.

Når vi i dag skal tage temperaturen på, hvordan det egentlig står til med motivationen i skolen, viser der sig groft sagt tre typer af unge: de umotiverede, der er stået helt af, de overmotiverede, der får stress, og den afbalancerede mellemgruppe, som ser ud til at blive mindre og mindre. Denne opdeling blev første gang brugt af den svenske professor og motivationsforsker Mats Trondman i 2013, og mange efterfølgende undersøgelser bekræfter hans opdeling. Det gør mine egne studier også.

En nyere dansk rapport fra Statens Institut for Folkesundhed viser desværre også, at danske unge føler sig mere stressede, mere deprimerede og mere utilfredse med livet, end de

gjorde for 20 år siden. De unge oplever en større grad af psykisk mistrivsel og angiver i stigende omfang, at de har dårligt mentalt helbred og et højt stressniveau. Det mest foruroligende resultat i undersøgelsen er dog, at lidt over en fjerdedel af piger og unge kvinder i alderen fra 10-24 år oplever så stort et pres fra sig selv eller omverdenen, at de føler sig enten nervøse eller stressede, måske endda begge dele. Undersøgelsen har fokuseret på de unges liv generelt, ikke specifikt på deres skolegang, men det er et meget højt tal, som vi også må tage alvorligt i skolen.

Årsagerne til disse tal er sandsynligvis mange, men sikkert er det, at samfundet på mange måder er helt anderledes, end da jeg voksede op og gik i skole i Odense. Der stilles ikke blot mange flere og mange nye krav til børn og unge, men også til alle os voksne, der laver rammerne for børn og unges skolegang og uddannelse.

I dag ved vi heldigvis også meget mere om, hvad motivation er for en størrelse, og om hvordan lærere kan tilrettelægge deres undervisning, så eleverne både finder den meningsfuld og motiverende. Men al vores viden nytter ikke meget, hvis vi ikke omsætter den til praktiske tiltag ude på skolerne. Det kræver de rigtige rammer.

Flyvning, fjer og fugle

Sidse, Holger og Camilla i 8. klasse er i gang med et tværfagligt naturfagsforløb med overskriften 'Flyvning, fjer og fugle', som deres naturfagslærer Carsten har tilrettelagt sammen med pædagogiske konsulenter fra Center for Undervisningsmidler ved UC Syd. Forløbet er en del af et større projekt, som vi kalder Fremtidens Undervisningsfacilitet eller bare FUF-projektet.

Undervisningen foregår på en forsøgsskole på Als, der er knyttet til Oplevelsesparken Universe ved Nordborg. Forsøgsskolen er konstrueret efter den nyeste forskning om undervisning og læring i naturfag, og skoleklasser kan anvende den i forbindelse med lejrskoler og ekskursioner. I planlægningen af forløbet har Carsten lagt vægt på at give hver af de tre elever opgaver, der tager udgangspunkt i det, de hver især er bedst til.

Sidse er en udadvendt og social pige, der ofte bliver beskrevet som klassens naturlige midtpunkt. Hun har mange veninder og er glad for drengene. Normalt er hun absolut ikke interesseret i naturfag, hvorimod dansk og drama er hendes yndlingsfag. Hun drømmer om at blive journalist eller fotograf.

I projektet 'Flyvning, fjer og fugle' har Carsten derfor udstyret Sidse med et videokamera: Hun skal være gruppens journalist og stå for at formidle og fremlægge gruppens arbejde i en præsentation for klassen og senere også for forældrene. Det glæder hun sig meget til, og for en gangs skyld er hun indremotiveret i naturfaglig sammenhæng.

Holger er en livlig og morsom dreng, der er dygtig til praktiske og håndværksmæssige opgaver. Han er begyndt at falde fra i mange faglige sammenhænge og har ofte svært ved at holde koncentrationen ved stillesiddende boglige aktiviteter. Holger vil gerne være murer eller tømrer.

I projektet skal eleverne dissekere en and, og Holger har meldt sig til at føre skalpel, kniv og saks, mens Sidse video filmer og interviewer ham undervejs. Ligesom Sidse glæder Holger sig meget til projektet – også hans motivationsniveau er højere end normalt i naturfag.

Gruppens tredje elev er Camilla. Hun er en indadvendt og stræbsom pige, der altid er meget velforberedt. Hun er ikke så social og har begyndende tendenser til stress og nervøsi-

tet. Hun vil gerne på gymnasiet efter 9. klasse og drømmer om at læse på universitetet engang. Camilla skal være gruppens forsker og lave en forsøgsrapport, hvor hun med naturfaglige termer redegør for de præcise resultater af projektet. Hun kan bruge Sidses film som grundlag for den faglige analyse.

Også Camilla glæder sig, og projektarbejdsformen viser sig at tiltale hende mere, end hun havde regnet med. Hun bliver grebet af de sanselige indtryk og den åbne, spørgsmålsorienterede arbejdsform. Da projektet er slut, overvejer hun at blive naturfaglig forsker.

Når jeg vælger at præsentere Sidse, Holger og Camilla og deres naturfagsprojekt i en bog om motivation, så er det selvfølgelig, fordi jeg mener, at deres lærer Carsten og FUF-projektet har fat i en helt central tilgang til spørgsmålet om, hvordan lærere kan motivere alle elever i skolen. Carsten har tydeligvis brugt sin viden om motivation til at tilrettelægge en undervisning, der både tager udgangspunkt i hver enkelt elevs styrke og fremmer deres lyst til læring.

Motivation for hvad?

I over 100 år har forskere primært opfattet og beskrevet motivation som en individuel og kvantitativ størrelse, som alle mennesker kan have meget eller lidt af. Forståelse af motivation som en personlig egenskab er dog i stigende grad blevet erstattet af – eller i hvert fald suppleret med – andre måder at tænke på. I dag forstår vi især motivation som en kvalitativ størrelse. Vi spørger ikke længere om, i hvor høj grad en elev er motiveret, men i stedet om, hvad eleven er motiveret for, og hvad der er baggrunden for elevens motivation. Holger er for eksempel også meget opsat

på at begynde til fodbold i en helt bestemt klub, fordi flere af hans venner allerede spiller i den. Det kammeratskab vil han også gerne være en del af. Hans motivation for fodbold hænger således primært sammen med fællesskabet uden for selve aktiviteten.

De norske motivationsforskere Einar N. Skaalvik og Sidsel Skaalvik konkluderer i bogen *Motivation for læring* fra 2015, at vi ikke udelukkende kan forstå en elevs negative adfærd i en bestemt faglig sammenhæng som tegn på, at han mangler motivation for det pågældende fag eller den konkrete aktivitet. Derfor må lærere i stedet undersøge, hvad eleven egentlig er motiveret for, og hvilke mål eleven har med den konkrete opgave eller time.

Rigtig mange elever motiveres som Holger af de sociale relationer i skolen, af samvær og samspil med de andre elever og med lærerne. Men også succesoplevelser, dvs. en følelse af at overvinde en udfordring, af at lykkes og lære noget, ligger højt på elevernes motivationsliste. Det ved vi blandt andet fra motivationsforskeren Mette Pless og hendes kolleger, der i 2015 undersøgte et meget stort antal danske elevers skolemotivation og på den baggrund fandt frem til nogle særlige motivationsformer, der er karakteristiske for mange unge. Dem ser vi nærmere på senere.

Tre gode spørgsmål

I bogen *Motivation – viden og værktøj fra positiv psykologi* fra 2012 giver den amerikanske psykologiprofessor Kenon Sheldon inspiration til arbejdet med motivation i skolen. Han præsenterer i den forbindelse tre spørgsmål, som lærere kan have glæde af at bruge, når de vil undersøge deres elevers motivation i en konkret situation i skolen:

For det første må lærerne undersøge, hvad eleverne helt grundlæggende er motiverede for. Hvad optager og inspirerer dem i deres fritid og i forhold til skolearbejde? For det andet kan det være vigtigt at vide, hvorfor eleverne er motiverede – altså hvad de vil opnå med deres arbejde? Og endelig, for det tredje, må lærere spørge sig selv, hvordan de kan hjælpe eleverne med at opfylde deres mål.

De tre spørgsmål kan hjælpe lærere og pædagoger, når de skal udvikle nye undervisningsforløb eller sammensætte grupper, der kan arbejde sammen om konkrete projekter i skolen. Præcis som Carsten gjorde det i forløbet om 'Flyvning, fjer og fugle'.

Carsten har undervist klassen i flere år og kender sine elever godt. Han ved også, at de normale rammer for naturfag på deres egen skole er mangelfulde i forhold til at motivere en stor del af eleverne i 8. klasse. Det gælder for eksempel Sidse og Holger. Men heldigvis ved han, hvad mange af eleverne i stedet er interesserede i, og også hvor deres styrker og engagement ligger. Dermed kender han også de vidt forskellige svar på Sheldons tre spørgsmål for både Holger, Sidse og Camilla.

Denne viden anvender han både under gruppedannelsen og i den indledende fase, hvor han cirkulerer rundt og støtter grupperne med deres projektplanlægning. Han ved, at Sidse elsker medier og journalistik, og at Holger har en håndværkerboende i sig, og det er udgangspunktet for, at eleverne får forskellige roller og opgaver i projektet. På den måde har de alle tre gode muligheder for at løse lige netop deres opgave på tilfredsstillende vis. Sammen med gruppen opstiller Carsten desuden tydelige mål for, hvad de hver især skal lave, og undervejs i projektet hjælper han dem med at lykkes med det, de har besluttet sig for at ville opnå.

Ser vi lidt mere overordnet på Sheldons motivationsspørgsmål og eksemplet ovenfor, kan vi sige, at det første

spørgsmål om motivationens *hvad*, handler om målet; hvad er det for et formål, motivationen rettes imod? Her skelner Sheldon mellem indre eller ydre mål. Det indre mål dækker over, at målet er 'inde i mig', og at målet er selve læringen, dvs. processen: Camilla er for eksempel optaget af at lave en så præcis rapport som muligt, og hendes mål er derfor også at løse de udfordringer og svare på de spørgsmål, Carsten har stillet op sammen med hende, Holger og Sidse. Men indre mål kan også handle om, hvordan hver enkelt elev kan blive bedre til at bidrage til fællesskaber, til at blive en bedre kammerat og til at udvikle sig på det personlige plan.

Ydre mål i skolen kan for eksempel være et forsøg på at få gode karakterer, få mere ros og vinde medaljer i stævner. Det er tilfældet, når Camilla også rigtig gerne vil have en god karakter i en matematikprøve. Det er ikke, fordi matematik egentlig interesserer hende, men hun vil gerne have anerkendelse og ros gennem høje karakterer.

I naturfagsprojektet ser det ud, som om Sidse, Holger og Camilla udvikler indre mål i forhold til projektet. Når vi er indremotiverede, viser forskningen, at vi lærer mere og dybere. Samtidig giver det bedre trivsel og dermed også et godt grundlag for, at vi kan udvikle os personligt.

I den finske folkeskole, som jeg har i årevis har forsket i, er lærerne vældig gode til at arbejde med Sheldons tre spørgsmål. Elevernes motivation er endda et helt centralt fokuspunkt i den nye finske skolereform, der trådte kraft i 2016, men det har i årtier været en almindelig del af finsk skolepraksis, at lærerne gang på gang understreger, *hvad* det er, deres elever skal lære, og *hvorfor* de skal lære det.

De finske lærere signalerer med både ord og udstråling, at skolen er det vigtigste i elevernes liv, og at man i skolen kun arbejder kun med vigtige ting, meget vigtige ting og ekstremt

vigtige ting. En sådan peptalk har jeg ofte hørt finske lærere fremsige i starten af deres timer. Jeg husker også, hvordan en engelsklærer i emnet 'War and Peace' lærte sine elever at synge, forstå og fortolke Bob Dylans sang "Blowin' in the Wind". Den var nemlig et godt udgangspunkt for, at eleverne kunne diskutere de igangværende krige i Mellemøsten. På den måde formåede engelsklæreren at kombinere amerikansk populærkultur, tung samfundsvidenskab og udvikling af elevernes ordforråd samt analytiske evner. Alt sammen med et tydeligt mål for øje: uddannelse af demokratisk indstillede borgere. Når jeg taler med finske elever, er de sjældent i tvivl om, hvorfor de går i skole.

DE GRUNDLÆGGENDE DRIVKRÆFTER

Selvkontrol og karakterdannelse

Men hvad er egentlig forudsætningerne for, at eleverne i en pædagogisk sammenhæng får lyst til at lære og være engagerede i undervisningen? Og hvordan skaber lærere og pædagoger de bedste rammer for det? Det kan den positive psykologiske teorier om trivsel og motivation, som vi især kender fra psykologen Martin Segliman, hjælpe os med at blive klogere på.

De mest basale forudsætninger er selvfølgelig, at vores fysiologiske behov – for eksempel kost, søvn og motion – bliver tilfredsstillet, og at vi er i stand til at udøve såkaldt *mental selvkontrol*. Vi må være i stand til at forstå vores egne psykiske mekanismer for dermed at kunne reflektere over og regulere vores impulser, følelser og tanker. Faktisk har det vist sig at være ekstremt vigtigt, at vi hver især har en klar oplevelse af, at vi ikke kun er vores impulser, følelser og tanker, men at det er noget, vi *har*, flygtige indtryk, der kommer og går, og som vi i et vist omfang kan styre.

Lad os se på et eksempel fra de turbo- og intensive læringsforløb, som dukkede op i 2010'erne i kølvandet på det, en række forskere har kaldt motivationskrisen i skolen. Meningen med turboforløbene er, at udvalgte elever i korte, men meget koncentrede forløb modtager en helt anden type undervisning, end de er vant til. Et af målene med disse forløb er typisk at øge elevernes motivation for skolegang og uddannelse.

Jeg er selv involveret i en del følgeforskning inden for området. På Løkkefondens DrengAkademi ser jeg af og til elever – typisk i 14-16-årsalderen – der har problemer med impulsiv, udadreagerende og ofte aggressiv adfærd. Ikke mange, men nok til at det skaber problemer for dem selv og for deres omgivelser. Blandt andet derfor arbejder lærerne på DrengAkademiet med elevernes selvregulering og karakterdannelse. Til det arbejde henter de blandt andet inspiration i den metode, som de amerikanske psykologer Martin Seligman, Christopher Peterson og Angela Duckworth kalder 'De syv karaktertræk'.

De syv karaktertræk er blevet udviklet gennem mange års forskning og pædagogisk udviklingsarbejde. Duckworth leder for eksempel det amerikanske ghetto-skolenetværk 'KIPP Schools', der er en forkortelse for 'Knowledge is Power Program'. Hendes forskning i projektet dokumenterer klare fordele ved at fokusere på syv væsentlige karaktertræk, som kan hjælpe ghetto-børnene med at gennemføre deres skolegang og uddannelse. I DrengAkademiet taler vi på samme måde om syv 'pædagogiske' karaktertræk. Det drejer sig om selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, nysgerrighed, taknemmelighed og optimisme.

Det er væsentligt at lægge mærke til, at der ikke menes medfødte talenter eller egenskaber ved det enkelte barn, men styrker, som kan tilegnes og udvikles livet igennem. Vi ved

nemlig fra et væld af undersøgelser, at indsats og flid betyder dobbelt så meget for uddannelsesmæssig succes som intelligens. Men det hårde arbejde skal være understøttet af interesse, for at det for alvor virker.

På DrengAkademiet og i andre tilsvarende projekter har lærerne udviklet systematiske pædagogiske programmer til træning og udvikling af de syv pædagogiske karaktertræk. Selvkontrol er for eksempel vigtigt, når drengene skal lære at regulere aggressiv adfærd. Derfor er karaktertrækket omsat til sloganet 'tæl til 10', som eleverne blandt andet træner gennem coaching. Lærerne har alle stor erfaring med at vejlede og instruere unge mennesker i at udnytte deres styrker bedst muligt, og hver af dem er tilknyttet en basisgruppe med tre drenge, hvis personlige udvikling de har ansvaret for. Vores undersøgelser viser, at drengene efter sådanne indsatser oplever, at de er mindre aggressive og tilmed opnår bedre kontrol over deres handlinger.

På DrengAkademiet føler Simon for eksempel for første gang i hele sin skolegang, at han nu har et valg mellem forskellige reaktioner: "I stedet for at gå amok, fordi jeg føler mig provokeret og aggressiv, tager jeg en indre timeout – jeg tæller til 10. Vil jeg virkelig slås nu? Er det vigtigt for mig at reagere voldsomt på denne provokation? Er det det, jeg vil? Er jeg sådan en person? Hvad opnår jeg ved et slagsmål?". Med disse spørgsmål formår Simon selv at dæmpe sine aggressioner. Han er dermed allerede på vej væk fra slagsmålet, og denne træning i selvkontrol bliver i pædagogisk sammenhæng et selvstændigt mål.

Professor og tidligere formand for Børnerådet Per Schultz Jørgensen argumenterer i sine bøger *Styrk dit barns karakter – et forsvar for børn, barndom og karakterdannelse* fra 2014 og *Robuste børn* fra 2017 netop også for, at både lærere og

elever bør fokusere meget mere på karakterdannelse i ethvert uddannelsesforløb.

Karakterdannelse handler for Schultz Jørgensen om, at børn og unge bliver bevidste om de mentale og fysiske processer, der foregår i og omkring dem, så de selv kan få mere kontrol over dem. På den måde vil de bedre kunne udvikle og føle en forpligtelse over for langsigtede mål og samtidig mindske behovet for umiddelbar belønning og tilfredsstillelse til fordel for større og mere meningsfyldte gevinster flere år ude i fremtiden.

Selvbestemmelsesteorien

Ifølge de to amerikanske psykologiprofessorer Edward Deci og Richard Ryan har mennesker tre grundlæggende behov, som alle er væsentlige drivkræfter for vores motivation. For det første har vi brug for at opleve autonomi og selvbestemmelse, for det andet har vi behov for at opleve mestring og kompetence, og for det tredje er vi afhængige af gode relationer til andre mennesker. Deci og Ryans resultater bygger på mere end 30 års forskning i trivsel og motivation, som de har samlet i en teori, de kalder selvbestemmelsesteorien.

Deres forskning viser, at når vores tre basale behov er opfyldt, så er der gode chancer for, at vi kan udvikle os, trives og lære. Hvis et eller flere af de tre behov i længere tid ikke opfyldes, risikerer vi omvendt at blive mindre motiverede for at lære og i det hele taget at fungere dårligere.

Det er vores forsøg på at opfylde disse tre fundamentale behov, der både driver vores adfærd og handlinger og udgør kernen i vores motivation. Hvis elever og studerende i skole og uddannelse skal føle lyst til læring og motivation for undervis-

ning, kan det derfor være en fordel at indrette skolerne og undervisningen således, at begge dele medvirker til at opfylde disse grundlæggende behov.

Det betyder selvfølgelig ikke, at eleverne bare skal lave sjov og spas eller kun løse de opgaver, som de lige umiddelbart har lyst til. Det er en udbredt misforståelse, at teorien om selvbestemmelse handler om 'hedonisme', altså om nydelse, lyst og opfyldelse af umiddelbare behov. Vi skal et lag dybere ned, ned til vores mere vedvarende værdier, styrker og interesser. Alt det, der for alvor udvikler vores identitet og giver livet mening og retning.

Men nogle gange erkender hverken elever eller lærere, at det forholder sig sådan. I stedet kan en elev som Simon blive beskrevet som hyperaktiv og aggressiv eller ovenikøbet dum og doven. Mange elever er ikke robuste nok til at lade sådanne kategoriseringer prelle af, men begynder i stedet at se sig selv på samme måde. Det bliver en ond cirkel og en selvopfyldende profeti.

Et dybere kendskab til elevernes værdier, interesser og styrkesider, både hos eleverne selv og hos lærerne, kan være med til at skabe en frugtbar pædagogisk og didaktisk ramme for undervisningen. På den måde kan fag og aktiviteter, som eleverne ellers oplever som kedelige og ligegyldige, blive meningsfulde. Det er naturligvis lettere sagt end gjort.

Indre motivation

Takket være teorien om selvbestemmelse er vi groft sagt gået fra en forståelse af motivation som enten 'pisk eller guleroed' til at fokusere på autonomi, mestring og gode relationer. Men vi sidder alligevel i høj grad fast i nogle strukturer og systemer,

der fokuserer på og fremmer tankegangen i pisk eller gulerods-forståelsen af motivation. Det viser sig for eksempel, når en elev i skolen bliver belønnet for den korrekte, efterspurgte præstation, og når belønningen i sig selv udgør selve incitamentet til at yde en god præstation.

Men al forskning med udgangspunkt i teorien om selvbestemmelse viser noget helt andet: Belønning højner ikke vedvarende elevernes engagement og præstationer. Camilla kan nok blive motiveret af gode karakterer og andre belønningssystemer, men risikoen er, at det også reducerer hendes interesse for og engagement i selve indholdet i undervisningen, så hendes oprindelige interesse bliver mindre.

Forskere inden for selvbestemmelsesteorien har igen og igen dokumenteret, at engagement er en af de bedste forudsætninger for at kunne mestre et stofområde, opnå en dyberegående læring og præstere mere effektivt. Det er derfor nødvendigt, at skolerne arbejder med værktøjer og indsatser, som kan fremme et større engagement hos eleverne. Vi skal så at sige prøve at bevæge eleverne fra ydre til indre motivation.

Deci og Ryan har i deres forskningsprojekter kortlagt et spektrum af motivationstyper med enten meget lidt selvbestemmelse eller en meget stor grad af selvbestemmelse, dvs. enten eksternt reguleret eller internt reguleret motivation. Ved den sidstnævnte form føler Holger en høj grad af autonomi, da han selv er med til at formulere og fastsætte sine mål i 'Flyvning, fjer og fugle'. Det er ikke bare Carsten, der 'tvinger' ham til at udføre de aktiviteter, han er i gang med. Lysten og initiativet kommer fra ham selv.

En simpel måde at skabe bevægelsen fra ydre til indre motivation er at udfordre hver enkelt elev på det rigtige niveau for dem, dvs. på de vidt forskellige måder inden for pro-

jektets rammer, hvor henholdsvis Holger, Sidse og Camilla ved at anstrenge sig også kan opnå en fornemmelse af, at de mestrer deres opgave. Desuden viser forskning, at undervisning, der fremmer indre motivation frem for især at bero på adfærdskontrollerende og -belønnende systemer, i langt højere grad øger elevernes trivsel, læring og motivation. Det betyder ikke, at al undervisning skal være lyst- og interessebåret, tværtimod. Der kan sagtens være forløb og opgaver, som eleverne oplever som kedelige og frustrerende, men hvor motivationen alligevel kan komme indefra, fordi læreren formår at formidle vigtigheden af at tilegne sig faget, dets pointer og mening.

Carsten fik stor succes med at fremme den indre motivation i sin undervisning, da han samtidig formåede at dække elevernes grundlæggende behov for autonomi, mestring og tilhørsforhold. Det er måske nemt at gøre i et enkelt forløb en gang imellem, men hvordan gør lærere det i praksis, time efter time, dag efter dag?

Autonomi og selvbestemmelse

For nylig besøgte jeg 7.b i en biologitime, hvor emnet var bakterier. Deres lærer havde stillet et mikroskop på hvert af de fire borde, som eleverne sad ved. Han introducerede det første forsøg, der handlede om at gå på 'bakteriejagt' i biologilokalet. Eleverne fik udleveret petriskåle med et proteinrigt stof, som skulle få bakterierne til at vokse. I grupper fik eleverne mulighed for at gå rundt og indsamle netop de former for bakterier, som de havde lyst til. Eleverne syntes det var sjovt at finde noget, der var 'ulækert'. Da eleverne var færdige med forsøget, placerede de deres

skåle i varmeskabet, og i den næste biologitime udgjorde elevernes bakterier udgangspunktet for undervisningen.

Jeg har under mine mange besøg og undersøgelser på skoler overværet utallige eksempler på den slags undervisning, der med sit fokus på eksperimenter og praktiske tilgange skaber rum for elevernes engagement og medbestemmelse – og dermed øger deres motivation. I 7.b havde læreren selvfølgelig igangsat bakteriejagten, men i det videre forløb bestemte elevernes egne fund indholdet af timen. De fik på den måde mulighed for at sætte deres præg på forløbet og deltage aktivt i, ja, til en vis grad endda selv bestemme, deres egen læring.

Teorien om selvbestemmelse viser os da også, at elevernes indflydelse på undervisningen er afgørende for at aktivere deres læringslyst og deres indre motivation. Behovet for autonomi handler nemlig særligt om, at vi har brug for at føle ejerskab til den aktivitet, vi skal beskæftige os med. Alle mennesker har brug for at opleve, at vi har og får reelle muligheder for at træffe beslutninger på egne vegne – eller i et fællesskab. Trivsel hænger i det perspektiv meget sammen med oplevelsen af at have et bestemt mål for øje og samtidig føle, at det i et vist omfang er vores eget valg, hvordan vi når frem til det. Forskere inden for teorien om selvbestemmelse fremhæver derfor det, de kalder 'autonomi-støtte' som en væsentlig faktor i forhold til at skabe *indre* motiverende adfærd hos elever i skolen.

Hvis eleverne for eksempel har god mulighed for at få indflydelse på emner, arbejdsmetoder eller samarbejdspartnere, øger det sandsynligheden for, at deres motivation bevæger sig i retning af indre motivation. Det betyder ikke, at lærere ikke kan benytte sig af ydre motivation som konkurrencer, belønninger og karakterer i undervisningen, så længe hensigten er at transformere de ydre mål til en indre motivation.

Større selvbestemmelse til eleverne betyder heller ikke, at lærere skal slippe tøjlerne og vende tilbage til den laist sez-faire-pædagogik, som jeg husker fra min skolegang i 1960'erne. Tværtimod er netop lærernes styring og rammesætning af undervisning og læreprocesser af allerstørste vigtighed.

Spørgsmålet er derfor ikke, *om* læreren skal lede undervisningen, men i højere grad *hvordan* han eller hun skal gøre det. Det er helt sikkert ikke overraskende for nogen lærer. Sheldon skriver: "Det betyder, at man kommunikerer regler, forventninger og konsekvenser på en sådan måde, så eleven forstår dem og accepterer dem i stedet for at sætte sig op imod dem og afvise dem".

Min følgeforskning på flere af DrengesAkademiets forløb rundt om i landet har vist, at motiverende klasseledelse især handler om at skabe en struktur, som den enkelte elev kan se meningen med, så han kommer til at føle ejerskab over aktiviteterne. Her hjælper det også at formulere tydelige mål og klare pointer med undervisningen.

Det sker heldigvis i masser af sammenhænge i den almindelige daglige undervisning i grundskolen. Ikke kun på forsøgsskolen på Als, hvor Sidse, Holger og Camilla selv valgte, at det netop var andens biologi, de ville undersøge frem for måske aerodynamikkens love i forbindelse med flyvning.

Mestring og *self-efficacy*

Lærere skal bestræbe sig på at give deres elever en oplevelse af, at de ved at koncentrere sig kan løse de opgaver, som lærerne forventer og kræver af dem. Vores grundlæggende behov for at opleve mestring og kompetence handler i høj grad om at føle, at resultatet var indsatsen – og det måske nogle gange hårde

slid – værd. Jo flere erfaringer eleverne får med at kunne mestre noget nyt, jo lettere vil de møde nye udfordringer – og jo større bliver deres motivation. Rikke fra 6.a udtrykte det på denne måde i forbindelse med et af mine besøg på en aarhusiansk grundskole:

Det er meget motiverende for mig at have følelsen af, at du er ved en svær opgave, men fatter pointen og kan løse opgaven korrekt. Så føler man, at man virkelig kan noget.

Rikkens replik understreger behovet for undervisningsdifferentiering. Når lærere varierer deres undervisning og dermed sørger for at udfordre alle deres elever med aktiviteter og opgaver på kanten af deres umiddelbare formåen, så øger de også sandsynligheden for, at Holger såvel som Sidse og Camilla kan opH leve hver deres version af mestring. Denne filosofi eller målsætning ligger også bag den russiske psykolog Lev Vygotskijs berømte begreb om 'zonen for nærmeste udvikling'.

Mestring er altså hverken stress eller kedsomhed, men lige midt imellem. Eleverne oplever mestring, når de ved at anstrenge sig pludselig kan bøje tyske verber i både præsens og præteritum eller regne sig frem til det korrekte resultat af en andengradsligning. Noget, de ellers ikke kunne ved skoledagens begyndelse.

Oplevelsen af mestring fører os videre til det fænomen, som vi med et engelsk udtryk kalder *self-efficacy*. Begrebet er udviklet af den canadisk-amerikanske psykolog Albert Banduras og kan bedst oversættes til mestringsforventninger, som i en skolesammenhæng betyder elevens *egne* forventninger til at kunne klare den opgave, som hun bliver stillet eller stiller sig selv.

Det forholder sig nemlig sådan, at jo mere vi tror på, at vi kan klare os i forskellige sammenhænge, jo større er chan-

cerne for, at vi rent faktisk lykkes med vores foretagende. Og børn og unge, som har gode skoleerfaringer og tro på egne evner, vil typisk være motiverede for at yde en indsats, når de møder nye udfordringer. Omvendt vil børn og unge med dårlige skoleerfaringer og lave forventninger til sig selv oftere have sværere ved at engagere sig, fordi de tror, at de ikke magter opgaven, og måske er bange for at fejle.

Mestringsforventninger er dermed tæt knyttet til mestringserfaringer. Når vi én gang har oplevet, at det for eksempel lykkedes at lære at cykle, er det lettere også at tro på, at vi ved at øve os får magt over de nye inliners eller sjippetovet. Og vi får lyst til at give os i kast med opgaven. Det gælder også, når det er læsekoden, den lille tabel eller tysk grammatik, der er udfordringen.

Når lærere hjælper deres elever med at lykkes, så hjælper de dem med andre ord også til en højere grad af *self-efficacy*. Mestringsforventninger er vi nemlig ikke født med. De skal udvikles i samspil med andre mennesker og de læringsmiljøer, vi hver især indgår i.

Mange drenge på DrengAkademiet har for eksempel svage læsefærdigheder. Som 14-15-årige læser de måske på et niveau svarende til en almindelig elev i 3. eller 4. klasse, og deres læsevanskeligheder påvirker deres skolegang negativt i alle fag på hjemskolen. På DrengAkademiet læser drengene på det niveau, hvor de kan følge med uanset deres alder. De oplever pludselig, at de kan klare de udfordringer, de møder i skolen. Samtidig er undervisningen tilrettelagt, så de hurtigt kan skifte til et andet hold på et højere niveau, hvis de forbedrer sig markant. Det er endnu en selvopfyldende profeti, bare med et meget mere positivt skær: Når de oplever, at de bliver bedre, får motivationen endnu et hak opad. Motivationen kommer særligt, *når* de lykkes – ikke omvendt.

Lærer-elev-relationer

Behovet for gode relationer til andre mennesker udgør tredje del af Deci og Ryans teori om motivation og selvbestemmelse. Vi skal gerne have familie, venner, studiekammerater, kolleger, kæresten, som vi har det godt med og kan stole på. Især når vi oplever modgang, nederlag og frustrationer. Det siger næsten sig selv, at nære og tætte relationer til andre mennesker er afgørende for vores udvikling, velvære, trivsel og psykiske og fysiske helbred – herunder vores lyst til læring. Det gælder derfor selvfølgelig også i skolen. Både i forhold til lærerne og til klassekammeraterne.

I mine forskningsprojekter spørger jeg ofte eleverne, hvad de mener, er det vigtigste for, at en lærer kan hjælpe dem med at fastholde deres motivation i et fag eller et emne. Overraskende nok er det særligt lærerens humør og humoristiske sans, som eleverne fremhæver. Energi, udstråling og en humoristisk tilgang til pædagogik og skole sætter selv de mest forskellige elever stor pris på. Hvis de omvendt kan mærke på lærerne, at de er i dårligt humør, indadvendte, uden energi, stressede og ikke kan rumme dem, så har eleverne ofte slet ikke lyst til at være i skolen.

Det betyder selvfølgelig ikke, at det kun er morsomme eller meget glade mennesker, der kan blive gode lærere. Alle lærere kan professionelt arbejde med deres fremtoning, så den understøtter arbejdet med at skabe et godt læringsmiljø i en klasse. Det kan for eksempel gøre en stor forskel, hvis læreren er i klassen før eleverne, hvis læreren smiler til eleverne og tager positivt imod hver enkelt.

Eleverne peger også på, at læreres brug af 'hverdagskulturteknikker' som high fives, skoleslogans og vittigheder

smitter af på eleverne og kan være med til at give dem energi og motivation i skolen. Skæld ud virker derimod direkte modsat.

Samtidig er det altafgørende, at læreren ikke forsøger at være ligesom eleverne eller prøver at være personlige venner med dem. High fives og lignende skal altså doseres meget præcist. I de rette mængder kan venskabelighed og interesse for elevernes liv uden for skolen faktisk styrke nogle elevers motivation for det faglige arbejde. Det fortalte Mathilde i 8. klasse, som jeg besøgte på en fynsk skole. Jeg spurgte hende, hvad hun syntes om sine lærere, for eksempel Jakob, der underviste Mathildes klasse i dansk og engelsk: "Jakob er også god, men det er lidt mere på det personlige plan, hvor man kan snakke om det private derhjemme og sådan nogle ting, det er bare mere hyggeligt", svarede Mathilde og fortsatte med at beskrive, hvordan hans åbenhed over for "det derhjemme" gjorde det nemmere for hende at deltage i timerne.

Mathilde lagde særligt vægt på den gensidighed, der opstod i relationen til Jakob og de andre lærere. Fordi hun kunne mærke, at lærerne interesserede sig for hende som menneske, fik hun større respekt for dem. Det betød også, at hun gjorde sig mere umage med ikke at skuffe dem og den tillid, de viste hende.

Elevernes motivation for det, der foregår på en skole, er altså også båret af relationen mellem elever og lærere. Selvfølgelig, vil de fleste lærere nok tænke. Det oplever vi jo hver dag. Men faktisk er gensidigheden i relationen mellem lærer og elev en del af en historisk forandring i lærer-elev-forholdet, hvor lærere i dag opnår elevernes respekt gennem relationsarbejde frem for gennem det, vi nogle gange kalder 'kæft, trit og retning', som nogle af mine lærere forsøgte sig med i min skoletid.

Den svenske kultursociolog Mats Trondman udpeger i bogen *Unge motivation og læring* fra 2013 en ændring i denne såkaldte 'relationsgrammatik'. Respekten og magtforholdet

mellem voksne og børn synes at have forskubbet sig og er nu et spørgsmål til evig forhandling. Men, siger Trondman, *når lærere og elever først har forhandlet relationen på plads, så bærer de den med sig som en slags 'relationskapital', der ligger som et fundament under undervisningen.*

En del af fællesskabet

Klassefællesskabet spiller også en kolossal rolle for elevernes motivation. Sådan var det også for Marie i 9. klasse, der oplevede skoledagen som kedelig og havde svært ved at se værdien af at tage en uddannelse. Alligevel gik hun hver dag i skole til tiden og deltog i undervisningen sammen med sine kammerater. Faktisk var det netop sammenholdet med veninderne, der gav hende lyst til at komme i skole.

Maries indstilling til skolen er slet ikke ualmindelig, og jeg finder den især udtalt i udskolingen. Mange elever, der hidtil har været meget glade for at gå i skole, bliver på det tidspunkt ramt af en form for skoletræthed og har svært ved at finde motivationen for at lære nyt. For dem er det ofte vennerne, der med Maries ord gør, "at man ligesom gider". I et interview, jeg lavede med hende, uddybede hun sin dalende interesse:

Altså, jeg har det sådan: det er måske ikke undervisningen, man glæder sig til, men hvis man har nogle gode kammerater og har det sjovt i skolen, så kan man jo egentlig godt glæde sig til det, for hvis man er sammen med sine venner i skolen, så er det ikke så slemt.

Og sådan er det nok for mange elever. Deres motivation for at gå i skole er med Skaalvik og Skaalviks begreber ken-

detegnet ved en samværs- eller venskabsorientering. Og på den måde får de faktisk opfyldt det tredje af de tre afgørende behov, som Deci og Ryan præsenterede os for: Stærke relationer til lærere og klassekammerater ansporer og motiverer de unges deltagelse i skolen. Så længe vi formår at holde balancen mellem undervisningens faglige og de relationelle aspekter.

KEND DIN MOTIVATION

Motivationsformer

I projektet 'Unge lyst til læring' har forskere fra CeFU i 2015 kortlagt en række andre motivationsformer, der kan supplere og nuancere teorien om selvbestemmelse, dens fokus på de tre basale behov og ydre og indre motivation. Forskerne bag projektet fremhæver som en af de væsentligste pointer, at lærere med fordel kan afdække og undersøge deres elevers såkaldte motivationsprofil, når de planlægger undervisning.

Som vi så med Holger, Sidse og Camilla, kan elever i samme klasse nemt have meget forskellige interesseområder og målsætninger inden for den samme undervisning. Der er altså forskellige grunde til, at de tre elever netop i dette projekt alle oplever motivation for naturfag.

Ud over oplevelse af mestring og betydningen af gode relationer fokuserer forskerne fra CeFU især på, hvad de kalder elevernes vidensmotivation, præstationsmotivation og involveringsmotivation, for at kunne bestemme hver enkelt elevs mo-

tivationsprofil. De kan dog ikke stå alene, men kan sammen med teorien om selvbestemmelse være med til at afklare, hvordan en bestemt elev bedre kan finde frem en indre motivation for at tilegne sig viden.

For nogle unge som Camilla ligger tyngden på vidensmotivation, for andre som Holger er det præstationsmotivationen, der i særlig grad dominerer. Samtidig er det vigtigt at holde sig for øje, at motivationsprofilen ikke er konstant eller statisk. I stedet kan den selvsagt variere over tid og i forskellige sammenhænge. Motivationen hos en elev kan sagtens skifte både karakter og styrke. Det kan derfor være relevant både for eleverne selv og for deres lærere at overveje, hvor holdbar den enkelte elevs motivation er, og hvad der eventuelt skal til for at undgå, at den tørrer ud. Camilla har måske brug for nye faglige udfordringer, mens Holger bedst kan bevare energien, når læreren løbende giver formativ feedback. Og for Sidse er samarbejdet med de to andre netop forudsætningen for, at hun kan bevare koncentrationen.

Det er vigtige spørgsmål, som lærere og pædagoger især må stille sig, hvis en eller flere af deres elever virker til at have mistet motivationen for at deltage aktivt i undervisningen. I sådanne tilfælde er det oplagt at spørge til, hvad der i særlig grad motiverer disse elever, og prøve at vurdere, hvilke udfordringer der kan være knyttet til lige netop den motivationsform, som eleverne finder befordrende.

Hvis Sofie i 5. klasse for eksempel primært er motiveret for undervisning gennem en tæt relation til en helt bestemt sidekammerat, og slyngveninden flytter skole, risikerer Sofies lyst til læring og undervisning også nemt at forsvinde. Engang glædede hun sig til hver eneste skoledag og deltog aktivt i undervisningen sammen med sin veninde, men nu savner hun det gamle fællesskab og er helt umotiveret for at gå i skole. Sammen med kolleger

og forældre må lærerne og pædagogerne så prøve at opbygge nogle nye nære venskabsrelationer i skolen for Sofie. Det kan være en svær og langvarig proces.

Vidensmotivation

En del elever er drevet af vidensmotivation. Når jeg taler med eleverne, kommer deres motivationsorientering ofte til udtryk i den måde, som de fortæller om specifikke fag, emner eller fagområder på.

Det er også et generelt træk ved vidensmotivation, at eleven er stærkt optaget af meget bestemte aspekter af deres omverden og derfor næsten kun bliver fanget af den undervisning, der handler om netop de aspekter. Det kan være i samfundsfag, hvor undervisningen tager afsæt i aktuelle emner som flygtninge og migration eller har fokus på andre lande, historie, global opvarmning, krige osv.

Lasse fra en 9. klasse i Greve Kommune har for eksempel oplevet, at familiens parcelhus stod under vand, da kloakkerne under et skybrud ikke kunne klare vandmasserne. Tæpper, møbler, elektriske installationer, hvidevarer, paneler mv. blev helt ødelagt og skulle skiftes ud. I flere måneder måtte familien bo på en nærliggende campingplads, mens reparationsarbejdet stod på. Det var en skræmmende oplevelse, og Lasse blev på en voldsom måde pludselig meget opmærksom på, at hans hjem ligger i et fugtigt, meget lavtliggende fladt område, som kommunen prøver at sikre ved hjælp af nye aflastningsbassiner, der kan opsuge overskudsvandet ved kommende skybrud. Men kan den globale opvarmning også betyde havvandsstigninger? Vil havet i Køge Bugt snart oversvømme de lave diger derude ved stranden og dermed sætte

hele Greve Kommune under vand? Lasse er siden blevet meget motiveret for samfundsfag, biologi, geografi og fysik, hvor han søger viden om og løsninger på disse spørgsmål.

Elever som Lasse vil ofte fremhæve og efterlyse en undervisning, som kan gøre dem klogere på verden omkring dem – og som de samtidig kan relatere til sig selv, deres hverdag og fremtid. Måske bliver Lasse engang en meget engageret ingeniør med vandteknologi, dræning og digebygning som speciale?

Et andet eksempel er Peter i 8. klasse, som jeg mødte i et projekt om trivsel i udskolingen i Horsens Kommune. Peters klasse havde netop arbejdet med emnet 'Flygtninge og migration', som interesserede ham meget. Han var i sin fritid aktiv i den lokale afdeling af Det Danske Spejderkorps, hvor han var patruljefører. Korpset var i gang med en kampagne for at få flygtningebørn og unge ind i spejdernes fællesskab. Før interesserede kampagnen ikke Peter, men efter forløbet i skolen fik han sammen med sin gruppeleder fat i kampagnemateriale på arabisk og urdu, som han delte ud til nogle nye flygtningebørn i 6. klasse på hans skole. Han talte også med dem i frikvartererne, og det lykkedes ham at overtale et par stykker til at komme med til spejdermøde.

Peters historie viser, hvordan vidensmotivation også handler om at række ud over sig selv. Den dækker nemlig ofte over en grundlæggende nysgerrighed over for omverdenen, et ønske om at udvide sin horisont og muligheden for at kunne koble den tillærte viden sammen med sin egen verden.

Mange elever som Lasse og Peter beskriver sig selv som nørder og fremhæver en positiv forståelse af deres nørderi. For dem betyder ordet, at de er dygtige til et fag, ambitiøse og interesserede i at forfølge et perspektiv så langt som muligt.

God anderledeshed

Skaalvik og Skaalviks motivationsteori kan nuancere begrebet om vidensmotivation ved at tilføje en form for 'opgavemotivation'. Et af de centrale karakteristika ved en opgaveorienteret elev er nemlig, at han eller hun betragter sin indsats som en positiv *nødvendighed* for at kunne udvikle sig. Når opgaveorienterede elever som Lasse eller Peter ikke har succes med deres foretagende, vil de formentlig blive optaget af, hvad de kan gøre bedre næste gang. Det er selve opgaveløsningen, processen, der primært motiverer dem.

Det er dog de færreste elever, der er ligesom Lasse og Peter. Flertallet af børn og unge bliver ikke i særligt stort omfang drevet af sådanne motivationsformer. Mange elever giver i stedet udtryk for, at de har svært ved at se meningen med skolens faglige aktiviteter. De kan ikke se pointen med at skulle lære franske verber i passé composé. "Jeg kan ikke se, hvad jeg skal med det", siger mange af de elever, som jeg i årenes løb har interviewet.

Den danske professor i læringsteori Knud Illeris fremhæver, at unge menneskers motivation næsten altid vil forudsætte, at de kan se en mening med at lære faget. Lærere kan altså fremme deres elevers læring og motivation, hvis de er i stand til at koble undervisningen sammen med de samfundsvidenskabelige og populærkulturelle interesser, som de unge er optagede af.

Men lærere skaber selvfølgelig ikke en meningsfyldt undervisning i bredere forstand alene ved at hægte sig på unge menneskers identitetsdannelse. Den kan lærerne kun udvikle ved at benytte sig af en lang række faktorer, som vanskeligt lader sig afgrænse. Den tyske pædagogikprofessor Thomas Ziehe udfordrer da også tanken om, at vejen til en højere grad af elevmotivation per definition er at trække stoffet tættere på eleven og hans el-

ler hendes specifikke identitet. I stedet argumenterer Ziehe for, at lærere ikke altid skal tage udgangspunkt i elevernes egen hverdag. Tværtimod skal lærere gerne præsentere deres elever for fænomener, perspektiver og udfordringer, der beriger og nuancerer deres hidtidige erfaringer og oplevelser. For også mødet med en helt ukendt og fremmed verden kan skabe motivation og læringslyst hos mange elever. Det er det, Ziehe kalder for 'god anderledeshed'.

Den engelske uddannelsesforsker Carolyn Jackson påpeger, at det er elevernes egen oplevelse af mening og formål, der afgør deres motivation for at deltage i uddannelsesmæssige aktiviteter. Jacksons velunderbyggede konklusion bekræfter ikke blot et indlysende behov for, at undervisningen virker meningsfyldt for unge i dag, men rejser også en diskussion om, hvordan alle uddannelsessektorens parter kan være med til at tilføre alle former for undervisning mere af denne altafgørende ingrediens.

Involveringsmotivation

Lad os se på et eksempel fra en 6. klasse, hvor eleverne i dansk trænede ordklasser i en stafet på gangen. Emil fortalte mig, at det både var sjovt og afvekslende, men gav samtidig udtryk for, at han ikke rigtig vidste, hvorfor de skulle løbe efter ordene frem for bare at skrive dem i danskbogen. Emil var dog glad for, at dansklæreren altid lavede "spændende ting", og at der ofte ikke var "læselektier", men det egentlige læringselement stod ikke tydeligt frem for ham. Heller ikke da klassen på et tidspunkt skulle lave deres egen reklamefilm. Det var ikke noget problem for Emil, at han sammen med sin gruppe skulle færdiggøre projektet derhjemme. Tværtimod var han glad for at bruge sin fritid på "sådan nogle

lidt alternative lektier, som man ikke nødvendigvis lærer noget af, men som er mere kreative, og hvor vi samarbejder".

Emil skelner i sin udtalelse mellem den undervisning, som han bliver klogere af og så et mere kreativt betinget samarbejde med sine klassekammerater, som har et andet formål. Denne skelnen afslører en noget forsimplet opfattelse af, hvad målet med undervisning og læring er. Mange elever fortæller i mine interviews om, hvordan undervisningen mest består af "lærerens oplæg, efterfølgende tekster, der skal læses, og til sidst tilknyttede opgaver, der skal løses". Læring bliver i denne definition reduceret til, at en elev kun "har lært noget, når han eller hun kan løse disse opgaver korrekt". De interviewede elever forbinder ikke mere kreative, praktiske, eksperimenterende og gruppevise aktiviteter med læring. Mange af de elever kan derfor få en opfattelse af, at: "læring – det er ikke lige mig".

På mange af DrengesAkademiets turboforløb arbejder lærerne af samme grund meget bevidst på at udvide elevernes forståelse af, hvad læring kan være. Når det lykkes at koble begrebet til andet end 'røv til bænkeaktiviteter', bliver der pludselig tændt et håb i mange af dem: Der er også en vej for mig i uddannelsessystemet.

Turboforløbene udvider elevernes ordforråd om, hvad læring er for en størrelse, og giver dem et nok så vigtigt indblik i, hvordan de selv lærer bedst. De forstår efter forløbene, at læring sagtens kan omfatte en høj grad af engagement, samarbejde og kreativitet fra deres side.

På den måde kan undervisningen ifølge professor i psykologi fra Aalborg Universitet Lene Tanggaard give eleverne "mulighed for at skabe noget med deres hoved og deres hænder", "for at tænke og handle på nye og anderledes måder" og "for at arbejde sammen med andre elever om at afprøve spændende eks-

perimenter". Den slags undervisning passer faktisk som hånd i handske med de politiske visioner om, at vi som samfund skal leve af vores evne til at være kreative, innovative, entreprenante og udvikle nye løsninger, ideer og produkter.

UNDERVISNING, DER MOTIVERER

Progression

Faglig progression er et centralt element i enhver skoleelevs motivation. Begrebet dækker over, at undervisningen skal skride frem i et sådant tempo, at alle elever ved at anstrenge sig kan opleve, at de mestrer lærerens krav, udvikler sig og bliver dygtigere. Men i mine interviews med mange skoleelever er jeg også stødt på et paradoks. For når jeg taler om motivation med elever og studerende i det danske uddannelsessystem, så kommer vi meget hurtigt til at tale om karakterer og præstationer og ikke om mestring eller selvoplevet faglig progression. Karaktererne er det mål, som et meget stort flertal af elever orienterer sig efter; det fikspunkt, som alt og alle inden for skolens vægge i stigende grad drejer sig om.

Jeg finder det tankevækkende, i hvor høj grad en karakter er det altafgørende tal for mange unge mennesker, når de skal beskrive motivation, også selv om jeg forsøger at tale med dem om mestring. Denne tætte kobling peger på en vigtig

udfordring i hele det danske skolevæsen. For hvad betyder dette entydige fokus på karakterer for elever som for eksempel Mikkel og Jasmin i 8. klasse, der har vanskeligt ved at honorere kravene i skolen, og som bliver ved med at kæmpe med fagene, uden at de oplever mestring eller ser væsentlige karakterforbedringer?

De anstrenger sig og prøver så godt, de kan, og går måske karaktermæssigt fra 2 til 4, et kæmpe spring for dem, men stadig langt nede i forhold til mange andre i klassen og i forhold til adgangskravene til videregående uddannelse. Resultatet er desværre, at de bliver mindre og mindre motiverede for at gå i skole og tage en uddannelse.

I den anden ende af skalaen kan der være en pige som Rikke fra samme 8. klasse, der mestrer skolens mange akademiske fag. Hun er vild med både biologi og dansk, men hun har alt for ofte haft følelsen af, at hun ikke er blevet udfordret på et tilstrækkeligt højt niveau. Gennem sin skolegang har hun kun nogle få gange været i den såkaldte flowzone, da det kræver et match mellem elevens og udfordringens niveau. I stedet har hun oplevet det meste af undervisningen som kedelig. Derfor valgte hun også at skifte skole efter 7. klasse.

Tilpasse udfordringer

Hvordan kan vi forvente, at en lærer skal tackle tre så vidt forskellige som Rikke, Mikkel og Jasmin? Og alle de andre elever og den store faglige spredning i klassen? I bogen *Motivation for læring* giver Skaalvik og Skaalvik et generelt svar:

Eleverne skal føle, at de har succes og opleve, at det kan betale sig at yde en indsats, [...]. Derfor må de arbejde med opgaver, der giver dem udfordringer, men som de har forudsætninger for at mestre.

Mere præcist kan det ikke siges. Og netop de tilpassede individuelle udfordringer fremhæver eleverne, når jeg interviewer dem. Som for eksempel Rikke, der skriver følgende i en stil om den gode og motiverende skoledag:

For at timen og skoledagen skal være motiverende og spændende, kræver det, at opgaverne er udfordrende og tilpas svære. Det skal også være noget læring, som du føler, du får et udbytte af, altså nyttig viden.

Rikke er altså en fagligt stærk pige, og i et interview fortalte hun mig om den positive oplevelse, hun havde haft, da hun skiftede skole. Rikke fandt nemlig stor motivation i mødet med sine nye lærere, der var opmærksomme på at udfordre hende meget mere, end hun oplevede tidligere. Fagligt stærke elever har på samme vis som svage elever brug for passende udfordringer i skolen.

Dette behov for individuelt tilpassede opgaver til både de dygtigere og de fagligt udfordrede elever udgør selvfølgelig en enorm daglig udfordring for alle landets lærere, som skal tilrettelægge og gennemføre en undervisning, der giver passende udfordringer til alle. Hvordan kan det lade sig gøre i praksis?

Mit svar vil blandt andet være at lade sig inspirere af DrengAkademiets turboforløb. Skolerne opererer med en simpel, pragmatisk og ikke mindst dynamisk niveaudeling af samtlige elever. Hvis flere skoler i større udstrækning overtog den tankegang, ville Mikkel ikke være tvunget til at følges med Rikke gennem hele deres skoledag. I stedet kunne han følges med de elever i dansk, der befandt sig på samme niveau og udviklede sig i samme hastighed. Rikke kunne ligeledes hurtigere stige i graderne i samme fag og dermed opleve større faglige udfordringer.

Hvis rollerne var omvendt i biologi, ville en sådan fleksibel og skiftende holddeling samtidig kunne give Mikkel større fornemmelse af mestring i de fag, han var dygtig til. I de fag ville han kunne overhale Rikke, netop fordi hvert enkelt hold ikke ville være permanent, men afhængigt af fag og aktuelt niveau.

På mange af turboforløbene anvender lærerne netop en løbende og dynamisk niveaudeling for at løse udfordringen med individuelt tilpasset undervisning. Forløbene finder ofte sted i sommerferien mellem 8. og 9. klasse, men nogle af eleverne læser som nævnt på et niveau, der svarer til 4. klasse, andre er på 5. classes niveau, og andre igen er på niveau som i 7. klasse. Lærerne kunne vælge at gennemføre en fælles læseundervisning for hele holdet på 6. classes niveau, der ligger midt på skalaen i forhold til elevernes gennemsnitlige niveau. Men i stedet laver lærerne tre fleksible hold, der matcher elevernes reelle, aktuelle læsefærdigheder. Adjektivet 'fleksibel' antyder netop muligheden for, at eleverne løbende kan skifte hold, afhængigt af hvor hurtigt de øger læsefærdigheden. Denne præcise niveaudeling øger chancen betragteligt for at ramme et passende mestringsniveau for hver eneste elev.

Undersøgende undervisning

Vi kan også lade os inspirere af FUF-projektet, når vi gerne vil blive klogere på, hvordan vi motiverer alle elever i skolen. Her er der i selve projektudviklingen taget udgangspunkt i forskning i motivation og læring. Derfor er undervisningen bygget op, så den giver eleverne mulighed for at fordybe sig både i opgaver, værktøj, materialer og ideer. Mange elever bliver for eksempel optaget af bygge skabe, skure og vægge, når de får lov til at

save i planker og bruge boremaskiner og sømpistoler. Det kan også, som vi så det med Sidse, Holger og Camilla, handle om biologi og 'hands-on'-erfaringer med døde dyr.

Vi har med andre ord her at gøre med en meget undersøgende tilgang til læring. Lærerne i FUF stiller ikke simple spørgsmål, som eleverne kun kan give entydige svar på, men tager derimod afsæt i elevernes undren. Det oplevede jeg, at netop en gruppe 8.-klasseelever fra en skole i Haderslev fik mulighed for. Syv elever fra klassen var nemlig medlemmer i den lokale spejderforening, hvor de var blevet inspireret til at overnatte ude i træsheltere i skoven. De havde også været på en biologiekskursion med deres biologilærer til et par sheltere omkring Haderslev Dam.

En af eleverne boede i et hus på en naturgrund i nærheden af netop Haderslev Dam, og forældrene tilbød derfor, at eleverne kunne opføre en shelter på deres grund. Forældrene ville betale for materialerne og kunne også låne eleverne alt værktøjet. Til gengæld skulle eleverne selv lave en arbejdstegning, indkøbe materialerne og bygge shelteren. Det var en stor mundfuld for dem, men efter et besøg i FUF-projektet fik de mulighed for at eksperimentere med opgaven og øve sig på design og konstruktion af deres shelter.

Da de havde bygget shelteren færdig, fik hele klassen mulighed for at tage på overnatning sammen med deres lærere, der samtidig brugte turen til at lære dem om stjernebilleder og dyreløyd i natten. Lærerne i skolen tog altså udgangspunkt i en gruppe elevers fritidsinteresse og udbredte den til et læringsfællesskab for hele klassen, hvor der var plads til eksperimenter og åbne spørgsmål.

I projektet 'Flyvning, fjer og fugle' fortalte Carsten heller ikke eleverne, hvordan fugle er i stand til at flyve, men han tilrettelagde undervisningen på en måde, hvor eleverne selv fik

mulighed for at undersøge og forhåbentlig opklare mysteriet. Ud over den døde and skaffede Carsten blandt andet 10 døde fasaner, som eleverne skulle skære op med henblik på at undersøge fjer, vinger og hale nærmere.

I sådan en undervisningsform er lærerens rolle i høj grad at guide og lede eleverne i deres egne læringsprocesser. Det er en rolle, der både kræver forberedelse, høj faglighed og et stor overblik i situationen. Læreren skal hele tiden vide, hvem der har brug for hvad, så hun hurtigt kan træde til med spørgsmål, opmuntring, faglig feedback eller nye udfordringer til de elever, der er færdige med den første opgave.

I samarbejdet med sine elever lagde Carsten også stor vægt på, at eleverne hele tiden var bevidste om, hvordan de kunne udnytte deres personlige styrker, når de skulle vælge arbejdsformer og metoder.

Sidse er bedst til at få ideer og gøre sit arbejde færdigt, når hun har en kammerat at samarbejde med, mens Camilla ved, at hun nemt mister koncentrationen, hvis der er for meget snak omkring hende. Den indsigt hjælper dem begge til at vælge de arbejdsmetoder, der passer bedst til opgaven – og nogle gange kan Carsten så støtte dem i at vælge arbejdsformer, som de er mindre fortrolige med. Når det er tilfældet, ved både Sidse og Camilla, at de har brug for lidt ekstra støtte og opmærksomhed undervejs. Både fra Carsten og fra deres kammerater.

Karakterer

Afgangsprøverne kan ofte være meget nærværende for de unge i udskoling. Og karakterer selvsagt også. Betydningen af karakterer som udtryk for individuelle præstationer og

placeringer i elevhierarkiet går igen i de fortællinger, som de unge leverer til os forskere. Mathilde i 9. klasse formulerer fint det, vi observerer, når hun siger:

Formålet med timen er ligesom eksamen. Alt det man laver, det er sådan noget, der skal bruges til eksamen. Selvfølgelig er der meget, der er ekstremt kedeligt og hårdt at komme igennem, men man ved godt, at man kan gå hen og trække det til eksamen, og så bliver man bare nødt til at have styr på det.

Også Bertram og hans kammerater i en 8. klasse nær Aarhus var tydeligt bevidste om karakterernes betydning. Mens jeg var på besøg i klassen, overhørte jeg en samtale mellem Bertram og hans lærer, hvor Bertram spurgte: "Er det en prøve, den her opgave? Får vi karakterer for den?", og hans lærer svarede "Ja, det bliver til en prøve, så jo mere I arbejder med den, jo bedre er det".

Denne ordveksling finder sandsynligvis sted hver eneste dag i landets mange skoler. For mange elever i udskolingen er Bertrams opfølgende spørgsmål – om de får karakterer for prøven eller ej – altafgørende for deres motivation. Alt efter lærerens svar kan de så vurdere vigtigheden og dermed også – mere eller mindre ubevidst – skrue op eller ned for deres motivation.

Der er som sådan ikke noget galt med Bertrams interesse, men hans spørgsmål afdækker en skolekultur præget af ydre motivation: Lærerne forlader sig på karakterer til at motivere deres elever, hvorfor eleverne netop oplever tallene -2 til 12 som den vigtigste motiverende faktor. Og mange forældre bakker op om denne tankegang. For eksempel fortalte William i 9. klasse, at hans forældre havde stillet som krav, at han skulle sørge for at få højere karakterer og præstere bedre i løbet af skoleåret og ikke mindst

til afgangsprøven, hvis han ville gøre sig håb om at komme ind på gymnasiet direkte efter 9. klasse.

Undgå præstationsangst

Det store fokus på præstationer og karakterer skaber en række udfordringer. Først og fremmest ved at eleverne bliver opdelt i en gruppe, der følger mindre og mindre med i timerne og dermed også får dårligere og dårligere resultater, og så en gruppe, der overpræsterer. Alt imens uddannelsessystemet, lige fra ministeren til lærere og forældre, tillægger karakterer, prøver og eksaminer en vægt, som ingen af delene kan holde til eller fortjener.

Min og mine kollegaers forskning viser for eksempel, at der ikke er nogen klar sammenhæng mellem et højt karakterniveau på gymnasialt niveau og så evnen til at gennemføre en videregående uddannelse. Arbejdsgivere har nogenlunde samme erfaring. De oplever i stigende grad, at der ikke er nogen sammenhæng mellem kandidaternes karakterer på eksamensbeviset og de kompetencer, som den nyuddannede arbejdstager faktisk besidder.

Derudover har forskere også dokumenteret mange andre problemer med at fokusere så kraftigt på karakterer: Jeg nævner i flæng: snyd, karaktergivning, som vinden blæser, galoperende brug af 10- og 12-taller og køb af færdiglavede opgaver på nettet. Karakterkulturen er blevet syg. Og det er der desværre også mange af vores unge, der bliver.

Lad os se på et eksempel fra en 8. klasse, som jeg besøgte i foråret 2016. Matematiklæreren kom ind i klassen med en stak rettede matematikprøver, som eleverne nu skulle have tilbage. Eleverne fornemmede straks, hvad der var på færde, og ventede hver især i åndeløs tavshed på at modtage lærerens dom.

Læreren begyndte timen med at sige: "Nogle af opgaverne var bedre end forventet, nogle var dårligere, og nogle er, som jeg forventede". Selv om det kan lyde som en uddramatisk udmelding, affødte det alligevel en masse nervøsitet og uro i klassen. Stemningen var anspændt: Mie, der er vant til at få høje karakterer, udbrød endda: "Åhh nej, det er mig, der er dårligere. Jeg får nok 2!", som en forsvarsmekanisme over for det frygtede scenarie, hvor karakteren slet ikke var, som hun havde ønsket og forventet.

Alle i klassen så febrilsk på de udleverede prøveark, som læreren nu begyndte at fordele. Nogle elever udbasunerede med stor begejstring i stemmen deres gode karakterer til hele klassen, uden at læreren bremsede dem, mens andre i tavshed holdt det dårlige resultat for sig selv. Da Jenny fik sin test, brød hun næsten sammen. Hun havde fået 02 og begyndte at græde. Ved siden af hende jublede Mie af glæde og med lettelse: Hun fik ikke 02, men det forventede 12-tal. Sådan fortsatte dramaet hele klassen rundt med en lærer, der svævede over vandene som den strenge dommer, der skiller fårene fra bukkene. Som en så voldsom domfældelse oplever mange elever det faktisk. Rune i en 9. klasse på en skole tæt ved Thisted fortalte mig i maj 2015 sin opfattelse:

Nogle gange kan man blive helt mast ... altså alle de her forventninger og pres; man kan godt føle sig sådan som en lille flue på en væg. Du skal bare gøre det og det, og hvis du ikke gør det, så bliver du mast af lærerens store fluesmækker.

Elever som Mie derimod fremhæver ofte karaktererne som en helt naturlig del af skolelivet og som det fænomen, der synliggør, at skolen 'betyder noget'.

Karaktererne bliver af Mie og lignende elever ofte set som en form for passage i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. De høje tal på eksamensbeviset udgør en

symbolsk, men alligevel helt essentiel, kapital, når eleverne efter grundskolen skal 'videre i livet'. Samtidig erfarer jeg igen og igen, at karaktererne spiller en vigtig rolle internt i klassen, hvor de indgår i kampen om positioner og magt. Karakterer er kort sagt med til at placere eleverne i en symbolsk orden af vindere og tabere. Flere elever som Mie fremhæver endda selv konkurrencen om placeringerne øverst i klassen som en motivationsfaktor.

Men er det sådanne motivationsformer, vi ønsker i skolen? Næppe – og der er heldigvis andre veje at gå. Når det kommer til brug af karakterer, er det afgørende, at alle lærere etabf lerer en klar forståelse hos alle elever af, at karaktererne først og fremmest er lærerens redskab til at danne sig et overblik over hver enkelt elevs faglige standpunkt. Og nok så vigtigt, at karaktererne også er et nyttigt redskab for læreren, da de kan afdække, hvorvidt læreren selv har nået målet med undervisningen.

Med andre ord en klar kontrast til opfattelsen af karakterer som udtryk for disciplinering, belønning, straf og benchmarking af hver enkelt elev, som mange børn og unge desværre fortsat går rundt med.

MOTIVERENDE LÆRINGSRUM

Fremtidens undervisningsfacilitet

Lad os vende tilbage til Holger, Camilla og Sidse og se lidt på indretningen af den skole, hvor de var på besøg i forbindelse med forløbet om 'Flyvning, fjer og fugle'. Forsøgsskolen er indrettet med henblik på at øge elevernes indre motivation for og engagement i primært naturfag og naturfaglige emner. Skolens designere og arkitekter har tydeligvis anvendt den nyeste viden om sammenhængen mellem det fysiske undervisningsmiljø og elevernes læring.

Al den forskning vedrørende FUF, som jeg er involveret i, viser, at det fysiske læringsrum i sig selv kan øge motivation, engagement og trivsel hos eleverne og ligefrem skabe flow i læringen. Ikke blot for Holger, Camilla og Sidse, men også for de to ydergrupper af elever, der enten er helt uden motivation for læring eller er bukket under for præstationspresset. Vi kan nemlig se, at et lokales indretning i høj grad bestemmer vores forventning til, hvad der kan og skal ske i lokalet – og vores forventninger hand-

ler også om motivation og lyst. Indretningen inviterer så at sige i kraft af sine mure og møbler og deres konstruktion og placering til bestemte aktivitetstyper og påvirker dermed den pædagogiske og sociale praksis i lokalet.

Programmerede rum

En række forskere fra Dansk Center for Undervisningsmiljø, eller blot DCUM, undersøgte i 2015 tre indskolingsafdelinger ud fra henholdsvis et arkitektur-, lærer- og børneperspektiv. I det første perspektiv havde de fokus på design, indretning, farver, møbler og materialer. I det andet perspektiv koncentrerede de sig om lærernes forestillinger, beskrivelser og krav i forhold til didaktiske modeller, planlægning, undervisning, daglig evaluering og samarbejde på skolen. Og i det tredje perspektiv anskuede de skolens indretning ud fra børnenes ønsker om og behov for aktivitet, samvær og læring.

Ét af de mest afgørende resultater var, at der ikke er sammenhæng mellem de tre perspektiver. Lærernes pædagogiske planer og intentioner, børnenes behov og ønsker og de faktiske muligheder, som det fysiske læringsrum tilbød, hang simpelthen ikke sammen. Til tider havde de nærmest en negativ effekt på hinanden.

De skoler, der deltog i projektet, tog åbenbart for lidt hensyn til de muligheder og begrænsninger, der ligger i de fysiske rammer. Og andre undersøgelser tyder på, at det sker på mange andre skoler landet over. Ikke fordi lærerne er ligeglade, men fordi de hverken under deres uddannelse eller på deres arbejdsplads har oplevet nogen stærk tradition for at koordinere undervisning, læring og fysiske rum.

DCUM's forskere kunne faktisk iagttage og dokumentere, at eleverne lettere opfyldte fagenes læringsmål, hvis lærerne gav dem frit valg i forhold til, hvilke opgaver de ville lave i hvilke fysiske rammer. Denne selvbestemmelse og mulighed for at vælge forskellige fysiske værksteder og 'stationer' viste sig at styrke elevernes motivation. På den måde bekræfter undersøgelsen al den forskning, der i årtier har vist, at variation i undervisningsformerne er afgørende for elevernes læring, motivation og trivsel.

I en anden undersøgelse knyttet til FUF-projektet skelner forskerne mellem forskellige pædagogiske traditioner, som dominerer skolerne i dag: for eksempel katederundervisning, klassedialog og elevcentreret aktivitetspædagogik. Mange undervisningslokaler er enten 'hårdt programmeret', dvs. alene indrettet til én bestemt undervisningsform, eller meget 'blødt programmeret' til fleksibilitet.

Forskerne konkluderer imidlertid i undersøgelsen, at begge lokaleprogrammeringer i praksis ofte er uanvendelige, fordi begge typer blokerer for reelle variations- og valgmuligheder. Det er selvfølgelig oplagt, at det forholder sig sådan med de hårdt programmerede lokaler, mens det nok for mange lærere og forstandere er mere overraskende, at samme konklusion også gælder for de blødt programmerede læringsrum. Ulempen ved et rums bløde programmering er ofte, at ingen af de mange anvendelsesmuligheder i realiteten kan praktiseres på en ordentlig måde.

Derfor bør skoler i stedet indrette deres undervisningsmiljøer efter helt andre principper. Jeg vil for eksempel anbefale de principper, som FUF-projektet har fulgt: dvs. en indretning, hvor der er afsat konkrete områder til bestemte aktiviteter, så læringsmiljøerne så at sige får forskellige 'kodninger', der giver optimale rammer for forskellige typer af aktiviteter. Det kan være alt lige fra praktiske eksperimenter, digitale arbejdsformer, elevdif-

ferentiering, gruppearbejde og projektarbejde til individuel fordybelse.

Jeg møder desværre ofte en forestilling om, at skydevægge, sofahjørner, grupperum og wi-fi alene vil give gode vilkår for læring og motivation, men det optimalt indrettede fysiske læringsrum kræver noget andet og mere. Og netop det er forsøgsskolen på Als et godt eksempel på.

Inviterende indretning

FUF-projektets centrale tese er, at et godt læringsmiljø skal kunne invitere til generelle arbejdsformer som læsning, skrivning, regning, informationssøgning, diskussion og videnspræsentation og samtidig indbyde til specifikt faglige kerneaktiviteter. I naturfag skal der for eksempel være mulighed for både at opbygge ganske komplicerede forsøgsopstillinger til at lave små, meget koncentrerede dryp med en pipette. Ligesom der skal være plads til at læse i grundbogen.

Rummenes fleksibilitet er særligt vigtig i forhold til de to ydergrupper af elever, som enten har for lidt motivation eller for meget. Der skal både være plads til store armbevægelser, højt aktivitetsniveau og larm og til koncentration, fordybelse og ro. Den ligning er svær at løse i mange af de eksisterende skolebygninger, men når ingeniører og arkitekter planlægger nye skoler eller renoverer de gamle, tager de faktisk i stigende omfang hensyn til, hvordan det fysiske læringsrum kan indrettes, så det understøtter moderne undervisningsformer og børns læreprocesser.

FUF-bygningen er for eksempel opdelt i fire-fem typer af fysiske rum: værkstedet, fokuszonen, arenaen og modelstedet eller nichen. På værkstedet er der masser af udstyr,

som eleverne frit kan bruge, og et tilhørende materialelager med 'godt skrammel' – store og små stumper af alt muligt. Et sådant rum er desværre ofte et smertensbarn i skolerne, mens jeg ofte ser, at skolen, når den samarbejder med SFO'en eller klubben, formår at skabe flere af den slags værkstedszoner, der kan bruges som en del af undervisningen – også ud over timerne i Håndværk og design.

I de indrettede fokuszoner kan en lille gruppe af elever være fælles om at løse en opgave. Fokuszonen er typisk udstyret med et bord og nogle sidde- eller ståpladser samt for eksempel printer, eksterne skærme og opladestationer. Her kan eleverne have deres penalhuse, computere og bøger, forberede sig og aftale rollefordelingen. Hvis der er behov for det, kan de vende tilbage hertil for at gennemgå deres resultater i fællesskab og præcisere de næste skridt.

Arenaen er et sted, hvor eleverne præsenterer deres resultater for hinanden – derfor er der også både projektor og storskærm. Det er samtidig her, at læreren kan starte og afslutte læringsforløbet. Formidling er en meget væsentlig del af et læringsforløb; når man selv skal give udtryk for sin læring, sætter man egne ord og begreber på og uddyber og fæstner dermed det lærte stof mentalt.

Modelstedet er en niche, hvor en enkelt elev kan være i fred for de andre og bygge en model eller et byggesæt eller udføre en anden meget fokuseret og fordybelseskrævende aktivitet. En eller flere nicher af denne type kan også fungere som tilflugtssted for elever, der har brug for ro eller en pause fra kammeraterne for at kunne vende tilbage og være med i fællesskabet senere.

Rummets æstetik

Lokalernes æstetik spiller en stor rolle i FUF-konceptet. Det skal være rart og roligt at opholde sig i dem, og lærerne gør meget ud af den daglige oprydning og fælles omsorg for, at eleverne passer på både ting og lokaler. Samtidig er rummenes farver og materialer valgt, så de passer til de opgaver, eleverne skal arbejde med i det enkelte rum. Det har vist sig at have stor betydning for trivslen og læringen i lokalerne.

Den svenske professor i pædagogik Pia Björklid fremhæver, at noget så elementært som belysning, ventilation, akustik og møblering bidrager kraftigt til, hvor effektivt eleverne kan lære i klasseværelset. Alt efter indretningen kan et rum inspirere til enten håndværksmæssig aktivitet og fysisk udfoldelse, til fokusering og fordybelse eller til diskussion og præsentation.

Et af de bærende æstetiske principper i lokalerne er, at arkitekterne har forsøgt at skabe kontraster mellem et rå udtryk og fine detaljer eller omvendt. Der er arbejdet med at variere lyskilderne, så områder, hvor der skal være en rolig og fordybet stemning også har et dæmpet lys, mens der for eksempel på værkstedet er et meget kraftigt og klart lys, der gør det nemt at se alt det, eleverne arbejder med. I nicher og på modelsteder er lyset tilpasset til læsning og koncentration. Der er en blanding af naturmaterialer, hvor reoler og skillevægge for eksempel er i ubehandlet egetræ, mens de store vinduer af glas og stålbordene i værkstedszonen giver en rå kontrast.

ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

Fysiske læringsrum og æstetiske læreprocesser

Der er altså en klar sammenhæng mellem motiverende undervisning og læringsrummets fysiske indretning. Der er noget i æstetikken, som påvirker os – ikke kun i indretning, men også i vores måder at lære på. Derfor vil jeg gerne relancere begrebet æstetiske læreprocesser, som jeg mener vil kunne hjælpe os til bedre at forstå denne dimension af motivationen.

Ordet æstetik kommer fra græsk, *aisthetikos*, der betyder 'sansende'. Når jeg slår op i fremmedordbogen, kan jeg læse følgende forklaring på, hvad æstetik mere præcist dækker over:

Den videnskab, der behandler kunsten, dens væsen, dens forhold til virkeligheden, selve den kunstneriske skabelsesproces, kunstkriterier, de kunstneriske genrer og kunstteori.

Hvis vi skal forsøge at koble fremmedordbogens beskrivelse med noget, der giver mening i forhold til motivation og læring, så kan vi måske sige, at en æstetisk oplevelse er, når noget indre kommer til udtryk gennem kunsten som noget ydre, der gør indtryk. Det lyder kryptisk, men betyder blot, at æstetiske frembringelser ofte udspringer fra et menneskes indre, mens det for alle os, der for eksempel betragter maleriet eller lytter til musikken, er noget udefrakommende, der kan gøre et stort indtryk på os.

Arbejdet med æstetiske læreprocesser i skolen er langt fra nyt, og lærere har altid gjort det – også før der fandtes et begreb for det. Men med ambitionen i folkeskolereformen om at fremme de æstetiske læreprocesser og den praktisk-musiske dimension i folkeskolen er begrebet igen kommet på dagsordenen. Det er en central del af at understøtte en varieret skoledag.

Den norske uddannelsesforsker Hansjörg Hohr nævner i *Perspektiver på æstetiske læreprocesser* fra 1996 to væsentlige kendetegn ved æstetiske læreprocesser. Først og fremst mest må eleverne præsenteres for sanssemæssige oplevelser, der udløser tydelige følelser. I modelform kan en æstetisk læreproces i undervisningssammenhæng for eksempel se sådan her ud:

1. fase: fantasi, for eksempel en indre visualisering
2. fase: kreativitet, for eksempel en leg eller et eksperiment
3. fase: æstetisk produktion, for eksempel et maleri

Alle tre faser både vil og kan være præget af flow, og alle tre faser kan være indlejret i mange forskellige typer af undervisningsforløb. Det beskriver for eksempel den tidligere lærer og nuværende lektor på UC Lillebælt Peter Brodersen i min bog om *Flow og fordybelse* fra 2007. Her fortæller han om et undervis-

ningsforløb om følelser og digte i en 8. klasse, som han igangsatte med en fantasirejse til lyden af Pink Floyds "One of these Days", der gik lige i blodet på eleverne. Brodersen fortæller sådan her:

Musikken har en meget pågående, påtrængende, hård beatrytme, er understøttet af vindsus og indimellem uarticulerede, næsten monsteragtige brøl og knurren. Da jeg selv var 16, gik dette musiknummer lige durk i blodet. Det gjorde det også i dette tilfælde.

Brodersen oplevede, at hans elever i den pågældende time alle sammen, i løbet af de tre minutter musikken varede, nåede på en mental rejse, der gav dem et andet udgangspunkt for arbejdet med lyrik og følelser. Musikken havde genkaldt minder og følelser i dem, som de ikke var bevidste om tre minutter tidligere og Brodersens pointe er, at æstetiske oplevelser som dem, hans elever kunne beskrive, ofte er "selvforglemmende, associative, situationsorienterede, lystbetonede, sceniske og følelsesladede". Og min tillægspointe er, at netop sådanne oplevelser kan være med til at styrke elevernes engagement og indre motivation for fag og skole. Og det er et godt afsæt for, at de også lærer noget og bliver dygtigere.

Drama, dans, musik, leg og kampsport, for blot at nævne nogle, er alle udtryksformer, der appellerer til elevernes sanser og er med til at gøre dem bevidste om ikke-sproglig kommunikation og non-verbale udtryk. Det samme ser vi på de skoler, der bruger spil som en integreret del af undervisningen. Det kan være rollespil, computerspil eller skak – alle steder ser vi, at elevernes motivation for fagene stiger, når tilgangene til dem går gennem praktiske og kropslige aktiviteter.

Mange af de elever, jeg har interviewet de senere år, fortæller, at deres erfaring fra skolen handler om, at "al undervisning, uanset fag, består af at sidde ned, læse en tekst, løse

opgaver i forhold til teksten og diskutere svarene". Sådanne erfaringer, som måske i virkeligheden ikke er så udbredte, som disse elever giver udtryk for, fortæller os alligevel noget om, hvor svært og vanskeligt det kan være at få gang i æstetiske læreprocesser i skolens hverdag.

I 1999 skriver professor i medievidenskab Kirsten Drotner i bogen *At skabe sig selv*, at æstetiske læreprocesser blandt andet er karakteriseret ved sansning, umiddelbarhed og uforudsigelighed. Og min pointe er, at undervisning præget af æstetiske læreprocesser ser ud til i sig selv at kunne skabe motivation. Vi mennesker er på mange måder ikke skruet sammen til at sidde ned og stirre ind i en skærm eller en bog og læse og skrive hele tiden, og det er derfor afgørende, at skolerne tilrettelægger en undervisning, der i højere grad rummer motiverende aktiviteter for mange elever.

Vi skal derfor holde op med at se motivation som noget iboende og helt privat, der findes eller ikke findes inde i hver enkelt af os. Det handler *ikke* om, hvad en elev umiddelbart har lyst til. I stedet skal politikere, skoleforvaltninger og ledere give plads og rammer til, at lærere og pædagoger kan tilrettelægge undervisningen, så de sammen med eleverne skaber motivation i praksis og i fællesskab.

Æstetiske læreprocesser i praksis

En æstetisk læreproces kan, som megen anden undervisning, begynde med et oplæg fra læreren. Oplægget skal vække elevernes interesse, fantasi, nysgerrighed og forestillings-evne. Det lyder umiddelbart indlysende, men sådanne krav betyder blandt andet, at oplægget ikke bare skal bestå af tekst, tal og tale,

men også omfatte forskellige sanse- og følelsesmæssige oplevelser: musik, smage og dufte, overraskelses- og spændingselementer, der skaber uro, afsky, empati, rædsel osv.

Lad os se på et eksempel i faget historie. I dag er der spredt ud over hele landet en masse muligheder for at anvende museernes skoletjenester, hvor historie ikke bare er noget, eleverne læser, skriver og taler om – men også noget, de kan gøre sig helt praktiske og konkrete erfaringer med. Skoletjenesterne på for eksempel Moesgaard Museum i Aarhus, Trelleborg ved Slagelse eller Vikingeskibsmuseet i Roskilde inddrager i stor stil æstetiske læreprocesser, når skoleklasser sammen med deres lærere besøger museerne. Og besøgene disse steder bliver allerbedst, når lærere og elever har forberedt sig hjemmefra og også ved, hvad de gerne vil undersøge nærmere eller opleve, mens de er der.

En fynsk 7. klasse, som jeg fulgte i et forskningsprojekt, skulle i historie i gang med et forløb om den 2. slesvigske krig i 1864 og havde som oplæg set et par afsnit af instruktøren Ole Bornedals tv-serie *1864*. På den baggrund havde eleverne sammen med læreren opstillet en lang række spørgsmål, som de skulle forsøge at finde svar på gennem forløbet. Spørgsmålene drejede sig om alt, lige fra hvordan danskerne og preusserne lavede mad, til hvordan begge parter producerede våben for cirka 150 år siden. Eleverne havde selvfølgelig mulighed for at finde frem til svarene ved at søge på internettet og på skolens bibliotek, men deres historielærer havde også tilrettelagt forløbet i et samarbejde med Historiecenter Dybbøl Banke.

Ved at besøge historiecentret i Sønderjylland kunne eleverne selv gå på opdagelse i et landskab, der ned til den mindste detalje lignede det miljø, som krigens soldater og civile ofre havde befundet sig i. På den måde fandt mange af klassens elever

ikke frem til spørgsmålenes svar ved at hige og søge i gamle bøger, og de spurgte heller ikke Google. I stedet mærkede, så og lugtede de sig frem til, at øllebrød og kogte ærter måtte være det rigtige svar på, hvad et måltid bestod af under krigen i 1864.

Historiecentrets årlige kulmination er selvfølgelig den genopførelse af slaget, hvor hundredvis af statister iklædt datidens uniformer, forladere og tornystre kæmper om Als på det historisk korrekte tidspunkt og sted, meget tidligt om morgenen i juni måned. Preussiske soldater sejler i robåde i ly af natten fra Sandbjerg på Jyllandssiden over Alssund, hvor de alt for sent bliver opdaget af de danske feltvagter. Derefter bryder slaget løs, geværer og kanoner brager og glimter, nedslagene lyser voldsomt op i nattemørket, den skarpe lugt af sortkrudt breder sig sammen med krudtrøg ud i landskabet, sårede soldater bæres lidende til lazaretet, trompeterne blæser til angreb og retræte, og befalingsmændene forsøger at råbe ordrer ud midt i larm, røg og kaos. Ordonnanser til hest galoperer frem og tilbage med beskeder fra kamppladsen til officererne lige bagved.

Det er, som om man er med i selve slaget, og alle sanser oplever omgivelserne, som de må have været den juni-morgen i 1864. De mange hundrede elever, som hvert år deltager i dagen, erfarer ikke længere krigen 1864 som en fjern og irrelevant oplysning, men gennemlever en snert af den fortvivlelse, som krigens virkelige deltagere må have følt.

For 7. klasse var besøget på del af en motiverende undervisning, hvor æstetiske læreprocesser blev brugt til at understøtte elevernes historiebevidsthed og deres faktuelle viden om krigen i 1864. Når lærere inddrager verden uden for skolen, laver spilbaseret undervisning eller som i slaget ved Dybbøl trækker på æstetiske læreprocesser, så er de med til at bevæge elevernes motivationsformer fra en ydre, karakterstyret og præstationsori-

enteret motivation i retning af en mangfoldig motivationskultur. På den måde gør de selvbestemmelse, succesoplevelser, kreativitet og nysgerrighed til centrale drivkræfter for elevernes læring.

FRANS ANBEFALER

Drengeskolens akademiet. Synlig læring i sprint af Bent Kock Nielsen med flere

Fremtidens Undervisningsfacilitet af Jane Grud med flere

Livsduelighed og børns karakterstyrker af Anne Linder & Mette Marie Ledertoug

Motivation for læring. Teori og praksis af Erik M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik

Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen af Peter Brodersen, Thomas Illum & Thomas Ziehe

Robuste børn. Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv af Per Schultz Jørgensen

Unge motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og uden for skolen af Mette Pless med flere