Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Motivation - læreransvar eller elevansvar?

Ågård, Dorte

Published in:
Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis

Publication date:
2016

Document Version
Accepteret manuscript, peer-review version

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):
Ågård, D. (2016). Motivation - læreransvar eller elevansvar? *Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis* , *11*, 37-48.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from vbn.aau.dk on: April 16, 2024

PAIDEIA

Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis

11

MAJ 2016

Paideia
- Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis

Udgiver
Tidsskriftet udgives af Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SEPU) (Høgskolen i Hedmark), Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP) (Aalborg Universitet), RCIW – Research and Capability in Inclusion and Wellfare (Högskolan i Boras) samt Dafolo Forlag

Redaktion
Ole Hansen (ansvarshavende redaktør)
Ratib Lekhal
Thomas Nordahl
Anita Norlund
Bengt Persson
Lars Qvortrup

Tidsskriftets artikler er fagfællebedømte, og tidsskriftet er pointgivende i den bibliometriske forskningsindikator

Tekstredaktion
Astrid Holtz Yates

Principlayout
Bodil Nordstrøm

Grafisk opsætning
Dafolo A/S

Abonnement
Tidsskriftet udkommer to gange årligt
(maj og november)

Årsabonnement	DKK 350
Årsabonnement, studerende	DKK 200
Løssalg	DKK 180

Tryk, distribution og bestilling
Dafolo A/S
Suderbovej 22-24
9900 Frederikshavn
Tlf. 96206666
Mail: Forlag@dafolo.dk

© 2016 Paideia og forfatterne
Kopiering må kun finde sted på de institutioner, der har indgået aftale med Copydan og kun inden for de i aftalen nævnte rammer

Varenummer 7193
ISSN 1904-9633

Dafolo

Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning

HÖGSKOLAN I BORÅS

LSP

INDHOLD

Leder:
Läget för lärarprogrammens verksamhetsförlagda utbildning 4

Forbedringsarbeid i danske folkeskoler – en effektstudie med vekt på elevers læringsmiljø og læringsutbytte 7
Anne-Karin Sunnevåg

Sociografisk inventering - en metod för att kunna främja den sociale samvaron 27
Hélène Jenvén og Kennert Orlenius

Motivation – læreransvar eller elevansvar? 37
Dorte Ågård

Kommentar:
Forbedring af undervisningen: Fordi børnene ikke kan vente 49
Dr. Avis Glaze

Boganmeldelse:
Rustade för framtiden 52

Boganmeldelse:
Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner 54

Bogomtaler 56

- Skolverket (2009a): *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier.* Fritzes.
- Skolverket (2009b): *På tal om mobbning – og det som görs.* Fritzes.
- Skolverket (2011): *Utvärdering av metoder mot mobbning (Rapport 353).* Fritzes.
- Skånfors, L. (2014): *Barns sociala vardagsliv i förskolan* (Karlstad University Studies 2013:32). Karlstads universitet.
- Terry, D.J. & Hogg, M.A. (2001): "Attitudes, behavior, and social context: The role of norms and group membership in social influence processes". I Forgas, J.P. & Williams K.D. (red.): *Social influence: Direct and indirect processes.* Psychology Press.
- Terry, R. (2000): "Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniqes". I Cillessen A. & Bukowski, W.M. (red.): *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system.* Jossey-Bass.

Motivation – læreransvar eller elevansvar?

Dorte Ågård
Lektor, ph.d., Aalborg Universitet, LSP

Hvordan påvirker det, der sker i undervisningen, gymnasieelevers motivation? Dette casestudie, der er gennemført i to erhvervsgymnasiale 3.g-klasser, undersøger betydningen af arbejdsformer, bevægelse og struktur i undervisningen. Den viser, at brug af aktive arbejdsformer, tydelig klasseledelse og socialisering af elever til en professionel elevrolle kan påvirke elevmotivationen positivt. Undersøgelsen illustrerer to principielt forskellige opfattelser af læreransvar i den forbindelse og peger på behovet for, at lærere ser deres undervisning med elevernes øjne og udforsker deres egne muligheder for at påvirke elevers motivation.

Hvad er motivation?

Der findes i dag en omfattende forskning i motivation. Derfor ved vi meget om, hvilke drivkræfter der får elever til at arbejde engageret eller omvendt at trække sig fysisk eller mentalt fra skolen og skolearbejdet. Der er almindelig enighed om at forstå motivation i skolesammenhæng som de forestillinger og følelser, der former elevers selvopfattelse som elever og påvirker deres adfærd og vedholdenhed, og engagement forstås som manifestationen af motivation i aktivt arbejde (Bandura 1997; Ryan & Deci 2000; Skaalvik & Skaalvik 2007; Ågård 2015a). I kort form kan man med udgangspunkt i bl.a. Bandura (1997) formulere god motivation som "faglig selvtillid". I tidligere motivationsforståelse har motivation været betragtet som et mere eller mindre fast træk ved en elev, men nyere forskning ser det som et dynamisk fænomen. Det er et resultat af erfaring og af mødet med skolen, fagene og lærerne. Elevers motivation er derfor noget, lærere påvirker og aktivt kan arbejde med at udvikle (Wentzel 2009; Skaalvik & Skaalvik 2007; Ågård 2014; 2015a).

Der mangler belysning af, hvad det vil sige i praktisk undervisning

Der er i international forskning vokset bred konsensus frem om denne forståelse (Wentzel 2009), og forståelsen er i nogen grad blevet udbredt i Danmark de seneste år, især i forbindelse med, at der iagttages voksende problemer blandt elever med manglende engagement (Sørensen et al. 2013; Pless et al. 2015; Ågård 2014; 2015a). Men det er relativt uudforsket i Danmark, hvordan lærere i praksis kan arbejde med at udvikle elevers motivation, da litteraturen primært er socialpsykologisk og sociologisk orienteret og anskuer motivation ud fra elevens vinkel (Sørensen et al. 2013; Pless et alt. 2015). Der savnes en didaktisk vinkel, dvs. hvad det er for konkrete undervisningsmæssige valg lærere kan træffe for at øge elevmotivation.

International klasseledelsesforskning belyser imidlertid, hvordan lærerens interaktion med eleverne påvirker deres motivation (Wubbels et al. 2006). Denne forskning peger på, at en klasseledelsesstil, der kombinerer et positivt lærer-elev-forhold og lærernes tydelige rammesætning og organisering, giver de bedste betingelser for elevmotivation og højt fag-

ligt udbytte (ibid.). Men også her er det sparsomt med konkretiseringer.

Forståelsen af klasseledelse som motivationsfaktor er ikke udfoldet i Danmark, hvor den hidtidige litteratur primært anskuer det som noget, der tjener til at skabe ro og orden og effektivisere undervisningen, ofte ud fra en kritisk vinkel (fx Krejsler og Moos 2014). Desuden har klasseledelsesforskningen helt frem til 2010 udelukkende været foretaget på grundskoleniveau, og litteraturen på gymnasieområdet er derfor sparsom med Plauborg m.fl. 2010; Ingerslev 2013 og Ågård 2016 som næsten eneste bidrag.

Denne undersøgelses bidrag er at belyse motivation ud fra en didaktisk, nærmere bestemt klasseledelsesmæssig vinkel og undersøge, hvordan gymnasieelever oplever den daglige gymnasieundervisning og interaktion med lærerne, og hvordan den påvirker deres motivation og engagement.

I det følgende redegøres der for den metodiske tilgang. Hvis man ønsker at gå direkte til undersøgelsens resultater, kan man starte ved afsnittet "Analyse".

Metodisk design

Undersøgelsen er et casestudie i to gymnasieklasser, der kombinerer kvantitative og kvalitative data. De *kvantitative* data stammer fra en større spørgeskemaundersøgelse, der er gennemført som del af forsknings- og udviklingsprojektet "Ledelse og udvikling af læringsmiljøet på erhvervsgymnasiet", som omfatter erhvervsgymnasier i Nordjylland.[1] Den består af to dele, T1 gennemført i 2013, og T2 gennemført i 2015. Det primære udgangspunkt for nærværende undersøgelse er konklusionen fra den første gennemførelse, T1, der viser, at mange elever oplever, at undervisningen ikke er udfordrende og motiverende, de lader sig let distrahere, føler sig trætte og uoplagte, har tilbøjelighed til at forstyrre undervisningen og involverer sig ikke tilstrækkeligt i læringsfællesskabet (Qvortrup et al. 2014).

Analysen af data fra T1 udpeger også temaer, der ser ud til at spille en rolle for elevernes vurdering af undervisningen og deres motivation:

1. Elevernes *motivation* ser ud til at være *dalende* gennem gymnasieforløbet
2. Elever, der oplever *variation og struktur* i undervisningen har en bedre undervisningsmæssig trivsel
3. Der ser ud til at være *forskel på drenge og pigers trivsel*, idet piger gennemgående svarer mest positivt
4. Der er *forskel på læreres og elevers opfattelse,* og konklusionen diskuterer, om der er tale om "didaktisk blindhed" blandt lærere over for elevers oplevelse af undervisningen.

De *kvalitative* data er et efterfølgende casestudie af to klasser, der har deltaget i både T1 og T2. På baggrund af det statistiske materiale zoomer det ind på temaerne og udforsker, hvad der kan ligge bag problemerne. Det undersøger, hvilken rolle selve undervisningen spiller, idet Qvortrup m.fl. (2014) konkluderer, at det i høj grad er elevernes oplevelse af det, der sker i timerne, der betyder noget.

Casedesignet er valgt, fordi der er tale om en kompleks kontekst (klassen, undervisning), som udforskes i naturlige omgivelser med udgangspunkt i forskellige datakilder i en undersøgelse, der ikke tilstræber at være repræsentativ, men at give dybde og detaljerigdom (van Wynsberghe & Khan 2007; Flyvbjerg 2010).

Valget af forskningsdesign er således mixed methods, som udmærker sig ved at belyse en problematik fra flere sider gennem en triangulering af metoder: De kvantitative rejser temaerne og viser omfang og variationer af dem. De efterfølgende kvalitative anskueliggør disse fund i deres konkrete kontekst og bidrager til, at vi bedre kan fortolke de kvantitative data (Johnson et al. 2007, Karpatschof 2010).

Datagrundlag for nærværende undersøgelse er således data fra spørgeskemaundersøgelsen (generelle resultater fra T1 og specifikke tal for de to klasser fra T1 og T2), observation af undervisning samt fokusgruppeinterview med elever i begge klasser og deres lærere. Observationerne indgår ikke direkte i analysen, men har givet indtryk af undervisningen og lærer-elev-interaktionen og været udgangspunkt for udvælgelse af elevinformanter. Udvælgelsen af de to klasser blev foretaget ud fra princippet om maksimal variation (Flyvbjerg 2010) og resulterede i to 3.g-klasser i henholdsvis hhx og htx.[2]

Forskningsspørgsmål og analysestrategi

Med udgangspunkt i hovedkonklusionen fra T1 blev det overordnede forskningsspørgsmål: *Hvorfor oplever mange elever ikke undervisningen som motiverende og udfordrende?* De temaer, som T1 peger på, blev udgangspunkt for spørgsmålene til interviewene[3], der er gennemført identisk i de to cases.

Forskelle mellem elevers og læreres opfattelse er belyst med et metodisk greb i form af en særlig spørgesekvens: I elevinterviewene blev eleverne bedt om at forholde sig til spørgsmålene. I de efterfølgende lærerinterview fik lærerne samme spørgsmål; dernæst blev lærerne præsenteret for elevsvarene, som de blev bedt om at kommentere.

I analysefasen blev der foretaget meningskondensering af lærer- og elevudsagn i skemaer med temaerne ovenfor som analysekategorier. Spørgesekvensen har derefter giver mulighed for triangulering (Johnson et al. 2007), idet elevernes beskrivelse af temaerne, lærernes beskrivelse af temaerne og lærernes reaktion på dem er sammenholdt.

Analyse

Udvikling gennem gymnasieforløbet – X-klassen

X-klassen er en erhvervsgymnasial 3.g-klasse. Klassens elever har besvaret spørgeskemaet T1 i 1.g og T2 i 3.g, og når man sammenstiller svarene, viser det, at der har været en nedadgående motivations- og trivselskurve. (Se figurer næste side)[4].

I 1.g er alle elevernes parametre inden for det grønne felt, dvs. over gennemsnittet for alle deltagende gymnasier, som er midterlinjen 500. Udgangspunktet for denne klasse har altså været særdeles godt. Men når man spørger de samme elever i efteråret i 3.g, er tallene markant anderledes. Man lægger mærke til, at skalaen for trivsel, deltagelse og især variation er faldet.

Det er ikke sigtet i denne artikel at gennemgå de enkelte parametre i figurerne. De er analyseret i Qvortrup et al. 2014, og nærværende undersøgelse anlægger netop en anden tilgang ved at stille andre spørgsmål. Men ud fra figuren kan man altså konsta-

1 Projektet er gennemført af Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Aalborg Universitet 2013-14. T1 omfatter 1204 elever og har en svarprocent på 93 %.

2 Det skulle være 3.g-klasser (de eneste tilbageværende klasser, der medvirkede i T1 i 2013). Der skulle indgå en hhx og en htx fra hver sin skole. Klasserne skulle repræsentere maksimal spredning, dvs. forskellige elevtilgange til skolen og undervisningen. Lokale uddannelsesledere valgte klasserne. Lærerdeltagerne var elevernes fællesfagslærere suppleret med enkelte andre, udvalgt af skoler-ne. Eleverne blev udvalgt med henblik på forskellige individuelle tilgange. Udgangspunktet var min indledende observation, en liste over elever, som blev justeret af lærerne.

3 1. Hvordan har motivationen blandt eleverne udviklet sig gennem gymnasieforløbet? 2. Hvilken betydning har undervisningsmæssige faktorer, som i T1 ser ud til at påvirke motivation og engagement: a. variation og arbejdsformer, b. bevægelse og energi, c. struktur, 3. Hvad ligger der bag forskellene mellem pigers og drenges svar?

4 Grafiske profilbilleder fra T1 2013 og T2 2015, dataoversigt, LSP.

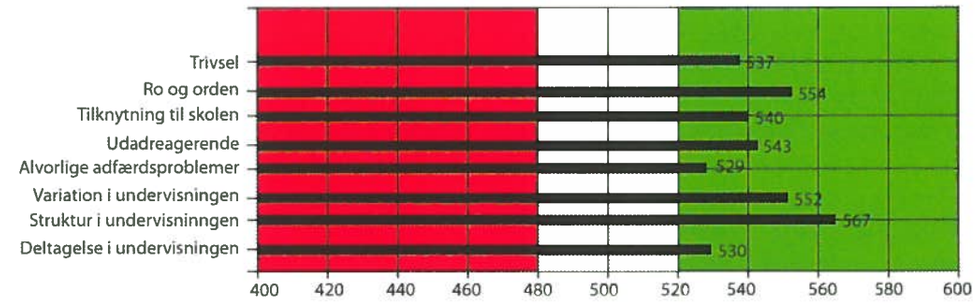
tere, at elevernes oplevelse af deres skolegang på alle punkter undtagen en (*ro og orden*, der er steget en smule) er mere negativ nu, end da de startede.

Elever og lærere bekræfter i interviewene disse fund, og begge parter beskriver problemer. Eleverne fortæller, at de ikke forbereder sig ret meget, at de bruger store dele af timerne på at være på Facebook og andre distraktioner på computer og mobil, og at de føler sig uoplagte. Nu i 3.g. handler det bare om at blive færdig. Det samme billede tegnes af lærerne, der oplever mange elever som uopmærksomme, sløve og langsomme, og at det ofte er udfordrende at undervise i klassen.

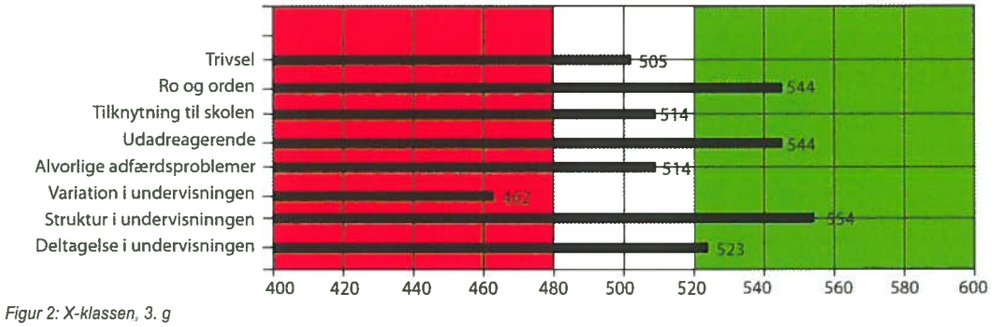
Udvikling gennem gymnasieforløbet – Y-klassen

Y-klassen er en 3.g på en anden erhvervsgymnasial uddannelse end X-klassen. I denne klasse tegner der sig et helt andet billede. I starten af 1.g er klassens tal meget dårlige. Fem skalaer ligger inden for det røde felt og ingen i det grønne, og seks ud af otte skalaer ligger under gennemsnittet.

Men i 3.g. er der sket et bemærkelsesværdigt ryk. Nu er alle skalaer undtagen en forbedret, nogle bemærkelsesværdigt meget. Især *ro og orden, struktur i undervisningen* og *deltagelse* er nu både væsentligt over 1.g. og over gennemsnittet. Det tyder på, at der i Y-klassen er sket noget, der har kunnet ændre en problematisk udgangssituation.



Figur 1: X-klassen, 1. g



Figur 2: X-klassen, 3. g

Under interviewene bekræfter Y-lærere og elever dette billede. De siger samstemmende, at elevernes motivation er vokset. Eleverne fortæller, at undervisningen er spændende og udfordrende, og lærerne vurderer, at det er en klasse, der arbejder godt, aktivt og energisk.

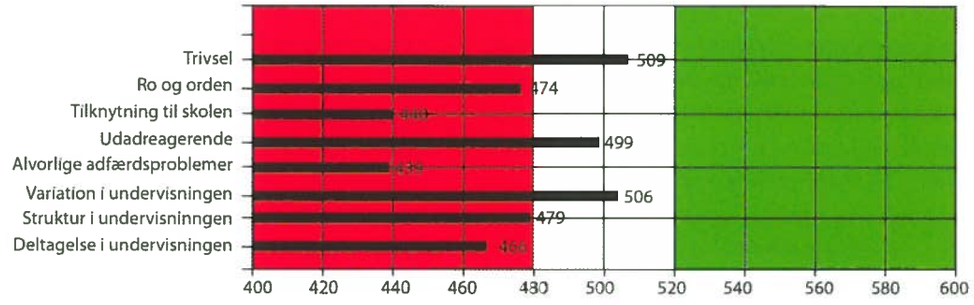
Både spørgeskema- og interviewdata viser således, at eleverne i henholdsvis X- og Y-klassen oplever deres arbejde og deres udvikling på meget forskellig måde, og at lærerne deler disse forskellige opfattelser.

Forskelligt overordnet syn på motivation

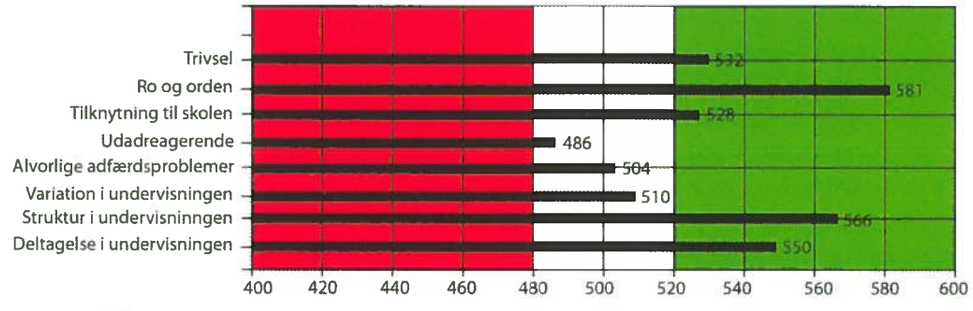
I interviewene udtrykker to lærergrupper principielt forskellige holdninger til udvikling af elevers motivation. X-lærerne mener, at det er et almindeligt fænomen, at motivationen daler gennem gymnasieforløbet, fordi mange elever nødvendigvis må miste nogle illusioner om deres egne evner undervejs:

> LÆRER X-KLASSEN: "Nogle af eleverne kommer med masser af forventninger fra folkeskolen, fordi både de og forældrene tror, at de er knaldhamrende dygtige [...] Så går de her i 1. og 2.g, og så ser de, at karaktererne lægger sig i den lave ende [...] Så falder ambitionsniveauet, så siger de "Jeg skal bare igennem de her tre år"."

Elevers motivation daler naturligt i takt med negativ og mere "realistisk" feedback. Mens denne lærer – uden modsigelse fra kollegerne – ser ud til at betragte udviklingen som "normal", mener Y-lærerne, at elevers negative motivation kan skyldes, at eleverne ikke kan finde ud af at være elever, fordi lærerne ikke har socialiseret dem tilstrækkeligt.



Figur 3: Y-klassen, 1. g



Figur 4: Y-klassen, 3. g

> INTERVIEWER: "Hvad skal der til for at de elever, der ikke har pligtfølelsen og de indarbejdede vaner og strategier kan fungere godt?"
> LÆRER 1 Y-KLASSEN: "Struktur."
> LÆRER 2 Y-KLASSEN: "Struktur, ydre motivering. Tale om, hvorfor vi lærer, hvordan vi lærer, og hvad der er smart at gøre, og det foregår samtidig med, at vi lærer dem de faglige ting."

For Y-lærerne er det altså ikke nogen naturlov, at elever mister motivation. Det afhænger i høj grad af, hvordan lærerne udruster dem til skolearbejdet. Denne vinkel vender vi tilbage til senere i analysen.

Nu følger en gennemgang af det andet interviewspørgsmål, nemlig betydningen af arbejdsformer, energi og struktur. Der var i interviewene en bemærkelsesværdig enighed blandt lærerne i de enkelte klasser i deres vurdering af eleverne og undervisningen. Enkeltlærere modificerer indimellem kollegernes udsagn, men ingen bliver grundlæggende modsagt. Tilsvarende var der en stor enighed eleverne imellem i de enkelte klasser, selvom de var udvalgt med henblik på spredning. Derimod var der i X-klassen en stor afstand mellem læreres og elevers vurderinger, mens det ikke var tilfældet i Y-klassen. Derfor indgår udsagn fra X-klassen i lidt større omfang, fordi de belyser temaet fra T1 om lærer-elev-forskelle.

Motivation påvirkes af arbejdsformer

I begge klasser er eleverne klare i mælet: De arbejdsformer, lærerne vælger, spiller en meget stor rolle. Eleverne bliver motiveret til at arbejde, fastholde interessen og følge med, når undervisningen er aktiverende og varieret. Pointen er i overensstemmelse med resultaterne fra T1 og med anden forskning (Pless et al. 2015, Ågård 2014).

Ensformig undervisning, hvor eleverne ikke selv skal foretage sig noget aktivt, kan de ikke i længden opretholde deres motivation for:

> ELEV X-KLASSEN: "Der er nogle fag, hvor det er nemmere at holde motivationen og holde fokus, men så er der nogle fag, hvor det bare er en lærer, der står og bræger i en time, og så går vi videre til det næste emne, og så er det lidt svært at blive ved med at være motiveret til at deltage i undervisningen."

X-klassens elever synes, at der er for meget af den passive form for undervisning og oplever, at der er lærere, der "læser op", og "tørre timer" med "tung teori".

Y-klassens elever, der beskriver deres egen motivation som voksende, kæder denne udvikling sammen med arbejdsformerne:

> ELEV Y-KLASSEN: "1.g gik meget mere med, at læreren forklarede i 80 % af timen, og så skulle man lave en eller anden form for opgave i de sidste 20 %. Det var ligesom i folkeskolen. Man fik rigtig meget tavlelæring og ikke særlig meget gik ud på, "hvordan benytter vi egentlig det her"? Vi fik bare teorien, og det synes jeg, har ændret sig senere."

I Y-klassen bruger alle lærere konsekvent arbejdsformer inspireret af Cooperative Learning-konceptet[5] (CL), som betyder, at elever i alle timer får mange små og store samarbejdsøvelser, parsamtaler eller opgaver med et element af aktivitet og bevægelse, og det vurderes meget positivt i elevernes beskrivelse af timerne.

5 Kagan S. & Stenev J. (2006): *Coorperative Learning - undervisning med samarbejdsstrukturer.* Malling Beck.

En af forklaringerne på, at eleverne i de to klasser har så forskellig oplevelse af at gå i skole, kan således hænge sammen med, at der er forskel på, i hvilken grad de oplever at få indfriet deres ønske om aktivitet og variation.

Da X-klassens lærere bliver præsenteret for deres elevers formulering af, at de har brug for mere aktiverende arbejdsformer, bliver lærerne tydeligvis provokeret og virker irriterede. De siger, at eleverne bare giver "politisk korrekte svar":

> LÆRER X-KLASSEN: "Det der, det er tillærte svar. Det er sådan, man SKAL svare på spørgsmål."

Læreren, der siger dette, fortæller, at undervisningen allerede består af to tredjedele aktivt arbejde, fx gruppearbejde eller opgaveløsning i timerne. Men eleverne laver alligevel ikke noget, siger han. Han modsiges ikke af de øvrige lærere, der fortæller, at de hele tiden forsøger at inddrage eleverne ved at stille spørgsmål og invitere til diskussion, men at der sjældent kommer svar og indlæg fra eleverne.

Der er altså meget stor forskel på, hvordan lærere og elever i X-klassen oplever undervisningen: Eleverne opfatter den som passiviserende, fordi lærerne mest taler selv. Det fremgik tilsvarende af T2, hvor skalaen *variation* var faldet dramatisk fra 1. til 3.g. Lærerne mener omvendt, at deres undervisning er aktiverende, men at det er eleverne, der ikke griber de muligheder, de får. Tilmed er der en mærkbar irritation blandt lærerne over det, eleverne siger, fordi de mener det er urimeligt

Denne forskel afspejler den markante forskel, der i T1-rapporten konstateres på læreres og elevers vurdering af variation i undervisningen. Elever ser tilsyneladende ikke den didaktiske variation som lærere mener præger undervisningen (Qvortrup et al. 2014).

Motivation påvirkes af energi og koncentration

T1 viste, at mange elever føler sig trætte og uoplagte, og det genfindes i begge klasser, mest udtalt i X-klassen. Ifølge X-eleverne præger træthed klassen i udpræget grad. Flere fortæller om sig selv, at de har søvnunderskud; de sover mellem 5 og 7 timer, de går ofte meget sent i seng, dvs. kl. 3-4 om natten, og de har svært ved at falde i søvn.

Det ser ud til i høj grad at være drengene, der har disse problemer, og de kæder det selv sammen med deres store forbrug af computerspil om aftenen, typisk over 3-4 timer[6]:

> ELEV X-KLASSEN: "Jeg tænker ikke, at pigerne bruger 3-4 timer om aftenen på at sidde og spille […] Det er i hvert fald en af de ting, som jeg ved, vi [drengene] godt kan blive fanget af om aftenen, når vi endelig får fri for arbejde og skole og fodbold og alt muligt."

Et af interviewspørgsmålene gik på, om der generelt er forskel på drenge og pigers måde at opleve skolen på, og interessant nok er det netop koncentrationsevne, der bliver nævnt. Hverken elever eller lærere i de to klasser ser nævneværdige forskelle i øvrigt i de to køns adfærd og motivation her i 3.g, bortset fra dette punkt: Drengene er markant dårligere til at koncentrere sig, lyder det. Spil tager så meget af drengenes tid, at de ikke får lavet deres ting derhjemme, og i timerne på skolen lader de sig let distrahere.

Alene det at kunne fastholde opmærksomheden har betydning for, om eleverne kan udvikle deres motivation; for eleverne oplever, at stoffet kan "åbne sig", mens de er i gang med at arbejde.

6 Problemstillingen er belyst i Rasmussen et al. (2015) *Skolebørnsundersøgelsen 2014* Statens Institut for Folkesundhed: 30 % af 15-årige drenge bruger mindst 4 timer på hverdage på elektroniske spil.

> ELEV X-KLASSEN: "Det allerførste jeg tænker, der er, at det giver ingen mening, det gør det ikke. For det kræver at jeg skal sidde i et lille stykke tid med det samme … Altså så går det op for mig: "Ej, nu kan jeg egentlig godt se det"."

Det er altså et alvorligt problem for motivationen, hvis drengene har et søvnmønster, der underminerer deres vedholdenhed.

I X-klassen efterspørger eleverne mere bevægelse i løbet af dagen, og at lærerne indbyggede små pauser med bevægelse. Men da lærerne bliver præsenteret for det, kommer der igen en reaktion med irritation. En lærer mener ikke, eleverne er ærlige, for han mener ikke, de gider, når det kommer til stykket:

> LÆRER X-KLASSEN: "De har jo mulighederne for at bevæge sig. Når vi arbejder, må de gerne gå ud på gangen og arbejde, hvis det er det, de har lyst til. Men de rører sig ikke ud af flækken […] Så jeg tror simpelthen ikke på, de har behov for at bevæge sig midt i en time."

Opfattelsen bliver kædet sammen med, at det er 3.g:

> LÆRER X-KLASSEN: "De er voksne mennesker, og der er altså stoftrængsel nok i et fag som x. Jeg må indrømme, jeg synes ikke, at vi har tid nok til at lægge 5 minutters gymnastik ind hist og her. Men jeg synes faktisk heller ikke, det er på sin plads. De skal snart på universitetet, nogle af dem. Der tror jeg altså, jeg smider tag-jer-sammen-kortet, altså helt ærligt […] De er simpelthen blevet for gamle. Så må de sgu rejse sig op, hvis de føler behovet."

Der ser altså blandt X-lærerne ud til at være en opfattelse af, at det mere handler om, at eleverne skal tage sig sammen, og at bevægelse er elevernes eget ansvar.

Den opfattelse deler Y-klassens lærere ikke. De mener ikke, at eleverne – heller ikke i 3.g. – er i stand til at tage dette ansvar på sig. Eleverne vil gerne, men de kan ikke:

> LÆRER Y-KLASSEN: "Det der med, at jeg skal sige "Husk nu at komme op at stå", eller "Nu skal I gå ud i frikvarteret", det er helt syret at høre sig selv sige det til en 19-årig. For de kan sagtens mærke indeni, at det er deres behov. Men jeg skal hjælpe dem med at varetage det. Der ligger nogle opgaver her i det at være lærer, og det er nødvendigt, fordi der er nogle gruppedynamikker, som gør, at de ikke altid bare varetager deres egne behov eller det, vi kalder sund fornuft."

Der er altså også på dette punkt stor forskel i den didaktiske praksis og i de to lærergruppers vurdering af, hvad deres lærerrolle indebærer af ansvar.

Motivation påvirkes af struktur i undervisningen

T1 peger på, at der er en sammenhæng mellem elevers vurdering af undervisningen og deres oplevelse af struktur. Indledningsvis kan man konstatere, at begrebet bruges meget forskelligt. T1 spørger eleverne, om der er "klarhed og struktur i undervisningen" uden nærmere præcisering bortset fra spørgsmål om, hvorvidt lærerne og eleverne kommer til tiden. Lærerne i X-klassen forstår "struktur" som en lærerstyret rækkefølge af undervisningsaktiviteter, nemlig at læreren gennemgår nyt stof, viser eksempler og lader eleverne løse opgaver, altså som deduktive, lærerstyrede arbejdsformer. Y-klassens lærere forstår "struktur" på en tredje måde, nemlig som socialisering af eleverne, det at sætte klare rammer op omkring elevernes arbejde og styre det.

Der er altså ikke en entydig forståelse af "struktur". Jeg har valgt at tage udgangspunkt i gængs opfattelse fra den pædagogiske litteratur, nemlig at struktur er et klasseledelseselement (Ingerslev 2013; Ågård 2016). Jeg bad eleverne om at kommentere eksempler på konkrete klasseledelsesgreb og har dernæst præsenteret lærerne for eksemplerne og for elevernes reaktion.

Der er samlet set tale om meget forskellig udøvelse af klasseledelse i de to klasser: Y-lærerne bestemmer altid, hvor eleverne skal sidde, hvem de skal arbejde sammen med, og hvornår de skal bruge deres computer, og de indlægger elementer af fysisk bevægelse. X-lærerne lader i stort omfang placering, gruppedannelse, bevægelse, computerbrug osv. være op til eleverne. "Der er ikke så meget tvang her", som en X-lærer siger.

Selvom elevernes faktiske undervisning er meget forskellig, er der stor overensstemmelse mellem, hvordan de to klasser forholder sig. De oplever det som motiverende, når læreren sætter tydelige rammer om elevernes arbejde. Derfor giver eleverne i X-klassen udtryk for, at de godt kunne tænke sig, at lærerne var "mindre flinke". De ville gerne have, at lærerne fulgte bedre op på elevernes forberedelse, deltagelse i timerne, aktivitet i gruppearbejde og computerbrug i timerne, og det kalder de at være "streng og konsekvent":

> ELEV X-KLASSEN: "Det, lærerne skal gøre, er bare at være mere strenge inden for størstedelen af områderne. Være mere strenge inden for lektier, være mere strenge inden for computerbrug, være mere strenge inden for, hvordan man opfører sig i klassen."

Der er ikke grund til at tro, at eleverne ønsker sig uvenlige lærere, når de taler om, at de skal være "mere strenge". Det er formuleringer, der peger på, at der tilsyneladende er et misforhold mellem det behov for struktur i undervisningen, som eleverne oplever, og den grad af klasseledelsesmæssig styring, som lærerne praktiserer, og at eleverne har forventninger til undervisningen, som lærerne ikke er enige i og ikke ønsker at indfri.

Ønsket om at gøre elever selvstændige ser ud til at spille en rolle for, at X-lærerne mener, de ikke bør tage for meget ansvar. De vil ikke "holde deres elever for meget i hånden", for eleverne må være gamle nok og skal snart på universitetet, jf. tidligere citat. Der er genklang her af diskursen om "ansvar for egen læring" (Ågård 2014; 2016).

Det er derfor bemærkelsesværdigt, at Y-lærernes meget strukturerede undervisning samtidig giver deres elever oplevelsen af at være blevet selvstændige:

> ELEV Y-KLASSEN: "Lærerne forventer noget mere af os i 3.g, og det gør os mere selvstændige, så man selv kan tage vare på nogle problemstillinger i stedet for, at man skal bæres igennem. Det gør også, at man får mere motivation til at arbejde videre på opgaverne."

Denne elev beskriver sit forløb som en udvikling i retning af mere selvstændighed, og det samtidig med, at lærerne stadig i 3.g. sætter rammerne. Eleven forbinder altså ikke selvstændighed med frie rammer, men derimod med faglige metoder og arbejdsvaner:

> ELEV Y-KLASSEN: "I starten kunne lærerne ikke forvente, at vi kunne de her ting, for der var så mange nye ord og begreber og en helt ny måde at arbejde på. Men nu har vi fået

flere kompetencer, så vi har lettere ved selv at gå ind og arbejde med det."

Struktur, som det praktiseres i Y-klassen, ser altså umiddelbart ikke ud til at fratage eleverne selvstændighed.

Sammenhæng mellem udviklingen i de to klasser og den didaktiske praksis?

Udviklingen har været mest positiv i Y-klassen, som med det dårlige udgangspunkt i 1.g. når at "overhale" den anden klasse. Det er nærliggende at pege på de aktive arbejdsformer og den klasseledelse, som lærerne har praktiseret, som baggrunden, fordi de to klassers undervisning på disse punkter adskiller sig markant, og fordi Y-klassens lærere imødekomme elevernes formulering af deres behov. Udviklingen i Y-klassen og den praksis, lærerne har udvist, kan således ses som et eksempel på noget, der er lykkedes.

Man må naturligvis spørge, om der kan være andre forklaringer, fx om "problemelever" er gået ud; men det kan ikke være sket i et antal, der kunne rykke tallene så meget. Man kan også overveje, om netop det problematiske udgangspunkt i 1.g har tvunget lærerne til en håndfast klasseledelse, og det bekræftes af lærerne under interviewet. Men pointen her er, at det er lykkedes.

Undersøgelsens casedesign betyder, at man ikke uden videre kan fastslå årsag-virknings-sammenhænge ved at henvise til, hvordan det forholder sig i de to klasser. Man kan heller ikke generalisere de fænomener, man finder i casene, for de er ikke repræsentative i statistisk forstand. Men selv små studier kan være oplysende eksempler, der bidrager med forskningsmæssig indsigt og illustrationer af dybden i de undersøgte problemstillinger (Flyvbjerg 2010).

Spørgsmålet kan belyses ved at inddrage anden forskning. Grene af motivationsforskningen, især selvreguleringsforskningen (Boekaerts & Corno 2005; Skaalvik & Skaalvik 2007), peger på, at motivation ikke kun er et spørgsmål om at *ville*, men i lige så høj grad om at *kunne*. Den afhænger af, om elever faktisk er i stand til at omsætte deres intentioner til praktisk handling. Her understreges behovet for lærernes hjælp til at opøve hensigtsmæssige arbejdsvaner og mestringsstrategier i det daglige arbejde (Boekaerts & Corno 2005). Tilsvarende er den pædagogiske holdning og tilhørende praksis bag "ansvar for egen læring" kritiseret for at overse nødvendigheden af, at lærere systematisk og gradvist sætter elever i stand til at tage ansvaret for deres eget arbejde (Skaalvik & Skaalvik 2007; Ågård 2014). Endelig kan man nævne klasseledelsesforskning, der viser, at undervisning, som af eleverne opfattes som præget af "laissez-faire"-holdninger fra lærerens side, kan virke demotiverende, og at motivation også afhænger af en tilstrækkelig høj grad af styring (Wubbels et al. 2016; Ågård 2014; 2016). Derfor er der grund til at antage, at der er en forbindelse mellem den didaktiske praksis og elevernes forskellige motivation i de to caseklasser.

Motivation – læreransvar eller elevansvar?

Denne undersøgelse kan ses som en illustration af to grundlæggende opfattelser: Den ene mener, at motivation først og fremmest er *elevernes* ansvar. Gymnasieelever er voksne eller ved at være det. Det er deres opgave og ansvar at komme i gang og at "tage sig sammen". En anden opfattelse betragter motivation mere som *lærerens* opgave og noget, som lærere kan og skal arbejde med. Eleverne skal lære at mestre deres arbejde med lærernes hjælp. De har behov for at blive udfordret med aktive arbejdsformer og socialiseret ind i elevrollen. Det gælder især drengene, som har særligt behov for at blive mødt med tydelig struktur fra starten.

Den sidste opfattelse er den, som denne undersøgelse i lighed med anden forskning viser er mest produktiv. Den første opfattelse præger imidlertid forståelsen blandt mange danske lærere, hvilket hænger sammen med, at nyere motivationsteori ikke er slået igennem i den pædagogiske uddannelse og diskurs i de danske ungdomsuddannelser (Ågård 2014; 2015a; 2015b). Aktuelle motivationsproblemer kan således hænge sammen med, at lærere overvurderer deres elevers evne til at arbejde, fordi de ikke har blik nok for, om eleverne faktisk kan. På denne måde undervurderer lærerne samtidig nødvendigheden af deres egen styring og støtte og overser deres egne muligheder for at ændre situationen.

Uanset, om man som lærer er uenig med sine elever i deres (kritiske) opfattelse af undervisningen eller ej, er det et stort problem, hvis der er for stor forskel på de to parters opfattelse. Der er derfor behov for, at lærere forsøger at se undervisningen med elevernes øjne, taler mere med dem om undervisningen, bruger (kollega-)supervision til at udforske den og således skaffer sig viden om, hvordan de som lærere kan påvirke elevernes motivation og engagement positivt. Først da kan man gøre eleverne i stand til at tage deres del af ansvaret.

Litteratur

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005): "Self-regulation in the classroom: A perspective on as-sessment and intervention". I *Applied Psychology* 54 (2): 199-231.
- Flyvbjerg, B. (2010): "Fem misforståelser om casestudiet". I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Ingerslev, G.H. (2013): "Læreren som leder: Klasseledelse i gymnasiet". I Damberg, E.; Ingerslev, G.H.; Dolin, J. & Kaspersen, P. (red.): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Johnson, R.B.; Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L. (2007): "Toward a definition of mixed methods research". I *Journal of Mixed Melhods Research* 1 (2): 112-33.
- Karpatschof, B. (2010): "Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter." I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Krejsler, J. & Moos, L. (2014): *Klasseledelsens dilemmaer – fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo.
- Plauborg, H.; Andersen, J.V.; Ingerslev, G.H. & Laursen, P.F. (2010): *Læreren som leder – klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M.; Katznelson, N.; Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A.M. (2015): *Unges motivation i udskolingen – et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Qvortrup, L.; Nordahl, T.; Hansen, L.S. & Hansen, O. (2014): *Resultater fra kortlægningsundersøgelse på fem erhvervsgymnasiale uddannelser i Region Midtjylland*. LSP, Aalborg Universitet.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000): "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions". I *Contemporary Educational Psychology* 25: 54-67.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007): *Skolens læringsmiljø*. Akademisk Forlag
- Sørensen, N.U.; Hutters, C.; Katznelson, N. & Juul, T.M. (red.) (2013): *Unges motivation og læring*. Hans Reitzels Forlag.

- van Wynsberghe, R. & Khan, S. (2007): "Redefining case study". I *International Journal of Qualitative Methods* 6 (2).
- Wentzel, K.R. (2009): "Students' relationships with teachers as motivational contexts". I Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (red.): *Handbook of motivation in school*. Routledge.
- Wubbels, T., Brekelmans, M.; den Brok, P., Levy, J.; Mainhard, T. & van Tartwijk, J. (2006): "An interpersonal perspective on classroom management in secondary class-rooms in the Netherlands". I Evertson, C.M & Weinstein, C.S. (red.): *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum.
- Ågård, D. (2016): *Klasseledelse i ungdomsuddannelserne*. Frydenlund.
- Agård, D. (2015a): *Motivation*. Frydenlund.
- Ågård, D. (2015b). "Hvad gør en skoleledelse for at udvikle elevers motivation og læreres relationskompetence?" I *Skolen i Morgen*, nr. 7, 2015.
- Ågård, D. (2014): *Motiverende relationer – lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*. Systime.

KOMMENTAR

Forbedring af undervisningen: Fordi børnene ikke kan vente

Dr. Avis Glaze
Tidligere undervisningskommisær for Ontario og grundlægger af The Literacy and Numeracy Secretariat

En forbedring af undervisning er blevet en høj prioritet på globalt plan: Politikere forlanger det, forældre og lokalsamfund forventer det, og skoleledere, lærere samt alle de, der beskæftiger sig med uddannelse, arbejder ihærdigt på det. Deres indsats skal anerkendes. Sandheden er, at børnene ikke kan vente.

Jeg har altid ment, at det er afgørende at agere med en fornemmelse af, at undervisning er en hastesag. Som undervisere nyder vi ikke den luksus, der hedder god tid. Hvert eneste år afslutter tusindvis af børn deres skolegang, mens andre oplever deres første skoledag. Deres tid sammen med os er begrænset. Vi forventes at ruste dem til succes i den næste fase af deres liv. Fordi vi har fået overladt det vigtige ansvar for at uddanne verdens børn, må vi agere helhjertet, målrettet og med bevidstheden om, at deres chancer i fremtiden vil afhænge af, i hvor høj grad vi sørger for, at skolen formår at møde deres behov.

I den canadiske delstat Ontario, hvor jeg har arbejdet på alle skolesystemets klassetrin, har denne tilgang til arbejdet med en fornemmelse af hastesag vandmærket vores arbejde i skolen såvel som i the Literacy and Numeracy Secretariat (LNS), hvor jeg i 2004 blev bedt om at lede sekretariatet som både CEO og som first Chief Student Achievement Officer.

Under mit mangeårige arbejde er jeg blevet dybt engageret i det vigtige spørgsmål om, hvordan vi i skolen kan hjælpe den enkelte elev med at udvikle en stærk personlig karakter. Mange af os spekulerer på, *hvordan* de unge mennesker vil udvikle sig mens vi selv bliver ældre og kan se frem til, måske, at tilbringe vores resterende tid på plejehjem. I den forbindelse spurgte en af mine venner engang: "hvis jeg beder om et glas vand, vil en af dine elever så give mig det?" Vi ønsker os et samfund, hvor karaktertræk som empati, respekt, ansvarlighed og optimisme er vigtige kvaliteter hos den enkelte. Dette var bl.a. grunden til, at vi indførte personlighedsundervisning[1] i de skoledistrikter, jeg arbejdede i, og senere, på opfordring af den daværende premierminister, begyndte at implementere dette på alle skoler i Ontario.

I den tidligste fase af implementeringen indsamlede vi historier fra skoler overalt i delstaten. En af historierne kom fra en vicerektor, som fortalte, at det en dag var sket, at det it-system, der registrerer lærernes fravær var brudt ned, og at ingen i skolens administration var klar over dette. Senere samme morgen dukkede to elever op på kontoret med protokollen og fortalte, at de stod uden lærer. Vicerektoren fortalte,

1 Character education