

Uddannelse der motiverer

Forsøg på forandring på ungdomsuddannelserne

Nielsen, Mette Lykke; Murning, Susanne; Katznelson, Noemi

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Nielsen, M. L., Murning, S., & Katznelson, N. (2017). *Uddannelse der motiverer: Forsøg på forandring på ungdomsuddannelserne*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsforskning

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.

METTE LYKKE NIELSEN,
SUSANNE MURNING &
NOEMI KATZNELSON

UDDANNELSE DER MOTIVERER

FORSØG PÅ FORANDRING PÅ
UNGDOMSUDDANNELSERNE

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Mette Lykke Nielsen, Lektor, CeFU
Susanne Murning, Post.doc., CeFU
Noemi Katznelson, Professor MSO og centerleder
Center for Ungdomsforskning, AAU CPH

Uddannelse der motiverer

Forsøg på forandring på
ungdomsuddannelserne

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

*Uddannelse der motiverer
Forsøg på forandring på ungdomsuddannelserne*
Mette Lykke Nielsen, Susanne Murning & Noemi Katznelson

1. elektroniske udgave

© Forfatterne og Aalborg Universitetsforlag, 2017

Grafisk tilrettelæggelse af indhold og forside: Toptryk Grafisk

Online ISBN: 978-87-7112-612-9

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
T: 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Udgivet med støtte fra Region Hovedstaden og
Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

cefu | Center for
Ungdomsforskning

EGMONT
Fonden

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.

Indhold

1. Indledning – ungdomsuddannelser i forandring	7
Tendenser gymnasieuddannelser	9
Tendenser på EUD	10
Kønsfordeling på ungdomsuddannelserne	11
2. Nærværende undersøgelse	13
Forsøg på forandring	13
Om uddannelsesmotivation	14
Om motivationspositionering	14
Om overlappende interesser og kønsperspektivet	15
Problemformulering	17
Analytisk afsæt: Motivation som forskelssættende kategori	18
Hvorfor køn?	20
3. Forskning i køn, skoleliv og præstation	23
Skolens sande ofre?	23
Feminisering af skolen og bekymring for drengene	24
Anti-skole-kultur	25
At gøre køn	26
Kønnede stereotype kategorier	27
Præstation, ambition og femininitet	28

4. Metodeafsnit – tilblivelsen af et udviklingsprojekt	29
Januar 2013 – forberedelser til udviklingsforløbet	29
Udvælgelse af deltagende ungdomsuddannelser	30
Liste over deltagede uddannelser	33
September 2013	33
November 2013	35
Januar-februar 2014	37
Liste over deltagende uddannelser, og det primære fokus i deres tiltag	38
Februar 2014	39
Indsamling af interviews og observationer	43
Interviews med elever	43
Interviews med undervisere og vejledere	47
Maj 2014	48
September 2014	49
 Del 2: Analyse af udviklingsprojekterne – motivation som kategoriseringspraksis	 53
1. Gymnasiet, STX, Fyn	54
Kort beskrivelse af Gymnasiet, STX, Fyn	54
Kort beskrivelse af udviklingstiltaget	55
Baggrund	55
Umotiverede elever	57
Pæne drenge og dominerende piger	58
Motivationsfremmende tiltag – fokus på drenge	61
Kønnede diskurser om uddannelsesmotivation og præstation hos STX – elever	67
Præstationsmotivation	70
Elevernes modtagelse af udviklingstiltagene (STX Fyn)	72
Afslutning	75
 2. Gymnasiet, STX, Sjælland	 77
Kort beskrivelse af STX – uddannelsen, Sjælland	77
Kort beskrivelse af udviklingstiltaget	77
Baggrund	78
Fagligt svage og fagligt stærke elever	79

Elevernes italesættelser af uddannelsesmotivation (Gymnasiet, STX, Sjælland)	80
Elevernes modtagelse af udviklingstiltag	83
Elevinddragelse	84
Modtagelse af samtaler om motivation med studievejleder	86
Gruppeinddeling på baggrund af motivation	86
Afslutning	87
 3. HHX, Jylland	89
Kort beskrivelse af HHX, Jylland	89
Kort beskrivelse af udviklingstiltaget	89
Baggrund	91
Elevernes italesættelser af uddannelsesmotivation (HHX, Jylland)	93
Elevernes modtagelse af udviklingstiltag	96
Afslutning	99
 4. EUD – Mekanikeruddannelsen	100
Kort beskrivelse af EUD mekaniker-uddannelsen	100
Kort beskrivelse af udviklingstiltaget	101
Baggrund for tiltaget – manglende praktikpladser	103
Umotiverede elever	104
Hvordan skabe motivation i undervisningen?	107
Motivationsfremmende tiltag – virkelighedsnær undervisning	108
Hvordan blev projektet modtaget af eleverne?	110
Elever fra EUD (mekanikere) om uddannelsesmotivation	110
Modtagelse af udviklingsprojektet om praktikvejledning og praktikansøgning	115
Kønnede betydninger i relation til modtagelse af udviklingstiltag	117
Afslutning EUD – mekaniker	118
 5. EUD, Frisøruddannelsen	119
Kort beskrivelse af EUD frisøruddannelsen	119
Kort beskrivelse af udviklingstiltaget	120

Baggrund	121
Umotiverede elever i skolepraktikken	122
Hvordan skabe motivation i skolepraktikken?	124
At kunne se mening – relatere teorien til en 'virkelighed'	127
Elevernes italesættelser af uddannelsesmotivation (EUD, Frisøruddannelsen)	128
Elevernes modtagelse af udviklingstiltagene	131
Køn i relation til modtagelse af udviklingstiltagene	134
Afslutning	134
 6. Konklusion og anbefalinger	 136
At blive set som motiveret	137
Motivation og inddragelse	138
Motivation og mening	139
Motivation og materielle vilkår	141
EUD – uddannelserne	142
De gymnasiale uddannelser	144
Køn og uddannelsesmotivation	145
Refleksion over forskningsdesign	148
Anbefalinger	148
Udvalgte anbefalinger fra deltagerne	150
 Litteratur	 153
 Efterord	 161

1. Indledning – ungdomsuddannelser i forandring

Med mange års politisk målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, er uddannelse i stadig stigende grad blevet et centralt redskab i løsningen af mange af de udfordringer, som samfundet står overfor; i kampen om at markere sig på det globale marked, i landets demografiske udvikling med færre unge til at forsørge en voksende gruppe ældre, i integrationen af etniske minoriteter, i forebyggelse og bekæmpelse af kriminalitet, fattigdom, udstødelse etc. Uddannelse italesættes som et middel til at nå både 'verdensklasse' og 'udsatte unge'.

Nærværende forskningsprojekt er blevet til parallelt med, at både erhvervsskoler og gymnasiale uddannelser har været genstand for løbende politiske forhandlinger, diskussioner og reformer. Optagelseskriterier, undervisernes kompetencer, mangel på praktikpladser, undervisernes arbejdsvilkår og overenskomster, krav og mål med ungdomsuddannelserne, samt hvilke midler der skal til for at nå disse mål, har været genstand for reformer, aftaler etc.

Zoomer vi nærmere ind på tendenser i relation til uddannelserne, er der i perioden samtidigt kommet et stigende fokus på karakterer og præstationer. Dette er sket gennem forskellige former for 'ranking' af lande, skoler og elever, bl.a. i tilknytning til PISA – undersøgelserne og indførslen af nationale test i folkeskolen. Op gennem 00'erne og frem til i dag er der samtidig sket en forskydning i den dominerende forståelse af, hvad uddannelse og læring er, og internationalt peger flere uddannelsesforskere på, at der aktuelt spredt sig

en 'performancekultur' i uddannelsessystemet, som også i stigende grad vinder indpas i en dansk kontekst (Sørensen m.fl. 2013, Biesta 2010, Jackson 2006, Pless m.fl. 2015). Kendetegnende for denne kultur er, at den risikerer at føre til en instrumentel og strategisk tilgang til uddannelse (Hutters m.fl. 2013, Hutters & Lundby 2014, Pless m.fl. 2015). Dermed udfordres også meningen med uddannelse og motivation set fra elevernes perspektiv. Pless m.fl. (2015) og Ågård (2014) adresserer netop dette spørgsmål og søger samtidigt at gøre op med en individorienteret deficit-tænkning, hvor fokus er på den enkelte og dennes mangler og motivationsudfordringer. I stedet placeres udfordringerne og arbejdet med elevernes motivation og meningsskabelse i mødet med ungdomsuddannelserne i samspillet og 'mødet' mellem uddannelserne og de unge. Således anskues motivation som et relationelt, socialt og kontekstuel fænomen (jf. Pless et al. 2015).

Samtidig med at et fokus på elevernes motivation for uddannelse placeres centralt, påpeger professor Ove Kaj Pedersen på en væsentlig pointe, når han i bogen 'Unge motivation og læring' (Sørensen et al. 2013) siger:

Man kan sætte et stort spørgsmålstegn ved, hvorvidt alle de tiltag, der tjener det ædle formål at fremme motivationen, rent faktisk gør de unge, som mangler motivation, mere motiverede, eller om de snarere opleves som noget, der skaber et yderligere pres: Nu skal man ikke bare lære og uddanne sig (...), man skal ydermere være motiveret til det. (...) Man risikerer at gøre motivation til et imperativ – noget man ikke kan komme uden om og må disciplineres til, hvis man skal undgå at blive socialt ekskluderet. Derved glider motivation væk fra det lystbetonede over mod det tvangsbetonede, og så kan man vist begynde at tale om et paradoks
(Pedersen i Sørensen et al. 2013: 224).

Men en ting er de generelle forhold i relation til ungdomsuddannelserne, et andet er de store forskelle, som også kendetegner feltet og de to hovedspor; de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne.

Tendenser gymnasieuddannelser

På det gymnasiale område er de unges motivation for at søge ind på uddannelserne markant. Gymnasieuddannelserne har siden 2001 optaget en stigende andel af en ungdomsårgang. I 2015 valgte knap 73,9 % af en årgang at søge ind på én af de fire gymnasiale uddannelser (Undervisningsministeriet 2015).

Gymnasiets popularitet har over årene ført til en mere heterogen elevsammensætning end tidligere. Skolernes og undervisernes opgave i forhold til at inkludere og engagere en bredere socialt sammensat elevgruppe er således øget over en årrække og vil – uanset ændringer i optagelseskravene – formentlig være et centralt omdrejningspunkt for skolerne også fremover (Bertelsen 2013, Hutter & Lundby 2014, Murning 2013). Det ændrede og udvidede elevgrundlag bringer mange forskellige elevpositioner i relation til forventninger, mål, oplevelser og motivationer for dét at gå i gymnasiet ind i undervisningslokalerne på uddannelserne. Mangfoldigheden – eller inklusionsopgaven – rummer i den forbindelse såvel en didaktisk som en social og kulturel dimension. Den didaktiske dimension handler om at gøre det muligt for elever med forskellige tilgange og forudsætninger at deltage i og bidrage til undervisningen og de forskellige aktiviteter og fællesskaber, som skolen i øvrigt tilbyder, og at sikre en undervisning der rammer en bredere gruppe af elever (Murning & Hutter 2014). Den sociale og kulturelle dimension handler om klasserumskultur, om fællesskaber og om elevernes oplevelser af tilhør og ejerskab. Begge dimensioner spiller en central rolle for elevernes oplevelse af motivation i forhold til deres uddannelse, og der har da også, samtidig med det øgede elevoptag, været en udfordring i at bekæmpe og reducere fravær blandt eleverne. En kortlægning fra Rambøll (2011) har vist, at fraværet blandt elever har været stigende siden gymnasireformen i 2005.

I dag står de gymnasiale uddannelser over for en ny reform, der tegner konturerne af, hvad man kunne kalde to faglige elementer: På den ene side faglighed som udtryk for en dyrkelse af fagenes materielle, formelle og kategoriale aspekter, og så det andet element i reformen, nemlig at styrke

elevernes globale, innovative og digitale kompetencer, samt karrierekompetencer og demokratisk forståelse. Til disse to elementer hører uddannelsernes dobbelte formål, som er at være både studieforberedende og almindannende.

Set fra et elev- og et motivationsperspektiv rejser disse forandringer og reformperspektiver spørgsmål som, hvad der blandt eleverne opleves som vigtigt at lære, og hvad der taler ind i deres læringsagendaer og ungdomsliv i øvrigt.

Tendenser på EUD

I relation til EUD (erhvervsuddannelserne) har et af de centrale og presserende spørgsmål i stigende grad været en vigen- de søgning til uddannelserne. I 2015 søgte mindre end 20 % af årgangen en erhvervsuddannelse, sammenlignet med søg- ningen i 2001, som var på næsten 1/3 af en årgang (UNI-C 2012, Louw 2013). Udfordringen med den vigende søgning har ført til et stadig større politisk fokus på uddannelserne, ikke mindst i lyset af det øgede behov for faglært arbejdskraft på fremtidens arbejdsmarked (bl.a. AE Rådet 2016). Konkret har udfordringen tillige ført til indførelsen af et politisk mål om, at 25 % af eleverne efter 9. eller 10. klasse skal vælge en erhvervsuddannelse i 2020, og 30 % i 2025 (Lov om Erhvervs- uddannelser 2015).

Disse mål har været en del af en stor reform af området fra 2015, som har haft til formål at styrke erhvervsuddannelser- ne som ungdomsuddannelse. Konkret har gennemsnitsalde- ren for nyoptagne på erhvervsuddannelsernes grundforløb i perioden 2004-2014 været over 21 år – og med en jævn vækst frem til reformtidspunktet fra 20,8 år i 2004 til 22,7 i 2014 (Undervisningsministeriets databank 2015). Hertil kommer, at knap 13 % af eleverne havde taget en studentereksamen inden optag (Undervisningsministeriets databank 2015). Der har således i praksis været tale om, at relativt få unge valgte en erhvervsuddannelse direkte i forlængelse af grundskolen.

Med reformen er der gjort et markant forsøg på at gen- rejse erhvervsuddannelserne som ungdomsuddannelse ved at fokusere på, at flere af de helt unge skal motiveres for at vælge en erhvervsuddannelse. Dette er konkret sket gennem indførelsen af ændrede optagelseskrav og en ændret uddan-

nelsesstruktur i et henholdsvis grundforløb 1 (GF1) for de unge, der kommer direkte fra grundskolen eller 10. klasse og et grundforløb 2 (GF2) for de ældre og mere erfarne unge. De første resultater af evalueringen af reformen peger i den forbindelse på, at der er et øget grundlag for at tiltrække og fastholde flere af de helt unge til erhvervsuddannelserne (Kora m.fl. 2016).

Samtidig har erhvervsuddannelsesområdet været domineret af et generelt højt frafald, der er steget fra 43,4 % i 2004 til 62,6 % i 2014 (dog med et mere stabilt gennemsnit på omkring 45 % i perioden fra 2010-2013) (Undervisningsministeriets databank, se endvidere Louw 2013).

Endelig er erhvervsuddannelserne karakteriseret ved at være vekseluddannelser, som i relation til elevernes muligheder for at komme i arbejde efterfølgende synes at spille en væsentlig rolle. Vekseluddannelsesprincippet handler om, at en erhvervsuddannelse består af en skoledel såvel som en praktikop læringsdel i en virksomhed. Undersøgelser peger i den forbindelse på, at vekseluddannelsesprincippet set fra de unges perspektiv giver mening, når eleverne kan se tydelige koblinger mellem læring og handling/teori og praksis (Brown et al. 2011, Helms Jørgensen 2015, Sørensen et al. 2013). Udfordringen er imidlertid gennemgående en mangel på praktikpladser og de unges oplevelse af den usikkerhed, der gør sig gældende i forhold til at kunne færdiggøre deres uddannelse, som i høj grad afhænger af netop muligheden for at få en praktikplads. Der er i erhvervsuddannelsesreformen og de efterfølgende trepartsforhandlinger sat ind over for manglen på praktikpladser, men den er fortsat en udfordring, ikke mindst inden for særlige fagområder.

Så vidt ungdomsuddannelserne i et generelt perspektiv. Men nærværende undersøgelse har også haft fokus på spørgsmålet om kønsfordelingen på ungdomsuddannelsesområdet.

Kønsfordeling på ungdomsuddannelserne

Kønsfordelingen på ungdomsuddannelserne er karakteriseret ved en markant overvægt af kvinder på de almene gymnasiale uddannelser (STX og HF), og modsat en overvægt af

unge mænd på den erhvervsrettede gymnasiale uddannelse, HTX, og erhvervsuddannelserne (EUD). Dog er der inden for erhvervsuddannelserne også store kønsforskelle mellem uddannelserne. Følgende tabel tegner et billede af et særdeles kønsopdelt uddannelsessystem.

18 – 25 åriges ungdomsuddannelser efter uddannelsesstatus og køn, 2014, Danmarks Statistik.

	i alt	Mænd	Kvinder	% i alt
Fuldført STX	148465	38,2	61,8	100 EUD
Fuldført HF	28514	37,2	62,8	100 EUD
Fuldført HHX	38793	53,7	46,3	100 EUD
Fuldført HTX	20147	76,1	23,9	100 EUD
Fuldført erhvervsuddannelser	69345	60,5	39,5	100 EUD

Siden 1980'erne har der været en overvægt af kvindelige studerende på de gymnasiale uddannelser. Da der i 1990 og 1992 blev indført adgangsbegrænsning til to store kvindedomineerede uddannelser, sygeplejerskeuddannelsen og pædagoguddannelsen, trak det endnu flere piger ind i gymnasierne, og var, ifølge Henningsen & Sjørup (1997), med til at skabe myten om feminisering af gymnasiet.

2. Nærværende undersøgelse

Forsøg på forandring

Undertitlen på denne rapport er 'forsøg på forandring på ungdomsuddannelserne'. Denne lidt beskedne titel henviser til en række *forsøg* på forandring, som vi beskriver og analyserer i nærværende rapport. Som tilknyttede forskere *søgte* vi gennem et år (fra september 2013 til september 2014) at facilitere de bedst mulige betingelser for, at ledere, undervisere, vejledere og elever på 10 forskellige ungdomsuddannelser kunne udvikle og arbejde med deres egne praksisnære og praksisudviklende udviklingstiltag.

I fællesskab etablerede vi et 'udviklingseksperimentarium', hvor deltagerne fra ungdomsuddannelserne over fem seminarer i fællesskab udviklede motivationsskabende tiltag, som efterfølgende blev afprøvet ude omkring på de deltagende uddannelser.

Formålet med hele forløbet har været at skabe nye situationer, fællesskaber og organisationsmønstre på de deltagende ungdomsuddannelser, der fremmer unges motivation for at tage en ungdomsuddannelse.

Det særlige ved forsøgene var, at de fandt sted på såvel de gymnasiale som de erhvervsrettede ungdomsuddannelser. Dermed har forsøgene markeret sig som særlige, idet de har insisteret på at gå på tværs og betragte feltet som et samlet ungdomsuddannelsesfelt. Samtidigt har dette brede spænd også gjort, at forsøgene er kommet til at afspejle den forskellighed, som præger de to spor. Det være sig de forandringer og forskelle vi netop har været inde på, men også de store histo-

riske og kulturelle forskelle, der karakteriserer uddannelserne, spiller samlet set en rolle for, hvordan forsøgene er foregået og for, hvordan fokuset på motivation har udspillet sig.

I denne rapport vil dele af det samlede udviklingsforløb blive udførligt behandlet og analyseret, mens andre dele vil blive beskrevet med bredere penselstrøg.

Om uddannelsesmotivation

'Uddannelsesmotivation' er et centralt begreb i denne rapport og i analyserne af forsøgene. Begrebet er udviklet på baggrund af rapporten 'Piger og drenge på ungdomsuddannelserne' (Hutters m.fl. 2013), og relaterer, kort fortalt, til elevernes motivation for at være i gang med en uddannelse, og motivation i forhold til mere uddannelse på længere sigt i deres liv. Begrebet er tænkt indenfor et projektdesign, hvor fastholdelse af unge på ungdomsuddannelserne fra begyndelsen har været et udtalt mål med projektet. Men 'uddannelsesmotivation' betegner samtidig elevernes oplevelser af at kunne se mening med uddannelsen, opleve progression i deres læring, have adgang til deltagelse samt at høre til såvel socialt som fagligt. Faktorer, som er knyttet til elevernes langsigtede og aktuelle uddannelsesstrategier, individuelt såvel som kollektivt (Murning 2013). I den forbindelse ved vi fra tidligere forskning, at den muligheds-horisont, der tegner sig for de unge, spiller en central rolle for deres uddannelsesmotivation og meningen med at gå i skole. Omvendt kan en manglende afklaring på, hvad man skal efter uddannelsen også svække motivationen for uddannelsen (Hutters & Brown 2011, Hutters m.fl. 2013, Sørensen m.fl. 2013).

Om motivationspositionering

En vigtig del af processen har været at følge de forskellige udviklingsforsøg med en analytisk optik. Her har fokus været at undersøge *hvordan (kønnede) forestillinger og kulturer blandt elever og lærere indvirkede på udviklingstiltagene*.

I den forbindelse anvender vi begrebet 'motivationspositionering', der også gennem forløbet har været et grundlæggende begreb. Motivationspositionering henter teoretisk inspiration fra Beverley Skeggs' positioneringsbegreb (2004). Med begrebet sætter vi fokus på de komplekse, situerede, flertydige må-

der, som eleverne på ungdomsuddannelserne positionerer sig som 'motiverede' eller 'ikke-motiverede' elever i klasserummet. Samt de måder som underviserne positionerer eleverne på. Dels i forhold til lærer/elev – relationer, dels i forhold til elev/elev – relationer. Motivation anskues, med dette begreb, som et relationelt, socialt fænomen. Hodkinson et al. (2007) skriver i forbindelse med deres forskning om læringskulturer:

One central question is what forms of learning are made possible within a particular learning culture, and what forms of learning are made difficult or impossible (Hodkinson et al. 2007: 420).

Mens nogle former for læring muliggøres indenfor nogle læringskulturer, umuliggøres andre læringsformer, skriver forfatterne. Denne pointe har inspireret os til at undersøge, hvordan forskellige uddannelseskulturer muliggør forskellige former for motivationspositioneringer. Elevernes uddannelsesmotivation anskues således som et fænomen, der hænger tæt sammen med de idealer, mål og værdier, der anerkendes på den specifikke ungdomsuddannelse, af underviserne og i de enkelte klasser. I nærværende rapport undersøges dette gennem analyser af kvalitative interviews med undervisere og elever fra de deltagende ungdomsuddannelser.

Om overlappende interesser og kønsperspektivet

Deltagerne i dette projekt vil vide, at projektet først gik under navnet 'Lyst til læring – køn og læring', siden fik projektet navnet 'Køn og uddannelsesmotivation', for til sidst at komme til at hedde 'Uddannelse der motiverer – forsøg på forandring på ungdomsuddannelserne'. Titlerne indikerede, at fokus for projektet har forskudt sig undervejs. I udgangspunktet var et af formålene med projektet at eksperimentere med de måder køn tænkes og 'gøres' i den pædagogiske tænkning og praksis på ungdomsuddannelserne. Formålet med projektet var i udgangspunktet at arbejde med de kønnede perspektiver, som deltagerne i projektet selv ønskede at arbejde med, i forhold til deres egen pædagogiske praksis. Kønsperspektivet er stadig at finde mange steder i nærværende rapport, men når

perspektivet ikke er blevet et bærende perspektiv, skyldes det, at alle former for forandringsprojekter (nedenfor kaldet interventionsprojekter) er 'et komplekst forehavende', hvor alle de involverede parter netop inviteres til at påvirke og udvikle forløbet undervejs i en dynamisk proces. Denne proces beskriver Nickelsen (2009) nedenfor som 'transformationer':

(...) Intervention er et komplekst forehavende der betragtes som en udveksling mellem mange netværk, hvilket skaber grobund for, at et antal transformationer finder sted. (...) Der er tale om transformationer, hvor aktører influerer, forhandler, overtaler og endda forfører hinanden med henblik på at realisere multiple og overlappende mål samt med henblik på at sprede netop deres dagsorden, ideer og motiver blandt andre aktører (Nickelsen 2009: 55).

I den proces, som denne rapport beskriver, skete der udvekslinger mellem mange netværk: Egmontfonden, skiftende forskere fra CeFU i forskellige perioder af projektet, skiftende proceskonsulenter, EUD -uddannelser, STX – uddannelser, ledelsesrepræsentanter fra uddannelsesinstitutioner, underviserrepræsentanter, vejlederrepræsentanter og elevrepræsentanter. Alle har vi forsøgt at realisere 'multiple og overlappende mål, med henblik på at sprede netop vores dagsordner'. Nogle mål har været mere overlappende end andre. I denne komplekse transformationsproces stod den kønnede dagsorden undertiden meget svagt og forsvandt nogen gange næsten helt. Måske var der ikke nok deltagere, der delte målet om at tænke i – og forandre i relation til køn? Måske var det, fordi også målsætningen om at arbejde med køn var præget af modsætningsfyldte og utydelige dagsordner? Under alle omstændigheder viste det sig ofte vanskeligt at finde overlappende mål, når aktørernes mål skulle handle om køn. Derfor er det langt fra alle udviklingsprojekterne, der kom til at handle om køn. Det var derimod ikke et problem, når dagsordenen var uddannelsesmotivation. Denne dagsorden viste sig langt mere overlevelsedygtig; her var deltagerens mål langt mere overlappende. Køn er imidlertid ikke forsvundet ud af denne rapport. Køn er stadig en gen-

nemgående analytisk kategori, der behandles senere i indledningen og i flere af analyseafsnittene. Her reflekterer vi også mere over, hvordan det lod sig gøre, at kønnet forsvandt som primær problemstilling i flere af udviklingsprojekterne.

I rapporten beskriver vi 5 ud af de i alt 10 udviklingstiltag, som deltagerne fra ungdomsuddannelser har arbejdet med. De 5 tiltag i denne rapport er udvalgt ud fra et strategisk kriterium om, hvilke cases der var mest rige på viden i relation til projektets problemformulering (Flyvbjerg 2010). De er ikke valgt ud fra positivistiske forskningsidealer om repræsentativitet eller generaliserbarhed, men fordi de alle på hver deres måde bidrager med vigtige indsigter, nuancer og flertydigheder i relation til projektets vidensambitioner. Argumentet er, at den typiske eller gennemsnitlige case (hvis en sådan overhovedet kan udpeges) som regel ikke er den rigeste på information (Flyvbjerg 2010).

Det betyder blandt andet, at der er masser af konkrete erfaringer at forholde sig til for læsere med interesse for, hvordan ungdomsuddannelser kan arbejde med at skabe større uddannelsesmotivation blandt elever.

Rapporten afsluttes med en række anbefalinger, som er udarbejdet på baggrund af de kvalitative analyser af de processer, der beskrives i rapporten.

Problemformulering

Udgangspunktet for projektet har været at undersøge:

Hvordan skolerne, i samarbejde med eleverne, kan udvikle tiltag, som understøtter elevernes arbejde med at skabe mening med og motivation for uddannelsen? Samt hvilken betydning køn har for dette arbejde?

Herunder:

- Hvordan har (kønnede) forestillinger om motivation blandt elever og lærere indvirket på de måder udviklingsforsøgene er blevet iværksat, modtaget og gennemført?
- Hvordan er de tiltag, der er blevet iværksat i løbet af projektet, blevet mødt af eleverne på uddannelsen? Hvilke betydninger har tiltagene for elevernes motivation for uddannelse?

- Hvordan kan ungdomsuddannelserne, på baggrund af erfaringerne fra projektet, arbejde med at motivere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse?

Analytisk afsæt: Motivation som forskelssættende kategori

I undersøgelsen arbejder vi analytisk med motivationspositionering og motivation som 'forskellssættende' kategorier. I den forbindelse henter vi inspiration hos Beverley Skeggs (2004), Pierre Bourdieu (1984/2010) og i Susanne Murnings Ph.d. afhandling fra 2014. Dette teoretiske udgangspunkt forklares kort i det følgende.

Når deltagerne i dette projekt fortæller om uddannelsesmotivation, tager de som regel udgangspunkt i nogle fælles delte ideer om, hvad der adskiller den motiverede fra den umotiverede elev. Det kunne også være ideer om, hvad der adskiller den dovne fra den flittige; den selvsikre fra den usikre, den dygtige fra den mindre dygtige osv. Og særligt vigtigt i denne sammenhæng også ideer om hvad der adskiller piger fra drenge i forhold til uddannelsesmotivation. Disse ideer eller principper eksisterer som noget, der er til stede hos alle aktører. De kan dermed beskrives som et kulturelt fænomen. Et kulturelt fænomen der gør det muligt for deltagerne i projektet (og for alle andre) at orientere sig, skabe mening og forstå det liv de (og alle andre) er i gang med. Nogle af disse forskelssættende principper er særligt kendetegnende for lige præcis det 'felt' (Bourdieu & Wasquant 1992/1996) de indgår i, på lige præcis den ungdomsuddannelse de går på, mens andre forskelssættende principper vil være mere generelt udbredte. Den proces, hvor mennesker fortæller om, og sætter forskelle mellem forskellige elevkategorier (den motiverede/umotiverede, kloge/mindre kloge etc.), betegner vi 'kategorisering'. Vi anvender ing-formen, fordi vi ønsker at pege på, hvordan kategorisering kontinuerligt virker forskelssættende, når vi taler og handler: Det er ikke en passiv aktivitet at kategorisere. I uddannelsesfeltet hersker der eksempelvis en forståelse af, at man er 'aktiv', når man stiller eller svarer på lærerens spørgsmål, og at man er 'passiv', når man ikke siger noget. I hverdagen følger herefter ofte en forestilling om, at den 'aktive' er velforberedt, mens den 'passive' er uforberedt

og en videre tolkning af den aktive som 'flittig' og den passive som 'doven' (Murning 2013: 40-41).

I en sådan analyse af os selv og hinanden, som vi ofte gør brug af i hverdagssammenhænge, ser vi udelukkende på hinandens handlinger og holdninger som individuelle egenskaber (Bourdieu 1994/1997, Bourdieu & Wacquant 1992/1996). Det er dette forhold, vi ønsker at bryde ved at fokusere på motivation og køn som relationelle og sociale fænomener, der fungerer som 'forskellssættende'.

Men hvordan kan kategorier fungere som forskellssættende? Og hvad mener vi med forskellssættende? Det vil vi kort forklare.

Når vi 'kategoriserer' os selv, et andet individ eller en gruppe som 'umotiveret', knytter vi en særlig værdi til os selv, til andre eller til grupper. Ifølge Skeggs (2004) gør det noget ved os, når vi kategoriserer os selv og hinanden. Vores kroppe og handlinger tilskrives særlige betydninger. Skeggs kalder dette for 'inscription' (indskrivning af betydning, red.) (Skeggs 2004). Indskrivning er et begreb, der er udviklet af Skeggs til at betegne de måder, som klasse, køn og race tilskrives værdi og betydning. Kategorier som klasse, køn og race betragter Skeggs som socialt og historisk skabte. Men hendes pointe er, at disse kategorier læses ind i kroppe som personlige dispositioner gennem det, hun betegner som 'inscription' (Skeggs 2004: 1). Klasse, køn og race 'indskrives' så at sige i vores kroppe, hvilket er et relevant analytisk perspektiv, når vi ønsker at analysere køn som et relationelt fænomen. Kategorier identificerer dermed ikke alene forskelle, de skaber også forskelle mellem individer, og virker på den måde som forskellssættende.

Skeggs skriver:

The refusal to accept inscription and be bound by its value is a significant act in challenging the dominant symbolic order (Skeggs 2004: 13).

Når et individ tillægges værdi gennem kategoriseringen 'umotiveret', kan vi i den sammenhæng forstå det som en positionering af denne person; en positionering som perso-

nen kan afslå eller acceptere. Positionering af individer eller grupper er i dette perspektiv derfor ikke alene noget den enkelte gør, men også noget der gøres ved den enkelte og grupper.

Når et individ afviser en indskrivning og dermed afviser at være bundet af denne indskrivnings værdi, kan vi med Skeggs i hånden forstå det som en handling, der udfordrer den '*dominerende symbolske orden*' (Skeggs 2004). En dominerende symbolsk orden er i denne sammenhæng den symbolske orden, der dominerer og ordner de måder, vi indskriver kroppe og handlinger med betydning, i de felter vi indgår i. Der vil altid være flere konkurrerende symbolske ordner i et givent felt, mener Skeggs, og de vil altid være blevet til over tid; formet af de måder, de er blevet brugt gennem tiden.

I denne rapport er vi særligt interesserede i uddannelsesmotivation og i de kønnede betydninger, der kobles til uddannelsesmotivation; altså de måder som eleverne på ungdomsuddannelserne indskriver elevernes kroppe og handlinger med (kønnet) betydning, når de fortæller om uddannelsesmotivation generelt, og mere specifikt i forbindelse med deres oplevelser i relation til nærværende projekt. I det følgende afsnit undersøger vi således, hvordan motivation og i nogle sammenhænge køn anvendes som forskelssættende kategorier, når deltagerne i projektet fortæller om uddannelsesmotivation i forbindelse med udviklingsprojektet.

Hvorfor køn?

Forskningsprojektet bygger videre på CeFU-rapporten *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis* (Hutters m.fl. 2013). Rapporten handler om de komplicerede in- og eksklusionsprocesser, som 20 ungdomsuddannelser danner ramme om, og kønnets betydning for disse. I rapporten konkluderes det, at både piger og drenge oplever udfordringer i mødet med uddannelse, men udfordringerne fremstår ofte forskellige. Centralt for undersøgelsen står spørgsmålet om, hvad der eksempelvis er på spil, når færre drenge gennemfører en ungdomsuddannelse, og flere piger oplever stress og pres i forhold til deres uddannelse. Rapporten peger på, at udfordringerne

er tæt forbundet til uddannelsernes sociale kultur, undervisningens strukturering, undervisningsformernes karakter, elevernes personlige problemer, deres oplevelse af pres og tab af disciplin. Rapporten viser samtidig, at der er et tæt forhold mellem uddannelsesmotivation og den måde eleverne fortæller den gode læring frem (Hutters m.fl. 2013: 72). Rapporten fremhæver, at drenge og piger ofte benytter forskellige uddannelsesstrategier, og at eleverne vægter faktorerne forskelligt afhængigt af uddannelsestyperne og deres sociale og personlige fundament. Imidlertid går betydningen af de relationelle faktorer (evnen til at indgå relationer på uddannelsen), udviklende faktorer (oplevelsen af at lære noget på uddannelsen) og strukturelle faktorer (oplevelsen af retning og formål med uddannelsen) igen på tværs af køn og uddannelsestype som betydende for, om de unge oplever uddannelse som motiverende, kvalificerende og udviklende eller som ekskluderende, sorterende og nederlagsskabende.

Rapporten konkluderer, at denne viden om drenge og pigers uddannelsesmønstre ikke kan stå alene. Hvis flere unge skal inkluderes i uddannelse, må uddannelserne arbejde med at udvikle initiativer, der kan øge unges uddannelsesmotivation. Dette var udgangspunktet for nærværende rapport. Da køn således har været en gennemgående tematik i processen, vil vi i næste kapitel præsentere læseren for nogle af de forskningsperspektiver på køn, skoleliv og præstation, som nærværende rapport er inspireret af.

3. Forskning i køn, skoleliv og præstation

Skolens sande ofre?

Hvilket køn er skolens 'sande ofre'? Det synes at være et spørgsmål, som den politiske og pædagogiske uddannelsesdebat har tendens til at gå i selvsving omkring. Der uddeles taberplaceringer som aldrig før, og det er ofte drengene, der bliver placeret i taberpositionerne. Sådan har det dog langt fra altid været. Vi skal ikke særlig langt tilbage i historien, hvor det var pigernes måder at være i skolen på, der blev problematiseret (Nielsen & Pless 2013, Nielsen m.fl. 2014).

Mens forskningen i 1970'erne havde fokus på sammenhængen mellem køn, social klasse og skoleresultater, var der i 1980'erne fokus på forholdet mellem køn og synlighed i klassen. Forskning i 1970'erne og 1980'erne viste, at selvom pigerne trivedes og opnåede gode karakterer, så var de ofte klasserummets bipersoner (Hjort 1984, Nielsen m.fl. 2014, Nielsen & Pless 2013).

Pigernes skoleproblemer er blevet opdaget: Jeg selv sagde ikke en lyd i de 3 år, jeg gik i gymnasiet. Det var der ingen der undrede sig over. Det var i slutningen af 60'erne, og dengang var de stille piger ikke opfundet. Jo, vi sad i klasserne i tusindvis, men der var ingen der lagde specielt mærke til os, eller funderede over, hvorfor vi ikke foldede os mere ud. I dag kender de fleste lærere begrebet 'De stille piger'. Pigernes problemer med at formulere sig i skolen er blevet et pædagogisk problem (Hjort 1984: 12).

I 1980'erne var der i forskningen et fokus på pigernes underordning og drengenes verbale og kropslige dominans i klasserummet. Internationale undersøgelser viste for eksempel, at lærerne fortalte mere differentieret og med større personligt engagement om drengene end om pigerne. Mens drengene blev fremstillet som individer, blev pigerne ofte fremstillet som en ensartet og egentlig kedelig gruppe. Pigernes dygtighed i skolen blev koblet til deres flid og tilpasningsevne (Nielsen m.fl. 2014: 15-18).

Men 1990'erne markerede et markant skift i det forskningsmæssige blik på pigerne i uddannelsessystemet. Eksempelvis argumenterede gymnasieforskerne Frimodt-Møller & Ingerslev (1993) for, at der var kommet en ny type piger i gymnasiet, som var anderledes end dem, der tidligere var blevet beskrevet i forskningen. Forfatterne skrev om den nye type piger:

De er karakteriserede ved at være meget aktive, både i skolen og udenfor. De har det godt med sig selv, har det godt i klassen. De tør stå frem – og kender problemerne ved at gøre det. De er udadvendte, reflekterede og kritiske, ofte parat til at ændre tingene til det bedre (Frimodt-Møller & Ingerslev 1993: 155).

Samme år argumenterede Simonsen (1993) for, at 1990'ernes piger oplevede, at de stod i en ny og mere autonom situation i forhold til deres muligheder på arbejdsmarkedet, og at drengene i samme periode oplevede 'indskrænkninger i deres råderum'. Pigerne syntes i stigende grad at kunne overskride de kønstraditionelle idealer og forventninger, som forskningen tidligere havde beskrevet som hæmmende for pigernes skoleliv; nu var det muligt at være pige og elev på nye måder. Samtidig pegede forskere på, at pigerne tilsyneladende i højere grad end drengene havde været i stand til at indoptage de nye krav og muligheder, der fulgte med moderniseringen.

Feminisering af skolen og bekymring for drengene

Billedet var begyndt at skifte, og med dette fulgte en voksende bekymring for drengene. Der kom fokus på drengenes lave-

re karakterer, dårligere læsefærdigheder, adfærdsproblemet og frafald fra ungdomsuddannelserne. Selvom kønstatistikken ikke stod centralt i den danske uddannelsespolitik, var der meget debat om, hvorvidt drengene var blevet tabt i en stadigt mere feminiseret folkeskole (jf. Knudsen 1996). Forfatteren Bertill Nordahl var en af de dominerende stemmer i debatten om 'kvindernes dominans i uddannelsessystemet'. Han argumenterede for, at drengene var blevet uddannelsessystemets tabere som en følge af en undertrykkende kvindelig dominans i uddannelsessystemet.

I den forbindelse peger Nielsen m.fl. (2014) på, at forskningen ikke kan understøtte forestillingen om, at mandlige og kvindelige lærere underviser væsensforskelligt, eller at elever præsterer bedre hos lærer af samme køn som dem selv. De argumenterer for, at feminiseringstenen baserer sig på et fortegnet billede af skolens hverdag, og af hvad køn betyder for elevernes væremåde. Samtidig argumenterer de for, at det er rigtigt, at skolens krav har ændret sig, og at der er noget i disse krav, som kan minde om det, som piger og kvinder traditionelt har været gode til: samarbejde, planlægning, proces-orientering og kommunikation (Nielsen m.fl. 2014, Nielsen & Rudberg 2006). Årsagen til det er ikke en feminisering skabt af et øget antal kvindelige lærere, men snarere at skolen afspejler de dominerende moderniserings- og demokratiseringsprocesser, der er i det omgivende samfund.

Anti-skole-kultur

Drenges manglende præstation i skolelivet har været genstand for mange analyser. En udbredt forklaring på drengenes manglende skolepræstationer har i den forbindelse været drengenes 'anti-skolekultur'. Hos Jackson (2006: xi) finder vi i lighed med dette begreberne 'Lads' og 'Laddishness'. På dansk kan vi måske bedst oversætte dette til 'rødder'. Laddishness er en særlig maskulint konnoteret måde at forholde sig til skole på gennem en særlig attitude og en særlig adfærd. Begreberne bruges især til at forklare drengenes manglende eller dårlige præstationer i uddannelsessystemet.

I en nordisk sammenhæng har Nordberg (2008, 2010) og Staunæs (2003) vist, at der kan eksistere en form for anti-sko-

lekultur blandt drengene. En kultur der betyder, at drengene risikerer at miste status som drenge, hvis de engagerer sig for meget i skolearbejdet. Den primære forklaring på drengenes dårlige præstationer hentes her i omverdenens forventninger til, hvordan drenge skal præstere 'rigtig' dreng i en skolekontekst, og drengenes måder at konstruere maskulinitet i skolekontekster. De nævnte forskere gør dog samtidig opmærksom på, at der også er piger, der tager denne position på sig. Jackson kalder dem for 'Ladettes'. Alle gør opmærksom på, at det langt fra er alle drenge, der finder positionen som 'Ladet' attraktiv.

Nielsen m.fl. (2014) peger i den forbindelse på, at der ofte skabes et taberbillede af drenge, som passer på de færreste drenge. Overdrivelse og stereotypisering af drengenes taberposition er en international tendens, der bidrager til en 'drengepanik', der af forfatterne betegnes som 'en rejsende fortælling'. Nielsen m.fl. (2014) peger på, at der ofte bliver set bort fra, at der er en stor spredning i relation til skolepræstation blandt begge køn, og at spredningen har med social klasse og etnicitet at gøre (jf. Helms Jørgensen 2013). Det er stadig sådan, at det særligt er drenge fra familier, hvor forældrene har lav uddannelse, der klarer sig dårligt i skolen. Drengenes noget lavere karakterer og højere frafald fra ungdomsuddannelser bliver samtidig kompenseret af, at de drenge som dropper ud af skolen hurtigere kommer i job, end de piger som dropper ud, og at de drenge som gennemfører en ungdomsuddannelse generelt hurtigere får en karriere end pigerne. Forfatterne peger dermed på, at pigernes gode karakterer ikke automatisk omsættes til en karriereforskel, og at drengenes svagere resultater ikke synes at påvirke deres fremtidige positioner i arbejdslivet (Nielsen m.fl. 2014: 18).

At gøre køn

Indenfor poststrukturalistisk informeret kønsforskning lægges der også afstand til entydige og dikotomiske forståelser af køn. Her fokuseres der typisk på, at der er mange måder at gøre køn på – også i skolelivet (eks. Højgaard Cawood 2007, Præstmann Hansen 2009, Staunæs 2003). Maskulinitet og femininitet er indenfor denne tænkning noget, der skabes gennem handling, imellem mennesker; noget der gøres og

performes (Butler 1990). Maskulinitet og femininitet kan ikke forstås i ental, men må forstås i flertal, som maskuliniteter og femininiteter, fordi køn er mangfoldigt og flertydigt. Køn er indenfor denne forskningstradition noget piger og drenge, kvinder og mænd konstruerer ved at balancere imellem og forhandle sig frem til individuelle kønnede udtryk og handlemåder, der kan vinde kulturel genkendelse hos andre.

I forskningen om køn og skoleliv er der indenfor denne forskningstradition et fokus på de komplekse, kønnede inklusions- og eksklusionsmekanismer, der udspiller sig i skolelivet. Kønned betragtes som en ustabil kulturel og historisk specifik konstruktion, der kontinuerligt er med til at forme og give mening til det liv, der leves i specifikke uddannelsessammenhænge. Indenfor denne forskningstradition opfordres der til at nuancere de stereotype billeder, der skabes af pigers og drenge kønnede strategier i skolelivet. Nyere feministisk uddannelsesforskning har således bevæget sig fra at beskæftige sig med kvinders underprivilegerede rolle i uddannelsessystemet og kvindernes særlige erfaringer til at beskæftige sig med relationerne mellem piger og drenge i skolen og med privilegering og underprivilegering som en kompleks størrelse (Nielsen & Pless 2013).

Kønnede stereotype kategorier

Kønnede stereotype kategorier om, hvordan 'rigtige' drenge og piger forventes at opføre sig i skolelivet, har altid været til stede i forskningen om køn og uddannelse, og kategorierne synes at have været relativt konstante siden 1950'erne (Nielsen & Pless 2013). Et eksempel er kategorierne 'larmende drenge' og 'stille piger' (Reisby & Knudsen 2005). Jensen, Krøjer & Grønbæk Hansen (2010) skriver i den forbindelse om kønnede stereotype kategorier:

Pigernes køn betyder [i lærernes optik, red.] at de er socialt kompetente, kan lide at læse fortællende forløb, motiveres af at andre trænger til omsorg, ønsker at bidrage til at yde omsorg, er optagede af æstetik, nyder æstetiske gøremål (fx indretning), er gode til at knække koden for, hvordan man skal forholde sig i klassen/skolen. Drengenes køn betyder at de

ikke er helt så socialt kompetente, har svært ved at sidde/være stille, har brug for fysisk kraftudfoldelse, ikke er motiveret for/af at læse fortællende forløb, er fokuserede på kvantitative problemstillinger (fx hvad der skal måles) (Jensen, Krøjer & Grønbæk Hansen 2010: 64).

Ovenstående citat er hentet fra en bog om køn og teknologi i grundskolen (2010). Spørgsmålet er, om de kønnede stereotypetype kategorier, der henvises til i relation til kønnede motivationsmønstre hos eleverne, stadig er aktuelle? For eksempel tyder vore analyser på, at den traditionelt feminint konnoterede omsorgsposition er udfordret af en præstationsdiskurs.

Præstation, ambition og femininitet

Forholdet mellem præstation, ambition og femininitet har gennem årene været genstand for mange analyser, som for eksempel Hjort (1984) og Søndergaard (1996). Hvor det at være ambitiøs for tidligere generationers kvinder ofte var forbundet med skyld, og konfliktede med forventningerne til de 'pæne piger', peger Rudberg (2009) på, at ambitioner i dag netop er blevet en del af konstruktionen 'pæn pige' og således ikke længere er i modstrid med andre forpligtigelser eller forventninger. Lignende perspektiver fremhæves af Bjerg (2011), der finder, at kvindelige elever i nogen grad kan være mere ekstreme i deres dyrkelse af faglighed og lysten til læring end de mandlige elever (Bjerg 2011). Mens Nielsen & Pless (2013) viser, at ambition og målrettethed er blevet en feminint konnoteret succesposition, der kan være vanskelig at håndtere for piger med mindre skolesucces. Forfatterne viser, hvordan det at præstere i en skolesammenhæng er blevet en måde, som piger, i modsætning til tidligere, nu kan forene med positionen 'good girl', og at dette kan føre til et ekstra pres for de piger, der ikke mestrer og/eller præsterer godt i skolelivet.

Ved at følge tre generationers uddannelseshistorie argumenterer Nielsen m.fl i den sammenhæng for, at den identitet som 'ambitiøs pige', som vi i dag ofte (også i nærværende rapport) finder i forskellige uddannelsessammenhænge, dels er blevet til på baggrund af forandrede samfundsmæssige krav, dels har at gøre med ændrede familierelationer (Nielsen m.fl. 2014: 35).

4. Metodeafsnit – tilblivelsen af et udviklingsprojekt

Forskere vil altid være medproducerende af den virkelighed og af de fænomener, som vi producerer viden om. Den viden, der skabes i og om et genstandsfelt, vil altid være situeret (Harraway 1991). Dette gælder ikke blot for et udviklingsprojekt som dette, hvor vidensproduktionen følger et nøje tilrettelagt forløb. Det gælder også for videnskabelig produktion som sådan. Ikke desto mindre er den viden, vi har produceret i dette forskningsprojekt, tæt forbundet med det aktionsforskningsinspirerede 'udviklingslaboratorie', som udgjorde fundamentet for den viden og for de udviklingstiltag, som deltagerne producerede igennem forløbet. En proces som er udtænkt og tilrettelagt af forskergruppen ud fra særlige interesser og forståelser af, hvilken form for uddannelsesmotivation vi ønskede at facilitere og fremme.

Med dette afsnit ønsker vi at fremlægge nogle af de refleksioner, valg og tilblivelsesprocesser, som udgjorde fundamentet i nærværende forskningsprojekt. Det følgende afsnit skal således læses som et udbygget metodeafsnit, hvor vi fremlægger udvalgte dele af processen fra udviklingsprojektets start i januar 2013 frem til september 2015.

Januar 2013 – forberedelser til udviklingsforløbet

De første måneder af 2013 brugte projektets forskergruppe til at gennemtænke og forberede det udviklingsforløb, som for alvor skulle gå i gang i efteråret 2013. Det blev aftalt, at processen skulle følge et såkaldt 'eksperimenthjul', fordi det tilbød os en tidligere afprøvet, systematisk måde at arbejde med forandringsprocesser i uddannelsesorganisationer (Hut-

ters & Sørensen 2013). Processen i eksperimenthjulet handler om først at identificere forandringsbehov, dernæst at designe og afprøve udviklingstiltag, for til slut at evaluere tiltagene. Hele processen kaldte forskergruppen for et 'udviklingslaboratorium'. Udviklingsprocessen omkring udviklingslaboratoriet blev primært tænkt og designet af lektor Ph.d. Camilla Hutter, og tog metodologisk afsæt i principperne fra aktionsforskning, hvor viden og teori udvikles på baggrund af eksperimenter og aktioner gennemført i konkrete praksisfelter (Nielsen & Aagaard 2010, Plauborg et al. 2007). Målet er at samskabe viden, forandre praksis og lære gennem kollaborative processer mellem forskere og praktikere (Greenwood & Levin 1998).

Med udgangspunkt i erfaringer fra tidligere forskning (Hutter et al. 2012, Murning 2013) blev forskergruppen enige om at målet med udviklingslaboratoriet skulle være at:

- 1) Give deltagerne fra ungdomsuddannelserne mulighed for at skabe et nyt blik på deres eksisterende uddannelsespraksis, og på hvad denne praksis betyder for elevernes motivation. (Deltagerne bliver nærmere beskrevet senere). I forlængelse heraf skulle deltagerne
- 2) Designe, afprøve og reflektere over nye typer af forløb, der brød med eksisterende logikker og skabte grobund for at forandre den daglige praksis.

Udvælgelse af deltagende ungdomsuddannelser

I maj 2013 blev der sendt invitationer ud til lederne på 14 udvalgte ungdomsuddannelser. Uddannelserne blev udvalgt, så de repræsenterede en variation i relation til geografisk placering, variation imellem gymnasiale og erhvervsuddannelser, og variation i relation til kønssammensætning blandt eleverne på uddannelserne. Nogle af uddannelserne kendte forskerne fra tidligere forskningsprojekter, mens andre var nye for os. Invitationerne indeholdt et tilbud om gratis at deltage i 'et forskningsprojekt om køn og uddannelsesmotivation', men uddannelsesinstitutionerne skulle selv kompensere for arbejdstid og transportudgifter. I invitationen blev baggrunden og målet med projektet nøje forklaret. Der stod

blandt andet, at målet med udviklingsprocessen var at udvikle, afprøve og skabe viden om indsatser, der kan fremme motivation i og for uddannelse i det daglige møde mellem unge, lærere og fag. At sigtet var at kombinere udviklingen af ny viden om unge og motivation, med udviklingen af nye praksisser på ungdoms- uddannelserne, og at projektet skulle handle om de kønnede problemstillinger. Målet for den forandringsproces, de blev inviteret til at deltage i, var altså dobbelt, idet målet både var at skabe ny viden, og at udvikle nye praksisser på de uddannelser, som de repræsenterede. I brevet blev der nævnt, at projektet handlede om både at øge 'piger og drenge uddannelsesmotivation', og samtidig blev det beskrevet, hvilke kønnede problemstillinger, som det forskningsprojekt som nærværende projekt bygger ovenpå (Hutters m.fl. 2012), havde fundet i relation til motivation. I invitationen italesættes køn således gennem de kønnede forskelle, som Hutters m.fl. (2013) havde peget på som problematiske for henholdsvis pigers og drenge motivationsorienteringer:

Vores forskning viser samtidig forskelle i forhold til, hvordan drenge og piger forholder sig til uddannelse. Drengene synes i højere grad end pigerne at mangle motivation og engagement i uddannelse – og færre drenge gennemfører en ungdomsuddannelse (og videregående uddannelse). Omvendt er problemerne omkring mistriivsel på uddannelserne mest udbredt blandt pigerne – i form stress, manglende selvværd, depression etc. (...) (Indbydelse til ungdomsuddannelser, 2013).

Set i et tilbageblik var de kønnede dagsordner, som blev opstillet i projektets opstartsperiode, ikke konsekvente over tid, men varierede i forhold til hvordan problemstillingerne blev italesat. Først undervejs i projektet blev der formuleret en fælles teoretisk rammesætning, og en mere konsistent tilgang til at arbejde med kønnede problemstillinger tog form internt i forskergruppen.

Parallelt med dette blev der, som det fremgår nedenfor, opstillet en række krav og forventninger til de deltagende uddannelser:

Hvad kræver det at deltage?

Det er vigtigt for os, at I som skole er udviklingsorienterede – og har lyst til at deltage i såvel udviklingen som afprøvning af et undervisningsforløb med fokus på styrkelse af elevernes motivation og engagement i deres uddannelse. Derudover kræver jeres deltagelse:

- *At I stiller lærere, vejledere og elever til rådighed for projektet. Det drejer sig om minimum 1 studievejleder, 1 teamlærer samt elever i 1 grundforløb / 1.g/1.hf klasse for årgang 2013.*
- *At I deltager i møderne i udviklingslaboratorierne. Det drejer sig om én indledende 'solutionscamp' og fire møder i løbet af skoleåret 13/14.*
- *At skolens ledelse bakker op om projektet, og stiller de fornødne ressourcer til rådighed i forhold til at kunne udvikle, gennemføre og evaluere projektet.*
- *Selvfinansiering af deltagelse i udviklingslaboratoriet samt afprøvning af det konkrete undervisnings – og vejledningsforløb. (Fra Invitation til ungdomsuddannelserne, maj 2014)*

Det var afgørende for forskergruppen både at invitere ledere, lærere, vejledere og elever med i projektet, idet vi betragter motivation som et kontekstuel, situationelt og relationelt fænomen, der derfor må styrkes i samarbejde mellem uddannelserne og undervisningens centrale aktører. Med udgangspunkt i et aktionsforskningsinspireret forandringsperspektiv ønskede vi desuden at inddrage eleverne på de deltagende ungdomsuddannelser som centrale aktører i udviklingen, gennemførelsen og evalueringen af tiltagene, idet det jo netop var elevernes uddannelsesmotivation, der skulle være i fokus.

10 af de udvalgte uddannelser svarede tilbage, at de ønskede at deltage. For dem, der ikke ønskede at deltage, var forklaringen ofte travlhed eller deltagelse i andre projekter. Der er ikke nogle særlige kendetegn, der går på tværs af de deltagende uddannelsesinstitutioner. I analyseafsnittene vil det snarere blive eksemplificeret, at de er meget forskellige

i relation til de problemstillinger, de hver især valgte at arbejde med. Men de gik alle ind i projektet, fordi de havde en forestilling om, at projektet kunne tilføre deres uddannelsesinstitution en ønsket forandring, og på et institutionsniveau var alle deltagerne dermed motiverede for at indgå i en udviklingsproces.

Liste over deltagede uddannelser

Gymnasiale uddannelser	Erhvervsskoler
HTX Jylland	Mekanikeruddannelsen, Sjælland
STX/HF Sjælland	Frisøruddannelsen, Sjælland
STX København	Social- og sundhedsuddannelsen, Jylland
STX Sjælland	Handelsskole, Jylland
HHX Jylland	
STX Fyn	

Derefter fulgte en sommer, hvor forskningsdesignet blev finpudset. Kontakten til uddannelserne blev holdt ved lige, og forberedelserne til det første 'kick off – møde' gik i gang.

September 2013

Det første 'kick off – møde' blev holdt på en efterårsdag i september 2013 i AAU Sydhavnen. Forskergruppen havde inviteret ledere, lærere og studievejledere fra de 10 ungdomsuddannelser, som havde meldt tilbage, at de ønskede at deltage. I alt deltog 34 repræsentanter fra ungdomsuddannelserne. Udover forskergruppen deltog desuden to udviklingskonsulenter, som var blevet bedt om at udvikle og facilitere processen på dagen. Det første møde handlede om problemformulering: Hvad er udfordringen? Hvor er der behov for forandring? Hvad skal forandres? Forskergruppen ønskede desuden, at deltagerne skulle gå fra 'kick off' – mødet med lyst og forpligtigelse til at indgå i projektet. Og dermed lyst og forpligtigelse til at udvikle og afprøve praksisnære udviklingstiltag.

Som start på dagen opridsede vi det forløb, som deltagerne skulle igennem og præciserede, at projektet handlede om:

- At sætte elevernes motivation for- og i uddannelse i fokus
- At forandre praksis, herunder bryde med logikker, der blokerer for forandring
- At inddrage eleverne i forløbet
- At det kombinerer undervisning og vejledning. Således at forløbene ikke alene skulle handle om tilegnelsen af et fagligt stof, men også have fokus på at inddrage og kvalificere elevernes fremtidsforestillinger
- Samt at det skulle kunne gennemføres indenfor skolens eksisterende rammer

I et forsøg på at 'bryde med logikker der blokerer for forandring' forsøgte vi at sætte spørgsmål ved nogle af de myter, diskurser og praksisser i relation til motivation og køn, som vi gennem tidligere forskningsprojekter mente, kunne være en forhindring for forandring (Hutters et al. 2012, Murning 2013, Nielsen & Pless 2013). På dagen blev deltagerne derfor præsenteret for tre korte oplæg, der alle tog udgangspunkt i tre såkaldte myter, som var udvalgt, fordi de alle handlede om unges uddannelsesmotivation og køn. Myterne havde titlerne: 'Et planlagt og målrettet uddannelsesvalg', 'Taberdrenge og vinderpiger?' samt 'Der er bare nogle elever, som ikke burde være her'. Intentionen med disse oplæg var at stille spørgsmål ved de selvfølgeligheder og stereotype forståelser om motivation, motiverede elever og køn, som vi ønskede, at udviklingsprocessen kunne ryste lidt ved. Bag denne intention gemmer der sig en anden idé om, hvordan man skaber forandring, end det der ligger til grund for aktionsforskningen, nemlig en poststrukturalistisk tænkning om destabilisering af viden som et afgørende element i forandring (Krøjer 2003, Nielsen 2008, Staunæs & Søndergaard 2006). Tanken bag de tre myteoplæg var at skabe opmærksomhed omkring, hvordan lærere og elever anvender motivation og køn som en kategoriseringspraksis, der potentielt bidrager til at skabe motiverede og umotiverede elever. Altså, at tilbyde deltagerne et destabiliserende blik på egen praksis. Det stemte

overens med den fælles tilgang til køn og forandring, som forskergruppen på dette tidspunkt havde valgt. Hvor vidt dette fungerede efter hensigten, vil blive diskutere i et senere afsnit.

Herefter blev deltagerne også introduceret til to begreber, som allerede på det tidspunkt var kernebegreber i processen, nemlig; 'Uddannelsesmotivation' og 'Motivationspositioneringer' (jf. indledningen).

Som det sidste punkt på dagsordenen skulle deltagerne udvikle ideer til, hvordan de ville arbejde videre med praksnære motivationsfremmende tiltag, så det gav mening på netop deres ungdomsuddannelse.

Vi gik fra mødet med en positiv oplevelse af stort engagement og diskussionslyst deltagerne imellem. På den første workshop fik vi desuden et indblik i, hvor stor variation og mangfoldighed der var blandt deltagerne og de uddannelser de repræsenterede; en forskellighed der også kom til udtryk i diskussionerne på dagen.

November 2013

To måneder efter mødtes deltagerne igen, også denne gang deltog ledere, lærere og studievejledere fra de 10 forskellige ungdomsuddannelser. Temaet for denne workshop var 'design af tiltag'. Forskergruppens input på dagen var at rammesætte skolernes arbejde gennem en præsentation af tre analytiske grundbegreber. De analytiske grundbegreber, der blev præsenteret, var 'uddannelsesmotivation', 'motivationspositionering', som begge var blevet præsenteret tidligere, derudover blev begrebet 'kulturel praksis' præsenteret. Begreberne blev præsenteret for at tilbyde deltagerne nogle analytiske redskaber, der ideelt set skulle tilbyde et distancerende, analytisk blik på uddannelsesmotivation og køn, der potentielt kunne bryde med hverdagens kategoriseringspraksisser. Køn var ikke et tema i dagens arbejde, det var derimod motivation og elevinddragelse.

I løbet af dagen blev deltagerne derudover præsenteret for forskellige øvelser, der alle skulle igangsætte og inspirere udviklingen af tiltagene. Teksten nedenfor er fra noter fra dagen:

Deltagerne bliver bedt om at gå i gang med at designe deres tiltag: Hvad vil de fokusere på, og hvordan vil de arbejde med at skabe mere rum for at eleverne kan skabe mening med deres uddannelse? Fokus er særligt på at give eleverne et større ejerskab til deres uddannelse gennem mere elevinddragelse og elevdeltagelse. Deltagerne er blevet bedt om at tegne et udkast til deres tiltag, og i første omgang at vise det til en anden skole (Murning noter, nov. 2013).

Eksempel på præsentation af tiltag:

Deltagerne fra EUD frisør fortæller, at de vil forsøge at rykke ved værdierne for, hvad der giver status på skolen. Der er en tendens til at se ned på dem, der er i skolepraktik (frem for at være i almindelig praktik). Men med lærernes øjne, så lærer eleverne i skolepraktikken mere om selve faget, end de andre elever gør i praktikken hos frisørerne. Lærerne beskriver dem som mere privilegerede, da de har langt mere tid til at arbejde med professionen og øve teknikker. I skolepraktikken har vi endda også kunder i butikken, siger de. Men der er ikke status i det. (Murning noter, nov. 2013)

STX FYN overvejer, hvordan de kan gøre langt mere brug af forskellige metoder, som de har erfaring for virker godt, når deltagere skal aktiveres; elevatortalen, mindmaps, djævlens advokat. Deltagerne fra STX FYN fortæller, at de særligt har søgt at tage udgangspunkt i de gode erfaringer, som de har haft med eleverne. Hvis de spørger eleverne, hvad der er den gode undervisning, så handler deres forslag ofte om mere bevægelse. Deltagerne ønsker at sætte mere fokus på at belønne eleverne for deres deltagelse – at det er vigtigere at de byder ind, end hvad det er de byder ind med. De taler om at prøve et eksperiment, hvor alle skal give hinanden positive respons, og om fordelingen af taletid gennem brug af talekort (Murning noter, nov. 2013).

Vi har udvalgt disse to eksempler, fordi både EUD frisør og STX Fyn er nogle af de uddannelser, hvor vi efterfølgende interviewede deltagerne indgående om deres forløb. Således

forlader vi de specifikke tiltag her for at vende tilbage til dem i senere analyseafsnit.

Som afslutning på dagen blev der arbejdet med at lave en plan for, hvordan deltagerne ville inddrage eleverne i det videre arbejde med udviklingen og afprøvningen af de forskellige tiltag.

I et brev fra december 2013 skrev forskergruppen efterfølgende til deltagerne:

Først vil vi sige tak for en god produktiv dag på vores udviklingslaboratorium tilbage i november måned. Vi er rigtig glade for, at så mange deltog, og at I trods begyndende frustrationer gik med på ideen med at udvikle nye tiltag for og viden om elevernes motivation i uddannelsen (...).

*Jeres opgave til næste gang er at inddrage eleverne i det videre arbejde med at designe og udvikle tiltag som kvalificerer, udfordrer og understøtter eleverne i deres arbejde med at skabe mening med og motivation for uddannelsen. I skal præsentere eleverne for projektet, afprøve jeres udkast til tiltaget og måske vigtigst, åbne op for feedback, forslag og nye perspektiver ('forstyrrelser') fra eleverne. Dertil vil vi bede jer **invitere 2-3 elever som repræsentanter for elevgruppen** med til vores udviklingslaboratorium, u-lab 2, og hjælpe dem med at **forberede en præsentation** af tiltaget og elevgruppens perspektiver og feedback på design-udkastet (Uddrag fra brev til deltagerne, dec. 2013).*

Januar-februar 2014

Inden det næste udviklingslaboratorium ringede forskergruppen rundt og talte med deltagerne om, hvordan det gik med udviklingen af deres tiltag. Her blev det tydeligt, at der var stor forskel på, hvor langt deltagerne var i deres arbejde, og tydeligt at der var stor variation i forhold til, hvordan de havde grebet det an. Nogle uddannelser var i gang med at kortlægge problemet, ved at tale med og/eller lave øvelser om, hvad det er, der motiverer eleverne i uddannelse. Andre havde arbejdet med elevinddragelse og havde ladet eleverne indgå i planlægningen og indholdsudfyldelsen af undervisningen. Mens nogle havde gennemført tiltag for at ruste

eleverne socialt. Endelig var der nogen, der arbejdede med eksterne partnere (eks. et museum) i forsøg på at skabe større motivation i forhold til specifikke udfordringer i undervisningen. Tiltagene var alle meget forskellige og greb primært fat i enkelte hjørner af uddannelsen. Det var forskergruppens vurdering, at denne proces krævede ekstra støtte.

Ligeledes erfarede vi, at stort set ingen af skolerne, lige bortset fra en enkelt (STX Sjælland), arbejdede med køn som en del af problemstillingen. Da projektet viste sig at være rigeligt komplekst og vanskeligt håndterbart for skolerne, besluttede forskergruppen, at køn ikke nødvendigvis skulle gøres til en central kategori i skolernes arbejde. Vi ville derfor i det videre arbejde alene arbejde med køn som et afsluttende analytisk perspektiv i forskningsarbejdet i forbindelse med analyser af datamateriale.

Nedenstående skema er en oversigt over, hvilke tiltag deltagerne udviklede og arbejdede med.

Liste over deltagende uddannelser, og det primære fokus i deres tiltag

Gymnasier	Tiltag
HTX Jylland	Brug af computer i, og computerfri, undervisning.
STX/HF Sjælland	Øge motivation gennem refleksion og deltagelse: Fælles modul med gruppe- og plenumdiskussion om hvornår man er motiveret. Elevønskeliste med motiverende undervisningsformer og strategier, samt fraværsregistrering-fri periode.
STX København	Ikke-motiverede elevers ønsker til ændringer; om sammensætning af grupper og fraværsregistrering.

<i>STX Sjælland</i>	Elevinddragelse; elever definerer tema, arbejdsform og produkt i AT-forløb (dansk og samfundsfag), og på tværs af to klasser. Gruppesamtaler og elev-refleksioner om motivation med studievejleder.
<i>HHX Jylland</i>	3.g-elever designer forløb som optakt til 2.g's elevers dansk/historie-opgave, og samarbejde med ekstern partner (museum).
<i>STX Fyn</i>	Spørgeskemaundersøgelse om motivation på hele skolen, og samtaler med udvalgte klasser om dette. Udvalgt to (af fire) fokuspunkter herfra; Undervisningsvariation og deltagelse i undervisningen.
Erhvervsskoler	
<i>Mekaniker-uddannelsen Sjælland</i>	Gruppevejledning om praktiksøgning, 'virkeligheds-nær' undervisning og gensidig respekt.
<i>Frisøruddannelsen Sjælland</i>	Fokus på skolepraktik: Elevinddragelse og ændring af status. Hvad kan motivere elever i skolepraktik, og hvordan kan deres position (og selvtilid) ændres.
<i>Social- og sundhedsuddannelsen Jylland</i>	Relationsarbejde mellem eleverne; brug af trivsels-barometer, dannelse af studiegrupper, roller i teamsamarbejde ifbm. opgaver og klassemøder.
<i>Handelsskolen Jylland</i>	Samspil mellem skole og praktikplads; samarbejde med større praktiksted om undervisning, foretaget af skolens lærere på praktikstedet.

Februar 2014

I februar 2014 deltog lærere og studievejledere og som noget helt særligt også elever på det næste uddannelseslaboratorium, der blev afholdt på en ungdomsuddannelse i Herlev.

Da det havde vist sig, at alle projekterne arbejdede med at give eleverne større ejerskab gennem elevinddragelse, kom programmet for u-lab 2 derfor til at handle om elevinddragelse. Det var også dette u-lab, at eleverne var inviteret med. Vi ønskede at ruste eleverne til at komme med konkrete 'forstyrrelser' og justeringer til de design, som lærerne på deres uddannelse havde introduceret dem for. Målet med dagen var, at deltagerne sammen skulle samle op på deres erfaringer med projektet; og under afprøvningen af de første tiltag opdyrke forstyrrelser, sprækker og forandringspotentialer. U-lab 2 blev afholdt i Herlev på en af de deltagende ungdomsuddannelser. I de interview, der efterfølgende blev indhentet, omtaler deltagerne det således som dagen 'i Herlev'.

Dagen startede med en workshop for lærere. Her skulle de præsentere deres tiltag (design, erfaringer, behov, udfordringer) og derefter få feedback. Nedenfor er et uddrag fra denne proces:

Deltagere fra EUD Mekaniker fortalte bl.a., at de havde valgt at have fokus på lærepladsproblematikken gennem et tiltag med gruppevejledning af elever. Formålet var at eleverne kunne støtte hinanden i at søge praktik. Deltagerne fortalte, at forsøget havde kørt i to omgange. Udfordring, fortalte de, var at det var 'stort benarbejde med forberedelse af vejledning og med at finde elever til at deltage. Men den største udfordring synes at være at få lærerne med, hvorfor tiltaget mest var blevet til et studievejleder-projekt'. Det kan være vanskeligt at få de forskellige faggrupper til at mødes og tænke projektet sammen (Murning 2014, Noter fra 2. U-lab).

Deltagerne fra STX Sjælland fortalte om deres tiltag, som bygger på ideen om, at motivation skabes gennem indflydelse. De har arbejdet med elevindflydelse i lyrik i dansk og i samfundsfagligt i et tema om identitet. Eleverne havde selv skullet definere tema, vinkler, arbejdsformer etc. Erfaringen fra dansk

var, at eleverne hurtigt falder tilbage på at gøre gruppearbejde, som de plejer. Mens samfundsfagslæreren pegede på 'vanskeligheden ved at få eleverne det rette sted hen og at acceptere kaos i starten' (Murning 2014, Noter fra 2. U-lab).

Igen vælger vi at forlade de enkelte udviklingstiltag for at vende tilbage til dem i de følgende analyseafsnit. Både EUD – mekaniker og STX Sjælland var nogle af de uddannelser, hvor vi efterfølgende valgte at interviewe både deltagere og elever indgående om deres forløb.

Imens var eleverne i deres egen workshop. I workshoppen for eleverne startede eleverne med at lave en brainstorming over spørgsmålet: *'Hvornår kan jeg mærke, at vi elever mister vores motivation?'* Det kom der følgende liste af svar ud af:

- Når man yder sit bedste, og ikke får anerkendelse
- Når jeg kommer til at tænke på noget jeg hellere vil – og mister fokus
- Når man kan se, at nogen i ens klasse slacker
- Når man kan se at lærerne ikke reagerer konsekvent i forhold til håndhævelse af regler
- Hvis man kun får en karakter, men ikke får at vide hvad man kan gøre bedre
- Mangel på kunder, når man er i skolepraktik
- Når det bliver for ensformigt
- Dårlige eller ingen undervisningsmaterialer – bøger, værktøj
- Når lærerne ikke kan ens navn
- At lærerne favoriserer eller har en tydeligt bias: fx at drenge er bedre end piger, at man bliver proppet ned i en kategori/ sat i bås
- Når man ikke kan se målet med sin uddannelse
- Mangel på tid til at fordybe sig og gøre sit bedste
- Når pensum er centralt fastsat – fx at alle skal læse Helle Helle
- Når lærerne kører det samme materiale igen og igen

- Hvis læreren ikke møder til tiden – og eleverne skal gøre det (Uddrag af elevernes svar, feb. 2014)

Listen harmonerer med de interviews, som vi efterfølgende lavede med eleverne på 4 af de deltagende uddannelser. I det senere analyseafsnit går vi således i dybden med, hvad individuelle elever svarer, når vi spørger til, hvad der motiverer dem i deres uddannelse, og til hvilken betydning udviklings-tiltagene har haft for deres uddannelsesmotivation.

Efterfølgende mødtes lærerne og eleverne med deltagerne fra deres respektive uddannelser. Formålet var, at elever og lærere i fællesskab skulle arbejde med deres udviklingstiltag, og planlægge de næste skridt i udviklingsprocessen. Dette punkt viste sig at være udgangspunktet for mange af de refleksioner, som deltagerne skrev på de 'Tjek-ud kort', som de fik udleveret som afslutning på dagen. Overordnet bidrog dette møde til, at både elever og lærere reflekterede over, hvad der motiverede dem i dagligdagen. Flere reflekterede over vigtigheden af gensidig forståelse og samarbejde elever og lærere imellem. Samarbejdet mellem lærere og elever formåede i nogle tilfælde at bryde med deltagerens vante positioner i dagligdagen:

Lærer: Jeg er blevet opmærksom på, at elevernes motivation i den grad også handler om lærernes deltagelse i undervisningen (Tjek-ud kort 2. u-lab, 2014).

Lærer: Jeg er blevet opmærksom på, at det er ufatteligt vigtigt, at arbejdet med unges motivation for- og i uddannelse sker i samarbejde med de unge! Man fristes som lærer/voksen let til at tro, at man har styr på, hvad der virker for de unge, fordi man har arbejdet med unge i lang tid -> pointen med at de unge er individer med refleksioner og mål! (Lærer, Tjek-ud kort 2. u-lab, 2014)

Lærer: Eleverne er meget mere interesseret i at bidrage end jeg havde troet (Tjek-ud kort 2. u-lab, 2014).

Elev: Der er faktorer fra både lærere og elever som kan forbedres. Jeg ved hvad jeg kan gøre bedre, og føler jeg har bidraget til at ændre lærernes synspunkter (Tjek-ud kort 2. u-lab, 2014).

Elev: Jeg er blevet opmærksom på, at vi som elever og lærere har en fælles opgave (Tjek-ud kort 2. u-lab, 2014).

I en mail til deltagerne skrev forskerne efterfølgende:

Først og fremmest tak for en fin dag sammen med jer og jeres elever på U-lab 2 d. 25. februar. Det var spændende at være med i drøftelserne omkring jeres tiltag og justeringerne af dem. Vi oplevede, det var godt at have eleverne med, og at det for alle de deltagende uddannelser gav nye perspektiver på de hidtidige indsatser. (...) I den kommende tid kontakter vi jer for at høre, hvordan det går. Desuden vil vi gerne besøge nogle af jeres skoler med henblik på interviews og et større indblik i jeres tiltag (Mail sendt til deltagerne efter 2. u-lab, 2013).

Indsamling af interviews og observationer

Efter dette u-lab fulgte således en periode, hvor uddannelserne arbejdede videre med deres tiltag, og hvor to af projektets forskere, Anne Mette Nielsen og Susanne Murning, tog ud på 5 udvalgte uddannelser for at interviewe og lave observationer i løbet af foråret 2014. Det er dette datamateriale, der danner udgangspunkt for de analyser, vi præsenterer i analyseafsnittet.

Interviews med elever

Der blev foretaget gruppeinterviews med i alt 20 elever (11 mænd og 9 kvinder) fordelt på 5 forskellige ungdomsuddannelser.

Gymnasiale uddannelser	Interviews med:	Undervisningsforløb
STX Sjælland	1 gruppeinterview med 2 mandlige undervisere. 1 interview med 1 kvindelig vejleder. 1 gruppeinterview med 4 kvindelige elever fra to forskellige 1.g klasser.	Samfundsfag og dansk
HHX Jylland	1 gruppeinterview med 2 undervisere for samme 2.g klasse (1 kvinde og 1 mand). 1 gruppeinterview med 4 elever fra samme 3.g klasse (2 kvinder og 2 mænd). 1 gruppeinterview med 4 elever fra samme 2.g klasse (2 kvinder og 2 mænd).	Historie og dansk
STX Fyn	1 gruppeinterview med to mandlige undervisere for 2 forskellige 1.g klasser, samt 1 mandlig vejleder. Gruppeinterview med en mandlig og en kvindelig elev fra samme 1.g klasse.	Samfundsfag

Erhvervsskoler		
<i>Mekanikeruddannelsen Sjælland</i>	<i>1 gruppeinterview med 2 mandlige undervisere på et grundforløb. 1 gruppeinterview med en mandlig og en kvindelig vejleder. 2 gruppeinterviews med mandlige elever fra grundforløbet (et med 2 lidt ældre elever på 19-20 år, samt et med 4 elever på 16 år).</i>	<i>Grundforløbet</i>
<i>Frisøruddannelsen Sjælland</i>	<i>1 gruppeinterview med 2 kvindelige vejledere/undervisere. 1 gruppeinterview med 2 kvindelige elever fra grundforløb.</i>	<i>Skolepraktik (inkl. grundforløb)</i>

Deltagerne i interviewene blev primært udvalgt af de undervisere, der deltog i udviklingsprojektet. Derfor deltager både 1., 2. og 3. g STX elever samt elever fra EUD, der går i grundforløb og er i skolepraktik. Underviserne blev bedt om at udvælge både kvinder og mænd, når dette kunne lade sig gøre. Enkelte af interviewdeltagerne er desuden udvalgt af forskerne i forbindelse med observationsbesøg på uddannelsesstedet.

De fleste af interviewdeltagerne har deltaget i uddannelsernes udviklingsforsøg, men der er stor variation imellem, hvor meget viden eleverne har om projektet. Nogle af de interviewede elever har deltaget på et enkelt udviklingslaboratorium, men ikke alle. Vi ved, at nogle af underviserne valgte interviewpersoner blandt deres elever ud fra et kriterium om, at der både skulle være motiverede og umotiverede elever repræsenteret i interviewene. Et udvælgelseskriterium, som eleverne selv kommenterede, ved at reflektere over, om de selv var udvalgt for at repræsentere den ene eller den an-

den kategori. Som en konsekvens af denne udvælgelsesproces har vi ikke haft mulighed for at sikre bredde og variation i interviewmaterialet, og det har heller ikke været intentionen. Dertil er materialet for lille. I flere af interviewene var enkelte elever meget talende, mens andre var tavse. I nogle af analyserne vil enkelte (ofte veltalende og reflekterende) interviewpersoner derfor tage meget plads. Alle interviewene fulgte den samme interviewguide. Men der blev stillet åbne spørgsmål, således at eleverne blev understøttet i at udfolde deres egne perspektiver og fortællinger om genstandsfeltet 'uddannelsesmotivation'. Det er oplagt at stille spørgsmål til, hvorvidt datamaterialet er repræsentativt for den samlede elevgruppe på de enkelte uddannelser. Og svaret er: nej, det er det formodentlig ikke. Projektets generaliserbarhed skal ikke findes i et positivistisk forskningsideal om repræsentativitet som kriterium for forskningens kvalitet og validitet. Udvalget af interviewpersoner er foretaget med det målsigt at opnå det mest frugtbare og detaljerige materiale i relation til at skabe indsigt i projektets problemformulering. Her blev stringens i udvælgeskriteriet (f.eks. på baggrund af alder, køn m.m.) fravalgt til fordel for et fokus på detaljerighed og flertydighed i det datamateriale, som det var praktisk muligt at producere på de enkelte uddannelsesinstitutioner. I processen har vi således foretaget 'strategiske udvælgelser', der har handlet om at skaffe mest mulig viden i relation til problemstillingen (Flyvbjerg 2010).

Antallet af interviewdeltagere i interviewene varierede mellem 2- 4 elever. Interviewene blev foretaget i elevernes skoletid og varede imellem 1-1.5 time. De blev indhentet i april-maj 2014 i en periode umiddelbart efter at udviklingsprojekterne var blevet gennemført.

Interviewene med eleverne var semistrukturerede i den forstand, at de fulgte den samme interviewguide udviklet på baggrund af forskningsspørgsmålene. Interviewguiden var således udviklet til at give indsigt i elevernes forestillinger og erfaringer med motivation, og deres erfaringer med de udviklingstiltag de havde været en del af. I slutningen af hvert interview blev eleverne bedt om at komme med en række konkrete anbefalinger i forhold til motivationsfremmende initiativer.

Interviewene blev alle optaget på bånd og transskriberet, hvorefter deltagerne blev anonymiserede.

Interviews med undervisere og vejledere

Der blev foretaget interviews med i alt 14 undervisere og vejledere på de 5 udvalgte ungdomsuddannelser. Heraf var 5 kvinder og 9 mænd.

Vi bestræbte os på at interviewe alle dem, der deltog i projektet på de fem udvalgte ungdomsuddannelser. Interviewene blev udført i arbejdstiden med 2-3 deltagere i hvert interview. De varede ca. 1 time og blev indhentet i april-maj 2014, efter at deltagerne havde udviklet og afprøvet deres tiltag. I nogle af interviewene deltog både undervisere og vejledere, mens de var adskilte i andre. Vi valgte at holde interviewene sammen i de tilfælde, hvor der var et tæt projektsamarbejde mellem undervisere og vejledere, og adskilt i de tilfælde hvor projekterne var adskilt. Interviewene fulgte samme tematisk formulerede interviewguide, der havde til hensigt at sikre, at samme tematikker blev berørt i alle interviews. Informanterne blev dels spurgt til tankerne bag og erfaringer med deres egne udviklingstiltag, og blev gennem åbne spørgsmål opfordret til at udfolde deres egne perspektiver og forståelser af genstandsfeltet 'uddannelsesmotivation'.

Interviewene med underviserne og vejlederne var semistrukturerede i den forstand, at de fulgte den samme interviewguide udviklet på baggrund af forskningsspørgsmålene. Interviewguiden var således udviklet til at give indsigt i vejledernes og underviserens forestillinger og erfaringer i forhold til deres elevers motivation, og til at give indsigt i deres erfaringer med de udviklingstiltag, de havde udviklet og gennemført.

Interviewene blev alle optaget på bånd og transskriberet, hvorefter deltagerne blev anonymiserede.

Observation

I løbet af april-maj 2014 besøgte to af projektets forskere de fem udvalgte uddannelser 1-2 gange. Vi observerede således under:

- Et grundforløb på EUD (mekaniker) Sjælland
- Et forløb på skolepraktik på EUD (frisør) Sjælland
- En 1.g klasse under deres arbejde og oplæg i forbindelse med et AT-forløb (STX Sjælland)
- En 2.g klasse der arbejde med partnerskab og læring på et museum (STX Jylland)
- Klasserumsundervisning i en 2.g klasse (STX FYN)

Mens enkelte af observationerne er nedskrevet i observationsnoter og har indgået direkte i analysearbejdet, har andre snarere fungeret som baggrundsviden.

Maj 2014

Efter at alle interviews og observationer var blevet indhentet, blev der igen afholdt et U-lab. Her deltog lærere og studievejledere. Formålet var at samle op på og evaluere, hvordan det gik med de forskellige tiltag ude på skolerne. Denne gang deltog eleverne og lederne ikke.

Under kyndig vejledning fra projektets proceskonsulenter blev deltagerne guidet igennem en proces, hvor opgaven lød:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Hvilke virkninger har tiltaget på elevernes uddannelsesmotivation (i undervisningssituationen og i et fremadrettet uddannelsesperspektiv)? b) Hvilke virkninger har tiltaget på relationerne mellem elev/elev, lærer/elev og lærer/lærer? c) Hvilke muligheder ser I i jeres tiltag? d) Hvilke barrierer er I stødt på? |
|---|

Mail til deltagerne fra forskerne efter 3. U-lab (Maj 2014):

<i>Tusind tak for en rigtig god og konstruktiv dag på vores u-lab 3 i onsdags. Og tak for læsning af jeres arbejds papirer og handleplaner. Det har været spændende læsning, og godt at se at I arbejder videre med at udbrede tiltaget og opmærksomheden på, hvad det er der skaber motivation hos jeres elever – samt hvad der gør det modsatte (...).</i>

September 2014

I september 2014 blev det 4. og sidste U-lab afholdt på Aalborg Universitet i Sydhavnen. Her deltog i alt 35 ledere, lærere, studievejledere og 3 særligt inviterede elever. Formålet med dagen var at samle op på hele forløbet og skabe overblik over erfaringerne fra udviklingsarbejdet. Målet var at identificere og formulere anbefalinger til kolleger på den enkelte uddannelse, samt til uddannelsessektoren mere generelt.

Arbejdet udmundede i en lang række meget kreative plancher, hvor deltagerne formulerede nogle af de pointer og erfaringer, som de var kommet frem til igennem arbejdet med projektet. Listen nedenfor er en gennemgang af nogle af de pointer, der gik igen på plancherne:

- Motivation er en uensartet og omskiftelig størrelse.
- Ønske om større fokus på trivsel og tryghed hos eleverne.
- Ønske om større fokus på elev/lærerrelation, samt løbende og formativ feedback til elever.
- Elevinddragelse og innovation skal være praksisnær og konkret i forhold den enkeltes fremtidsplaner.
- Elevindflydelse motiverer både elever og lærere.
- Udvikling sker kun når der er fokus på udvikling, men effekterne kan være vedvarende. Derfor kræves et løbende fokus på motivation, elevinddragelse og variation.
- Ønske om større fokus på sammenhæng mellem teori og praksis.
- Det er svært at gennemføre udviklingsprocesser i hverdagens pressede praksis (tid og rammer).

(Opsamling af deltagererfaringer, nov. 2014)

Herefter blev der samlet op på nogle af de første resultater af udviklingsprocessen:

cefu | Center for Ungdomsforskning

Motivation - en proces

Tiltagene søger at øge elevernes motivation på meget forskellig vis ved at:

- skabe bedre muligheder for koncentration og overblik over opgaver
- styrke deres indflydelse på undervisningen
- arbejde med undervisningsvariation
- øge deres trivsel gennem et bedre socialt miljø og fællesskab i klassen
- øge uddannelsernes forbindelse til omverdenen
- øge uddannelsernes forbindelse til en fremtid

Fra en individuel og kvantitativ størrelse – noget man kan have meget eller lidt af til motivation som en kvalitativ dimension – øget opmærksomhed på, hvordan elever er motiverede

Som afslutning på det sidste uddannelseslaboratorium arbejdede deltagerne med en række anbefalinger til uddannelsessektoren, som blev formuleret på baggrund af erfaringer fra projektet. Det kom der en række meget forskellige anbefalinger ud af, som afspejler uddannelsernes store variation. Anbefalingerne giver mest mening, hvis de ses i relation til deltagerne konkrete uddannelsespraksis, derfor vil vi i et senere afsnit gå bagom de pointer, som her fremstår løsrevede fra deltagerne praksis. Pointen med udviklingsprojektet har netop været at udvikle praksisnære udviklingstiltag. Derfor giver vi i de følgende analyseafsnit plads til den uddannelseskontekst, som udgør deltagerne hverdag.

- Prioriter ressourcer til støtteforanstaltninger, vejledning/coach, mentorcorps og lektiehjælp.
- Tænk motivation i relation til to elevgrupper: 1) De der har forudsætningerne – men ikke gider. Og 2) De der ikke har forudsætningerne (pga. sociale/diagnostiske vanskeligheder), men gider.
- Ønske om systematisering af arbejdet med elevindflydelse (fremadrettet – ikke kun evaluering).
- Ønske om at finde måder at give mere procesorienteret feedback.
- Arbejde i faggrupper med at sammenkæde faglighed og motivation ønskes.
- Lovgivning der sikrer praktikpladser ønskes.
- Udvikling af 'pige-uddannelser'.
- Mere samarbejde med erhvervsliv/virksomheder ønskes.
- Tilbage melding og feedback på opgaver skal gives efter max. en uge eller til fastsat tid.
- Der bør altid være en mulighed for eleverne til at give feedback til underviserne.
- Alle lærere skal kunne 'ryste-sammen' og lave feedbackøvelser.

Kære alle

Det var en stor fornøjelse at se jer til det fjerde og sidste U-lab. Det har været en spændende proces at følge fra de tidlige udkast til tiltag og tanker om motivation, som I påbegyndte på Kick-off og U-lab 1, til de nye greb, som de fleste af jer har planer om at igangsætte på baggrund af erfaringerne fra udviklingsåret. (...)

Tak for samarbejdet – vi glæder os til forhåbentlig at se jer i 2015 til konferencer og arrangementer.

(Mail til deltagerne, sep. 2014)

Del 2: Analyse af udviklingsprojekterne – motivation som kategoriseringspraksis

Som vi beskrev i metodeafsnittet, har vi udvalgt fem af de deltagende ungdomsuddannelser og fulgt arbejdet med deres udviklingsprojekter mere grundigt, end vi gjorde med de øvrige. Kriterierne for udvælgelsen af de 5 udviklingsprojekter var, som tidligere beskrevet, strategiske i den forstand, at vi har udvalgt de 5 projekter, der er mest frugtbare i forhold til rapportens vidensambition. Det første kriterium var derfor detaljerigdommen i tiltaget i forhold til at forstå:

"Hvordan skolerne, i samarbejde med eleverne kan udvikle tiltag som understøtter elevernes arbejde med at skabe mening med og motivation for uddannelsen. Herunder den betydning som køn har for dette arbejde". Dernæst bestræbte vi os på, at alle de typer af ungdomsuddannelser, der deltog i projektet, også skulle repræsenteres i analyseafsnittene.

Som beskrevet i metodeafsnittet har vi interviewet de lærere og vejledere, der har været tilknyttet projekterne, samt nogle af eleverne. Vi har spurgt deltagerne om baggrunden for, hvorfor de netop valgte at arbejde med de udviklingsprojekter, som de gjorde, og om deres erfaringer og oplevelser fra deres egen undervisningspraksis i forbindelse med deres elevers motivation og med arbejdet med projektet. Analysen af interviewene med

undervisererne og vejlederne koncentrerer sig i første omgang om at forstå de enkelte udviklingsforløb, med udgangspunkt i deltagerne erfaringer fra projektet. Et særligt fokus er undervisernes og vejledernes fortællinger om elevernes motivation og mangel på samme. I den forbindelse fokuserer analysen på, hvordan motivation anvendes som kategoriseringspraksis og på de kønnede betydninger, som deltagerne kobler til arbejdet med at skabe uddannelsesmotivation.

Afsnittet er struktureret således, at vi først ganske kort præsenterer den enkelte ungdomsuddannelse, for at placere udviklingsprocessen i en specifik uddannelseskontekst. Derefter præsenteres den enkelte ungdomsuddannelses udviklingstiltag ganske kort, og derefter præsenteres selve analysen af interviewene med deltagerne.

Først præsenteres analysen af interviewene med undervisererne og vejlederne. Derefter skifter vi perspektiv til eleverne og sætter fokus på elevernes erfaringer i forbindelse med uddannelsesmotivation, først i et bredt perspektiv med fokus på uddannelsesmotivation generelt, derefter i et mere snævert perspektiv med fokus på elevernes modtagelse af de udviklingsprojekter, som de har været en del af på netop deres ungdomsuddannelse. Undervejs undersøger vi, hvordan eleverne anvender køn til at forstå og forklare deres egne og andres uddannelsesmotivation.

Gymnasiet, STX, Fyn

Kort beskrivelse af Gymnasiet, STX, Fyn

Uddannelsen ligger midt i byen i en større by. Skolen har rødder tilbage til slutningen af 1200-tallet og begyndte oprindeligt som klosterskole. Siden starten af 1800-tallet har den eksisteret under sit nuværende navn og rummer i dag både HF og STX-uddannelse. Skolen profilerer sig som en klassisk traditionsrig skole i pagt med tiden. Der er omkring 90 lærere på skolen. I lærerkollegiet arbejder de med fælles flerårige udviklingsprojekter i forhold til både undervisningspraksis og samarbejdsformer i lærergruppen.

I 2013 gik der 831 elever på skolen, med en kønsfordeling på 289 mandlige og 542 kvindelige elever. Der er 8 STX-spor

og 3-4 HF spor. Elever på STX kan vælge mellem 11 studieretninger fordelt på fire hovedområder: Naturvidenskabelig, sproglig, samfundsvidenskabelig og musisk. Karaktergennemsnittet for STX-uddannelserne på skolen var 7,6 i 2014.

Kort beskrivelse af udviklingstiltaget

Fra dette gymnasium deltog to lærere, der underviser i hver deres klasse. Mens den ene underviseres klasse 'A' beskrives som uproblematisk, beskrives den anden underviseres klasse 'B' som en klasse, hvor der er 'lidt flere ting at arbejde med'. Udgangspunktet for arbejdet med udviklingstiltagene er de problemer, som underviserne får øje på i klasserne.

Begge undervisere arbejdede med at skabe variation i undervisningen og med at skabe andre grupperinger blandt eleverne end de vanlige. Den ene underviser sammensatte grupper af elever i sin klasse (A), således at de 'ekstremt dygtige' arbejdede for sig selv, og dermed ikke dominerede i gruppearbejdet. Han tildelte de øvrige elever fremlæggelsesopgaver og gjorde brug af andre materialer som dokumentarfilm og ud-af-huset – arrangementer for at skabe en større variation i undervisningen.

Hans kollega arbejdede også med variation i undervisningen og med forskellige typer af undervisning for at tilgodese de elever, som ikke fungerede så godt med skriftlighed. Udover disse aktiviteter deltog studievejlederen på gymnasiet i forløbet ved at fortælle klasserne om udviklingsforløbet og tale med klasserne om motivation. Han udarbejdede desuden et spørgeskema til eleverne.

Baggrund

I underviserens fortællinger er det klassen som enhed og ikke individerne i klassen, der er den primære kategori. Det er de enkelte klasser eller grupperinger i klassen, der udpeges som udgangspunktet for forandringsindsatsen, og det er klasserne forandringsinitiativerne retter sig imod. I det følgende forklarer underviserne om baggrunden for at deltage i projektet.

Underviser i klasse A: Hvis vi sådan rigtigt skulle have haft noget at arbejde med rent sådan motivationsmæssigt, så

skulle vi have haft en HF-klasse. For der er normalt meget stor forskel på vores gymnasieklasser og vores HF-klasser. Vores gymnasieklasser er sådan rimelig 'uproblematisk', hvorimod vores HF-klasser er som hovedregel 'meget problematiske'. Dette bliver dog suppleret af læreren fra B klassen med kommentaren: Men den her 1.b klasse, den er mindst lige så problematisk som de HF-klasser, jeg har.

Når underviserne beskriver 'motivationsproblemet' i gymnasiet, er problematiske/uproblematisk klasser den første forskelssættende kategorisering, de anvender til at indkredse 'motivationsproblemet'. I beskrivelsen af den problematiske klasse tegner der sig et net af relaterede problemer, der alle relaterer til den manglende 'skolelyst'. Manglende 'skolelyst' tales frem som et flertydigt, komplekst, og primært socialt problem. Motivation nævnes ikke, det gør derimod manglende koncentration, støj, trivsel, social baggrund og mobning:

Underviser i B-klassen: Det var allerede i første møde med dem. Der er sådan flere forskellige problemer. De var enormt ukoncentrerede, og man skulle hele tiden tysse på dem. Og hvis man ikke lige var over dem, så lavede de ikke noget. Det er ikke noget jeg har undersøgt systematisk, men det virker som om at flere af dem har en baggrund, som er en ikke-skolelevant baggrund. Og så efter noget tid så fandt vi så ud af, at der også var flere trivselsproblemer. Der var rigtig meget klike-dannelse der foregik, og mobberi og sådan noget. Som for nogle af dem også ligger en dæmper på deres skolelyst (...) De faglige problemer viste sig også rimelig tidligt. Deres faglige niveau ligger generelt lavere end for en normal STX-klasse.

De motivationsrelaterede problemer, som underviseren fortæller om, er alle problemer, der italesættes som problemer, der henfører til klassen, såsom manglende koncentration, trivsel, mobning og faglighed. Social klasse er det eneste, der relaterer til enkelte individer og ikke til klassen som gruppe. Også koncentration adresseres som et kollektivt problem, der rammesættes af klassen. Udgangspunktet for arbejdet

med udviklingstiltagene er således undervisernes fokus på klassen og klassens problemer, snarere end et fokus på den enkelte elev. Ingen af underviserne adresserer specifikt motivation som problem, motivation er snarere en begrebsmæssig ramme, som nærværende forskningsprojekt tilbyder som en mulig forståelsesramme for de problemer i undervisningen, som underviserne får øje på. En forståelsesramme som måske ikke helt er dækkende, fordi 'motivation' som begreb traditionelt retter søgelyset mod individet, og ikke mod klassen som enhed. En måde at forstå dette på er, at manglende motivation ses som et resultat af problemer, der henfører til fællesskabet i klassen. Pless m.fl. (2015) betegner dette som 'relationsmotivation'.

Umotiverede elever

Når søgelyset alligevel rettes mod individuelle egenskaber, er det stadig som klassefællesskab; eleverne i den velfungerende klasse tillægges egenskaber som søde, velforberejede, stille og positive. Sådanne egenskaber nævnes som positive, fordi det gør det let for underviseren at undervise:

Underviser i A klassen: Som udgangspunkt er de meget søde og venlige, og meget indstillede på at gå i skole. De laver deres ting, de forbereder sig. De er stille, og de er lette at undervise. De er positive, og de er med på det man kommer med. Der hvor jeg synes, at det godt kunne blive bedre, det er at der er mange af dem, som ikke er aktive. Der er for mange af dem, der er stille. (...) Men i mit fag (samfundsfag) der er der nogle stykker i den klasse, der er fagligt meget dygtige. Og der er enkelte, der er ekstremt fagligt dygtige. Og det ved de andre meget hurtigt, at de er. Så derfor bliver der sådan lidt en tilbageholdenhed med at melde sig på banen. For man er jo udmærket klar over, at de sidder jo med de helt rigtige svar. Så derfor vil man jo ikke rigtigt dumme sig.

I fortællingen om den velfungerende klasse fortæller læreren, hvad der kendetegner en god (og nem) klasse. Kategorien 'stille' er positiv i den forstand, at den er knyttet til det, at 'de er lette at undervise'. Men samtidig problematiserer læreren,

at mange elever holder sig tilbage i klasseundervisningen. Manglende aktivitet i klasserummet er det, som underviseren får øje på som problematisk, hvilket begrundes med, at det kun er de 'fagligt meget dygtige' og de 'ekstremt fagligt dygtige', der siger noget i timen. Når læreren forsøger at indkredse, hvorfor en gruppe i klassen ikke deltager, peger han på en form for præstationspres, der opstår i relationen mellem de elever, han betragter som fagligt svage, og de elever, han betragter som fagligt stærke. Underviseren peger således på motivation som et fænomen, der kommer til udtryk gennem aktivitet eller mangel på samme. Motivation knyttes således ikke til undervisningens indhold eller rammesætning, eller til den enkelte elev, men derimod til det præstationspres der opstår mellem eleverne, og de enkelte fagligt dygtige elevers manglende imødekommenhed og dominans over de andre:

Underviser i A klassen: *Det kommer selvfølgelig også an på hvilken personlighed de har, de her fagligt dygtige elever. For hvis de var sådan meget søde og imødekommende, så ville de andre måske ikke være så tilbageholdende. Men de er sådan lidt dominerende, på en måde.*

Pæne drenge og dominerende piger

Den fagligt dygtige og dominerede gruppe, der nævnes ovenfor, består af piger. Det giver anledning til denne fortælling om køn, præstation og selvtillid:

Underviser i A klasse: *Der er 18 piger og sådan 10 drenge i denne her klasse. Der er ikke nogen af drengene, der er sådan fagligt set rigtig stærke. De er meget pæne, drengene, og holder sig lidt tilbage. Det synes jeg ellers normalt at drenge, de plejer at være lidt mere uformelle, og de tænker ikke sådan over det. Men dem er der ikke nogle af imellem de der drenge. Det kunne jeg ellers godt have tænkt mig. Det kan også godt være fordi der ikke er nogle af dem, der er så fagligt stærke. Jeg tror faktisk at pigerne nogle gange har grint lidt af dem. Og 'at nu skal de holde oplæg, og det bliver sikkert noget værre noget'. Det er ikke, fordi de der drenge behøvede at*

være i den position. For de kan faktisk godt, de stoler bare ikke så meget på sig selv. De skal selv komme lidt mere frem. Det vil jeg gerne have dem til. Men det er altså pigerne derinde, der indtil nu har sat dagsordenen.

I klasse A er der en stor overvægt af piger. De er ikke bare i overtal, de er også dominerende i forhold til drengene. Drengene, der udgør en minoritet, bliver omvendt fortalt frem som en svag gruppe, der i nogen grad latterliggøres af pigerne. Dette begrundes ikke alene med, at drengene er i mindretal rent numerisk. Men snarere med deres position – særligt begrundet i deres ringere faglige styrke: *'.. fordi der ikke er nogle af dem, der er så fagligt stærke'*. Drengene spiller ifølge læreren med på pigernes præmisser; *'det er altså pigerne derinde, der indtil nu har sat dagsordenen'*. Det, som læreren normalt forbinder med en drenget adfærd; *'at være lidt mere uformelle og de tænker ikke sådan over det'*, observerer han ikke hos drengene i A klassen. Det fører til en form for forundring og ærgrelse over, at drengene ikke performer drenge som forventet. Underviseren kunne nemlig godt ønske en lidt mere ubekymret adfærd; at de ikke tænker så meget over det. Underviseren fortæller om en forventning til drengenes maskulinitetsperformance, som er en form for gencitering af Jacksons maskulinitetsform 'Lads' (2006). Den afslappede tilbagelånede attitude til skolelivet og til præstation efterspørges af underviseren som modpol til de dominerende fagligt stærke piger. Denne position mangler så at sige i klassen. I beskrivelsen af drengene som 'pæne stille drenge' genciterer underviseren en kønnet elevkategori, der traditionelt er blevet tildelt de tilbageholdende 'stille' piger i skolerummet. I starten af 80'erne blev der for eksempel udviklet flere pigepædagogiske tiltag rettet mod de stille piger. Også dengang blev selvtilid formuleret som en problematik knyttet til en minoritetsposition, men dengang var minoritetspositionen beholdt pigerne (Nielsen & Pless 2013). Problemet blev indenfor den feministiske uddannelsesforskning formuleret som drengenes dominans af pigerne, en dominans som skulle brydes ved at tilbyde alternativ undervisningspraksis specifikt rettet mod pigerne, og dét man forestillede sig var pigernes særlige be-

hov. I den aktuelle fortælling er dominansforholdet vendt på hovedet, og drengene fortælles ind i en traditionelt feminint konnoteret position. Denne underviser efterspørger en mere traditionel maskulint konnoteret elevperformance på trods af at denne elevkategori netop defineres gennem drengenes modstand mod skolen og skolens projekt.

Drengenes tilbageholdenhed bliver ikke alene knyttet til deres mindre 'faglige styrke'; 'for de kan faktisk godt', men også til en manglende selvtillid og tro på sig selv; '*de stoler bare ikke så meget på sig selv*'. På den måde etableres en position, hvor drengene på trods af den indledende fortælling om manglende faglig styrke alligevel er i besiddelse af en faglig kompetence. Den kommer bare ikke til udtryk. Der etableres således en forskel mellem de elever, der ikke er i besiddelse af faglige kapacitet, og dem der har kapaciteten, men ikke lader den komme til udtryk. Jackson (2006, 2015) henviser i denne forbindelse til frygten for at fejle som en afgørende begrundelse for, at nogle elever ikke deltager i klasserummet, men hun beskriver ikke denne som en særlig maskulint konnoteret position:

Fears about failure and desires to succeed co-exist in an uneasy relationship; while they are conceptually distinct in practice they can be difficult to disentangle. Pressures to succeed are frequently transmuted into pressures not to fail; in schools, the attractiveness of success is frequently conveyed by contrasting it with its Other: failure (Jackson 2006: 49).

Drengene fortælles således frem som en domineret minoritetsgruppe, der ikke deltager aktivt i klassen, hvilket dels forklares som en individuel selvtillids-problematik, og som en kollektiv beslutning (et valg) mellem drengene: '*Drengene har lavet sådan en overenskomst om at de holder sig lidt mere tilbage*' (Underviser i klasse A), dels forklares som en form for præstationspres.

I den anden klasse B forholder det sig noget anderledes med drengenes position i klassen. Den beskrives som dominerende, men ikke i relation til drengenes faglige formåen. Drengenes dominans defineres som 'højtlarmende', 'ukon-

centreret', og 'umodent'. I lighed med drengene i A klassen beskrives drengene som nogle, der '*faktisk er ret dygtige*' men '*de gør det ikke sådan af sig selv, man skal tvinge dem til det*'. Ligesom det gjorde sig gældende i A klassen, etableres der en position til drengene, hvor de alligevel er i besiddelse af en faglig kompetence, der bare ikke kommer til udtryk i klassen.

Motivationsfremmende tiltag – fokus på drenge

Drengenes støjende adfærd får underviseren i klasse B til at sætte særligt fokus på disse drenge, og at sørge for at de bliver fordelt i gruppearbejdet, hvilket hjælper på koncentrationen og støjniveauet:

Underviser i klasse B: *De der fire fem drenge var ukoncentrerede på en meget højtalarmende måde. At nu skulle der kastes papirkugler fra den ene ende af klassen til den anden. Og hvis der er en, der kommer et kvarter for sent, så er der en af dem, der råber fra den anden ende af klassen. Selvom han måske bare forsøgte at komme stille og roligt ind og sætte sig ned. Men alle de andre drenge råber ad ham: 'Hvorfor kommer du først nu' og 'hvorfor har du de bukser på' og alt muligt. Det er sådan en meget umoden drengegruppe i forhold til det at gå i skole. Og det er rigtigt ærgerligt, fordi i hvert fald de fire af dem er faktisk rigtig dygtige i samfundsfag. De har en ret stor viden om det, hvis man sådan tvinger dem til det. Men de gør det ikke sådan af sig selv. Man skal tvinge dem til det, ellers sidder de sådan og pjatter lidt.*

Underviseren betragter drengenes 'umodne' skolepraksis som et udtryk for, at de påtager sig en rolle, fordi de skal leve op til en særlig form for kulturelt formet umoden maskulinitetsperformance, der udspiller sig i drengegruppen. Det er denne rolle, han forsøger at bringe drengene ud af ved at bryde op i drengegruppen under gruppearbejdet:

Underviser i B klassen: *Så derfor har jeg rimelig konsekvent delt grupper, hvor der kommer en dreng sammen med fire piger. Og for de fire drenge dér, der fungerer det faktisk meget godt. Så dér synes jeg faktisk, at i den klasse, der*

er det meget sådan med at kønsrollemønstre er, at drengene skal leve op til den der rolle som de højtråbende og lidt mere frække, end pigerne skal.

På trods af at den anden underviser A beskriver en meget dominerende og ikke-sød pigegruppe, er det ikke en karakteristik, der karakteriseres som særlig kønnet. Pigernes dominans og faglige styrke kobles ikke til deres køn. Generelt problematiseres pigernes måder at være i klasserummet ikke, tværtimod beskrives klassen overordnet som meget søde, venlige og meget indstillede på at gå i skole. Den eneste, der problematiserer pigerne, er studievejlederen, der kort nævner pigernes problemer i forbindelse med de sociale grupperinger, de indgår i, og også tilføjer at nogle piger ikke deltager i undervisningen, selv om de altid er forberedte. I den forbindelse fortæller studievejlederen på gymnasiet:

Studievejleder: Det er stort set kun pigerne, der kommer til mig i vejledningen med dette. Det er ikke noget drengene kommer med. Det viser sig særligt at være et problem mellem pige-grupperingerne.

Ligesom underviser i klasse A beskriver studievejlederen drengene som nogle, der bliver motiveret af at kunne tænke ud af boksen og af undervisning, hvor de ikke behøver at være så forberedte. Han siger, at hvis drengene fik rum til at præstere, uden at være så forberedte, så ville de muligvis 'turde' deltage mere:

Studievejleder: Men det handler også om, at der i læreplanen er flere ting, som pigerne godt kan lide at arbejde med; med at læse og strukturere og få taget notater. Hvor drengene hellere vil noget af det der, hvor man har mere plads til at tænke ud af boksen, og hvor man måske ikke behøver at være så forberedt. Så ville de nok komme mere frem og turde nogle ting. Mens pigerne så bliver lidt mere usikre, fordi det ikke er noget de har kunnet læse sig til. Så det tænker jeg da tit, at man skulle have noget mere af det. Men det kommer jeg så ikke så langt med, for det er det andet, de i sidste ende bliver

bedømt på med bekendtgørelsen og så videre. Man kan ikke sådan lege sig til det hele. Man skal også have læst noget. Det er der så ikke så mange drenge, der bryder sig så meget om. Der er til gengæld også rigtig mange piger, der får læst rigtig meget, men som aldrig byder ind i undervisningen. Hvor mange af drengen typisk vil byde ind, hvis de en sjælden gang har fået læst.

Studievejlederen positionerer sig indenfor velkendte diskurser om drenge og pigers måder at være i skolen på (Nielsen & Pless 2013). Drengene defineres som nogle, der bryder med det forventede; de tænker ud af boksen, og de gider ikke at forberede sig eller at læse. Vejlederen trækker på en velkendt diskurs om afslappede drenge, der igennem deres attitude og adfærd lægger distance til skolen (Nordberg 2008, 2010, Jackson 2006, 2015). Men vejlederens citering af 'lad'-kategorien bryder også med traditionelle diskursive citeringer. For ligesom underviser A tilføjer han en karakteristik til drengekategorien, når han stiller spørgsmål ved drengenes mod til at deltage i undervisningen. Mens underviser A fortalte om drengenes manglende selvtillid, og underviser B fortalte om drengenes umodne skolepraksis, fortæller vejlederen om drengenes manglende mod. Alle peger de på drengenes forskellige former for mangelfuldhed i relation til skolearbejdet; mangelfuldheder der kan lede tankerne tilbage til den form for patologisering, der tidligere har været forbeholdt kvindelige elever i minoritetspositioner (Gymnasieskolen 2003).

Ligesom det gjorde sig gældende med begge undervisere, adresserer vejlederen heller ikke specifikt de problemstillinger, han får øje på som motivationsproblemer, men derimod som problemer med trivsel og deltagelse. Pigernes trivselsproblemer fortælles frem som noget, der er knyttet til pigegrupperinger. Men denne fortælling udfoldes ikke yderligere. Pigerne bliver til som drengenes modpol, idet de fremstilles som en gruppe, der modsat drengene motiveres af at læse, strukturere og tage notater. Men dette tillægges ikke udelukkende positiv værdi, det bliver snarere fremstillet som et udtryk for en form for mangel ved pigerne, at de er nødt til at 'læse sig til viden' for at turde 'bryde ind i undervisningen'.

Ligesom vejlederen peger på, at mange piger alligevel ikke tør deltage på trods af læsning. Køn kobles således eksplicit til deltagelse, selvtillid og mestring af skole. Dette kan læses som et udtryk for, at 'selvtillid' ikke entydigt kobles til køn, men snarere kan læses som en form for individualiserende forklaring på, hvorfor eleverne ikke deltager i undervisningen. Heller ikke studievejlederen kobler den manglende aktivitet til manglende motivation. Motivation fungerer snarere som et rammesættende begreb for interviewet via projektets fokus, men ikke som en situeret kontekstuel forklaring, der henter argumentation i undervisernes og studievejlederens daglige praksis.

Vejlederens fortællinger trækker samtidig på en diskurs om gymnasiet som en feminiseret uddannelse, et argument der siden starten af 00'erne bl.a. er blevet fremført af forfatter og debattør Bertill Nordahl. Mens Bertill Nordahl argumenterede for, at 'kvindelige værdier' og lærere dominerede gymnasiet i en sådan grad, at drengene søgte andre steder hen, fokuserer studievejlederen her på læsning, forberedelse og præstation som noget, der appellerer mere til piger end til drenge, og som dominerer gymnasiet. Den løsning, som vejlederen peger på, i relation til drengenes manglende deltagelse, er en undervisning, der indrettes til at rumme drengenes '*ud af boksen*' – tænkning og manglende forberedelse. Et forslag vejlederen dog hurtigt selv afviser som mulig, for '*man skal også have læst*', som han siger. Selvom vejlederen således lader forstå, at drengenes manglende forberedelse og lyst til læsning dårligt lader sig rumme i gymnasiet, som det ser ud i dag, går han ikke hele vejen og siger, at denne kategori af drenge simpelthen ikke egner sig til at gå i gymnasiet. Men hvad løsningen er, lader han stå åbent.

Ingen af underviserne eller vejlederen fortæller om fagligt svage piger, eller piger der ikke forbereder sig. Tværtimod er diskursen om (over)præsterende piger meget dominerende. De fagligt svage piger nævnes ikke i disse interviews. Det er tilsyneladende ikke en kategori, der er behæftet med nogen form for problematisering. Her forlader vi lærere og vejledere fra STX Fyn, for at vende blikket mod deres elever.

Elevernes italesættelser af uddannelsesmotivation (Gymnasiet, STX, Fyn)

Når Annika fortæller om, hvad der motiverer hende, er hun meget klar i mælet: Hun vil gerne vise, at hun er god til noget, og hun vil gerne have gode karakterer. Annika bliver spurgt om, hvad motivation er for hende.

Annika: Motivation det er mange ting for mig. Men noget hvor jeg sådan oplever det, måske på en lidt mere tvungen måde. Det er fordi, vi lige har haft en test i kemi. For mig er det meget vigtigt at vise, at jeg er god til noget. Så derfor bliver jeg meget motiveret til at klare det godt. Men det er måske ikke ... det er en motivation der kommer fordi jeg gerne vil have gode karakterer, og ikke fordi jeg synes det er helt vildt spændende. Så det var der, jeg sidst var motiveret.

Int.: Tænker du det som optakt, så gør du noget ekstra for at vise det?

Annika: Jeg gør det for at få gode karakterer til senere hen. Men også bare fordi, jeg godt kan lide at vise det. For at vise at jeg ikke er dum, eller hvad man siger. Så det betyder også rigtig meget for mig, at man også kan vise det til andre. At man ikke snyder sig til ting, at man ikke får noget ufortjent (...).

Annika siger selv, at det ikke er indholdet af den viden, hun tilegner sig, der motiverer hende, men derimod den mulighed det giver hende for at fremvise mestring af stoffet og dermed få positiv feedback. Den norske køns- og uddannelsesforsker Monica Rudberg beskriver i den forbindelse, hvordan præstationskrav sætter sig igennem hos en særlig gruppe ambitiøse unge kvinder, hvis drivkraft er, at de ikke vil skuffe sig selv ved at undlade at udnytte egne muligheder. 'Det er os selv der udgør presset' (2009: 49 [egen oversættelse]) skriver Rudberg om den form, som præstationskrav ofte antager. I interviewet tager Magnus, Annikas klassekammerat, over og fortsætter efter hende:

Magnus: *Jeg tænker tilbage på fredag, hvor vi i tysktimen skulle op og fremlægge om forskellige Bundeslande i Tyskland. Så dér havde vi bl.a. om Berlin, og der her familie, og det synes jeg er et rigtig rigtig spændende sted og by. Så der følte jeg mig klar og motiveret, for der havde jeg brugt lang tid på at forberede. Der kunne jeg ligesom føle, at jeg havde brugt tid på at forberede og der følte jeg også selv, at jeg havde gjort det godt nok. (...) det gik forholdsvis godt, der følte jeg at jeg var motiveret nok. Det havde jeg så nok ikke været nogle dage tidligere, for der havde jeg jo ikke rigtig forberedt så meget. Men når man så ligesom ved, at man er klar så (...).*

I modsætning til Annika fortæller Magnus om motivation som noget, der også fremkaldes af det stof, han arbejder med i undervisningen (her Tyskland, red.). Men hos Magnus kobles denne lystbetonede adfærd samtidig til en form for 'ydre belønning' eller ydre konsekvenser. Han fortæller, at han er motiveret for stoffet, fordi han kan relatere det til sit eget liv udenfor uddannelsen og derfor synes, at det er interessant. Koblingen til hans eget liv opleves som meningsfuldt og motiverende i sig selv. Men samtidig fortæller Magnus om motivation som en drivkraft, der betyder, at han forbereder sig ('godt nok') til undervisningen, i modsætning til nogle dage tidligere hvor han ikke havde forberedt sig 'godt nok'. Motivation bliver på den måde også af Magnus anvendt som et middel til selvevaluering i forhold til egen formåen og præstation. Dikotomien mellem 'ydre' og 'indre' – motiveret adfærd, som flere motivationsforskere arbejder med (Ryan & Deci 2000, 2008, Skaalvik & Skaalvik 2011.) brydes således i Magnus' fortælling. Hos Pless m.fl. (2015) brydes der også med indre og ydre – motiveret adfærd. I relation til deres 'motivationspalette' (2015) ville Annikas form for motivation blive betegnet som 'præstationsmotivation', mens Magnus' ville falde under betegnelsen 'vidensmotivation'.

I modsætning til Annika fortæller Magnus ikke om selve præstationen og feedbacken som det, der er motiverende. Det er derimod det interessante tema i undervisningen, der er motiverende. Men igen bliver motivation fortalt frem som et redskab i en selvevaluerende praksis, idet fortællingen

centrerer sig om spørgsmålet om, hvorvidt Magnus var motiveret eller ikke motiveret 'nok' til at kunne præstere. Den form for motivation, som de begge fortæller om, står i klar modsætning til EUD – elevernes (jvf. senere analyseafsnit) italesættelser af motivation, idet uddannelsesmotivation her bliver talt frem som et individuelt anliggende, hvor ansvaret for at opleve motivation rettes mod den enkelte.

Kønnede diskurser om uddannelsesmotivation og præstation hos STX – elever

Senere i samme interview fortæller Annika og Magnus om pige- og drenge-grupper og om, hvad de har tilfælles:

Annika: Vi kæmper også lidt indbyrdes, men det er noget vi er så ... det er ikke sådan, at det går ud over sammenholdet, men man har det lidt ... vi er 20 piger.

Magnus: 20 piger og 8 drenge.

Annika: 20 piger og 8 drenge. 20 piger der bare alle sammen gerne vil være 12'ere og altid lave deres lektier, der er ikke en eneste der ikke vil det. Og så har vi så de der 7-8 drenge, der har det rigtig hyggeligt, og måske ikke altid skal lave lektier og sådan.

Magnus: Vi pjatter sådan lidt mere rundt, for vi er jo bare samlet i en gruppe, hvor pigerne er delt op i flere smågrupper, der har vi jo kun hinanden (...).

Rammefortællingen om pigerne og drengene i klassen er Annikas indledning 'Vi kæmper lidt indbyrdes ...' som fortsættes med: 'vi kan jo ikke alle sammen være 12'ere'. Fortællingen handler om hierarkisering i klassen i forhold til, hvem der præsterer bedst i undervisningen. Fortællingen om hierarkisering flettes hurtigt sammen med fortællingen om forskellene på drengene og pigerne i klassen og deres forhold til uddannelsespræstation:

Annika: Som pige har det meget med personligheden at gøre ... ikke om hvor moden man er, men hvad man synes er spændende, og hvad man kan tillade sig overfor andre (...).

Magnus: Nu har vi nogenlunde de samme grænser for, hvad kan vi fyre af på hinanden. Det har vi også med drengene, der er vi jo bare lidt mere umodne og sidder og pjatter.

Annika: I kan tillade jer rigtig mange ting overfor hinanden, men så er der den gruppe jeg er i.

Magnus: Det kommer an på hvor personligt man tager tingene.

Annika: Ja, og vi er meget udadvendte og går alle sammen rigtig meget op i skole. Men vi kan stadig godt finde ud af at holde det, at det ikke går ind imellem os. Fordi at jeg havde også rigtig mange problemer med, at jeg følte nogen gange, at folk gerne ville have, at jeg klarede det dårligt, fordi ...

Int.: For at hævde sig selv?

Annika: Vi kan jo ikke alle sammen være 12'ere. Så der er jo nogen, der bliver nødt til at komme lidt bag i rækken.

Magnus og Annika er enige i deres analyse: Pigerne vil gerne alle sammen have 12 og lave deres lektier, mens drengene har det hyggeligt sammen, de pjatter og er ikke så gode til at lave deres lektier. Forklaringen til dette henter de begge i drengenes manglende modenhed. Det er da også disse kønnede diskurser om uddannelsesmotivation, som både Annika og Magnus positionerer sig indenfor og fortæller frem som karakteristiske for dem selv andre steder i interviewet. De kønnede forskelle mellem piger og drenge fortælles frem som en helt indforstået og naturlige 'symbolsk orden' (Skeggs 2004) i klassen, som de begge to trækker på og ordner deres fortællingen i forhold til fra hver deres position som pige og dreng.

Forskelle i præstation og uddannelsesmotivation kobles

(nærmest automatisk) til fortællinger om, hvordan piger og drenge er forskellige, når det gælder præstation og uddannelsesmotivation. Eleverne deler således denne kulturelt indforståede måde at ordne piger og drenge på som mere/mindre motiverede og præsterende. Gennem forskelssættende indskrivninger af kroppe som kønnede og præsterende på særlige måder, positionerer de sig selv og hinanden som motiverede/umotiverede, hvilket kobles eksplicit til præstation og til modenhed. Hvor EUD – eleverne kobler motivation til aktivitet (jvf. senere analyseafsnit) kobler disse STX – elever motivation til præstation. Sagt med andre ord har de to elever forskellige kønnede positioner til rådighed, når de fortæller om sig selv som motiverede eller ikke-motiverede, idet det nærmest automatisk kobles til kulturelt indforståede forestillinger om forskelle kønnene imellem. Køn fremstår således som en markant forskelssættende praksis, der ordner og hierarkiserer de positioner, som piger og drenge har til rådighed i forhold til at forstå sig selv og hinanden som motiverede, i de sammenhænge hvor motivation kobles til præstation.

Drenges manglende præstation i skolelivet har været genstand for mange analyser. I en nordisk sammenhæng viser Nordberg (2008, 2010) og Staunæs (2003) i deres analyser af maskulinitets konstruktioner i skolelivet, at det kan fremstå som en form for krydspres for drenge at fremvise modstand eller distance til skolearbejdet for ikke at miste status som drenge, samtidig med at de skal håndtere uddannelsesmæssige krav (se teoriafsnit om forskning i køn og skoleliv i indledning).

Så hvordan forklarer dette Magnus' og Annikas fortællinger om, at pigerne vil have 12 og lave deres lektier, mens drengene hygger, pjatter og er ikke så gode til at lave deres lektier? Eleverne forklarer det selv med drengenes manglende modenhed, der således fungerer som en legitimerede og kulturelt acceptabel forklaring, der giver Magnus adgang til et lidt mere distanceret forhold til præstation, et motiv der dog stadig også dominerer hans fortælling. Selv om eleverne fortæller sig frem gennem kønnede diskurser om præstation, kommer disse kønnede forskelle ikke markant til udtryk, når Magnus fortæller om motivation. Han

positionerer sig ikke som 'Lad' og tager langt fra afstand til skole og uddannelse. Annika og Magnus' fortællinger om motivation er mere lig hinanden, end de er forskellige. Og det på trods af at de begge nærmest pr. automatisk kobler til kulturelt indforståede forestillinger om kønnede forskelle, når de fortæller om deres egne og hinandens uddannelsespræstationer. Magnus' fortælling vidner om, at der parallelt med præstationskulturen sameksisterer en kultur, hvor omdrejningspunktet er trivsel og venskab (her blandt drenge i klassen). Både Annika og Magnus balancerer i deres fortællinger mellem præstation og trivsel; imellem venskab og lektier. Det er i disse balanceringer (Søndergaard 1996), som vi også kan kalde for 'forhandlinger om social identitet' (Winther-Lindquist 2010), at eleverne har forskellige kønnede positioner til rådighed.

Præstationsmotivation

Asta og Annika går i to forskellige klasser på samme gymnasium, alligevel bruger de næsten de samme ord. De positionerer sig indenfor samme præstationsdiskurs:

Asta: Men jeg tror også, at det med uddannelse ... det er jo gratis, og det bliver meget misbrugt af dem, som bare gerne vil have et job. De søger ind, fordi de bare gerne vil have en studentereksamen, og så kommer de ud med det gennemsnit, de nu end har præsteret at få. Men det smitter af på resten af klassen. Der er jo nogen fra klassen, der ikke tager det hele seriøst, og det er der i alle klasser. Men jeg synes bare det er markant. Det er også meget demotiverende ... Nu går jeg meget op i skolen, og hvis jeg så arbejder sammen med én, der ikke gør det, så er det netop dér, hvor der kommer det tunge læs på mig, og spændinger. Og så er man ligesom den der går for meget op i skolen, og ikke har tid til fritid. Jeg har høje forventninger med min fremtid, og så vil jeg gerne præstere det jeg kan og det jeg vil, og det får man bare ikke helt lov til.

Nete: Man bliver bremsset, fordi man ikke kan præstere ligeså meget som man har lyst til.

Asta fortæller ligesom Annika, at hun er meget motiveret for at præstere *'det hun kan og det hun vil'*. Hun fortæller, at hun har høje forventninger til fremtiden. Hun positionerer sig ligesom Annika som dygtig, topmotiveret og meget konkurrenceorienteret. Asta fortæller i den forbindelse, at hun bliver demotiveret af de elever, der bare er der på uddannelsen, fordi det er gratis. For når de elever ikke er motiverede, gør de det vanskeligt for Asta at præstere optimalt på uddannelsen. Hun ønsker ikke at blive den i klassen *'der går for meget op i skolen'*, og det risikerer hun, hvis majoriteten ikke er orienteret mod uddannelse på samme måde som hun selv er. Hun føler sig på den måde bremset af de underpræsterende. Motivation bliver således anvendt som forskelssættende markering mellem *'dem'* og *'os'*; dem der ønsker at præstere, og dem der ikke gør.

Som Asta peger på, er der for hende tale om balanceringer af for meget/for lidt præstation, en forhandling der spejles i, hvad der i denne klasse anskues som *'for meget'* og/eller *'for lidt'* skoleorientering. Når Asta føler sig bremset, er det, fordi hun må balancere sine skolepræstationer, så de ikke fremstår som *'for meget'*. For hvis de gør det, mister hun anerkendelse i klassen; hun bliver *'for meget'* (se også Winther-Lindquist 2010, om forhandling af social identitet). De motiver for at præstere i uddannelsen, som Asta individuelt oplever som meningsfulde, må på den måde afbalanceres, så de korresponderer med motiverne hos de andre elever i klassen. Hvis der er for stor forskel, dvs. hvis Asta præsterer for meget, giver det ikke individuel mening for hende at præstere, for så taber hun prestige på den sociale arena i klassen, og meningen forsvinder.

Præstationskulturen sameksisterer på den måde med andre konkurrerende skolekulturer, hvor præstation ikke nødvendigvis tillægges samme kulturelle værdi. Det betyder, at uddannelsesmotivation i nogle sammenhænge bliver til gennem en balancering af, hvor meget/hvor lidt præstation der er legitimt for at den enkelte kan blive accepteret i en klasse. Sociale normer kan på den måde være et afgørende element i dannelsen af uddannelsesmotivation – en dannelsen der sker i spejlingen med de andre og de herskende normer i klassen.

Igen kobles denne forskelssættede kategorisering i forhold til de motiverede/demotiverede meget markant til kønnede forskelle:

Asta: Altså, drenge de er meget ... de skal have ilt hele tiden for at ... de er helt oppe og køre. De er aktive på den måde, at de er meget støjende.

Nete: De skal hele tiden røre ved hinandens (desværre utydeligt!, red.). Nogen gange tror man, at man er i folkeskolen.

Asta: Nu er der også fordi der er kommet 6 drenge i vores klasse, og de er ligesom under os piger, fordi vi ligesom ... Der tror jeg også ... drengene de er også mentalt mindre modne end piger på vores alder.

Nete: Når det er noget de har meget interesse for det, (..?) så er de meget aktive i f.eks. samfundsfag og så sørger de for hele tiden at deltage, for så har de noget at sige.

Int.: Og hvad med pigerne? Ligner I hinanden meget, pigerne i klassen?

Asta: Der er forskel på interesser ... altså hvad man går op i. Det er også dét, der deler klassen. Hvis man kan lide at gå til fester, går man til fester. Hvis man kan lide ikke at lave lektier. Man skal have sit eget skole på plads, før man laver andet, så det er det man tænker.

Ligesom det gjorde sig gældende i interviewet med Annika og Magnus, bliver pigerne og drengene i denne klasse fortalt frem som meget forskellige: Drengene er støjende ('skal ligesom have ilt') og umodne ('ligesom i folkeskolen'). Igen fremstilles trivsel (her i form af fester) som et element, der må balanceres og måles op imod skolepræstation. Det er denne skillelinje, der deler klassen, fortæller Asta; de der fester og de der ikke fester. For Asta er der ikke tvivl om, at præstation må vægtes højere end andre interesser.

Den motivation, der fortælles som særligt for drengegruppen i denne klasse, trækker på den samme diskurs om motivation, som Magnus trak på ovenfor; nemlig motivation der er båret af interesse for et stof (her samfundsfag, red.). Når de er interesserede i stoffet, så deltager drengene, fortæller gymnasieeleverne her. Men når de ikke er motiverede, deltager de ikke. Drengene positioneres ikke som ikke-motiverede, men som motiverede på en særlig måde. Gymnasieeleverne taler på den måde 'ydredrevet' præsentationsorienteret motivation frem som en særlig feminint konnoteret form for motivation, mens 'indre interesse og lystdrevet motivation' fortælles frem som en særlig maskulint konnoteret motivation. Ligesom det gjorde sig gældende i interviewet med Annika og Magnus, indskrives motivationsbegrebet med kønnede forskelle, når talen falder på præstation – og det gør den ofte. Piger og drenge der positionerer sig som motiverede/umotiverede elever indenfor denne dominerede symbolske orden har således forskellige positioner til rådighed.

Elevernes modtagelse af udviklingstiltagene (STX Fyn)

Som beskrevet tidligere, har underviserne på dette gymnasium forsøgt sig med en større variation i undervisningen. Underviserne har arbejdet med at sammensætte elevernes arbejdsgrupper, således at de ekstremt dygtige elever arbejder for sig selv. Derudover er nogle elever blevet tildelt bestemte fremlæggelsesopgaver, og der er gjort brug af nye undervisningsmaterialer som dokumentarfilm og 'ud af huset' – arrangementer. Eleverne fortæller om opdelingen af gruppearbejdet:

Annika: Det har bestået af gruppearbejde, hvor man har mixet motivationsniveauet. Han (læreren, red.) har mixet motivationsniveauet, sådan så man er mindre motiverede sammen med mere motiverede.

Int.: Så han har inddelt jer i grupper afhængig af, hvordan han oplever jeres motivation?

Magnus: Ja, så vi kan motivere andre, eller de kan motivere os.

Tiltaget har på den måde synliggjort for eleverne, om deres lærer opfatter dem som motiverede eller umotiverede. Men det er ikke et forhold, som eleverne forholder sig hverken positivt eller negativt til – denne form for kategorisering er de tilsyneladende vant til. Under alle omstændigheder accepterer de opdelingen. Eleverne fortæller ikke, hvorvidt dette specifikke tiltag har virket mere eller mere motiverede for dem; det tillægges ikke afgørende værdi, at de har arbejdet i nye motivations-grupperinger. Forklaringen kan være, at disse elever jo netop ikke anser undervisningens form som afgørende for deres motivation. Det afgørende for Annika i forhold til motivation er, om hun har fået lejlighed til at præstere, og til at blive genkendt som præsterende elev, og det tilbyder denne gruppeopdeling hende. For en elev, der i forvejen positionerer sig som motiveret, tilbyder denne gruppeopdeling en cementering af positionen. Det er uklart, om Magnus er blevet 'castet' som motiveret eller umotiveret elev. Hvis han har indgået i gruppeopdelingen som umotiveret elev, er det ikke en position, han ønsker at fortælle om. Det er ikke en position, der er virker attraktiv eller produktiv for eleverne.

Magnus og Annika fortæller videre om de udviklingstiltag, som de kan huske, at de har været en del af:

Magnus: ... og så var det selvfølgelig også det der med, at vi tidligere næsten har kunnet bestemme, hvad det var for nogle forløb, f.eks. nu vi skulle have om kriminalitet.

Annika: Ja, mere elevbestemmelse.

Magnus: Jeg tror i hvert fald, han blev nok gjort opmærksom på, at det var noget, vi gerne ville. Og der føler vi ligesom også, at det er motiverende.

Annika: Og der tror jeg også, at nu har han prøvet at følge tiltaget, så han prøver at vælge noget som vi tænker, ville være godt.

Magnus: Der havde vi jo tidligere om noget med ideologier, og det synes jeg er meget, meget tungt, og der blev jeg også

sådan lidt tabt i starten af året med samfundsfag. Men da vi så kom til det med kriminalitet, der føler jeg ligesom, at jeg er kommet lidt efter det igen, og nu synes jeg det er mere spændende.

Eleverne taler sig frem til, at mere medbestemmelse og inddragelse i forhold til undervisningens indhold virker motive-rende. Deres lærere *'har prøvet at følge tiltaget'* (i projektet som her sættes lig med elevinddragelse, red.) og har i den anledning lyttet til elevernes interesser. Det er især Magnus, der er positiv overfor emnet om kriminalitet, som han vurderer er mere spændende end tidligere stof, der har været *'meget tungt'*. På den måde har lærerens motiv om at tilrettelægge undervisningen med mindre tungt stof, virket i forhold til Magnus' indstilling til undervisningen. Han synes, at undervisningen i samfundsfag er blevet mere spændende. Men Annika evaluerer undervisningen anderledes. For hende var det tunge stof i starten af året nemlig en anledning til igen at positionere sig som *'dygtig'* elev:

Annika: Det er jo også igen forskelligt. For jeg har faktisk ... det burde have virket anderledes på mig det her kriminalitet, men jeg blev lidt ... Jeg synes det var sjovt de første gange. Men jeg er måske også en af dem der har lidt nemmere ved det. Jeg føler ikke vi laver så meget, men det er jo meget forskelligt, for der er nogen andre fra klassen, som får rigtig meget ud af det. Men det er måske bare, fordi jeg lige er den tak højere end de andre.

Afslutning

Ingen af underviserne adresserer specifikt motivation som et problem af sig selv, de peger derimod selv på manglende kon-centration, støj, trivsel, social baggrund og mobning. Mang-lende *'skolelyst'* er det ord, underviserne selv bruger om disse problemer, og manglende skolelyst tales frem som et flerty-digt, komplekst, og primært socialt problem. På den måde er de motivationsrelaterede problemer, som underviseren for-tæller om, alle kollektive problemer på klasseniveau. Også koncentration adresseres som et kollektivt problem, der ram-

mesættes af klassen. Udgangspunktet for arbejdet med udviklingstiltagene er således undervisernes fokus på klassen og klassens problemer, snarere end et fokus på den enkelte elev.

Generelt anser underviserne manglende aktivitet i klasserummet som et udtryk for, at noget ikke fungerer. Alligevel knyttes motivation og mangel på samme ikke an til undervisningens indhold eller rammesætning, eller til den enkelte elev, men derimod til det præstationspres der opstår mellem eleverne og de enkelte fagligt dygtige elevers manglende imødekommenhed og dominans over de andre.

Drengenes tilbageholdenhed i klassen bliver ikke alene knyttet til deres mindre *'faglige styrke'*; *'for de kan faktisk godt'*, men også til en manglende selvtillid og tro på sig selv; *'de stoler bare ikke så meget på sig selv'*. På den måde etableres en position, hvor drengene på trods af fortællingen om manglende faglig styrke alligevel er i besiddelse af en faglig kompetence, den kommer bare ikke til udtryk. I interviewet efterspørges en mere traditionel maskulint konnoteret elevperformance, end underviseren ser i sin egen klasse. Og det på trods af, at denne form for maskulinitet netop defineres gennem modstand mod skolen og skolens projekt.

Pigernes dominans og faglige styrke kobles ikke til deres køn. Generelt problematiseres pigernes måder at være i klasserummet ikke, tværtimod beskrives klassen overordnet som meget søde, venlige og meget indstillede på at gå i skole. Ingen af underviserne eller vejlederen fortæller om fagligt svage piger, eller piger der ikke forbereder sig. Tværtimod er diskursen om (over)præsterende piger meget dominerende.

For flere af eleverne er det ikke indholdet af den viden, de tilegner sig der virker motiverende, men derimod den mulighed læringen giver for at fremvise mestring af stoffet, og dermed få positiv feedback fra underviserne. Som vi senere skal se i analyseafsnittene om EUD, er den form for motivation som STX – eleverne fra Fyn fortæller om i klar modsætning til EUD – elevernes italesættelser af motivation. Her bliver uddannelsesmotivation talt frem som et individuelt anliggende, hvor ansvaret for at opleve motivation rettes mod den enkelte. Motivation bliver anvendt som en kategorisering mellem *'dem'* og *'os'*; dem der ønsker at præstere, og dem der ikke gør.

Når de er interesserede i stoffet, så deltager drengene, fortæller gymnasieeleverne her. Men når de ikke er motiverede, deltager de ikke. Drengene positioneres ikke som ikke-motiverede, men som motiverede på en særlig måde. I denne uddannelseskontekst kobles motivation derudover ofte til præstation, og når disse elementer kobles sammen, indskrives motivationsbegrebet med kønnede forskelle. Piger og drenge der positionerer sig som motiverede/umotiverede elever indenfor denne dominerede symbolske orden har således forskellige positioner til rådighed.

Eleverne fortæller ikke, hvorvidt dette specifikke tiltag har virket mere eller mere motiverede for dem; det tillægges ikke afgørende værdi, at de har arbejdet i nye motivations-grupperinger. Forklaringen kan være, at disse elever jo netop ikke anser undervisningens form som afgørende for deres motivation. Det afgørende for de fleste af eleverne er, om de har fået lejlighed til at præstere, og til at blive genkendt som præsterende elever, og det tilbyder denne gruppeopdeling. For en elev, der i forvejen positionerer sig som motiveret, tilbyder en gruppeopdeling, hvor ekstremt dygtige elever arbejder for sig selv, en cementering af denne position. I forhold til lærerens motiv om at tilrettelægge undervisningen med mindre tungt stof, virker positivt i forhold til enkelte af elevernes indstilling til undervisningen. Men ikke for alle. For nogle er det tunge stof i starten af året nemlig en anledning til at kunne positionere sig som 'dygtig' elev.

Gymnasiet, STX, Sjælland

Kort beskrivelse af STX – uddannelsen, Sjælland

Skolen er placeret i en mellemstor by med mange ungdomsuddannelser, og herunder tre STX-uddannelser. I sin nuværende form har gymnasiet eksisteret siden 2007, men før det var det amtskommunalt gymnasium og endnu længere tilbage katedralskole. Der er 100 lærere ansat på uddannelsen. De deltagende lærere fra denne uddannelse har stor erfaring med deltagelse i pædagogiske udviklingsprojekter.

I 2013 gik der 1022 elever på skolen (inklusive HF-elever), af dem 704 kvindelige og 318 mandlige elever. Skolen udby-

der i alt 18 studieretninger, hvilket bruges til at profilere uddannelsen som et gymnasium med mange valgmuligheder. Uddannelsens elever har det højeste karaktergennemsnit for offentlige gymnasieskoler i regionen.

Kort beskrivelse af udviklingstiltaget

De to undervisere fra dette gymnasium har lavet hvert deres undervisningsforløb, der begge tager udgangspunkt i elevinddragelse: Et forløb om identitetsdannelse og et om lyrikanalyse. Eleverne har dels fået indflydelse på emnerne, dels på tilrettelæggelsen af undervisningen og på de evalueringsformer som underviserne har benyttet. Undervisningsforløbet er tilrettelagt som et af de obligatoriske AT-forløb, hvor undervisningen skal tænkes tværfagligt. De to lærere er henholdsvis dansk- og samfundsfaglærere, og begge fag trækkes ind i det konkrete AT-forløb. Til AT-forløbet er desuden knyttet matematik, men denne lærer har haft en mere perifer rolle i forløbet.

De to undervisere i hhv. dansk og samfundsfag har, på baggrund af ønsker fra eleverne, valgt at slå de to klasser sammen i forløbet. Eleverne har arbejdet sammen i grupper på tværs af klasserne; grupper nedsat af de to lærere. Men dele af temaet fra AT-forløbet har også været inddraget i de to læreres undervisning i hver deres klasse, i henholdsvis dansk og samfundsfag.

Studievejlederen har desuden haft motivationssamtaler med eleverne i den ene af klasserne. Eleverne talte her om deres egen motivation, og om hvordan de ville positionere sig selv – med inspiration fra begrebet 'motivationspositionering', som både vejleder og lærere fandt interessant at arbejde med.

En del af tiltaget har handlet om at give eleverne mere indflydelse på undervisningen. Lærerne fortæller om, hvordan dette i begyndelsen gav anledning til frustrationer fra såvel lærere som elever; da dette er uvant for begge parter. Det ændrede sig imidlertid til en positiv proces, gennem mere rammesætning fra læreren, og dialog om, hvad eleverne godt kunne tænke at arbejde med, og hvad arbejdet skulle munde ud i. Ønsket fra elever var, at det ikke skulle ende med en rapport, men mere en kreativ fremlæggelse.

Baggrund

Som beskrevet ovenfor deltog der to lærere og én studievejleder fra dette gymnasium. Arbejdet med elevinddragelse har fyldt meget i projektet. Det er således elevernes egne ønsker i forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse, der har dannet udgangspunkt for undervisernes tiltag. Om det forklarer dansklæreren:

Dansklærer: Vi har jo haft en tese hele tiden, altså fra konferencen i Sydhavnen, at elevindflydelse ville give motivation. Altså, at hvis eleverne fik indflydelse på undervisningen, så ville de blive motiveret.

Samfundsfagslærer: Altså, der er generelt et ønske fra eleverne på denne her skole om, at man går på tværs af klasserne. Når eleverne skal pege på, hvad der er motiverende, så er det faktisk, at man forlader klasserne og gør nogle andre ting. Vi prøvede også at rangordne elevernes forslag, for de havde mange forslag. Jeg tror at vi skrev 13-15 forslag op! Men noget af det der virkelig gik igen, det var det der med, hvad de skal kunne efter forløbet. Altså, det der med at der var nogle meget klart definerede mål med undervisningen, det satte de nærmest op som det øverste. At vi sagde: 'Når det her forløb er færdigt, så skal I kunne det og det', og så man bagefter også kunne evaluere på det, har I nået det? De kunne ikke se et mål med at skulle skrive en rapport på femten sider. Fordi når de kommer i 3.g, så skal de kunne skrive en synopsis. Så rapporten er simpelthen et tidsperspektiv der ikke duede for dem. Det har jeg også tænkt mig at tage med, når nu det blev sagt så tydeligt, ikk'. (...)

Og en tredje ting, det var at AT-forløbet også skulle indgå i den normale undervisning. (...) Fordi de havde følt, at AT var afkoblet fra virkeligheden. (...) Det har vi i hvert fald taget til os sådan rimelig konsekvent. Altså, det er jo egentligt rimeligt banalt, men altså at spørge eleverne om, hvad de gerne vil arbejde med i AT-forløbene. (...) Der kan jeg da godt forstå eleverne, at det virker rimelig demotiverende, når vi bare har fundet på et eller andet, for at få det til at gå op.

Underviseren nævner således arbejde på tværs af klasser; at forlade klasserummet, en specificering af målet med undervisningen, forandring af et projektskrivningsforløb og en forandring af AT-forløbet som indsatsområder i projektet. Baggrunden for de tiltag underviserne arbejdede med var således forståelsen af, at mere elevinddragelse vil virke motiverende, hvilket fungerede som rammesætning for de mere specifikke forandringer af undervisning, som eleverne foreslog.

Fagligt svage og fagligt stærke elever

Kønnede forskelle fortælles ikke frem eksplicit af de to undervisere, men ligesom underviserne fra STX Fyn planlægger de deres undervisning, således at både 'fagligt svage' og 'fagligt stærke' elever kan få noget ud af undervisningen. Det er kategorierne 'fagligt stærke' og fagligt svage' elever, der fungerer som den primære kategorisering. I modsætning til underviseren fra STX Fyn blander disse to undervisere de to elevgrupper, og i den forbindelse bliver køn aktualiseret, idet en gruppe 'stærke piger' sættes sammen med en gruppe fagligt svage drenge:

Dansklærer: Vi ville gerne have de dygtige og mindre dygtige blandet. Og køn blandet. Så vi har prøvet at der er nogle ressourcepersoner i alle grupper, og at der er mere end ét køn.

Samfundsfagslærer: Også fordi at diskursanalyse det er relativt svært ... Altså det er lidt udfordrende, og for nogle af dem nærmest forbi nærmeste læringszone. Men for mange vil det være sådan, at hvis man sætter fire svage sammen, så kan man godt risikere, at det ikke bliver til noget. Så for mit vedkommende så handlede det også om at få dækket nogle af drengene i 1.g af. Altså, de skal være med nogle stærke piger. Og det har stadig været svært for nogen at styre dem, ikk'?! Men det er nogen, hvor de siger 'kom nu' og 'det er ikke i orden', ikk'. (...)

Samfundsfagslærer: Der er nogle af drengene hvor det..., altså de er så sløve og går bare rundt..., altså der er en del, hvor der ikke sker meget læring. Og så er det selvfølgelig også

sådan i gruppearbejde, hvor man ikke laver noget, og så er man i gang igen. Men skal heller ikke dømme det for hårdt. Men det er min klare opfattelse, at der er nogen der..., altså når rammerne bliver for frie, så smyger de sig uden om, ikk'.

I interviewet med de to undervisere er det 'nogen af drengene', der er sløve og bare går rundt, men ikke alle drengene. Underviserne fortæller således om en gruppe drenge gennem en gencitering af 'lads' kategorien' (Jackson 2006), men lader forstå, at der også er andre mulige måder at være drenge på. Heller ikke i interviewet med underviserne fra denne uddannelse nævnes fagligt svage piger som en aktuel kategori, det er de fagligt svage drenge, som ifølge underviserne kan udgøre en særlig udfordring i gruppe arbejdet.

Elevernes italesættelser af uddannelsesmotivation (Gymnasiet, STX, Sjælland)

I interviewet med eleverne fra gymnasiet fra Sjælland indleder interviewerne med en lang fortælling om projektet, og om hvordan lærerne på skolen har arbejdet med forskellige undervisningstiltag. Da eleverne efterfølgende får ordet, tager de tråden op, og fortæller om motivation i forbindelse med forskellige undervisningsformer, for det er sådan interviewet er blevet rammesat. I interviewet er projektarbejde, elevinddragelse, samfundsdiskussion og kreativitet således i fokus. Efter den indledende præsentation bliver eleverne bedt om at skrive ned, hvad der motiverer dem. Det er dét, som Frida læser højt i citatet nedenfor:

Frida: Øh ja, altså jeg har skrevet sådan noget med projekter, for jeg kan godt lide det med at stå for noget ... Altså, selv at vælge emne og måske også gruppe. Og at det er noget man sådan har et ansvar for, når man selv har valgt det. Det kan jeg godt lide. Det synes jeg også, at man bliver mere motiveret af. Og så har jeg skrevet diskussioner, nok ofte sådan i samfundsfag, hvor man kan få sådan en debat, hvor man kan mærke at folk har en holdning til, hvad der bliver sagt. Det synes jeg også er noget af det der er mest spændende. (...)

Elin: Altså, sådan helt konkret der var jeg rigtig motiveret her, da vi lige var ude og filme en film til vores kreative fremlæggelse i morgen. Og det er også emnet vi arbejder med lige nu, det interesserer mig. Og det synes jeg også er meget vigtigt for at motivere mig. Og så har vi også mulighed for at tænke anderledes og ud af boksen, det synes jeg også virkelig hjælper meget på motivationen. Så det ikke bare er det samme skolearbejde og opgaver man sidder med hele tiden. Men så man selv har mulighed for at udfolde sig.

Underviserne på dette gymnasium har tradition for kontinuerligt at arbejde med at variere og udvikle deres undervisning. Ikke blot i nærværende projekt men også i flere tidligere udviklingsprojekter. Når eleverne således nævner filmoptagelse i forbindelse med 'kreativ fremlæggelse', skal det ikke ses som udtryk for et nyt undervisningstiltag udviklet i forbindelse med nærværende projekt. Kreativ fremlæggelse er derimod en del af disse elevers normale undervisningspraksis. Gymnasiet er desuden kendt for at være et kreativt, politisk engagerende, diskuterende gymnasium. Når eleverne fortæller sig frem gennem værdier om kreativitet, elevinddragelse og variation, genspejler de dels deres underviseres normer for god undervisning, dels deres ungdomsuddannelses værdier og traditioner for god undervisning. På trods af at disse elever adskiller sig som anderledes end de andre STX – elever i interviewmaterialet, så adskiller de sig ikke som markant anderledes end deres medstuderende på dette gymnasium, selvom de alle individuelt er forskellige. Eleverne på denne ungdomsuddannelse spejler ligesom de fleste andre elever i vores materiale den uddannelse de går på, når de fortæller om hvad der motiverer dem til uddannelse. De spejler ungdomsuddannelsens undervisningskultur. Det er det følgende citat også et eksempel på:

Elin: Vi har lige skullet afslutte vores eksamensprojekt i billedkunst. Og den der med, at man selv stod for det og skulle udtrykke ens holdninger og ens tanker igennem samfundskunst. Det er jo også noget med samfundet og sådan noget. Det motiverede mig ret meget og det Det var nogle timer der bare gik sådan her. Så der var jeg egentlig ret mo-

tiveret, selvom det var lidt tidspresset. Ellers tror jeg også at jeg føler mig meget motiveret, når jeg kan få min interesse og mine holdninger igennem, hvilket jeg egentlig ikke synes er noget der bliver tilladt i gymnasiet eller i skolerne generelt.

Dette interview adskiller sig markant fra de øvrige interviews med elever fra STX. Eleverne her positionerer sig som optagede af samfundet, optagede af debat, og som kritiske, selvstændige og kreative elever, og det afspejler sig også, når de taler om uddannelsesmotivation. Samarbejdet med andre elever fortælles frem som afgørende for motivation, og det samme gør muligheden for at få egne interesser og holdninger igennem. Præstationsdiskursen fylder meget lidt i interviewet med disse tre elever fra STX. Med en diskursanalytisk optik vil vi forklare det på den måde, at eleverne fra dette gymnasium har positioner til rådighed i deres uddannelseskultur, som eleverne fra de andre gymnasier sjældent positionerer sig indenfor. Den dominerende uddannelseskultur på dette gymnasium betyder, at positionen som kritisk, selvstændig og kreativ elev er en attraktiv position at tale fra for de elever, der gerne vil genkendes som 'gode elever'. I de sammenhænge, hvor præstation fortælles frem som et motiverende element i uddannelsen, er det for eksempel på denne måde:

Silje: Størstedelen af os er her jo, fordi vi virkelig gider. Og vi prøver vores bedste, fordi vi ved vi skal videre efter det her. Fordi det er ikke sådan studentereksamen, og så er vi færdiguddannede, vel? Vi ved, at vi skal videre. Og det er bare sådan super nedern, når lærerne ikke tager det ligeså alvorligt som os.

De tre piger positionerer sig som selvstændige, ansvarlige og målrettede elever. De taler op imod en forståelse af gymnasieelever som dovne og umotiverede. Dette forhold gælder også for de elever på frisørskolen og mekanikeruddannelsen, som vi beskæftiger os med senere. Disse elever vil også tages alvorligt og afviser i den sammenhæng 'indskrivningen' (Skeggs 2004) af dem som en gruppe kollektivt umotiverede elever. Silje tager den et skridt videre og beklager, at lærerne

ikke altid tager uddannelsen lige så alvorligt som eleverne, det er 'super nederen', siger hun. Og Frida følger trop:

Frida: Det synes jeg også handler om den der manglende tillid som nogle lærere har til elever, sådan 'ej, de prøver bare at snyde, de gider bare ikke lave noget' ... det synes jeg godt nok også er irriterende. At de ikke tror på, hvad man siger.

Ligesom frisøreleverne og mekanikereleverne er det vigtigt for disse STX – elever at tage afstand fra indskrivningen af dem som kollektivt umotiverede. De imødekommer uddannelsesaktiviteter og lærere, der giver dem mulighed for at positionere sig som motiverede, aktive og kreative elever. Undervisere der derimod positionerer eleverne som dovne elever, der bare ønsker at snyde sig igennem, afviser Frida som irriterende.

Elevernes modtagelse af udviklingstiltag

På dette gymnasium fyldte arbejdet med elevinddragelse meget i undervisernes og vejlederens udviklingsprojekt. Det er således elevernes egne ønsker om nye undervisningsformer og tilrettelæggelse af undervisning, der overordnet har dannet udgangspunkt for undervisernes tiltag. Et af elevernes ønsker var at integrere AT – forløbet i den normale undervisning, hvilket undviserne efterfølgende gjorde. Derudover førte projektet til to forskellige undervisningsforløb, et i dansk og et i samfundsfag. Samt en række samtaler med studievejlederen om elevernes motivation.

Elevinddragelse

Eleverne er generelt positivt stemt overfor de gennemførte tiltag, om end de også her positionerer sig som kritiske, reflekterende elever, der stadig har visse forbehold:

Frida: Vi har i hvert fald selv været med til at bestemme nogen af tingene ... Altså, det der med, at vi ikke skulle skrive rapport (i AT-forløbet, red.) Det var noget vi fik igennem, og det har også bare virkelig været en dræber for mange (rapporten, red.). Så lige der synes jeg, at vi har været sådan ret meget selv med. Det har også sådan løftet motivationen lidt

(...) Det har tit været sådan, at AT-forløbet det var sådan lidt isoleret fra resten. Og man har haft det sådan, 'vi skal egentlig ikke rigtig bruge det her til noget'.

Silje: Og samfundsfag det ved vi, at vi skal bruge til eksamen. Så vi ved det er vigtigt, at vi forstår det og ...

Int.: Så det har været indlejret meget mere i jeres almindelige undervisning?

Frida: Det har været virkelig lækkert, faktisk.

Elin: Ja, det har virket mere motiverende (...) Normalt er det lidt mere, at vi ikke rigtig kan se, hvad vi skal bruge AT til.

Frida fremhæver især forløbet med AT, hvor eleverne selv har foreslået forandringen, som en succes. For tidligere var det virkelig *'en dræber'* at skrive rapport, siger hun. Eleverne har sat fingeren på et element i undervisningen, som virkede demotiverende, og de har oplevet en konkret forandring i undervisningen, som de mærker som en positiv forandring. Her er der overensstemmelse mellem undervisernes intention om større elevinddragelse og elevernes ønske om mere elevinddragelse. Derudover fører elevernes inddragelse faktisk til konkret forandring af et AT-forløb. Overensstemmelse mellem lærernes og elevernes interesser i projektet, samt en konkret forandring fører til en positiv evaluering blandt eleverne, som siger, at de er blevet mere motiveret for AT-forløbet. Tiltaget giver mening for eleverne, fordi de nu kan se, hvad de skal bruge AT til på længere sigt, og det virker motiverende. Elin fortæller videre om elevinddragelse i forbindelse med valg af undervisningsemner:

Elin: Vi fik jo valgt overemnet ... og så kunne vi selv vælge underemner, som køn, så kunne vi vælge sexisme eller barsel eller ... det syntes jeg fungerede rigtig godt. Det har givet lidt friere rammer, som også har været med til at gøre det hele lidt sjovere og motiverende. Men stadigvæk er der timer man skal møde op til for at ... Altså de der unødvendige ting nogle gange. For på en eller anden måde bliver man bare holdt i

snor. Vi kan ikke passe os selv. Og det kan godt være, at det ikke er alle der kan det. Men nogen gange skal man også bare give den tiltro til eleverne. Men jeg synes helt klart at det (lidt friere rammer, red.) gør noget. Også det at vi arbejder på tværs. Det er meget rart, at vi gør noget.

Også Elin forholder sig positivt overfor elevinddragelsen, som hun mener, har givet eleverne *'lidt friere rammer'*. Tiltaget giver således mening for hende, fordi hun kan koble det til ideen om eleven som et frit, selvstændigt og ansvarligt menneske. Hun er dog stadig kritisk reflekteret overfor de elementer i undervisningen, som ikke er fri, og hvor hun stadig føler sig *'holdt i snor'*. Hendes positionering som (samfunds) kritisk, diskuterende elev afspejler sig også i hendes modtagelse af tiltaget, og Martha og Frida følger trop med kritiske forbehold i forhold til, hvilken type forandring det er muligt at opnå gennem kortvarige projekter:

Martha: Altså, man kan sige, lærerne de er jo sådan gode nok til at finde på forskellige ting som er motiverende. Men det er ikke noget, hvor vi er ved at ændre hele skolesystemet, det ved jeg godt at man ikke kan. Men det er sådan bare de der små bidder, man bare får.

Jeg tror da også, at jeg har følte, at den der måde lærerne bare har den der kæmpe magt over en, og man kan ikke gøre noget. Det er virkelig demotiverende.

Modtagelse af samtaler om motivation med studievejleder

Silje: Jeg synes de der samtaler med Siv, studievejlederen, de fungerede rigtig godt. Vi kom ind i nogle grupper og så snakkede vi med hende. Og så stillede hun os nogle konkrete spørgsmål, om hvornår vi blev motiverede, og hvornår vi blev mindre motiverede. Det fik mig i hvert fald til at tænke over, hvad der gjorde mig motiveret og til at arbejde ...

Silje: Det gav os bare tid eller mulighed for at reflektere over det. Og det var sådan meget fint at det var lidt inde i skoleåret, så man kunne nå at falde til med det sociale, og så var der tid til at fokusere på det faglige. Så det syntes jeg var super smart.

Pigerne har modtaget tilbuddet om samtaler om motivation positivt. De er positive overfor ideen om at reflektere over deres egen motivation. Det giver dem lejlighed til at fremstå som de refleksive elever, som de gerne vil være. Dermed er der overensstemmelse mellem målet med udviklingstiltaget og elevernes interesse, hvilket betyder, at eleverne modtager tiltaget positivt. Det opleves som meningsfuldt. Tiltaget positionerer ikke eleverne som umotiverede – men derimod som elever der i perioder kan være mere eller mindre motiverede, afhængig af hvad der motiverer dem i uddannelsen. Denne tilgang virker befordrende for disse elever.

Gruppeinddeling på baggrund af motivation

Eleverne fortæller nedenfor om en proces, hvor eleverne har været inddelt i arbejdsgrupper i undervisningen. Grupperne blev inddelt ud fra, hvor motiverede de selv mener, at de er til undervisning. Kategorierne var motiverede, meget motiverede eller ekstremt motiverede:

Elin: Vi blev inddelt i grupper og så spurgte vores lærer os om vi var motiverede eller meget motiverede eller ekstremt motiverede, og så blev vi inddelt i grupper, hvor ens ...

Martha: Det var mere efter hvor meget ... hvor stor man ville sige, ens arbejdsindsats var.

Int.: Hvor placerede I jer?

Elin: Ekstremt motiverede placerede jeg mig.

Martha: Ja, også den højeste.

Martha: Jeg tror også, der er nogen der bliver bange for at skulle sige sig selv. For én ting er, hvad man er. Noget andet er, hvad man ønsker. Altså, jeg gjorde det også bare for at hive mig selv med, sådan 'nu må du fandme tage dig sammen. Du kan ikke bare give op'.

Gruppeopdelingen førte til, at alle de interviewede elever betegnede sig selv som ekstremt motiverede. Ingen i denne gruppe ønsker at kategorisere sig selv som andet end *'ekstremt motiverede'* og det er også gennemgående fra den position, de taler om sig selv. For Martha betød denne selvrefleksive gruppeinddelingsproces, at hun følte, at hun måtte tage sig sammen. På den måde har tiltaget virket efter hensigten. Eleverne forholder sig ikke til, at kategorien ikke-motiveret mangler. Måske tager de for givet, at alle eleverne på denne ungdomsuddannelse ønsker at fremstå som motiverede. Og måske er de vant til at skulle kategorisere sig selv i forhold til deres arbejdsindsats. De forholder sig således ikke kritiske til dette tiltag.

Afslutning

Når de to undervisere bliver spurgt om deres elevers motivation, taler de ikke uopfordret om kønnede forskelle blandt eleverne. Men ligesom underviserne fra de forrige afsnit planlægger de deres undervisning, sådan at både *'fagligt svage'* og *'fagligt stærke'* elever kan få noget ud af undervisningen. Det er kategorierne *'fagligt stærke'* og *'fagligt svage'* elever, der fungerer som den primære kategorisering. I den forbindelse bliver køn aktualiseret, idet en gruppe *'stærke piger'* sættes sammen med en gruppe fagligt svage drenge.

Underviserne fortæller om en gruppe drenge, der er sløve og bare går rundt, men lader forstå, at der også er andre mulige måder at være drenge på. Heller ikke i interviewet med underviserne fra denne uddannelse nævnes fagligt svage piger, det er de fagligt svage drenge som, ifølge underviserne, kan udgøre en særlig udfordring i gruppearbejdet.

Eleverne på denne ungdomsuddannelse spejler ligesom de fleste andre elever i vores materiale den uddannelse de går på, når de fortæller om, hvad der motiverer dem til uddannelse. Når eleverne fortæller sig frem gennem værdier som kreativitet, elevinddragelse og variation, genspejler de dels deres underviseres normer for god undervisning, dels deres ungdomsuddannelses værdier og traditioner. De spejler ungdomsuddannelsens undervisningskultur. Præstationsdiskursen fylder meget lidt i interviewet med disse elever fra STX. I afsnittet forklares det på den måde, at eleverne fra dette gymnasium

har positioner til rådighed i deres uddannelseskultur, som eleverne fra de andre gymnasier sjældent positionerer sig indenfor. Den dominerende uddannelseskultur på dette gymnasium betyder, at positionen som kritisk, selvstændig og kreativ elev er en attraktiv position at tale fra for de elever, der gerne vil genkendes som 'gode elever'. Ligesom det gør sig gældende for de frisørelever og mekanikerelever vi skal beskæftige os med senere, er det vigtigt for disse STX – elever, at tage afstand fra indskrivningen af dem som kollektivt umotiverede. Eleverne imødekommer uddannelsesaktiviteter og lærere, der giver dem mulighed for at positionere sig som motiverede, aktive og kreative elever. Undervisere, der derimod positionerer eleverne som dovne elever, der bare ønsker at snyde sig igennem, afviser eleverne som irriterende. Eleverne er generelt positivt stemt overfor de gennemførte udviklingstiltag, om end de også i forbindelse med tiltagene positionerer sig som kritiske, reflekterende elever, der stadig har visse forbehold. I tiltaget sætter eleverne fingeren på et element i undervisningen, som de mente virkede demotiverende, og de har efterfølgende oplevet en konkret forandring i undervisningen, som de synes er positiv. Her er der overensstemmelse mellem undervisernes intention om større elevinddragelse og elevernes ønske om mere elevinddragelse, det er en afgørende faktor for tiltagets succes. Derudover fører elevernes inddragelse til konkret forandring af et AT – forløb. Overensstemmelse mellem lærernes og elevernes interesser i projektet, samt en konkret forandring fører til en positiv evaluering blandt eleverne, som siger, at de er blevet mere motiveret for AT – forløbet. Pigerne har modtaget tilbuddet om samtaler om motivation positivt. De er positive overfor ideen om at reflektere over deres egen motivation. I analysen beskriver vi, hvordan det giver pigerne lejlighed til at fremstå som de refleksive elever, som de gerne vil være. Tiltaget positionerer ikke eleverne som umotiverede – men derimod som elever der i perioder kan være mere eller mindre motiverede, afhængig af hvad der motiverer dem i uddannelsen. I analysen konkluderer vi, at denne tilgang virker befordrende for disse elever.

HHX, Jylland

Kort beskrivelse af HHX, Jylland

Uddannelsen ligger i en mellemstor jysk by og er del af en stor campus med ca. 2350 elever. På campus ligger både HHX, HF, EUD, VUC og kursuscenter, hvilket alle er uddannelser, der sigter mod uddannelse eller karriere indenfor handel, kontor, IT, økonomi og servicefag.

Der er 80 lærere ansat på HHX-uddannelsen. En del af lærerne har en erhvervsmæssig baggrund, og praksis bliver ofte inddraget i undervisningen, fx gennem samarbejde med virksomheder, eller som på innovationslinjen, hvor eleverne selv opretter en virksomhed. Eleverne kan vælge mellem fem studieretninger: 'international', 'innovation', 'medier og kommunikation', 'markedsføring og psykologi' og 'global business'. I 2013 gik der i alt 928 elever på HHX-uddannelsen, heraf 547 mandlige og 381 kvindelige elever. HHX-klasserne er store, og eleverne er generelt meget arbejds- og erhvervsorienterede. Da uddannelsen har oplevet problemer i forhold til mundtlig deltagelse, fravær og relativt lave karakterer, har uddannelsen i de kommende år valgt at have fokus på fravær og frafald, relationer mellem lærer og elev og formativ evaluering.

Kort beskrivelse af udviklingstiltaget

Deltagerne fra denne uddannelse var en lærer/studievejleder og 2 lærere. De planlagde tiltagene og deltog på udviklingslaboratorierne. Desuden interviewede vi de to undervisere, der var lærere i de klasser, hvor deres kollegaers udviklingstiltag blev gennemført. Deltagerne fra HHX udviklede et forløb, hvor eleverne fra en 3.g klasse skulle designe et forløb for en 2.g klasse som optakt til deres 2. års dansk/historie-opgave. Derfor rettede tiltaget sig både mod en gruppe 3. års elever, der arbejdede med metoder og design af et alternativ undervisningsforløb. Og en gruppe 2. års elever der afprøvede forløbet i forbindelse med deres 2. årsopgave. 3. års eleverne blev stillet opgaven: Hvordan kan vi bruge museet (et lokalt museum, red.) til en motiverende opstart af da/hi-opgaven?

I forbindelse med forløbet deltog 3. års eleverne to hele dage i en workshop på museet, hvor de stiftede bekendtskab

med museets formidling, og med inspiration fra innovationsmodeller udviklede forskellige forløb, som de skulle vælge imellem. Eleverne blev desuden præsenteret for de hovedlinjer og tematikker, der var aktuelle for det tema, som 2. års eleverne skulle skrive om i deres opgave, nemlig 1870 – 1890.

Forventning fra uddannelsens side var, at drengene er mere taktilt orienteret og dermed kan motiveres gennem praktiske øvelser. 3. års eleverne designede et forløb for 2. års eleverne, der kort skitseret indeholdt et museumsbesøg, der inkluderede praktiske øvelser, rundvisning, udvikling af emnet for opgaven, samt kildesøgning. Til sidst blev forløbet introduceret til 2. års eleverne. 2. års elevernes opgave var fastlagt til at skulle foregå i maj, og af uddannelsesorganisatoriske grunde kom forløbet med museet til at lægge sent i denne periode samtidigt med de forestående eksamensforberedelser i andre fag.

Det var studievejlederen/læreren og de 2 lærere, der fik ideen til tiltaget, mens det var deres kollegaer, der fulgte projektet til dørs. Undervejs i forløbet fik de undervisere, der deltog fra uddannelsen nye undervisningsskemaer, således at de undervisere der afsluttede forløbet ikke var dem, der igangsatte det. De to undervisere, vi interviewede i forbindelse med projektet, var dem, der var sammen med 2. års eleverne i forbindelse med besøget på museet. Disse undervisere var ikke dem, der havde igangsat projektet, og de kendte desværre hverken forløbet eller de deltagende klasser særligt godt, hvilket afspejler sig i det interview, vi lavede med dem i slutningen af udviklingsforløbet. Derfor er det følgende baggrunds afsnit relativt kort.

Vi var så heldige at blive inviteret med på 2. års elevernes besøg på museet. Den nedenstående situationsbeskrivelse stammer fra den dag.

Der er bundet snore på stolene foran, som eleverne skal fingerhækle til et armbånd. En enkelt af pigerne deltager ikke, men ellers er alle med. Museumsdirektøren taler om at 'knække koden' og hjælpe hinanden. Der er snak og grin, eleverne kigger med ved hinanden. Alle er optagede af processen. Selv pigen, som ikke har taget snorene, er nysgerrig på sidemandens arbejde. Drengen foran mig hækler løs. En af pigerne på bagerste række er færdig. En af drengene spørger til, hvad det har været brugt til. Museumsdirektøren svarer, at båndene bl.a. har været brugt som pyn-tetråde til dekoration på tøj. Da de alle er færdige beder museumsdirektøren dem om at tage båndet på, og forklarer dem, at det er armbåndets farve, der bestemmer, hvilken gruppe, de skal være i.

Efter introduktion går vi ud i museets udstilling til en rundvisning ved museets direktør. Hun trækker her paralleller til samtidens genbrugskultur, da hun sender et plovskær rundt, som er blevet genanvendt til at kunne afskære smågrene. Derefter sætter hun en af drengene til at snitte på en hølebænk. Efter introen er eleverne er stille og opmærksomme. Hun beskriver nu i det næste rum en barndoms- og ungdomsfase, hvordan man starter med at samle sten i marken som lille barn i perioden. Så beskriver hun det at blive gift, bygge en gård op, om beklædning og kønsroller.

'Vi kan lige så godt illustrere det på en ordentlig måde.' Hun trækker en pige og en dreng frem, siger, at kvinde dør, så tager manden en ny kone, så kommer der krig, så dør manden. Hvad sker der så? Hun bliver gift igen. Hun illustrerer logikker og rationaler. Eleverne er alle optagede af, hvad hun siger. De griner.

Vi har været i skolestue og jeg (observatør, red.) er selv påvirket af oplevelsen. Eleverne virker knap så engagerede – i hvert fald lykkes det ikke museumsdirektøren at få dem til at deltage i en debat om skolesystemet som afslutning på dagens rundvisning og workshops. (Fra observationsnotater fra besøget på museet)

Baggrund

I interviewet fortæller en af 2. års elevernes undervisere, hvordan han har forstået baggrunden for udviklingsforløbet. Han siger:

Lærer A: *Jeg kom egentlig ind her (i klassen, red.) på et tidspunkt, hvor der var snak om noget socialt i det her (i projektet, red.). Om noget teambuilding i klassen, åbenbart. Og det at de (klassen, red.) grupperer sig lidt. Altså, jeg har først ... (afbrydes)*

Int.: *Altså i den klasse, der er med (på museet, red.)?*

Lærer A: *Den klasse, der er her, ja. Og jeg har først fået dem, som jeg sagde til dig, efter nytår. Så det er en forholdsvis ny klasse for mig. Så jeg var ikke helt med på det der, at der var nogle grupperinger. Det fandt jeg så ud af siden hen.*

Som det også gør sig gældende på de andre gymnasiale uddannelser, der deltog i projektet, bliver det udviklingsforløb, der skulle handle om uddannelsesmotivation, nærmest pr. automatik tænkt ind i en sammenhæng, hvor den enkeltes klasses trivsel er på dagsordenen. Underviserne fra denne HHX uddannelse henviser ikke til enkelte elevers motivation eller mangel på samme, de henviser til en hel klasses manglende trivsel. Og trivsel kobles til nogle sociale grupperinger i klassen, der anses som et problem for klassens trivsel. Men da underviseren ikke kender klassen særlig godt, er det ikke et tema, der udfoldes yderligere. Den anden underviser i klassen supplerer:

Lærer B: *Men vi kunne jo også se det derinde, at når Susse lægger op til debat i undervisningen. Så er der INGEN der siger noget. Der er måske et par enkelte, der lige mumler et eller andet stikord. Og det er det, man kan få ud af dem. Og sådan er det også i timerne for mig. Er det også sådan for dig (til kollegaen, red.)?*

Uden at artikulere det direkte som et motivationsproblem, peger den anden underviser derudover på elevernes manglende aktivitet i klassen som et problem der indirekte kobles til, at netop denne klasse blev udvalgt til at deltage i projektet. Motivation nævnes ikke, når underviserne bliver spurgt til baggrunden for deres tiltag, men det gør manglende trivsel og manglende aktivitet i undervisningen:

Lærer B: *Det var Lene, der tænkte, hun er kontaktlæreren for den her klasse, så jeg tror, at hun kender klassen, og tænkte, at 'Jamen, den her klasse, den kunne godt have brug for et løft socialt.' Og så kunne vi jo teste af, om det fagligt også giver noget at arbejde på den her måde.*

Lærer A forklarer, hvorfor valget faldt på 2. års opgaven som genstandsfeltet for udviklingsindsatsen:

Lærer A: *Det er typisk et svært emne for dem, industrialiseringen og det moderne gennembrud i dansk. De synes, at det er kedeligt, fordi det er gammelt. Så derfor havde vi tænkt, at det kunne være oplagt at få puttet noget andet på, end at vi sidder hjemme i klassen og læser Amalie Skram. Og i historie læser man om ... de sociale forhold på landet osv. Og kvinderne har det svært osv. At det så kunne hjælpe dem rent fagligt og motivationsmæssigt at få, at få nogle andre indgangsvinkler på det.*

Læreren argumenterer med, at eleverne almindeligvis ikke er motiveret for temaet i opgaven, hvorfor det vil virke motiverende at angribe opgaven på en ny måde.

Lærer A: *Så mange ud-af-huset aktiviteter har vi jo heller ikke, så jeg synes egentlig, at det sådan er meget forfriskende at komme ud ... både for dem og for os.*

Elevernes italesættelser af uddannelsesmotivation (HHX, Jylland)

I det følgende sætter vi fokus på elevernes italesættelser af uddannelsesmotivation.

Sandra: *Sidst jeg sådan var motiveret, det er efterhånden et godt stykke tid siden. Jeg tror mest det var under min SRP, vores store skriftlige opgave, at jeg sådan rigtig var motiveret. Fordi det er en (opgave, red.), der tæller to karakterer, og hvis man laver en dårlig opgave, kan det gå hen og påvirke dit gennemsnit meget.*

Linda: Jeg blev faktisk motiveret i dag lige for en time siden, hvor jeg fik min dansk terminsprøve tilbage, hvor jeg havde fået en god karakter.

For Sandra er det simpelt, hun er mest motiveret i de forløb, der tæller mest på eksamensbeviset, mens Linda følte sig motiveret af en god karakter. Den form for motivation, de begge fortæller om, kalder Pless & Katznelson for 'præstationsmotivation' (2015), en motivationsform, som vi så tidligere også er dominerende blandt STX – eleverne fra Fyn. Det samme gælder for deres klassekammerat Asger, der tager tråden op.

Asger: Jeg vil sige, at når jeg bliver motiveret, jamen, så er det f.eks. herop til afslutningen på tredje år, hvor jeg ved, at det er nu det gælder. Første år der var jeg meget motiveret i samfundsfag, fordi det havde jeg på c-fag, og det skulle jeg slutte. Så der gav jeg den en ekstra skalle i det fag, hvor jeg så lod de andre lidt mere hen. Det samme på andet år, hvor det så var matematik og tysk og sådan noget. Så er min motivation der, fordi der er der jeg skal bruge min energi. Så ved jeg, at det er nu ... Altså, man skal selv rive sig op til at blive motiveret. Det er ikke sådan at den bare kommer. Men man ved godt, at man er nødt til at give den en skalle, for at få de her karakterer, man godt kunne tænke sig til sidst.

For Asger er motivation lig den energi, der gør ham i stand til at præstere. Han oplever den energi stærkest lige op til, at et fag skal afsluttes; så giver han den en 'ekstra skalle'. Han fortæller, at han selv flytter rundt på sin motivation, sådan at den er rettet mod de fag, hvor der er præstationskrav. Asger fortæller på den måde motivation frem som en indre kraft eller energi, som han selv kontrollerer, og som han styrer i retning af de fag, hvor han skal præstere. Han kan målrette sin motivation derhen, hvor han ønsker at optimere sin egen indsats, og hvor den giver størst mulig afkast. Det der driver ham er karaktererne, siger han. Asger taler sig frem gennem det vi tidligere har betegnet som en præstationsdiskurs, men med et twist. Den måde, Asger fortæller om motivation, vil vi med inspiration fra Petersen & Flynn (2007) betegne som 'ne-

oliberal' præstationsmotivation. Motivation tales frem som en rationel kontrollerbar målrettet energi, der rettes mod det fag, der giver mest afkast i form af gode karakterer. Asger fortæller, at han *'selv skal rive sig op til at blive motiveret'*. Motivationen kommer således ikke af sig selv, selvom den kommer fra ham selv, den afhænger udelukkende af hans egen vilje og ikke af noget andet. Asger betoner sit eget ansvar for dels at blive motiveret, dels at præstere. Malte fra en 2.g klasse på samme gymnasium fortæller:

Malte: *Før jeg gik på handelsskolen, og der havde vi sådan et forløb med sådan nogle læringsstile. Med hvordan man lærer bedst. Der fik vi meget at vide om, hvornår de enkelte elever bliver motiveret, og af hvad ... Der er noget der hedder, at man er tekstillære, som betyder at man skal have fat i tingene, for at lære noget som helst. For mit vedkommende kan jeg ikke lære noget ved bare at sidde og høre det. Og jeg kan ikke lære noget ved bare at sidde og skrive i en bog. Det er totalt worthless for mig, for jeg får ikke noget ud af det. Jeg bliver først rigtig motiveret, når jeg får lov til at bygge et eller andet projekt op, eller skal ud og lave et eller andet, eller at vi skal ud på en tur ... studietur ud og så laver et forløb med det bagefter. Men sådan nogle små opgaver som vi har f.eks. i virksomhedsøkonomi, det er totalt tabt. Jeg bliver overhovedet ikke motiveret af det.*

Når Malte bliver bedt om at fortælle om, hvad der motiverer ham på uddannelsen, griber han tilbage til et forløb, som han tidligere har haft om læringsstile. Tænkningen om læringsstile tilbyder ham en kategori, som han synes passer på ham i forhold til motivation; han er *'tekstillære'* (han mener formentlig taktil, red.). Han modtager således invitationen til at reflektere over sin egen motivation ved at teoretisere over den. Da tænkningen om læringsstile handler om, hvordan forskellige personer lærer bedst, er det dét Malte fortæller om. Han lærer bedst, når han har fat i tingene, andet får han ikke noget ud af læringsmæssigt, siger han. Malte sætter dermed lighedstegn mellem læring og motivation. Han fortæller, at han bliver mest motiveret af de forløb, hvor han får lov til

at lære på den måde, der passer ham bedst. Andre former for undervisning motiverer ham ikke, siger han. Det peger på, at der for denne elev er en overensstemmelse mellem mestring af læringssituationen og den undervisningsform, han siger, motiverer ham. Dette kalder Pless m.fl. (2015) for 'mestrings-motivation'. Men det peger også på, at de diskurser om motivation som eleven har til rådighed i deres uddannelse, byder sig til, når de bliver bedt om at reflektere over, hvad der motiverer dem i uddannelsen. På denne uddannelse har underviserens tiltag netop handlet om at tilrettelægge et forløb med 'taktil læring' på et museum. 'Taktil læring' bliver eksplicit nævnt som særligt relevant for drengene af en underviser fra uddannelsen. Eleven har gennem underviserens tiltag og de forklaringer, som eleverne er blevet givet, således fået tilbudt en motivationsdiskurs, som han i interviewet citerer og positionerer sig indenfor. Selvom han ikke helt kan huske den præcise betegnelse, giver det individuel mening for ham at fortælle om sig selv fra denne position. Han oplever, at det passer på ham, og han tager diskursen op som sin egen. Forklaringen om drenges taktile læring bliver dermed elevens egen forklaring, og underviserens forventninger om, hvad der motiverer piger og drenge til læring, kan blive bekræftet. Maria, Malte klassekammerat giver ham ret, hun siger:

Maria: Jeg er enig ... altså lave små projekter og ud og lave noget selv. Ja, give noget ud af sig selv, for at lære noget. Så bliver det mere spændende. Når man får lov til at røre og høre og ikke bare får en opgave kastet i hovedet, eller ikke bare at skulle stå i flere timer og høre på én der står og snakker. Det er meget bedre at man får små projekter og sådan.

Maria taler også fra en position som taktilt lærende elev, hun vil også have lov til at røre, lave små projekter og 'give ud af sig selv'. Både kvindelige og mandlige elever taler sig frem fra denne position.

Elevernes modtagelse af udviklingstiltag

På denne uddannelse bestod et af tiltagene i, at en 3.g klasse, i samarbejde med et lokalt museum, har udviklet et forløb

til en 2.g klasse. Forløbet lå i forbindelse med, at 2.g. klassen skulle skrive 2.g opgave i dansk og historie. Forløbet bestod af en tur til et lokalt museum, der ideelt set skulle underbygge den proces, som 2.g. eleverne var i gang med i forbindelse med deres opgave. Målet med besøget var at anvende praktiske hands-on – undervisningsmetoder for at skabe en aktiverende undervisning. Forventning fra uddannelsens side var, at *'drengene er mere taktilt orienteret og dermed kan motiveres gennem de praktiske øvelser.'*

Elevernes modtagelse af forløbet på museet afhænger af, om de selv har været med til at planlægge det. Således er der stor forskel mellem 2. og 3. g klassens evaluering af tiltaget:

Asger: Det var rigtig fint at være derude (på museet, red.), for det gav også inspiration til, hvad vi syntes var spændende. Og det syntes vi også de her 2.g'ere skulle prøve. Vi prøvede at lave noget mad, og vi prøvede at være inde på en gammel skole, hvor der var en lærer som klarede det rigtig rigtig godt. Og det var rigtig fedt at opleve. (...)

Asger fra 3. klassen har tidligere besøgt museet, og det var så godt, at han og de andre elever i klassen synes, at 2. g klassen også skulle have den oplevelse. Derfor har de planlagt et lignende forløb til 2.g klassen.

Eleverne i 3.g. har i forbindelse med planlægningen af 2.g'ernes undervisning gjort sig tanker om, hvad der virker motiverende i forbindelse med at skrive en 2.g. opgave:

Linda: Jeg synes også, at det var sådan meget fællesnævneren, at de skulle komme derud i så god tid, så man ikke havde nået at forestille sig, hvad man skulle skrive om. Og så skulle man have nogle konkrete eksempler på hvad man kunne skrive om. Man skulle gøre det så let for dem som overhovedet muligt.

Besøget skulle på den måde integreres med arbejdet med opgaven, så det virkede igangsættende og inspirerende i forhold til arbejdet med opgaven. Eleverne fra 2.g fortæller om forløbet:

Alexander: Jeg synes det er dejligt, at vi ikke bliver overladt til at stå og lytte til nogle der snakker. Og haft et emne, som man kunne have brugt noget ... jeg syntes det var fedt. Men det føles alligevel lidt som tidsspilde, for jeg kunne sidde derhjemme alligevel, og så kunne jeg stå op og læse en bog eller slå op på google. Og så ville jeg kunne finde noget der var hundrede gange mere værd for min opgave.

(...)

Charlotte: Altså, jeg synes også det er sjovt nok det her i dag. Og det er noget anderledes, og det er fint nok at prøve. Men jeg syntes at de burde have planlagt det bedre i forhold til den anden undervisning hjemme på skolen. For jeg går glip af de sidste matematiktimer, og jeg skal op til skriftlig eksamen på fredag. Det er lidt nedern at gå glip af dem, fordi vi skal det her i dag.

Eleverne fra 2. g påpeger, at forløbet har været sjovt og spændende, men i forhold til arbejdet med 2. g opgaven, har det tilsyneladende ikke virket igangsættende, snarere modsat. Begge elever fremhæver, at anderledes undervisning er positivt. Hverken i interviewene eller i observationsmaterialet er noget, der tyder på, at de mandlige elever i særlig grad har været optaget af den taktile læring. Det synes elever af begge køn er sjovt, selvom denne form for læring ikke sættes i forbindelse til den skolelæring, de er i gang med i forbindelse med 2.g. opgaven og i forbindelse med deres eksaminer. Noget tyder på, at besøget har ligget på et forkert tidspunkt, hvor eleverne har været så optagede af eksaminer, at de ikke har kunnet engagere sig i noget, de ikke oplevede som direkte anvendeligt for deres eksaminer. Dagen på museet har således ikke virket sådan, som eleverne i 3.g. havde forestillet sig; det har ikke gjort det lettere for eleverne i 2.g. at lave deres opgave, snarere tværtimod. Og det er netop dét, at besøget bliver en barriere for opgaven, der betyder, at eleverne ikke tager imod tiltaget med den store begejstring. Således har eleverne i 3.g. ret i, at det virker demotiverende for eleverne, hvis et eksperimenterende undervisningstiltag

opleves som konkurrerende i forhold til den dagsorden, der optager eleverne mest; her eksamen og opgaveskrivning. Det er den dominerende dagsorden på uddannelsen, der virker mest motiverende i forhold til eleverne, derfor må tiltag som dette tilpasses den dominerende dagsorden, hvis tiltaget skal virke motiverende indenfor det eksisterende uddannelsessystems rammer.

Afslutning

På denne uddannelse bliver det udviklingsforløb, der skal handle om uddannelsesmotivation, nærmest pr. automatik tænkt ind i en sammenhæng, hvor klassernes trivsel er på dagsordenen. Underviserne fra HHX – uddannelsen henviser ikke til enkelte elevers motivation, eller mangel på samme. De henviser til en hel classes manglende trivsel. Klassens trivsel kobles til sociale grupperinger i klassen, der anses som et problem for klassens trivsel, og dermed som relevant for elevernes motivation. Derudover peges der på elevernes manglende aktivitet i klassen som et problem, der indirekte kobles til uddannelsesmotivation. Motivation nævnes ikke, men det gør manglende trivsel og manglende aktivitet i undervisningen

Flere af eleverne fra denne HHX – uddannelse fortæller derimod om en form for motivation, som Pless m.fl. (2015) kalder for 'præstationsmotivation'. De er motiveret af at få gode karakterer, og af at præstere i de fag der tæller mest på eksamensbeviset. En enkelt af eleverne fortæller om en form for motivation, som vi betegner som 'neoliberal præstationsmotivation'. Motivation tales frem som en rationel kontrollerbar målrettet energi, der rettes mod det fag, der giver mest afkast i form af gode karakterer. Motivationen kommer ikke af sig selv, selvom den kommer fra eleven selv, den afhænger udelukkende af elevens egen vilje og ikke af noget andet. Dermed er der stor uoverensstemmelse mellem de måder, som underviserne og eleverne forstår og rammesætter motivation.

En tredje elev sætter lighedstegn mellem læring og motivation. Han fortæller, at han bliver mest motiveret af de forløb, hvor han får lov til at lære på den måde, der passer ham

bedst. Andre former for undervisning motiverer ham ikke, siger han. For denne elev er en overensstemmelse mellem mestring af læringssituationen og den undervisningsform han siger, motiverer ham. Dette kalder Pless & Katznelson (2015) for 'mestringsmotivation'.

Elevernes modtagelse af forløbet på museet afhænger af, om de selv har været med til at planlægge det. Således er der stor forskel mellem 2. og 3. g klassens evaluering af tiltaget. Eleverne fra 2. g påpeger, at forløbet har været sjovt og spændende, men i forhold til arbejdet med opgaven har det tilsyneladende ikke virket igangsættende, snarere modsat fordi det kom i karambolage med en vigtig opgave. Elever fremhæver, at anderledes undervisning er positiv. Hverken i interviewene eller i observationsmaterialet er der noget, der tyder på, at de mandlige elever i særlig grad har været optaget af den taktile læring. Det synes elever af begge køn tilsyneladende er sjovt.

De elever, der tilrettelagde forløbet, gav udtryk for, at det virker demotiverende for eleverne, hvis et undervisningstiltag opleves som konkurrerende i forhold til den dagsorden, der optager eleverne mest; her eksamen og opgaveskrivning. I afsnittet konkluderes det, at tiltag som dette derfor må tilpasses til den dominerende dagsorden på uddannelsen, hvis tiltaget skal virke motiverende for eleverne. Alternativt må den dominerende dagsorden udfordres på et mere overordnet niveau end det der er muligt for eleverne i den konkrete uddannelsessituation.

EUD – Mekanikeruddannelsen

Kort beskrivelse af EUD mekaniker-uddannelsen

Personvognsmekanikeruddannelsen er placeret i en storby og er en del af en meget stor erhvervsskole, der har flere uddannelsesenheder placeret rundt om i byen. Den har mere end 50 uddannelser i alt.

Uddannelsen består af et grundforløb, der tages på en erhvervsskole og varer 20 eller 40 uger, samt et hovedforløb, der veksler mellem praktikperioder og skoleforløb. Hvis eleven kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, skal han/hun først

på Grundforløb 1, der varer i 20 uger. Derefter fortsættes på grundforløb 2, der også varer i 20 uger. Elever, der ikke kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, starter direkte på Grundforløb 2. Uddannelsen som personvognsmekaniker varer i alt mellem 2 år til 4 år. Varigheden er afhængig af, om eleven først skal på grundforløb 1, og afhængig af om eleven vælger at videreuddanne sig.

Som udgangspunkt skal eleverne selv finde en praktikplads. Men for de elever, der ikke finder en ordinær praktikplads, er der etableret praktikcenter. Her indgår eleverne i et forløb, der kombinerer kortere eller længere praktikforløb på en virksomhed med praktisk arbejde på praktikcentret.

I 2015 var der på personvognsmekanikeruddannelsen 271 elever indskrevet på den ordinære uddannelsesaftale, heraf var 2 kvinder. Derudover var der 98 praktikcenterelever, hvoraf 5 er kvinder.

I løbet af året er der flere optag på grundforløbets 2. del. Da grundforløbets 2. del startede sommeren 2015, var der 34 elever, mens der var tilmeldt 32 elever på grundforløbets 2. del, der startede i efteråret 2015.

Adgangskravet er fra august 2015, ved ikrafttrædelse af EUD-reformen, en bestået 9./10. klasse med minimum 02 i matematik og dansk.

Kort beskrivelse af udviklingstiltaget

Fra denne EUD-uddannelse deltog 3 studievejledere og 2 undervisere fra personvognsmekanikeruddannelsen. De valgte at sætte en særlig indsats ind overfor elevernes praktikplads-søgning. Uden en praktikplads kan eleverne ikke fortsætte deres uddannelse på det efterfølgende hovedforløb og kan derfor heller ikke gennemføre deres uddannelse. Kun meget få elever på denne uddannelse opnår, ifølge underviserne, at lave aftale med et praktiksted i løbet af deres grundforløb.

Tiltaget har konkret bestået af et gruppevejledningsforløb med overskriften 'praktikpladssøgning'. Det blev gennemført af to vejledere, der afholdt tre gruppevejledninger på ca. 1½ time med hold på 6-8 elever fra uddannelsen. Intentionen med gruppevejledningen var at ruste eleverne til at søge praktikplads; at få eleverne til at reflektere over deres eget

ansvar for at søge en praktikplads, og at skabe mulighed for at eleverne støtter hinanden i processen. De deltagende elever valgte frivilligt at deltage. Forløbet bestod af forskellige øvelser, fx forventningsafstemning, JUMP kort (associationsbilleder, ref.) og reflekterende teams.

Eleverne var ikke med til at planlægge forløbet og har ikke fostret ideen, denne del har vejlederne primært stået for. Gennem udviklingsprojektet blev det imidlertid en ambition for vejlederne at åbne op for mere elevinddragelse. Hver af de tre seancer sluttede derfor med en elevevaluering for at kunne indføre ændringer og ønsker til de næste seancer. Derudover besøgte vejlederne et hold elever kaldet 'teamet' og havde en samtale med dem om motivation i uddannelsen. Endelig deltog to af eleverne i udviklingslaboratoriet i Herlev sammen med vejlederne, og gav dér deres bud på en styrkelse af elevernes motivation i uddannelsen.

Efter udviklingsprojektets afslutning har studievejlederne arbejdet videre med at udvikle gruppevejledningen, samt at gøre denne obligatorisk, så alle elever deltager i forløbet og arbejder med deres praktikpladssøgning. Samtidig arbejder studievejledningen med at opnå en større kontakt med eleverne ved at gøre brug af flere samtaler med elevteamet omkring motivation, og at inddrage elevernes kontaktlærer i dette. Målet med tiltaget var at vende stemningen omkring praktikpladssituationen hos elever såvel som lærere. Og at gøre det til et element som lærerne og eleverne medtænker i den daglige undervisning.

Parallelt med dette tiltag forsøgte den deltagende faglærer og hans kollega at styrke elevernes motivation gennem to greb i undervisningen; 1) at møde eleven med respekt og nærvær, og 2) at gøre undervisningen mere virkelighedsnær. Med det første greb forsøgte underviserne at forstå elevernes udfordringer og styrker og få eleverne til at føle sig udvalgte og specielle ved at give dem særlige opgaver eller projekter i værkstedet. For underviserne handlede det om at se den enkelte elev og at fremhæve deres fremskridt. At få eleven til at føle sig speciel og at give denne muligheden for at se relevans og mening med at skulle lære.

Samtidig forsøgte underviserne at gøre værkstedet til et undervisningssted, som i højere grad end tidligere mimer

den virkelighed, som eleverne vil møde på deres kommende praktikplads/arbejdsplads. Konkret handlede det om at give eleverne mulighed for at arbejde med 'rigtige' biler med 'rigtige' problemer, der kan 'laves i et værksted', samt at have adgang til ordentligt værktøj. Undervisernes proces kom på den måde primært til at handle om at få værkstedsdelen på uddannelsen til at fungere. Målsigtet var at gøre arbejdet i værkstedet meningsfuldt for eleverne. I det følgende fokuserer vi på baggrunden for disse tiltag.

Baggrund for tiltaget – manglende praktikpladser

Vejlederne og lærerne fra mekanikeruddannelsen er enige om, at elevernes motivation for at være på uddannelsen primært er knyttet til deres succes i forhold til at få en praktikplads. Elever, der mangler praktikpladser, er ikke motiverede eller mister motivationen for at gå på uddannelsen, fortæller de. Elevernes uddannelsesmotivation sættes lig med det at have en praktikplads, for det er her meningen med uddannelsen primært hentes (jf. Louw & Katznelson 2015). Det er nedenstående citat et eksempel på:

Vejleder: Hvis de kommer her, og de har en læreplads, så er de jo også mere motiverede til at komme igennem. Vi har jo 19 ud af 20 elever, som ikke har en praktikplads. Hvis det kan gøre det. Og de sidder jo bare og laver ingenting. De er jo ligeglade. De er væsentlig mere motiverede, hvis de har en gulerod foran næsen. Men desværre så er det bare så småt lige nu (...).

Og underviseren tilføjer:

Underviser A: ... det vi oplever som motivationsproblem det er, at så mange af eleverne, især på mekanik, har så svært ved at finde en praktikplads. De der ikke engang er sikret en plads på skolepraktik. Når de begynder at søge så synes de bare, at de ikke kommer nogen vegne. Så taber de motivationen, og det betyder for nogles vedkommende, at de også holder op med at komme i skole ...

Både underviseren og vejlederen fremstiller motivationsproblemet blandt eleverne som meget stort, og begrundet det med, at størstedelen af eleverne ikke har en praktikplads, når de går på grundforløbet. Situationen beskrives som relativt håbløs. Det er i denne situation, at uddannelsens undervisere og vejledere forsøger at gøre en forskel ved at kvalificere den enkelte elev til at søge praktikplads; at 'sælge sig selv' via en god ansøgning og et godt førstehåndsindtryk i afleveringen af denne. De forsøger med andre ord at gøre eleverne aktive i kampen om de få praktikpladser:

Underviser B: Det er vigtigt, at man får gjort det ordentligt med sin ansøgning. Der er alt for mange, der ikke får gjort det ordentligt. De har 10 sekunder, 15 sekunder til at sælge sig selv. Så hvis den ikke sidder spot-on, så har de ikke noget job. Det er så lille en procentdel lige nu, der får en læreplads. Så tiltaget blev taget lige nu, fordi det er et af de vigtigste kriterier vi har her (på uddannelsen, red.) For hvis ansøgningen ikke er god, og holdningen når man kommer ind ... (...).

Praktikpladssituationen betegnes som en konkurrencesituation, hvor den enkelte elevs indsats bliver afgørende for succes eller fiasko. Eleverne skal lære at 'sælge sig selv' bedst muligt på praktikpladsmarkedet. De elever, der lykkes med at få en praktikplads, er samtidig dem, som underviseren aflæser som motiverede elever. På den måde bliver motivationspositionen en position, som meget få elever er i stand til at indtage, idet meget få elever får en praktikplads. Men de elever, som har en elevplads, betegnes samtidig som elever, der er i fare for at miste motivationen undervejs i uddannelsen (jvf. citatet nedenfor). Alt i alt er de motiverede elever i undertal.

Umotiverede elever

Underviser B: Og vi har også elever, som faktisk har fået lærepladser, men som øffer det op herude. (...) De er sløve, og for langsomme ...

Underviser A: De kan ikke rigtigt se det vigtige i det.

Underviser B: *Nej! Gør måske ikke rigtigt noget ud af det, selvom lærepladsen står og venter på dem. Jeg har oplevet et par elever, som har fået frataget deres læreplads. (...) De mister motivationen og lysten, fordi de møder andre mennesker som er endnu mere dovne.*

De tegn på manglende motivation, som underviserne får øje på, er elever, der ikke er i aktivitet. De elever betegnes som dovne, nogen der forspilder deres chance undervejs i uddannelsen. Den forklaring, som underviserne giver er, at når størstedelen af de andre elever er dovne, smitter det af på de elever, der i udgangspunktet ikke var dovne. Underviserne giver ansvaret for forspildte chancer til den enkelte elev og til elevgruppen, og det på trods af at begge undervisere samtidig har øje for de problemer, der er på uddannelsen. Begrundelserne for elevernes motivationsproblemer hentes således både i de manglende praktikpladser og i elevernes dovenskab.

Senere i interviewet fortæller lærerne om, hvordan størstedelen af eleverne får en praktikplads:

Int.: *Det er mit indtryk at dem, der så får en praktikplads, at det oftest er gennem netværk ...?*

Underviser B: *Det er det, udelukkende. Det er det 99,9 % ...*

Int.: *Kunne man så gøre noget for at dyrke det ...?*

Underviser B: *Det kan du ikke. Det er jo kun ved, at jeg har en onkel, som kendte en fætter, som har en bror, som boede i Slagelse, som har en nabo, der hedder Finn ... Altså det er jo så sindssygt langt ude de der ting. Men det er den eneste måde, fordi værkstederne i dag tager ikke folk ind, som de ikke kender. De vil have nogen som kan sige god for dem.*

Underviseren peger altså på, at det ikke altid er de motiverede elever, der får en praktikplads. Det er heller ikke nødvendigvis den gode ansøgning eller førstehåndsindtrykket, der er en afgørende faktor for elevernes adgang til en praktik-

plads. Men ved at pege på ansøgning og førstehåndsindtryk som afgørende for praktikpladssucces åbner underviserne for, at eleverne selv kan påvirke deres situation. Der er således et håb i fokuset på elevernes ansøgningspraksis, selvom håbet er spundet ind i modløshed over den mangel på praktikpladser, som de anser som problematisk. Samtidig kan underviserne ikke anvende faglig dygtighed og kompetence som en motiverende gulerod for at få en praktikplads, for det er tilsyneladende ikke altid det, som giver adgang til en praktikplads. Tværtimod fremhæves elevernes netværk som det, der har betydning for, om de har adgang til en praktikplads.

Denne modsætningsfulde situation forsøger underviserne at manøvrere i. De positionerer skiftevis eleverne som 'ofre for strukturelle vilkår'; 'individer med individuelt ansvar og indflydelse på situationen'; og 'dovne og langsommelige elever, der selv er ude om det'. Mens de samtidig skiftevist positionerer sig selv som 'udsatte' i forhold til en uhenigtsmæssig undervisningssituation, og 'aktivt handlende' forandringsagenter, der forsøger at gøre en forskel. Alle positionerne er skiftevist tilstede i interviewet. Det samme gør sig gældende, når underviserne fortæller om fraværsproblemer på uddannelsen:

Underviser A: *Fravær er et kæmpe problem. Fordi man tænker 'nå, ja ok, der løber lidt snot ud af næsen på mig, jeg tager lige to fridage, ikke'. Men det er der jo ikke noget der hedder. Altså, forkølelse er jo ikke en sygdom i den virkelige verden. Det er det, der skal bankes ind i hovedet på dem. 'Forkølelse, der kan du stadig arbejde', ikke. Men sådan ser de jo ikke verden. De er flok hypokondere (...).*

Underviser B: *Jamen, det er bare ... De griber jo fast i de mindste stråler for ikke at være her. Og de forstår det ikke, men altså det er virkelig virkelig ... Lad os tage den klasse der var her. Til at starte med så var der 18, så blev der 15, og så blev der mindre og mindre. Men der var ikke nogen i denne her klasse, der havde en læreplads, af dette optag (...).*

Underviserne fortæller om massive problemer med fravær og frafald fra uddannelsen. Det er ikke en situation, der lader dem upåvirkede, og i nogle sammenhænge vendes irritationen mod eleverne, som i citatet om snotnæser og fravær. Et strukturelt vilkår (mangel på praktikpladser) dukker op som et problem i relationen mellem underviserne og eleverne. Det er i mødet mellem eleverne og underviserne, at det strukturelle problem omformes til et individuelt, fordi det er underviserne, der skal håndtere elevernes reaktioner på de strukturelle vilkår i dagligdagen. Praktikpladsproblemet omformes gennem fortællingerne og gennem undervisernes frustrationer til individuelle problemer hos eleverne (som dovenskab, langsommelighed og fravær), som igen anvendes som argumentation for, at eleverne ikke kan få en praktikplads. Der er tale om en cirkulær argumentation. Det er i dette spændingsfelt, at motivation fortælles frem som et fænomen, der relaterer og inviterer til problematiseringer på mange niveauer, med alle de modsætninger og flertydigheder dette indebærer.

Hvordan skabe motivation i undervisningen?

For at fremme den enkeltes motivation og respekten for underviserne forsøger underviserne at få eleverne til at føle sig udvalgte og specielle.

Underviser B: Det der med at man lader eleven tro, at de laver noget, som de andre ikke gør. Det får dem til at føle sig speciel, og tænke på 'ok underviserne vil gerne have mig til at gøre det her', og at se gnisten og lyset i deres øjne af det. Altså, det er noget jeg bruger meget tid på.... At de så selv løber panden mod muren, og ikke gider, det er ikke noget vi kan stå inde for. Men så har vi i hvert fald prøvet. Og så tager man den jo på en ny måde. Men så igen, der er også grænser for hvor meget energi vi kan bruge på eleverne. Lige nu er der for eksempel mega meget tryk på.

Underviserne fortæller, at de bruger meget tid på at få motivationen tilbage i eleverne. En måde er at lade den enkelte elev føle sig udvalgt: At 'gå lidt dybere ind i eleven' og gøre en

dyd af at opnå en konstruktiv læringsrelation med eleven. Motivation fortælles frem som en 'gnist i deres øjne', noget tændes når den enkelte føler sig udvalgt og set af underviserne. Trondman (i Sørensen et al. 2013) taler i forlængelse af dette om lærerens 'relationskapital' som et af de vigtigste elementer hos en lærer i dag. Det er her en lærer må (gen) finde sin autoritet i relation til eleverne. Lærere er nødt til at vinde relationen og autoriteten gennem en forhandling med eleverne, og etablere en form for 'uafhængig afhængighed' hos eleverne. Relationskapitalen opbygges, ifølge Trondman, ved, at man som lærer 'tør være voksen'. Med dette mener han, at man som lærer (og vejleder) ønsker at være til stede med de unge, være solidarisk med dem, lytte til dem og vise, at man vil dem. Men man skal også stille de svære spørgsmål og skubbe til dem. Med andre ord handler relationskapital om, at man både er solidarisk med dem, og tør at udfordre eleverne (Ibid.). Undervisernes forsøg på at få eleverne til at føle sig udvalgte og specielle kan siges at være et forsøg på at opbygge en sådan relationskapital.

Men som underviserne udtrykker det, kan også dette være vanskeligt. Det er ifølge underviserne ikke alle elever, der griber dette tilbud (*'de løber panden mod muren'*), og der er ofte *'mega tryk på'*, forstået på den måde, at der er så mange elever, at det langt fra altid er muligt at relatere til eleverne på denne måde. De strukturelle (og organisatoriske) vilkår betinger faglærernes mulighed for at opbygge en læringsrelation med eleverne. I perioder er der så mange elever på grundforløbet, at faglærerne ikke kan nå (eller har tid til) at give eleverne den ønskede opmærksomhed. Men det er måske særligt i disse perioder, at der er behov for dette relationsarbejde, da risikoen for at eleverne 'passiviseres' (og dermed mister motivationen) også vokser her.

I fortællingen fremstiller underviserne en tro på, at eleverne kan motiveres, men at det kræver den rette opmærksomhed fra lærernes side. Blikket vendes med andre ord mod lærernes undervisning og relationsarbejde, og ikke mod eleverne som værende mangelfulde eller dovne. Problemidentifikationen er vendt fra at pege på eleverne til i højere grad at pege på relationen mellem underviser og elev.

Motivationsfremmende tiltag – virkelighedsnær undervisning

Underviserne fortæller om ringe materielle vilkår i værkstedet, som har afgørende betydning for såvel elevernes motivation som lærernes muligheder for at undervise, og for at motivere eleverne. Som del af undervisernes motivationsfremmende tiltag har underviserne forsøgt at gøre værkstedet på uddannelsen mere 'virkelighedsnært'. De forsøger at lave om på de materielle vilkår, som de opfatter som motivationshæmmende:

Int.: Hvad støder I på derude, på værkstedet i forhold til det med vigtighed og relevans i undervisningen?

Underviser A: Vores køretøjer og værktøjer. Det er jo de samme ting, der bliver skruet på bilen igen og igen. Og de tænker 'hvorfor skal jeg gøre det, for det virker jo. Ham der var her før mig, han har jo lavet det'. Der er ikke noget vigtigt i det, vel. Hvorimod hvis vi får en bil ind med en nummerplade, hvor det er virkelig noget lort, så klør de sgu på.

Underviser B: (...) med hjælp fra (underviser A, red.) fik vi banket et værksted op. Og så fik vi lavet nogle opgaver om, så vi kunne lade som om at det var en bil, der blev kørt ind. Og så tænkte jeg, hvorfor bliver vi ved med at rode med dem der? Det er jo noget lort, det er jo biler som skal skrottes. Og så tænkte jeg, 'hvorfor tager vi ikke bare elevbilerne ind?' (...) Den første onsdag jeg skulle gøre det ..., jeg havde planlagt at jeg skulle have en fire – fem elever, men så var der 21 tilmeldte.

Begge undervisere gør en dyd ud af at få værkstedsdelen på uddannelsen til at fungere. Her fortæller underviserne om motivation som noget, der opstår, når eleven kan se en mening med uddannelsen og en mening med de opgaver, de udfører på uddannelsen. En sådan meningsfuldhed forsøger underviserne at etablere ved, at eleverne får lov til at arbejde med deres egne biler.

Mens eleverne møder talstærkt frem i værkstedet, oplever underviserne imidlertid, at de møder modstand fra kolleger.

Fortællinger om organisatoriske barrierer og modstand mod forandring fylder meget i dette interview. For eksempel bliver tiltaget med at gøre værkstedsundervisningen mere virkelighedsnært i første omgang henvist til at skulle foregå i elevernes og lærernes fritid. Ikke desto mindre er det nu lykkedes de to undervisere at etablere en ordening, hvor eleverne kan få lov til at tage deres biler ind og lade det indgå som en del af uddannelsen. Kravet er imidlertid, at det skrives ned, og kan dokumenteres, hvad det er, der er lavet på de konkrete biler, og hvem der har lavet det. De taler begge om ordningen som noget af det bedste, der er sket på uddannelsen. Eksemplet peger på, hvordan materielle og strukturelle vilkår på en uddannelse i denne sammenhæng har afgørende betydning for læringsmiljøet, på relationer mellem undervisere og elever, såvel på elevernes motivation for uddannelse.

Hvordan blev projektet modtaget af eleverne?

Men hvordan blev udviklingsprojektet modtaget af eleverne? I det følgende undersøger vi, hvordan eleverne taler om uddannelsesmotivation og køn, både når de fortæller om deres erfaringer med projektet, og mere generelt.

Vi fokuserer først på elevernes fortællinger om, hvornår de oplever at være motiveret for uddannelse og læring, dernæst knytter vi an til elevernes modtagelse af de forskellige udviklingsprojekter.

Elever fra EUD (mekanikere) om uddannelsesmotivation

Vi starter dette afsnit med et citat med to elever fra EUD, som bliver bedt om at fortælle om sidste gang de var motiverede:

Hans: *I går der fungerede det, syntes jeg bare. Og så falder man ind i sin egen lille verden, hvor vi begge to ...*

Tobias: *Ja, så lige pludselig så er der ikke mere tid. Så ser jeg på klokken, og så råber de (lærerne, red.), at vi skal rydde op.*

Int.: *Hvad var det, der var særligt ved i går?*

Hans: *Det var bare, at når vi gik i gang med noget, og så fungerede det med at få skilt tingene ad, uden at der var fejl.*

Tobias: *Værktøjet var der.*

Hans: *Lige præcis. Værktøjet var til stede, og en lærer man kunne kalde på, hvis der var noget.*

Tobias: *Der var ikke så mange i værkstedet i går. Nogen gange kan man bede om noget hjælp, og så siger man (lære-rene, red.) 'ja, lige to sekunder' og så har han glemt det, når han lige er færdig. (...) Jeg gider heller ikke stå og hive fat i en lærer hvert andet minut pga. jeg skal bruge hjælp, og det tror jeg der er mange der tænker sådan. Det er derfor de går i stå, fordi de er bange for at være påtrængende.*

Int.: *Og det der sker i går der kørte flowet ... det hele lykkedes?*

Hans: *Ja, og så kørte det også internt. Det der med, at vi forstod hinanden, hvad vi gjorde. Det gør vi for det meste ... jeg tror ikke, at det er os, der mangler motivationen.*

Hans taler om motivation som noget, der etableres, når 'det fungerer': Når der ikke er fejl, når værktøjet er der, og når det er muligt at få hjælp fra en lærer. Når rammerne for undervisningen er i orden. Tilsyneladende er det ikke et vilkår, som disse to elever fra EUD kan tage for givet. Men når rammerne for undervisningen er i orden, så er det muligt at arbejde så intensivt, at tiden flyver. Sådan beskrives følelsen af motivation af disse to EUD – elever, som en oplevelse af flow. De to EUD – elever positionerer sig som motiverede for undervisning; de skal bare have en undervisning der fungerer, så mangler der ikke motivation, som Hans siger.

I citatet forklarer Hans, hvorfor han ikke hiver fat i læreren hvert andet minut. Hans argumentation for manglende handling forekommer umiddelbart abrupt og overraskende i interviewet. Der er noget, han ikke siger, men som alligevel tilsyneladende har stor betydning for fortællingen. Det, der ligger implicit i fortællingen, er en kulturel forestilling

om, at EUD – elever er dovne og umotiverede. En forestilling der tilsyneladende er så dominerende, at den implicit fungerer som udgangspunkt for Hans' fortælling om uddannelsesmotivation: Hans positionerer sig i modsætning til den (implicitte) umotiverede elev, der står passivt i værkstedet og ikke henvender sig til læreren. Det er denne motivations-indskrivning (Inscription jvf. Skeggs), som Hans oplever, at han automatisk bliver læst ind i, og som han afviser som relevant for ham. Sådan en doven EUD – elev vil Hans ikke forstås som. Derfor bliver det vigtigt for ham at forklare, hvorfor han ikke henvender sig til læreren i værkstedet. Det er ikke, fordi han er doven og dermed ikke motiveret. Derimod skal hans venten i værkstedet læses som nervøsitæt for at være 'for påtrængende', fortæller Hans. Han vil gerne have hjælp i værkstedet, fortæller han. En krop i aktivitet fortælles også hos denne elev frem som et kulturelt indforstået tegn på at være en motiveret EUD – elev. Mens passiv venten forstås som et tegn på en 'umotiveret elev'. Gennem 'aktivitet' som omdrejningsakse fungerer motivation således som en kategori, der etablerer forskelle mellem elever i praksis: de aktive elever og de dovne elever; en kategori som Hans anvender, når han ønsker at fremstå som en motiveret elev.

Hans er ikke kun optaget af at fortælle om sig selv som en motiveret elev, han fortæller samtidig de andre elever, så de fremstår som et kollektiv, der ikke mangler motivation. Hans bruger således ikke 'motivation' som en forskelssættende hierarkiserende markør imellem forskellige grupper af motiverede og ikke-motiverede EUD – elever, men mellem hele gruppen af elever. Den uudtalte kulturelle præmis, der ligger i Hans' fortælling, er 'indskrivningen' af EUD – elever som en kollektivt umotiveret elevgruppe. Vi kan på den måde læse interviewet med Hans som en reaktion på undersøgernes forståelse af elevgruppen på EUD som umotiverede. Det er den indskrivning, Hans afviser som relevant for ham, for sådan en umotiveret elev ønsker han ikke at være. Dette spor tages op igen senere i interviewet:

Int.: *Nu sagde du, at det ikke er jer, der mangler motivation? (...)*

Hans: *Jamen, man mister motivationen engang imellem, f.eks. på grund af lærerne. Men vi gik så op til rektor og forklarede, hvorfor vi mistede motivationen.*

Int.: *Prøv at forklare hvorfor?*

Hans: *Jamen, vi var oppe, f.eks. i vores midtvejsprøve. Der går tre dage, inden det bliver rettet, og de (lærerne, red.) sidder bare og laver ingenting. I de tre dage, hvor du har lavet din opgave, der er ikke noget ... Så man sidder bare og laver ingenting. Og du ved ikke, om du har bestået, sådan så jeg skal læse alt om eller skal jeg i gang med det her?*

Int.: *Men man ville godt videre?*

Hans: *Ja, vi vil gerne videre.*

Igen fastholder Hans fortællingen om, at motivationen ikke er individuelt betinget, tværtimod er motivationen forankret i de vilkår, eleverne bliver tilbudt på uddannelsen: Som for eksempel når lærerne ikke retter deres opgaver så hurtigt, som Hans ønsker, så det er muligt at få en hurtig feedback (Jacobsen m.fl. 2014). Hans oplever, at underviserne 'laver ingenting'. Han positionerer underviserne som langsomme og uengagerede. Manglende aktivitet fremstilles også i denne fortælling som et tegn på manglende engagement, her er det blot et tegn der aflæses på underviserne. Hvorvidt underviserne rent faktisk ikke laver noget, er ikke op til os at bedømme. Men det er sådan, det opleves af Hans, og det bliver en del af en fortælling om, hvordan hans oplevelse af mangler på uddannelsen har direkte afsmitning på hans motivation. Motivation fortælles frem som materielt forankret i de vilkår, der er på EUD – uddannelsen. Når vilkårene, ifølge eleverne, ikke er i orden, drænes motivationen, idet elevernes mulighed for progression og aktivitet hæmmes. Fortællingen handler ikke om det specifikke udviklingsprojekt, men om de vilkår på uddannelsen, som Hans mener, er afgørende for uddannelsesmotivation. Vilkår som rækker ud over det specifikke udviklingsprojekt – men som får kon-

krete betydninger i udviklingsprojektet. Igen fortælles elevgruppen frem som et kollektiv, der i fællesskab kæmper for at få en ordentlig uddannelse, og som kollektivt er motiveret for at få den uddannelse og komme videre. Hans positionerer sig som stærkt målrettet og motiveret for at færdiggøre uddannelsen. Motivations- og ungdomsforskerne Pless & Katznelson (2015) udpeger fem forskellige former for motivation: Mestringsmotivation, præstationsmotivation, involveringsmotivation, vidensmotivation og relationsmotivation. Ingen af disse motivationsformer indeholder Hans' primære motivation for at afslutte en uddannelse og komme videre i livet. Den motivationsform, der kommer tættest på, betegner forfatterne som 'præstationsmotivation', denne motivationsform indebærer den målorientering, som Hans fortæller om. Men i 'mestringsmotivationen' finder vi samtidig det behov for oplevelse af progression i uddannelsen, som også er en væsentlig drivkraft for Hans.

Mens Hans positionerer sig som stærkt motiveret og målrettet, fortæller en anden elev om det modsatte. Han fortæller om, hvorfor han taber tråden og mister motivationen:

Martin: Jeg var nok motiveret i starten, og der kom jeg sådan i skole og var klar til at lave noget og sådan. Men så hen ad vejen, så bliver man sgu lidt doven.

Int.: Hvorfor sker det?

Allan: Man taber tråden.

Int.: Du sagde før, at det var motiverende, når der er en progression, og der er noget der går fremad? Da du kunne se på din bil, at du var kommet videre ...

Allan: Ja. Men det der kan være svært med de biler vi har her. Det er noget gammelt lort, og mange af tingene virker ikke i forvejen. De er ødelagt, og det er fair nok, det er jo klart. Det er blevet skilt ad tusinde gange. Men man kan jo ikke lave noget, der ikke kan laves. Forstå mig ret. Der er noget der sidder fast, noget der er knækket, et eller andet. ... Vi er

mange, der får de opgaver, og så skal man lave noget, som man aldrig kommer ud for, og så går der bare lang tid, for det kan ikke laves. Alt sådan noget lort, ikk'? Så skal man konstant spørge om hjælp, og så bruger man bare tre uger på noget, der kunne tage tre dage. Det er alle de der ting, hvor man bare taber tråden. Man kører bare ned i et hul.

Denne EUD – elev begrundet ligesom Hans sin manglende motivation i de materielle vilkår på uddannelsen. *'Man taber tråden og kører ned i et hul'*, siger han, og illustrerer på den måde, hvordan det opleves at miste motivationen. Ligesom Hans udtrykker han et ønske om aktivitet og progression i uddannelsen, og når de materielle vilkår på uddannelsen bremser ham i det, mister han motivationen. Allan forstår ikke, hvordan det kan tage tre dage for en underviser at rette opgaverne. For ham opleves det som endnu et element i række af de ting i hans uddannelse, der afbryder hans progression. Han anskuer undervisernes tempo i forbindelse med opgaverne som et tegn på sjusk, og måske endda som et tegn på undervisernes manglende motivation. Eleverne positionerer således nogle af underviserne på måder, der minder om de måder underviserne positionerer dem; som dovne og uengagerede. Denne form for placering af ansvar af uddannelsens vilkår og på underviserne kan selvfølgelig læses som en måde, som disse elever fralægger sig individuelt ansvar og skyder det over på uddannelsens mangler. Allan og Hans kan begge læses som *'snotforkælede EUD – elever'*, der kræver en hel masse uden selv at yde en indsats. Sådanne betydningstilskrivninger ligger lige for. Det er således en mulig læsning, som vi ikke vil afvise. En anden mulig læsning af disse elever er, at de simpelthen er motiverede for at tage en uddannelse. De vil gerne udnytte den tid, de er på EUD – uddannelsen bedst muligt, og bliver derfor irriteret over perioder med stilstand. Læsningen af eleverne som *'snotforkælede'* kan i den forbindelse udgøre en barriere for, at vi får øje på dem som motiverede elever, der kritiserer og stiller krav til den uddannelse, de er i gang med.

Modtagelse af udviklingsprojektet om praktikvejledning og praktikansøgning

Som beskrevet i et tidligere afsnit, handler udviklingsprojektet på denne EUD – uddannelse om praktikvejledning og praktikansøgning. Derimod berøres de forhold, som eleverne peger på som mest betydningsfulde for deres uddannelsesmotivation, ikke i projektet (mangel på praktikpladser, manglende feedback fra undervisere, og udslidt materiel i undervisningen). Det ligger desværre udenfor udviklingsprojektets mulige rækkevidde at ændre ved ressourcer og materielle vilkår på uddannelsen. Dette forhold har en afgørende betydning for, hvordan eleverne har modtaget tiltagene.

Den måde, som Hans modtager praktikudviklingstiltaget, skal ses i sammenhæng med hans positionering som motive-ret elev. Han fortæller om tiltaget:

Hans: *De (nogle undervisere, red.) kommer og giver noget vejledning omkring noget praktik. Så tænker vi; 'vi vil gerne ud og i gang, fordi vi er motiverede'. Dem der havde brug for det, var nok mere dem der sad og lavede ingenting. Så viste han sådan nogle billeder, og sagde 'vælg et billede der svarer til jeres situation' og det var ikke sådan skide ... Der tænkte vi alle sammen; 'hvad er det her for noget? Men det er så blevet bedre efter. Sidste gang havde vi så vores underviser med til det. Og der talte vi om alle mulige forskellige ting. Og han sagde, 'hvordan ville I sætte en ansøgning op? For I har lige fået fem minutters vejledninger heroppe, og det hjælper ikke meget. Der skal vi så se, om der er mulighed for flere vejledninger. Der kommer så en anden, hvor vi snakker om det sammen.*

Hans' fortælling vidner om en vis grad af skepsis overfor tiltaget, for han betragter ikke sig selv som den rette målgruppe for sådan et tiltag (jf. Louw & Katznelson 2014). Ved at acceptere positionen som deltager i et projekt, der har til formål at motivere de umotiverede til at søge praktik, vil han acceptere positionen som umotiveret, og han er jo ikke umotiveret. Som han siger: *'vi vil jo gerne ud og i gang'*. Hans accepterer

således ikke det, han oplever som præmissen i projektet, nemlig at eleverne på EUD mangler motivation til at søge praktikpladser. Det er helt klart en udfordring for hans deltagelse i projektet. Han peger på en helt anden gruppe elever som en mere oplagt målgruppe; nemlig de umotiverede. Således bliver motivation som en forskelssættende kategori her en forhindring for elevernes deltagelse, for ved at deltage er han i fare for at blive positioneret og forstået som umotiveret elev; den elev der mangler den særlige forandrende indsats, som projektet skal bidrage med. Hvad det rent faktisk er, der på trods af dette blev bedre i praktikvejledningsforløbet, forklarer Hans ikke. Han accepterer den konkrete opgave med at lære at sætte en ansøgning op, og accepterer præmissen om, at der må flere vejledningstimer til, men uden stor bejstring.

Om deltagelsen i udviklingslaboratoriet i Herlev, hvor der deltog elever fra de fleste deltagende ungdomsuddannelser, fortæller Hans:

Der var mange gymnasier, og de har lidt andre holdninger til, hvad motivation er, virker det som om. Selvfølgelig skal lærerne være motiverede. Men det var meget med, 'jamen vi skal være mere sociale'. Men jeg kunne ikke være mere ligeglad. Selvfølgelig er det hyggeligt, og vi tog på en skitur i februar. Men jeg har ikke lært flere mennesker at kende. Jeg er ligeglad med dem alligevel, jeg skal bare videre. Men det tror jeg også er noget med alder.

Hans har iagttaget, at der ikke har været enighed blandt eleverne om, hvad motivation er. Og at gymnasieeleverne tilsyneladende har et andet syn på, hvad 'motivationsproblemet' på deres ungdomsuddannelse er. Igen accepterer Hans ikke det, han oplever, som præmissen for projektet; her at betragte motivation som et trivselsfænomen. Han afviser gymnasieelevernes version af motivation som relevant for ham. Motivation via mere trivsel er ikke det, han har brug for, for som han siger; 'jeg skal bare videre'. Hans forståelse af sig selv som målrettet og erfaren spærrer således for, at udviklingslaboratoriet opleves som relevant. Det opleves som ligegyldigt, for-

di det strider imod hans eget individuelle udviklingsprojekt, nemlig at komme hurtigt videre. Hans betragter det som et ungdomsfænomen at fokusere på det sociale, og han positionerer ikke sig selv som ung, snarere tværtimod. Han tillægger det stor betydning, at han er ældre end de andre elever på uddannelsen, fagligt interesseret, målrettet og motiveret.

Kønnede betydninger i relation til modtagelse af udviklingstiltag

Ingen af de mandlige elever italesætter deres eget eller andres køn eller andre kønnede betydninger som afgørende for deres uddannelsesmotivation, og heller ikke som afgørende for den måde, de har modtaget tiltagene. På mekanikeruddannelsen er mandlige elever klart i overtal. Det samme er mandlige lærere. Der er således tale om en monokønnet uddannelseskultur. Hans og de andre mandlige EUD – elever taler fra majoritetspositioner i relation til køn. Køn nævnes hverken af interviewerne eller af eleverne i interviewene, hvorfor det er vanskeligt at drage nogle konklusioner om køn og motivation på baggrund af dette interview. I denne monokønnede uddannelseskultur fortælles det maskuline køn ikke frem som køn. Og det forbliver også usynligt i interviewet på trods af, at nærværende projekt jo netop handler om køn. En mulig forklaring er, at dette er muligt, fordi der netop kun er ét køn repræsenteret på uddannelsen. Det opleves tilsyneladende som vanskeligt eller ligefrem som ligegyldigt at italesætte køn, når kønnet ikke er til stede på uddannelsen som kroppe med forskelligt køn. Det svar, som flere lærere og vejledere har givet på, hvorfor de ikke har arbejdet med kønsperspektivet, har været i stil med: *'På vores uddannelse har vi jo kun drenge'* eller *'På vores uddannelse har vi jo næsten kun piger'*. Et enkelt køn tillægges således ikke værdi som 'nok' køn, fordi det ikke har det modsatte køn at blive til i forhold til – og til forskel fra. Kønnet er en selvfølge, og opleves ikke som noget, der overhovedet behøver at blive nævnt i denne sammenhæng. Og netop fordi kønnet opleves som en selvfølgelig kategori, forbliver kategorien uberørt (Nielsen 2008). Ikke desto mindre viser Præstmann Hansen (2009), at køn på ingen måde er hverken usynligt eller ligegyldigt blandt de

elever, han møder på den mekanikeruddannelse, hvor han indhentede sin empiri. At mænd og drenge er i overtal på en uddannelse, betyder ikke, at køn bliver en irrelevant faktor – måske tværtimod. Det samme gør sig gældende i Lehn-Christiansens Ph.d. projekt (2011), hvor fokus er, hvordan køn og sundhed praktiseres blandt eleverne på en social-og sundhedsuddannelse.

Afslutning EUD – mekaniker

De interviewede elever fra mekanikeruddannelsen taler om motivation som noget, der opstår, når *'det fungerer'*: Når der ikke er fejl, når værktøjet er der, og når det er muligt at få hjælp fra en lærer. Når rammerne for undervisningen er i orden. Motivationen er i dette perspektiv ikke individuelt betinget, men er tværtimod forankret i de vilkår, som eleverne bliver tilbudt på uddannelsen. Når vilkårene, ifølge eleverne, ikke er i orden, dræbes motivationen, idet det hæmmer deres mulighed for progression og aktivitet. Dette forhold handler ikke om det specifikke udviklingsprojekt, men om de vilkår på uddannelsen, som eleverne mener, er afgørende for deres uddannelsesmotivation.

Ligesom det gjorde sig gældende i interviewet med underviserne fra mekanikeruddannelsen, fremstilles manglende aktivitet også i denne fortælling som et tegn på manglende engagement og motivation, men hos eleverne er det blot et tegn, der aflæses på underviserne. Eleverne positionerer således nogle af underviserne på deres uddannelse på måder, der minder om de måder, underviserne positionerer eleverne; som dovne og uengagerede. Denne form for placering af ansvar på uddannelsens vilkår og på underviserne kan læses som fralæggelse af individuelt ansvar. Eleverne kan læses som elever, der kræver en hel masse, uden selv at yde en indsats. Sådanne betydningstilskrivninger ligger lige for. En anden mulig læsning af disse elever er imidlertid, at de rent faktisk er motiverede for at tage en uddannelse. De vil gerne udnytte den tid, de er på EUD – uddannelsen bedst muligt og bliver derfor irriteret over perioder med stilstand. Læsningen af eleverne som *'snotforkælede'* kan i den forbindelse udgøre en barriere for, at vi får øje på dem som motiverede elever,

der kritiserer og stiller krav til den uddannelse, de er i gang med. Jvf. Louw (2013) der skriver om det 'bekymringsberedskab', han møder i forbindelse med sin forskning på EUD, hvor faglig interesse og motivation blandt eleverne trænges i baggrunden til fordel for en (over)fokusering på dovenskab og mangel på motivation blandt eleverne.

I forhold til elevernes modtagelse af udviklingstiltaget om praktikpladssøgning ser vi en parallel tendens til eleverne på STX. Hans er således et eksempel på en skeptisk elev. Han betragter ikke sig selv som den rette målgruppe for sådan et tiltag, idet han ikke er umotiveret. Hans forståelse af sig selv som målrettet og erfaren spærrer for, at han oplevede udviklingslaboratoriet som relevant. Han oplevede det som ligegyldigt, fordi det stred imod han eget individuelle udviklingsprojekt, nemlig at komme hurtigt videre med uddannelsen.

EUD, Frisøruddannelsen

Kort beskrivelse af EUD frisøruddannelsen

Frisøruddannelsen ligger fysisk placeret i en storby og er en del af en større erhvervsskole med 16 uddannelser. På hele skolen går ca. 4000 årselever, og der er omkring 500 ansatte. Skolen har sin egen udviklingsafdeling, og frisøruddannelsen deltager i flere større projekter i samarbejde med andre uddannelser. Der er adgangsbegrænsning på uddannelsen, og eleverne skal have kontrakt med et praktiksted, inden anden del af grundforløbet påbegyndes. 50 % af eleverne kommer dog ind uden en praktikplads via en såkaldt kvoteordning, der giver muligheden for at kunne dispensere for kravet om en praktikplads ved studiestart.

På frisøruddannelsen var elevtallet i 2013 på 666 elever; 51 mandlige og 615 kvindelige elever. Der er optag fire gange om året, og det samlede optag for 2013 var på 235 elever. Uddannelsen har etableret en skolepraktik for elever, der ikke opnår eller som mister deres praktikplads undervejs (i alt omkring 35 elever). Skolepraktikken er etableret, fordi der aktuelt mangler praktikpladser. Den er etableret for at sikre at elever, der ikke har en praktikplads, ikke går helt i stå i de-

res uddannelse. Skolepraktikken må i udgangspunktet kun udgøre halvdelen af uddannelsens praktiktid (Skolepraktik i erhvervsuddannelserne, 2010). Uddannelsen er struktureret som 20 ugers grundforløb, samt et hovedforløb bestående af fire års læretid med 40 uger på skolen fordelt over hele læretiden.

Kort beskrivelse af udviklingstiltaget

Fra grundforløbet på EUD (frisør) deltog én lærer og én studievejleder. Læreren og studievejlederen besluttede tidligt i forløbet at zoome ind på skolepraktikken og mangel på motivation under skolepraktikken. Skolepraktikken italesættes af vejledere, lærere og elever som en mellemstation, en opholdsplads, som eleverne hurtigst muligt skal videre fra. Uddannelsen forsøger at hjælpe eleverne til en praktikplads. I den forbindelse har skolen ansat konsulenter, der dels er op-søgende i branchen, dels formidler kontakten videre til eleverne, hvis der er saloner, der mangler elever. Men læreren og studievejlederen fortæller, at det er meget vanskeligt at finde praktikpladser til alle. Der vil typisk være 70-75 elever, som kæmper om fem udbudte lærepladser.

Tiltaget består i at inddrage eleverne i en afsøgning af, hvordan skolepraktikken kan blive ramme for et mere motiverende forløb for eleverne. Det sker gennem en række møder mellem eleverne og værkstedsassistenterne, og mellem tre udvalgte elever og underviserne, samt gennem besøg i skolepraktikken på en anden frisøruddannelse på Sjælland.

Baggrund

Studievejlederen: Groft sagt, så kæmper vi ikke med motivation på den måde i den daglige undervisning, de er klar. Men så har vi alle de her skrøbelige elever, diagnoser og alt muligt. Men de ved godt hvad de skal bruge det til og 'yes det lykkedes mig at få en praktikplads', så retter man altså ryggen virkelig.

Det forhold, at der stilles krav til, at eleverne allerede har lavet en aftale med et praktiksted, inden de starter på ud-

dannelsen, betyder, at langt de fleste elever er motiverede, når de starter. De er kommet igennem nåleøjet og har fået en praktikplads:

Studievejlederen: *Vores elever har jo kæmpet.*

Lærer: *De vil skide gerne.*

Studievejlederen: *De smiler fra dag 1, de er meget nærmest bærede og glade for at gå her og stolte. Den faglige stolthed, den har vi fra dag et.*

Studievejlederen og læreren fortæller om den faglige stolthed, der ligger i at have erhvervet sig en praktikplads. Det er endda noget, der overskygger andre mere individuelle problematikker som for eksempel diagnoser. Selv skrøbelige elever 'retter ryggen' dels fordi de er lykkedes med at få en praktikplads, dels fordi de har et mål med uddannelsen. Læreren og studievejlederen forstår således dels elevernes motivation som en form for mestringsmotivation (Pless & Katznelson 2015), som eleverne får adgang til via praktikpladsen. Dels til en målrettethed; 'de ved hvad de skal bruge det til'. En målrettethed som eleverne med praktikplads også får adgang til. Elevernes motivation på uddannelsen forklares desuden med, at faget har en høj status indenfor EUD:

Studievejlederen: *Ja, indenfor erhvervsuddannelser er vores uddannelser jo højstatus, altså det skal man måske også have med som en stor indflydelse i forhold til motivation.*

Dette begrundes i, hvor krævende det er for eleverne at få en praktikplads.

Studievejlederen: *Jeg kan sidde og sige til dem 'det er jo meget nemmere for dig at starte i 1. g, end at komme ind på frisørskolen.' Så retter de ryggen, fordi generelt er erhvervsuddannelser lavstatus i forhold til gymnasiale uddannelser, men vores elever oplever at de virkelig har kæmpet og gjort en personlig indsats. Så det er sådan en ære for dem. De er glade for at gå her.*

Studievejlederen taler ind i diskursen om gymnasiet som højstatus og EUD som lavstatus, men bruger aktivt denne diskurs strategisk til at positionere frisørelever med praktikpladser en højere status end den gymnasieuddannelsen kan tilbyde. Uddannelsesstatus bliver rammesættende for fortællingen om frisør- elevers motivation. Men især danner den udgangspunkt for fortællingen om de umotiverede elever på frisøruddannelsen; dem uden praktikplads. I undervisningen og studievejlederens fortælling fortælles praktikpladsen frem som et synonym for motivation. Mens skolepraktikken bliver et synonym for det omvendte, for manglende motivation. Dette forhold formuleres som en selvfølge:

Lærer: Motivationen mangler jo selvfølgelig i det øjeblik, hvor man ikke får sin læreplads ... og så blive ved med at holde gejsten oppe, ikk', det er svært, ikk', og at skulle modtage læring her.

Umotiverede elever i skolepraktikken

Det at finde en praktikplads sorterer på den måde eleverne i kategorierne motiverede og ikke-motiverede. I lighed med dette viser Helms Jørgensen, hvordan dette skel kobles til motivation og engagement hos eleverne. Og til elevernes oplevelse af, om de kan komme videre i uddannelsen eller ej (Helms Jørgensen 2011: 185).

Studievejlederen: Vi besluttede at vi ville fokusere på skolepraktikken. Og det er jo ud fra, at de har en naturlig ikke-motivation i forhold til de andre elever, der er naturligt supermotiveret, fordi de har en salon. Det er jo ikke højstatus at være der, det er jo lavstatus at være i skolepraktikken. Det er bedst at være i en salon. Så der ligger de der elever som er umotiverede, dem man skal have fat i, altså de dykker.

Studievejlederen fortæller ligesom læreren om en 'naturlig' fordeling af motiverede og ikke-motiverede elever. Fordelingen kobles helt eksplicit til den status, der er forbundet med at have en praktikplads. Skolepraktikken beskrives her som lavstatus og derfor som et sted, hvor eleverne ikke er moti-

verede for at være. De umotiverede eleverne beskrives, som nogle der 'ligger' og som 'dykker' i aktivitet. Dette forhold er parallelt med den måde, de umotiverede elever på EUD – mekanikeruddannelsen beskrives. Mangel på aktivitet i uddannelsen betragtes som et tegn på manglende motivation. Ligesom det gjorde sig gældende på mekanikeruddannelsen, hænger den manglende aktivitet også her sammen med de undervisningsforhold, som eleverne tilbydes på skolepraktikken. Læreren forklarer:

Lærer: De dykker lidt i dagligdagen, altså de ryger lidt ned i nogle huller i løbet af en uge, så popper de lidt op, hvis der er travlt, og hvis der er en del kunder. Men hvis der ikke er kunder, så falder de lidt i deres motivation. (...) De har svært ved at trække sig selv op til at gøre, lave nogle skolediscipliner eller tage omkring teorien. Så har vi prøvet at se, hvad vi kunne gøre for at få et eller andet op at stå der. Vi kan jo ikke skaffe dem en læreplads. Så prøvede vi at finde ud af, om der var noget der kunne motivere dem lidt mere i løbet af dagen, når de havde de der sorte huller, eller stilstande på dagen eller på ugen, ikk', hvor der ikke rigtig sker noget.

Læreren og studievejlederen peger på, at det kan gøre en forskel for disse elever 'hvis der er travlt og hvis der er kunder'. De taler om manglende kunder som et velkendt fænomen. Dette er en problematik, der også beskrives hos Helms Jørgensen & Juul (2010), hvor mangel på travlhed og kunder beskrives som et velkendt problem i relation til skolepraktik. Der er med andre ord en opmærksomhed på, hvordan de strukturelle betingelser for undervisningen har en afgørende betydning for elevernes motivation. De to nævnte problematikker; manglende lærepladser og manglende kunder til skolepraktikken, bliver talt frem som noget, der ikke kan gøres så meget ved: '*... vi kan jo ikke skaffe flere end vi kan, vi kan jo ikke skaffe dem en læreplads*'. Det er i dette paradoks, at læreren og studievejlederen forsøger at gøre en forskel ved at tænke på alternative løsninger til at få eleverne motiveret. Men samtidig bliver den manglende motivation individualiseret; de har '*... svært ved at trække sig selv op til at gøre, lave nogle skolediscipliner*

eller tage omkring teorien eller noget andet, ikk'. Manglende motivation kobles sig således både til strukturelle problemer på uddannelsen og til elevernes manglende evne til at motivere sig selv; at trække sig selv op og lave noget andet uddannelsesrelevant, mens der ingen kunder er.

Læreren og studievejlederen henviser samtidig til, at eleverne på uddannelsen kobler deres egen og andres identiteter som frisørelever til de saloner, hvor de er i praktik. Problemet er, at skolepraktikken ikke på samme måde fungerer identitetsbærende.

Lærer: *Ja, det er det, at de taber status, fordi så har de ikke det der 'vi' i salonen.*

Int.: *Som de kan identificere sig med?*

Lærer: *Ej. De mangler det der.*

Studievejlederen: *Noget af det vigtigste, noget af det, der er meget vigtigt for eleverne, når de går herinde, det er jo at kunne fortælle om deres salon.*

Lærer: *Lige præcis. Og hvor er jeg i lære henne (...) Hvad kan min mester, hvad kan din mester? Vi har assistenter, der kan. Altså, det er jo hele deres ...*

Hvordan skabe motivation i skolepraktikken?

På den baggrund forsøger studievejlederen og læreren at skabe en anden fortælling, som eleverne i skolepraktikken kan trække på.

Lærer: *Jeg siger nogle gange til dem, 'I kan jo blive meget dygtigere nede i skolepraktikken end dem, der er i 'Zenz' En eller andet højstatus salon. 'I kan jo blive meget, meget dygtige. I kan gå op og få sølv til jeres svendeprøve, for I har så sindssygt mange muligheder nede i skolepraktikken for at kunne træne målrettet. For I skal slet ikke lave kaffe og vaske håndklæder og pudse spejle.' Men det preller af på dem. Jeg ved det godt, altså.*

Studievejleder: *Det bliver sgu ikke glamour nede i skolepraktikken. Men kunne vi sætte noget andet i stedet for, som netop kunne betyde, at de kunne blive sindssygt dygtige dernede.*

Lærer: *'Hold kæft, mand. Hun kommer fra skolepraktikken. Hun er edderhyleme skarp'.*

Denne italesættelse af skolepraktikken som mere målrettet og faglig lærerig end en praktikplads er lærerens individuelle forsøg på at etablere den status i skolepraktikken, som hun mener, vil være motiverende for eleverne. Hun har tidligere fortalt, at skolepraktikkens lavstatus er tæt koblet til elevernes manglende motivation, og nu forsøger hun i det små at ændre på det forhold ved at lave om på fortællingen om skolepraktikken. Men studievejlederen afmonterer nærmest forsøget ved at sige *'det bliver sgu aldrig glamour i skolepraktikken'* og indikerer dermed, at der er grænser for, hvad læreren kan lave om på via en alternativ fortælling. Italesættelsen følges da heller ikke op af nogle reelle forsøg på at ændre forholdene i skolepraktikken. Problemet er, at både kundeprøblematikken og praktikpladsproblemet begge er forhold, som læreren og studievejlederen oplever, at de ikke kan ændre på. I stedet vendes blikket igen mod de enkelte elever. Et eksempel på at etablere en statusbetonet praksis er at give plads til, at elever fra skolepraktikken kan deltage på det såkaldte talenthold, hvor eleverne konkurrerer om forskellige teknikker.

Lærer: *Det her med få en struktur på, når de ikke har kunder. Hvor vi som lærere har en tendens til at sige, 'det ville også være rigtig rart hvis du selv kom'. Men de vil gerne have, nu vil jeg ikke sige kæft trit og retning, men ... de vil gerne have nogle faste rammer.*

Både underviseren og studievejlederen er bekendt med, at kundeprøblematikken fører til huller i undervisningen og dermed til manglende motivation blandt eleverne på skolepraktikken. Det fører læreren til at konkludere, at eleverne gerne vil have nogle faste rammer og autoritet. Et behov for

struktur og autoritet der samtidig afkodes som et tegn på umodenhed blandt eleverne:

Lærer: Nogle gange kan man godt få følelsen af, at du skal nærmest hele tiden sige til dem 'så gør vi det og så gør vi det', og hvis I ikke gør det, så kan vi ikke holde frikvarter. Nogle gange kan man have følelsen af, at man er helt nede på børneniveau, ikk', at de rigtig gerne vil have at, altså det skal være planlagte opgaver, så de er styret på, hvad der skal ske, og hvad der skal gøres og hvornår.

I det forrige afsnit om mekanikeruddannelsens udviklingstiltag blev uddannelsens store praktikpladsproblem til et problem, der ikke blot blev forstået som et strukturelt problem, men også som individuelle problemer hos eleverne (som dovenskab, langsommelighed og fravær). Vi konkluderede i den sammenhæng, at motivation fortælles frem som et fænomen, der relaterer og inviterer til problematiseringer på mange niveauer, med alle de modsætninger og flertydigheder som dette indebærer. Det er citeret ovenfor også et eksempel på. Ligesom det gjorde sig gældende for underviserne på mekanikeruddannelsen, forstår underviseren og studievejlederen på denne uddannelse primært uddannelsesmotivation som noget, der udspringer af et strukturelt problem (mangel på praktikpladser og mangel på kunder i skolepraktikken). I interviewet fortæller studievejlederen og læreren om elevernes reaktion på disse strukturelle problemer. Men elevernes efterspørgsel efter struktur tolkes som et tegn på umodenhed. Således skifter fortællingen om manglende motivation fra et fokus på mangler ved uddannelsen til et fokus på mangler ved eleverne. Underviseren og vejlederen positionerer skiftevist eleverne som 'ofre for strukturelle vilkår' og som 'umodne autoritetstro elever'. Dette ikke alene i relation til eleverne i skolepraktikken, men i relation til elever på alle niveauer – også på F5'erne, som er det sidste hovedforløb inden svendepróven. Læreren fortæller, at hun godt kan forstå, at eleverne mister motivation og ikke selv kan blive ved med at 'fylde huller ud' på eget initiativ. Som hun siger:

Lærer: *Jeg kan også godt forstå, at de kan blive fuldstændig ... kørt ned når man hele tiden møder muren, især vores SKP'er, ikk', at man, det er jo ligesom at man har klædt sig pænt på for at gå til fest, ikk', og så er der ingen gæster når man kommer, vel?*

At kunne se mening – relatere teorien til en 'virkelighed'

Ligesom underviserne på mekanikeruddannelsen orienterer læreren og vejlederen sig efter en opdeling mellem teori og virkelighed (jvf. også Helms Jørgensen 2015). Studievejlederen fortæller, at eleverne kan se en mening i det de skal lære, hvis de kan koble det til noget virkelighedsnært. Også selvom de måske synes, at det er kedeligt og for teoretisk. Ligesom det gjorde sig gældende på EUD – metal, virker 'virkeligheden' stærkt motiverende for denne elevgruppe:

Studievejlederen: *(...) jamen, de ved, at det er tung teori. De ved godt, det kan godt være det er kedeligt at have et eller andet ... hårets biologi fredag eftermiddag med hårsække, og jeg ved ikke hvad (griner). Men de kan se, hvorfor de skal bruge det i forhold til de gymnasiale. Det kan godt være, at de nogle gange har krudt i røven, og vores elever er jo sådan nogle praktiske elever, men man kan nå rigtig rigtig langt, også som teorilærer, fordi man hele tiden kan relatere til den der virkelighed ...*

Men ligeså motiverende 'virkeligheden' er, ligesom demotiverende er det for eleverne, når koblingen til virkeligheden mangler, og det gør den, ifølge underviseren, ofte i skolepraktikken (Jf Helms Jørgensen & Juul 2010). Meget tyder på, at elevernes uddannelsesmotivation ikke alene handler om at have et 'mål', men også om at have en 'virkelighed' at sætte den 'skolede' viden eller 'teorien' i relation til.

Elevernes italesættelser af uddannelsesmotivation (EUD, Frisøruddannelsen)

Ligesom EUD – eleverne fra mekanikeruddannelsen fortæller frisøreleverne om oplevelsen af flow som et tegn på motivation. Det kommer blandt andet til udtryk, når frisørelever-

ne nedenfor fortæller om høj aktivitet på uddannelsen; om hele tiden at være i gang med noget og om en oplevelse af at tiden flyver:

Int.: Okay. Hvad har I skrevet om, som motiverer jer?

Lena: Udfordringer, synes jeg. At når man har fået stillet sådan en opgave, og så kan man bare. Altså, vores lærer, hun laver tit sådan en demo for os. Og så stiller hun sit hoved, og så er vi sådan mere eller mindre overladt til os selv. Så kan vi så gå over og kigge på det hoved, for så fordyber man sig mere i det og så står man ligesom i sin egen lille boble.

Leonora: Ja, enig.

Lena: Når der er et flow i hverdagen, f.eks. inde i ... praktiken, hvis man har lidt flere end bare en kunde, og telefonen ringer, og man er hele tiden i gang med at lave et eller andet. Så man ikke når at sidde ned og sige eller tænke, 'hvad fanden skal jeg nu lave', ikk'? (...)

Ligesom det gør sig gældende med eleverne fra mekanikeruddannelsen, fortæller eleverne på denne EUD – uddannelse om en motivation som noget, der knytter sig til udførelsen af deres fag. For eksempel fordybelsen i at udføre en opgave. Mens manglende motivation i uddannelsen fortælles frem som noget, der opstår, når de omvendt ikke har mulighed for at lære at udføre deres fag. Når Lena fortæller om høj aktivitet i uddannelsen, er det med udgangspunkt i hendes erfaringer fra skolepraktikken, hvor hun fortæller, at der omvendt ikke er høj aktivitet. Den manglende mulighed for aktivitet og læring kobler hun og de andre interviewede elever til skolepraktikkens indretning og manglende økonomiske ressourcer:

Leonora: Da jeg var i salonen, skulle jeg lave helt vildt mange andre ting også, også alt muligt med computere. Jeg skulle bestille varer, holde styr på alt. Det var bare lidt mit job i salonen, ikk'? (...) I hvert fald, jeg syntes hele tiden der var noget at lave. Der skete hele tiden noget nyt. (...)

Lena: Det er som om at herinde er det ikke optimalt. Der har du ikke alverdens serier af styling-produkter. Jeg er sådan en, der går meget op i sådan noget, i produkterne og mærkerne og sådan. At det er ordentligt, og vi har jo bare noget rigtig dårligt. Det er jo ikke det fede.

Ligesom det gjorde sig gældende med eleverne fra mekanikeruddannelsen, etableres den vigtigste forskelssættende markør i relation til uddannelsesmotivation ikke mellem motiverede eller ikke-motiverede elever eller mellem drenge og piger. Den vigtigste markør sættes mellem det at have en elevplads og det forhold at være i skolepraktik. Det er den 'kapital' og det motiv, der tæller på denne erhvervsuddannelse, og det der er omdrejningspunktet for mange af frisørelvernes fortællinger om motivation:

Lena: Vi er trætte af, at der er nogen, der ser os som demotiverede. Men hvis vi alligevel ikke gør noget for, at vi alle sammen bliver motiverede, så er det også bare svært at ... hvis man er sådan én, der bare er totalt negativ, og det her er bare noget lort, og jeg skal bare ud hurtigst muligt. Så kommer man bare til at sidde fast. For hvis man også er motiveret inde i skolepraktikken, så er du endnu mere motiveret, når du så kommer i praktik. Så kommer du bare ud og viser en helt anden energi, så tænker de: 'wow, de der fra skolepraktikken, de har faktisk meget motivation. De er ikke bare nogen der går og laver ingenting'.

'Vi er trætte af, at der er nogen der ser os som demotiverede', siger Lena. Ligesom det gjorde sig gældende i det forrige afsnit om eleverne fra mekanikeruddannelsen, er en vigtig drivkraft for Lena at modbevise og afvise en kulturel indskrivning af hende som demotiveret elev. Hun accepterer ikke indskrivningen af sig som demotiveret. Når Lena positionerer sig som motiveret elev, er baggrunden for fortællingen således omverdenens forventning om, at hun som elev i skolepraktik er demotiveret. Og ligesom det gjorde sig gældende for Hans, fortæller Lena sig frem gennem et kollektivt 'vi'. Hendes projekt er, at folk skal tænke 'wow, de der fra skolepraktikken, de er

faktisk motiverede, de er ikke bare nogle der går og laver ingenting'. For Lena er motivationsprojektet således ikke udelukkende et individuelt anliggende, det er lige så meget et spørgsmål om at bryde omverdenens negative forventninger om elevernes manglende motivation. Men det er en vanskelig kamp, for ligesom det gjorde sig gældende for de andre EUD – elever, bundet de problemer eleverne fortæller om ofte i anliggender, de ikke har indflydelse på. Ofte fortælles forhold på uddannelsen frem som barrieren i sig selv, for at eleverne kan føle sig motiverede. Der er for eksempel ikke ordentlige styling-produkter, eller der er ikke nok planlagte aktiviteter i skolepraktikken:

Leonora: Hvis jeg var i salon, så ville jeg have det fint med, at intet var planlagt, og det var noget nyt hver dag. Men i skolepraktikken, der er jeg sådan lidt; hvis intet er planlagt, så bliver jeg lidt slackeragtigt. Så sætter jeg mig ned og går ud og ryger smøger hele tiden. Sådan bliver det, hvis det ikke er planlagt der. Men i salonerne er det bare noget andet, for der ved du, at der skal du leve op til nogle ting. Der skal du være ... det er fedt at være der for nogen.

Leonora positionerer sig som umotiveret og 'slackeragtig' i skolepraktikken, men som motiveret for arbejdet i en salon. Motivationen er således afhængig af de muligheder, som de to forskellige uddannelseskontekster åbner for hende. Hun siger, at forskellen mellem de to steder er '*at det er fedt at være der for nogen (kunder, red.)*' og at skulle '*leve op til nogle ting*' i salonen. Det oplever hun ikke gør sig gældende i skolepraktikken, derfor bliver hun 'slackeragtig', og går ned for at ryge, når hun er i skolepraktik, fortæller hun. At holde rygepause og ikke at være i aktivitet er den måde, som Leonora positionerer sig som umotiveret elev i skolepraktikken. Den praksis ændrer hun, når hun er i en frisørsalon. Så går hun rundt og rydder op og ordner produkterne. Men det har hun ikke mulighed for i skolepraktikken, idet der simpelthen ikke er nogle opgaver, som hun kan udfylde tiden med, derfor bliver mangel på opgaver i skolepraktikken italesat som det største motivationsproblem. Mangel på meningsfuld uddannel-

sesaktivitet knyttet til kernefagligheden tales også her frem som den største barriere for uddannelsesmotivation. Dette perspektiv kan læses i forlængelse af konklusionerne i rapporten 'Køn på ungdomsuddannelserne' (Hutters m.fl. 2013), hvor 'den virkelighedsnære' læring var det, der motiverede eleverne på EUD – uddannelserne. I denne rapport fortalte eleverne, at jo mere undervisningssituationerne lignede den virkelighed, de skulle ud til efter uddannelsen, desto mere positivt indstillede var de overfor undervisningen. Mens undervisningssituationer, der var tilrettelagt på måder som eleverne ikke kunne se mening i forhold til 'virkeligheden', blev fortalt frem som demotiverende. Louw & Katznelson (2015) peger på, at koblinger mellem skole og praktik handler om at få de to kontekster til at berige hinanden, men at de ikke nødvendigvis skal ligne hinanden.

Når eleverne fra EUD – uddannelserne afviser at blive læst som umotiverede, dovne EUD – elever, kan vi med afsæt i Skeggs (se teoriafsnittet i nærværende rapport) forstå deres fortællinger som afvisninger af den betydning, som de forventer at blive tilskrevet som EUD – elever. En indskrivning som er forbundet til negativ værdi. Denne negative indskrivning er ikke tilfældig, men kan læses som en del af en 'dominerende symbolsk orden', der fungerer som en kulturelt indforstået referenceramme for disse elever, når de fortæller om motivation.

Jeg vil vende dit spørgsmål om elevernes manglende motivation på hovedet. Problemet er ikke deres motivation, men det, de får tilbudt i vores uddannelsessystem. (Dian Reay i bogen 'Unge motivation og læring', Sørensen m.fl. 2013: 119)

Elevernes modtagelse af udviklingstiltagene

Som beskrevet tidligere handler udviklingsprojektet på den EUD – uddannelse om tiltag, der retter sig mod at gøre eleverne på skolepraktikken mere motiverede via elevinddragelse. Dermed berøres de forhold, som eleverne peger på som mest betydningsfulde for deres uddannelsesmotivation, ikke i projektet. Det ligger udenfor udviklingsprojektets mulige rækkevidde at ændre ved ressourcer og materielle vilkår

på uddannelsen. Blandt andet har eleverne i lang tid efterspurgte nye vaske, og det har de ikke fået. Dette forhold har en afgørende betydning for, hvordan eleverne har modtaget tiltagene. Det fortæller de om her:

Lena: Altså, jeg tror folk er blevet lidt opgivende. Der er ikke kommet nye vaske, sådan. Det er blevet nævnt sindssygt lang tid, også inden jeg var her. Der bliver slet ikke gjort noget ved tingene næsten, og heller ikke det med produktsalg (som eleverne har ønsket, red.), og sådan noget bliver der heller ikke gjort en skid ved.

Leonora: Nej, og det er også fordi vi er meget begrænsede, fordi vi er ligesom under skolens tag.

Int.: Og økonomi?

Leonora: Ja, præcis. Og jeg ved, at hvis der var noget, lærerne hellere ville, så var det ... eller hvis de skulle vælge, så var de også gået ud og købe nogle nye vaske til os.

Eleverne fremstiller sig selv som resignerede, men alligevel forstående og solidariske med underviserne, som ikke har haft mulighed for at skabe den forandring, som kunne have haft forandrende betydning for elevernes uddannelsesmotivation. På frisørskolen har underviserne arbejdet med elevinddragelse, men det har ikke været muligt at imødekomme elevernes forslag til forandring (som for eksempel vaske). Tiltaget om mere elevinddragelse evalueres af eleverne ikke med udgangspunkt i selve inddragelsesprocessen, men med udgangspunkt i de manglende materielle forandringer i skolepraktikken, for det er den type forandring, der er vigtigst for elevernes uddannelsesmotivation. Dermed kommer udviklingstiltaget på frisørskolen til at fremstå som ligegyldigt for eleverne, fordi det ikke stemmer overens med det, der opleves som en meningsfuld forandring for eleverne. Om deres oplevelser på udviklingseksperimentariet i Herlev, hvor flere af eleverne deltog, fortæller de:

Leonora: *Det er meget anderledes (på frisørskolen i forhold til gymnasierne, red.). Der er stor forskel. Man kan heller ikke stille det op sådan. Men det var bare ikke sådan rigtig noget, vi fik noget ud af (på Udviklingslaboratoriet i Herlev, red.).*

Lena: *Vi sagde jo lidt, men jeg følte hver gang jeg sagde noget, så fik man den der i hovedet med sådan der, er du dum? Hvorfor har du det ønske, agtigt?*

Leonora: *Ja, der var ligesom flertal af det andet. Af de gymnasiale.*

Lena: *Også fordi der var et eller andet spørgsmål med, hvornår bliver man motiverede eller sådan noget. Hvor jeg sagde, at vi ville blive motiverede, hvis vi fik flere kunder. De (gymnasieeleverne, red.) fattede slet ikke, hvad det var vi sad og snakkede om.*

Eleverne fra frisørskolen fortæller om deres oplevelse af at være med på Uddannelseslaboratoriet i Herlev. Det, de har taget med sig derfra, er primært en oplevelse af, at der er så store forskelle mellem de gymnasiale uddannelser og deres egen uddannelse; at eleverne slet ikke kunne tale sammen om motivation, fordi der intet fælles udgangspunkt for samtale var. Når eleverne fra frisørskolen italesatte manglen på kunder som det væsentligste problem, oplevede de, at eleverne fra de gymnasiale uddannelser slet ikke vidste, hvad de snakkede om. Forskellene mellem de to uddannelsesinstitutioners problemstillinger kom til udtryk gennem mangel på genkendelse eleverne indbyrdes. Dette peger på stor variation i forhold til den måde, eleverne tillægger motivation betydning. Og det peger på, at motivation som kategori meningsudfyldes kontekstuel, i relation til de forskellige motiver for uddannelse, der er herskende på de enkelte ungdomsuddannelser. Der er tilsyneladende så store indbyrdes forskelle, at eleverne på uddannelserne slet ikke kan blive enige om, hvad der motiverer dem til at uddanne sig. For de motiver for uddannelse, der opleves som meningsfulde, afhænger af de ungdomsuddannelser, de kommer fra.

I dette konkrete eksempel fører udviklingsprojektets ambition om at nedbryde forskelssættende hierarkiserende praksisser paradoksalt nok til det modsatte: Udviklingsprojektet er med til at facilitere, at forskelssættende og hierarkiserende kategoriseringer imellem uddannelserne kommer til udtryk igennem elevernes italesættelser af motivationsproblemer (jf. *'er du dum'*). Det er således ikke udelukkende eleverne imellem, at motivationskategorien fungerer som forskelssættende kategori, men også uddannelsesinstitutionerne internt.

Køn i relation til modtagelse af udviklingstiltagene

Ingen af de kvindelige elever italesætter deres eget, andres køn eller andre kønnede betydninger som afgørende for deres uddannelsesmotivation, og heller ikke som afgørende for den måde, de har modtaget tiltagene. Ligesom det gjorde sig gældende med de mandlige elever på mekanikeruddannelsen, taler disse kvindelige elever fra en monokønnet majoritetsposition, hvor deres (kvinde)køn forbliver indforstået og *'naturligt'*. Kønnen er en selvfølge og opleves ikke som noget, der overhovedet behøver at blive nævnt i denne sammenhæng. Og netop fordi kønnen opleves som en selvfølgelig kategori, forbliver kategorien uberørt (Nielsen 2008). Ligesom det gjorde sig gældende i interviewet med mekanikereleverne, bliver disse elever heller ikke spurgt til køn. Kønnede betydninger forbliver derfor uudtalte, på trods af nærværende projekt netop handler om køn og uddannelsesmotivation. Men det viser samtidig, hvor vanskeligt det kan være at arbejde reflekteret og analytisk med kønsperspektivet, og hvor nemt og belejligt det kan være netop ikke at spørge til (kønnede) forhold, der opleves som så fuldstændigt indforståede og *'naturlige'*, at det ikke opleves som værd at nævne.

Afslutning

Ligesom det gjorde sig gældende for underviserne på EUD – metal, fortæller underviseren og vejlederen fra frisøruddannelsen, at *'virkeligheden'* virker stærkt motiverende på eleverne på deres uddannelse. Studievejlederen fortæller, at eleverne kan se en mening i det, de skal lære, hvis de kan

koble det til noget virkelighedsnært. Også selvom eleverne måske synes, at det er kedeligt og for teoretisk.

Ligesom det gjorde sig gældende for underviserne på mekanikeruddannelsen, forstår underviseren og studievejlederen primært elevernes manglende uddannelsesmotivation som et problem, der udspringer af mangel på praktikpladser og mangel på kunder i skolepraktikken. Men som det også gjorde sig gældende i det forrige afsnit, skifter fortællingen om manglende uddannelsesmotivation blandt eleverne fra et fokus på strukturelle problemer til et fokus på mangler ved eleverne. Således positioneres eleverne skiftevist som 'ofre for strukturelle vilkår' og som 'umodne autoritetstro elever'.

Ligesom det gør sig gældende med eleverne fra mekanikeruddannelsen, fortæller eleverne på frisøruddannelsen om motivation som noget, der primært knytter sig til udførelsen af deres fag. For eksempel fordybelsen i at udføre en opgave. Mens manglende motivation i uddannelsen opleves som noget, der opstår, når de omvendt ikke har mulighed for at lære deres fag.

Ligesom det gjorde sig gældende med eleverne fra mekanikeruddannelsen, etableres den vigtigste forskelssættende markør i relation til uddannelsesmotivation **ikke** mellem motiverede eller ikke-motiverede elever eller mellem drenge og piger. Den vigtigste markør sættes mellem det at have en elevplads og at være i skolepraktik. Det er den 'kapital' og det motiv, der tæller på denne EUD – uddannelse, og dét der er omdrejningspunktet, når frisørelevernes fortæller om, hvad der motiverer dem på deres uddannelse.

Ligesom det gjorde sig gældende i afsnittet om eleverne fra mekanikeruddannelsen, er en vigtig drivkraft for eleverne fra skolepraktikken at modbevise og afvise kulturelle indskrivninger af dem som demotiverede elever. Når frisøreleven Lena for eksempel positionerer sig som motiveret elev, er baggrunden for hendes fortælling omverdenens forventning om, at hun som elev i skolepraktik er demotiveret. Hendes projekt er, at folk skal tænke *'wow, de der fra skolepraktikken, de er faktisk motiverede, de er ikke bare nogle der går og laver ingenting'*. For Lena er uddannelsesmotivation således ikke udelukkende et individuelt anliggende, det er lige så meget et

spørgsmål om at bryde omverdenens negative forventninger om manglende motivation. Men det er en vanskelig kamp, for ligesom elever på mekanikeruddannelsen oplever eleverne, at manglende motivation ofte bunder i forhold, som de ikke har indflydelse på. Ofte fortælles forhold på uddannelsen frem som barrieren for, at eleverne kan føle sig motiverede.

Når eleverne fra EUD – uddannelserne afviser at blive læst som umotiverede dovne elever, kan vi med Skeggs (2004) som udgangspunkt forstå deres fortællinger som afvisninger af den betydning, som de forventer at blive tilskrevet som EUD – elever uden praktikplads. En indskrivning af betydning som udelukkende er forbundet til negativ værdi. Denne negative indskrivning er ikke tilfældig, men kan læses som en del af en 'dominerende symbolsk orden', der fungerer som en kulturelt indforstået referenceramme for disse elever, når de fortæller om motivation. En kulturelt indforstået referenceramme som de deler med underviserne og vejlederne fra uddannelsen.

Udviklingstiltaget på frisøruddannelsen rettede sig mod at gøre eleverne på skolepraktikken mere motiverede via elevinddragelse. I den forbindelse stillede eleverne en række forslag til forandring på deres uddannelse (som for eksempel nye vaske). Men i projektet var det ikke muligt at imødekomme elevernes forslag til forandring. Tiltaget om mere elevinddragelse blev ikke evalueret af eleverne med udgangspunkt i selve inddragelsesprocessen, men med udgangspunkt i de manglende materielle forandringer i skolepraktikken, for det er den type forandring, som eleverne oplever som mest relevant for deres uddannelsesmotivation. De forhold, som eleverne pegede på som mest betydningsfulde for deres uddannelsesmotivation, berørtes således ikke i projektet, da det lå udenfor udviklingsprojektets mulige rækkevidde at ændre ved ressourcer og materielle vilkår på uddannelsen.

Konklusion og anbefalinger

I følgende konklusion sammenfattes rapportens hovedbudskaber i relation til spørgsmålet om motivation på tværs af ungdomsuddannelserne. Vi vil først zoome ind på de analy-

tiske hovedpointer, som går på tværs af ungdomsuddannelserne, for derefter at adressere det der gør sig mere specifikt gældende for henholdsvis de erhvervsrettede og gymnasiale uddannelser. Sidst vil vi komme med en række generelle anbefalinger for det videre udviklingsarbejde med at skabe motivation i mødet mellem elever, fag og uddannelser.

At blive set som motiveret

Det er en gennemgående pointe, at udviklingstiltagene har givet en større andel af eleverne mulighed for og lejlighed til at blive spejlet og bekræftet i, at de er motiverede for uddannelse. Mens de elever, der af undervisere og vejledere positioneres som umotiverede, eller ligefrem som dovne, afviser denne indskrivning af dem og ofte slet ikke genkender sig selv som målgruppe for de motiverende tiltag, der er beskrevet i nærværende rapport. Rapporten viser således, at positionen som 'umotiveret elev' indlysende nok ikke er en attraktiv position at indtage for elever i uddannelsessystemet. Flere steder peger undersøgelsen samtidig på, at der er uoverensstemmelse mellem, hvordan undervisere og elever vurderer elevernes motivation eller mangel på samme. Derfor bliver positionering af eleverne som umotiverede ofte problematisk. Oplever eleverne, at de tildeles positionen som umotiverede, genererer denne positionering modstand fra de elever, der enten ikke opfatter sig selv som umotiverede eller ikke ønsker at blive forstået som en umotiveret elev.

Et konkret eksempel på dette er de udviklingstiltag, som har budt på gruppedelinger af elever i henholdsvis motiverede og ikke-motiverede. Her viser rapporten, at det der var afgørende for elevernes modtagelse af et udviklingstiltag var, om eleven fik lejlighed til at blive genkendt som en elev, der er motiveret og præsterer godt i skolen. For en elev, der i forvejen forstod sig selv som motiveret og fagligt dygtig, tilbyder en gruppeopdeling, hvor ekstremt dygtige elever arbejder for sig selv, en cementering af positionen som motiveret. Det modtages ofte positivt af denne elevgruppe. Det omvendt gør sig gældende for tiltag, hvor de elever tiltaget er rettet imod, ikke kan se en mening med at deltage, fordi de ikke opfatter sig selv som målgruppen, idet de netop ikke

opfatter sig selv som umotiverede. Det gælder for eksempel også for elever, der ikke har praktikpladser, men på trods af det betragter sig selv som meget motiverede for at gennemføre en uddannelse. Eller elever der har vanskeligt ved et højt fagligt niveau, men på trods af dette betragter sig selv som meget motiverede for at gennemføre en uddannelse.

Motivation og inddragelse

Undersøgelsen peger på, at en central faktor for de unges motivation er oplevelsen af at blive inddraget, få medindflydelse og være med til at skabe forbedringer. Det handler konkret om oplevelsen af, at underviserne udviser en interesse for at forstå elevernes perspektiver og bevæggrunde. Pointen er, at jo større forståelse og sammenfald af interesser der er mellem elever og undervisere i et konkret lærings- og undervisningsforløb, jo større chance er der for, at det bliver vel modtaget. Men med elevinddragelse og medindflydelse følger også en forpligtigelse til at rammesætte et forløb på en sådan måde, at forudsætninger og forventninger til udfaldet er i overensstemmelse med, hvad der rent faktisk er muligt at forandre indenfor et givent forløbs rammer.

I den forbindelse viser analyserne, at nogle elever har modtaget 'invitationer' fra undervisernes side om medinddragelse med en form for resignation. Her peger erfaringerne på det centrale i at sikre sammenhængen mellem de forhold, som elevernes tilbydes inddragelse i, og elevernes faktiske muligheder for indflydelse.

Et eksempel på et tiltag, som de interviewede eleverne entydigt vurderede havde været positivt for deres motivation, er eksemplet fra STX om et AT-forløb. Her satte eleverne fingeren på flere elementer i undervisningen, som de synes virkede demotiverende; at produktet ikke skulle være en rapport, men en mundtlig fremstilling for begge klasser, samt at AT-forløbet skulle knytte sig mere til den øvrige undervisning. I den forbindelse oplevede de, at udviklingstiltaget førte til en konkret forandring af et AT-forløb. En forandring som eleverne oplevede som positiv for deres motivation for at arbejde med AT-forløbet. I dette forløb var der overensstemmelse mellem undervisernes intention om større elevinddragelse og elevernes

ønske om mere elevinddragelse. Derudover førte elevernes inddragelse til konkret forandring af et AT-forløb, hvilket var forudsætningen for elevernes positive tilkendegivelser. Desuden virkede det befordrende for elevernes motivation, at de kunne se 'hvad de skulle bruge AT-forløbet til' på længere sigt i deres uddannelsesforløb. Eleverne gav udtryk for, at manglende sammenhæng og progression virkede demotiverende for at indgå i et uddannelsesforløb, men da denne sammenhæng blev etableret gennem udviklingstiltaget, blev det samtidig mere motiverende for eleverne at indgå i undervisningen. Endvidere fortæller eleverne om, hvor overraskende forskellige og gode fremstillingerne var blevet, og at dette netop gjorde det spændende at se og høre om hinandens arbejde.

Motivation og mening

Ofte henviser motivationsteori til oplevelse af meningsfuldhed som et afgørende element i relation til at opleve motivation (Biesta 2010). Med udgangspunkt i analyserne vil vi pege på, at de forhold, der skal til for, at eleverne på ungdomsuddannelserne oplever mening, er meget forskellige på de forskellige ungdomsuddannelser. Elevernes motiver for handling genspejler ofte de uddannelser, de går på og den læringskultur der dominerer på den givne institution. Det, der opleves som meningsfuldt og motiverende, må ses med udgangspunkt i de sammenhænge, som eleverne indgår i på deres uddannelser. Hodkinson et al. (2007) skriver i forbindelse med deres forskning om læringskulturer:

One central question is what forms of learning are made possible within a particular learning culture, and what forms of learning are made difficult or impossible (Hodkinson et al. 2007: 420).

Mens nogle former for læring muliggøres indenfor nogle læringskulturer, umuliggøres andre, som det fremgår af citatet. Denne pointe tager vi videre, idet analyserne af vores datamateriale viser, at forskellige lærings- og uddannelseskulturer samtidig muliggør forskellige former for motivationspositioneringer blandt eleverne.

Et af de spørgsmål, der har guidet nærværende rapport, har været: *Hvordan (kønnede) forestillinger om motivation blandt elever og lærere har indvirket på de måder, udviklingsforsøgene er blevet iværksat, gennemført og modtaget?*

I den forbindelse viser vore analyser, at elevernes uddannelsesmotivation hænger tæt sammen med de idealer, mål og værdier, der muliggøres og anerkendes på den specifikke uddannelse (eksempelvis præstation eller høj aktivitet) og i elevernes klasser og på deres hold. Eleverne positionerer sig indenfor de forestillinger eller diskurser om motivation, der er til rådighed for dem i de sammenhænge, de indgår i på deres uddannelser. Vi peger på, at der er et tæt forhold mellem elevernes uddannelsesmotivation og de 'meningsmæssige grunde til adfærd', som eleverne oplever er afgørende i de uddannelsessammenhænge, som de indgår i. Således tager elevernes uddannelsesmotivation farve af de sociale normer og kulturer, der er fremherskende på de enkelte uddannelsesinstitutioner og i de enkelte klasser. Disse skal ses i lyset af de bredere samfundsmæssige betingelser og krav, der stilles til elever og ungdomsuddannelser i dag.

I analyserne fremstår kategorien 'motivation' som en flydende kategori, der fyldes med meget forskellige former for mening, alt efter hvilken uddannelsessammenhænge eleverne indgår i. Samt om det betragtes fra et elev- eller et lærer/vejlederperspektiv. Motivation er en så sammensat og mangfoldig kategori, at eleverne fra de forskellige uddannelsesinstitutioner ligefrem havde vanskeligt ved at forstå og anerkende hinandens uddannelsesmotivationer, da de mødtes til en fælles workshop i forbindelse med udviklingsprojektet. Mens praktikpladser, materielle vilkår, relation til praksis, samt flow og aktivitet ofte beskrives som afgørende for uddannelsesmotivation på de erhvervsuddannelser, der indgår i vores materiale, fortæller eleverne fra de gymnasiale uddannelser ofte om præstation og deltagelse som afgørende for deres motivation for at gennemføre deres uddannelse – aktuelt og i fremtiden. Men som tidligere nævnt fortæller de også om elevinddragelse og variation i undervisningen som motiverende. De store kontekstuelle forskelle i relation til, hvordan motivation meningsudfyldes blandt deltagerne

på ungdomsuddannelser bliver meget tydelige, når vi i dette forsknings- og udviklingsforløb har samlet de forskellige dele af ungdomsuddannelsessystemet i det samme udviklingsforløb. I denne rapport har vi givet eksempler på, hvordan disse forskelle på meget varierende måder har indvirket på, hvordan udviklingsforsøgene er blevet iværksat, modtaget og gennemført i nærværende projekt.

Motivation og materielle vilkår

Med udgangspunkt i analyserne af eleverne på EUD-uddannelserne kan vi pege på et element i unges uddannelsesmotivation, der sjældent inddrages i teori om motivation; nemlig de materielle vilkår og praktiske forhold, som unge tager deres uddannelse under.

De erhvervsskoleelever, vi har interviewet i denne undersøgelse, har alle i større eller mindre omfang sat deres motivation eller manglende motivation i sammenhæng med de materielle vilkår og praktiske forhold, som de indgår i på deres uddannelse. Når eleverne oplever, at materielle vilkår eller praktiske forhold i uddannelsen hæmmer den læring og progression i uddannelsen, som for dem er det meningsgivende formål med uddannelsen, så bliver mangel på ressourcer eller materialer i uddannelsen til en oplevelse af meningsløshed, som kan føre til en individuel oplevelse af manglende motivation. Jørgensen & Juul (2010) kommer frem til en lignende konklusion i relation til deres undersøgelse, der specifikt handler om skolepraktikker. Her anbefaler de blandt andet:

At der stilles bygninger, lokaler og udstyr til rådighed, som betyder, at skolepraktikken fremstår mere som en arbejdsplads end som en skole. Samt: 'at eleverne tildeles meningsfulde opgaver, det vil sige opgaver, som ligner dem, der stilles på praktikvirksomhederne' (Jørgensen & Juul 2010: 52).

For den gruppe EUD – elever, som vi har givet stemme i nærværende rapport, kan uddannelsesmotivation ikke betragtes uafhængigt af de materielle vilkår, som eleverne tilbydes på deres ungdomsuddannelser. Uddannelsesmotivation kan

ikke alene anskues som et individuelt, socialt, relationelt, kønnet og kontekstuel fænomen, men må også betragtes som et materielt konstitueret fænomen. Det er især indenfor EUD, at uddannelse der mimer praksis virker stærkt motiverende på eleverne. Men ligeså motiverende 'virkeligheden' er, ligesom demotiverende er det for eleverne, når de oplever, at koblingen til praksis mangler. Dette havde en afgørende betydning for

'hvordan de tiltag, der er blevet iværksat i løbet af projektet, blev mødt af eleverne på uddannelsen.'

Det vil vi uddybe i det følgende.

EUD – uddannelserne

På de erhvervsuddannelser, der indgår i denne rapport, bliver erhvervelse af en praktikplads betragtet som et afgørende tegn på, om en elev er motiveret for uddannelsen. Det gælder særligt i et lærer- og vejleder- perspektiv. En elev med en praktikplads sættes ofte lig med en motiveret elev. At have en praktikplads beskrives som tegn på, at eleven har gjort en indsats, og har markeret sig som attraktiv for praktikstederne. Men på begge erhvervsuddannelser fortæller både elever og undervisere, at det er forbundet med store udfordringer for en del at få en praktikplads. På de deltagende erhvervsuddannelser er der en klar oplevelse af, at flere praktikpladser ville skabe mere motiverede elever på erhvervsuddannelserne. Men som flere af deltagerne fra de involverede indgange på erhvervsuddannelserne siger: Vi kan jo ikke give dem de praktikpladser, der ikke er der. Samtidig er der en opmærksomhed på, at praktikpladsen ofte erhverves gennem netværk; det handler om at have nogen, der kan sige god for én.

På den deltagende frisøruddannelse kobles dét at have en praktikplads derudover til en identitet som frisørelev; og til den enkelte praktikplads status indenfor faget. Frisørskolen adskiller sig også ved at stille krav om, at eleverne har en elevplads ved optagelse. De elever, der optages uden en elevplads, har fået dispensation. Eleverne positionerer sig ikke

alene gennem dét at have en praktikplads eller ej, men også gennem hvilken praktikplads de har, og hvad de dér får adgang til som for eksempel klipning, farvning, produktindkøb, salg, oprydning og hårvask og i tilknytning hertil kurser og udlandsophold.

Samtidig aflæses graden af motivation blandt eleverne gennem elevernes aktivitet på uddannelsen. Elever, som har en praktikplads, kan derfor blive kategoriseret som 'umotive-rede', hvis underviserne vurderer, at de på trods af praktikpladsen ikke er aktive i undervisningen. Manglende aktivitet kobles ikke nødvendigvis til dét ikke at have en praktikplads, men fremstilles i højere grad som en egenskab hos den enkelte, eller som noget der skabes mellem eleverne i uddannelses-miljøet. På den baggrund forsøger lærerne på uddannelsen at komme den manglende aktivitet til livs ved at give den enkelte elev mere opmærksomhed, og en oplevelse af at være speciel ved dels at skabe en tættere relation til deres elever, dels ved at give dem særlige opgaver eller projekter.

På begge erhvervsuddannelserne oplever underviserne, at 'virkeligheden' virker stærkt motiverende på eleverne. Men ligeså motiverende 'virkeligheden' er, ligeså demotiverende er det for eleverne, når koblingen til virkeligheden mangler. På begge erhvervsuddannelser fortæller både lærere, vejledere og elever om ringe materielle vilkår på hhv. værkstedet og i skolepraktikken. Og på begge uddannelser forsøger undervisere og vejledere at ændre på dette, men de fortæller om forskellige former for organisatoriske barrierer og modstand mod de forandringer, som de ønsker at iværksætte. Som for eksempel hensyn til branchen og kamp om kunder og opgaver.

Nærværende rapport giver anledning til at spørge, om vekselluddannelser, der er så praksisorienterede, at de forsøger at mime en arbejdsplads, har et særlig motivationsproblem, når de i de studerendes øjne kommer til at fremstå som en mangelfuld og forkert 'arbejdsplads'? Handler det om at forventningsafstemme og rammesætte undervisningen, så elevernes forventninger bliver mere realistiske? Og dermed ikke kommer til at virke demotiverende, når (urealistiske) forventninger ikke bliver indfriet? Eller om pædagogiske

kompetencer til at rammesætte formålet med undervisningen? Eller er løsningen simpelthen flere midler til håndvask, styling-produkter, kunder på skolerne og nye biler at reparere på, så eleverne oplever, at uddannelsen er tids-og virkelighedsvarende? Er det muligt at give eleverne bedre muligheder for at arbejde både med teori og praksis, uden at det betragtes som konkurrence til branchen?

(...) så tænkte jeg, hvorfor bliver vi ved med at rode med dem der? Det er jo noget lort, det er jo biler som skal skrottes. Og så tænkte jeg, 'hvorfor tager vi ikke bare elevbilerne ind?'. (...) Den første onsdag jeg skulle gøre det..., jeg havde planlagt, at jeg skulle have en fire-fem elever, men så var der 21 tilmeldte. (Underviser på mekanikeruddannelsen)

De gymnasiale uddannelser

Analyserne i rapporten tegner et billede af en gruppe undervisere fra de gymnasiale uddannelser, der i vidt omfang sætter lighedstegn mellem problematisk/uproblematisk adfærd og umotiverede/motiverede elever og klasser. Når de fortæller om deres klasser, er underviserne mere optagede af at beskrive klasserne som 'uproblematiske' eller 'problematiske' end om de enkelte elever er motiverede eller ej. Dette vurderes blandt andet ud fra, om der er koncentration, støj og/eller trivsel i de enkelte klasser, samt gennem graden af faglig styrke og deltagelse i undervisningen. Ofte knytter underviserne graden af motivation til kollektive problemer – eller kollektiv adfærd i klassen. På den ene STX – uddannelse betegnes den ene classes elever således som 'ukoncentrerede, støjende, ikke-skolevante, lavt fagligt niveau og med trivselsproblemer', mens den anden classes elever betegnes som 'søde, velforberedte, stille og positive'. Men dette forklares ofte som egenskaber hos eleverne, som for eksempel som 'faglige niveau'. De enkelte klasser fremstilles ofte som hinandens modpoler, ligesom drenge og piger fremstilles som modpoler.

De fleste undervisere i rapporten giver udtryk for, at det er elevernes måde at deltage i undervisningen, elevernes grad af selvtillid og elevernes mestring af skole, der danner udgangspunkt for, om de betegner en elev som motiveret el-

ler ej. Det er disse tegn, der aflæses som tegn på uddannelsesmotivation.

Udviklingsprojekterne peger også på elevinvolvering som værende med til at skabe motivation blandt eleverne (en pointe der understøttes i Pless m.fl. 2015). I den forbindelse anvender underviserne kategorierne: de dygtige elever, middeleleverne og *'dem der springer over hvor gærdet er lavest'*. Erfaringerne fra forsøgene blev af lærerne vurderet at være, at de elever der *'ofte springer over hvor gærdet er lavest'* fortsat var vanskelige at aktivere – og som en øget elevindflydelse ikke gavnede. Omvendt var underviserne positivt overraskede over, at *'middeleleverne'* ikke blev koblet af pga. den høje grad af elevinddragelse i projektet. Igennem det konkrete udviklingstiltag viste det sig, at *'middeleleverne'* præsterede bedre end underviserne havde forventet. Undervisernes blik på eleverne blev udfordret og udvidet, så de fik øje på, at *'middeleleverne'* faktisk præsterede godt, når underviserne ændrede deres undervisningspraksis og gav eleverne mere plads til medbestemmelse og andre deltagelsesformer som følge heraf.

Køn og uddannelsesmotivation

Konklusionen om, at uddannelsesmotivation kan betegnes som flydende og kontekstuel har samtidig afgørende betydning for de kønnede betydninger, som deltagerne i dette projekt tillægger uddannelsesmotivation. I de uddannelseskontekster, hvor motivation meningsudfyldes med præstation som en afgørende betegnelse, bliver køn således nærmest pr. automatik forstået som en afgørende faktor og forklaring på præstation, og dermed for uddannelsesmotivation. Forklaringen kan være, at præstation og køn er tæt diskursivt koblet til hinanden, at fortællinger om elevers præstationer og grader af målrettethed nærmest automatisk aktiverer køn som en kategori, der *'selvfølgelig'* anvendes til at skabe orden, mening og hierarkisering mellem STX – elevernes præstationer og dermed mellem elevernes uddannelsesmotivation.

Ingen af underviserne eller vejlederne, der optræder i nærværende rapport, fortæller om fagligt svage piger, eller piger der ikke forbereder sig eller deltager aktivt. Tværtimod er

diskursen om (over)præsterende piger meget dominerende. De fagligt svage piger nævnes yderst sjældent i disse interviews. Det er tilsyneladende ikke en kategori, der er behæftet med nogen form for problematisering. I rapporten peger vi på, at de kønnede forskelle mellem piger og drenge er helt indforstået og den naturlige 'symbolske orden' (Skeggs 2004) blandt de fleste af eleverne og flere af underviserne.

Fortællinger om præstation og uddannelsesmotivation kobles (nærmest automatisk) til forestillinger om, hvordan piger og drenge er forskellige, når det gælder præstation og uddannelsesmotivation. Eleverne deler således denne kulturelt indforståede måde at ordne piger og drenge på som mere/mindre motiverede og præsterende. Sagt med andre ord har eleverne forskellige kønnede positioner til rådighed, når de fortæller om sig selv som motiverede eller ikke-motiverede, idet det nærmest automatisk kobler til kulturelt indforståede forestillinger om forskelle kønnene imellem. Køn fremstår således som en markant forskelssættende praksis, der ordner og hierarkiserer de positioner, som piger og drenge har til rådighed i forhold til at forstå sig selv og hinanden som motiverede. Men i dette projekt viser det sig udelukkende i de sammenhænge, hvor motivation kobles til præstation og mundtlig deltagelse og i de sammenhænge, hvor begge køn er repræsenteret på uddannelsen. Det betyder også, at dette særligt træder frem i gymnasiet.

Men selvom eleverne fortæller sig frem gennem meget entydige, kønnede forestillinger om præstation, bliver de taget op på mere komplekse måder af de enkelte elever og af underviserne. Der er således ingen af de deltagende mandlige elever i STX, der tager afstand til skole, uddannelse og præstation. I de fleste tilfælde er mandlige og kvindelige elevers fortællinger om motivation mere lig hinandens, end de er forskellige. Og det på trods af at de begge nærmest automatisk kobler til de kulturelt indforståede forestillinger om forskelle på kønnene, når de fortæller om deres egne og hinandens uddannelsespræstationer.

Det er samtidig bemærkelsesværdigt og paradoksalt, at faglig styrke og dominans i undervisningen ikke tillægges kulturel betydning som noget særligt feminint; som noget

der er særligt for piger, når det meget konsekvent netop er det, som underviserne ser hos pigerne. Omvendt er der flere eksempler på, at faglig styrke fastholdes som en nærmest iboende kapacitet hos flere af de mandlige elever. En iboende kapacitet der kan aktiveres og motiveres frem af underviserne, på trods af at drengenes faglige styrke netop ikke kommer til udtryk i undervisningen. Drengenes manglende faglige præstationer forklares for eksempel med pigernes dominans over drengene eller med drengenes manglende modenhed eller selvtillid. Drengene kan godt, selvom de ikke viser det. Det er denne kønnede forestilling, som flere af udviklingstiltagene i STX trækker på. De forsøger at forløse den uforløste faglige styrke ved at motivere denne gruppe af mandlige elever på særlige måder.

Samtidig opleves køn tilsyneladende som vanskeligt eller ligefrem som ligegyldigt at beskæftige sig med på de uddannelser, hvor et køn er i overtal. Det svar flere lærere og vejledere har givet på, hvorfor de ikke har arbejdet med koblingen mellem køn og motivation: *'På vores uddannelse har vi jo kun drenge'* eller *'På vores uddannelse har vi jo næsten kun piger'*. Et enkelt køn er til synladende ikke 'nok' køn, fordi det ikke har det modsatte køn at blive til i forhold til og til forskel fra. Kønnen og kønnet adfærd på monokønnede uddannelser beskrives ofte som en selvfølge, og opleves ikke som noget der overhovedet behøver at blive nævnt i denne sammenhæng. Og netop fordi kønnet opleves som en selvfølgelig og indforstået kategori, forbliver kategorien i vidt omfang uberørt i deltagernes udviklingsprojekter (Nielsen 2008). Gennem udviklingsforløbet er køn ofte blevet tilbagevist som irrelevant eller ligegyldigt at beskæftige sig med, selvom det i udgangspunktet var det, som forløbet skulle fokusere på. *'Vi var vist ikke lige målgruppen for projektet'*, lød en deltagers evaluering efter projektets afslutning med henvisning til nærværende projekts fokus på køn. Et andet argument har været, at motivation ikke relaterer til kønnede forskelle; piger og drenge bliver motiveret af det samme, har argumentationen lydt. På den baggrund må vi konkludere, at vi ikke er lykkedes med at gøre den kønnede dagsorden relevant for deltagerne på den destabiliserende måde, som vi ønskede. Eller vi må kon-

kludere, at deltagerne afviste den kønnede rammesætning af projektet, fordi de omvendt oplevede denne rammesætning som unødigt stereotypiserende og forskelssættende?

Refleksion over forskningsdesign

I metodeafsnittet beskrev vi, hvordan en af målsætningerne i projektet var at skabe opmærksomhed om, hvordan lærere og elever anvender motivation og køn som en kategoriseringspraksis, der potentielt bidrager til at skabe motiverede og umotiverede elever. Vi ønskede at tilbyde deltagerne et blik på deres egen praksis, der potentielt kunne virke forandrende ved at bryde med hverdagens kategoriseringspraksisser. Denne ambition viste sig dog at være meget vanskelig at indfri for deltagerne. For det første var udviklingsforløbet i forvejen meget komprimeret, deltagerne skulle udvikle deres tiltag på meget kort tid, og på den korte tid blev de introduceret for flere analytiske begreber. For det andet er det noget nær en umulig ambition på en og samme tid at skulle udvikle praksisnære tiltag, der tager udgangspunkt i hverdagens undervisningspraksis, og samtidig at skulle bryde med hverdagens indforståede og selvfølgelige praksisser – herunder kønnede kategoriseringspraksisser. At bryde med selvfølgelig kategoriseringspraksisser er en udfordring for alle. Ikke desto mindre er vores første anbefaling at lytte til de elevstemmer i rapporten, der eksplicit gør op med de kategoriseringer, som eleverne oplever som begrænsende i forhold til deres ambitioner og motivation.

Anbefalinger

Det er en udbredt misforståelse, at den viden som produceres gennem kvalitative casestudier ikke kan bidrage til videnskabelig udvikling og forandring af praksis (Flyvbjerg 2010). Tværtimod fremhæves nærheden til praksis, detaljerighed og flertydighed i kvalitative casestudier af sociale praksisser ofte som yderst relevante forskningsbidrag, når viden og erfaring skal bæres videre (Staunæs & Søndergaard 2005). Vi håber, at analyserne i nærværende rapport giver anledning til refleksioner og nye forsøg på ændrede praksisser og vil til slut pege på en række anbefalinger, som alle handler om

kategoriseringspraksisser i forbindelse med gennemførelse af udviklingstiltag:

- Motivation er ikke alene knyttet til den enkelte elev, men skabes i høj grad i mødet mellem eleven og underviseren i den sammenhæng eleven indgår i. Flere af eleverne i denne rapport gør op med, eller forsøger at afvise, kategoriseringer af dem som kollektivt umotiverede, dovne og passive elever. I rapporten giver vi flere eksempler på elever, som imødekommer uddannelsesaktiviteter og lærere, der giver dem mulighed for at positionere sig som motiverede, aktive og deltagende elever. Mens undervisere og vejledere der positionerer dem som dovne elever, der bare ønsker at snyde sig igennem, afvises som irriterende og umotiverede.
- I forlængelse heraf er det centralt, at undervisere og vejledere kaster et granskende blik på egne kategoriseringspraksisser, inden blikket vendes mod de unges adfærd i uddannelsessituationen. I denne rapport giver vi flere eksempler på, at der ofte er særdeles stor forskel på, hvordan elever og undervisere forstår elevernes uddannelsesmotivation. Begrænsende 'domme' over elevernes uddannelsespraksis og uddannelsesmotivation kan i den forbindelse virke hæmmende for de elever, der kategoriseres som umotiverede. Ofte gør eleverne op med sådanne domme, flere af eleverne taler imod en individualisering af motivationsproblemer. Flere fremhæver uddannelsesinstitutionens problemer og vilkår fremfor individuelt orienterede motivationsproblemer.
- Det anbefales at udvide forståelsen af motivation til at rumme mere end erhvervelse af en praktikplads, aktiv deltagelse og skolepræstation. Erhvervelse af en praktikplads, aktiv deltagelse og skolepræstation ses, som tidligere beskrevet, ofte som afgørende tegn på, at eleverne er motiverede. En udfordring er i den forbindelse at få øje på de former for uddannelsesmotivation, der ikke kommer til udtryk gennem erhvervelse af en praktikplads, aktiv deltagelse i klasserummet eller gennem den gode skolepræstation. Det anbefales i den forbindelse fortsat at udvikle

anderledes og varierende undervisningspraksisser og skabe øget elevinddragelse, som potentielt kan skabe rum for, at nye grupper af elever viser sig at være mere motiverede end tidligere antaget. Når undervisningspraksissen ændres og varieres, åbner det mulighed for nye måder at deltage på for eleverne og dermed for nye motivationspositioneringer- og kategoriseringer. Et af eksemplerne i denne rapport viser i den forbindelse, at den gruppe elever som underviserne forstod som motiverede elever voksede i omfang, da eleverne blev inddraget.

Afslutningsvis vil vi give stemme til nogle af alle de mange erfaringer og anbefalinger, som de deltagende undervisere, vejledere og ledere har givet videre til os.

Udvalgte anbefalinger fra deltagerne

Jeg er blevet opmærksom på, at det er ufatteligt vigtigt, at arbejdet med unges motivation for- og i uddannelse sker i samarbejde med de unge! Man fristes som lærer/voksen let til at tro, at man har styr på, hvad der virker for de unge, fordi man har arbejdet med unge i lang tid -> pointen med at de unge er individer med refleksioner og mål! .

(Lærer, Tjek-ud kort 2. u-lab, 2014)

Jeg har ikke oplevet, at selve udviklingsprojektet har ændret min "praksis". Men deltagelsen i hele projektet har medført et øget fokus på elevernes motivation og herunder en bevidsthed om vigtigheden af at tænke elevinvolveringen ind i undervisningens planlægning i større grad end jeg hidtil har gjort. Derfor kunne man måske sige, at det på et mere ubevidst plan kan have ændret min praksis som underviser. (...) Effekten er vel, at eleverne bliver mere glade, engagerede, snakkende, diskuterende, debatterende, føler sig respekterede og anerkendt ved at inddrage dem dels i elevdesign, dels i klasse-motivationssnakken. (Lærer, evalueringsskema 4. u-lab, 2014)

Jeg er blevet mere opmærksom på at gøre min undervisning mere 'praksis-orienteret', så eleverne i højere grad sættes til selv at arbejde med empiri, for ad den vej at lære om teorier og fagbegreber.

Desuden har jeg fået et større fokus på at tilrettelægge en undervisning der så vidt muligt tilgodeser at eleverne lærer på forskellige måder, så der f.eks. både indgår visuelle elementer, kreative opgaver, diskussion og en kombination af klasseundervisning og gruppearbejde/projektarbejde.

Det har været min erfaring, at en undervisning der sætter elevernes motivation øverst på dagsordenen kan være tidskrævende ift. mere traditionel undervisning. Det kan være vanskeligt at nå at opfylde læreplanens formålsbeskrivelser og kernestof. For at det kan lade sig gøre kræver det temmelig langsigtet planlægning – og her kan det daglige arbejdspress godt være en hæmsko. (Lærer, evalueringsskema 4. u-lab, 2014)

Jeg vil fremadrettet rette fokus mod, om vi i højere grad kan skabe tilfredsstillende feedback i forhold til elev- forventninger, og om dette evt. også kan være med til at mindske frafald på uddannelserne, som må siges at være forholdsvist højt. (Leder, evalueringsskema, 4. u-lab, 2014)

Eleverne i skolepraktikken har været meget glade for, at der har været fokus på dem. De er kommet med rigtig mange gode idéer til, hvordan vi kan gøre noget for at øge motivationen hos dem. De efterlyser struktur, progression og variation i det daglige arbejde i skolepraktikken. Ved at synliggøre praktikmålene for uddannelsen, kommer det til at stå klart for eleverne, hvad de egentlig skal oplæres i skolepraktikken. (Vejleder, evalueringsskema, 4. u-lab 2014)

(...) Projektet har givet anledning til, at vi har besluttet at alle kontaktlærere skal gennemføre gruppeinterviews med deres elever om motivation – hvad der motiverer? Hvornår de er motiveret? Og så videre. (...) (Leder, evalueringsskema, 4. u-lab, 2014)

Litteratur

- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2013): *Analyse: Mangel på faglærte jern- og metalarbejdere og tekniske KVV'ere*. <http://www.ae.dk/analyser/mangel-paa-faglaerte-jern-og-metalarbejdere-og-tekniske-kvuere> [feb. 2016].
- Bertelsen, E. (2013): 'Curriculum' til fremtiden?: Karakteristikkene af "den nye gymnasieskole" gennem perspektiver på institution, nybyggeri og elevsubjektiviteter, Ørestad Gymnasium som case. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Biesta, G. (2010): *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Bjerg, H. (2011): *Skoling af lyst: fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationerindringer om livet i skolen 1950-2000*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Bourdieu, P. (1984/2010): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. UK: Routledge.
- Bourdieu, P. (1994/1997): *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992/1996): *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brown m.fl. (2011): *Køn og læring i uddannelsessystemet*. Center for Ungdomsforskning, Aarhus Universitet.
- Butler, J. (1990): *Gender Trouble – feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Davies, B. (2000 a): *A body of writing- 1990-1999*. Alta Mira Press.

- Davies, B. (2000b): *(In) scribing body/landscape relations*. Alta Mira Press.
- Davies, B. (2006): Subjectification: The relevance of Butler's analysis for Education. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 27 (No. 4.)
- Davies, B. et al. (2001): Becoming Schoolgirls: The ambivalent project of subjectification. *Gender and Education*, 13(2), 167-182
- Davies, B. & Harré, R. (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for Theory of Social Behavior*, 20(1)
- Flyvbjerg, B. (2010): *Fem misforståelser om casestudiet (five misunderstandings about case-study research)*. Kvalitative Metoder. København: Hans Reitzels Forlag, 463-487
- Frimodt- Møller, I. & Holten Ingerslev, G. (1993): *Nye piger i gymnasiet Køn i forandring: Ny forskning om køn, socialisering og identitet*. København: Forlaget Hyldeespjæt.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998): *Introduction to Action Research: Social research for social change*. Thousand Oaks: Sage.
- Harraway, D. J. (1991): "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". In *"Simians, Cyborgs, and Women, The Reinvention of Nature"*. Free Association Books. Great Britain.
- Helms Jørgensen, C. & Juul, I. (2010): *Bedre samspil mellem skolepraktik og ordinær virksomhedspraktik*. Undervisningsministeriets centrale analyse- og prognosevirksomhed for erhvervsuddannelserne 2009-10.
- Helms Jørgensen, C., Koudahl, P., Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2012): *Frafald og Engagement. Foreløbige resultater – den kvalitative del*. Psykologisk institut, Aarhus Universitet.
- Helms Jørgensen, C. (2013): Kom du på taberholdet? – om hvorfor nogle drenge taber i uddannelserne. I Helm Jørgensen (red.): *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Helms Jørgensen, C. (2015): Some boys' problems in education – what is the role of VET? *Journal of Vocational Education & Training*, 67(1), 62-77
- Henningsen, I. & Sjørup, K. (1997): *Køn, kvalifikationer og rekruttering i videregående uddannelser*. In Kold, Emerék, Ipsen & Holt (Ed.), *Brydninger. Perspektiver på det kønsopdelte arbejdsmarked*.

- Hjort, K. (1984): *Pigepædagogik-? Pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Hodkinson m.fl. (2007): *Understanding learning cultures*. Educational Review, 59, 4.
- Hutters, C., & Lundby, A. (2014): *Læring, der rykker. Læring, motivation og deltagelse – set fra elever og studerendes perspektiv*. Den europæiske socialfond og Region Hovedstaden.
- Hutters, C., Nielsen, M.L. & Görlich, A. (2012): *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne. Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis? Køn på ungdomsuddannelserne*. Center for Ungdomsforskning, Institut for Uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet.
- Højgaard Cawood, S. (2007): *Velkommen til Pussyland. Unge positionerer sig i et seksualiseret medielandskab*. Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Jackson, C. (2006): *Lads and Ladettes in School. Gender and Fear of Failure*. Open University Press.
- Jackson, C. (2015): Affective Dimensions of Learning. In *The SAGE Handbook of Learning*. Edited by Scott, D. & Haregraves, SAGE Publications Ltd, 353-362
- Jakobsen m.fl. (red.) (2014): *Feedback i erhvervsuddannelserne*. Dafolo Forlag.
- Jensen, T., Krøjer, K. & Grønbæk Hansen, K. (2010): *Inklusion i interaktiv deltagelse i folkeskolen*. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- KORA m.fl. (2016): *Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen – Baselinemåling*.
- Publikationen kan hentes på www.kora.dk © [feb. 2016]
- Krøjer, J. (2003): *Det mærkede sted- køn, krop og arbejdspladsrelationer*. Ph.d. afhandling, Forskerskolen for Livslang Læring, RUC.
- Lehn-Christiansens, S. (2011): *I sundhedens tjeneste. Om praktiseringer af sundhedsfremme i social- og sundhedshjælperuddannelsen*. Ph.d. afhandling. Forskerskolen for Livslang Læring og Center for Sundhedsfremme, RUC.
- Louw, A. V. (2012): Erhvervsfaglig læring i et elevperspektiv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 1.
- Louw, A. V. (2013): *Indgang og adgang på erhvervsuddannelser*

- ne: Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet.* Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Louw, A. V. & Katznelson, N.(2014): Mellem fastholdelse og uddannelse- om elevernes møde med erhvervsuddannelserne. I Størner, T. & Sørensen, K. H. (red.) *Elever i erhvervsuddannelserne*. Munksgaard.
- Louw, A. V. & Katznelson, N.: (2015): Paradoxes in Danish Vocational Education and Training. *Nordic Studies in Education*. Vol. 2. Universitetsforlaget.
- LoV om Erhvervsuddannelser (2015). [<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183489>]
- Murning, S. (2013): *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet – Kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. Ph.d. afhandling. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Murning, S & Hutter, C. (2014): *Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse – tværgående erfaringer fra 12 udviklingsprojekter i gymnasiet*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Nickelsen, C.N. (2009): Interventionsforskning og forførelse på en barselsang. *Tidsskrift for Arbejdsliv*. Vol. 11.
- Nielsen, B.S. & Aagaard, K. (2010): Aktionsforskning. I Tanggaard, Lene et al.: *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, H. Bjerrum (2009): *Skoleliv. Piger og drenge fra 1. til 9. klasse*. Akademisk Forlag.
- Nielsen, H. Bjerrum (red.) (2014): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. Bjerrum & Rudberg, M. (2006): *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Nielsen, M. L. (2008): *Far, mor og Ingeniør. – Tilblivelser af hverdagsliv mellem arbejds- og familieliv*. Ph.d. afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Nielsen, M. L. (2010): Taberdrenge og vinderpiger. *Ungdoms-*

- forskning*, 9 (3 & 4), 19-30. Center for Ungdomsforskning, Aarhus Universitet.
- Nielsen, M. L. & Pless, M. (2012): Fra taberpiger til vinderpiger?: Unge kvinders uddannelsesorientering gennem 40 år. I *'Er der spor?'- Feminisme, aktivisme og kønsforskning i et halvt århundrede*. Hans Reitzels Forlag.
- Nordberg, M. (Ed.) (2008): *Att vara cool på rätt sätt – Cool som distinktion, interaktion och förkroppsliga praktik*, Liber.
- Nordberg, M. (2010): Berättelser om skolarbete, manlighet och coolhet. *Ungdomsforskning*, 9 (3 & 4), Center for Ungdomsforskning, Aarhus Universitet, 19-30
- Nordberg, M. & Saar, T. (Ed.) (2008): *Softnara, bråkstakarana och antiplugkulturen – om vikten av att också berätta de andra historierna*. Liber.
- Murning, S. (2013): *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet- kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. Ph.d. afhandling, Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Overå, S. (2014): Nye gutter? Maskulinitet og social klasse på barnetrinnet. I Nielsen, H. Bjerrum (ed.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Pedersen, O. K. (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, S. H., Voigt, J., & Gundersen, P. (2009): *Motivation og Læringsform: En oversigt over eksisterende forskning*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
- Plauborg, H., Bayer, M. & Andersen, J.V. (2007): *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M. m.fl. (2015): *Unge motivation i udkolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Præstmann Hansen, R. (2009): *Autoboys.dk. – En analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*, Ph.d. afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Rambøll (2011): *Kortlægning af elevfravær i de nordiske lande. Rapport til Undervisningsministeriet*.
- Reay, D. (2010): *Identity Making in Schools and Classrooms*,

- Chapter 14, in *The Sage Handbook of Identities*, eds. Wetherell, Margaret, Mohanty, Chandra Talpade. London: Sage Publications Ltd.
- Regeringen. (2011). *Et Danmark der står sammen. Regeringsgrundlag 2011*.
- Reisby, K. & Knudsen, S. V. (2005): *Køn, ligestilling og skole 1900-2004*, NIKK – Nordisk institutt for kunnskap om kjønn.
- Rudberg, M. (2009): Paradoxes in schooling gender- a messy story, *Young*. Vol.17 (1).
- Rudberg, M. (2014): Hørte ikke riktig hjemme der: Skole og maskulinitet i tre generationer. I Nielsen, Harriet Bjerrum (ed.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67
- Simonsen, B. (1993): *Konsekvenser af det husmorløse samfund. Unges forhold til arbejdsliv og forsørgelse: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen*. RUC.
- Skeggs, Beverley (2004): *Class, Self, Culture*. Routledge.
- Skaalvik, E. M. (2007): Selvopfattelse og motivation, *Kvan, Årg. 27, nr. 78* (2007) 44–55
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007): *Skolens læringsmiljø. Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.
- Skolverket (2006): *Gender differences in goal fulfilment and education choices*. Skolverket.
- Staunæs, D.(2003): *Etnisitet, køn og skoleliv*. Ph.d. afhandling, Institut for Kommunikation, Journalistisk og Datalogi, RUC.
- Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2006): "Corporate fictions": På Nettet: http://kilden.forskningsradet.no/c35640/artikkel/vis.html?tid=41828&strukt_tid=35640 (29.11. 2006b).
- Staunæs, D. & Søndergaard, D.M. (2005): Interview i en tangentid. I Järvinen & Mik-Meyer (red.) (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D.M. (1996): *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademia*. Museum Tusculanums Forlag

- Sørensen, N.U. m.fl. (2013): *Unge motivation og læring – 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet. (2010): *Tal, der taler. Uddannelsesnøgletal 2009*.
- Undervisningsministeriets statistikpublikationer nr. 1 – 2010.
- Undervisningsministeriets Databank (2015) Retrieved from <https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-erhvervsuddannelserne/Elevtal-paa-erhvervsuddannelserne> [feb. 2016]
- Undervisningsministeriet. (2015). Retrieved from [http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-over-tilmelding-til-ungdomsuddannelserne-for-9,-d,-og-10,-d,-klasse-\(FTU\)](http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-over-tilmelding-til-ungdomsuddannelserne-for-9,-d,-og-10,-d,-klasse-(FTU))
- Winther-Lindqvist, D. (2010): På tærsklen til et ungdomsliv – social identitet og fremmelighed, I *Psyke & Logos*, nr. 1, Årgang 31, Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ågård, Dorte (2014): *Motiverende relationer- Lærer-elevrelationens betydning for gymnasieelevers motivation*. Ph.d. afhandling. Centre for Teaching Development and Digital Media, Arts, Aarhus Universitet.

Efterord

Forfatterne ønsker at takke alle dem, der var med i den lange og lærerige proces, der er beskrevet og analyseret i denne rapport. Først og fremmest alle underviserne, vejlederne, og lederne på alle de deltagende ungdomsuddannelser. Vi har stor respekt for det vigtige arbejde, I udfører hver dag. Samtidig med alle de udfordringer I kontinuerligt står med til daglig, påtog I jer at hjælpe os i vores forskning ved at deltage i dette projekt. Det er ikke en lille ting, og vi vil benytte lejligheden til at sige jer alle stor tak for de indsigter, I har bidraget med.

Og til eleverne som jo for længst er videre i deres liv, og som formodentlig har glemt alt om dette projekt: Tak til jer for engagement og ærlighed.

Og stor tak til vores tidligere kollega, lektor Camilla Hutter, som har spillet en helt afgørende rolle i forhold til at få projektet på benene, og tænke de indledende tanker. Og til adjunkt Annemette Nielsen der i en periode bidrog med det vigtige arbejde med at producere interviews og observationer.

Til at facilitere og støtte deltagernes udviklingsarbejde fik vi i projektets første fase hjælp fra proceskonsulenterne Trine J. Røttig og Kenneth Agerholm. Mens Dorte Fensteen Nielsen og Kirsten Oldenburg Lautau faciliterede arbejdet i sidste del af processen. Tak for samarbejdet.

Desuden vil vi gerne rette en stor tak til forskningsprojektets advisoryboard: Harriet Bjerrum Nielsen, Ulla Ambrosius Madsen, Steen Bech og Per Fibæk for at læse og give feedback på et tidligt udkast til rapporten.

Til sidst tak til EGMONT FONDEN for at tænke stort og
langsigtet.

Mette Lykke Nielsen, Susanne Murning og Noemi Katznelson,

Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet, december 2016

