

Lærer-elev-relationens betydning for elevers motivation

Uddrag fra ph.d.-afhandling

Dorte Ågård: Motiverende relationer. Lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation, Aarhus Universitet 2014

6.1. Konklusioner

Udgangspunktet for denne ph.d.-afhandling er et ønske om at undersøge aktuelle problemer med gymnasieelevers motivation og engagement i undervisningen og at belyse dem ud fra den antagelse, at det i høj grad er nede i "maskinrummet" i det daglige arbejde og i den enkelte elevs oplevelse af relationen til læreren, at motivationen formes. Det har således været projektets intention at belyse disse problemer fra en relationel vinkel, og ph.d.-projektets overordnede forskningsspørgsmål lød derfor således: *Hvilken betydning har relationen mellem lærer og elev for gymnasieelevers motivation i praktisk undervisning?* Jeg kan nu samle afhandlingens empiriske og teoretiske resultater og konkludere følgende:

Undersøgelsen peger på, at gymnasieelevers oplevelse af forholdet til deres lærere har stor betydning for deres motivation. Det er der solidt grundlag for at sige med henvisning til nyere motivations- og relationsforskning, og det er bekræftet i denne empiriske undersøgelse.

Nyere forskning forstår motivation som en afspejling af elevers selvopfattelser og deres erfaringer med at gå i skole. Disse erfaringer kan elever udvikle og ændre, og det er derfor noget, lærere har stor indflydelse på. Denne nyere forståelse ligger imidlertid langt fra den forståelse af motivation, der kommer til udtryk i mit empiriske materiale. Her ser vi et moralsk, individualiseret begreb om motivation som et *fait accompli* og noget, elever enten har eller ikke har, og som både lærere og elever i materialet knytter til vilje og evnen til at "tage sig sammen". Med udgangspunkt i nyere motivationsforskning kan man altså se, at de gængse begreber spærrer for muligheden for at udvikle elevers motivation, og det tyder på, at der er behov for en opdatering af gymnasielæreres teoretiske forståelse af motivation.

Undersøgelsens relationelle vinkel er blevet teoretisk underbygget med de dele af motivationsforskningen, som udforsker disse sammenhænge. Her er der ved at være konsensus om, at relationen mellem lærer og elever har afgørende indflydelse på elevens motivation, fordi læreren igennem sit forhold til den enkelte elev påvirker elevens selvopfattelser og motivationsforestillinger – positivt eller negativt. Læreren kan få adgang til at påvirke forestillinger og erfaringer i positiv retning ved at udvikle et læringsmiljø, der er præget af varme, tillid og støtte, og ved at præsentere eleverne for hensigtsmæssige holdninger og tilgange til skolearbejdet, som eleverne kan imitere og med tiden internalisere.

Den forståelse af relationernes betydning kan jeg i min empiriske undersøgelse kun spore som vage fornemmelser blandt lærerne, der ser ud til at mangle begreber og indsigt i, hvorfor og hvordan denne sammenhæng virker. Eleverne giver omvendt udtryk for, at deres relation til læreren er noget af det, der har allerstørst betydning for, hvordan det er at gå i gymnasiet, hvordan de oplever fagene, og om de vælger at arbejde engageret eller ej. Blandt elever i den empiriske undersøgelse har jeg endvidere identificeret den opfattelse, at stort set alt, hvad en lærer gør, tolkes relationelt af eleverne. Den opfattelse underbygges af teorien om det udvidede relationsbegreb og viser, at heller ikke lærerens didaktiske valg med hensyn til klasseledelse og valg af arbejdsformer er relationelt neutrale. De to parter i undersøgelsen deler ikke denne forståelse og har ikke et fælles sprog til at tale om det.

Min undersøgelse leverer en række eksempler på, at interaktionen mellem lærer og elever har stor betydning for, om elever fastholder deres motivation eller mister den. For det første viser undersøgelsen, at lærerens personlige kontakt til den enkelte elev har stor relationel betydning. Det drejer sig om venlighed, smil, øjenkontakt og løbende kontakt i timerne, og det drejer sig om, at læreren er villig til at hjælpe og udtrykker anerkendelse af elevens arbejde. I særlig grad gælder det lærerens opmærksomhed i de sensitive øjeblikke, hvor elever søger lærerens hjælp i en svær situation, enten af personlig art eller om problemer med skolen af en vis alvor. Det ser ud til at være af stor vigtighed, hvordan lærere reagerer, og om de viser empati og forståelse, idet elevens tillid til læreren i sådanne øjeblikke kan have langtrækkende konsekvenser for elevens forhold til faget og motivation for at arbejde med det.

For det andet har den fysiske indretning af klasserummet relationel betydning. Det er en del af lærerens klasseledelsesopgave at forholde sig til disse didaktiske faktorer, og det ser ud til, at en række fysiske barrierer, som eksisterer i typiske indretninger af klasserum, er medvirkende til at svække kontakten mellem lærer og elever. Opslåede computerskærme, uoverskuelige bordopstillinger, rækker af borde langt fra læreren, trange gangforhold og manglende mulighed for at få tasker, tøj, elektriske ledninger osv. af vejen, som gør det svært at komme i fysisk kontakt og at se hinanden, svækker de to parter kontakt og gensidige forståelse. Især kan traditionelle bordopstillinger på række være årsag til, at elever, der sidder længst væk fra læreren, får svært ved at opbygge en positiv relation til læreren og får forstærket en i forvejen uheldig selvopfattelse. Ved at ændre på bordopstillingen og tage ansvar for at bestemme, hvor elever skal sidde, kan lærere være med til at styrke relationen.

For det tredje ligger der i lærerens måde at forholde sig til elevers computerbrug en stor relationel betydning. Lærerens klasseledelsesstil er generelt i høj grad medvirkende til at etablere elevernes oplevelse af relationen. Afhandlingen viser, at der i undersøgelsens klasseværelser hersker markant uklarhed i forhold til, hvordan lærere skal forholde sig som klasseledere til styring af elevers computerbrug. Mange læreres tilbageholdende strategi på dette område betyder, at elever kan tolke lærere som "ligeglade" med, om de er med i undervisningen eller ej, og at det virker demotiverende. Både i min empiriske undersøgelse og i klasseledelsesforskning kan man se, at en sådan lav styringsgrad er uheldig for lærer-elev-

relationen, og det er derfor vigtigt, at lærere finder nye strategier i forhold til computerne. Sådanne strategier bør være et alternativ til udbredt *laissez-faire*-praksis, og de bør medtænke, hvordan der i undervisningen kan skabes tidsrum uden computerskærme, fordi de spærrer for nonverbal kommunikation og svækker kontakten mellem lærer og elever. Endvidere bør nye strategier på området indtænke, hvordan lærere gradvist og systematisk kan træne elever i at håndtere dem som læringsredskab.

For det fjerde viser min empiriske undersøgelse, at der kan være relationel betydning i at arbejde med elevers vedholdenhed. Der er eksempler på, at det er betydningsfuldt for elevers motivation og hele skoleforløb, om de har gode arbejdsvaner og strategier, der gør, at de kan få gjort de ting, de skal, og samtidig, at de oplever det som deres eget ansvar og skyld, hvis de ikke magter deres skolearbejde. Der kan således være et potentiale i, at lærere fokusere på elevers søvn, koncentrationsevner og psykiske trivsel som forudsætning for, at de kan arbejde motiveret. Det kan ikke fastslås på basis af denne undersøgelse, men der tegner sig et billede af, at læreres hjælp til disse vanskeligheder vil kunne medvirke til, at elever oplever at bliver fritaget for negative oplevelser af utilstrækkelighed, og at lærerens hjælp således kan være en relationel gestus, som styrker motivationen hos elever, der har svært ved at føre deres gode intentioner ud i livet.

Sammenfattende er det undersøgelsens centrale pointe, at lærere har afgørende betydning for elevers motivation, og at de faktisk kan gøre noget ved elevers problematiske læringsadfærd. Det retter fokus mod læreres egen adfærd og rolle og giver dem nye muligheder for at påvirke situationen. Samtidig kræver det, at lærere ændrer deres opfattelse af elever og motivation og undersøger, hvad de selv gør, hvad de kunne gøre anderledes, og hvordan de kan arbejde med deres relationskompetence.

Relationskompetence i en generel definition kan forstås som lærerens vilje og evne til at etablere positive relationer til hver enkelt elev og at påtage sig ansvaret for relationens kvalitet, idet det er læreren, som er den stærkeste part i den asymmetriske relation til eleven. I den aktuelle gymnasiepædagogisk kontekst ser der især ud til at være potentiale for at styrke elevers motivation gennem, at lærere styrker deres egen relationskompetence ved især at sætte fokus på, hvordan man kan øge den daglige personlige kontakt til den enkelte elev, og hvordan man kan udvikle en form for klasseledelse, som forener en høj grad af styring af undervisningen og en høj grad af nærhed til eleverne.

I indledningskapitlet præsenterede jeg det paradoks, at gymnasieelever ser ud til at være meget motiverede for at få en uddannelse, men meget lidt motiverede for at gå i skole og at gøre det, som det kræver. På baggrund af min undersøgelse er der grund til at tro, at en del af *the missing link* mellem de to dele kan være, at mange elever har brug for relationer mellem lærere og elever, som er mere positive og præget af mindre distance, end de oplever nu, og at der er et motivationspotentiale i at arbejde med lærernes relationskompetence, som ikke udnyttes aktuelt.

Udvalgte referencer

- Bandura, Albert. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (2): 191-215.
- Boekaerts, Monique. 2010. The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In *The nature of learning: Using research to inspire practice*, eds. Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides. OECD Publishing.
- Cornelius-White, Jeffrey & Adam P. Harbaugh. 2010. *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Corno, Lyn. 2008. Work habits and self-regulated learning: Helping students to find a "will" from a "way". In *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, eds. Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman, 197. New York: Lawrence Erlbaum.
- Juul, Jesper & Helle Jensen. 2003. *Pædagogisk relationskompetence: Fra lydighed til ansvarlighed*. 2nd ed. Kbh.: Apostrof.
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25: 54-67.
- Hart, Susan. 2007a. Spejlneuroner, kontakt og omsorg. *Psykolog Nyt* (11): 14.
- Jacobson, Sam. 2010. Paying attention or fatally distracted? Concentration, memory, and multi-tasking in a multi-media world. *Journal of Legal Writing Institute* 16: 419.
- Martin, Andrew J. & Martin Dowson. 2009. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research* 79 (1): 327-65.
- Murning, Susanne. 2013. Social differentiering og klasserumskultur i gymnasiet - kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion. Ph.d.-afhandling, Center for Ungdomsforskning, Aarhus Universitet.
- Skaalvik, Einar M. & Sidsel Skaalvik. 2007. *Skolens læringsmiljø: Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Wentzel, Kathryn R. 1999. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology* 91 (1)
- Wubbels, Theo, Mieke Brekelmans, Perry den Brok & Jan van Tartwijk. 2006. An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 1161. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ågård, Dorte. 2011. Drop ansvar for egen læring. *Weekendavisen*, 11.11, 2011.