

# Om at forestille sig elevernes arbejde, læring og motivation



Morten Misfeldt, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, København

*Kommentar til Charlotte Krog Skott og Thomas Kaas: "Matematiklæreres planlægningspraksis og læringsmålstyret undervisning", MONA, 2015-4 og til Peter Brodersen og Mette Hjelmberg: "Scenarieorienteret planlægning i matematik: Matematiklæreres opmærksomhed på sikre og usikre elevers motivation", MONA, 2016-2*

I løbet af det sidste halve års tid har vi i MONA set to forskellige artikler der hver især handler om hvordan matematiklærere gør sig forestillinger om elevernes arbejde og læring i deres planlægning.

I artiklen "Matematiklæreres planlægningspraksis og læringsmålstyret undervisning" af Charlotte Krog Skott og Thomas Kaas (MONA, 2015-4) diskuteres empiriske fund fra et mindre interventionsstudie i lyset af vejledningen om læringsmålstyret undervisning, og fokus er på hvilke planlægningsforståelser (hhv. rationelle og relationelle) der er ønskværdige i tråd med danske læreres vaner og med vejledningen for målstyret undervisning der blev udgivet af Undervisningsministeriet i 2014. Og i artiklen "Scenarieorienteret planlægning i matematik: Matematiklæreres opmærksomhed på sikre og usikre elevers motivation" (MONA, 2016-2) viser Peter Brodersen og Mette Hjelmberg kvantitativt at det er muligt at forbedre læreres forståelse for elevers motivation ved at arbejde med forestillede prøvehandlinger om hvordan bestemte elever vil modtage bestemte opgaver og aktiviteter. De peger således på at det er effektivt og værdifuldt at arbejde med sådanne forestillinger om elevers arbejde, læring og motivation. Dette resultat er ikke overraskende – nærmest tværtimod – for hvem kunne forestille sig at det ikke var en god idé at tænke over hvordan forskellige elever vil modtage og skabe mening i den undervisning der tilbydes? Svaret er mindre oplagt end man lige skulle tro, og derfor vil jeg benytte de to artikler som afsæt for at diskutere hvordan og hvorvidt man som lærer bør gennemtænke konsekvenserne af den undervisning man forbereder for sine elever. Jeg kender ingen pædagogiske tænkere eller praktikere der er ligeglade med hvordan undervisning modtages. Det er klart at objektet for undervisningshandlinger primært er elevernes udvikling, læring,

dannelse eller hvad man nu har lyst til at kalde det. Undervisning sigter simpelthen på en eller anden transformation hos dens modtager. Selvfølgelig er tanker om denne transformation til stede hos lærere der planlægger undervisning, alt andet ville være mærkeligt, og jeg er personligt af den overbevisning at det er en vigtig opgave for professionelle didaktikere at skabe rammer der understøtter en sådan tænkning.

Brodersen og Hjelmberg leverer et bidrag i den forbindelse. Men rammer og strukturer der understøtter forberedende tænkning om elevernes udbytte af undervisningen, indeholder samtidig en fare for massiv reduktion af undervisningens potentiale og kan i visse tilfælde afkoble lærerens dømmekraft og handlerum, og dette er grunden til at jeg mener at svaret på "hvordan man skal tænke på elevernes udbytte af undervisningen" som en del af sin forberedelse, er mere komplekst end som så. Diskussionerne omkring læringsmålstyret undervisning viser at der er mindst to reduktioner som det er væsentligt at forholde sig til:

- Et for snævert fokus på de mål man som lærer har opsat for en aktivitet, kan føre til en underkendelse af de pædagogiske potentialer der udvikler sig i situationen, hvilket fx udfordrer lærerens mulighed for at gribe og bygge videre på elevernes egne idéer. En form for *pædagogisk tunnelsyn*.
- Et for snævert fokus på eksternt opstillede målkategorier kan føre til at læreren ikke i tilstrækkelig grad selv anerkender og brænder for de mål der arbejdes henimod, hvilket udfordrer lærerens handlerum og kompetence. Læreren agerer på vegne af eksterne normer og performancekategorier i en form for *pædagogisk afkobling*.

Derudover kan de tanker og håb man har om elevernes udbytte af undervisningen, naturligvis være uhensigtsmæssige, men min påstand er at de to reduktioner altid er til stede selv med de bedste forberedende tanker og intentioner.

Jeg har arbejdet en del med dette problem de sidste par år. Dels igennem projektet Kreativ Digital Matematik hvor vi arbejdede med meget brede målforståelser, og dels i forbindelse med forenklingen af fælles mål og projektet Digitalt Understøttede Læringsmål, der udviklede metoder og digital teknologi til at arbejde med målopsætning og opfølgning på mål under hensyntagen til forenklede fælles mål.

Kritikken af fokus på læringsmål er fx fremsat af uddannelsesfilosoffen Gerd Biesta og kan lidt hurtigt, og helt sikkert ikke fyldestgørende, opsummeres således: (1) Læring af faglige kvalifikationer er kun et af skolens mange mål. Entydigt fokus på læring overser socialisering og dannelse. (2) Undervisning indeholder altid en risiko – man kan simpelthen ikke vide på forhånd hvad eleverne vil lære af undervisningen; det er et vilkår der skal bygges på, snarere end en udfordring der skal undertrykkes. (3) Læring er i sig selv et tomt ord – man kan jo lære hvad som helst. Så det er mere formålstjenligt at tale om hvad der skal læres, end at tale om læring. (4) Ved at arbejde

målrettet med at skolesystemet skal føre til opnåelse af bestemte læringsmål (eller kompetencemål), undertrykkes elevernes egne potentialer, og børnene underlægges således samfundets behov snarere end frisættes til at videreføre samfundet. Samtidig er der en fare for at lærerens rolle skifter væk fra at tage ansvar for eleverne hen imod at stå til regnskab for om eleverne når systemets opsatte mål.

Pkt. (3) er relativt ligegyldigt for den diskussion jeg prøver at tage her (Brodersen og Hjelmberg arbejder fx med motivation, ikke læring), men (1) og (2) beskriver læringsmålstyringens tendens til at skabe pædagogisk tunnelsyn, og (4) faren for pædagogisk afkobling (samt politiske og sociologiske konsekvenser af først og fremmest at se børn som fremtidig arbejdskraft og ikke som individer i deres egen ret). Således handler (1), (2) og (4) meget direkte om farerne ved at gøre sig forestillinger om undervisning og undervisningens outcome og om systemiske tiltag der prøver at facilitere dette, og dermed om *scenarieorienteret planlægning*.

Scenarieorienteret planlægning beskrives af Brodersen og Hjelmberg: *“Kort sagt består scenarieorienteret forberedelse for lærerens vedkommende af et sæt prøvehandlinger hvor han sætter konkrete elever i spil på den indre scene: Hvordan vil de sikre og usikre elever klare en opgave mere eller mindre godt, samme elever blive mere eller mindre motiveret af at arbejde med den samme opgave?”*

Læreren tænker altså aktiviteterne igennem i forhold til bestemte elever og forestiller sig hvordan de vil agere og modtage disse aktiviteter. Brodersen og Hjelmberg dokumenterer at tilgangen virker. Hvis man overvejer hvordan eleverne vil reagere på de aktiviteter man stiller dem overfor, så får man altså et klarere billede af hvordan især de svagere elever rent faktisk reagerer på opgaven. Men hvordan gennemfører man så disse planlægningsovervejelser på en måde hvor man undgår pædagogisk tunnelsyn og afkobling? Her kommer Skott og Kaas os til hjælp.

Skott og Kaas skelner mellem rationel og relationel planlægning. Rationel planlægning har fokus på logisk fremdrift; først mål, så aktiviteter og endelig tegn på læring og evaluering. Relationel planlægning handler derimod om at læreren gør sig tanker om elevernes arbejde med stoffet, elevernes møde med hinanden og relationen mellem læreren selv, eleverne, indholdet og elevernes arbejde. Det centrale planlægningsproblem bliver i en relationel forståelse: *“Hvordan engageres denne klasse, med dens særlige variation af færdigheder og forståelse, i studiet af de ideer der omgiver denne del af matematikken?”* (Lampert, 2001, s. 117, fra Skott og Kaas s. 10). Og Brodersen og Hjelmberg ville så tilføje: *Hvordan engageres denne og denne bestemte elev i arbejdet med stoffet? Både rationel og relationel planlægningstænkning handler om at tænke frem og forestille sig sit og elevernes arbejde med stoffet, men hvor den rationelle planlægning har fokus på at udtænke den mest fornuftige og effektive vej gennem stoffet, handler relationel planlægning i højere grad om at udforske det udfaldsrum som lærer og elever bevæger sig ind i.*

Så når Brodersen og Hjelmberg viser os at de kan øge læreres opmærksomhed på hvad der motiverer (især de svage) elever, ved at lade lærere tænke igennem hvad der motiverer enkelte elever, så er det relevant at spørge til ikke alene om det rent faktisk virker – altså om lærerne bliver bedre til at gætte på hvad og hvordan de enkelte elever er motiverede – men også på hvilke tunnelsyn og afkoblinger som dette arbejde potentielt giver anledning til. Et sådant fokus ville give anledning til ret forudsigelige diskussioner om hvorvidt motivation nu er det eneste lyksalige, og om hvorvidt formålet med undervisning overhovedet er at motivere eleverne. Det er naturligvis vigtige diskussioner der bør tages (og sikkert også er blevet taget) som en del af den intervention Brodersen og Hjelmberg har gennemført, og i og for sig også diskussioner som det ville have været relevant at høre om i deres artikel.

Tilbage står dog en mere interessant og lidt mere abstrakt diskussion om hvordan man generelt håndterer det forhold at systematiske tilgange til forestillinger om hvordan elever modtager undervisning, har indbygget en fare for pædagogisk tunnelsyn og afkobling. Skott og Kaas giver os skellet mellem rationel og relationel planlægning, og med de ord kan man i hvert fald starte med at slå et slag for de mere relationelle og komplekse aspekter af planlægning – alt kan ikke køre efter et logisk samlebånd. Brodersen og Hjelmberg tilbyder at tænke aktiviteterne igennem med udgangspunkt i forskellige elever hvilket igen hjælper os til at tænke undervisningen igennem fra forskellige perspektiver. Didaktiske forskningstraditioner som didaktisk ingeniørarbejde og designbaseret forskning tilbyder os den indsigt at grundigt udviklede forestillinger om elevernes læring i form af a-priori-analyser eller forestillede læringsveje ikke behøver at give anledning til tunnelsyn. I disse traditioner tænker man snarere på forestillingerne som et middel der støtter lærere og forskere i at fortolke den virkelighed der foregår i klasselokalet også hvis den er endog meget forskellig fra de forestillinger der er gjort inden undervisningen.

Det forhold at disse forskningstraditioner har haft relativt stor succes ved at lade forestillinger om elevernes læring være omdrejningspunkt for udvikling af didaktiske interventioner og ny didaktisk viden, er med til at pege på at arbejdet med sådanne forestillinger ikke er nulsumsspil (forstået på den måde at klare forestillinger om elevs læring eller motivation skulle give anledning til mindre fokus på fx elevernes indbyrdes sociale relationer – det er ikke tilfældet i disse traditioner). At tænke undervisningen igennem for *en elev fra et perspektiv* kan i lige så høj grad være en støtte til at åbne op for overvejelser om andre elever og andre perspektiver som det kan være med til at skabe et naivt og meget ensidigt tunnelsyn. Hvad der bidrager til at åbne sig for forskellige elevs forskellige veje og hvad der bidrager til tunnelsyn og afkobling er centrale empiriske spørgsmål som både Brodersen og Hjelmberg og Skott og Kaas tager de første livtag med – og tak for det.