

MAGASINET

Læringslyst



Index

- Velkommen til Læringslyst - **side 3**
- Om læring og undervisning - **side 4**
- Projektarbejdsformen - **side 7**
- Ikke alt var projekter - **side 9**
- Let eller svært - **side 10**
- Den stille mobning - **side 14**
- Motivation - **side 15**
- Læringsrum - **side 17**
- Projektet fra et elevsynspunkt - **side 19**
- Lærerne bag læringslyst - **bagside**

Foto kreditering Sarah Wurtz:

Stillbilleder fra skolen

Foto kreditering TV2:

Billede på forsiden og på side 9 med Carsten Hermansen og elev Oskar Eftersavn - samt billedet på forsiden og på side 19 af Mette Stange og elev Emma Simonsen.

MAGASINET

Læringslyst

Velkommen til Læringslyst

Du sidder lige nu med første udgave af Magasinet Læringslyst i hånden. Det gør du sikkert, fordi du, ligesom os, interesserer dig for, hvordan vi kan skabe de bedste læringsbetingelser for eleverne i skolen.

Hvordan kan det være, at det er som om lyset er slukket i øjnene på nogle af elever, der engang var helt tændte? Hvad sker der, når eleverne har gået i skole i nogle år? Måske bliver det for nogle kedeligt, de giver op, de kæmper ikke mere. Forældre og lærere kan sige nok så mange gange, at børnene skal tage sig sammen, og 'kom nu - du kan godt'. Men hvis ikke børnene selv har set ideen med at arbejde, så hjælper det ikke.

Og de kan nemlig. De kan godt. Selv. Vi skal hjælpe dem og guide dem, men dybest set er det eleverne selv, der har nøglen til deres læring.

For godt et år siden blev vi, Carsten Hermansen og Mette Stange, spurgt om vi ville deltage i et eksperiment på Gyvelhøjskolen i Galten. TV2 havde fået lov til at arbejde med skolens to 7.klasser. De to klasser skulle gennem tre måneder hver undervises af to lærere med en stærk pædagogisk overbevisning. Carsten og jeg blev valgt til at undervise 7.e på baggrund af vores demokratiske, elevinvolverende undervisningsstil. Vi dyrker de kompetencer, som vi mener, eleverne har så meget brug for, når de kommer ud af skolen. Kritisk tænkning, selvledelse, samarbejde og fremfor alt evnen og lysten til at ville lære noget.

De tre måneders undervisning er blevet til to tv-programmer, der sendes i december måned 2017. Det er i sagens natur svært at koge 3-400 lektioner ned til to gange 50 minutters tv og stadig få alle nuancer med.

Vi vil derfor gerne med denne lille udgivelse tage jer med bag ved kulisserne og ind i vores tænkning om, hvordan lærere og ledere, kan skabe læringslystne elever, der tager ansvar, driver sig selv og stræber efter at blive så dygtige som de overhovedet kan.

Magasinet indeholder en række artikler, der uddyber noget af alt det, der ikke blev vist på tv.



Om læring og undervisning

Hvor ofte har vi ikke stået i en situation, hvor alt det, vi gerne vil nå at gennemgå for eleverne, ikke står mål med den tid, vi har til rådighed. Hvor ofte har vi ikke undret os over, at alt det, vi har sagt til eleverne overhovedet ikke er trængt ind?

“Jamen, kan I da slet ikke huske noget? - jeg gennemgik det jo i går!”

Spørgsmålet er selvfølgelig: HVAD skal eleverne lære, men det er i lige så høj grad HVOR GODT skal de lære det? Skal de blot have et kendskab, eller skal de kunne noget med stoffet? Gengive det, anvende det, analysere det eller skelne imellem? Altsammen ord, der antyder læringsdybden.

Der er ingen tvivl om, at hvis vi gennemgår - altså fortæller eller siger noget om stoffet, så hænger det ikke så godt fast, som hvis eleverne selv har “fingrene” i det. Hvis de får lov til at formidle vigtige pointer til hinanden eller bearbejde det med deres egne ord. Problemet er, at det tager tid. Tid vi aldrig har nok af.

Vi må hele tiden foretage valg og prioriteringer. Hvis vi vælger at arbejde dybt med tekster, så har vi måske kun tid til at læse to tekster. Hvorimod, hvis vi vælger at arbejde mere overfladisk og måske kun læse - uden at analysere og bearbejde, så når vi flere tekster, men læringen er ikke så dyb.

Så overflade = meget stof og ikke så dybt.

Eller dybde = Mindre mængde, men bedre forståelse for fx sammenhænge?

Hvad er vigtigst? Lærerens undervisning eller elevernes læring. Hvad er i centrum? Læreren eller læring? Det er naturligvis sat lidt på spidsen, og så alligevel ikke - tænk lige på, hvor ofte dine fantastiske guldkorn preller helt af på en uengageret gruppe, der tænker på alt muligt andet.

Undervisning er vel noget af det mest meningsløse, hvis det ikke fører til læring. Men det kan sandelig også være katalysatoren for elevernes læring. Spørgsmålet er **hvad er undervisning?** I de fleste menneskers bevidsthed, så er undervisning, når læreren står ved tavlen og stiller spørgsmål ud i klassen.

Vi vil gerne definere undervisningsbegrebet og lærerrollen anderledes, end det traditionelle billede beskriver.

Hvis læreren ikke er et orakel, der har svar på alt, og ikke konstant er kaptajnen, der sætter kursen og styrer, men derimod er med på elevernes læringsrejse som vejleder, så vil eleverne selv være nødt til at tage styringen. Der vil være forskel på i hvor høj grad, eleverne selv kan tage styringen, men hvis vi aldrig giver slip, så lærer de det aldrig.

Vi besluttede os til allerede fra starten af forløb at give os selv en ny rolle. Den rolle indebærer, at vi ikke stod ved tavlen og docerede, at vi ikke lavede traditionel undervisning, hvor vi stillede et spørgsmål og ventede på et svar. Alt sammen underbygget af det anderledes læringsrum, som vi har beskrevet andetsteds her i magasinet.

Det var ikke blot vores fysiske placering og rummets indretning, der gjorde forskellen. Vores ønske om at skabe refleksioner hos eleverne over deres egen læreproces nødvendiggjorde, at vi ikke gav eleverne svaret, men fik dem til selv at finde de svar, der var de rigtige for dem i den givne situation. Det skulle de hjælpes til - de havde jo ikke kompetencerne fra starten.

Vi arbejdede meget med feedback fra både os og de andre elever. Ved at få feedback fra os undervejs i skriveprocessen eller i problemløsningsfasen, så optimerer vi hele tiden elevernes kompetencer, og de får mulighed for at blive bedre undervejs i stedet for at få en afluttende kommentar, når det er for sent at blive bedre.

Da eleverne efterhånden var blevet fortrolige med arbejdsformen og ikke længere alene havde et mål om bare at blive færdige, men også om at gøre det så godt som muligt, så oplevede vi, at de selv kom og efterspurgte feedback. "Vil du ikke lige høre vores fremlæggelse - og sige, hvis der er noget vi kan gøre bedre". "Gider du læse min stil og give mig respons - jeg er kørt lidt fast".

Når vi samtidig kunne sige til dem, at vi også var blevet klogere af at høre om deres projekter og det, de havde fundet ud af, så var de mega stolte.

Vi mener, at en væsentlig del af det at arbejde med et emne eller et problem, er at videregive sin viden til andre. Vi arbejdede med Læringspyramiden som redskab til at sætte fokus på aktive fremlæggelser, og vi brugte den som et kriterie for 'den gode fremlæggelse'.

Hver gang vi afsluttede et projekt, skulle eleverne fremlægge for hinanden. Vi havde på forhånd opstillet kriterier for fremlæggelserne sammen med eleverne. Øjenkontakt, åbent kropssprog, tale højt og tydeligt, aktivering af deltagerne (jf læringspyramiden), viden osv. Alle tilhørerne blev tildelt en rolle inden fremlæggelsen. De skulle hver især holde øje med og give feedback på et af de nævnte kriterier. Desuden var der fokus på 'to gode ting' og 'et godt råd'.

Efter fremlæggelsen fik tilhørerne ordet og de gav konkret og fokuseret feedback på deres område.

Ikke bare blev fremlæggelserne bedre, fordi vi sikrede os aktivitet både hos 'de fremlæggende' og hos 'de lyttende', men elevernes egne refleksioner over deres fremlæggelser blev højnet i væsentlig grad. Der sker det, at når man skal forholde sig til en andens arbejde, så bliver man også skarpere på sit eget. Det blev faktisk sådan, at det var en fordel at være på sidst til fremlæggelserne, fordi de så kunne nå at integrere noget af den feedback, de andre havde fået.

// Igennem de tre måneder har jeg fundet ud af, hvordan jeg skal tackle en ny skoleopgave. Jeg har fået meget mere selvtillid, da jeg fandt ud af, at jeg godt kunne noget. //

(Emma Simonsen, 9. klasse, Gyvelhøjskolen i Galten)



Hvorfor anvender vi den problemløsende projektarbejdsform?

Overordnet mener vi, at metoden er grænseløs i både sit indhold og i sit faglige niveau. Dette gør arbejdsformen til en helt unik måde at undervisningsdifferentiere på. Desuden er den problemløsende vinkel et vigtigt "redskab" for eleverne at have med i rygsækken, når de forlader uddannelsessystemet og skal begå sig i det "virkelige" liv. Det senmoderne samfund er så præget af skift og forandringer, at netop problemløsningskompetencer vil have stor betydning for fremtidens mennesker. Nogle væsentlige træk ved arbejdsformen er fremtrukket herunder.

Dyb læring

Dybdelæring er et af kodeordene i projektarbejdsformen. Det grænseløse sætter ingen grænser for, hvor meget arbejde eleverne må bruge i de enkelte projekter. Hvis eleverne bliver grebet af et bestemt emne/problemstilling, kan de bare køre løs, hovedsageligt deres egen flid vil sætte grænserne. Man kan måske tale om, at projektarbejdsformen indeholder mulighed for "dyb læring i koncentreret form".

Kompetencer og dannelse

Den problemløsende projektarbejdsform kræver en bred vifte af kompetencer hos eleverne. Også kompetencer som ikke er nær så tydelige i den traditionelle undervisning. Her tænkes eksempelvis på: selv at opsøge viden, selv strukturere sit arbejde, kondensere sin viden, fremlægge sin viden, have tilskuere på sine fremlæggelser, bruge lærerne mere aktivt som vejledere, være aktive lyttere, en bred vifte af samarbejdskompetencer, få en gruppe til at fungere, uddeling af arbejdsopgaver, selvstændighed, ansvar, kreativitet, lave interview, tage beslutninger, kritisk tænkning, god til at vurdere sin kilder osv. Mange af disse kompetencer kan indfanges under begrebet dannelse, alle de mange ting der underbygger "det at lære".

Nøglen til læring

I forbindelse med projektarbejde oplever vi ofte, at eleverne finder deres egne veje til at lære og blive dygtigere på. I den traditionelle undervisning er metoderne ofte fastsatte på forhånd. Her er mulighederne for selv at finde nye og evt. sin egen læringsvej ret usandsynlig. Det er fantastisk når en elev kommer og fortæller "nu har jeg fundet ud af, hvordan jeg lærer".

Brug for læring

I udskolingen løber man som underviser ofte ind i det problem, at eleverne ikke kan forstå vigtigheden af det de er i gang med at lære. Citat: "Hvad skal jeg egentlig bruge alt det her om ligninger til" I forbindelse med projektarbejdet sker der tit det, at eleverne har brug en bestemt viden for at kunne komme videre med deres projekt. F.eks. kan de have problemer med at tegne eller fortolke en funktion. Disse "små" problemer gør det muligt at indlægge små faglige kurser, midt i projektet, som kan underbygge og hjælpe med det eleverne har problemer med.



Ikke alt var projekter

På tv ser man næsten udelukkende de perioder, hvor vores elever arbejdede med projekter. Måske kan man få det indtryk, at eleverne udelukkende ved at arbejde i projekter, bliver bedre til matematik og dansk. Det var ikke helt tilfældet. Vi lavede også almindelig undervisning.

Altså 'almindelig' på den ikke-traditionelle måde!

Imellem de tre projekter, var klassens skema inddelt på helt sædvanlig måde, dansk, matematik, historie, biologi, engelsk osv. Vi havde hele tiden fokus på de kompetencer, som vi mener eleverne har brug for både i projekterne og generelt i deres læreproces.

Det var i høj grad her, at det utraditionelle klasseværelse blev en vigtig faktor. Vi lod eleverne arbejde i mindre grupper hele tiden, for at styrke og udvikle deres samarbejdskompetencer. Fælles i klassen havde vi udvalgt fokuspunkter, som eleverne skulle træne. Det kunne fx være det 'at hjælpe hinanden', udvise 'vilje til samarbejde' eller 'den gode kommunikation'.

Vi havde ligeledes fokus på det at 'øve sig'. Eleverne mærkede, hvad der skete, når de fik lov til at genfortælle den tyske tekst, de havde læst, ikke bare en gang, men flere gange til forskellige kammerater. Det blev bedre og bedre.

'Ansvar' var også en kompetence, vi satte spot på. Når en gruppe har arbejdet med en given opgave, så skal alle i gruppen være i stand til at genfortælle eller redegøre for deres svar. Det betyder, at alle i gruppen har ansvar for, at de andre har forstået opgaven. Og det betyder ligeledes, at den enkelte elev, må tage ansvar for sin egen arbejdsindsats og være med. Det er ikke rart at stå uforberedt over for andre kammerater.

Vi gav eleverne ansvaret for, at der kom bevægelse ind i løbet af dagen. På skift stod to elever for dagens aktivitet, som både kunne være ren bevægelse eller kunne inkludere noget fagligt. Vi havde selvfølgelig givet dem mange eksempler på, hvad det kunne være, ligesom vi hele tiden stod til rådighed for hjælp og vejledning.

I perioder var der en del individuelt arbejde. Dels fordi det er hårdt at arbejde i grupper hele tiden og dels fordi eleverne selvfølgelig også skal lære at tage ansvar for sig selv og deres eget arbejde.



Det pædagogiske rum - let eller svært

Med ovenstående to skemaer/plakater vil vi påpege et skisma i det "pædagogiske" rum. Skemaet til venstre hænger i mange klasselokaler og anvendes til evaluering af elevadfærd. Et par eksempel: "har bøgerne fremme når timen starter", "rækker hånden op", "venter til jeg bliver spurgt af læreren" Gode adfærdsmæssige egenskaber, at have med i bagagen, når man er elev i en klasse med mange elever.

Den fag-faglige evaluering

Hvis skemaet eller holdningen i skemaet anvendes i forbindelse evaluering af det fagfaglig stof, opstår der let en uheldig læringsopfattelse hos eleverne. Det skabes en sammenhæng mellem det at være succesfuld/være klog og det at have let-ved det faglige stof. Og modsat hvis en elev har svært-ved det faglige stof, er man en fiasko eller sagt mere pædagogisk, mindre dygtig/klog. Sammen opfattelse findes hos mange forældre. Til skole-hjem samtaler bliver det normalt betragtet som en succes, hvis et barn har let ved det faglige stof. Føl selv efter, hvad vil I helst høre til en skole/hjem samtale: "Jeres barn har let ved matematik/dansk" eller "Jeres barn har svært ved matematik/dansk"

Let ved - svært ved

Skismaet ligger i, at de fleste lærere godt ved, at den individuelle læring er langt mere effektiv, når eleverne arbejder med det svære stof og vi samtidig signalerer, at det er så dejligt, når eleverne har "let ved", det de laver.

Rigtig mange børn bliver "fanget" i let-svært nettet. De bruger en relativ stor del af skoletiden med opgaver, de kan i forvejen, det føles succesfuldt, men læringsudbyttet er ganske begrænset. At arbejde med det man **kan** i forvejen er stort set tidsspilde.

Plakaten til højre signalerer proces, at det er en succes at arbejde med det, som er svært og det man ikke kan i forvejen. Netop det stof, hvor udviklingsmulighederne er størst. Hvordan kan vi få eleverne til hovedsageligt at arbejde med de ting og opgaver, der ligger i svært-feltet?

Vi skal have skabt en læringskultur, hvor **let is out - svært is in** hos elever og forældre, ja i hele skolevæsenet. En svær opgave, men afgørende vigtig. Hvad kan vi gøre? Vi kan starte med at udskifte alle evalueringsskiltene (skiltet til venstre) med en proces-/ træningsskilt. Vi skal have ændret klasselokalerne fra at være evalueringsskilt til at være træningsskilt.



SVRT-pædagogikken

Præsentation af en ny pædagogik - der har sit udgangspunkt i svært-feltet og i det at arbejde med det svære stof

Svært – hvorfor er/kan det være vigtigt

Hvorfor er det vigtigt at få "svært" ind i folkeskolen? Hvis læring var let, var motivation sandsynligvis unødvendig. Set i det lys, at motivation måske er det pædagogiske begreb, der har holdt sig moderne længst og af de mange bøger, der er publiceret om emnet, tyder meget på, at læring generelt er svært. **Hvis det er svært at lære, må det stort set være spild af tid, set i et læringsperspektiv, at arbejde med det der er let.**

De fleste mennesker lever størstedelen af deres liv indenfor deres personlige komfortzone, "svært" er et opgør hermed.

Industrisamfundet værdsætter i høj grad det sikre og stabile, hvilket absolut ikke er gældende for det senmoderne samfund, der er præget af forandringer og en vis ustabilitet.

Herunder et lille udtræk fra svært-pædagogikken.

Kan - ikkekan

Vi har tilladt os, at definere et nyt sammensat begreb, "ikkekan", som i en læringsammenhæng indeholder det læringsstof, som eleverne ikke kan endnu. Vi har valgt det sammensatte ord for at tydeliggøre meningen. Når forældre, lærere, skoleledere, skolepolitikere bliver stillet overfor "kan - ikkekan" problematikken, er svarene næsten enstemmige, "at man skal bruge langt det meste af tiden i **ikkekan** området." Repeteres der for meget i folkeskolen?

Let - svært

Eleverne skal selv være med til at fastholde sig i læringsfeltet "dette har jeg svært ved" Dette arbejde vil forære skolesystemet en ny læringsdimension, hvor eleverne bevidst bliver tvunget til at reflektere over, hvornår de lærer noget. Det er ikke sådan, at eleverne har ansvar for egen læring og har eneansvaret for hvornår man arbejder med det svære lærestof. Men man kan fint give eleverne et stor medansvar i forhold til, hvornår, det de arbejder med, er for let.

Udvikling af en svært-diskurs

Der skabes en diskurs, en slags svært-diskurs, blandt elever. Et eksempel:

- Det gør ikke noget, at jeg ikke umiddelbart kan finde ud af det, jeg arbejder med.

Længere inkubationstid

Der opstår en, "hvor lidt hjælp kan jeg nøjes med", blandt eleverne. Inkubationstid før eleverne synes, at det er nødvendigt at søge hjælp, bliver længere. Dette må betyde, at de arbejder mere koncentreret og i længere tid med opgaverne uden at give op.



Den Stille Mobning

Mange ting og fænomener har indflydelse på læringen og læringsniveauet når større grupper undervises. En af de betydningsfulde negative fænomener er "den stille mobning". En underlig størrelse, for den er svær at registrere, virkningen er ofte usynlig, og alligevel har den en voldsom betydning for mange elevers skolegang.

De små reaktioner

Det drejer sig om små reaktioner eller handlinger, der ofte forekommer blandt eleverne i forbindelse med "andres" fejl. Vi har valgt at bruge ordet mobning, for at signalere de små reaktioners negative betydning for modtageren. Det drejer sig ikke om mobning i gængs forstand, hvor en person tydeligt bliver chikaneret af en bestemt person eller persongruppe. Chikanen er delvis usynlig og bliver ofte udført på det ubevidste plan. Men chikanen har den samme virkning på ofret som mobning. Den vil tit fastholde "ofret" i en uønsket position. Reaktioner foregår mest i stilhed eller som små uskyldige, naturlige bevægelser eller lyde. Et par eksempler kan måske tydeliggøre problemet eller fænomenet.

Eks. 1: Læreren stiller et relativt let spørgsmål for at "ramme", størstedelen af klassens elever. Hvis der bliver svaret forkert på dette spørgsmål, bliver der ofte stille i klassen, men hvis man "kigger efter" vil man nogle gange kunne observere små reaktioner blandt de øvrige elever. Elever der kigger på hinanden, et løftet øjenbryn eller måske en svag lyd. Der behøver ikke at ligge noget særligt i disse små bevægelser eller lyde, men de virker. Måske reducerer de "svarlysten" næste gang, der bliver stillet et spørgsmål udover hele klassen.

Eks. 2: En gang imellem skal eleverne læse højt for hele klassen. Nogle elever læser let og hurtigt deres tekst, mens det går mere trægt for andre elever. Der bliver ofte uro, små bevægelser på stolene ol. i forbindelse med de langsomme læsere, hvilket ofte kræver en "lærerindsats" for at skabe den nødvendige ro. Denne nødvendige lærerpåtale er på ingen måde mobning, vel nærmest det modsatte, men situationen, som helhed, vil være en kraftig stadfæstelse af "den dårlige læser".

Eks. 3: Når eleverne skal fremlægge, for hele klassen, kan der ske der det samme, som ved højt læsning, at nogle elever har vanskeligt ved at få ro til deres fremlæggelse. Også her kræves en lærerindsats for at skabe den nødvendige ro. Den eller de elever, der "rammes" af denne uro, kan let få en fornemmelse af utilstrækkelighed eller uduelighed. Situationen som helhed er ikke mobning i gængs forstand, men den er med til at fastholde elever i uønskede positioner og det er vel en form for mobning. Man kan måske kalde det **"den skjulte mobning"**.



Motivation

Hvad kommer først? Det at kunne eller det at ville. Der er elever, der **kan**, men ikke **vil**, og så er der elever, der **vil** men ikke **kan**, og så er der dem, der aldrig finder ud af, hvilken gruppe de tilhører, fordi de giver op, inden de når til det. Motivationen skal ikke nødvendigvis skabes ude fra, den findes i alle elever og det er bl.a. lærerens opgave at finde motivationen i relation til indholdet i undervisningen. Det er også lærerens opgave at skabe et godt læringsmiljø, hvor alle elever er trygge og har mulighed for at lære og trives.

Læreren vil gerne have, at alle elever er engagerede, at de tager ansvar for deres eget arbejde, at de tager ansvar for gruppens arbejde, og at de arbejder for, at klassen fungerer, men hvordan kan man arbejde med elevernes indstilling, hvis de ikke er motiverede eller tror på sig selv? Både når vi beskæftiger os med motivation og med undervisningens indhold, så er der et ord, der hele tiden dukker op – nemlig 'variation'. Vi ved, at der i enhver klasse er en stor diversitet i elever, der lærer på forskellige måder. Vi er derfor nødt til at variere tilgangen til læring.

I denne artikel tager vi udgangspunkt i fem forskellige motivationsorienteringer: Præstation, viden, mestring, relationer og involvering (Pless m.fl., 2015), og beskriver kort, hvordan vi i vores hverdag arbejder med orienteringerne i praksis. Ifølge forfatterne bag projektet om 'Unge motivation i udskolingen' (Pless m.fl. 2015), så er motivation ikke noget, eleverne enten har eller ikke har. Det er en dynamisk størrelse, der udvikler sig i forskellige kontekster, og som læreren kan bringe i spil i undervisningen.

Præstationsmotivation:

De individuelle præstationer er omdrejningspunktet for motivationen. Konkurrenceelementet betyder meget for elever, der er drevet af præstation.

Vi gjorde følgende: Dagens quiz. Konkurrencer, måske grupper mod hinanden. Fokus på fremlæggelser.

Vidensmotivation:

Her handler det om at udvide horisonten og om at få ny viden, der sætter hverdagen i et nyt perspektiv.

Vi gjorde følgende: Arbejde med projekter, hvor der ingen grænser er for, hvor meget eleverne kan lære. Små kurser i projekterne, hvor der fyldes viden på. Koncentrerede camps i fx matematik.

Mestringsmotivation:

Mange elever motiveres af troen på, at de kan mestre en læringssituation. Det er ofte de tidligere erfaringer i læringssituationer, der afgør hvilke forventninger eleverne har til sig selv.

Vi gjorde følgende: Giv rigelig og løbende feedback. Hav fokus på indstillingen, så den ikke står i vejen for at de faglige krav kan opfyldes. Tydelige mål. Skriv logbog.

Relationsmotivation:

I forbindelse med relationsmotivation er kulturen i klassen afgørende. Mange elever motiveres af, at have gode relationer både til lærerne og til de andre elever.

Vi gjorde følgende: Lad eleverne arbejde i grupper. Hav hele tiden fokus på et område, der styrker relationerne i klassen, fx lytning, at være en god ven, at hjælpe. Interesser dig for dine elever:-)

Involveringsmotivation:

Hvis eleverne bliver involverede i undervisningen, oplever mange af dem at de motiveres heraf. Involveringen kan have elementer af individuel involvering i opgaverne, samskabelse med andre elever og kollektive læreprocesser.

Vi gjorde følgende: Bevægelse i undervisningen. Lad eleverne stå for dagens bevægelsesaktivitet, projektarbejde, brug læringstrekanten som involveringsredskab.

Hvis man arbejder bredt og varieret med både indhold og arbejdsformer, så giver vi i hvert fald muligheden til alle elever for at blive motiveret.



Rummets betydning for læring

Det fantasifulde læringsrum

I mange sammenhænge, i vores hjem, på arbejde, på kontoret osv. betragtes rummet som betydningsfuldt i forhold til vores trivsel og i forhold til vores arbejds- og ydeevne. Men ikke i skolen, der findes faglokaler for enkelte fag, men det meste af undervisningen foregår i næsten identiske lokaler med firkantede borde belagt med et slidstærkt laminat i gråhvide nuancer. De 400 lux fra loftsiddende lysstofrør er bestilt af rengøringen. Lokalet er i sig selv fantasiløst. Ofte kan forældre genkende lokalets plakater, når de møder til skolehjem samtaler. Måske er der kommet en interaktiv tavle, men ellers ligner rummet "sig selv".

Det pædagogiske lokale

I vores projekt eksperimenterede vi med lokalets indretning. Vi prøvede at indrette rummet fantasifuldt for derigennem at angribe de traditionelle læringsopfattelser. Det almindelige klasselokale, se ovenfor, er forbundet med mange næsten urokkelige traditioner. Hvis vores eksperiment, med at skabe læringslystne og selvdevedne elever, skulle lykkes på tre måneder, fandt vi det nødvendigt gennem lokaleindretning at røkke ved elevernes traditionsbundne lærings- og undervisningsopfattelser. Nogle af de centrale lokaleændringer er beskrevet herunder.

Skillevægge

Vi havde altid eleverne til at sidde i grupper. Gruppebordene placerede vi langs lokalets vægge. Mellem grupperne stillede vi skillevægge (se billede). Skillevæggene har mange funktioner. De skaber små arbejdsrum i rummet, skaber tryghed for den enkelte elev, får eleverne til at tale mere med hinanden, gør det sværere at udføre traditionel undervisning, gør det lettere for grupperne at fastholde fokus og er med til at reducere elevernes evalueringsfølelse.

Rullende kateder og gardin foran tavlen

Vi gjorde alt, hvad vi kunne, for at bringe eleverne ind i lokalets centrum. Tavlen og området omkring katederet bliver let omdrejningspunktet eller centrum for det, der foregår i klasselokalet. For at bryde med denne tradition hængte vi et gardin foran tavlen og havde et kateder på hjul. Gardinet var med til at skabe ro i lokalet. Det rullende kateder skabte dynamik og forandring i læringsrummet.

Frit område i midten af lokalet

Vi holdt midten af lokalet frit. Her samlede vi eleverne til diskussionskredse eller når der skulle laves oplæg. Fysisk markerede vi området med et ternet linoleum. Vi tror, at denne form var med til at skabe en stærk struktur på vores oplæg og derved hjalp eleverne til at fastholde fokus.

Træstubbe som oplægsstole

Hver elever fik en afbarket træstub i starten af forløbet. Dem brugte vi ofte i forbindelse med vores oplæg eller i forbindelse med klassediskussioner. Nogle gange med eleverne siddende andre gange stående på træstubbene. Også dette var med til både at fokusere vores oplæg og elevernes opmærksomhed.

Afbarket træ

Vi havde gennem hele forløbet et stor afbarket træ stående inde i lokalet. Et sådant træ kan anvendes til mange pædagogiske formål, men for os var det væsentligste formål, at træet skulle signalere "her er nye rammer, her er det tilladt at tænke og arbejde anderledes.



Projektet fra et elevsynspunkt

Emma er en af de elever, vi følger i programmet, og som oplever stor fremgang, hun siger efter halvandet år om de tre måneder: *“I gennem de tre måneder har jeg fundet ud af, hvordan jeg skal tackle en ny skoleopgave. Jeg har fået meget mere selvtillid, da jeg fandt ud af, at jeg godt kunne noget”*. Hun siger videre, at det har været dejligt at møde nogle lærere, som ville hjælpe og lytte. Til sidst har hun en opfordring til andre ordblinde: *“Man skal huske, at man er bedre til nogle andre ting. Og så skal man huske, at bruge de hjælpemidler, man har til rådighed”*.

Tid

Tid er en underlig størrelse. Den føles helt forskellig alt afhængig af, om man er den, der taler eller lytter. Eleverne vil ofte føle tiden længere end læreren.

“Hvornår skal vi være færdige? Hvor lang tid har vi?”. Det er jo rigtig gode spørgsmål, for det betyder noget for, hvordan eleverne arbejder med stoffet. Nogle gange skal de have kortere tid, end de selv synes, de skal bruge. Så bliver de presset til at komme i gang og til at finde løsninger. Andre gange skal de have længere tid, så de kan nå at komme i dybden, så tvinges de til ikke at være overfladiske.

Hvor lang tid skal der gå, fra læreren har stillet et spørgsmål, til han kan forvente et svar fra en elev? Det afhænger af, hvem der skal svare! I hver eneste klasse sidder der elever, der har brug for ekstra tid til at tænke over svaret. Tid, de sikkert ikke får, fordi en kammerat allerede har svaret og gerne vil af med det. Eller fordi læreren er utålmodig og tager den første, der rækker hånden op.

Vi kan godt lide begrebet “tænketid”. Det er den tid, der går fra læreren har stillet et spørgsmål, til han siger, at eleverne må markere, hvis de har svaret. “Tænketid” kan også være den tid, eleverne får til at tale med deres sidemakker om svaret.



Mette Stange



Carsten Hermansen

Lærerne bag Læringslyst:

Mette Stange

'Struktureret kaos' beskriver nok bedst min undervisning. Jeg giver fri til, at eleverne kan tænke selv og afprøve deres kompetencer i praksis, men samtidig er der struktur, så alle ved, hvilke spilleregler vi er sammen om. Jeg er vild med at undervise børn og unge mennesker. At se dem vokse - det er fedt! Jeg afholder kurser for lærere, hvor omdrejningspunktet er at give slip for at få eleverne til at tage fat.

Dansk- og kontaktlærer i 5.klasse på Kirstinebjergskolen i Fredericia. Uddannet folkeskolelærer 2001, PD i projektledelse og organisationsudvikling 2010, Master i læreprocesser 2015.

Forfatter til bogen Cooperative Learning og Klasseledelse (Dafolo).

Selvstændig i Mebo-Consult, der udbyder kurser og skoleudvikling til alle typer uddannelsesinstitutioner. www.mebo-consult.dk

Carsten Hermansen

Jeg brænder for mit arbejde som folkeskolelærer på Mellervangskolen i Aalborg Øst. Nogle af mine holdninger til undervisning/læring:

For at blive dygtige er vi nødt til at turde eksperimentere og vi skal grundlæggende arbejde med det læringsstof, vi har svært ved. Dette kræver tryghed, derfor er det vigtigt for mig, at arbejde for en kultur i skolen, der tillader fejl. Både fordi man lærer af sine fejl og fordi arbejdet med det svære læringsstof ellers er umuligt. Jeg tror på projektarbejdsformen som en bærende læringsmetode, hvor underviseren fungerer mere som inspirator og vejleder for eleverne, end som foredragsholder. Eleverne lærer mere heraf og bliver langt mere selvstændige. Jeg holder meget af at finde på nyt. På Mellervangskolen har vi udviklet "Det skæve Rum", et læringslaboratorium, hvor vi eksperimenterer med nye læringsmetoder. Vi arbejder i små grupper, vi arbejder på tid og vi øver os i fremlæggelser og i at give hinanden brugbar feedback. Traditionel klasseundervisning skal efter min mening fylde så lidt som muligt.

Er uddannet på Aalborg Seminarium i 1985 – har arbejdet på Mellervangskolen siden. Udover undervisning i folkeskolen afholder jeg diverse kurser og foredrag for bl.a. AAU og UCN. Skaber af og underviser i Det Skæve Rum på Mellervangskolen.