

BACHELORPROJEKT
ELEVERNES MOTIVATION I HÅNDARBEJDE



Ilinniartissuaq – Institut for Læring



Ilisimatusarfik /Institut for Læring

Ilisimatusarfik

Studerende: **Sussi Hansen Rødgaard & Bolattaaraq Kleemann**

Fagvejleder: **Ivalo Abelsen**

Pædagogisk vejleder: **Lisa Korneliussen**

Fag: **Kunst & håndværk**

Afleveringsdato: **15. Maj 2025, kl.12.00**

Anslag med mellemrum: **85.820**

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	1
2. Problemformulering.....	2
3. Afgrænsning.....	2
4. Læsevejledning	3
5. Metodeafsnit	3
5.1 <i>Formativ evaluering.....</i>	3
5.2 <i>Undersøgelsesmetode.....</i>	4
5.3 <i>Spørgeskema.....</i>	4
5.4 <i>Kvalitativinterview</i>	5
5.5 <i>Observation</i>	6
5.6 <i>Logbog.....</i>	6
6. Teori	7
6.1 <i>Didaktiske relationsmodel.....</i>	7
6.2 <i>FIRE design.....</i>	8
6.3 <i>Læringsteori - socialkonstruktivisme</i>	10
6.4 <i>Faglige teori selvbestemmelsesteori</i>	12
6.5 <i>Mind-set motivation.....</i>	13
6.6 <i>Indre/ ydre motivation.....</i>	13
6.7 <i>Relationskompetence</i>	14
7. Empiri.....	14
7.1 <i>Præsentation af klasser samt elever.....</i>	16
7.2 <i>Spørgeskemaundersøgelse.....</i>	21
8. Analyse	23
8.1 <i>Undervisningsdifferentiering og læringsmiljø i to parallelle klasser, med udgangspunkt i den didaktiske relationsmodel.....</i>	23
8.2 <i>Motivation og engagement i håndarbejdsfaget i 5. klasse</i>	25
8.3 <i>Spørgeskemaundersøgelse af elevers motivation i håndarbejde.....</i>	27
8.4 <i>Støtte og motivation.....</i>	28
8.5 <i>Motivation og usikkerhed i håndarbejde.....</i>	31
8.6 <i>Fra ydre til indre motivation i undervisningen</i>	33
8.7 <i>Selvstændighed og motivation</i>	36
8.8 <i>Indre motivation og kreativ udvikling</i>	38
8.9 <i>Selvbestemmelse som motiverende faktor i håndarbejde</i>	39
8.10 <i>Anvendelsen af formativ evaluering i undervisning.....</i>	41

9. Diskussion	42
10. Perspektivering	44
11. Konklusion	45
12. Litteraturliste	46
<i>13 Links</i>	<i>46</i>

1. Indledning

I vores bachelorpraktik har vi valgt at undersøge, hvordan elevernes motivation påvirkes i faget *håndværk og design*, som nu bliver kaldt for praksis musisk fag - særligt i forhold til om undervisningen tilrettelægges med selvbestemmelse eller lærerstyring. Valget af dette fokusområde udspringer af vores egne erfaringer med arbejdet tidligere som timelærere og lærerstuderende, hvor vi har observeret tydelige forskelle i elevernes engagement og deltagelse afhængigt af graden af elevinddragelse. Dette har vakt vores nysgerrighed og fået os til at undersøge, hvordan didaktiske valg påvirker elevernes lyst til at lære og deltage aktivt i undervisningen.

Håndværk og design er et fag med stort potentiale for at styrke elevernes praktiske færdigheder, kreativitet og æstetiske forståelse. Ifølge folkeskolens trinmål samt fagformål kap. 17, § 56, i Selvstyret bekendtgørelse for faget, er formålet med undervisningen netop at udvikle elevernes håndværksmæssige kompetencer og give dem mulighed for at arbejde med ideer, materialer, design og udtryk. Undervisningen skal samtidig fremme samarbejde, problemløsning og refleksion, samt give eleverne forståelse for bæredygtighed og materiel kultur, både i nutid, i et historisk samt kulturelt perspektiv. Læringsmål i håndværk og design, § 58, tydeliggøres at eleverne ved afslutningen af mellemtrinnet skal kunne anvende simple teknikker, herunder traditionelle grønlandske håndarbejder, og arbejde bevidst med materialer, farver, former og designprocesser (Inatsisartutlov, 2012, fagformål).

Samtidig spiller folkeskolen en central rolle i at understøtte børns alsidige udvikling, ikke kun fagligt, men også personligt samt socialt. Ifølge den grønlandske folkeskolelov kapitel 2, §2, stk. 2 (Inatsisartutlov, 2012, folkeskoleloven), er det skolens opgave at ruste eleverne til at tænke selvstændigt, forholde sig kritisk og deltage aktivt i et demokratisk samfund. Ved at tilrettelægge undervisning, hvor eleverne får medindflydelse og mulighed for refleksion, ønsker vi derfor også at give dem konkrete værktøjer til at kunne tage stilling til deres eget arbejde, tænke selvstændigt og udvikle en kritisk tilgang til egne processer og produkter.

På baggrund af disse overvejelser ønsker vi i denne opgave at undersøge, hvordan forskellige didaktiske tilgange, med særligt fokus på elev selvbestemmelse i modsætning til lærerstyring, påvirker elevernes motivation, deltagelse og læringsudbytte i håndværk og design undervisning. Vores analyse tager udgangspunkt i både egne erfaringer fra praktikken og centrale motivations teorier, herunder Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, og Carol Dwecks

mindset teori, John Deweys læring gennem handling og Lev Vygotskys teori om den Zonen for nærmeste udvikling.

Med udgangspunkt i denne teoretiske ramme søger vi at besvare følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere motivere elever til at være kreative og innovative i faget Håndværk og design, og hvordan påvirker læreres pædagogiske overvejelser i forbindelse med planlægning af undervisningen, herunder elev selvbestemmelse, elevernes motivation og engagement i faget?

2. Problemformulering

Hvordan motiverer man elever i at være kreative og innovative i faget håndarbejde?

3. Afgrænsning

I forbindelse med vores bachelorpraktik har vi haft mulighed for at undervise i en periode på fire uger i to parallelle 5. klasser. Da praktiktiden var begrænset, har vi valgt at fokusere vores undersøgelse og refleksion over praksis på netop disse to klasser, som vi selv har planlagt og gennemført undervisning i. Denne afgrænsning gør det muligt for os at arbejde målrettet og undersøge sammenhænge mellem vores didaktiske valg og elevernes oplevede motivation og engagement i håndarbejdsundervisningen.

I planlægningen af forløbet har vi bevidst arbejdet med forskellige tilgange til undervisningen. I den ene klasse har vi tilrettelagt forløbet med fokus på elev selv bestemmelse, hvor eleverne har haft indflydelse på valg af materialer, design og udformning af produkter. I den anden klasse har vi haft indflydelse på valg af materialer, design og udformning af produkter. I den anden klasse har vi højere grad arbejdet ud fra en mere lærerstyret tilgang, hvor vi som undervisere i højere grad har bestemt rammerne og truffet valg på elevernes vegne. Formålet med denne opdeling har været at undersøge, hvordan forskellige didaktiske strategier påvirker elevernes motivation, deltagelse og engagement i håndarbejdsfaget.

Vi har løbende observeret vores egen undervisning og efter hver ende af lektionen reflekterer vi og skriver i logbog. Gennem denne kombination af observation og logbogsskrivning har vi fået et bedre indblik i elevernes reaktioner og deres motivation i løbet af undervisningsforløbet. Ved at arbejde målrettet med disse to undervisningstilgange, i parallelle klasser har vi fået en mulighed for at undersøge, hvordan læringsmiljø, didaktiske valg og elevindflydelsen har påvirket både elevernes motivation og udbytte i undervisningen i håndarbejde.

4. Læsevejledning

Denne opgave er en del af vores bachelorpraktik og har til formål at undersøge, hvordan undervisningstilgange påvirker elevernes motivation og deltagelse i håndarbejdsundervisningen. Opgaven består af både teoretiske og empiriske afsnit, og læsevejledningen har til formål at guide læseren gennem rapportens struktur og indhold.

I metodedelen skal vi præsentere de metoder som vi har valgt at bruge i vores bacheloropgave. Herefter følger en beskrivelse af vores teoretiske grundlag med særlig fokus på socialkonstruktivisme og FIRE- designmodellen, som danner en baggrund for vores didaktiske tilgange i praktikken.

Efter den teoretiske rammesætning følger en præsentation af de to 5. klasser i vores praktik i en skole i Grønland. I empirien beskriver vi elevernes og deres individuelle forudsætninger og udfordringer med fokus på deltagelse og motivation.

I analysedelen undersøger vi, hvordan elevernes motivation og deltagelse i undervisningen påvirkes af lærerstyrning og elev selvbestemmelse. Analysen tager udgangspunkt i observationer, interviews og spørgeskemaer fra to 5. klasser og kobles til teorier om motivation, klasseledelse og differentieret undervisning.

I diskussion skal vi diskutere hvordan vi ellers kunne gøre det i forhold til vores interviews, samt om vi er enige med de teorier som vi har brugt.

I perspektivering skal vi selv konkludere hvordan vi som kommende folkeskolelærer kan handle i vores undervisning som skaber motivation.

Ud fra vores problemformulering har vi besvaret vores problemformulering i vores konklusion.

5. Metodeafsnit

5.1 Formativ evaluering

Vi har valgt at anvende formativ evaluering som en metode i undervisning. Formativ evaluering giver mulighed for løbende refleksion og justering af undervisning, hvilket er særligt nyttigt til at fremme elevernes læring og motivation.

Det er en tale om evaluering med henblik på at forme den fremtidig virkelighed, og anvendes ofte løbende og tilpasses hele tiden de nye mål, der opstilles. (Canger & Kaas, 2021, s. 67-68).

“eksempler på formative evalueringsformer kan være elevens logbog, hvor hun skriver sine refleksioner over dagens læring ned....” Vi brugte formativevaluering i vores undervisning, som en hjælp til elever, så de selv kan reflektere over deres arbejde.

5.2 Undersøgelsesmetode

I vores bacheloropgave har vi valgt at anvende metodetriangulering, da vi mener, at denne tilgang er relevant for vores undersøgelse. Metodetriangulering er en tilgang, der anvender flere undersøgelsesmetoder for at få et bredere og mere nuanceret billede af et emne. Denne metode øger validiteten af vores resultater, da vi kan kombinere kvantitative og kvalitative data for at styrke vores analyser. I denne del af undersøgelsen vil vi beskrive, hvordan vi har indsamlet empiri, samt hvordan vi har arbejdet for at opnå de bedste resultater.

For at indsamle empiri og data har vi anvendt en kombination af metoder, herunder spørgeskemaer, interviews og observationer. Denne tilgang giver os mulighed for at få et mere nuanceret og bredt billede af det, vi undersøger, og dermed øge gyldigheden af vores resultater (Agerup og Willaa, 2016, s. 32).

5.3 Spørgeskema

Atuartunut apequtit

1. Paasisutissat:
Ukiut: _____
Sulassuseq: _____
Klasse: _____

2. Piumassuseq:
Mersorneq qanoq nuannaritigaajuk?
A. Assut: _____
B. Ilaatigut _____
C. Immannguaq: _____
D. Nuannarinnigilara: _____

3. Mersoraangassi sugaangassi nuannarinersarpiuk/suliaqarnarnerutittarpiuk?
A. Nutaanik sanaartoraangatta
B. Kreativiugaangatta
C. Tigussaasunik suliaqaraangatta
D. Allat suleqatigigaangakkit
E. Nersualaarnaqaraangama, akuersaaneqaraangamalu
F. Allat: _____

4. Mersoraangaxit sullatit qanoq nallersinnaasarpigit?
A. Ajunggilluinnarput.
B. Ajunggillat
C. Naammaannarput.
D. Aiorput

5. Suna mersoriaasseq nuannarinerculuk?
A. Nuersaaneq
B. Nissiaaneq
C. Mersorneq
D. Allapalaarinea
E. Nammineq sanaartorluni (DIY)
F. Allat: _____
Qanoq misigisarpiit mersormi kreativiunerit sunnertaraa?

A. Assut nuannersumik
B. Nuannersumik
C. Apequtaatinnigilara
D. Nuanniitsumik
E. Assut nuanniitsumik

6. Unammillernarsinnaasut/
Mersormerup ingerlanerani suut unammillernartut naapittarpigit?
A. Piffissakinneq
B. Atortussanik amigaateqarneq
C. Periutsit nutaat ilinniarneri
D. Kreativiopiarnanga
E. Allat: _____
Qanutut mersorenmi piumassuseqalermerinnaavit?

Arlaannik atuartimmi oqaasissaqarpiit imaluunniit siunnersuutissaqarpiit qanoq mersormi sammisagarmermi suut piisanngorsanoqarsinnaanersut?
Qulanaq apequtini akissassanik pegataasinnaagavit.

I vores undersøgelse har vi udarbejdet et spørgeskema til eleverne, der indeholder både åbne og lukkede spørgsmål, med henblik på at undersøge deres motivation i håndarbejdsfaget.

Spørgeskemaet indeholder blandt andet spørgsmål om, hvad der motiverer eleverne mest, når de arbejder med håndarbejde, hvilken type syning de bedst kan lide, hvilke udfordringer de møder under håndarbejdsundervisningen, samt hvad der generelt giver dem motivation i håndarbejdet.

Spørgeskemaet kombinerer både kvalitative spørgsmål. Eleverne besvarer lukkede spørgsmål med krydser og åbne spørgsmål med egne ord, hvilket giver os mulighed for både at få struktureret data og dybere indsigt i deres oplevelser og motivation. Generelt er spørgeskemaer ofte designet med lukkede spørgsmål, da dette giver mulighed for at styre svarene på en struktureret måde. Ved at anvende spørgeskemaer kan vi indsamle et stort antal svar, som kan bruges til at lave statistiske analyser og diagrammer. For eksempel kan vi skabe søjlediagrammer eller cirkeldiagrammer, som viser hvor mange der har valgt de forskellige svarmuligheder. Dette giver et klart billede af, hvad flertallet mener om et givet emne (Aagerup og Willaa, 2016, s. 139-140).

5.4 Kvalitativinterview

Vi har valgt at anvende kvalitative interviews, da denne metode giver mulighed for, at lærerne kan udtrykke deres tanker og følelser frit og åbent, hvilket kan føre til en mere kompleks og nuanceret analyse. Kvalitative interviews giver os mulighed for at opnå en dybere forståelse af lærernes tanker og praksis. Denne metode er velegnet til at afdække nuancerede holdninger og perspektiver, som kan belyse, hvordan undervisningstilgange påvirke elevernes motivation. Som Canger og Kaas (2016, s. 249) beskriver det, er kvalitative interviews hensigtsmæssige, når man ønsker at skabe mening og få indblik i interviewpersonens holdninger, synspunkter og oplevelser.

I vores undersøgelse har vi gennemført interviews med to håndarbejds lærere på en skole i Grønland, der underviser parallelle klasser. Vi interviewede lærerne hver for sig i et mødelokale, hvor der ikke var forstyrrelser. Formålet med at interviewe to lærere var at undersøge, hvordan de planlægger undervisningen i håndarbejde med fokus på elevernes motivation. Vi ønsker at få indsigt i, hvordan lærerne anvender forskellige undervisningsmetoder, og hvad de gjorde for at fremme elevernes motivation og deltagelse i undervisningen.

Valget af kvalitative interviews gav os mulighed for en åben og fleksibel samtale med lærerne, hvor vi kunne dykke dybere i emnerne og få en bredere forståelse af deres tilgang til

undervisning og motivation. Spørgsmålene, vi stillede under interviews, var nøje udvalgt og relateret til vores undersøgelse, og hvert interview varede cirka 15 minutter.

5.5 Observation

I forbindelse med vores undersøgelse har vi valgt at anvende deltagende observation som vores primære metode til dataindsamling. Baggrunden for dette metodiske valg er vores ønske om at opnå en dybere og mere nuanceret forståelse af de sociale processer og adfærdsmønstre, som udspiller sig blandt eleverne i deres daglige skoleliv. Som praktikanter vurderer vi, at deltagende observation tilbyder en enestående mulighed for at opleve og analysere elevernes interaktioner og reaktioner i en autentisk og uforstyrret kontekst.

Vi har gjort dette, fordi vi som praktikanter mener, at det giver os en bedre forståelse af elevernes sociale processer og adfærd i deres naturlige kontekst. Deltagende observatører engagerer sig aktivt i den situation, de observerer, hvilket giver mulighed for at interagere med de personer, der bliver observeret. Denne form for observation gør det muligt at indhente specifik information, samtidig med at man undgår at træffe forhastede beslutninger eller subjektive vurderinger af situationen (Canger og Kaas, 2021, s. 281-282).

Der er både fordele og ulemper ved deltagende observation, men vi har valgt denne metode, da den gav os mulighed for at indsamle dybdegående og kontekstuelle oplysninger, der kan hjælpe os med at forstå den sociale dynamik og stemning i et givent miljø. Fordelen ved deltagende observation er, at vi får flere informationer, som kan bidrage til en bedre forståelse af stemningen i klassen. En ulempe er dog, at observatøren kan have svært ved at bevare fuld neutralitet, da han eller hun kan blive påvirket af sin egen deltagelse i situationen. Derudover kan det tage tid, og eleverne kan ændre deres adfærd, når de er klar over, at de bliver observeret (Aagerup og Willaa, 2016, s. 71-72).

5.6 Logbog

Ifølge Canger og Kaas logbogen kan betragtes som elevens redskab, men også kan fungere som lærende log, hvor læreren kan få mulighed for at skabe overblik over sin egen undervisning og kan reflektere over sit arbejde, hvor der er forskellige aktiviteter eller tilgange til sine undervisning. Dermed kan læreren få mulighed for at differentiere sin undervisning, for at opnå både fælles og individuelle elevmål.

“En logbog kan fungere som lærerens log, hvor hun har mulighed for at reflektere over, hvordan forskellige aktiviteter eller tilgange til undervisning umiddelbart fungerer” samt “En sådan log kan bruges til at kvalificere lærerens egen tilgang til undervisning eller hendes måde at organisere undervisningen på” (Canger og Kaas, 2021, s. 73).

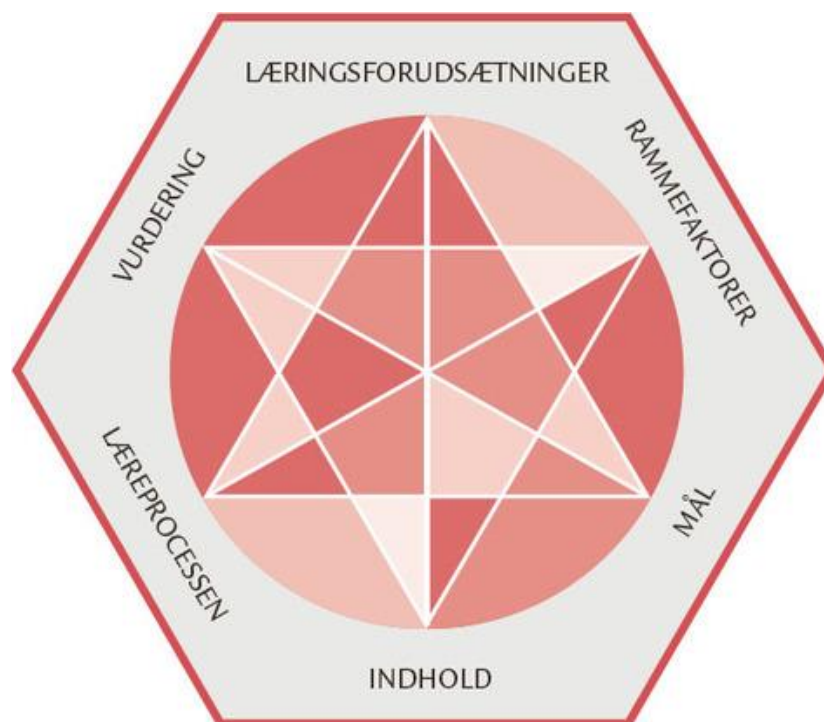
Vi brugte logbog som et redskab for at få et klart overblik over vores praktik og for at kunne reflektere over, hvordan forløbet har været i vores undervisning. Logbogen gav os mulighed for at dokumentere vores undervisningspraksis, hvilket gjorde det lettere at identificere områder, vi kunne forbedre eller ændre. På denne måde kunne vi kontinuerligt evaluere og justere vores tilgange for at optimere undervisningen og sikre, at vi lever op til både vores egne og elevernes læringsmål.

6. Teori

I dette afsnit vil vi præsentere vores valg af teori, som består af de teoretiske tilgange, vi har anvendt i vores analyse.

Vi har benyttet en didaktisk metode og inddraget teoretikere, der fokuserer på læring gennem socialt samspil samt læring gennem aktiv deltagelse. Derudover anvender vi teorier om relationer, motivation og selvbestemmelse.

6.1 Didaktiske relationsmodel



Figur 3. Relationsmodellen (Hiim og Hippe, 1999:73).

I vores undervisning har vi anvendt relationsmodellen, da den understøtter differentieret undervisning. Den didaktiske relationsmodel omfatter seks centrale kategorier som er: **læringsforudsætninger, rammefaktor, mål, indhold, læreprocesser og vurdering.**

Læringsforudsætning:

Læringsforudsætninger danner grundlaget for at inddrage børn i aktiviteter og bygger på refleksioner over de kompetencer og forudsætninger, børnene har for at kunne deltage meningsfuldt.

Rammefaktor:

Rammefaktorer handler om de ydre vilkår, som påvirker en aktivitet - såsom regler, rutiner, lovgivning, økonomi og normering – og de sætter både muligheder og begrænsninger.

Mål:

Mål tydeliggør formålet med en aktivitet og støtter pædagogens faglige refleksion over, hvordan aktiviteten skal fremme børnenes læring.

Indhold:

Indholdet beskriver, hvad aktiviteten går ud på, og hvordan den er planlagt i overensstemmelse med de opstillede mål.

Lærerprocesser:

Læreprocessen beskriver, hvordan pædagogen understøtter børns læring gennem aktiv deltagelse, og hvordan børnenes erfaringer og perspektiver inddrages i aktiviteten.

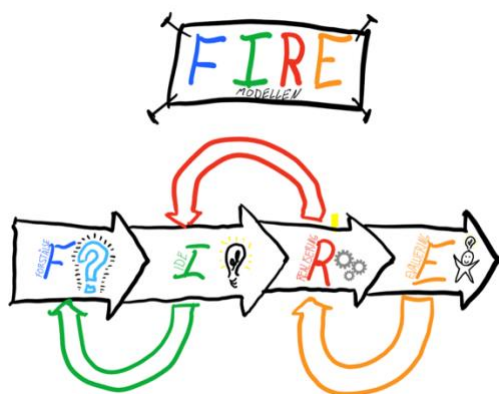
Vurdering:

Vurdering er den afsluttende evaluering af både aktiviteternes og børnenes læringsudbytte.

Relationsmodellen blev oprindeligt udviklet af Bjarke og Sigmund Lieberg i 1978 og er senere videreudviklet af Hiim og Hippe. Og dette relationsmodellen udgør et analytisk redskab, der både understøtter lærerens didaktiske planlægning og muliggør systematisk analyse og faglig refleksion over den gennemførte undervisning.

Ved at anvende denne relationsmodel har vi haft mulighed for at tilpasse undervisningen mere effektivt, hvilket har resulteret i mere målrettet og givende læringsoplevelser for eleverne (Canger og Kaas, 2021, S. 25-26).

6.2 FIRE design



Billede taget fra: <http://ianstenz.dk/design-thinking-i-skolen-gammel-vin-paa-nye-flasker-eller/>

I vores undervisning har vi valgt at anvende den didaktiske metode *FIRE-Design*, da modellen giver en konkret bud på, hvordan man kan tilrettelægge undervisning i kreative fag med fokus på innovation og entreprenørskab. FIRE-Design kan anvendes i et enkelt fag, i temauger og i særlig grad til projektopgaver.

FIRE-Design modellen består af fire faser, **F** står for forståelse, **I** for idéudvikling, **R** for realisering og **E** for evaluering, og giver både læreren et struktureret planlægningsværktøj og eleverne mulighed for at udvikle kreative og innovative produkter (Rohde og Olsen, 2018, s. 10).

Forståelse:

Forståelsesfasen handler om at aktivere og opbygge elevernes forforståelse og faglige viden, hvor eleverne introduceres til emnet, så de kan udvikle noget nyt på sikker faglig grund.

Idéudvikling:

Idéudviklingsfasen handler om at eleverne skal finde og udvikle idéer. Eleverne skal arbejde med at formulere deres egne forslag til løsninger eller produkter på baggrund af forståelsesfasen. Der lægges vægt på kreativ tænkning, skitsering, eksperimentere og dialog.

Realisering:

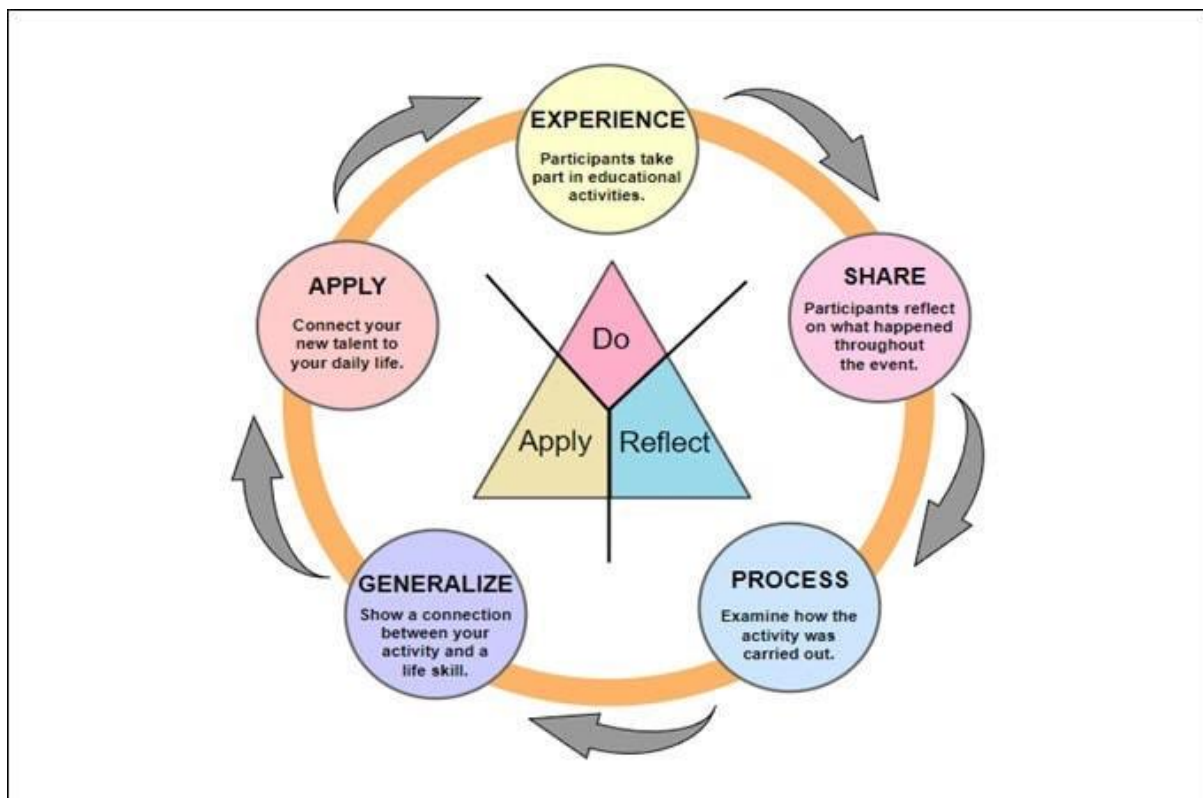
I realiseringsfasen handler det om at omsætte idéer til konkrete produkter eller løsninger. Det, eleverne tidligere har arbejdet med i idéudviklingsfasen, skal nu føres ud i livet. Denne fase kan være en af de mest udfordrende, da den stiller krav til både faglige kompetencer og ofte indebærer samarbejde med andre.

Evaluering:

Evalueringsfasen handler om at se tilbage på det forløb, man har arbejdet med, og reflektere over processen og resultatet. Eleven vurderer sit arbejde gennem tanke, tale og skrift og får dermed mulighed for at blive bevidst om egen læring og udvikling.

Vi har brugt modellen i vores undervisning i håndarbejde, fordi vi ønskede at undersøge, hvordan elevernes motivation påvirkes af forskellige former for tilrettelæggelse, én med høj grad af lærerstyring og én med større elevbestemmelse. Ved at tage udgangspunkt i FIRE-modellen kunne vi skabe en ramme, hvor eleverne både arbejdede procesorienteret og kreativt med deres produkter. Man fokuserer på de faktorer, der styrker elevernes indre motivation, og den er derfor særligt anvendelig i undervisning i kreative og praksisnære fag som håndarbejdet. Modellen er udviklet af Lilian Rohde, lektor ved UCC med omfattende erfaringer inden for grund-, efter- og videreuddannelse samt udviklingsprojekter, og Anja Lea Olsen, lærer på HTX i København.

6.3 Læringsteori - socialkonstruktivisme



<https://www.pedagogy4change.org/john-dewey/>

John Dewey, født i 1859 og død i 1952, var en pædagog og filosof, der arbejdede med samfundets udvikling. Hans teori er central for vores forståelse af læring, og den understreger, at man lærer bedst gennem handling. Ifølge Dewey bør eleverne være aktive i deres læring ved at engagere sig, undersøge, skabe og se fremad. Denne tilgang fokuserer på at fremme børns motivation og deres aktive deltagelse i læringsprocessen.

Ifølge Dewey er barnet motiveret af det, som Dewey beskriver som fire naturlige interesser: for det første er at kommunikere, den anden er at undersøge verden, den tredje er at konstruere ting og den fjerde er at udtrykke sig kunstnerisk (Brinkman, 2007, s. 95).

Lev Vygotsky, der blev født i 1896 i byen Gomel i Hviderusland og døde i 1934, var en psykolog og teoretiker, kendt for sine teorier om læring og udvikling (Imsen, 2015, s. 216-217).



<https://paujan13.wordpress.com/skp/lev-vygotsky/>

Lev Vygotsky fremhæver, at læring sker gennem socialt samspil. Ifølge hans teori opstår læring, når en elev modtager støtte eller stilladsering fra en lærer eller en anden vejleder. Denne proces finder sted inden for elevens Zonen for den nærmeste udvikling, hvor støtte bidrager til, at eleven kan mestre opgaver (Gibbons, P. 2016, s. 32).

I vores undervisning har vi kombineret Deweys teori om “learning by doing” og Vygotskys teori om den nærmeste udviklingszone for at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne både lærer gennem handling og socialt samspil. Ifølge Dewey lærer eleverne bedst, når de engagerer sig aktivt i praktiske aktiviteter som idéudvikling, mønstertegning og syteknikker, da dette ikke kun fremmer deres læring, men også deres evne til at anvende det, de har lært. Samtidig har vi inddraget Vygotskys teori, som understøtter, at læring sker gennem socialt samspil og støtte fra både lærer og klassekammerater. Vi mener, at eleverne kan udvikle sig endnu mere, når de støtter hinanden, deler viden og erfaringer, hvilket styrker både deres individuelle læring og deres evne til at samarbejde. Denne kombination af praktisk handling og social støtte er central i vores undervisning, da vi ser det som afgørende for elevernes udvikling og evne til at anvende deres læring i praksis.

6.4 Faglige teori selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien er en central teori indenfor forskning af motivation, udviklet af Edward Deci og Richard Ryan i 1970'erne. Det fremhæver de tre grundlæggende psykologiske behov, som fremmer indre motivation. De tre psykologiske behov er: Kompetence, tilhørsforhold og selvbestemmelse. Forskningen viser, at opfyldelsen af de tre behov er afgørende for at fremme indre motivation og engagement, og hvis de tre behov ikke opfyldt, kan motivationen svækkes. *"Når det sker, er der tale om selvbestemmelse. Begrebet skal ikke*

forveksles med frihed eller uafhængighed, og selvbestemmelse drejer sig heller ikke om at gøre elever ansvarlige for undervisningen og lade dem gøre, hvad de vil” (Ågård, 2018, s. 20-21).

I vores undervisningsforløb har vi i den ene klasse arbejdet med en selvbestemmelse tilgang, hvor eleverne fik mulighed for selvbestemmende tilgang, hvor eleverne fik mulighed for selv at designe og fremstille deres eget monster. Gennem denne tilgang ønskede vi at undersøge, hvordan graden af selvbestemmelse påvirker elevernes motivation i håndarbejdsundervisningen. Ved at lade eleverne træffe beslutninger om både design og materialevalg har haft fokus på at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne oplever ejerskab og kreativ frihed. Formålet har været at vurdere, om selvbestemmelse i undervisningen kan fremme motivation, engagement og deltagelse hos eleverne i det praktiske arbejde.

6.5 Mind-set motivation

Carol Dweck har udviklet en teori om motivation, kaldet Mindset, som omfatter to modstridende indstillinger. For eksempel kan man tænke, at fejl beviser, at man er dum, eller man kan se fejl som et tegn på, at der er noget, man skal arbejde videre med. Hendes forskning viser, hvordan elevers “selvteori” - deres måde at opfatte deres egne evner på - påvirker deres læring og udvikling (Ågård, 2024, s. 49-50).

I vores undervisning har vi arbejdet med mindset-motivation, hvor vi som praktiklærere møder de forskellige tankegange, eleverne har. Elever med mind-set motivation som ens evner er medfødte, vi forsøger at hjælpe eleverne med at ændre eller justere deres begrænsende tankegang, da nogle elever kan have holdninger, der påvirker deres læring negativt. I vores undervisning har vi haft fokus på et udviklingsorienteret mindset, hvor vi har lagt vægt på, eleverne skal forstå, at når de øver sig, kan de lære noget, de endnu ikke mestrer.

6.6 Indre/ ydre motivation

Indre motivation handler om at engagere sig i en aktivitet, fordi man selv har lyst til det, uden at det er drevet af eksterne belønninger. Ifølge Deci og Ryans er det afgørende, at aktiviteter giver mulighed for læring, skaber en følelse af at høre til i fællesskabet og giver indflydelse.

Ydre kontrol kan nemlig have en negativ indvirkning på den indre motivation.

Ydre motivation refererer til, når eksterne faktorer som straf og belønning anvendes til at fremme læring. For at dette skal have effekt, er det vigtigt, at eleverne opfatter belønningen som positiv og straffen som negativ. Hvis belønningen som fx en smiley, ikke føles værdifuld,

kan det i stedet have en negativ effekt og mindske den indre motivation for læring (Canger og Kaas, 2021, s. 220-221).

I vores undervisning har vi observeret, at elevernes motivation varierer, da nogle er mere præget af ydre motivation, mens andre er drevet af indre motivation. Ud fra deres adfærd kan vi aflæse, hvilken type motivation der er dominerende. Gennem vores undervisning vil vi undersøge, hvordan vi bedst kan motivere eleverne i håndarbejdsundervisningen.

6.7 Relationskompetence

En god relation mellem elev og lærer spiller en afgørende rolle i både elevens sociale og faglige udvikling, og det har langvarige konsekvenser for deres liv i fremtiden. Som Klinge (2017) påpeger, kan en positiv relation fremme et stærkt sammenhold i klassen og skabe et læringsfællesskab, hvor eleverne lærer at samarbejde effektivt gennem venlighed, hjælpsomhed og åbenhed. Det er vigtigt, at denne relation opbygges gennem kommunikation, da sproget og tonefald har stor indflydelse på, hvordan relationen udvikler sig (Klinge, 2017, s. 51). Som Canger og Kaas (2021) understreger, er det lærerens ansvar at skabe gode relationer til eleverne, og dette kan gøres ved at være opmærksom på klassens dynamik og vise interesse for elevernes liv uden for skolen. At tage sig tid til at kommunikere og engagere sig i elevernes trivsel er derfor en vigtig nøgle til at fremme en læringsatmosfære, hvor både elever og lærere trives (Canger og Kaas, 2021, s. 191-192).

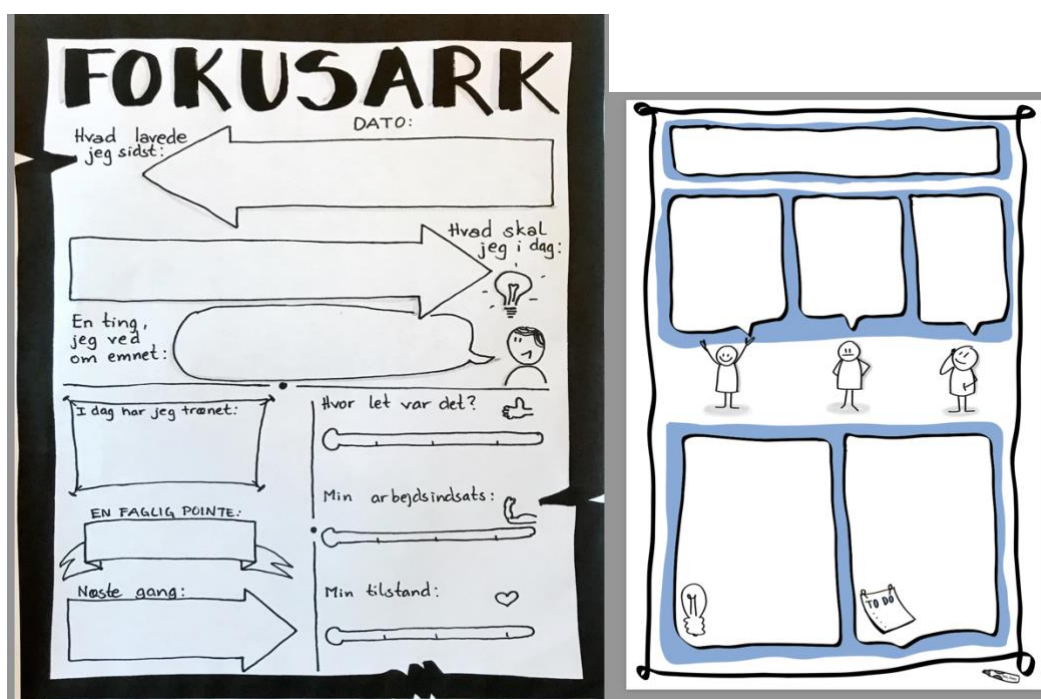
Teorien om relationskompetence har vi anvendt i praktikperioden med det mål, at når der er en god relation mellem lærer og elev samt mellem eleverne, vil det både fremme deres faglige udvikling og sociale trivsel. Dette skaber også øget motivation blandt eleverne.

7. Empiri

I dette afsnit præsenterer vi de data, som vi indsamlede i løbet af vores praktikperiode. For at sikre et tilstrækkeligt empirisk grundlag observerede vi vores egen undervisning, udarbejdede før- og efter-spørgeskemaer til eleverne, gennemførte formativ evaluering, interviewede lærere og anvendte logbog.

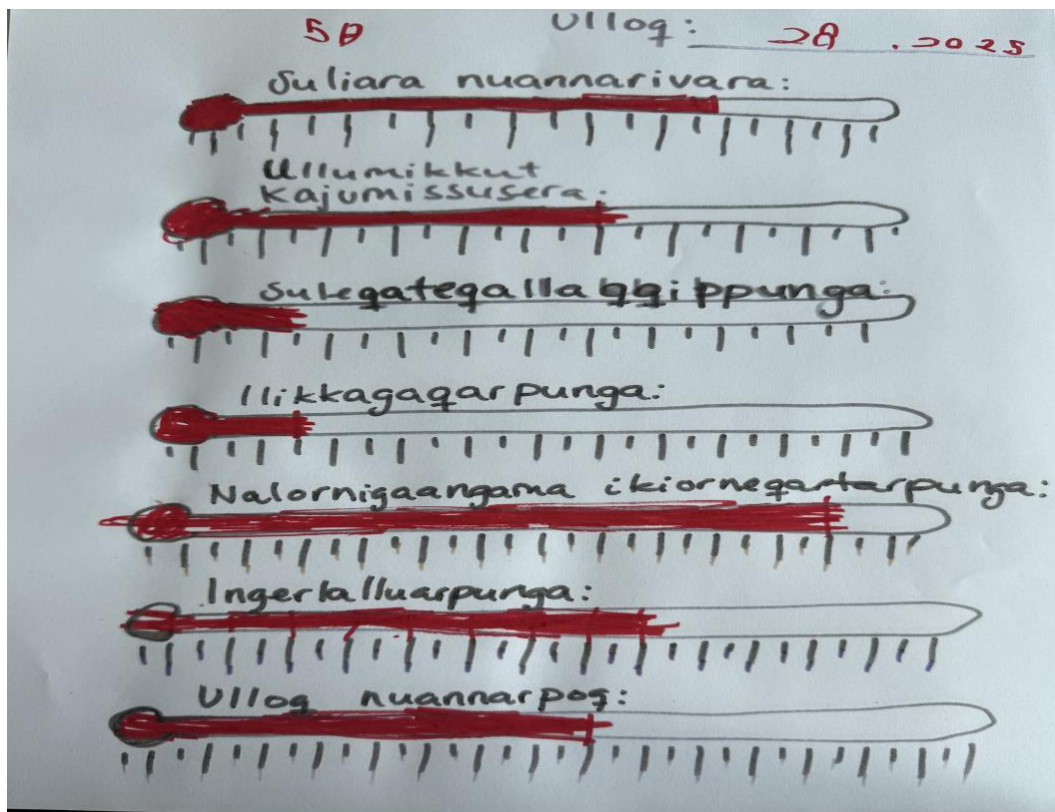
Vores bachelorpraktik havde til formål at besvare vores problemformulering i bacheloropgaven. Praktikperioden varede fire uger og foregik på en skole i Grønland, hvor vi underviste to parallelle 5. klasser.

Inden vi påbegyndte vores praktikken, talte vi med to af skolens håndarbejds lærere, som fortalte om deres pågældende klasser og klassedynamikker. Den ene lærer tog udgangspunkt i en lærerstyret tilgang til undervisningen, hvor fastlagde, hvad eleverne skulle lave. Den anden lærer beskrev en mere elevcentreret tilgang, hvor eleverne i højere grad havde selvbestemmelse i deres undervisning. Efter disse samtaler besluttede vi, at vi i vores undervisning ville bytte undervisningsmetode, hvor klassen der normalt havde selvbestemmelse, skulle undervises ud fra en lærerbestemt tilgang og omvendt.



Fokus ark som vi brugte til vores formativevaluering, skabelon som vi også prøvede at bruge.

Ved afslutningen af hver lektion anvendte vi formativ evaluering som ene del af undervisningen. Eleverne evaluerede deres oplevelse og læring enten gennem udfyldelse af evalueringsark, deltagelse i klassesamtaler eller brug af tommelfinger-metoden. Indledningsvis brugte vi et fokusark, hvor eleverne skulle skrive korte refleksioner over dagens arbejde. Det viste sig dog, at mange elever havde svært ved at udfylde arket selvstændigt, hvilket førte til, at vi ændrede metoden. Vi introducerede i stedet et motivationsbarometer, hvor eleverne med en skal kunne vurdere deres motivation, tilfredshed med arbejdet, samarbejdsevne, læringsudbytte og hvorvidt de havde modtaget hjælp. Denne ændring gav os et mere tilgængeligt og anvendeligt indblik i elevernes oplevelser af undervisningen og deres egen udvikling.



Motivations barometer som vi brugte til sidst:

Vi anvendte en deduktiv undersøgelsesmetode, idet vi udarbejdede en undervisningsplan baseret på en didaktisk tilgang med udgangspunkt i FIRE-designet. Derudover tog vi afsæt i teorier af Vygotsky og Dewey om, hvordan elever lærer bedst.

Ifølge Aagerup og Willaa (2016) tager deduktive undersøgelser udgangspunkt i eksisterende begreber og teorier, og undersøger, hvordan disse viser sig i praksis.

7.1 Præsentation af klasser samt elever

Vi præsenterede i det følgende de to parallelklasser, som indgik i vores undersøgelse, og beskrev de elever, vi valgte at fokusere på. Inden undervisningsforløbet begyndte, afholdt vi indledende samtaler og gennem vores observationer identificerede vi markante forskelle i undervisningstilgangen:

I den ene klasse arbejder læreren ud fra en struktureret tilgang, hvor eleverne fulgte en bestemt model som eleverne skulle lave, som læreren havde udarbejdet. I den anden klasse blev der lagt vægt på elevens kreativitet og individuelle udtryk, hvilket gav eleverne større selvbestemmelse.

Begge klasser rummede elever med personlige og faglige udfordringer. For at belyse problemformuleringen udvalgte vi fire elever fra hver klasse, som repræsenterede forskellige type deltagelse, faglige forudsætninger og motivation.

I det følgende præsenterer vi de to parallelklasser, som indgår i vores undersøgelse, og beskriver de elever, vi har valgt at fokusere på. Inden undervisningsforløbet begyndte, holdt vi en samtale med de to håndarbejds lærere, der underviser i hver sin klasse. På baggrund af disse samtaler og vores efterfølgende observationer har vi kunnet påpege forskelle i didaktiske tilgange, der blev anvendt i de to klasser:

I den ene klasse arbejder læreren ud fra en mere struktureret tilgang, hvor eleverne forventes at følge en model eller skabelon, som læreren har udarbejdet. I den anden klasse lægges der i højere grad vægt på elevens frie kreativitet og individuelle udtryk, hvilket skaber mulighed for større elev selvbestemmelse.

Begge klasser rummer elever med personlige og faglige udfordringer. For at kunne belyse vores problemformulering har vi udvalgt fire elever fra hver klasse, som repræsenterer forskellige typer af deltagelse, faglige forudsætninger og grad af motivation. Nogle af eleverne har tydelige udfordringer i forhold til håndarbejdsfaget, mens andre ikke nødvendigvis har faglige vanskeligheder, men adskiller sig i deres tilgang og engagement i undervisningen.

Ved at undersøge nærmere på disse elever, på tværs af begge klasser ønsker vi at opnå en mere tydelig forståelse af, hvordan forskellige undervisningstilgange påvirker elevernes motivation, deltagelse og faglige udvikling.

Klasse B

På vores første praktikdag i klasse B kunne vi mærke, at eleverne havde en positiv tilgang til hinanden og støttede hinanden i undervisningssituationerne. Det var tydeligt, at der eksisterede et trygt læringsmiljø, hvor flere elever bidrog aktivt til fællesskabet. I det følgende præsenterer vi de elever, vi har valgt at fokusere på i vores undersøgelse.

Elev B1:

Fremstod som en hjælpsom og energisk deltager i undervisningen. Pågældendes positive energi havde en smittende effekt på klassekammeraterne, som virkede trygge i samspillet med eleven. Elev B1 fremstod som en positiv og selvsikker elev med stor tro på egne evner. Eleven udviste en hjælpsom tilgang over for klassekammerater og trådte naturligt til, når nogen havde brug for støtte. I arbejdet med monsterprojektet viste eleven stort engagement og vedvarende

interesse. Gennem hele forløbet var eleven imødekommende og samarbejdsvillig og opretholdt gode relationer i klassen.

Elev B2:

Viste i starten af forløbet begrænset motivation for håndarbejde. Eleven gav udtryk for modstand mod aktiviteten og sagde, at han ikke havde lyst til at deltage og ikke vidste, hvordan man skulle løse opgaven. Dette pegede på usikkerhed og manglende faglig selvtillid. Efter en fælles brainstorm tegnede eleven dog en personlig monstertegning og deltog i næste trin, hvor tegningen skulle overføres til mønsterpapir, og stof skulle vælges. Eleven havde behov for støtte undervejs og udtrykte gentagne gange usikkerhed med udsagn som "jeg kan ikke". Praktiklærerne gav løbende opmuntring og støtte, hvilket var nødvendigt for at fastholde elevens deltagelse.

På forløbets første dag blev elev B2 introduceret til et spørgeskema udarbejdet af undervisningsansvarlig. Eleven udtrykte behov for støtte og modtog vejledning af praktiklæreren i forbindelse med udfyldelsen. Efterfølgende blev eleven anerkendt for sin indsats, hvilket blev modtaget positivt og med tydelig motivation.

Elev B3:

Eleven deltog engageret i den indledende brainstorming og udarbejdede en kreativ monstertegning som grundlag for det videre designarbejde. På anden undervisningsdag skulle eleverne vælge materialer, overføre deres monstertegning til et mønster samt påbegynde sy processen. Elev B3 udviste stor arbejdsindsats samt initiativ, og gav udtryk for et ønske om hurtig færdiggørelse af sit monster. Eleven spurgte desuden, om det var muligt at medbringe arbejdet hjem for at fortsætte med sit monster uden for undervisningstiden.

Elev B4:

Giver jævnligt udtryk for lav tro på egne evner, men deltager aktivt i fælles aktiviteter, herunder brainstormingen, hvor der blev udarbejdet en personlig monstertegning. Eleven er en synlig deltager i klassens fællesskab og indgår som regel i en mindre gruppe med 2-3 klassekammerater.

Ved faglige udfordringer reagerer eleven ofte med frustration, særligt i situationer hvor der opleves fejl. Dette kan føre til en tendens til at give op hurtigt. I disse situationer yder læreren målrettet støtte og opmuntring, hvilket bidrager til at fastholde elevens deltagelse og styrke troen på elevens evner.

I klasse A har vi udvalgt fire elever, som vi har haft særligt fokus på i vores observationer. Formålet har været at få indsigt i forskellige elevtyper og deres tilgang til håndarbejdes undervisningen. I det følgende præsenterer vi elever som A1, A2, A3 og A4.

A1:

Eleven har tendens til at tale ned til andet køn med nedladende ord, men læreren griber ind og gør det klart, at sådan adfærd ikke accepteres. Læreren ændres ikke sin venlige væremåde og forsøger at opbygger en relation til eleven. Eleven deltager aktivt i brainstormingen og deler sine ideer om et monster, hvorefter eleven selv tegner et monster. På anden dag mødte eleven ikke op til timen, men deltog igen på tredje dag og viste i starten ikke store motivation for at sy det monster, eleven havde tegnet. Da elev A1 ser skolekammeratens L's monster og tegning, bliver eleven inspireret og motiveret. Eleven overfører sin monstertegning til mønsterpapir og derefter videre til stof. Undervejs i processen klipper eleven stoffet og udviser stigende engagement i sit monsterprojekt, idet eleven opdager sammenhængen mellem den oprindelige tegning og det udklippede stof. I praktikperioden observerede vi ikke yderligere nedladende bemærkninger fra eleven, og eleven havde en positiv relation til sine klassekammerater.

A2:

Elev med personlige udfordringer, følte sig overvældet af sin situation og havde svært ved at håndtere håndarbejdet. På anden dag var eleven ikke i skole, men da eleven kom tredje dag, synes eleven at lyden i håndarbejdslokalet var for intens og forlod lokalet. Praktiklæreren bad læreren om at hente høreværn til eleven, og eleven vendte derefter tilbage til lokalet med høreværn på. Eleven sad sammen med to andre elever fra sin klasse, som arbejdede på deres monster. A2 havde tegnet et monster den første dag under ideudvikling, men da eleven kom tilbage efter fravær, havde eleven ikke lyst til at lave et store monster som eleven havde tegnet. Praktiklæreren foreslog, at eleven kunne lave et mindre monster og hjalp eleven med at tegne det.

Derefter tegnede eleven det på et mønster papir, eleven tegnede et mindre monster som klassekammeraterne laver. Læreren støttede eleven, mens eleven skulle vælge stof, men eleven havde ikke lyst til at klippe det, da eleven havde svært ved at bruge saksen. Derefter fortsatte A2 med at sy sit monster, og på de efterfølgende dage gik eleven ind og ud af lokalet, men eleven deltog aktivt og var stolt af sit næsten færdige monster.

A3:

Eleven udviste stor interesse for monsterprojektet og deltog aktivt i ideudviklingsfasen ved at tegne flere forslag som grundlag for det endelige valg. Efter at have udvalgt en tegning overførte eleven motivet til mønsterpapir og derefter til stof. Den efterfølgende dag erkendte eleven, at det valgte design var for detaljeret og kompliceret at arbejde videre med. I stedet for at opgive projektet valgte eleven konstruktivt at starte forfra og udvikle et nyt, mere enkelt design. Gennem hele forløbet viste eleven tydelige tegn på motivation, kreativitet og vilje til at lære. Elevens engagement forblev højt, og vedkommende har en positiv relation både til læreren og til klassekammeraterne.

A4:

Eleven vil arbejde alene. Under designproces ønskede praktiklæreren, at eleverne skulle arbejde parvis under brainstorming, og praktiklæreren bad eleverne om at tegne to monstre så de kunne vælge det ene, de vil arbejde videre med. Under brainstormingen deltog eleven alene i stedet for i par, da eleven foretrak at arbejde selv, men deltog aktivt og delte sin viden om monstre. På anden dagen skulle eleverne tegne deres monster og tegne den på mønsterpapir. Det ville elev A4 dog ikke - eleven foretrak at tegne direkte på stoffet. Eleven fik lov af praktiklæreren til at tegne på sin egen måde. Eleven mente ikke, det var nødvendigt at bruge mønsterpapir, selvom praktiklærerne sagde, at det skulle bruges. Eleven arbejdede meget selvstændigt og havde ikke brug for hjælp, indtil der skulle sættes hår på monsteret. Eleven blev færdig med sit monster, men var ikke helt tilfreds med resultatet, selvom det lignede elevens oprindelige tegning.

7.2 Spørgeskemaundersøgelse



Spørgeskema til elever:

1.

Alder 10 - 11 år
Drenge 2 stk.
Pige 7 stk.
Klasse 5.b

2.

Hvor meget kan du lide at sy?

- | | | |
|---|--------------|---|
| A | Meget | 5 |
| B | Nogle gange | 4 |
| C | Lidt | |
| D | Jeg kan ikke | |

3.

Hvad kan du bedst lide i faget, og hvad motivere dig?

- | | | |
|---|--|---|
| A | Når vi er innovative/Når vi laver nye ting | 5 |
| B | Når vi er kreative | |
| C | Når vi laver produkter | |
| D | Når jeg arbejder med nogen andre | 4 |
| E | Når jeg får ros og anerkendelse | |
| F | Andet | |

4.

Din vurdering når du syer?

- | | | |
|---|------------------------|---|
| A | Meget tilfreds | 3 |
| B | Tilfreds | 5 |
| C | Tilpassende | 1 |
| D | Ikke tilfredsstillende | |

5.

Hvilken syning kan du bedst lide i faget håndarbejde?

- | | | |
|----|-----------------------------------|---|
| A. | At strikke | 1 |
| B. | At hækle | 2 |
| C. | At sy | 3 |
| D. | At brodere | 1 |
| E. | At selv være kreativ og opfindsom | 2 |
| F. | Andet | |

6.

Hvordan føler du når du er kreativ og hvordan påvirker den?

- | | | |
|----|----------------|---|
| A. | Meget tilfreds | 2 |
| B. | Tilfreds | 5 |

- | | | |
|----|----------------------|---|
| C. | Jeg føler ikke noget | 1 |
| D. | Ikke så godt | |
| E. | Set ikke godt | |

7.

Hvilken udfordring møder du i dine håndarbejdsforløb?

- | | | |
|----|----------------------|---|
| A. | At være tidspereset | 8 |
| B. | At mangle materialer | |
| C. | At lære nye ting | |
| D. | At mangle motivation | |
| E. | Andet | 1 |

8.

Hvad giver motivation i håndarbejde?

Nuannersumik suliaqaraangatta
Tigussaasunik suliaqaraangatta
Sanagaangatta nuannarvara
Muleposemik sanagatta

9.

Har du nogen nye ideer til faget håndarbejde eller forslag for forbedre faget?

Ingen har svaret på denne spørgsmål





Spørgeskema til elever:

1.

Alder 10 - 11 år
Drenge 7 stk.
Pige 7 stk.
Klasse 5.a

2.

Hvor meget kan du lide at sy?

A	Meget	3
B	Nogle gange	1
C	Lidt	1
D	Jeg kan ikke	4

3.

Hvad kan du bedst lide i faget, og hvad motiverer dig?

A	Når vi er innovative/Når vi laver nye ting	4
B	Når vi er kreative	2
C	Når vi laver produkter	1
D	Når jeg arbejder med nogen andre	5
E	Når jeg får ros og anerkendelse	1
F	Andet	2

4.

Din vurdering når du syer?

A	Meget tilfreds	6
B	Tilfreds	3
C	Tilpassende	0
D	Ikke tilfredsstillende	1

5.

Hvilken syning kan du bedst lide i faget håndarbejde?

A.	At strikke	0
B.	At hækle	0
C.	At sy	6
D.	At brodere	2
E.	At selv være kreativ og opfindsom	2
F.	Andet	4

6.

Hvordan føler du når du er kreativ og hvordan påvirker den?

A.	Meget tilfreds	6
B.	Tilfreds	4

C.	Jeg føler ikke noget	0
D.	Ikke så godt	
E.	Set ikke godt	

7.

Hvilken udfordring møder du i dine håndarbejdsforløb?

A.	At være tidspereset	6
B.	At mangle materialer	1
C.	At lære nye ting	3
D.	At mangle motivation	
E.	Andet	4

8.

Hvad giver motivation i håndarbejde?

Nuannarigakku nutaaliorneq
Når man tegner på det fine man vil lave
arsaq
atissaliomeq
Nuannerami sussassaaqisarama
Nuannarpiannigilara
9.
Har du nogen nye ideer til faget håndarbejde eller forslag for forbedre faget?
at man i gang om månedselv kan bestemme hvad man vil hvis man få lov
ammalortog
ulloriaq
arsaaraq

I vores bachelorpraktik har vi udarbejdet et spørgeskema, som eleverne skal besvare inden start på deres monsterforløb. Vores spørgeskemaundersøgelse er udarbejdet på papir, som eleverne skal besvare. Spørgsmålene omhandler blandt andet elevernes motivation for faget, om de har erfaring med at sy, om de kan lide håndarbejde. Når vi underviser for sidste gang, skal de også udfylde spørgeskemaet igen, så vi kan vurdere, om deres evner i håndarbejde og se, om de er blevet forbedret.

Her er besvarelsene fra før: inden vi starter vores undervisning i håndarbejde i begge 5. klasser, har vi givet eleverne et spørgeskema som de skal besvare. Eleverne i 5.a og 5. b viser, at de interesserede i faget og har interesse i håndarbejde. Flertallet af eleverne 13 ud af 23 har stor interesse i at sy, og de fleste føler sig tilfreds når de syer. Når det gælder deres motivation, har de fleste besvaret *at lave nye ting* og *når de arbejder sammen med andre*, motiverer dem bedst, at innovation og samarbejde er deres motivation til deres engagement.

På besvarelsene kunne vi se at de fleste elever er tilfreds eller også meget tilfredse med deres kreative arbejde, og de fleste elever trives bedst når de får lov til selv at være opfindsomme. Nogle elever oplever at mangel på materialer og tidsbegrænsning hindrer deres motivation. Syning er den mest populære aktivitet blandt eleverne i begge 5. klasser, men der er også interesse for at være kreativ og opfindsom.

Og på den sidste dag gav vi eleverne de samme spørgeskemaer. Da vi kun nåede at give 5. b bruger vi besvarelsene. Klassen består af 11 elever, formålet er at vi gerne vil om der sket nogle ændringer.

Første spørgsmål var: Hvor meget kan du lide håndarbejde? 7 elever svarede “meget”, 2 svarede “nogle gange”, og 2 svarede “lidt”. Der blev også spurgt om hvad de bedst kan lide i faget og hvad der motiverer dem, 5 elever har svaret “at de bliver motiveret, når de laver nye ting, 1 svarede, at de motiverede, når de er kreative, 2 svarede, at de motiveres, når de laver nye produkter, og 3 svarede, at de er motiverede, når de arbejder sammen med andre. Når de blev spurgt om deres vurdering af deres sy færdigheder, svarede 3 elever “meget tilfreds”, 6 svarede “tilfreds”, og 1 svarede “tilpas”.

I spørgsmålet om, hvilken syning de bedst kan lide i faget, svarede 2 elever, at de foretrækker at hækle, 6 svarede, at de bedst kan lide at sy, og 3 svarede, at de helst vil være kreative og opfindsomme.

I spørgsmålet om, hvordan de føler sig, når de er kreative, og hvordan det påvirker dem, svarede 10 elever, at de føler sig tilfredse, mens 1 svarede, at de ikke føler sig godt tilpas. Når det gælder udfordringer i håndarbejde, svarede 5 elever, at de føler sig presset af tid, 4 svarede, at de mangler materialer, og 2 svarede, at de synes, det er svært at lave nye ting.

Til spørgsmålet om, hvad der giver dem motivation i håndarbejde, nævnte de blandt andet at lave en bold, at det er sjovt at sy, et kryds, hækle og sy en bamse. Og til sidst, da de blev bedt om at komme med ideer eller forslag til forbedringer af faget, nævnte nogle elever behov for sakse, tråd, at lave nye til og nåle.

8. Analyse

I dette afsnit præsenteres analysen af den indsamlede empiri med fokus på elevernes motivation i håndarbejdsundervisningen. Analysen tager udgangspunkt i vores problemformulering og undersøger særligt betydningen af selvbestemmelse og lærerstyring i undervisningen.

8.1 Undervisningsdifferentiering og læringsmiljø i to parallelle klasser, med udgangspunkt i den didaktiske relationsmodel

Under praktikperioden blev den didaktiske relationsmodel anvendt som overordnede ramme for planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløbene i de to parallelle klasser. Denne model, udviklet af Hiim Og Hippe, giver et samlet blik på undervisningen og

synliggør, hvordan forskellige elementer - læringsforudsætninger, mål, ramme, indhold, læreprocesser og vurdering – gensidigt påvirker hinanden (Canger og Kaas, 2021). Ved at anvende modellen kunne vi regelmæssig analysere, hvordan variationer i undervisningsmetoder - særligt forskellen mellem en lærerstyret og en elevcentreret tilgang - påvirkede elevernes engagement, motivation og faglige fremskridt. Modellen skabte et struktureret grundlag for at sammenholde teori og praksis og gav os mulighed for at undersøge, hvordan pædagogiske valg konkret former elevernes læringsmuligheder, både individuelt og som gruppe. Gennem denne tilgang blev det muligt at identificere, hvordan rammer og didaktiske greb i de to klasser enten hæmmende eller understøttende elevernes deltagelse, trivsel og lyst til at lære.

Inden for **læringsforudsætninger**, elevernes individuelle forudsætninger var tydelige i begge klasser. Flere af eleverne, f.eks. Elev A2 og elev B2 viste tegn på usikkerhed og lav tro på egne evner, hvilket prægede deres deltagelse negativt. Særligt elev A2 havde behov for støtte i forhold til sensitive udfordringer, som blev imødekommet gennem brug af høreværn og pauser. I modsætning dertil viste elever som B1 og A3 høj motivation og selvtillid, hvilket fremmede deres selvstændighed og engagement. Dette bekræfter behovet for undervisningsdifferentiering, hvor eleverne mødes, hvor de er både fagligt og personlig. Inden for **rammefaktorer**, de fysiske og sociale rammer havde afgørende betydning. I klasse B var oplevelsen et trygt positivt læringsmiljø, hvor eleverne støttede hinanden og læreren kan skabe rum for både struktur og kreativ udfoldelse. I den anden klasse, klasse A påvirkede højt lydniveau samt at manglende differentiering på enkelte elevers deltagelse negativt f.eks. Elev A2 bliver ukoncentreret og umotiveret på grund af for høj lyd i klassen. Rammerne i klasse B støttede i højere grad de inkluderende og differentierede læreprocesser, som modellen viser. I **mål og indhold**, undervisningsmål i begge klasser var ens, det er de skal fremstille et monster, men undervisningstilgange var forskellige. I klasse B arbejdede læreren med en struktureret, lærerstyret model, hvor elevernes skulle følge en bestemt design. I klasse A var der fokus på elevens eget udtryk og valgfrihed, hvilket gav større selvbestemmelse.

Relationsmodellen lægger vægt på, at **mål og indhold** skal tilpasses elevernes forudsætninger og konteksten, i klasse B var det tydeligere, hvor elever som elev B3 og elev B4 viste høj deltagelse og motivation. I **læreprocessen** har klasse A kendetegnet ved elevaktiverende og kreative metoder, hvor eleverne blev opfordret til at arbejde ud fra deres egne ideer og modtage støtte efter behov. Dette skabte ejerskab og øget deltagelse hos f.eks. B3, som ønskede at arbejde videre derhjemme. I klasse B blev eleverne i højere grad styret af lærerens plan, hvilket medførte lavere motivation, hvilket kan ses hos elever som A1 og A2. Alligevel observerede

vi, hvordan differentieret undervisning kunne løfte elevdeltagelsen, som det skete med elev A2 og elev A4.

På det sidste punkt, i **vurdering**, blev der i begge klasser benyttet formativ evaluering i form af anerkendende feedback, hvilket især havde positiv effekt i Klasse B. Elever som B2 og elev B4 blev styrket i deres deltagelse, når de blev mødt med opmuntring og støtte. Lærers anerkendelse havde også betydning i klasse A, f.eks. da A1 ændrede adfærd efter at have oplevet succes og inspiration fra en klassekammerat.

Dette viser, at undervisningsform og læringsmiljø varierer og har stor betydning for elevernes motivation og deltagelse. I klasse B, hvor der var mere fokus på elevinddragelse og trygge rammer, var eleverne mere motiverede og engagerede. Det understreger også, at undervisningen bør tilpasses elevernes behov for støtte - både i forhold til deres læring og trivsel.

8.2 Motivation og engagement i håndarbejdsfaget i 5. klasse

Gennem en samtale med de to lærere, der underviser i de parallelle 5. klasser, har vi opnået værdifuld indsigt i deres didaktiske overvejelser og undervisningspraksis. samtalen har givet os en forståelse af, hvordan de hver især strukturerer undervisning med henblik på at fremme elevernes deltagelse og engagement i håndarbejdsundervisningen. Den ene lærer lægger vægt på lærestyring, mens den anden lærer arbejder ud fra en mere elevinddragende tilgang, hvor kreativitet og selvstændighed understøttes gennem valgfrihed og medbestemmelse.

Disse forskelle i undervisningstilgang har været afgørende for vores valg af hvilken klasse vi skal undervise ud fra vores planlægning, den anden med bestemmelse og den anden klasse med lærerbestemt undervisning. Idet vi fik mulighed for at undersøge, hvordan forskelle pædagogiske tilgange påvirker elevernes læring, motivation og mulighed for at udvikle kreative.

Under praktikken har vi interviewet de lærere, vi har undersøgt hvordan hver især tilrettelægger deres undervisning.

Vi har taget dette citat fra vores interview med en lærer fra 5.A, **Bilag 1**:

*Pikkunaalliortissimagukkit pissangarnartissimanngikkukkit qarasaa
aallarpianngitsoortarput, pissanganartuuppat taava qarasaa aalllasassaaq
ilaa tassani ersarittorujussuuvoq uannut takusarpunga soorlu
pissanganarsimanngippat taava pissanganarpianngilaq.*

Vi tolker dette som et udtryk for, at når undervisningen ikke er meningsfuld eller spændende for eleverne, mister de motivationen. Dette stemmer overens med FIRE-modellen (Rohde & Olsen, 2018), hvor det understreges, at læreren skal aktivere og bygge videre på elevernes forforståelse for at skabe meningsfuld læring. Hvis undervisningen ikke tager udgangspunkt i noget, eleverne kan relatere til, opstår der ikke en indre forbindelse til emnet, og motivationen reduceres.

Når undervisningen i 5.A ikke tager udgangspunkt i elevernes forhåndsviden eller tydeligt kobler en ny viden til noget genkendeligt, skabes der ikke et meningsfuldt udgangspunkt for læring. Det resulterer i lav motivation og en svækket interesse for faget, i dette tilfælde håndarbejde. Motivationen kan yderligere påvirkes negativt, hvis eleverne ikke oplever, at opgaverne har nogen betydning. Når undervisningen mangler mening for eleverne, kan det føre til, at de trækker sig fra undervisningen og mister interessen for at deltage aktivt.

Lignende udfordringer ses i 5.b, citat fra interview, **Bilag 2:** *“Apeqqutaasarpog sulliulernersugut, soorlu ersarissumik paasisimagaangamikku taavalu eqqumaffissat paasisimagaangamikkit aamma ersarinnerusarput atuartut kajumissuseqarnerusartut”*, hvor den anden lærer i interviewet beskriver, at hun også har oplevet, hvordan elevernes motivation falder, når de ikke forstår, hvad de skal lave. Det fremgår, at uklarhed og manglende forståelse for opgavernes indhold og formål skaber usikkerhed og modvilje blandt eleverne, hvilket bremser deres lyst til at lære og engagere sig i undervisningen.

Læreren i 5.B lægger vægt på at tilrettelægge sin undervisning, så eleverne selv skal skabe deres egne idéer. Ud fra vores interview med læreren i 5.B har hun svaret, **Bilag 2:**

*“...Ilissi titartaqqaassavarsi taava mullepose isikkussani tassa aallartisarhugu.
Tassunga tassa kajumissuseqarnissaaanut aamma aaqqissuunnerinillu
Taamatut aaqqissuisarpunga”*

Ifølge Deci og Ryan er det afgørende at give eleverne selvbestemmelse og skabe en følelse af tilhørsforhold, da det styrker deres indre motivation og evne til at mestre opgaver. I klasse B lægger læreren vægt på, at eleverne inddrages i idéudvikling. I dette citat fra interviewet kan vi se, at læreren i 5.B lægger vægt på, at eleverne selv skal være med til at udarbejde eller designe deres eget produkt, og dermed ser vi, at hun underviser sine elever med inddragelse af selvbestemmelse.

Elevernes motivation og engagement er forbundet med, hvordan undervisningen er tilrettelagt. Som det fremgår af interviewene med lærerne fra 5.A og 5.B, tager undervisningen ikke altid

udgangspunkt i elevernes forforståelse eller skaber en meningsfulde kontekst, hvilket kan føre til lavere motivation. Når opgaverne virker uforståelige eller uden betydning, falder interessen. I 5.b er der derimod et fokus på elevinddragelse, hvor eleverne får selvbestemmelse i deres opgaver og kan skabe egne ideer. Denne tilgang øger elevernes motivation og engagement, da de føler sig mere ansvarlige for deres læring.

8.3 Spørgeskemaundersøgelse af elevers motivation i håndarbejde

Ved at udarbejde et spørgeskema til eleverne i de to parallelle 5. klaser, hvor spørgsmålene blandt andet omhandler, hvad der motiverer dem i håndarbejdsundervisningen, deres holdning til forskellige sy teknikker og de udfordringer, de oplever i faget, har vi forsøgt at få et nuanceret billede af deres perspektiver (Agerup og Willaa, 2016).

Denne metodiske tilgang har gjort det muligt at analysere elevernes motivation ud fra flere vinkler. I den kvantitative del af undersøgelse har vi kunnet identificere elevernes svar, som f.eks. at ingen af deltagerne valgte “når jeg får ros og anerkendelse” (E) som det mest motiverende element i faget. Dette resultat peger på, at ydre motivation spiller en begrænset rolle i håndarbejdsundervisningen. I stedet viste det, at eleverne motiveres af spændende aktiviteter og samarbejde med andre, som også kobles sammen til teorier af både Dewey og Vygotsky. Dewey fremhæver betydningen af erfaringsbaseret læring samt sociale fællesskaber som motivation og meningsfuld læring. Vygotsky fremhæver at læring foregår mest effektivt i sociale samspil. Resultater stemmer overens med disse teoretiske perspektiver og viser, at samarbejdsorienterede aktiviteter har stor betydning for elevernes motivation i håndarbejdsfaget.

På baggrund af vores undersøgelse kan vi konkludere, at elevernes motivation i håndarbejdsundervisningen primært er en indre motivation, hvor eleverne oplever størst engagement og lyst til at lære, når undervisningen rummer kreative aktiviteter og samarbejde med klassekammerater. Dette kan forstås gennem Deci og Ryans begreber om autonomi, kompetence og tilhørsforhold, som er centrale for at understøtte indre motivation. Når eleverne få mulighed for selv at vælge materialer og designe deres egne produkter, oplever de autonomi, hvilket skaber en følelse af ejerskab og frihed i læreprocessen. Dette øger deres engagement og lyst til at fordybe sig i opgaven. Samtidig oplever eleverne kompetence, når de gennem prøven og øvelse mestre nye sy teknikker eller kreative udtryk. Følelsen af at lykkes med en konkret opgave styrker deres selvtillid og vedholdenhed. I tilhørsforhold spiller en væsentlige rolle, da eleverne peger på samarbejde og fællesskab som motiverende faktor. Når eleverne arbejder

sammen, støtter hinanden og deler idéer, skabes et trygt og meningsfuldt læringsmiljø, hvor de føler sig anerkendte og inkluderede. Så disse tre psykologiske behov er dermed afgørende for, eleverne oplever undervisningen som meningsfuld og motiverende og for, at deres indre motivation styrkes i håndarbejdsfaget.

Ingen af eleverne har svaret “ros og anerkendelse” som motiverende, hvilket betyder, at ydre motivation er drevet af belønninger, anerkendelse eller pres udefra, så den spiller en begrænset rolle i dette håndarbejdsundervisningen. Dette resultat tyder på, at eleverne i højere grad drives af indre motivation, hvor læringslysten opstår ud fra interesse, nysgerrighed og glæden ved at skabe noget selv. Ifølge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori opstår indre motivation netop, når elevernes behov for autonomi (at have indflydelse og valgfrihed), kompetence (at føle sig dygtig) og tilhørsforhold (at høre til i fællesskabet)

bliver imødekommet. At ros og anerkendelse ikke opleves som motiverende, kan derfor tolkes som et tegn på, at eleverne i håndarbejdsfaget allerede oplever en vis grad af disse behov opfyldt, og derfor ikke er afhængige af ydre motivation for at være engagerede og deltagende.

8.4 Støtte og motivation

Elev A2 som har personlige udfordringer og sensitivitet, oplever, at disse faktorer påvirker både elevens deltagelse og motivation i undervisningen. A2 følte sig overvældet af både håndarbejdets krav og for læringsmiljøet, hvor der er højlydt i lokalet. Lærersens hurtig handling for at skaffe høreværn for at skabe tryghed for eleven illustrer anvendelsen af relationskompetence, som beskrevet af Canger og Kaas (2021). Ved at tage udgangspunkt i elevens behov og elevens trivsel bliver læreren en støttende faktor for A2's deltagelse. Samtidig ser vi, hvordan en positiv lærer-elev relation har haft indvirkning på A2's mulighed for at deltage.



Praktiklæreren støttede eleven i at justerer målet fra et stort til et mindre monster og hjalp eleven med at tegne det. Dette var et eksempel på anerkendelse og differentieret undervisning, som ikke kun tilpasser sig til elevens fagligt niveau, men også elevens mentale og følelsesmæssige tilstand. Ifølge Klinge (2017) skaber denne form for støtte grundlag for at læringsfællesskab, hvor eleven føler sig set og mødt. Ud fra Deci og Ryans teori om indre og ydre motivation viser elev A2's motivation, at der er skiftende motivationstyper. I begyndelsen var elevens motivation lav, da følelsesmæssigt pres hæmmede elevens som følelsesmæssige pres hæmmede elevens motivation for at deltage.

Men gennem en anerkendende relation og målrette kommunikation blev der skabt en tryk ramme, som gradvist understøttende udviklingen af elevens indre motivation. Eleven begyndte at engagere sig i opgaven og blev stolt af sit arbejde. Dette stemmer overens med Deci og Ryans påpegning af, at indre motivations fremmes, når eleven oplever et tilhørsforhold samt egenskab. Det er også vigtigt for eleven, at praktiklæreren måde at give plads på, samt at give eleven tid til at tage pauser uden at presse vedkommende. Dette viser en ikke pressende tilgang, som er afgørende for elever med særligt behov. Elev A2 fik hjælp både fra læreren og fra klassekammerater, og det betyder, at det sociale fællesskab har betydning for eleven. Som vi ser her, er en kobling til teori om social læring - Vygotsky, som betyder, at samspillet med andre fremmer faglig udvikling.

Elev A2, som har personlige udfordringer og er sensitiv, oplevede i starten lav motivation og havde svært ved at deltage i undervisningen. Dette skyldtes både de personlige udfordringer og kravene i håndarbejdsfaget. Læreren handlede hurtigt ved at tilbyde høreværn og tilpasse opgaven, hvilken er et eksempel på brugen af relationskompetence og anerkendende undervisning. Denne tilgang, hvor læreren tager udgangspunkt i elevens individuelle behov og

trivsel, skaber en tryk og støttende ramme, som høj grad fremmer indre motivation. Ifølge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori opstår indre motivation, når elever oplever autonomi, kompetence og tilhørsforhold. I dette tilfælde blev elev A2 mødt med differentieret støtte, som styrker elevens følelse af kompetence, altså troen på egne evner i mødet med opgaven. Samtidig blev der skabt plads til autonomi, idet eleven fik mulighed for at arbejde i eget tempo og træffe valg undervejs, hvilket gav oplevelse af kontrol og ejerskab over læringsprocessen. Desuden spillede den positive relation til både læreren og klassekammeraterne en vigtig rolle i at opbygge tilhørsforhold, som skabte tryghed og styrkede elevens engagement. Denne kombination af faglig støtte, følelsesmæssig tryghed og social inklusion førte til, at elev A2 gradvist engagerede sig mere i opgaven og viste tegn på øget både faglig udvikling og trivsel. Det viser, hvordan en helhedsorienteret og relationel tilgang til undervisning kan danne grundlag for motiverende læring med plads til både forskellighed og kreativ udfoldelse.

- Nukappiaqqat marlut malinnaatinniarnaqaat, ataaseq aniinaraluarpoq nipimiisinnaani, høreværnini pissarsigami iluaqutigai, kigaatsumik peqataajartorpoq.

Se bilag fra 5. A logbog dato 20. marts –
Bilag 3

- Qulaani taariigarput, periarfissipparput høreværnilerluni isersimaqataasinaasoq, iluatsipparput. Issiaqatini takullugu|suliaqartoq assipajaavanik ilisserilluni mikisumik salluni aallartippoq. Mikininngortikkamiuk soqutiginnilerpoq.

Se bilag fra 5.A logbog dato 20.marts
Bilag 3



Elev A2

8.5 Motivation og usikkerhed i håndarbejde

Elev B2, der ofte giver udtryk for usikkerhed ved gentagne gange at sige, at eleven ikke kan. Når eleven beder sin praktiklærer om hjælp, har eleven en tendens til at gentage sine spørgsmål eller udsagn. Eleven søger hyppigt støtte, hvilket imødekommes af læreren, som er synligt til stede og anerkender elevens indsats gennem ros og opmuntring. Denne form for anerkendelse bidrager til at fastholde elevens deltagelse og motivation i undervisningen. Elev B4 udtrykker ligeledes tydelig tvivl på egne evner i forhold til den opgave, eleven arbejder med. Eleven markerer sig i klasse miljøet ved åbenlyst at sige, at eleven ikke kan sy, især i situationer, hvor der kræves finmotoriske færdigheder, såsom at tråde en nål, binde en knude eller klippe i stof. Når eleven støder på modstand eller oplever fejl, har eleven en tendens til at opgive.

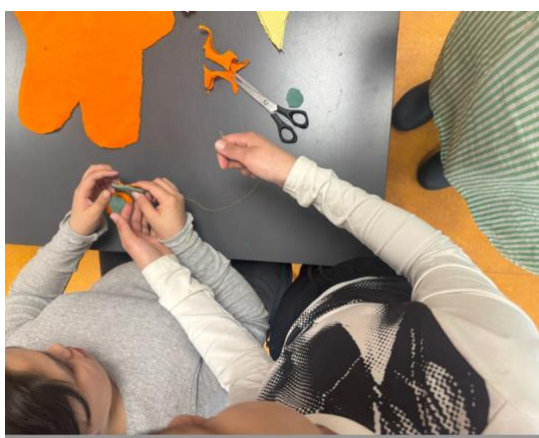
Ifølge Ågaard (2024) spiller elevens opfattelse af egne evner en væsentlig rolle i deres læring og udvikling. Når elever som B2 og B4 gentagne gange udtrykker, at de ikke kan, har det betydning for deres selvforståelse og dermed også deres motivation og vedholdhed i læringssituationer.

Canger og Kaas fremhæver, at ydre motivation er styret af belønning og straf, og i dette tilfælde fungerer ros og anerkendelse som nødvendige drivkræfter for, at eleverne fastholder deres deltagelse og gennemfører opgaverne, f.eks. arbejdet med at sy deres monster. Gennem lærerens anerkendende tilgang og vedholdende støtte skabes en ramme, hvor begge elever får mulighed for at udvikle sig både fagligt og personligt.

Elevernes usikkerhed i forhold til opgaven kan hænge sammen med en oplevelse af ikke at mestre de grundlæggende færdigheder. Dette kan være forbundet med deres mindset. Ifølge Carol Dweck's motivationsteori (Ågaard, 2014) har nogle elever et såkaldt fastlåst mindset,

hvor fejl tolkes som udtryk for manglende evner, mens andre har et udviklingsorienteret mindset, hvor fejl ses som en naturlig del af læringsprocessen. Når elever gentagne gange udtrykker, at de ikke kan sy, kan det derfor være et tegn på et fastlåst mindset, eventuelt præget af tidligere oplevelser eller holdninger formet af hjemlige forhold.

I modsætning til elev B2 står elev B1, som har en stærk relation til både lærer og klassekammerater. Eleven udviser tydelig indre motivation, hvilket kommer til udtryk gennem et højt engagement, nysgerrighed og interesse for faget. Ifølge Canger og Kaas (2021) er indre motivation kendetegnet ved, at man deltager i en aktivitet af lyst og egen interesse, uden ydre belønning. Dette afspejles tydeligt hos B1, som ikke blot arbejder fokuseret med sine egne opgaver, men også viser omsorg for fællesskabet ved at støtte og hjælpe sine klassekammerater.



Når eleven f.eks. lærer nye teknikker, som at tråde en nål, deler eleven gerne sin viden med andre og bidrager til deres læring. Denne adfærd er med til at fremme en positiv dynamik og styrke klassens fællesskab. Som Klinge (2017) understreger, spiller positive relationer og elev-til-elev samspil en vigtig rolle i skabelsen af et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor elevens trivsel og udvikling understøttes både fagligt og socialt. Gennem observationen af eleverne B2, B4 og B1 vises det tydeligt, at elevernes motivation og deltagelse i undervisningen hænger tæt sammen med deres opfattelse af egne evner og relationer til lærere samt klassekammerater. Eleverne B2 og B4 viser tegn på usikkerhed og lav mestringstro, hvilket begrænser deres læring.



Elev B2



Elev B4

Lærerens anerkendende holdning og støtte er afgørende for elevernes deltagelse. I modsætning til elev B1, som udviser en indre motivation og bidrager aktivt til egen læring og til andres læring, viser dette, hvordan stærke relationer og et positivt fællesskab kan styrke trivsel samt en faglig udvikling. Det betyder at, arbejde med mindset og det sociale læringsmiljø kan fremme eleverne motivation og engagement.

8.6 Fra ydre til indre motivation i undervisningen

En elev, som blev kaldt for elev B3, havde i starten af undervisningen ofte brug for hjælp fra praktiklærerne og viste ikke stor lyst til at komme i gang. Efter en fælles brainstorm og arbejdet med at tegne sit monster begyndte eleven dog hurtigt at lære, hvad eleven skulle gøre, når læreren viste det. Selvom eleven stadig fik lidt hjælp, arbejdede eleven selvstændigt med sit projekt de følgende dage i praktikken. Eleven blev meget engagement og motiveret, og når timen begynder, sad eleven koncentreret det meste af tiden og syede på sit monster. I denne logbog kan man læse at: **Bilag 4**

Det er de to drenge, den ene er mere urolige end den anden. Den ene drenge vil hellere spille kort. Og vi vil prøve og hente tryghed til den dreng der urolig.

Citat fra bilag fra 5.B logbog dato:12/3

Bilag 5

Nukappiaraq ataaseq naluneraannaavittoq, qiortaaniarnermini ajornartorsiuteqarpoq qiuutit qanoq paarinissai nalugamigit.

Citat fra bilag fra 5. B logbog dato: 14/3

Bilag 6

Nukappiaraq ataaseq ullumikkut naamasserusukkalurpoq nuannisarnermik.

Citat fra bilag fra 5.B logbog dato: 21/3

Her er nogle udvalgte citater fra observationslogbogen, hvor det tydeligt fremgår, at eleven B3 har bevæget sig fra en ydre til en indre motivation. Denne udvikling ses som et resultat af det relationsarbejde, som er udført gennem løbende støtte og samtaler med eleven. Ved at vise oprigtig interesse for både elevens faglig og personlige trivsel, har man opbygget en tryk relation, som har bidraget til, at eleven i højere grad engagerer sig i opgaverne ud fra en indre lyst og ikke blot for at opnå ydre belønning eller anerkendelse.



Elev B3

I observationslogbog er der udpeget citater, der tydeligt viser, hvordan eleven B3 har udviklet sig fra at være ydre motiveret til højere grad at handle ud fra en indre motivation. Denne positive forandring ser man som et resultat af det relationsarbejde, som blevet har lagt i samspillet med eleven. Gennem løbende støtte og nysgerrige samtaler har man skabt en tryk relation, hvor eleven oplever sig set og forstået, både fagligt og personligt. Det har bidraget til, at eleven nu deltager i undervisningen med en mere autentisk lyst til at lære, frem for at søge anerkendelse udefra.

Denne udvikling bekræfter den forskningbaserede forståelse af relationers centrale betydning i skolen, hvor trygge og anerkendende relationer mellem lærer og elev fremmer både faglig læring og trivsel. Ifølge Klinge (2017) spiller den gode relation mellem lærer og elev en afgørende rolle for både elevens faglige udvikling og social trivsel. En stærk relation kan være

med til at skabe et fællesskab i klassen, hvor eleverne oplever tryghed og motivation gennem værdier som samarbejde, hjælpsomhed og åbenhed. Klinge fremhæver også, at kommunikation - både hvad læreren siger og hvordan det siges – har stor betydning for, hvordan relationen opleves og udvikler sig (Klinge, 2017).

Canger og Kaas (2021) underbygger dette perspektiv ved at pointere, at det er lærerens ansvar at arbejde aktivt med relationerne til eleverne. Det indebærer en bevidsthed om klassen sociale dynamikker og en oprigtig interesse for elevernes liv - også uden for de faglige rammer. Når læreren tager sig tid til at engagere sig i elevernes trivsel og møder dem med åbenhed og nærvær, styrkes ikke blot relation, men også elevens lyst til at lære og deltage som aktivt del af fællesskabet (Canger og Kaas, 2021).

Udvikling hos elev B3 vidner om, hvordan relationsarbejde i praksis kan fremme motivation og engagement hos eleverne – og illustrere, hvordan en teoretiske forståelse af relationens betydning kan omsættes til konkret pædagogisk handling.

Eleven A1 talte i starten af praktikken nedladende om til modsatte køn. Praktiklæreren greb hurtigt ind og sagde med rolig, men bestemt tone, at sådan en adfærd ikke er acceptabel.

Eleven A1 reagerede ved at vise, at eleven ikke brød sig om at blive sat på plads. Efter denne situation ændrede elevens opførsel sig positivt, og resten af praktikken hørte vi ikke flere nedladende kommentarer fra eleven. **Bilag 7**

2x M sulilluaqaat, siullermik ML piumassuseqanngikuloorami assut niviansiaqqanut
nikaginninni nipituumik oqaatigisarlugu. Ullumikkut takusaq mumingaavoq,
mensoratarfimmi klasselæriata oqaluutilaaramiuk kamassaaressanngitsaq
qisuarieleraluarpoq naralluni 2 min. Missaani kisianni qaangeqqippa
qisuarielfiginngiinarlugu, taamanera inissaqartillug.

Citat fra bilag fra 5.A logbog dato 25/3

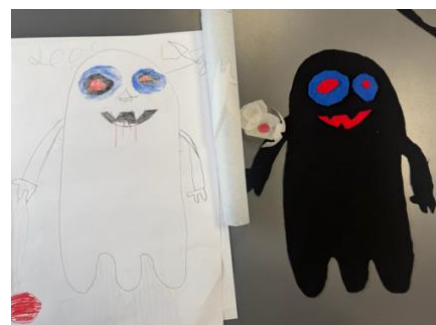
Senere i forløbet fremgår det af observationslogbogen, at elev A1 ikke deltog i den anden undervisningsgang, hvilket betød, at eleven var bagud i forhold til sine klassekammerater ved tredje undervisningsgang. Da eleven så klassekammeraten L's færdige produkt- en tegning og et monster klippet i stof – blev eleven tydeligt inspireret. L's arbejde fungerede som både en visuel og social motivationsfaktor for elev A1, der straks gik i gang med sit eget projekt. Med lærerens støtte og vejledning til at overføre tegningen til mønsterpapir og videre til stof, kom elev A1 hurtigt i gang og deltog aktivt i undervisningen.

Disse to situationer illustrerer, hvordan tydelig voksenstyring kombineret med relations arbejde og faglig støtte kan have en positiv indvirkning på både elevens adfærd og

motivation. Ifølge Klinge (2017) er det afgørende for elevernes trivsel og engagement, at der skabes positive relationer og tydelige rammer i klassen, da dette styrker fællesskabet og fremmer elevernes evne til at samarbejde og deltage aktivt i undervisningen. Denne tilgang afspejles i arbejdet med A1, hvor lærerens tydelige kommunikation og støtte skabte et trygt læringsmiljø. Samtidig kan elevernes motivation for at arbejde videre med sit monster forstås i lyset af Deweys teori om de fire naturlige interesser (Brinkmann, 2007), hvor nysgerrighed, efterligning og lysten til at skabe blev vækket, da eleven så klassekammeraten L's produkt. Kombinationen af inspiration fra en jævnaldrende og lærerens støtte gav A1 mulighed for både faglig og personlig udvikling.



Elev A1 monster.



Klassekammeratens L's monster

I observationerne ser man, hvordan motivation kan udvikle sig, når undervisningen tilpasses elevernes behov, og relationen mellem elev og lærer styrkes. Elev B3 har bevæget sig fra ydre motivation til indre motivation gennem anerkendelse og tryghed, mens elev A1 ændrede adfærd og blev motiveret af lærerens tydelighed samt af inspiration fra en klassekammerat.

8.7 Selvstændighed og motivation

Elev A4's designprocess kan man tydeligt se, hvordan både Deweys og Vygotskys læringsteorier spiller en rolle. Elev A4 arbejder selvstændigt, som eleven er vant til, og følger ikke de vejledninger, som praktiklæreren foreskriver - herunder samarbejde i par eller brugen af mønsterpapir. **Bilag 8**

- Niviarsiaaraq ataaseq monsteri titartakkani ilissernianngilaa, nammineq sungisimanerarpaa taamatut suliaqarliuni. Akuerivarpur nammineq qanoq periuseqarluni suliarisinnaagaa, neriulluta takusinnaalissagaa qanoq ilisseruteqarnermi periuseq aamma pingaaruteqartiginersaq.

Citat fra bilag fra 5.A logbog dato 18.marts

Deweys teori om læring gennem handling, hvor elever lærer bedst ved at være aktivt deltagende i deres egen læring, kan ses i elev A4's ønske om at arbejde alene og vælge sin egen

arbejdsmetode. Ifølge Dewey bør børn være engagerede i praktiske aktiviteter, der både fremmer deres læring og deres evne til at anvende det, de har lært. Elev A4 ønsker at vise, at eleven kan gennemføre opgaven på sin egen måde ved at tegne direkte på stoffet. Dette valg giver eleven en større følelse af kontrol over sin kreative proces, hvilket stemmer overens med Dewey syn på, at læring er mest effektiv, når eleverne er aktivt involveret i opgaven og føler et tilhørsforhold til den.

På den anden side fremhæver Vygotskys teori om den zone for nærmeste udvikling, at læring sker gennem socialt samspil, hvor støtte fra andre kan hjælpe eleven med at udvikle sig. I denne sammenhæng kunne elev A4 have haft gavn af at arbejde i par, som praktiklærere foreslog, da socialt samspil og støtte kunne have haft styrket elevens læring. Vygotsky understreger, at elever lærer mest effektivt, når de arbejder indenfor deres nærmeste udviklingszone, hvilket betyder, at de får den nødvendige støtte for at mestre opgaver, de ikke kunne klare alene. I elev A4's tilfælde, hvor eleven arbejder alene, får eleven ikke den samme støtte, som eleven kunne have fået i et samarbejde med en partner. F. eks. kunne eleven have modtaget hjælp til at forstå værdien af at bruge mønsterpapir, som ville gøre arbejdet lettere og mere struktureret. Ikke desto mindre viser elev A4 stor selvstændighed i sin arbejdsproces, hvilket indikerer, at eleven er i stand til at arbejde indenfor sin egen udviklingszone.



Desuden viser Deci og Ryans teori om indre motivation, at elev A4's valg af arbejdsmetode, hvor eleven har fået lov til at arbejde på sin egen måde, kan have en positiv effekt på elevens motivation. Ifølge Deci og Ryan øges den indre motivation, når eleverne får selvbestemmelse over deres arbejdsmetode, da dette giver dem en følelse af ejerskab og kontrol. Elev A4's

beslutning om at arbejde alene og vælge sin egen metode kan derfor have øget elevens engagement i processen.

Som Klinge (2017) og Canger og Kaas (2021) påpeger, er det vigtigt, at læreren skaber et læringsmiljø, hvor eleverne føler sig motiverede og engagerede. Dette kan opnås ved at give eleverne mulighed for at træffe beslutninger om deres læring og arbejdsmetoder, hvilket understøtter både deres faglig udvikling og sociale trivsel. Eleven A4's designproces viser, hvordan selvstændighed og selvbestemmelse kan styrke elevens indre motivation og engagement. Deweys teori om læring gennem handling ses, hvordan elev A4 drager fordel af at arbejde på sin egen måde, mens Vygorskys teori peger på, at læring sandsynligvis sker i samarbejde med andre. Elevens valg om at arbejde alene øger elevens oplevelse af ejerskab og kontrol, hvilket ifølge Deci og Ryans teori om styrker motivation. Casen viser, at læringsmiljø kan støtte motivation ved at give plads til selvstændighed samtidig med, at der skabes socialt samspil og støtte.

8.8 Indre motivation og kreativ udvikling



Elev A3's engagement i monsterprojektet er et tydeligt eksempel på indre motivation. Elevens beslutning om at ændre sit første design monsteret, da det oprindelige blev for svært for at arbejde videre med, viser ikke blot vedholdenhed, men også refleksion, ejerskab og kreativ

problemløsning - som beskrevet i Deci og Ryans teori om selvbestemmelse. Ifølge deres motivationsteori styrkes den indre motivation, når elever oplever kompetence, autonomi og tilhørsforhold. Elev A3's engagement i monsterprojektet opstod netop, fordi eleven selv havde valgt, tegnet og planlagt sit monster, hvilket skabte en følelse af kontrol og ansvar. Den tillid, læreren udviste til elevens egne valg, støttede dermed elevens selvstændighed og motivation. Samtidig afspejler elevens læreproces Deweys pædagogiske teori om, at læring sker gennem handling. A3 engagerede sig aktivt i en meningsfuld proces, hvor eleven både konstruerede og ændrede sit monster. Dewey har argumenteret for, at børn motiveres og lærer bedst, når undervisningen bygger på deres egne interesser, samt at de føler mestring og får mulighed for at være aktive deltagere. FIRE - modellen, som blev anvendt i undervisningen, har også spillet en vigtig rolle. Modellens struktur med **idéudvikling** og **realisering** har givet eleverne plads til at eksperimentere og tage ansvar for egne valg. Når elever får mulighed for at træffe egne valg, opstår en stærkere forbindelse mellem elev og aktivitet. Elev A3's motivation voksede, fordi eleven havde både indflydelse og ejerskab over sin proces. Dette viser, at selvbestemmelse ikke blot skaber motivation, men understøtter læring og udvikling i kreative fag som håndarbejde. Elev A3's forløb i monsterprojektet viser, hvordan man kan styrke indre motivation gennem selvbestemmelse og aktiv deltagelse. Som Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, Dewey's syn på læring og FIRE –modellen, er det tydeligt, at når elever oplever ejerskab, autonomi og mulighed for at handle på elevers egne ideer, øges der motivation, og læring bliver større. Elevens vedholdighed og refleksion i monsterprojektet viser, at selvbestemmelse i undervisning kan skabe udvikling indenfor det kreativ og styrke fagligheden.

8.9 Selvbestemmelse som motiverende faktor i håndarbejde

I vores bachelorpraktik, har vi undersøgt, hvordan målet af selvbestemmelse påvirker elevernes motivation og kreativitet i håndarbejdsundervisningen. Vi tog udgangspunkt i Deci og Ryans teori om selvbestemmelse, hvor de peger på, at indre motivation styrkes, når eleverne oplever kompetence, samhørighed og autonomi (Canger og Kaas, 2021, s. 221).

Under observering af 5.A hvor eleverne fik lov at designe deres egen monster og vælger selv materialer de skal bruge, kan man tydeligt se at eleverne er meget engageret, og har mere lyst til at arbejde videre med deres monster. Og eleverne er meget stolte over deres monster syning og viste deres produkt til de andre elever i klassen. Hver slutning af timerne kan man høre at eleverne glæder sig til den næste håndarbejdstime. Eleverne viste også at, de har større

vedholdenhed, selv når de stødte op udfordringer, hvilket kan relateres til Dweks teori om et udviklingsorienteret mindset: Når eleverne oplever ejerskab over en opgave, bliver fejl en del af læringsprocessen, snarere end noget, der hæmmer dem. **Bilag 8**

- |Tullianimut qilanaarput aamma takutippaat tulluusimaanertik aamma ilinniartitsisuniik nuannersumik utertitsiffiqineqaramik.

Citat fra bilag fra 5.A logbog dato 18.marts

I modsætning til 5.A klasse, det vil se 5.B som er lærestyret, og hvor eleverne fulgte instruktionerne, viste sig at de har lavere grad af motivation. Men selvom de har lavere motivation, kan man se at eleverne laver alligevel deres monster, men i forhold til 5.A kan man se at eleverne har lavere interesse og mindre arbejdslyst.

Motivationsbarometeret viste at eleverne har lavere scorer på “tilfredshed” og “motivation”. Dette indikerer, at begrænset autonomi kan mindske elevernes oplevelse af relevans og mening med opgaven – og dermed deres indre motivation.

Ved at kombinere denne empiri med FIRE-designs 4 faser ser vi, at selvbestemmelse påvirker idéudviklingsfasen positivt. Når eleverne får en selvbestemmelse til at skabe deres egen idéer og former for indholdet, aktiveres deres kreativitet og engagement. Her fungerer FIRE- design som et konkret didaktiske redskab til at operationalisere selvbestemmelse i undervisningen.

Dermed peger vores analyse på, at selvbestemmelse ikke øgede kun motivation, men styrker elevernes kreative og innovative kompetencer. Hvis man giver eleverne indflydelse i undervisning, ser de ud til at, man understøtte både proces og produkt – og fremmer læring, som Dewey beskriver som aktiv meningsfuld.

Vores undersøgelse viser, at selvbestemmelse øger elevernes motivation og kreativitet i håndarbejdsundervisningen. Når eleverne fik lov til selv at designe og vælge materialer, viste de større engagement, vedholdenhed og arbejdsglæde. Dette bekræfter Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og viser, at selvbestemmelse fremmer både indre motivation og kreative kompetence. **Bilag 9**

Ataatsimut isigalugu atuartut piumassusaat annikippoq, suliaminnik ukkassisut 3-4, tassa naamassiniaasut. |

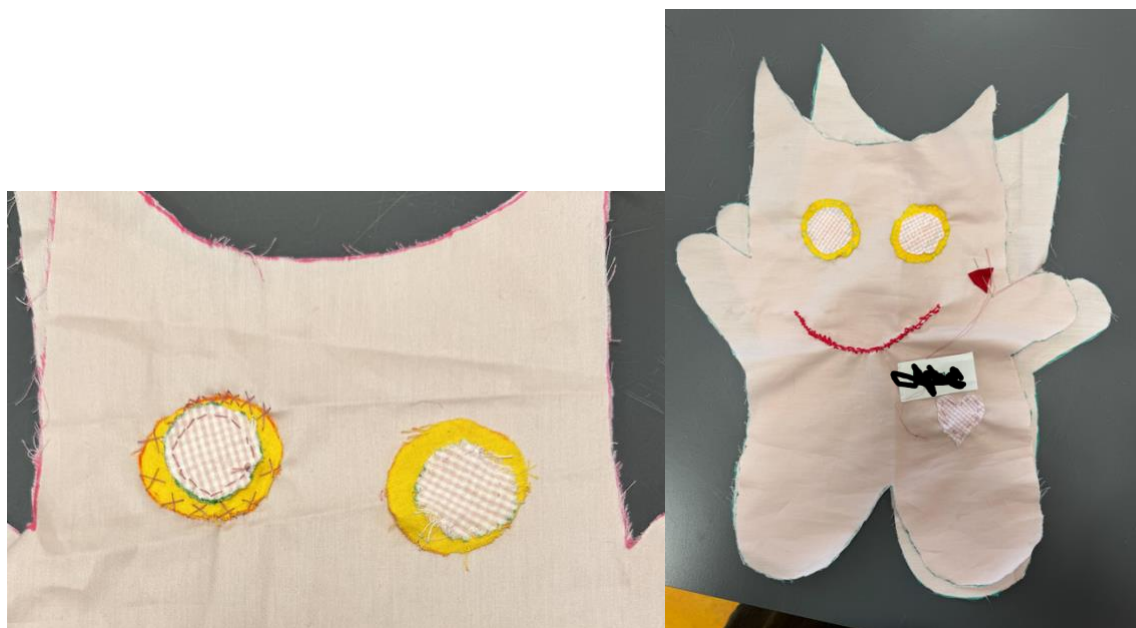
Citat fra bilag fra 5.A logbog dato 2.april

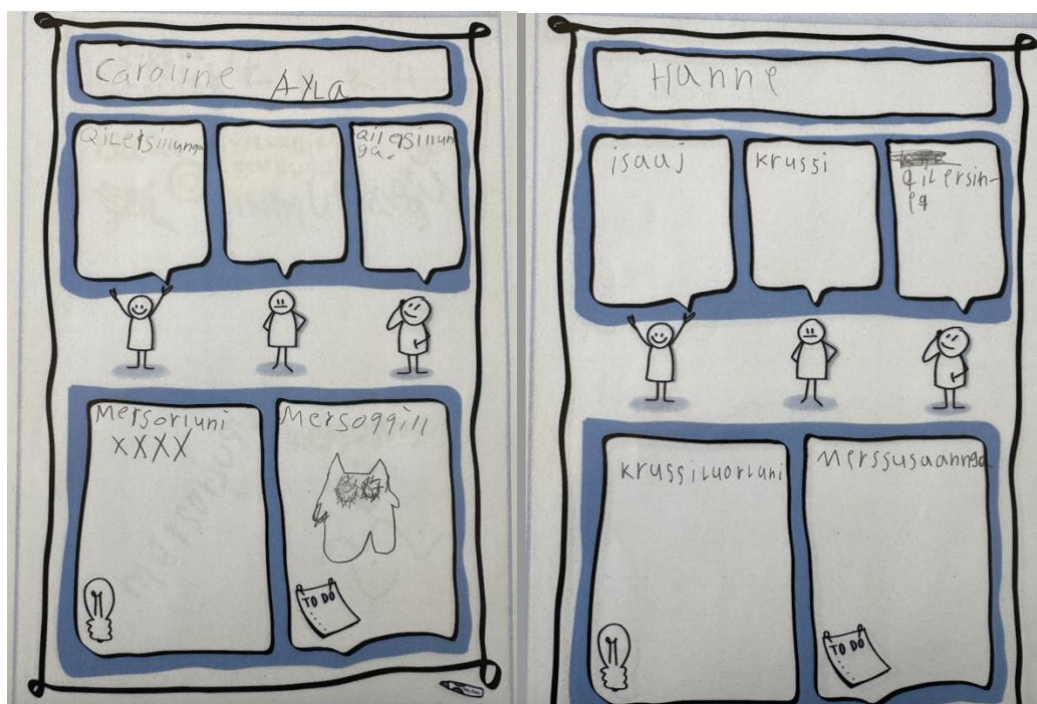
8.10 Anvendelsen af formativ evaluering i undervisning

Under praktikken blev der anvendt evaluering hver endt af lektionen, ved at bruge formativ evaluering som en metode til at understøtte elevernes læring samt som en refleksion over undervisningen. Formativ evaluering er en evalueringstype som har et formål med at elev kan selv reflektere over sit undervisningsforløb.

Det særlig ved den formative tilgang er, den interageres som en del af undervisningen og støtter elevernes egne refleksioners af læreprocessen. Som Canger og Kaas fremhæver, kan elevens logbog fungere som et konkret redskab til dette formål, idet den giver indsigt i både faglige og personlige erkendelser.

I praksis benyttede vi evalueringsark, hvor eleverne havde beskrevet hvad de havde lært, hvad det var svært. Ved at eleverne laver evalueringsarket giver os et indblik over elevernes egen oplevelse af læring og deres udfordringer. F.eks. viste flere af elevernes evalueringer at det har været svært at sy øjne med forskellige teknikker, lave en korssting og binde en sytråd, og at det har krævede præcision og finmotorik. Dette er tydeligt i klasse B, hvor elevernes arbejde ud fra en model, et monster, der krævede flere systeknikker.





Den formative evaluering blev dermed ikke kun et redskab til læreren, men også en vigtig støtte i elevernes egen forståelse af sig selv som lærende. Sammenfattende viser erfaring, af brugen af formativ evaluering i undervisningen både øger lærernes mulighed for at tilpasse undervisningen og støtter elevernes faglige og personlige udvikling, særligt i forhold til motivation og deltagelse i praktiks/musisk undervisning som håndarbejde.

9. Diskussion

Under vores praktikforløb har vi interviewede to af vores praktiklærere som underviser i håndarbejde. Vi interviewer lærerne i midten af vores praktikperiode, havde vi gennemført interviewene med lærerne inden undervisningens start, ville vi sandsynligvis have opnået et andet og måske mere nuanceret resultat i forhold til interviews besvarelse. Efter vores interviewer med lærerne, havde vi som praktiklærere også diskuteret efter interviewet, hvor vi kunne gøre anderledes når vi tænker på spørgsmålene og svarene fra læreren. Vi kunne ellers mere uddyber spørgsmålene under samtalen med læreren, fordi svarene vi fik fra læreren, hænger ikke sammen med vores spørgsmål f.eks. ved at spørger igen med uddyber spørgsmål. En af vores spørgsmål lyder “ *Atuartunut atuartut suliaasaanik ilinniartitsinermik qanoq kinguneqarnissaat neriuutigisarpiuk? Soorlu assassortitsinermi suna atuartunut* ”

pigiliutissagaat neriutigisarpik? Taava”, og læreren svaret med dette citat fra vores interview: *“Tigummissagukku ilinniarfigeqaassi, uanga assassorneq silarsu, soorlu meeraalluta atuarfimmi imaattuliot julegaveliortitaaniarluta aamaaluunniit anera alersersuit kiisa angerlaatsinneqarpoq, kikkut tamarmik ikiorlunga naammassivaat*”. I dette tilfælde kunne vi med fordel have stillet et opfølgende eller mere præcise spørgsmål for at styre samtalen mere i retning af interviews formål. Vi blev dermed opmærksomme vigtigheden af at være mere præcise med vores spørgsmål under selve interviewet, så vi kan sikre mere dybdegående og relevante svar. Denne refleksion har givet os værdifuld erfaring. Som vi vil tage med os i fremtidige interviews, både i sammenhæng med forskning eller også i undersøgelse.

Gennem analysen kan det ses klart at elevernes motivation og kreative engagement øges, når undervisningen tilpasses deres forudsætninger, og når de oplever selvbestemmelse, anerkendelse og støtte. Dette peger på, at kreativitet ikke blot kræver frie rammer, men også tydelig struktur, tryghed og lærerens aktive relations arbejde. Det stemmer overens med Deci og Ryans selvbestemmelsessteori, hvor følelsen af kompetence, autonomi og tilhørsfold er afgørende for indre motivation. Især i kreative fag som håndarbejde, hvor eleverne skal turde fejle og eksperimentere, er det vigtigt, at de oplever tryghed og tillid i læringsrummet. Selvom teorien selvbestemmelse øger autonomi og fører til højere motivation, men i virkeligheden kan for meget selvbestemmelse blive overvældende for nogle elever, især til dem der mangler struktur, da det kan skabe usikkerhed end og får en motivation.

Vi har lagt stor vægt på at skabe gode relationer, både mellem lærer og elev samt eleverne imellem. Vi oplever, at dette har haft en positiv på effekt på elevernes motivation og engagement i undervisningen. Som Klinge (2017) og Canger og Kaas (2021) påpeger, har relations arbejde har stor betydning for trivsel og læring. Vi har haft en åben og støttende tilgang, og det har været tydeligt, at eleverne har følt sig trygge og set. Vi har diskuteret at hvis undervisningsforløbet har set anderledes ud, hvis vi ikke har prioriteret relations arbejdet. Uden den relationelle tilgang er det sandsynligt, at elevernes ikke ville have været lige så motiverede eller deltagende, og vores resultater og observation kunne dermed have haft anden karakter. Det understreger, hvor central en rolle relationer spiller for elevernes faglige og sociale udvikling, særligt i kreative fag som håndarbejde, hvor tryghed og tillid er afgørende for, tør at prøve, fejle og lære. At have en relation mellem lærer og elev kan man også risikerer at man som lærer kan afdæmpe eller undlade eleverne at udfordre kan det føre til lavere fagligt udbytte. Derfor er det en god idé at være opmærksom på at relationskompetence bør ikke stå alene, men

skal integreres i en helhedsorienteret tilgang til undervisning, hvor både relation, faglighed og struktur balanceres med behov for elevernes forskellig.

Ved brug af formativ evaluering gav indsigt i elevernes motivation og deltagelse på en måde, som summativ evaluering ikke kunne have opfanget. F.eks. viste det sig, at flere elever havde svært ved med bestemte teknikker, som at sy øjne, lave kryds, hvilket ikke nødvendigvis var blevet tydeligt uden deres egne evalueringer. Samt at det viste sig at skiftet fra fokus ark til motivationsbarometer, at valget af evalueringsform også har en betydning, hvor elever oplever evaluering som meningsfuldt for deres refleksion og motivation.

10. Perspektivering

I vores praktik har vi erfaret, hvor vigtigt det er, at eleverne får mulighed for selv at være idéudviklere og skabere i undervisningen i kreativfagene. Når eleverne får ejerskab over deres egen projekter, øges ikke blot deres motivation, men også deres kreativitet og evne til at tænke selvstændigt og forholde sig kritisk, kompetencer som er afgørende for deres fremtidig læring samt deltagelse i samfundet. Undervisningsforløb, hvor eleverne har indflydelsen og medskabelse, skaber samtidig en mere meningsfuld læringsituation, der styrker elevernes motivation.

Erfaringer fra vores praktikforløb peger på, hvor afgørende lærerens relationskompetencer er for elevernes motivation og deltagelse. Gennem vores praktikforløb har vi fået en øget bevidsthed om vigtigheden af relations arbejde og differentieret undervisning.

Vi har erfaret, hvordan teoretiske viden kan omsættes til praksis, og hvordan vores egne handlinger og relationer som lærere kan være afgørende for elevernes læringsudbytte. Denne erfaring vil vi tage med os i vores fremtidige praksis, hvor vil vi arbejde bevidst med at skabe trygge læringsrum med plads til kreativitet selvbestemmelse og faglig udvikling.

Redskab som formativ evaluering bør i højere grad tænkes som en del af undervisningen, ikke kun er et redskab til læreren, men et redskab til elever som kan styrke elevernes refleksion, ejerskab samt deres motivation. Vores erfaringer viser, at når elever får mulighed for løbende at reflektere over deres egen læring f.eks. gennem logbøger eller som evaluerings ark, bliver de mere bevidste om deres udvikling og faglige udfordringer. Dette kan øge både engagement og læringsudbytte.

11. Konklusion

På baggrund af analysen kan det konkluderes, at elevernes motivation i håndarbejdsundervisningen i høj grad afhænger af, hvordan undervisningen tilrettelægges, og hvilke rolle læreren spiller i forhold til differentiering, selvbestemmelse og relations arbejde. Gennem af brug af den didaktiske relationsmodel blev det tydeligt, rammerne, metoderne og læringsmiljøet i de to 5. parallelklasser havde afgørende betydning for elevernes deltagelse og engagement. I klasse A, hvor eleverne fik større selvbestemmelse og undervisningen tog udgangspunkt i deres idéer og forudsætninger, var motivationen generelt højere end i klasse B, hvor undervisningen var mere lærerstyret og struktureret.

Empirien viser, at eleverne motiveres mest af indre faktorer som ejerskab, kreativ udfoldelse og sociale fællesskaber, ikke af ydre belønning som ros og anerkendelse. Perspektiver fra teoretiske bl.a. Deci og Ryan, Dewey, Vygotsky samt FIRE-modellen underbygger dette ved at fremhæve betydningen af autonomi, tilhørsforhold, læring gennem handling og samspil. Observationerne af enkelte elever, særligt elever med lav mestringstro eller elever med personlige udfordringer påpeger, at trygge relationer og anerkendelse tilgang fra læreren kan afgørende for at udvikle elevernes motivation samt elevernes deltagelse.

Det kan derfor konkluderes, at en differentieret, elevinddragende og undervisning med relation og med højde for både individuelle og sociale læringsforudsætninger, fremmer elevernes indre motivation og at det styrker elevernes faglige og personlige udvikling i håndarbejdsundervisningen.

Ved at bruge formativ evaluering i praktikken har det styrket eleveners refleksion over deres deltagelse i undervisningsforløbet. Samt at give motivation og læring, og den har givet læreren værktøj til at tilpasse og differentierer undervisningen. Hvor de giver en gavn til eleverne samt lærerne.

12. Litteraturliste

- Brinkmann, S. (2007). *Motivation gennem handling og gøremål - et pragmatisk perspektiv*.
- Canger, T. & Kaas, L.A (2021). *Praktikbogen, Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. (2. udgave, 1. oplag) forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering flersprogede klasserum*. (2. Udg. 3opl.). Samfundslitteratur. (nalivarput
- Imsen, G.(2015). *Elevens verden, indføring i pædagogisk psykologi*. (2. Udg. 3. oplag). forfatterne og Hans Reitzels forlag
- Klinge, L. (2017). *Lærernes relationskompetence: Kendetegn, betingelser og perspektiver*. København: Dafolo
- Lokaliseret den 4. april 2025 på: <http://samples.pubhub.dk/9788792871060.pdf>
- Rohde, L & Lea Anja, O. (2014). *Innovative elever, Undervisning i FIRE faser*. (1. Udg. 2. oplag) Akademisk forlag, København.
- Aagerup, L & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder* (1.udgave, 2. oplag) forfatterne og Hans Reitzels forlag
- Ågård, D.(2018). *Motivation*. (1. Udg. 4. oplag) Frederiksberg C: Frydenlund.

13 Links

Selvstyrets lovbekendtgørelse af Inatsisartutlov om folkeskolen

Folkeskoleloven lokaliseret den 02.maj 2025 på:

https://nalunaarutit.gl/groenlandsk-lovgivning/2023/selvstyrets-lovbekendtgørelse-nr-19-af-27_04_2023?sc_lang=da

Fagformål lokaliseret den 02. Maj 2025: [https://nalunaarutit.gl/groenlandsk-](https://nalunaarutit.gl/groenlandsk-lovgivning/2023/selvstyrets-bekendtgørelse-nr-38-af-27_07_2023?sc_lang=da)

[lovgivning/2023/selvstyrets-bekendtgørelse-nr-38-af-27_07_2023?sc_lang=da](https://nalunaarutit.gl/groenlandsk-lovgivning/2023/selvstyrets-bekendtgørelse-nr-38-af-27_07_2023?sc_lang=da)