

2004; Ryan & Deci, 2000; Hansen, 2001; Pink, 2009; Seligmann, 2011; Baumeister & Vohs, 2002; Tønnesvang, 2012, 2019).

Modellen beskriver fire faktorer, som eleverne fremhævede i forhold til at genfinde deres indre motivation for deres faglige og personlige udvikling, nemlig mestring, mening, relationer og autonomi. Modellen har stærk affinitet til Vitaliseringsmodellen, som er udviklet af professor i psykologi, Jan Tønnesvang (Tønnesvang, 2019), men har et andet ophav. Derfor er præsentationen af 4-faktor-modellen for indre motivation ikke nødvendigvis i overensstemmelse med Vitaliseringsmodellen. Hvis man vil lære mere om indre motivation, kan man læse om Vitaliseringsmodellen i eksempelvis Tønnesvang, 2019.

- **Mestring** handler om oplevelsen af at være kompetent og om at have tiltro til egne evner.
- **Mening** handler om oplevelsen af, at det, man foretager sig, ens liv og tilværelse er meningsfuld og har et formål, hvilket ofte er relateret til at føle sig som en del af noget større og at gøre noget for andre.
- **Relationer** handler om oplevelsen af at være forbundet med andre og føle tryghed i andres selskab.
- **Autonomi** handler om oplevelsen af at være herre over eget liv og føle kontrol over egne handlinger.

Grundtænkningen i 4-faktor-modellen er, at de fire elementer interagerer og påvirker hinanden gensidigt (ibid.). Det betyder, at en lille forandring i én faktor kan have stor betydning for den samlede motivation, fordi det påvirker de andre elementer, og at alle faktorerne bidrager til og er delelementer i indre motivation.

I praksis vil det i nogle tilfælde være nok blot at tale om motivation og at præsentere eleverne for modellen for at starte en positiv udvikling. Man kan også få eleverne til at vurdere sig selv på de fire faktorer og derefter arbejde med at styrke de områder, som de selv mener er mest centrale for deres udvikling (Tønnesvang & Schou, 2018).

Mestring

Begrebet mestring lægger sig tæt op ad begrebet *self-efficacy*, der kan oversættes til at have tro på egen formåen og evner til at organisere og udføre handlinger for at opnå specifikke mål (Zimmerman, 2000; Amabile & Kramer, 2011a, 2011b). Tiltro til

var det, at fratagelsen af mening (som at ignorere forsøgspersonernes arbejde eller sørge for, at de ikke kunne se formålet med det) var lige så demotiverende som at ødelægge deres arbejde for øjnene af dem. At tilføre mening er altså en billig og nem måde at øge motivationen, men dyrt at ignorere (Ariely, Kamenica & Prelec, 2008).

Der kan være stor forskel på, hvad mennesker finder meningsfuldt, men for mange handler meningsfuldhed og formål om at hjælpe andre, gøre en forskel i verden og at være en del af noget større. Flere undersøgelser viser, at det at hjælpe andre kan øge oplevelsen af meningsfuldhed og lykkefølelse (Baumeister, Vohs, Aaker & Garbinsky 2013; Kashdan, Biswas-Diener & King, 2008). Uanset hvad der giver mening for den enkelte, kan det være en vigtig indre drivkraft at reflektere over, hvordan ens liv giver mening. Hvad er meningen og formålet med den uddannelse, jeg er ved at tage? Hvordan kunne jeg godt tænke mig, at mit liv ser ud om fem år? Og hvordan når jeg derhen? *(Tønnesvang & Schou, 2018).

Som nævnt havde en del af eleverne i forskningsprojektet mistet oplevelsen af mening og formål med deres uddannelse, hvilket smittede af på deres motivation for at komme i skole, gøre en indsats og opstille mål for sig selv. Heldigvis var de omgivet af lærere og andre betydningsfulde relationer, som hjalp dem med at finde eller genfinde meningen med deres uddannelse, hvilket var vigtigt for deres motivation til at fortsætte.

Arbejdet med mening – et praksisperspektiv

Der er lige så mange svar på spørgsmålet om, hvad der giver mening, som der findes mennesker. Men at få stillet spørgsmålet, *hvorfor* det er meningsfuldt at engagere sig i sin uddannelse, kan være afgørende for, om man finder eller genfinder motivationen til at uddanne sig *(Tønnesvang & Schou, 2018).

Dyk ned i den individuelle mening

I arbejdet med mening kan et godt sted at starte være at hjælpe eleverne med at se, hvorfor det at dygtiggøre sig og tage en uddannelse er meningsfuldt *for dem*. Stil spørgsmål som: Hvorfor er det meningsfuldt for dig at tage en uddannelse og dygtiggøre dig? Hvordan kan det hjælpe dig til at opnå dine ønsker for fremtiden? For nogle, der ikke har forholdt sig til spørgsmålet før, og hvis motivation måske har været ydrestyret, kan det være svært at svare på. Derfor er det vigtigt at være vedholdende. Giv eleven tid til at overveje sit svar, og vend tilbage senere. Hvis det er umuligt for eleven at finde frem til et indremotiveret svar, har han eller hun måske brug for et bud på, hvad et formål kunne være. Det kan også være en anledning til at tage en snak om elevens liv generelt, og hvad der kan ligge til grund for, at spørgsmålet er svært at besvare.

Skab rum for hjælpsomhed

Som flere af eleverne i forskningsprojektet beskrev, bidrager det positivt til oplevelsen af mening eller meningsfuldhed at hjælpe andre. Derfor kan man med fordel skabe tid og rum for, at eleverne kan hjælpe hinanden. Det vil både give dem en oplevelse af meningsfuldhed og mestring – og bidrage positivt til relationerne mellem eleverne. Hertil kommer, at det er meningsfuldt i sig selv at være en del af et fællesskab.

fungerer som en del af løsningen på problemet (Brinkmann, 2010; Hörne & Säljö, 2003). Om man betragter Carls adfærd som et udtryk for medfødte vanskeligheder eller et udtryk for psykologisk overlevelse, har betydning for den måde, man løser problemstillingen på. Og betydning for Carls identitet fremover, hvor mærkatet ADHD ville være en stærk og livslang identitetsmarkør med begrænsende udviklingsmuligheder.

Hvis vi skal blive bedre til at hjælpe børn og unge godt igennem deres liv og skolegang, kræver det altså, at vi øver os i at forstå de intentioner og bevæggrunde, der ligger bag uhensigtsmæssig adfærd *(Tønnesvang & Ovesen, 2015). Vi må på tværs af faggrupper gøre op med den forsimplede og monokausale forståelse og behandlingsform, hvor adfærden betragtes som selve problemet og/eller kædes sammen med iboende vanskeligheder, og i stedet anse adfærden for, hvad den i langt de fleste tilfælde er: symptomer på en intentionel og rettethedsfokuseret problematik. Når vi ikke opfatter vanskelighederne som iboende, skabes der rum for, at barnet eller den unge kan udvikle sig *(ibid.).

Udnyt de fysiske rammer

For at styrke fællesskabet må du også indtænke de fysiske rammer og være i stand til – på flere niveauer – at tilrettelægge et miljø, som klassens elever kan byde ind i. Som filosof John Dewey (2005) ganske rigtigt skriver, er den eneste måde, hvorpå vi bevidst kan styre den form for uddannelse, som unge får, at kontrollere det miljø, de handler, tænker og føler i. Og med miljøet menes både det sociale fællesskab og de fysiske rammer.

Et lavpraktisk men godt sted at starte kan være at arbejde med den pædagogiske logistik: klasselokalets rammer og struktur. Arkitekt og forsker Inge Mette Kirkeby har analyseret, hvilke handlemuligheder de fysiske rum giver i en skolekontekst, og har fundet, at nogle rum er præget af *hård funktionalisme*, mens andre er præget af *blød funktionalisme* (Kirkeby, 2006). Rum præget af hård

*Tilføjelse til *Mønsterbrydere og mindset* af Rasmus Thy Grøn og Maiken Damborg Jørgensen (Dansk Psykologisk Forlag, 2019, 1. udgave). 141

Klasseledelse og det intersubjektive rum

Når de fysiske rammer for deltagelse er sat, er det vigtigt at overveje, hvilken kultur der hersker i klasselokalet. Er der tale om en præstationskultur, hvor anerkendelse beror på resultater og performance, eller er omdrejningspunktet udvikling og læring? Her er det vigtigt at skabe et intersubjektivt rum, hvor eleverne og læreren forhandler om, hvad der er lovligt og naturligt at udtrykke (Hundeide, 2001). En måde at arbejde med det intersubjektive rum på er ved at inddrage eleverne i at udarbejde klassens *moralske miljø*, hvilket vil sige de fælles værdier, sprog, samværsformer og rutiner, der skal karakterisere fællesskabet. Der skal skabes en form for ydre metakontrakt for, hvad der er passende opførsel i forskellige situationer, som med tiden skal fungere som indre vejvisere for, hvordan man behandler hinanden. Ved sammen at udforme metakontrakten øges både oplevelsen af medejerskab og chancen for, at eleverne følger retningslinjerne (Hundeide, 2004; Nielsen, 2009). En forudsætning for at skabe en metakontrakt med eleverne er imidlertid, at de føler sig trygge i forhold til at indgå i en sådan forhandling. Eleverne har brug for, at du som lærer igangsætter og styrer forhandlingen af, hvordan man skal agere inden for fællesskabets rammer.

For at skabe et trygt rum er det vigtigt, at du medtænker dig selv som deltager i fællesskabet og ikke er for optaget af rollen som den, der skaber ro og fremmer faglige præstationer. Nogle gange består lærerens rolle blot i at skabe trygheden i klasseværelset, andre gange må man fungere som enkeltelevs bindeled til fællesskabet med de andre. Det kan fx være ved, at du gennem dine ord og din adfærd viser, at det er vigtigt, at man møder op, og gennem din anerkendelse skaber grobund for, at eleverne får øje på hinandens ressourcer *(Tønnesvang & Ovesen, 2015).

Når man som lærer medtænker sig selv i fællesskabet og fokuserer på at gøre eleverne til medejere af dette, er der imidlertid risiko for, at rollefordelingen mellem lærer og elev utydeliggøres. Det gør sig særligt gældende i en tid, hvor individualiseringsstrømningerne

Ekstra referencer til litteraturlisten

- Hansen, J.T. (2001). *Selvet som rettethed: en teori om noget af dét, der driver og former menneskeliv*. Aarhus: Klim.
- Tønnesvang, J. (2012). Identity, self and motivation: steps towards an integrative approach. *Nordic Psychology*, 64(4), 228-241.
- Tønnesvang, J. (2019). Psykologiske behov, motivation og vitaliserende miljøer. I: T.N. Rasmussen & A. Søndberg (red.), *Motivation – i klasseledelse, relationer og didaktik* (ss. 127-149). Aarhus: KvaN.
- Tønnesvang, J. & Ovesen, M.S. (red.) (2015). *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde: praksisudvikling på grundlag af vitaliseringspsykologi*. Aarhus: Klim.
- Tønnesvang, J. & Schou, S. (2018). *Læringsvitaliserende samtaler: Guide til fremme af skolelivsengagement og kvalificeret selvbestemmelse i grundskole og efterskole*. Aarhus: Klim.