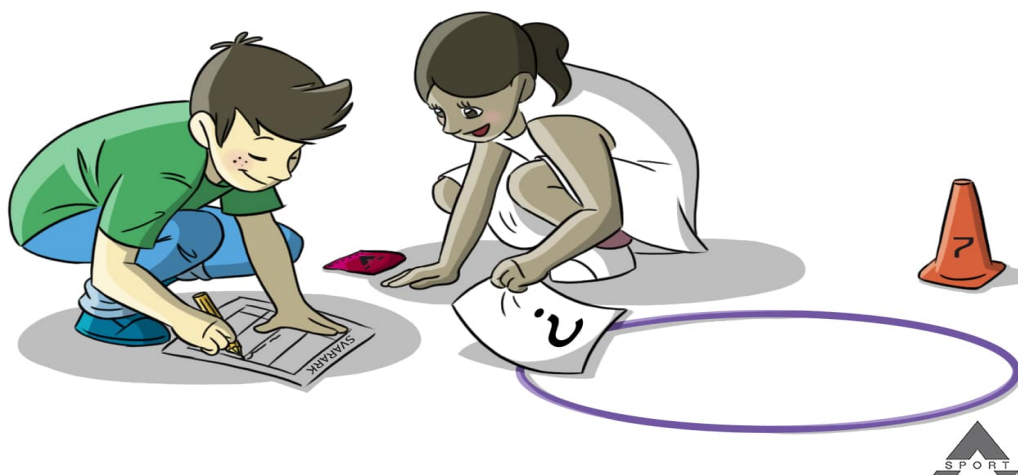


KAN MAN FORSTÅ MED KROPPEN?



Bevægelse i kristendomsundskab

Navne: Yasmin Hamad & Nanna Dalsgaard Larsen

Studienumre: A160082 & A160146

Vejleder: Marlene Printz Jellesen

Bivejleder: Lars Nørgaard

Nanna Larsen

Anslag: 90.974 (34,9 normalsider)

Der anvendes startkomma

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering.....	4
Legitimering af problemformulering	4
Projektets opbygning	5
Metode.....	6
Referenceramme.....	6
Videnskabsteoretiske tilgange	7
Fænomenologi	7
Hermeneutik	7
Undersøgellesdesign	8
Kvalitative metoder	8
Begrebsafklaring.....	11
Bevægelse i et almindeligt perspektiv	12
Bevægelsesproblematikken	13
Teori- og analyseafsnit.....	15
Fagets dannelsessigte	15
Teori: Tilgange i kristendomskundskab	16
Analyse: Tilgange i kristendomskundskab.....	18
Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang	18
Den narrative tilgang	21
Den biografiske tilgang.....	23
Teori: Motivation	25
Analyse: Motivation	26
Relationsmotivation	26
Mestringsmotivation	29
Kritisk blik på bevægelse og motivation	32
Redidaktisering	33
Konklusion	37

Litteraturliste.....	39
Bilag 1: Observationsguide.....	45
Bilag 2: Interview med lærer	51
Bilag 3: Interview med elever	53
Bilag 4: BIU.....	56
Bilag 5: Aktivitetsforklaringer.....	57
Aktivitet: “Ondskabsbarometer”	57
Aktivitet: “Forum-teater”	58
Aktivitet: “Forsoningsteorier”	59
Aktivitet: “Dans til salme”	60

Indledning

Formålet med skolereformen i 2014 er, at den nye folkeskole skal udfordre alle elever, mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater, og at trivslen i skolen skal styrkes (Børne- og undervisningsministeriet, 2020). Et af redskaberne hertil var indførelsen af daglig motion og bevægelse for alle elever i skoletiden: “§15. Undervisningstiden skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen” (EMU-redaktionen, 2019). Af aftaleteksten fremgår det, at formålet med motion og bevægelse er at fremme sundhed hos børn og unge og understøtte motivation og læring i skolens fag (Børne- og undervisningsministeriet, 2020). Bevægelse kan anskues som et redskab til opfyldelse af folkeskolens krav om undervisningsdifferentiering, hvor undervisningens tilrettelæggelse tager højde for elevernes forskellige forudsætninger, læringsstile og aktuelle udviklingstrin. I folkeskolelovens § 18 lyder det:

“Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.”

(Undervisningsministeriet, 2020)

Et ønske om bevægelse i undervisningen mødte vi indledningsvis i forbindelse med vores 4. års praktik, men vores praksiserfaringer med kristendomskundskab præsenterede en anden virkelighed, hvor underviserne kæmpede med reformkrav, manglende ressourcer og inspiration til inddragelse af bevægelsesaktiviteter på en meningsfyldt måde samt fortvivlelse over utilstrækkelig undervisnings- og forberedelsestid. Flere studier påpeger, at bevægelse fremmer læring (Bjørnholt, Jensen, Mikkelsen, Nielsen & Ladekjær, 2020, s. 61), men følgeforskning fra reformen dokumenterer, at det er særligt svært at integrere bevægelse i overbygningen:

“Omfanget af bevægelse i undervisningen synes imidlertid at være stagneret de senere år. Efter 2016 har der desuden været en tendens til, at lærerne særligt på mellemtrinnet og i udskolingene gennemfører lidt mindre bevægelse i undervisningen.”

(Bjørnholt et al., 2020, s. 62)

Meget tyder på, at underviserne er overladt til et stort ansvar for implementering af bevægelse i undervisningen (Bjørnholt et al., 2020, s. 61), men hvorfor er det særligt vanskeligt i udskolingen? Hvordan kan man integrere bevægelse i undervisningen med særligt fokus på at understøtte elevernes læring i forsøget på at efterleve undervisernes oplevelse af akademisk pres? Og hvorledes kan man gennem bevægelsesaktiviteter indfri reformens formål om at fremme motivation, velvidende elevers motivationsorientering har tyngde forskellige steder? (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen, 2016, s. 62) For at blive klogere på, hvordan man som lærer i den danske folkeskole kan agere med førnævnte spørgsmål, krav fra samfundstænkning, mål for folkeskolen og dens undervisning in mente, har vi stillet følgende problemspørgsmål:

Problemformulering

“Hvordan kan implementering af forskellige typer bevægelse understøtte og øge den faglige læring i faget kristendomskundskab i udskolingen, og hvilke didaktiske tiltag kan man foretage for at tilrettelægge en motiverende undervisning?”

Legitimering af problemformulering

Der kan spores en faldende tendens i andelen af udskolingselever, der er fysisk aktive i 45 minutter eller mere i løbet af skoledagen (Bjørnholt et al., 2020, s. 62), hvorom der kan peges på flere årsagsforklaringer. Forskning viser, at der er forskellige faktorer, der har betydning for lærernes oplevelse og villighed til at anvende bevægelse i undervisningen. En væsentlig barrierer for implementering af fysisk aktivitet handler især om mangel på tid; både utilstrækkelig tid i undervisningen samt forberedelsestid (Jørgensen, 2017, s. 91). Kristendomslæreren står derfor med sin vejledende ugentlige time overfor en udfordring, hvor et stigende akademisk pres i takt med at eleverne bliver ældre, og en mulig eksamen står for døren, bliver altafgørende, hvorfor det bliver et spørgsmål om prioritering (Jørgensen, 2017, s. 91). Manglende prioritering af bevægelse i undervisningen kan dog syne paradoksalt, idet undersøgelser påviser, at bevægelse kan fremme akademiske præstationer og elevernes læringsforudsætninger (Jørgensen, 2017, s. 95). Argumentation for bevægelse er desuden relevant for elever, der skal til eksamen, hvor kravet blandt andet er udarbejdelse af et produkt. Man kan dog anfægte, hvorvidt folkeskolelærerne er klædt på til reformens krav om bevægelse. Studier viser, at når lærerne har mulighed for at deltage i kurser og få de nødvendige ressourcer stillet til rådighed i form af undervisningsmaterialer og øvelser, så fremmer

det implementeringen (Jørgensen, 2017, s. 92), hvor man kan stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt der skal etableres flere kurser til kristendomskundskab, eller om deltagelse bør være obligatorisk, med fokus på praksisøvelse, vidensdeling og refleksion over muligheder og begrænsninger. Bevægelse i udskolingen afstedkommer flere problematikker, og underviserne er bekymrede for, at eleverne ikke har lyst til at deltage i bevægelsesaktiviteter, fordi de synes, det er fjollet, føler sig udstillede og er bange for at dumme sig (Jørgensen, 2017, s. 90), hvilket kan sammenfattes med elevernes pubertetsalder, hvor de påvirkes af øget kropsopfattelse, identitetsskabelse og frygten for at skille sig ud samt være anderledes (Lindhardt og Kjeldsen, 2019). Hertil vil underviseren gennem et vedvarende arbejde på et trygt og inkluderende læringsmiljø kunne påvirke elevernes selvopfattelse og selvværd positivt. Ydermere kan graden af usikkerhed hos eleverne reduceres, hvis bevægelse bliver implementeret som et gennemgående didaktisk redskab modsat en undtagelsesvis inddragelse i undervisningen (Jørgensen, 2017, s. 95).

Flere lærere udtrykker, at allerede etableret undervisningsmateriale ikke er tilpasset udskolingen (Jørgensen, 2017, s. 92), hvorfor disse i vores optik bør revideres eller videreudvikles. Ønsket om at kombinere og integrere bevægelse i det faglige stof danner blandt andet grobund for vores videre undersøgelser samt handleforslag, som måske kan inspirere andre professionelle lærere i deres fremtidige ageren; der kan dog yderligere være behov for forskningsbaserede tiltag, hvor man afprøver og undersøger forskellige strategier med henblik på at fremme implementeringen af motion og bevægelse i elevernes skoledag.

Projektets opbygning

Projektet er udarbejdet og opbygget ud fra et kontinentalt projektsyn, og har en todelt tematisering:

- Kristendomsfaglige tilgange
- Motivation i undervisningen

I det første tema præsenteres fagets dannelsessigte efterfulgt af en redegørelse for udvalgte kristendomsfaglige tilgange. Analyseafsnittet indebærer en dokumentanalyse af faghæftet for kristendomskundskab, som kritiseres samt diskuteres, hvortil der præsenteres handleforslag til bevægelsesaktiviteter på baggrund af bevægelsesteori fra BIU (Bilag 4) samt kognitionsforskning af Kjeld Fredens med udgangspunkt i den enaktive tilgang (Fredens, 2018, s. 159). Der inddrages ydermere eget indsamlet empiri i form af observationer og interviews. Anden tematisering fokuserer

på motivation, hvor udvalgte citater fra observationer samt kvalitative interviews betragtes ud fra Mette Pless' teori om motivationsorienteringer (Pless et al., 2015), der indledningsvis begrebsafklares.

Ud fra disse temaer vil der efterfølgende fremgå en redidaktisering af underviserens lektionsplan, som sammenholder analyse og diskussion fra dokumentanalysen samt den empiriske analyse, hvortil der præsenteres en række tiltag, der inddrager bevægelses- samt motivationsteori. Afslutningsvis vil en konklusion opsamle på væsentlige nedslag i projektet til besvarelse af problemformuleringen.

Metode

I nedenstående afsnit præsenteres og begrundes de metodologiske og metodiske valg samt vores undersøgelsesdesign, som den empiriske undersøgelse bygger på. Projektet bygger foruden på en dokumentanalyse af faghæftet for kristendomskundskab.

Referenceramme

Den teoretiske referenceramme omfatter modeller, teorier og definitioner, som benyttes til at forstå meninger og udarbejde resultater. I iagttagelsen af elevernes motivation fokuserer vi på Dorte Ågårds intuitive motivationsindikatorer (Ågård, 2016, s. 74), og vores forskning udarbejdes ud fra primær motivationsteori med udgangspunkt i udvalgte motivationsorienteringer (Pless et al., 2015), der underbygges af sekundær teori.

Primær teori	Sekundær teori
Mestringsmotivation	Bandura - mestringsforventning
Relationsmotivation	Louise Klinge - relationskompetence
Involveringsmotivation	Deci og Ryan - selvbestemmelsesteori

Folkekirkens skoletjeneste udarbejder undervisningstilbud med fokus på bevægelse, hvor Peter Green Sørensens projekt *“Man tænker bedre, fordi man også får bevæget sig”* (Sørensen, 2018) inddrages som inspiration til besvarelsen af problemformuleringen. Både observationer samt interviews sammenfattes med en didaktisk model omfattende bevægelse (BIU), hvortil et peer-reviewed

forskningsprojekt "*Implementering af motion og bevægelse - et review af hæmmende og fremmende faktorer ser i et lærerperspektiv*" (Jørgensen, 2017) anvendes til at belyse bevægelsesproblematikken samt inddrage perspektiver på praksisudfoldelsen. Fredens' kognitionsforskning "*Læring med kroppen forrest*" (Fredens, 2018) inddrages til at understøtte og sammenholde teoretiske positioner og empiriske fund i besvarelsen af projektets problemformulering.

Videnskabsteoretiske tilgange

Fænomenologi

Begrebet fænomenologi stammer fra græsk og betyder "*læren om det, der viser sig*" (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 97); fænomenologi handler derfor om det, der vil træde frem og således komme til syne for ens bevidsthed (Engsig, 2017, s. 53). Fænomenologien ønsker at undersøge fænomener, som de viser sig for den menneskelige bevidsthed (Wahlgren, Jacobsen, Kauffmann, Madsen & Schnack, 2018, s. 179), og bevidstheden anses altid som intentionel, der skitserer den subjektive del af videnskaben og peger på, at menneskets bevidsthed og sanser altid er rettet mod noget bestemt (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 219-222).

I vores projekt bygger vores interview- og observationsmetode på den fænomenologiske tilgang, idet vi undersøger lærerens og elevernes livsverden, hvor der vægtes erfaringer, beskrivelser, oplevelser samt følelser, og målet er at indfange den menneskelige erfaring, som den viser sig i den konkrete livsverden (Birkler, 2010, s. 108). At anvende fænomenologien som metode kan forstås som at åbne forskerens øjne for subjektets oplevelser af bestemte fænomener, og vi vurderer derfor tilgangen i henhold til vores projekt som en kvalificeret videnskabsteoretisk ramme, idet både den enkelte lærer samt elevernes oplevelse med bevægelse i undervisning samt hvad der kan virke motiverende, søges belyst.

Hermeneutik

Hermeneutik stammer fra det græske ord *hermeneuein*, der betyder forstå, fortolke eller tyde, og indeholder både det konkrete forståelses- og fortolkningsarbejde samt den teoretiske og filosofiske refleksion over arbejdet (Wahlgren et al., 2018, s. 186). I det nærværende projekt trækker indsamlingen af empiri både på den fænomenologiske- og den hermeneutiske tilgang, mens analysen centrerer om det hermeneutiske perspektiv.

Projektet belyses fra flere delforståelser, der tilsammen skaber forståelsen af helheden – også kendt som den hermeneutiske spiral (Larsen & Skov, 2018, s. 66-67). Det har en processuel og akkumulerende karakter, der bevirker, at vi løbende forstår tingene på nye måder efter ny tilegnet viden, hvorfor det er konvergensen i de enkelte trin, der er central for sandsynliggørelsen i den løbende og dynamiske erkendelsesproces (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 407). Grundlaget for vores forskningspraksis kommer konkret til udtryk i den empiriske indsamlingskronologi, hvor vores observationer danner grundlag for refleksioner, der påvirker interviewguiden med kristendoms læreren. Refleksionerne efter samtalen samt observationerne bragte nye perspektiver, der påvirkede vores forståelse af samtalen med eleverne. Vores udførte observationer og interviews er ydermere udformet på baggrund af førnævnt teori, som vi forsøger at trække meningsindholdet ud af i form af citater relevante for projektets fokus, der sammenfattes med et nyt citat, hvorfor vi bevæger os mellem del og helhed. Tilgangen er valgt, da vi mener, den bidrager til en mere dybdegående analyse.

Ifølge den hermeneutiske tradition vil der ofte til forforståelsen medføre fordomme (Larsen & Skov, 2018, s. 65), som uløseligt er knyttet til vores erfaringer, og i vores forståelseshorisont fungerer vores fordomme som fremadrettede forventninger (Høyen og Brinkkjær, 2018, s. 190). Projektets problemformulering er afledt af resultater fra følgeforskningen med fordomme om begrænset brug af bevægelse i udskolingen. Det ene gruppemedlem varetager ydermere idrætstimerne i klassen, hvorfor hun vil have en forventning om, hvordan nogle elever vil reagere på bevægelse i undervisningen, hvis det anvendes. Vi er derfor bevidste om, at vi på forhånd har bestemte forforståelser og fordomme knyttet til netop denne målgruppe samt projektets emne.

Undersøgelsesdesign

Kvalitative metoder

Eftersom lærere og elever er aktører i undervisningen, vi forsøger at forbedre, finder vi deres perspektiv på bevægelse og motivation centralt. Derfor har vi valgt kvalitative metoder til besvarelsen af vores problemformulering, da disse fokuserer på subjektets oplevelser og undersøger individets holdninger, følelser og handlinger i forskellige kontekster, hvorfor metoden kan belyse aktørernes holdninger til projekts problemfelt (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 15). Projektet består af kvalitative data i form af observationer fra den sidst gennemførte praktik suppleret med interviews

med både lærer og elever, og belyser dermed vores problemformulering fra flere forskellige vinkler; både observations- og interviewguides vedlægges som ekstramateriale.

Observationer

Undervisningen, der danner rammer for vores observationer, foregår i en 8. klasse med 28 elever, 15 drenge og 13 piger. Observationerne strækker sig over tre uger fordelt på tre lektioner af 50 minutters varighed.

Vores projekt tager afsæt i strukturerede observationer, hvor vores fokus er målrettet i en observationsguide ud fra teori med formålet at observere, hvorvidt og hvilke former for bevægelse der vægtes i undervisningen, og i hvilke situationer eleverne er motiverede (Bilag 1), hvilket kan være fordelagtigt i undersøgelsen af vores problemfelt, idet struktureret observation muliggør fordybelse indenfor et afgrænset område (Aagerup og Willaa, 2016, s. 69). Det problematiske ved selektive perception er derimod, at vi kun iagttager og registrerer ud fra vores fokuspunkter, hvorved meget kan gå tabt. Vi anvender forskellige observationsteknikker, hvor det ene betegnes *deltager, der observerer*, idet projekts ene deltager i praktikken varetog idrætsundervisningen, og derfor er en naturlig del af det observeredes praksisfællesskab med et grundlæggende kendskab til feltet og de involverede parter (Engsig, 2017, s. 34-35). Projektets anden deltager betegnes *observatør, der deltager*, da hun ikke er en naturlig del af gruppen. Deltagerobservationer kritiseres for ikke at være valide, idet resultaterne af forskningen forekommer gennem observatøren, og dermed er subjektive (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 89-90). Vi mener, det kan styrke observationernes validitet, at vi har inddraget flere observatørroller, eftersom observatør, der deltager, ikke har samme etiske udfordringer som deltagerobservatør, der kender eleverne fra andre kontekster og har øget interaktion (Engsig, 2017, s. 34). Reliabiliteten vurderes acceptabel, da det foregår i vante rammer med deres faste lærer, og vi har yderligere nuanceret reliabiliteten med lærerens undervisningsplan, som er indhentet før observationerne; undervisningens udformning og anvendelse af bevægelse er allerede integreret i planen, og det er ikke noget underviseren gør grundet observation. Vi er dog opmærksomme på, at den direkte observation kan påvirke de observerede personers adfærd (Aagerup og Willaa, 2016, s. 72), samtidig med det anvendte sprog til at beskrive observationerne kan bestå af værdiladede eller flertydige ord, der kan subjektivere formidlingen, hvorfor vi indhenter yderligere data i form af interviews med flere involverede parter, som kan betone andre og eventuelt modsatte fremstillinger.

Semistrukturerede interviews

For at legitimere, validere og hæve projektets kvalitet, har vi inddraget kvalitative interviews af meningsfremmende aktører. Begge studerende har deltaget, hvorom projektmedlemmet med særligt kendskab til eleverne har ageret primusmotor, mens den anden har taget noter og stillet opfølgende spørgsmål. Interviewene med underviseren og eleverne er opbygget efter en semistruktureret model, dog med forskellige indholdsmæssige, refleksive differentieringer. Læreren og eleverne bidrager på forskellige måder til projektet og sammenholdes med observationerne i en treenig udfoldelse af problemstillingen. Alle aktører er anonymiseret. Vores interviewguides er udformet på baggrund af teori, hvortil der først er udformet tematiske forskningsspørgsmål, som dernæst oversættes til konkrete interviewspørgsmål. Til udarbejdelse af vores spørgsmål har vi fundet inspiration i Pless' forskningsundersøgelse af unges motivation i udskolingen (Pless et al., 2015) samt følgeforskningens interviewguide omhandlende implementering af bevægelse (Bjørnholt et al., 2020).

Lærerinterview

En del af vores empiri er indsamlet gennem et interview med en folkeskolelærer, som underviser i kristendomsundskab. For at øge validiteten har vi udvalgt en lærer, som efter ledelsens samt eget udsagn bestræber sig efter at implementere bevægelse i undervisningen.

Elevinterview

Dataindsamlingen indebærer et gruppeinterview med fire elever, tre drenge og en pige, og udvalgte citater samt henvisninger er en central del af analysens empiriske grundlag. Interviewpersonerne blev udvalgt på baggrund af observationerne, så de illustrerer feltet alsidigt, idet nogle elever virkede engagerede og deltog aktivt i undervisningen, mens andre deltog minimalt. Dette kan betragtes en fejkilde, idet eleverne blev udvalgt ud fra en subjektiv vurdering, og vi er i den forbindelse bevidste om, at observationerne blot udgør et øjebliksbillede af en given situation i en konkret kontekst. Forinden udvælgelsen har vi i samarbejde med klassens idrætslærer placeret centrale informanter i henhold til fælles opfattelse af motivation, dygtighed og engagement i idrætsundervisningen, hvor eleverne repræsenterer feltets bredde. Man kan argumentere for, at spørgsmålene er centreret om elevernes verdensbillede samt tilpasset kognitive og kommunikative kompetencer, da eleverne både konkretiserer og responderer i refleksiv grad. Et gruppeinterview bevirker, at vi får flere informanternes holdninger på samme tid, samt at interaktionen mellem interviewpersonerne kan føre til spontane, emotionelle udsagn (Aagerup & Willaa, 2016, s. 115). Samtidig er vi bevidste om, at

interviewpersoner kan dominere samtalen, og man kan hertil diskutere, om eleverne præger hinandens svar og holdninger, hvilket påvirker reliabiliteten.

Transskribering

Med ønsket om at fokusere på dynamikken mellem interviewer og respondent samt afdække udvalgte emner, er vores interviews lydoptaget. I de efterfølgende transskriptioner er interviewpersonernes udsagn rensat for ufuldendte ord, pauser og lyde, og vi er hertil opmærksomme på, at væsentlige informationer i form af kropssprog, toneleje og ironi kan gå tabt (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 43). Grundet bilagets omfang vil transskriptionerne ikke indgå i sin fulde længde, hvorom passagerne og konteksten som vurderes relevant for undersøgelsens problemstilling er inddraget (Bilag 2 og 3). Den valgte analysetilgang er meningskondensering med efterfølgende kategorisering, analyse og fortolkning baseret på en teoretisk læsning af interviewmaterialet (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 48-52).

Begrebsafklaring

Bevægelse i folkeskolen defineres bredt og som mange forskellige typer af fysisk aktivitet, der kan påvirke sundhed, faglig præstation, motivation og trivsel: aktive pauser, fysisk træning, idrætsfaget, fri leg, aktiv transport og bevægelse integreret i undervisningen (Undervisningsministeriet, 2020). Analyse af reformen påviser, at lærerne i udskolingen oplever det forholdsvis let at gennemføre brainbreaks eller fysiske aktiviteter - de finder det derimod udfordrende at implementere bevægelsesaktiviteter, der er læringsunderstøttende (Bjørnholt et al., s. 64), hvorfor vores projekt udelukkende centrerer sig om bevægelse integreret i undervisningen med særligt fokus på at understøtte elevernes læring, som defineres på følgende måde: *“Bevægelsesaktiviteter, som er pædagogisk og didaktisk funderet, der kan inddrages i den fagopdelte eller understøttende undervisning, og som omhandler et fagligt indhold”* (Schulz og Von Seelen, 2017, s. 98). Projektets omdrejningspunkt er BIU-modellen (Bilag 4), som har til formål at præcisere og systematisere bevægelsesaktiviteter, der handler om at integrere bevægelse i den faglige undervisning, hvortil modellen anvendes som et didaktisk værktøj med henblik på at optimere læringsprocessen. BIU-modellen er opdelt i fem kategorier: strukturering af undervisningen, kropsliggørelse af det faglige indhold, situeret anvendelse og kreative og æstetiske læringsaktiviteter. Den første kategori er kendetegnet ved legeaktiviteter, der tillægges et fagligt indhold. De legende aktiviteter er især velegnede til at arbejde med konkrete færdighedsmæssige sider af fagene, hvor eleverne får mulighed

for at repetere det faglige indhold. Den anden kategori indebærer, hvordan man strukturerer undervisningen og inddrager rummet i organiseringen af arbejdet med det faglige indhold. Den tredje kategori omhandler aktiviteter, hvor eleverne kropsliggør det faglige indhold, som de har arbejdet med i undervisningen. Fælles for denne kategori er, at de kropslige erfaringer med det faglige indhold gør, at eleverne efterfølgende har bedre mulighed for at huske denne viden, da kroppen og flere sanser er bragt i spil i læreprocessen (Schulz og Von Seelen, 2017, s. 103-105). Den fjerde kategori vedrører bevægelsesaktiviteter, hvor eleverne arbejder anvendelsesorienteret med fagenes indhold i en anden kontekst, eksempelvis ved inddragelse af naturen eller nærområdet (Bertelsen og Ottesen, s. 2). Den femte kategori karakteriseres ved bevægelsesaktiviteter, som har særligt fokus på den kreative, æstetiske og skabende dimension. Praktisk anvendelse af BIU-modellen kendetegnes typisk ved, at flere kategorier implementeres samt overlapper hinanden. Desuden opdeler BIU ikke bevægelsesaktiviteter i høj og lav intensitet, da modellen ikke fokuserer på den fysiologiske stimulus, men udelukkende på det didaktiske potentiale i aktiviteterne (Schulz og Von Seelen, 2017, s. 109).

Bevægelse i et almindidaktisk perspektiv

Hjerneforsker Kjeld Fredens kritiserer en skole, der er akademiseret, og argumenterer for, at: *“Man kunne rask væk både forkorte skoledagen og bruge flere timer på musik, bevægelse og håndværk - og samtidig ville eleverne lære mere”* (Jerking, 2018) i bogen “Læring med kroppen forrest”, hvor hovedsynspunktet er, at børn lærer mere og bedre, hvis kroppen er involveret. Han påpeger, at det er veldokumenteret, hvordan man kan skære ned på de fag, som måles i PISA, men derimod supplere med bevægelse og kunstneriske aktiviteter, hvortil eleverne vil klare sig bedre, fordi aktiviteterne netop giver færdigheder, som gør, at man har nemmere ved at tilegne sig andre former for viden (Jerking, 2018). Evidens fastslår, at fysiske aktiviteter kan styrke faglige præstationer (Fredens, 2018, s. 21), og Fredens præsenterer den nyeste kognitionsforskning som et opgør med den reduktionistiske tankegang, hvor hjernen alene styrer vores mentale funktioner; ifølge denne forskning foregår vores tænkning på begge sider af hjerneskallen som en uadskillelig helhed af hjerne, krop og omverden, hvor et holistisk syn fremhæver en forankret sammenhæng mellem disse (Fredens, 2018, s. 9). Antagelser om, at menneskets mentale funktioner er placeret i hjernen er problematisk, for selvom hjernen er nødvendig for bevidstheden, kan den ikke gøres enerådig (Fredens, 2018, s. 90). De tre selvstændige enheder, omverden-hjerne-krop, påvirker konstant hinanden og former individets mentale liv, der handler om omverdensbevidsthed, sociale relationer, kommunikation, opmærksomhed, hukommelse, adfærd og handlinger (Fredens, 2018, s. 67). Læring med kroppen

forrest har med en enaktiv tilgang til udvikling fokus på en gensidig handlingsorienteret konstituering mellem individ og situation, og anskuelsen er, at vores personlige udvikling, mentale processer og læring bygger på kropslige erfaringer, og begreber samt abstrakt tænkning er meningsløst, medmindre de bygger på en fysisk erfaring (Fredens, 2018, s. 159). Fredens argumenterer ydermere for, hvordan fysiske aktiviteter med et kognitivt indhold samt kunstneriske aktiviteter kan styrke de eksekutive funktioner; de eksekutive funktioner er en samlet betegnelse for processer, der kontrollerer og styrer kognitive, emotionelle og adfærdsmæssige funktioner, og anses som forudsætning for systematisk tænkning, hvorfor enhver form for problemløsning inkluderer disse. Dette bevirker, at bevægelse kan styrke akademisk præstation, social tilpasning samt mental og fysisk sundhed (Fredens, 2018, s. 213).

Når skoler og uddannelser nedprioriterer kropslighed og kreativitet til fordel for verbale, kvantitative færdigheder samt kundskaber, der skal leve op til standardiserede test, indsnævres børn og unges intelligens (Fredens, 2018, s. 11). De kunstneriske aktiviteter tilføjer former for tænkning, som førnævnte ikke i samme grad kan levere, som ikke blot fremmer unges kreative udvikling, men også kan berige de eksisterende discipliner og fag på en måde, der fremmer læring, hvortil læringens kropslige fundament har afgørende betydning for livslang læring (Fredens, 2018, s. 11). Fredens fremhæver vigtigheden af bevægelse i skolen, og med skolereformen indførte man længere skoledage, hvor fokus blandt andet var mere tid til bevægelse og andre tilgange til læring - så hvorfor er kunst og krop stækket, når mange undersøgelser påviser, hvor afgørende det er for al læring? (Fredens, 2018, s. 59)

Bevægelsesproblematikken

Skolereformen trådte i kraft i august 2014, og efter tre år var der stadig over 80 % af lærerne, som ikke anvendte motion og bevægelse dagligt i undervisningen (Jørgensen, 2017, s. 94), hvortil nyeste følgeforskning fra reformen påpeger, at udviklingen i brug af bevægelse har været stagnerende og i nogle tilfælde direkte faldende (Bjørnholt et al., 2020, s. 15). Lærerne i udskolingen finder det vanskeligt at inddrage bevægelsesaktiviteter på en meningsfyldt måde, og de prioriterer i højere grad de faglige krav, der stilles til folkeskolens ældste klasser (Christensen, 2015). Mens en stor del af lærerne oplever, at bevægelse kan være gavnlig for elevernes indlæring, er andre mere skeptiske, og mener, det er overvurderet (Bjørnholt et al., 2020, s. 61); flere læreres skepsis og erfaringer på området underbygges i analysen af reformens elementer, som påviser, at der ikke er nogen sammenhæng mellem bevægelse i undervisningen og elevernes resultater i dansk og matematik

(Gilberg, 2020). Der findes heller ingen tendenser til, at bevægelse i undervisningen har særlig betydning for de mere ressourcesvage elever (Bjørnholt et al., 2020, s. 61), og selvom dette ikke er overraskende set i lyset af, at implementeringen af bevægelse synes at være stagneret, har et stort dansk forskningsprojekt yderligere ikke fundet nogen sammenhæng mellem bevægelse og kognition (Christensen, 2015). Projektet har beskæftiget sig med fysisk aktivitets betydning for eksekutiv funktion, akademisk kunnen og intelligens. Laboratorieforsøgene viste, at perioder med fysisk aktivitet havde en umiddelbart positiv effekt på eksekutiv funktion, og længerevarende træningsforsøg havde positiv virkning på numerisk intelligens, men der kan ud fra de forskellige delprojekter i *“Forsøg med læring i bevægelse”* ikke udledes entydige konklusioner om fysisk aktivitets betydning for kognition (Christensen, 2015). Selvom flere lærere mener, at der ikke er grund til at tvivle på den forskning, der dokumenterer, at bevægelse inkorporeret på den rigtige måde kan have betydning for børns læring (Bugge & Von Seelen, 2020), påpeger lærer Lynne Gilberg, at bevægelse for bevægelsen skyld er godt og anvendes gerne, men det har ikke betydning for elevernes faglige resultater. Bevægelse tager tid fra den regulære undervisning, hvor man bedre kan støtte og vejlede eleverne, og bevægelse for faglige resultaters skyld hører kun til idrætsundervisningen. Gilberg fremhæver flere bevægelsesaktiviteter, som i hendes optik virker, men oplever generelt, at fagrelevant bevægelse kræver meget forberedelse, ikke kan genbruges til samme klasse, og regnestykket går dermed ikke op, når man skal nå pensum (Gilberg, 2020). Selvom flere lærere fremhæver, at bevægelse virker, når det er målrettet og integreret (Bugge & Von Seelen, 2020), hvortil etablering af varieret og bevægelsesrig undervisning kræver mere tid, mener specialkonsulent Jonna Jepsen, at vi hverken kan forvente eller forlange, at lærere skal inkorporere målrettet, hensigtsmæssig og effektiv bevægelse uden fagspecifik vejledning. Hendes konstruktive forslag er, at skolerne, herunder professionshøjskolerne, bevæger sig ud over de traditionelle faggrænser og samarbejder med motorikvejledere og andre relevante faggrupper (Jepsen 2020); hertil påpeger flere, at lærerne skal uddannes i bevægelse (Christensen, 2015), hvor professionshøjskolerne samtidig spiller en vigtig rolle for, at bevægelse integreres som en vigtig del af eksempelvis pædagog- og læreruddannelserne, så nye praktikere møder professionerne med gode bevægelseskompetencer (Bugge & Von Seelen, 2020). Der findes tegn på, at bevægelse kan have en positiv betydning for elevernes faglige resultater, når lærernes holdning og erfaring er, at bevægelse fremmer elevernes læring (Bjørnholt et al., 2020, s. 68), men en anden udfordring i implementering af bevægelse er, at få skoleledelser og bestyrelser til at prioritere området. For at personalet kan arbejde målrettet med

bevægelse og opleve indsatsen som legitim og vigtig for elevernes læring, trivsel og sundhed, skal strategier og politikker omkring bevægelse forankres i skolens ledelse (Bugge & Von Seelen, 2020).

Teori- og analyseafsnit

Fagets dannelsessigte

Systematisk undersøgelse af John Rydahl om ekspliciterede dannelsesidealer i folkeskolens forskellige formålsformuleringer og slutmål viser, at én kategori skiller sig markant ud fra de andre, nemlig: ” (...) *elevernes evne til at forholde sig til, vurdere, være kritisk og tage stilling*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 4). Samtidig viser en sammenligning af folkeskolens fag, at kristendomskundskab er det fag, der understøtter det kritiske dannelsesmål mest (Barrett, Jellesen & Stockholm, 2016, s. 19), hvilket fremhæves som værende en del af fagets formål: ”*Undervisningen bidrager til, at eleverne analytisk og kritisk bliver i stand til at tolke etik samt religioners og andre livsopfattelsers indhold og betydning for livsforståelse*” (Børne – og undervisningsministeriet, 2019, s. 25). Fagets identitet tydeliggøres i faghæftet med en definition om fagets sigte i livsstyndning og kulturforståelse i forsøget på at finde mening og erfaringer i livet (Børne – og undervisningsministeriet, 2019, s. 26). Formålsbestemmelsen fra 2006, som er en revideret udgave af 1993-loven, beskriver ønsket om at fremme elevens alsidige udvikling indebærende åndelig, intellektuel, musisk, fysisk og social udvikling; åndeligt forklares med anskuelsen af at være et tolkende, tydende og udlæggende væsen, der søger svar på livets grundlæggende mening. Et åndeligt væsen vil forsøge at forholde sig (Barrett et al., 2016, s. 20), hvorfor man kan argumentere for samspil mellem folkeskolens formål §1: ”(...) *Bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling*” (Børne – og undervisningsministeriet, 2019, s. 4) samt fagets formål stk. 1: ”(...) *Forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre*” (Børne – og undervisningsministeriet, 2019, s. 4). Faget skal gøre eleverne i stand til at forholde sig til den religiøse dimension, dens betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre, og i kristendomsfaget er man optaget af det meningssøgende menneske, der har en naturlig spørgen til tilværelsens grundvilkår, og yderligere kvalificere eleven til at drøfte og reflektere over dette (Børne – og undervisningsministeriet, 2019, s. 25). Kristendomsfaget har således en særlig status som det fag, der eksplicit beskæftiger sig med traditionen og kulturoverleveringens forskellige svar om grundlæggende livsspørgsmål; som et fag der tematiserer det yderste og inderste, det

tilgrundliggende og det overgribende, det ubetingede og betingede, er kristendomskundskab af afgørende betydning i forbindelse med lovtekstens artikulerede dannelsesideal om elevens åndelige udvikling (Barrett et al., 2016, s. 21). En hovedopgave for folkeskolen er endvidere, insisterer dens formålsbestemmelse på, at:

"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder (...) der gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer"

(Børne – og undervisningsministeriet, 2019, s. 4)

I forlængelse heraf angiver formålet for kristendomskundskab, at eleverne skal tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig sammenhæng samt om andre religioner og livsopfattelser (Børne – og undervisningsministeriet, 2019, s. 7), hvorfor kristendomsfaget kommer til at spille en unægtelig fortolkningsnøgle i en lang række af skolens fag grundet ønsket om fortrolighed med dansk kultur og historie (Barrett et al., 2016, s. 21). Endvidere er det væsentligt at nævne sammenhængen mellem folkeskolens formål §1, stk. 3: *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati"* (Børne – og undervisningsministeriet, 2019, s. 4) samt fagets formål stk. 3: *"Eleverne skal kunne bruge deres faglige kompetencer i forbindelse med personlig stillingtagen, medansvar og handling i et demokratisk samfund"*, hvorfor der kan peges på, at kristendomsfagets formål er med til at løfte folkeskolens formål i samarbejde mellem lærer og elevers medvirken til elevernes eksistentielle, kulturelle og samfundsmæssige dannelse (Børne – og undervisningsministeriet, 2019, s. 26). Ethvert fag i den danske folkeskoles fagrække har til opgave at bidrage til indløsning af formålsbestemmelsernes artikulerede dannelsesidealer, hvorfor intet fag alene kan, med sine særlige faglige indholdselementer og arbejdsformer, løse opgaven, men ethvert fag må dog gennem faglig selvbesindelse overveje sine dannelsespunkter (Barrett et al., 2016, s. 21).

Teori: Tilgange i kristendomskundskab

Pædagogisk forskning viser, at det er væsentligt at implementere en bred vifte af tilgange for at optimere elevernes udbytte (Mortensen & Therkelsen, 2012, s. 7), samtidig med at varierede arbejdsformer appellerer til elever med forskellige forudsætninger (Børne - og Undervisningsministeriet, 2019, s. 52). Alsidighed er ydermere centralt i opfyldelsen af folkeskolens

krav om undervisningsdifferentiering, hvorfor vi beskæftiger os med bevægelse indenfor den fænomenologisk-hermeneutiske-, den narrative-, samt den biografiske tilgang. I vejledningen, FM 2015, står der: *“(..) som sådan kan den æstetiske tilgang til stoffet ikke siges at være en egentlig faglig tilgang, men snarere et pædagogisk virkemiddel”* (Undervisningsministeriet, 2015). Faghæftet fra 2019 gennemgår ydermere ikke den æstetiske tilgang, hvorfor den anvendes som supplement.

Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang

Etymologisk betyder fænomenologi en videnskab om det, der kommer til syne, og fokus er at forstå den måde, som fænomenerne viser sig på, og den mening som analysen af fænomenerne er med til at udvikle (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 55). Ydermere kan fænomenologi ses som værende en beskrivelse af virkeligheden, der ligger i vores umiddelbare erfaringer. Fænomenologi knyttes i Fælles Mål sammen med hermeneutikken, som betyder fortolkning, hvoraf målet er forståelse. En forståelse af hermeneutikken er af H. G. Gadamer (1900-2002) et begreb, hvor fordom og virkningshistorie centrerer; udgangspunktet er, at menneskets historicitet er en betingelse for al forståelse. Hermeneutikken er central for kristendomsfaget, idet elevernes fordomme og forståelseshorisonter søges kvalificeret gennem fortolkning af religiøse og filosofiske tekster, udsagn og fænomener, hvor der er fokus på, hvorledes eksistentielle og religiøse problemstillinger tolkes i forskellige kulturelle og historiske kontekster i forsøget på at bygge bro mellem livsverdener (Barrett et al., 2016, s. 318-319). Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang er mest nærliggende i arbejdet med det livsfilosofiske kundskabsområde, og der sættes fokus på filosoferende læringsfællesskaber, hvor almene tilværelsesspørgsmål er i centrum. Tilgangen er knyttet til dialogisk undervisning, hvor det spørgende, undersøgende fællesskab vægtes højt, hvorfor læringsrummet bør være båret af en særlig tillidsfuldhed. Idealet er den sokratiske dialog, hvor eleverne inddrages aktivt med et krav til selvvirksomhed (Barrett et al., 2016, s. 319), hvortil eleverne med udgangspunkt i egne erfaringer konfronteres med traditionens og kulturoverleveringens indsigter (Barrett et al., 2016, s. 136).

Den narrative tilgang

Grundstenen for den narrative tilgang er, at menneskers identitet er narrativt struktureret, og ved at styrke den narrative kompetence styrkes menneskets identitetsdannelse (Mortensen & Therkelsen, 2012, s. 109). I kristendomsundervisningen skal fortællingen vælges ud fra det kriterium, at de behandler almenmenneskelige problemstillinger af religiøs, etisk og eksistentiel art; ikke blot bibelske fortællinger, men også andet af religionsfagligt indhold, der tematiserer livsfilosofiske og

religiøse spørgsmål samt fortællinger om centrale skikkelser fra religions-, kirke- og filosofihistorien, hvorfor den narrative tilgang både kan beskæftige sig med fiktive og faktiske fortællinger. Tilgangen bidrager til øget selvforståelse, da det narrative univers evner at integrere mennesket i nye sammenhænge, der gør det fortroligt med ukendte fænomener og problemstillinger. Fortællingen strukturerer menneskelige erfaringer, der ikke gives endegyldige tydninger af, hvorfor det bidrager til forståelsen af menneskelig eksistens. Forståelsen for andre kulturer og værdier kan ydermere oparbejdes gennem fortællingen, idet den udvider enkeltes tilværelsesforståelse og gør erfaringer, begivenheder og tanker fælles (Barrett et al., 2016, s. 320).

Den biografiske tilgang

Den biografiske tilgang sætter fokus på centrale personer og deres relation til fænomenet religion (Barrett et al., 2016, s. 322), og tilgangen er anvendelig i arbejdet med bibelske fortællinger, religions-, kirke- og filosofihistorie, hvortil den både kan anvendes i forhold til fiktive og faktiske personer. Tilgangen tager udgangspunkt i udvalgte personers konkrete livsforløb, og deres anfægtelser og teologiske overvejelser kan gøres til repræsentative omdrejningspunkter for den periode, de var en del af, og den religionsforståelse de repræsenterer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 53). Begrundelsen for anvendelse i faget er, at religion er knyttet til fænomenet tro (Barrett et al., 2016 s. 323), hvorfor man ikke kan undervise i tro som et personligt anliggende uden at inddrage biografiske og selvbiografiske vidnesbyrd som udgangspunkt (Mortensen & Therkelsen, 2012, s. 211).

Analyse: Tilgange i kristendomskundskab

Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang

En væsentlig faktor i implementering af bevægelse omhandler lærerens adgang til ressourcer og kurser, hvor de kan finde inspiration (Jørgensen, 2017, s. 91). Faghæftet for kristendomskundskab beskriver, hvordan faget bidrager til at opfylde folkeskolens formål, og angiver den overordnede retning for tilrettelæggelsen af undervisningen, hvortil progression og eksempler er i højsædet som mulig inspiration for underviserne. Faghæftets praksiseksempel til den fænomenologiske-hermeneutiske tilgang knyttes til strukturering af undervisningen i BIU (Bertelsen & Ottesen, s. 2), hvor øvelsen "Quiz og byt" med filosofiske drøftelser fremhæves; her kan eleverne cirkulere rundt og drøfte filosofiske spørgsmål, hvortil eleverne skal argumentere for det udsagn, de er blevet tildelt, uagtet om de er enige (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 55). Aktiviteten kan genbruges på tværs af indholdsområder, hvilket er essentielt, idet en lettilgængelig transfer af aktivitet kan

mindske oplevelsen af utilstrækkelig tid. Der findes dog flere faktorer i forbindelse med det organisatoriske niveau, som har betydning for, i hvor høj grad bevægelse implementeres, hvor særligt oplevelsen af begrænset plads i klasseværelset fremhæves (Jørgensen, 2017, s. 92). Alternativt kan aktiviteterne, eller hele undervisningslektionen, flyttes til skolens fællesarealer, hvor man naturligvis bør være opmærksom på lydniveauet. Vores løsningsforslag kan afstedkomme bekymringer for uro, hvortil lærerens klasseledelse bliver central, og flere undersøgelser påpeger, at bevægelsesaktiviteter har positiv indvirkning på elevernes adfærd samt lærerens oplevelse af kontrol; eleverne er mod forventning mindre rastløse og mere koncentrerede efter at være i gang med bevægelsesaktiviteten (Jørgensen, 2017, s. 90). Forskning fremhæver, at der efterlyses inspiration til aktivitetsøvelser i udskolingen (Jørgensen, 2017, s. 102). Udsagnet underbygges i vores lærerinterview, som indikerer, at underviserne selv skal didaktisere almindidaktiske bevægelsesaktiviteter:

“I: Oplever du, det er let at finde inspiration til bevægelsesaktiviteter?”

L: Nej! Ikke i det her fag. Det synes jeg virkelig ikke. Alt det vi har lavet, det er noget, som vi i fællesskab har udarbejdet. Nikoline, hun har også kristendom på 8. årgang, vi brænder begge for det fag. Vi har delt nogle ting med hinanden og prøvet at lave nogle ting, som gav mening. Jeg har ikke oplevet, at jeg har kunne finde noget nogle steder.”

(Bilag 2)

Folkekirkens skoletjeneste udarbejder et omfattende undervisningsmateriale, og materialet er velbenyttet i undervisningen (Sørensen, 2018, s. 63). De har ydermere udviklet undervisningstilbud, hvor kroppen samt bevægelse inddrages ud fra en antagelse om, at læring udvikles, understøttes og udvides, når æstetiske læreprocesser inddrages. Et projekt udarbejdet af Peter Green Sørensen afprøver flere af skoletjenestens undervisningsforløb, og “Dit og mit - hvor går grænsen?” (Sørensen, 2018, s. 3) er det først fremhævede forløb, som knytter sig til kreative og æstetiske læringsaktiviteter i BIU. Eleverne arbejder med grænsebegrebet med inddragelse af bevægelseselementer som kampsport og gruppedynamiske dramaøvelser; gennem kropsaktiviteterne får eleverne en kropslig og sanselig erfaring med fænomenet grænser og kan sætte ord på, hvad personlige grænser er, og hvordan man kan respektere disse (Sørensen, 2018, s. 8). Undervisningsforløbet, som kan give anledning til inspiration, har i vores optik nogle tydelige faldgrupper. Eleverne får ifølge projektet gennem kropsaktiviteternes regler og udførelse forståelse for den gensidige respekt mennesker imellem - men hvad sker der, hvis man overtræder en andens fysiske urørlighedszone? Ydermere påpeger projektets

observationer, at: *“(...) Nogle elever oplevede også, at der blev skubbet til grænser, men alle kunne holde til det”* (Sørensen, 2018, s. 21) - hvad så med de elever, der ikke kan? Der vil muligvis være nogle, som oplever, deres grænser bliver overskredet af andre, og bør man forholde sig helt ukritisk i forhold til dette, eller har vi også et etisk ansvar? Der opstår ydermere problematikker i lærerens ønske om genanvendelighed, og man kan af flere årsager ikke altid benytte sig af undervisningstilbud udefra, hvorfor vi ikke kan undgå at tænke, hvor mange kristendomslærere der egentlig kan undervise i Jiu-Jitsu trods eventuelle kurser? Flere studier påviser, at lærerens individuelle mestringsforventninger i høj grad påvirker villigheden til at integrere bevægelse (Jørgensen, 2017, s. 90), hvilket kan sammenfattes med vores lærerinterview:

“Idrætslærerne har den force, at de har nogen... De kan altså noget helt andet i forhold til det her bevægelse. (...) Det er nemt, hvis du har en faglig ballast, og du ved noget om det her, men det gør man jo altså ikke altid som kristendomslærer, bare fordi man har haft et kursus.”

(Bilag 2)

De Folkekirkelige skoletjenester kommer ubestrideligt med mange aktiviteter, der kan fungere som inspiration, men meget peger på, at der yderligere er behov for tiltag, hvor man afprøver og undersøger forskellige strategier, hvorfor vi har forsøgt at udarbejde handlingsforslag. Et forslag er “Det onde” som livsfilosofisk tema, hvor et ondskaftsbarometer med inspiration fra filosofipatruljens udarbejdede etiske problemer tematiseres gennem de fire verdenshjørner (Bilag 5), som knyttes til struktureringen af undervisningen i BIU (Bertelsen & Ottesen, s. 2). Aktiviteten hører under kompetenceområdet “Livsfilosofi og etik”, og filosofisk arbejde kan bidrage til elevernes eksistentielle og etiske dannelse (Breinfier, 2019), hvilket parteciperer til indløsningen af fagets formål stk. 1: *“(...) forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelser hos det enkelte menneske og dets forhold til andre”* (Børne - og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Når man filosoferer, foregår det i et undersøgende fællesskab som et spørgende og meningssøgende væsen (Breinfier, 2019), og her kan man måske få en fornemmelse af, at andres input har betydning for egen forståelse (Nielsen, 2013, s. 3-5). Øvelsen er derfor god til at lære eleverne at forholde sig empatisk, og at kunne se flere sider af en sag (Breinfier, 2019), hvortil den kritiske sans skærpes, idet eleverne lærer at forholde sig kritisk til holdninger (Børne - og undervisningsministeriet, 2019, s. 55). Ydermere kan øvelsen bidrage til demokratisk dannelse; alle har ret til egen holdning, samtidig med at den forbedrer elevernes evne til at argumentere sammenhængende - hertil kan man lade eleverne argumentere for udsagn, de ikke er enige i (Breinfier, 2019). Eleverne skal udvikle deres syn på

begrebet ondskab, og hvilke implikationer forskellige holdninger til begrebet kan få, hvortil eleverne skal have mulighed at tage personlig stilling til, hvordan de forholder sig til ondskab, hvilket sammenfattes med folkeskolens formål §1, stk. 2: “(...) får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling” (Børne - og undervisningsministeriet, 2019, s. 4), som sammenholdes med fagets formål stk. 3.

Et andet handlingsforslag til samme kompetenceområde er aktiviteten “Forumteater - med etiske dilemmaer” (Bilag 5), som knyttes til æstetiske læringsaktiviteter i BIU. Forskellige dilemmaer sættes i scene gennem forumteater for at lade eleverne gennemspille scenarier til løsning af dilemmaerne, hvorfor man kan argumentere for, at de får et bredere perspektiv på handlemuligheder. Forumteater indebærer ydermere en undersøgende og dialogisk form til løsning af etiske dilemmaer, som fremmer elevernes refleksive tilgang og forståelse af tilværelsen (Sørensen, 2018, s. 9), hvilket øger elevernes stillingtagen (jf. fagets og skolens formål). Den kropslige ageren i de forskellige varianter af løsninger på de etiske dilemmaer indebærer en enaktiv tilgang, hvor individets mentale udvikling er en dynamisk helhed af omverden-hjerne-krop, samt at læringen øges i læringsfællesskabet (Fredens, 2018, s. 67). Aktiviteten fordrer et trygt læringsmiljø, og kan både laves i plenum - her kan man eksempelvis inddrage de elever, som elsker at performe (uddybes i motivationsanalysen), hvortil de resterende elever deltager gennem inputs. Det kan også foregå i mindre grupper, som kan virke mere trygt, hvortil der er større kropslig aktivitet.

Den narrative tilgang

Faghæftets fremhævede praksiseksempler tilgodeser ikke bevægelse integreret i undervisningen, hvorfor vi har udarbejdet eget forslag. I arbejdet med kompetenceområderne “Bibelske fortællinger” og “Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser” kan inddragelse af flere relevante tekster være centralt, hvorfor den kommende aktivitet kan genanvendes ved flere slags fortællinger (Jørgensen, 2017, s. 92); et konkret eksempel kan være arbejdet med lignelsen “Den Barmhjertige Samaritaner”, som behandles gennem Tableau Vivant, hvorfor aktiviteten knytter sig til æstetiske læringsaktiviteter i BIU (Bertelsen & Ottesen, s. 2). Ved at styrke den narrative kompetence styrkes elevens identitets, holdnings- og karakterdannelse (Barrett et al., 2016, s. 320), og lignelser appellerer i høj grad til deres tilhører om at tage stilling og forholde sig, hvilket åbner op for elevernes eksistentielle, etiske og dannelsesmæssige udvikling (Mortensen & Therkelsen, 2012, s. 133). Aktiviteten knytter sig til fagets formål stk. 2: “Eleverne skal tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig

sammenhæng samt om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds” (Børne - og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Undervisningsaktiviteten indebærer, at eleverne erkender kropsligt og igangsætter et handlingsforløb ud fra opstillinger uden tale, og aktiviteten veksler mellem analyse, refleksion og egen selvproduktion. Eleverne visualiserer fortællingerne med deres kropssprog, hvorfor analyse- og fortolkningsarbejdet bliver centralt (EMU-redaktionen, 2019), hvilket er væsentligt, hvis bevægelsesaktiviteten skal understøtte målene med det bibelske stof. Ifølge Fredens kan kognition ikke udelukkende tilskrives hjernen, men skal forklares som et samspil mellem hjerne, krop og omverden, og hukommelsen placeres ligeledes i alle tre dele (Fredens, 2018, s. 21). Når man senere møder ordet “næstekærlighed” vil ordet blandt andet få mening fra begrebets kropslige erfaringer, da hjernen aktiveres i de sansemotoriske områder (Fredens, 2018, s. 164), hvorfor man kan argumentere for, at aktiviteten understøtter kompetencemålet. Aktiviteten kan ydermere bidrage til indløsningen af skolens formål §1, stk. 2: “(...) så eleverne udvikler erkendelse og fantasi” (Børne – og undervisningsministeriet, 2019, s. 4), idet eleverne får mulighed for at lære på en kreativ måde, hvortil æstetiske læreprocesser ligeledes har en dokumenteret betydning for børns læring i andre fag og i livet (Tonsberg, 2015, s. 9).

Et andet forslag tager udgangspunkt i passionshistorien, hvor eleverne arbejder med Jesu korsfæstelse, død og opstandelse. I forlængelse af fortællingen og fortolkningen heraf kan kompetenceområdet “kristne grundbegreber” inddrages, da der kan argumenteres for, at man kan se forsoningslæren udfoldet i lidelseshistorien, hvor der grundlæggende skelnes mellem den objektive-, subjektive- og klassiske forsoningslære (Barrett et al., 2016, s. 218). I arbejdet med forsoningsteoriene optræder en bevægelsesaktivitet, som inkluderer billeder i undervisningen, der repræsenterer de tre typer forsoningstanker (Bilag 5); Eleverne arbejder parvis, hvor de skiftes til at vælge et billede. Den første elev “træder ind” i billedet, og indtager samme positur - eleven makker analyserer og fortolker hvilken teori, der er i spil. Eleverne skifter, hvorfor flere billeder samt teorier inddrages. Aktiviteten knytter sig til kropsliggørelse af det faglige indhold og æstetiske læringsaktiviteter i BIU (Bertelsen & Ottesen, s. 2). Det intenderede udbytte er at øge forståelsen af det faglige stof, hvor kombinationen af krop og mundtlighed ifølge Fredens gør, at eleverne får større forståelse for begreber - herunder de kristne grundbegreber. Kombinationen af mundtlighed og bevægelse er essentielt, og bevægelse kobles til det faglige udbytte i understøttelsen af kompetencemålene, idet aktiviteten fokuserer på opfyldelse af færdigheds- og vidensmålene, hvor eleverne kan reflektere samt har viden om kristne grundbegreber. Artikulation af bevægelse er

nødvendigt, idet eleverne vurderes på færdigheds- og vidensmål til eksamen og ikke produktet i sig selv, da de hverken er oppe i idræt eller billedkunst.

Lærernes ønske om at implementere bevægelse i de ældre skoleklasser er dog fortsat i kollision med bekymringen for, hvorvidt eleverne ikke har lyst til at deltage, fordi de føler sig udstillede (Jørgensen, 2017, s. 90). Eleverne i udskoling gennemgår en markant udvikling i deres identitetsdannelse, og når vi arbejder udenfor deres komfortzone, er det centralt, at man forsøger at aflaste dem på forskellige måder og agerer relationskompetent gennem omsorgsetiske handlinger, hvor man hverken ydmyger eller udstiller eleverne (Klinge, 2018, s. 30); underviseren skal tage højde for hele usikkerhedselementet forbundet med kroppen, samtidig med at der bør være et stærkt fokus på, at vi skal kunne øve os samt grine sammen. Hertil kan det være fordelagtigt, hvis læreren demonstrerer og dermed selv går forrest i øvelserne. Vores tiltag har ydermere fokus på dramatisering uden tale, hvilket kan have positiv indvirkning på elevernes lyst til at deltage. Underviseren kan dertil også overveje, hvorvidt elevernes egenproduktion kan fremvises som billeder, eller hvorvidt dramatiseringen skal filmes, således eleverne ikke skal stå fysisk foran klassen - dette kan dog have stor betydning i forhold til oplevelsen af utilstrækkelig tid i undervisningen. Man kunne ydermere forestille sig, at kontinuerligt arbejde med æstetiske processer afstedkommer større tryghed i fremførslen, hvilket underbygges af følgende udsagn: *“Det er ikke så slemt at vise videoerne foran klassen. Vi har jo altid gjort det, så man er ligesom vant til det.”* (Bilag 3)

Den biografiske tilgang

Faghæftet kan ikke agere inspirationskilde for implementering af bevægelse i forbindelse med den biografiske tilgang, idet tilgangen ikke gennemgås eksplicit, og derfor heller ikke tilbyder praksiseksempler, hvorfor noget kan tyde på, at underviseren igen er forpligtet på at didaktisere bevægelsesaktiviteter til kristendomsundervisningen i forsøget på at efterleve folkeskolens krav om gennemsnitligt 45 minutters daglig motion og bevægelse.

I vores forsøg på udarbejdelse af aktiviteter til den biografiske tilgang vil inddragelse af Martin Luther fungere som praksiseksempel i arbejdet med kompetenceområdet “Kristendom”, men øvelserne kan benyttes på samtlige personer, hvorfor de lever op til lærerens krav om genanvendelighed (Jørgensen, 2017, s. 91). Forløbet kan indledningsvis indeholde en biografisk tidslinje, hvori eleverne skaber et overblik over Luthers liv. Organisatorisk inddeles eleverne i grupper, som modtager 10-20 kort med udsagn, der spredes ud på gulvet, hvilket gør denne øvelse til strukturering af undervisning fra BIU

(Bertelsen & Ottesen, s. 2). Eleverne skal i grupper lægge kortene i den rigtig rækkefølge biografisk og historisk, og afslutningsvis diskuteres rækkefølgen i plenum, hvorefter grupperne skiftevis hænger et udsagn op på tavlen, når de er nået til enighed, hvorfor man kan argumentere for, at øvelsen kan være med til at løfte både fagets samt skolens formål med henblik på at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie (Børne - og undervisningsministeriet, 2019, s. 4-7). Øvelsen kan ydermere udformes med fokus på kropsliggørelse af det faglige indhold fra BIU (Bertelsen & Ottesen, s. 2), hvor eleverne fysisk repræsenterer begivenhederne; eleverne inddeles i grupper, som skal finde informationer samt lave et oplæg. Tidslinjen visualiseres, idet eleverne afslutningsvis stiller sig op i kronologisk rækkefølge og fremlægger gruppevis. Aktiviteten bibringer både en visuel og kropslig fornemmelse af, hvordan begivenhederne er placeret i forhold til hinanden, og de kropslige erfaringer med det faglige indhold gør, at eleverne efterfølgende har bedre mulighed for at huske denne viden, da flere sanser er bragt i spil i læreprocessen (Bertelsen & Ottesen, s. 2), hvilket kan øge læringen i arbejdet med kompetencemålet: *“Eleven kan forholde sig til, hvad kristendom er og til hovedtræk i kristendommens historie, herunder folkekirkens betydning i Danmark”* (Børne - og undervisningsministeriet, 2019, s. 7).

Vi har ydermere udformet et særligt bud indenfor samme kompetenceområde, som fordrer, at man har kendskab til udarbejdelse af koreografi, ligesom vi har qua vores uddannelse som idrætslærer, får undervisning udefra, alternativt et kursus, eller at man har mulighed for at arbejde tværfagligt, hvor fokus i idræt kan være inddragelse af Labans teori.

Forinden bevægelsesaktiviteten er eleverne blevet præsenteret for Luthers syndsbegreb, og aktiviteten kan knyttes til færdigheds - og vidensmålene: “Kristne udtryk” og “Kristne grundbegreber”, da man både arbejder kirkehistorisk samt med syndsforståelsen (Børne - og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Aktiviteten fokuserer på inddragelse af dans, hvor eleverne skal danse til Luthers salme “Nu fryde sig hver kristen mand”, der kan tolkes selvbiografisk som en beskrivelse af Luthers vej ud af katolicismen (Videnscenter for sang, 2017), hvortil vers to og tre centrerer om Luthers syndsforståelse. Luthers syndsbegreb skal afspejles i koreografien, og inddragelse af krop, hjerne og omverden medfører, at eleven lettere kan huske kroppens positur i henhold til begrebet, idet kropslige erfaringer danner begreber, som kan give afsæt for den sproglige udvikling (Fredens, 2018, s. 18). Man kan ydermere argumentere for, at øvelsen kan være relevant for eleverne til kristendomskundskabs eksamen, hvor de skal udarbejde et produkt. Arbejdet med salmer kan give

eleverne større fortrolighed med det kristne tankeunivers (Barrett et al., 2016, s. 248), og musikstykket kan ydermere fremme de metakognitive færdigheder (Fredens, 2018, s. 262).

Aktiviteten har selvsagt nogle barrierer, man bør være opmærksom på i praksis - herunder samme problematik som i forbindelse med den fænomenologiske-hermeneutiske tilgang med undervisning udefra, hvis underviseren ikke mestrer færdighederne, samt lærernes bekymring for, hvorvidt elevernes motivation for deltagelse falder, fordi de føler sig fjollede, udstillede eller er bange for at dumme sig (Jørgensen, 2017, s. 90), hvilket kan sammenfattes med vores elevinterview: *“Men jeg kan virkelig ikke lide, at stå deroppe foran dem allesammen. Så vil jeg næsten hellere blive hjemme fra skole altså. Jeg synes, det er så pinligt”* (Bilag 1).

Elevernes oplevelse stiller krav til tilrettelæggelsen af forløbet, og et løsningsforslag kan hente inspiration i zigzag struktureringen fra idrætsundervisningen (Bilag 5), som organisatorisk forsøger at skærme eleverne, idet de står med ryggen til hinanden i udarbejdelsen af bevægelsesmønstre. Ydermere må underviseren vedvarende arbejde på, at klassens undervisningsmiljø er så trygt, at eleverne for eksempel tør vise, når der er noget, de har svært ved (Alenkær, 2016, s. 168), hvorfor lærer-elev samt elev-elev relationer bliver centralt.

Delkonklusion

Der forekommer en diskrepans i ønsket om mere bevægelse i undervisningen sammenfattet med faghæftets begrænsede inspiration, hvorfor man kan diskutere, hvorvidt praksiseksemplerne bør revideres. Manglende kurser, ressourcer samt materiale, der ikke er tilpasset udskoling (Jørgensen, 2017, s. 92), stiller store krav til underviserens didaktiske kompetencer, og man kan anfægte, hvorvidt kristendomslæreren er klædt på til reformens krav om bevægelse, hvorfor man kan påpege, hvorvidt der skal udarbejdes en fagdidaktik der er bevægelsesorienteret.

Teori: Motivation

Mette Pless skelner mellem fem forskellige motivationsteorier: vidensmotivation, præstationsmotivation, mestringsmotivation, relationsmotivation og involveringsmotivation. Modellen bryder det kendte motivationsbegreb op i fem forskellige motivationsorienteringer, der tilsammen giver mulighed for at arbejde nuanceret og systematisk med unges motivation. Orienteringerne anses ikke hierakisk, men det styrker derimod unges motivation for læring, samt øger muligheden for at skabe motivation hos flere elever, når forskellige motivationsorienteringer bringes dynamisk i spil (Pless et al., 2015, s. 61). Vi har valgt at implicere og centrere projektet om

henholdsvis mestringsmotivation og relationsmotivation. Pless' mestringsmotivation knytter sig til Banduras teori om mestringsforventninger, som referer til elevers forventning om at kunne udføre en given opgave, hvorfor mestringsforventning ikke handler om, hvor dygtige eleverne er, men om de tror, de kan klare de opgaver, de står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Bandura specificerer, hvordan forventningen om mestring er opgave- og situationsspecifikt, og skelner mellem fire kilder, hvorpå skolen kan fremme elevers mestringsforventninger: autentiske mestringserfaringer, observationer af at andre kan klare opgaverne, opmuntring og tillid fra andre, der har betydning for en samt fysiologiske reaktioner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 15). Erfaringerne udvikles i høj grad i samspil med andre i respektive læringsmiljøer, og mestring er tæt forbundet med at møde udfordringer og se en udvikling i arbejdet, herunder fremhæves oplevelsen af progression og tilpas mængde udfordringer som en forudsætning for mestring (Pless et al., 2015, s. 77). I teorien om relationsmotivation fremhæves relationen mellem lærer-elev samt eleverne indbyrdes som en afgørende faktor for elevers motivation og lyst til læring (Pless et al., 2015, s. 83-87). I arbejdet hen mod øget deltagelse er lærer-elev relationer essentielt, da de kan hæmme elevernes mulighedsbetingelser eller have en positiv indvirkning på elevernes deltagelse i klassens sociale og faglige fællesskab. Relationskompetence udgøres ifølge Klinge af tre primære karakteristika: afstemmere, omsorgsetiske handlinger og understøttelse af elevernes tre psykologiske behov (Klinge, 2018, s. 26).

Analyse: Motivation

Relationsmotivation

Et centralt element i skabelsen af unges motivation for skole og læring er relationerne (Pless et al., 2015, s. 83), og bevægelse i et fagdidaktisk perspektiv hænger unægteligt sammen med lærer-elev samt elev-elev relationer, da bevægelse i undervisningen fordrer et trygt undervisningsmiljø, og fællesskabet og relationerne heri kan have en betinget indflydelse på elevernes læring som udviklende læringsmiljø (Løw & Skibsted, 2014, s. 167). Udarbejdet interview med en folkeskolelærer påpeger, hvordan eleverne typisk selv etablerer grupper i undervisningen, hvorom hun fordeler de resterende fravalgte elever. Sociale relationer har stor betydning for følelsen af samhørighed, som anses som et grundlæggende psykologisk behov, og måden elever mødes af andre, og de signaler der sendes, kan påvirke elevernes selvopfattelse og selvværd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 71), hvilket kan sammenfattes med følgende nedslag i vores elevinterview: *“Elev 3: Altså... Der er jo altid nogen, der sidder uden gruppe. Det synes jeg godt, kan være lidt synd. Det er lidt ubehageligt, for man kan godt*

mærke, at de ikke synes, det er så fedt.” og *“Elev 2: De er ikke så stærke fagligt. Man gider bare ikke rigtigt skulle trække dem igennem det. Nu skal vi jo også snart til eksamen og sådan.”* (Bilag 5). Når elever oplever et manglende tilhørsforhold, som her primært indebærer en følelse af ikke at blive medregnet og være en del af det faglige fællesskab, kan det komme til udtryk gennem manglende motivation og lavt selvværd. Gruppeaktiviteter, hvor elever skal indgå i samarbejde med hinanden, kan fungere som led i at skabe et meningsgivende fællesskab, hvorigennem alle elever opnår en følelse af tilhørsforhold gennem interaktion og samspil med andre. Organisatorisk kan Cooperative Learning efter blandet færdighedsniveau sammensat af underviseren være et handleforslag, som muliggør, at elever kan fungere som læringsressource for hinanden, hvor de mere kompetente elever yder støtte til de mindre kompetente, samt ingen bliver fravalgt. Eleverne bør ydermere præsenteres for forskellige grupper kontinuerligt, hvor differentierede aktiviteter er centralt, da disse giver mulighed for, at eleverne kan fungere i andre roller, hvor de kan trække på andre faglige eller personlige kompetencer, hvorfor man implicit signalerer, at alle kan bidrage og har værdi i fællesskabet; eleverne beskriver, hvorledes de fravalgte elever ikke er stærke fagligt, men alligevel har gode kundskaber indenfor eksempelvis æstetisk arbejde: *“Elev 2: Jamen... Der er for eksempel Line. Hun er sådan set super kreativ. Altså dengang vi havde billedkunst, der var hun den bedste i klassen.”* (Bilag 3), hvorfor det bliver lærerens rolle at tilrettelægge opgaver herefter, hvilket kan påvirke elevernes valg af grupper til en mulig eksamen. Strategien kan derudover påvirke klassens læringsmiljø ved at udvikle værdier, der knytter sig til hjælp og omsorg, hvor eleverne også får større respekt for forskellighed (Mitchell, 2014, s. 63).

Når klassens fællesskab beskrives som helhed, udtaler eleverne følgende:

“Elev 2: Jeg synes, vi har en rigtig god klasse. Alle snakker med alle. Ingen er sådan udenfor, alle har nogen at snakke med. Alle kan jo gå til en eller anden, hvis de vil snakke eller være sammen.

Elev 1: Jeg er enig. Jeg synes, vi har en god klasse. Der er ikke nogen, jeg ikke kan snakke med. Jeg har tætte venner i vores klasse, og så har jeg almindelige venner. Jeg synes, jeg er venner med alle.”

(Bilag 3)

Blandt adspurgte elever fremgår der en konsensus om, at klassen har et godt socialt sammenhold karakteriseret som en god klasse med stærke elev-elev relationer. Venner og jævnaldrende har

altafgørende betydning for de identitets- og udforskningsprocesser, som står centralt i teenageårene - skolen udgør i den forbindelse en central del af børn og unges opvækst og dermed for de unges udvikling, socialisering og læring, og i relation til omgangsformerne som element i klasserumskulturen anskuer vi elevernes omgangsformer som en del af identitetsforhandling (Pless et al., 2015, s. 97); ved at fremstille sig selv på bestemte måder, producerer eleverne nogle mere eller mindre tilgængelige positioner for hinanden, hvorfor balancen mellem klassen som social arena og læringsrum er hårfin. Elevernes deltagelse i bevægelsesaktiviteter fordrer gode elev-elev relationer, men undersøgelser peger ydermere på, at deltagelse og aktivitet i undervisningen unægteligt hænger sammen med dimensionen af relationsmotivation, der omhandler, hvad de andre i klassen gør (Pless et al., 2015, s. 97); hertil kan struktureringen af undervisningen ved hjælp af elevinddragelse være fordelagtigt, hvor kompetente elever kan agere primusmotor. Ved at få en elev til at gå forrest i bevægelsesaktiviteter kan det implicit medføre, at de resterende elever bliver motiveret heraf (Pless et al., 2015, s. 90). Man kan ydermere anfægte, hvorvidt elevernes oplevelse af positive elev-elev relationer omfatter et trygt undervisningsmiljø, hvilket kan sammenfattes med følgende udsagn fra vores observationer: *“Men jeg kan virkelig ikke lide, at stå deroppe foran dem allesammen. Så vil jeg næsten hellere blive hjemme fra skole altså. Jeg synes, det er så pinligt”* (Bilag 1). Hvis eleverne føler sig trygge, tør de i højere grad deltage aktivt (EVA, 2014), hvorfor underviseren vedvarende bør arbejde på, at klassens miljø er så trygt, at eleverne for eksempel tør vise, når der er noget, de har svært ved. Det kan ydermere syne paradoksalt, hvorvidt flere elever udtrykker ubehag i forbindelse med fremvisningen, og underviserens oplevelse heraf: *“Den her klasse kan godt lide at være på, så sådan som udgangspunkt fungerer det rigtig godt, når vi laver skuespil”* (Bilag 2). Problematikken med bevægelsesaktiviteter i overbygningen har formentlig sammenhæng med pubertetsalderen - ikke nok med at kroppen er under voldsom forandring, og man muligvis ikke er fortrolig med sin krop, så skal denne pludseligt også være redskab for, hvad man har lært, hvorfor læreren bør tage højde for dette usikkerhedsmoment. Underviseren skaber motivation for deltagelse i læringsfællesskabet gennem et fokus på trygge og tillidsfulde relationer (Pless et al., 2015, s. 105), hvilket kan sammenfattes med følgende nedslag: *“Læreren svarer: Ej, nu må du sgu holde op. Når du kommer på gymnasiet, så er du sgu også nødt til at fremlægge foran andre”* (Bilag 1), hvor læreren ikke udviser forståelse i sin kommunikation, og eleven oplever ikke at have ret til sine følelser i forbindelse med fremvisningen (Schibbye & Løw, 2014, s. 133). En mulig handleanvisning finder grobund i Klings empiriske begrundede og teoretiske funderede analyser (DCUM, 2012). Hendes relationsforskning drejer sig blandt andet om etablering af læringsmiljøer, og påviser, at

relationskompetence udgøres af tre primære karakteristika; hertil anvender læreren fejlafstemmere, idet hun taler spydigt, og agerer ydermere ikke omsorgsetisk i form af manglende bekræftelse, hvilket kan nedbryde relationen, hvor underkendelse kan lede til, at eleven får det dårligt med sig selv (Klinge, 2018, s. 104). Lærer-elev relationer er fundamentalt i arbejdet hen mod øget deltagelse, og i arbejdet med kropslighed bliver dette særdeles vigtigt, da de kan hæmme elevernes mulighedsbetingelser eller have en positiv indvirkning på elevernes deltagelse i klassens sociale og faglige fællesskab samt på oplevelsen af sig selv, hvorfor underviseren i pædagogiske kontekster bør arbejde på at skabe og vedligeholde lærings- og udviklingsstøttende relationer.

Det er tvivlsomt, hvorvidt klassens læringsmiljøet generelt er utrygt, eller elevernes udtryk for ubehag skyldes ukendte kropslige opgaver, hvorfor resultaterne er komplekse og kontekstafhængigt. Det er dog vanskeligt at bedømme, hvorvidt en øvelse som denne kunne fungere mere optimalt, såfremt det havde foregået med en anden lærer eller i en anden arena; eksempelvis i et fag hvor de har kendskab til at arbejde kropsligt, idet eleverne fremhæver minimal brug af bevægelse i kristendomskundskab: *“(...) hun bruger det jo heller ikke (bevægelse) særligt meget i kristendom”* (Bilag 3), hvilket leder til undren om, hvorvidt der er en form for overførelsesværdi i fagene, hvis underviseren selv tillægger fysisk aktivitet værdi (Jørgensen, 2017, s. 89).

Mestringsmotivation

Mestringsforventninger afhænger af, hvilke opgaver eleverne bliver bedt om at udføre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13), hvorom inddragelse af bevægelse er en måde, hvorpå man kan skabe deltagelsesmuligheder:

“L: (...) Helt generelt tror jeg da, at bevægelse kan hjælpe med at løfte fagets formål i et omfang. Specielt også i forhold til at jeg tror at nogle af de elever, der ikke er så stærke mundtligt på klassen, eller i den sammenhæng det er at sidde i et stort forum, ligesom kan bidrage på en anden måde.”

(Bilag 2)

Motivation er kontekstuel, og ved implementering af bevægelse udvides mestringsmotivation fra at omfatte færdigheder til desuden at indeholde kropslig mestringsmotivation. Mestringsforventninger er en opgave- og situationsspecifik opfattelse af at kunne klare givne udfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14), hvorfor elevers mestringserfaringer kan variere fra fag til fag - denne dobbelthed muliggør, at flere

elever hvis motivationsprofil tenderer mod mestringsmotivation vil opleve motivation som resultat af mestring snarere end forudsætning; elever med dårlige erfaringer i kristendomskundskab, men positive erfaringer, tro på egne evner og en forventning om at mestre opgaverne i eksempelvis praktiske-musiske fag vil muligvis have en højere mestringsforventning i kristendomskundskab qua udførelsen af kropslighed, hvorimod elever med tyngde på mestringsmotivation og oplevelsen af positive erfaringer i kristendomskundskab uagtet vil være motiverede for at yde en høj indsats. Motivationsorienteringerne ansporer en nuanceret forståelse af unges motivation for læring, da de opstår som samspil mellem eleven og de læringssammenhænge, de indgår i (Pless et al., 2015, s. 62), hvorfor det både kan skabe motivation eller demotivation i en sammenhæng, hvilket tydeliggøres i elevernes forskellige oplevelser: *“Elev 3: (...) Jeg er vild med de der mere kreative og anderledes opgaver, og derfor kan jeg godt lide sådan noget her”* og *“Elev 4: Jeg er faktisk glad for, at der ikke er sådan særlig meget bevægelse i kristendom. Jeg synes allerede der er mere end nok, fordi vi har jo idræt. Det er nok det fag, jeg mindst kan lide”* (Bilag 3). Undervisnings- og omgangsformerne i klasserummet får betydning for den konkrete læring, og forskellige læringskontekster kan understøtte eller underminere elevers motivation (Pless et al., 2015, s. 32), hvorfor undervisningens tilrettelæggelse bør bære præg af variation. Udviklingen af mod og viljen til at give sig i kast med læringsopgaver er stærkt forbundet med troen på at kunne regulere egen læring og mestre de opgaver, man møder (Pless et al., 2015, s. 32), og vores elevinterview verificerer, hvordan nogle unge orienteres mod mestringsmotivation:

“Elev 1: Jo, jeg bliver mere sådan motiveret af, at jeg ved jeg kan løse en opgave. Hvis jeg bare kigger på den og tænker fuck, så mister jeg totalt håbet fra start. Så følelsen af at kunne klare opgaverne er vigtig, fordi ellers så føler man, man er på bar bund, man ved ikke, om man gør det rigtigt.”

(Bilag 3)

Observationerne skaber ydermere en formodning om, at flere elever har positive erfaringer med dialogbaserede arbejdsformer, hvor spørgsmålene ikke kan besvares endegyldigt, fremfor dramatisering, idet kropsholdning, entusiasme og tilgang ændres markant, da undervisningen er dialogbaseret: *“Flere elever sidder ivrigt med hånden oppe”, “(...) En elev bryder ind i samtalen. Læreren siger: vent nu lige til det er din tur. Han smiler og svarer: sorry! ville bare sige det, mens jeg huskede det”* (Bilag 1) til den æstetiske opgave, hvor adskillige elevers kropssprog signalerer

opgivenesshed, mens flere udtrykker utilfredshed: *“Hvorfor skal vi det? Please, jeg orker ikke. Det gik af lort sidst, og det ved du jo også godt”* (Bilag 1). Elevernes mestringsforventning i skolen har stor betydning for deres motivation for skolearbejdet, og den vigtigste kilde til højere mestringsforventning er autentiske mestringserfaringer; nogle elever har på baggrund af dette måske positive erfaringer med mundtlige opgaver, hvortil de viser større engagement, hvorimod mislykkede møder med kropslige øvelser kan have svækket senere forventning om mestring, hvilket kommer til udtryk i elevernes manglende indsats og udholdenhed, når de møder udfordringer: *“Altså jeg gider ikke rigtigt prøve, vi kan alligevel ikke finde ud af det”* (Bilag 1) (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13-14). Når elever befinder sig i situationer, hvor de føler sig utrygge, kan de have behov for at forsvare sit selvværd. Elever som har ringe forventninger om at lykkes, vil blive optaget af at gøre konsekvenserne af ikke at mestre opgaverne så små som muligt, hvorfor man kan argumentere for, at flere af eleverne benytter Covingtons beskyttelsesreaktioner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67) i form af ringe indsats i forbindelse med opgaveløsningen, og efterfølgende forsøger disse at skjule resultaterne og problemerne ved at gøre sig usynlige i fremvisningen: *“Den første elev har nu gemt sit ansigt bag en planche”* (Bilag 1).

Det er paradoksalt, hvordan undersøgelser fastslår, at nogle elever motiveres af bevægelse i undervisningen: *“Der er evidens for, at deltagelse i bevægelsesaktiviteter er gavnligt for den fysiske sundhed, og at det kan fremme børn og unges psykosociale trivsel, velvære og motivation”* (Jensen, Jørgensen & Volshøj, 2018, s. 71), hvilket yderligere illustreres i vores elevinterview: *“Jeg ville blive meget mere motiveret, hvis der var noget bevægelse i undervisningen, så man ikke altid bare sidder.”* (Bilag 3), hvis man sammenfatter førnævnte med vores observationer af dramatiseringen i iagttagelsen af elevernes motivation, hvor opmærksomheden skærpes mod de signaler, elevernes adfærd sender (Ågård, 2016, s. 47); flertallet af elevernes kropssprog er ikke energisk - de ligger henover bordene i gruppearbejdet, ser utrygge ud i udførelsen samt koncentrationen er lav (Bilag 1). Man kan stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt eleverne egentlig motiveres af bevægelse i undervisningen, herunder kreative og æstetiske læringsaktiviteter i BIU, om de motiveres af andre former for bevægelse i BIU, eller hvorvidt det er opgavens tilrettelæggelse, der skaber barrierer; elevers mestringsforventninger påvirkes af flere faktorer, blandt andet hvor lang tid der er afsat til arbejdet samt hvilke hjælpemidler, eleverne har til rådighed. Eleverne udtrykte, at de var udfordrede på det tidsmæssige aspekt: *“Vi havde jo slet ikke tid nok til også at øve det”* (Bilag 1), hvilket kan betyde, at elevernes mestringsforventninger daler, når den tid de har til rådighed, bliver knap i forhold

til deres forudsætninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13-14). Ydermere tildeles eleverne ingen hjælpemidler, selvom de ønsker at bruge dukker i dramatiseringen (Bilag 1), som klassen har til rådighed, hvilket kan sammenfattes med elevernes anvendelse af beskyttelsesreaktioner i forsøget på at forsvare sit selvværd. Hvis vi skal højne elevernes mestringserfaringer i forbindelse med kreative og æstetiske læringsaktiviteter, hvor elever ikke føler sig nødsaget til at beskytte sig selv, skal vi gøre brug af nogle didaktiske værktøjer, hvortil en praktisk implikation er differentiering i undervisningen - nogle elever har måske brug for hjælpemidler i form af dukker for at turde fremvise stykket, mens andre nyder at lave dramatiseringer: *“Elev 2: Jeg er vild med de der mere kreative og anderledes opgaver (...) Så kan jeg godt lide at leve mig ind i tingene, og derfor synes jeg, det er fedt at spille sådan en slags rolle”* (Bilag 3). Valgmuligheden bevirker, at man foruden at fremme mestringsmotivation også implicit beskæftiger sig med involveringsmotivation, hvor åbne læreprocesser inviterer eleverne til selv at sætte præg på opgaven, hvilket ifølge Pless anses positivt, da det øger muligheden for at skabe motivation hos flere elever, når flere motivationsorienteringer bringes dynamisk i spil.

Kritisk blik på bevægelse og motivation

Mange folkeskolelærere har unægteligt inkorporeret bevægelse før kravet, men det er tvivlsomt, om elevernes og lærernes opfattelse af bevægelse ækvivalerer:

“(...) Det er ikke nødvendigvis super idrætsagtigt, men de bevæger sig og laver nogle ting. Man skal bare sørge for, at få det forklaret til eleverne. De tror aldrig, de får bevægelse, men det er fordi, de tror, de skal spille rundbold.”

(Bilag 2)

Løsreven bevægelse, hvor elever eksempelvis skal løbe rundt om skolen, er problematisk, og bevægelse med et fagligt formål kan være fordelagtigt, men skal det være i undervisningen hele tiden? Eleverne skal blandt andet også lære faglig fordybelse og at arbejde intensivt i grupper, så bevægelse kan være et led i undervisningsdifferentiering og knyttet til motivationsproblematikken, men det kan ikke stå alene. Evidensbaserede undersøgelser danner grobund for projekts hypotese, som omfatter, at bevægelse grundlæggende motiverer eleverne - men med udgangspunkt i Pless er det tydeligt, at elevernes motivationsorientering har tyngde forskellige steder, og i forlængelse heraf påpeger lærere,

at der selvsagt også kan være forskel på klasser og elever (Bjørnholt et al., 2020, s. 67). Hertil fastslår følgeforskningen yderligere:

"Tidligere undersøgelser finder, at bevægelse ikke nødvendigvis motiverer eleverne mere til læring eller i og for sig gør dem dygtigere, og særligt de sårbare og indadvendte elever bryder sig mindre om fysisk aktivitet i skolen end deres jævnaldrende"

(Bjørnholt et al., 2020, s. 66)

Kravet om implementering af gennemsnitligt 45 minutters bevægelse kan hurtigt blive til en del af en pædagogisk bølge, hvor alle løber hen, men vi mener også, at der selvsagt var motiverede elever før kravet om bevægelse; samtidig kan vi observere, at der findes mange elever, som er motiverede i massevis af andre aktiviteter uden bevægelse i undervisningen (Bilag 1). En anden overvejelse er, hvorvidt det er bevægelselementet eller det, at der sker noget anderledes end vanligt i undervisningen, der har betydning, og ville fascinationen og motivationen ved bevægelselementerne aftage, hvis disse ender med at blive almindelige i skolens undervisning? (Sørensen, 2018, s. 29)

Redidaktisering

Nedenstående redidaktisering af underviserens lektionsplan sammenholder analyse og diskussion fra dokumentanalysen samt den empiriske analyse, hvortil der præsenteres en række tiltag, der inddrager bevægelses- samt motivationsteori. Undervisningen har udgangspunkt i kompetenceområdet "Bibelske fortællinger", hvorfor det er nærliggende at inddrage vores handlingsforslag til den narrative tilgang. Forløbets længde og mål forbliver uændrede, hvorfor der kun tages udgangspunkt i indhold og organisering.

Indhold før redidaktisering	Indhold efter redidaktisering
Aktivitet 1: Eleverne arbejder med forløbet "Bibelske fortællinger", hvor udvalgte fortællinger fra GT og NT inddrages. De har arbejdet med skabelsesberetningerne, syndefaldet og forløbet med Kain og Abel skal påbegyndes.	Aktivitet 1: Podcast Organisering: Klasseundervisning Eleverne lytter til Mørkeland afsnit 66, som handler om jalousi og hævn. Efterfølgende skal eleverne diskutere på

Der forekommer ingen introduktion.	klassen - spørgsmålene har ikke entydige svar (jf. mestringsmotivation). Stilladsering i form af spørgsmål: - Hvordan føles jalousi? - I hvilke situationer har I oplevet lignende følelse? Perspektivering til bibelske fortællinger: Kain og Abel - første jalousidrab. Aktiviteten fokuserer på inddragelse af elevverden og fagverden, således undervisningen bliver vedkommende (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7), hvilket kan skabe motivation hos nogle elever.
Aktivitet 2: Eleverne læser individuelt teksten "Kain og Abel" (1. Mos., 4, 1-16). Efterfølgende diskuterer eleverne parvis: "Hvad er det for en grundlæggende følelse, der får Kain til at slå Abel ihjel?" Organisering: Individuelt- og gruppearbejde.	Aktivitet 2: Tekst "Kain og Abel" (1. Mos., 4, 1-16) og Per Vers "Se lige mig" Organisering: CL-grupper efter blandet færdighedsniveau. <i>Der kan differentieres i læsemængde, læsemåde og opgaveløsningen for at fremme mestrings.</i> Eleverne har læst "Kain og Abel" hjemmefra. Undervisningen starter med en diskussion i plenum: "Hvorfor tog Gud ikke imod Kains offer?". Henvielse til retfærdighed (Hebræerbrevet, 11,4), (Matt. 23,35), (Første Johannesbrev, 3,12). I arbejdet med jalousi som en almenmenneskelig problemstilling inddrages Per Vers' raptekst efterfølgende i analyse og fortolkningsarbejdet af den bibelske fortælling. Fortællingen strukturerer menneskelige erfaringer og bidrager til selvforståelse (Barrett et al., 2016, s. 320). Underviseren inddeler eleverne i CL-grupper efter blandet færdighedsniveau, som muliggør, at eleverne kan fungere som læringsressource. Hver gruppe får et ansvarsområde indenfor: - Sammenligning af teksterne - Søkendejalousi i bibelen - og i det 21. århundrede

	- Barndommens betydning Opsamling: matrixgrupper. I de nye grupper kan eleverne agere ekspert; denne gensidige ressourceafhængighed medfører, at alle gruppemedlemmer i klassen råder over specifikke ressourcer, som skal kombineres for at få en forståelse for teksterne som helhed (Mitchell, 2014, s. 69).
Aktivitet 3: Læseteam- og kreativ opgave. Eleverne læser to monologer af Morten Vizki: "Abel" og "Kain" og svarer på dertilhørende opgaver. Dernæst laves en dramatisering. Opgavebeskrivelse: - "I skal lave en dialog/monolog. I må selv bestemme, om jeres drama skal ligne den klassiske bibelhistorie eller læne sig op ad den moderne udgave af Morten Vizki" Organisering: Valgfrie grupper	Aktivitet: Tableau Vivant Organisering: Sammensatte grupper Eleverne arbejder i grupper sammensat af læreren for at undgå manglende tilhørsforhold (jf. relationsmotivation). Eleverne læser de to monologer, hvor de skiftes til at læse op. Differentiering: elever i læsevanskeligheder kan inddrage IT-redskaber. Læseteamopgave: Abels monolog: - Hvad er det for en kraft, han beskriver? Kom med eksempler. - Hvordan er hans syn på Gud? - Hvad mener/tænker han om Kain? Kains monolog: - Hvordan beskriver han sig selv? - Hvordan beskriver han Gud? - Hvordan omtaler han Abel? - Hvordan er hans sindsstemning? Underviseren nærer elevernes etiske ideal ved at vise sig som rollemodel for eleverne i undervisningen; læreren forklarer og illustrerer Tableau Vivant. To-tre scener vises. Undervisningen kan hertil også struktureres ved hjælp af elevinddragelse (jf. relationsmotivation) Opgavebeskrivelse: - Udfør fire Tableauer af konflikten mellem Kain og Abel. I kan vælge at tage udgangspunkt i den bibelske fortælling eller Morten Vizkis monologer Hvis klassen ikke har arbejdet med Tableau Vivant, og derfor ikke er i sin mestringzone, hvor hensigten er

	konsolidering, gentagelse og automatisering, kan der være behov for stilladsering (Pless et al., 2015). Ideer til stilladsering: - Udgangspunkt i udarbejdede spørgsmål til de to monologer - Eksempler på scener der kan udføres: Kain og Abel lægger deres brændoffer tilrette, Kains offer afvises – Abels offer modtages, Kains vrede mod Abel vokser, drabet, Kain modtager sin dom, Kain drager bort Eleverne øver.
Aktivitet 4: Fremvisning af dramatisering og evaluering. Organisering: Valgfrie grupper og klasseundervisning	Aktivitet 4: Fremvisning af Tableau Vivant og evaluering Organisering: Sammensatte grupper og klasseundervisning Mestringsforventninger varierer med hensyn til, hvor lang tid der er afsat til arbejdet; et lærerprofessionelt skøn er essentielt i vurderingen af, hvorvidt eleverne har brug for længere tid. Grupperne fremviser skiftevis. De resterende elever tolker, ræsonnerer og argumenterer for, hvilke handlingsforløb der visualiseres. Fokus på dramatisering uden tale kan have positiv indvirkning på elevernes lyst til at deltage og mindske behovet for brugen af beskyttelsesreaktioner (jf. motivationsafsnit). Underviseren giver feedback til grupperne. Der evalueres efterfølgende i plenum.

Konklusion

Med skolereformen i 2014 indføres et krav om gennemsnitligt 45 minutters bevægelse og motion om dagen, hvor formålet er at fremme sundhed, motivation og læring i skolens fag, og til besvarelse af problemformuleringen centreret projektet udelukkende om bevægelse integreret i undervisningen med særligt fokus på at understøtte elevernes læring. Følgeforskning fra reformen påviser, at det er særligt svært at integrere bevægelse i overbygningen, og meget tyder på, at underviserne er overladt et stort ansvar for implementering af bevægelse; væsentlige barrierer er blandt andet skepsis overfor bevægelse, utilstrækkelig undervisnings- og forberedelsestid samt oplevelsen af, at etableret undervisningsmateriale ikke er tilpasset udskolingen. Faghæftet for kristendomskundskab beskriver, hvordan faget bidrager til at opfylde folkeskolens formål, hvortil progression og eksempler er i højsædet som mulig inspiration, men der forekommer en diskrepans i ønsket om mere bevægelse i undervisningen sammenfattet med faghæftets begrænsede inspiration, hvorfor man kan diskutere, hvorvidt praksiseksemplerne bør revideres. Til besvarelse af projektets problemformulering er der udformet bevægelsesaktiviteter med udgangspunkt i BIU til den fænomenologisk-hermeneutiske-, narrative- og biografiske tilgang - dog med en vurdering af, at der kan implementeres bevægelsesaktiviteter indenfor samtlige tilgange. Fredens påpeger, at unge lærer mere og bedre gennem en enaktiv tilgang; aktiviteterne udformning understøtter udvalgte kompetencemål med fokus på færdigheds- og vidensmål for at sikre opfyldelse af fagets formål, og de kropslige erfaringer med det faglige indhold medfører, at eleverne lettere kan huske denne viden, da flere sanser er bragt i spil i læreprocessen. Artikulation af bevægelsen er derudover essentielt, idet eleverne vurderes på færdigheds- og vidensmål til eksamen.

Det styrker unges motivation for læring samt øger muligheden for at skabe motivation hos flere elever, når forskellige motivationsorienteringer bringes dynamisk i spil. Bevægelse i et fagdidaktisk perspektiv fordrer et trygt undervisningsmiljø, og bevægelsesaktiviteter i udskolingen kan indbefatte problematikker, der formentligt har sammenhæng med elevernes pubertetsalder, hvorfor der bør tages højde for usikkerhedsmomentet, hvor eleverne påvirkes af øget kropsopfattelse, identitetsskabelse og frygten for at skille sig ud; hertil fremhæves Klings relationsforskning, der omhandler etablering af positive læringsmiljøer, hvortil relationskompetence udgøres af tre primære karakteristika. Graden af usikkerhed hos eleverne kan ydermere reduceres, hvis bevægelse implementeres som et gennemgående didaktisk

redskab modsat en undtagelsesvis inddragelse. Inddragelse af bevægelse er desuden en måde, hvorpå man kan skabe deltagelsesmuligheder, hvorfor mestring udvides fra at omfatte færdigheder til også at indeholde kropslig mestring. Motivationsorienteringerne ansporer en nuanceret forståelse af unges motivation for læring, da de opstår som samspil mellem eleven og læringssammenhænge, hvorfor det både kan skabe motivation eller demotivation i en sammenhæng, hvortil variation forekommer essentielt. Hvis vi skal højne elevers mestringserfaringer, skal vi ydermere gøre brug af nogle didaktiske værktøjer, hvortil en praktisk implikation er differentiering i undervisningen. Manglende kurser, ressourcer samt materialer stiller store krav til underviserens didaktiske kompetencer, og man kan anfægte, hvorvidt kristendoms læreren er klædt på til reformens krav om bevægelse, hvorfor man kan påpege, hvorvidt der skal udarbejdes en fagdidaktik, der er bevægelsesorienteret. Der kan yderligere være behov for forskningsbaserede tiltag, hvor man afprøver og undersøger forskellige strategier med henblik på at fremme implementeringen af motion og bevægelse i elevernes skoledag.

Litteraturliste

- Alenkær, R. (2016). *Inklusionsvejlederen 1 - udvikling af fællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Barrett, I. T., Jellesen, M. P., & Stokholm, B. D. (2016). *Bestand og bevægelse*. Frederiksberg: Eksistensen.
- Bertelsen, K., & Ottesen, C. L. (u.d.). *Typer af bevægelse integreret i undervisning*. Hentet fra Kosmos: https://sund-by-net.dk/wp-content/uploads/images/kosmos_bevaegelse_integreret_i_undervisningen.pdf - sidst besøgt: 10/5-20
- Birker, J. (2010). *Videnskabsteori - en grundbog*. København: Munksgaard København.
- Bjar, L., & Frylmark, A. (2011). *Børn læser og skriver*. Frederikshavn: Dafolo Forlag og forfatterne.
- Bjørnholt, B., Jensen, V. M., Mikkelsen, M. F., Nielsen, C. P., & Ladekjær, E. (2020). *Den længere og mere varierede skoledag - en analyse af reformens elementer*. Hentet fra Vive.dk: <https://www.vive.dk/media/pure/14679/3742519> - sidst besøgt: 11/5-20
- Breifner, O. (2019). *Filosofi med børn - 45 øvelser*. Forlaget Mindspace.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bugge, A., & Von Seelen, J. (6. februar 2020). *Debat: Her er syv pointer om bevægelse i skolen*. Hentet fra Skoleliv.dk: <https://skoleliv.dk/debat/art7640271/Her-er-syv-pointer-om-bevaegelse-i-skolen> - sidst besøgt: 7/5-20
- Bugge, D. (2014). *Løgstrup & skolen*. Klim.

- Børne - og Undervisningsministeriet. (15. august 2019). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet fra Retsinformation.dk:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823> - Sidst besøgt: 29/4-20
- Børne - og undervisningsministeriet. (2019). *Kristendomskundskab. Faghæfte 2019*. Hentet fra Emu.dk: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Kristendomskundskab.pdf> 18/4-20
- Børne - og undervisningsministeriet. (marts. 4 2020). *Bevægelse*. Hentet fra Uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse> - Sidst besøgt: 10/5-20
- Børne - og undervisningsministeriet. (28. Februar 2020). *Motion og bevægelse*. Hentet fra Uvm.dk: <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/undervisning-og-laeringsmiljoe/motion-og-bevaegelse> - Sidst besøgt: 10/5-20
- Børne - og undervisningsministeriet. (4. marts 2020). *Prøvevejledninger til folkeskolens prøver*. Hentet fra Uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/forberedelse/proevevejledninger> - Sidst besøgt: 6/5-20
- Børne - og undervisningsministeriet. (2020). *Uvm.dk*. Hentet fra Endelig aftaletekst 2013: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-oplaeg-og-aftaler> - Sidst besøgt: 10/5-20
- Børne - og undervisningsministeriet. (20. januar 2020). *Uvm.dk*. Hentet fra Om nationale mål: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal> - Sidst besøgt: 3/5-20
- Christensen, E. (19. februar 2015). *Bevægelse på gyngende grund*. Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/557916/bevaegelse-paa-gyngende-grund> - Sidst besøgt: 11/5-20
- Dansk skoleidræt. (u.d.). *Kristendomsquiz*. Hentet fra Danskskoleidræt.dk: <https://skoleidraet.dk/saetskolenibevaegelse/inspiration-og-materialer/faglige-oevelser/kristendom/kristendomsquiz/> - Sidst besøgt: 5/5-20

EMU-redaktionen. (30. januar 2019). *Bevægelse: Lovgivning og rammer*. Hentet fra EMU.dk: <https://emu.dk/grundskole/varieret-undervisning/bevaegelse/bevaegelse-lovgivning-og-rammer> - Sidst besøgt: 10/5-20

EMU-redaktionen. (30. januar 2019). *EMU.dk*. Hentet fra Bevægelse: Lovgivning og rammer: <https://emu.dk/grundskole/varieret-undervisning/bevaegelse/bevaegelse-lovgivning-og-rammer> - Sidst besøgt: 9/5-20

EMU-redaktionen. (9. maj 2020). *Billedanalyse med tableau vivant*. Hentet fra Emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/billedkunst/billedanalyse/billedanalyse-med-tableau-vivan> - Sidst besøgt: 10/5-20

EMU-redaktionen. (7. februar 2020). *Tilgange til undervisningen i kristendomskundskab*. Hentet fra Emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/kristendomskundskab/faglige-tilgange/tilgange-til-undervisningen-i-kristendomskundskab> - Sidst besøgt: 9/5-20

Engsig, T. T. (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Engsig, T. T. (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - en grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.

EVA. (2014). *Et trygt og positivt læringsmiljø - Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. Hentet fra EVA.dk: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/1%20Trygt%20og%20positivt%20laeringsmiljo%20%281%29.pdf> - Sidst besøgt: 7/5-20

Gilberg, L. (23. januar 2020). *Lærer: Bevægelse har ingen egentlig værdi for den faglige undervisning*. Hentet fra Skoleliv.dk: <https://skoleliv.dk/debat/art7615047/Bevægelse-har-ingen-egentlig-værdi-for-den-faglige-undervisning> - Sidst besøgt: 9/5-20

- Høyen, M., & Brinkkjær, U. (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, J., Jørgensen, H. T., & Volshøj, E. S. (2018). *Motion og bevægelse i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jerking, A. (1. marts 2018). *Hjerneforsker: Vi behøver ikke den lange skoledag, hvis vi satser mere på kunst og bevægelse*. Hentet fra Skoleliv.dk: <https://skoleliv.dk/nyheder/art6357114/Vi-beh%C3%B8ver-ikke-den-lange-skoledag-hvis-vi-satser-mere-p%C3%A5-kunst-og-bev%C3%A6gelse> - Sidst besøgt: 11/5-20
- Jørgensen, H. T. (2017). *Implementering af motion og bevægelse i skolen - et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv*. Syddansk Universitet.
- Klinge, L. (2018). *Relationskompetence*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, S. (2016). *Pædagogik og lærerfaglighed*. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Lindhardt, C. L. (30. oktober 2019). *Puberteten, tanker og følelser*. Hentet fra Sundhed.dk: <https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/boern/om-boern/pubertet/pubertet> - Sidst besøgt: 9/5-20
- Løw, O. (2015). *Klasseledelse. Praktikbog 2*. København: Akademisk Forlag.
- Løw, O., & Skibsted, E. (2014). *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer*. København: Akademisk Forlag.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Mortensen, C. B., & Therkelsen, L. (2012). *Religionlærerens Håndbog II*. Frederiksberg C: Religionspædagogisk Forlag.

- Nielsen, C. S. (2009). *Ind i bevægelsen – et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. København: Institut for Idræt - Det naturvidenskabelige Fakultet (Københavns Universitet) .
- Ottesen, C. L. (2015). *Bevægelse i undervisningen 2 - inspiration til 45 minutters daglig bevægelse*. Hentet fra Aktivaaretrundt.dk:
<http://www.aktivaaretrundt.dk/Files/s-root/gggq/hvos/hvqc/version0.pdf> -
Sidst besøgt: 3/5-20
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. W. (2015). *Unge motivation i udskolingen*. Aalborg Ø: Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, J., & Falkesgaard, I. D. (u.d.). *Om folkekirkens skoletjeneste i Aalborg kommune*. Hentet fra Skole-kirke-aalborg.dk: http://skole-kirke-aalborg.dk/Hvad_er_Folkekirkens_Skoletjeneste_i_Aalborg_Kommune?fbclid=IwAR2aCpC1kFhAS8xulinVXPVKR3apapMY3gmkQU5Oz3ChKfselYwYAWWmd0w - Sidst besøgt: 28/4-20
- Schulz, A., & Von Seelen, J. (2017). *En skole i bevægelse. Læring, trivsel og sundhed*. København: Akademisk Forlag.
- Skov, C. B., & Larsen, K. (2018). *Basal videnskabsteori*. Gyldendal.
- Skaalvik, E. M. (august 2007). Selvføttelse og motivation - om betydning af selvføttelse i teorien om motivation. *KvaN*, s. 44-53.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring*. Frederikshavn: Dafolo forlag og forfatterne.
- Sørensen, P. G. (2018). *"Man tænker bedre, fordi man også får bevæget sig" - bevægelse i skolens undervisning og dens betydning for læring - med afsæt i religionsfaget*. København: Københavns Professionshøjskole.
- Sørensen, S. F. (2019). *Fagdidaktik i religion*. Frydendal.

Videnscenter for sang. (31. januar 2017). *Nu fryde sig hver kristen mand (1523)*.

Hentet fra Videntcenter for sang: <https://videncenterforsang.dk/fryde-sig-hver-kristen-mand/> - Sidst besøgt: 9/5-20

Undervisningsministeriet. (januar 2016). *Fagformål for faget kristendomskundskab*.

Hentet fra EMU.dk:

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Kristendomskundskab%20-%20januar%202016.pdf> - Sidst besøgt: 11/5-20

Undervisningsministeriet. (januar 2016). *Fagformål for faget kristendomskundskab*.

Hentet fra EMU:

<https://www.emu.dk/sites/default/files/Kristendomskundskab%20-%20januar%202016.pdf> - Sidst besøgt: 10/5-20

Undervisningsministeriet. (13. juli 2018). *Folkeskolens formål*. Hentet fra

Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> -

Sidst besøgt: 10/5-20

Undervisningsministeriet. (maj 2018). *Vejledning kristendomskundskab 2018*. Hentet fra EMU.dk:

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20kristendomskundskab.pdf> - Sidst besøgt: 9/5-20

Undervisningsministeriet. (2015). *Vejledning kristendomskundskab 2015*. EMU.dk

Wahlgren, B., Jacobsen, B., Kauffmann, O., Mikkelsen, M. B., & Karsten, S. (2018).

Videnskabsteori - om viden og forskning i praksis. Hans Reitzels Forlag.

Aagerup, L., & Willaas, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Ågård, D. (maj 2016). Motivation - læreransvar eller elevansvar? *Paideia*, s. 37-47.

Bilag 1: Observationsguide

Dato:	27. november, 2019
Tidspunkt:	08.00
Observatører og observatørposition:	Deltager, der observerer og observatør, der deltager
Formål med observationen	- Observere hvorvidt/og hvilke former for bevægelse vægtes i kristendomskundskab - Observere i hvilke situationer eleverne er motiverede
Situation	Kristendomskundskab i 8.a Lektionen handler om Kain og Abel
Tema 1: Kristendomskundskab i praksis - Hvordan reagerer eleverne på den givne undervisningsform? - Hvordan er arbejdsindsats og engagement?	Undertemaer: - Undervisningsform - Elevdeltagelse - Variation
Dialogbaseret undervisning: Undervisningen starter med, at læreren spørger eleverne om, hvad de ved om Kain og Abel. En elev sidder ivrigt med hånden oppe. Læreren tager hende. Hun svarer: <i>“Det var det første mord”</i>. Læreren nikker anerkendende. Eleven lyser op. Flere elever byder ind: <i>“Den ene slog den anden ihjel”</i>. En elev bryder ind i samtalen. Læreren siger: <i>“Vent nu lige til det er din tur.”</i> Han smiler og svarer: <i>“Sorry! ville bare sige det, mens jeg huskede det.”</i> Efterfølgende viser hun et billede på MinUddannelse. Herefter giver hun et lille oplæg om et Kains mærke, hvor en af eleverne byder ind og fortæller, at det er et skammermærke: <i>“Mærket betyder, at han har dræbt nogen, og ingen andre må dræbe ham, for han skal leve med evig skam.”</i> Læreren læser originalteksten af Kain og Abel. Eleverne lytter. Gruppearbejde: Eleverne skal diskutere to og to, hvad der er for en grundlæggende følelse, der får Kain til at slå Abel ihjel. Eleverne deltager aktivt i diskussionerne. Der er arbejdslarm. Læreren spørger eleverne: <i>“Forekommer der stadigvæk situationer, der kan sammenlignes med fortællingen om Kain og Abel?”</i> - Hun hjælper en elev, der sidder alene. De forsøger at sammenkoble til ens eget liv - Eleverne får et par minutter (2-3 cirka), og så går undervisningen videre. Her inddrager hun elevernes egne referencer: <i>“Hvor mange har følt sit jaloux på sine søskende? Det har vi sgu nok allesammen”</i> - en elev svarer <i>“Jeg har”</i>, en anden siger <i>“Nej sgu da - jeg er min mors yndlings.”</i> Eleverne får læst en masse bibelske referencer op - de vises også på skærmen. Nogle elever sidder med lukkede øjne (to drenge på bagerste række), en pige på forreste række har computeren åben på Facebook, andre kigger rundt i rummet - der observeres én, som læser teksten på sin egen computer samtidig. Derefter skal eleverne lave en aktivitet selv - de skal læse en moderne tekst om Kain og Abel. Læreren siger: <i>“Det er en meget moderne tekst om pik og patter, og det sgu ikke mig, der har lavet teksten, men en meget kendt mand.”</i> Opgavebeskrivelsen vises på tavlen. Den ligger på MinUddannelse, så nogle elever åbner den på deres egen computer også. En elev ligger med overkroppen henover bordet. Flere af pigerne er i gang med at snakke.	

Tema 2: Aktiviteter - Hvordan reagerer eleverne på den givne aktivitet? - Hvordan er arbejdsindsats, engagement og motivation?	BIU: Bevægelse i undervisningen - Legende aktiviteter - Strukturering af undervisningen - Kropsliggørelse af det faglige indhold - Situeret anvendelse "on location" - Æstetiske læringsaktiviteter Andre aktiviteter?
8.20: Æstetisk arbejde: - Dramatisering (se ovenstående). - De skal også lave et mindmap over en monolog - hvad er det, han fortæller om? Eleverne reagerer blandet på opgaven. Mange synes, det er "nederen" (egne ord), at skulle dramatisere. Flere udbryder at: <i>"Det vil vi fandme ikke vise"</i>. Nogle synes, det er okay - og andre giver udtryk for, at de har sendt videoer af dem selv mange gange, så det her er også fint nok. Kreativ makkeropgave i form af dramatisering: Læreren siger efterfølgende: <i>"I skal lave den allesammen, og alle skal øve sig på det, for vi skal se dem næste gang. Der får I selvfølgelig også lidt tid til det."</i> En elev afbryder: <i>"Skal alle op og vise det næste gang?"</i>, hvortil læreren svarer: <i>"Ja, alle skal. I skal jo øve jer på at kunne være på."</i> Den samme elev svarer: <i>"Ja, okay"</i>. En ny elev spørger læreren: <i>"Hvorfor skal vi det? Please, jeg orker ikke. Det gik af lort sidst, og det ved du jo også godt"</i>, udbryder en af de elever, der havde givet udtryk for, at opgaven ikke var noget, hun gad. <i>"Hold nu op, det kan du sgu da sagtens"</i> siger læreren og smiler. Eleven svarer: <i>"Men jeg kan virkelig ikke lide, at stå deroppe foran dem allesammen. Så vil jeg næsten hellere blive hjemme fra skole altså. Jeg synes, det er så pinligt"</i>. Læreren svarer: <i>"Ej, nu må du sgu holde op. Når du kommer på gymnasiet, så er du sgu også nødt til at fremlægge foran andre"</i> Eleven lægger armene over kors og siger: <i>"Det er jo ikke dét! Det er det med at skulle lave skuespil..."</i>, læreren afbryder: <i>"Så lav noget andet end skuespil, Mille."</i> En anden elev afbryder med: <i>"Det er sgu da fedt for endeligt at lave noget andet, så slap dog af."</i>	
Tema 3: Motivationsorienteringer Motivation som kontekstuel faktor	Motivation: - Vidensmotivation - Lystbetonet? - Præstationsmotivation - Konkurrenceelementer? - Mestringsmotivation - Differentiering? - Relationsmotivation - Gruppearbejde/gruppedynamik? - Involveringsmotivation - Medbestemmelse
Relationsmotivation: - Læreren bruger meget tid på at styrke relationen til eleverne - hun joker meget og taler med eleverne om det private, og hvad der ligger indenfor deres erfaringsverden - En elev er ved at falde i søvn i undervisningen. Læreren spørger ham til et gammelt ordsprog, og siger: <i>"Du skal også være med i dag"</i>, eleven siger: <i>"Jeg ved ikke, hvad det betyder sådan noget gammelmandssprog."</i>	

Mestringsmotivation:

Dramatiseringsopgaven er forklaret. Eleverne arbejder i deres grupper - nogle er i klassen, mens andre arbejder på gangen. Læreren cirkulerer rundt og vejleder eleverne. En gruppe kan ikke blive enige om, hvem der skal spille hvad. En pige siger: *“Jeg har altså ikke lyst til at vise det her... Vi kan jo ikke finde ud af det”*. En anden svarer: *“Nej, sgu heller ikke mig. Lad os nu bare lige prøve at du er ham der Kain, og så prøver vi bare lige.”* Eleverne øver det igennem. Læreren observerer fra siden. Hun udbryder efterfølgende højt: *“Mega godt klaret, tøser! Det er lige præcis sådan der, det skal se ud. Fedt.”* Eleverne smiler forlegent, mens læreren går videre til en anden gruppe. Den første pige siger nu: *“Jeg vil faktisk gerne spille Kain, hvis det er.”*

Dato	11. december, 2019
Tidspunkt	8.06 - Læreren kommer for sent
Observatører og observatørposition	Deltager, der observerer og observatør, der deltager
Formål med observationen	Observere hvorvidt/og hvilke former for bevægelse vægtes i kristendomskundskab - Observere i hvilke situationer eleverne er motiverede
Situation	Kristendomskundskab i 8.a Sidste undervisning med Kain og Abel
Tema 1: Kristendomskundskab i praksis - Hvordan reagerer eleverne på den givne undervisningsform? - Hvordan er arbejdsindsats og engagement?	Undertemaer: - Undervisningsform - Elevdeltagelse - Variation
08.00-08.13: Læreren starter med at sige: <i>“Vi har jo lavet de her dramatiseringer, hvor langt nåede vi med det?”</i> . Ingen elever svarer (de havde fået besked om, at det skulle være færdig til i dag). En elev siger: <i>“Vi nåede det ikke rigtigt. Vi havde jo slet ikke tid nok til også at øve det.”</i> Læreren svarer: <i>“Nå, men så skal vi lave det i dag. I får lige lidt tid nu, men I skal ikke lave hele monologen, men det der er vigtigt er, at vi får de her følelser i spil. Det er nogle følelser, vi alle kender. I må selv vælge, om I vil lave den sådan klassisk - ligesom i bøgerne, eller lidt mere moderne, ligesom den I lige har læst. Men få styr på, hvad de er for nogle typer, de her. De er jo nogle arke-typer, der er karakteristisk på en bestemt måde. Hvordan var det Abel var karakteristisk?”</i> En elev, som førhen har vist sig som værende meget aktivt deltagende, siger: <i>“Han var sådan... ej”</i> Lærer: <i>“Kom nu, jeg siger ikke det er forkert”</i> Elev: <i>“Han var sådan usikker.”</i> Lærer: <i>“Ja. Hvordan var Kain?”</i> Elev: <i>“Han var sådan en party-type, der ikke tænker så meget på konsekvenserne”</i> . Lærer: <i>“Ja, I kan sikkert kende typerne lidt fra i dag. Der er nogle, som kan ligge vågnløs over, at de ikke har fået lavet lektier, mens en anden måske skal i byen og tænker, ja alt over 02 er spildt arbejde.”</i> Endnu en af de elever, der aktivt deltager i kristendom lektionerne har hånden oppe. Læreren tager eleven. Eleven siger: <i>“Altså hvis Abel er usikker, så tænker jeg, at Kain er sådan selvsikker. Men han er også pænt jaloux...”</i> Det er de to-tre samme elever, som rækker hånden op.	
08.16: Læreren siger: <i>“I skal lave de her dramatiseringer to og to. Samme grupper som sidst. I skal være færdige om 20 minutter, så I kan vise dem heroppe.”</i>	

Elev: *"Må vi gå udenfor og arbejde?"*

Lærer: *"Åh, jeg ved ikke lige med dig. Du laver altid alt muligt andet. Ej, det må du sgu godt. Er der nogen, der er alene?"*

Elev: *"Jeg troede, jeg var sammen med dem?"*

Lærer: *"Jamen så er I bare tre. Så har I bare en, der er Gud også."*

08:18: Eleverne finder hurtigt sammen og påbegynder gruppearbejdet. En elev kommer ind og spørger om, om de må bruge dukker - Læreren fortæller, at det har de ikke tid til, så de må dramatisere med kroppen. Eleven svarer: *"Åh, det har jeg ikke lyst til"*, mens hun kaster sine arme ud til siden opgivende.

Tema 2: Aktiviteter

- Hvordan reagerer eleverne på den givne aktivitet?
- Hvordan er arbejdsindsats, engagement og motivation?

Undertemaer:

BIU: Bevægelse i undervisningen

- Legende aktiviteter
- Strukturering af undervisningen
- Kropsliggørelse af det faglige indhold
- Situeret anvendelse "on location"
- Æstetiske læringsaktiviteter

Andre aktiviteter?

Æstetiske læringsaktiviteter:

En elev spørger: *"Hvad er det nu lige vi skal med den her dramatisering?"*

Hvortil læreren svarer: *"Jamen I skal vise mig, at I forstår de her følelser i historien. Der er jo noget med jalousi - det har vi jo nok alle prøvet. Måske at være jaloux på sine søskende - vi ved jo godt, at det er forkert, og det er en rigtig grim følelse, men vi har alle prøvet det. Så I skal finde ud af, hvem der er Kain, og hvem der er Abel af jer, og så skal I måske lave nogle replikker eller andet. Måske også øve det. I skal kunne spille det om 10 minutter"*

Læreren går videre. Gruppen, som hun lige har vejledt, kigger opgivende på hinanden. De går ikke i gang med opgaven. Et gruppemedlem siger: *"Altså jeg gider ikke rigtigt forsøge, vi kan alligevel ikke finde ud af det"*

Læreren går rundt i klassen.

En anden elev siger: *"Jeg forstår altså ikke helt, hvad det er, vi skal?"*, hvortil læreren svarer: *"Jamen ved du ikke, hvad et teater er? Har du aldrig spillet teater"* Eleven rynker sin pande, og svarer: *"Jo, men..."* Læreren afbryder: *"Jamen, det er det, I skal."*

Læreren går hen til en anden gruppe. En dreng (som cirkulerer mellem grupperne for at snakke om, hvad de lavede i skøjtehallen i går) siger: *"Jeg ved jo ikke, hvad den her historie handler om. Altså vi har jo ikke rigtigt arbejdet nok med det endnu."* Læreren svarer: *"Ej, vi har arbejdet super grundigt med det her. Vi har haft om det de sidste 2 gange, jeg har gennemgået teksten grundigt for jer, og I har arbejdet med flere spørgsmål. Det er ikke mit problem, at I ikke skriver noter."* Eleven siger *"Ej, men helt..."* Læreren afbryder: *"Se du nu at komme i gang. Du har vist travlt nok i forvejen, tror du ikke?"* Eleven tager sig til hovedet, og sætter sig ned.

Efter cirka 10 minutter skal fremlæggelserne begynde: *"Godt så! Er I klar?"* spørger læreren. Et par stykker svarer: *"Nå, men det bliver I sgu"* siger hun, mens hun griner. Hun peger på to og siger: *"Jeg tænker, at I to starter."*

Den første gruppe er bestående af en dreng og en pige.

Drengen siger: *"Nu ofrer jeg til dig en ged"*, mens hans hænder er foldet, og han lader som om, han beder mod himlen. Han tilføjer råbende: *"Jeg håber, du vil tage imod den"*, mens han stadig kigger mod himlen. Pigen siger: *"Det gider jeg ikke"*. Drengen svarer højt: *"Jeg ofrer korn til dig!"*, mens han rækker en hånd op mod himlen. Han

tilføjer yderligere: *“Hvorfor tager du ikke imod mit korn? Det er jo økologisk”*. Han smiler ud til klassen. Pigen svarer: *“Du skal arbejde hårdere”*. Hun kigger på drengen, og siger bestemt: *“Nu går jeg til køjs!”* Drengen råber: *“Jeg slår ham ihjel!”* De bukker begge for klassen og går ned på deres pladser.

Næste gruppe er to piger. Den ene pige ryster først lidt på hånden. De står begge med siden til klassen og kigger i hver sin computerskærm. Den ene pige læser op fra skærmen *“Jeg ofrer det her til dig, min Gud”*. Den anden pige holder stille sin håndflade vandret og rækker den i vejret. Pigerne læser yderligt nogle replikker op. Efterfølgende kigger pigerne på læreren. *“Det var det”* siger den ene, og smiler usikkert med rynkede øjenbryn. *“Ja piger - super gode replikker - men I kunne godt have øvet lidt mere. Det skal jo være dramatiseret, så husk lige det næste gang”* Den ene pige svarer: *“Ja, men vi havde jo ikke så meget tid.”*

Den næste gruppe er allerede begyndt, inden klassen er stille. Gruppen starter forfra. Den første elev siger: *“Jeg... øhm... Jeg har lavet det her til far til jul”*, hvortil den anden elev svarer hånligt: *“Nå, den er sgu da grim. Jeg har lavet den her”*, mens hun hæver et stykke papir op foran klassen og smiler stolt. Faren i stykket tager imod den ene gave. *“Hvorfor tager far aldrig imod mine gaver?”* råber den ene elev, mens hun lader som om, hun hulker - *“Han elsker kun dig!”* råber hun endnu højere, og skruer op for hulken. Hun begynder at kvæle sin klassekammerat, mens klassekammeraten skrider: *“Øhm... Aahhh... Åh...”*

Den sidste gruppe der skal fremvise, er en drengegruppe. Den første elev starter: *“Øh... Jeg kan altså ikke huske, hvad jeg skal sige”*. Den anden elev hvisker til ham, og han prøver igen: *“Jeg er en fårehyrde”*. Den anden elev siger: *“Får kan man ikke bruge til noget. Ja, jeg skal overføre mit hamster”*. Den første elev har nu gemt sit ansigt bag en planche, mens han siger: *“Han gad helst ikke have mit... Tror jeg.”* Den anden elev er blevet rød i hovedet og kigger ned i gulvet, mens han fremsiger replikkerne. Han spørger: *“Hvorfor det?”*. Den første elev har stadig hovedet bag planchen: *“Jamen, altså, det gad han bare ikke... Kom nu!”* Siger han, og laver en bevægelse med armen til, at den anden elev skal skynde sig. Elev to lader som om, han slår ham ihjel. Gud, som er spillet af en tredje elev, siger: *“Øh Kain... Du skal bare blive ved med at leve, okay? Men du har det der mærke i panden nu.”*

Klokken ringer til frikvarter. *“Godt, vi ser de næste dramatiseringer næste gang, okay?”* siger læreren og tilføjer: *“Og prøv nu for fanden at lev jer lidt ind i det?”* Nogle elever udbryder: *“Det gjorde vi da også?”*, mens andre griner. Læreren pakker sine ting og forlader lokalet.

Tema 3: Motivationsorienteringer
Motivation som kontekstuel faktor

Motivation:

- Vidensmotivation
 - Lystbetonet?
- Præstationsmotivation
 - Konkurrenceelementer?
- Mestringsmotivation
 - Differentiering?
- Relationsmotivation
 - Gruppearbejde/gruppedynamik?
- Involveringsmotivation

Medbestemmelse?

08.13:

Relationsmotivation:

Lærer-elev:

- En elev spørger ind til en joke, som læreren siger: *“Vågn op, du skal have din sovepille”*. Elevens spørgsmål lyder: *“Jamen man skal jo sove af sin sovepille?”* Læreren forklarer, at det er en del af en gammel joke. Hun siger også: *“Jeg referer også til gamle jokes, og kan godt høre, at det er før jeres tid”*. Flere elever byder ind med gamle jokes.

08.34:Elev-elev: Vi sidder og snakker med læreren, en elev kommer hen.

- Eleven siger: "*Jeg er ikke god til skuespil.*", mens hun rynker sine øjenbryn. Hertil læreren svarer: "*Jamen, så skal vi jo bare øve os.*" En anden elev råber fra den anden ende af klassen: *Hun* er jo den bedste til det." "Eleven rødmer og smiler.

08.37:

Læreren begynder at uddelegere opgaver til julefrokosten og siger: "*Skal vi ikke have pakkeleg?*" Alle eleverne råber nærmest i kor jo. Lærer siger, mens hun løfter sin pegefinger: "*Jamen så skal I sgu huske en pakke.*"

08.15 Mestringsmotivation:

Differentiering:

- Evalueringen af Kain/Abel til dramatiseringen

Bilag 2: Interview med lærer

Indledende refleksionsspørgsmål

L: Jeg har arbejdet som lærer i 11 år.

I: Hvilke fag underviser du i udover kristendom?

L: Dansk, engelsk, historie og samfundsfag... Og psykologi

Hvordan forstår du bevægelse i undervisningen?

L: I starten der var jeg faktisk ikke super fan af det med at skulle have implementeret det i undervisningen, fordi jeg synes ikke rigtigt, at mine fag lægger op til det. Jeg kan sagtens implementere noget af det i dansk, dem har jeg mange timer af. Det kommer meget an på hvordan man tilrettelægger det. Kristendom er et fag, hvor det er svært at få det ind i, fordi det i forvejen... Jeg kan godt lide at have noget musik, der understøtter, eller noget visuelt, måske noget bevægelsesmæssigt for at få alle med. Det kan man ikke kun på en lektion. Før det, må jeg indrømme, indtil jeg fik de to lektioner, der var det meget sådan noget med... Jeg kørte rigtig meget den der hedder, en øvelse jeg kører i slutningen af lektionen, hvis det er meget røv til sæde-undervisningen, så til sidst laver jeg en øvelse, hvor den ene skal stå overfor den anden og være spejl. Den ene laver så nogle øvelser, og den anden skal så samtidig fortælle hvad de har lært i løbet af undervisning. Det er faktisk en rigtig sjov øvelse. Så laver jeg yoga, det synes jeg passer rigtig godt til faget. Hinduisme, buddhisme og sådan nogle ting. De er faktisk så glade for det, så man kan godt kan lave det engang imellem. Så griner vi lidt af det. Det er ligesom det jeg gør i kristendom. Så altså helt kort, så nogle aktiviteter som er andre aktiviteter end at sidde på sin plads og enten arbejde selvstændigt eller arbejde i gruppearbejde, eller arbejde i plenum eller sådan. Så faktisk alt, der ikke vedrører at sidde på sin stol.

I: Nu hører jeg dig sige musik i undervisningen... Sidste gang vi snakkede, der snakkede du rigtigt meget om æstetisk læring - altså at det bruger du meget. Vi kan jo også se, når vi observerer din undervisning, at I skal til at lave den her dramatisering. Hvordan synes du, det fungerer, det her med æstetisk og drama i udskolingen?

L: Altså jeg synes, det er svært at bruge det tit. Den her klasse er speciel, fordi jeg har Lasse i klassen, hvilke begrænser lidt mulighederne. Hvis du lægger mærke til det, så sidder jeg faktisk meget statisk oppe i klassen ved katederet, det gør jeg normalt aldrig. I min egen klasse går jeg altid rundt, rundt mellem eleverne. Lasse er ham, der sidder bag ved jer ved den skærm. Han kan ikke følge mig, hvis jeg går rundt. Han skal hele tiden flytte kameraet, hvis jeg skal gå rundt, så kan han ikke se, hvad jeg siger. Det gør selvfølgelig, at jeg ikke kan lave så meget krummelure-agtigt noget. Når man har en klasse med en med dårligt syn, så skal man selvfølgelig tilrettelægge det efter det. Jeg kan jo ikke tage dem med i hallen. Normalvis laver jeg også stjerneløb og tager dem med ud i byen. Men det gør jeg også mindre af, fordi Lasse er i klassen. Det ville sætte ham i en dårlig situation. Den her klasse kan godt lide at være på, så sådan som udgangspunkt fungerer det rigtig godt, når vi laver skuespil. Det vil I også komme til at se næste gang, når vi skal fremvise dem.

I: Oplever du, det er let at finde inspiration til bevægelsesaktiviteter?

L: Nej! Ikke i det her fag. Det synes jeg virkelig ikke. Alt det vi har lavet, det er noget som vi i fællesskab har udarbejdet. Nikoline, hun har også kristendom på 8. årgang, vi brænder begge for det fag, vi har delt nogle ting med hinanden, og prøvet at lave nogle ting, som gav mening. Jeg har ikke oplevet, at jeg har kunne finde noget nogle steder.

Hvordan kan bevægelse løfte fagets formål?

L: Det kommer an på, hvilken klasse du har. I nogle klasser ved jeg bare, der kan jeg ikke lave det. Jeg ville aldrig få dem ned igen, det ville bare være hat og briller. De ville aldrig vende tilbage til pensum igen. Hvorimod i min egen klasse, de er langt mere fokuserede på... De er arbejdsomme, måske mere autoritetstro. Der ville jeg sagtens kunne gøre det, og få dem tilbage i undervisningen. Jeg tænker jo også, nu arbejder de måske rimelig fokuserede. Så skal jeg ikke lave en brainbreak, bare for at gøre det, fordi der står jeg skal. Der skal man stikke en finger i jorden. Men kører det dårligt, eller de ikke koncentrere sig, så kunne jeg godt finde på at lave et eller andet og så starte forfra. Helt generelt tror jeg da, at bevægelse kan hjælpe med at løfte fagets formål i et omfang. Specielt også i forhold til, at jeg tror, at nogle af de elever, der ikke er så stærke mundtligt på klassen eller i den sammenhæng det er at sidde i et stort forum, ligesom kan bidrage på en anden måde.

Hvornår oplever du, at dine elever er motiverede i undervisningen?

L: Hvis jeg er super godt forberedt og super entusiastisk. Det gælder i alle fag. Hvis man taber eleverne, så er det tit fordi, man ikke er super godt forberedt. Ellers vil eleverne vildt gerne samtale på klassen. Det kan måske godt være på grund af den skole, jeg er på. De har en eller anden stor motivation for det. Nogle af de tekster eller problemstillinger vi arbejder med, det er noget der interesserer dem i bund og grund. Det er noget, de synes er spændende. Ellers er de faktisk også ret vilde med tavleundervisning.

I: Hvad kigger du efter, hvis du skal se på at dine elever er motiverede? Altså hvad holder du øje med?

L: At de flytter sig fagligt. At de er i stand til at reflektere over undervisningen, og selvfølgelig at de deltager aktivt.

Gruppedannelse

I: Hvordan dannes der grupper i klassen?

L: De går jo altså i 8., og så må man selv vælge, hvem man vil til eksamen med, hvis det er gruppeeksamen, så derfor skal de jo også kunne finde ud af det. Så det øver vi.

Bilag 3: Interview med elever

Relationer: elev-elev

I: Vælger I selv grupperne?

Elev 1: Ja

I: Det gør I altid?

Elev 2: Ja, hvis det er op til eksamenerne, så må læreren heller ikke vælge grupperne for os.

I: Hvordan synes I så det er, når I selv må vælge grupper?

Elev 4: Jeg synes, det er fedest, når vi selv må vælge. Så kan man være sammen med nogle, man har det godt med.

Elev 2: Ja, altså det er lidt lettere at lave noget, når man er sammen med nogle, man har det godt med. Også nogle der er på samme niveau fagligt.

Elev 3: Altså... Der er jo altid nogen, der sidder uden gruppe. Det synes jeg godt kan være lidt synd. Det er lidt ubehageligt, for man kan godt mærke, at de ikke synes, det er så fedt.

I: Hvorfor tror I, at de ikke bliver valgt til gruppedannelse?

Elev 2: De er måske ikke så stærke fagligt. Man gider bare ikke rigtigt skulle trække dem igennem det. Nu skal vi jo også snart til eksamen og sådan.

I: Når I siger, at dem der bliver fravalgt, ikke er så stærke fagligt, er der så andre ting, de måske er gode til?

Elev 2: Jamen... Der er for eksempel Line. Hun er sådan set super kreativ. Altså dengang vi havde billedkunst, der var hun den bedste i klassen.

Elev 3: Ja, der shinede hun godt nok. Men dansk og matematik og sådan.... Der er hun ikke den bedste.

I: Så hun er mere kreativ anlagt?

Elev 1: Ja, og det glemmer man da måske lidt.

Relationer: lærer-elev

Elev 1: Hun gør det bare meget anderledes end andre. Der er ikke så meget tavleundervisning. Vi har haft de der kort, han snakkede om. Det er jo en god idé i engelsk at tale lidt.

Elev 3: Ellers synes jeg også Mikkell.

Elev 3: Ja, altså i historie bruger vi det stort set ikke.

I: Jamen er det ikke også Birthe, I har til kristendom, som underviser jer i historie?

Elev 3: Jo, det er det. Men hun bruger det jo heller ikke særligt meget i kristendom.

Elev 2: Vores biologilærer gør det heller ikke. Der sidder vi bare og læser og læser og læser.

Har I nogle eksempler på, hvornår I bruger bevægelse i undervisningen?

Elev 1: Altså faktisk i kristendom har vi nogle gange lavet sådan en stafet... Det er sådan lidt en afrunding på et forløb.

Elev 2: Ja, det er faktisk meget sjovt. Så får man også repeteret mange af begreberne på en anden måde og sådan, så man ikke bare glemmer det.

Elev 3: Vi har da også lavet stjerneløb. Det var sgu også meget sjovt. Så er der forskellige ting, man skal gøre på posterne, så det er også lidt anderledes.

Elev 4: Ja, altså vi har jo lige lavet de der skuespil i undervisningen, som du så sidste gang...

I: Ja, det vil vi faktisk rigtig gerne høre lidt mere om. Hvordan var det for jer?

Elev 2: Det er fint nok. Jeg har ikke noget imod at stå deroppe, det er okay. Vi havde ikke så lang tid til opgaven, så det var sådan lidt begrænset, hvor godt det kunne blive.

Elev 2: Jeg er vild med de der mere kreative og anderledes opgaver. Så kan jeg godt lide at leve mig ind i tingene, og derfor synes jeg, det er fedt at spille sådan en slags rolle.

Elev 1: Det er sgu ikke lige mig. Jeg synes, det er så pinligt. Jeg kan få helt ondt i maven over at skulle derop... Nærmest flere dage i forvejen.

I: Okay - ja, det er jo slet ikke rart. Hvordan har du det sådan generelt med at fremlægge og sådan foran folk?

Elev 1: Det er fint nok. Det er ikke problemet, det er det der med, at jeg skal stå der og lave sådan noget helt dramatisk. Man føler sig jo totalt idiot og man kan bare mærke, at de andre synes, man ser dum ud.

Elev 4: Altså jeg er faktisk enig med elev 1. Jeg ved ikke, om du kunne se det på vores skuespil, men vi synes, det var så ydmygende.

I: Jeg kunne da godt se, I ikke synes, det var det fedeste i verden. Laver I tit sådan nogle dramatiseringer?

Elev 3: Nej, det gør vi faktisk næsten aldrig. Så man ville da gerne lige have haft tid til at øve sig lidt.

Æstetisk arbejde

Elev 2: Vi har mange mundtlige opgaver, hvor man går ud og filmer.

I: Hvordan synes I det er?

Elev 2: Det er godt. Man lærer at samarbejde.

Elev 3: Det er både godt og dårligt, man lærer jo ikke helt at kunne fremlægge foran hele klassen.

I: Bruger hun dem i undervisningen? Jeres videoer.

Elev 3: Hun viser dem, og så lader hun dem ligge.

Elev 1: Så siger hun sådan, hvad er godt ved opgaven, hvad er dårligt, peger folk i den rigtige retning til næste opgave.

I: Hvordan er det, når hun viser dem? Er det okay?

Elev 3: Det er bare akavet at høre på sig selv.

Elev 2: Ingen synes det er fedt at høre på sig selv, men det er fint nok. Vi har jo altid gjort det, så man er ligesom vant til det.

Elev 4: Jeg kan meget bedre lide at filme, end når vi skal stå og lave drama foran klassen.

Elev 1: Kommer også an på, hvordan man har det med opgaven, hvis man synes det var en god opgave, så er det fint nok, men hvis man synes, man har lavet en dødssyg opgave, og det er sur røv, så er jeg ikke sikker på, man har nær så meget lyst til at vise den frem.

Kristendom og bevægelse Oplevelse af kristendomsfaget i samspil med bevægelse

Elev 2: Det ville være en god måde. Jeg husker også tingene bedre, når vi har lavet noget, der er lidt anderledes. Noget andet end vi plejer.

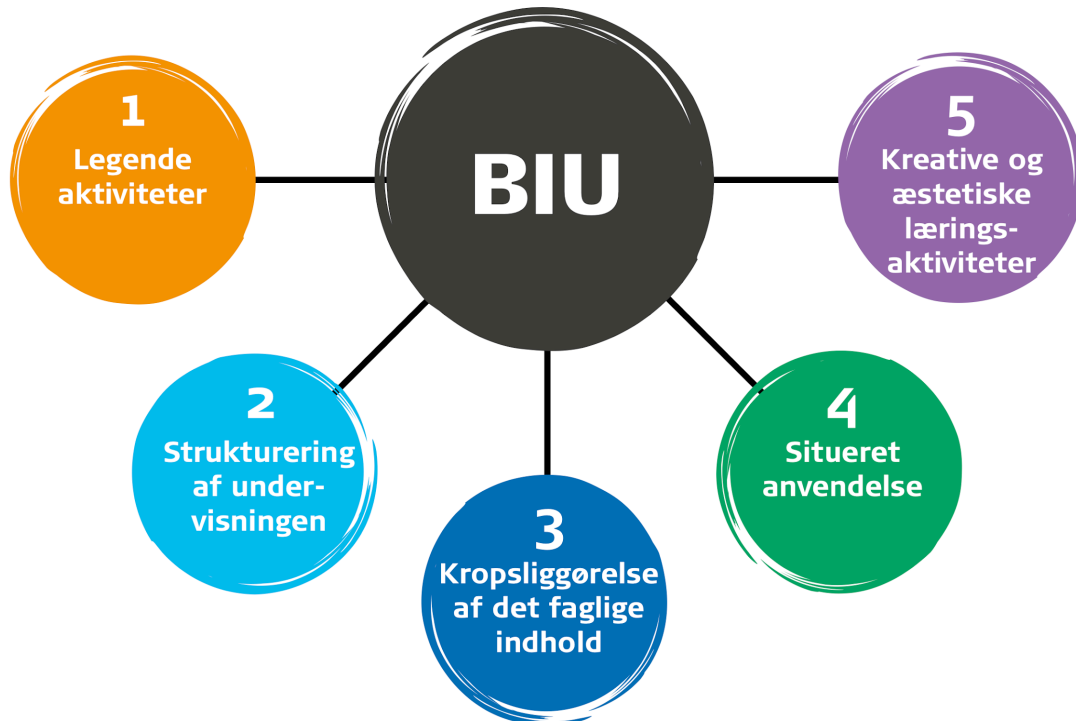
Elev 1: Den bedste måde, jeg ville få bevægelse i kristendom, så skulle vi have noget emner. Eksempelvis bygge en visuel historie eller sådan noget. Det opfordrer til at sige, at man skal følge med, for det skal man bruge. Det opfordrer til man er aktiv, for man skal op og lave noget.

Elev 4: Jeg er faktisk glad for, at der ikke er sådan særlig meget bevægelse i kristendom. Jeg synes allerede der er mere end nok, fordi vi har jo idræt. Det er nok det fag, jeg mindst kan lide.

Elev 3: Jeg synes, at kristendom er ret kedeligt generelt. Jeg tror sgu, jeg ville blive meget mere motiveret, hvis der var noget bevægelse i undervisningen. Men altså, jeg elsker jo også idræt.

Bilag 4: BIU

BIU: Bevægelse integreret i undervisningen



Bilag 5: Aktivitetsforklaringer

Aktivitet: “Ondskabsbarometer”

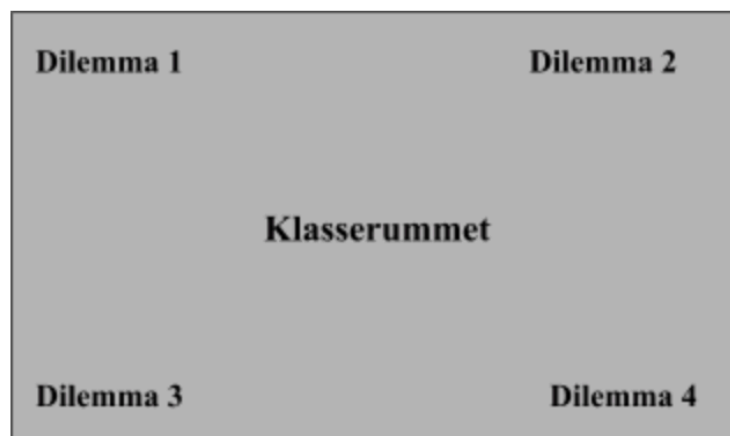
Aktiviteten tager udgangspunkt i et onskabsbarometer fra filosofipatruljen, der tematiserer flere klassiske etiske problemstillinger; forskellen på handlings - og undladelsessynder, forskellen på intentioner og konsekvens (parallel til Kants pligtetik og Bentham/Mills nytteetik), spørgsmål om hævn og tilgivelse, spørgsmål om drab og hvorvidt, det nogensinde kan legitimeres.

Bevægelseselementet består i, at aktiviteten udformes som “de fire verdenshjørner”, hvor de skal placere sig i ét af de fire hjørner. Eleverne skal kunne argumentere for deres syn.

Eksempel på et spørgsmål: *“Hvad er mest ondt?”* med tilhørende svarmuligheder *“Hævne mordet på en ven, ved at myrde morderen”*, *“At skubbe én du ikke kan lide, så han falder ned i en åben elevatorskakt og dør”*, *“Tillade at én du ikke kan lide falder ned i en åben elevatorskakt og dør, ved at du ikke rækker hånden ud og stopper ham”* og *“At skubbe en gammel mand ud af en redningsbåd, for at give plads til en mor med tvillingespædbørn”*.

Eleverne starter i midten, og skal herefter bevæge sig ud til det hjørne, der hører til den udtalelse, de mener, er mest ondt. Såfremt der mangler elever i et af hjørnerne, kan læreren placere eleverne, hvortil de skal kunne argumentere for deres syn, uagtet om de er enige.

Med udgangspunkt i den sokratiske dialog kan der diskuteres i plenum – hvilken rækkefølge og hvorfor skal udsagnene inddeles i? Dilemmaerne kan med fordel skærpes, eksempelvis: *“Hvad så hvis et af de tvillingebørn vokser op og bliver Adolf Hitler?”*



Udsagnene henter inspiration fra filosofipatruljen:

<http://filosofipatruljen.dk/wp-content/uploads/2019/02/Ondskabsbarometer.pdf>

Aktivitet: “Forum-teater”

Forumteater er en interaktiv teaterform, hvor eleverne viser et teaterstykke over en situation som er filosofisk centreret i form af etiske dilemmaer. Aktiviteten kan udspilles i mindre grupper eller i plenum; elever udføre den konkrete handling og publikum har mulighed for at deltage i skuespillet og ændre udfaldet.

Didaktiske overvejelser og bud på retningslinjer:

- Alle elever markerer ved håndsoprækning, såfremt man vil ændre noget: overvejelser over hvorvidt eleverne må være sammen i grupper, hvor mange gange de må/skal markere hver især mv.
- Underviseren (alternativt en elev) udvælges som ordstyrer
 - Stilladsering gennem spørgsmål
- Udførelse i plenum: læreren udvælger elever, der gerne vil være i centrum for forumteateret (baseret på kompetence), hvorimod de mere tilbageholdende elever blot har mulighed for at komme med inputs undervejs
 - Kan udføres i mindre grupper
- Diskussion på klassen om etiske overvejelser mv. efter udførelse

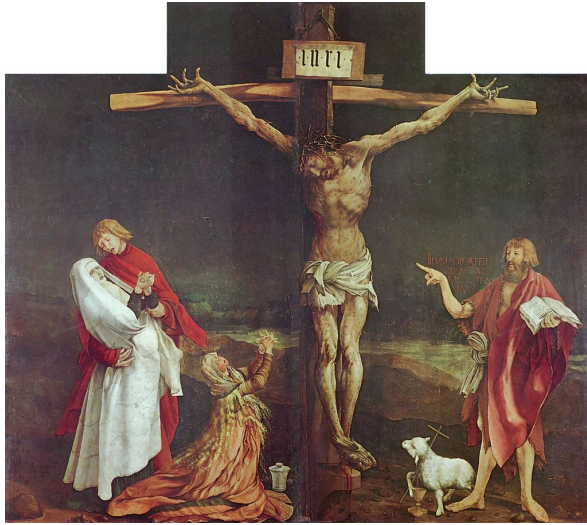
Et eksempel på et etisk dilemma:

“Der skal være fest i weekenden. En rigtig stor fest. Mange fra klassen er inviteret – måske alle, men du ved det faktisk ikke. Der har været besked i omløb i et stykke tid, hvor du kan forstå, at en del har tænkt sig at drikke sig fulde. Og dét ved du, at der helt sikkert er nogle, der ikke bryder sig om! Men det er også lidt spændende ... I hvert fald er stemningen i klassen nærmest elektrisk og forventningsfuld for de fleste. Men der er jo også altid nogen, der ikke er med. Enten fordi de ikke må for deres forældre, eller fordi de ikke har lyst til at være fulde. En fra klassen sagde i sidste frikvarter, at dem, der ikke ville være stive i weekenden, var tabere. Der er stadig tre dage til. “

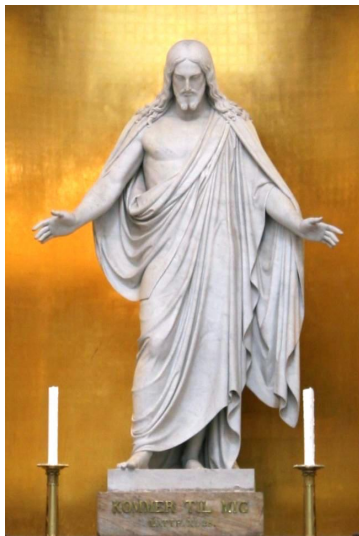
Inspiration til etisk dilemma fra Red Barnet: <https://redbarnet.dk/media/2684/cases-og-spoergsmaal-udskoling.pdf>

Aktivitet: “Forsoningsteorier”

Eksempler på billeder - flere kan inddrages:



M. Grünewald: Isenheimeraltaret (1515): Lidelsen



B. Thorvaldsen: Jesus (1828): Medfølelsen



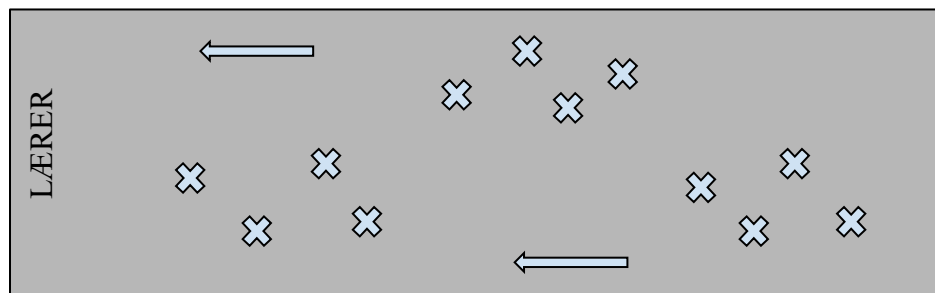
Åbykrucifikset (ca. 1100): Sejren

Aktivitet: “Dans til salme”

Klassen inddeles i to hold. Mulig overvejelse: kønsopdeling.

Den ene gruppe skal danse (lærermodellering), mens den anden gruppe arbejder med opgaver, der knytter sig til Luthers syndsforståelse.

Opstilling: Zig-zag. Udarbejdet til at skærme eleverne mest muligt - alle elever kigger op på underviseren, der viser dansen.



Ekstra tiltag efter gennemgang med underviseren:

Koreografien øves med en makker. Dette kan give eleverne tryghed til at turde samt mindske konsekvens af fejltagelser, da man ikke er alene om dansen.

I forbindelse med den kropslige forbundenhed, der opstår i kraft af makkerskabet, er der fokus på social læring (Nielsen, 2008, s. 111).