



KEDSOMHED I DANSK- UNDERVISNING

Bachelorprojekt
30. maj 2023

Trine Kongsgaard Knudsen,
Mia Brixen,
VIA University College, Silkeborg

Antal anslag: 80681
Vejledere: Mads Brandsen og Alice Nissen

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
2. Problemformulering.....	4
3. Afgrænsning af problemfelt.....	4
4. Læsevejledning	5
5. Videnskabsteoretisk tilgang.....	5
6. Metode	6
6.1 Elevinterviews (bilag 2)	6
6.2 Metodekritik	7
6.3 Etik	8
7. Oplevelse, fordybelse og virkelyst	8
8. Hvad er kedsomhed?	10
9. Hvorfor keder eleverne sig, og hvordan viser det sig i undervisningen?	13
10. Hvad kan kedsomheden føre med sig?	15
11. Hvordan viser elevernes kedsomhed sig i danskundervisningen?	18
11.1 Hvilke strategier bruger eleverne?	18
11.2 Hvordan kan man anskue kedsomheden med et Biesta perspektiv?	19
12. Hvordan kan man skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst?	21
12.1 Indhold	22
12.2 Samhørighed	24
13. Hvordan skaber man en meningsfuld danskundervisning?	25
14. Hvordan kan man anskue kedsomhed ved hjælp af undervisningsdifferentiering?	29
15. Har kedsomhed nogle potentialer?	30
16. Konklusion	32
17. Litteraturliste	34

Bilag 1 - Interviewguide	37
Bilag 2 - Elevinterviews.....	39
<i>Bilag 2.2 - 5. klasse, elev 2</i>	<i>39</i>
<i>Bilag 2.3 - 5. klasse, elev 3</i>	<i>40</i>
<i>Bilag 2.4 - 5. klasse, elev 4</i>	<i>41</i>
<i>Bilag 2.5 - 9. classes elever</i>	<i>43</i>
<i>Bilag 2.6 - 10. classes elever, interview 1</i>	<i>46</i>
<i>Bilag 2.7 - 10. classes elever, interview 2</i>	<i>47</i>
<i>Bilag 2.8 - 10. classes elever, interview 3</i>	<i>48</i>
<i>Bilag 2.9 - 10. classes elever, interview 4</i>	<i>51</i>
Bilag 3 - Lærerinterview	52

1. Indledning

“Hovedresultatet er, at kedsomhed hænger sammen med stort set alt dét, man ikke ønsker sig i skolen. Kedsomhed underminerer over en bred kam folkeskolens formål: Jo mere eleverne keder sig på en skole, des værre går det typisk også, hvad angår læring, social forbundenhed, troen på sig selv etc. etc. Kedsomhed er således en lille alarm, man ikke bør overhøre, hvis man vil undgå større problemer - en alarm, man bør reagere hensigtsmæssigt på” (Knoop, Holstein, Viskum & Lindskov, 2016, s. 9).

Dette citat fremhæver vigtigheden af at anerkende kedsomhedens betydning og håndtere det på en hensigtsmæssig måde i skolen. Det viser, at kedsomhed ikke bare er en ubetydelig følelse, men det er en indikator på større problemer og manglende mening, og det kan påvirke elevernes læring og trivsel. Folkeskolen skal: *“...give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere...”* samt *“...skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* (Folkeskoleloven, 2022). Men kigger man ind i et klasselokale, vil man side om side med inspirerende undervisning og læringsparate elever også opleve elever, som hænger med hovedet og efterspørger “mindre kedelig undervisning”. Faktisk oplever over halvdelen af folkeskolens elever at kede sig (Knoop, Holstein, Viskum, & Lindskov, 2016). Men hvordan kan det være, når lærere, undervisere og forskere de sidste mange år har interesseret sig for, hvordan man motiverer eleverne? I den forbindelse stillede vi os selv spørgsmålet, om man kan betragte udfordringen med andre briller end gennem motivationen. Er der andre måder at forstå elevernes oplevelser af kedsomhed end som manglende motivation? I dette projekt argumenteres der for, at man ved at anlægge et teoretisk perspektiv på fænomenet kedsomhed kan bidrage til forståelsen af, hvordan man kan fremme oplevelse, fordybelse og virkelyst i danskundervisningen. Gennem analyse af elevernes egne beskrivelser af kedsomhed sammenholdt med teori om emnet, vil vi nærme os en forståelse af fænomenet.

I denne opgave vil vi undersøge, hvordan man kan forstå fænomenet kedsomhed, og hvilken indflydelse kedsomheden har på elevernes skoleliv. Vores mål er at bidrage til en bredere forståelse af kedsomhedens rolle i danskundervisningen. Dette vil vi gøre ved at identificere hvilke faktorer, læreren må tage højde for i planlægning og gennemførelse af sin undervisning

for at skabe en undervisning, som giver eleverne mulighed for at udforske og lære mere inden for danskfaget. Dette leder til følgende problemformulering:

2. Problemformulering

Hvordan viser kedsomhed sig i danskundervisningen, og hvordan kan man arbejde med at mindske kedsomheden med henblik på at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst?

3. Afgrænsning af problemfelt

Vi har gennem arbejdet med dette projekt været bevidste om, at der findes mange forskellige og vigtige perspektiver, som man kan anlægge for at give et bud på, hvordan man kan skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst i undervisningen. Elevernes mestringsforventninger, lærerens klasseledelse og relationskompetence, inklusion, digital dannelse og skolens fysiske rammer er også nogle af de faktorer, der kan spille ind. Vi har dog valgt at lægge fokus primært på kedsomhed, da vi selv har oplevet kedsomhed som en udfordring både i praktikker, vikariater og i vores eget studieliv. Derudover er det et perspektiv, der kun i begrænset omfang bliver udforsket i skolesammenhænge, og som ofte bliver betragtet som en selvfølgelighed i undervisningen af både lærere, elever og andre med interesse for området. Vores projekt er afgrænset til ikke at inkludere studier, der specifikt beskriver motivation, fordi vi ønsker at betragte udfordringerne fra et andet perspektiv. Det kan være stressende for en elev, at skulle være motiveret hele tiden, men det modsatte behøver ikke nødvendigvis være kedsomhed. Derfor søger denne opgave at undersøge, hvordan man kan mindske kedsomheden i danskundervisningen. Vi peger ikke på, at man skal skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst for at mindske kedsomheden. Vi peger derimod på, at man skal mindske kedsomheden, for at der netop er mulighed for at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst. Formålet med at skabe disse rammer er, at *“(...) eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* (Folkeskoleloven, 2022).

4. Læsevejledning

I opgaven undersøger vi, hvordan kedsomhed viser sig i danskundervisningen, samt hvordan man kan mindske kedsomheden med henblik på at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst.

I opgavens afsnit fem og seks beskrives og begrundes, hvilken metode vi har valgt til undersøgelse af vores problemformulering. Herunder hvordan vi har udvalgt informanter, samt hvordan vi med en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang søger at opnå en forståelse af informanternes beskrivelser af fænomenet kedsomhed. Derefter vil vi afklare, hvordan vi forstår begreberne oplevelse, fordybelse og virkelyst, og hvordan disse relaterer sig til kedsomhed.

I opgavens afsnit otte til elleve søger vi at undersøge, hvad kedsomhed egentlig er, hvordan kedsomheden viser sig i undervisningen, samt hvilke udfordringer det kan medføre i en undervisningssituation. For at undersøge dette anvender vi forskning fra psykologien i form af Erin C. Westgate og Timothy D. Wilsons teorier om, hvordan man kan forstå kedsomhed samt Ulrike E. Nett, Thomas Goetz og Lia M. Daniels' forskning omkring, hvad elever gør, når de keder sig. Dette sammenholdes med sociologisk forskning fra Jack M. Barbalet, samt Den Nationale Trivselsmåling fra 2016. Sammen med udsagn fra vores elevinterviews er disse teorier med til at belyse kedsomhedens mange aspekter.

I opgavens afsnit tolv og tretten dykkes der dybere ned i begreberne oplevelse, fordybelse og virkelyst. Vi undersøger, hvordan man skaber rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst ved hjælp af Martin Blok Johansens perspektiver på indhold og litteratur i undervisningen. Derudover inddrages perspektiver fra Thomas Ziehe, Gert Biesta og Ditte Dalum Christoffersen, som sættes i relation til meningsfuld danskundervisning.

Slutteligt vil vi i afsnit fjorten og femten udfolde nogle perspektiver på kedsomheden; først i en diskussion om kedsomheden i et undervisningsdifferentieringsperspektiv, dernæst i en diskussion om kedsomhedens potentialer.

5. Videnskabsteoretisk tilgang

I dette projekt søger vi at opnå en forståelse af, hvordan kedsomhed viser sig i danskundervisningen, samt hvordan man kan arbejde med at mindske kedsomheden med

henblik på at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst. Der anlægges derfor et fænomenologisk perspektiv, da vi søger beskrivelser af, hvordan fænomenet kedsomhed opleves for eleverne (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 36). Fænomenologi betyder læren om det, som viser sig (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 281), og vi ønsker netop at undersøge, hvordan kedsomheden fremtræder i elevernes bevidsthed. Endvidere anlægges også et hermeneutisk perspektiv, da mennesket ses som meningsskabende, og vi er interesseret i at forstå og begribe denne mening. Vores empiri består af interviews, og med den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang bliver vores interviews genstand for analyse og bliver dermed meningsskabende, og der opnås herigennem nye forståelser (Glasdam, 2016, s. 144). Med hermeneutikken veksler vi mellem at forstå vores genstandsfelts enkeltdele ud fra den helhed, de indgår i, og helheden ud fra de enkeltdele, den består af. Ved at sammenholde vores empiri med teori om emnet, kan vi på denne måde opnå nye forståelser af, hvordan kedsomhed viser sig, samt hvordan man kan arbejde med dette (Glasdam, 2016, s. 145).

6. Metode

For at belyse vores problemformulering har vi valgt at anvende en kvalitativ indgangsvinkel til indsamling af empiri. Vores empiri består af en række interviews med elever på tværs af forskellige skoler og klassetrin samt et interview med en lærer. Interviewmetoden er valgt, fordi vi derigennem kunne få indsigt i, hvordan eleverne oplever kedsomhed i deres hverdag. Kvalitative interviews er generelt en metode, som åbner for muligheden for at fokusere på, hvordan personer oplever situationer og fænomener, som de fremtræder i deres bevidsthed (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 36). Uddrag fra elevinterviews, lærerinterview samt vores interviewguide er vedlagt som bilag.

6.1 Elevinterviews (bilag 2)

For at rekruttere elever til vores elevinterviews valgte vi at gå til vores praktikskoler og interviewede i første omgang seks elever. Vi ønskede at få indsigt i elevernes egne tanker og oplevelser med kedsomhed i danskundervisningen. Vores håb var, at eleverne ville være mere åbne, når de kendte os en smule fra vores praktikker. På forhånd havde vi lavet en interviewguide, som var inddelt i temaerne; *hvordan opleves kedsomhed for eleverne, hvad*

eleverne oplever at kunne gøre ved kedsomheden, elevernes oplevelse af lærerens mulighed for at hjælpe eleverne ud af kedsomhed og elevernes oplevelse af forstyrrelser i klasserummet. Vi optog interviewene på lyd for efterfølgende at have bedre mulighed for at transskribere dem. Under vores transskribering blev vi opmærksomme på, at vi ikke var nået et mætningspunkt. Vi havde altså ikke fået alle perspektiver på emnet belyst endnu (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 36). Derfor valgte vi at lave fire yderligere interviews, hvor vi tilføjede en ekstra kategori til vores interviewguide omkring *mening*, og hvad eleverne finder meningsfuldt i skolen og i danskundervisningen.

De elever, vi interviewede, er i alderen 12 - 16 år gamle. Selvom ordlyden i deres beskrivelser af kedsomhed og meningsfuld danskundervisning er forskellig afhængig af deres alder, er essensen den samme. Derfor har vi valgt at bearbejde og analysere udsagnene fra vores interviews på samme måde, uafhængigt af alder, for at få den mest præcise og alsidige analyse af, hvordan eleverne oplever kedsomheden som et fænomen i deres skoleliv.

For at få de mest åbne og ærlige svar fra eleverne gjorde vi det inden interviewene klart for eleverne, at deres lærer ikke skulle høre deres svar, og at vi ikke ville snakke med deres lærer om interviewene efterfølgende. Derudover forsøgte vi undervejs i interviewene at være anerkendende og signalere, at der ikke var nogle rigtige eller forkerte svar på vores spørgsmål. Måden, man går til et interview på som interviewer, har betydning for de svar, man får, og vi valgte en empatisk og lyttende tilgang, da vi ønskede at få elevernes beskrivelser af deres egne erfaringer og oplevelser (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 38).

6.2 Metodekritik

Til vores elevinterviews har vi interviewet elever, som vi til en vis grad havde en relation til gennem vores praktikker. I den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på, at der i enhver interviewsituation er et magtforhold mellem parterne (Glasdam, 2016, s. 137). Vi var bevidste om dette forhold og forsøgte at bringe balance i forholdet ved blandt andet at understrege, at deres udsagn ikke ville videregives til deres lærer eller andre i deres hverdag samt ved at forholde os anerkendende til deres svar undervejs. Alligevel er det sandsynligt, at magtforholdet har haft en indvirkning på deres svar i interviewene, enten på grund af vores relation gennem praktikken, eller på grund af det forhold, at det er os som interviewer, der har viden om emnet, og eleverne derfor vil forsøge at finde de svar, de antager, vi gerne vil høre.

Et andet forhold, der er væsentlig at være opmærksom på, er transskriptionen af interviewene. Når mundtlig kommunikation bliver skriftliggjort, kan betydningen af elevernes udsagn ændre sig, fordi en del af den nonverbale kommunikation går tabt (Glasdam, 2016, s. 143-144).

6.3 Etik

I forbindelse med udarbejdelse af projektet har vi gjort os en række etiske overvejelser, særligt i forbindelse med at anvende børn som informanter. Vores informanter er i aldersspændet 12-16 år gamle, og vi har dermed vurderet, at de har været i stand til at tage stilling til, hvorvidt de ønskede at deltage i interviewet. Ifølge Hansen, Pjengaard og Glasdam (2016, s. 35) er børn i stand til at tage stilling til om de vil deltage, dog skal forældre informeres og acceptere, at dette samtykke indhentes hos børnene. Ved praktikkens start er forældrene blevet informeret om dette forhold og har accepteret det. Derudover har vi været opmærksomme på, at vi som undersøger har magten i forhold til, hvilket fokus samtalen har. Gennem udarbejdelsen af vores interviewspørgsmål har vi været opmærksom på, at mennesker kan forstå ord og formuleringer forskelligt, og forsøgt at tage højde for det i vores spørgsmål, så vi forholder os åbent og nysgerrigt (Hansen, Pjengaard & Glasdam, 2016, s. 35). Vi har haft vores interviewguide fremme for at demonstrere, at vores fokus er på opgaven og dermed skabe en åbenhed, men samtidig skabe en distance og signalere, at samtalen ikke har karakter af personlig evaluering eller vejledning (Brinkmann, 2020, s. 596). Derudover er alle nævnte personer i opgaven anonymiseret, og ingen omtales ved navn.

7. Oplevelse, fordybelse og virkelyst

Oplevelse, fordybelse og virkelyst spiller en vigtig rolle i forhold til kedsomhed i undervisningen. Når eleverne oplever kedsomhed i undervisningen, kan det være et tegn på, at de ikke kan se meningen eller ikke har de tilstrækkelige ressourcer til at koble sig på undervisningen. Vi vil i følgende afsnit redegøre for begreberne oplevelse, fordybelse og virkelyst ud fra Brodersens definition i *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (Brodersen, 2015). I Folkeskolens Formål §1 stk. 2 står der følgende: "*Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*" (Folkeskoleloven, 2022).

En *oplevelse* kan karakteriseres som noget, der adskiller sig fra den almindelige strøm af begivenheder, som man møder i hverdagen (Brodersen, 2015, s. 26). Sådanne oplevelser kommer ofte i sammenhæng med en form for æstetisk oplevelse, hvor man vurderer noget ud fra dens præcise og tydelige kvaliteter, og dens måde at præsentere sig på. Ofte ses det også, at disse æstetiske oplevelser kan være fremmede og anderledes, idet de udfordrer vores sædvanlige opfattelser og forventninger af noget bestemt (Brodersen, 2015, s. 26). Begrebet *fordybelse* kommer af ordene *for-dybe*, som blandt andet betyder at grave og komme længere ned (Brodersen, 2015, s. 27). Man kan fordybe sig i mange forskellige ting, som for eksempel en samtale, et spil, et arbejde eller en spændende bog. At fordybe sig er at give noget særlig opmærksomhed og vedholdende fokus, med det formål at afsløre de dybere lag og betydninger, som kan ligge skjult under overfladen. Ved at gøre dette kan man afsløre og lade en meningsfuld struktur træde frem (Brodersen, 2015, s. 27). Når det kommer til faglig fordybelse, handler det om at lære samt tilegne sig begreber om et konkret emne, og derefter selv at kunne anvende disse (Brodersen, 2015, s. 27). Ordet *virke* stammer fra det tyske *wirken* og betyder at øve sig og udrette noget. Ordet *lyst* betyder glæde, lyst og begær. Virkelyst kan altså derfor beskrives som en lyst til at virke og til at handle (Brodersen, 2015, s. 27). Virkelyst kan sammenlignes med det psykologiske begreb motivation. At være motiveret indebærer blandt andet, at man bevæger sig hen imod et fænomen eller genstand, som man har et bevidst eller ubevidst formål med at engagere sig i. Denne bevægelse kan være mere eller mindre intens afhængigt af ens grad af motivation (Brodersen, 2015, s. 28).

Oplevelse, fordybelse og virkelyst har alle tre fokus på den enkelte elev og fællesskabets vækst, og det er netop derfor de fremhæves i folkeskolens formålsparagraf (Brodersen, 2015, s. 28). Det handler om, at læreren skal åbne fagene gennem oplevelse, fordybelse og virkelyst. Dette kan læreren gøre ved at introducere et emne gennem en oplevelse, hvorefter elevens opmærksomhed rettes mod det konkrete indhold. Introduktionen kan også ske gennem aktiviteter, hvor eleven fordyber sig i indholdets dele, eller ved at bane vej for elevens lyst til at beskæftige sig med et emne på grund af dets egenverdi (Brodersen, 2015, s. 28). Ved at mindske elevernes kedsomhed kan man dermed imødekomme deres behov for engagement, dybdegående forståelse og meningsfuldhed samt skabe et positivt læringsmiljø.

8. Hvad er kedsomhed?

Når vi ser på, hvad fænomenet kedsomhed egentlig er, vil vi både kigge på, hvordan det beskrives i psykologien, sociologien samt hvordan de elever, vi har snakket med, beskriver kedsomhed. Dette gør vi for at forsøge at komme hele vejen rundt om fænomenet og på den måde beskrive, hvordan kedsomhed opleves, og hvorfor det opstår.

De to amerikanske professorer i psykologi, Westgate og Wilson (2018), kortlægger i deres forskning, at der overordnet findes tre kategorier af teorier om kedsomhed - miljømæssige teorier, opmærksomhedsteorier og funktionelle teorier. De miljømæssige teorier indebærer, at omgivelserne er en medvirkende faktor for kedsomhed; opmærksomhedsteorier har fokus på årsager hos individet selv; mens funktionelle teorier handler om kedsomhedens formål (Westgate & Wilson, 2018).

På baggrund af disse forskellige perspektiver, har Westgate og Wilson (2018) udviklet en model til at forstå kedsomhed, som de kalder MAC-modellen. Vi vil bruge modellen til at opnå en dybere forståelse af, hvad der er på spil når kedsomhed opstår. Vores hensigt er at anvende modellen som et redskab til at forstå kedsomhed uden, at modellen giver specifikke løsninger på problemet. Westgate og Wilson fokuserer på *state boredom*, som er ”*The aversive state of wanting, but being unable, to engage in a satisfying activity*” (Eastwood, Frischen, Fenske, & Smilek, 2012, s. 483). *State boredom* er altså en negativ følelse, som fortæller os, at vi har en længsel og et ønske efter at gøre noget helt andet. De mener, at kedsomhed indikerer, at man ikke er i stand til at opretholde opmærksomheden på en aktivitet, der er i tråd med ens mål (Westgate & Wilson, 2018, s. 5). De peger på, at kedsomheden både har et opmærksomhedselement, som er modellens A (attention), der handler om, hvorvidt man kan fokusere på aktiviteten, samt et meningselement, som er modellens M (meaning), som handler om, hvorvidt man har lyst til at fokusere på aktiviteten (Westgate & Wilson, 2018, s. 5). Kedsomhed opleves altså, når man enten føler sig ude af stand til, eller mangler lysten til at engagere sig kognitivt i den aktivitet, som man er i gang med, for eksempel en undervisningsaktivitet. Modellen er forklaret i tabellen nedenfor, hvor det netop fremgår, at kedsomheden både har et meningselement (M) og et opmærksomhedselement (A). I den første kolonne beskrives opmærksomhedselementet, i kolonnen i midten beskrives kedsomhed forårsaget af mangel på mening, mens den sidste kolonne beskriver situationer, hvor meningen er nærværende.

Profiles of Boredom (in Bolded Italics) and Their Predicted Outcome (in Italics) as a Function of Meaning and Attention

Attention component	Meaning component	
	Low Meaning Task is INCONGRUENT with valued goals	High Meaning Task is CONGRUENT with valued goals
Understimulation: Demand < Resources	(A) Meaningless + Attentional boredom <i>Seek interesting activity</i>	(E) Attentional boredom <i>Increase demand</i>
Low-level Engagement Low demand + Low resources	(B) Meaningless boredom <i>Seek enjoyable activity</i>	(F) Enjoyment <i>(Low boredom)</i>
High-level Engagement High demand + High resources	(C) Meaningless boredom <i>Seek interesting activity</i>	(G) Interest <i>(Low boredom)</i>
Overstimulation: Demand > Resources	(D) Meaningless + Attentional boredom <i>Seek enjoyable activity</i>	(H) Attentional boredom <i>Increase resources</i>

Kedsomhed forårsaget af opmærksomhedsproblemer, som er modellens A, opstår, hvis der ikke er overensstemmelse mellem de mentale ressourcer, en person har til rådighed, og de krav, som opgaven stiller (Westgate & Wilson, 2018, s. 5). Som det fremgår af tabellen ovenfor, vil en elev både kunne opleve kedsomhed, hvis undervisningens krav er for høje i forhold til elevens mentale ressourcer, men også hvis undervisningens krav er for lave (Westgate & Wilson, 2018, s. 5). Denne slags kedsomhed vil ofte komme til udtryk som dagdrømmeri, koncentrationsbesvær og uopmærksomhed (Westgate, 2020, s. 34). Kedsomhed forårsaget af mangel på mening, som er modellens M, opstår, hvis der ikke er kongruens mellem en persons mål og værdier og aktiviteten (Westgate & Wilson, 2018, s. 6). En elev vil altså opleve kedsomhed i undervisningen, hvis ikke eleven kan se et formål med undervisningen. Denne type kedsomhed vil ofte komme til udtryk som øget aktivitetsniveau, tristhed, ensomhed og en lyst til at distancere sig fra aktiviteten (Westgate, 2020, s. 34).

Den australske sociolog Jack M. Barbalet beskriver, at manglen på mening i en aktivitet eller situation vil føre til oplevelsen af kedsomhed (Barbalet, 1999, s. 631). Kedsomhed anses som central for sociale processer, der er centreret om spørgsmål om meningsfuldhed (Barbalet, 1999, s. 631). Kedsomhed beskrives i denne sammenhæng hovedsageligt at have at gøre med manglen på mening, og lægger sig dermed tæt op ad M'et i MAC-modellen.

Kedsomhed er en følelse, som udtrykker utilfredshed med manglen på interesse i den igangværende aktivitet eller tilstand (Barbalet, 1999, s. 634). Det beskrives som et ubehag, man forholder sig aktivt til. Kedsomhed er altså ikke at overgive sig til følelsen af ubehag, men det udtrykker en utilfredshed med manglen på interesse (Barbalet, 1999, s. 635). Hvis en person ikke kan finde en mening med den igangværende aktivitet eller situation, vil kedsomheden føre til, at personen vil forsøge at finde eller konstruere mening i aktiviteten eller i andre aktiviteter (Barbalet, 1999, s. 641). I en undervisningssituation vil en elev derfor enten forsøge at finde mening i undervisningen ved at ændre sin opfattelse af situationen, eller søge mod andre aktiviteter. Kedsomhed er således en følelse af rastløshed, som sætter gang i en proces, der kan føre til nysgerrighed, opfindsomhed eller andre aktiviteter, hvor der søges efter mere end blot variation. Der søges efter mening med aktiviteten (Barbalet, 1999, s. 641). Det er altså ikke nok, at skabe en varieret undervisning, for at eleverne ikke skal opleve kedsomhed. Der må skabes en mening i undervisningen, som eleverne kan forbinde sig til.

Han peger også på at “(...) *boredom is an emotional safeguard of meaningfulness and a defense against meaninglessness*” (Barbalet, 1999, s. 633). Man kan altså sige, at kedsomhed kan forstås som en følelse, man kan påtage sig for ikke at falde hen i meningsløsheden. Selvom kedsomhed fungerer som en forsvarsmekanisme mod meningsløshed, betyder det ikke, at enhver mening, der skabes på baggrund af kedsomhed, udelukkende er formet af kedsomhedens karakteristika og intet andet (Barbalet, 1999, s. 642). En elev, der oplever mening udenfor undervisningsaktiviteten, kan derfor have dannet denne mening ud fra flere faktorer end blot kedsomhed.

De elever, vi har talt med, beskriver også, hvordan kedsomhed føles for dem. En elev beskriver følelsen af kedsomheden således: *”Jeg tror jeg kan mærke jeg keder mig når bliver helt tung i hovedet. Jeg synes ikke der er noget der interesserer mig og jeg bliver nærmest i helt dårligt humør af det. Det trækker alt energi ud af en”* (bilag 2.5). Følelsen af at være i dårligt humør og manglen på interesse, kan hænge sammen med både MAC-modellens menings- og opmærksomhedselement (Westgate og Wilsen, 2018). Westgate påpeger også, at der kan finde en type kedsomhed sted, som er et mix mellem mening- og opmærksomhedskedsomhed (Westgate, 2020, s. 34). En anden elev beskriver kedsomhed som en følelse af at *”Det gik ind ad det ene øre og ud af det andet”* (bilag 2.5). Dette kan hænge sammen med, at eleven ikke har kunne se meningen i den pågældende aktivitet, og derfor ikke kunne fastholde sin opmærksomhed.

Vi taler også med en elev, som forklarer, at det at have et mål med undervisningen mindsker hendes oplevelse af kedsomhed. Hun forklarer det således: *“Hvis ikke jeg havde noget, som jeg vidste jeg ville - jeg vil gerne være dyrlæge, det ved jeg man skal have højt snit for. Hvis ikke jeg havde det mål, så tror jeg ikke jeg vil være lige så fokuseret”* (bilag 2.5).

Hendes beskrivelse af, hvad der hjælper hende til at fastholde opmærksomheden, kan i høj grad ses i sammenhæng med Barbalets forklaring om, at en person vil finde eller konstruere en mening, hvis der ikke umiddelbart er nogen (Barbalet, 1999, s. 641). Hvis denne elev oplever undervisningen som meningsløs, vil hun tænke på det højere formål, hun har i form af hendes fremtidsdrømme, og hun kan potentielt på denne måde konstruere en mening med undervisningen.

Generelt er tendensen hos de elever, vi har talt med, at de forbinder kedsomhed med en række mildt negative følelser såsom frustration, træthed, rastløshed og lysten til at lave noget andet (bilag 2). Dette kan forstås i sammenhæng med, at kedsomhed er en følelse, der udtrykker en utilfredshed med ikke at kunne forbinde sig til den aktivitet eller situation, man står i (Barbalet, 1999, s. 634).

Kedsomhed kan altså beskrives som en følelse af manglende engagement eller lyst til at deltage i den aktuelle aktivitet, såsom en undervisningsaktivitet. Derudover signalerer kedsomhed en følelse af utilfredshed med fraværet af interesse i den konkrete aktivitet eller tilstand. Eleverne beskriver det som frustrerende, en følelse af træthed, rastløshed og lysten til at lave noget andet.

9. Hvorfor keder eleverne sig, og hvordan viser det sig i undervisningen?

Kedsomhed er et fænomen, som i høj grad viser sig i skolen. Det kan man blandt andet se af Den Nationale Trivselsmåling fra 2016 (Knoop, Holstein, Viskum, & Lindskov, 2016). Tallene fra målingen viser, at 26,1 procent af de adspurgte elever tit eller meget tit oplever, at undervisningen er kedelig, mens 51,9 procent engang imellem oplever, at undervisningen er kedelig (Knoop, Holstein, Viskum, & Lindskov, 2016, s. 27). Kedsomheden er altså en del af elevernes hverdag, og vi vil derfor undersøge, hvorfor kedsomheden opstår, og hvorfor det er et problem i skolen. Ved at sammenholde udsagn fra de elevinterviews, vi har lavet med data fra Den Nationale Trivselsmåling samt teori om kedsomhed og social mening, vil vi forsøge at

nærme os en beskrivelse af, hvorfor kedsomheden opstår, og hvorfor det er en udfordring i et skoleliv.

I vores elevinterviews med en række elever møder vi blandt andet en elev i 9. klasse, som oplever, at der på hendes skole bliver stillet så høje krav til eleverne, at de slet ikke har tid til at kede sig. En anden elev oplever til gengæld, at der på hendes gamle skole, blev stillet meget lave krav til eleverne, og kedsomheden var derfor meget udpræget blandt eleverne (bilag 2.5). Eleverne kan altså komme til at opleve kedsomhed i undervisningen, når de ikke kan se meningen med det, og ikke oplever, at undervisningen har et højere formål (Barbalet, 1999, s. 633). Eleven som oplevede at der blev stillet lave krav, udtrykker også: "*Sådan var jeg også selv i 7. klasse. Det var bare ja ja, jeg havde nærmest det højeste fravær. Men så indså jeg, at der var noget jeg gerne ville med mit liv og min fremtid og noget jeg gerne vil nå.*" (Bilag 2.5). Da hun selv kan formulere et højere formål med at tage del i undervisningen, oplever hun mindre kedsomhed. Hun oplever altså ikke, at lærerne eller undervisningen hjælper hende til at se meningen med undervisningen, men hun må i stedet selv finde meningen med undervisningen. For eleven som oplever, at der bliver stillet høje krav, er undervisningens krav og formål tydelig, og hun oplever derfor ikke samme grad af kedsomhed. Disse to eksempler på oplevelse af kedsomhed hænger sammen med, at mening ofte skabes, når en person har en intention eller et formål, da alle dele af personens gørem og laden vil blive karakteriseret af det formål (Barbalet, 1999, s. 632).

Vi møder også en elev fra 5. klasse, som blandt andet udtrykker: "*Jeg kedede mig da vi skulle skrive en novelle i dansk, fordi jeg ikke vidste hvad jeg skulle skrive... Det var lidt svært så derfor kedede jeg mig*" (bilag 2.3). Eleven oplever altså at kede sig, fordi opgavens krav overstiger elevens ressourcer. I den forbindelse peger Westgate og Wilson netop på, at kedsomhed kan opstå ved både under- og overstimulering (Westgate & Wilson, 2018, s. 5). Når elevens mentale ressourcer ikke matcher de krav, opgaven stiller, vil eleven altså opleve kedsomhed. Her er der altså tale om A'et i Mac-modellen, som er nævnt tidligere. Hvis eleven er udfordret på opmærksomhedselementet (A), vil det altså resultere i kedsomhed, som dermed højst sandsynligt vil medføre et lavere læringsudbytte. Kedsomhed er altså et fænomen, som viser sig i skolen, og som medfører forskellige udfordringer både for elevernes læringsudbytte og trivsel i skolesammenhænge. Den Nationale Trivselsmåling fra 2016 belyser flere forskellige problemstillinger vedrørende kedsomhed i skolen. Vi vil her tage fat i to af disse problemstillinger. En af problemstillingerne er lav skoletrivsel. Trivselsmålingen belyser,

hvordan kedsomhed er kraftigt forbundet med lav skoletrivsel. Dog nævnes der også, at man ud fra analysen ikke kan afdække, om det netop er kedsomheden som viser sig som lav skoletrivsel, eller om det er den lave skoletrivsel som viser sig som kedsomhed (Knoop, Holstein, Viskum & Lindskov, 2016, s. 29-30). En anden problemstilling, som trivselsmålingen tager fat i, er den sammenkobling, der ses mellem kedsomhed og læring. Trivselsmålingen belyser nemlig, hvordan der ses en sammenhæng mellem kedsomhed og læring, og at de adspurgte elever generelt synes, at de opnår et mindre læringsudbytte, jo mere de keder sig (Knoop, Holstein, Viskum & Lindskov, 2016, s. 32). Denne sammenhæng mellem kedsomhed og lavt læringsudbytte kan altså siges at fungere som en forhindring, for at skolen kan opfylde sit formål og faglighed (Knoop, Holstein, Viskum & Lindskov, 2016, s. 32). Man kan altså på baggrund af trivselsmålingens analyser argumentere for, at kedsomhed i skolen påvirker eleverne negativt, og at det både kan ses på elevernes trivsel såvel som deres læringsudbytte. Dette arbejder altså imod folkeskolens formål om at give eleverne lyst til at lære samt skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst (Folkeskoleloven, 2022).

10. Hvad kan kedsomheden føre med sig?

Når vi interesserer os for, hvordan kedsomheden kan mindskes i danskundervisningen, er det væsentligt først at kigge på, hvad kedsomheden egentlig kan føre med sig. I dette afsnit vil vi derfor undersøge, hvilke konsekvenser kedsomheden kan have både for den enkelte elev og for undervisningen.

Kedsomheden kan medføre en række forskellige konsekvenser, som både kan være positive, negative og neutrale (Westgate, 2020, s. 35). Ifølge Barbalet kan frigørelsen fra kedsomheden være med til at forklare en række sociale praksisser, blandt andet risikotagning og konflikt mellem grupper (Barbalet, 1999, s. 631). Når kedsomheden indtræffer, vil individet forsøge at finde en vej ud af kedsomheden ved at skabe mening. Konflikt mellem grupper er et fænomen, hvorigennem der kan skabes mening og dermed opfylde et behov for at undgå kedsomhed. Det kunne eksempelvis være grupper internt i en klasse eller skoleklasser imellem. Når der opstår konflikter mellem grupper, er det med til at definere gruppen og den enkeltes rolle i gruppen, og er dermed en tydelig vej til at skabe social mening. Derudover kan konflikter i sig selv være meningskabende, fordi det definerer et mål og et formål for de involverede parter (Barbalet, 1999, s. 643). Som nævnt, fremgår det af Den Nationale Trivselsmåling fra 2016, at elever, som har lav skoletrivsel, keder sig oftere end elever med stor skoletrivsel

(Knoop, Holstein, Viskum, & Lindskov, 2016, s. 30). Når man ser målingens resultater i sammenhæng med Barbalets teori om, at konflikt er en måde at skabe mening, når man keder sig, kan den lave skoletrivsel måske ses som et udtryk for de konflikter, der kan opstå, når eleverne keder sig. Dog nævner Barbalet også, at konflikt mellem grupper er med til at definere en gruppe og kan være med til at skabe samhørighed internt i gruppen (Barbalet, 1999, s. 643), hvilket umiddelbart vil skabe en større trivsel. Kedsomhedens sociale element kan altså føre til, at der bliver skabt konflikter, fordi det er en kilde til social mening, når kedsomheden indtræffer.

Derudover peger Westgate og Wilson (2018) på, at personer, der keder sig, vil søge mod en aktivitet, der får dem til at føle sig enten interesseret eller fornøjede. Hvorvidt personen søger aktiviteter, der skaber interesse eller nydelse, afspejler personens opfattelse af sine egne mentale ressourcer. Når kedsomheden udspringer fra understimulering, vil personen typisk vælge en aktivitet der vækker interesse frem for nydelse, da personerne har ressourcer til at investere flere kræfter (Westgate og Wilson, 2018, s. 19). Dette ser vi et eksempel på i vores interview, hvor nogle elever nævner skak, som en aktivitet, de søger mod, når de keder sig (bilag 2.5). Skak kan anses som et forholdsvis mentalt krævende spil, og det kan derfor være en aktivitet, de søger mod, når kedsomheden udspringer af understimulering. Det modsatte er tilfældet, hvis kedsomheden udspringer fra overstimulering. Her vil personen have brugt deres ressourcer på at forsøge at deltage i den aktivitet, der førte til kedsomheden. Derfor vil personen typisk vælge en aktivitet, der kræver færre mentale ressourcer, som fører til nydelse (Westgate og Wilson, 2018, s. 19). Hvis personer hele tiden møder aktiviteter, som fører til overstimulering, og dermed ofte søger mod mere underholdende aktiviteter, vil personen med stor sandsynlighed føle kedsomhed oftere i fremtiden. Den underholdende aktivitet modvirker kedsomheden på den korte bane, men er ikke med til at skabe nye interesser, mål og formål. Den mere interessante aktivitet vil med større sandsynlighed skabe nye interesser, mål og formål og kan derfor med større sandsynlighed mindske kedsomheden i fremtiden (Westgate og Wilson, 2018, s. 19). Hvis eleverne ofte møder for svære opgaver i danskundervisningen, vil de altså kede sig og søge mod aktiviteter, der giver dem nydelse. Dermed vil de ikke få fornyede interesser inden for danskfaget, og heller ikke nå til en erkendelse af, hvordan faget eventuelt ville kunne komme til at interessere dem, de vil blot opleve yderligere kedsomhed næste gang, de sidder i en lignende undervisningssituation. Kedsomhed kan på denne måde avle mere kedsomhed, hvis ikke læreren formår at skabe en undervisningssituation, hvor eleverne er udfordret i passende grad.

Endvidere nævner Helle Plauborg *undervisningsforstyrrende uro* som en central problematik i undervisningssammenhænge. Den undervisningsforstyrrende uro kan blandt andet ses som et udtryk for kedsomhed (Plauborg, 2019). Hun understreger også, at undersøgelser peger på, at undervisningsforstyrrende uro har en negativ påvirkning på elevernes læringsudbytte samt trivsel. Sammenhængen mellem kedsomhed og undervisningsforstyrrende uro bakkkes også op ad Den Nationale Trivselsmåling fra 2016. Her fremgår det, at de elever, som ikke oplever problemer med uro, er mindre tilbøjelige til at kede sig, mens elever som oplever problemer med uro, keder sig oftere (Knoop, Holstein, Viskum, & Lindskov, 2016, s. 43). En lærer vi taler med, nævner også sammenhængen mellem kedsomhed og undervisningsforstyrrende uro. Hun oplever, at når eleverne keder sig, kommer det blandt andet til udtryk ved, at de snakker med klassekammerater om ting uden for undervisningen, kaster ting efter hinanden eller spiller på telefonen (bilag 3). Ifølge Thomas Szulevicz opstår undervisningsforstyrrende uro på nogle af de samme tidspunkter, hvor også kedsomheden opstår, nemlig når eleverne ikke kan se meningen med undervisning (Szulevicz, 2016, s. 133). Det fremgår ikke, hvorvidt der er en sammenhæng mellem kedsomhed og undervisningsforstyrrende uro, men undervisningsforstyrrende uro, kan betragtes som en konsekvens af kedsomheden. Dette vil vi komme nærmere ind på, når vi beskriver elevernes strategier til at håndtere deres oplevelse af kedsomhed. I forbindelse med beskrivelsen af undervisningsforstyrrende uro trækker Szulevicz på Thomas Ziehes tanker om *fremmedhedsaversion*, og peger på, at elever i dag altid ønsker at relatere indholdet til deres egen livsverden (Szulevicz, 2016, s. 137). Ziehes udlægning er, at der med den større frisættelse i samfundet også sker en subjektivering. De unges projekt bliver at finde sig selv, og de ønsker at forbinde alt, hvad de møder til dette projekt (Ziehe, 2004, s. 67). Han mener altså, at de unge har svært ved at forholde sig åbent til elementer, som de ikke kan forbinde sig direkte til, og dette er med til at skabe en modstand mod det fremmede (Ziehe, 2004, s. 74). Denne problematik vil blive udfoldet yderligere senere i opgaven.

Konsekvensen af alt dette, vil i en undervisningssammenhæng sandsynligvis blive, at eleverne kobler sig fra undervisningen, hvis de ikke kan forbinde sig til det. Når de kobler sig fra undervisningen, opstår kedsomheden, og med den kan blandt andet følge undervisningsforstyrrende uro, konflikt mellem grupper og en søgen efter mening uden for undervisningsaktiviteten. Dette kan skabe yderligere kedsomhed og mistrivsel. Udfordringen er altså at få skabt en undervisningssituation, hvor eleverne kan se meningen i det fremmede.

11. Hvordan viser elevernes kedsomhed sig i danskundervisningen?

Når elever oplever kedsomhed i danskundervisningen, kan det vise sig i form af flere forskellige adfærdsmønstre, som både afhænger af den enkelte elev og den specifikke undervisningssituation. Nogle elever kan blive urolige og uopmærksomme og vende fokus væk fra den konkrete opgave. Andre elever bliver stille, passive og deltager minimalt i undervisningen og trækker sig ind i sig selv. I og med at kedsomheden viser sig på forskellige måder alt efter elev og kontekst, er det vigtigt at være opmærksom på, at elevernes måder at håndtere kedsomheden på også kan variere. I dette afsnit vil vi undersøge, hvad eleverne gør, når de oplever kedsomhed i danskundervisningen. I denne forbindelse vil vi se på, hvilke strategier og responsformer eleverne benytter sig af.

11.1 Hvilke strategier bruger eleverne?

Når elever keder sig i skolen, kan det vise sig på flere forskellige måder, hvoraf nogle er mere forstyrrende for undervisningen end andre. Uddannelsesforskerne, Nett, Goetz og Daniels, har i deres forskning identificeret nogle strategier, som de mener karakteriserer den måde, eleverne håndterer kedsomhed på i skolen (Nett, Goetz, & Daniels, 2010). Vi vil i denne sammenhæng bruge Nadia Holmgrens danske oversættelse af de forskellige strategier (Holmgren, Ledertoug, Paarup, & Tidmand, 2018).

Nett, Goetz og Daniels har identificeret fire forskellige strategier, som de mener kan indramme den måde, eleverne i et klasserum håndterer deres kedsomhed på. Disse fire strategier er henholdsvis; *aktiv-kognitiv-strategi*, *aktiv-adfærds-strategi*, *passiv-kognitiv-strategi* og *passiv-adfærds-strategi* (Holmgren, Ledertoug, Paarup, & Tidmand, 2018, s. 19). Strategierne forsøger at løse problemet med kedsomhed, men det kommer til syne på forskellige måder.

Strategierne kan forstås på følgende måde; *Aktiv-kognitiv-strategi* handler om at eleven skifter perspektiv i forhold til den situation eleven er i, samtidig med at eleven prøver at se værdien og meningen med situationen (Nett, Goetz, & Daniels, 2010, s. 628). I et af vores elevinterviews beskriver en elev en situation i danskundervisningen, hvor hun gør brug af netop denne strategi. Da vi spurgte hende om, hvad hun gør, når hun oplever at kede sig under en film, svarer hun "*Lige i den situation sagde jeg til mig selv, at jeg bare kunne tage mig sammen*

og følge med for, det er skole, sådan er det. Og det kunne være vigtig information til fx de opgaver vi lavede i dag”(bilag 2.5). Eleven prøver altså aktivt at ændre sit perspektiv i forbindelse med den kedelige film ved at overbevise sig selv om, at det muligvis er vigtigt i forbindelse med det igangværende undervisningsforløb. I et andet interview fortalte en elev, at hun, da hun kedede sig i forbindelse med at skrive en novelle i dansk, spurgte om hjælp til at komme videre (bilag 2.3). Ved at gøre dette anvender eleven den *aktive-adfærds-strategi*, idet hun selv gør en aktiv indsats for at ændre situationen (Nett, Goetz, & Daniels, 2010, s. 628). Den *passiv-kognitiv-strategi* handler derimod om, at eleven prøver at distrahere sig selv ved at fokusere og tænke på noget helt andet end den undervisningssituation, som opleves som kedelig (Nett, Goetz, & Daniels, 2010, s. 628). Dette giver en elev et eksempel på ved at beskrive, hvordan han nogle gange godt kan komme til at sidde og tænke på noget helt andet frem for at have fokus på opgaven, såfremt den er kedelig. Han udtrykker *”Nogle gange kan jeg også godt bare sidde og tænke lidt på hvad jeg skal lave i klubben”* (bilag 2.4). Han prøver altså at distrahere sig selv ved at tænke på noget helt andet. I flere af vores elevinterview fortæller elever, at de godt kan slå hovedet fra i et par minutter, gå på toilettet eller hente noget vand (bilag 2). Alle disse distraktioner har ikke noget med danskundervisningen at gøre, og derfor gør eleverne brug af den *passive-adfærds-strategi*, idet de distraherer sig selv ved at vende sig væk fra undervisningen (Nett, Goetz, & Daniels, 2010, s. 628). Denne strategi kan altså blandt andet komme til syne som undervisningsforstyrrende uro.

11.2 Hvordan kan man anskue kedsomheden med et Biesta perspektiv?

Derudover peger den hollandske uddannelsestænkter, Gert Biesta, på, at eleverne må møde modstand i undervisningen, da læring opstår, når eleverne reagerer på modstand. Når eleverne reagerer på modstanden ved at forholde sig aktivt til den, vil der opstå flere fejl, og det er igennem fejlene, at læringen opstår (Johansen, 2019a, s. 154). Hvis eleverne reagerer med kedsomhed på modstanden, vil de ikke forholde sig aktivt til modstanden, og der opstår dermed ikke læring. Ifølge Biesta er det ikke undervisningens opgave at fremme elevens udvikling, men derimod at udfordre og problematisere den. Han mener nemlig, at når eleven møder modstand, så lærer eleven, at verden har sin egen, uafhængige eksistens (Johansen, 2019b, s. 33). Dette vil være dybt frustrerende for eleven, da modstanden skaber en slags forhindring, som eleven er nødsaget til aktivt at forholde sig til. Biesta anser modstand, som noget der udfordrer elevens verdensbillede og giver eleven en erkendelse af, at verden ikke afspejler

eleven selv (Johansen, 2019b, s. 33). I sammenhæng med danskundervisning ser vi modstand som alt det, der kan udfordre eleven i undervisningen, hvilket både er undervisningens indhold, metoder og didaktiske tilgange.

Biesta peger på tre mulige responser i forbindelse med det at møde modstand. Den første kalder han for *verdensdestruktion*. Denne respons består i, at eleven forsøger at overvinde modstanden ved at bekæmpe og fjerne det, der yder modstand (Biesta, 2015, s. 113). Man kan sige, at eleven aktivt gør en indsats for at modvirke modstanden, så det i sidste ende fører til en destruktion af modstanden (Biesta, 2015, s. 113). Den anden respons kalder han for *selvdestruktion*. Denne respons ligger i den modsatte yderpol og består i, at eleven forsøger at vige tilbage og undvige modstanden. Her handler det om, at man trækker sig væk fra modstanden ved ikke at engagere sig i det (Biesta, 2015, s. 113). Dette fører i sidste ende til en destruktion af selvet, idet modstanden vil destruere eleven, da selvet ikke træder ind i verden (Biesta, 2015, s. 113). Den tredje respons kaldes for *den frustrerende gråzone*. Denne respons repræsenterer det at stå imellem de to ekstremer, verdensdestruktion og selvdestruktion. I den frustrerende gråzone er man nødt til at forholde sig aktivt til det, der yder modstand og lære at leve med det frem for enten at destruere eller undvige det (Biesta, 2015, s. 113). Den frustrerende gråzone kan sammenlignes med den aktive-kognitive-strategi. Nett, Goetz og Daniels er i deres forskning nået frem til, at de elever, som bruger den aktive-kognitive-strategi, har større læringsudbytte (Nett, Goetz og Daniels, 2010, s. 635). Dette hænger sammen med, at Biesta i undervisnings- og uddannelsesperspektivet mener, at skolen skal lære børn at blive i den frustrerende gråzone, fordi det er den måde, hvorpå de lærer at agere og være i verden (Johansen, 2017, s. 39). Når eleven bruger den aktive-kognitive-strategi, hjælper det altså eleven med at forblive i den frustrerende gråzone, da det tvinger eleven til at forholde sig aktivt til det, der yder modstand. Biesta mener også, at lærerne skal hjælpe eleverne til det at kunne forholde sig til modstand, således at de i stedet for at bekæmpe eller trække sig fra den netop kan arbejde sig igennem modstanden på en effektiv og vellykket måde (Johansen, 2017, s. 39).

Vores elevinterviews viser også tydeligt, hvordan nogle af eleverne vælger at bekæmpe modstanden ved netop at vende væk fra opgaven og undvige modstanden, frem for at forholde sig aktivt til den. I et elevinterview fortæller nogle piger, at når de keder sig, så går de ud for at fylde vand op eller går på Facebook (bilag 2.6). Her kan man tolke det som, at pigerne gør brug af responsformen selvdestruktion, idet de fjerner sig selv og undviger modstanden. I et andet elevinterview fortæller en dreng, at han godt kan finde på at gå på YouTube og se videoer,

hvis undervisningen bliver for kedelig (bilag 2.8). Dog siger en anden dreng i interviewet, at når han møder en kedelig opgave, ”Der må man bare bide det i sig og blive færdig med det”(bilag 2.8). Her kan man altså argumentere for, at han bliver i kedsomheden og prøver at forholde sig aktivt til modstanden ved netop at lave opgaverne til trods for, at kedsomheden indtræffer. Eleven befinder sig altså i den frustrerende gråzone.

I vores interviews kan vi altså se, at eleverne bruger en stor variation af strategier til at håndtere kedsomheden (bilag 2). Kedsomheden kan vise sig i form af de fire forskellige strategier: *aktiv-kognitiv-strategi*, *aktiv-adfærds-strategi*, *passiv-kognitiv-strategi* og *passiv-adfærds-strategi*. Når eleverne møder modstand, kan de reagere med kedsomhed, eller de kan forholde sig aktivt til det, som yder modstand, og dermed forblive i det, som Biesta betegner som *den frustrerende gråzone*. Den *aktiv-kognitive-strategi* er den mest hjælpsomme til at forholde sig i *den frustrerende gråzone* i og med, at eleven med denne strategi, forholder sig aktivt til modstanden.

12. Hvordan kan man skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst?

For at skabe en meningsfuld danskundervisning, må der skabes rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst. Når elevernes oplevelse af kedsomhed mindskes, er der mulighed for at opnå oplevelse, fordybelse og virkelyst i undervisningen. Begrebet virkelyst kan betragtes som det modsatte af kedsomhed, og eleverne vil derfor ikke opleve kedsomhed og virkelyst samtidigt. Det er vigtigt at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, da det er en del af danskfagets identitet, at eleverne skal opleve og indleve sig i tekster i forskellige former (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 31). Vi vil pege på særligt to faktorer, som kan være med til at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst i danskundervisningen - *samhørighed* og *indhold*. Disse to faktorer, er både de mest fremtrædende i litteraturen på området, men også i de elevinterviews vi har foretaget. *Indhold* handler om, at undervisningens indhold må udfordre eleverne på en måde, så kedsomheden ikke opstår, mens *samhørighed* handler om kedsomhedens sociale side.

12.1 Indhold

I elevinterviewene kan vi se, at eleverne lægger større vægt på undervisningens indhold end organisering, når vi spørger ind til, hvordan man kan skabe en danskundervisning, der opleves som meningsfuld (bilag 2). En pige svarer blandt andet i et interview: ”*Hvis det er noget vi sådan kan bruge i fremtiden. Hvis vi fx har læst om noget der sker ude i verden, og også sådan basisdansk.*” (bilag 2.6). I et andet interview svarer en dreng ”*Mein Kampf*” (bilag 2.8), til spørgsmålet om, hvad der giver mening for ham at lære i danskundervisningen. Han uddyber og forklarer, at det er fordi det er en tyk bog, og fordi det er noget fremmed (bilag 2.8). For eleverne er det altså undervisningens indhold, der er med til at afgøre, hvorvidt undervisningen opleves som meningsfuld, og dermed om der er skabt rum for oplevelse, fordybelse og virkelyst.

Christoffersen peger også på, at kedsomhed kan betragtes som: ”... *en længsel efter at kunne forbinde sig til det, der endnu ikke er, det der lukker verden op for en, der hvor man kan mærke sig selv og sit begær mod noget nyt*” (Christoffersen, 2017, s. 84). Når pigen i det førstnævnte interview både nævner, at indholdet skal være noget, hun kan bruge i fremtiden, og samtidig udtrykker interesse for indhold, der relaterer sig til noget, der er udenfor hendes livsverden, kan det tolkes som en trang til at kunne forbinde sig til noget, der kan åbne en dør til verden.

Det er ikke kun eleverne, som peger i retningen af indholdets betydning, også ph.d og docent, Martin Blok Johansen, har interesseret sig for undervisningens indholdsside. I den forbindelse trækker han på den tyske pædagogiske forsker, Andreas Gruschka, som mener, at hvis ikke undervisningens indhold udfordrer eleverne, vil der opstå en negativ udvikling, hvor eleverne vil blive urolige, og læreren må ty til adfærdsledelse eller andre nærliggende tilgange for at få ro (Johansen, 2019b, s. 37). Dette medfører, at det er metoderne eller tilgangene, der bliver det primære frem for indholdet, og indholdet kommer derfor stadig ikke til at udfordre eleverne, og man er dermed inde i en negativ spiral. Den uro, der ifølge Gruschka opstår, når eleverne ikke bliver udfordret af undervisningens indhold, kan være et udtryk for, at eleverne oplever kedsomhed. Som tidligere beskrevet, er der en tæt forbindelse mellem kedsomhed og undervisningsforstyrrende uro (Knoop, Holstein, Viskum, & Lindskov, 2016, s. 43)

Johansen argumenterer for at bruge det, som han kalder *abstruse tekster* som en måde at udfordre eleverne på. *Abstruse tekster* kan beskrives som vanskelige tekster (Johansen, 2019b, s. 171). Disse tekster indeholder en æstetisk storhed, da teksterne indeholder noget

fremmede frem for de velkendte verdener, som eleverne møder i den klassiske litteraturundervisning i skolen. De *abstruse tekster* kan dermed blive elevernes mulighed for at møde den æstetiske storhed, som Johansen beskriver, er nødvendig for elevernes dannelse til trods for, at eleverne nødvendigvis ikke selv udviser stor interesse for dette (Johansen, 2019b, s. 172). Det vil altså sige, at de tekster, som eleverne møder i skolen, skal kunne bidrage med noget andet end det, eleverne kender fra deres eget liv. Dette vil medvirke til at skabe rammer om elevernes oplevelse, fordybelse og virkelyst, idet de gennem den fremmede litteratur vil blive tvunget til at vende deres blik mod noget, de ikke kender til, men som kan være med til at åbne verden for dem (Johansen, 2019b, s. 11).

Westgate og Wilson har i deres forskning fokus på begreberne *overstimulation* og *understimulation* i forbindelse med A'et i MAC-modellen, som bruges til at angive, hvorvidt opgavens krav passer til elevens mentale ressourcer (Westgate & Wilson, 2018, s. 5). Westgate og Wilson peger på, at understimulering kan fungere som en markør eller en slags forudsigelse for kedsomhed. De beskriver understimulering, som det der sker, når de krav, der stilles til eleven, er særligt lave, eller hvis elevens mentale ressourcer er særligt høje (Westgate & Wilson, 2018, s. 5). Understimulation viser sig også i vores empiri, hvor en elev fortæller, at hun kommer til at kede sig i dansk, hvis hun bare skal sidde og lytte. Da vi spørger, hvad der sker, når hun skal lytte, svarer hun ”*Jeg falder lidt ud. Jeg lytter ikke så meget*” (bilag 2.2). Dette viser os, at understimulering i undervisningens indhold altså har en negativ effekt på elevernes deltagelse. Når indholdet skaber understimulering, vil det føre til kedsomhed, da indholdet simpelthen kræver for lidt af eleverne, som deraf falder ud og vender opmærksomheden mod noget andet. Omvendt beskrives overstimulation som det der sker, når kravene til eleven er særligt høje, eller hvis elevens mentale ressourcer er særligt lave (Westgate & Wilson, 2018, s. 6). Hvis undervisningens indhold for eksempel er for svært, eller hvis eleven har en forudindtaget forventning om, at hun ikke kan mestre den forestående opgave, kan det føre til, at eleven hurtigere mister modet i forbindelse med opgaven. Dette kan også føre til kedsomhed, da det bliver en flugt væk fra den svære opgave, som eleven ikke har ressourcer til at forholde sig til. Dette ses også i vores elevinterviews, hvor flere elever svarer, at når en opgave er for svær, så oplever de at kede sig. I et interview, svarer en elev *ja* til spørgsmålet om, om man godt kan komme til at kede sig, hvis man synes noget er svært (bilag 2.3). En anden elev udtrykker, at han keder sig mere, når noget er svært, men at kedsomheden også gør, at han bliver mere urolig (bilag 2.4). Man kan altså argumentere for, at

overstimulering også har en negativ effekt på undervisningens forløb, da overstimulering kan føre til kedsomhed og uro, hvilket vil påvirke klassens øvrige elever.

Ses dette i sammenhæng med Johansens (2019b) tanker om *abstruse tekster*, kan man argumentere for, at de *abstruse tekster* kan være med til at sikre, at eleverne bliver udfordret tilstrækkeligt. Dermed vil de ikke blive understimulerede og komme til at opleve kedsomhed. Dog er der også en fare for, at de *abstruse tekster* vil resultere i overstimulering, og eleverne vil opleve kedsomhed, fordi de netop er blevet udfordret i en for høj grad og ikke har de nødvendige mentale ressourcer.

12.2 Samhørighed

Samtidig med, at undervisningens indhold fremhæves som en central del af at skabe en meningsfuld undervisning, fremhæves også det sociale aspekt. Det ser vi blandt i vores lærerinterview, hvor læreren fremhæver gruppearbejde som en måde at skabe meningsfuld danskundervisning (bilag 3). Det at være fælles om noget, som utvivlsomt er en integreret del af undervisningen i en skoleklasse, har både en negativ og en positiv side i forhold til kedsomhed, samt mulighederne for at skabe mulighed for at der kan opstå oplevelse, fordybelse og virkelyst i undervisningen.

Som tidligere beskrevet, kan kedsomhed ifølge Westgate og Wilson (2018) både opstå på baggrund af manglen på opmærksomhed og mening. Når kedsomheden skyldes, at eleverne ikke kan se meningen, vil det blandt andet kunne associeres med følelsen af ensomhed og et ønske om at distancere sig fra situationen eller aktiviteten (Westgate, 2020, s. 34). Dette kan ses i sammenhæng med, at mening, ifølge sociologiske teorier, skabes gennem social interaktion (Barbalet, 1999, s. 641). Dette stemmer overens med den tendens vi ser i vores elevinterviews, hvor mange af eleverne peger på, at danskundervisningen er mindre kedelig, når de får mulighed for at arbejde sammen. Eleverne udtrykker blandt andet: *“Det er altid mere interessant når man gør noget sammen med andre mennesker.”* (bilag 2.6) og *“Det ved jeg ikke. Måske når vi laver noget sammen og har et emne, man godt kan lide”* (bilag 2.3), når de bliver spurgt til, hvad der giver mening for dem i danskundervisningen. Barbalet, som i sin forskning har beskæftiget sig med samspillet mellem sociale praksisser og kedsomhed, nævner også det at arbejde i grupper, som en måde hvorpå kedsomhed kan mindskes (Barbalet, 1999, s. 639). Dog er det at arbejde i grupper eller arbejde sammen med andre ikke en garanti for, at der opstår mening (Barbalet, 1999, 641). Hvis man indgår i en social interaktion, for eksempel

et gruppearbejde, og meningen udebliver, vil kedsomheden indtræffe, og det kan have negative konsekvenser for den interaktion, der finder sted. Christoffersen beskriver, at hvis en person ikke lykkes med at afveje følelsen af kedsomhed, vil den vise sig i form af kropssprog, og dermed kunne genkendes af andre (Christoffersen, 2017, s. 78). Når andre genkender kedsomheden, kan de reagere forskelligt på det. Når eleverne bliver spurgt til, hvad det gør ved dem, at andre elever i klassen keder sig, får vi blandt andet svarene: *“Altså jeg synes, hvis folk sover, det er fint for mig. Jeg har vænnet mig til det. Men når de begynder at larme, så bliver jeg ukoncentreret, og jeg kommer til at fokusere på den person og det irriterer mig”* (bilag 2.5) og *“(…) Det kan godt være jeg siger at jeg bare er ligeglad, men man bliver da alligevel påvirket af, hvad de andre siger, man vil gerne være en del af flokken på en måde”* (bilag 2.5). Eleverne bliver altså påvirket af de øvrige elevers kedsomhed. Kedsomheden kan altså på denne måde smitte af på hinanden i klasselokalet. Det er derfor nødvendigt, at læreren tilrettelægger gruppearbejdet på en måde, hvorpå eleverne kan bruge hinanden som meningsskabende, for at gruppearbejde kan fungere som en måde til at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst.

Den meningsfulde danskundervisning kan altså skabes ved at udfordre eleverne med undervisningens indhold samt at skabe en følelse af samhørighed. Dette vil blive udfoldet yderligere i det følgende afsnit.

13. Hvordan skaber man en meningsfuld danskundervisning?

Vores undersøgelse viser, at meningsfuld danskundervisning er karakteriseret ved, at eleverne er i stand til at opleve, fordybe sig og har lyst til at engagere sig. Som beskrevet i forrige afsnit, er særligt faktorerne *indhold* og *samhørighed* væsentlige for at skabe rammerne om dette, og for at eleverne ikke oplever kedsomhed i danskundervisningen. I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan man kan tænke disse faktorer ind i sin danskundervisning, for at mindske kedsomhed i danskundervisningen.

Christoffersen introducerer begrebet *flugtlinjer*, om det at bevæge sig ud af en aktivitet, som er faglig og lærerbestemt (Christoffersen, 2015). Flugtlinjer beskrives som noget, eleverne kan forbinde sig til og flygte hen imod. Det har ikke ét bestemt mønster, men kan både være fantasifulde og kreative processer. Disse flugtlinjer fungerer derfor som en vej ud af det velkendte og hen imod noget, som endnu er ukendt (Christoffersen, 2015). Flugtlinjerne kan på denne måde også beskrives, som et forsøg på at finde mening. Modsat flugtlinjer findes

fortættede linjer. Med det menes der alt det, som foregår inden for de faste skolerammer som for eksempel repetition, regler for rigtigt og forkert og organisering af hvornår noget bestemt skal gøres, samt hvordan det skal gøres (Christoffersen, 2015). Når eleverne kun oplever de fortættede linjer i undervisningen, vil de søge flugtlinjer uden for undervisningens aktivitet, for at finde mening. Vi ser i vores elevinterviews, at eleverne særligt påpeger, at de keder sig, når de sidder i lyttesituationer, eller hvis de skal lave den samme aktivitet over længere tid (bilag 2.4). Christoffersen peger på vigtigheden i, at begge linjer indgår i en undervisningssituation. For selvom der er brug for at eleverne har mulighed for at tænke frit og kreativt, har de også brug for repetition og regler (Christoffersen, 2015). Læreren må altså være opmærksom på at finde en balancegang mellem disse to linjer, og måske endda præsentere eleverne for disse, således de er opmærksomme på dem.

For at skabe en meningsfuld danskundervisning, som eleverne kan forbinde sig til, må læreren forsøge at skabe en åbenhed over for flugtlinjer, som bevæger sig inden for undervisningens kontekst. Her tilbyder *abstruse tekster* en åbning til verden og til det ukendte. Når der arbejdes med svære tekster, er der en indbygget åbenhed over for flugtlinjer, fordi teksterne i sig selv præsenterer noget ukendt. Men også fordi man i analysearbejdet med teksterne kan være kreative, og de åbner for forskellige slags analyser og fortolkninger (Johansen, 2019b, s. 55). I vores elevinterviews møder vi en elev, som netop peger på analysearbejdet, som et sted, hvor hun kan undersøge betydning og mening bag noget, som hun ikke kender i forvejen, og derfor fremhæver hun analyse, som noget der interesserer hende (bilag 2.9). Som tidligere beskrevet peger Biesta på, at undervisningen skal yde eleverne modstand, for at der kan opstå læring (Johansen, 2019a, s. 154). Her repræsenterer de *abstruse tekster* den modstand, eleverne nødvendigvis må præsenteres for. Når undervisningens indhold, altså de *abstruse tekster*, indbyder til at eleverne kan søge flugtlinjer som en del af undervisningen, kan det hjælpe eleverne til at blive i den frustrerende gråzone. Når eleverne bliver i den frustrerende gråzone, forholder de sig aktivt til teksterne og til det, som er vanskeligt ved teksterne, og det er her læringen opstår (Johansen, 2017, s. 39). For at dette kan blive aktuelt i en undervisning, må læreren tilrettelægge analysearbejdet på en måde, hvor der er en åbenhed overfor, at analysen kan føre i en anden retning end blot det, der siger noget om elevens egen verden (Johansen, 2019b, s. 55). Derudover mener Johansen også, at en af kvaliteterne ved at arbejde med *abstruse tekster* er, at der er en mulighed for at elevernes

analytiske og refleksive forståelse bliver skarpere, fordi teksten ikke kun peger på dem selv (Johansen, 2019a, s. 157).

En af de udfordringer, læreren kan stå overfor, når man introducerer *abstruse tekster*, er det som Ziehe betegner som *fremmedhedsaversion*, altså en modvilje overfor det fremmede (Szulevicz, 2016, s. 137). Ziehe mener, at unge har modstand mod det fremmede, som de ikke kan forbinde deres eget liv direkte til (Ziehe, 2004, s. 74). Denne *fremmedhedsaversion* ser vi også elementer af i vores elevinterviews, hvor en elev blandt andet udtaler: “*Det er jo pisse ligegyldigt, hvad fanden skal jeg bruge billedanalyse til*” (bilag 2.7). Der er altså en modstand mod undervisningens indhold, fordi eleven ikke direkte kan se det formålstjenstligt i sit eget liv. Ziehe mener ikke, at det nødvendigvis er skolens opgave at introducere eleverne til det, som de ikke kender til. I samfundet i dag har eleverne adgang til al tænkelig information, og de er derfor allerede bekendt med det meste. Han mener derimod, at det er skolens opgave at udfordre elevernes forudindtagede opfattelser af verden (Ziehe, 2004, s. 76). De *abstruse tekster* kan udfordre elevernes verdensbillede og derigennem gøre dem klogere på verden. Eleverne vil måske opleve teksternes modstand som udfordrende eller provokerende, fordi de præsenterer et andet perspektiv end deres egen, og de vil dermed forholde sig til teksterne (Johansen, 2019b, s. 141). Modviljen mod det fremmede i teksterne kan altså fremkalde en provokation fra teksterne, og elevernes verdensopfattelse bliver dermed rystet af de *abstruse tekster*. På denne måde kan konfrontationen mellem teksternes verdensbillede og elevernes egen verdensopfattelse føre til en undren, som danner grobund for oplevelse, fordybelse og virkelyst i danskundervisningen.

Udover undervisningens indhold har vi i vores undersøgelse også fundet ud af, at samhørighed er en væsentlig faktor for at mindske oplevelsen af kedsomhed i danskundervisning. Som tidligere beskrevet, kan det at arbejde i grupper være med til at mindske kedsomheden i undervisningen (Barbalet, 1999, s. 639). I denne forbindelse nævner en elev i vores interview: “*Hvis jeg er i gruppe med nogen, spørger jeg dem for at få en mere interessant vinkel på det jeg skal lave. Måske har jeg misforstået det, og derfor synes jeg, det er kedeligt*” (bilag 2.5). Den strategi, eleven bruger her, kan både beskrives som en *aktiv-kognitiv-strategi* og en *aktiv-adfærds-strategi*, da eleven prøver at ændre sin opfattelse af situationen, altså det kognitive, men gør det ved at opsøge klassekammeraters perspektiver, altså en adfærd (Nett, Goetz, & Daniels, 2010). Når eleverne kan bruge hinanden på denne måde i et gruppearbejde, er

grupperarbejdet som arbejdsform med til at mindske kedsomheden i undervisningen. Derfor må læreren søge at tilrettelægge gruppearbejde, således at undervisningsaktiviteten lægger op til, at eleverne kan bruge disse strategier. Når eleverne bruger den *aktive-kognitive-strategi*, har de også et større læringsudbytte (Nett, Goetz og Daniels, 2010, s. 635). Hvilket, som tidligere beskrevet, hænger sammen med, at eleverne, når de bruger denne strategi, forbliver i den frustrerende gråzone. For at læreren kan tilrettelægge gruppearbejdet, så eleverne kan bruge de rigtige strategier, er det relevant at runde teorien om social gensidig afhængighed (Johnson & Johnson, 2005). Teoriens præmis er, at elevernes samspil i et gruppearbejde, og dermed kvaliteten af deres arbejde, påvirkes af, hvordan målet for gruppearbejdet bliver struktureret. Med andre ord er der først tale om social gensidig afhængighed, hvis en elevs succes i et gruppearbejde afhænger af, at hele gruppen opnår succes (Johnson & Johnson, 2005). Når en gruppe deler et fælles mål, øger det også sandsynligheden for, at eleverne i gruppen vil dele deres viden og erfaringer med hinanden (Johnson & Johnson, 2005). I gruppen kan eleverne altså bruge de aktive strategier til at søge mening med opgaven, hvis de oplever kedsomhed. I interviewene fremhæver eleverne også samarbejde, som en måde hvorpå de lærer bedre og keder sig mindre. En elev siger i den forbindelse: *“Jeg synes det er nemmere, når man må arbejde sammen med andre. Så er der lidt flere hjerner, der kan samarbejde”* (bilag 2.8). Her fremhæver eleven netop samarbejdet og det, at man får flere perspektiver på banen. Når teorien om social gensidig afhængighed fremhæver vigtigheden af et fælles mål for at opnå et vellykket gruppearbejde, kan det også ses i sammenhæng med MAC-modellens *M*, som implicerer, at kedsomhed opstår, når eleven ikke kan se meningen med undervisningen (Westgate & Wilson, 2018, s. 6). Hvis målet eller formålet med undervisningen er tydeliggjort for eleverne, vil de med større sandsynlighed også kunne se meningen, og kedsomheden vil derfor ikke indtræffe. Johnson og Johnson peger også på, at når læreren tilrettelægger et gruppearbejde, så der opstår social gensidig afhængighed, vil det fremme den fælles udvikling af kreative ideer (Johnson & Johnson, 2005). Den kreative arbejdsproces er med til at skabe en åbning for flugtlinjer inden for undervisningens aktivitet, og dermed med til at skabe rum for oplevelse, fordybelse og virkelyst.

For at skabe meningsfuld danskundervisning som mindsker kedsomhed, må læreren derfor søge at udfordre elevernes verdensbillede, hvilket kan gøres gennem litteratur, som ligger uden for elevernes umiddelbare erfaringsverden. Litteraturen kan sammen med

grupperarbejdet være med til at skabe en åbenhed over for flugtlinjer mod det ukendte, som stadig bevæger sig inden for undervisningens retning.

14. Hvordan kan man anskue kedsomhed ved hjælp af undervisningsdifferentiering?

En central pointe i dette projekt er, at kedsomhed i høj grad er en hindring mod folkeskolens formål, og vores undersøgelse peger på, at når kedsomheden er til stede, har læreren ikke skabt rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst. Vi har fundet, at kedsomheden både har et opmærksomhedselement, og et meningsselement. Projektet har i høj grad fokuseret på det meningsfulde, og vi vil derfor her give nogle perspektiver på opmærksomhedselementet.

Kedsomhed, som følge af at eleven ikke er i stand til at opretholde fokus på aktiviteten, opstår, hvis der ikke er sammenhæng mellem de mentale ressourcer eleven har til rådighed og de krav, som opgaven stiller. Eleven vil opleve kedsomhed, når undervisningens krav enten er for høje eller for lave i forhold til elevens aktuelle mentale ressourcer (Westgate & Wilson, 2018, s. 5). Når man som lærer skal tage højde for, at undervisningen hverken er for svær eller for let i forhold til elevernes individuelle forudsætninger, peger det mod nødvendigheden af en differentieret undervisning. Ifølge Kirsten Krogh-Jespersen (2016) er det nødvendigt at have elevernes forskelligheder for øje, da de er forskellige både i, hvad de ved, kan og vil. For at imødekomme disse forskelligheder må der differentieres indenfor alle didaktiske kategorier, altså både mål, indhold, undervisningsmaterialer, arbejds- og organisationsformer samt evaluering (Krogh-Jespersen, 2016, s. 252). I denne sammenhæng er det værd at vende blikket tilbage mod Biestas tre responsformer, som er beskrevet tidligere i opgaven. Ved at se nærmere på disse responsformer i relation til Krogh-Jespersens anvisning om differentiering inden for alle didaktiske kategorier, kommer nogle udfordringer til syne. Hvis læreren i sin stræben efter at mindske kedsomhed og imødekomme elevernes forskellige forudsætninger får differentieret undervisningen i en sådan grad, at den modstand, som eleven bør møde, elimineres, har læreren sat eleven i position til blot at overvinde det, der yder modstand, altså responsformen verdensdestruktion. Dermed kommer eleven ikke til at erkende og forstå det fremmede og anderledes, som undervisningens indhold repræsenterer (Biesta, 2015, s. 113). Der ligger altså en potentiel udfordring i at forsimple kompleksiteten i undervisningen. Når eleverne møder komplekse opgaver og udfordringer, vil de have tendens til at lave flere fejl. Læringen opstår

netop gennem fejl, da eleverne vil blive opmærksomme på, hvilken viden de mangler, eller hvad de gør forkert. Gennem erkendelsen af disse fejl åbnes for læring og udvikling (Johansen, 2019a, s. 154). Skal man så helt lade være med at differentiere undervisningen? Det er nok at tage den for langt. At skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst er vigtig for elevernes læring og dannelse, og kedsomhed er en hæmsko, for at disse rammer kan opnås. Kedsomhed, som følge af opmærksomhedsproblemer, MAC-modellens A, kræver at man enten justerer på de krav, som opgaven stiller, eller de mentale ressourcer, der er til rådighed (Westgate & Wilson, 2018, s. 5). Til dette kan undervisningsdifferentiering være en god mulighed, så længe læreren er opmærksom på, at undervisningsdifferentieringen ikke fratager eleven mulighed for at møde det fremmede, og det som yder modstand. Krogh-Jespersen fremhæver netop også, at der med undervisningsdifferentiering, er tale om et princip. Der er altså ikke nogen bestemt måde at udføre undervisningsdifferentieringen på, og det er derfor altid op til læreren at vurdere, hvordan der bedst kan differentieres i den konkrete undervisningssituation (Krogh-Jespersen, 2016, s. 242).

15. Har kedsomhed nogle potentialer?

Kedsomhed bliver betragtet som ubehagelig og uønsket i skolesammenhæng. Vi har i denne opgave beskrevet dens konsekvenser, og hvordan man kan mindske den. Men har kedsomheden egentlig også nogle potentialer? I dette afsnit vil vi udforske og udfolde nogle perspektiver på kedsomhedens potentialer i undervisningen.

Politiken bragte i 2017 et debatindlæg skrevet af lektor og studievejleder Jan Andreasen, omhandlende elevers tendens til at kede sig i skolen. Debatindlægget "*Lad nu bare børnene kede sig*", tager diskussionen op om, hvorvidt man som forældre, lærer eller politiker skal være bekymret for elevernes tendens til at kede sig i skolen. Jan Andreasen argumenterer for at folkeskolen i dag er "*(...) et spejlbillede af det flimrende senmoderne samfund, der suser om sig selv uden for skolens mure*" (Andreasen, 2017). Med dette mener han, at folkeskolen har en tendens til at tro, at den skal følge med verden som suser afsted. Dette stiller Jan Andreasen sig kritisk over for, da han mener at børn og unge i dag har alt for meget at se til og ting at tænke på. Ifølge ham har de unge mennesker netop brug for ro og tid til at dvæle ved egne tanker, frem for at fare rundt i samfundet (Andreasen, 2017). Han mener, at elever i folkeskolen altid har kedet sig, og at dette, modsat hvad diverse undersøgelser viser, ikke er et problem, men noget som altid vil være et vilkår og uundgåeligt. Ifølge Andreasen er det, når

kedsomheden indtræffer, at alt det, som eleverne har lært, bliver omdannet til viden og kompetencer, og derfor er det også en vigtig del af elevernes dannelsesproces (Andreasen, 2017). I debatindlægget argumenterer lektor i psykologi Einar Baldvin Baldursson, også for at kedsomhed er et tegn på, at hjernen har været stimuleret over en længere tidsperiode, og derfor har brug for at gear ned og bearbejde de informationer og indtryk, som er blevet givet (Andreasen, 2017). Kedsomhed kan altså forstås som noget positivt, idet det fungerer som en pause for hjernen, hvor de forskellige informationer lagres og bliver omdannet til viden og kompetencer. De to forskere, Wijnand A. P. van Tilburg og Eric R. Igou, vender også blikket mod kedsomhedens potentialer. De udfolder i deres artikel "*Can boredom help? Increased prosocial intentions in response to boredom*", hvordan kedsomheden fungerer som en slags markør for et manglende formål, og hvordan man så derefter søger mod andre muligheder for at genskabe en følelse af mening (Tilburg & Igou, 2017, s. 83). De argumenterer altså for at kedsomhed i bund og grund skal ses som noget, der gør folk opmærksomme på, at der er en mangel på et meningsfuldt element i den situation, de befinder sig i. Når personer oplever kedsomhed, vil de søge mod aktiviteter, der kan opfylde deres mål (Tilburg & Igou, 2017, s. 84). I en skolesammenhæng er udfordringen, at læreren ofte ikke ved, hvad elevernes egentlige mål er. Tilburg og Igou antyder, at samhørighed oftest er et mål, som generelt er værdsat højt (Tilburg & Igou, 2017, s. 84). Hvis læreren forsøger at opfylde behovet for samhørighed, vil der være større sandsynlighed for, at eleverne oplever undervisningen som meningsfuld.

Kedsomheden kan altså også have nogle potentialer, men det kræver, at læreren tilrettelægger undervisningen således, at eleven kan vælge de strategier som både gør, at eleven får behovet for mening opfyldt, men samtidig bliver i undervisningsaktiviteten. Som tidligere beskrevet, kan gruppearbejdsformen være en metode, hvor eleverne kan hjælpe hinanden til at bruge den aktiv-kognitive-strategi, og på den måde skabe mening i fællesskab. Derudover er det også væsentligt, at undervisningen indeholder flugtlinjer, så eleven har mulighed for at søge mod det fremmede og ukendte inden for undervisningsaktiviteten, da det kan være i det ukendte, at eleven finder mening. Disse flugtlinjer kan blandt andet skabes, når man arbejder med *abstruse tekster* i undervisningen.

16. Konklusion

Udgangspunktet for denne undersøgelse var at udforske, hvordan kedsomheden viser sig i danskundervisningen, samt hvordan man kan mindske den for at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst. Vi har gennem en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang undersøgt fænomenet kedsomhed. Kedsomhed kan beskrives som en tilstand af manglende engagement eller lyst til at deltage i den igangværende aktivitet, og anses ofte som værende uønsket i undervisningen. Yderligere er kedsomhed en følelse, der udtrykker utilfredshed med manglen på interesse. Kedsomheden kan både opstå, hvis der ikke er overensstemmelse mellem elevens mentale ressourcer og undervisningens krav, men også hvis eleven ikke kan se meningen med undervisningen. Når eleverne oplever kedsomhed i undervisningen, kan det blandt andet vise sig som undervisningsforstyrrende uro, konflikter og yderligere kedsomhed. Hvis eleverne ofte stilles over for opgaver, som er for vanskelige, i en danskundervisning, vil det føre til overstimulering, som kan forårsage oplevelsen af kedsomhed. Denne overstimulering kan medvirke til, at eleverne vil søge aktiviteter, hvor de føler sig underholdt. Dermed vil de ikke udvikle nye interesser inden for danskfaget og altså opleve at kede sig igen næste gang, de sidder i en lignende situation. Hvis eleverne i stedet søger mod mere interessante aktiviteter, som er inden for undervisningens område, kan de udvikle fornyede interesser, og mindske kedsomheden i fremtiden. I danskundervisningen viser kedsomheden sig på flere forskellige måder. Eleverne bruger forskellige strategier til at håndtere deres kedsomhed; nogle fjerner sig fra undervisningen, dagdrømmer eller forsøger at ændre deres opfattelse af undervisningen. Vores undersøgelse viser, at den *aktiv-kognitiv-strategi*, er den strategi med mulighed for størst læringsudbytte, fordi eleven her forholder sig aktivt til modstanden og bliver i det som Biesta kalder for *den frustrerende gråzone*. En af de centrale fund i vores undersøgelse er, at når elever ikke kan finde en mening i den igangværende aktivitet eller situation, vil kedsomheden føre til, at eleven vil forsøge at finde eller konstruere mening i undervisningen ved at ændre sin opfattelse af situationen, eller søge mod andre aktiviteter. Det er altså helt centralt for læreren at vende blikket mod mening i planlægningen af sin danskundervisning for at mindske mulighederne for at kedsomhed opstår. Vi har identificeret to faktorer, indhold og samhørighed, som læreren i særlig grad kan være opmærksom på for at minimere kedsomheden, således at der skabes mulighed for oplevelse, fordybelse og virkelyst. Gennem vores analyse fandt vi ud af, at undervisningens indhold må udfordre eleverne, så de kan forbinde sig til verden. Som nævnt peger Christoffersen på, at kedsomhed er en længsel mod

det ukendte, og det som åbner verden for en. Her kan man tage fat i *abstruse tekster*, som kan skabe flugtlinjer, hvor eleverne kan søge mod det ukendte, men samtidig bevæge sig inden for undervisningens aktiviteter. Læreren må tilrettelægge arbejdet med de *abstruse tekster* på en måde, således at der skabes en åbenhed over for, at elevernes analyser kan gå i en anden retning end det, som fortæller eleverne noget om deres egen verden. Når arbejdet med *abstruse tekster* indeholder denne åbenhed, er der netop mulighed for at eleverne kan søge flugtlinjer inden for undervisningens indhold, og dermed kan de forblive i den frustrerende gråzone og forholde sig aktivt til det, som yder modstand. Udover undervisningens indhold har vores undersøgelse også vist, at samhørighed er en væsentlig faktor for elevernes oplevelse af kedsomhed. Vi kan konkludere, at oplevelsen af samhørighed blandt andet kan skabes gennem gruppearbejde, hvor eleverne kan bruge hinandens perspektiver til at ændre deres egen opfattelse af situationen. I et gruppearbejde kan eleverne bruge strategierne *aktiv-kognitiv-strategi* og *aktiv-adfærd-strategi*, hvor de i fællesskab finder en mening i undervisningen og dermed mindsker kedsomheden.

Gennem vores undersøgelse har vi forsøgt at bidrage til en bredere forståelse af kedsomhed i danskundervisningen. Vi har benyttet kvalitative interviews, og vi er derfor opmærksomme på, at der kan forekomme andre beskrivelser og forståelser af kedsomhed, og hvordan denne kan mindskes, end dem, der bliver præsenteret i vores undersøgelse. Grundlæggende peger vores undersøgelse dog på, at kedsomhed viser sig i form af flere forskellige strategier, og at man kan mindske kedsomheden gennem brug af *abstruse tekster* og gruppearbejde og dermed fremme muligheden for at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst.

17. Litteraturliste

- Andreasen, J. (2017). Lad nu bare børnene kede sig. *Politiken*.
- Barbalet, J. M. (December 1999). Boredom and social meaning. *British Journal of Sociology*, s. 631-646.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Faghæfte 2019*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2023-01/GSK_Dansk_Faghæfte_2020.pdf
- Biesta, G. (2015). Hvad skal vi stille op med børnene. Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden. I J. Klitmøller, & D. Sommer, *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 105-122). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 581-600). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2015). Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen* (s. 23-48). Hans Reitzels Forlag.
- Christoffersen, D. D. (2015). Kedsomhedens veje og potentialer. *Unge pædagoger*, s. 29-37.
- Christoffersen, D. D. (2017). Kapitel 2: Kedsomhed. I D. D. Christoffersen, *Hvad er meningen? Kedsomhed, angst og længsler i elevernes skoleliv* (s. 69-152). Forlaget UP - Unge Pædagoger.
- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7, s. 482-495.
- Folkeskoleloven. (05. oktober 2022). Lovbekendtgørelse nr. 1396. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.
- Glasdam, S. (2016). Semistrukturerede interview af enkeltpersoner. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjenggaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 119-151). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, G. R., Pjenggaard, S., & Glasdam, S. (2016). Juridiske regler og etiske aspekter. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjenggaard, *Bachelorprojekter*

- inden for det pædagogiske område - Indblik i videnskabelige metoder* (s. 24-41). Hans Reitzels Forlag.
- Holmgreen, N., Ledertoug, M. M., Paarup, N., & Tidmand, L. (2018). Kedsomhed. I N. Holmgreen, M. M. Ledertoug, N. Paarup, & L. Tidmand, *Til kamp mod kedsomhed. I skoler og på ungdomsuddannelser* (s. 13-36). Dafolo.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder - En Grundbog* (s. 281-308). Hans Reitzels Forlag.
- Johansen, M. B. (2017). "En frustrerende gråzone" - Gert Biesta og den uddannelsesmæssige betydning af modstand. I L. Grandjean, & O. Morsing, *Uddannelse for en menneskelig fremtid. Gert Biestas pædagogiske tænkning* (s. 35-50). Forlaget Klim.
- Johansen, M. B. (2019a). Klasserummets modstand. I M. B. Johansen, *10 døre til klasserummet* (s. 145-160). Akademisk Forlag.
- Johansen, M. B. (2019b). *Litteratur og dannelse - at lade sig berige af noget andet end sig selv*. København K: Akademisk Forlag.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. I *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* (s. 285-358). Heldref Publication.
- Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H., & Lindskov, J. M. (2016). *Fra kedsomhed til trivsel i skolen - teori og data fra Den Nationale Trivselsmåling*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Krogh-Jespersen, K. (2016). Undervisningsdifferentiering. I P. F. Laursen, & H. J. Kristensen, *Pædagogikhåndbogen - Otte tilgange til pædagogik* (s. 241-265). Hans Reitzels Forlag.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, s. 626-638.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet; samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder - En Grundbog* (s. 33-64). Hans Reitzels Forlag.

- Tilburg, v., P., W. A., & Igou, E. R. (no. 1. vol. 16 2017). Can boredom help? Increased prosocial intentions in response to boredom. *Self and identity*, s. 82-96.
- Westgate, E. C. (2020). Why Boredom Is Interesting. *Current Directions in Psychological Science*, 29(1), s. 33-40.
- Westgate, E. C., & Wilson, T. D. (2018). Boring Thoughts and Bored Minds. The MAC Model of Boredom and Cognitive Engagement. *Psychological Review*, 125 (5), s. 689-713.
- Ziehe, T. (2004). God anderledeshed. I T. Ziehe, *Øer af intensitet i et hav af rutine : nye tekster om ungdom, skole og kultur* (s. 65-80). Politisk Revy.

Antal anslag: 24.797

Bilag 1 - Interviewguide

Undersøgelsesspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan oplever elever at kedsomhed føles og hvordan håndterer de det - både i skolen og derhjemme	<ul style="list-style-type: none">- Oplever du at du keder dig?- Hvad er din første intuition når du keder dig?- Keder du dig nogen gange derhjemme?- Keder du dig nogen gange i skolen?- Hvordan føles kedsomhed for dig?- Prøv at beskriv en situation hvor du har kedet dig derhjemme- Prøv at beskriv en situation hvor du har kedet dig i skolen- Hvad gjorde du så da du kedede dig?- Gjorde det at du kedede dig mindre?
Elevernes oplevelse af strategier	<ul style="list-style-type: none">- Hvilke forskellige muligheder tænker du der er for at komme ud af kedsomheden?- Føler du at nogle måder er mere hensigtsmæssige end andre?- Oplever du, at det du gør, når du keder dig, hjælper dig tilbage til den opgave, du synes var kedelig?
Elevernes oplevelse af lærerens mulighed for at hjælpe eleverne ud af kedsomhed	<ul style="list-style-type: none">- Tror du, at jeres lærer synes der er meget uro i klassen?- Tror du jeres lærer tænker, at du eller andre elever keder sig ofte?- Har i jeres lærer nogensinde italesat, hvad man kan gøre, når man keder sig?

	<ul style="list-style-type: none">- Hvad kan din lærer gøre, for at hjælpe dig, når du keder dig?
Uro	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan oplever du uro i klassen?- Forstyrrer det dig, hvis der er uro i klassen?- Hvad gør du hvis du oplever uro i klassen?- Prøv at beskriv en situation, hvor du har oplevet, at der var meget uro i klassen.- Er du mere urolig når du keder dig?- Kommer du hurtigere til at kede dig, hvis du oplever der er meget uro i klassen?
Mening	<ul style="list-style-type: none">- Hvad tænker du, at meningen med at gå i skole er?- Hvad synes du er meningsfuldt i danskundervisningen?- Hvad vil du gerne have ud af at gå i skole?- Hvad vil du gerne lære i dansk?- Hvad er svært i dansk? Hvorfor tror du, at du skal lære det alligevel?- Synes du undervisningen er mere spændende, når du kan relatere det til dit eget liv?- Keder du dig nogen gange i danskundervisningen?- Kan du beskrive en situation, hvor du har kedet dig i dansk?- Hvornår keder du dig ikke?/Hvornår kan du koncentrere dig? Føler dig motiveret for undervisningen?- Hvornår er undervisningen meningsfuld for dig?- Hvad er dine fremtidsdrømme?

	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan hænger dine fremtidsdrømme sammen med det du lærer i skolen nu?- Hvad er kedsomhed?- Hvilke forskellige muligheder tænker du der er for at komme ud af kedsomheden?- Føler du at nogle måder er mere hensigtsmæssige end andre?- Oplever du, at det du gør, når du keder dig, hjælper dig tilbage til den opgave, du synes var kedelig?
--	---

Bilag 2 - Elevinterviews

I transskriberingen af interviewene er interviewer markeret med I og interviewperson er markeret med et pseudonym i form af et bogstav.

Bilag 2.2 - 5. klasse, elev 2

I: Oplever du nogle gange at du keder dig?

A: Ja.

I: Hvad er det første du gør hvis du keder dig?

A: Øh. Så kan jeg finde på at tage min iPad og tage min telefon og lægge mig ind i min seng.

I: Hvad kigger du så på, på din iPad og telefon?

A: Jeg spiller. Jeg spiller Roblox og ser meget Youtube. Ser alle mulige videoer der er kommet den dag hvor jeg ser det.

I: Så du laver et eller andet der er sjovt?

A: Ja.

...

I: Kan du prøve at beskrive en situation, hvor du har kedet dig heromme i skolen?

A: Så falder jeg lidt ud.

I: Kan du huske hvad det var du kedede dig ved? Nogen specielle opgaver eller timer?

A: Hmm nej. Jeg tror det har været i dansk.

I: Hvad gør at du måske kan kede dig i dansk?

A: Hvis jeg skal lytte helt vildt meget.

I: Hvad gjorde du så fx i den time i dansk, hvor du skulle lytte helt vildt?

A: Jeg falder lidt ud. Jeg lytter ikke så meget.

I: Det giver god mening, det kender jeg godt. Hvad sker der så når du falder ud og ikke lytter?

A: Så kan jeg godt finde på at lægge mig på bordet og hænge lidt.

...

Bilag 2.3 - 5. klasse, elev 3

...

I: Kan du prøve at beskrive en situation, hvor du har kedet dig heromme i skolen i en time?

H: Jeg kedede mig da vi skulle skrive en novelle i dansk, fordi jeg ikke vidste hvad jeg skulle skrive.

I: Så du kedede dig fordi du ikke vidste hvad du skulle skrive?

H: Ja meget i starten. Det var lidt svært så derfor kedede jeg mig.

I: Så man kan godt komme til at kede sig, hvis man synes noget er svært?

H: Ja.

I: Hvad gjorde du så i timen med novellen, da du kedede dig?

H: Jeg spurgte om hjælp. Og prøvede at se om jeg kunne finde på noget og ellers sad jeg bare.

I: Gjorde det så at du kedede dig mindre at du alligevel prøvede at finde på noget fx?

H: Lidt.

...

I: Hvis nu en opgave er for svær, gør det så ift. kedsomhed eller uro?

H: Hmm. Jeg ville nok spørge om hjælpe først.

I: Hvis vi så nu leger der, var lang kø til at få hjælp, hvad så?

H: Så ville jeg nok bare sidde stille og måske læse opgaven igennem og se om jeg kan forstå den og hvis ikke så ville jeg bare sidde og vente.

I: Hvad så hvis opgaven var alt for nem, hvad ville du så gøre?

H: Så ville jeg nok hurtig bare lave det og spørge hvad man skulle når man var færdig.

I: Synes du det ville være en hjælp, hvis jeres lærer havde fortalt jer hvad man skulle gøre hvis man synes noget var kedeligt?

H: Ja, så ved man hvad man skal gøre

...

I: Hvis nu du helt selv kunne vælge hvad du skulle lave i en dansktime, hvad skulle det så være?

H: Det ved jeg ikke. Måske når vi laver noget sammen og har et emne, man godt kan lide.

Bilag 2.4 - 5. klasse, elev 4

...

I: Kan du prøve at tænke tilbage på en gang du har kedet dig i skolen i en time?

D: Det er tit enten dansk eller tysk. Jeg synes det er kedeligt når man skal sidde lang tid at lytte.

I: Hvorfor er det kedeligt at sidde og lytte?

D: Man laver ikke rigtig noget, man sidder bare.

I: Hvad sker der så når du keder dig, mens du sidder og lytter?

D: Jeg bliver tit urolig.

I: Hvordan kan man se eller mærke at du bliver urolig?

D: Jeg sidder nok med en lille ting og sidder og leger med det.

I: Så du sidder og piller ved et eller andet?

D: Ja, jeg kan godt lide at have noget i hænderne.

I: Er der andet?

D: Jeg kan også godt komme til at sidde og hviske lidt med min sidemakker.

I: Når du så kedede dig i den her time, og du så fx sad og pillede ved et eller andet eller snakkede med din sidemakker, gjorde det så at du kedede dig mindre?

D: Lidt.

I: Hvad tænker du man kan gøre når man keder sig, for ikke at kede sig mere?

D: Spørge om en lufter (pause)

I: Ja, så i skolen kunne det være at få en pause.

D: Ja.

I: Hvad kunne man ellers gøre?

D: Det ved jeg ikke. Nogle gange kan jeg også godt bare sidde og tænke lidt på hvad jeg skal lave i klubben.

I: Føler du at der er noget der hjælper dig mere end noget andet, når du keder dig?

D: Pille ved ting.

I: Hvilke ting kunne det være?

D: Viskelæder eller andre ting i mit penalhus.

I: Når du så sidder og piller ved fx et viskelæder, synes du så det hjælper ift. at kede sig mindre?

D: Ja lidt.

I: Hvis du nu helt selv kunne bestemme, hvad man skulle lave i en dansktime, hvor du ikke kom til at kede dig, hvad skulle I så lave?

D: Gå i hallen. Noget hvor vi skal bevæge os. Det kan både være hvis vi skal have det som en pause men også hvis vi nu skal lave en opgave. Det må gerne være opgaver med bevægelse fordi der sker noget så.

I: Så noget med bevægelse. Er det fordi du synes det er kedeligt at sidde stille og arbejde?

D: Ja nogle gange, hvis det er sådan hele tiden.

I: Hvad gør at du fx kommer til at kede dig i en dansktime?

D: Hvis en opgave er kedelig, eller hvis det bliver svært eller man skal sidde stille og lytte.

I: Tænker du også at du ville kunne komme til at kede dig, hvis en opgave fx var for nem?

D: Ja.

I: Hvad kunne du have brug for at læreren gjorde?

D: Tag noget sværere måske. Give nogle ekstra opgaver og måske noget der var sværere end det vi lavede. Eller noget hvor man selv kunne vælge lidt.

...

I: Er du mere urolig, når du keder dig?

D: Ja.

I: Føler du at du hurtigere kommer til at kede dig, hvis noget er svært?

D: Ja.

I: Føler du at du hurtigere kommer til at kede dig, hvis der er uro i klassen?

D: Nogle gange. Jeg falder nok bare mere ud af opgaven.

I: Fordi der er uro?

D: Ja, så bliver jeg lidt ufokuseret.

I: Hvad kunne læreren gøre for at I fx synes dansktimerne var sjove?

D: Mere bevægelse.

Bilag 2.5 - 9. klasses elever

I: Oplever i at kede jer, sådan helt generelt, både i undervisningen og derhjemme?

Begge: Ja, det gør jeg i hvert fald

I: hvordan føler i kedsomheden? Hvordan kan man mærke det?

V: Jeg keder mig når jeg sådan bliver forstyrret af noget, og så kan jeg mærke, at så har jeg bare lyst til at lave noget andet eller hvis jeg er ved at falde i søvn. Jeg føler som om jeg ikke har sovet særligt meget, selvom jeg har sovet

S: Jeg tror også jeg kan begynde at kede mig hvis laver noget i for lang tid. Jeg kan bare jeg begynder at blive træt af noget jeg er i gang med at lave og så kan jeg begynde at kede mig. Men ellers tror jeg det er svært at fortælle hvornår man keder sig, fordi at det kommer sådan lidt når man er i gang med at lave et eller andet

I: Hvor tænker i at kedsomhed sidder i kroppen? Er det som rastløshed i kroppen eller træthed i hovedet eller noget andet? Hvordan kan i mærke at det er kedsomhed og ikke en anden følelse?

V: Jeg tror jeg kan mærke jeg keder mig når bliver helt tung i hovedet. Jeg synes ikke der er noget der interesserer mig og jeg bliver nærmest i helt dårligt humør af det. Det trækker alt energi ud af en

S: Det er sådan når man ikke har noget at lave at jeg keder mig. Hvis jeg føler at, jeg sidder meget på mit værelse, så kan jeg godt begynde at kede mig, så får jeg brug for at lave noget, ellers kan jeg føle mig træt og asocial og så får jeg brug nogle mennesker at være omkring.

I: hvis i keder jer, både derhjemme og i undervisningen, hvad er så jeres første intuition at gøre ved det?

V: Hvis jeg sidder i skolen og keder mig, hvis der er noget jeg skal lave. Hvis jeg er i gruppe med nogen, spørger jeg dem for at få en mere interessant vinkel på det jeg skal lave. Måske har jeg misforstået det, og derfor synes jeg, det er kedeligt. Men hvis der ikke er noget at gøre, og jeg bare synes det er kedeligt, så springer jeg over til noget andet at lave.

S: Hvis man virkelig synes det er slemt det man sidder og laver, så er det at tage en lille pause fra det og komme tilbage til det igen, sådan så man ikke bare sidder og kører i det samme, så man faktisk får noget ud af det man laver. I hvert fald at få tingene lavet på en eller anden måde, måske med nogle pauser eller få det lavet senere.

...

I: Prøv at tænke tilbage på undervisningen i den her uge, hvornår har i sidst kedet jer i en undervisningssituation?

V: Jeg kedet mig igår da vi så film. Den var lang. Det var ikke engang fordi selve filmen kedet mig, jeg kunne bare mærke, at jeg kedede mig og jeg blev sådan helt træt. Og jeg havde sovet ni timer, så det var ikke derfor.

S: Det kan også være når man ser en film i så lang tid uden der sker noget, man skal bare lytte efter og man føler at man.. jeg havde faktisk på et tidspunkt hvor jeg følte at det gik ind ad det ene øre og ud af det andet. Jeg kunne ikke koncentrere mig om hvad det var blev fortalt, og jeg kunne ikke huske hvad der lige var blevet sagt, og så begynder jeg blive lidt frustreret, så synes jeg ikke det er fedt at se filmen, når jeg ikke har en pause eller noget.

I: Hvad gør i så når i oplever i keder jer under sådan en film?

V: Lige i den situation sagde jeg til mig selv, at jeg bare kunne tage mig sammen og følge med, for det er skole, sådan er det. Og det kunne være vigtig information til fx de opgaver vi lavede i dag. Men jeg tror noget der kunne hjælpe på det var, hvis man beder folk om at tage noter. Det kunne være farligt for noget, for man kan klikke over til et spil eller noget, men for mig kunne det hjælpe på at holde koncentrationen. Jeg lytter mere efter når jeg skriver ned.

...

V: Jeg kan rigtig godt lide skolen. Jeg tror det jeg hader allermest, det er at føle mig uintelligent og sidde med en opgave og ikke vide hvordan jeg skal løse det, det er det jeg hader allermest. Så hver eneste gang jeg synes noget er lidt småkedeligt, så tænker jeg bare på, hvis jeg sidder på et andet tidspunkt og tænker "hvis nu bare jeg havde lyttet efter, så kunne det være jeg havde vidst det her", så bliver jeg overbevist om, at måske kan jeg godt lige i 5 minutter tage mig sammen.

I: Er der andet i kan gøre, når i keder jer, end at overbevise jer selv om i skal bruge det her til noget senere?

S: Jeg tror, hvis man bare lige hurtigt slår fra i bare 2 minutter og lige får lov til at tænke lidt selv og så komme tilbage til opgaven.

V: Eller får lov til at gå, fx lige gå på toiletet eller tage noget vand. Hvis vi sidder og laver skolearbejde, så tror jeg bare jeg går hen til noget der er vanedannende, noget spil eller noget.

I: Føler i, at lærerne kan mærke på klassen generelt, når i keder jer?

Begge: Ja

V: Vores klasse specielt bliver meget ukoncentreret når de keder sig. Det er sindssygt

S: Folk larmer og gejler hinanden op. Så bliver det zoologisk have altså. Eller også begynder de at spille.

V: Spille skak.

S: Ja, det er der mange der gør.

...

I: Hvis nogen har den indstilling, oplever i så at lærerne kan gøre noget for at de ikke skal komme til kede sig?

V: Der hvor jeg kommer fra, der var de så ligeglade. Lærerne var der bare for at gøre deres arbejde. De fortalte os hvad de skulle så de kunne tage hjem. De var ikke interesserede i os. Her er lærerne mere interesserede i at gøre det interessant. Fx de her life performance samtaler vi har, der bliver vi også spurgt ind til, hvordan vi har det fagligt og hvad vi kan gøre for at nå vores mål og sådan.

S: Jeg kommer fra en privatskole, så det der med at kede sig, det havde man ikke rigtig tid til. For der var opgave på opgave på opgave, og hvis ikke man løste dem så var det bare minus 3. Men her, der har vi kun lige fået vores matematikaflevering tilbage, som vi afleverede i december, fordi 3 ikke havde afleveret endnu. Jeg kunne slet ikke forstå, for jeg kommer bare fra noget helt andet.

I: Så du oplevede, at fordi kravene var høje, så havde du slet ikke tid til at kede dig? Var der nogen, hvor det havde den omvendte effekt, at kravene var så høje, at de bare gav op?

S: Næsten ikke. Og hvis det var, så var det ikke noget der gik ud over andre. Det var også sjældent man så nogle spille i klassen, ellers var det nogen der hviskede, de kunne ikke finde på bare at snakke.

V: Det er bare så vildt, for jeg kommer fra en skole, hvor kravene var helt andre. Halvdelen af klassen kommer fordi de er blevet tvunget til det, de laver ingenting, det er spil på spil, og man kan bare se de keder sig. Der er nogen hvor man kan se, at de har meget potentiale, men kravene er bare så lave, at de simpelthen bare ikke magtede, man kunne lige så godt bare lade være, det var bare ligemeget. Sådan var jeg også selv i 7. klasse. Det var bare ja ja, jeg havde

nærmest det højeste fravær. Men så indså jeg, at der var noget jeg gerne ville med mit liv og min fremtid og noget jeg gerne vil nå. Men det er svært at vende fra læreren, når de ikke sådan har kunne lide en.

I: Så du tænkte, at der var et højere formål med det i lavede og så kunne du vende det?

V: Helt klart. Hvis ikke jeg havde noget, som jeg vidste jeg ville - jeg vil gerne være dyrlæge, det ved jeg man skal have højt snit for. Hvis ikke jeg havde det mål, så tror jeg ikke jeg vil være lige så fokuseret. Jeg tror det hjælper folk rigtig meget at vide, hvis jeg skal nå det jeg gerne vil, så skal jeg have det her snit eller være så god. Det giver i hvert fald mig motivation.

...

I: Hvad forstyrrer jer mest, hvis i ikke keder jer? Kommer i til at kede jer af af de andre keder sig?

V: Jeg synes det giver en negativ effekt.

S: Altså jeg synes, hvis folk sover, det er fint for mig. Jeg har også vænnet mig til det. Men når de begynder at larme, så bliver jeg ukoncentreret, og jeg kommer til at fokusere på den person og det irriterer mig.

I: Hvilken negativ effekt får det på dig, V, når de andre keder sig?

V: Jeg synes de brokker sig meget, og hvis det er noget man selv synes er fedt, så bliver det bare ikke fedt når alle de andre siger sådan "åhh det gider vi ikke". Det kan godt være jeg siger at jeg bare er ligeglad, men man bliver da alligevel påvirket af, hvad de andre siger, man vil gerne være en del af flokken på en måde. Og ellers så ved jeg, at folk kalder mig stræber.

S: Ja, den får man hurtigt. Den har vi fået rigtig mange gange.

...

Bilag 2.6 - 10. klasses elever, interview 1

...

I: Hvad synes i er meningsfuldt i danskundervisningen?

Begge: hm...

I: hvorfor tror i, at i skal have dansk i skolen?

Y: det er det fag man lærer at læse og skrive i, så jeg tror primært det er det derfor.

I: Hvornår synes i danskundervisningen giver mening for jer?

X: hvis det er noget vi sådan kan bruge i fremtiden. Hvis vi fx har læst om noget der sker ude i verden, og også sådan basisdansk.

...

I: Hvorfor tror i, at i skal lave de svære ting alligevel?

Y: Når vi så har gjort det, så bliver det nemmere til næste gang, fordi vi har fået mere viden

i: Så i kan godt se en mening med at gøre det?

Begge: Ja

I: Synes i at undervisningen er mere spændende når i kan relatere det til jeres eget liv?

Begge: Ja

I: Kan i relatere billedanalysen til jeres eget liv?

X: Jeg tror ikke vi kan relatere til det, men det var stadig meget interessant at høre om fordi hun havde et meget spændingsrigt liv.

I: Keder i jer nogengange når i har dansk?

Y: når vi skal læse en tekst keder vi os meget, fordi det er kedelige tekster.

I: Læser i mest individuelt eller i grupper?

Y: Vi får ofte lov til at være i grupper

I: Gør det det mindre kedeligt, når i kan få lov at læse i grupper?

Y: Det er altid mere interessant når man gør noget sammen med andre mennesker.

I: Hvornår keder i jer ikke i undervisningssammenhænge?

Y: når det er noget man interessere sig for

...

I: Når i keder jer, hvad gør i så?

X: så går vi ud og fylder vand

I: keder i jer så mindre?

X: ja, for når man fylder vand gør man det oftest i grupper

I: Hjælper det at tage vandpausen, så i kan vende tilbage til aktiviteten?

Begge: Nogen gange, andre gange kan man godt lige gå på facebook

...

Bilag 2.7 - 10. klasses elever, interview 2

I: Hvad tænker i, at meningen med at gå i skole er?

D: Jeg synes ikke det er værd at bruge så mange år på

I: Er det fordi du ikke kan se meningen med det?

D: Ja, fra 0. til 8. klasse har jeg ikke lært noget

I: Hvad med fra 9. til 10. klasse?

D: Ja, der lærte jeg noget

H: Men vi lærte kun noget for at gå op til eksamen, det er ikke rigtig noget vi har brug for

I: Så det i lærer i skolen er for at blive klar til eksamen?

Begge: Ja

I: I kan ikke bruge det i lærer til andet?

H: Nej, altså det viser måske også lidt hvor moden man er.

D: Et eller andet sted kan jeg godt se, at man går i skole for at lære at stave og sådan noget og matematik og sådan. Nogle gange kan man godt bruge det. Jeg arbejder på et værksted, og der skal jeg jo måle nogle ting. Men jeg synes ikke det er værd at spille 10 år på.

I: Tænker i, at man kan få mere ud af at gå i skole end det faglige?

H: Ja fællesskab

I: Hvordan tænker du man kan lære noget om fællesskab?

H: Hvordan man sådan er i et fællesskab

I: Er der noget der giver mening for jer at lave i danskundervisningen?

H: Ikke nu, men i 0. klasse var det vigtigt at lære at læse og skrive

I: Hvad med det i laver nu, fx det med billedanalyse af Frida Kahlos billeder?

H: Det er jo pisse ligegyldigt, hvad fanden skal jeg bruge billedanalyse til.

I: Hvad kunne man lave i danskundervisningen, som gav mening for jer?

D: Sådan noget som man kan bruge i det virkelig liv. Jeg synes vi lærer for lidt om ting vi kan bruge i det virkelig liv.

...

Bilag 2.8 - 10. klasses elever, interview 3

...

I: Hvad kunne I godt tænke jer at lære i dansk? Hvis nu I helt selv kunne bestemme? Hvis nu det fx ikke var sagprosa, hvad synes I så kunne være spændende at lære?

S: Mein Kampf.

I: Hvad vil du gerne... nej men det er meget spændende

S: Det er fordi det er en tyk bog.

I: Så det at det er tykke bøger? Mein Kampf er jo noget meget fremmede, så synes du det er spændende at arbejde med noget der er så meget anderledes fra det du møder til hverdag?

S: Ja.

I: Så hvad er det? Det der med at "Okay skal jeg lære at forstå hvordan den her mand tænkte".

S: Ja fx

I: Kunne det så også være noget andet, noget fra nogle andre kulturer eller andre tænkemåder? Er det noget som du synes er spændende?

S: Ja det synes jeg.

I: Men så det med at møde noget anderledes - det gør det mindre kedeligt og mere spændende?

S: Ja.

...

I: Så det med interesse betyder også meget?

A: Ja.

I: Lærer I bedre når I arbejder sammen med hinanden eller hver for sig?

S: Jeg synes det er nemmere når man må arbejde sammen med andre. Så er der lidt flere hjerner der kan samarbejde.

A: Ja og løse problemet sammen.

I: Er det også mindre kedeligt når man arbejder sammen?

A + S: Ja. For man får snakket en del også. Man kan også få skæld ud for at snakke for meget.

I: Men det er det her sociale aspekt igen, der gør at det er federe at arbejde sammen med andre fordi man kan hygge sig, være fælles om noget osv.?

S: Ja

I: Keder I jer nogle gange IKKE i danskundervisningen? Hvordan kunne en situation hvor I ikke keder jer i dansk se ud?

A + S: Grupperarbejde

I: Om fx hvad?

A: Vi har lige snakket om noget på klassen, hvor vi så skulle forklare til hinanden i grupper. Vi havde om noget billedanalyse, Frida Kahlo.

I: Det synes du var fedt?

A: Ja det var bedre end at skulle sidde og læse en tekst, så kunne jeg bedre lide at vi skulle snakke med hinanden i grupper.

I: Hvad gør I når noget er kedeligt i undervisningen? Hvis I nu får en opgave som I synes er kedelig, fx det her sagprosa.

A: Der må man bare bide det i sig og blive færdig med det.

I: Så du kæmper dig igennem det selvom det er kedeligt.

A: Ja men tiden går rigtig langsomt når det er kedeligt.

I: Kan I godt blive ved med at fokusere på opgaven så?

S: Nej.

I: Hvad sker der så, når I ikke kan fokusere mere?

S: Youtube eller spiller lidt.

I: Så laver I noget andet?

S: Ja.

A: Jeg gør det bare hurtigt færdig, så jeg kan sige til læreren at jeg er færdig og så bare videre til næste opgave

I: Okay, så du får dem hurtigt lavet for at få vinget dem af?

A: Ja.

I: Gør det så – til jer begge – at I keder jer mindre når i fx bare får det lavet eller ser youtube osv.?

S: Ja.

I: Men skal du så lave opgaven senere?

S: Ja.

I: Så det at du ser Youtube gør bare at du udsætter opgaven og kedsomheden?

S: Ja men jeg får det nok ikke lavet alligevel.

I: Men tænker du at det at se youtube ville gøre opgaven mindre kedelig når du så på et eller andet tidspunkt, hvis du nu blev tvunget til det, skulle lave det alligevel?

S: Nej.

I: Det ville ikke hjælpe dig eller hjælpe på at opgaven er kedelig?

S: Nej.

I: Så det er bare at undgå at lave opgaven?

S: Ja

I: Kan I gøre noget når I synes en opgave er kedeligt, hvor i enten ser YouTube og kommer tilbage til opgaven eller på en anden måde oppe i jeres hoved får det til at være mindre kedeligt?

S: Hvis det er gruppearbejde og jeg fx pludselig ser YouTube kan jeg godt få at vide at det skal jeg lade være med for nu skal vi altså lave noget. Og så lader jeg være med at se youtube hvis det bliver sagt af gruppen

I: Lader du altid være?

S: Nej.

I: Hvis nu vi siger at I to arbejder i gruppe sammen og S begynder at se youtube, vil du A så også have større lyst til det? Altså smitter den her kedsomhed? Vil der være større sandsynlighed for at du A også ser youtube så, fordi S gør? Eller ville du A godt kunne blive ved med at fokusere.

S: Ja.

A: Det tror jeg ikke for mig

I: Hvorfor tror du ikke det?

A: Fordi jeg kan se hvordan læreren skynder sig over til hans computer og kigger. Så det er mere at jeg nogle gange kigger over på ham og hans computer. Jeg vil ikke have de der konsekvenser hvis læreren kommer og skælder ud

I: Men S du tænker godt at du kunne blive smittet af As kedsomhed hvis han nu begyndte at se youtube, og så selv begynde også?

S: Ja sagtens.

...

Bilag 2.9 - 10. klasses elever, interview 4

...

I: Hvad synes I er svært i dansk?

C: Jeg synes det er svært at analysere ting.

F: Det er det jeg bedst kan lide faktisk.

C: Men fx sådan noget med at analysere billeder er jeg ikke supergod til.

I: Hvorfor tænker I at I skal analysere ting?

F: Det aner jeg virkelig ikke.

C: Nok fordi vi skal lære forståelse og kigge på ting og meningen

I: Hvorfor kan du F godt lide at analysere ting?

F: Det ved jeg ikke, jeg tror bare jeg synes det er noget af det mest spændende fordi man skal se på betydningen af ting og meningen bag. Det kan jeg bedre lide end bare at skrive en lang tekst.

...

Bilag 3 - Lærerinterview

Hvornår er danskundervisning meningsfuld for dig?

Når jeg mærker, at jeg brænder igennem overfor eleverne og de er aktivt deltagende i undervisningen og giver respons tilbage.

Når eleverne arbejder i grupper, for dermed at kunne sparre med hinanden

Når eleverne bliver inddraget fx ved gennemgang af stoffet på klassen.

Når læreren er god til at forklare og der gives mulighed for at eleverne kan spørge ind til det, man ikke helt har forstået.

Når man lærer noget dvs. at læreren har fremvist det på en god måde, så man forstår det og det fanger ens opmærksomhed.