

Procesorientering gennem motion og bevægelse

Bacheloropgave 2017

Anslag: 82.859

Camilla Liv Pedersen (207852) & Helle Bergholt Olesen (207615)

Indhold

Indledning	3
Problemformulering	4
Læsevejledning	4
Videnskabsteoretisk tilgang	5
Empiri og kritik af empiri	7
Spørgeskemaundersøgelse	7
Kritik af spørgeskemaundersøgelse	8
Svarrate	8
Deltagergruppe	8
Interview	8
Kritik af det kvalitative interview	9
Del 2	10
Hvad viser undersøgelserne om fænomenet ‘børn med stress’?	10
Fra velfærdsstat til konkurrencestat	12
Læringsmålstyret undervisning til debat	14
Er læringsmålstyret undervisning obligatorisk?	15
Formålsparagraffens konkurrenceorientering	17
Delkonklusion	19
Del 3	19
Øget forventningspres fra forældrene	19
Målorientering og mestringsforventning	21
Delkonklusion	23
Del 4	23
Læring gennem fællesskaber	23
Taksonomi over typer af fysisk aktivitet	25
Læringsfællesskaber gennem motion og bevægelse	25
Delkonklusion	28
Del 5	29
Lærernes skepsis i forhold til inddragelse af motion og bevægelse	29
Handleperspektiv	31
Procesorienteret bevægelsesaktivitet	32
Konklusion	33

Perspektivering - andre fordele ved motion og bevægelse	35
Litteraturliste.....	36
Bilag 1 – Spørgeskema og interviewguide	40
Interviewguide:.....	41
Bilag 2 - Udsnit fra interview med AKT-vejleder G	42
Bilag 3 - Udsnit fra interview med lærer K, Sølystskolen i Egå.....	43
Bilag 4 - Udsnit fra interview med elev A, Sølystskolen i Egå	45
Bilag 5 - Udsnit fra interview med lærer B, Højvangskolen i Stavtrup.....	49

Indledning

I løbet af vores fire år på læreruddannelsen og i vores praktikker er vi blevet mere og mere optaget af det fænomen, som vi har lært at kende som '12-tals-elever'. Det er en problematik, der løbende har været oppe i medierne, men i den seneste tid er det ikke blot '12-tals-eleverne', som har været i fokus, men også børn og unge helt ned til 10 års-alderen. Det er børn og unge, som rammes af psykosomatiske symptomer på stress blandt andet pga. det pres, som de oplever og føler fra deres omgivelser. Det er ikke blot et ydre pres, men også et pres de lægger på sig selv, hvorfor vi i folkeskolen også skal være opmærksomme på de faresignaler, tendensen signalerer. De seneste 20 år er antallet af børn og unge under 19 år, som har været på sygehuset med nervøse og stressrelaterede tilstande, femdoblet fra 912 i 1995 til 4724 i 2015 (Møller, 2017).

Det er foruroligende, at dette er et fortsat stigende tal, hvorfor det bekymrer os, at det ikke imødegås i de krav, der stilles til de unge blandt andet med den folkeskolereform, der blev gældende fra år 2014. Kravene til de unge kommer både fra dem selv, forældre, de sociale medier og skolen, hvilket i høj grad påvirker dem til at lægge pres på dem selv i forhold til præstationer og karakterniveau. Dette har haft betydning for, at elever helt ned i indskoling oplever stress og angst, hvilket signalerer, at både samfundet, skolen, lærere og forældre bør være ekstra opmærksomme på børnenes trivsel og tage de symptomer, der kan opstå, alvorligt.

Vi ønsker derfor at undersøge, hvordan vi i folkeskolen kan sætte ind og forebygge stresssymptomerne. Helt specifikt vil vi kigge nærmere på brugen af motion og bevægelse som et redskab i undervisningen til at skabe et mere afbalanceret fokus hos eleverne mellem konkurrence, præstationer og processen omkring læringen. Vi ønsker at undersøge, om brugen af motion og bevægelse i undervisningen kan være medvirkende til at styrke fællesskabet eleverne imellem. Måske kan det være medvirkende til at sænke graden af sammenligning, idet at deres fokus påvirkes fra at være orienteret mod det færdige resultat til i højere grad at være fokuseret mod, hvordan de når frem til det færdige produkt eller resultat, og hvad han/hun lærer gennem processen.

I inddragelsen af kroppen som et læringsredskab i undervisningen kunne vi have valgt at gå mange veje. Som et eksempel kan dramapædagogik, en større inddragelse af uderummet ol. også være gode redskaber til at skabe et mere procesorienteret fokus hos eleverne. Dog finder vi det interessant at undersøge, hvilken rolle motion og bevægelse kan spille i denne problemstilling, idet at det har fået en vigtig rolle i folkeskolen i kraft af den nye skolelov fra

2013. Den indebærer blandt andet, at eleverne skal bevæge sig i gennemsnit 45 min. i løbet af en skoledag.

Vi er opmærksomme på, at idet presset kan have mange årsager, som ikke blot bunder i høje krav, men f.eks. også mobning, forældres skilsmisse, zapperkulturen, online-kulturen osv., er det et meget afgrænset område, vi undersøger. Vi vil i denne opgave fokusere på, hvilke samfundsskabte årsager der kan ligge til grund for, at unge føler sig presset.

Problemformulering

Hvordan kan læreren inddrage motion og bevægelse i undervisningen med henblik på at imødegå det senmoderne samfunds optagethed af konkurrence og præstationer i folkeskolen?

Læsevejledning

Udgangspunktet for opgaven er at undersøge, hvordan vi allerede fra skolealderen kan imødegå samfundsproblemet med et stigende antal mennesker, hvis mentale trivsel er nedadgående. Idet opgaven ikke følger en skarp afgrænsning af de seks taksonomiske niveauer (jf. Blooms taksonomiske niveauer), vælger vi i stedet at komme med en kort præsentation af, hvad de forskellige dele af opgaven indeholder. Den består af fem dele, hvori de forskellige underemner er repræsenteret. Opdelingen i de fem dele giver en naturlig måde at inddele opgaven i forskellige komponenter, der hver især giver et perspektiv på de elementer, der har betydning på den problemstilling, der belyses. Vi bevæger os løbende mellem redegørelse og analyse, idet at vi i de forskellige afsnit først redegør for teori/kilder og dernæst anvender dem i analyser og diskussioner, hvor makroniveauerne på samfundsplan sammenholdes med mikroniveauet på skole- og elevplan. Til sidst konkluderer vi på opgavens problemformulering, giver forslag til, hvordan læreren kan handle ind i et øget forventningspres på eleverne i skolen, og i perspektivering kommenterer vi på de tre perspektiver Vidensrådet har kortlagt ift. fysisk aktivitet i skolen og sammenhængen med Konsensusrapporten 2016.

De fem dele indeholder:

I den indledende del vil vi introducere vores motivation for emnet, afgrænse emnet i forhold til vores problemformulering, belyse vores videnskabsteoretiske udgangspunkt, give et overblik over vores tilgang til empirien og kigge på det med et kritisk blik.

- Indledning
- Problemformulering
- Videnskabsteoretisk tilgang

- Empiri og kritik af empiri

I anden del redegøres der for grundlaget for problemstillingen på baggrund af tal fra undersøgelser, som viser, at børn og unge i stigende grad føler sig stresset i skolen. Vi diskuterer, hvilken berettigelse læringsmålstyret undervisning har på baggrund af udtalelser fra adskillige samfundsdebattører. De udtrykker deres bekymring for det øgede pres, der bliver tillagt eleverne i kraft af den danske samfundsudvikling og betydningen af den forandring Folkeskolens Formålparagraf har gennemgået fra 1993 til 2006.

Hvad viser undersøgelsen om fænomenet 'børn med stress'?

- Fra velfærdsstat til konkurrencestat
- Læringsmålstyret undervisning til debat
- Er læringsmålstyret undervisning obligatorisk?
- Formålparagraffens konkurrenceorientering

I tredje del i opgaven stilles der skarpt på det forventningspres, eleverne oplever både fra sig selv, samfundet, sociale medier, forældre m.fl. Vi undersøger, hvilke årsager, der ligger bag et præstationsorienteret fokus, og hvilken indflydelse elevernes mestringsforventninger har for deres motivation.

- Øget forventningspres fra forældre
- Målorientering og mestringsforventning

I fjerde del undersøger vi, hvordan motion og bevægelse kan være medvirkende til, at eleverne danner læringsfællesskaber, og hvordan det kan påvirke elevernes målorientering og mentale trivsel.

- Lærings gennem fællesskaber
- Taksonomi over typer af fysisk aktivitet
- Læringsfællesskaber gennem motion og bevægelse

I opgavens femte og sidste del ser vi på motion og bevægelse med et mere kritisk syn ved at belyse de udfordringer, der kan være ved at inddrage det i undervisningen.

- Lærerens skepsis i forhold til at inddrage motion og bevægelse

Videnskabsteoretisk tilgang

Som mennesker lever vi ikke isoleret fra ydre påvirkninger, hvilket har indflydelse på vores måde at forstå og se verdenen på. Forforståelsen ligger altså indlejret i os, og ifølge Gadamer får vi ikke adgang til fænomenet eller "tingene selv", medmindre vi fortolker (Henricson, 2014,

s. 342-343). Dette er en tankegang, vi i høj grad kan erklære os enige i, og det har derfor også været gældende i forhold til denne opgave.

Vores problemformulering er baseret på en i forvejen forståelse af den problematik, vi undersøger, hvorfor vi i nærværende bachelorprojekt tager udgangspunkt i et hermeneutisk videnskabsteoretisk perspektiv. I hermeneutikken arbejdes der med, at man gennem tolkninger skaber mening i det, der skal undersøges, hvilket kommer til syne i projektet via de intentioner for undersøgelsen, der ligger til grund for vores problemformulering (Henricson, 2014, s. 340).

For at besvare vores problemformulering har vi først, via et dialogisk møde med den litteratur vi har læst, fortolket teksterne ud fra vores egen forforståelse. Da vi kom i praktik i efteråret 2016, kunne vi på baggrund af de fortolkninger se, at flere af de elever, vi mødte på skolerne, var påvirket af den konkurrencetænkning, der ligger til grund for diverse tests og lignende i folkeskolen. Det er en observation, vi også har gjort os i de forudgående praktikker, hvilket inspirerede os til at undersøge sagen nærmere.

Vi har sammenholdt det mønster og vores forhåndsviden fra litteraturen, hvilket ledte os til emnet for denne bacheloropgave. Efterfølgende er vi gået bag om det fænomen, vi observerede, og tolket det ind i en helhed, hvilket ledte os til udfærdigelsen af en semistruktureret interviewguide, som vi brugte til at foretage en række kvalitative interviews. I udfærdigelsen af interviewspørgsmålene var vi meget bevidste om vores egen forforståelse, men forsøgte alligevel at sætte parentes om egne holdninger og fortolkninger af elevernes adfærd. Vi har anvendt den samme fremgangsmåde i udfærdigelsen af spørgsmålene til vores spørgeskema, hvor vi ønsker at undersøge elevernes opfattelse af fænomenet.

Vi kunne sætte parentes om vores egen forforståelse, da vi lavede interviewguiden, men så det ikke som værende muligt under selve interviewene. Dette bekræftes i Gadamer's hermeneutik, hvor kernen er: *at være åben over for den tekst, sag, person eller overlevering, som taler til os - og lytte til den andens meninger, uden at vi derfor behøver at glemme vore egne* (Gulddal, 1999, s. 37).

Efter vores dataindsamling har vi analyseret materialet og holdt det op imod den teori og anden ekstern empiri, vi har anvendt til projektet for således at fortolke og analysere dele af den ind i en helhed. Vi har derefter diskuteret, hvilken indflydelse konkurrence- og måltænkningen har på eleverne, og hvorvidt motion og bevægelse kan imødegå den indflydelse og være medvirkende til at danne læringsfællesskaber blandt eleverne, samt hvilke ulemper der evt. kan være ved integreringen. Dernæst anvender vi vores besvarelser til at komme med et handleperspektiv, hvor vi kommer med vores forslag til at imødegå det senmoderne samfunds optagethed af

konkurrence og præstationer i folkeskolen, og til sidst besvarer vi denne problemformulering i konklusionen.

Empiri og kritik af empiri

For at belyse og besvare vores problemformulering har vi både udformet et kvalitativt spørgeskema samt foretaget en række kvalitative interview. Interviewene er foretaget blandt fire forskellige personer, som på den ene eller anden måde kan bidrage med 'deres syn på sagen'. Spørgeskemaerne blev udsendt til 166 elever i 8. og 9. klasse på to århusianske folkeskoler placeret i hvert sit område af byen. Af de udsendte spørgeskemaer har 97 elever svaret.

Vi har primært arbejdet induktivt (drager konklusioner på baggrund af erfaringer) i vores data-behandling, idet at vi inden vores fortolkningsarbejde indsamlede den nødvendige empiri, som vi derefter drager konklusioner på baggrund af. Vi har dog haft viden om det fænomen, vi ønsker at undersøge på forhånd, men da forskningsprocesser sjældent er lineære, bevæger vi os løbende frem og tilbage mellem vores teoretiske og empiriske indsigter (Henricson, 2014, s. 41).

Vi har på baggrund af vores indholdsanalyse af den indsamlede data fået en dybere forståelse af det specifikke problem og har dermed kunnet bruge disse til at underbygge den teoretisk viden, vi ønskede at anvende i opgaven.

I det følgende afsnit vil vi gennemgå spørgeskemaundersøgelsen og interviewene, samt opstille nogle kritikpunkter, som kan have haft betydning for resultaterne.

Spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaerne er udformet på baggrund af vores egne erfaringer og observationer i vores praktikperioder, ligesom der også har været en øget opmærksomhed i medierne gennem vores fire år som lærerstuderende omkring det stigende samfundsproblem med ensomhed, stress og angst blandt unge. Vi ønsker at undersøge den bagvedliggende årsag og betydningen af fællesskaber blandt de unge samt betydningen af motion og bevægelse i skolen. Spørgsmålene er udformet således, at det behandler et tema af gangen (se eksempel på spørgeskema i bilag 1).

1. forventninger i forhold til skolearbejde og årskaraktter
2. arbejdsformer og rolle i gruppearbejde

3. motion og bevægelse i undervisningen

Vi valgte, at deltagerne i vores undersøgelse kunne være anonyme, hvilket flere valgte at være. Vi kan derfor ikke sige noget om kønsfordelingen i besvarelserne, men idet at vi udvalgte klasser med en nogenlunde lige kønsfordeling, har vi en formodning om, at det samme gør sig gældende i forhold til spørgeskemaerne.

Kritik af spørgeskemaundersøgelse

Svarrate

Vi uddelte spørgeskemaerne på forskellig vis på de to skoler. På Højvangskolen fik eleverne uddelt skemaerne på papir, og Helle var tilstede under besvarelserne. Det betød også, at der var en svarrate på 100%. På Sølystskolen fik eleverne skemaerne tilsendt elektronisk via Skoleintra, og Camilla var kun tilstede i den ene klasse under besvarelsen, hvor svarraten derfor også var 100%. I de tre andre klasser, hvor Camilla ikke var tilstede under besvarelsen, fik vi kun 6 besvarelser tilbage ud af de 75 spørgeskemaer, der blev sendt ud. Vi kan ud fra det konkludere, at det højst sandsynligt havde været en fordel, hvis Camilla havde været tilstede under alle besvarelserne, da de manglende besvarelser kunne have haft stor indflydelse på udfaldet af undersøgelsen.

Deltagergruppe

Fordelen ved at anvende spørgeskemaer er, at man kan få et mere repræsentativt billede af problemstillingen, da vi får besvarelser fra en bredere gruppe af deltagere. Som sagt har vi foretaget vores undersøgelse på to skoler, og selvom de er placeret i forskellige områder i Aarhus, ville vi med fordel kunne have sendt det ud til skoler i forskellige byer og også andre dele af landet. Det ville have givet et mere repræsentativt billede af de områder, vi ønsker at undersøge på landsplan.

Interview

De personlige interview er foretaget blandt to lærere (en fra hver skole), én elev og én AKT-vejleder. Det var alle semistrukturerede interview med åbne spørgsmål. Vi havde formuleret en interviewguide (se bilag 1) til hhv. lærerne, eleven og AKT-vejlederen, som de læste, inden de respektive interview blev afholdt. Spørgsmålene er opbygget således, at de ikke nødvendigvis behøver at blive stillet i rækkefølge med undtagelse af et par spørgsmål, der fungerer opfølgende.

Efter transskriberingen af interviewene har vi udvalgt relevante tekstbidder, som kan bidrage til at besvare problemformuleringen.

- 1) I interview med lærerne udvalgte vi to lærere; en mand og en kvinde (lærer K og lærer B) på cirka samme alder med forskellige linjefag. I interviewene spurgte vi ind til deres oplevelser i forhold til elevernes optagethed af karakterer, konkurrence eleverne imellem samt brugen af motion og bevægelse i undervisningen.
- 2) Eleven, vi interviewede, går i 9. klasse og vil blive refereret til som elev A. Det er et uddybende interview på baggrund af hendes besvarelse af spørgeskemaet, da vi kunne udlede nogle af de karakteristika, der gør sig gældende ved unge, som føler sig påvirket af et forventningspres.
- 3) Vores interview med AKT-vejlederen G foretog vi, da vi så et behov for et praksisnært blik på, hvilke initiativer hun kunne bidrage med i forhold til unge, som er påvirket af forventningspres, og hvordan et skole-hjem-samarbejde kan foregå i den forbindelse.

Kritik af det kvalitative interview

I gennemførelsen af vores interview er vi bevidste om, at vi indimellem stiller nogle spørgsmål, der kan virke ledende på vores interviewperson. Vi lader vores egen holdning skinne igennem flere gange, hvilket kan skubbe interviewpersonen i en bestemt retning. Vi er opmærksomme på, at dette kan have betydning, på hvad de svarer, hvorfor vi også har forholdt os kritiske til den data, vi har udledt af besvarelsene.

På trods af at vi er bevidste om, at vi kan have farvet den holdning, der optræder blandt vores interviewpersoner, herunder især de to lærere og eleven, er vi samtidig også af den opfattelse, at man ikke kan sætte fuldstændig parentes om egen forforståelse jævnfør vores metodeafsnit.

Vi har foretaget yderligere undersøgelser, der kan validere resultaterne fra vores empiri-undersøgelse i en mere generel forstand. Da det er et kvalitativt interview, er det ikke muligt at opstille en generel tese på baggrund af de undersøgelser, vi selv har foretaget, hvilket heller ikke er vores intention, men vi anvender dem til at besvare problemstillingen i forhold til den litteratur og de rapporter, der anvendes i opgaven.

Del 2

Hvad viser undersøgelserne om fænomenet 'børn med stress'?

Det er på ingen måder svært at finde belæg for, at danske børn i højere grad føler sig presset og stresset i skolen, hvilket også diskuteres på adskillige platforme såsom nyhederne, online-forummet og i aviserne. Der udvises bekymring for den danske samfundsdiskurs, overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat og hvilken betydning, det har haft for menneskesynet, og herunder hvordan det har påvirket folkeskolen i form af ændringer i formålsparagraffen og læringsmålsstyret undervisning.

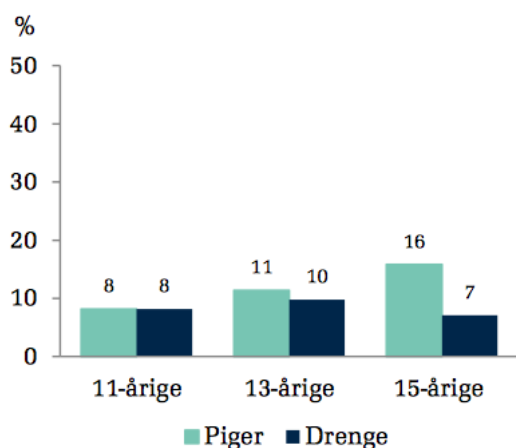
Der både tales og skrives side op og side ned om, at flere og flere må bukke under for stress og angstsymptomer, hvilket gør sig gældende helt ned til 10-års alderen. Vidensrådet offentliggjorde i år 2014 en rapport, hvori de via dansk og international videnskabelig litteratur og forskning identificerede de vigtigste faktorer af betydning for børn og unges mentale helbred og en status på det mentale helbred blandt børn og unge mellem 11 og 24 år. I den pågældende rapport fremgår det, at op imod hver femte 10-24-årige ofte føler sig stresset, hver fjerde føler sig stresset mindst én gang om ugen, og 1-8 % har dagligt en følelse af stress (Due, et al., 2014). Tallene i denne rapport understøttes af de tal, der fremlægges i TV2 nyhederne d. 18.04.2017, der viste en femdobling i de seneste tyve år i antallet af børn og unge under 19 år, som har været på sygehuset med nervøse og stressrelaterede symptomer (Møller, 2017).

Blandt andet på baggrund af vores samtaler med elever i praktikken, de udsendelser, der for nyligt har været på tv, heriblandt *Drengene mod pigerne* (Høj, Frost, & Underbjerg, 2017) og TV2-nyhedernes fokus på børn med stress i uge 15, kan vi udlede at det pres, flere og flere børn og unge oplever, ikke kun skyldes de mange formaninger om, hvordan man bør se ud, og hvordan livet bør leves. Nej, det kommer også fra regeringen og fra samfundet generelt. Set med regeringens vækstbriller på, er målet med de unges fremtid ganske klart; det gælder om at komme så hurtigt og succesfuldt gennem uddannelsessystemet som overhovedet muligt, så de unge kan komme succesfulde ud på den anden side og bidrage til vækst og en øgning af bruttonationalproduktet.

Ifølge den nyeste undersøgelse af skolebørn (2014) foretaget af Statens institut for Folkesundhed viser det sig, at antallet af piger fra 11-15 år, der føler sig meget presset over skolearbejde,

er stigende med alderen. Antallet af drenge, der føler sig meget presset, stiger fra 11-13 år, men falder så igen fra 13-15 år (Rasmussen, Pedersen, & Due, 2015).

Figur 8.3 Procent, som føler sig meget presset af skolearbejde



Skolebørnsundersøgelsen 2014

Det viser altså, at piger i gennemsnit er mere presset over skolearbejde end drenge. Dette stemmer også godt overens med de undersøgelser, der ellers er foretaget på området, hvor piger i højere grad end drenge udviser stress- og angstsymptomer, grundet det pres de oplever fra forældre og samfundet og deraf også dem selv (Høj, Frost, & Underbjerg, 2017). Tendensen understreges også af formanden for Dansk Psykologforening, Eva Secher Mathiasen, som deltog i Debatten på dr d. 22/10-2015. Her udtalte hun:

“Det er især retorikken over for de unge mennesker og det danske samfunds udvikling, der er med til at skabe angst og stress, mener Eva Secher Mathiasen og sætter tingene på spidsen med et fiktivt - men typisk - eksempel:

»I skal fandeme løbe stærkt, I gør det nærmest kun forkert, kineserne kommer og spiser jer lige om lidt og andre gør det bedre end jer.« (Larsen C. N., 2016)

I Debatten beskyldte hun yderligere politikerne for at gøre den danske konkurrenceevne til et mål fremfor et middel: *“Jeg vil gerne have politikere, der har visioner for et samfund, hvor vi alle har det godt, i stedet for et samfund, hvor vi kan piske flest mulige til at være konkurrencestatens fodsoldater” (Nielsen, 2015).*

Ifølge Mathiasen burde det væsentligste mål med politik altså være at skabe et samfund, hvor flest mulige har det godt. Vi skal kunne forvalte vores velfærdsmidler således, at vores samfund fortsat klarer sig godt og kan være blandt de mest konkurrencedygtige lande i verden. Men konkurrencedygtigheden er ikke god, hvis man er for syg til at præstere. Problemet opstår, når

vi bliver fodsoldater i konkurrencestaten, og det ikke længere er vores trivsel, der står i centrum for staten, siger Mathiasen. Det, at have det godt og trives, er altså et afgørende konkurrenceparameter, hvorfor det også er et problem, at folkeskolereformen ikke handler om børnenes ve og vel, men om deres konkurrencedygtighed (jf. blandt andet Pisa-test og national test, som bliver behandlet i opgavens analyseafsnit om 'Formålsparagraffens konkurrenceorientering'). Hun opfordrer til gengæld til, at vi i højere grad fokuserer på at jagte det mål, der hedder: "... at vi udvikler os som nation, så flest muligt har det godt." (Jensen, 2016).

Fra velfærdsstat til konkurrencestat

Indenfor de seneste 25 år er der foregået omfattende forandringer i samfundsvilkårene. Ifølge professor i komparativ politisk økonomi, Ove Kaj Pedersen, er Danmark siden 1991 gået fra at være en velfærdsstat, hvor der især var fokus på borgernes ve og vel, til i dag at være det, han betegner som en konkurrencestat (Pedersen, 2011).

Globalisering og konkurrenceevne er begreber, der i særlig grad har været i højsæde i denne periode, og som vi også på den ene eller anden måde taler og hører om næsten dagligt i medierne. Det er ligeledes begreber, der i høj grad er med til at karakterisere konkurrencestaten, hvormed Danmark og den danske velfærdsstat i takt med den øgede globalisering og neoliberalistiske markedsudvikling oplever et stigende pres både indefra og udefra. Især siden finanskrisen i 2008 ramte Danmark og Europa, er dette pres blevet intensiveret, idet at konkurrenceevnen her stod for skud. Ove Kaj Pedersen argumenterer i sin bog, *Konkurrencestaten*, for, hvordan samfundet i stigende grad styres af en international konkurrence, hvorfor det ikke undrer, at det er noget, der påvirker flertallet af de offentlige såvel som private sektorer.

Under velfærdsstaten var det i følge Ove Kaj Pedersen det enkelte individs mulighed for at tilegne sig kundskaber og blive lykkelige og harmoniske borgere, der stod i centrum for uddannelse. I konkurrencestaten har formålet med uddannelse ændret karakter:

"For første gang i folkeskolens 160 år lange historie har skolen ikke længere det formål at danne den enkelte til at være borger eller deltage i et demokrati men at udvikle den enkelte til "soldat" i nationernes konkurrence" (Pedersen, 2011, s. 172)

Det kommer blandt andet til udtryk, idet at fokuset de seneste år har været på kompetencer og færdigheder på bekostning af dannelsen. Nu er den afgørende succesindikator ikke elevernes trivsel, ve og vel, men i stedet deres progression i diverse tests. Det er der mange, som stiller

sig kritiske overfor, heriblandt foreningen Skole og Forældre, der gerne ser, at der igen kommer et større fokus på dannelse:

"Vi har glemt, at formålsparagraffen har en anden del, der handler om, at skolen skal forme eleverne til åndsfrihed og demokrati. Det vil vi gerne have i spil igen, fordi det også er en styrke i vores folkeskole", siger landsformand i forening 'Skole og Forældre', Mette With Hagensen (Christensen, folkeskolen.dk, 2015). Dette står i skarp kontrast til de oftest neoliberale logikker om øget konkurrence og målbar performance. I konkurrencestaten har de fået status som en almen målestok for, hvordan individet skal forvalte sit liv. Det betyder, at samfundet er medskaber til en mentalitet, hvor individuel selvoptimering og perfektionering står i højsæde.

I velfærdsstaten var personidealet ifølge Ove Kaj Pedersen den eksistentielle person, hvor det i konkurrencestaten er den opportunistiske person, hvis formål er at realisere sin egennytte ved at blive dannet, opnå selvstændighed og udvikle kreativitet osv. Det fremstår som værende lidt ligegyldigt, hvordan vedkommende gør det, så længe det maksimerer egennytten. Undervisningen skal derfor ikke længere foregå via demokratisk dialog om selvindsigt og selvrealisering, men derimod via rationel pædagogik, som motiverer den enkelte elev til at tage ansvar for egen kompetenceudvikling. Individet skal realisere sig selv via faglighed og færdigheder, hvorfor man groft kan sige, at individet i konkurrencestaten ikke længere er et subjekt, men er blevet et objekt (Holm, 2010). Denne udvikling påvirker de unges identitetsdannelsesproces og flytter deres fokus hen imod at opnå identitet gennem det, de gør, frem for gennem den, de er (Katznelson & Sørensen, 2015). Dette forstærkes kun yderligere i kraft af indtoget af den angelsaksiske curriculumtradition, hvor formål og indhold fastlægges på et højere centralt samfundsplan, og didaktik blot er et metodisk anliggende. Dette forstærkes også af den neoliberale uddannelsespolitik og de internationale sammenlignende undersøgelser (PISA, m.m.), der har afgørende betydning for hvilket didaktisk syn, der skal være fremherskende på landets skoler (Hedegaard, Rasmussen, & Simonsen, 2015, s. 70-71).

Af folkeskolens formålsparagraf og de forenkede fællesmål for fagene fremgår det, at det i højere grad er kompetencer, færdigheder og viden om forskellige metoder, der vægtes. Det er altså egenskaber, der skaber borgere til gavn for samfundets fortsatte vækst, hvorfor det også diskuteres blandt flere samfundsdebattører på diverse debatforummer (såsom folkeskolen.dk), hvorvidt uddannelsesinstitutionerne bevæger sig for langt væk fra det faglige indhold og elevernes dannelse til hele mennesker og ikke blot små samfundsvirksomheder. Denne diskurs understøttes også af den læringsmålstyrede undervisning, som foregår ude i mange af de

danske folkeskoler. En læringsmålstyret undervisning betyder, at skolen overordnet set er optaget af en proaktiv undervisning, hvor undervisningen signalerer, at eleverne skal opnå et bestemt mål. Dvs. at målbare resultater vægtes højt, og selve læringsprocessen, som ikke i samme grad er målbar, træder mange steder mere i baggrunden. Netop dette perspektiv er interessant for denne opgave, da en målstyret undervisning kan have stor indflydelse på både placeringen af lærernes fokus i forhold til undervisningsindholdet og for valg af arbejdsmetoder. Ligeledes kan det også have indflydelse på, hvorledes eleverne orienterer sig, når succeskriterierne for deres præstationer sættes, såvel som for deres fysiske og psykiske velbefindende. Børnelæge Karen Tilma fortæller i et interview med TV2, at hun i løbet af de seneste to år har udskrevet flere end 150 lægeerklæringer til børn, der har brug for at gå mindre tid i skole samt et stigende antal recepter til børn på syrehæmmende medicin mod stresssymptomer. Efter samtale med børnene, hvor de fortæller, hvad de skal præstere i en almindelig hverdag, står det tydeligt for hende, at mange børn ikke kan holde til det samfund, vi har i dag. Blandt årsagerne opremser hun; de lange skoledage, den konstante testning, hvor eleverne bliver målt og vejret, manglen på voksent nærvær og den ene uddannelsesreform efter den anden (Bomann, 2017). Hun udtaler: *“Hvis politikerne bliver ved med at stresse og presse det her samfund, og især børnene, så får vi altså nogle generationer, der dårligt nok ved, hvem de selv er.”* (Bomann, 2017).

De observationer, der ligger til grund for Karen Tilmas advarsel, understøttes altså også af de undersøgelser af skolebørn som Vidensrådet offentliggjorde i deres rapport i 2014, samt de undersøgelser af skolebørn, som Statens institut for Folkesundhed foretog i 2014, som vi har refereret til i foregående afsnit. Advarslen stemmer således også overens med de anbefalinger, Mathiasen giver vedrørende politikernes målsætning for vores samfund. Hvis udviklingen af den mentale sundhed blandt børn og unge fortsætter, som den gør nu, så står vores samfund overfor nogle alvorlige problemer med en befolkning, der er for syg til at arbejde og en nedadgående konkurrencedygtighed.

Læringsmålstyret undervisning til debat

I forbindelse med den folkeskolereform den daværende regering (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) Venstre, Dansk Folkeparti og Konservativt Folkeparti blev enige om i 2013 (trådte i kraft i 2014), lancerede de også en række nye Forenklede Fællesmål (FFM), der, som betegnelsen beskriver, forenklede de Fælles Mål, lærerne skal følge. Ifølge undervisningsministeriet (Undervisningsministeriet, Om Fælles Mål, 2017) er det målene, der skal styre undervisningen, og læreren, som skal sikre, at målene er tydelige og forståelige for

eleverne. Det har medført, at undervisningen i den danske folkeskole nu i højere grad er blevet læringsmålstyret, og hvor det, der vægtes, ofte er de mål, læreren har sat for undervisningen på baggrund af FFM og ikke den læring, der opstår hos eleverne undervejs. Dette forstærker den præstationsorientering, der præger ungdomskulturen og de unges identitetsdannelsesproces. Dermed ikke sagt, at læringsmål er forkerte, for selvfølgelig skal der være mening med undervisningen, men undervisningen bør måske i højere grad været læringsmålsorienteret fremfor læringsmålstyret. Med det forstår vi, at læringsmålene kun bør være vejledende og altså ikke styrende for, hvordan undervisningen foregår.

Idet at Undervisningsministeriet i beskrivelsen af FFM skriver, at *“Forenklede Fælles Mål er læringsmål og beskriver, hvad eleven skal lære, ikke hvad undervisningen skal indeholde.”* (Undervisningsministeriet, Om Fælles Mål, 2017) forstod skolerne rundt om i landet det som en diktering af, hvordan de skulle føre undervisning, hvilket skabte et øget fokus på læringsmålstyret undervisning i folkeskolerne. Det var dog ikke alle lærere, der lige velvilligt tog denne praksis til sig. Modstanden kom til udtryk i diskussioner og debatter i diverse fora. I en artikel på folkeskolen.dk, *Læringsmålstyret undervisning skiller vandene*, kan man blandt andet læse tre eksperter udlægning af sagen (Brian Degn Mårtensson, lektor på UCSJ, forskningschef ved VIA, Andreas Rasch-Christensen og Stefan Hermann, rektor på Metropol), hvor der kort sagt er to parter. Den ene part, ‘pædagogerne’, er normativt orienteret og interesserer sig for skolens opgave i samfundet samt værdier og menneskesyn, mens den anden part, ‘didaktikerne’, er empirisk orienteret og interesserer sig hovedsageligt for evidens og elevernes faglige udbytte af undervisningen. ‘Pædagogerne’ stiller sig kritisk overfor læringsmålstyret undervisning, mens ‘didaktikerne’ er positivt indstillet over for at arbejde med det. ‘Didaktikerne’ mener, at forventningerne til eleverne synliggøres via læringsmålstyret undervisning, hvor ‘pædagogerne’ er bekymrede for, at målenes fokus på læring tømmer skolerne for dannelsesmæssigt indhold (Olsen, folkeskolen.dk, 2015).

Er læringsmålstyret undervisning obligatorisk?

Efter glødende diskussion på blandt andet folkeskolen.dk om, hvorvidt læringsmålstyret undervisning var obligatorisk eller ej, formulerede undervisningsministeriet i juni 2015 et brev til folkeskolen.dk, hvor de klargjorde, at læringsmålstyret undervisning ikke er et ministerielt krav:

"Læringsmålstyret undervisning er ikke obligatorisk. Det er op til den enkelte lærer at vælge, hvordan han/hun ønsker at tilrettelægge undervisningen ud fra Fælles Mål, så den bedst muligt imødekommer elevernes forudsætninger" (Trier, 2015). I et uddybende svar skriver Undervisningsministeriet yderligere at: *"Lærerne skal gennemføre en undervisning, der lever op til Fælles Mål for faget. De forenkledede Fælles Mål er formuleret som læringsmål, og lærerens undervisning skal have fokus på elevernes læringsudbytte."* (Trier, 2015)

Disse udmeldinger kan umiddelbart forstås på flere måder og har derfor også ledt til en heftig debat både i medierne blandt lærere i folkeskolen og på uddannelsesinstitutionerne, hvoraf det fremgår, at der er stor utilfredshed med den aktuelle diskurs inden for undervisning. Der hersker en konsensus om, at den læringsmålstyrede retning fylder for meget og vanskeliggøre undervisningen mere, end den hjælper. I artiklen *Afsløring - ingen evidens for at læringsmålstyret undervisningen virker* på folkeskolen.dk 'afsløres' det på baggrund af lektor Keld Skovmands, forsker i UCL, pædagogik og samfund, bog, *Uden mål og med - forenkledede Fælles Mål?*, at der ingen evidens er for, at læringsmålstyret undervisning virker. I den efterfølgende debat deltager flere af de ledende aktører inden for udvikling af FFM (blandt andet Benny Bang, Andreas Rasch-Christensen, m.fl.) og vejledningen dertil i diskussionen. I forhold til brugen af læringsmål i undervisningen og vanskeligheden i at ramme både højeste og laveste fællesnævner kommenterer forskningschef Andreas Rasch-Christensen d. 21. mar. 2016 følgende i debatten:

"... det kan måske lyde omvendt i relation til, at vi altid drøfter, hvordan vi kan inkludere alle elever, men i forhold til måloppbygningen, så sker det ved at sætte høje forventninger (uden at det bliver et succeskriterium, at alle eleverne skal nå dem)" (Olsen, folkeskolen.dk, 2016).

Dette lyder umiddelbart meget fornuftigt, men idet man sætter høje forventninger og samtidig udtrykker, at det ikke skal være et succeskriterium, at alle elever når dem, opstår der et dilemma. For de fleste elever kan det virke demotiverende, at målene altid overstiger deres formåen, hvilket kan påvirke deres mestringsforventninger negativt. Dermed ikke sagt, at det altid er negativt, at mål ligger lidt over det generelle niveau, men idet at læringsmålene konsekvent overstiger de kompetencer, laveste fællesnævner har, ligger målene heller ikke inden for elevens nærmeste udviklingszone (Austring & Sørensen, 2015, s. 257). Problematikken kan blandt andet løses ved, at man differentierer målene, men her kommer tidsperspektivet ind i billedet, da det kræver ekstra forberedelse for læreren, hvilket er en sag for sig.

Formålsparagraffens konkurrenceorientering

I Folkeskolens formålsparagraf ser vi en ordlydsændring, som igen kan mistænkes for at tilgode disse konkurrencestaten. Folkeskolens formålsparagraf blev nemlig tilbage i 2006 ændret fra i 1993 at have en ordlyd i §1 stk. 1, der vægtede den enkelte elevs alsidige personlige udvikling *“Folkeskolen skal (...) medvirke til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.”*¹ (Retsinformation, 1993) til nu i højere grad at forberede eleverne på den fremtid, de går i møde med uddannelse og arbejde. I den gældende formålsparagraf fra 2006 i §1 stk. 1 står der, at skolen fortsat skal fremme den enkelte elevs udvikling, men først og fremmest, *“(...) forberede dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere...”*² (Larsen H. B., 2017).

Ændringen af formålsparagraffen blev lavet på baggrund af de resultater, som de første to PISA tests (2000 og 2003), Danmark deltog i, viste. Resultaterne af PISA-testen i 2001 fik stor opmærksomhed i medierne, som stadig hæftede sig ved den dårlige placering de danske skoleelever fik i en stor international læseundersøgelse i 1990-91 (IEA-testen³). Derfor blev der i medierne stillet spørgsmålstejn ved den måde, Danmark førte skole på. Dette skabte naturligvis også debat blandt politikerne, hvorfor der blev indgået drøftelser om at sætte mere fokus på fagligheden i skolen. Da resultaterne af PISA-testen i 2003 blev offentliggjort, skabte det endnu større debat i medierne, da resultaterne ikke var blevet bedre trods mere fokus på fagligheden. Dette satte også skub i diskussionerne omkring indholdet og ordlyden i folkeskolens formålsparagraf (folkeskolen.dk, 2009).

D. 12. august 2005 udtalte den daværende undervisningsminister Bertel Haarder til Nordjyske Stiftstidende: *“Tidligere var folkeskolen noget, der blev betragtet som et afsluttet hele. Nu skal folkeskolen forberede til videre uddannelse. Det gør en meget stor forskel, men det står der intet om i den nuværende formålsparagraf. Nu har vi en regering, der vil, at 95 procent af eleverne skal have en uddannelse efter folkeskolen. Det er nyt, og det bør præge formålsparagraffen.”* (Berndt & Rørth, 2005).

¹ § 1. stk. 1: *Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.*

² § 1. stk. 1: *Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.*

³ IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) = En stor international læseundersøgelse.

Inden ændringen af folkeskolens formålsparagraf trådte i kraft i 2006, blev den daværende regering (Venstre og Konservativ), Dansk Folkeparti og Socialdemokratiet enige om at indføre ti obligatoriske nationale test fordelt hen over skoleforløbet, hvilket blev fremsat som et lovforslag af den daværende undervisningsminister Bertel Haarder i december 2005 (retsinformation.dk, 2005).

Eleverne bliver altså i højere grad målt og vejret i form af diverse test både på nationalt og internationalt plan. De nationale tests er med til at teste elevernes færdigheder og kundskaber i forskellige fag og giver dermed læreren mulighed for i endnu højere grad at tilrettelægge undervisningen i forhold til den enkelte elevs udvikling, så de kan opnå det bedst mulige læringsudbytte. Et andet eksempel er PISA-testen, som foretages internationalt blandt alle OECD-landene. Her er hensigten at teste, hvor gode 15-16-årige elever er til at bruge deres faglige kunnen i det virkelige liv (Undervisningsministeriet, PISA-undersøgelsen, 2017).

De undersøgelser, der bliver foretaget på baggrund af PISA-testene, anvendes ikke blot til at lave ranglister, når undersøgelsen offentliggøres. Den bidrager også med værdifuld information om emner som ligestilling, elevmotivation og evner til kreativ problemløsning. Hensigten er altså ikke udelukkende at teste elevernes udenadslære, men også deres kreative og innovative kompetencer (Undervisningsministeriet, PISA-undersøgelsen, 2017), hvilket igen kan bidrage til at styrke det videnssamfund, der er en vigtig del af Danmark som en bæredygtig nation.

Idet vi med PISA-test tester elevernes kreative og innovative kompetencer, giver det mening, at stille spørgsmålstegn ved den måde, vi fører undervisning på i Danmark i forhold til målstyret undervisning. I et debatindlæg til Politiken i august 2015 stiller eliteforsker Rane Willerslev, professor i socialantropologi, sig netop spørgende overfor, hvorvidt det uddannelsessystem, der vinder frem i Danmark, er gunstigt for vores fortsatte samfundsudvikling.

»Alle går i dag rundt og siger, at Danmark skal være et innovationssamfund, og at vi kun kan klare os i den globale konkurrence, hvis vi kan få nye ideer og skabe kreative løsninger. Det er jeg fuldstændig enig i. Spørgsmålet er bare, om det uddannelsessystem, vi har skabt, med flere og flere tests og mere og mere fokus på korrekthed, leder frem mod mere innovation. Det mener jeg ikke, det gør. Tværtimod!«. (Lund & Pedersen, 2015)

For at Danmark kan fortsætte med at være en bæredygtig nation, er det en nødvendighed, at vi fortsat kan levere varen, at vi fortsat uddanner disse kreative og innovative mennesker, som netop gør Danmark til en bæredygtig nation. Ubalancen i dette henseende opstår idet, at vi ønsker at uddanne kreative og innovative elever, men ikke efterlader plads i folkeskolen til at turde tro på de kreative tanker. Det er her, der er plads til at træde forkert, og hvor målet ikke nødvendigvis er det ønskede slutresultat, men nærmere at eleverne lærer noget nyt undervejs i processen.

Delkonklusion

I foregående afsnit har vi nu analyseret på, hvad der på makroniveau kan være medskabende til, at børn og unges får en stigende følelse af forventningspres og generelt høje krav til deres præstationer. Vi har erfaret, at det kan skyldes den præstationsorientering, konkurrencestaten har påvirket samfundet med, hvilket også har bevæget sig ned i folkeskolen. Her understøttes denne udvikling, da der i FFM vægtes kompetencer, færdigheder og viden højt og i mindre grad det faglige indhold. Disse er områder, der kan give målbare resultater blandt andet i form af test og evaluering af læringsmål. Den testkultur, der hersker i den danske folkeskole, står i kontrast til et kreativt og innovativt skolemiljø, hvor der er plads til fejl og skæve vinkler.

I det kommende afsnit vil vi undersøge de unges forventningspres på mikroniveau og herunder hvilke nære omgivelser, der også kan være medvirkende til at øge forventningspresset blandt de unge.

Del 3

Øget forventningspres fra forældrene

Gennem den indsamlede empiri opdagede vi, at det ikke kun er samfundet, der presser de unge. Empirien viser, at der er mange årsager til, at eleverne kan føle sig presset eller stresset. Flere af eleverne giver udtryk for, at karakterer betyder meget for dem, og at de oplever, at deres forældre også forventer, at de yder deres bedste samt får gode karakterer. Som svar på spørgsmålet: *Føler du et forventningspres hjemmefra angående, hvordan det går fagligt i skolen?* - skriver nogle elever, at de føler sig presset i forhold til ældre søskende, som ligger højt på karakterskalaen, hvorfor de føler, at deres forældre også har samme forventning til dem om at opnå tilsvarende gode karakterer. Med det sagt, kræver det altså ikke kun en indsats fra skolens og lærernes side i forhold til at nedbringe forventningspresset blandt de unge. Forældrene har

også en særdeles vigtig rolle heri, hvorfor skole-hjem-samarbejdet ligeledes får en yderst vigtig betydning i dette henseende. Men som lærer er det igen vigtig at gøre sig overvejelser om, hvordan man taler med forældrene om denne problemstilling. Det er ganske naturligt, at forældre har ambitioner på deres børns vegne om at skabe et meningsfuldt og lykkeligt liv, hvilket for nogle afspejler sig gennem en god karriere. Men som det pointeres i artiklen "*Karriere er blevet meningen med livet*" skal meningen med livet eller jagten på lykke ikke nødvendigvis findes gennem et arbejde, der kræver mere end en normal arbejdsindsats (Hagemester, 2012). Det er netop en arbejdsindsats udover det normale, nogle gange ud over det mulige, som det ydre såvel som det indre forventningspres kan kræve af eleverne for at opnå en tilfredsstillende præstation.

Som lærer er det vigtigt at møde forældrene med åbenhed og respekt for forskellighed og dermed også udtrykke forståelse for, at ambitionsniveauet nok kun skyldes gode intentioner for deres børn (Skibsted & bidragsyderne, 2015, s. 63-64). Derefter kan der arbejdes med at åbne op for en dialog om, at de velmente intentioner ikke nødvendigvis er gavnlige for deres barn. Dette understreges også af AKT-vejleder G, som vi interviewede netop i forhold til forældresamarbejdet. Hun fortæller om sine erfaringer med sådanne dialoger med eleverne og deres forældre, at forældre i langt de fleste tilfælde kun vil deres barn det bedste, hvilket også bør tydeliggøres af læreren i disse samtaler (se relevant udsnit i bilag 2).

Vores interviewperson, lærer K, fortæller, at han også mærker et øget forventningspres blandt eleverne. Til spørgsmålet om hvordan han vil beskrive, 8.-9. klasses elevernes indstilling til karakterer, svarer han: *(...) de er meget fokuseret på - og vil gerne have gode karakterer... så det fylder meget ja, det fylder meget for dem* (bilag 3, del 1). Lærer K pointerer endvidere, at karakterræset ikke nødvendigvis er særligt rettet på den indbyrdes konkurrence i klassen, men i lige så høj grad er påvirket af elevernes egen forventning til sig selv og af forældrenes forventninger om, at deres barn får gode karakterer. Han mærker, at det gør eleverne usikre på sig selv. Han mener også, at vi som voksne ofte overlader for meget ansvar til børnene - mere end de egentlig kan rumme, hvilket har betydning for elevernes selvsikkerhed. Derfor gælder det som lærer om hele tiden at mærke efter, hvor eleverne befinder sig i læringsprocessen (se bilag 3, udsnit 2) Dermed bliver det også lettere at gøre sig overvejelser om, hvordan man bedst muligt støtter eleverne og motiverer dem til at sætte realistiske mål og mestringsforventninger for sig selv.

Målorientering og mestringsforventning

Den skærpede opmærksomhed på, hvad det er, der motiverer eleverne, er måske netop det, der har skabt grundlaget for, at der ikke opleves en indbyrdes konkurrence blandt lærer Ks 8. klasses elever. Ifølge Skaalvik & Skaalvik har de signaler, læreren og skolen generelt sender til eleverne om, hvad der er vigtig og værdifuld, stor betydning for læringsmiljøet og elevernes motivation (Skaalvik & Skaalvik, Læringsmiljø, 2007, s. 216-255).

Skaalvik og Skaalvik skelner i sin teori om målorientering mellem to underliggende motiver for målorienteringer: opgave-orientering og ego-orientering. Opgaveorientering betyder, at læring er et mål i sig selv, hvor ego-orientering betyder, at eleven er optaget af sig selv i læringsituationen, og læring dermed ikke er et mål i sig selv. Målet for ego-orienterede elever er at blive opfattet som dygtige (Skaalvik & Skaalvik, Læringsmiljø, 2007, s. 216-255). Forskningen viser, at jo mere skolen og lærerne i deres daglige virke fokuserer på resultater og sammenligninger gennem konkurrence og test (præstationsorienteret målstruktur), desto mere ego-orienterede bliver eleverne. Hvis skolen og lærerne derimod fokuserer på, at eleverne lærer, udvikler sig, gør fremskridt og yder deres bedste (læringsorienteret målstruktur), jo mere opgaveorienterede bliver eleverne også (Jørgensen, 2015, s. 155-156)

Der er mange måder, hvorpå læreren med forskellige arbejdsmetoder kan skabe et mere læringsorienteret miljø i klassen. En vigtig faktor heri er et godt læringsfællesskab, som blandt andet kan skabes gennem motion og bevægelse, da eleverne i disse aktiviteter ofte samarbejder og løser opgaver i fællesskab. Dog er det også her vigtigt, hvorledes læreren faciliterer aktiviteterne, da det ikke ligger fjernt også at have fokus på konkurrence og det at være den bedste, hvilket kan forstærke en præstationsorienteret målstruktur. Vi vil uddybe nærmere, hvordan motion og bevægelse kan styrke læringsfællesskabet, længere nede i opgaven.

Som forklaret ovenfor desto mere fokus på resultater og sammenligninger, desto mere præstationsorienteret bliver miljøet blandt eleverne. Dette er ikke nødvendigvis en positiv ting, da eleverne dermed kan blive mere ego-orienteret. Det er som oftest vigtigere for den type elev, hvordan denne bliver opfattet af andre, end hvad han/hun egentligt lærer. Der er blandt de ego-orienterede en tendens til social sammenligning, hvilket betyder, at eleverne bedømmer deres egne præstationer og resultater ved at sammenligne sig med andre (Skaalvik, Selvopfattelse og Motivation, 2007, s. 51).

Generelt sammenligner og spejler børn og unge sig i dag ofte med hinanden. Samfundet fungerer som en katalysator for mængden af områder, de kan sammenligne sig på, idet at de sociale

medier, internettet og tv-programmer alle er platforme, hvorfra de optager de normgivende standarder. Dette er ikke blot standarder for karakterer og præstationer i skolen, men på alle områder i livet. Heriblandt udseende, kropsidealer, mode og socialt liv. Dette er medvirkende til, at den unge stiller høje krav og forventninger til sig selv for at leve op til det perfekte billede, som andre ser. Det er ikke nødvendigvis en forventning, andre har, men i og med at det omgiver dem fra alle sider, bliver det en indre forventning, som ligger et enormt pres på individet, idet at det ikke er muligt at leve oppe til denne grad af perfektion i alle livets henseender. Barren er sat alt for højt, da succeskriteriet blandt andet er; at være bedre, få gode karakterer og vurderes som dygtige, smukke, vellidte og 'bare' perfekte generelt, hvilket også blev debatteret på TV2-News i debatten – NEWS & Co. d. 18. april 2017 (News, 2017).

Vores interviewperson, Elev A, beskrev en sådan kultur i den 9. klasse, hun går i, da vi spurgte til, om der i hendes klasse var en tendens til, at de sammenlignede sig med hinanden. Her fortæller hun om, hvordan flere af eleverne i klassen kan finde på at hive hinandens karakterblade frem fra andres tasker for at sammenligne egne karakterer med de andres og tage bilde af det. På trods af at det er et problem, lærerne har været opmærksom på og har talt med eleverne om, er det fortsat aktuelt, men foregår nu mere i det skjulte (se bilag 4, udsnit 1).

“A: Ja, især her sidste år, der var mange lærere, der tog det op med os. (...) Og her i år der har det så bare... eller bare og bare... De har så taget det og set på det og så lagt det ned.”
(bilag 4, udsnit 1)

Det kunne tyde på, at der i den omtalte 9. klasse er en gruppe af ego-orienterede elever, der motiveres af at klare sig bedre sammenlignet med hinanden. Resultatet af sammenligningen kan give eleverne en følelse af at være dygtige eller svage og dermed også påvirke deres selvværd i en positiv eller negativ retning, idet at gode præstationer værdsættes højt i den vestlige kultur, og evner og egenskaber anses som den vigtigste årsag til gode præstationer. Derfor har vurderingen af egne evner og præstationer en afgørende betydning for følelsen af selvværd (Skaalvik, Selvopfattelse og Motivation, 2007, s. 48).

I tråd med dette taler den amerikanske psykolog Albert Bandura om, at elevernes mestringsforventninger også er afgørende for deres motivation for at yde en indsats.

Banduras begreb om mestringsforventning, eller self-efficacy, henviser til, hvorvidt vores handlen og motivation afhænger af vores tro på egen formåen. Bandura argumenterer for at: *Mennesket handler ud fra intentioner, sætter sig mål, vurderer egne forudsætninger for at nå*

målet, vurderer mulige strategier, handler, observerer resultatet af egne handlinger og reflekterer over resultatet (Skaalvik, Selvføttelse og Motivation, 2007, s. 46).

Banduras begreb har dermed også stor betydning i skolen, hvor eleverne har helt naturlige forventninger til, hvorvidt de kan beherske en konkret opgave (Skaalvik, Selvføttelse og Motivation, 2007, s. 45). Det vil altså sige, at elevernes motivation for at løse en opgave afhænger af, om de tror på, at de kan løse den pågældende opgave. Ved den ego-orienterede elev vil deres motivation blandt andet afhænge af, om denne tror på, at han/hun vil blive vurderet som dygtig af andre. Netop fordi eleven er optaget af andres vurdering, vil en forventning om nederlag virke truende på selvværdet. For de elever vil en indsats derfor også virke truende, hvis mestringsforventningen er lav (Skaalvik, Selvføttelse og Motivation, 2007, s. 51). Hvis de derimod forventer at gøre det bedre end andre, vil de formentlig være motiveret for at gøre en bedre indsats, da deres mestringsforventning er højere. I elev As klasse, hvor vi vurderer, at der er en høj grad af social sammenligning, kan dette hænge sammen med, at de gerne vil afstemme deres egne mestringsforventninger med det faktiske resultat. Således kan de vurdere, hvilken indsats de skal yde fremadrettet, så de ikke risikerer at lide nederlag.

Delkonklusion

I det foregående afsnit har vi undersøgt, hvad der kan ligge til grund for den målorientering eleverne og hvilke elementer, der har betydning for hhv. den opgaveorienterede elev og den ego-orienterede elev. Vi erfarede, at elevernes mestringsforventninger har stor betydning for graden af motivation for deres gøremål, ligesom social sammenligning også får betydning for, hvordan de bedømmer deres præstationer og resultater. Vi har også undersøgt, hvilken rolle forældrene kan spille for elevernes forventningspres, og vi vil senere i opgaven uddybe nærmere, hvordan læreren kan agere i forhold til et evt. skole-hjem-samarbejde.

I det næste afsnit vil vi undersøge, hvordan vi kan arbejde med at skabe en kultur, hvor der er mindre fokus på at sammenligne sig med andre og dermed i højere grad undervise eleverne i at opdage de forskellige styrker alle besidder, og hvordan de kan drage fordel af det i et læringsfællesskab.

Del 4

Læring gennem fællesskaber

I bogen *Relationsarbejde* (Skibsted & bidragsyderne, 2015) pointeres det, at det i høj grad er op til læreren at facilitere et godt læringsfællesskab, da eleverne har brug for stilladsering til at

se, hvordan de kan drage nytte af klassekammeraters kompetencer, - også hos de klassekammerater, de ellers ikke normalt ville opsøge (Relationsarbejde s. 41).

Sociokulturelle perspektiver lægger vægt på, at læring er en social proces, der finder sted i interaktion med andre. Derfor er det også en vigtig opgave for læreren at fremme et godt læringsrum, hvor der netop tages højde for vigtigheden af fællesskabet (Dysthe, 2003, s. 48-56). Eleverne må skoles i tolerance og i at give plads til hinanden, så de kan drage nytte af hinandens forskelligheder og dermed også bidrage til at læringsudbyttet øges for flest mulig.

Denne 'skoling' er ikke noget, der sker automatisk. Det kræver en indsats fra forskellige instanser, og vi vil i de kommende afsnit undersøge, hvordan motion og bevægelse kan anvendes som et redskab ind i denne proces set fra skolen, lærerne og elevernes perspektiv. Ligeledes vil vi undersøge, om motion og bevægelse kan være medvirkende til at fremme en opgaveorienteret kultur i skolen, idet at en mere læringsorienteret målstruktur kan virke fremmende for et opgaveorienteret fokus hos eleverne.

Valget faldt på motion og bevægelse af flere årsager, blandt andet kravet i den nye skolereform samt de positive effekter, eleverne kan drage fordel af ved fysisk aktivitet i løbet af skoledagen i forhold til både fysisk og psykisk sundhed og motivation for læring.

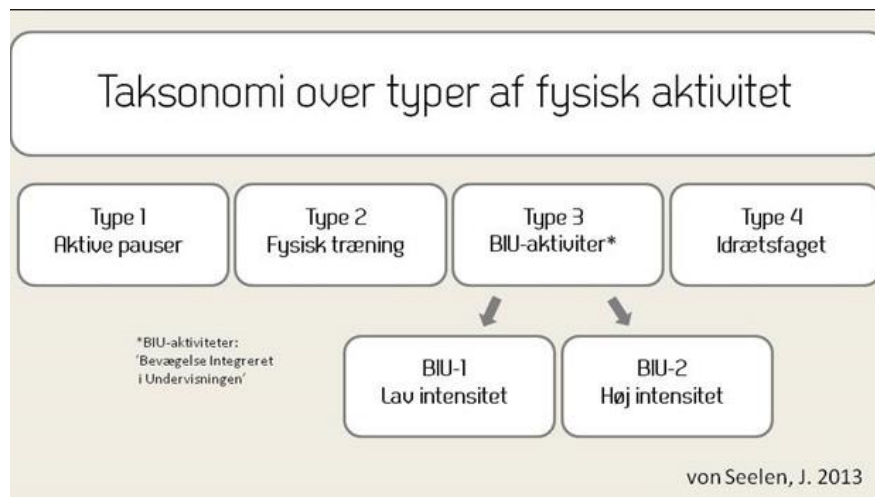
Idræt, leg og bevægelse kan have stor indflydelse på børn og unges relationsdannelser og udvikling af sociale kompetencer. Derfor anlægger vi et socialt læringsperspektiv på bevægelse, hvor vi fokuserer på betydningen af den fysiske aktivitet i undervisningen i forhold til relationen mellem eleverne. De bevægelsesaktiviteter, vi medtager i undervisningen, kan give eleverne erfaringer med relationsdannelse, kompetence- og vidensudvikling (Bahrensecheer, Kortbek, & Sederberg, 2017, s. 69-74).

Det er ikke ligegyldigt, hvordan bevægelsesaktiviteterne foregår. Det er således vigtigt, at læreren gør sig nogle didaktiske overvejelser om eksempelvis, hvem der skal være på hold med hvem, hvordan de faglige målet med aktiviteterne harmonerer med de sociale læreprocesser osv.. Gennem denne opmærksomhed på sammensætningen af aktiviteterne og eleverne kan de få mulighed for at opleve fællesskabet som meningsfuldt, hvilket kan have betydning for deres identitetsdannelse (Bahrensecheer, Kortbek, & Sederberg, 2017, s. 73).

Hvis læreren ikke er tilstrækkeligt opmærksom på, hvilke læringsforudsætninger der er tilstede blandt eleverne samt hvilke metoder, der kan understøtte den enkeltes motivation, kan der ske udelukkelser fra fællesskabet

Taksonomi over typer af fysisk aktivitet

Jesper von Seelen har lavet en taksonomi med tilhørende argumentation over forskellige typer af fysisk aktivitet i skolen.



I taksonomien skelnes der mellem henholdsvis type 1 (Aktive pauser), type 2 (fysisk træning), type 3 (Fysisk aktivitet integreret i undervisningen) og type 4 (idrætsfaget). Under type 3 skelnes der desuden mellem BIU 1 (lav intensitet) og BIU 2 (høj intensitet) (BIU = Bevægelse Integreret i Undervisningen) (Seelen, 2013). De forskellige typer af aktiviteter kan bidrage med noget forskelligt, når de anvendes i løbet af skoledagen. Den type af aktivitet, der er af primær interesse for vores projekt, er type 3-aktivitet, da det er den aktivitetsform, der bruges som en integreret del af undervisningen. Det er derfor også denne type aktivitet, som kan være med til at understøtte elevernes faglige og sociale udvikling og ydermere tage højde for deres forskellige måder at tilegne sig viden og færdigheder i skolesammenhæng på.

Læringsfællesskaber gennem motion og bevægelse

Hvis vi tager udgangspunkt i den omtalte 9. klasse og bruger den som et eksempel på en klasse med et overvejende ego-orienteret fokus, handler det først og fremmest om at skabe grundlag for et godt læringsfællesskab i klassen for dermed at kunne arbejde frem imod et mere opgaveorienteret fokus. Det er blandt andet her, motion og bevægelse kan have en gavnlig effekt. Forskningen viser nemlig, at fysisk aktivitet i samvær med andre har en positiv effekt på fællesskabet og det sociale samspil (Bugge, et al., 2015).

I konsensuskonferencen fra 2016, *Børn unge og fysisk aktivitet*, arrangeret af 'Institut for Idræt og Ernæring ved Københavns Universitet' blev der præsenteret en række resultater af både national og international forskning, som bidrog til konklusionen; at der er en dokumenteret

sammenhæng mellem fysisk aktivitet og læring uanset alder. På konferencen var der blandt andet fokus på at opnå konsensus om uddannelsesstrategier og implementering af fysisk aktivitet. Konsensurapporten berørte fire forskellige hovedområder, som de kom med konklusioner (statements) og anbefalinger inden for (Bangsbo & Krustrup, 2016). I denne opgave interesserer vi os hovedsageligt for kategorien *‘Psykologiske aspekter i relation til motivation og velvære’*.

Vi har udvalgt netop dette hovedområde af konsensurapporten, idet det beskæftiger sig med de delområder, vi især undersøger i forhold til, hvilken rolle motion og bevægelse som en integreret del af undervisningen kan spille for elevernes orientering i forhold til læring. Herunder blandt andet motivation, læringsfællesskaber og psykologisk velbefindende.

Et af de punkter, der blev opnået konsensus omkring, var at: *“Involvering i fysisk aktivitet har potentiale til at påvirke børn og unge positivt i forhold til psykologiske og sociale faktorer som selvværd og relationer til kammerater, forældre, trænere.”* (Bangsbo & Krustrup, 2016). Hvilket er det potentiale, der især er relevant for denne opgave jævnfør afsnittet om læring gennem fællesskaber.

Både i vores interview med elev A, som går i den pågældende 9. klasse og i flere af de besvarelser, vi har fået på vores spørgeskemaundersøgelse, påpeger eleverne, at de ofte oplever, at ikke alle deltager på lige fod i gruppearbejde, og at nogen derfor får/tager rollen som den, der næsten laver det hele, mens andre får/tager en mere passiv rolle (se citater i bilag 4, udsnit 2 og 3). Det kan derfor være gavnligt for eleverne, at der arbejdes med, hvordan alle kan deltage kollaborativt i et læringsfællesskab eksempelvis via forskellige fysiske aktiviteter integreret i undervisningen.

Konsensurapporten påpeger desuden at: *“I forbindelse med fysisk aktivitet er tætte venskaber og accept fra kammerater positivt relateret til børn og unges indre motivation, deltagelse i fysisk aktivitet, og for hvordan de opfatter deres egne kompetencer”* (Bangsbo & Krustrup, 2016, s. 5).

Når vi indgår i leg og bevægelse med hinanden, lærer det os at acceptere de forskelligheder, styrker og svagheder, der er hos den enkelte. Nogle aktiviteter kræver, at alle deltager, for at den kan gennemføres (Larsen J. H., 2013). Idet det kræver deltagelse fra alle, kan det muligvis også medvirke til at løse den problematik, som flere elever påpegede i vores spørgeskemaundersøgelse, om at alle ikke bidrager ligeligt, når de arbejder i grupper og derfor foretrækker at arbejde individuelt- eller pararbejde (se bilag 4, udsnit 3).

I resultaterne fra forskningsprojektet 'Forsøg med læring i bevægelse', som udkom i 2015, blev der på baggrund af et forsøg med matematikundervisning i form af dansematematik foretaget kvalitative interviews med eleverne. I interviewet nævner eleverne: (...) *“at det specielt er de kreative processer og den fysiske kontakt i gruppearbejdet, som gør det anderledes end almindeligt gruppearbejde og er medvirkende til, at de oplever hinanden på andre måder, og måske derfor bliver bedre venner med nogle.”* (Bugge, et al., 2015, s. 120)

Ifølge undersøgelsen kan det udledes, at de fysiske aktiviteter i undervisningen er med til at knytte bånd på tværs af klassen og dermed også er medvirkende til at styrke de fælles relationer i klassen. Dette understøttes også af artiklen, *Derfor gør idræt godt*, fra tidsskriftet Børn og Unge 05, hvor der peges på, at leg og fysisk aktivitet lærer os at lytte til hinanden, forhandle og indgå kompromiser. Vi lærer at tage hensyn og udvise empati, når vi eksempelvis kaster bolden lidt blødere i stikbold, hvis nogen er bange for bolden eller ikke skubber helt så meget, hvis der spilles fodbold med pigerne (Larsen J. H., 2013). Dette stiller naturligvis også krav til hvilken type aktiviteter, der igangsættes, hvorfor læreren spiller en særdeles vigtig rolle både ved at opstille relevante aktiviteter samt agere facilitator for, hvordan det gode klassemiljø bliver skabt. I det opstillede eksempel med 9. klasse handler det derfor især om at ændre nogle af elevernes målorientering.

Den personlige målorientering er ikke noget, der ligger fast. Den er dynamisk og kan ændres. Ved at observere elevernes adfærd under aktiviteter og i skoletiden generelt kan man finde ud af, hvordan man bedst muligt kan hjælpe med at ændre målorienteringen og evt. skabe et mere opgaveorienteret fokus hos de enkelte elever, men også hos klassen som helhed (Henriksen, Hansen, & Hansen, 2007, s. 25). Hvis vi har at gøre med flere ego-centrerede elever i en klasse som i eksemplet, er det vigtigt at være bevidste om, at motivationen i forbindelse med bevægelsesaktiviteter for dem ofte skabes på baggrund af et konkurrenceelement, hvorfor det også skal tydeliggøres, at de pågældende læringsmål er procesmål⁴ og ikke resultatmål. Hvis der primært vægtes resultatmål i undervisningen, kan bevægelsesaktiviteterne være medførende til at skabe et endnu mere ego-orienteret fokus, hvis ikke der er skærpet opmærksomhed på hvilken drivkraft, der ligger bag elevernes motivation for deltagelse og på aktivitetens formål (Henriksen, Hansen, & Hansen, 2007, s. 26-27).

⁴ *Procesmål omhandler de processer som er nødvendige for at præstere bedre i en aktivitet. Resultatmål handler og fokuserer udelukkende på slutresultatet, som at vinde en kamp, få bedre karakterer end andre ol.. Resultatmål er altså afhængige af ikke bare din egen præstation, men også andres præstation.*

Mange elever motiveres af at yde deres bedste, hvilket sport ofte kan bidrage til på grund af det naturlige konkurrenceelement, der oftest ligger heri (Henriksen, Hansen, & Hansen, 2007, s. 21-30). Derfor vurderer vi heller ikke, at konkurrenceelementet nødvendigvis skal fjernes helt, men for at skabe et godt læringsfællesskab er det vigtigt, at læreren tydeliggør formålet med aktiviteterne i forhold til mål-orienteringen, og dermed opnår en mere kollaborativ læringsform⁵, da motivation også kan skabes gennem fællesskabet omkring den fysiske aktivitet (Bahrensecheer, Kortbek, & Sederberg, 2017, s. 73).

Under konsensusrapportens område *‘Psykologiske aspekter i relation til motivation og velvære’* peges der også på, at: *‘Et miljø, der understøtter selvbestemmelse, har fokus på mestring, er omsorgsfuldt og socialt understøttende påvirker børn og unges motivation, fysiske aktivitetsniveau og velvære positivt’* (Bangsbo & Krustrup, 2016, s. 5).

Med denne konstatering understreges vigtigheden igen af, at der arbejdes med at skabe et klassemiljø præget af fællesskab samt elevernes individuelle mestringsforventninger (jf. afsnittet om Banduras teori om self-efficacy). For at imødekomme elevernes mestringsforventninger bedst muligt i forhold til de stillede opgaver, må undervisningen derfor nødvendigvis også understøtte fagligheden. Dette gælder naturligvis også, når der inddrages motion og bevægelse, hvorfor der i lovgivning om de 45 minutters daglig bevægelse i skolen desuden stilles krav om, at aktiviteterne skal have et pædagogisk mål (Undervisningsministeriet, Bevægelse, 2017).

Delkonklusion

I de foregående afsnit havde vi til formål at undersøge, hvordan motion og bevægelse kan anvendes som et redskab til at styrke fællesskabet mellem eleverne, samt hvorvidt motion og bevægelse kan fremme en opgaveorienteret kultur ved at have en mere læringsorienteret målstruktur. Via diverse forskningsprojekter og vores fortolkninger af de tekster, vi har læst, har vi erfaret, at fysisk aktivitet kan have en positiv effekt på fællesskabet mellem mennesker og det sociale samspil. Det er dog ikke ligegyldigt, hvordan den fysiske aktivitet anvendes, specielt ikke når det er i skoleøjemed, idet konkurrenceelementet kan få en for stor rolle, hvis læreren ikke er tydelig omkring, hvilke mål der er fastsat for aktiviteten og herunder også for undervisningen.

⁵ E-pædagogisk ordbog: *Kollaborativ læring beskriver en læringsform, hvor de lærende lærer sammen i et fællesskab. Læring ses her som en fælles videnskonstruktion, der foregår i socialt forankrede miljøer, hvor gensidig afhængighed, fælles videndeling og refleksion er fundamentet for den fælles videnskonstruktion*

Dog stiller det også visse krav til læreren at anvende motion og bevægelse som en integreret del af undervisningen, idet det ikke forekommer lige nemt for alle at kombinere fagligheden og den fysiske aktivitet. Dette vil vi komme nærmere ind på i det følgende afsnit.

Del 5

Lærernes skepsis i forhold til inddragelse af motion og bevægelse

Vi har erfaret, at det er meget forskelligt, hvordan opgaven med at integrere motion og bevægelse i undervisningen varetages på de forskellige skoler, og også hvordan lærernes indstilling til det nye krav er. Denne erfaring udtales også blandt forskere på feltet, som oplever, at nogle lærere er begejstrede for den øgede bevægelse, mens andre er mere skeptiske eller ligefrem direkte imod det (Christensen, folkeskolen.dk, 2015). På de fleste skoler har personalet modtaget mindre kurser i, hvordan motion og bevægelse kan implementeres i fagene, og hvordan denne type undervisning praktiseres. Derudover findes der også adskillige hjemmesider med forslag til motion og bevægelsesaktiviteter i de forskellige fag. Dog hersker der en mening om, at de fleste aktiviteter og kurser primært henvender sig til de yngre klasser, hvorfor der er stor efterspørgsel til fagligt relevante aktiviteter til brug blandt de ældre klasser (Lindgaard). I et inspirationshæfte om motion og bevægelse i skolen, udgivet af Sundhed og trivsel, pædagogisk afdeling i Aarhus kommunes børn og unge afdeling, viser en rundspørge blandt de aarhusianske skoler at;

(...) der er en særlig udfordring med at tænke bevægelse ind som en naturlig del af de ældste elevers hverdag. Det er tydeligt, at der arbejdes mest med bevægelse i indskoling, mindre på mellemtrinnet og mindst i udskoling. (...) ”Det er specielt en udfordring i forhold til de ældste elever. Vi ved godt, hvorfor bevægelse skal ind i hverdagen på skolerne, men det svære er hvordan.” (aarhusiansk skole) (Lindgaard)

Denne holdning bekræftes også af vores interviewperson lærer K, der som eksempel nævner, at Sølystskolen har været med i projektet ‘Grib bolden’, som han fortæller indeholder sange osv., og hvor omdrejningspunktet igen er de små børn. (se bilag 3, udsnit 3)

Opgaven med at implementere motion og bevægelse i undervisningen handler også om lærerens indstilling til at bruge det i undervisningen. For mange lærere kan det være både svært og grænseoverskridende at være facilitator for noget, de ikke selv har den store erfaring eller interesse i. For at motion og bevægelse i skolen kan blive en succes, er det ifølge Karsten Froberg, lektor og exam. scient, nødvendigt at (efter)uddanne lærerne til at varetage opgaven, så de føler

sig fortrolige med at inddrage motion og bevægelse i skolen. Han foreslår desuden, at bevægelse også med fordel kan blive en del af lærerruddannelsen i det hele taget (Christensen, folkeskolen.dk, 2015).

Desuden spiller forberedelsestiden også en yderst vigtig rolle, idet at det kan være vanskeligt for lærerne at implementere motion og bevægelse som en fast og integreret del af deres undervisning, da den korte forberedelsestid ikke efterlader overskud til at udvikle de pågældende aktiviteter (Bugge, et al., 2015, s. 14). På vores praktikskoler har vi oplevet, at mange af lærerne finder det nemmere at anvende type 1-aktiviteter frem for type 3, da disse ikke kræver den samme grad af forberedelse. Flere af de lærere, vi har interviewet, medgiver, at det er tidskrævende for dem at medtage BIU aktiviteterne og derfor ikke rigtig får det gjort i det omfang, de gerne ville. Lærer B fra Højvangskolen udtaler blandt andet.:

(...) Jeg prøver på at gøre det, og jeg prøver på at indlægge noget, hvor de på en eller anden måde kan bevæge sig. Øhm... det bliver ikke altid fagligt... (...) men det er en tidsrøver også at skal få lavet alle de her ting, hvor det fagligt øhh... er tænkt bevægelse ind. Og øhh... og der har jeg været presset på tid. (Bilag 5, udsnit 1)

Type 1-aktiviteter kan være gode redskaber til hurtigt og effektivt at øge elevernes vågenhed eller modsat at tilføre dem mere ro, idet eleverne hurtigt får "brændt lidt krudt af". De kan også være gode at anvende som power-pauser og som pauseaktivitet mellem forskellige dele af undervisningen og/eller to tætliggende lektioner (Sønnichsen, 2015, s. 101). Meningen med dem er dog, at de skal fungere som små aktive pauser og er altså ikke beregnet som den eneste bevægelsesform i løbet af skoledagen. Ligeledes bør der som nævnt også stiles mod at få aktiviteterne til at indgå som en integreret del af undervisningen for dermed at understøtte motivationen og et godt klassemiljø.

Både lærere og elever oplever også ofte, at motion og bevægelse slet ikke bliver brugt, eller når det gør, mere kommer til at optræde som en forstyrrelse midt i den faglige fordybelse end et egentligt break, hvor meningen er at tilfører ilt til hjernen og fornyet energi.

Vores interviewperson, elev A, udtaler:

"Ja altså de, de bruger det egentlig ikke. Øh de siger enten 'gå ud i et kvarter og spil fodbold', eller også siger de sådan noget med "ahmen vi har ikke tid til noget". Så enten så dropper de det helt eller også glemmer de det, eller også siger de 'stil dig op fra stolen og lav 10 sprællemænd, sæt dig ned igen og arbejd'" (bilag 4, udsnit 4).

I vores kvalitative spørgeskemaundersøgelse svarer næsten en fjerdedel af de adspurgte elever, at de slet ikke har motion og bevægelse i løbet af dagen, men giver samtidig udtryk for, at de ønsker det noget mere. Da en af grundene til det kan være manglende inspiration til relevante bevægelsesaktiviteter for udskoling, vil vi i det kommende afsnit opstille nogle kriterier til udvælgelse og kreering af sådanne aktiviteter samt komme med et forslag til en.

Handleperspektiv

På baggrund af den forudgående undersøgelse samt elevernes efterspørgsel på mere relevant motion og bevægelse i undervisningen, vil vi i det kommende afsnit lave et handleperspektiv for hvilke aktiviteter, der kan være relevante samt kommentere på indholdet af de valgte aktiviteter.

Idet at vi i analysen af samfundsudviklingen og overgangen fra den kontinentale dannelsesstradition til den angelsaksiske curriculumtradition kan se, at FFM og målstyret undervisning påvirker elevernes målorientering og mestringsforventninger, vurderer vi, at der er et behov for at imødegå denne samfundsdiskurs i undervisningen. Vi har undersøgt, hvordan man via læringsfællesskaber kan skabe et fælles rum, hvor eleverne med sammenhold og samarbejde kan om dirigere deres målorientering og udvikle et mere opgaveorienteret fokus.

Da de høje forventninger ikke kun udspringer fra eleverne selv, men også er til stede hos forældrene, betragter vi det som en vigtig opgave, at læreren også forholder sig til, hvordan denne kan handle i forhold til dem. I vores samtale med AKT-vejleder G, fortalte hun, hvordan hun oplever, forældres ambitionsniveau i relation til deres børn, og hvordan hun vejleder dem i situationer, hvor det er ved eller har udviklet sig til et reelt problem. Hvis man har en elev, der oplever at forældrene har for høje forventninger til ham/hende, og eleven føler, at det lægger et pres på hans/hendes skuldre, vil eleven kunne henvende sig til AKT-vejlederen. Dog oplever vores interviewede AKT-vejleder ofte, at eleverne ikke vil have, at hun taler med forældrene om problematikken, da de har dårlige erfaringer med at tale med dem om det, idet de tit kommer op at skændes. Men det har generelt et positivt udfald, hvis hun alligevel taler med forældrene om det, da de som oftest både er meget lydhøre og samarbejdsvillige.

Selvom forældrene, jævnfør spørgeskemaundersøgelser, interview med lærer K og AKT-vejleder G, spiller en central rolle i elevernes følelse af forventningspres, skal vi som

lærere stadig være lydhøre og åbne overfor dem og deres mening og følelser omkring deres barns indsats og fremtid. I interviewet med AKT-vejlederen kommer hun med et par forslag til, hvordan man som lærer kan gribe en samtale om det pågældende emne an med forældrene; *“... der er faktisk to ting i det; den ene det er den der sandwich, altså sådan sige noget rigtig godt om barnet, og så sige noget om problematikken, og så sige noget rigtig godt igen. Og så også få sagt, (...) der er ingen forældre, der har så høje ambitioner på deres barns vegne for at være grimme ved dem, eller for at sætte dem i den situation, de er havnet i, og presse dem for meget, vel. Men så kan man jo godt sige, at det ved man godt, at det er noget man gør, fordi man gerne vil sit barn det bedste. Men lige nu så har det måske den modsatte effekt. Øhm... og man kan også godt sige, at (...) jeg har jo selv børn, og jeg ved jo godt, hvordan øh det kan være at være i sådan en situation, man gerne vil et eller andet på sine børns vegne eller hvad det nu kunne være at...”* (se bilag 2 udsnit 1)

Vi opfordrer dog til, at man er opmærksom på, at ikke én situation er ens, hvorfor det også er vigtigt at medtage barnets perspektiv i samtalen. Uanset om det høje forventningspres ligger hos forældrene, eleven eller hos begge parter, kan det være en god idé at arbejde med at styrke et opgaveorienteret fokus blandt eleverne.

Vi vil i det næste afsnit komme med et forslag til, hvordan en procesorienteret bevægelsesaktivitet med fokus på at styrke læringsfællesskabet kan se ud som en integreret del af undervisningen.

Procesorienteret bevægelsesaktivitet

En vigtig del af at styrke et opgaveorienteret fokus blandt eleverne er, at aktiviteten understøtter procesmål fremfor resultatmål, idet procesmål kan være med til at nedtone det ego-orienterede fokus. Her er det dog vigtigt at finde ud af, hvad der motiverer eleverne (f.eks. fællesskabet - det at være fælles om noget og føle sig som en vigtig brik i at udføre opgaven) for dermed at vække lysten til deltagelse og motivationen for læring. I henhold til vores problemformulering vil vi også tilstræbe, at aktiviteten har et procesorienteret fokus.

Vi har opstillet nogle kriterier, som kan bruges vejledende i udvælgelsen eller kreeringen af BIU-1 og -2 aktiviteter:

- **Procesorienteret fokus:** målene for aktiviteten er rettet mod læringen og ikke nødvendigvis tilegnelsen af færdigheder. Eleverne kan til dels være medbestemmende i fastsættelsen af disse mål.

- **Fællesskabsorienteret:** fællesskabet kan være det motiverende element f.eks. via kollektivt undervisningskoncepter.
- **Minimering af konkurrenceelementet:** konkurrenceelementet skal ikke tages ud, men der skal være sat procesmål og ikke resultatmål i selve læringsprocessen.
- **Intensitetsniveau:** overvej, om intensiteten skal være højintensitet eller lavintensitet.

I forbindelse med et forløb i idræt eller biologi omkring kroppens anatomiske og fysiologiske funktioner kunne et eksempel på en sådan aktivitet se således ud:

Eleverne får til opgave, at de sammen i grupper skal forklare og beskrive bestemte anatomiske og fysiologiske funktioner ud fra en række begreber fra en kendt fagtekst. Grupperne får hver tildelt et antal begrebskort og tilsvarende antal kort med begrebsforklaringerne og med en tilhørende kropslig handling, som kan være med til at understøtte elevernes forståelse af begrebet. På begrebskortene kan der f.eks. stå *blodåre*, *energi*, *muskelcelle* eller *ilt*, mens en begrebsforklaring med tilhørende kropslig handling kunne lyde således:

“Alle gruppemedlemmer starter med at måle og notere deres puls på håndledet (antal pulsslag på 1 min.). Derefter skal alle løbe 10 runder i hallen i høj fart. Efterfølgende måles pulsen igen på samme måde som før. Hvad skete der med pulsen? Beskriv og diskuter, hvorfor pulsen reagerer, som den gør - hvad sker der med/i kroppen?”

Ved en aktivitet som denne opnår eleverne forståelse for det faglige indhold gennem kropslig og sanselig erfaring, ligesom der også indgår fysisk aktivitet af høj intensitet i undervisningen (BIU-2). Da eleverne efterfølgende også selv skal beskrive og diskutere i gruppen, hvad der sker med kroppen under aktiviteten, styrkes deres forståelse og evne til at udtrykke sig også, da eleverne selv skal finde frem til en indbyrdes forståelse af indholdet.

De kriterier, der her står opstillet kan forene behovet for et læringsfællesskab, minimering af sammenligning blandt eleverne og et ændret fokus fra resultater til læringsprocessen. Samtidigt får læreren nogle udvælgelseskriterier, der kan kvalificere de bevægelsesaktiviteter, som kan anvendes i undervisningen, så de får et fagligt- såvel som bevægelsesorienteret fokus.

Konklusion

Vi kan konstatere, at den danske samfundsdiskurs har udviklet sig i en mere konkurrenceorienteret retning. Denne udvikling har indtil nu haft stor indflydelse på skolen og uddannelsessystemet og dermed også på de unge. Konkurrencestaten har i høj grad været med til at forme

et præstationsorienteret samfund, hvor individet nærmere formes ud fra det, de gør, frem for den de er. I folkeskolen understøttes denne udvikling, da der i Forenklede Fælles Mål vægtes kompetencer, færdigheder og viden, og i mindre grad det faglige indhold. Disse er områder, der kan give målbare resultater blandt andet i form af test og evaluering af læringsmål. Dog er der også tegn på, at testkulturen er medskabende til at lægge et forventningspres på de danske børn og unge. Dette har betydning for deres fysiske såvel som psykiske helbred, idet der er en fortsat stigning i antallet af børn og unge, der lider af psykosomatiske symptomer på stress.

Undervisningen bærer ikke præg af, at det er kreativ problemløsning og innovation, der skal fremmes. Den testkultur, der hersker i den danske folkeskole, står i stærk kontrast til et kreativt og innovativt skolemiljø, hvor der er plads til fejl og skæve vinkler. I stedet fremmer den gældende uddannelsesdiskurs en præstationsorientering blandt de unge.

Vi kan pt ikke gøre noget ved skoleloven og den testkultur, der huserer, men vi kan handle på, hvordan vi som lærere kan forvalte den. I denne bacheloropgave er vores indgangsvinkel motion og bevægelse som en integreret del af undervisningen, da det er velkendt, at fysisk aktivitet kan have en positiv effekt på fællesskabet mellem mennesker og det sociale samspil. Den fællesskabsfølelse, det kan frembringe, kan være en vej ud af negativ social sammenligning mellem eleverne, hvilket kan nedbringe tendensen til ego-orientering og i stedet skabe en mere opgaveorienteret målstruktur. Når formålet gøres klart for eleverne via procesmål frem for resultatmål, faciliteres en optagethed af læringsudbyttet i undervisning fremfor det færdige resultat. Dette bibeholder eleverne i processen og mindsker konkurrenceelementet, som ellers også kan være typisk for idrætsprægede aktiviteter. Idet konkurrenceelementet kan være et motiverende element i fysiske aktiviteter, skal det heller ikke tages helt ud, men når der hersker en ego-orienteret kultur med høj grad af social sammenligning, kan det påvirke elevernes mestringsforventninger. Hvis mestringsforventningerne er lave, kan det have indflydelse på graden af deltagelse, hvorfor det kan være en god idé at fastsætte procesmål, i hvert fald indtil der generelt set er dannet et mere opgaveorienteret fokus blandt eleverne.

Om motion og bevægelse i undervisningen blot er endnu et 'modelune', er svært at svare på, men vi har i nærværende bachelorprojekt analyseret, diskuteret og kommet med vores bud på, hvordan læreren kan inddrage motion og bevægelse i undervisningen med henblik på at imødegå det senmoderne samfunds optagethed af konkurrence og præstationer i folkeskolen.

Perspektivering - andre fordele ved motion og bevægelse

Da regeringen valgte at gøre motion og bevægelse obligatorisk i folkeskolen, var det med afsæt i følgende erklæring fra vidensrådet: *Fysisk aktivitet kan fremme børns sundhed, trivsel og faglige præstationer* (Rønne, 2017). Idet vi i opgaven har valgt at fokusere på den trivselsfremmende del af motion og bevægelse, kunne det være interessant også at belyse nærmere, hvordan det kan være medvirkende til at fremme børnenes sundhed og deres faglige præstationer. Som nævnt har vi kun udvalgt ét enkelt område fra konsensusrapporten, hvorfor det også er værd at nævne de tre andre områder, som behandler:

- *Effekter af idræt og fysisk aktivitet i forhold til fysisk form og sundhed*
- *Effekter af idræt og fysisk aktivitet i forhold til læring, kognitiv funktion og motoriske færdigheder*
- *Social inklusion og implementering i skole og foreningsliv*

De områder er mindst lige så vigtige i forhold til at fremme elevernes sundhed og faglige præstationer. Det er dog ikke medvirkende til at besvare vores problemformulering, hvorfor vi ikke har inddraget de områder i opgaven.

Litteraturliste

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2015). *Æstetik og skole- og fritidspædagogik*. I M. Sørensen, *Skole- og fritidspædagogik* (s. 241-260). København: Akademisk Forlag.
- Bahrensecheer, A. K., Kortbek, K., & Sederberg, M. (2017). *Bevægelse, sundhed og trivsel*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Bangsbo, J., & Krustrup, P. (2016). *Børn, Unge og Fysisk Aktivitet - en konsensuskonference*. Københavns Universitet og Institut for Idræt og Ernæring.
- Berndt, T., & Rørth, C. (12. august 2005). *nordjyske.dk*. Hentet fra Nordjyske.dk:
<https://nordjyske.dk/nyheder/skolen-faar-ny-grundlov/b1a53284-4eee-4eea-810c-630ef86f6cea/4/1513>
- Bomann, D. L. (17. april 2017). *nyheder.tv2.dk*. Hentet fra TV2 Nyheder:
<http://nyheder.tv2.dk/samfund/2017-04-17-boernelaege-advarer-vi-goer-boern-syge-med-stress>
- Bugge, A., Seelen, J. v., Herskind, M., Svendler, C., Thorsen, A. K., Dam, J., . . . Froberg, K. (2015). *Forsøg med Læring i Bevægelse*. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Christensen, E. (23. november 2015). *folkeskolen.dk*. Hentet fra folkeskolen.dk:
<https://www.folkeskolen.dk/575574/skole-og-foraeldre-vil-have-konkrete-maal-for-dannelse>
- Christensen, E. (19. februar 2015). *folkeskolen.dk*. Hentet fra Folkeskolen.dk:
<https://www.folkeskolen.dk/557916/bevaegelse-paa-gyngende-grund>
- Due, P., Diderichsen, F., Meilstrup, C., Nordentoft, M., Obel, C., & Sandbæk, A. (2014). *Børn og Unges mentale helbred*. Københavns Vidensråd for Forebyggelse.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturelle teoriperspektiver på kundskab og læring. I O. Dysthe, *Dialog, Samspil og læring* (s. 39-76). Aarhus: Klim.
- folkeskolen.dk*. (februar 2009). Hentet fra Folkeskolen.dk:
[https://backend.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf](https://backend.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf)
- Gulddal, J. (1999). *Hermeneutik - en antologi om forståelse*. Gyldendal .
- Hagemeister, M. L. (7. december 2012). *kristeligt-dagblad.dk*. Hentet fra Kristeligt Dagblad:
<https://www.kristeligt-dagblad.dk/liv-sjæl/karriere-er-blevet-meningen-med-livet>
- Hedegaard, K. M., Rasmussen, T. N., & Simonsen, S. (april 2015). Kan man have noget imod målstyret undervisning? *KvaN 101 Målstyret Undervisning*, s. 70-82.
- Henricson, M. (2014). *Videnskabelig teori og metode*. Munksgaard.

- Henriksen, K., Hansen, M., & Hansen, J. (2007). *Gyldendals idrætspsykologi*. Gyldendal.
- Holm, C. (2010). Skolen skaber 'soldater' i nationens konkurrence. *Asterisk*, 10-12.
- Høj, L., Frost, S., & Underbjerg, H. (Producere). (2017). *Drengene mod pigerne* [Film]. Brønderslev Gymnasium.
- Jensen, C. W. (09. maj 2016). *alt.dk/artikler*. Hentet fra Alt for damerne:
<http://www.alt.dk/artikler/det-er-helt-okay-at-vare-middelmadig>
- Jørgensen, H. T. (2015). Parkour-(h)ånden . I E. B. Hansen, & J.-O. Jensen, *Vildt og farligt - Om børn og unges bevægelseslege* (s. 145-165). København: Akademisk Forlag.
- Katznelson, N., & Sørensen, N. U. (2015). Unges identitetsdannelse i forandring . I S. Mogens, *Skole- og fritidspædagogik* (s. 175-192). København: Akademisk Forlag.
- Larsen, C. N. (20. oktober 2016). *b.dk/nationalt*. Hentet fra Berlingske Nationalt:
<https://www.b.dk/nationalt/eva-secher-gjorde-alle-tavse-i-skal-fan-loebe-staerkt-i-goer-det-naermest-kun-for>
- Larsen, H. B. (5. februar 2017). *emu.dk*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal:
<http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- Larsen, J. H. (2013). Derfor gør idræt godt. *Børn og Unge 05*, 20-21.
- Lindgaard, K. (u.d.). *45 min bevægelse i skolen*. Aarhus: Aarhus Kommune.
- Lund, K., & Pedersen, P. A. (29. august 2015). *politiken.dk*. Hentet fra Politiken.dk - debat:
<http://politiken.dk/debat/art5621941/Danmark-har-ikke-kun-brug-for-12-tals-piger-og-drenge>
- Møller, M. R. (18. april 2017). *Her behandler de stressramte børn det hjerteskrærende at se, hvor hurtigt symptonerne ændrer sig*. Hentet fra tv2.dk:
<http://nyheder.tv2.dk/samfund/2017-04-18-her-behandler-de-stressramte-boern-det-er-hjerteskaerende-at-se-hvor-hurtigt>
- News, T. (Instruktør). (2017). *News & co* [Film].
- Nielsen, A. H. (23. Oktober 2015). *dr.dk/nyheder/politik*. Hentet fra DR dk Politik:
<http://www.dr.dk/nyheder/politik/psykologforening-danskerne-piskes-til-vaere-konkurrencestatens-fodsoldater>
- Olsen, J. V. (17. december 2015). *folkeskolen.dk*. Hentet fra Folkeskolen.dk:
<https://www.folkeskolen.dk/577743/laeringsmaalstyret-undervisning-skiller-vandene>
- Olsen, J. V. (9. marts 2016). *folkeskolen.dk*. Hentet fra Folkeskolen.dk:
<https://www.folkeskolen.dk/583138/afsloering-ingen-evidens-for-at-laeringsmaalstyret-undervisning-virker>

- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Viborg: Han Reitzels Forlag.
- Rasmussen, M., Pedersen, T. P., & Due, P. (2015). *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Retsinformation. (30. juni 1993). *retsinformation.dk*. Hentet fra Retinformation:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74941>
- retsinformation.dk*. (7. december 2005). Hentet fra Retinformation:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=91187>
- Rønne, C. (19. april 2017). *emu.dk*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal:
<http://www.emu.dk/modul/fysisk-aktivitet-%E2%80%93-1%C3%A6ring-trivsel-og-sundhed-i-folkeskolen>
- Seelen, J. v. (17. december 2013). *Folkeskolen.dk*. Hentet fra
<https://www.folkeskolen.dk/538143/fysisk-aktivitet-og-laering---en-taksonomi>
- Skibsted, E., & bidragsyderne. (2015). *Relationsarbejde. Praktik i læreruddannelsen 3*. København: Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. (august 2007). Selvfølelse og Motivation. *KvaN 78 Motivation*, s. 44-55.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Læringsmiljø. I E. M. Skaalvik, & S. Skaalvik, *Skolens læringsmiljø* (s. 216-265). Oslo: Akademisk Forlag.
- Sønnichsen, L. H. (2015). Børn og unges kropslige læring, udvikling og deltagelse i bevægelseaktiviteter. I M. Sørensen, *Skole- og fritidspædagogik* (s. 87-108). København: Akademisk Forlag.
- Trier, M. B. (29. juni 2015). *folkeskolen.dk*. Hentet fra Folkeskolen.dk:
<https://www.folkeskolen.dk/566805/kommuner-og-skoleledere-kan-kraeve-maalstyret-undervisning->
- Undervisningsministeriet. (20. februar 2017). *Bevægelse*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>
- Undervisningsministeriet. (20. april 2017). *emu.dk*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal:
<http://www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Undervisningsministeriet. (17. marts 2017). *Om Fælles Mål*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>

Undervisningsministeriet. (7. marts 2017). *PISA-undersøgelsen* . Hentet fra

Undervisningsministeriet: <http://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersogelser/pisa>

Bilag 1 – Spørgeskema og interviewguide

Kære elever på 8.-9. årgang,

I forbindelse med vores bachelorprojekt på lærerruddannelsen vil vi gerne stille jer nogle spørgsmål omkring karakterer, konkurrence og arbejdsformer.

Da jeres svar har stor betydning for, hvordan vores opgave bliver, vil vi sætte stor pris på, hvis I svarer grundigt på spørgsmålene.

På forhånd tak!

Spørgeskema – navn er ikke nødvendigt, men der skal stå klassetrin:

1. Hvad forventer dine forældre af dig i forhold til skolearbejde?
2. Føler du et forventningspres hjemmefra angående, hvordan det går fagligt i skolen?
3. Hvilke tanker har du gjort dig om dine årskarakterer?
4. Gør tanken om årskarakter, at du vil sige mere i timerne?
5. Hvad er dine egne forventninger til dine årskarakterer?
6. Hvad synes du om, at I skal have årskarakterer?
7. Betyder karakterer og resultater generelt noget for dig?
8. Hvad er din foretrukne arbejdsform;
 - a. Gruppearbejde
 - b. Pararbejde
 - c. Individuelt arbejde
 - d. Fælles arbejde på klassenHvorfor?
9. Når I arbejder i grupper, hvilken rolle foretrækker du så at påtage dig? (Fx. leder, ordstyrer, sekretær, den der stiller spørgsmål)
10. Hvilken rolle har du i gruppearbejde? (Sæt gerne flere krydser)
 - a. Den som tager initiativ til at få lavet opgaven
 - b. Den som skriver mest (tager notater)
 - c. Den som lytter mere, og lader de andre tage beslutninger om opgavens udformning
 - d. Den som løser eventuelle udfordringer eller konflikter i gruppearbejdet
 - e. Den som kommer til at snakke om andre ting, som ikke har noget med opgaven at gøreHvorfor?
11. Når I skal arbejde sammen i en gruppeopgave eller anden øvelse, betyder det så mest for dig, hvordan du selv klare dig, eller hvordan gruppen klarer sig sammen.

12. Hvilken betydning har det at der ind imellem bliver brugt motion og bevægelse i undervisningen for din deltagelse i undervisningen?
13. Når I eksempelvis arbejder med tillægsord, foretrækker du så at arbejde med almindelige grammatikopgaver eks. *Let's do it* eller foretrækker du at bruge de nye ord mundtligt i samtaler og aktiviteter?
14. Hvad motiverer dig til at komme igennem en opgave?
 - a. At blive hurtigt færdig
 - b. At svare korrekt på alt
 - c. At svare fyldestgørende

Hvorfor?

Interviewguide:

Hvordan vil du karakterisere din 8./9. klasse?

Hvordan vil du beskrive din klasses indstilling til:

- Karakterer?
- Konkurrence?
- Resultater?

Hvordan vejleder du eleverne til at fastholde fokus på læringsprocessen fremfor resultatet?

Oplever du en tendens til karakterræs i klassen?

- Hvordan oplever du det?
- Hvorfor tror du, at det er/ikke er, at det er en tendens i klassen?

Tror du at eleverne selv oplever karakterræset?

- Hvordan tror du, at de oplever det positivt/negativt?

Har du oplevet, at motion og bevægelse har haft en indflydelse på elevernes tilgang til læring?

Hvilke metoder anvender du for at imødekomme de behov, der opstår hos eleverne, for at de ikke bliver så optaget af karaktererne/resultaterne?

- Hvilken indflydelse tror du, at motion og bevægelse kan have på denne proces?

Bilag 2 - Udsnit fra interview med AKT-vejleder G

Udsnit 1

Men du siger, at man bare skal være meget...eller du er i hvert fald meget direkte. Men kan man ikke komme til at være... hvad hedder sådan noget.. intimiderende på forældrene? Skal man ikke stadig passe på, hvordan man formulerer.. ?

Jo det skal man, det skal man. Det er altid en god ide sådan at pakke det lidt ind i en sandwich for eksempel. Altså altså sådan at man.. der er faktisk to ting i det; den ene det er den der sandwich, altså sådan sige noget rigtig godt om barnet, og så sige noget om problematikken, og så sige noget rigtig godt igen. Og så også få sagt altså... man kan godt sige altså at man.. jeg er jo godt klar over at når når. der er ingen forældre, der har så høje ambitioner på deres barns vegne for at være grimme ved dem eller for at sætte dem i den situation, de er havnet i, og presse dem for meget, vel. Men så kan man jo godt sige at det ved man godt, at det er noget, man gør, fordi man gerne vil sit barn det bedste. Men lige nu så har det måske den modsatte effekt. Øhm.. og man kan også godt sige, at ”nu er jeg jo selv en mor, så jeg kan jo godt tillade mig at sige, jeg har jo selv børn, og jeg ved jo godt hvordan øh det kan være at være i sådan en situation, man gerne vil et eller andet på sine børns vegne, eller hvad det nu kunne være at... Men man skal være selvfølgelig meget følsom, men så kan man godt være direkte også. Men men det kræver, at at man også er god til at aflæse dem selvfølgelig.

Bilag 3 - Udsnit fra interview med lærer K, Sølystskolen i Egå

Udsnit 1

Hvordan vil du beskrive deres indstilling til karakterer eksempelvis..	Øhm.. da er de.. da er de på niveau med.. jeg vil sige.. he he.. den gennemsnitlige 8. Øh 9. Klasse i vores område... at de er meget fokuseret på og vil gerne have gode karakterer.. så det fylder meget ja, det fylder meget for dem.
--	---

Udsnit 2

Det næste spørgsmål, det var om du oplever en tendens til karakterræs. Det har vi lidt været inde på. Men øhmm.. da sagde du nemlig, at det oplever du ikke. Hvorfor tror du øhh.. er det.. jeg ved ikke, om det besvarer det, det med rummelighed? Men ellers er der andre tanker, du har gjort dig om hvorfor de måske ikke har den tendens som man eksempelvis ser i 9. Klasse, er der nogen gange lidt mere karakterræs?	<p>Ja... ja men jeg synes... jeg synes faktisk... jeg synes faktisk, hvis jeg ser på de klasser, jeg har.. øh de to jeg har, der er jo både en 8. Og en 9. At Så er det.. så er karakterræs ikke.. øhhh.. så meget mindet på øhh indbyrdes. Det er nogle andre aspekter, der er inde over, det er mere øh det går mere på dem, på dem selv og deres personlige.. altså vi.. over hvor vi øhh.. vi er kommet mere over i hvor elevernes .. kigger indad og siger, at det jo forhold til mine. Og så kan jeg jo så have nogle forventninger. Så kan det være i forhold til deres forældre. Altså deres nærmeste omgivelser. Men det er ikke i forhold til.. ehh.. i den.. Det er faktisk.. vi ser det ikke særlig meget, at det er i forhold til klassekammerater øh fordi der er en rimelig bred accept af, at vi er ikke lige gode til.. til alting.</p> <p>C: Er det en måde, I har arbejdet i klassen på at få det miljø imellem dem? Eller er det noget, der bare helt naturligt har været der?</p> <p>K: Ja det er da noget, vi har italesat, men øhh. men øhh... Det er jo også noget, eleverne ligesom skal tage ind og tage til sig. Og så det.. så er det også en fordel, at vi jo ikke har for mange.. altså man kan sige.. øhh..øhh.. hvis man ser i vores 9., så er der flere, der sådan lidt er kuet hjemmefra i forhåbning om at få gode karakterer. Og og man må også sige at øhh de er meget usikre personer.. i øhh. hvis man ser sådan i 8. 9., ik. Altså, vi er gode til at overlade meget ansvar til dem. Eller forældrene vil nogle gange gerne give dem mere ansvar, end hvad de egentlig kan rumme. Og det er de ikke så gode til, og det skal man jo også tage med. Så man skal hele tiden mærke efter, hvor er de henne i processen.</p>
--	--

Udsnit 3

mhh. Men når du tænker motion og bevægelse, tænker du så at pulsen skal op?	<p>K: Nej ikke nødvendigvis. Jeg tænker, at man skal ud og bevæge sig, men man stadigvæk skal ud og have noget rum</p> <p>C: ja det f... ja... der er jo de her fire forskellige processer i det...</p> <p>K: ... og ja, ja... og jeg ser meget at, alt det vi er blevet præsenteret for, det er meget fokuseret på fra 5. og nedefter.</p> <p>C: okay</p> <p>K: jeg synes' ikke må... jeg synes' ikke, de når øhh udskolingen særlig godt.</p>
---	---

	<p>C: Nej, det kan jeg faktisk godt være enig med dig i til dels. Jeg har i hvert fald haft udfordringer i udskolingen.</p> <p>K: ja ja.. og det er dem, jeg underviser ...Så jeg føler lidt.. så har vi været med i det der 'grib bolden' ik! Så laver vi nogle ting der, men mange af tingene, så er det igen .. så er der en sang og sådan noget, og det er små børn. Det hele det.. det hele omdrejningspunktet er HVER gang små børn.</p>
--	--

Bilag 4 - Udsnit fra interview med elev A, Sølystskolen i Egå

Udsnit 1

C: okay, ja det er lidt misforstået, men det forstår jeg godt. Ehhm. Det næste spørgsmål er, hvilke tanker har du gjort dig om dine årskarakterer, hvor du har sagt, at det stresser dig helt vildt fordi, din klasse også sammenligner, og hvis ikke du er den bedste, så bliver dine forældre sure. Når du så siger, at din klasse sammenligner. Hvordan foregår det? Er det sådan noget alle gør?

A: Ehhhm.. Nej det er for det meste sådan, vi får vores årskarakter i hænderne, og så er der rigtig mange, der så kommer hen til... Vi er tre i klassen, hvor mange folk kommer hen til os og spørger. Og vi har for det meste ikke lyst til at sige det. Øhh. Så vi gemmer det så ned i tasken og lægger det ind under vores computere og sådan noget. Men så går det så så vidt en gang i mellem, at der er nogen, der går ned i vores computere og tager det op og kigger på det og tager billeder af det og sådan noget. Såå det..

C: og tager billeder af det? Er det noget, som der er nogen, der er opmærksomme på, at de gør?

A: Ja, især her sidste år, der var mange lærere, der tog det op med os. ... Og her i år der har det så bare... eller bare og bare... De har så taget det og set på det og så lagt det ned.

C: Okay.

A: Det føles bare mærkeligt, fordi man ved det jo ikke, og der er jo ikke nogle andre, der siger det til en. Og så lige præcis når man siger sådan lidt: ahmen jeg har ikke så meget lyst til at sige, hvad jeg fik i årskarakter, og så er der en eller anden, der rejser sig op og siger: Jamen hun fik 10 i det, og hun fik... Især i nogle af de fag, hvor jeg sådan er lidt ked af det over. I matematik, der i færdighedsregning fik jeg 7.

A: Og der var mine forældre sån SÅ sure over jeg får.. Øh og alle de andre siger jo også, det er det nemmeste og de får alle sammen 12 i det, og det er derfor, jeg har det sådan rigtig dårligt over det.

C: ved du, hvorfor det lige præcis er jer, de gerne vil sammenligne med? Er det fordi, I ikke vil vise det måske?

A: Jeg men tror mere, det er fordi, det plejer sådan at være os, der får sådan gode karakterer.

C: okay.

A: Øhh i det meste i prøverne.

C: Så de vil gerne sammenligne sig med jer, fordi I for det meste er de bedste.

A: Jaer, for så kan de sige sådan: ohhr jeg var bedre end... den bedste.

C: Jaer det forstår jeg godt. Okay: hmm.

Udsnit 2

Øhm så har vi spørgsmålet, hvad din foretrukne arbejdsform er, hvor du har sagt fælles arbejde på klassen. Og så tænkte jeg på, om det også er gruppearbejde øhm, du mener her, eller ... er det sådan når I sidder i hele klassen sammen?

A: Det er faktisk for det meste, når vi sidder hele klassen sammen, fordi da føler jeg sådan, nu siger jo også før, at jeg ikke er god til at række hånden op, men øh i nogle af de fag, hvor jeg sådan er rigtig god, og hvor jeg sådan skal give min egen mening eller sådan noget, det syns' jeg er rigtig dejligt og bare sådan lige kan række hånden op sige "jamen det er det, jeg syns" og så er der så ikke nogen, der kan at det er forkert.

Øhh... gruppearbejde har jeg lidt sværere ved, fordi for det meste så er det øhh... så de andre de ved sådan lidt "nå okay du er god, så vi overlader bare alt arbejdet til hende"

C: nåhh.. ja okay... det kan jeg godt se hernede også, hvor du siger hvilken rolle det er med at tage initiativet, og den som skriver mest, og løser konflikter og udfordringer. Da tænkte vi nemlig også på... eller jeg også på om det var sådan... er det en grup.. sådan en rolle du sådan får eller en tager? Men det lyder som en, du får sådan lidt?

A: ja for det meste så får jeg den, og nu er jeg bare sådan "nå okay det er bare sådan... ja...". Men det er jo altså... selvfølgelig... det er jo ikke sådan at jeg bare siger, "okay nu tager jeg computeren, og så laver jeg det hele"

C: nej

A: Det er jo mere sådan noget med, at de andre siger "jamen vi har ikke lyst til at lave noget, så hvis vi skal have noget at fremlægge, så må du lave det!"

C: Det siger de, eller det beviser de?

A: Det siger det OG viser.

C: okay!?

A: Vi har eksempelvis en kristendomsfremlæggelse her på fredag. Øhh og vi har haft 2 kristendomstimer til at lave det, og så har vi hele den her uge... øhh... og jeg har lavet sådan et fælles google docs dokument, sådan vi alle sammen kan skrive i det, og jeg kan se, at de ikke har skrevet ét ord overhovedet i det, og jeg har skrevet 6 sider, tror jeg.

C: Hold da helt op!

A: øhh og skrevet sådan gode uddybende spørgsmål til alle svarene sådan, fordi vi ved, vores lærer hun er meget sådan lidt "okay nu skal vi give en meget lang forklaring omkring det her" øhm... og vores fremlæggelse skulle også tage 20 minutter eller sådan noget. Og det er bare det der.. jeg tror mere at .. det gør mere ondt at se sådan lidt, at andre folk også får sådan øhm gode

	<p>karakterer for det jeg har lavet, sådan at det ikke kun er mig... og sådan... eller hvis læreren de sådan siger: jamen det er godt i forhold til hvad de plejer at lave. Så de får 12. Men det er ikke ... knap så godt i forhold til det, jeg plejer at lave, så jeg får 7...</p> <p>C: ...og det er egentlig dig, der har lavet det?</p> <p>A: og det er egentlig mig, der har lavet det. Så jeg får også sådan lidt, at de får 12 for den samme fremlæggelse, som jeg får øhm... 7 for, men de ikke har lavet noget, så jeg giver dem et 12-tal.</p> <p>C: ja det kan jeg godt se. Det var også lidt det, du sagde med at øhm... hvad var det for en af dem... det var gruppens præstationer eller dig alene, altså din præstation alene, der betød noget. Hvor hvis det er nogen, der bidrager til noget, så er det selvfølgelig fedt, at alle får en god karakter, men hvis det er dig, der laver det hele, så.. kunne jeg forestille mig, at det måske også føles lidt træls.</p> <p>A: ja, jeg tror mere, det er det der med, at ... der er ikke... altså... så folk siger sådan til dem "nå okay tillykke, du fik det her". Øh men jeg tror ikke... de fleste de går ikke ind og siger sådan "nå men hvem har så lavet mest?" og sådan noget. Øhm... for det meste så, hvis jeg er den, der ikke bliver valgt til at være i gruppe, så er det bare sådan: "vi vil have A****" "nej vi vil have A****" eller sådan noget, bare for at de kan sidde og slappe af så... jeg synes bare, det er sjovt, at lærerne ikke har lagt mærke til noget endnu, fordi det er altid de samme, der siger det.</p> <p>C: ja, det kan jeg godt se. Er det nogen, der siger.. er der ikke nogen, der har sagt noget til lærerne?</p> <p>A: Nej altså, jeg prøver en gang imellem og så sige det sådan lidt: jamen bare prøv at få dem ind i arbejdet. Og de ser jo kun fremlæggelsen.. så det er jo det.</p>
--	---

Udsnit 3

Citater fra spørgeskemaundersøgelsen (spørgsmål 8):

8. Hvad er din foretrukne arbejdsform;
- Gruppearbejde
 - Pararbejde
 - Individuelt arbejde
 - Fælles arbejde på klassen
- Hvorfor?

Jeg kan bedst lide at arbejde alene da jeg elsker at styre tingene selv. Og når vi arbejder i grupper føler jeg lidt at jeg enten laver det hele eller ingenting. (pige 8. klasse)

Jeg kan bedst lide at arbejde alene da jeg elsker at styre tingene selv. Og når vi arbejder i grupper føler jeg lidt at jeg enten laver det hele eller ingenting. (dreng 8. klasse)

Udsnit 4

Øhm... jeg har et spørgsmål her, der hedder: Hvilken betydning har det, at der indimellem bliver brugt motion og bevægelse? - hvor du så siger, at det ikke hjælper, du vil helst, at I selv kan holde de 15 minutter bevægelse såå øhm... da tænkt... da har jeg spurgt lidt ind til, hvordan bruger din lærer så motion og bevægelse? Det snakkede vi om før, men vil du gentage det til øhh...?

A: ja altså de de bruger det egentlig ikke. Øh de siger enten "gå ud i et kvarter og spil fodbold", eller også siger de sådan noget med "ahmen vi har ikke tid til noget" Så enten så dropper de det helt, eller også glemmer de det, eller også siger de "stil dig op fra stolen og lav 10 sprællemænd, sæt dig ned igen og arbejd".

C: Så det er faktisk ikke en del af undervisningen?

A: Nej overhovedet ikke!

C: Overhovedet ikke! Har du oplevet på nogen tidspunkter, hvor det faktisk har været en del af undervisningen?

A: øhm... der var et par gange i 8. Men for det meste så hvis lærerne prøver på at få det ind i undervisningen, så har det egentlig mere med undervisningen at gøre, bare hvor vi står op. Så det er sådan lidt, vi laver egentlig ikke helt noget bevægelse, der har med undervisningen at gøre. Vi laver enten undervisning eller bevægelse

C: okay. Ja okay det er lidt skævt.

A: ja

C: Føler du nogle gange, at I bliver afbrudt i jeres opgaver... øhmm... Altså du skrev noget med, at du føler nogle gange, at I bliver afbrudt eller et eller andet. Er der nogen steder, hvor det måske fungerer, at øh at I bliver afbrudt eller er det bare sådan en ... ja en træls afbrydelse.

A: jeg tror mere, det er fordi, at det er sådan når vi bliver tvunget til at gå ud i sådan et bestemt tidspunkt øhh jeg synes eksempelvis hvis man er i gang med sådan en aflevering, du lige har et rigtigt godt flow, og det kører bare, og så du gå ud og har de her 15 minutter og kommer tilbage og tænker "jeg kan ikke det her mere, fordi jeg kan slet ikke huske, hvad det var jeg var i gang med at skrive." Og man kan jo heller ikke huske på det i sådan et kvarter og alt muligt. Så en gang imellem så ville jeg også bare ønske lige at kunne få de der 5 minutter til lige at skrive færdig og så gå ud.

Bilag 5 - Udsnit fra interview med lærer B, Højvangskolen i Stavtrup

Udsnit 1

<p>Øhm... bruger du motion og bevægelse i din undervisning i... ja... idræt ikke så meget, men matematik måske?</p>	<p>B: ja..he he.. idræt der gør vi slet ikke H: ha ha... nej, den gir' lidt sig selv, tænker jeg B: ja det gir lidt sig selv... øhhh... jeg prøver på at gøre det, og jeg prøver på at indlægge noget, hvor de på en eller anden måde kan bevæge sig. Øhm... det bliver ikke altid fagligt, fordi man øhh... jeg har tidligere brugt 'quiz og byt', eller nogen stafetter eller vi går ned og laver stikbold med matematik, eller noget andet, eller bruger nogen øhh... ting inde fra nettet af, hvor der er bevægelse i... men det er en tidsrøver også at skal få lavet alle de her ting, hvor det fagligt øhh... er tænkt bevægelse ind. Og øhh... og der har jeg været presset på tid.</p>
---	---