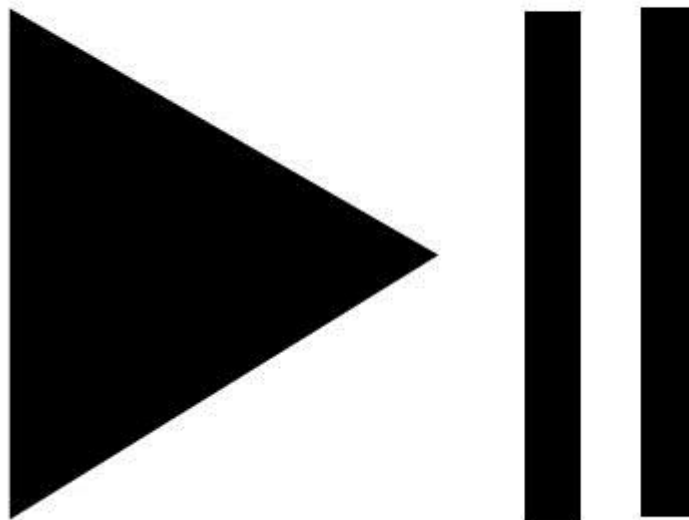




Kandidatspeciale

Patrick Bak Nielsen, Michael Hansen og Thor Højen Wind

Aktive pausers indflydelse på motivation for læring blandt 1.g elever



Vejleder: Lars Domino Østergaard

Afleveret den: 03/01/2014

Titel:

Aktive pausers indflydelse på motivation
for læring blandt 1.g elever

Tema:

Speciale

Projektperiode:

Forår 2013

1. September – 3. Januar

Gruppemedlemmer:

Patrick Bak Nielsen

Thor Højen Wind

Michael Hansen

Vejledere:

Lars Domino

Antal kopier: 5

Rapport sideantal: 102

Bilag sideantal: 61 + CD-ROM

Sider i alt: 163

Afsluttet den: 3 januar 2014

Synopsis:

Med udgangspunkt i en 1.g gymnasieklasse fra Hasseris gymnasium er målet for dette speciale, at undersøge, hvordan fysisk aktive pauser kan påvirke elevernes motivation for at lære. Forsøget bestod af en aktiv pause midt i timen på fem-ti minutters varighed. Forsøget med de aktive pauser strakte sig over fem uger i matematiktimerne, samt tre uger i engelsktimerne. Data til undersøgelsen er indsamlet via spørgeskemaet inspireret af Intrinsic Motivation Inventory og et fokusgruppinterview med eleverne, samt et semistruktureret interview med lærerne. Til at belyse og analysere motivation for at lære er Self-Determination Theory blevet brugt sammen med en social teori om læring i praksisfællesskaber. Ud fra resultaterne vil der være en diskussion i forhold til den brugte motivationsteori og læringsteori. Konklusionen vil opsummere de fundne punkter i forhold til analysen og diskussionen. Til sidst vil der være en perspektivering, der vil belyse muligheder for, hvad undersøgelsen yderligere kan bruges til i relation til de aktive pauser i gymnasiet.

Abstract

This master thesis is based on a study of students in 1.g high-school class from Hasseris gymnasium and investigates how physical active breaks can affect the students motivation for learning.

The intervention consists of five to ten minutes physical activity in the middle of a lesson. The intervention spanned over a period of five weeks in math and three weeks in English. The data from the experiment is collected through questionnaires inspired by Intrinsic Motivation Inventory, a focus group interview with the students and a semi-structured interview with their teachers. To clarify and analyse motivation for learning, Self-Determination Theory is used together with a social theory about learning in communities in practice. Based on the results, the motivation theory and the learning theory we will discuss wheather the physical active breaks affects students motivation for learning. The conclusion will summarize the key points of the analysis and discussion. Lastly, a perspective will be taken on what the results of the report can be used for and which other aspects that could be interesting to investigate in future investigations related to physical active breaks in high-school.

Forord 1

Nærværende speciale er udarbejdet af kandidat studerende på idræt og biologi 11 semester, som hører under det Sundhedsvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet. Specialet anvender til kildehenvisninger, APA 7 style. I de tilfælde, hvor der er flere end tre forfattere, vil forfatterens navn være efterfulgt af et. al. Der skal lyde en stor tak til Lars Domino for god vejledning, derudover vil vi gerne takke gymnasieklassen 1.z og lærerne fra Hasseris gymnasium, der har deltaget i forsøget med de aktive pauser. Interviewtransskription for undersøgelsen er vedlagt i bilag A.5 og A.6. Interviewguiden i bilag A.3 og A.4, spørgeskema i bilag A.1, observationer i bilag A.7, herudover er der vedlagt en CD i bilag B hvori der indgår resultatbearbejdning af spørgeskemaer, informeret samtykke, øvelsesvejledning og statistiske resultater.

Patrick Bak Nielsen

Thor Højen Wind

Michael Hansen

Indholdsfortegnelse

1	Forord	5
2	Indledning	11
2.1	Motivation i gymnasiet	11
2.2	Fysisk aktivitet i og uden for skolen	13
2.2.1	Læringsmæssige konsekvenser af et lavt aktivitetsniveau	14
2.3	Gymnasieelevers motivation for at lære	16
2.3.1	Pauser	17
3	Problemafgrænsning	19
3.1	Problemformulering	19
3.2	Arbejdsspørgsmål	19
3.3	Rapportens videnskabsteoretiske standpunkt	19
3.4	Besvarelse af problemstilling	20
4	Teori	23
4.1	Motivation	24
4.1.1	Motivationsteorier	25
4.1.2	Uddybende om Self-Determination Theory	31
4.1.3	Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation	34
4.2	Læring	35
4.2.1	Piaget og Vygotskijs syn på læring	36
4.2.2	En social teori om læring	36
4.3	Hvordan fysisk aktivitet hænger sammen med motivation og læring	40
4.3.1	Hvorfor motivation er vigtig i forhold til at lære	40
4.3.2	Fysisk aktivitet og læring	43
4.3.3	Fysisk aktivitet og motivation	47
4.4	Aktive pauser	49
4.4.1	Aktive pauser og læring	50
4.4.2	Aktiviteter i de aktive pauser	53
5	Metode	55
5.1	Mixed methods	56
5.2	Casestudie	56
5.3	Casens teoretiske afsæt	57
5.4	Casen	58
5.4.1	Sted og valg af lærer	58

5.4.2	Informanterne	58
5.4.3	Interventionen	59
5.4.4	Indsamling af empiri	59
5.4.5	Valg af aktivitet	61
5.5	Interviews som et undersøgelsesredskab	61
5.5.1	Det semistrukturerede lærerinterview	62
5.5.2	Udarbejdelse af interviewguide	62
5.5.3	Fokusgruppeinterview - elevinterview	63
5.5.4	Strukturering af spørgsmål	64
5.6	Spørgeskema - Intrinsic Motivation Inventory	64
5.6.1	Opbygning og besvarelse af spørgeskema	65
5.7	Statistik	66
5.8	Reliabilitet og Validitet	66
5.9	Metodekritik	67
5.9.1	Forforståelse af idræt og fysisk aktivitet	67
5.9.2	Indflydelse på eleverne	67
5.9.3	Spørgeskema	68
5.9.4	Interview	68
6	Analyse og Resultater	71
6.1	Interview	71
6.2	Spørgeskema	72
6.3	Triangulering	74
7	Diskussion	75
7.1	Aktive pauser og motivation for læring	75
7.1.1	Aktive pauser som energikilde	76
7.1.2	Indefrakommende motivation	78
7.1.3	Basale psykologiske behov	80
7.1.4	Ydre motivation	83
7.1.5	Amotivation	85
7.1.6	Aktive pauser og motivation for læring - delkonklusion	86
7.2	Aktive pausers kobling til læring	87
7.2.1	Aktive pausers kobling til læring - delkonklusion	89
8	Konklusion	91
9	Perspektivering	93
	Litteratur	95
	Bilag A Appendiks	104
A.1	Spørgeskema	104
A.2	Cronbach alpha hvis spørgsmål slettes	105
A.3	Interviewguide - elevinterview	106
A.4	Interviewguide - lærerinterview	108
A.5	Interviewtransskription - elevinterview	110
A.6	Interviewtransskription - lærerinterview	137

A.7	Observationsempiri	160
Bilag B	CD	163
B.1	Excel - Resultatbearbejdning	163
B.2	Informeret samtykke	163
B.3	Statistik resultater	163
B.4	Øvelsesvejledning	163

Indledning 2

I dette afsnit beskrives, hvilke problemstillinger der har inspireret til dette speciale. Afsnittet er delt op i tre hovedafsnit, hvor det første handler om dalende motivation i gymnasiet, det næste om fysisk aktivitet ifb. med uddannelse og det sidste om hvad der kan bidrage til motivation i gymnasiet.

2.1 Motivation i gymnasiet

Lærerne på de gymnasiale uddannelser er i stigende grad begyndt at bemærke en problematik omkring umotiverede elever i gymnasiet [Rasmussen, 2012]. Selv om de glæder sig over, at der optages flere elever, så blandes denne glæde med frustration over de umotiverede og urolige elever, som ofte forstyrrer undervisningen. Regeringens mål om, at 95% af alle unge skal have en ungdomsuddannelse har ført til, at klasserne er mere differentierede både fagligt og socialt, og det kan være svært at imødekomme elever, som er umotiverede samtidig med, at der stilles krav til elever med et højt fagligt niveau. De umotiverede elever kræver simpelthen for meget energi fra lærerne, hvilket betyder at flere lærere føler, at de skal kæmpe time efter time for at holde motivationen oppe hos elever, som ikke er motiverede for at lære. I nogle tilfælde kan lærerne også ende med at miste motivationen, hvis det ikke lykkes at motivere deres elever, hvilket kan ende med at gøre problemet værre. Mange lærere mener, at ledelsen betragter elever som kunder, der giver penge i kassen, i stedet for at fokusere på at stille nogle konkrete krav til eleverne. Lærerne mener, at hvis problemerne skal imødekommes, er det nødvendigt, at gymnasierne indretter sig efter eleverne og ikke omvendt. Problematikken med at betragte elever som kunder fører, ifølge nogle lærere til, at det er for let at komme igennem gymnasiet uden at yde en reel indsats, og derfor vil der være nogle elever, som vælger lige netop det. Ikke alene er dette et problem for dem selv, ofte skaber umotiverede elever også uro i klassen og yder ikke en god indsats i gruppearbejdet. Det går altså også ud over klassekammeraterne, og det er en tendens, som går igen på mange skoler [Rasmussen, 2012].

Humøret hos de danske gymnasieelever er også dalene, viser en undersøgelse foretaget af DR analyse [Feld, 2012]. Den har vist, at flere og flere danske gymnasieelever føler sig deprimerede, samt at tre ud af fire gymnasier sender flere eller væsentligt flere elever til psykolog end for fem år siden. Eleverne melder blandt andet om, at de føler, der er meget pres på dem, at de er stressede eller har angst. Dette kan måske også hænge sammen med problematikken omkring motivation, da det formentlig er svært at motivere sig selv, hvis man er deprimeret. Løsningen på det er for lægerne at udskrive recepter på såkaldte

lykkepiller, som 16.000 unge under 20 år nu tager til dagligt.

Ebba Holme Hansen, som er professor på Københavns Universitet og kyndig i unges trivsel, mener, at man bør se på, hvad der ligger til grund for dette, og hvordan man kan løse det uden piller [Feld, 2012]. I 2011 lavede Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS) en undersøgelse blandt 3.658 gymnasieelever, som viste, at en ud af fire overvejer at droppe ud, og at der hvert år rent faktisk dropper 17% ud. Politikernes tiltale på dette er, at eleverne skal tage sig sammen, de har et af de bedste fundamenter i verden for at få en god og gratis uddannelse. Der er altså ikke umiddelbart nogen politisk opbakning i forhold til at gøre noget ved dette problem, og det bliver nærmest helt negligeret [Luth, 2011].

En rapport udgivet af [Jakobsen og Prinds, 2013] giver udtryk for samme problematik, altså at eleverne er umotiverede, prøver at snyde, ikke læser deres lektier og så videre. Selv giver eleverne udtryk for, at gymnasiet bare er noget, man skal igennem. Undervisningen er ensformig, der er for mange lektier, og gruppearbejdet fungerer ikke. Mange elever føler også, at der er for lidt kontakt mellem lærer og elev, f.eks. sagde en elev i undersøgelsen "læreren ser på os, men ser os ikke" [Jakobsen og Prinds, 2013, s. 21]. Eleverne vil altså gerne have følelsen af, at de er en del af et fællesskab, og at de ikke bare bliver styret af læreren. Til forskel fra politikerne mener forfatterne, at skylden ikke udelukkende bør placeres på eleverne, de mener i stedet, at der skal fokuseres på at ændre visse ting i undervisningen, så eleverne opnår en højere motivation for det faglige indhold. Dette bør gøres ved at ændre på elementer i undervisningen, således at elevernes naturlige lyst for læring øges. Det mener de på baggrund af, at eleverne faktisk gerne vil lære og også gerne vil fordybe sig i fagligt relevante og meningsfyldte problemstillinger, men når gymnasierne ikke lever op til deres behov og forventninger, så mister de motivationen [Jakobsen og Prinds, 2013]. Dette kan f.eks. ses i relationen til informationen i boks 2.1 nedenstående, der belyser, hvordan den nuværende stillesiddende form for læring er et nyere produkt, og at mennesker oprindeligt lærte, mens de var aktive.

Historisk set foregik læringen en del anderledes, end den gør i dag. Mennesket har været nødt til at lære i bevægelse, f.eks. har en jæger været nødt til at tænke strategisk for at kunne fange et bytte, som var hurtigere og fysisk overlegent i forhold til ham selv. Det samme gjorde sig gældene for samlerne, her var de aktive, mens de ledte efter frugt, bær eller andre ting, der kunne bruges i det daglige. På denne måde lærte de blandt andet om forvaltning af de biologiske ressourcer, hvilket afspejles i det faktum, at jæger-samler samfundet var meget mobilt. Derfor har vores måde at tænke og lære på udviklet sig, mens vi var i bevægelse, for jægeren havde jo ikke tid til at stoppe op og lægge en strategi under jagten, og samleren var nødt til at bevæge sig med de biologiske ressourcer, som varierer i forbindelse med årstiderne. Den kendsgerning, at mennesket ikke altid har været øverst i fødekæden, har helt sikkert også haft indflydelse på den måde mennesker lærte, for at overleve var det nødvendigt at være adræt og i god form samtidig med at der hurtigt blev taget de rigtige beslutninger [Marlowe, 2005].

Den nuværende form for læring præges i høj grad af uddannelsesinstitutionerne, men det er kun siden 1818, at der har været skolepligt i Danmark altså i lidt under 200 år [Schou, 1814]. Ud fra det fossile vidnesbyrd er den moderne menneskelige slægt, Homo Sapiens, mindst 200.000 år gammel [White et al., 2003], hvilket vil sige, at den nutidige måde at lære på kun er foregået i cirka 0,1% af menneskets historie. Dette betyder nødvendigvis ikke, at vi har et dårligt skolesystem, men når mennesket rent evolutionsbiologisk er bygget til at lære på en anden måde, så kan det ikke undgås, at der opstår visse problemer.

Læring er ifølge [Illeris, 2006, s. 15] "en proces der fører til en varig adfærds- eller kapacitetsændring, og som ikke skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring". For alle raske personer sker læring fra vi bliver født, og til vi dør. Der er dog mange forskellige typer af læring, og de fleste danskere tænker automatisk på den institutionelle form for læring, når de præsenteres for begrebet. Men læring sker også før vi kommer i skole, uden for skolen, efter skolen, i frikvarterene, ja faktisk sker det overalt.

Tabel 2.1. læring historisk set

Der er altså en form for motivationskrise i gymnasiet, og flere forskere mener, at skylden ikke udelukkende bør placeres på eleverne, men at der i stedet skal ændres på visse praksisser i gymnasiet for at imødekomme elevernes behov. Med tanke på det faktum at læringen, som beskrevet i tabel 2.1, gennem tiden er foregået, mens folk har været aktive, vil der i næste afsnit blive redegjort for nogle nye syn og konklusioner omkring fysisk aktivitet og undervisning, samt hvordan unges aktivitetsniveau er i dag.

2.2 Fysisk aktivitet i og uden for skolen

I de seneste årtier er der kommet mere fokus på, at børn skal være fysisk aktive. I relation til dette er der blevet udført en lang række forskningsprojekter og interventioner, som har haft til formål at finde ud af, om der er nogle gavnlige påvirkninger af fysisk aktivitet. I 2011 blev der afholdt en konsensuskonference omkring fysisk aktivitet og læring i København, hvor forskere fra Danmark og Sverige sammen med repræsentanter fra idrættens organisationer samt Kulturministeriet og Børne- og Undervisningsministeriet diskuterede forholdet mellem fysisk aktivitet og læring [Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning, 2011]. Her forsøgte man altså at samle noget af alt den viden, der er kommet frem omkring dette emne, både når det foregår i skolen, uden for skolen, i frikvarterene og meget andet. Hovedkonklusionen på konferencen var, at der er en dokumenteret sammenhæng mellem fysisk aktivitet og læring uanset alder. Men der

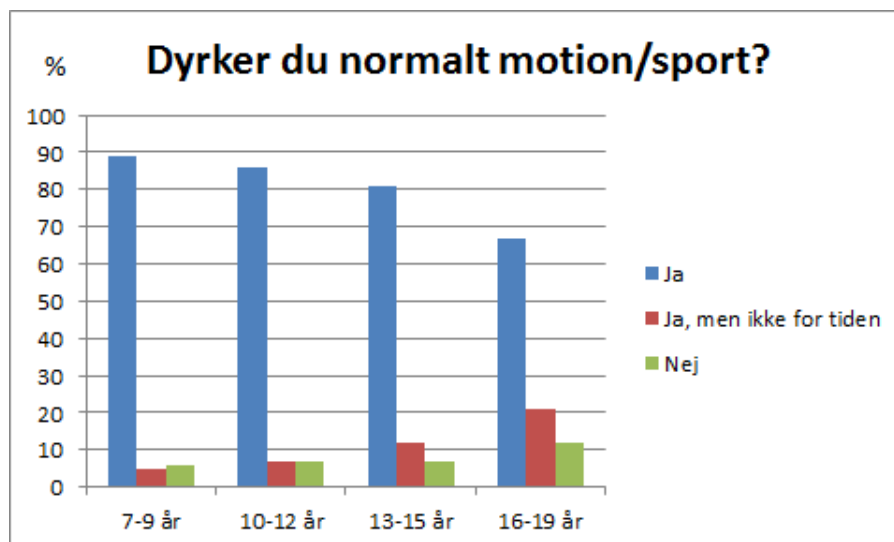
blev også diskuteret underpunkter til denne konklusion, her kan f.eks. nævnes professor Mads Hermansen, som på baggrund af 50 studier fremlagde en konklusion om, at forskellige former for fysisk aktivitet, herunder skolebaseret, klassebaseret, i pauser, uden for skolen osv. alt sammen har en positiv indvirkning på faglige præstationer i skolen [Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning, 2011].

Samtidig med at der er kommet mere viden til omkring fysisk aktivitet og læring, er fokus på at aktivere børnene blevet større. Dette har blandt andet ført til forskellige former for kampagner som "motion i klassen", "aktiv læring-hjernenæring", "aktiv rundt i Danmark", "skolernes motionsdag" og "alle børn cykler", hvilket er kampagner, som alle beskæftiger sig med at fremme fysisk aktivitet i folkeskolen [Alvang og Hedegaard, 2010]. Men også lokalt på skolerne er man blevet mere opmærksomme på at inddrage fysisk aktivitet i løbet af skoledagen. En rapport udgivet af undervisningsministeriet [Alvang og Hedegaard, 2010] har f.eks. vist, at stadig flere folkeskoler prioriterer, at eleverne skal være fysisk aktive i frikvarterer og pauser. Der er dog ikke evidens for, at disse tiltag giver positive resultater ift. læring endnu, der er blot forventninger til det ud fra den forskning, der ellers er lavet på området.

Der er altså meget der tyder på, at fysisk aktivitet har en positiv indflydelse på læring, og der er mange tiltag, som prøver at implementere mere fysisk aktivitet i folkeskolen. Men i gymnasiet ses der tegn på, at aktivitetsniveauet falder, konsekvenserne af dette vil der blive redegjort for i næste afsnit.

2.2.1 Læringsmæssige konsekvenser af et lavt aktivitetsniveau

Når eleverne kommer i gymnasiet falder deres aktivitetsniveau, og som det ses på figur 2.1, er der 33% i aldersgruppen 16-19 år, som enten ikke dyrker motion i øjeblikket, eller som slet ikke dyrker motion [Idrættens Analyseinstitut, 2013]. I folkeskolen har eleverne ugeligt 2,3 timers idræt i gennemsnit set over ni år, plus at de fra næste år skal have mindst 45 minutters fysisk aktivitet i løbet af hver skoledag [Regeringen et al., 2013]. Men når de unge begynder i gymnasiet, får de kun 90 minutters idræt om ugen, og der er ikke krav om at aktivere dem i løbet af skoledagen. Efter strukturreformen i 2007 blev gymnasierne selvejende og fik større frihed til at forvalte deres økonomi, derfor kan der være visse forskelle i de ressourcer, der bliver dedikeret til fysisk aktivitet og idræt [Nielsen et al., 2011]. Nogle gymnasier har også afskaffet idrætsdagen, fordi det ikke længere prioriteres at give lærerne ekstratimer for det. De unge mellem 16-19 år har også selv en mening om, hvorfor aktivitetsniveauet er faldende, og det er blandt andet, at de mener, at der er for lidt fritid til rådighed, hvor der er mulighed for at dyrke motion eller idræt, og der er 10%, som angiver, at de ikke gider det i fritiden [Idrættens Analyseinstitut, 2013].



Figur 2.1. Idrætsaktive børn og unge fordelt i aldersgrupper i 2011 [Idrættens Analyseinstitut, 2013]

Samtidig med at aktivitetsniveauet fra folkeskolen til gymnasiet falder, får eleverne længere skoledage og flere fag, hvor der er meget stillesiddende arbejde. Det kræves vel og mærke fra lærernes side at variere arbejdsformerne således, at eleverne ikke skal sidde foran tavlen hele dagen og for at skabe forskellige muligheder for læring [Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013]. Mange elever vil dog ikke nå op i nærheden af moderat fysisk aktivitet i løbet af en skoledag, medmindre det er en dag, hvor de har idræt [Idrættens Analyseinstitut, 2013]. Det kan påvirke elevernes læring, da forlængede perioder med fysisk inaktivitet, både på kort og på lang sigt, kan have en indflydelse på elevernes kognitive ydeevne.

Dette er blevet bevist i en række undersøgelser med immobilisering, hvis resultater godt nok varierede, men som viste, at det for nogen havde en negativ indflydelse på kognitionen at blive immobiliseret [Lipnicki og Gunga, 2008]. At sidde stille store dele af dagen, som eleverne på et gymnasium udsættes for, kan dog ikke sidestilles med fuldstændig immobilisering, men andre undersøgelser har vist, at det også er u hensigtsmæssigt, hvis stillesiddende perioder ikke suppleres med fysisk aktivitet i løbet af en dag [Overgaard et al., 2012]. Der er kun foretaget ganske lidt forskning i stillesiddende adfærd, og det er derfor svært at sige, hvilke konsekvenser for mange timer har, og hvor mange timer “for mange“ er. Så anbefalingen er indtil videre blot at begrænse mængden af stillesiddende timer [Overgaard et al., 2012].

For at gøre dette kan der f.eks. indføres aktive pauser, hvilket har vist sig at give gode resultater. Et studie har f.eks. vist, at aktive pauser af moderat intensitet i folkeskolen førte til bedre resultater i en standardiseret test [Donnelly og Lambourne, 2011]. Dette er blot et af mange studier, som har vist positive resultater forbundet med aktive pauser. Derfor er mange folkeskoler samtidig selv begyndt at eksperimentere med at få mere bevægelse ind i selve fagene, enten via aktive pauser eller som en integreret del af undervisningen, f.eks. ved at lave dikttat ved at hinke eller flytte biologitimer mere udenfor [Jørgensen, 2012].

Det er tidligere beskrevet, hvordan et stigende antal gymnasieelever bl.a. føler sig deprimerede. Dette er formentlig en væsentlig barriere i forhold til at opretholde motivationen for at gå i gymnasiet og lære. I relation til denne problematik er der lavet forskning omkring fysisk inaktivitet og mental velvære. Der findes blandt andet evidens for, at studerende der er aktive har færre depressionssygdomme, end studerende der er inaktive [Steptoe et al., 1988]. Regelmæssig fysisk aktivitet er også positivt korreleret med følelsen af glæde. Men for fysisk inaktive personer vil aktivitet i starten føre til dårligt humør, hvilket dog vil fortage sig med tiden og føre til glæde, hvis den fysiske aktivitet vedligeholdes [Yeung, 1996]. Derfor er det vigtigt, at gymnasiet fra starten tager et ansvar for at få aktiveret eleverne, da der som sagt vil være en periode med dårligt humør ved påbegyndelse af fysisk aktivitet. Det er bedre, at denne periode ligger i starten af 1.g, end at den f.eks. ligger i 3.g, hvor eleverne er mere presset for at opnå gode resultater. På den måde vil eleverne også få et større udbytte af den glædesfølelse, som den fysiske aktivitet bringer med sig, hvilket har potentiale til at kanaliseres over i bedre faglige resultater.

2.3 Gymnasieelevers motivation for at lære

“Det er et erklæret politisk mål at øge uddannelsesniveaut blandt unge, og alle unge er i dag motiveret for at tage en uddannelse. Der er ikke skyggen af en motivationskrise netop her. Selv de mest udsatte og marginaliserede unge drømmer om at få en uddannelse. Men i forhold til at ville lære noget har vi et problem“ [Sørensen et al., 2013]. Sådan udtales det i en ny bog om unges motivationskrise, hvor danske og internationale forskere interviewes om samfundet, uddannelsesverdenen og ungdomslivet, som det ser ud i dag. I bogen gives der også udtryk for, at en del af problemet kan være, at samfundet i stigende grad fokuserer på præstationer i stedet for på processer. På den måde bliver de unge umotiverede i forhold til at ville lære, hvis der ikke er noget klart mål med det. For mange lærere er det f.eks. tydeligt, at ligeså snart eleverne er sikre på, at de ikke skal til eksamen i et fag, så daler motivationen [Højbjerg, 2013]. Nysgerrigheden og interessen for selve læringen er væk, det drejer sig kun om at få et godt resultat. Center For Ungdomsforskning begyndte i 2012 et forskningsprojekt om unges lyst til læring. Det er baseret på, at politiske og forskningsmæssige tiltag indtil videre primært har fokuseret på, hvordan de negative følger af disse problemer kan nedbringes. I stedet for at fokusere på problemerne, mener de, at man skal fokusere på løsninger [Hutters og Katznelson, 2012]. Der mangler altså konkrete tiltag til, hvordan gymnasieelevers motivationen for at lære kan øges, altså hvordan man f.eks. kan støtte deres interesse og lyst til at deltage i læringsaktiviteter.

I gymnasiet er det derfor nødvendigt, at lærerne tænker over, hvordan de kan motivere eleverne. Dette kan være i form af at inddrage ting, som interesserer og motiverer eleverne. Helt konkret er der flere forskellige anbefalinger til, hvordan man kan gøre dette, nogle mere konkrete end andre. Eksempelvis argumenteres der i en håndbog om motivation i skolen for, at det kan ske i form af at integrere bevægelse mere i undervisningen. Bevægelse skal altså ikke kun ske i idræt alene, men være tilstede i alt undervisning, ligesom man prøver i folkeskolen [Wentzel og Wigfield, 2009]. Dermed kan det måske blive en kilde til motivation og engagement i forbindelse med læring i alle fag og ikke bare dem, der tilfældigvis ligger tæt op ad en idrætstime.

I folkeskolen har man gennem flere år prøvet at få mere aktivitet ind i skoledagen, det

har givet lovende resultater, hvilket har været medvirkende til, at regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti d. 7 juni 2012 vedtog en ny folkeskoleaftale, der sikrer, at alle børn i gennemsnit får 45 minutters aktivitet hver dag. Dette sikrer, at flere børn er aktive i løbet skoledagen, selv om der ikke er idræt på skemaet hver dag [Regeringen et al., 2013]. Anbefalinger hertil er, at aktiviteterne kan ske på forskellige måder, f.eks. som morgenløb, boldspil eller ved, at det bruges til at arbejde med fagenes faglige indhold. Desværre tyder det ikke på, at en lignende aftale er på vej for gymnasierne, derfor er det op til det enkelte gymnasium, hvor meget de vil vægte det.

Der er flere forskellige metoder, hvorved man kan arbejde med at øge motivationen for at lære. En af metoderne, som ifølge nyere forskning har givet gode resultater, er fysisk aktivitet. Dette kan, som nævnt tidligere, kobles med kognitiv aktivitet og føre til øget læring [Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning, 2011]. Men det har vist sig, at flere unge bliver mindre aktive med alderen [Sundhedsstyrelsen, 2011], så der er brug for, at man også i gymnasiet får mere aktivitet ind i skoledagen. Der er lavet talrige forskningsprojekter, hvor der blev eksperimenteret med aktive pauser i folkeskolen og med gode resultater [Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning, 2011] (se mere i afsnit 4.4). Lignende forskning er ikke eller kun i ringe grad foretaget i gymnasiet. Det er der dog god mulighed for, da der i de fleste gymnasier i dag afholdes undervisningsmoduler, som er 90 minutter lange, hvor der ofte bliver lagt en lille pause ind på omkring 5-10 minutter. Her kunne der være mulighed for at indlægge aktive pauser, ligesom man har eksperimenteret med i folkeskolen (se afsnit 2.2), derfor vil der i næste afsnit blive redegjort for, hvad den pause betyder, hvad den typisk bliver brugt til, og om den kan bruges til eksempelvis aktive pauser.

2.3.1 Pauser

En pause er et frirum, hvor der skal være hvile imellem de indsatser, man yder på arbejdspladsen eller i skolen. Herudover fortæller ph.d. og lektor Henrik L. Lund fra Center for Arbejdsmiljø og Arbejdsliv på RUC, at en pause skal være væsentligt forskellig fra det man ellers laver. Det kan f.eks. ikke betegnes som en rigtig pause, hvis eleverne bruger tiden på at tjekke facebook eller på anden vis surfer på nettet. Det kan nogle gange være svært at adskille arbejde fra pause, fordi arbejdet i dag er så varierende og fleksibelt. Derfor er det vigtigt, at der er tale om et stop i arbejdet og ikke blot at lave andre ting, der er relateret til det, man lige har været igang med [Lauritsen, 2012].

2.3.1.1 Pauser i gymnasiet

Der er ikke lavet særlig meget forskning omkring pauser i gymnasiet, men der er lavet en hel del omkring pauser blandt børn i folkeskolen. Denne forskning vil der blive redegjort for i teori-afsnittet 4.4 senere i rapporten. Det skal dog nævnes her, at der er bred enighed omkring, at pauser er vigtige i løbet af en arbejdsdag ligegyldigt, hvilken type arbejde der laves [Rasmussen, 2011].

I gymnasiet er modulerne som nævnt oftest strukturerede med 90 minutters undervisning, hvor lærerne for det meste indlægger en lille pause på 5-10 minutter halvvejs. Hvis gymnasiet ikke har lavet klare regler om det, er det op til læreren selv, om der skal være en pause, og hvad den pause skal indebære. I tabel 2.2 ses et eksempel på, hvordan

en typisk pause i et undervisningsmodul i gymnasiet kan se ud, hvilket er baseret på egne erfaringer samt interview- og observationstranskriptioner fra gymnasier.

Eleverne er i gang med fjerde modul, hvor de har biologi. Det har været en lang dag, og de er ved at være lidt trætte. Undervisningen i dag er ikke forsøgsbaseret, så eleverne sidder på deres pladser det meste af timen. I dag skal de lære om citronsyrecyklussen, hvilket er et lidt tungt emne for nogle. Læreren starter med at gennemgå emnet med eleverne, hvilket bliver gjort vha. en powerpointpræsentation og opfølgende spørgsmål til eleverne. Det bliver hurtigt tydeligt, at det er de samme tre-fire elever, der svarer, og der er efterhånden nogle, som bliver mere fraværende. Efter præsentationen får eleverne nogle opgaver, som de skal arbejde med i relation til dagens emne. Nogle sidder på facebook og hører kun halvt efter, hvad der bliver sagt. Eleverne går i gang med opgaverne, nogle mere ihærdigt end andre. Herefter får eleverne en pause, som læreren definerer til 5 minutter:

Her sidder de fleste på deres pladser, nogle snakker, andre tjekker facebook eller andet på internettet, et par stykker går ud og fylder vand op. Læreren går ind på intranettet og tjekker beskeder, han svarer på et par stykker og hælder en kop kaffe op, da han har taget en termokande med nede fra lærerværelset. Et par af eleverne bruger pausen på at læse dagens lektie, da de ikke lige har fået det gjort derhjemme. Der er også nogle, som begynder at læse på det, de har for til i morgen, så er de nemlig fri for at gøre det derhjemme. Da læreren begynder igen efter de fem minutter, mangler de elever, der gik efter vand, stadig, og undervisningen bliver afbrudt, da de kommer igen. Generelt set er tiden efter pausen ikke væsentligt anderledes end før pausen, der er stadig nogle elever, der hænger, nogle som aldrig loggede af facebook, da pausen sluttede, og nogle som er urolige, der bl.a. snakker om andre ting end undervisningen.

Tabel 2.2. En typisk pause i gymnasiet baseret på egne erfaringer samt observerings- og interviewtransskriptioner fra gymnasier [Olsen, 2004; Birkeholm et al., 2012]

Men kan disse små pauser i modulerne optimeres, så eleverne får mere udbytte af dem. Baseret på den tidligere beskrevne definition af pause og tendensen i tabel 2.2, så er der elever (og lærere) som faktisk ikke holder rigtig pause. I afsnit 2.2, blev der redegjort for en række forskningsmæssige resultater omkring fysisk aktivitet og læring. Der blev bl.a. nævnt, at klassebaseret fysisk aktivitet i pauserne havde en gavnlig indvirken på folkeskoleelever, men der er ikke lavet forskning på om dette kan overføres til gymnasieelever. Men når nu regelmæssig fysisk aktivitet er positivt korreleret med følelsen af glæde [Yeung, 1996], og glæde er en væsentlig del af motivation [Hagger og Chatzisarantis, 2007], samt at motivation og læring hænger sammen [Pintrich et al., 1993], så vil gymnasieelever formentlig også få gavn af klassebaseret fysisk aktivitet i pauserne.

Problemafgrænsning 3

I indledningen blev der beskrevet en problematik omkring, at unge i gymnasiet i stigende grad er umotiverede i forhold til at lære. Der blev også beskrevet en tendens med, at børn bliver mere inaktive med alderen og blandt de 16-19 årige, er der 33%, som slet ikke dyrker motion. Det er væsentligt at se denne problematik i lyset af, at der er en bred konsensus omkring, at fysisk aktivitet og læring hænger positivt sammen. Dette kan både være i form af fysisk aktivitet i fritiden, men også i form af klassebaseret fysisk aktivitet, hvilket dog kun er undersøgt blandt folkeskoleelever.

Fysisk aktivitet hænger også sammen med følelsen af glæde, der er en væsentlig del af motivation, ligesom motivation er en væsentlig del af at lære. Derfor findes det interessant at undersøge, hvordan gymnasieelevers motivationen for at lære kan øges ved hjælp af fysisk aktivitet. I indledningen er det også beskrevet, at aktive pauser har en positiv indvirkning på læring blandt folkeskoleelever. Derfor vil vi også undersøge om implementeringen af den fysiske aktivitet, under en kort pause i gymnasieelevers undervisningsmoduler, påvirker motivationen for at lære.

Dette leder frem til følgende problemformulering og arbejdsspørgsmål.

3.1 Problemformulering

Hvordan påvirker 5-10 minutters moderat fysisk aktivitet i et undervisningsmodul gymnasieelevers motivationen for at lære?

3.2 Arbejdsspørgsmål

- Hvordan hænger motivation og læring sammen?
- Hvordan hænger fysisk aktivitet og læring sammen?
- På hvilken måde påvirker fysisk aktivitet motivationen?

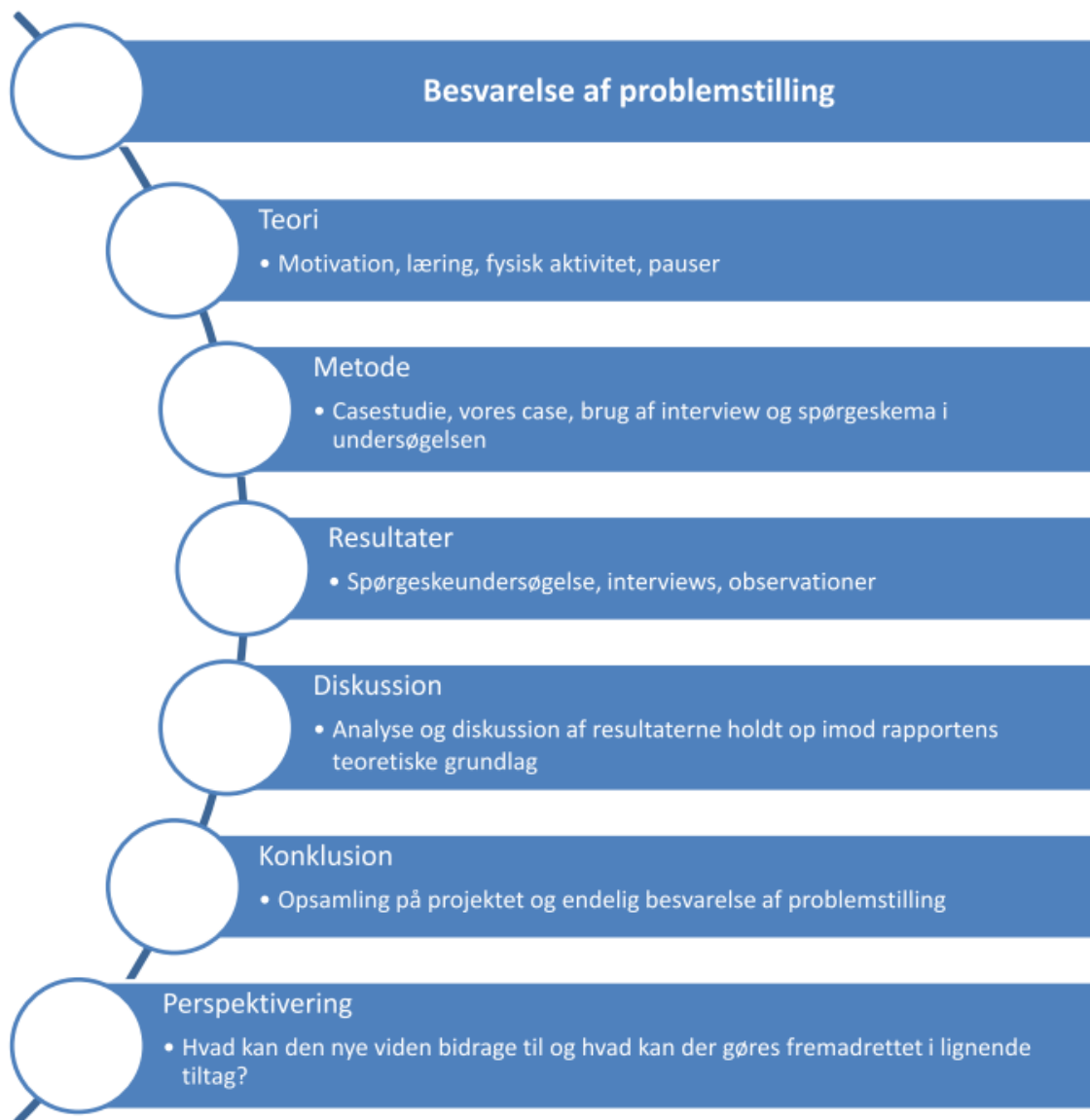
3.3 Rapportens videnskabsteoretiske standpunkt

I dette speciale er der valgt at benytte et sociokulturelt perspektiv, som den teoretiske referenceramme, hvilket kort sagt vil sige, at læring betragtes som en social interaktion, der påvirkes af den kultur, personer befinder sig i [Dysthe, 2003].

Vi mener, at dette perspektiv kan være med til at afdække problemstillingen i rapporten, fordi gymnasielever også befinder sig i en social kontekst. De vil også være prægede af den kultur og samfund, som de befinder sig i, hvilket har betydning for beslutninger og værdier hos eleverne.

3.4 Besvarelse af problemstilling

For at besvare problemstillingen i dette speciale er det valgt at opbygge rapporten, som det ses på figur 3.1.



Figur 3.1. Flowchartet viser opbygningen af specialet, hvilke kapitler specialet indeholder og de enkelte dele, der medvirker til besvarelse af problemstillingen.

Ovenstående figur 3.1 har til hensigt at skabe en nem og overskuelig oversigt, der gør det muligt for læseren at få et overblik over de enkelte kapitler i specialet. Rapporten består overordnet af ni kapitler, der er inddelt i afsnit og underafsnit. Hvert enkelt kapitel

vil blive indledt med en forklaring om, hvad kapitlet indeholder. Der vil løbende bruges opsamlinger og delkonklusioner, så det er muligt at følge den røde tråd igennem specialet, og hvordan det kan bruges i relation til besvarelsen af specialets problemformulering.

Teori 4

Det sociokulturelle perspektiv ligger vægt på forventninger, hvilket ikke kun gælder egne, men også forventninger fra den kultur, som børn og unge er en del af. I samspillet med kulturen får de unge ikke blot viden, men en række forestillinger omkring omverdenen samt et grundlag for at vurdere den. Hvis unge føler, at der er en sammenhæng mellem de arenaer, som de bevæger sig i kulturelt og samfundsmæssigt, så har det også betydning for deres motivation og læring. Derfor er det vigtigt, at skolerne stiller gode læringsmiljøer til rådighed, som lægger op til, at de unge kan interagere aktivt med hinanden på en måde, så alle føler sig værdsat og set. For netop det at unge deltager i et fællesskab, hvor deres deltagelse bliver værdsat, kan være med til at motivere dem til at blive ved med at lære. For at læringen betragtes som vigtig, skal man forsøge at få hele fællesskabet til at tage denne holdning til sig, fordi fællesskabet også påvirker den enkelte. Det sociokulturelle syn på læring kan organiseres omkring en række centrale punkter, som ses nedenstående [Dysthe, 2003]:

- Læring er situeret
- Læring er grundlæggende social
- Læring er distribueret
- Læring er medieret
- Læring er deltagelse i praksisfællesskaber
- Sproget er centralt i læringsprocesserne

Det første punkt, der handler om, at læring er situeret, betyder, at ingen hændelser er isolerede, de er altid en del af den oplevede verden. At læring grundlæggende er social er allerede blevet nævnt, det handler som sagt om, at læringen sker gennem en række interaktioner og relationer mellem mennesker i den kultur, de befinder sig i. Det hænger sammen med næste punkt, der handler om, at læring er distribueret, altså at alle personer i et fællesskab kan bidrage med færdigheder og viden. Hvordan mennesker interagerer og bruger redskaber, har betydning for den måde læring medieres. Det kan være i form af ny teknologi, som kan hjælpe eller ændre på den måde, hvorpå der læres, men det vigtigste medierende redskab for mennesker er sproget. Læring foregår ved deltagelse, hvilket vil sige, at læring bliver fremmet af, at deltagerne i et praksisfællesskab bringer forskellige færdigheder med sig. I denne kontekst er det vigtigste, hvilke typer af sociale aktiviteter og deltagelse i disse, som kan være med til at fremme læringen. Sprog og kommunikation

har en vigtig rolle i det sociokulturelle læringsperspektiv, at lære at kommunikere med omverdenen er, at være et sociokulturelt individ. Fra børn er helt små, lærer de ved at lytte, snakke og efterligne andre i deres omverden, og på den måde lærer de i forhold til den kultur, de befinder sig i [Dysthe, 2003].

4.1 Motivation

Til at forstå motivation er der i denne undersøgelse valgt at tage udgangspunkt i to definitioner. Overordnet refererer motivation til processen at starte, dirigere og vedholde en bestemt adfærd ifølge [Hagger og Chatzisarantis, 2007]. En anden generel definition af motivation er, ifølge [Sage, 1977], retning og intensitet af en persons anstrengelse. De to definitioner af motivation ligger tæt op ad hinanden og har nogle fælles træk. Motivation er i begge beskrivelser en persons kurs mod noget f.eks. en bestemt aktivitet, samtidig med at der er en fleksibel grad af personens engagement i aktiviteten.

Til at belyse problemstillingen om, hvordan fysisk aktive pauser kan påvirke elevernes motivation for læring, skal der udvælges en motivationsteori, der skal passe med det grundlæggende lærings syn for at beskrive fænomenet motivation bedst muligt i den givne kontekst. Motivationsteorier er udviklede i forskellige kontekster, og derfor bærer fokus i teorierne også præg af den kontekst, hvor de er udviklet.

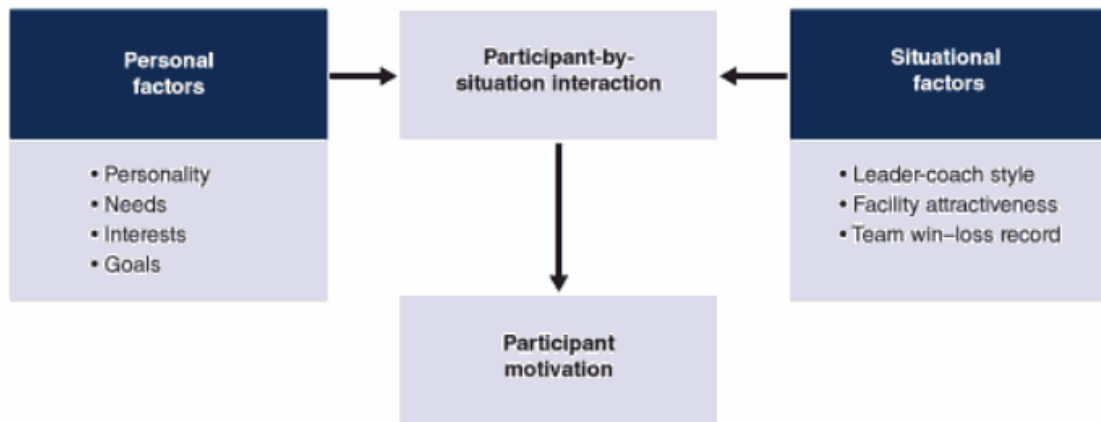
I dette speciale vil valget af motivationsteori derfor forgå ud fra nogle kriterier, som er i overensstemmelse med det sociokulturelle lærings syn. Det betyder, at motivationen for læring må foregå under de samme betingelser som læring [Dysthe, 2003]. Motivationsteorien skal derfor indbefatte en grundlæggende opfattelse af, at motivation påvirkes i et sammenspil mellem verden og individet. Da læring grundlæggende er social, skal teorien også indeholde et socialt aspekt, som relationerne mellem fællesskab og motivation. Når sproget/kommunikation er centralt i alle læringsprocesser, skal der derfor også være et element i motivationsteorien, der beskriver, hvordan informationer fra fællesskabet som f.eks. sprog påvirker motivationen. Læring er altid påvirket af den historiske og kulturelle baggrund individet har, og derfor vil motivation for en bestemt aktivitet også altid være betinget af oplevelser og erfaringer fra denne baggrund [Dysthe, 2003].

På baggrund af ovenstående opstiller vi en række kriterier for en motivationsteori, der kan bruges i dette speciale:

- Et sammenspil mellem individ og kontekst.
- Individets motivation skabt af tidligere erfaringer fra historien og kulturen.
- Fællesskabets påvirkning af motivation.
- Kommunikation som påvirkning af motivation.

På baggrund af specialets sociokulturelle syn på læring og med de opstillede kriterier for valg af motivationsteori, skal motivationsteorien tage udgangspunkt i både person og kontekst. Den skal derfor have et syn på motivation i en specifik situation, som noget der er påvirket af individet i form af erfaringer fra kulturen og historien (personligheden), men samtidig noget der er påvirket af den konkrete kontekst, hvor aktiviteten foregår. På

figur 4.1 beskrives et overordnet syn på, hvordan personlige og situationelle faktorer kan påvirke motivationen hos det enkelte individ [Weinberg og Gould, 2006].



Figur 4.1. Interactional model der tager udgangspunkt i samspillet mellem person og situation, dette kaldes for interactional centered view. De personlige og situationelle faktorer skaber tilsammen motivation i en specifik situation [Weinberg og Gould, 2006,p. 54].

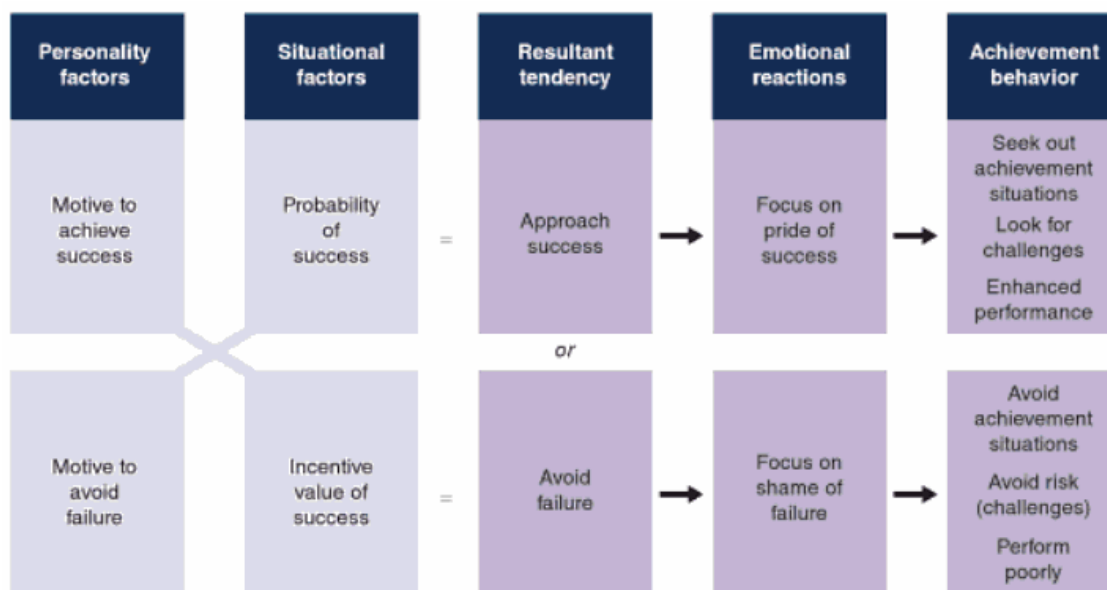
Interactional model, som ses på figur 4.1, tager højde for personlige faktorer, som interesser, behov, mål, personlighed samt situationelle faktorer som f.eks. lærestil og miljø. Det næste afsnit vil belyse motivationsteorier, som netop har fokus på både personlige og situationelle faktorer.

4.1.1 Motivationsteorier

For at vælge en motivationsteori til at analysere specialets case, vil der her præsenteres nogle forskellige motivationsteorier, som har afsæt i samspillet mellem person og kontekst. Til sidst vil der argumenteres for fordele og ulemper ved teorierne i forhold til de opstillede kriterier for valg af motivationsteori og den konkrete case i specialet.

4.1.1.1 Need Achievement Theory

Need Achievement Theory (NAT) er en motivationsteori, der ud fra personlige og situationelle faktorer prøver at forklare emotionelle reaktioner og adfærdsmæssige tendenser, som vist på figur 4.2.

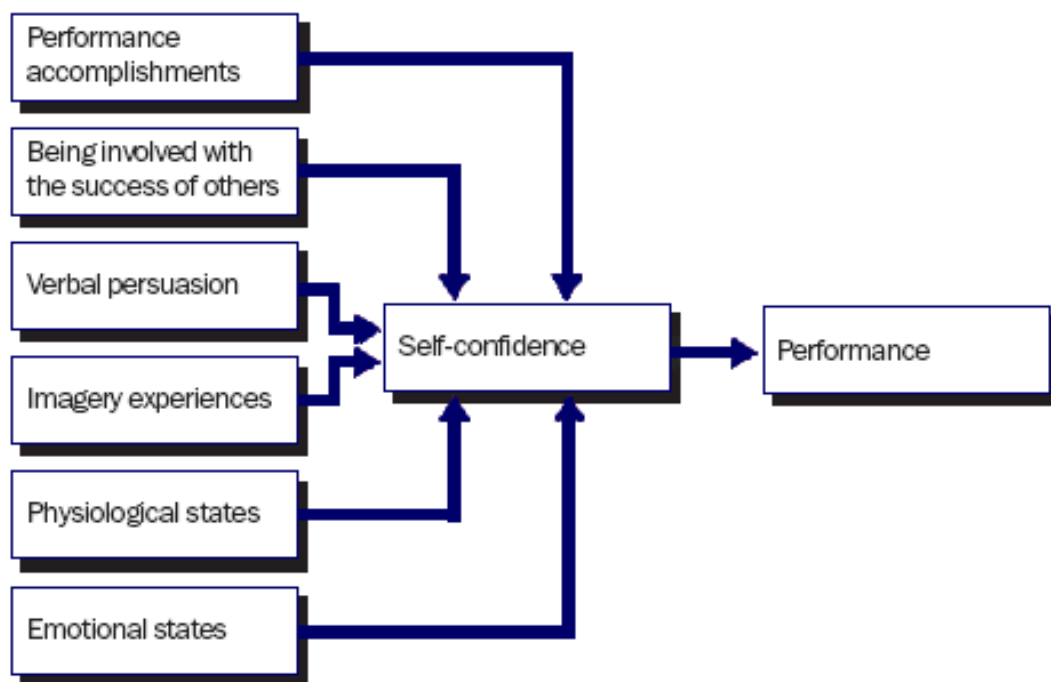


Figur 4.2. Need Achievement Theory er en teori, der gør overvejelser både omkring personlige og situationelle faktorer der er vigtige indikatorer i forhold til en adfærd. Teorien udgøres overordnet af fem komponenter; personlige faktorer/motiver, situationelle faktorer, resultat tendenser, følelsesmæssige reaktioner og resultat-relaterede adfærd [Weinberg og Gould, 2006,p. 62].

Ifølge NAT vil alle mennesker have to motiver for at deltage i en given aktivitet, hvor det ene er for at opnå succes, og det andet er for at undgå nederlag. Det vil dog være forskelligt i hvilken grad, hvert menneske vægter det ene motiv frem for det andet. Med denne teori er der to situationelle faktorer, der er afgørende for motivationen, henholdsvis sandsynligheden for succes og vægtningen af en sejr eller et nederlags betydning. Personlige og situationelle faktorer vil sammen give en tilgang som i større eller mindre grad vægter stræben efter succes frem for at undgå fiasko. Dette medfører et fokus på enten stoltheden ved succes (high achievers) eller på skammen ved at tabe (low achievers). Det vil skabe en bestemt adfærd alt efter, hvilken grad de forskellige personlige og situationelle motiver tillægges værdi [Weinberg og Gould, 2006].

4.1.1.2 Self-Efficacy Theory

Self-Efficacy Theory (SET), som ses på figur 4.3, er en motivationsteori, der er udviklet af Albert Bandura, som tager højde for både personlige og situationelle faktorer. En teori der beskriver, hvordan seks kilder af information påvirker individets tro på sig selv og egne evner i en specifik situation.

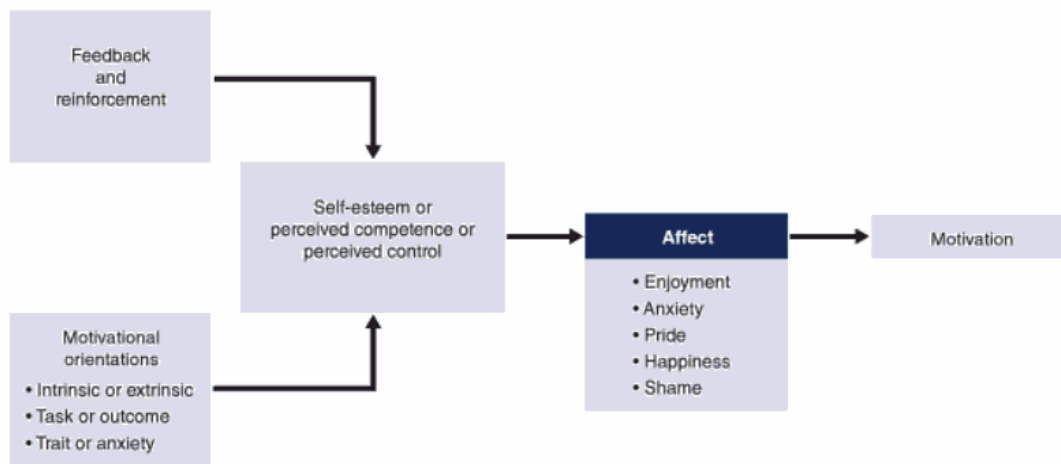


Figur 4.3. Redigeret model af Self-Efficacy Theory, hvor den atletiske præstation er erstattet med generel præstation, så den beskriver forholdet mellem kilder af gennemslagskraftige information, gennemslagskraftige forventninger og præstation [Weinberg og Gould, 2006,p. 332]

Ifølge [Bandura, 1997] vil de elever med high self-efficacy (dem der tror på deres egne evner) deltage mere, arbejde hårdere, i længere tid, vise større interesse i at lære og opnå et højere niveau i aktiviteten. Denne adfærd udspringer af en større motivation, hvilket giver bedre læring og præstation [Schunk og Pajares, 2009]. De typer af information (se figur 4.3) og i hvilken grad de vægtes af den enkelte og sætter forventningerne til egne evner og dermed påvirker præstationen [Pajares, 1996].

4.1.1.3 Competence Motivation Theory

Competence Motivation Theory (CMT) er oprindeligt udviklet af Susan Harter, og er en teori, der beskriver motivation for en handling, der udspringer fra følelserne i en specifik situation, som er påvirket af opfattelsen af egne evner, kontrol samt selvtillid. Opfattelsen af sig selv i en bestemt situation er påvirket af de motivationelle orienteringer, feedback og udefrakommende hjælp, som vist på figur 4.4 [Weinberg og Gould, 2006].

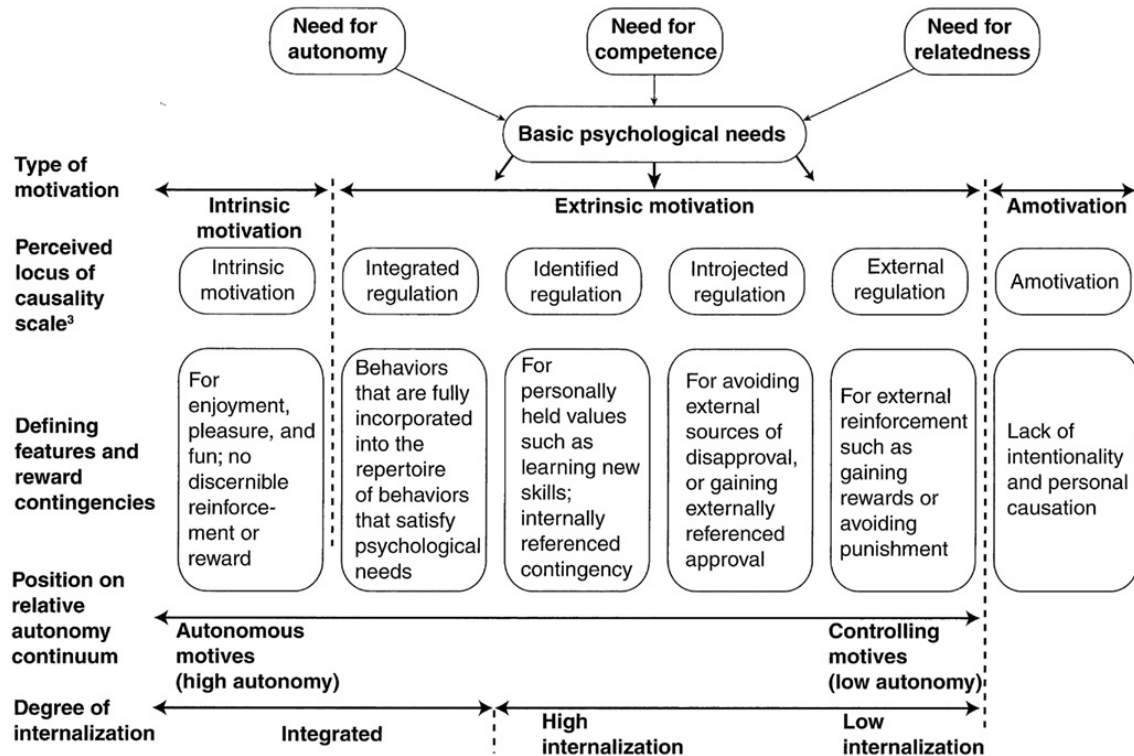


Figur 4.4. Competence Motivation Theory er graden af motivation i forhold til et produkt, der skabes igennem følelsesmæssige oplevelser i den fysiske aktivitet. Det vil sige tidligere oplevelser, såsom glæde, angst, frygt og lign. vil skabe grundlaget for motivationsniveauet, såfremt man deltager i en lignende oplevelse igen. [Weinberg og Gould, 2006,p. 67].

Følelserne, der forbindes med aktiviteten, skabes igennem et sammenspil mellem individets selvværd og opfattelse af kontrol og egne kompetencer i aktiviteten. Selvværd og opfattelsen af værdier i aktiviteten i form af kontrol og kompetencer påvirkes af forskellige motivationelle orienteringer. Indre motivation kan være interessen for at lære noget nyt eller have det sjovt, hvor ydre motivation kan være belønniger som penge eller ros.

4.1.1.4 Self-Determination Theory

Self-Determination Theory (SDT) er en sammensat teori af subteoriene, Basic Need Theory (BNT), Cognitive Evaluation Theory (CET) og Organismic Integration Theory (OIT) (se figur 4.5).



Figur 4.5. Self-Determination Theory er en sammensat motivationsteori, der består af tre subteorier: Basis Need Theory, Cognitive Evaluation Theory og Organismic Integration Theory, der prøver at forklare motivation i forhold til en given situation [Hagger og Chatzisarantis, 2007]

Overordnet kan Basic Need Theory beskrives som de basale psykologiske behov, autonomi, opfattelse af egne kompetencer og tilhørsforhold, som en nødvendighed for motivation generelt. Denne subteori redegør for sammenhængen mellem disse behov og motivation. CET redegør for, hvordan autonomi og opfattelse af egne kompetencer gennem kontrollerende og informationelle aspekter påvirker den indre motivation. OIT beskriver internaliseringen af ydre motivation på et kontinuum med mere eller mindre autonomi [Hagger og Chatzisarantis, 2007].

4.1.1.5 Valg af motivationsteori

I dette afsnit vil vi redegøre for fordele og ulemper ved de nævnte motivationsteorier og derved komme frem til, hvilken teori der er bedst at bruge i dette speciale. Den sociokulturelle tilgang, som er udgangspunktet i dette speciale (se afsnit 4), ser motivation som bestående af ydre former. Motivation ligger i de forventninger, det omgivende samfund og den bagvedliggende kultur har skabt hos gymnasieeleverne. Desuden skabes

motivationen også af de konkrete rammer, som skolen sætter i form af læringsmiljøer og andre tiltag, der tilstræber at skabe aktiv deltagelse [Dysthe, 2003]. Derfor er det vigtigt, at motivationsteorien lægger stor vægt på udefrakommende faktorer.

I forhold til den aktuelle case i dette speciale kan NAT, ud fra en bestemt adfærd og emotionelle reaktioner, være med til at belyse, hvilke motiver der ligger til grund for deltagelsen. Dette kan udforskes gennem observationer af adfærd og ved at spørge ind til følelser og tanker i situationen med et interview. Denne teori fokuserer meget på indre motivation og mangler en beskrivelse af, hvordan ydre motivation, som f.eks. klasselæreren i denne case, kan påvirke elevernes motivation. Denne motivationsteori fokuserer meget på succes og nederlag til beskrivelse af motivationen for at deltage i aktiviteten. Denne undersøgelse handler om tilstedeværelsen af motivationsformer og motivationsgraden i matematiktimerne og ikke om succeser og fiasko.

Da ydre motivation er centralt set i et sociokulturelt perspektiv, fravælges denne teori, da den ikke tager højde for dette.

SET findes ikke hensigtsmæssig at bruge i besvarelsen af specialets problemformulering, da der i denne teori er en mangelfuld beskrivelse i forhold til beskrivelsen af ydre motivation. Ifølge [Ryan og Deci, 2009a] vil social Cognitive Theory, som Self-Efficacy Theory udspringer fra, i større grad måle, hvor motiverede personerne er frem for, hvad der motiverer dem.

Der kan argumenteres for, at de forskellige informationer i SET, figur 4.3 i nogen grad kan belyse motivationsformer. Ifølge [Bandura, 1989] betyder autonomi intet for motivation, og derfor vil SET kun tage højde for opfattelse af egne kompetencer, hvorimod Self-Determination Theory (se afsnit 4.1.1.4) siger, at efficacy (tro på egne evner) ikke vil give indre motivation uden nogen grad af en opfattelse af valgfrihed [Hagger og Chatzisarantis, 2007]. Self-Efficacy Theory har nogle underlæggende præmisser, hvor et er, at SET ikke alene kan gøre en person succesfuld, men skal have en vis lyst og evne til at få succes i en bestemt situation [Weinberg og Gould, 2006]. I denne undersøgelse lægges der vægt på, hvordan elevernes motivation påvirkes, og det vil være essentielt for at kunne kategorisere motivationen. SET mangler autonomi og amotivation samtidig med, at den i nogen grad mere er udviklet til at måle mængde frem for type af motivation. I SET tages der mere højde for udefrakommende faktorer end NAT, men det er stadig ikke det, der er i fokus, derfor fravælges denne teori også.

I dette speciale kunne CMT bruges med henblik på at måle, hvor stor motivationen er ved at se på de følelser, eleverne forbinder med den fysiske aktivitets påvirkning af motivationen. Det er dog mere vanskeligt at definere de forskellige motivationsformer, der er tilstede. Det kan dog lade sig gøre i nogen grad ved at undersøge de motivationelle orienteringer. I CMT er indre og ydre motivation skarpt opdelt og i forhold til at finde ud af, hvordan elevernes motivation påvirkes, mangler teorien en bedre internalisering som f.eks. ses i SDT afsnit 4.1.1.4, hvor indre og ydre motivation har en mere flydende overgang. Da de ydre motivationsformer ikke er opdelt, er det svært at svare fyldestgørende på specialets problemformulering i et sociokulturelt perspektiv.

Efter at have gennemgået nogle motivationsteorier som i nogen grad både tager højde for individet og konteksten, er der fundet en teori, som opfylder flere af kriterierne end de andre og dermed passer bedre til belysningen af motivationen for at lære. Denne teori

er Self-Determination Theory, som vil blive udfoldet i næste afsnit. En begrundelse for at vælge SDT er, at den har fokus på ydre og indre motivation i en sammenhæng, hvor de gensidigt påvirker hinanden, og derfor ikke er et modsætningsforhold mellem dem som i andre teorier. I dette speciale, hvor der er fokus på, hvordan gymnasieelevernes motivation for læring påvirkes af fysisk aktivitet, kan graden af internalisering hos den enkelte elev belyses med SDT. Her er en mere flydende beskrivelse af motivation, hvor internaliseringen beskriver forskellige grader af ydre motivation, som bevæger sig på et kontinuum mod en egentlig indre motivation. Grundet de gode muligheder for at "fin inddele" motivation i forskellige former for ydre, indre og amotivation, samt overensstemmelse med den sociokulturelle tilgang og de udvalgte kriterier, er det valgt at bruge SDT i denne undersøgelse.

Ud fra det sociokulturelle perspektiv skabes motivation ud fra den omverden, en person befinder sig i og ikke individuelt [Dysthe, 2003]. Derfor er der stadig en vis konflikt med det sociokulturelle perspektiv i og med, at SDT har individet i en vis fokus. Det er dog den motivationsteori, som passer bedst af de nævnte.

4.1.2 Uddybende om Self-Determination Theory

I dette afsnit vil vi på baggrund af vores valg af motivationsteori redegøre for SDT i flere detaljer. For at redegøre for en dybere forståelse af SDT med subteoriene og sammenhængen vil der tages udgangspunkt i at udfolde disse i nedenstående afsnit omkring indre, ydre og amotivation.

Selv om teorien er i en vis konflikt med det sociokulturelle perspektiv, vælger vi at bruge begrebet indre motivation, da det er en del af SDT. Ud fra et sociokulturelt perspektiv må den indre motivation, som der er tale om i SDT, være et resultat af tidligere ydre påvirkninger.

4.1.2.1 Indre motivation

Indre motivation har, ifølge [Hagger og Chatzisarantis, 2007], en dualitet i form af at mennesket har en medfødt lyst eller motivation for at lære og en indre motivation, der handler om at deltage i en aktivitet, fordi det er sjovt eller interessant, hvor belønningen ligger implicit i aktiviteten og ikke pga. ydre stimuli.

Ifølge Basic Need Theory har mennesker nogle basale psykologiske behov, der er afgørende for den indre motivation. Behovene for autonomi, opfattelse af egne kompetencer og tilhørsforhold beskrives af [Deci og Ryan, 2000] som:

“nutriments essential to growth, integrity, and well-being“

De basale psykologiske behov har, alle uafhængigt af hinanden, vist sig at være gældende i forhold til en persons velbefindende [Reis et al., 2000]. Når disse behov bliver tilgodeset, vil det øge den indre motivation og internaliseringen. Når behovene derimod bliver forsømt, vil den indre motivation og internaliseringen sygne hen [Deci og Ryan, 2000].

Den indre motivation påvirkes i høj grad af de basale psykologiske behov, opfattelse af egne kompetencer, autonomi og tilhørsforhold. Oplevelsen for det enkelte individ i at få dækket behovene autonomi og opfattelse af egne kompetencer er en direkte forudsætning for at opretholde eller forøge den indre motivationen [Hagger og Chatzisarantis, 2007].

Ifølge SDT påvirker den sociale kontekst den indefrakommende motivation gennem de

basale psykologiske behov ved graden af, hvordan det omgivende sociale miljø støtter individets opfattelse af tilfredsstillende af disse behov [Hagger og Chatzisarantis, 2007]. En undersøgelse af [Deci et al., 1981] omhandler elever fra to forskellige klasser, som blev udsat for et miljø, der støttede autonomi i den ene klasse og for et kontrollerende miljø med belønninger i den anden. Elevernes motivation blev undersøgt i starten af forsøget og efter to måneder. Det viste sig, at elever i den ene klasse med støttende autonomi havde større indre motivation, følte sig mere kompetente og havde en større selvtillid efter to måneder. I den anden klasse med et kontrollerende miljø viste det sig, at elevernes indre motivation, opfattelse af egne kompetencer og selvtillid faldt i løbet af de to måneder. Tilhørsforhold er også en forudsætning for at have en indre motivation, men har ikke den samme direkte sammenhæng som autonomi og opfattelse af egne kompetencer, da små forskelle ikke umiddelbart giver samme virkning. Sammenhængen træder tydeligt frem i mere ekstreme situationer, hvor den enkelte føler sig afvist og uvelkommen. Her vil den indre motivation i høj grad blive undermineret [Deci og Ryan, 2000].

Cognitive Evolution Theory er en anden subteori fra SDT, som beskriver, hvordan individets opfattelse af egne kompetencer og autonomi påvirker den indre motivation [Deci og Ryan, 1980a]. I denne teori beskrives et kontrollerende aspekt af belønning og et informationelt aspekt af belønning som baggrund for opfattelsen af egne kompetencer og autonomi. Det kontrollerende aspekt kan opfattes som udefrakommende fra det sociale miljø omkring individet f.eks. ved penge som belønning, hvilket vil få den indre motivation til at falde. Såfremt det kontrollerende aspekt opfattes som indefrakommende f.eks. selvvalgt mål for udførelse af aktiviteten, vil det øge den indre motivation. Det informationelle aspekt af denne teori handler om den information, individet får omkring egne kompetencer. Et eksempel herpå kan være, hvis der gives en positiv information som kampens bedste spiller, vil det øge den indre motivation modsat vil negativ information, som en kritisk træner, der hele tiden kommenterer på de fejl spilleren laver, give et fald i den indre motivation [Weinberg og Gould, 2006].

4.1.2.2 Ydre motivation

Mennesker har ifølge SDT både indre og ydre motiver for at deltage i en bestemt aktivitet, hvilket ikke skal ses som et modsætningsforhold, men mere som dele af en samlet motivation [Ryan og Connell, 1989]. Til at belyse de ydre motivationsfaktorer har SDT inddraget subteorien Organismic Integration Theory. Denne subteori har inddelt ydre motivation i fire kategorier; external regulation, introjected regulation, identified regulation og integrated regulation, som følger et kontinuum mellem lidt autonomi og meget autonomi. Ydre motivation kan bevæge sig fra at være meget reguleret af ydre faktorer, som straf og belønning fra en lærer, til at være meget integreret i den enkelte elevs egne psykologiske behov og dermed bevæge sig mere over imod en egentlig indre motivation, dette beskrives som graden af internalisering på figur 4.5 [Hagger og Chatzisarantis, 2007].

For at belyse den udefrakommende motivation vil der ses nærmere på, hvordan de enkelte kategorier i OIT kan være med til at beskrive motivationen i gymnasieklassen.

External regulation er som ordene antyder en ekstern regulering af motivationen, hvor det er kontrollerende ydre påvirkninger, som belønninger eller straf, der er motivet for deltagelse

i aktiviteten. Denne form for ydre motivation er mindst autonom se figur 4.5. I citat 4.1 fra nærværende undersøgelse ses et eksempel på ekstern regulering.

"AK: Jeg lavede bare det, jeg blev bedt om."

(Elev AK - 4.1, bilag A.5 linie 704)

Ud fra citat 4.1 tolkes det som en deltagelse i aktiviteten i form af en ekstern regulering, da det er den ydre påvirkning, at læreren siger, at eleven skal lave noget, der er motivet for deltagelsen. Eleven deltager måske for at modtage en belønning, som lærerens anerkendelse/karakterer eller for at undgå en straf som lærerens misbilligelse/karakterer. Introjected regulation er motivationen for adfærden, der ligesom external regulation er kontrolleret, men her er det kontrolleret af personen selv i form af mulig belønning eller straf ved succes eller nederlag. Denne form for motivation er lidt mere autonom, men stadig meget kontrolleret [Ryan, 1982].

Identified regulation er mere internaliseret i form af motivation, hvor individet kan identificere sig med formålet og værdier for aktiviteten og dermed i nogen grad acceptere dem som deres egne. Denne form for motivation er relativt autonom, da individet i nogen grad føler en valgfrihed og støtter sig selv i dette valg ved at værdsætte værdierne for aktiviteten [Ryan og Deci, 2009b].

I citat 4.2 fortæller en elev, hvordan de aktive pauser hjælper hende:

"Interviewer 1: Hvordan hjælper det dig?"

AK: At man lige kommer væk fra det man er i gang med og lige lavet noget helt andet og så kan komme tilbage til det bagefter. "

(4.2 - Interviewer 1 og elev AK, bilag A.5 linie 830)

Her tolkes det, at eleven tillægger det som en værdi at få en aktiv pause, og at det hjælper hende til efterfølgende at kunne koncentrere sig bedre om den videre undervisning.

Integrated regulation er en meget internaliseret form for motivation, her vil individet ligesom identified regulation værdsætte værdierne for aktiviteten, men vil også værdsætte værdierne og adfærden i en bredere forstand på tværs af domæner. Værdierne vil være i overensstemmelse med generelle integrerede værdier som en vigtig del af, hvordan de opfatter sig selv. Her vil eleverne også opleve aktiviteten som valgt med stor grad af valgfrihed. Forskellen mellem indre motivation og integrated regulation er, at aktiviteten ved indre motivation er valgt på baggrund af interesse (altså om det er spændende, sjovt eller lign.), hvor aktiviteten ved integrated regulation laves, da værdierne for aktiviteten er værdsat og findes vigtig [Ryan og Deci, 2009b].

4.1.2.3 Amotivation

Amotivation betegnes som ingen motivation mod en aktivitet i SDT [Hagger og Chatzisarantis, 2007]. Der findes forskellige grunde til, at en person føler amotivation. Det kan være en følelse af inkompetence, der forårsager amotivation, f.eks. ved et uønsket resultat i deltagelsen af en aktivitet [Pelletier et al., 1999]. Dette blev også

hørt i fokusgruppinterviewet, hvor to elever har en samtale om kedelige situationer i undervisningen:

"A: Jeg vil også sige i matematik. Hvis man nu ikke lige helt får fulgt med i starten. Så kan det godt være lidt svært at komme ind hvad kan man sige i samtalen der er på klassen. Så er det meget kedeligt, hvis man ikke har nogen ide om hvad der sker oppe på tavlen.

T: Så kan man hurtigt gå over til () spil og sådan noget."

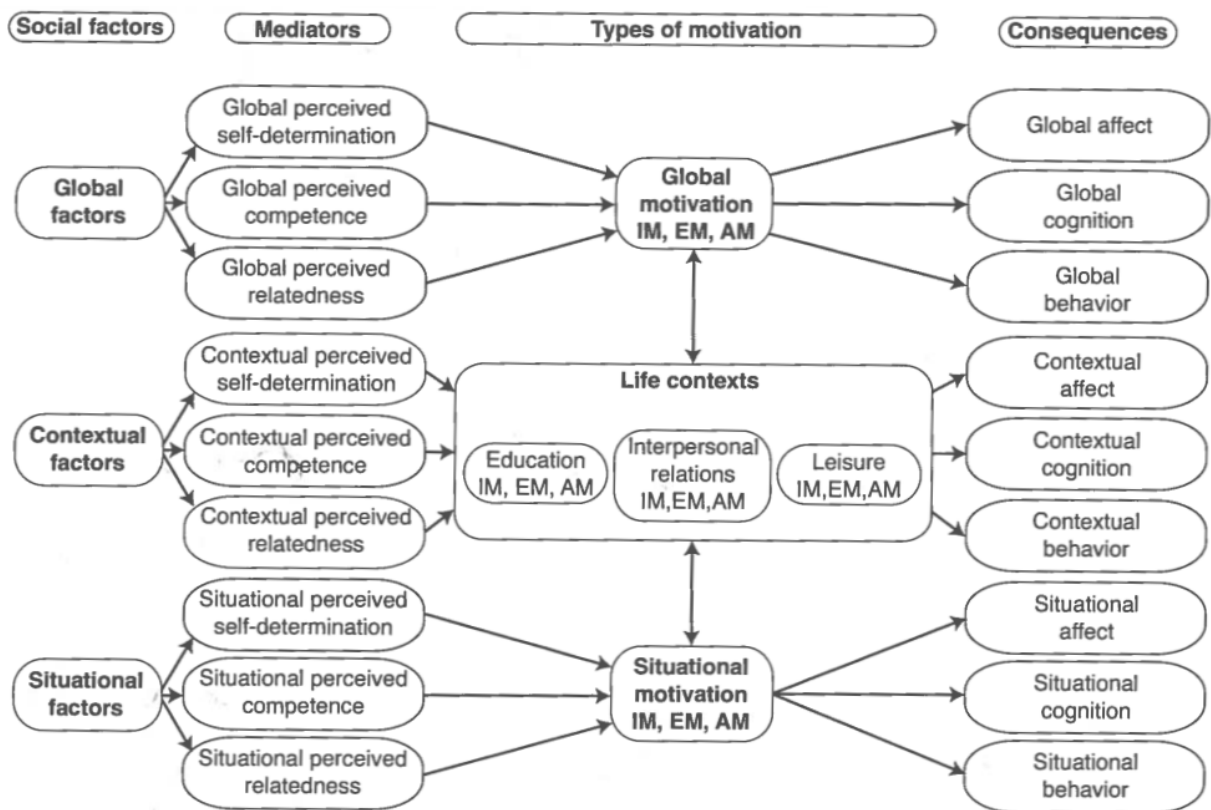
(7.27 - Elev A og T, bilag A.5 linie 147)

I citat 7.27 taler to elever om situationer med amotivation, her tolkes det som, at eleven helt fravælger deltagelse i undervisningen, hvor han føler sig inkompetent i situationen, da han ikke kan følge med. Eleven prøver måske at forstå, hvad der sker på tavlen, men han opgiver på et tidspunkt og er amotiveret for undervisningen og vælger derfor at spille i stedet for.

En person kan også føle, at aktiviteten ikke har nogen værdi hverken indre eller ydre og derfor være amotiveret. Amotivation er ofte forbundet med negative oplevelser [Vallerand og Bissonnette, 1992].

4.1.3 Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation

For at beskrive hvordan motivation i et domæne kan påvirke motivationen i andre domæner, har vi valgt at inddrage en hierarkisk model lavet af R. J. Vallerand, som kan ses på figur 4.6. Dette findes relevant i forhold til en sociokulturel tilgang, hvor individer altid er påvirket udefra. Det kan være i form af global, kontekstuel eller situationel motivation, som vil blive beskrevet yderligere under nedenstående figur.



Figur 4.6. En hierarkisk model over indre og ydre motivation lavet af R.J. Vallerand [Hagger og Chatzisarantis, 2007, s. 257].

Vallerands hierarkiske model bruger de samme elementer som SDT, men beskriver sammenhængen mellem generel, kontekstuel og situationel motivation. Generel motivation er motivation på et overordnet plan, altså det generelle incitament om at interagere med omverdenen. Den kontekstuelle motivation refererer til motivation i en bestemt kontekst som f.eks. en matematik- eller engelsktime. Situationel motivation er den oplevede motivation for et enkelt individ i et bestemt øjeblik [Vallerand, 2007]. Ifølge figur 4.6 påvirker den generelle motivation også individers motivation i specifikke situationer gennem en “top down“ effekt. Den situationelle motivation kan også påvirke hierarkiet opad og dermed den kontekstuelle motivation igennem en “bottom up“ effekt. I en undersøgelse af [Blanchard et al., 2005] blev dette set ved, at basketballspilleres situationelle motivation ifb. med basketballkampe, påvirkede deres kontekstuelle motivation, hvilket vil sige deres generelle motivation for basketball. Denne påvirkning var tilstede i op til 10 dage efter kampene.

4.2 Læring

I dette afsnit vil vi redegøre for specialets læringsteoretiske synspunkt. Indledningsvist vil Piaget og Vygotskijs læringsyn blive forklaret for at lede frem til Wengers sociale teori om læring, som bygger på elementer fra Piaget og Vygotskijs læringsyn.

4.2.1 Piaget og Vygotskijs syn på læring

Piaget mente, at mennesker rummer en medfødt prædisponering for at lære, og at omverdenen er et område, der skal udforskes og forstås. Karakteristisk for hans syn på udvikling og læring er, at det primært er en proces, der kommer indefra, altså at mennesker lærer gennem deres egen opfattelse af omverdenen. Læring sker når man møder nye ting, som ikke umiddelbart passer med mentale skemaer som er opbygget, dette kaldes for akkomodativ læring. Hvis læringen derimod passer ind i allerede eksisterende skemaer og dermed kan tilføjes til disse, så kaldes læringen for assimilativ læring. Ifølge Piaget er det altså primært en selv, der konstruerer verdensbilledet, dvs. at mennesker tilegner sig viden selv, uden hjælp fra andre, hvilket vil sige, at der er tale om en individualistisk konstruktivisme [Sälsjö, 2000].

Vygotskij er med sit sociokulturelle syn på læring til dels enig i Piagets syn på læring, men han mener, at der altid er noget eller nogen i omverden, der assisterer i, hvordan mennesker opfatter og lærer ting, hvilket dermed kan få helt anderledes udfald alt efter, hvilken kontekst et individ befinder sig i.

Vygotskij er altså enig i, at læring sker ved en interaktion med det omkringliggende miljø, men i modsætning til Piaget mener han, at læring går forud for udvikling. Altså, at læringen først foregår som en kollektiv og social aktivitet, som herefter kan blive til en individuel aktivitet og dermed et middel til tænkning og forståelse. Når et barn f.eks. kommer i skole første dag, medbringer det en læringshistorie, som påvirker, hvordan der læres, også selv om det kun perifært relaterer til de fag, der undervises i. Ud fra Vygotskijs synspunkt forstås det, at sociale interaktioner danner ramme om de individuelle processer, altså at alle former for tænkning er udledt socialt, hvilket vil sige, at omverden danner udgangspunktet for læring. Det bryder med Piaget på den måde, at han, som nævnt, kun i mindre grad mente, at omverdenen er en påvirkningskilde [Sälsjö, 2000].

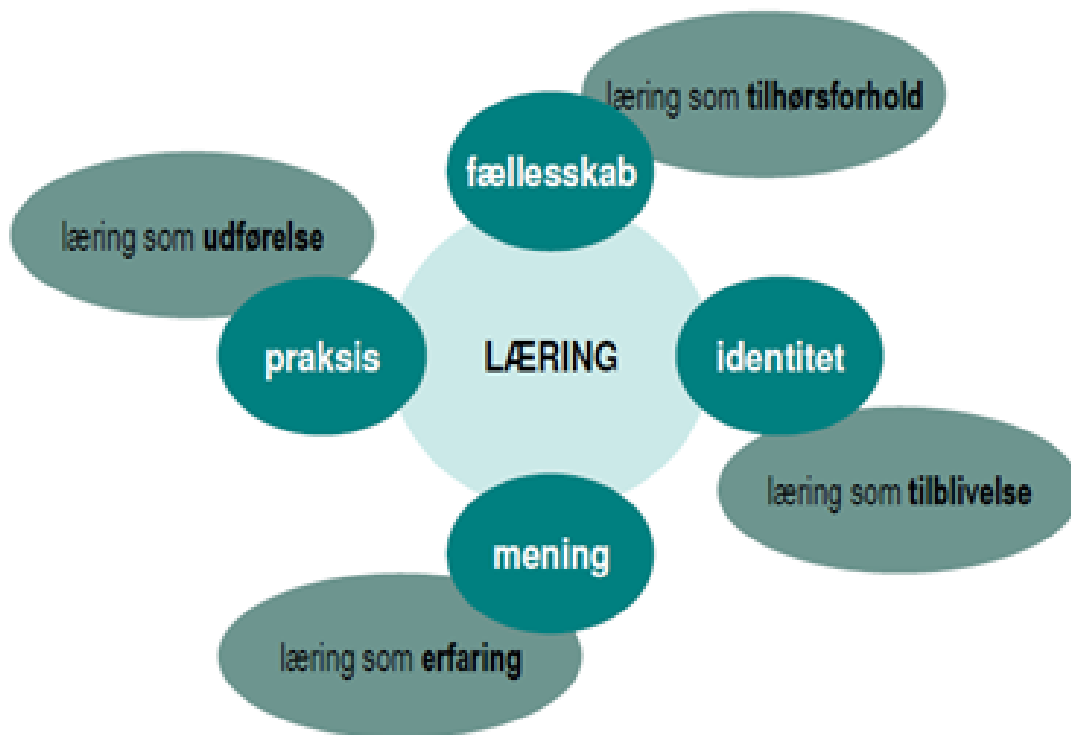
Ligesom Vygotskij så argumenterer Wenger for, at læring sker i en social kontekst, men han har mere fokus på aktiv deltagelse i praksisfællesskaber, som personer kan være medlem af i større eller mindre grad. I dette speciale vil der tages udgangspunkt i Wengers syn på læring, som vil blive beskrevet i næste afsnit.

4.2.2 En social teori om læring

Dette speciales belysning af aktive pausers betydning for motivationen for læring i gymnasiet, tager udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv som beskrevet i afsnit 4. Denne tilgang bygger på et konstruktivistisk syn på læring, hvor tilegnelse af kundskaber foregår gennem interaktion mellem individet og den sociale kontekst. Her lægger opfattelsen af læring vægt på, at læring sker gennem aktiv deltagelse i praksisfællesskaber, hvor interaktion og samarbejde er centrale elementer [Sälsjö, 2000]. I overensstemmelse med det sociokulturelle syn på læring er det valgt at bruge E. Wengers sociale teori om læring sammen med SDT til at belyse motivation for læring i den aktuelle gymnasieklasse.

E. Wenger har udviklet en socialkonstruktivistisk læringsteori, som grundlæggende ser læring som noget, der skabes i fællesskaber mellem mennesker. Han kalder det for en social teori om læring, der bygger på fire antagelser om, hvad der betyder noget for læring. Den første antagelse er, at vi er sociale væsener og dermed deltager i sociale fællesskabers

praksisser. Den anden antagelse er viden, som handler om kompetencer i forhold til at værdsætte bestemte virksomheder i fællesskabet, som at løbe hurtigt eller skrive pænt. Den tredje antagelse er, at indsigt drejer sig om deltagelse i disse virksomheder og dermed at være aktivt engageret i verden. Den fjerde og sidste antagelse er, at mening handler om at opleve verden gennem engagement som noget meningsfyldt [Wenger, 2004]. Ud fra disse antagelser fokuserer denne teori på læring som en proces, hvor aktiv deltagelse i sociale fællesskabers praksisser konstruerer identitet og mening for det enkelte individ i relation til fællesskabet. Til at beskrive den sociale deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces har Wenger udviklet en social teori om læring, som kan ses nedenfor på figur 4.7:



Figur 4.7. En social teori om læring, hvor der i de enkelte praksisfællesskaber indgår mening, praksis, fællesskab og identitet Wenger [2004,s. 15].

Modellens elementer bliver forklaret således af Wenger:

1. “Mening”: en betegnelse for vores (skiftende) evne til - individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld.
2. “Praksis”: en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.
3. “Fællesskab”: en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.
4. “Identitet”: en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber. Wenger [2004,s. 15]

Praksisfællesskaber findes allevegne både som officielle foreninger f.eks den lokale fodboldklub, men også i rigtig mange uofficielle sammenhænge som f.eks den gruppe, der spiller kort i frikvarteret, eller dem der står ude foran skolen og ryger. Wenger skriver om praksisfællesskaber:

“De er så uformelle og så almindelige, at de sjældent kommer i direkte fokus, men af samme grund er de også ganske velkendte” Wenger [2004,s. 17].

Praksisfællesskaber findes overalt i alle mulige sammenhænge, hvor mennesker som sociale væsener har forskellige medlemskaber. I nogle praksisfællesskaber er medlemskabet for

det enkelte individ meget centralt og for andre praksisfællesskaber er medlemskabet mere perifert [Wenger, 2004]. Som sociale væsener vil mennesker søge mod forskellige fællesskaber, hvor deres handlinger tillægges værdi. Disse fællesskaber foregår i en praksis med fælles historiske og sociale ressourcer, som støtter engagementet i handlingerne. I disse praksisfællesskaber vil det enkelte individ gennem læring skabe en identitet i forhold til fællesskabet, her vil individet også gennem oplevelser opfatte verden som meningsfuld [Wenger, 2004].

Dette kom også til udtryk under dette speciales undersøgelse igennem citat 4.5 og 4.6, hvor eleverne beskriver, det der foregår i de aktive pauser som et praksisfællesskab:

*"G: Der tror jeg vi er tilbage på det, hvor alle ligesom skal have mulighed for at deltage i det, det er jo ikke alle der kan stå med en bold og spille fodbold også det der med, hvis man nu laver det samme, så bliver der også en eller anden form for samhørighedsfølelse, altså også selvom det ikke varer længere end det gør. Det kan man tage fra cross-fit man træner sammen, selvom vi ikke har noget med hinanden at gøre, det er ligesom ens egen ting, man står og laver. Det der med, at der er nogen mennesker rundt om en der laver det samme, så kan man ligesom, det her gør ondt, men det er en eller anden bagved mig der synes det gør ikke helt på samme måde i de aktive pauser, men det giver et eller andet, det der med at man laver det samme, så kan man snakke om det.
T: Eller ligesom når vi spiller fodbold, der er nogen der slet ikke kan finde ud af, at spille fodbold, ligesom Anders her. Så kan man ikke rigtig gøre det, når der er nogen der ikke kan finde ud af det (flere af eleverne griner) "*

(4.5 - Elev G og T, bilag A.5, linie 462)

"Interviewer 1: Når nu Gustav siger det her med, at det giver et eller andet sammen, hva... har I andre nogen kommentar til det, hvad tænker I om det, synes I os, det er sådan og hvad er det der giver noget?"

G: Sammenhold

AK: Ja.

A: Det skaber et fællesskab."

(4.6 - Interviewer 1, elev G, AK og A, bilag A.5, linie 480)

I citat 4.5 og 4.6, taler elev G, T, A og AK om de aktive pauser. Her tolkes det ud fra denne teori, at der er tale om et praksisfællesskab, hvor der foregår læring. De aktive pauser har en værdi for fællesskabet, da det er en meningsfuld aktivitet, der skaber værdier som "sammenhold" og "fællesskab". Det foregår som aktiv deltagelse i en praksis, hvor alle har kompetencer. Det er en tilblivelseshistorie om et fællesskab, der udvikler sig og en tilblivelseshistorie, hvor elev A udvikler en identitet som mere kompetent i fysisk aktivitet og dermed måske flytter opfattelsen i fællesskabet af, at elev A ikke kan finde ud af at være fysisk aktiv i pauserne. Hermed tolkes det at, læringen i de aktive pauser foregår i et praksisfællesskab som erfaring, udførsel, tilhørsforhold og tilblivelse.

4.3 Hvordan fysisk aktivitet hænger sammen med motivation og læring

Før det giver mening at undersøge, hvordan fysisk aktivitet påvirker motivation og læring, må der først redegøres for, hvorfor motivation er vigtig i forhold til læring. Derfor vil dette afsnit starte med en redegørelse omkring, hvad der kan påvirke motivationen positivt og negativt, samt hvad det betyder for læring. Herefter følger et afsnit omkring, hvordan motivationen kan påvirkes af fysisk aktivitet og til sidst, hvordan fysisk aktivitet påvirker læring.

4.3.1 Hvorfor motivation er vigtig i forhold til at lære

Selv om en person har alle de mentale forudsætninger for at lære, sker dette ikke af sig selv. Personen skal aktivt opsøge og være villig til at modtage læringen, ligesom der blev argumenteret for i forrige afsnit 4.2.2 omkring praksisfællesskaber. Her kommer blandt andet motivation ind i billedet, som ikke altid er lige høj for alle de aktiviteter, som personer deltager i. Dette står i stærk kontrast til det faktum, at alle fra de bliver født har en nysgerrighed og motivation for at lære, og at læring dermed faktisk er selvorganiserende af natur [Ryan, 1995]. Det har dog vist sig, at det især er blandt yngre børn, at den indefrakommende motivation for at lære er meget høj [Entwisle et al., 1986]. Det er først senere i barndommen, at problematikken med umotiverede elever opstår, men det hænger sammen med, at læringen i skolesystemet er unaturlig og kontrollerende samt med stor fokus på evaluering. Det fører til, at alt for mange elever ser skolen som et sted, hvor de helst ikke vil være og glæder sig i virkeligheden bare til at få fri, og læring bliver en pligt frem for en interesse. Mange er mere interesserede i det de lærer i hverdagen uden for skolen, fordi det er virkeligheden, som har en værdi for dem, og som de føler, at de kan bruge til noget [Ryan og Deci, 2009b].

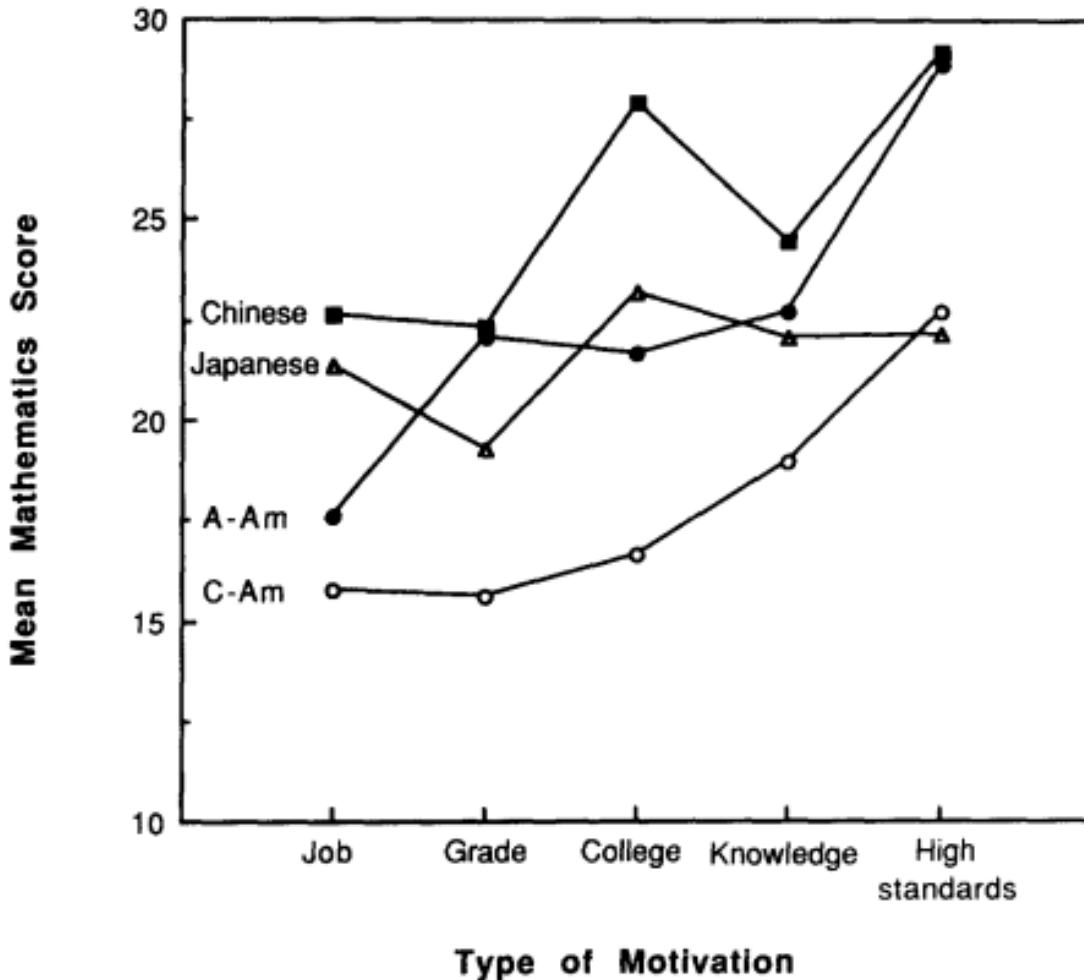
I institutionerne møder børn gennem deres liv en stigende form for udefrakommende kontrol fra en meget fri form for læring i børnehaven til en meget kontrollerende form for læring i gymnasiet. I gymnasiet bliver eleverne ofte testet og bedømt på deres præstationer, hvilket ofte påvirker motivationen for at lære negativt [Ryan og Deci, 2009b]. Dette hænger sammen med, at bedømmelser fungerer som en belønning/staf for eleverne, og forsøg har vist, at hvis en aktivitet tilføjes en belønning eller straf, så falder motivationen for denne aktivitet [Deci, 1971]. Denne tendens understøttes af et andet studie, som har vist, at hvis man giver børn en ydre motivationskilde (belønning eller lignende) for at udføre en aktivitet, som de førhen havde en indre motivation for, så vil det føre til, at de i fremtiden ikke deltager, medmindre der er en ydre motivationskilde tilstede [Kassin og Lepper, 1984]. Grunden til, at den indefrakommende motivation falder i sådanne tilfælde er, ifølge [Deci og Ryan, 1980b], at når andre bruger belønninger for at få en person til at deltage i en aktivitet, så mindskes følelsen af autonomi i den aktivitet. Det skyldes, at de nu opfatter begrundelsen for at deltage i aktiviteten som udefrakommende, dette gør sig også gældende for evalueringer, eksamener eller andre former for bedømmelser, der benyttes i gymnasiet. Hvis eleverne til gengæld føler, at de indgår i en kontekst, hvor der er tryk, mening og omsorg, så er der større sandsynlighed for, at de får lyst til at tage viden og praksis til sig. Dette har historisk set altid været diskursen for kulturel værdiskabelse, altså at adoptere og internalisere omverdenen som personlig vigtig [Ryan

og Powelson, 1991]. Sammenspillet mellem ydre og indre motivation samt de forskellige grader af det (se afsnit 4.1.1.5) i skolen er vigtig at tage i betragtning, da det kan påvirke motivationen både positivt og negativt.

For at elever kan lære, er det altså vigtigt, at de har motivation for at ville lære [Pintrich et al., 1993], og som det er blevet redegjort for indtil videre i dette afsnit, har graden af elevers indefrakommende motivation også en betydning. Det er f.eks. blevet bevist, at elevers overbevisninger omkring viden kan blive ændret ved hjælp af intervention og instruktion [Jacobson og Spiro, 1995]. Men for at denne ændring skal være vedvarende, er det nødvendigt, at eleverne er motiverede i forhold til den nye viden og anerkender den som værende værdifuld for dem selv [Murphy og Mason, 2006], med andre ord, at de er mere indefrakommende motiverede end udefrakommende. Graden af elevernes motivation spiller altså en vigtig rolle i forhold til, hvor let det er at ændre på deres overbevisninger. Hvis en elev har en lav tro på sig selv, ikke føler gymnasiet giver mening, og ikke har nogen særlig lyst til at opnå gode karakterer eller forstå det, der foregår i timerne, så er det også svært at lære eleven noget. Derfor er der konsensus i videnskaben om, at motivation spiller en lige så stor, eller måske større, rolle for elevers læring, præstationer og udvikling, som de kognitive processer gør [Wentzel og Wigfield, 2009].

At typen af motivation spiller en vigtig rolle i forhold til læring har blandt andet vist sig i en undersøgelse fra USA, der undersøgte motivationen for at lære matematik blandt asiatiske amerikanere, hvide amerikanere, japanere og kinesere, som alle gik i gymnasiet [Chen og Stevenson, 1995]. Her blev de studerende spurgt om, hvorfor de studerer, de tre mest hyppige grunde var: At få et godt job, at komme på universitetet og at få mere viden. Hvis disse grunde kobles til SDT, ses det, at de første to er eksempler på elever, der primært er motiverede af udefrakommende årsager, mens den sidste grund tilhører elever, der primært er motiverede af indefrakommende årsager (jævnfør afsnit 4.1.1.5). Dette hænger også sammen med resultaterne fra studiet, der ses på figur 4.8 og viser, at dem der vægter det at opnå viden højt også får de bedste resultater i matematik. De elever, der generelt satte høje standarder for dem selv, klarer sig bedst af alle. Dette blev målt på baggrund af flere forskellige parametre, som handlede om viden, forventninger, værdier i forhold til undervisning og sammenligning med deres omgivelser.

Det var mindre end 15%, der havde "high standards" som primær motivation. Hvis denne motivationstype sættes ift. SDT kan der argumenteres for, at eleverne har personlige mål om at overgå sig selv, hvilket kan karakteriseres som indefrakommende motivation. Det har de dog også pga. deres overbevisninger omkring deres omgivelser, så eleverne er til dels præget af ydre motivation, men den kan opfattes som være mere autonom af karakter (se afsnit 4.1.1.5). Dette kan også kobles til Self Efficacy Theory, som blev beskrevet i afsnit 4.1, som siger at dem der tror på egne evner vil deltage mere, arbejde hårdere, i længere tid, vise større interesse i at lære og opnå et højere niveau i aktiviteten.



Figur 4.8. Forskellen mellem amerikanske (A=asiatiske, C=caucasiske/hvide), kinesiske og japanske gymnasieelevers matematikresultater, som funktion af deres motivation for at gå i gymnasiet Chen og Stevenson [1995,p. 1226].

De samme tendenser har vist sig i et andet studie, hvor der blev målt på den generelle præstation ift. autonome former for ydre motivation og indefrakommende motivation. Her var der også en positiv korrelation imellem de to elementer, hvorimod elever der blev præsenteret for kontrollerende former for undervisning også viste tegn på hovedsageligt at være motiveret af disse ydre former for motivation. Det førte for disse elever til en forringelse af præstationen over tid [Boggiano et al., 1992]. Det er altså vigtigt for elever, at de føler sig kompetente i forhold til undervisningen, og at der er autonomi tilstede.

I selve undervisningen er det også vigtigt at tænke over, hvordan eleverne præsenteres for læring, f.eks. bad [Ryan et al., 1990] en række gymnasieelever om at læse en tekst, hvor de ikke vidste, at der kom en prøve efterfølgende. Resultaterne heraf afslørede at dem, der fandt teksten interessant og underholdende, klarede testen bedre end dem, der ikke fandt den interessant. I en anden undersøgelse lavet af [Benware og Deci, 1984] fik gymnasieelever tre timer til at lære materiale fra en neurofysiologi tekst. Den ene halvdel af eleverne fik at vide, at der kom en test efterfølgende, den anden halvdel fik at vide, at de efterfølgende fik mulighed for at lære materialet videre til andre studerende. Forventningen

var, at de elever som ventede en test ville føle mindre indefrakommende motivation, da de ville føle sig kontrollerede. Forventningen, til de elever som troede, at de skulle lære materialet videre til andre, var, at de ville føle højere indefrakommende motivation, fordi de fik mulighed for at opleve følelsen af autonomi og kompetencer. Resultaterne viste, at eleverne, der ventede en test, havde mindre indefrakommende motivation ift. materialet og de klarede sig dårligere med hensyn til de begrebsmæssige spørgsmål relateret til materialet. Gruppen, der forventede at skulle lære materialet videre, havde en væsentlig højere indefrakommende motivation end den anden gruppe. Desuden følte de, at de var mere aktive i forhold til at lære, hvilket vil sige, at de stræbte efter en højere forståelse og ikke blot udenadslæren. Der er altså stærk evidens for, at elever lærer bedre, hvis de har en høj følelse af indefrakommende motivation, dette gælder især hvis der skal opnås en høj forståelse, eller eleverne skal udforske ny viden.

For at lære er det altså vigtigt, at elever har motivation for at lære, men det er ikke ligeegyldigt, hvilken type motivation det er. Indefrakommende eller autonome former for ydre motivation er at foretrække fremfor meget kontrollerede former for ydre motivation. Det er vigtigt, at eleverne føler, at den nye viden har en vis værdi for dem, da de hermed vil være mere indefrakommende motiveret i forhold til at lære det. I næste afsnit vil vi komme ind på om fysisk aktivitet kan have en indflydelse på læringen.

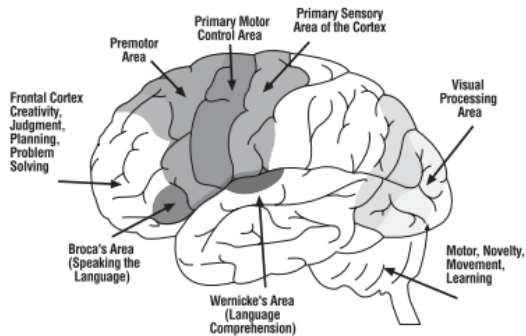
4.3.2 Fysisk aktivitet og læring

Som vi så i foregående afsnit og til dels i indledningen, så handler læring i høj grad om at motivere eleverne til at lære, og det kan gøres på flere forskellige måder. Det er vigtigt, at eleverne er i et miljø, hvor de opnår en høj indefrakommende motivation, så læringen optimeres. Dette kan f.eks. være i form af fokus på fysisk aktivitet, som har en indflydelse på læringen, hvilket blev nævnt kort i indledningen. I dette afsnit vil der blive undersøgt, hvordan og hvorfor den fysiske aktivitet har en relation til at lære, påvirker det motivationen for at lære? Eller er der kun tale om, at eleverne rent neurofysiologisk udvikler sig?

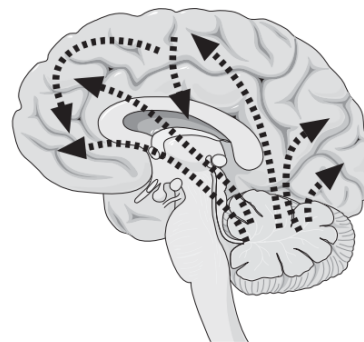
4.3.2.1 Naturvidenskabeligt syn på hvorfor fysisk aktivitet hænger sammen med læring

Cerebellum som er den del af hjernen, der koordinerer bevægelse, er den samme del, som er med til at bearbejde læring. Oprindeligt troede man, at cerebellum kun var associeret med bevægelse, men som det ses på figur 4.9 er cerebellum både associeret med bevægelse og læring. Derfor er det vigtigt at bemærke, at på samme måde som fysisk aktivitet styrker musklerne og øger konditionen, så styrker det også nøgleområder i hjernen som f.eks. cerebellum [Jensen, 1998]. Hos rotter, der er aktive, er det f.eks. bevist, at der er flere forbindelser mellem neuroner og flere kapillærer rundt om neuronerne ift. rotter, som er inaktive [Greenough og Anderson, 1991]. Det er vigtigt, fordi hjernen kræver meget næring og ilt, hvilket kapillærene kan forsyne og dermed give et bedre udgangspunkt for vækst og læring [Jensen, 1998]. Cerebellum har en stor mængde nervefibre, og mange af disse går fra cerebellum til andre dele af hjernen, som det ses på figur 4.10. Det er fordi, at der er en sammenhæng mellem bevægelse og hukommelse, bevægelse og opmærksomhed, bevægelse og sprog samt meget andet [Jensen, 1998]. Det betyder ikke, at der indgår bevægelse i disse

ting, men at cerebellum er vigtig i forhold til at forudsige, ordne, planlægge eller øve nye opgaver. Cerebellum kan udføre korrigerende handlinger både på motoriske opgaver men også på mentale, dermed giver det mening, at man ved fysisk træning kan forberede sin hjerne til at klare nye mentale udfordringer. Det er blandt andet bevist gennem at stille opgaver af stigende kompleksitet og måle på aktiviteten i cerebellum, her viste det sig, at med stigende kompleksitet er der også stigende aktivitet i cerebellum blandt studerende [Ivry, 1997].

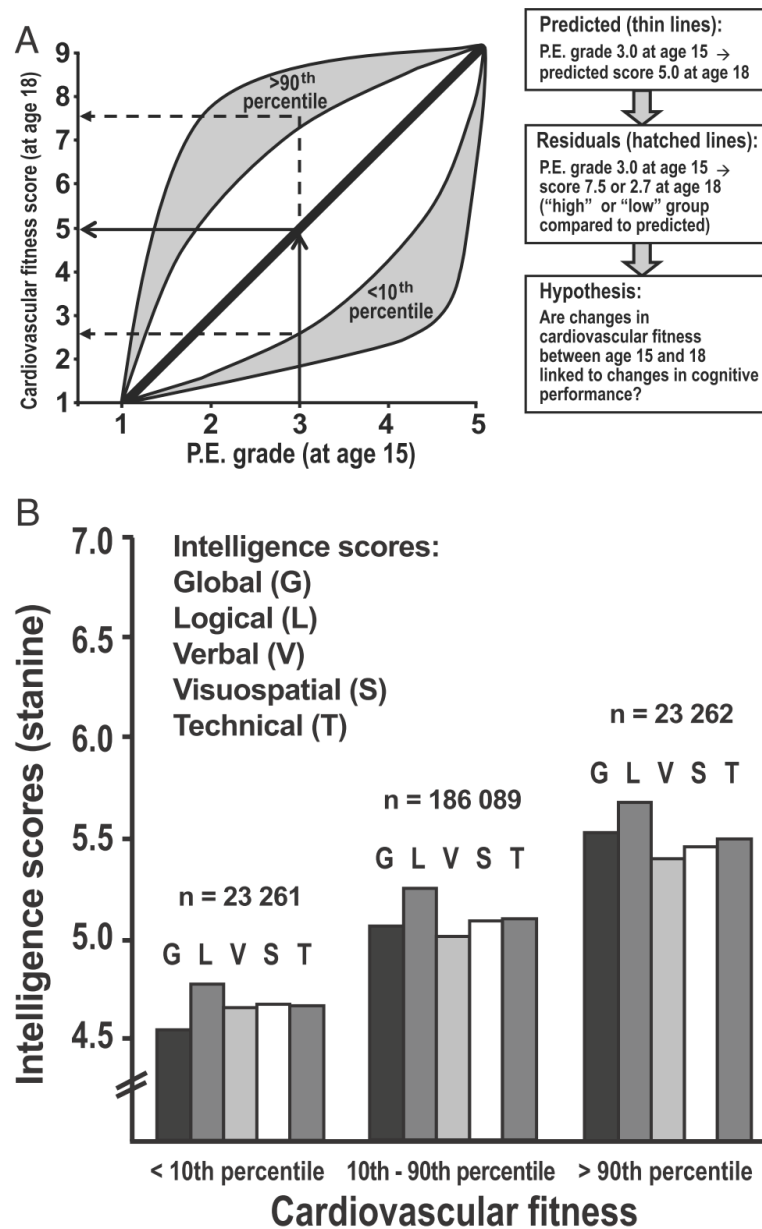


Figur 4.9. Primære funktionelle områder i hjernen Jensen [1998,s. 9]



Figur 4.10. Projektioner af aksoner er lang større fra områder associeret med bevægelse til områder associeret med kognition end omvendt. Dette er en indikation på at bevægelse påvirker kognitionen Jensen [1998,s. 86]

Graden af hvor meget hjernen er i stand til at tilpasse sig til en ny situation, som f.eks. det at lære noget nyt, kaldes for plasticiteten. Det har vist sig, at fysisk aktivitet påvirker hjernens plasticitet, herunder dannelsen af nyt nervevæv, resultatet heraf er som sagt, at muligheden for læring og tilegnelsen af nye færdigheder forøges [Hillman et al., 2008]. Der er dog data som modstrider disse resultater hos unge. Derfor argumenterede [Åberg et al., 2009] for, at sammenhængen mellem den neurokognitive funktion hos unge og fysisk aktivitet er ukendt grundet de modstridende resultater. Det førte til, at de lavede en større undersøgelse af norske værnepligtige, der var indkaldt mellem 1950 og 1976, hvis formål var at undersøge, om der er en sammenhæng mellem kondition og kognition blandt unge. Resultaterne af undersøgelsen viste, at de der forbedrede konditionen fra de var 15 år til de var 18 år, udviste signifikant højere intelligens generelt samt højere logisk, verbal, rumlig og teknisk intelligens. Dette ses også på figur 4.11, som viser, at de der opnåede en højere kondition end forventet fra 15 til 18 år også opnåede en højere intelligens. Dette tyder på, at der er en sammenhæng mellem fysisk aktivitet og læring blandt unge. Der skal dog tages højde for, at resultaterne også kan betyde, at intelligente mennesker dyrker mere motion.



Figur 4.11. Undersøgelse af sammenhængen mellem kondition og kognition blandt unge norske værnepligtige. Det viste sig, at forbedrede kondition blandt de 15 til 18 årige førte til at de opnåede en signifikant højere intelligens, såsom højere logisk, verbal, rumlig og teknisk intelligens. Åberg et al. [2009, p. 20909].

4.3.2.2 Andre syn på hvorfor fysisk aktivitet hænger sammen med læring

Københavns Kommune har ved hjælp af et såkaldt københavnerbarometer målt skolebørn på mange parametre og disse data har Dr.pæd. Mads Hermansen analyseret. Ud fra disse data kom han frem til, at idrætsundervisning har en stor betydning i forhold til selvværd og positive skolefortællinger, samt at bevægelse i skolen reducerer graden af mobning. Dette er vigtige elementer i, at skolebørn har det godt, når de er i skolen, og dermed kan det indirekte være med til at påvirke læringen. Herudover fandt han frem til mange forskellige typer aktivitet (skolebaseret, i pauser, i fritiden osv.), som fremmer faglige fremskridt i

skolen [Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning, 2011].

I et review af [Biddle og Asare, 2011], kom det på baggrund af en lang række undersøgelser frem, at der er en positiv sammenhæng mellem fysisk aktivitet, og hvordan børn opfører sig i timerne, altså om der er god ro og orden, når der er brug for det. Herudover kom de også frem til, at børn der er fysisk aktive arbejder mere målrettet og har en bedre arbejdshukommelse samt kreativitet.

En mere pædagogisk-psykologisk vinkel er blevet belyst af ph.d. Helle Winther vha. sammenfatninger af hendes egne og andre lignende forskningsresultater. Disse viste, at der er en positiv korrelering mellem fysisk aktivitet samt udviklingen af social og mental velvære, fællesskabsfølelse og positive følelser generelt. Hun mener, at det skyldes det faktum, at bevægelse og kropskontakt er en af de mest oprindelige former for social interaktion, derfor kan kropskontakt igennem fysisk aktivitet bl.a. være med til at skabe bedre selvværd, tillid og fællesskabsfølelse. Herudover har det vist sig, at disse menneskelige processer kan være med til at understøtte læring uanset social kontekst, målgruppe eller aldersgruppe [Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning, 2011]. Dette understøttes også i undersøgelsen under dette speciale, for som det fremgår af citat 3.2 viser det sig, at en af lærerne også finder det vigtigt med kropskontakt, fordi hun mener det kan give "et eller andet" og reducere mobning, selv om det ikke helt var det, der var lagt op til, at eleverne skulle lave i de aktive pauser.

"Jeg fik dem også til at massere hinanden en af gangene. To og to at stå og massere hinanden, det ved jeg godt man ikke får pulsen op af men jeg tænkte det også kunne give et eller andet. Der var nogle af drengene der synes det var meget mærkeligt. Men altså det er jo også, man siger dem man rører ved dem mobber man ikke, er det ikke sådan?" (3.2 - Lærer S, bilag A.6 linie 200)

4.3.2.3 Opsamlende om fysisk aktivitet og læring

I dette afsnit er vi kommet frem til, at det ikke er muligt at adskille kroppen fra kognitive funktioner, det hænger blandt andet sammen med, at hjernen er udviklet gennem en interaktion mellem kroppen og omgivelserne. De kognitive funktioner er blevet til i et sammenspil med omgivelserne, og de muligheder vores krop giver for at interagere med dem. Derfor er det heller ikke mærkeligt, at den erfaring, vi danner i hjernen om kroppen, kan overføres til de kognitive funktioner.

Men i USA er der flere skoler som pga. nedskæringer har minimeret eller helt fjernet idræt fra skoleskemaet, men ud fra den viden der er indsamlet i dette afsnit, er det åbenlyst, at det i mange tilfælde vil være en dårlig ide. Det har nemlig stor betydning for elevers akademiske præstation om skolen vægter sport og fysisk aktivitet højt [Ellis, 2006]. Det fandt man ud af under et studie, der blev lavet i Californien, hvor forskere testede elevers evner i læsning, naturvidenskab samt matematik og herefter sammenlignede det med skolens satsning på fysisk aktivitet. Resultaterne af studiet var, at de skoler hvor eleverne præsterede bedst havde høj fokus på sport og fysisk aktivitet, mens dem hvor eleverne præsterede dårligst, overhovedet ikke havde nogle idrætslærere [Ellis, 2006]. Det må ikke ske i Danmark, hvis vi vil udvikle vores uddannelsessystem og et af perspektiverne for konsensuskonferencen om fysisk aktivitet og læring i 2011 var da

også, at resultaterne, der er indsamlet på området de senere år, skal bruges i vores uddannelsessystem [Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning, 2011].

Samlet set kan det siges, at der er en stærk evidens for, at der er sammenhæng mellem krop og hjerne, og der er efterhånden foretaget meget forskning omkring fysisk aktivitet og læring. Der er dog stadig en del områder, hvor der mangler viden. Dette gælder især for hvordan graden, intensiteten, varigheden og frekvensen af fysisk aktivitet påvirker kognitionen, samt hvor lang tid de positive følger varer ved [Hillman et al., 2008].

4.3.3 Fysisk aktivitet og motivation

Som beskrevet i foregående afsnit, er der flere forskellige bud på, hvorfor fysisk aktivitet påvirker læringen, under undersøgelsen i dette speciale er der mest fokus på en pædagogisk-psykologisk vinkel, ligesom Helle Winther præsenterede (se afsnit 4.3.2.2). Altså at fysisk aktivitet kan føre til positive mentale følelser, som måske kan føre til øget motivation. Derfor vil vi i dette afsnit komme ind på, hvordan fysisk aktivitet kan påvirke motivation.

Der er forskellige bud på, hvorfor fysisk aktivitet påvirker læring, derfor er der opsat forskellige hypoteser omkring emnet, men der er ikke bred enighed om, hvorvidt en enkelt hypotese kan forklare fænomenet, eller om det er et sammenspil imellem dem. Af disse hypoteser er der to, der beskæftiger sig med motivation, henholdsvis den "*sensorisk-motoriske hypotese*" og den "*psykologiske hypotese*". Den "*sensorisk-motoriske hypotese*" fokuserer på, at børns tidlige motoriske erfaringer fører til en vigtig sensorisk og kognitiv udvikling. Yderligere siger den, at hvis børn oplever mangler i motorisk stimulering, så kan det føre til mindsket selvtillid. En mindsket selvtillid kan herefter føre til, at børn har svært ved at yde deres bedste i flere aktiviteter, herunder leg og undervisning, hvilket derfor kan føre til dårligere præstationer i skolen [Gjessing, 1997]. Den "*psykologiske hypotese*" fokuserer på, at fysisk aktivitet fører til forbedringer af psykologiske funktioner såsom motivation, kommunikation, selvtillid og sociale kompetencer. Dette skulle danne basis for bedre læring, mindre uro og generelt bedre præstationer i skolen [Stenberg og Schwanhäusser, 2000]. Herudover findes der som sagt også andre hypoteser, men disse mener ikke, at det er pga. en øget motivation, at læringen øges, og derfor vil de ikke blive beskrevet her.

Det findes væsentligt at undersøge de psykologiske funktioner i forhold til motivation yderligere, fordi disse ifølge tidligere beskrevne motivationsteorier (se afsnit 4.1), har en væsentlig indflydelse på motivation. Der kan f.eks. nævnes Self-Efficacy Theory og Self-Determination Theory, som ses på figur 4.3 og 4.5, der blandt andet siger, at personers følelser og psykologiske tilstand påvirker motivation og dermed præstation. Det vil sige, at fysisk aktivitet måske ikke altid påvirker motivationen direkte, men i stedet ved en forbedring af psykologiske tilstande som humør, følelser, selvtillid, sociale relationer osv.

I et større review omkring fysisk aktivitet og psykologisk velvære fandt [McAuley, 1994] frem til, at der var en positiv korrelation mellem de to samt mellem fysisk aktivitet og selvtillid, selvværd og kognitive funktioner. Herudover fandt han frem til, at der var en negativ korrelation mellem fysisk aktivitet og angst, stress samt depression. Undersøgelsen nævner dog ikke nogle specifikke anbefalinger, om hvilke typer af aktivitet der er mest hensigtsmæssig, eller i hvilke situationer, det er mest nyttigt at anvende fysisk aktivitet

til at fremme psykologisk velvære. Der er dog lavet forskningsprojekter som har undersøgt dosis-respons ift. fysisk aktivitet og psykisk velvære. Blandt andet kan der nævnes en undersøgelse lavet af [Moses et al., 1989], hvor det blev undersøgt om moderat fysisk aktivitet havde en lige så god påvirkning på humør og psykisk velvære som højintensiv fysisk aktivitet. Resultaterne af undersøgelsen var overraskende, idet at kun den moderate fysiske aktivitet havde en positiv indvirkning på humør og psykisk velvære.

I forhold til at forebygge og afhjælpe angst har fysisk aktivitet også vist sig at have en indflydelse. Angst kan beskrives som en følelse af hele tiden at have bekymring og uro i kroppen i forhold til en given situation eller i visse tilfælde hele tiden. Det kan også optræde som decideret præstationsangst, som betyder angst for at blive bedømt og vurderet af andre, hvilket kan være et stort problem for elever [Thomsen, 2013]. En metaanalyse har vist, at denne følelse forsvinder eller bliver væsentlig mindre, hvis folk begynder at være fysisk aktive, dette gælder især for folk der føler, at stress på arbejdet er skyld i angsten [Long og Stavel, 1995], hvilket formentligt også gør sig gældende for unge med stress i gymnasiet. Der er ikke enighed om, hvilken intensitet der er bedst i forhold til at mindske angst, derfor anbefales det at regulere intensiteten alt efter, hvad personen selv gerne vil. Varigheden af træningssessionerne behøver ikke at være mere end 5 minutter lange, før der ses en forbedring, men før der kan observeres forbedringer, skal træningsperioden have været igang i over ni uger, herunder er det kun små ændringer, der kan ses [Landers og Petruzzello, 1994]. Forskerne er altså enige om, at fysisk aktivitet har en angstdæmpende virkning, hvilket i høj grad er relevant i gymnasiet, da angst kan betegnes som værende det modsatte af motivation.

Fysisk aktivitet kan i visse tilfælde føre til et bedre humør generelt, dette gælder især umiddelbart efter den fysiske aktivitet. Det er f.eks. blevet undersøgt under forskellige aktivitetsniveauer hos 9-10 årige, hvor humøret blev evalueret vha. en standardiseret humørskala. Her viste det sig, at kun de aktive opnåede en væsentlig forbedring af deres humør, mens en kontrolgruppe, der så tv, kom i dårligere humør [Williamson et al., 2001]. Forskerne er dog ikke helt enige omkring påvirkningen af humøret på lang sigt, da der er modstridende resultater på det område [Scully et al., 1998].

Det er også bevist, at fysisk aktivitet påvirker selvtilliden generelt [McAuley, 1994], men selvtillid kan ofte være meget forskellig, alt efter hvilken kontekst en person befinder sig i, og på det område mangler der forskning [Scully et al., 1998]. Det er altså ikke sikkert, at den generelle selvtillid kan overføres til eksempelvis læring, som der arbejdes med i dette speciale. Men da det er bevist, at fysisk aktivitet kan påvirke selvtilliden generelt, er der formentligt også mulighed for, at det kan specifikt, spørgsmålet er bare hvordan.

Som nævnt i indledningen afsnit 2.2.1 er især påbegyndelsen af fysisk aktivitet for inaktive kritisk, da motivation for aktiviteten først opstår senere [Yeung, 1996]. Fysisk aktivitet kan altså være med til at skabe motivation, og [Ntoumanis, 2001] har fundet frem til en række faktorer under fysisk aktivitet, som er med til at skabe denne motivation. Her er der blandt andet tale om det sociale aspekt i den fysiske aktivitet, altså det at man samarbejder om noget fælles, kan være med til at skabe et tilhørsforhold. Samtidig kan det, at man samarbejder om noget fælles være med til at skabe følelsen af autonomi. Det, at der ikke er fokus på personlige resultater eller sammenligninger mellem elever under fysisk aktivitet, kan yderligere være med til at højne motivationen.

Uden motivation for selve det at være fysisk aktiv, bliver alt ovenstående dog irrelevant, da personer aldrig vil kunne gennemføre eller holde fast i at være fysisk aktive, hvis de ikke har motivation for det. Dette er til dels beskrevet i foregående afsnit 4.1.1.5, kort sagt handler det om at opfylde de basale psykologiske behov. Det er dog ikke det primære fokus i dette speciale, og derfor vil der ikke blive arbejdet yderligere på denne vinkel, det kan dog være vigtigt at tage højde for, hvis lærerne gerne vil have eleverne til at blive selvstyrende i de aktive pauser, ligesom en af lærerne ønskede i nærværende undersøgelse (se citat 3.1).

"...men så tror jeg, at det er en stor fordel, at de selv styrer det, så de også får mentalt fri fra mig, når de har deres pause, ik?"

(3.1 - Lærer L, bilag A.6 linie 383)

Der er altså en vis sammenhæng mellem fysisk aktivitet og motivation omend dette i mange tilfælde ikke er direkte, men igennem andre psykologiske faktorer.

I dette afsnit er der forsøgt at svare på specialets arbejdsspørgsmål omkring motivations sammenhæng med læring, fysisk aktivitets sammenhæng med læring og fysisk aktivitets sammenhæng med motivation. Dette vil blive taget yderligere op i diskussionen, hvor det vil blive koblet med den indsamlede empiri. En anden væsentlig del af problemstillingen i specialet omhandler pauser, hvilket kort blev nævnt i indledningen, derfor vil det blive yderligere uddybet i næste afsnit.

4.4 Aktive pauser

I dette afsnit tages der udgangspunkt i aktive pauser særlig med fokus på, hvordan pauser kan bruges i gymnasiet. Udover brugen af pauserne vil der også blive set på, hvordan pauserne kan bruges i forhold til at skabe motivation for læring. Almindelige pauser er ifølge Jarret (1994) defineret som en tidsperiode, hvor fokus flyttes fra en opgave til noget andet, der ikke umiddelbart ligner det, man lige har været i gang med forinden [Waite-Stupiansky og Findley, 2002]. Pauser er udbredt over hele verden, og bruges både i virksomheder og på skoler. I virksomheder kendes pauserne ofte som en kaffepause og på skolerne som et frikvarter. Igennem brugen af pauser er der på den ene side enighed om, at man ved pauser kan opnå en positiv virkning i forhold til koncentration, læring og motivation, mens der på den anden side stilles spørgsmål ved, om der er behov for at holde pause [Pellegrini og Smith, 1993]. Diskussionen omkring nødvendigheden og den positive virkning af pauser er blandt andet undersøgt i [Waite-Stupiansky og Findley, 2002], der viste, at pauser er nødvendige for, at mennesker kan bevare koncentrationen og evnen til at modtage undervisning hele dagen.

Et argument for at holde pauser er, at hjernen arbejder i en cyklus mellem 90 til 100 eller 120 minutter [Klein og Armitage, 1979], hvorefter der er brug for en pause, og derfor kan det være svært at arbejde en hel dag med fuld koncentration. Koncentrationsevnen nedsættes yderligere, hvis opgaverne har en høj kompleksitet, hvilket er endnu en god grund til at holde pause [Jensen, 1998]. Forskning omkring pauser kan bidrage positivt i forhold til koncentration og motivation for gymnasieelever. Især pauser, der indeholder

en fysisk aktivitet, altså en aktiv pause, kan ifølge forskning medvirke til at give eleverne et tidsrum, hvor der er plads til ustruktureret og uforudsigelighed i en aktivitet. Det kan give eleverne plads til fysisk at udfolde sig, som de ikke har mulighed for i et fag, som eksempelvis matematik [Barros et al., 2009]. Det der menes at gøre de aktive pauser gavnlige, er den mindre form for struktur og forudsigelighed, som kan give eleverne mere energi, hvilket formentligt kan påvirke deres motivation for at lære (se afsnit 4.3.3). Det afgørende ved indførelse af de aktive pauser er, at aktiviteten i pausen ikke skal ligne undervisningssituationen [Pellegrini og Bohn, 2005].

Generelt er det forskelligt i mellem eleverne, hvor lang tid vedkommende er i stand til at holde koncentrationen i forhold til en opgave. Overvejende har ældre elever lettere ved at holde koncentrationen end yngre elever, hvilket blandt andet er undesøgt af [Jensen, 1998]. Det viste sig, at yngre elever har svært ved at være koncentreret i mere end ti minutter af gangen. Undlader man at afholde pause efter ti minutter, vil det ifølge [Jensen, 1998] betyde, at eleverne har svært ved at bearbejde den undervisning, de har modtaget. Det kan betyde, at det bliver sværere at gå videre med noget nyt, inden de har fået en pause [Jensen, 1998]. Manglende bearbejdning har konsekvenser i form af, at eleverne får sværere ved at huske, hvad de har lært. I relation til, at der er brug for refleksion, og hvis undervisningen samtidig skal være motiverende for eleverne, så vil det modstride de krav regeringen stiller til eleverne. Eleverne er så vidt muligt forpligtet til at komme igennem uddannelsessystemet, så hurtigt som muligt og gerne med det største udbytte. I forhold til læring og undervisning er det vigtigt, at eleverne er motiveret for at lære i det omfang, det er nødvendigt.

4.4.1 Aktive pauser og læring

Det er op til den enkelte skole at afgøre, hvordan og hvornår pauserne skal afholdes og hvor meget tid, der afsættes til pauserne. I relation til dette, viser forskning, at elever der går i de mindre klasser i folkeskolen har brug for en større ændring, når de skal lære. Derfor er det vigtigt, at læreren der underviser de yngre elever er opmærksom på, at eleverne en gang i mellem skal have mulighed for at flytte fokus, inden det er muligt at fortsætte og få det største udbytte af en ny kognitiv opgave [Pellegrini og Bjorklund, 1997]. Det forholder sig anderledes hos de ældre elever, der går på de sidste år i folkeskolen eller på en ungdomsuddannelse. Eleverne skal her i stigende grad være i stand til at arbejde med mere kompleks viden i længere tid af gangen [Pellegrini og Bjorklund, 1997]. Det giver mindre tid til pauser i løbet af en dag. Denne udvikling fortsætter, når man er færdiguddannet og begynder at arbejde i en virksomhed, så ligegyldig hvor man bevæger sig hen, om det er på en skole, virksomhed eller andet, så har man brug for en pause med jævne mellemrum. Det er særligt pauser, der indeholder fysisk aktivitet, der kan hjælpe eleverne til at blive mere koncentrerede [Mahar et al., 2006]. På baggrund af de aktive pauser er der i flere tilfælde skabt gode resultater hos eleverne i forhold til at huske og være motiverende. I forlængelse af disse resultater kan man forestille sig, at nogle af de positive ting, der er forbundet med pauserne kan skabe bedre arbejdsbetingelser for læreren og dermed også for læringen [Mahar et al., 2006]. Forskningen har på nuværende tidspunkt været rettet imod elever i folkeskolen, og hvordan netop denne gruppe af elever kan blive mere motiverede for at lære.

I relation til, hvordan fysisk aktivitet påvirker læring (se afsnit 4.3.2), og hvordan fysisk aktivitet påvirker motivationen (se afsnit 4.3.3) hos eleverne, er det interessant at undersøge nærmere, om de aktive pauser på samme måde kan påvirke elevernes motivation. Helt generelt adskiller de aktive pauser sig fra de almindelige pauser ved at indeholde en fysisk aktivitet. I de almindelige pauser er det op til den enkelte elev at afgøre, om man bliver siddende indenfor eller går udenfor, hvorimod de aktive pauser typisk udføres sammen med de andre elever i klassen. Der er lavet forskellige forskningsprojekter, der undersøger, hvor meget eller lidt fysisk aktivitet, der er nødvendigt for at få et udbytte, og her peger bl.a. [Pellegrini og Bjorklund, 1997] på, at fem-ti minutters fysisk aktivitet er tilstrækkelig for at få et udbytte.

En væsentlig grund til at introducere aktive pauser ude på skolerne er, at de unge i stigende grad bruger computeren både i forhold til at løse opgaver i timerne, men også som en del af deres pauser. Det betyder, at undervisningssituationerne og pauserne kommer til at minde om hinanden og medfører, at der er mindre chance for, at der bliver skabt den fornødne ændring, der i sidste ende kan påvirke deres koncentrationsevne og dermed have indflydelse på deres motivation for at lære [Waite-Stupiansky og Findley, 2002]. De aktive pauser er, som allerede nævnt, forbundet med fysisk aktivitet og kan medvirke til, at eleverne får flyttet fokus fra den stillesiddende undervisning til at være fysisk aktive og dermed imødekomme de anbefalinger forskningen nævner i forhold til de aktive pauser, hvilket blandt andet kan ses i et forskningsprojekt af [Pellegrini og Bohn, 2005].

Et andet forskningsprojekt af [Howard, 1994] undersøgte en computervirksomhed, hvor man indførte fem-ti minutters aktiv pause i form af strækøvelser hver gang, der var gået 90 minutter. Resultaterne viste, at medarbejderne opnåede skærpet opmærksomhed og øget tilfredshed, hvilket kunne ses på produktiviteten i virksomheden [Waite-Stupiansky og Findley, 2002]. Medarbejdernes daglige opgaver blev udført primært ved at være stillesiddende, og langt de fleste af deres arbejdsopgaver blev udført ved hjælp af en computer. Disse resultater kan ligeledes formodes at gøre sig gældende blandt gymnasieelever, som derved kan opnå en skærpet opmærksomhed og tilfredshed, der kan påvirke deres motivation for at lære.

Gymnasieelever skal kunne bevare koncentrationen for at lære, hvis de vil have mest muligt ud af undervisningen, og en måde at de kan få forbedret koncentration kan være at introducere de aktive pauser i gymnasiet. I folkeskolen har forskning vist, at pauser med fysisk aktivitet giver positive resultater i forhold til elevernes koncentration og læring, hvilket blandt andet ses i [Mahar et al., 2006], [Pellegrini, 1995].

I et større review af [Etnier et al., 1997] undersøgte man forskellige opstillede hypoteser omkring, hvordan fysisk aktivitet påvirker de kognitive processer hos forskellige personer. Reviewet koncentrerede sig primært om en kombinationen mellem, hvordan fysisk aktivitet påvirkede elevernes matematiske evner. Fysisk aktivitet viste sig at have en lille, men positiv påvirkning på kognitive resultater [Etnier et al., 1997]. I relation til denne undersøgelse formodes det, at eleverne i gymnasiet ligeledes kan få et positivt udbytte af de fysiske aktiviteter, som de aktive pauser indeholder. Den almindelig skoledag vil veksle mellem kompleks viden og mindre kompleks viden, og ind i mellem kan de aktive pauser med fordel introduceres [Pellegrini og Bohn, 2005]. Det vil give eleverne bedre mulighed for at udvikle deres kognitive processer og derved få et større udbytte af læringen [Etnier et al., 1997].

Udover det kognitive udbytte har de aktive pause også en positiv indflydelse på eleverne i forhold til at reducere nervøsitet og utryghed [Pellegrini og Bjorklund, 1997]. I relation til dette emne omkring nervøsitet, er der tidligere i specialet (se afsnit 4.3.3) blevet set på, hvordan nogle elever lider af angst og til dels præstationsangst. En anden positiv indflydelse de aktive pauser kan medføre er, at eleverne bliver mindre rastløse og nervøse i en klassen, de bliver bedre til at håndtere nervøsitet og utryghed, hvilket kan komme til udtryk ved at læse højt eller regne opgaver på tavlen for hele klassen [Pellegrini og Bjorklund, 1997]. Derfor hvis en aktiv pause kan modvirke dette, vil det formodentlig medvirke til at styrke elevens kompetencer og bidrage til øget selvværd og derved skabe bedre forudsætninger for læring. Det ses blandt andet i den situation, hvor man giver mere plads til de aktive pauser [Sindelar, 2004]. Ved at øge elevernes opfattelse af egne kompetencer i undervisningen kan dette skabe bedre arbejdsbetingelser for læreren [Mahar et al., 2006]. Det kan være gavnlig i forhold til undervisningen, hvis læreren har færre elever, der er utrygge og nervøse, fordi det bidrager til, at læreren kan gennemgå det planlagte materiale samtidig med, at eleverne udviser en bedre forståelse for de ting, der bliver gennemgået [Maeda og Randall, 2003]. Dette forklares yderligere af [Barros et al., 2009], at de aktive pause kan være med til, at eleverne bidrager til et mere roligt undervisningsmiljø.

Det er forskelligt fra skole til skole, hvordan pauserne bliver afholdt. Det er i de fleste tilfælde op til den enkelte skole at afgøre, hvordan de vil afholde pauserne. Nogle skoler vælger at holde små pauser i løbet af dagen, andre holder én længere pause, og nogle holder slet ikke pauser [Barros et al., 2009]. I et forskningsprojekt af [Barros et al., 2009] blev lærerne på forskellige skoler i USA bedt om at notere, hvor mange gange i løbet af en uge eleverne holdt pause, og hvor lang tid ad gangen. Yderligere skulle lærerne ved hjælp af en skala vurdere, om de oplevede forandringer i forhold til undervisningsmiljøet i klassen før og efter pauserne. Resultaterne viste, at de lærere, hvor eleverne havde en pause på mellem fem og 15 minutter generelt oplevede et bedre undervisningsmiljø [Barros et al., 2009]. I et andet forskningsprojekt af [Pellegrini et al., 1995] har man undersøgt betydning af pausernes placering i forhold til den igangværende time. Det overordnede formål var at finde ud af, hvilken indflydelse pausernes placering havde på elevernes evne til at koncentrere sig. Interventionen blev udført med elever fra 2-4 klasse, og timingen af pauserne blev varieret op til 30 minutter. Inden pausen læste deres lærer en historie højt, og under denne højtlesning blev der blandt andet lavet observationer på, hvor gode eleverne var til at koncentrere ved at kigge på, om de kunne sidde stille og lytte efter. Undersøgelsen viste, at uopmærksomheden generelt var højere før pausen end efter pausen. Det viste sig yderligere, at eleverne var mere opmærksomme ved, at pauserne blev afholdt på det tidspunkt, de var vant til at holde deres pause. Det betød, at hvis pausen blev rykket til et senere tidspunkt, så var eleverne generelt mindre opmærksomme på, hvad læreren gennemgik [Pellegrini et al., 1995]. Dette understøttes også af [Pellegrini, 1995].

De danske gymnasiers lektioner er typisk 90 minutter, hvor der indlagt en lille pause på fem minutter, hvor eleverne har tid til at strække benene eller snakke med vennerne. Forskningen i folkeskolen har undersøgt, hvilke udbytte de aktive pauser kan give. Det kan for eksempel være bedre forudsætning for læring, social udvikling og øget sundhed [Barros et al., 2009]. Det har vist sig, at børn generelt lærer bedre ved, at der i nogle tilfælde er bevægelse involveret i pauserne i stedet for, at de sidder på deres plads [Maeda

og Randall, 2003]. Det bør der tages højde for, hvis eleverens skal undervises i længere tid ad gangen, som det er tilfældet på gymnasiet. Selvom eleverne med alderen kan bevare koncentrationen i længere tid ad gangen [Jensen, 1998], så er det stadig nødvendigt, at elever i gymnasiet bevæger sig både i skolen og udenfor skolen. Som det ser ud nu, så er fysisk aktivitet i gymnasiet begrænset til at foregå i idrætstimerne, hvilket kan betyde, at de ikke får det fornødne afbræk, der er brug for. I relation til fysisk aktivitet hænger det også sammen med, hvad der tidligere er blevet beskrevet i afsnit 4.3.2.3 om mindre tid til fysisk aktivitet [Ellis, 2006].

4.4.2 Aktiviteter i de aktive pauser

Typen af aktivitet kan være af varierende karakter og forskningen viser, at de aktive pauser, der hidtil er blevet indført, har haft en varighed af fem til ti minutter, mens de sjældent varer mere end 20 minutter. De fem til ti minutter viser sig, ifølge [Pellegrini og Bjorklund, 1997], at være tilstrækkelig i forhold til en aktiv pause i folkeskolen. Forskere har i de aktive pauser indført forskellige fysiske aktiviteter i form af almindelige strækøvelser, energizers eller brain breaks [Jensen, 1998]. Indførsel af energizers blev foretaget i et forskningsprojekt af [Mahar et al., 2006]. Energizers er en række forskellige øvelser, der på en eller anden måde indeholder fysisk aktivitet. Disse øvelser er i flere tilfælde blevet brugt til at give eleverne en pause med fysisk aktivitet i undervisningen. Øvelserne viste sig, at styrke elevernes kompetencer og motivation for at regne opgaver i eksempelvis matematik. Fremgangsmåden i [Mahar et al., 2006] var, at læreren fik udleveret en øvelsesvejledning, der skulle hjælpe til at udvælge de øvelser, eleverne skulle udføre. Energizersene blev udført flere gange ugentligt og viste ved sammenligning mellem de almindelige pauser og de aktive pauser, at energizers havde en positiv indflydelse på elevernes evne til at bevare fokus og få regnet flere opgaver i løbet af timen [Mahar et al., 2006]. I relation til dette har [Jensen, 1998] undersøgt fysisk aktivitet i forhold til at stimulere elevernes almindelige udvikling og mentale funktioner, der giver bedre forudsætning for at være motiveret for undervisningen, hvilket der tidligere er blevet set på i afsnit 4.3.2.1. Det er samtidig også forklaret af [Etnier et al., 1997], der har samlet studier omkring fysisk aktivitet og elevernes kognitive præstation i matematik, og her fandt man ved gennemgangen, at fysisk aktivitet generelt har en positiv indflydelse på elevernes kognitive præstation i matematik. Det er yderligere med til, at forklare, hvordan de aktive pauser kan være gavnlige for elever i gymnasiet med stillesiddende fag, som matematik, og hvordan de kan opnå positiv indflydelse på læring og deres motivation.

Forskningen har i flere tilfælde undersøgt, hvor de aktive pauser kan afvikles, hvilket viser sig at være forskelligt. I nogle forsøg er aktiviteter blevet udført udenfor, eksempelvis i [Maeda og Randall, 2003] og i et andet tilfælde indenfor i [Mahar et al., 2006]. I forbindelse med afviklingen indenfor kan der dog være nogle begrænsninger, der skal tages højde for i forhold til, hvilke øvelser der er mulige at udføre. Et forskningsprojekt af [Maeda og Randall, 2003] har undersøgt, hvordan implementeringen af aktive pauser påvirkede elever i folkeskolen og deres præstation i matematik og desuden, hvordan det påvirkede deres motivation for læring. Den aktive pauser blev udført ved fem minutters udendørs gang eller løb, og herefter blev det undersøgt, hvordan det påvirkede deres koncentration, og hvor mange matematikopgaver eleverne kunne løse i løbet af et minut [Maeda og Randall, 2003]. Resultaterne viste, at eleverne generelt var i stand til at løse flere opgaver efter

implementeringen af den fysiske aktivitet, og samtidig var det muligt for læreren at få eleverne til at lave mere i løbet af timerne. Bedre resultater og mere koncentration blandt eleverne er netop noget, der kan være brugbar i forbindelse med undervisningen i gymnasiet. Det kan formodes, at de aktive pauser har bidraget med noget i forhold til elevernes motivation for at løse opgaver og følge med. En anden intervention foretaget af [Mahar et al., 2006] blev afviklet indenfor, hvor der blev udleveret en øvelsesvejledning til læreren, og her viste resultaterne ligeledes, hvordan fysisk aktivitet kunne medvirke til, at eleverne opnåede bedre kognitive resultater end i de almindelige pauser. Det må formodes at være gavnlig ikke blot for eleverne, men også for læreren. Yderligere understøttes resultatet af andre forskningsprojekter, eksempelvis [Jensen, 1998], der har undersøgt påvirkningen af de aktive pauser, herunder blandt andet, at man gennem lege og aktiviteter kan fremme elevernes akademiske niveau [Jensen, 1998].

I relation til forskningen omkring de aktive pauser, viser det overordnet, at de kan være med til at fremme elevernes kognitive processer, koncentration og motivation for at lære indenfor blandt andet matematik [Maeda og Randall, 2003]. I forhold til de positive følger, som de aktive pauser har på elever, vil der derfor i næste kapitel blive set nærmere på vores overvejelser omkring casen, og hvordan de aktive pauser kan implementeres.

Metode 5

Det videnskabssteoretiske grundlag for denne undersøgelse er et fænomenologisk syn på verden. Fænomenologien blev udviklet af Husserl for at skabe en ny videnskab, der ikke tager udgangspunkt i et objektivt synspunkt som naturvidenskaberne traditionelt gør, og dermed reducere kompleksiteten i forståelsen af det subjektive psykiske liv. Ifølge [Tanggaard og Brinkmann, 2010, s. 185] er:

“fænomenologi altså læren om det, der kommer til syne eller fremtræder for en bevidsthed”

Denne undersøgelse vil netop have fokus på noget, som fremtræder og kommer til syne i forhold til emnet motivation for læring. Denne meget deskriptive tilgang, hvor det handler om ikke at reducere kompleksiteten, gør det vanskeligt at undersøge noget i forhold til en konkret problemstilling. Derfor vil bearbejdningen af empirien være med en hermeneutisk tilgang, da dette giver nogle muligheder for at have en vis forforståelse og dermed holde større fokus på problemstillingen.

Hermeneutikken tillader en forforståelse, da mennesket ikke fødes som et fritsvævende øje og altid, allerede er indskrevet i en verden fyldt med traditioner og betydninger, som det ikke selv kan vælge fra [Gulddal og Møller, 1999]. Mennesket, som fortolker, har altid en forforståelse, der er en måde at se verden på og kan derfor ikke møde verden objektivt. Dette beskrives af Heidegger som en dualitet mellem forståelse (primær forståelse) og udlægning (sekundær forståelse) et forhold der foregår i mennesket selv, hvor sekundær forståelse altid er henvist til en bestemt forståelse af væren, skabt af den primære forståelse [Gulddal og Møller, 1999].

Hermeneutikken tillader dermed, at forskeren har en forforståelse, hvilket gør det muligt i dette speciale at tage udgangspunkt i en forforståelse omkring motivation for læring i gymnasiet.

Dualiteten i hermeneutikken er der konsensus om blandt mange filosoffer, der ofte beskrives som en hermeneutisk cirkel, hvor udgangspunktet dog er forskelligt. Schleiermacher ser den hermeneutiske cirkel som en fortolkningsproces, der går frem og tilbage mellem de enkelte observationer og den større sammenhæng, samtidig er der også et cirkulært forhold mellem opstillede hypoteser og efterprøvelsen af disse ved komparation. Dilthey ser den hermeneutiske cirkel som relationen mellem udtrykket og det udtrykte, hvor det åndelige der ligger bag det udtrykte først og fremmest er oplevelser [Gulddal og Møller, 1999].

I denne undersøgelse bruges den hermaneutiske cirkel på flere måder. Observationer af enkelte elever i klassen sammenholdes med den sociale kontekst, som hele klassen er med til at udgøre. Samtidig vil undersøgelsen prøve at belyse, hvordan gymnasieelevernes oplevelser påvirker deres motivation for læring gennem analyse af forskellig empiri (se afsnit 5.4).

5.1 Mixed methods

Mixed methods er en kombination af kvalitative og kvantitative metoder til at undersøge et fænomen. En metode, som kan bruges med henblik på at få det bedste fra begge tilgange. Kvalitative såvel som kvantitative metoder har både styrker og svagheder [Teddle og Tashakkori, 2009].

Kvalitative undersøgelser giver mulighed for at få et dybdegående indblik i et fænomen i en specifik kontekst, som f.eks. motivation for læring hos en eller flere elever i en 1.g klasse. Det tætte arbejde med informanterne gør det muligt løbende at tilpasse den af forskeren subjektive tolkning af, hvad det interessante er i forhold til det informanterne udtrykker. En svaghed ved casestudiet er at belyse omfanget af dette fænomens udbredelse i en population eller gruppe. Det kan også være svært at afdække variationen af fænomenet mellem flere cases, da casestudiet netop er meget dybdegående og med empiri, der kan være svært at sammenligne [Flyvbjerg, 2010]. Til at belyse variationen og udbredelsen af et fænomen som motivation for læring er en kvantitativ undersøgelse som en spørgeskemaundersøgelse oplagt, da denne netop har sine styrker her. Kvantitative undersøgelser er subjektive i forhold til valget af kategorier og variable og denne forudgående subjektivisme vil ifølge [Ragin og Becker, 1992] have færre muligheder for at blive korrigeret af informanterne, da forskeren typisk har et mere distanceret forhold til dem.

Det er valgt at bruge mixed methods i form af en kombination mellem det kvantitative spørgeskema, som bruges til at understøtte de kvalitative fremgangsmåder i form af observationer, semistruktureret interview og fokusgruppeinterview. Det sikrer, at der er mulighed for at få både den kvalitative dybde og den kvantitative udbredelse i undersøgelsen, hvilket kan medvirke til, at der kan laves en triangulering mellem den kvalitative og kvantitative fremgangsmåde.

5.2 Casestudie

Med udgangspunkt i problemstillingen omkring, hvordan de aktive pauser kan påvirke motivationen for læring i gymnasiet og undersøgelsens videnskabssteoretiske tilgang, vil det være oplagt at bruge casestudiet som forskningsstrategi i denne undersøgelse. Casestudie beskrives af [Antoft og Salomonsen, 2007, s. 29]:

“Som en sociologisk tilgang søger casestudier at sætte de særlige kendetegn og de interessante fænomener ved organisering af det sociale liv under lup.”

Ved hjælp af casestudiet kan man undersøge fænomener i de sociale kontekster, hvor de eksisterer uden at reducere kompleksiteten mellem fænomenerne og deres sociale

kontekst. Undersøgelsens formål er at forstå fænomenet motivation for læring i denne sociale kontekst som matematik- og engelsktimerne udgør. Der findes meget lidt eller ingen forskning omkring de aktive pausers påvirkningen på læring i gymnasiet. Casestudiet kan med en fænomenologisk tilgang være med til at belyse kompleksiteten og dermed undgå på forhånd at afgrænse sig væk fra vigtige parametre, der har betydning for problemstillingen. Casestudiet kan på denne måde være med til at få indblik i elevernes konkrete oplevelser i matematik- og engelsktimen. Samtidig vil der arbejdes ud fra en hermeneutisk tilgang, som giver flere muligheder for at sortere i informationerne og dermed holde fokus på problemstillingen.

5.3 Casens teoretiske afsæt

Ud fra problemstillingen og casens opbygningen vil dette afsnit beskrive og begrunde det teoretiske afsæt. Ifølge [Antoft og Salomonsen, 2007] findes der fire forskellige typer af kvalitative casestudier, som dog kan overlape hinanden (se figur 5.1).

	Videnskabelig tolkning har afsæt i empirisk viden og data	Videnskabelig tolkning har afsæt i teoretisk viden
Formål: At generere ny empirisk viden	<i>Ateoretiske casestudier</i>	<i>Teorifortolkende casestudier</i>
Formål: At generere ny teoretisk viden	<i>Teorigenererende casestudier</i>	<i>Teoritestende casestudier</i>

Figur 5.1. Hovedtyper af casestudier [Antoft og Salomonsen, 2007]

I dette casestudie vil der både være ateoretiske og teorifortolkende dele. En ateoretisk tilgang vil forsøge at genere ny empirisk viden ud fra allerede eksisterende empirisk viden. Her lægges der vægt på, at sociologisk forskning af unikke sociale processer skal have aktørens subjektive oplevelse som omdrejningspunkt. Det essentielle er mere en beskrivelse af sociale fænomener og den subjektive oplevede virkelighed frem for at udvikle teorier og begreber [Becker, 1970]. I dette speciale er målet at få subjektive beskrivelser af oplevelser frem i et forum for diskussion i et fokusgruppeinterview.

I arbejdet med en kvalitativ case vil den teorifortolkende tilgang være en fortolkningsproces, hvor der tages afsæt i allerede eksisterende teorier til at fortolke det empiriske materiale og dermed genere ny empirisk viden. I valget af kriterierne for case elementer, der er relevante for casestudiet, kommer den teorifortolkende tilgang til at spille en rolle, da de på forhånd valgte teorier fremhæver noget frem for noget andet [Antoft og Salomonsen, 2007].

Specialet tager udgangspunkt i en forforståelse af læring, som læring i praksisfællesskaber [Wenger, 2004] og af motivation som i Self-Determination Theory (se afsnit 4.1.1.4). Problemstillingen foregår i et mikroniveau, hvor det er sammenhængen mellem den enkelte elevs fysiske aktivitet og motivation for læring, der undersøges. Teorierne fortolker netop denne sammenhæng på et mikroniveau, og der er derfor ingen niveau konflikt mellem teori og empiri.

Ifølge [Antoft og Salomonsen, 2007] kan karakteristika for definering af en case, som en ekstrem case være, at forskningen bevæger sig ind på et nyt empirisk forskningsfelt, og

når der forsøges at skabe nye teoretiske sammenhænge. Nærværende case betegnes som en ekstrem case, da det ikke har været muligt at finde undersøgelser om aktive pauser i gymnasiet, og casen må derfor være et nyt empirisk forskningsfelt. Fremgangsmåden, hvor fysisk aktivitet og læring kobles sammen ved hjælp motivation, er et relativt ubeskrevet blad, og derfor vil der i nogen grad være tale om en ny teoretisk sammenhæng. Ved at vælge en ekstrem case er det muligt at få meget information om et givent fænomen og tydeliggøre dybere sammenhænge, ifølge [Flyvbjerg, 2010]. Valget af en ekstrem case giver god mulighed for at få en dybere indsigt i problemstillingen om de aktive pausers påvirkning af elevernes motivation for læring.

5.4 Casen

I dette speciale er fokus på om, og hvordan de aktive pauser påvirker motivationen for læring i gymnasiet. Nærværende case vil forklare de delelementer, casen består af, og hvilke overvejelser der er gjort i forhold til casens sted, informanter, intervention og indsamling af empiri.

5.4.1 Sted og valg af lærer

Casen omkring de aktive pauser blev udført på Hasseris Gymnasium med en gruppe af elever, for nærmere beskrivelse se afsnit 5.4.2. Ud fra overvejelser om, hvor aktive eleverne er i de forskellige lektioner, er det valgt at udføre forsøget i matematik, engelsk og almen sprogforståelse. Det kunne også have været andre timer som f.eks. historie, oldtidskundskab og dansk, mens nogle fag, som f.eks. idræt, biologi, kemi og fysik ikke er så hensigtsmæssige, da lektioner her allerede i større eller mindre grad indeholder en vis form for fysisk aktivitet. Der blev brugt en matematiklærer, som også har idræt og dermed gode forudsætninger for at gennemføre de øvelser, de aktive pauser indeholder. Desuden blev der brugt en lærer med fagene engelsk og almen sprogforståelse, som ikke har specielle forudsætninger for at gennemføre de aktive pauser.

5.4.2 Informanterne

5.4.2.1 Eleverne

Informanterne består af en gruppe af elever, der går i 1.z på Hasseris Gymnasium i skoleåret 2013/14. Eleverne blev valgt tilfældigt, men ud fra, at de havde matematik og var 1.g elever. I matematik sidder eleverne primært stille og regner opgaver, derfor er det oplagt at tage matematik. Udvælgelsen af elever til fokusgruppen foregik i samarbejde med læreren, der inden interviewet skrev seks navne ned på elever, der ville repræsentere et gennemsnit af klassen. Fokusgruppeinterviewet blev afviklet i november efter den sidste aktive pause. Eleverne er blevet anonymiseret i interviewet, hvor de blev tildelt bogstaver som pseudonym.

5.4.2.2 Lærerne

Lærerne, der deltager i casen, underviser i hhv. matematik og engelsk/almen sprogforståelse, og de har begge tidligere undervisningserfaring i 1.g klasser og vil derfor kunne bidrage med nogle erfaringer i forhold til denne gymnasieklasse og en 1.g klasse generelt.

5.4.3 Interventionen

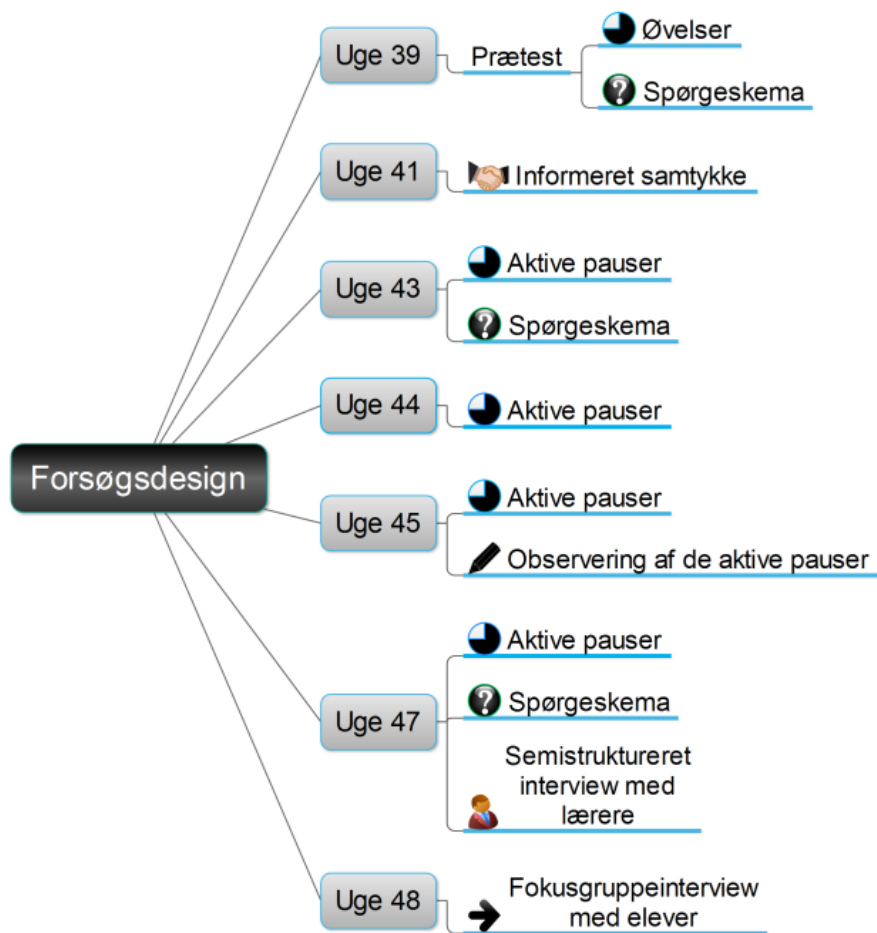
I starten af den første lektion, hvor den første aktive pause skulle gennemføres holdes et kort oplæg om, hvad der skulle ske i de fem uger, hvor eleverne udførte de aktive pauser. Oplægget røbede ikke noget om fokus på motivation, hvilket lærerne også var uvidende om. Der blev udleveret en samtykkeerklæring om deltagelse i spørgeskemaundersøgelsen, hvor eleverne blev bedt om at give besked, hvis de ikke ønskede at deltage i forsøget.

Forsøget strakte sig over fem uger, hvor eleverne havde syv matematiktimer og fem lektioner i engelsk/almen sprogforståelse. Undervisningen på gymnasiet er 90 minutter, hvor de aktive pauser blev introduceret i dette tidsrum i stedet for elevernes almindelige pauser. Det betød, at de aktive pauser havde en varighed på fem-ti minutter midt i lektionen. Det er lærerne, der stod for de aktive pauser, og til det var der udarbejdet et øvelseskompendium med vejledende øvelser, som lærerne kunne bruge (se bilag B.4). Øvelserne i de aktive pauser skulle være mulige at udføre ved lav moderat fysisk aktivitet (svarende til 3-6 MET, se figur 5.3), hvor det var hensigten, at eleverne kom ud af hvilepulsstadiet. Det var samtidig besluttet, at øvelserne ikke skulle få eleverne til at svede for meget.

For at gøre de aktive pauser mere motiverende blev eleverne gjort opmærksomme på muligheden for, at de kunne foreslå og stå for fremvisning af egne øvelser. Dette blev gjort for at øge opfattelsen af valgfrihed og egne kompetencer, som ifølge SDT er basale psykologiske behov (se afsnit 4.1.1.4). De øvelser, som eleverne selv havde mulighed for at foreslå, skulle på forhånd godkendes af læreren for at undgå, at de overskred de andre elevers grænser, og dermed undgå at det blev ubehageligt. For at opfylde det basale psykologiske behov om tilhørsforhold, var der i øvelseskompendiet samarbejdsøvelser og lege (se bilag B.4).

5.4.4 Indsamling af empiri

Indsamlingen af empiri er foretaget ved hjælp af observationer, spørgeskema og interview. Der er nedenstående udarbejdet en overordnet plan, hvor det er muligt at se på indsamlingen af empiri, se figur 5.2.



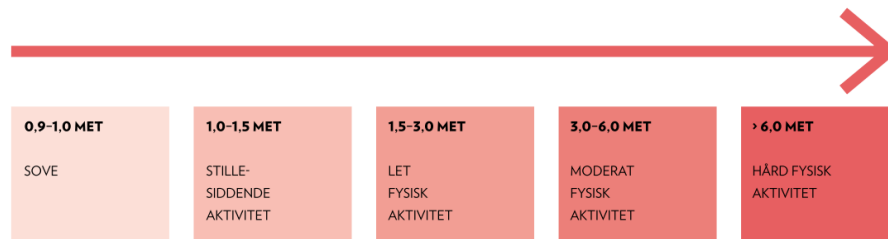
Figur 5.2. Flowchart over specialets empiri-indsamling

Der blev foretaget observationer i uge 45 fra kl. 8.15-10.00 i matematik. I løbet af timen blev der skrevet små notater med tidspunkt for, hvad eleverne foretog sig i undervisningen, samt hvordan de aktive pauser så ud til at påvirke eleverne. Ud fra disse observationer var det muligt efterfølgende at se, hvornår i timen der var ro, og hvor eleverne virkede koncentreret omkring undervisningen.

Inden observationerne fik eleverne udleveret et spørgeskema omkring de aktive pauser og motivation, disse spørgsmål blev besvaret i begyndelsen af den anden matematiktime i uge 43 og i begyndelsen af matematiktimen onsdag i uge 47. Det havde til formål at skabe et indblik i, hvordan eleverne forholdt sig til de aktive pauser og læring, hvilket yderligere kan give en idé om, hvilke eventuelle forandringer, der er sket i løbet af forsøgsperioden. Spørgeskemaet er sammen med observationer i timen med til at belyse interessante emner og situationer i forhold til motivation for læring. De interessante emner og situationer bruges i forbindelse med udarbejdelsen af interviewguidene til det semistrukturerede interview med lærerne. Disse observationer sammenholdes med lærerens tilkendegivelser i forhold til, hvad der skete i timerne. Observationer og udsagn fra lærerinterviewet blev brugt i fokusgruppeinterviewet (se bilag 5.5.3).

5.4.5 Valg af aktivitet

For at definere stillesiddende og aktive perioder, kan enheden “Metabolic Equivalent“ (MET) bruges, den giver et overblik over energiomsætningshastigheden (se figur 5.3).



Figur 5.3. Figuren viser energiforbruget ved forskellige intensitetskategorier angivet i MET, hvor 1 MET repræsenterer basalstofskiftet. Pilen indikerer stigende energiforbrug [Overgaard et al., 2012]

I gymnasiet vil MET i de fleste perioder ligge omkring 1,5, da skoledagen som nævnt præges af stillesiddende aktiviteter. Der findes ikke endegyldige retningslinier for, hvad det optimale forhold mellem stillesiddende og aktive perioder bør være, ligesom det heller ikke vides med sikkerhed, hvad de optimale intensiteter skal være [Overgaard et al., 2012]. Det er dog forsøgt at evaluere energiomsætningen under klassebaseret fysisk aktivitet, f.eks. brugte [Honas et al., 2008] kalorimetri på 38 folkeskoleelever, resultaterne heraf viste, at den lå på 3,4 METs i gennemsnit, hvilket vil sige i den lave ende af moderat aktivitet. Men det er sjældent, at energiomsætningen bliver målt, når der laves forsøg med aktive pauser, derfor er det som sagt svært at sige, hvor aktiv man skal være, før det påvirker elevernes kognition og akademiske præstation. Det vil være svært at få eleverne til at udøve hård fysisk aktivitet i klasseværelset, da der er begrænset plads til rådighed og de ikke har idrætstøj på eller mulighed for bad bagefter. Derfor kan der argumenteres for, at pauser med moderat fysisk intensitet er passende.

Generelt kræver implementeringen af aktive pauser overvejelser omkring, hvor lang tid der er til rådighed, type af aktivitet, rammerne, målgruppen, motivationsfaktorer for gennemførelse og lærerens forudsætninger. De aktive pauser giver et fornyet afbræk og skaber ny energi og fornyet opmærksomhed, men det kræver, at de anvendes fornuftigt i undervisningen. I forhold til at indføre de aktive pauser med succes har læreren en indvirkning på, hvordan eleverne får udført de aktive pauser.

5.5 Interviews som et undersøgelsesredskab

Interview er en del af den kvalitative forskningsmetode, som kan være hensigtsmæssigt i forskellige sammenhænge og kan tilrettelægges afhængig af, hvilket område der forskes indenfor. Det er generelt for interviews, at det er muligt at indsamle en forholdsvis stor mængde data på kort tid. Dataindsamlingen kræver både planlægning i forhold til den indledende forberedelse og bearbejdelse af interviewet, der er en tidskrævende proces. Det er derfor vigtigt at overveje, hvad der er undersøgelsens formål [Kvale og Brinkmann, 2009]. I nærværende speciale foretages to typer af interviews, det semistrukturerede

interview med lærerne og et fokusgruppinterview med eleverne. Det primære mål med interviewene er at få data, der kan bruges til den senere analyse. Det er særligt interessant for undersøgelsen at holde fokus på de aktive pauser, og hvordan interviewet kan være med til at belyse interessante emner omkring dem ift. motivation for læring. Nedenstående vil der redegøres for, hvad de to typer af interviews kan bidrage med i forhold til besvarelsen af problemformuleringen.

5.5.1 Det semistrukturerede lærerinterview

Det semistrukturerede interview bruges til at undersøge de fortællinger, der kommer frem under interviewet. Formen og struktureringen af interviewet giver plads til frihed og gør det muligt at forfølge meninger, der fremkommer. Det semistrukturerede interview bevarer en åbenhed og den dertil udarbejdede interviewguide kan samtidig sikre, at man undersøger og stiller de relevante spørgsmål. Interviewguidens spørgsmål er udarbejdet, så der er en vis struktur på interviewet samtidig med, at det tillader en vis fleksibilitet, så det er muligt at spørge ind til andre områder. Denne fleksibilitet sikrer, at der er plads til at forfølge interessante emner, der ikke på forhånd er overvejet. Yderligere kan det semistrukturerede interview bruges til at belyse og sammenholde den brugte metode med den bagvedliggende teori, hvilket gør det muligt at sammenkoble teorien med ny data. På baggrund af disse antagelser vælges det semistrukturerede interview, da det kan benyttes til at undersøge og belyse de emner, der bygger på en persons erfaringer og derved forforståelse [Tanggaard og Brinkmann, 2010]. Nedenstående beskrives, på hvilken måde det semistrukturerede interview afvikles i forhold til vores undersøgelse.

Det semistrukturerede interview blev afviklet med begge lærere, der underviser i hhv. matematik og engelsk. Lærerenes meninger er interessante, da de er ansvarlige for afviklingen af de aktive pauser. Dette interview giver mulighed for at spørge ind til emner, der kan hjælpe med at få afdækket pausernes forløb. Den ene lærer har igennem de seneste par måneder undervist 1.z i matematik og den anden i engelsk. Derigennem har lærerne fået et vis kendskab til eleverne. Interviewet med lærerne afvikles først, da det vil være oplagt, at de kan komme med deres udtalelser omkring klassen og de aktive pauser. Det kan sikre, at der bliver spurgt ind til emner, som der ikke var tænkt over under udarbejdelse af interviewguiden til det senere fokusgruppinterview med eleverne. Disse erfaringer kan desuden medvirke til at skabe tilkendegivelser om ændringer i timerne i forhold til almindelige pauser. Desuden følger læreren klassen i perioden, hvor de har aktive pauser. Med udgangspunkt i udtalelser om klassen er det muligt at skabe et overblik over, hvordan afviklingen af de aktive pauser foregik.

5.5.2 Udarbejdelse af interviewguide

Interviewguiden er med til at sikre, at man holder sig til de spørgsmål, der er lavet på forhånd og er med til at sikre, at der spørges om det, der er hensigten og formålet med undersøgelsen. Spørgsmålene blev udformet dels på baggrund af tidligere undersøgelser og dels i forhold til den indsamlede empiri fra den kvantitative del af undersøgelsen og observationer i matematiktimerne. Spørgsmålene handlede indledningsvist om, hvad der skete under de aktive pauser, og herefter blev spørgsmålene mere specifikke, og der blev

spurgt ind til, hvordan de oplevede de aktive pauser. Styrken ved det semistrukturerede interview er, at interviewguiden udformes på forhånd, hvor der laves en række spørgsmål, der henvender sig til de aktive pauser, men samtidig giver det mulighed for at forfølge emner, man ikke på forhånd har overvejet [Kvale og Brinkmann, 2009]. Derfor er den halvåbne struktur god til at indsamle ny viden omkring et emnefelt. Udover interviewet kan bruges til at belyse nye perspektiver, kan det også bruges i forbindelse med udførelsen af fokusgruppeinterviewet.

5.5.3 Fokusgruppeinterview - elevinterview

Formålet med interviewet er at undersøge de aktive pauser ift. elevernes motivation for at lære. Der vil ikke blive spurgt direkte ind til motivation under interviewet, men med indførelsen af de aktive pauser formodes det, at fokusgruppen kommer med eksempler herpå.

Ifølge professor Lene Tanggaard (2010) er fokusgrupper specielt gode til at producere data om sociale grupperes fortolkning og interaktion mellem hinanden. Fokusgruppeinterviewet er i høj grad nyttigt til at undersøge interaktionen mellem deltagerne, i modsætning til det semistrukturerede interview, hvor der foregår mere interaktion mellem interviewer og lærerne. Det betyder, at der i fokusgruppeinterviewet er fokus på udveksling af erfaringer og diskussioner af nogle forudbestemte emner. Fordelen ved at vælge fokusgruppeinterviewet frem for et almindeligt interview er netop, at det tillader interaktion mellem flere personer på en gang, og det derfor er muligt at tage interessante emner op.

I udarbejdelsen af fokusgruppeinterviewet blev der foretaget en række metodiske valg, der har til formål at sikre, at fokusgruppen består af de elever, der er brug for i interviewet. Ifølge [Halkier, 2008] er det overordnet set tilstrækkeligt, at en gruppe består af tre-fire personer. I dette speciale blev der udvalgt fem personer for at sikre, at der i tilfælde af sygdom stadig vil være nok elever til gennemførelse af interviewet. Inden interviewet er det besluttet, at de personer, der deltager i specialets fokusgruppe skal opfylde en række kriterier. Det blev gjort, fordi det er vigtigt at sikre gruppens dynamik, så der foregår mest mulig interaktion i mellem eleverne. Elever, der deltager, skulle derfor udgøre et repræsentativ gennemsnit af klassen, derfor blev der valgt elever, der hverken var mest eller mindst aktive under pauserne. De skulle fungere socialt med hinanden, og gruppen skulle ikke være alt for homogen sammensat, men samtidig heller ikke for heterogen, da det kunne øge risikoen for, at der opstod konflikter i mellem eleverne [Halkier, 2008]. Ud fra disse kriterier og i samarbejde med læreren i matematik blev der valgt de elever, der skulle udgøre fokusgruppen.

Inden gennemførelsen af fokusgruppeinterviewet blev det diskuteret, hvilke emner interviewet skulle indeholde. Det blev dels gjort vha. udsagn og pointer fra lærerinterviewet om, hvordan de oplevede elevernes motivation før, under og efter de aktive pauser. Disse udsagn fra lærerinterviewet sammenholdes med interviewguiden for at undersøge, om eleverne oplevede nogle af de samme ting, som lærerne i de aktive pauser. Det er specielt hensigtsmæssigt i forhold til afviklingen af interviewet, at eleverne deler deres oplevelse af de aktive pauser med hinanden, det skal skabe diskussion og derved et indblik i, hvordan de opfattede undervisningen før, under og efter de aktive pauser.

5.5.4 Strukturering af spørgsmål

Opbygningen af spørgsmål til fokusgruppinterviewet adskiller sig fra det semistrukturerede interview ved, at spørgsmålene stilles ud fra en tragtmodel. Det betyder, at spørgsmålene indledningsvis vil være åbne og brede, og med tiden bliver de mere specifikke og målrettet imod de aktive pauser (se bilag A.3). Fordelen ved brug af denne form er, at interviewet kan styres i den ønskede retning, i dette tilfælde mod problemformuleringen omkring fysisk aktivitet og motivationen for at lære. I den konkrete situation stilles der spørgsmål til fokusgruppen, der består af elever fra 1.z på Hasseris Gymnasium. Med afsæt i den fænomenologiske tilgang, spørges der ind til deres oplevelser, i forbindelse med de aktive pauser (se afsnit 5). I relation til de oplevelser eleverne har haft under de aktive pauser, formodes det, at de går ind til interviewet med hver deres forforståelse. Denne individuelle forforståelse vil påvirke dem i en vis retning i forhold til de spørgsmål, der stilles om de aktive pauser. Det giver mulighed for forskellige svar og tid til refleksion over en given problemstilling, hvilket yderligere skal medvirke til, at alle bliver hørt og sikre, at eleverne får en følelse af, at deres meninger accepteres [Kvale og Brinkmann, 2009].

5.6 Spørgeskema - Intrinsic Motivation Inventory

Brugen af spørgeskemaer er en hurtig måde at indsamle data fra mange elever på en gang og kan give et generelt indblik i udbredelsen af et fænomen. Ved besvarelsen af spørgeskemaet bliver eleverne ikke nødvendigvis påvirket af, hvad de tror der skal svares på et spørgsmål, som det i visse tilfælde finder sted under et interview. Derved er det muligt at reducere bias i spørgeskemaundersøgelsen. Eleverne blev i nærværende speciale bedt om at skrive navn, da det var hensigten, at den enkelt elevs besvarelser ville blive sammenlignet mellem de to gange, spørgeskemaet blev udleveret og derved være i stand til at udvælge elever til fokusgruppen. Dette blev der dog ikke gjort brug af.

Yderligere er spørgeskemaet nemt at overskue i forhold til de kategorier eleverne har svaret på. Det er væsentligt i forbindelse med spørgeskemaet at være opmærksomme på kompleksiteten af spørgsmål kan blive for høj i forhold til målgruppen. Det kan resultere i, at spørgsmålet enten bliver misforstået, eller der opstår tvivl om, hvad der menes med spørgsmålet. Desuden er spørgeskemaet begrænset på den måde, at når det først er udfyldt, så er der ikke mulighed for at gå tilbage og få afklaret, hvorfor svarpersonen ikke havde udfyldt et spørgsmål. Det kan gå ud over validiteten af spørgsmålene [Pelletier et al., 1995]. I relation til dette skal spørgsmålene tilpasses til elever i 1.g, hvor resultater fra spørgeskemaet kan belyses igennem den kvalitative del af undersøgelsen [Gratton og Jones, 2010].

Motivation er som nævnt i indledningen afsnit 2.3 en vigtig del i forhold til glæde ved at lære. Derfor udvikles der løbende på teorier omkring motivation, der spørger ind til bl.a. fysisk aktivitet. I den forbindelse undersøger Intrinsic Motivation Inventory (IMI) deltagerens oplevelse af en fysisk aktivitet. Under IMI er der udviklet en række forskellige spørgeskemaer, herunder bl.a. activity perception questionnaire, der sammenholder fysisk aktivitet og motivation. Activity perception questionnaire indeholder 25 spørgsmål, der er fordelt på tre kategorier, Value/Usefulness (VU), Interest/Enjoyment (IE) og Pressure/Tension (PT). Disse kategorier er brugbare, fordi der skabes et overblik over elevernes opfattelse af matematik og engelsk i relation til de aktive pauser. Kategorierne

i specialet er oversat til dansk, så der arbejdes med følgende kategorier, VU vil fremgå som værdi/brugbarhed (VB), IE vil fremgå som interesse/glæde (IE) og PT vil være pres/anspændthed (PA). IMI og herunder activity perception questionnaire henvender sig netop til personer, der deltager i fysisk aktivitet og deres motivation. Spørgeskemaet er tidligere blevet testet og har givet valide data [Deci et al., 1994], hvilket gør det anvendeligt i denne case.

5.6.1 Opbygning og besvarelse af spørgeskema

Udover spørgeskemaet giver mulighed for at vælge, hvor mange spørgsmål det består af, er formuleringen af spørgsmålene fleksible. Det gør, at spørgsmålene kan vælges til eller fra indenfor kategorierne VB, IE og PA og mulighed for at udvælge spørgsmålene efter interesse og relevans.

Activity perception questionnaire består som nævnt af 25 spørgsmål. Vi vælger 5 spørgsmål fra hver af kategorierne VB, IE og PA, i alt 15 spørgsmål, som sikrer, at der er en lige fordeling mellem kategorierne. En væsentlig grund til at reducere antallet af spørgsmål er ifølge [Launsø et al., 2011] vigtig, fordi svarpersonernes motivation for at besvare spørgsmålene falder, jo flere spørgsmål der stilles. Derfor skal man overveje om spørgeskemaet stiller de spørgsmål, der er nødvendige for undersøgelsen. Reduceringen af antallet af spørgsmål fra de oprindelige 25 til 15 kan virke positivt i forhold til svarviljen blandt elever og sikre, at eleverne ikke svarer tilfældigt på spørgsmålene. Tilfældige besvarelser af spørgsmålene vil påvirke pålideligheden af undersøgelsen [Launsø et al., 2011]. Spørgsmålene er blevet oversat i overensstemmelse med proceduren, der blev benyttet af [Pelletier et al., 1995], hvor vi bl.a. er opmærksomme på, at meningen og forståelsen af spørgsmålene bliver bevaret, hvilket er med til at sikre pålideligheden af spørgsmålene. Spørgsmålene oversættes først fra engelsk til dansk og bearbejdes derefter, så de stadig giver mening i forhold til de oprindelige spørgsmål og stadig undersøger det, der er hensigten. For at sikre meningen og forståelsen af spørgsmålene har der løbende været en dialog mellem specialegruppen og vejlederen, hvilket har haft til hensigt, at de henvender sig mest muligt til eleverne i 1.z. Desuden er spørgsmålene blevet rettet til, så de henvender sig til matematiktimerne i relation til de aktive pauser. Eleverne udførte også aktive pauser i engelsk, men da engelsktimerne først blev implementeret senere i forløbet, er der ikke korrigeret for denne ændring.

Inden forsøget blev der foretaget en præ-test, der havde til hensigt at undersøge, om spørgsmålene giver mening. Testen af spørgeskemaet inden det endelige blev udleveret til 1.z blev foretaget for, at verificere spørgsmålenes udformning ift. sprog og forståelse. Derfor blev en gruppe af elever på samme gymnasium bedt om at læse spørgsmålene igennem [Launsø et al., 2011] og tilkendegive, hvis der var noget ved spørgsmålene de ikke forstod. Dette gav ikke negative tilkendegivelser i forhold til forståelsen af spørgsmålene og var derfor brugbar for eleverne i den pågældende klasse.

Eleverne tog stilling til spørgsmålene ud fra en Likert-skala, hvor det er muligt at tilkendegive, hvor enig eller uenig de er i et udsagn. Likert-skalaen går i dette tilfælde fra 1 til 7, hvor 1 angiver at eleven føler sig uenig i udsagnet og 7, at eleven føler sig enig. Udlevering af spørgeskemaet fandt sted i begyndelsen af anden time, hvor elever havde udført de aktive pauser en gang og igen i den næstsidste time. Inden udleveringen blev

eleverne informeret om spørgsmålene, der skulle vurderes ud fra Likert-skalaen, og det var også her eventuelle tvivlsspørgsmål blev besvaret.

5.7 Statistik

I nærværende speciale er der benyttet spørgeskemaer til at evaluere motivation over to gange. Spørgeskemaerne er blevet bearbejdet i Microsoft Excel 2010 og IBM SPSS Statistics 20. I Excel er der lavet søjlediagrammer med standardafvigelser ud fra de tre kategoriers gennemsnit, der blev målt over de to gange, spørgeskemaet blev udleveret. Desuden er der kørt en tosidet Mann-Whitney test på dataene for alle tre kategorier over de to gange, hvilket undersøger om der er statistisk signifikans for, om der er forskelle mellem de to gange [Gratton og Jones, 2010]. Ved hjælp af SPSS er der udregnet en Cronbachs alpha værdi, der er en indikator på, hvor god den interne pålidelighed i kategorierne var, og om de forskellige spørgsmål i kategorien målte det samme [Ritter, 2010]. Udover dette blev SPSS benyttet til at udregne Spearmans Rho, hvilket angiver, om der var korreleringer imellem kategorierne, det vil sige, at det blev undersøgt om en øget score i en kategori førte til en øget score i en anden kategori [Gratton og Jones, 2010].

5.8 Reliabilitet og Validitet

I dette afsnit vil der kort blive redegjort for, hvordan reliabilitet og validitet er blevet sikret. De engelske termer er reliabilitet og validitet, mens de danske termer er pålidelighed og gyldighed, hvilket er de termer, der benyttes i forbindelse med vores metode [Fog, 2004]. I forhold til at øge gyldigheden af spørgsmålene er de blevet bearbejdet, oversat og redigeret, så de passer til målgruppen. I bearbejdningen af spørgsmålene har vi været opmærksomme på, at spørgsmålene henvender sig mest muligt til gymnasieelever. Disse overvejelser er gjort ud fra, at der ikke skal opstå tvivl om betydningen af de enkelte spørgsmål. Spørgeskemaet indeholder kontrolspørgsmål, der undersøger om eleverne udfylder spørgeskemaet tilfældigt, eller om det er reelt nok. Det er muligt at teste statistisk, om besvarelsene er konsistente med det, de har svaret i de andre spørgsmål. Det kan gøres ved hjælp af Cronbach alpha, der tester den interne konsistens mellem spørgsmålene i de enkelte kategorier. De øvrige data fra undersøgelsen vil blive fremlagt, så de er gennemsigtige, hvilket styrker muligheden for, at der gives indblik i, hvordan vi er kommet frem til resultaterne og sikrer desuden, at andre ved hjælp af vores data selv kan bearbejde og fortolke på de fremlagte data.

Pålideligheden er generelt tæt forbundet med gyldigheden, og det kommer til udtryk under den kvalitative del af undersøgelsen. Det er svært at reproducere et interview, fordi personer der deltager i interviewet sjældent vil agere på samme måde igen, hvis de skulle deltage i et lignende interview [Fog, 2004]. I forbindelse med udarbejdelse og afholdelse af interviewet er det svært at undgå og indtage forudindtagede meninger. Det betyder, at vi under interviewene har været opmærksomme på at stille spørgsmål, så de giver et billede af, hvordan vi kan bruge de meninger, der kom frem [Fog, 2004]. Yderligere er der foretaget en triangulering af de indsamlede data, der styrker specialets pålidelighed, f.eks. ved at sammenholde lærernes svar fra interviewet, observationer af en matematiktime og spørgeskemaer med svarene under fokusgruppeinterviewet.

5.9 Metodekritik

I dette afsnit vil der blive diskuteret valget af metoder, og hvordan det påvirker pålideligheden og gyldigheden. Derudover vil der blive diskuteret, hvilke andre valg, der kunne være foretaget i forhold til de anvendte metoder.

5.9.1 Forforståelse af idræt og fysisk aktivitet

Forsøget er udført på Hasseris gymnasium, hvor en fra specialegruppen underviser, og en anden kender matematiklæreren personligt. Den ene person, der underviser på gymnasiet, har ikke den givne klasse til nogle fag. Disse relationer vurderes derfor ikke umiddelbart at have haft nogen påvirkning af resultaterne, fordi det egentlige formål med forsøget ikke blev afsløret, hverken for eleverne eller lærerne. Det er på den måde forsøgt at påvirke eleverne og lærerne mindst muligt. Det er både for at undgå, at det påvirker indsamling af data, så eleverne eller lærerne ikke bevist forsøger at ændre på faktorer, der kan påvirke problemstillingen. Dette valg er foretaget på baggrund af at påvirke specialets gyldigheden mindst muligt. I forbindelse med udarbejdelsen af problemstillingen og problemformuleringen har specialegruppen en vis forforståelse i forhold til fysisk aktivitet, der kan have påvirket, eksempelvis valget af aktiviteter, der skulle udføres i de aktive pauser. Valget af øvelser er præget af, at vi er idrætsstuderende, hvilket betyder at de udvalgte øvelser i nogen grad kan være for svære i forhold til den givne målgruppe.

5.9.2 Indflydelse på eleverne

I indeværende forsøgsperiode formodes det, at eleverne har gennemgået en vis udvikling i forhold til deres læringsforudsætninger og ligeledes har ændret deres opfattelse af de aktive pauser. Disse formodninger kan have indflydelse på pålideligheden og dermed muligheden for at opstille en case magen til en anden gang. De eventuelle ændringer der er sket henover tid, er blevet vurderet af den enkelte elev ved hjælp af spørgeskemaet. Disse spørgsmål var rettet i mod aktive pauser og læring, og hvordan det har påvirket dem.

Et andet tilfælde eller fænomen, der kan have påvirket eleverne er Hawthorne-effekten. Denne effekt blev første gang undersøgt på en af Hawthorne-fabrikkerne i USA. Forsøget gik ud på at undersøge, hvordan en fysisk ændring af miljøet, i dette tilfælde regulering af lysstyrken påvirkede medarbejdernes produktivitet. Det blev testet ved, at man i første omgang øgede lysstyrken, hvilket påvirkede produktiviteten i en positiv retning. Det resulterede i, at man ville undersøge, hvad der skete, hvis der blev skruet ned for lyset. Igen viste der sig en øget produktivitet i forhold til udgangspunktet inden forsøget. En undersøgelse af, hvad det i virkeligheden påvirkede medarbejderne viste, at det ikke var lysets påvirkning, der ændrede medarbejdernes adfærd og produktivitet, men mere den opmærksomhed og anerkendelse de oplevede under forsøget [Adair, 1984].

Derfor formodes det, at eleverne der deltager i de aktive pauser ligeledes kan være påvirket af denne effekt. I dette forsøg vil eleverne være påvirket af, at de er blevet udvalgt til at deltage i forsøget med de aktive pauser. Det formodes, at nogen af eleverne som konsekvens af den ekstra opmærksomhed har agereret anderledes end de ville under normale omstændigheder. Det har betydet, at der er blevet gjort nogle overvejelser i

forløbet, som har haft til hensigt at undgå denne udvikling. Specialegruppen har været til stede under en af de aktive pauser, hvilket kan have påvirket eleverne.

5.9.3 Spørgeskema

I forbindelse med det anvendte spørgeskema activity perception questionnaire er spørgsmålene blevet oversat og omformuleret, hvilket kan have påvirket pålideligheden, såfremt eleverne ikke forstod spørgsmålene (se afsnit 5.6). Der var kun enkelte eksempler på elever, der havde problemer med at vurdere et enkelt spørgsmål. De havde helt konkret svært ved at vurdere, om de aktive pauser havde givet dem noget i relation til deres færdigheder indenfor matematik. Ved udleveringen af det første spørgeskema var de aktive pauser ikke blevet implementeret i engelsk, men i forbindelse med aflysninger af matematiktimerne i løbet af forsøgsperiode blev det vurderet, at der ikke var tilstrækkelig mange aktive pauser. Derfor valgte vi at spørge deres engelsklærer, om eleverne også kunne få indført aktive pauser i engelsk. Det betød, at spørgeskemaerne skulle have været ændret til også at spørge ind til deres færdigheder i engelsk, men da de aktive pauser først blev indført senere i engelsk, blev det ikke ændret i spørgeskemaet. Det kan have haft betydning for gyldigheden af spørgsmålet. Spørgeskemaet blev udleveret to gange med fem ugers mellemrum, dette er kun en lille periode og gør, at eleverne kun har et mindre vurderingsgrundlag i forhold til de aktive pauser, og hvordan det har påvirket deres færdigheder indenfor matematik.

Den statistiske behandling af spørgsmålene viste ved hjælp af Cronbach alpha, hvor god intern konsistens der var mellem de enkelte spørgsmål indenfor kategorierne. Det viste sig i de fleste tilfælde, at der var god intern konsistens i mellem spørgemålene, se afsnit 6.2. Denne interne konsistens kan være med til at styrke gyldigheden af spørgsmålene. Derudover er der udregnet en Cronbach alpha, hvis et enkelt spørgsmål slettes fra en kategori og såfremt dette gøres, så vil der i de fleste tilfælde stadig være en acceptabel eller god intern konsistens, hvilket tyder på at spørgsmålet, hver især har givet mening (se bilag A.1).

5.9.4 Interview

Det er generelt svært at reproducere et interview, det betyder, at såfremt man foretager et lignende interview kan det være svært at nå frem til de samme meninger og oplevelser og dermed vil det samlede udbytte typisk være forskelligt mellem to interviews med samme fokusgruppe. Derfor kræver interviewet, at det er så gennemsigtigt som muligt. Det kan påvirke pålideligheden og gyldigheden af interviewet, og det betyder, vi har været opmærksomme på udarbejdelsen af interviewguiden, der skal sikre, at spørgsmålene stilles i en logisk rækkefølge, så samtalen bevæger sig i den ønskede retning. Desuden har vi forsøgt at forholde os åbne over for de interessante udsagn, så der ikke gik interessante udsagn tabt, såfremt vi ikke havde overvejet dette inden interviewet. I forbindelse med udførelsen har vi derfor forsøgt at være så neturale som muligt, så hverken lærerne eller eleverne ikke er blevet præget af vores forforståelse omkring fysisk aktiv og motivation for læring. Derved undgår man de svar, eleverne forventer vi gerne vil høre, hvilket kan have påvirket gyldigheden af interviewet. Der findes altid steder, hvor interviewerens kunne være mere skarp i forhold til de svar eleverne giver, hvilket kommer til udtryk ved, at

intervieweren har forholdsvis begrænset erfaring med udførelsen af interviews. Det kræver erfaring med interviews at stille de rigtige spørgsmål på det rigtige tidspunkt, hvilket i nærværende tilfælde kan have haft indflydelse på interviewet [Kvale og Brinkmann, 2009]. Den efterfølgende behandling af interviewene er foretaget ved at skrive udsagnene ned, hvor de er blevet markeret med linier, hvor de enkelte linier har fået et tal. Det gør transkriptionen nemmere at bruge i forhold til analysen og diskussion og dermed også nemmere for den enkelte, der måtte have interesse i specialet, at behandle dataene.

Det er muligt at styrke pålideligheden og gyldigheden i mellem de indsamlede data ved at lave en triangulering. I nærværende speciale er der lavet en triangulering i mellem besvarelserne indenfor spørgeskemaet IG, VB og PA. Disse besvarelserne indenfor hver af kategorierne er mulige at sammenholde med observationer fra matematiktimen og til sidst med udsagnene fra interviewene. Dette giver mulighed for at underbygge og derved styrke undersøgelsens pålidelighed og gyldighed, såfremt dataene og udsagn understøtter hinanden.

Analyse og Resultater 6

I dette afsnit beskrives, hvordan vi vil analysere og diskutere tegn på motivation i forhold til SDT, der udgør det primære fokus i dette speciale. Tegnene på motivation vil være i forhold til de aktive pauser. Derudover har eleverne svaret på en række spørgsmål, der giver mulighed for, at besvarelserne kan sammenholdes med interviewet.

Spørgeskemaet indeholder kategorier, der spørger ind til IG, VB og PA, som præsenteret ud fra søjlediagrammer med standardafvigelser. Kategorierne præsenteres hver for sig, hvor der på de enkelte kategorier er kørt en tosidet Mann-Whitney test, der afgør om der er statistisk signifikans for forskelle inden for kategorierne mellem det første og andet spørgeskema. Yderligere vil den interne pålidelighed af kategorierne blive testet ved hjælp af Cronbachs alpha.

6.1 Interview

Analysen af interviewene i nærværende speciale har til hensigt at fremlægge de udsagn fra transkriptionen af interviewene, der er særligt relevante i forhold motivationen for læring. Det gøres som nævnt ved hjælp af SDT, vores læringssyn og videnskabsteoretiske tilgang. Overordnet er det særligt vigtig i forhold til vores valg af fænomenologi og hermenutisk tilgang at få knyttet beskrivelser og oplevelser på forskellige situationer og desuden tage hensyn til, at den hermenutiske tilgang argumenterer for, at eleverne kommer med hver deres forforståelse af de aktive pauser og deres motivation for læring.

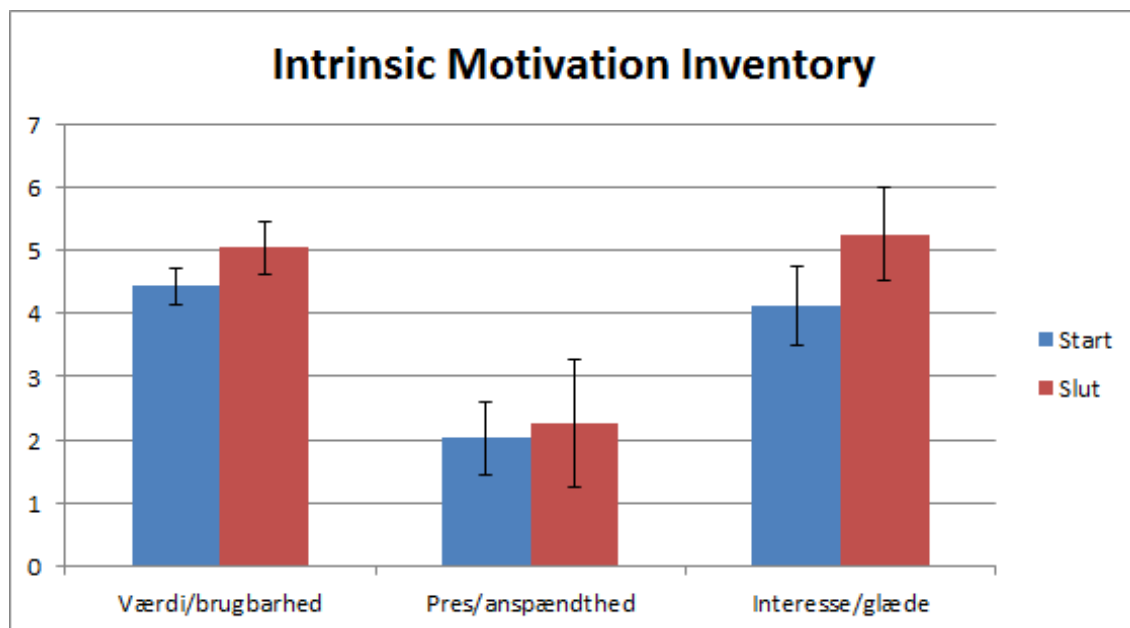
Overordnet er udsagn fra transskriptionen blevet analyseret i forhold til SDT og en social teori om læring. Alle udsagnene fra interviewene er skrevet ned i Microsoft Word, gennemlæst og bearbejdet af flere omgange. Alle interessante udsagn er blevet markeret med gult, læst igennem endnu en gang og analyseret yderligere, ift. om elevernes udsagn viste tegn på motivation eller praksisfællesskab. De enkelte linier har fået et tal, hvilket betyder at det er nemmere at finde og henvise til udsagnene. Desuden medvirkede transkriptionen til, at det er muligt at læse hele interviewet (se bilag A.5 og A.6).

Analysen er foretaget på baggrund af de tegn eleverne udviser på motivation i forhold til SDT og graden af motivation. SDT indeholder som nævnt tre subteorier (se afsnit 4.1.1.4), en af disse er de basale psykologiske behov, der opfyldes ved hjælp af autonomi, opfattelse af egne kompetence og tilhørsforhold. Der vil blive analyseret i forhold til tegn ud fra de tre begreber, hvilket vil lægge op til en diskussion. Yderligere er det muligt ved hjælp af SDT igennem en anden subteori, OIT, at analysere graden af ekstern motivation og i hvor høj grad, der er tale om følelsen af autonomi. Dette vil blive analyseret og tolket ud fra de

tegn, der vises på enten integeret regulering, identificeret regulering, introjektet regulering eller ekstern regulering, der i mere eller mindre grad kan være påvirket af i, hvor høj grad eleverne identificerer sig med de aktive pauser. Den sidste kategori, amotivation tolkes i nærværende speciale, som eleverne enten ikke ønskede at deltage eller kun i mindre grad ønskede de aktive pauser. For at belyse disse tegn nærmere vil der i diskussionen blive tolket på tegnene indenfor de forskellige grader af motivation og i forhold til det valgte læringssyn. Desuden vil der i et vist omfang også blive inddraget observationer af eleverne i matematiktimen (se afsnit 7).

6.2 Spørgeskema

Data fra spørgeskemaerne blev analyseret ved hjælp af programmerne Microsoft Excel og SPSS. Eleverne besvarede spørgsmålene ved hjælp af en Likert-skala, der er en ordinal skala, hvor de på en skala fra 1-7 skal angive, hvor enige de er i et udsagn. 1 betyder, at de er meget uenig, mens 7 angiver, at de er meget enig. De spørgsmål, eleverne skulle besvare, var indenfor kategorierne IG, VB og PA, der hver især er relateret til graden af motivation. Ud fra de enkelte spørgsmål er der blevet udregnet værdier, hvor det er muligt at sammenligne besvarelsen fra første til andet spørgeskema, hvilket kan ses på figur 6.1.



Figur 6.1. Middelværdier med standardafvigelser for eleverne i 1.z på Hasseris Gymnasium. Kategorierne er delt op i interesse/glæde, værdi/brugbarhed og pres/anspændthed i forhold til de aktive pauser og deres indflydelse elevernes undervisning

	VB	PA	IG
Start ift. slut	0,285	0,604	0,013

Table 6.1. P værdier udregnet vha. en tosidet Mann-Whitney test, hvor værdierne fra første og andet spørgeskema testes for signifikans. Distribueringerne accepteres som forskellige hvis $p < 0,05$. VB=værdi/brugbarhed, PA=pres/anspændthed, IG=interesse/glæde

Figur 6.1 viser fordelingen af middelværdierne i forhold til elevernes besvarelser indenfor kategorierne IG, VB og PA med fokus på de aktive pauser. Indenfor kategorierne VB og PA er der i begge tilfælde en stigning, men når der køres en tosidet Mann-Whitney test er der ikke statistisk signifikans for, at der reelt er tale om en stigning (se figur 6.1). Tendensen om at værdi/brugbarhed stiger fra den første til den sidste gang med de aktive pauser kan ses som et udtryk for, at eleverne tillægger dem en vis værdi og føler de kan bruge dem til noget. I den sidste kategori IG er der ligeledes en stigning af værdierne, og ved hjælp af den tosidede Mann-Whitney test viser, at der er en signifikant forskel mellem besvarelserne i starten i forhold til slutningen af de aktive pauser. Det tolkes som et udtryk for, at eleverne har en interesse og samtidig får en følelse af glæde ud af de aktive pauser, hvilket der vil blive set nærmere på i diskussionen (se afsnit 7).

Den interne pålidelighed måles ved hjælp af Cronbachs α , og er den mest anvendte i forhold til at måle gyldigheden, dette er også gjort på spørgsmålene i nærværende undersøgelse, hvilket kan ses på figur 6.2.

	Cronbachs α VB	Cronbachs α PA	Cronbachs α IG
Start	0,839	0,718	0,712
Slut	0,666	0,542	0,841

Tabel 6.2. Oversigt over Cronbachs α inden for de tre kategorier. VB=*værdi/brugbarhed*, PA=*pres/anspændthed*, IG=*interesse/glæde*. Start = første uddeling af spørgeskemaer i starten af forsøgsperioden, slut = anden uddeling af spørgeskemaer i slutningen af forsøgsperioden

Cronbach's α	Internal consistency
$\alpha \leq 0.9$	Fremragende (High-Stakes testing)
$0.8 \leq \alpha < 0.9$	God (Low-Stakes testing)
$0.7 \leq \alpha < 0.8$	Acceptabel (Surveys)
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Tvivlsom
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Dårlig
$\alpha < 0.5$	Uacceptabel

Tabel 6.3. Retningslinier for hvad Cronbachs α betyder for den interne konsistens af kategorierne, tabel oversat fra [George og Mallery, 2002]

Inden for kategorierne i denne undersøgelse er Cronbachs α blevet målt og kan ses på tabel 6.2. Sammenholdes værdierne fra 6.2 med tabel 6.3, der angiver den interne pålidelighed, er det muligt at se, hvor gode besvarelserne af spørgsmålene er. I forhold til VB er der en god intern pålidelighed mellem spørgsmålene, mens der for de andre to kategorier er en acceptabel intern pålidelighed. I den anden uddeling af spørgeskemaer er der for VB en tvivlsom intern pålidelighed, for PA en dårlig intern pålidelighed og for IG en god intern pålidelighed.

For at måle korrelationen mellem de forskellige kategorier, er der udregnet Spearmans Rho, som kan ses på figur 6.4.

	Spearman's Rho IGxVB	Spearman's Rho IGxPA	Spearman's Rho VBx- PA
Start- slut	0,366*	-0,214*	-0,266*

Tabel 6.4. Oversigt over Spearman's Rho. VB=*værdi/brugbarhed*, PA=*pres/anspændthed*, IG=*interesse/glæde*. Start = første uddeling af spørgeskemaer i starten af forsøgsperioden, slut = anden uddeling af spørgeskemaer i slutningen af forsøgsperioden.
*angiver $p < 0,01$

Spearman's Rho måler, om der er en korrelation mellem de forskellige kategorier, Spearman's Rho er god til ordinale værdier, hvilket er værdier fra eksempelvis en likert skala, som anvendes i nærværende speciale [Jamieson, 2004]. En positiv korrelation betyder, at såfremt den ene kategori stiger, så stiger den anden også, imens en negativ værdi er et udtryk for, at hvis den ene stiger, så falder den anden. I dette speciale er Spearman's Rho udregnet og vist i tabel 6.4, hvor der er en medium korrelering mellem IG og VB, hvilket der er statistisk signifikans for. Derudover er der en lille negativ korrelation mellem de to resterende kategorier, hvilket der også er statistisk signifikans for. Det betyder, at hvis interessen og værdien af de aktive pauser øges for eleverne, så falder anspændtheden. Disse resultater vil senere blive diskuteret i diskussionen. Derudover er den hypotetiske pålidelighed inden for, hver kategori testet i form af Cronbachs alpha, såfremt et spørgsmål fra en kategori ikke regnes med (se bilag A.2). Dette er gjort for at vurdere de enkelte spørgsmåls påvirkning af spørgsmålene indenfor en af de tre kategorier.

6.3 Triangulering

Analysen af interviewene er som nævnt ovenstående foretaget på baggrund af de tegn, der er på motivation i udsagnene. Disse tegn bliver sammenholdt med kategorierne IG, VB og PA fra spørgeskemaet. Sammenhængen mellem interviewet og kategorierne fra spørgeskemaet giver mulighed for at sammenholde den tolkede motivation med kategorierne IG, VB og PA og giver derved mulighed for at lave en triangulering mellem vores data, der bliver diskuteret i næste afsnit 7.

Diskussion 7

I dette kapitel vil der blive inddraget citater fra elev- og lærerinterviewene sammen med spørgeskemaundersøgelsen med henblik på at belyse problemformuleringen. For at kunne tolke udsagn i forhold til motivation bliver der brugt SDT samt relevante undersøgelser. Hvordan de aktive pauser er med til at understøtte læring vil blive diskuteret og fortolket ud fra Wengers sociale teori om læring.

7.1 Aktive pauser og motivation for læring

Vi vil i dette afsnit prøve at finde frem til, om de aktive pauser giver motivation til læring, og om de har en anderledes påvirkning på undervisningen ift. almindelige pauser. Det vil blive gjort ud fra definitionen af motivation, som i dette speciale er en persons kurs mod noget f.eks. en bestemt aktivitet, samtidig med at der er en fleksibel grad af personens engagement i aktiviteten (se afsnit 4.1). Hvis de aktive pauser har gjort en forskel, må de adskille sig fra almindelige pauser, derfor er citat 7.1 og 7.2 inddraget, da de beskriver kontrasten imellem almindelige og aktive pauser.

AK: "Ja, fordi i de almindelig pauser laver vi jo ikke noget, der sidder vi bare lige så stille og snakker med hinanden, hvor i de aktive laver vi noget. Altså, der er vi jo aktive på en eller anden måde.

Interviewer 1: Påvirker det undervisningen?

AK: Ja, at vi er aktive, ja."

(7.1 - elev AK og interviewer 1, bilag A.5 linie 939)

"..Man kan godt blive lidt træt af bare at sidde, så er man måske træt, når man skal tilbage til undervisningen." (7.2 - elev AK, bilag A.5 linie 955)

Ud fra definitionen på motivation og citat 7.1 og 7.2 kan det tolkes, at elevens engagement, i forhold til undervisningen, ikke er blevet forbedret efter en almindelig pause. I modsætning til almindelige pauser giver eleven udtryk for, at de aktive pauser påvirker undervisningen. Denne tendens bliver understøttet i spørgeskemaundersøgelsen, hvor eleverne også gav udtryk for, at de aktive pauser havde en relativ høj værdi på henholdsvis 4,4 (start) og 5,0 (slut) for værdi/brugbarhed i forhold til undervisningen (se figur 6.1). Dette stemmer

overens med undersøgelser, der har vist, at det er uhensigtsmæssigt, hvis stillesiddende perioder ikke suppleres med aktive perioder i løbet af en dag [Overgaard et al., 2012].

At de aktive pauser har værdi for undervisningen, understøttes af hele klassens besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen, f.eks. gennem spørgsmål 11 som ses nedenstående:

“Jeg tror de aktive pauser kan hjælpe mig til at gøre det bedre i skolen.“ (se bilag A.1)

Her var middelværdien for dette spørgsmål i starten og slutningen henholdsvis 4,3 og 4,9, hvilket er over middel. Korrelationerne mellem kategorierne interesse/glæde og værdi/brugbarhed støtter også op omkring dette, her viste Spearmans Rho nemlig en sammenhæng mellem de to, med en værdi på 0,366 (se figur 6.4). Dette er et udtryk for, at eleverne mener, at en øget interesse og glæde i forbindelse med de aktive pauser fører til en øget brugbarhed i undervisningen.

En af lærerne støtter i citat 7.3 også op omkring, at de aktive pauser kan have haft en indflydelse på undervisningen.

"Jeg synes ikke, at det er sådan så det er blevet bedre og bedre hen over periode, men jeg har i hvert fald ikke haft de store huller, som jeg havde et par stykker af før."
(7.3 - Lærer L, bilag A.6 linie 354)

Ud fra citat 7.3 tolkes det, at en af lærerne mener, at de aktive pauser måske har hjulpet, da han før forsøgsperioden havde oplevet et par “store huller“, hvor han ikke var i stand til at lære eleverne noget. Disse huller, som han oplevede før, var ikke til stede under forsøgsperioden, hvilket han i interviewet anerkender ikke er et udtryk for, at de har hjulpet, men at det i hvert fald er en indikation på det. Hvis dette kobles til SDT, kan det ses som et tegn på, at der før har været timer, som har været præget af amotivation i forhold til undervisningen, men at dette ikke har været gældende i forsøgsperioden. Dette understøttes af forskning, der siger, at elever for at lære, er nødt til at have motivation for at lære [Pintrich et al., 1993]. Eleverne har formentlig ikke haft særlig høj motivation for at lære i de “huller“, som læreren har oplevet, eller som sagt måske endda været amotiveret i disse tilfælde.

Igennem spørgeskemaundersøgelsen understøtter resten af klassen også, at amotivationen i forsøgsperioden har været lav, det blev nemlig set, at kategorien pres/anspændthed ved start og slut var henholdsvis 2,0 og 2,3 (se figur 6.1), hvilket er lavt. Spørgeskemaet spurgte dog primært ind til pres/anspændthed ift. selve de aktive pauser og ikke direkte undervisningen, men som det er diskuteret tidligere, så hænger det, der sker i de aktive pauser, ifølge udsagn i citat 7.1 og 7.2, sammen med det, der sker i undervisningen.

7.1.1 Aktive pauser som energikilde

Eleverne har altså givet udtryk for, at de aktive pauser havde en betydning for dem i forhold til undervisningen, og at der var en væsentlig forskel mellem almindelige pauser og aktive pauser. I citat 7.4 til 7.6 fremgår det på forskellig vis, hvordan eleverne mener, at de aktive pauser har haft en indflydelse på undervisningen.

"Så er man bare mere frisk til, at lave noget, fordi du lige har været aktiv og sådan noget." (7.4 - elev AK, bilag A.5 linie 834)

"Altså hvis vi skal snakke ud fra de der aktive pauser der så kan man godt sige der bliver sparket noget liv i en. Ligemeget hvad man synes om dem altså der sker jo et eller andet når man kommer op og bevæge sig."

(7.5 - elev G, bilag A.5 linie 67)

"G: øh hm ja det er jo klart man bliver jo vågen efter sådan en tur. Men om man så lytter eller bruger den energi på noget andet. Det sådan lidt. Hvis du ligesom samler dit fokus på det du skal lave så er man mere vågen efter vi lige har lavet. Det er jo klart."

AK: Det er da rigtigt nok (flere griner og virker enige)"

(7.6 - elev G og AK, bilag A.5 linie 77)

Udtrykkene "mere frisk til, at lave noget", "der bliver sparket noget liv i en", og "man bliver mere vågen" tolkes som, at eleverne har en større motivation for undervisningen efter en aktiv pause. I citat 7.6 fremgår det dog, at den "energi", som eleverne har fået ud af den aktive pause, ikke nødvendigvis bliver brugt på undervisningen, så før eleverne får det tilsigtede udbytte af den, skal fokus igen rettes imod undervisningen. I bilag A.7 med observationsempirien fra d. 4-11-2013, fremgår det også, at eleverne umiddelbart efter en aktiv pause er en smule urolige, derfor er læreren nødt til at dæmpe eleverne og udbryder "hold lige fokus!" og "hey følg lige med!" henholdsvis et og tre minutter efter pausen. Dette hænger sammen med citat 7.6, hvor eleverne selv har bemærket denne urolighed, så med hensyn til motivationen kan det tolkes som, at intensiteten blandt eleverne er høj, men at retningen skal tilpasses, før de aktive pauser giver udbytte i undervisningen. Det skal dog bemærkes, at efter de første tre minutter med urolighed, så blev der stille, og eleverne virkede til at være mere fokuseret på undervisningen, hvilket blev set ved, at der kom flere relevante spørgsmål, og 14 minutter efter pausen bemærkede to-tre elever straks en fejl, læreren lavede på tavlen. Dette tolkes som et tegn på, at retningen for elevernes motivation efter få minutter bliver rettet imod undervisningen, og at motivationen for undervisningen varer ved i længere tid.

Citat 7.7 understøtter tendensen med, at eleverne er mere friske, eller motiverede som vi tolker det, efter pausen, men at der går lidt tid, inden energien er rettet imod det tilsigtede i undervisningen.

"Jamen, jeg har skrevet, det der med eller jeg har skrevet, at man er mest frisk sådan lidt efter pausen i slutningen af timen, der er man jo også faldet ned igen." (7.7 - elev M, bilag A.5 linie 514)

Det skal også bemærkes, at eleven udtaler, at hun er mest frisk i slutningen af timen, altså efter den aktive pause. Det hænger måske sammen med, at eleverne ikke har haft en aktiv pause inden undervisningen går igang, men blot en almindelig pause som er mellem hvert fagmodul.

Som det blev argumenteret for i afsnit 4.3.1, hænger motivation og læring sammen, hvilket bl.a. [Pintrich et al., 1993] har undersøgt. Dette kan sammenholdes med citat 7.8.

"T: Man har bedre kunne følge med, synes jeg. Man er blevet mere klar i hovedet. Klar til at lære.

A: Ja, det hjælper man bliver lidt mere frisk."

(7.8 - elev T og A, bilag A.5 linie 592)

I citat 7.8 giver eleven udtryk for, at han er mere "klar til at lære", og det kan tolkes som, at motivationen for undervisningen er større efter en aktiv pause. Citaterne fra de to elever kommer umiddelbart efter hinanden og giver udtryk for samme tendens, blot bruger eleven her ordet "frisk", og det tolkes som, at eleven mener det samme.

På baggrund heraf kan der argumenteres for at intensiteten, der blev omtalt i forbindelse med citat 7.4-7.6, kan tolkes som et udtryk for, at eleverne har fået en øget motivation for undervisningen.

Tendenserne fundet i dette afsnit understøttes også i resultater fra et review lavet af [Biddle og Asare, 2011], som kom frem til, at fysisk aktivitet påvirker arbejdsroen i klassen positivt og fører til, at eleverne arbejder mere målrettet samt har en bedre kreativitet. Dette kan kobles til citaterne i dette afsnit (7.4-7.8), som handler om, at eleverne føler sig mere friske og klar til at lave noget efter de aktive pauser. Dette understøttes også af en anden undersøgelse lavet af [Mahar et al., 2006], hvor det viser sig, at aktive pauser fører til, at eleverne bliver bedre til at koncentrere sig.

7.1.2 Indefrakommende motivation

I afsnit 4.3.3 blev der fremlagt en undersøgelse af [Moses et al., 1989], der fandt frem til, at fysisk aktivitet påvirkede humøret hos en række forsøgsdeltagere positivt. Herudover blev der i afsnit 4.1.1.4 redegjort for, at indefrakommende motivation ifølge SDT, hænger sammen med, at en person oplever en vis aktivitet som interessant/sjovt. Dette gør sig også gældende for eleven der, i citat 7.9, giver udtryk for, at øvelserne skal være sjove, fordi det påvirker humøret positivt.

"Jeg tænker lidt at øvelserne, de skal også være nogen, der er sjove. Så humøret kommer op, fordi hvis man bliver glad, er man også mere... klar til at lave ting bagefter, hvis humøret er oppe."

(7.9 - elev M, bilag A.5 linie 401)

Eleven giver desuden udtryk for, at denne positive følelse gør, at hun er "klar til at lave ting bagefter". Dermed kan citatet tolkes som, at humøret har en positiv indflydelse på motivationen for undervisningen, da eleven med "ting" formentlig mener undervisning, opgaver eller lignende. Denne tendens understøttes igen i citat 7.10.

"Der var også den med armene, hvis man ikke helt kunne finde ud af og man skal tænke lidt mere på det, så kommer folk, måske også til at grine lidt af hinanden, altså på den sjove måde og så har folk mere lyst eller så bliver

gladere, og så er de bedre til at koncentrere sig."

(7.10 - elev M, bilag A.5 linie 415)

I citat 7.10 giver eleven udtryk for, at sjove øvelser giver folk mere lyst og giver glæde, som fører til, at de bedre kan koncentrere sig. Her kan "lyst" både tolkes som motivation for undervisningen eller for øvelserne, men uanset hvad, så mener eleven, at det fører til en forbedring af koncentrationsevnen, som formentlig er ment i forhold til undervisningen. Her findes det igen relevant at påpege den positive korrelation imellem interesse/glæde og værdi/brugbarhed, som blev udregnet vha. Spearmans Rho (se figur 6.4), hvilket også et tegn på, at sjove positive oplevelser i de aktive pauser kan påvirke undervisningen. I SDT opfattes også glæde som et tegn på indefrakommende motivation, hvilket støtter op om, at mere glæde kan føre til øget indre motivation (se figur 4.5).

Dette støttes også op af de resterende elever i klassen gennem spørgeskemaundersøgelsen, dette gør sig især gældende for spørgsmål 4, som ses nedenstående:

"Jeg synes de aktive pauser hjælper på min koncentration." (se bilag A.1)

Her var værdierne fra start og slut henholdsvis 4,2 og 5,1, hvilket begge er over middel. Dette er endnu et tegn på, at eleverne mener, at en øget motivation ift. de aktive pauser kan overføres til noget, der har en værdi i selve undervisningen.

At eleverne mener sjove øvelser og glæde i forbindelse med dem, kan overføres til den efterfølgende undervisning, understøttes også af forskning. I en undersøgelse lavet af [Deci og Ryan, 1985], blev motivation i forskellige domæner undersøgt. Her fandt forskerne frem til, at der var en sammenhæng mellem folks generelle motivation og deres motivation i specifikke domæner. Det er selvfølgelig ikke sikkert, at elevernes generelle motivation bliver påvirket af aktive pauser til at starte med, men det fremgår dog, at eleverne allerede mener, at de kan bruge de positive følelser, der opbygges i aktiviteten, under den efterfølgende undervisning. Dette understøttes af en model lavet af [Vallerand, 2001], hvor der argumenteres for, at den generelle motivation godt kan påvirkes af situationelle faktorer, hvilket beskrives som en "bottom up" påvirkning af motivationen frem for en "top down" (se figur 4.6), som blev præsenteret af [Deci og Ryan, 1985]. Dermed støtter forskningen op omkring, at elevernes motivation i øvelserne kan påvirke deres generelle motivation "bottom up".

Umiddelbart inden citat 7.11 har interviewereren spurgt ind til, hvornår eleverne mener, at de lærer mest.

"Ja først bruger vi den ene halvdel af timen på at vi lige skal lære det der vi skal lave sådan, og så kommer aktive pause og så skal vi bagefter lave opgaver. Og jeg synes ligesom det er der jeg ligesom lærer det bedst."

(7.11 - elev A, bilag A.5 linie 97)

Dette kan kobles med afsnit 4.4.1 om aktive pauser og læring, hvor der blev argumenteret for, at elever har brug for pauser for at flytte fokus til en ny kognitiv opgave [Pellegrini og Bjorklund, 1997], samt at pauser indeholdende fysisk aktivitet er særligt velegnede til dette [Mahar et al., 2006]. På baggrund af dette kan citatet tolkes som et udtryk for, at

eleven ikke mener, det er helt ligegyldigt, hvornår den aktive pause indlægges i forhold til at fremme motivationen for en efterfølgende opgave. Citatet kan også tolkes som, at det er i opgaveregningen, at eleven lærer bedst, men det at de aktive pauser også nævnes i den forbindelse, må betyde, at de også har en vis betydning i forhold til læringen.

7.1.3 Basale psykologiske behov

I dette afsnit vil de aktive pauser blive diskuteret i forhold til de basale psykologiske behov, som ifølge SDT påvirker både indre og ydre motivation (se afsnit 4.1.1.5). Det er behov, som i en vis grad skal være opfyldt for, at der kan være motivation for en aktivitet eller situation. Disse behov er fællesskab, autonomi og kompetencer.

7.1.3.1 Fællesskab

Fællesskab er som sagt et af de basale psykologiske behov, derfor vil vi i dette afsnit inddrage citater, hvor der ses tegn på dette. Her er citat 7.12 relevant, fordi der fremgår en række citater, som handler om at aktive pauser skaber et fællesskab.

"Interviewer 1: Når nu G siger det her med, at det giver et eller andet sammen, hva... Har I andre nogen kommentar til det, hvad tænker I om det, synes I os, det er sådan og hvad er det der giver noget?"

A: Det skaber et fællesskab (de andre giver ham ret).

AK: At man har det sjovt sammen... Det er jo bare det der med, når man står og laver øvelserne og så står man lige og griner lidt af hinanden, altså bare sådan på en god måde agtig og har det sjovt med at lave dem."

(7.12 - Interviewer 1, elev A og AK, bilag A.5 linie 477)

Som sagt er fællesskab/tilhørsforhold et af de basale psykologiske behov, der påvirker den indre motivation. Det kan tolkes ud fra citat 7.12, at fællesskabet er med til at gøre de aktive pauser sjove. Fællesskabet som skabes i de aktive pauser, er det samme fællesskab, som der er i undervisningen, blot i en anden kontekst, derfor kan der argumenteres for, at det også er noget eleverne kan drage nytte af i undervisningen. Dette understøttes også i en undersøgelse af [Blanchard et al., 2005], der fandt frem til at basketballspilleres situationelle motivation, f.eks. en kamp, kan påvirke den kontekstuelle motivation, altså den generelle motivation for basketball. En anden undersøgelse lavet af [Guay et al., 2003] fandt frem til, at generel motivation var positivt korreleret med specifik motivation for uddannelse. Motivation er altså ikke isoleret til et domæne, det kan f.eks. godt påvirke undervisningen, at eleverne har et godt fællesskab og har det sjovt i de aktive pauser, ligesom Vallerand også argumenterer for [Vallerand, 2001].

Lærerne udtalte sig også omkring, at fællesskabet er vigtigt, det ses i citat 7.13, der handler om de aktive pauser samt citat 7.14, der handler om, at læreren mener, det kan give noget formentlig i forhold til undervisningen.

"Vi er enige om at vi alle sammen ser dumme ud men vi laver noget ik og vi laver det sammen... I starten der tror jeg det er vigtigt at det er sådan noget de er fælles om..."

(7.13 - Lærer L, bilag A.6 linie 170)

Læreren giver i citat 7.13 udtryk for, at fællesskabet i klassen er vigtigt især, fordi det er noget uvant, som eleverne skal igang med, og noget som ingen andre på skolen laver i øjeblikket. Her tolkes fællesskabet som vigtigt i forhold til elevernes motivation for at deltage i de aktive pauser.

"Jeg har nemlig også skrevet fællesskab på for jeg tror også det giver et eller andet, det der man at man laver lidt ekstra sammen godt kan.. Altså det virker som.."
(7.14 - Lærer S, bilag A.6 linie 187)

Den anden lærer anerkender også dette i citat 7.14 og siger i forlængelse, at hun mener det "giver et eller andet". Hun har svært ved at sætte ord på, hvad det lige nøjagtigt er, at det kan give, men det er formentlig ment i forhold til undervisningen. Her mener læreren altså, at den fællesskabsfølelse der skabes i de aktive pauser kan overføres til noget, der kan bruges i undervisningen, altså at situationen påvirker konteksten, ligesom det blev set i undersøgelsen af [Blanchard et al., 2005] og som Vallerand argumenterer for [Vallerand, 2001].

Læreren mener også, at fællesskabet mellem hende og klassen er vigtigt, dette ses i citat 7.15.

"Altså den der uformelle måde at være sammen med dem på, det er sådan lidt mere uformelt fordi vi er sammen, mere sammen om det synes jeg end når man står heroppe og... Det giver mig nok en eller anden, det giver mig et eller andet i relationen til klassen tror jeg... Jeg tror også, de ser jo også deres lærer på en ny måde. Jeg ved ikke om det giver så meget, men det kunne godt være."
(7.15 - Lærer S, bilag A.6 linie 263)

I citat 7.15 udtaler læreren, at også fællesskabet mellem hende og klassen er blevet bedre, hvilket hun mener er vigtigt, både for hende og for eleverne. Det er ikke direkte kommet til udtryk i elevinterviewet, at eleverne mener, at denne relation er vigtig, men i en anden undersøgelse lavet af [Jakobsen og Prinds, 2013] giver elever udtryk for, at de gerne vil have bedre kontakt mellem lærer og elev, fordi de mener det er vigtigt.

Som beskrevet i afsnit 4.1.1.4 er tilhørsforhold/fællesskab ifølge SDT et af de basale psykologiske behov. Det har vist sig, at dette er vigtigt i forhold til en persons psykologiske velbefindende, hvilket kan føre til øget motivation [Reis et al., 2000]. Så når der bliver givet udtryk blandt både elever og lærere omkring, at de aktive pauser er med til at øge fællesskabet, tolkes det som, at dette har været med til at øge den indre motivation. Det støttes også op af spørgeskemaundersøgelsen, hvor der også blev set startværdi på 4,1 og en relativ høj slutværdi på 5,3 for interesse/glæde i forhold til undervisningen (se figur 6.1). Denne stigning var desuden statistisk signifikant fra start til slut (se tabel 6.1). Derfor kan det argumenteres for, at fællesskabet har påvirket den indefrakommende motivation.

At tilhørsforhold/fællesskab påvirker motivationen ses også i citat 7.16, som ses nedenstående.

"Ja, det gjorde i hvert fald øvelserne sjovere, at vi havde sådan et godt fællesskab. Det er fordi, så er man sådan lidt mere åben, så man tør sådan lidt mere, at lave øvelserne og kan ligesom grine lidt mere af andre. Og sig selv."
(7.16 - Elev A, bilag A.5 linie 611)

Her giver en elev udtryk for, at fællesskabet havde en indflydelse på, hvor sjove øvelserne var, hvilket ifølge SDT kan beskrives som indre motivation, da oplevelsen var sjov.

7.1.3.2 Autonomi og kompetencer

I citat 7.17 som fremgår nedenstående, viser det sig, at eleverne gerne vil have nogle øvelser, som de selv skal stå for.

"Interviewer 1: Jah... Kunne i godt tænke jer, selv at lave en øvelse, som klassen skulle lave? Og hvordan ville det være, hvordan ville I have det med det?"

G: Ja det kunne være fint nok

AK: Jeg tror det kunne være sjovt nok."

(7.17 - Interviewer 1, elev G og AK, bilag A.5 linie 1012)

At eleverne gerne selv vil stå for øvelserne hænger sammen med, at eleverne i interviewet efterlyser, at øvelserne bliver varieret mere, og det mener de blandt andet kan gøres ved, at de selv får lov at udføre de aktive pauser. Ifølge SDT kan øget autonomi påvirke den indre motivation, og det tolkes ud fra citat 7.17, at mere autonomi vil føre til større indre motivation, fordi det hænger sammen med, at eleverne mener, at mere medbestemmelse kunne være sjovt.

Nedenstående ses citat 7.18 og 7.19, der handler om elevernes behov for autonomi i de aktive pauser.

"Men så skulle læreren måske bare ligge et par eksempler ud og give en eller anden øvelses med nogle øvelser i og så bare ligge den ud på et eller andet sted og så kan folk gå tilbage til den og kigge."

(7.18 - Elev M, bilag A.5 linie 1040)

"Interviewer 1: Ja, men du snakkede om at øvelserne skulle varieres, så hvis du skulle, så kunne du godt tænke dig selv og lave en øvelse?"

M: Ja det kunne jeg godt, altså, ja, jeg tror også, nu er jeg håndboldtræner, så jeg tror også jeg er vant til det øvelser, jeg ville heller ikke have noget problem med det, men jeg kunne godt forestille mig der var mange, der havde lidt sværere ved at finde nogle øvelser."

(7.19 - Interviewer 1 og elev M, bilag A.5 linie 1031)

I ovenstående citater kommer det til udtryk, at eleverne gerne selv vil stå for de aktive pauser, hvis bare de har fået hjælp til det, og hvis de er sammen om det. Her kommer

det også til udtryk, at der kræves en vis mængde kompetencer for, at de aktive pauser kan være selvkørende, fordi eleven i citat 7.19 giver udtryk for, at hun har lyst og hendes kompetencer er gode nok til at kunne stå for nogle af øvelserne. Flere andre elever giver i interviewet også udtryk for dette, og at de synes, det kunne være en god ide. De mente, at hvis rammerne for, at de selv kunne stå for øvelserne havde været lidt bedre, så kunne de også have været med til selv at stå for nogle af øvelserne. Det kunne ifølge en elev have været i form af en brainstorm eller lignende, så de fik tid på klassen til at tænke over det, for det gjorde de ikke derhjemme (se bilag A.5, linie 667)

Lærerne mener også, at det ville virke bedre, hvis eleverne selv fik lov til at styre de aktive pauser, hvilket ses ud fra citat 7.20, og som den anden lærer i interviewet er enig i.

"...Jeg tror det bliver mere optimalt hvis vi kunne, hvis de kunne holde fast i de aktive pauser, men at de selv styrede det. Altså få dem opdraget til selv at styre dem... Men jeg tror det kræver at de sådan altså er, har en periode hvor de, hvor de bliver styret først, så de vænner sig til at vi laver noget i pauserne."
(7.20 - Lærer L, bilag A.6 linie 82)

Citat 7.20 kan tolkes som, at læreren gerne vil have mere autonomi, men er i tvivl om hvor lang tid der skal gå, før de selv kan stå for det, altså om de er klar til at være selvstyrende. Han er altså ikke sikker på, om eleverne har kompetencer eller motivation nok til at få noget fonuftigt ud af de aktive pauser, hvis de skulle køre dem selv. Det giver elev M i citat 7.19 også læreren ret i, altså, at det for nogle nok ville være svært at finde på øvelser.

I afsnit 4.3.1 blev der redegjort for, at elever der oplever mere autonomi i en opgave også havde højere motivation for den [Benware og Deci, 1984], hvilket kan kobles med elevernes og lærernes udsagn om, at de ønsker mere autonomi i de aktive pauser.

7.1.4 Ydre motivation

I dette afsnit vil vi komme med en række eksempler på, hvordan eleverne er ydre motiveret i forhold til de aktive pauser. Til at analysere udsagnene vil vi bruge subteorien OIT med kategorierne, ekstern regulering, introjekteret regulering, identificeret regulering og integreret regulering.

I citat 7.21 ses et eksempel på identificeret regulering.

"Ja, jeg synes især de moduler, hvor vi har matematik i første time, der. Der er det dejligt, når vi sådan har siddet halvdelen af time og så bare lyttet og så lige kommer op og laver nogle forskellige øvelser, især den, hvor vi skulle [latter] koordinere med armene hvor det var sådan vi skulle have dem ud, op og bagefter skulle gøre sådan, at den højre arm var lidt bagefter, ja. Altså, så stimulerer det lidt hjernen"
(7.21 - Elev A, bilag A.5 linie 322)

I citat 7.21 kommer det til udtryk, at eleven kan se et formål med de aktive pauser, i form af at de giver et afbræk fra undervisningen og eleven dermed kommer til at tænke på noget andet. Her er det ikke direkte de aktive pauser, som eleven synes er vigtige for ham,

men derimod er det de aktive pauser, der giver ham noget i forhold til undervisningen. Fordi eleven kan se et formål og en vis værdi i ft. de aktive pauser tolkes det som ydre motivation i form af identificeret regulering, hvilket også er beskrevet i afsnit 4.1.1.4.

I citat 7.22 ses et eksempel på integreret regulering.

"Jeg har bare prøvet, at holde mig sådan lidt åben overfor det, fordi jeg synes, der er for lidt fokus på idræt, generelt i sådan nogle institutioner her, både i skolen og på gymnasiet. Fordi, jeg er overbevist om, at det er super vigtigt, at alle mennesker dyrker en eller anden form for motion, så jeg tror også bare sådan en lille smule her eller jeg håber selvfølgelig det har en effekt et eller andet sted, øh... Det er jeg også sikker på det her... Øh, så jeg har prøvet lidt, at gøre de ting, som jeg er blevet bedt om at gøre."

(7.22 - Elev G, bilag A.5 linie 971)

Ud fra citat 7.22 tolkes det som, at eleven ikke var helt sikker på virkningen af de aktive pauser, men holdt sig åben overfor det, fordi han generelt set anser idræt som værende vigtig. Dette støttes også op af en undersøgelse af [Murphy og Mason, 2006], der fandt frem til, at værdien og motivation en person tillægger en aktivitet eller situation, er vigtig. Hvis det holdes sammen med citat 7.22 kan det tolkes som, at eleven tillægger de aktive pauser en vis værdi, fordi det relaterer til idræt, derfor holder han sig åben overfor det. Han finder altså motion vigtigt i flere forskellige domæner, og han kan relatere de aktive pauser til flere af disse. Adfærden og værdierne er altså vigtige for ham i en bred forstand, derfor tolkes det som, at der er tale om en integreret regulering.

I citat 7.23 ses et eksempel, der tolkes som, at eleven er præget af introjekteret regulering.

"Jeg tænker lidt at øvelserne, de skal også være nogen, der er sjove. Så humøret kommer op, fordi hvis man bliver glad, er man også mere... klar til at lave ting bagefter, hvis humøret er oppe. Det er sådan, hvis det bliver alt for hårdt, så bliver man også mere sur og irriteret over.."

(7.23 - Elev M, bilag A.5 linie 401)

Det fremgår af citat 7.23, at eleven belønner sig selv med glæde under øvelser, der opleves som sjove og straffer sig selv ved at blive sur og irriteret. Dette støttes også op af en anden undersøgelse, der har fundet frem til, at lacrosse spillere belønner sig selv med glæde, under aktiviteter der går godt og straffer sig selv med følelser af skam og nervøsitet, når det går dårligt [Green-Deemers, 2004]. Disse følelser kan kobles til ydre motivation, herunder introjekteret regulering (se afsnit 4.1.1.4). Det kan de, fordi introjekteret regulering handler om, at en person belønner eller straffer sig selv i relation til en given aktivitet eller situation. Det tolkes her, at eleven straffer eller belønner sig selv med negative/positive følelser afhængigt af, hvordan de takler forskellige øvelser.

I observationsempirien i bilag A.7 fra d. 4-11-2013 kl. 8.58 kommer er der et eksempel, der kan tolkes som, at eleverne har været eksternt reguleret i nogle af øvelserne:

Lærer siger: *"lig jer under bordene!"*

(Lidt protester)

En elev siger: *"Nej"*

Ovestående observationer understøttes også af citater i elevinterviewet, blandt andet citat 7.24.

"Os det når man skal trække sig op, fordi så der kan borde... Så falder bordet med ned, og så skal man ligge ned på gulvet og får alt muligt på ryggen og bliver helt beskidt, så det synes jeg heller ikke var særligt sjovt."

(7.24 - Elev T, bilag A.5 linie 584)

Ud fra ovestående observationer og citat 7.24 kan det tolkes som, at selv om eleverne synes, at det "ikke var særlig sjovt", men de gjorde det alligevel, fordi læreren sagde, at de skulle, altså for at undgå straf i form af, at læreren blev sur på dem.

Dette støttes også op af citat 7.25 fra en af lærerne under interviewet.

"Men jeg tror der er nogle, der skal piskes mere til det end andre, ik."

(7.25 - Lærer L, bilag A.6 linie 418)

I citat 7.25 gives der udtryk for, at straf er nødvendig for, at nogle af eleverne er villige til at deltage i de aktive pauser. Det kan tolkes som, at læreren ikke mener, at alle er med af egen fri vilje, men kun fordi læreren er til stede og sørger for, at de gør det. Ud fra observationerne samt citat 7.24 og 7.25 ses det tegn på, at der i visse tilfælde, hos nogle elever, har været ydre motivation i form af ekstern regulering, der betyder, at personer kun deltager i en aktivitet for at få udefrakommende belønning eller undgå straf.

7.1.5 Amotivation

Når en person ikke har nogen form for motivation ift. en aktivitet eller situation, så er personen ifølge SDT præget af amotivation [Hagger og Chatzisarantis, 2007]. I dette afsnit vil vi belyse amotivation i forbindelse med undersøgelsen.

I citat 7.26 fremgår det, at det ikke altid har været lige nemt at sætte eleverne i gang med øvelser.

"Jeg har været ude for engang, hvor de synes det var (), hvor der stod nogle nede i oasen og kiggede på dem, EJ DET KAN VI IKKE 2G'ERNE STÅR OG KIGGER PÅ OS. Arg sagde jeg, det er da lige meget, men det synes de bestemt ikke var lige meget."

(7.26 - Lærer S, bilag A.6 linie 3)

Ud fra citat 7.26 kan det tolkes, at eleverne var amotiveret i forhold til en øvelse, som læreren ville sætte dem i gang med. Det tolkes ud fra de protester, som eleverne kom med i forbindelse med øvelsen, fordi der var for meget ydre pres i form af, at 2g'erne kiggede på dem.

I elevinterviewet beskrev eleverne også situationer, der er præget af amotivation i forhold til undervisningen. Dette ses der et eksempel på i citat 7.27.

"A: Jeg vil også sige i matematik. Hvis man nu ikke lige helt får fulgt med i starten. Så kan det godt være lidt svært at komme ind, hvad kan man sige i samtalen der er på klassen. Så er det meget kedeligt, hvis man ikke har nogen ide om, hvad der sker oppe på tavlen.

T: Så kan man hurtigt gå over til () spil og sådan noget."

(7.27 - Elev A og T, bilag A.5 linie 147)

Det fremgår af citat 7.27, at eleverne, i visse situationer i matematikundervisningen, er præget af amotivation. Det kan føre til, at de helt dropper at følge med, dette tolkes som et tegn på amotivation. Dette kan hænge sammen med, at eleverne føler, at deres egne kompetencer, ikke er tilstrækkelige til at forstå og følge med i undervisningen.

Ovenstående hænger ikke direkte sammen med aktive pauser. Men da de aktive pauser påvirker koncentrationen, ifølge citat 7.9 og 7.10 samt spørgsmål 4 i spørgeskemaundersøgelsen, der havde en høj værdi og spurgte om de aktive pauser hjalp på koncentrationen, kan de være med til at begrænse den slags situationer, der fører til amotivation i undervisningen (se bilag B.1).

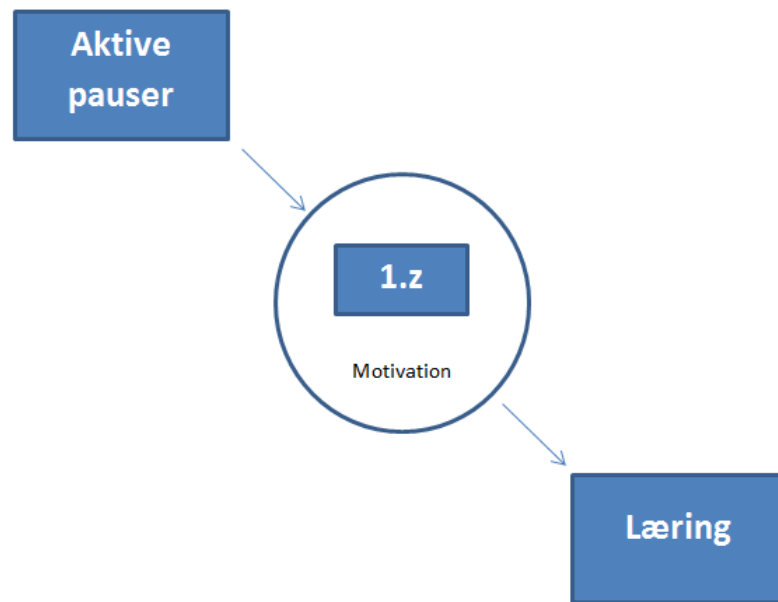
7.1.6 Aktive pauser og motivation for læring - delkonklusion

Før forsøgsperioden var der perioder i undervisningen, der bar præg af amotivation, men i undersøgelsen er det kommet til udtryk, at eleverne har følt sig mere koncentrerede, mere klar til at lære og mere friske i forhold til undervisningen efter de aktive pauser. De gav desuden udtryk for, at dette ikke var tilfældet før forsøgsperioden, hvor de blot havde almindelige pauser og dermed var stillesiddende.

På baggrund af elevernes udsagn og SDT mener vi, at indefrakommende motivationen i høj grad hænger sammen med, at de havde det sjovt i de aktive pauser, hvilket også understøttes af spørgeskemaundersøgelsen (se afsnit 6.1), der viste, at den indefrakommende motivation steg.

Det kom også til udtryk, at fællesskab, autonomi og kompetencer havde betydning for motivationen for at lære, både direkte og indirekte ved en "bottom up" og "top down" påvirkning (se figur 4.6), hvor situationen med de aktive pauser påvirker konteksten i form af matematik- og engelsktimer, som så kan påvirke undervisningssituationen [Vallerand, 2007]. Dette gjorde sig både gældende som indefrakommende og ydre motivation.

Fordi de aktive pauser påvirker undervisningen igennem motivation har vi opstillet figur 7.1, der viser, hvordan vi mener dette hænger sammen.

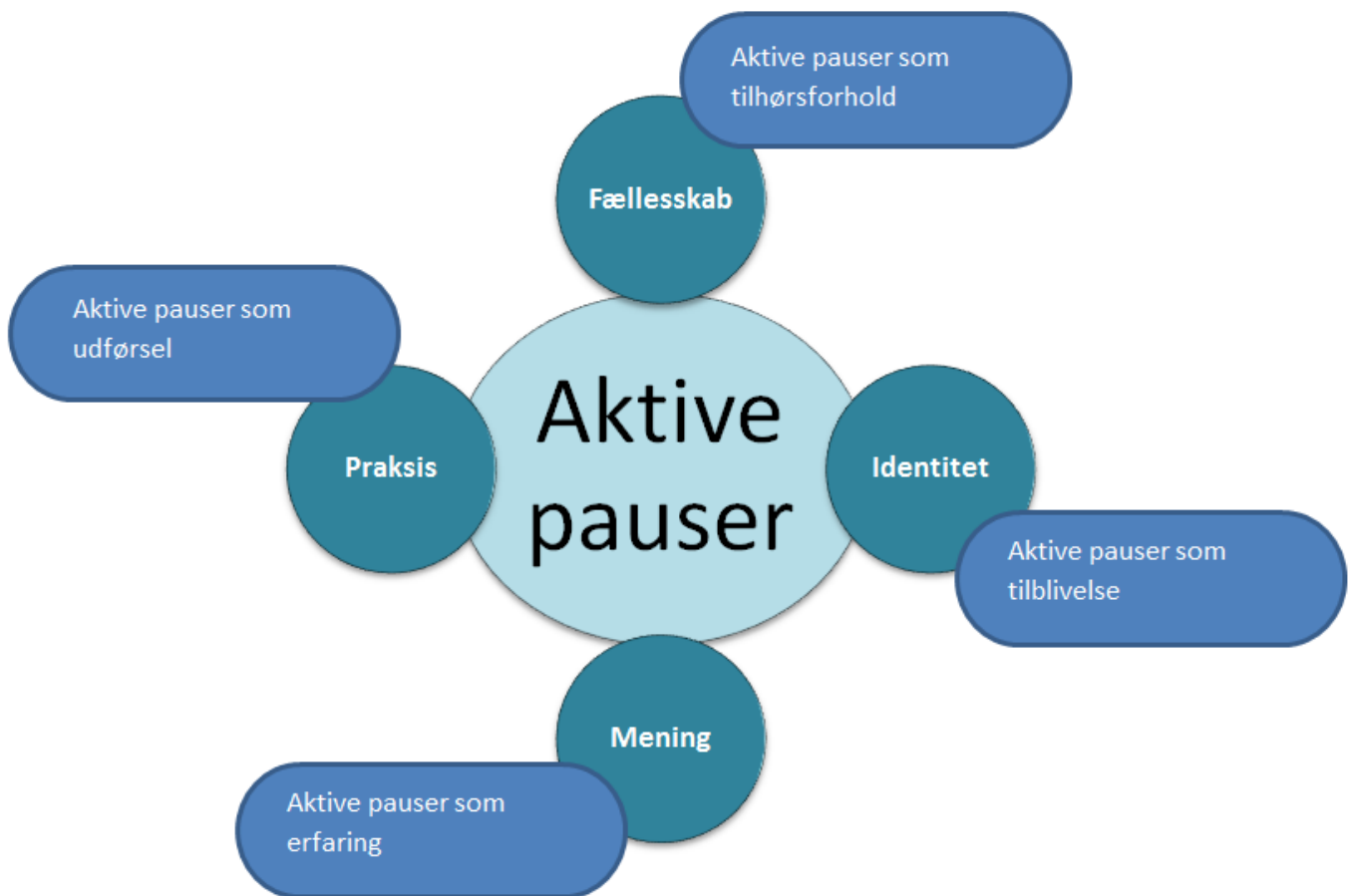


Figur 7.1. Aktive pauser påvirker motivation for læring

Figur 7.1 viser, at motivationen, der er skabt i de aktive pauser, kan overføres til motivation for læring. Situationerne med aktive pauser påvirker den kontekstuelle motivation for klassen, der så kan påvirke den situationelle motivationen for læring som beskrevet af [Vallerand, 2001].

7.2 Aktive pausers kobling til læring

Da vi har argumenteret for, at aktive pauser har en indflydelse på læring, har vi konstrueret en ny model ud fra Wengers sociale teori om læring. Her er aktive pauser og motivation sat i stedet for læring og rundt om, er der beskrevet, hvordan de aktive pauser kan være med til at fremme læring.



Figur 7.2. Sammenhæng mellem aktive pauser, motivation og læring

Meningen med dette afsnit er at finde ud af, hvordan mening, praksis, fællesskab og identitet, som skaber læring [Wenger, 2004], har været tilstede i de aktive pauser, og hvordan det har påvirket læringen. Det vil blive gjort ved at koble nogle af de ting, som er fremkommet i diskussionen med Wengers teori om læring.

Wenger betegner praksisfællesskaber som en form for fællesskab, der er skabt over tid med udøvelse af fælles virksomhed [Wenger, 2004]. I forhold til gymnaieklassen i dette speciale, kan der ud fra Wengers definition argumenteres for, at der er tale om sådan et praksisfællesskab.

Ud fra diskussionen kan der argumenteres for, at eleverne oplever de aktive pauser som meningsfulde, hvilket bl.a. ses i citat 7.9 og 7.10, hvor der udtales, at de aktive pauser gør eleverne "klar i hovedet. Klar til at lære" og "lidt mere frisk". Det understøttes også af spørgeskemaet, hvor kategorien værdi/brugbarhed har en relativ høj værdi på 4,4 og 5,0 ved henholdsvis start og slut (se figur 6.1).

I diskussion er det igennem flere citater blevet set, at elevernes fællesskab er blevet styrket vha. de aktive pauser. Wenger siger, at i fællesskab defineres handlinger som værd at udføre og deltagelse genkendes som kompetence [Wenger, 2004]. Dette kom også til udtryk i diskussionen, at pauserne gav eleverne noget i forhold til undervisningen, og det, at eleverne ønskede selv at stå for øvelserne, kan tolkes som et ønske om at få anerkendt kompetencer i forhold til fællesskabet.

Ud fra citat 7.28 fremgår det, at en elev giver udtryk for, at de aktive pauser er blevet bedre med tiden, hvilket en af de andre elever i interviewet giver ham ret i (se bilag A.5).

"Altså, da vi fik at vide, vi skulle have de her aktive pauser. Der var det sådan, NEJ, det gider vi ikke, vi vil gerne spille fodbold, men så nu, når vi er kommet længere hen i forløbet, så synes jeg det har været godt, fordi det var sjovt nok og sådan noget." (7.28 - Elev T, bilag A.5 linie 876)

Dette kan kobles til læring som identitet på den måde, at de aktive pauser har været med til at ændre elevens personlige tilblivelseshistorier. Dette kan tolkes som, at han nu ser de aktive pauser som en del af hans identitet og føler sig som en del af fællesskabet omkring det aktive miljø i pausen, hvor han før var skeptisk. I citat 7.16 blev der givet udtryk for, at eleverne havde et godt fællesskab i forvejen, hvilket gjorde øvelserne sjovere. Det har formentligt haft indflydelse på, hvordan eleverne har oplevet de aktive pauser, at de har haft dette fælles delte repetoire i form af fællesskab.

7.2.1 Aktive pausers kobling til læring - delkonklusion

Det blev i afsnit 4.3.1 redegjort for, at motivation og læring hænger sammen, hvilket vi i sidste afsnit også er kommet frem til. Her opstillede vi en figur baseret på Wengers sociale teori om læring, der viste hvordan aktive pauser og motivation hænger sammen med læring (se figur 7.2). Komponenterne i figuren er nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces [Wenger, 2004]. Derfor blev komponenterne koblet til udsagn fra interviewet, hvor de viste sig at være tilstede under de aktive pauser. Når social deltagelse kan karakteriseres som læring, kan det konkluderes, at de aktive pauser bidrager til læring.

Konklusion 8

Formålet med denne rapport er at belyse, hvordan 5-10 minutters moderat fysisk aktivitet, i form af aktive pauser i et undervisningsmodul, påvirker gymnasieelevers motivation for at lære.

Ud fra diskussionen af ovenstående problemformulering kan det konkluderes, at aktive pauser giver situationel motivation, som påvirker den kontekstuelle motivation, der kan bruges i forbindelse med anden læring, som f.eks. undervisning i matematik og engelsk. Dette understøttes også af andre undersøgelser, som beskrives og diskuteres i henholdsvis kapitel 4 og 7. Motivationen var påvirket af elevernes følelse af autonomi, kompetencer og tilhørsforhold som forventet ifølge SDT. Sjove øvelser i de aktive pauser var, ifølge eleverne, en vigtig del af motivationen i den efterfølgende undervisning.

På baggrund af, at de aktive pauser påvirker motivationen for læring, fandt vi frem til, at de aktive pauser bidrager til læring, da motivation er en forudsætning for læring. Derfor blev komponenterne i Wengers sociale teori om læring koblet til de aktive pauser, og det blev set, at det påvirkede fællesskab, praksis, identitet og mening som er nødvendige for læring (se afsnit 7.2).

Perspektivering 9

I dette kapitel vil vi diskutere, hvad konklusionerne, der er fundet i forbindelse med specialets case, kan bruges til i fremtiden.

Det viste sig, at eleverne i forsøgsperioden med de aktive pauser følte, at de blev mere koncentrerede og klar til at lære. Det viste sig også, at fysisk aktivitet og motivation er tæt forbundet med læring (se afsnit 4.3), hvilket dermed støtter op om undersøgelsens resultater. Ifølge Wenger bidrager social deltagelse også til læring, det vil sige, at fællesskabet også påvirker læringssituationen. Det blev i specialet vist, at aktive pauser kan være en godt redskab til at øge læring, og at det sker igennem flere forskellige hjælpevariabler.

Fysisk aktivitet er et område i gymnasiet, der kun får meget lidt fokus fra regeringens side, hvis der sammenlignes med folkeskolen. De obligatoriske idrætstimer i gymnasiet udgør kun en lille brøkdel af elevernes ugentlige skema, og når der er 33% af de unge, som ikke dyrker idræt i øjeblikket, er det langt fra sikkert, at alle får rørt sig hver dag. Det ville dog være hensigtsmæssigt, da et øget fokus på fysisk aktivitet kan betyde, at elevernes motivation øges, hvilket blev set i nærværende undersøgelse. Det behøver ikke tage særlig lang tid. I undersøgelsen blev der nemlig givet udtryk for stor tilfredshed med de aktive pauser af omkring 10 minutters varighed. Disse små aktive pauser af omkring 10 minutter påvirkede også den efterfølgende undervisning positivt, og da den aktive pause tager cirka samme tid eller kun få minutter ekstra, vurderes det ikke som tidsbelastende på selve undervisningen.

Der er formentlig forskellige tidspunkter på dagen, hvor det er mest optimalt at lægge de aktive pauser, dette var dog ikke i fokus i denne undersøgelse, men eleverne gav udtryk for, at de har mest brug for det i første og sidste modul. Det behøver dog ikke at være fuldstændig fastlagt, hvornår der er brug for aktive pauser, da behovet formentligt kan svinge fra dag til dag. Derfor vil det være mere optimalt, hvis det bliver et værktøj, som eleverne eller læreren kan bruge efter behov.

Begreberne autonomi, kompetence og fællesskabet er nogle af dem, der arbejdes med indenfor motivation og disse har også vist sig at være centrale faktorer i forhold til de aktive pauser. Under de aktive pauser dannes der nye fællesskaber, som eleverne i mere eller mindre grad udgør en del af. Det betyder, at det er væsentligt at overveje, hvordan man indfører de aktive pauser, så det appellerer mest muligt til disse faktorer. Eleverne skal samtidig have en opfattelse af, at de aktive pauser kan bidrage med noget i forhold til

deres læring, så de får et udbytte af pauserne. Derudover er det vigtigt, at eleverne med tiden får medbestemmelse og dermed mere indflydelse i forhold til øvelserne, de udfører. Efterspørgslen på autonomi i denne undersøgelse blev øget, i forhold til antallet af gange eleverne udførte de aktive pauser. Det betyder, at der med tiden bør lægges op til, at eleverne selv kan stå for afviklingen. I nærværende undersøgelse blev der givet udtryk for, at det f.eks. kan gøres med en kort brainstorm i undervisning, og der var flere elever, som mente, at de godt kunne bidrage med øvelser eller lignende. På den måde understøttes elevernes opfattelse af egne kompetencer i relation til de aktive pauser, samtidig med at de får mulighed for øget autonomi.

Det er svært at sige noget endeligt ud fra en enkel undersøgelse på dette område og dermed være i stand til at konkludere noget i forhold til udbyttet af de aktive pauser i gymnasiet. Det hænger sammen med, at før det er muligt at generalisere på området, vil det kræve, at de aktive pauser bliver et mere udbredt fænomen. Det kan gøres ved, at de aktive pauser bliver testet flere gange i længere tid og indført i 2 og 3.g, men også på forskellige skoler. Det er derved muligt at teste, om de fundne resultater kun er et enkeltstående tilfælde, eller om det er også er gældende for andre. I forlængelse af nærværende undersøgelse kunne det derfor være interessant at se på forskellige klassers sammensætning med hensyn til, hvor mange elever der er fysisk aktive uden for skolen. Såfremt alle eller ingen elever i klasserne er fysisk aktive vil det formentlig kunne betyde noget i forhold til de andre elevers opfattelse af fysisk aktivitet og dermed præge det praksisfællesskab, som eleverne bevæger sig i.

Generelt set mener vi, på baggrund af specialets redegørelser og konklusioner, at fysisk aktivitet bør fylde mere i gymnasiet og ikke kun være i form af idræt som fag. Hvis eleverne ikke bare skal lære en række fakta, men rent faktisk lære at tænke selv, er der behov for motivation, hvilket blandt andet kan opnås gennem fysisk aktivitet. Der er mange positive følger af fysisk aktivitet, som kan drages nytte af i undervisningsregi, og tiden, der er brugt på idræt, er dermed givet godt ud.

Litteratur

- Åberg, M., Pedersen, N., Torén, K., Svartengren, M., Bäckstrand, B., Johnsson, T., Cooper-Kuhn, C., Åberg, N., Nilsson, M. og Kuhn, H. (2009). *Cardiovascular fitness is associated with cognition in young adulthood*. PNAS, vol. 106, no. 49, s. 20906-20911.
- Adair, J. G. (1984). *The Hawthorne Effect: A Reconsideration of the Methodological Artifact*. Journal of Applied Psychology, Vol. 69, No. 2, 334-345.
- Alvang, D. og Hedegaard, W. (2010). *Fysisk aktivitet og motion i folkeskolen*. Undervisningsministeriet temahæfteserie nr. 7. ISBN: 978-87-603-2890-9.
- Antoft, R. og Salomonsen, H. (2007). *Håndværk og horisonter - tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Syddansk universitetsforlag. ISBN:13 978-87-7674-191-4.
- Bandura, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. American Psychologist, Vol. 44 nr. 9.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy - the exercise of control*. W.H. Freeman and company. ISBN: 978-0716726265.
- Barros, R. M., Silver, E. J. og Stein, R. E. K. (2009). *School Recess and Group Classroom Behavior*. American Academy of Pediatrics, New York.
- Becker, H. (1970). *Sociological work - method and substance*. Chicago Aldine Pub. Co. ISBN: 020230096X.
- Benware, C. og Deci, E. (1984). *Quality of learning with an active versus passive motivational set*. American Educational Research Journal, 21, s. 755-765.
- Biddle, S. og Asare, M. (2011). *Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews*. Br. J. Sports Med., 45, s. 886-895.
- Birkeholm, A., Holm, L., Egeborg, J., Jespersen, L., Jeppesen, R. og Staffeldt, S. (2012). *Karaktergivning og elevadfærd i gymnasiet - bilag*. <http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/7637/2/Bilag%20-4.1.pdf>, set d. 15-10-2013.
- Blanchard, C., Amiot, C., Saint-Laurent, E., Vallerand, R. og Provencher, P. (2005). *An analysis of the bi-directional effects between contextual and situational motivation in a natural setting*. Upubliceret artikel i: M. S. Hagger and N. L. D. Chatzisarantis - Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport.

- Boggiano, A., Shields, A., Barrett, M., Kellam, T., Thompson, E. og Simons, J. (1992). *Helpless deficits in students: The role of motivational orientation*. Motivation and Emotion, 16(3), s. 271-296.
- Chen, C. og Stevenson, H. (1995). *Motivation and Mathematics Achievement: A Comparative Study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian High School Students*. Child Development, 66, s. 1215-1234.
- Deci, E. (1971). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. Journal of Personality and Social Psychology, 18, s. 105-115.
- Deci, E. og Ryan, R. (1980a). *The empirical exploration of intrinsic motivational processes*. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, Vol 13, s. 39-80, New York.
- Deci, E. og Ryan, R. (1980b). *The empirical exploration of intrinsic motivational processes*. New York: Academic Press: L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, Vol. 13, s. 39-80.
- Deci, E. og Ryan, R. (1985). *The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality*. Journal Of Research In Personality 19, 109-134.
- Deci, E. og Ryan, R. (2000). *Human need and self-determination of behavior*. Psychology inquiry.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. og Leone, D. (1994). *Facilitating internalization: The self-determination theory perspective*. Journal of Personality.
- Deci, E. L., Sheinman, L., Schwartz, A. J. og Ryan, R. M. (1981). *An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence*. Journal of Educational Psychology, Vol. 73, No. 5, 642-650.
- Donnelly, J. og Lambourne, K. (2011). *Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement*. Preventive Medicine 52, s. 36-42.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, Samspill og Læring*. Hanz Reitzels Forlag. ISBN: 87-7955-201-3.
- Ellis, L. (2006). *Kids Who Exercise May Do Better in School*. California Journal of Health Promotion.
- Entwisle, D., Alexander, K., Cadigan, D. og Pallas, A. (1986). *The schooling process in first grade: Two samples a decade apart*. American Educational Research Journal, 23, s. 587-613.
- Etnier, J. L., Salazar, W., Landers, D. M., S. J. Petruzzello, M. H. og Nowell, P. (1997). *The Influence of Physical Fitness and Exercise Upon Cognitive Functioning: A Meta-Analysis*. Journal of sport and exercise psychology, vol. 19, s. 249-277.
- Feld, L. (2012). *Flere gymnasieelever føler sig deprimerede*. Dr Nyheder.
<http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2012/05/11/181318.htm>.

- Flyvbjerg, B. (2010). I: L. Tanggaard S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog*, kapitel 22, side 463-487. Gyldendal Akademisk, 1. udgave. ISBN: 9788741252551.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt*. 1. udgave. ISBN: 9788750040613.
- George, D. og Mallery, P. (2002). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 4. udgave. ISBN: 9780205375523.
- Gjessing, G. (1997). *Kropumulige Unger*. København: DHLs Forlag.
- Gratton, C. og Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies*. 2. udgave. ISBN: 9780415493932.
- Green-Deemers, I. (2004). *On the threshold of autonomous behavior regulation: The role of guilt and shame in the development of personal responsibility and self-determined motivation*. Rapport præsenteret ved den anden internationale konference om self-determination theory, Ottawa, Ontario.
- Greenough, W. og Anderson, B. (1991). *Cerebellar Synaptic Plasticity: Relation to Learning Versus Neural Activity*. *Annals of the New York Academy of Science* 627, s. 231-247.
- Guay, F., Mageau, G. og Vallerand, R. (2003). *On the Hierarchical Structure of Self-Determined Motivation: A Test of Top-Down, Bottom-Up, Reciprocal, and Horizontal Effects*. *Pers. Soc. Psychol. Bull.*, 29: 992.
- Gulddal, J. og Møller, M. (1999). *Hermaneutik - en antologi om forståelse*. Gyldendal. ISBN: 9788700386167.
- Hagger, M. S. og Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. 1. udgave. ISBN: 978-0-7360-6250-3.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. 2. udgave. ISBN: 9788759312162.
- Hillman, C., Erickson, K. og Kramer, A. (2008). *Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition*. *Nature Reviews - Neuroscience*.
- Højbjerg, M. (2013). *Ungdomsforsker: Mange unge kæmper med motivationen*. Politiken. <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2083233/ungdomsforsker-mange-unge-kaemper-med-motivationen/> set d. 18-10-2013.
- Honas, J., Washburn, R., Smith, B., Greene, J. og Donnelly, J. (2008). *Energy expenditure of the physical activity across the curriculum intervention*. *Med. Sci. Sports Exerc.* 40, s. 1501-1505.
- Howard, P. (1994). *Owner's manual for the brain*. Leornian Press, Austin, Tex. ISBN: 9781885167644.
- Hutters, C. og Katznelson, N. (2012). *Uddannelse: Mange unge mangler motivationen*. Politiken, sektion 8, 22. maj.

- Idrættens Analyseinstitut (2013). *Danskernes motions- og sportsvaner 2011*. Grundrapport.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag. ISBN: 9788778673350.
- Ivry, R. (1997). *Cerebellar timing systems*. International Review of Neurobiology, vol. 41, s. 555-573.
- Jacobson, M. og Spiro, R. (1995). *Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation*. Journal of Educational Computing Research, 12(4), s. 301-333.
- Jakobsen, K. og Prinds, E. (2013). *Forslag til at øge gymnasieelevers motivation*. Rapport.
- Jamieson, S. (2004). *Likert scales: how to (ab)use them*. Medical Education.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.
- Jørgensen, J. (2012). *Danske børn får for lidt motion*. KL - Momentum undersøgelse.
- Kassin, S. og Lepper, M. (1984). *Oversufficient and insufficient justification effects: Cognitive and behavioral development*, side 73-106. Greenwich, CT, JAI: I J. Nicholls (Ed.), The development of achievement motivation.
- Klein, R. og Armitage, R. (1979). *Rhythms in human performance: 1 1/2-hour oscillations in cognitive style*. Science 204(4399): 1326-27.
- Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning (2011). *Fysisk aktivitet og læring - en konsensuskonference*. Elektronisk udgivelse. <http://kum.dk/servicemenu/publikationer/2011/fysisk-aktivitet-og-laring/> set d. 22-10-2013.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. ISBN: 9788741251981.
- Landers, D. og Petruzzello, S. (1994). *Physical activity, fitness and anxiety*. I: Bouchard C., Shephard RJ, Stephens T, eds. *Physical activity, fitness and health*. Champaign, IL, Human Kinetics, s. 868-82.
- Launsø, L., Olsen, L. og Rieper, O. (2011). *Forskning om og med mennesket*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. ISBN: 9788717042001.
- Lauritsen, H. (2012). *En definition på pause*. <http://www.folkeskolen.dk/513075/en-definition-paa-pause>, set d. 11-10-2013.
- Lipnicki, D. og Gunga, H. (2008). *Physical inactivity and cognitive functioning: results from bed rest studies*. Eur. J. Appl. Physiology.
- Long, B. og Stavel, R. (1995). *Effects of exercise training on anxiety: a meta-analysis*. Journal of Applied Sport Psychology, vol. 7, s. 167-89.

- Luth, A. (2011). *Hver fjerde overvejer at droppe ud af gymnasiet*. Berlingske. <http://www.b.dk/nationalt/hver-fjerde-overvejer-at-droppe-ud-af-gymnasiet>.
- Maeda, J. K. og Randall, L. M. (2003). *Can Academic Success Come from Five Minutes of Physical Activity*. Brock Education, Vol. 13, No. 1.
- Mahar, T. M., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T. og Raedeke, T. D. (2006). *Effects of a Classroom-Based Program on Physical Activity and On-Task Behavior*. Med. Sci. Sports Exerc., Vol. 38, No. 12, pp. 2086-2094.
- Marlowe, F. (2005). *Hunter-Gatherers and Human Evolution*. Evolutionary Anthropology.
- McAuley, E. (1994). *Physical activity and psychosocial outcomes*. I Bouchard C, Shephard RJ, Stephens T, eds. *Physical activity, fitness and health*. Champaign, IL Human Kinetics, 551-568.
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2013). *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen*. Lovtidende A.
- Moses, J., Steptoe, A., Mathews, A. og Edwards, S. (1989). *The Effects of Exercise Training on Mental Well-Being in The Normal Population: A Controlled Trial*. Journal of Psychosomatic Research, vol. 33, no. 1, s. 47-61.
- Murphy, P. og Mason, L. (2006). *Changing knowledge and beliefs*. I P. A. Alexander and P. H. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology (2nd ed., s. 305-324). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nielsen, S., Brandt-Hansen, M., Nielsen, G., Ottesen, L. og Thing, L. (2011). *Unge syn på idræt, bevægelse og sundhed i gymnasieskolen*. Københavns Universitet: Institut for Idræt.
- Ntoumanis, N. (2001). *A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education*. British Journal of Educational Psychology, vol. 71, s. 225-242.
- Olsen, F. (2004). *Har du lavet dine lektier i dag? Lektier og studiekompetence i det almene gymnasium*.
- Overgaard, K., Grøntved, A., Nielsen, K., K.D.P, I. og Aadahl, M. (2012). *stillesiddende adfærd - en helbredsrisiko?* Vidensråd for forebyggelse.
- Pajares, F. (1996). *Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings*. Review of educational research Vol. 66 nr. 4.
- Pellegrini, A. D. (1995). *Recess and Playground Behavior - Educational and Developmental Roles*. State University of New York Press. ISBN: 978-0791421833.
- Pellegrini, A. D. og Bjorklund, D. F. (1997). *The Role of Recess in Children's Cognitive Performance*. Educational Psychologist, 32(1), 35-40.
- Pellegrini, A. D. og Bohn, C. M. (2005). *The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment*. Research News and Comment.

- Pellegrini, A. D., Huberty, P. D. og Jones, I. (1995). *The Effect of Recess Timing on Children's Playground and Classroom Behaviors*. American Educational Research Journal, Vol. 32, No. 4, 845-864.
- Pellegrini, A. D. og Smith, P. K. (1993). *School Recess: Implications for Education and Develoment*. Review of Educational Research, Vol. 63, No. 1, 51-67.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Tuson, K., Blais, M. og Briere, N. (1995). *Toward a new measure of intrinsic motivation:; extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS)*. Journal of sport and exercise psychology.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K. M. og Green-Demers, I. (1999). *Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation*. Journal of Applied Social Psychlogy, 29. 2481-2504.
- Pintrich, P., Marx, R. og Boyle, R. (1993). *Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change*. Review of Educational Research, 63(2), s. 167-199.
- Ragin, C. og Becker, H. (1992). *What is a case? - Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press. ISBN: 978-0521421881.
- Rasmussen, J. (2012). *Laerere efterlyser flere krav til elever*. Gymnasieskolen - medlemsblad for GL.
<http://gymnasieskolen.dk/l%C3%A6rere-efterlyser-flere-krav-til-elever>.
- Rasmussen, K. (2011). *Pausebogen*. Frydenlund. ISBN: 9788778879554.
- Regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*.
- Reis, H., Shelton, K., Gabel, S., Roscoe, J. og Ryan, R. (2000). *The role of autonomi, competence and relatedness*. Personality and social psychology bulletin.
- Ritter, N. (2010). *Understanding a Widely Misunderstood Statistic: Cronbachs alpha*. Texas A&M University.
- Ryan, R. (1982). *An extension of cognitive evolution theory*. Journal of personality and social psychology.
- Ryan, R. (1995). *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. Journal of Personality. 63, s. 397-427.
- Ryan, R. og Connell, J. (1989). *Percieved locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains*. Journal of personality and social psychology, vol 57, s. 749-761.
- Ryan, R., Connell, J. og Plant, R. (1990). *Emotions in non-directed text learning*. Learning and Individual Differences, 2, s. 1-17.

- Ryan, R. og Deci, E. (2009a). Handbook of Motivation at School, kapitel 9, side 171-195. New York: Routledge, 1. udgave. ISBN: 978-0805862904.
- Ryan, R. og Deci, E. (2009b). Promoting Self-Determined School Engagement, I: K.R. Wentzel and A. Wigfield, Handbook of motivation at school, kapitel 9, side 171-245. New York: Routledge. ISBN: 978-0-8058-6290-4.
- Ryan, R. og Powelson, C. (1991). *Autonomy and relatedness as fundamental to motivation in education*. Journal of Experimental Education, 60, s. 49-66.
- Sage, G. (1977). Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach. 2. udgave.
- Sälsjö, R. (2000). Läring i Praksis - et sociokulturelt perspektiv. Hanz Reitzels Forlag. ISBN: 87-412-2568-6.
- Schou, J. H. (1814). *Schous Udtag af forordninger*.
- Schunk, D. og Pajares, F. (2009). Handbook of Motivation at School, kapitel 3, side 35-53. New York: Routledge, 1. udgave. ISBN: 978-0805862904.
- Scully, D., Kremer, J., Meade, M., Graham, R. og Dudgeon, K. (1998). *Physical exercise and psychological wellbeing: a critical review*. Br. J. Sports Med, Vol. 32, s. 111-120.
- Sindelar, R. (2004). *Recess: Is It Needed in the 21st Century?* Clearinghouse on Early Education and Parenting.
- Sørensen, N., Hutters, C., Juul, T. og Katznelson, N. (2013). Unges motivation og læring - 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet. Hans Reitzels. ISBN: 9788741257389.
- Stenberg, D. og Schwanhäusser, B. (2000). *Psykomotorik i skolan, förskolan och på fritidshem*. Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö University.
- Stephoe, A., Wardle, J., Fuller, R., Holte, A., Justo, J. og Sanderman, R. (1988). *Leisure-time physical exercise: prevalence, attitudinal correlates, and behavioral correlates among young Europeans from 21 countries*. Prev. Med.
- Sundhedsstyrelsen (2011). *Fysisk aktivitet - håndbog om forebyggelse og behandling*. Grundrapport.
- Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2010). Kvalitative metoder - en grundbog. Gyldendal Akademisk. ISBN: 9788741252551.
- Teddlie, C. og Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research - Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. ISBN: 978-0-7619-3012-9.
- Thomsen, P. (2013). *Angst hos børn og unge*. Angst Foreningen. <http://angstforeningen.dk/index.php?page=angst-hos-born-og-unge>, set d. 14-11-2013.

- Vallerand, R. (2001). *A Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation i sport and exercise*. I G. Roberts - *Advances in sport and exercise*, 263-319, Champaign, IL, Human Kinetics.
- Vallerand, R. (2007). *A hierarchical model of intrinsic motivation for sport and physical activity*, I: M.S. Hagger and N. Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, kapitel 17, side 255-279. Human Kinetics. ISBN: 978-0-7360-6250-3.
- Vallerand, R. J. og Bissonnette, R. (1992). *Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study*. Journal of Personality, 60. 599-620.
- Waite-Stupiansky, D. S. og Findley, M. (2002). *The Fourth R: Recess and Its Link to Learning*. The Educational Forum 66:1, 16-25.
- Weinberg, R. S. og Gould, D. (2006). *Foundation of Sport and Exercise Psychology*. 4. udgave. ISBN: 978-0-7360-6467-5.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber - læring, mening og identitet*. Gyldendal Akademisk. ISBN: 9788741223964.
- Wentzel, K. og Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge. ISBN: 978-0-8058-6290-4.
- White, T., Asfaw, B., DeGusta, D., Gilbert, H., Richards, G., Suwa, G. og Howell, F. (2003). *Pleistocene Homo sapiens from Middle Awash, Ethiopia*. Nature.
- Williamson, D., Dewey, A. og Steinberg, H. (2001). *Mood change through physical exercise in nine to ten-year-old children*. Perceptual and Motor Skills, Vol. 93, s. 311-316.
- Yeung, R. (1996). *The acute effects of exercise on mood state*. J. Psychosom. Res.

Appendiks **A**

A.1 Spørgeskema

Evaluering af aktive pauser i matematik

De følgende udsagn omhandler din oplevelse forbundet med de aktive pauser i matematik. Ved hjælp af nedenstående skala, skal du med en cirkel indikere, hvor enig du er i hvert udsagn. Besvar venligst alle udsagn!

1	2	3	4	5	6	7
Slet ikke enig			Delvist enig			Meget enig

<u>Hvad synes du om de aktive pauser i matematik timerne?</u>	Slet ikke enig		Delvist enig		Meget enig		
1. De aktive pauser hjælper mig til at gøre fremskridt i matematik.	1	2	3	4	5	6	7
2. Jeg følte mig tryk i de aktive pauser.	1	2	3	4	5	6	7
3. I de aktive pauser tænkte jeg på, hvor meget jeg nød det.	1	2	3	4	5	6	7
4. Jeg synes de aktive pauser hjælper på min koncentration.	1	2	3	4	5	6	7
5. De aktive pauser er sjove.	1	2	3	4	5	6	7
6. Jeg følte mig anspændt i de aktive pauser.	1	2	3	4	5	6	7
7. Jeg synes de aktive pauser er kedelige.	1	2	3	4	5	6	7
8. Jeg føler mig tvunget til at være med i de aktive pauser.	1	2	3	4	5	6	7
9. Jeg vil gerne have aktive pauser igen, da jeg synes de er nyttige.	1	2	3	4	5	6	7
10. Jeg følte mig vel tilpas i de aktive pauser.	1	2	3	4	5	6	7
11. Jeg tror de aktive pauser kan hjælpe mig til at gøre det bedre i skolen.	1	2	3	4	5	6	7
12. Jeg vil beskrive de aktive pauser som opmuntrende.	1	2	3	4	5	6	7
13. Jeg har slet ikke lyst til, at deltage i de aktive pauser.	1	2	3	4	5	6	7
14. Jeg kommer i godt humør, når vi har de aktive pauser.	1	2	3	4	5	6	7
15. Jeg kan ikke bruge de aktive pauser til noget	1	2	3	4	5	6	7

VU: 1, 4, 9, 11, 15 (R)

PT: 2 (R), 6, 8, 10 (R), 13

IE: 3, 5, 7 (R), 12, 14

A.2 Cronbach alpha hvis spørgsmål slettes

Nedenstående ses en tabel der viser Cronbachs α i de tre kategorier i spørgeskemaundersøgelsen, hvis et givent spørgsmål fjernes

Cronbachs α hvis spørgsmål slettes	VB	PA	IG
Start: 1	0,814	0,624	0,654
Start: 2	0,800	0,698	0,625
Start: 3	0,769	0,608	0,709
Start: 4	0,783	0,675	0,731
Start: 5	0,857	0,720	0,588
Slut: 1	0,626	0,387	0,872
Slut: 2	0,559	0,501	0,744
Slut: 3	0,607	0,674	0,798
Slut: 4	0,502	0,451	0,810
Slut: 5	0,743	0,420	0,797

Tabel A.1. Oversigt over Cronbachs α i de tre kategorier, hvis et givent spørgsmål fjernes. VB=*værdi/brugbarhed*, PA=*pres/anspændthed*, IG=*interesse/glæde*. Start = første uddeling af spørgeskemaer i starten af forsøgsperioden, slut = anden uddeling af spørgeskemaer i slutningen af forsøgsperioden

A.3 Interviewguide - elevinterview

Interview

Generelt under interviewet bruges udforskende/cirkulære spørgsmål til at belyse forskellige synsvinkler og uddybe det fokuspersonerne siger. Underspørgsmålene skal ses som potentielle emner, der kan spørges ind til hvis samtalen går i stå eller kører af sporet.

Emner:

- Medbestemmelse, autonomi
- Fællesskab
- Kompetencer

Intro til elever

Vi er studerende på idræt og er ved at skrive speciale, vi skal bruge informationen fra det her interview til at udarbejde et speciale der handler om hvordan fysisk aktivitet påvirker undervisningen. Interviewet er ikke bygget op traditionelt hvor I bliver bombarderet med en masse ja/nej spørgsmål, det er mest jer der skal snakke og diskutere med hinanden, vi er her for at holde jer på sporet og sætte samtaler i gang. I skal forestille jer at I sidder derhjemme og diskuterer det med hinanden. Der skal være fokus på jeres erfaringer, oplevelser og fortællinger, ikke bare jeres holdninger. Det er jer der har svarene i dag og vi er her for at få et indblik i hvordan I oplevede de aktive pauser. Alle oplevelser er vigtige og der er ikke nogle der er forkerte. Det bliver optaget med diktafon, men uddrag og transskriptioner, som bliver brugt i rapporten vil være anonyme.

Spørgsmål

1. Kan I komme med eksempler på hvornår I lærer mest i hhv. engelsk og i matematik?
2. Hvornår er timerne mest kedelige generelt?
 - a. Når du siger det med xx har du/I så en oplevelse du/I kan knytte til det?
 - b. Hvornår synes I det er mest kedeligt, røvsygt, dér, hvor de ikke rigtig føler at de følger med etc.
3. Kan I fortælle lidt om de aktive pauser?
 - a. Hvad lavede I?

- b. Hvilke øvelser kunne I bedst lide?
 - c. Hvorfor var det de bedste øvelser?
 - d. Hvad laver I normalt i pauserne?
4. Få informanterne til at skrive en række vigtige keypoints ned omkring, hvad de aktive pauser betyder for deres indsats og lyst i undervisningen, det skal være med udgangspunkt i egne oplevelser og erfaringer. De får to minutter til dette. Herefter bytter eleverne sedler og kommenterer hinandens synspunkter, til sidst diskuterer gruppen de keypoints, som de hver især har skrevet ned.
- a. Når du siger det med xx har du/I så en oplevelse du/I kan knytte det til?
5. Hvad får I ud af de aktive pauser?
- a. Fordele/Ulemper
 - b. Var de sjove? Hvorfor? Hvad gjorde dem sjove?
 - c. Havde det indflydelse på undervisningen? Hvordan?
 - d. Påvirkede det jeres arbejdsindsats i klassen? Hvordan?
 - e. Har de aktive pauser påvirket fællesskabet i klassen?
 - f. Var I selv med til at bestemme i timerne? Hvordan?
6. Hvis man skulle indføre aktive pauser, hvordan skal det så indføres?
- a. Hvilke fag
 - b. Tidspunkt på dagen
7. Hvordan oplevede I de aktive pauser i starten i forhold til i slutningen?
8. Dyrker I motion/sport I eller uden for skolen?
- a. Hvad betyder motion for jeres hverdag?
9. Outtro
- a. Synes I at det kom til at minde om en samtale, som I ellers kunne have haft?
 - b. Hvad synes I om den her interview? Hvordan oplevede i det?
 - c. Hvad fungerede godt og hvad fungerede mindre godt?
 - d. Synes I at der er andre vigtige ting omkring de aktive pauser, som vi ikke har snakket om i interviewet indtil videre?

A.4 Interviewguide - lærerinterview

Interview

Generelt under interviewet bruges udforskende/cirkulære spørgsmål til at belyse forskellige synsvinkler og uddybe det fokuspersonerne siger. Underspørgsmålene skal ses som potentielle emner, der kan spørges ind til hvis samtalen går i stå eller kører af sporet.

Emner:

- Medbestemmelse, autonomi
- Fællesskab
- Kompetencer
- Motivation

Intro til lærere

Vi er studerende på idræt og er ved at skrive speciale, vi skal bruge informationen fra det her interview til at udarbejde et speciale der omhandler motivation for læring. Interviewet i dag kommer til at handle om de aktive pauser og deres indflydelse på undervisningen. Under interviewet vil vi primært stille åbne spørgsmål for at belyse udvalgte emner og det er fint hvis vi kommer på afveje. Det er mest jer der skal snakke og diskutere med hinanden, vi er her for at holde jer på sporet. Der skal være fokus på jeres erfaringer, oplevelser og fortællinger, ikke bare jeres holdninger. Det er jer der har svarene i dag og vi er her for at få et indblik i hvordan i oplevede de aktive pauser, husk at deres oplevelser skal være faktuelle og ikke så menings/holdningsbetonet. Alle oplevelser er vigtige og der er ikke nogle der er forkerte. Det bliver optaget med diktafon, men uddrag og transskriptioner som bliver brugt i rapporten vil være anonyme.

Spørgsmål

1. Kan i komme med eksempler på situationer, hvor eleverne er meget engageret og aktive i undervisningen?
 - a. Hvorfor er det sådan?
 - b. Kan I nævne eksempler på tidspunkter hvor jeres elever har været særligt motiverede for undervisningen eller omvendt?
2. Kan I fortælle lidt om hvordan det er gået med at afvikle de aktive pauser?
 - a. Husk at opfordre til at lærerne kommer med eksempler

3. Få fokuspersonerne til at skrive en række vigtige keypoints ned omkring, hvad de aktive pauser betyder for motivationen for undervisningen hos eleverne. Det skal være med udgangspunkt i egne oplevelser og erfaringer. De får to minutter til dette. Herefter diskuterer de keypoints, som de har skrevet ned.
 - a. Når du siger det med xx har du/I så en oplevelse du/I kan knytte det til?
4. Hvordan er de aktive pauser i forhold til de almindelige pauser?
 - a. Hvad laver eleverne normalt i pauserne?
5. Hvad får I ud af de aktive pauser?
 - a. Fordele/Ulemper
 - b. Var de sjove? Hvorfor? Hvad gjorde dem sjove?
 - c. Havde det indflydelse på undervisningen? Hvordan? Hvorfor?
 - d. Har de aktive pauser påvirket fællesskabet i klassen?
6. Hvad tror I eleverne får ud af de aktive pauser?
 - a. Husk at opfordre til at lærerne kommer med eksempler
7. På hvilken måde har I oplevet at motivationen hos eleverne har været anderledes i dette forløb?
 - a. Hvilke tegn har der været på det?
 - b. Generelt, omkring pauserne, i undervisningen?
 - c. Hvordan har interessen for undervisningen været, er der sket forandringer?
 - d. Hvordan har fællesskabet blandt eleverne været, er der sket forandringer?
8. Hvordan oplevede I at de aktive pauser påvirkede eleverne i starten i forhold til i slutningen?
 - a. Både under pauserne og efterfølgende i timen.
 - b. Hvor nemt er det at komme i gang med en aktiv pause?
 - c. Hvordan tager eleverne imod pauserne?
9. Hvis man skulle indføre aktive pauser på hele skolen, hvordan skal det så indføres?
 - a. Bestemte tidspunkter på dagen eller alle timer?
 - b. Kan I komme med forslag til andre måder at gøre det på?
10. Outtroduktion
 - a. Hvor længe har I undervist?
 - b. Interesserer I jer for motion/sport? Hvorfor?
 - c. Synes I at der er andre vigtige ting omkring de aktive pauser, som vi ikke har fokuseret på i interviewet indtil videre?

A.5 Interviewtransskription - elevinterview

1
2 Interviewer 1: I skal ikke have noget kage, der var nogen der snakkede meget om kage.
3
4 T: Jo tak.
5
6 AK: Åhh T.
7
8 Interviewer 1: Hvad med jer piger, skal i ikke have noget?
9
10 AK: Nej tak
11
12 G: Den ser faktisk ret ud, jeg kan godt lide kage.
13
14 A: ()
15
16 Interviewer 1: I kan også bare tage noget senere.
17
18 G: Ja
19
20 Interviewer 1: Okay øhhm vi vil lave det interview, det handler om de her aktive pauser som i har
21 lavet sammen med Lasse og... øh hvad er det nu hun hedder.
22
23 M: Sofie.
24
25 T: Sofie.
26
27 Interviewer 1: Sofie ja. Og øhh det kommer til at blive sådan at i mest skal snakke sammen selv og
28 diskutere nogle synspunkter f.eks. som det ene og det andet.
29
30 A: Okay.
31
32 Interviewer 1: og øhh vi kommer mest til ligesom at ligge nogle emner ud, som i så kan diskutere
33 og så.. det er mest jer der kommer til at snakke sammen om de her ting..... yes. Skal vi gå igang.
34
35 G: Ja.
36
37 A: Ja.
38
39 AK: Ja.
40
41 Interviewer 2: Hvis i starter med lige at tage en runde og præsentere jer. bare lige i forhold til at vi
42 kan høre hvem der siger hvad.
43
44 AK: Skal jeg bare sige hej jeg hedder AK eller hvad(griner).
45

46 Interviewer 1: Sige hvad i hedder og hvor gamle i er og... nævne en fritidsinteresse.
47
48 AK: Jeg hedder AK jeg er 17 år gammel og i min fritid er jeg bare sammen med mine venner og
49 veninder og så går jeg i fitness.
50
51 Interviewer 1: Ja.
52
53 M: Jeg hedder M og jeg er 16 år gammel og jeg går til håndbold.
54
55 T: Jeg hedder T jeg er 17 år gammel og jeg går til redskabsgymnastik. (flere griner).
56
57 A: Jeg hedder A og jeg er 16 år gammel og jeg er også lige begyndt at gå i fitness.
58
59 G: Jeg hedder G jeg er 16 år gammel og jeg går til crossfit.
60
61 Interviewer 1: Yes. Super.... Okay øhh ja men øhh lad os starte. Hvis nu i. kan i komme med nogle..
62 hvornår synes i at i lærer mest i engelsk og matematik. Har i nogle eksempler på når der er
63 situationer hvor i føler det er her i lærer mest.
64
65 T: Midt på dagen(flere griner)().. helt sikkert om morgenen. Fordi når man har(G afbryder)
66
67 G: Altså hvis vi skal snakke ud fra de der aktive pauser der så kan man godt sige der bliver sparket
68 noget liv i en. Ligemeget hvad man synes om dem altså der sker jo et eller andet når man kommer
69 op og bevæge sig.
70
71 Interviewer 1: Ja.
72
73 G: Nu løb vi en meget meget lang tur sidste gang i AP.
74
75 A: Oh shit ja.
76
77 G: Øh hm ja det er jo klart man bliver jo vågen efter sådan en tur. Men om man så lytter eller
78 bruger den energi på noget andet. Det sådan lidt. Hvis du ligesom samler dit fokus på det du skal
79 lave så er man mere vågen efter vi lige har lavet. Det er jo klart.
80
81 Interviewer 1: Hvad synes i andre, har i nogen..?
82
83 AK: Det er da rigtigt nok (flere griner).
84
85 A: Ja, det G sagde.
86
87 Interviewer 1: Hvornår synes I at I lærer mest?
88
89 AK: Det er også ikke først på morgenen men heller ikke sidst altså(A griner).
90

91 Interviewer 1: Ja er der andre ting end lige tidspunktet på dagen som spiller ind.
92
93 A: Jeg synes det er når vi laver opgaver.
94
95 Interviewer 1: Opgaver?
96
97 A: Ja først bruger vi den ene halvdel af timen på at vi lige skal lære det der vi skal lave sådan, og så
98 kommer aktive pause og så skal vi bagefter lave opgaver. Og jeg synes ligesom det er der jeg
99 ligesom lærer det bedst.
100
101 Interviewer 1: Ja.
102
103 A: Ved ligesom at komme ud og prøve de ting vi har lært.
104
105 Interviewer 1: Ja. Hvad tænker I om det?
106
107 AK: Jo, det er rigtigt
108
109 Interviewer 1: Ja okay, hvad så hvornår er.. hvornår er timerne så mest kedelige. Altså Hvornår er
110 det bare røvkedeligt at have matematik og engelsk?
111
112 T: Det er når han står og snakker hele timen igennem. Uden vi lov til at lave noget selv.
113
114 AK: Ja (siger det midt i T sætning)
115
116 (flere der siger ja i munden på hinanden)
117
118 (længere pause)
119
120 G: Hvis man ikke føler man er en del af det der foregår oppe på tavlen. Hvis du føler der bliver
121 snakket over dig.
122
123 Interviewer 1: Ja, hvordan mener du med der bliver snakket over dig?
124
125 G: Jamen, hvis du ikke forstår hvad der bliver sagt. Og så du ikke får taget dig sammen til at
126 spørge. Eller sige det her forstår jeg ikke. Og så man bare vælger istedet for at fokusere på noget
127 andet. Sidde og spille.. eller gå på facebook eller sådan et eller andet.
128
129 Interviewer 1: Kan du komme med et eksempel på, når der bliver snakket..?
130
131 G: Øhh jamen. Lasse ham kan vi godt bruge som eksempel. Han snakker lidt hurtigt af og til. Øhh
132 men ja hvis man ikke lige forstår det der bliver sagt, så er det klart, matematik det er et fag der
133 kræver at du er med hele tiden. Ellers så er der nogle ting du mister som sådan noget helt basic
134 noget du bare skal vide, hvis du ikke har styr på det så er der nogle andre ting der lige pludselig
135 ikke giver nogen mening.

136

137 Interviewer 1: Ja.

138

139 G: Som kommer senere hen.

140 Interviewer 1: () Hvad tænker I andre?

141

142 AK: Det er jo rigtigt nok (flere griner).

143

144 Interviewer 1: I må også gerne komme med nogle eksempler. Det må også gerne være mere eller
145 mindre det samvære lidt svært at komme ind hvad kan man sige i samtalen der er på klassen.

146

147 Anders: Jeg vil også sige i matematik. Hvis man nu ikke lige helt får fulgt med i starten. Så kan det
148 godt være lidt svært at komme ind hvad kan man sige i samtalen der er på klassen.

149

150 Interviewer 1: Ja og så bliver det så er det kedeligt.

151

152 A: Så er det meget kedeligt, hvis man ikke har nogen ide om hvad der sker oppe på tavlen.

153

154 T: Så kan man hurtigt gå over til () spil og sådan noget.

155

156 Interviewer 1: Okay øhh. Har i lyst til at fortælle lidt om de her aktive pauser.

157

158 G: Hvad vi sådan har lavet eller..

159

160 Interviewer 1: Det er helt op til jer, hvad i gerne vil fortælle om de aktive pauser.

161

162 A: Med Lasse der lavede vi alt muligt forskelligt øvelser øvelser.

163

164 M: Ja tog ud og løbe en lille tur.

165

166 T: Tog ud og løbe lidt.

167

168 A: Så var det sådan noget med at så skulle vi starte med at varme lidt op, hvor vi bare stod og
169 hoppede lidt på stedet. Og så skulle vi ned og bruge armene lidt. Hvor vi skulle tage nogle dips. Ja
170 skulle vi løfte os selv op, hvor vi lå under bordet. Og så var der noget hvor vi skulle..øhh lave sådan
171 noget hvor vi lå ned og så havde vi armene nede i gulvet.

172

173 G: Omvendt planke.

174

175 A: Omvendt planke ja. Ja og så sluttede vi af med at løbe en tur, Så vi fik brugt hele kroppen.

176

177 G: Det var faktisk meget sådan altså styrke.. hvad kan man sige sådan.. de der armhævnings vi
178 lavede.. det var ikke så meget almindelig stræk og løb og sådan noget. Der var noget ligesom
179 muskelstyrke i det.

180

181 A: Ja.
182
183 T: Sofie der stod vi bare og svingede armene og...
184
185 (flere siger ja og griner)
186
187 G: Det var bare sådan noget stræk agtigt.
188
189 M: Sofie var det også.. Sofie var det også sådan tanke noget, hvor vi skulle lave forskellige
190 koordinationer med armene.
191
192 G: Ja.
193
194 A: Ja.
195
196 G: Hvor man skulle bruge hovedet samtidig med.
197
198 M: Tænke lidt over det (siger det samtidig med G)
199
200 A: Det gjorde Lasse også.
201
202 G: Jeg kan næsten bedre lide den model sofie brugte. Det der med at det ikke blev hårdt i det i den
203 forstand man skal ligge 30 sek. I en planke det er der nogen der synes. Det er meget hårdt. Hvor
204 det vi lavede med sofie. Vi skulle bare svinge med armene også det der med at vi skulle prøve at
205 kordinere det lidt. Brugte hovedet samtidig.
206
207 T: Begge dele(taler samtidig med G).
208
209 Interviewer 1: Hvad var godt ved de der øvelser Lasse, han lavede?
210
211 T: Du kom meget i gang af dem. Fordi du brugte hele kroppen nærmest. Først lavede styrke og så
212 ud og løbe bagefter. Også det Sofie der fordi man skulle stå og holde styr på alt det der. Så blev
213 man også lidt klarere i hovedet nærmest.
214
215 M: Det gode ved Lasse var også at man kom ud og løbe så man lige fik lidt frisk luft. ()
216
217 (flere siger ja)
218
219 Interviewer 1: Så der var en masse gode ting. Er der så nogle ting som i synes der ikke var så godt
220 ikke kørte så godt. Og måske noget der kunne gøres bedre.
221
222 G: Det ved jeg sgu ikke lige..
223
224 Interviewer 1: Det var åbenbart super godt det hele.
225

226 G: Det er klart man kunne jo nok godt finpudse det lidt mere et eller andet sted. Øhh hvis det stod
227 til mig ville jeg nok ligge altså man havde sådan noget skoleidræt mere eller mindre hver dag.
228 Sådan inde midt i øhh midt på dagen. Hvor man virkelig klædte om fik noget idrætstøj på og lov til
229 at lave noget rigtigt hvor man ligesom kørte den hele vejen. Men det er klart det skal også lige
230 finde en plads til og finde et budget til og sådan noget.

231

232 Interviewer 1: Ja, hvad tænker I?

233

234 T: En ting jeg synes der er lidt træls det var det der med. Jeg savnede
235 Også det der med at vi kunne spille fodbold i de små pauser. Men det var sådan set det eneste.
236 Det plejede vi nemlig at gøre før.

237

238 Interviewer 1: Ja

239

240 T: I hvert fald drengene nogle af drengene i hvert fald.

241

242 Interviewer 1: Okay øhh. Vi skal lige prøve en lille øvelse her. Så hvis i tager et stykke papir hver og
243 en kuglepen. Så vil jeg gerne hvis i øhh.. nu tænker vi de aktive pauser her. Hvis i vil skrive noget
244 ned omkring de aktive pauser og undervisningen. sådan nogle keypoints altså noget i godt tænker
245 det her det ligesom det vil jeg godt snakke lidt om det er et keypoint for mig i det her med aktive
246 pauser i undervisningen. så må i gerne lige sidde i 2 minutter hver især og skrive nogle punkter
247 ned. Så snakker vi om det bagefter.

248

249 AK: Jeg kan ikke finde ud af hvad jeg skal skrive på det her papir. Altså sådan.

250

251 Interviewer 1: Bare tænk på hvad øhh altså i synes om de aktive pauser hvad øhh.

252

253 AK: Skal jeg bare skrive hvad jeg synes eller hvad.

254

255 Interviewer 1: Det er helt op til dig hvad du skriver det må du selv om.Hvad synes du der er
256 vigtigt for dig omkring det her med de aktive pauser i undervisningen. hvis du skal snakke om
257 noget. Du selv skal snakke om.

258

259 AK: Ja, men det er sjovt at det ikke bare er sådan noget mega kedeligt noget.

260

261 Interviewer 1: Skriv noget ned.. skriv keypoints ned.

262

263 Interviewer 1: I må meget gerne, hvis i kan hvad hedder det komme i tanke om en eller anden
264 situation, specifik situation hvor der sker et eller andet. Meget gerne skrive det ned så vi lige kan..
265 rigtig gerne havesådan nogle konkrete eksempler på noget.

266

267 A: Men skal vi bare skrive stikord eller sætninger.

268

269 Interviewer 1: Bare skriv stik så du selv kan snakke om det bagefter.

270

271 (lang pause) (11minutter inde i samtalen)
272
273 Interviewer 1: Det er rigtig godt, hvis i har nogle oplevelser omkring de her pauser, som i gerne vil
274 snakke om.
275
276 G: Altså sådan noget vi har oplevet i de aktive pauser.
277
278 Interviewer 1: Ja, en eller anden situation, hvor der er et eller andet hvor i tænker det kunne være
279 godt at snakke om det her.
280
281 Interviewer 1: Er i sikre på. Skal i ikke have noget kage. Det kan jo ikke passe at hele den store kage
282 den bare skal...
283
284 G: Jo, jeg skal nok lige.
285
286 Interviewer 1: Ja.
287
288 A: Skal du ikke have et til, T?
289
290 Interviewer 2: Det er den sunde ungdom.
291
292 T: Det skal jeg da ha'...
293
294 Interviewer 1: Der er også vand.
295
296 T: Det skal jeg da ha'.
297
298 AK: Vi klare os, jep.
299
300 Interviewer 1: Nå, skal vi gå i gang?
301
302 G: Ja.
303
304 T: Ja.
305
306 Interviewer 1: Er der nogen der har lyst til at starte?
307
308 T: Jeg skal nok.
309
310 Interviewer 1: T.
311
312 T: Det gør en friskere, især om morgenen [
313
314 Interviewer 1: Ja.
315

316 T: sådan ja, fordi man er jo rimelig træt, når man kommer i skole der kl. 8 om morgenen. Og så er
317 det godt med en lille aktiv pause, hvor man lige bruger kroppen og kommer i gang. Ellers kan det
318 godt med svært at følge med.]

319

320 Interviewer 1: Ja.

321

322 T: Ja.

323 Interviewer 1: Er der nogen der har noget at sige til det?

324

325 A: Ja, jeg synes især de moduler, hvor vi har matematik i første time, der. Der er det dejligt, når vi
326 sådan har siddet halvdelen af time og så bare lyttet og så lige kommer op og laver nogle forskellige
327 øvelser, især den, hvor vi skulle [latter] koordinere med armene hvor det var sådan vi skulle have
328 dem ud, op og bagefter skulle gøre sådan, at den højre arm var lidt bagefter, ja.

329

330 Interviewer 1: Hvad er der godt ved den øvelse?

331

332 A: Altså, så stimulerer det lidt hjernen, fordi at man ligesom og skal bruge hjernen til, hvad er det
333 nu det hedder, at koordinere. Så det ikke kun er ens krop.

334

335 Interviewer 1: Ja... Okay, hvad synes I andre?

336

337 G: Jeg har skrevet, sådan lidt, hvordan jeg synes de skal se ud de aktive pauser.

338

339 Interviewer 1: Ja.

340

341 G: Det skal være sådan, det skal være sjovt at lave, altså der skal være en eller anden form for
342 deltagerne skal have en interesse i at lave det.

343

344 Interviewer 1: Okay, og hvornår er det sjovt?

345

346 G: Det skal virke underholdende, jamen, hvis øvelserne ikke er alt for vanvittige.

347

348 Interviewer 1: Hvad mener du?

349

350 G: Det skal være sådan nogenlunde simpelt.

351

352 Interviewer 1: Ja.

353

354 G: Jamen, bare man laver sådan noget, f.eks. den der planke der, der er nogen der synes det er
355 udfordrende, men alle kan være med på den, hvis man skal til at lave sådan burpees f.eks. altså
356 sådan mere krævende øvelser.

357

358 Interviewer 1: Ja.

359

360 G: Så bliver det sådan lidt for meget, jeg tror også der er mange der synes, at der hvor man skal
361 hive sig op i bordet, det er der nogen der ikke kan, så bliver det sådan lidt, det var med Lasse.
362
363 Interviewer 1: Ja.
364
365 M: Den var også lidt...
366
367 G: I stedet for, folk de prøver ikke, at trække sig så langt op, så lader de bare være med at lave den
368 i stedet for.
369
370 M: Der var heller ikke helt plads til, at lave den. Så man kunne ikke ligge der.
371
372 G: Nej.
373
374 T: Når man hiver sig op, så vælter lortet [latter].
375
376 G: Ja, så væltede bordet. Det var måske ikke den bedste øvelse, at lave på den måde.
377
378 T: Så har vi jo haft det sjovt for vi grinte af hinanden, når vi lavede de aktive pauser også når vi var
379 ude og løbe, så rendte vi jo og skubbede lidt til hinanden og havde det sjovt. Så...
380
381 G: Ja, og der var nogen, der tager det som sådan et ræs for at komme først og sprinter hele vejen.
382
383 T: Ja.
384
385 G: Så skal det selvfølgelig også, det skal også have en effekt, det skal også virke, det er derfor vi
386 laver det.
387
388 Interviewer 1: Hvornår virker det?
389
390 G: Det gør det jo, når alle de der ting går op i en højere enhed på en eller anden måde, øh... når
391 man ligesom, når man laver nogle øvelser, der har en relevans. Og...
392
393 Interviewer 1: Ja, prøv og fortæl, hvad er det for nogle ting, du synes det virker.
394
395 G: Jamen, det er jo det der med, at øvelser ikke er krævende og at man ligesom laver det, altså at
396 stemningen er til det, at det bliver afslappet og folk de føler, at der er en idé med det de laver.
397
398 Interviewer 1: Ja.
399
400 G: Det er sådan lige det bedste kan forklare det med...
401
402 Interviewer 1: Ja, hvad synes i andre?
403

404 M: Jeg tænker lidt at øvelserne, de skal også være nogen, der er sjove. Så humøret kommer op,
405 fordi hvis man bliver glad, er man også mere... klar til at lave ting bagefter, hvis humøret er oppe.
406
407 Interviewer 1: Ja.
408
409 M: Det er sådan, hvis det bliver alt for hårdt, så bliver man også mere sur og irriteret over..
410 Interviewer 1: Har der været nogen gange, hvor øvelserne har været sjove?
411
412 M: Altså jeg synes især de første par gange, der grinte vi meget af hinanden.
413
414 AK: Det var også fordi, at det var nyt.
415
416 M: Det var fordi det var nyt og man ikke havde prøvet det.
417
418 M: Der var også den med armene, hvis man ikke helt kunne finde ud af og man skal tænke lidt
419 mere på det, så kommer folk, måske også til at grine lidt af hinanden, altså på den sjove måde og
420 så har folk mere lyst eller så bliver glattere, og så er de bedre til at koncentrere sig.
421
422 Interviewer 1: Ja.
423
424 M: Synes jeg.
425
426 Interviewer 1: Okay.
427
428 AK: Enig.
429
430 Interviewer 1: Og du sagde... øh... Maj. Du talte også noget om, at nogle gange vi de ikke så sjove,
431 øvelserne.
432
433 M: Jamen, f.eks. så var vi bare ud og løbe med Sofie (engelsklæreren), der løb vi jo rimelig langt,
434 det var måske ikke den sjoveste aktive pause.
435
436 Interviewer 1: Nej.
437
438 M: Men ja...
439
440 Interviewer 1: Ja okay. Hvad siger?
441
442 A: Jeg synes hun har ret, bare måske en negativ ting om det, det er mange af os drenge, vi kan
443 godt lide at spille fodbold, hvor vi står og jongler derude og det kommer vi ikke til, når der ligesom
444 er de aktive pauser.
445
446 Interviewer 1: Nej.
447
448 A: Så det er måske...

449

450 Interviewer 1: Nej, men har, hvad hedder det... I har forslået Lasse og lave noget med fodbold i de
451 aktive pauser?

452

453 G: Ja, havde vi ikke det?

454

455 T: Jo, det havde vi.

456

457 A: Der var en dag, hvor han havde planlagt noget andet og så fik vi ikke gjort det, jeg kan ikke lige
458 huske det.

459

460 Interviewer 1: Nej, okay.

461

462 G: Der tror jeg vi er tilbage på det, hvor alle ligesom skal have mulighed for at deltage i det, det er
463 jo ikke alle der kan stå med en bold og spille fodbold også det der med, hvis man nu laver det
464 samme, så bliver der også en eller anden form for samhørighedsfølelse, altså også selvom det ikke
465 varer længere end det gør. Det kan man tage fra cross-fit man træner sammen, selvom vi ikke har
466 noget med hinanden at gøre, det er ligesom ens egen ting, man står og laver. Det der med, at der
467 er nogen mennesker rundt om en der laver det samme, så kan man ligesom, det her gør ondt,
468 men det er en eller anden bagved mig der synes det gør ikke helt på samme måde i de aktive
469 pauser, men det giver et eller andet, det der med at man laver det samme, så kan man snakke om
470 det.

471

472 T: Eller ligesom når vi spiller fodbold, der er nogen der slet ikke kan finde ud af, at spille fodbold,
473 ligesom A her. Så kan man ikke rigtig gøre det, når der er nogen der ikke kan finde ud af det [flere
474 af eleverne griner]

475

476 Interviewer 1: Kan I ikke det?

477

478 T: Nej, når der er nogen der slet ikke har nogen motorik, ligesom A, så... [flere elever griner]

479

480 Interviewer 1: Når nu G siger det her med, at det giver et eller andet sammen, hva... har I andre
481 nogen kommentar til det, hvad tænker I om det, synes I os, det er sådan og hvad er det der giver
482 noget?

483

484 G: Sammenhold.

485

486 AK: Ja.

487

488 A: Det skaber et fællesskab.

489

490 AK: Um...

491

492 Interviewer 1: Hvad er det, der skaber et fællesskab?

493

494 AK: At man har det sjovt sammen.
495
496 Interviewer 1: Ja... Kan du komme med en situation, hvor du synes det har været specielt sjovt?
497
498 AK: Jamen, det er jo bare det der med, når man står og laver øvelserne og så står man lige og
499 griner lidt af hinanden, altså bare sådan på en god måde agtig og har det sjovt med at lave dem.
500
501 Interviewer 1: Ja.
502
503 AK: Bare sådan generelt.
504
505 Interviewer 1: Generelt, så er det sådan?
506
507 AK: Ja, synes I andre også det?
508
509 T og A: Ja.
510
511 Interviewer 1: Hvad med, hvad siger du, M?
512
513 M: Jeg er enig [fniser lidt]
514
515 Interviewer 1: Hvad har du skrevet (M)?
516
517 M: Jamen, jeg har skrevet, det der med eller jeg har skrevet, at man er mest frisk sådan lidt efter
518 pausen i slutningen af timen, der er man jo også faldet ned igen.
519
520 Interviewer 1: Ja.
521
522 21 min M: Men man er frisk lige efter pauserne og så at de skal være sjove og ikke alt for hårde og
523 så bare at man skal tænke lidt over valget af øvelser, f.eks. der med bordet, der skal være plads til
524 det og det skal være noget alle ka'.
525
526 Interviewer 1: Ja, skal vi... Hvad har du skrevet ned (AK)?
527
528 AK: Også bare at de skulle være sjove og øvelserne ikke skulle være alt for hårde.
529
530 Interviewer 1: Ja.
531
532 AK: Så...
533
534 Interviewer 1: Er der nogen der har skrevet noget ned her, som hun sagde det her med oplevelse
535 og situationer. Er der nogen der har skrevet noget ned, der, som vi ikke har været inde på endnu?
536
537 A: Jeg har bare skrevet ned, at det er dejligt at have det i første modul.
538

539 Interviewer 1: Ja.
540
541 A: Fordi det er der man sådan er mest træt, så det er dejligt lige at få pulsen op.
542
543 Interviewer 1: Ja.
544
545 AK: Sidste kunne også være godt, at have det i.
546
547 Interviewer 1: Ja.
548
549 AK: Altså, der er man bare så træt, der vil man bare gerne hjem og have fri.
550
551 Interviewer 1: Ja, ja, ja... Øh.... Skal vi prøve at gå lidt videre? Hvornår, hvad får I ud af de aktive
552 pauser, hvis vi skal prøve at samle op på det, hvad er der af fordele og hvad er der af ulemper?
553
554 22 min AK: Det er jo at man bliver frisk og man lige har lavet noget og er klar til at arbejde, når
555 man lige har lavet noget helt andet.
556
557 Interviewer 1: Ja
558 AK: Eller sådan et eller andet
559 Interviewer 1: Er I andre enige i det?
560
561 G: Ja, fuldstændig enig.
562
563 A: En ulempe er måske, hvis det ikke er så sjove øvelser, så er det måske godt være sådan lidt
564 træt.
565
566 Interviewer 1: Prøv, kan du nævne en kedelig øvelse, hvor du synes det her er altså ikke sjovt?
567
568 A: Øh....Planken den er altså ikke særlig sjov, nej
569
570 Interviewer 1: Nej
571
572 A: Det var et minut eller 30 sekunder, det kan jeg ikke lige huske [
573
574 G: Det var 30 sekunder
575
576 A: Hvor vi lå nede i en stilling, den er ikke, ja.
577
578 Interviewer 1: Ja.
579
580 AK: Det kunne os ondt i albuerne.
581
582 Interviewer 1: Ja.
583

584 T: Os det når man skal trække sig op, fordi så der kan borde... Så falder bordet med ned, og så skal
585 man ligge ned på gulvet og får alt muligt på ryggen og bliver helt beskidt, så det synes jeg heller
586 ikke var særligt sjovt.
587

588 Interviewer 1: Ja, hvad synes du, M?
589

590 M: Ja, det er det samme, jeg har tænkt over, os ja.
591

592 Interviewer 1: Ja.... Øhm.... Ja, så er det har pauserne haft nogen indflydelse på undervisningen,
593 altså, hvordan har det haft indflydelse på undervisningen?
594

595 T: Man har bedre kunne følge med, synes jeg. Man er blevet mere klar i hovedet [
596

597 Interviewer 1: Ja.
598

599 T: klar til at lære]
600

601 A: Ja, det hjælper man bliver lidt mere frisk.
602

603 Interviewer 1: Øhm.... Nu snakkede vi også om fællesskabet før og sammenhold, i nævnte noget
604 med sammenhold. Har det påvirket, har pauserne påvirket fællesskabet i klassen?
605

606 G: Det ved jeg sku ik [latter].
607

608 T: Vi havde et rigtig godt fællesskab i klassen i forvejen (flere af eleverne giver ham ret).
609

610 G: Ja, det havde vi sku.
611

612 T: Det ved jeg ikke, hvor klassen har bare haft et godt fællesskab lige fra starten nærmest.
613

614 24 min A: Ja, det gjorde i hvert fald øvelserne sjovere, at vi havde sådan et godt fællesskab. Det er
615 fordi, så er man sådan lidt mere åben, så man tør sådan lidt mere, at lave øvelserne og kan
616 ligesom grine lidt mere af andre. Og sig selv.
617

618 T: Ja.
619

620 Interviewer 1: Hvad synes I andre?
621

622 AK: Enig.
623

624 M: Enig.
625

626 Interviewer 1: I må meget gerne, sådan diskutere med hinanden, det.
627

628 G: Ja, jeg tror vi er meget enige i den slags.

629

630 T: Ja, det tror jeg os.

631

632 G: Vi har meget den samme opfattelse af det.

633

634 Interviewer 1: Ja, øhm.... Har I selv været med til, at bestemme i timerne?

635

636 A: Nej.

637 G: Nej, det har vi faktisk ikke.

638

639 A: Overhovedet ikke.

640

641 T: Det kunne vi faktisk godt have gjort, hvor vi sådan kunne komme med forslag med, hvad vi
642 skulle lave og sådan noget.

643

644 24 min Interviewer 1: Ja, så i har ik, hvad med de aktive pauser. Har I været med til, at bestemme i
645 de aktive pauser eller selv med til at bestemme i undervisningen?

646

647 AK: Nej.

648

649 T: Det er jo det jeg mener med, at vi ikke har været med til, at bestemme i de aktive pauser.

650

651 Interviewer 1: Nej.

652

653 A: Vi fik muligheden, vi fik at vide vi bare kunne skrive, men det var der ikke lige nogen der fik gjort
654 [latter]. Det ved jeg ikke, det tænkte vi ikke lige over.

655

656 Interviewer 1: Nej, hvorfor ik?

657

658 A: Fordi, det ved jeg ikke, sådan i starten der var det nærmest sådan en gang ugentligt vi lavede de
659 øvelser. Eller to gange ugentligt [

660

661 Interviewer 1: Ja.

662

663 A: så var det ikke noget man gik og tænkte over.]

664

665 Interviewer 1: Nej.

666

667 M: Man tænker jo ikke over det, når man får fri, så hvis han (Lasse) havde taget fem minutter af
668 timen, hvor man lige kunne lave en brainstorm, så havde vi nok også kommet med nogle øvelser.

669

670 Interviewer 1: Ja.

671

672 A: Ja.

673

674 Interviewer 1: Ja, okay.... Er det af samme grund, hvorfor I ikke er kommet med nogle øvelser?
675 Hvorfor er du ikke kommet med nogle øvelser, G?
676
677 G: Jamen, jeg synes sådan set det vi lavede, det var fint nok.
678
679 Interviewer 1: Ja.
680
681 26 min G: Jeg kunne ikke se, hvordan jeg kunne komme med noget der var bedre, det var bare lidt
682 sådan alle de grundlæggende øvelser, at vi lavede. Jeg tror han havde tænkt meget over, hvad der
683 kunne lade sig gøre i det lille klasselokale, der.
684
685 Interviewer 1: Ja.
686
687 G: Så ja.
688
689 T: Jeg har det lidt sådan, som A, når man kommer hjem, så glemmer man jo alt om det, man
690 tænker ikke over, hvad man laver i fem minutter i en lille pause i timen, jo.
691
692 Interviewer 1: Nej, var der nogle af jer, der på noget tidspunkt tænkte, da I lavede de her øvelser,
693 så tænkte. Ja, okay, det kunne også godt være, at jeg lige skulle prøve og se, om jeg kunne finde på
694 nogle øvelser på et tidspunkt?
695
696 M: Nej.
697
698 Interviewer 1: Som bare ikke fik det gjort, eller?
699
700 AK: Jeg tænkte slet ikke over det.
701
702 A: Det gjorde jeg heller ikke.
703
704 AK: Jeg lavede bare det, jeg blev bedt om.
705
706 A: Ja.
707
708 Interviewer 1: Nej... Okay, øhm... Hvis nu man skulle indføre de aktive pauser, altså, kan de bruges
709 til noget.
710
711 G: Ja, jeg synes de skulle være længere.
712
713 Interviewer 1: De skulle være længere.
714
715 G: Ja.
716
717 Interviewer 1: Ja.
718

719 27 min G, Måske sådan lige ti minutter mere eller ikke ti minutter, ti minutter i alt.
720
721 Interviewer 1: Ja.
722
723 G: Øh... Ja.
724
725 A: Jeg synes [
726
727 G: Det ved jeg sku ik.
728
729 A: hvis man skulle indføre det, så skulle man placere det i enten første modul eller sidste eller
730 måske begge, fordi jeg synes det er der man sådan er mest træt på dagen og hvor man ikke rigtig
731 lige kan koncentrere sig].
732
733 Interviewer 1: Ja, hvornår er sidste modul?
734
735 A: Øh... Det er forskelligt, det er i hvert fald fra mandag til onsdag, hvor vi har til kl. 15.15, der ville
736 det være godt, hvis man havde sådan et aktiv pause, der i fjerde modul.
737
738 T: Ja, der halv tre.
739
740 Interviewer 1: Ja.
741
742 T: Der er man godt nok træt, når man har været en helt dag i skole.
743
744 Interviewer 1: Ja.
745
746 T: Fordi når du er midt på dagen, der er du frisk og der er du i gang. Så der behøver man det ikke
747 rigtig.
748
749 A: Nej, det synes jeg heller ikke.
750
751 Interviewer 2: Gælder det for alle fag?
752
753 T: Nej, der er nogle, der er mere kedelige end andre.
754
755 A: Ja, der er nogle fag, hvor det sådan mere, hvor man skal sidde og snak hele timen, hvor andre
756 der skal man mere ud og lave noget. F.eks. samfundsfag der sidder vi rigtig meget i timen og bare
757 skal gennemgå det vi har lavet og så snakke om det og sådan noget. Og diskutere, ja.
758
759 T: Der kunne vi godt bruge en aktiv pause i samfundsfag.
760
761 A: Ja.
762
763 AK: Ja for satan.

764
765 T: Det er så kedeligt.
766
767 [Latter]
768
769 Interviewer 1: Ja, hvad synes I?
770
771 AK: Det er jeg i hvert fald enig i, samfundsfag det kunne måske godt lige bruge det, os det der med
772 første og sidste modul, hvis man har en lang dag, der.
773
774 Interviewer 1: Ja.
775
776 28.30 min
777
778 M: Jeg synes også første og sidste modul, så er det ligegyldig, hvilke fag det er, der kunne man
779 godt bare bruge en.
780
781 Interviewer 1: Ja, og hvordan skulle det så gøres, hvis man skulle indføre det. Jamen, det er jer, der
782 bestemmer, hvordan vil I sige, hvor vil I lave de aktive pauser, hvis?
783
784 G: Altså, jeg ved der er nogle der er nogle skoler, hvor de har, de der idrætsskoler, Sønderbro skole
785 f.eks. hvor de har sådan noget morgentræning.
786
787 Interviewer 1: Ja.
788
789 G: Og det er jeg fan af, sådan det der med at man har en klasse der træner sammen et eller andet i
790 sådan en time.
791
792 Interviewer 1: Ja.
793
794 G: Det synes jeg... Det er klart, det er ikke særlig nemt, at få implementeret de fleste steder, men
795 jeg synes der er mange gode grunde til at gøre det.
796
797 T: Så i stedet for at holde de der fem minutters pause imellem, i hver time, så skulle man holde 20
798 minutter i starten af dagen i stedet for.
799
800 Interviewer 1: I starten af dagen?
801
802 T: Ja, eller en halv time.
803
804 A: Er det ikke også det de gør i Kina?
805
806 Interviewer 1: Ja, hvad siger I? M?
807
808 M: Altså, jeg vil synes, de er fine nok som de er bare med fem minutter, fem-ti minutter.

809

810 Interviewer 1: Ja, hvad kan de give dig, de fem-ti minutter?

811

812 M: Det er bare fordi man lige får rørt sig lidt og kommer lidt i gang og så er man oppe og så synes
813 jeg der skal være lidt styrke i det indenfor og så lige lidt udenfor og måske løbe en lille tur.

814

815 Interviewer 1: Ja.

816

817 M: Ja.

818

819 Interviewer 1: Det er jo, hvordan er det nu?

820

821 M: Det er meget sådan Lasse laver noget dem, Sofies det er lidt forskelligt, hvad vi har lavet der.

822

822 Interviewer 1: Ja okay, og hvad synes du (AK) om?

823

824 AK: Jeg synes os, at det skal være de der fem-ti minutter.

825

826 Interviewer 1: Ja.

827

828 AK: At det er bare godt det der med man laver noget andet.

829

830 Interviewer 1: Hvordan hjælper det dig?

831

832 AK: At man lige kommer væk fra det man er i gang med og lige lavet noget helt andet og så kan
833 komme tilbage til det bagefter.

834

835 Interviewer 1: Og hvad, så når du kommer tilbage bagefter, hvad så?

836

837 AK: Så er man bare mere frisk til, at lave noget, fordi du lige har været aktiv og sådan noget.

838

839 Interviewer 1: Ja okay.

840

841 G: Det er med, at man ligesom skal koncentrere sig om noget andet[

842

843 AK: Ja.

844

845 G: bare lige kom, det virker egentligt også meget godt]

846

847 Interviewer 1: Ja.

848

849 30:50 min M: Så er det også godt, hvis de så gennemgår det alt det der tavle-noget først, så man
850 får lov at prøve det efter pausen, fordi så er man klar til at lave noget selv og så får man også lov til
851 selv at prøve. I stedet for at man bare skal ind og sidde og lytte, så falder man hurtigt ned.

852

853 A: Ja.

854

855 T: Ja.

856

857 Interviewer 1: Så hvis du skulle prøve, at beskrive sådan en time, hvordan ville sådan en time være
858 rigtig godt skruet sammen for dig?

859

860 M: Hvis der er, f.eks. i matematik, så gennemgår man er ved at lære og løse en ligning eller et eller
861 andet. Så kan man gøre det i første halvdel af timen, hvor han sådan gennemgår, forklarer og
862 viser, hvordan man gør det og så har man aktiv pause, og så prøver man selv, at lave nogle
863 opgaver med det.

864

865 Interviewer 1: Ja.

866

867 AK: Det er også sådan Lasse, han tit gør.

868

869 Interviewer 1: Ja.

870

871 M: Hvor Sofie, hun kan godt nogle gange bare sætte os til, at lytte igen og så falder man altså
872 hurtig ned.

873

874 Interviewer 1: Ja, okay. Ja... Øhm... Hvis vi skulle prøve at snakke om de her aktive pauser, hvordan
875 har I så oplevet dem, hvis vi nu tager i starten i forhold til nu her, lidt længere henne i forløbet

876 T: Altså, da vi fik at vide, vi skulle have de her aktive pauser. Der var det sådan, NEJ, det gider vi
877 ikke, vi vil gerne spille fodbold, men så nu, når vi er kommet længere hen i forløbet, så synes jeg
878 det har været godt, fordi det var sjovt nok og sådan noget.

879

880 AK: I starten synes man altså også det var sjovere end til slut, altså i starten var det lidt federe, at
881 skulle lave dem nogle gange til sidst var det bare sådan lidt nogle gange så gad ikke helt.

882

883 Interviewer 1: Nej, okay.

884

885 AK: Fordi man var vant til det.

886

887 Interviewer 1: Fordi du var vant til det?

888

889 G: Det var måske også noget med, fordi det var de samme ting, vi lavede hver gang. Der var ikke
890 noget variation i det.

891

892 AK: Ja.

893

894 Interviewer 1: Ja.

895

896 G: Så man vidst bare, at nu var det og nu var det vi skulle lave. Nu skulle vi ned i planken, nu skulle
897 vi hive os op i bordet.

898

899 Interviewer 1: Ja.
900
901 A: Ja, så hvis man kunne variere det lidt mere, altså øvelserne.
902
903 G: Ja.
904
905 Interviewer 1: Ja, hvis man skulle variere det lidt mere, hvordan kunne det gøres så?
906
907 33 min A: Så skulle det være et eller andet med, at man første gang vi har den med en bestemt
908 type øvelse og næste gang, så ændre det lidt ved, at vi skal... jeg kan ikke lige komme i tanke om
909 noget, men altså lige ændre lidt i øvelsen og måske skifte nogle af øvelserne ud, så der hele tiden
910 kommer en variation, så det ikke bare er det samme vi laver hver gang.
911
912 Interviewer 1: Ja, hvad med indgå mere i øvelsen, hvad mener du med det?
913
914 A: Det ved jeg sku ikke.
915
916 Interviewer 1: Okay, hvad synes I andre? Hvis vi nu tager starten i forhold til slutningen?
917
918 T: Jeg synes det var mere træls i starten end det var til at slutte med.
919
920 Interviewer 1: Ja, okay.
921
922 T: Fordi det der med, at vi ikke kunne komme til, at spille fodbold mere, det var sådan set bare
923 det.
924
925 Interviewer 1: Ja.
926
927 T: Ellers synes jeg det har været fedt, at have aktive pauser.
928
929 Interviewer 1: Ja.
930
931 Interviewer 2: Hvad laver I normalt i pauserne?
932
933 AK: Vi sidder bare og snakker.
934
935 Interviewer 2: I sidder bare og snakker?
936
937 AK: Mega meget, stille og rolig sidder vi bare og snakker, måske lige fylder vand op eller går ud og
938 tisser eller et eller andet ikke noget specielt på facebook.
939
940 Interviewer 1: Er der så forskel på de almindelig pause og de aktive pauser?
941
942 AK: Ja, fordi i de almindelig pauser laver vi jo ikke noget, der sidder vi bare lige så stille og snakker
943 med hinanden, hvor i de aktive laver vi noget. Altså, der er vi jo aktive på en eller anden måde.

944
945 Interviewer 1: Påvirker det undervisningen?
946
947 AK: Hva?
948
949 Interviewer 1: Påvirker det undervisningen?
950
951 AK: Ja, at vi er aktive, ja.
952
953 Interviewer 1: Ja.
954
955 AK: At man ligesom bliver lidt mere frisk, er det jo.
956 Interviewer 1: Ja, okay.
957
958 34:30 min AK: Når man har været aktiv og ikke bare siddet ligeså stille, man kan godt blive lidt træt
959 af bare at sidde. Så er man måske træt, når man skal tilbage til undervisningen.
960
961 Interviewer 1: Ja, nu snakkede vi om det her med starten og slutningen, altså hvad mener I andre.
962 T, han synes faktisk, at det ikke var blevet dårligere, men måske blevet bedre med tiden. AK synes
963 at det var blevet værre med tiden og kunne bedre lide det i starten. Nu synes du det er blevet
964 ensformige?
965
966 AK: Ja, jeg tror bare, ja, fordi ensformigt.
967
968 Interviewer 1: Hvad med jer andre, hvad synes I?
969
970 A: Jeg vil sige, jeg har det lidt ligesom T. Det blev bedre med tiden.
971
972 Interviewer 1: Ja.
973
974 G: Jeg har bare prøvet, at holde mig sådan lidt åben overfor det, fordi jeg synes, der er for lidt
975 fokus på idræt, generelt i sådan nogle institutioner her, både i skolen og på gymnasiet. Fordi, jeg
976 er overbevist om, at det er super vigtigt, at alle mennesker dyrker en eller anden form for motion,
977 så jeg tror også bare sådan en lille smule her eller jeg håber selvfølgelig det har en effekt et eller
978 andet sted, øh... det er jeg også sikker på det her... øh, så jeg har prøvet lidt, at gøre de ting, som
979 jeg er blevet bedt om at gøre.
980
981 Interviewer 1: Og hvordan har du det med det?
982
983 G: Jamen, det har jeg det fint med, jeg synes selv det er interessant.
984
985 Interviewer 1: Ja, okay. Hvad med dig (M)?
986

987 M: Altså, jeg er mest enig med AK, jeg synes også sådan lige da man hørte, vi skulle have de aktive
988 pauser, så tænkte man lidt øv, men så var det sjovt eller den første var i hvert fald rigtig sjov, der
989 grinte vi meget. Og så er det bare blevet mere, ja, ensformigt.
990
991 Interviewer 1: Ja, og hvad kunne man så gøre for, at det skulle blive sjovt igen, måske?
992
993 AK: Lave nogle andre øvelser, altså skifte øvelsen ud, lav noget andet.
994
995 Interviewer 1: Ja.
996
997 AK: Variere i det, så det ikke bliver det samme hver gang.
998
999 Interviewer 2: Hvordan kunne man forestille sig man kunne gøre det?
1000
1001 AK: Man kunne lave noget andre øvelser [latter]
1002
1003 Interviewer 1: Man har nogle øvelser.
1004
1005 M: Et eller andet med bolden, gå ud og så i en cirkel og så kan man kaste til hinanden og så et eller
1006 andet, hvor man skal løbe om bag den anden man har kastet til et eller andet, hvor man lige
1007 kommer udenfor, altså andre øvelser og bold, det har vi ikke haft noget med, så lave en eller
1008 anden nem boldøvelse.
1009
1010 Interviewer 1: Ja.
1011
1012 37 min AK: Der findes jo mange øvelser, det er bare lidt svært at komme i tanke om, når man lige
1013 skal. Men der er jo mange øvelser man kan lave.
1014
1015 Interviewer 1: Jah... Kunne i godt tænke jer, selv at lave en øvelse, som klassen skulle lave? Og
1016 hvordan ville det være, hvordan ville I have det med det?
1017
1018 G: Ja, det kunne være fint nok.
1019
1020 AK: Jeg tror det kunne være sjovt nok.
1021
1022 G: Der er jo et hav af øvelser og vælge imellem.
1023
1024 Interviewer 1: Ja.
1025
1026 G: Der er jo alle mulige ting man kan lave, det er klart det ville være nemmere, hvis man kunne
1027 gøre det udenfor, fordi så er der mere plads.
1028
1029 Interviewer 1: Ja, hvad siger I andre?
1030

1031 A: Det vil jeg også sige, det er bedre om sommeren, fordi så kan man også gå ud gøre et eller
1032 andet og bruge en bold eller bold eller sådan et eller andet.
1033
1034 Interviewer 1: Ja, men du snakkede om at øvelserne skulle varieres, så hvis du skulle, så kunne du
1035 godt tænke dig selv og lave en øvelse?
1036
1037 M: Ja, det kunne jeg godt, altså, ja, jeg tror også, nu er jeg håndboldtræner, så jeg tror også jeg er
1038 vant til det øvelser, jeg ville heller ikke have noget problem med det, men jeg kunne godt forestille
1039 mig der var mange, der havde lidt sværere ved at finde nogle øvelser.
1040
1041 Interviewer 1: Ja.
1042
1043 M: Men så skulle læreren måske bare ligge et par eksempler ud og give en eller anden øvelses
1044 med nogle øvelser i og så bare ligge den ud på et eller andet sted og så kan folk gå tilbage til den
1045 og kigge.
1046
1047 Interviewer 1: Ville det gøre det mere spændende?
1048
1049 M: Ja, det ville det.
1050
1051 Interviewer 1: Ja.
1052
1053 M: Så ville det jo variere meget vil jeg tro.
1054
1055 AK: Det kommer også an på, om folk bare kigger på det læreren har lagt ud [latter].
1056
1057 M: Ja, hvis læreren ikke ligger...
1058
1059 AK: Om man selv finder på noget jo, hvis man selv finder på noget, så ville det jo være.
1060 Interviewer 1: Ja, hvad siger du AK kunne du finde på og hvordan ville du have det med, at lave
1061 sådan en øvelse?
1062
1063 AK: Det ville jeg have det fint med, altså bare jeg ikke skulle gøre det alene, altså f.eks. hvis man
1064 var to og to, der blev sat sammen om og skulle finde på noget, så man sammen gjorde det, det
1065 ville synes det var nederen og skulle gøre det alene, det ville jeg ikke gide. Men hvis jeg var
1066 sammen med en, så ville jeg godt.
1067
1068 Interviewer 1: Ja.
1069
1070 Interviewer 2: Hvad synes I andre om det?
1071
1072 A: Ja, hvis man var sammen med en.
1073
1074 Interviewer 1: Okay, ja, lad os prøve at se, dyrker I motion, sådan uden for skolen?
1075

1076 A: Ja.
1077
1078 G: Ja, det kan man vidst godt sige, øhm... jeg træner mellem sådan fire og seks gange om ugen.
1079
1080 Interviewer 1: Ja.
1081
1082 G: Der træner jeg cross-fit, øhm... det er sådan alt efter lige, hvor hårdt det er. Jeg plejer sådan at
1083 planlægge et program, så nogle dage har jeg en restitution dag, hvor jeg løber en kort tur eller
1084 laver noget core-træning eller så træner jeg de work-outs der de andre dage.
1085
1086 Interviewer 1: Ja.
1087
1088 G: Så jeg har sådan et rimelig stort kendskab til den form for træning og de øvelser vi laver.
1089
1090 Interviewer 1: Ja, hvad med jer andre? Hvad siger du, A?
1091
1092 A: Jeg er sådan lige begyndt og træne i fitness igen og der, jeg ville gerne sådan træne, hver eneste
1093 dag, men det er ikke altid jeg lige sådan har tid til det. Så det bliver til mellem tre og fem dage om
1094 ugen for det meste.
1095
1096 Interviewer 1: Det var redskabsgymnastik, T?
1097
1098 T: Ja, redskabsgymnastik og så løber jeg sådan i fritiden, sådan to-tre gange om ugen.
1099
1100 Interviewer 1: Hvad med dig, M?
1101
1102 M: Jeg spiller jo håndbold, så det er tre gange om ugen.
1103
1104 Interviewer 1: Ja.
1105
1106 AK: Ja, jeg går i fitness, så det er sådan lidt forskelligt, hvornår folk har tid til fitness, for jeg gider
1107 ikke tage i fitness alene, det synes jeg er kedeligt, så tager til fitness sammen med nogen.
1108
1109 Interviewer 1: Ja.
1110
1111 AK: Så det er bare sådan lige, hvornår man begge to har tid eller sån.
1112
1113 Interviewer 1: Ja, øh... jeg ved ikke om du har noget?
1114
1115 Interviewer 2: Ikke sådan lige umiddelbart, nej.
1116
1117 Interviewer 1: Hvad så, hvad synes I om det her? Var det sådan en samtale I selv kunne have haft?
1118
1119 T: Vi ville nok ikke sætte os ned sådan og snakke om aktiv pause.
1120

1121 [latter]
1122
1123 Interviewer 1: Nej, hvordan var det, hvordan synes I det har været, det her interview?
1124
1125 G: Stille og rolig.
1126
1127 A: Stille og roligt.
1128
1129 Interviewer 1: Ja, er der nogle gode ting eller nogle dårlige ting, noget man kunne gøre
1130 anderledes?
1131
1132 G: Altså, ved interviewet?
1133
1134 [latter]
1135
1136 G: Det ved jeg sku ik, hvad man ellers kunne gøre til det her?
1137
1138 Interviewer 1: Nej.
1139
1140 G: Nej, det har været fint nok. Der har været kage og sådan noget.
1141
1142 [latter]
1143
1144 T: Kage og juice.
1145
1146 Interviewer 1: Jæs, hvis nu vi skal, de her aktive pauser, er der så nogle ting, vi ikke har snakket
1147 om, som I måske tænker, det ku.
1148
1149 T: Måske lavet lidt en konkurrence ud af det, måske. Et eller andet med hold.
1150
1151 G: Det kunne man godt.
1152
1153 A: Um, det kunne man godt.
1154
1155 T: Det kunne være lidt sjovt, sådan at konkurrere med hinanden.
1156
1157 Interviewer 1: Ja.
1158
1159 G: Jeg tror også, hvis man kunne lave sådan noget makkerøvelser, der er eksempelvis den der,
1160 hvor tager fat i armen på hinanden.
1161
1162 Interviewer 1: Ja.
1163
1164 G: Hvor man skal klappe hinanden bag i og træk, hvor man skal forsøge, at få kontrol over den
1165 anden person. På den måde.

1166

1167 Interviewer 1: Ja.

1168

1169 G: Det er sådan en rigtig god øvelser, fordi den får både pulsen op og man skal du skal ligesom [

1170

1171 Interviewer 1: Det er sådan en lille leg?

1172

1173 G: du skal trække i dem hårdt for, at få styr på den anden]

1174 Interviewer 1: Ja, okay.

1175

1176 G: Ja, det er noget, vi af og til laver til cross-fit.

1177

1178 Interviewer 1: Ja... Jæs, okay, men det var sådan set det. I skal have tusind tak for hjælpen.

1179

1180 Alle elever: Det var så lidt.

1181

1182

1183

1184

1185

1186

1187

1188

1189

1190

1191

1192

1193

1194

1195

1196

1197

1198

1199

1200

1201

1202

A.6 Interviewtransskription - lærerinterview

- 1
- 2 Lærerne begynder at tale om aktive pauser allerede inden interviewet gik i gang.
- 3 S: Jeg har været ude for engang, hvor de synes det var (), hvor der stod nogle nede i oasen og kiggede på
4 dem, EJ DET KAN VI IKKE 2G'ERNE STÅR OG KIGGER PÅ OS. Arg sagde jeg, det er da lige meget, men det
5 synes de bestemt ikke var lige meget.
- 6 [Alle griner lidt]
- 7 L: Jeg synes det gik fint.. Den er godt nok spacy den der (peger på diktafon).
- 8 Interviewer 1: Mm
- 9 Interviewer 2: Jae
- 10 Interviewer 1: Skal vi gå i gang
- 11 L: Ja jeg er klar.
- 12 Interviewer 1: Yes. Altså vi er jo i gang med det her speciale her, hvor vi har vi vil prøve med de her aktive
13 pauser og finde ud af hvordan det påvirker elevernes motivation for, for læring. Og så har vi lavet de her, de
14 her spørgeskemaer og så vil vi lave nogle interview os og så vil vi gerne have jeres mening, mening omkring
15 nogle emner her og det er sådan set bare meningen at vi lægger nogle emner ud og nogle spørgsmål og så
16 kan I snakke om hvad I synes og i kan måske snakke med hinanden om hvad I hver især synes.
- 17 S: Ja
- 18 L: Mm
- 19 Interviewer 2: Ja det bliver primært Interviewer 1 der kommer til at stille spørgsmålene, jeg byder lidt ind
20 en gang imellem hvis der er noget.
- 21 Interviewer 1: Yes
- 22 S: Ok
- 23 Interviewer 1: Øhm... Ja. Først så, hvad hedder det, jeg vil meget gerne ha' hvis I kan komme med nogle
24 eksempler og nogle situationer som ligesom beskriver de ting. Men det skal jeg nok spørge ind til det.
- 25 L: Ja
- 26 Interviewer 1: Hvis I har nogle eksempler på det. Men øh... Har I tænkt, har I nogle eksempler hvor eleverne
27 er meget engageret i undervisningen og ekstra. Hvornår er eleverne sådan engageret og aktive i
28 undervisningen? Er der nogle kendetegn ved det eller?
- 29 L: Ja altså det er de i første lektion
- 30 Interviewer 1: I første lektion?

31 L: [Griner] Men øh.

32 S: [Rømmer sig] De var også rimelig godt med her i tredje modul jeg lige har haft i, men jeg ved ikke lige
33 hvad der gør det. EJ DEN HER DAG DEN ER BARE GÅET HURTIGT, sagde de.

34 Interviewer 1: Ja.

35 S: Men jeg ved ikke lige hvorfor.

36 L: Jeg tænker, øhm. Altså det jo, 1z de er for det meste, de fleste er for det meste rimelig godt med. Jeg
37 synes ikke sådan de sidder og... Men hvornår de er mest med?

38 Interviewer 1: Ja

39 L: Jeg kan sagtens mærke forskel på dem, hvad lektion på dagen det er, det er helt sikkert. Man kan også
40 godt mærke når man kører dem træt altså.

41 S: Mm.

42 L: Man kan godt mærke hvis man kører hårdt på. Der er jo nogle gange nogle ting, man tit hvor, hvis man
43 lige skal have gennemført et eller andet bevis og så er det ikke skide smart at sætte pausen halvvejs, det
44 kan godt være de er mere friske bagefter, men de har også glemt alt hvad jeg sagde op til. Det sådan, så
45 kan man godt komme til at køre dem lidt trætte hvis det er noget der tager lidt længere tid. Det kan man
46 godt mærke.

47 Interviewer 1: Hvordan kan du så se at nu er de trætte og nu er de trætte og nu er, hva...

48 L: Ja det kan jeg ikke se, jeg kan høre.

49 Interviewer 1: Du kan høre det?

50 L: Ja så begynder de at snakke

51 S: Altså de bliver mere ukoncentrerede

52 Interviewer 1: Ja ok.

53 L: De finder på noget andet og nogle kommer helt sikkert på noget på computeren som ikke lige var det vi
54 var ved at lave og ja så er de alle mulige andre steder, så.

55 S: Eller de begynder at snakke om i dag, i den her time her, de var sådan rimeligt med, men der sad alligevel
56 nogle og snakkede om en eller anden fest de skulle til og det lå langt væk og hvordan gjorde de lige og
57 sådan. Sådan er det jo, sådan en fredag eftermiddag.

58 Interviewer 1: Ja. Øh hvordan øh, hvordan synes I det er gået med at have afviklet de her aktive pauser?

59 S: Hmm jeg synes det er gået fint, men eleverne har ikke være specielt motiverede for det. Altså de har
60 sådan, skal vi nu det igen. Men jeg ved heller ikke hvor meget de mener det, om de siger det bare fordi at,
61 arg skal vi nu det igen, men de gider jo egentlig godt når man så gør det. Men de har altså brug for også at

62 have en lille pause hvor jeg ikke står og fortæller dem hvad de skal gøre. Altså hvor de lige kan nå at fylde
63 deres drikkedunke eller gå på toilettet, eller bare lige, de kan jo godt lige stå og spille bold herude eller
64 sådan noget. Så de kan ikke så godt lide hvis jeg underviser og så laver vi aktive pauser og så går vi direkte
65 videre med at undervise, så har de ikke det der, hvor de selv kan få lov at bestemme hvad de skal gøre.

66 Interviewer 1: Ok, hvordan øh. Er der nogen af dem der har sagt det til dig eller?

67 S: Ja ja, det siger de jo. Kan vi ikke lige få to minutter og kan vi lige nå dit eller jeg skal tisse eller et eller
68 andet ikke.

69 Interviewer 1: Ja

70 Interviewer 2. Har du så givet dem det?

71 S: Ja så har jeg givet dem det for nogle gange skal jeg jo også selv lige tisse eller selv lige brug for et par
72 minutter eller lige ikke står og er den der er på

73 Interviewer 2: Har du så brugt mere tid på pauser i den her periode med aktive pauser end du ellers ville
74 have gjort?

75 S: Ja lidt mere tid.

76 Interviewer 1: Hvad siger du (henvendt til L)?

77 L: Det har jeg ikke. Men jeg har også, altså jeg har den samme opfattelse af at de sådan, der er i hvert fald
78 nogen af dem der siger at de måske er lidt trætte af at de ikke bare har pause og skal gøre det de selv
79 synes. Men der har også været nogle gange hvor der var nogen der bagefter lige sagde, i starten at de synes
80 at de vågnede lidt op af lige at komme lidt ud og lave lidt. Så øh, men altså der er nogen af nogen af dem
81 der også har brug... Det har jeg også sagt før ikke, det virker som om, det der med at jeg styrer det, det er
82 ikke nødvendigvis optimalt, jeg tror det bliver mere optimalt hvis vi kunne, hvis de kunne holde fast i de
83 aktive pauser, men at de selv styrede det. Altså få dem opdraget til selv at styre dem.

84 Interviewer 1: Er der nogen, altså vi lagde jo op til at de selv måtte komme med forslag. Har der været
85 nogle forslag?

86 L: Nej det har der nemlig ikke."

87 Interviewer 1: Nej.

88 L: Men altså, hvis nu vi skulle køre det i længere tid så kunne jeg jo godt sådan tænke mig, jeg overvejer
89 også om jeg kan lokke dem til det, hehe. Men altså sådan og sige, så tag da den der fodbold med eller tag
90 den basket med og smut så lige der ud på banen og spil to og to eller et eller andet. Men jeg tror det
91 kræver at de sådan altså er, har en periode hvor de, hvor de bliver styret først, så de vænner sig til at vi
92 laver noget i pauserne.

93 Interviewer 1: Ja

94 L: Og så kan de overtage det selv hen af vejen.

95 S: Men de gør det meget i forvejen jo. Der er jo mange af drengene der gå ud i forvejen, altså selv. Hvis vi
96 ikke sagde at de skulle gøre et eller andet bestemt, så ville de jo gå derud og spille bold alligevel.

97 L: Jo jo, men det er jo det vi snakkede om i starten, så står de 10 i en rundkreds, med én bold.

98 S: Ja

99 L: Og det er altså ikke en aktiv pause

100 S: Nej de får ikke pulsen op selvfølgelig, men det er et break rent mentalt.

101 L: Det er pausen jo lige meget hvad. De får ikke noget pulsforøgelse ud af det når de står 10 rundt om en
102 bold.

103 S: Jeg synes faktisk den aktive pause jeg lavede i dag, hvor vi løb ud her og rundt om tilbygningen og ind af
104 hovedindgangen, hvor man simpelthen kom ud af lokalet, enten bare lige derud, det var nok den der
105 fungerede bedst.

106 L: Det har vi gjort, på nær lige den allerførste gang, så gjorde jeg det den anden gang og fandt ud af at det
107 virkede, så det har vi sluttet af med, lige at løbe en tur rundt.

108 S: Ja det sagde de også, de var meget forhåbende på at vi skulle løbe samme rute som de plejede med dig,
109 men jeg sagde nej nej, jeg har planlagt en anden rute og den synes de, den var lang. Skal vi så ind her? Nej
110 nej vi skal rundt om tilbygningen også, sagde jeg så. Orv.. Det sådan lidt, altså unge mennesker kom nu.

111 L: [Griner] Jeg havde en meget kort rute, men altså vi lavede nogle øvelser herinde og så kunne vi så.

112 S: Ja men vi lavede ikke andet, det var bare det vi gjorde. De andre gange har vi lavet øvelser herinde og jeg
113 tror egentlig det der med at man kommer ud af lokalet er meget godt.

114 L: Men jeg har ikke givet dem mere pause og jeg har ikke brugt mere tid på pause, jeg vil endda sige at
115 nogle gange har jeg nærmest brugt mindre tid på pause fordi der sker jo normalt det at hvis man bare
116 holder almindelig pause så kommer en eller anden, Marco 9 ud af 10 gange, og har et eller andet spørgsmål
117 som ligger langt ud over pensum som han så gerne vil have en forklaring på. Sidste gang havde han været
118 ved at læse om vektorregning selv eller et eller andet.

119 S: Er det Majland?

120 L: Jae ja.

121 S: Ja sikkert

122 L: Så kan man jo godt lige komme til at bruge fem minutter for meget til at forklare ham et eller andet, fordi
123 han gerne vil vide det ikke.

124 Interviewer 1: Ja.

125 L: Og måske også er der også en der skal have hjælp med en opgave til hjemmeregning eller et eller andet
126 og så kommer man lige til at glemme tiden lidt og så bruger man nogle minutter for meget. Men det gør jeg

127 jo ikke her, så kører jeg programmet, så løber vi en tur og så siger jeg, sæt jeg hen på jeres plads og lav
128 noget igen og så kommer vi ikke i snak om noget. Så jeg synes faktisk bestemt ikke jeg har brugt mere tid på
129 pauser, det...

130 Interviewer 1: Jae øh, så har vi faktisk tænkt på og lige og lave en lille øvelse, hvad hedder det, hvor i hver
131 især måske lige kan skrive, hvis I skulle skrive nogle keypoints ned omkring de her aktive pauser, hvad i
132 sådan synes der er keypoints.

133 L: Altså vigtigt for at det fungerer eller hvad?

134 S: Altså indholdsmæssigt eller udbyttmæssigt?

135 Interviewer 1: Det er helt op til jer hvorfor at det er at i skriver de her punkter ned, men øh så kan I lige få
136 et minut eller to til det, så bagefter så snakker vi lige sammen om hvorfor I har skrevet dem ned og hvad I
137 mener med det.

138 S: Ja

139 Interviewer 2: Ja det kan jo godt tage udgangspunkt i noget af det I allerede har tænkt over.

140 Interviewer 1: Ja det er fint.

141 L: Hvad hvis eleverne ikke har kuglepen med?

142 Interviewer 1: Jeg har et penalhus.

143 L: Skulle vi have blyanter med? Skal jeg have bogen med?

144 [Alle griner]

145 L: Tak

146 Interviewer 1: Det kan være alt mellem himmel og jord. Det er helt op til jer.

147 Interviewer 2: Gerne med udgangspunkt i nogle oplevelser i har haft med det, ikke så meget jeres
148 holdninger.

149 Interviewer 1: Ja det allerbedste ville være hvis I har nogle konkrete situationer i kan koble på nogle af de
150 ting her, men altså hvis I ikke har så er det ligegodt, bare skriv det ned der falder jer ind.

151 [Pause til nedskrivning]

152 Interviewer 1: Ja men altså, det kan være vi skal kigge på det?

153 L: Det var som en storm i et glas vand, der kom ikke meget ud af den hjerne der.

154 Interviewer 1: Det er jo ikke et spørgsmål om hvor meget der kom ud.

155 L: Det er kvaliteten.

156 Interviewer 1: Ja [griner].

157 L: Det er kvalitet jeg har skrevet. Hvad så?

158 Interviewer 1: Jamen det ved jeg ikke, er der nogen af jer, hvem har lyst til at starte med...

159 L: Jeg har skrevet at øhm, jeg synes det er vigtigt at det er simpelt, øh altså at det er til at gå til og det ikke
160 er noget man skal tænke en masse over mens man gør det, det skal ikke være sådan alt for avanceret og
161 svagt. Med hensyn til de fysiske rammer, det er noget der ikke skal, øh altså der er ikke så meget plads. Det
162 skal ikke være alt for avanceret, det skal være lige til at gå til og pakke sammen og så ikke mere. Så har jeg
163 skrevet at jeg synes at det på en måde er vigtigt at der er sådan en afslappet stemning omkring det fordi vi
164 skrifter fra noget der er undervisning til noget der ikke er undervisning og det er jo meningen at de skal få
165 pulsen op men det er ikke meningen, altså mentalt der skal de jo slappe af ikke. Øh...

166 Interviewer 1: Ja altså, lad os. Afslappet stemning altså hvad tænker du der når du siger afslappet stemning,
167 hvordan øh?

168 L: Jeg tænker sådan lidt at øh, jeg har nogle gange lavet nogle ting som bare altså sådan nogle lidt fjollede
169 øvelser eller et eller andet altså, det skal ikke være noget de tager alt for seriøst så de begynder at stå og
170 tænke over, ok nu gør jeg noget og synes de andre nu det ser dumt ud. Så er det bedre vi laver noget, ok vi
171 er enige om at vi alle sammen ser dumme ud men vi laver noget ik og vi laver det sammen og det har jeg
172 også skrevet. I starten der tror jeg det er vigtigt at det er sådan noget de er fælles om også fordi de er de
173 eneste på hele skolen der laver det lige nu, så hvis ikke de i hvert fald herinde er fælles om det så, så det
174 måske lidt op ad bakke for dem. Øhm... Og så har jeg skrevet det som jeg sagde før, at jeg synes at målet
175 det må være sådan på lang sigt at det kan være selvkørende, men det tror jeg ikke man kan starte med.

176 Interviewer 1: Nej.

177 L: Det tror jeg er urealistisk.

178 Interviewer 1: Hvad øh, hvad tænker du om det (henvendt til S)?

179 S: Ja jeg har øh..

180 Interviewer 1: Men hvis nu du skal tage udgangspunkt i det L han sagde

181 S: Med at det skal være selvkørende blandt andet?

182 Interviewer 1: Ja og det skal være afslappet og...

183 S: Ja men det har jeg også, jeg synes også det skal være noget og det kan man også se, der bliver sådan lidt
184 en lallet stemning eller skal vi, det må godt være lidt fjollet eller sådan, det har jeg også oplevet eller.. For
185 mig er det også, du er jo vant til at undervise i idræt (henvendt til L), for mig er det jo lidt atypisk, at skulle
186 stå og vise folk sådan noget. Så det bliver også lidt, nu er det det her, ikke. Så det sådan lidt for sjov. Jeg har
187 nemlig også skrevet fællesskab på for jeg tror også det giver et eller andet, det der man at man laver lidt
188 ekstra sammen godt kan.. Altså det virker som..

189 Interviewer 1: Har du en situation du kan sætte på hvor du kan sige, her kunne du se fællesskab eller?

190 S: Jeg tror da den her løbetur vi tog i dag, det var sådan lidt, nej nu gør vi det her, det ville vi ellers ikke have
191 gjort og det er måske lidt, lidt skørt ikke. Men så gør vi det alligevel, men det er jo svært lige at sige hvordan
192 jeg kan se at det betyder noget. Jeg fornemmer bare at det... Ja. Og så gør man det sammen med eleverne,
193 for mig betyder det også lidt for fællesskabet for mig i forhold til klassen at jeg løber med der.

194 Interviewer 1: Ja

195 S: Og så var det, hvad var det. Jeg tænkte også på de der øvelser vi fik på papir. Der var ikke så mange af
196 som egentlig i praksis, jeg har næsten ikke brugt nogen af dem fordi at de krævede simpelthen for meget
197 plads, altså det var meget fint at I havde fotograferet dem herinde i klassen, men der er jo 28 elever. Så øh,
198 man står virkelig tæt, så det har været fint når vejret har været godt og lige at kunne gå ud, men det er jo
199 ikke altid man lige kan og de synes det er lidt pinligt og sådan noget så.... Jeg har lavet meget med sådan
200 noget hop på stedet agtigt, ja. Jeg fik dem også til at massere hinanden en af gangene. To og to at stå og
201 massere hinanden, det ved jeg godt man ikke får pulsen op af men jeg tænkte det også kunne give et eller
202 andet. Der var nogle af drengene der synes det var meget mærkeligt.

203 Interviewer 1: Ja ok.

204 S: Men altså det er jo også, man siger dem man rører ved dem mobber man ikke, er det ikke sådan? Det er
205 da en del af sådan en kampagne de har i de små klasser i folkeskolen. De skal massere hinanden i 0 klasse.

206 L: Det var jeg slet ikke klar over.

207 S: Men jeg øh, hmm. Nu er det jo bare mine tilfældige noter her, men jeg synes det er svært at sige om jeg
208 kan se at de har fået noget ud af det sådan rent koncentrationsmæssigt og fagligt på den led. Altså om de
209 sådan har haft nemmere ved at koncentrere sig bagefter, der er da nogle af timer der har det gået fint nok
210 og nogle af timerne har de haft svært ved at koncentrere sig uanset om de har lavet et eller andet. Så jeg
211 kan ikke helt sige og nu har jeg også kun gjort det fire gange eller sådan noget, eller fem gange, det... Det
212 har jeg svært ved at udtale mig om. Men jeg tror da at når man kigger på sådan en skoledag, så kan jeg ikke
213 andet end at sige at det må være en god ide at de bevæger sig i løbet af dagen. Men om det skal foregå i en
214 pause eller om, man kunne også forestille sig at man gjorde nogle af undervisningsaktiviteterne til noget
215 med en bevægelse.

216 Interviewer 1: Ja.

217 S: Men det, så skulle man tænke nogen, altså sådan nogle andre undervisningsmetoder ind i, hvor de så
218 bevæger sig undervejs, så det ikke bliver sådan adskilt.

219 Interviewer 1 og Interviewer 2: Ja

220 S: Men det er jo noget lidt andet for der får man ikke pulsen op, medmindre man laver en stafet eller sådan
221 noget. Det er jo ikke det jeres projekt går ud på.

222 L: Det er jo ikke nødvendigvis enten eller.

223 S: Nej nej det er det nemlig ikke.

224 L: Det er jo fint at ligge en halv time ind, jeg synes sagtens man kunne ligge en halv time ind der midt på
225 dagen og så sætte dem..

226 S: Hvor de skulle ud og løbe eller sådan noget.

227 L: Ja løbe eller sådan noget. Lave et eller andet fysisk ikke.

228 S: Ja det ville jeg også.

229 L: Men derfor kunne man jo sagtens, altså jeg synes ikke vi både skal sende dem ud og løbe midt på dagen
230 og så hver eneste pause hele dagen igennem stå og styre at de laver noget fysisk, men hvis man kan
231 opdrage dem til at de i pauserne selv laver et eller andet fysisk. Lige kommer op og rører sig lidt og lige får.

232 S: Altså pointen må være at de i løbet af dagen ikke bare sidder på deres flade.

233 L: Ja. Men altså det synes jeg kunne være ideelt.

234 S: Ja, det synes jeg også. Om det så er en løbetur eller det er flere små pauser eller om det er som en del af
235 undervisningen det kunne jo være varieret, men jeg tror det er vigtigt. Jeg har ikke noget belæg for det,
236 men altså jeg synes bare det lyder så oplagt. De kan også godt lide at lave sådan noget hvor man kommer
237 op og stå i et par, altså bevæger sig lidt rundt. Det kan de godt lide at lave, det er jo ikke noget der får
238 pulsen op, men de kommer op af deres stole og det er også vigtigt.

239 Interviewer 1: Ja

240 L: Jeg synes også med hensyn til om altså, om de bliver mere fokuseret bagefter så... Altså grunden til at det
241 er lidt svært og sådan lige at måle det, jeg tænker også, eller udtale sig, det bliver sværere altså det bliver
242 ikke nødvendigvis nemmere at komme ind og undervise klassen når de har været ude og lave det der. Når
243 vi lige har stået og spjætter rundt og lavet alt muligt og så løbet en tur og så kommer ind i klassen og pulsen
244 den er deroppe og så skal man have dem derned og de skal sætte sig og høre efter igen. Altså når de lige
245 kommer ind i klassen så er de jo alle mulige steder og oppe og køre og de snakker sammen og pulsen kører
246 og alt det der. Så skal de til at sætte sig ned og finde fokus igen og høre efter og når først man har gjort det
247 så tror jeg... Altså det der med at de larmer lidt når de kommer ind i klassen, det er et udtryk for at de er
248 blevet opmærksomme, altså at de er vågnet op igen.

249 S: Man har ligesom nulstillet deres koncentration ikke også.

250 L: Man skal lige have kontrolleret den der energi der, inden man kan bruge den til noget ikke.

251 S: Ja ja.

252 L: Øhm... Så på den måde så er det ikke nødvendigvis nemmere, altså hvis de bare sad derinde og så falde
253 lidt i søvn i pausen så er de jo helt stille når jeg skal til at sige noget, så kan jeg bare stå heroppe og snakke
254 for mig selv, [griner] det jo ikke...

255 S: [Griner] ja hvor meget bedre var det lige.

256 L: Ja så, øh. Jeg tror helt sikkert de vågner af det, men det betyder også lige at man skal have styr på dem
257 når de kommer tilbage.

258 Interviewer 1 og Interviewer 2. Ja

259 Interviewer 1: Ja øhm. Så har vi sådan nogle spørgsmål her. Det har vi måske været inde på noget af det
260 her, øhm ja. Altså vi har for eksempel, øhm. Jeg tænkte på hvad I får ud af de øh aktive pauser, om der er
261 nogle fordele og ulemper? Men det har I jo ligesom været inde på lidt, har I noget mere sådan omkring det,
262 hvad I får ud af?

263 S: Altså den der uformelle måde at være sammen med dem på, det er sådan lidt mere uformelt fordi vi er
264 sammen, mere sammen om det synes jeg end når man står heroppe og...

265 Interviewer 1: Og hvad giver det dig så? At være uformel sammen.

266 S: Det giver mig nok en eller anden, det giver mig et eller andet i relationen til kLn tror jeg.

267 Interviewer 1: Ja. Øh ja.

268 S: Vi gør det her sammen agtigt, ikke.

269 Interviewer 1: Du får noget mere fællesskab med klassen?

270 S: Ja det tror jeg. Det har jeg sådan lidt ja.

271 Interviewer 1: Og hvad med eleverne, hvad får øh?

272 S: Jeg tror også, de ser jo også deres lærer på en ny måde. Jeg ved ikke om det giver så meget, men det
273 kunne godt være.

274 Interviewer 1: Ja

275 S: De får måske sådan lidt mere alsidigt billede, eller hvad hedder sådan noget, faciteret, flerfaciteret, nej,.

276 Interviewer 1: Ja.

277 S: Det tror jeg ikke skader.

278 L: Måske jeg ved ikke rigtig fordi omvendt hvis man ikke laver det her så er jeg jo i hvert fald sådan lidt inde
279 i klassen og så kommer jeg til at snakke med dem nogle gange så er der nogle andre ting og det giver jo
280 også, så jeg ved ikke rigtig.

281 S: Altså jeg går jo tit når der er pause, så går jeg over og fylder min te kop, eller et eller andet og så vil jeg jo
282 ikke være herinde når der er pause.

283 L: Det er jeg nu tit alligevel.

284 S: Det er jeg også nogle gange, men ikke altid.

285 Interviewer 1: Øhm ja. Hvad hedder det øh. På hvilken øh, vi har. På hvilken måde har I øh oplevet at
286 motivationen har været anderledes, altså jeg vil gerne have nogle eksempler hvor I kan sige, jamen her der
287 er en eller anden situation hvor I har oplevet motivationen har været anderledes.

288 S: Det synes jeg ikke jeg kan sige. Altså det er jeg selv lidt i tvivl om.

289 L: Det er svært fordi at det der med hvad for nogle timer det er de falder helt i koncentrationsniveau når
290 man når efter pausen i fjerde modul, det afhænger jo helt af hvilken dag de selv har haft.

291 S: Ja også hvad man laver synes jeg.

292 L: Også det ja.

293 S: Ja. Fordi det er jo klart, det er jo sværere for dem at sidde bare og lytte og tage et eller andet ind. Men
294 hvis de sidder og laver nogle øvelser og nogle små opgaver, det kan de, det kan de måske lidt bedre klare.
295 Et eller andet, det er jo lidt forskelligt.

296 L: Altså fordi man kunne jo godt have et fjerde modul hvor de ikke gør det, men jeg vil faktisk sige jeg synes
297 ikke, jeg synes faktisk ikke jeg har haft nogle fjerde moduler, det har jeg haft før hvor de er gået helt døde
298 altså, hvor jeg næsten ikke har... Jeg har haft en enkelt, jeg kan i hvert fald huske en enkelt, det er så ikke et
299 eksempel på at det virkede, det er så et eksempel på før hvor det ikke virkede altså jeg kan huske jeg havde
300 et enkelt modul i starten af året hvor jeg tænkte, det er ikke den samme klasse jeg er kommet ind til her og
301 så var de ved at sige jamen det var fjerde modul og et eller andet og lalala. Øhm det har jeg i hvert fald ikke
302 oplevet i den her periode at de sådan har været helt væk i fjerde modul, hvor jeg næsten ikke kunne få
303 noget gennemført.

304 Interviewer 1: Hvad skete der så der hvor du oplevede at de var helt væk? Hvordan var de helt væk?

305 L: Jamen de kunne overhovedet ikke koncentrere sig om hvad jeg sagde til dem og øh, jeg gennemgik noget
306 og jeg tror ikke der var ret mange af dem der fik fat i det og så satte jeg dem til og lave noget i nogle
307 grupper i stedet for og så snakkede de om alt muligt andet ikke og altså. Der havde jeg sådan et halvt
308 modul i første halvdel hvor jeg fik sådan lidt ud af dem og andet halvdel, jamen det er fik jeg nærmest
309 ingenting ud af dem, de kunne næsten lige så godt være gået hjem.

310 Interviewer 1: Ja

311 L: Det synes jeg faktisk ikke jeg har oplevet i den her periode, men altså det er jo ikke altid fjerde modul er
312 sådan.

313 S: Jeg har dem slet ikke i 4. modul

314 L: Nej

315 S: Tredje og første og det fungerer nogenlunde

316 T: Der er ikke nogen forskel på tredje eller første eller?

317 S: Jo, det er der vel nok, men jeg har bare ikke tænkt så meget over det

318 T: Hm.

319 S: Jeg skrev ned en time, hvor de meget ukoncentreret, jeg kan ikke huske, hvad udlægget var. Men det var
320 de altså også bagefter, jeg havde været i gang.

321 T: Ja

322 S: Det var en tredje modul

323 T: Ja, og hvordan, har du så, hvordan skrevet ned, hvordan, hvorfor de var, hvordan de var koncentrerede.

324 S: Nej, jeg tror bare, jeg har skrevet, at de havde svært ved at fokusere i den time. Og da havde de endda
325 haft idræt. De var ikke meget for, at lave aktive pause om mandagen, hvorfor de har haft idræt. Og så
326 havde de haft dig (L), tror jeg, hvor de havde været aktiv pause. Og hvis de havde mig i tredje modul og jeg
327 også sagde, at nu skal vi havde aktive pause. Amen, vi har både det ene og det andet.

328 P: latter

329 T: Ja, ok. Så har de fået en del aktive pauser

330 S: Men jeg tror den time der, det var også meget svært de vi lavede. Altså det jeg bad dem om at lave.

331 T: Ja, øh

332 S: Ja, der havde de svært ved at koncentrere sig... Ellers har jeg ikke noteret noget, hvordan de har været til
333 at koncentrere sig.

334 T: Øhm, hvad hedder det... Hvad så med i forløbet her, det er nok nemmest for L, at svare på. Men sådan i
335 starten i forhold til slutningen. Har du mærket, er der nogen forskel? Er der noget du har lagt mærke til i
336 forhold til de aktive pauser og motivation for undervisningen?

337 27 min L: Ja, altså den første gang vi havde det, synes de det var meget sjovt... Øh, og allerede den anden
338 gang var der noget der synes nu var det ikke sjovt mere, de kunne ikke selv bestemme over deres pauser.
339 Og så synes jeg jo flere gange vi har haft det, så vender de sig til det, og så ved de godt det er sådan. Så jeg
340 kan da godt høre der er nogle der synes det er hårdt de skal ud og løbe, men stadigvæk, men der er ikke
341 sådan, altså. Jeg tror de er ved at vende sig til, at nu er det sådan det er, og hvis vi kører et par måneder
342 mere, så tror jeg ikke, så tror jeg ikke der ville være noget, så vil de bare gøre det. Så, det var i hvert fald
343 udviklingen.

344 T: Ja, så hvis du skulle beskrive den forskel, er der en forskel eller er det bare, hverken dårligere eller?

345 L: Snakker du om i forhold til at gennemfører undervisningen?

346 T: Ja, om de med hensyn til om de er motiveret i undervisningen.

347 L: Øh....

348 T: Ikke specielt de aktive pauser, men selve undervisningen, hvordan de []

349 L: Jamen, jeg vil, altså jeg ved ikke om jeg kan se en udvikling hen over periode, men som sagt, kan jeg se
350 efter vi er startet, så har jeg ikke haft nogle dage, hvor de har været helt umotiveret []

351 T: Nej

352 L: Jeg har kunne få noget ud af dem i alle timerne, og der har jeg haft et par lektioner før vi startede, hvor
353 det var svært. Men nu er jeg selv matematikker og et par lektioner og den her periode, ik. Det er ikke
354 sikkert man kan kalde det signifikant, men så kan jeg.... Jeg synes ikke, at det er sådan så det er blevet
355 bedre og bedre hen over periode, men jeg har i hvert fald ikke haft de store huller, så jeg havde et par
356 stykker af før.

357 T: Okay, øhm.... Er det nemt, at komme i gang med de pauser der, eller. Hvordan er det?

358 L: Ja, det er nemt []

359 T: Det...

360 L: Jeg siger til dem, nu stiller vi os op, rykker stolene tilbage og så kører vi.

361 T: Ja

362 L: Og så er der nogen hen af vejen, der forsøger at snyde udenom [Latter] Det er der hele tiden, fordi så
363 synes de det er hårdt eller så....

364 T: Hvad synes du også det har været nemt, altså L han har jo idræt?

365 S: De kan godt finde på at spørge, skal vi godt nok det der i dag.

366 T: Ja

367 S: Ja, når jeg så siger, ja ja. Nå okay, og hvor længe skal vi så det? De kan godt være sådan lidt skeptiske
368 overfor projektet, men nå ja, hun (læreren) siger vi skal, så det gør vi.

369 T: Ja

370 L: Altså, jeg har også haft nogle, der kunne finde på at spørge, om vi ikke bare skulle løbe ned til netto og
371 købe kage i stedet for eller et eller andet. Men det har ikke været sådan nogle spørgsmål, de (eleverne)
372 godt ved, hvad jeg vil svare på, så....

373 S: Det er jo sådan en klasse, der er lidt, der er lidt liv herinde.

374 T: Ja

375 S: De tier jo ikke bare stille, de kan godt lide at lave sjov

376 T: Ja... Øhm, ja... Øh, hvis vi skulle indføre de aktive pauser sådan mere permanent og i måske flere fag og
377 har I (lærerne) så nogle idéer til, hvordan det skulle indføres, altså, hvordan man skulle gøre og kan man
378 bruge det?

379 S: Det er jo nok noget ude i 4. moduler, især ik?

380 L: Jo, det vil jeg også sige, der sidst på dagen, men jeg tror...

381 S: Det skulle ikke være i alle modulerne

382 L: Som sagt før er det et spørgsmål om, de skal opdrages til, sådan er verdenen før man kan sætte dem til,
383 at styre det selv, men så tror jeg, at det er en stor fordel, at de selv styrer det, så de også får mentalt fri fra
384 mig, når de har deres pause, ik?

385 T: Ja

386 L: Øhm.. Det tror jeg ville være godt

387 T: Hvis de (eleverne) selv styrer det?

388 L: Ja, hvis man kan få dem opdraget til, at selv styrer det og hvor lang tid det så skal ta'

389 T: Hvordan skulle man så gøre det, hvis de selv skulle styrer det. Der kunne være mange forskellige
390 muligheder?

391 L: Altså, nu vil jeg jo begynde nu, nu hvor de er sådan, er ved at vende sig til det, måske ville jeg vente lidt
392 endnu, hvis de skulle være ideelt set. Så ville jeg begynde og sige, jamen, hvad.... Altså prikke nogle ud og
393 sige, jamen.. I havde en gang den fodbold med, skal I ikke bare tage den to og to og så spille lidt fodbold
394 derude i stedet for, at være ti om den eller finde nogle, som hvis der er nogle jeg ved der har været med i
395 basketturneringen (på gymnasiet), skal I ikke lige have en basket med og så kan I gå ud på kurven og spille.

396 T: Ja

397 L: Sådan give dem nogle idéer til, at sætte sig selv i gang, hvis man stille og rolig kan få nogle i gang, jamen,
398 så tror jeg også de andre begynder og ret hurtig kunne se, nå ja okay, måske er det rarere, at gå ud og spille
399 lidt med en fodbold i stedet for, at stå her og gøre det samme som alle andre inde i klassen, ik. Så tror jeg
400 hurtigt de får nogle idéer til, hvad de kunne gøre.

401 T: Ja

402 S: Det kunne være man skulle have nogle sjippetove hængende eller et eller andet [Latter]

403 T: Hvad tænker du om, hvordan man måske kunne få eleverne til selv, at stå for noget af det her?

404 S: Det ved jeg ikke, det har jeg slet ikke tænkt over. Nok også, at på skift få dem til, at fortælle, hvad de skal
405 gøre, men så skal de stadig gøre, hvad hinanden siger.

406 L: Um

407 T: Ville det være en god ide?

408 S: Det ved jeg ikke

409 L: Det kunne være udmærket []

410 S: Det kunne man godt til en start

411 32 min L: [] Som en overgang fra jeg styrer det, til de selv styrer det

412 T: Ja

413 L: Problemet er jo, hvis man slipper dem fri og de selv skal styre det, så vil man jo opleve nogle, der forsøger
414 at styre udenom det (de aktive pauser). Og hvordan man så lige, altså kontrollere det, ja det gør man jo
415 selvfølgelig ved at de er i nærheden, så man kan se, hvad de laver og så koble dem på resten af kLn, så
416 vender de sig nok af med det.

417 T: Ja

418 L: Men jeg tror der er nogle, der skal piskes mere til det end andre, ik!

419 T: Ja

420 L: Der er også nogle der lynhurtig vil sige, ok så gør vi det og så gør vi ud og spiller. Og det er der nogle der
421 gør alligevel, ik.

422 T: Ja

423 L: Så der er altid nogle elever, hvor der er nogenlunde godt vejr, så står de derude ved kurven, hvis de kan
424 komme til.

425 P: Har i så også nogle modsætninger, nogle der altid sidder herinde foran computeren

426 S: Ja [] L: dem har vi mange af

427 P: Dem har i mange af

428 L: Ja

429 P: Okay

430 L: Dem har vi flest af

431 P: Det kommer man så lidt udenom, kan man sige ved at tvinge dem i gang

432 L: Um, man er nød til at tvinge mange af dem i gang [

433 P: Ja

434 T: Men øh...

435 L: Det gør man, man er i bund og grund lavet til at være doven. Altså spise sundt og dyrke motion, det er
436 ikke noget man gør af sig selv. Det er noget man skal presses ud i. Sådan er verdenen]

437 P: I starten måske eller hvad tænker du?

438 L: Nææ, jeg tror generelt menneskelig tendens, hvis du sidder hjemme på sofaen, spiser slik og ser en god
439 film og du så skal ud og løbe, så tror jeg de første fem skridt til du er udenfor døren, de er, de er i en eller

440 anden grad overvældende, og de kræver overvindelse for de fleste... Øh... Og når man så først er derude,
441 hvor man har taget de første tre skridt, så kører det, ik?

442 P: Ja

443 L: Os, så er der nogle det er en overvældelse hele vejen igennem løbeturen, det er nok i starten. Det tror
444 jeg faktisk er, meget menneskets natur. Altså, jeg tror hvis du giver langt de fleste valget mellem en kage og
445 en gulerod, så tror jeg de fleste ender på det ikke sundeste valg. Ligesom os.

446 T: Ja

447 L: Eller i hvert fald, mig.

448 T: Ja, men øh... Ja, er der nogle ting, som vi ikke har snakket om, som I synes vi lige burde få med her
449 omkring det her.... Altså, jeg kan sige, hvad hedder det, vi har jo læst en del om det her motivation og der
450 er ligesom nogle ting der går igen indenfor det. Der er nogle emner, der er noget medbestemmelse,
451 fællesskab og opfattelse af egne kompetencer.

452 L: Um

453 T: Og det er jo, jamen har i, jeg tænker, når du siger det der med, at de selv skal være med ind over, så
454 kunne det måske være en fornuftig idé.

455 L: Um

456 T: Fordi de bestemmer selv, og de tror måske selv, at de føler de har nogle kompetencer, fordi de får lov.

457 S: Det kræver også at eleverne synes, at de faktisk får noget ud af det [

458 T: Ja

459 S:] altså de synes det er sjovt, mens det står på, men vel også at de kan se der, vil nok primært det faktisk.
460 Men så også sige, at det får vi noget ud af, jeg kan mærke min dag er bedre, når jeg gør det.

461 T: Ja

462 S: Det ved jeg ikke rigtig om, I har vel snakket med eleverne eller skal I det?

463 T: Nej, vi skal snakke med eleverne.

464 S: I kommer til, at snakke med eleverne, jeg ved ikke, det er også spændende, at høre, hvad de siger, om de
465 har oplevet noget.

466 T: Ja

467 P: Ja, vi kan jo sådan set godt afsløre, at interessen for det her forløb, det er selvfølgelig spørgeskemaene,
468 er den steget signifikant fra starten til slutningen, så de (eleverne) er blevet mere interesseret [

469 T: Motiveret

470 P:] en større glæde ved de aktive pauser i slutningen end i starten

471 S: Ja

472 P: Var det også noget I oplevede?

473 T: Altså, det er vel ikke de aktive pauser, men lidt mere

474 P: Ja, det er også i forhold til undervisningen, ja, det er det.

475 T: Altså de aktive pauser har påvirket undervisningen, men de er blevet, altså

476 S: Det er den generelle motivation i forhold til at udføre de aktive pauser?

477 T: Nej, det er motivationen for læringen

478 S: Okay

479 T: Men vi vil bruge de aktive pauser til eller vi bruger motivationen til, at se på om de aktive pauser betyder
480 noget for læringen

481 S: Ja, har I så også en anden kL?

482 T: Nej

483 S: Det burde I måske?

484 T: Men det ser ud som om, at de i hvert fald interesserer sig mere for det og det....

485 L: Men altså, de interesserer sig mere for, og de synes de er blevet gladere for, at holde aktive pauser, altså
486 man skal skelne mellem om de er blevet mere interesseret.

487 T: Nej, nej de er blevet mere glade for undervisningen, det er jo de spørgsmål vi har stillet.

488 L: Ja, ja nemlig.

489 T: Efter de har fået de aktive pauser, så føler de, at de får mere ud af undervisningen, og interesserer sig
490 mere.

491 S: Det kan jo være pga. alt muligt andet også.

492 T: Det kan det jo.

493 S: Det kan være fordi nu har de gået her lidt længere og har mere relation.

494 T: Det er masse bias, det er klart.

495 S: Ja, det var derfor jeg spurgte om I også have spurgt en anden klasse, som ikke havde aktiv pause.

496 P: Nej, det har vi ikke.

497 T: Nej, det har vi ikke, det kunne man selvfølgelig sagtens gøre.

498 L: Men det ville også være, ja...

499 T: Ja

500 L: Der er stor forskel på vores klasser

501 S: Ja, det er jo det, så rent statistisk skulle man have fat i mange flere klasser

502 T: Ja, det er jo det, altså man kan sagtens undersøge noget kun med, at se på nogle enkelte individer. Det
503 behøver ikke at være...

504 S: Ja okay

505 T: Ja, det ser ud som om det har virket lidt i hvert fald

506 L: Fra deres spørgeskema?

507 P: Ja, der er tendenser til det

508 L: Okay, får jeg dem på et tidspunkt?

509 P: Det må du gerne

510 T: Det må du godt, han har lavet nogle grafer

511 L: Det vil jeg meget gerne se på et tidspunkt

512 T: Ja, vi har undersøgt tre ting, altså værdi, brugbarhed, der kan vi ikke se nogen forskel, men altså det ser
513 ud som om det er steget lidt, men der er ikke nogen signifikant forskel.

514 L: Ja

515 T: Det er der ved interesse/glæde og det er jo sådan set deres motivation eller indre motivation i
516 virkeligheden.

517 L: Ja

518 T: Og øh, så har vi en der hedder pressure/tension og der kan vi heller ikke se noget, så....

519 L: Nej

520 S: Hvad kaldte du den sidste kategori?

521 T: Pressure/tension

522 S: Nå ok, ja

523 P: Nervøs/anspændt de føler sig i forbindelse med det

524 T: Lidt omvendt af

525 P: Den er ret lav

526 S: Ja

527 P: Men vi skal nok sende de der grafer

528 S: Og så kommer der, i lavet et spørgeskema mere eller hvad siger du i kLn manglede i et?

529 P: Øh, vi har lavet det sidste

530 S: I har lavet det sidste

531 P: Vi spurgte dem om her i onsdags

532 S: Okay

533 T: Ja, det er det, vi har lavet, to spørgeskemaer [

534 S: Ja, et i starten?

535 T: [over tiden og så kan vi se over tiden, er der sket en forandring. Det er jo ikke sikkert det har noget med
536 det her at gøre, men....

537 S: Nej, nej

538 P: Nej

539 T: Men nu laver vi et interview og så spørger vi ind til for at finde ud af, om det har noget med det at gøre.

540 S: Det er meget interessant

541 L: Ja nu har de nok ikke ret meget tension i mine timer, fordi det er meget afslappet

542 T: Det er jo lige præcis det

543 L: Det eneste tidspunkt de er stressede i mine timer er, når jeg giver dem prøver, fordi så ved de det bare
544 går ud over deres karakter. Det er faktisk der, hvor vi skulle have en aktiv pause.

545 S: [Latter] Midt i prøven

546 L: Så starter vi

547 S: Lige før prøven tager vi lige en løbetur og så....

548 L: Så tror jeg de er rimelig tens efter den første, jeg gav dem. De var oppe til NV-prøve og fik, hvad var det,
549 tre syv-taller og et fire tal og resten var ti og 12. Og så ugen efter gav jeg dem prøve og [latter]

550 S: Og det var i virkeligheden var de var værd.

551 L: Ja

552 S: Men okay, de har klaret sig så godt til NV

553 L: Ja, de klarede sig helt vild godt

554 S: Men det er også en god kL

555 L: Så absolut

556 40 min S: De har også klaret sig godt i mellem-testen i latin fortalte Mette lige, men det måtte jeg ikke sige
557 til dem, så blev de bare [latter]

558 L: Jeg har sagt til Jette, man skal bryde dem ned før man kan bygge dem op [latter].... Så det er det, jeg er i
559 gang med. Vi har sådan en good cop, bad cop kørende, fordi matematik har de jo i alle tre år og hun skal
560 fedte lidt for, at de vælger det i 3.g.

561 S: Ja, det behøver du ikke.

562 L: Nej

563 T: Ja, men det har i hvert fald været super godt, at I ville være med til det her.

564 P: Ja, det var dejligt

565 41 min

566 L: Ingen problem

567 P: Også at du gad lige at træde til lige i sidste øjeblik, så vi kunne få lidt mere ud af det.

568 S: Ja

569 L: Nu er jeg sådan rimelig spændt på, fordi jeg overvejer lidt om jeg skal fortsætte

570 S: Ja.

571 T: Ja.

572 L: Jeg er lidt spændt på om, jeg nu foreslår dem det, om de så halshugger mig [latter].

573 S: Jeg tænker lidt mere, jeg vil måske bruge, som sådan en, når jeg kan mærke at de har brug for [

574 T: Nu er den gal.

575 S:] ja, sådan lige tager spontant, hvor man tænker, nu trænger vi til der sker noget andet.

576 L: Ja

577 S: Lad os lige tage den løbetur eller op af stolene et øjeblik og lige hop lidt og lige....

578 P: Jah

579 S: Ikke så systemiske, men som noget jeg måske vil inddrage lidt mere.

580 L: Ja, det kunne man godt.

581 S: Ja.

582 L: Lige tage en tur rundt om, og så ind, men altså, fordi det der med, at de nu er vant til det, det betyder
583 meget og jeg synes de første gange tog det, altså, der kunne det godt tage noget tid for dem lige at falde
584 ned og finde ud af nu er det matematik igen nu er de faktisk ret hurtige. Vi tager den der løbetur og
585 kommer rundt og så zap, så skal vi i gang igen, jeg synes faktisk, der går lidt tid, men jeg synes de er blevet
586 forholdsvis hurtige til, at komme hen og sidde ned og så komme i gang igen.

587 S: Jamen, nu kender de rutinerne.

588 L: Ja, så kan man godt tage en tur med dem rundt om skolen og så ind igen uden det behøves, at tage ti
589 minutter.

590 T: Ja.

591 P: Det hjælper nok ikke, at gå ud med en kL, som overhovedet ikke har prøvet det, der vil det....

592 L: Nej, nej

593 P: Der vil det, man er nødt til lige at skal have sådan et intro-forløb.

594 L: De skal lære man godt kan køre derop og så køre ned og så sætte sig på sin plads og så lave noget igen.
595 Øh, det skal de lige finde ud af.

596 T: Men jeg tror os, det kunne også være en god idé og når man så lavet et eller andet og så spørge om der
597 er nogen der har en god idé til en øvelse eller hvad kan vi lave nu eller

598 S: Um

599 T: Hvis de skal selv få lov at komme på banen, det er jo helt klart motiverende, både fordi at de følger de får
600 lov at vælge noget og de føler også at de besidder nogle kompetencer, fordi at det er dem, der lige
601 pludselig styrer det.

602 L: Det stemmer jo slet ikke overens med, at jeg bryder dem ned, så jeg kan bygge dem op [latter]

603 T: Nej, det er selvfølgelig rigtigt [latter]

604 L: Det er helt den forkerte vej

605 T: Ja, ja

606 L: Nå ja, men de er bare ikke til at lokke noget ud af, vil jeg så sige.

607 T: Nej, det kan godt være, at det ikke fungerer

608 L: Det var de ikke glade for, nej. Men...

609 S: Hvad mener du med lokke noget ud af?

610 L: Jeg har forsøgt af et par omgange, at få dem til, at komme med nogle øvelser

611 S: Nå okay

612 L: Der kom ikke rigtig noget

613 S: Nej

614 T: Der kom ikke noget

615 L: Altså det kunne være, jeg skulle have sat dem ind herinde og sagt, nu bruger vi lige ti minutter på at
616 skrive noget ned i stedet for, at sige....

617 S: Man kunne jo godt have sådan en poster, sådan en plakat hængende med nogle forskellige forslag [
618 T: Ja

619 S: med nogle ting]

620 L: Når de skal skrive noget til mig på lectio, så skal de jo gøre det, når de har fået fri og så bliver det måske
621 ikke helt til lige så meget.

622 S: Nej

623 P: Nej, det er de ikke gode til det der med at svare på lectio [latter]

624 S: Det der med at svare på lectio, det kan også være deres lektie, til næste time skal I have et forslag med til
625 en øvelse

626 L: Ja, det kunne man godt... Øh

627 S: De plejer da at lave lektier herinde

628 L: Ja, jo det skal jeg da til at finde ud af

629 S: Det skal du til, at finde ud af?

630 L: Ja

631 S: Er du vant til, at have nogle, der ikke laver lektier eller hvad?

632 L: Nej, nej... Øh, men der kan godt sidde nogen, jeg ikke har opdaget. Nu har jeg lige bedt dem alle sammen
633 om, at komme på maple cloud til vores matematikprogram vi har, hvor man simpelthen, når man har lavet
634 sin, det er ligesom, hvad hedder det, dropbox og sådan noget bare knyttet til det program, det er også i
635 samarbejde med google, så når de har lavet et eller andet i vores matematik, en opgave, så kan de lige
636 smide den ind i clouden.

637 S: Ja

638 L: Så kan jeg sidde og se, om de har lavet deres lektier. Tillid er godt, men kontrol er bedre [latter]

639 T: Så kan du også se, hvordan de har lavet dem

640 L: Ja, det er faktisk rigtigt, det er en god idé

641 T: Der er nogle der arbejder om natten

642 L: Jeg har forbudt en af min 3.g'er [

643 T: Eller lavet det i engelsktimen [latter]

644 L: Det må de godt, det er bare effektiv udnyttelse af tiden [latter]]

645 S: Øm punkt

646 L: Hvad var det jeg skulle til, at sige?

647 S: Du har forbudt en af dine 3.g'er

648 L: Ja, jeg har forbudt hende, at spise guldkorn til morgenmad, hun kan overhovedet ikke koncentrere sig. Så

649 kommer hun op og så er hun helt død. Når hun har cyklet 10 minutter i skole er der ikke mere guldkorn

650 tilbage [latter]. Så skal jeg have hende til matematik og hun fatter ikke, hvad der foregår helt blank.

651 P: Det er også bare slik

652 S: Ja

653 P: Sukker

654 L: Hvad sker det for det?

655 T: Nej, havregryn det er

656 L: Jeg har bestemt mig for, at næste gang hun kommer og har fået guldkorn, så sender jeg hende direkte

657 ned til kantinen, der i første modul, der er stadig gratis morgenmad dernede, så må hun ned og have

658 havregryn og så kommer tilbage.

659 P: Okay, man kan få gratis havregryn nede i kantinen.

660 L: Ja

661 S: Ja, man kan få gratis morgenmad

662 P: Det vidste jeg ikke en gang

663 L: Havregryn, kornflakes og noget med mælk på

664 46 min P: Nå okay, det er hver morgen eller hvad?

665 S: Halv otte til kvart over otte, halv otte til halv ni

666 L: Halv ni, jeg synes i hvert fald jeg fandt ud af, at det stadig var der, når vores time var startet.

667 T: Så du kunne lige nå, at sende hende afsted? [latter]

668 L: Det har jeg ikke gjort endnu

669 P: Nej

670 T: Nej

671 L: Det var faktisk en god idé

672 P: Det var faktisk en god idé, det er vigtigt de får noget brændstof

673 T: Ja

674 S: Der er faktisk rystende mange, der slet ikke spiser morgenmad

675 L: Ja

676 D: Jeg lavede en gang sådan en rytmeøvelse, så skulle de bare sige et eller andet tilfælde. Så kan vi bare
677 sige, at imens vi står og laver den her rytmeøvelse, så skulle de se om de kunne snakke imens. Så kan i lige
678 på skift sige, hvad I har fået til morgenmad. Så var flere af dem, morgenmad, vi har da ikke fået noget
679 morgenmad.

680 47 min P: Jeg har en han drikker kun red bull og cola, det er det eneste han får, ja. Han sidder med en i hver
681 time har han en red bull med, så lavede jeg sådan en blod-glukose forsøg med dem og han fik lov, at drikke
682 en red bull ham der, så han kunne se, hvordan det påvirkede hans blodsukker. Og man kunne bare se, bom
683 den røg op og et kvarter efter, så bare helt ned igen [latter]. Kan du så ikke godt se, at det er en dårlig idé,
684 jo så tager jeg bare en til [latter].

685 L: Har jeg ikke sagt det til beachstævne, hvor vi levede af cult?

686 T: Nej

687

688

689

690

A.7 Observationsempiri

Observation mandag d. 04-11-2013

8:24 opgaveregning

8:25 meget snak

Lærer L: det er meningen i skal lave matematik.

8:28 LV går på toilet

8:30 LV kommer tilbage fra toilet.

8:31 alle er i gang

8:33 SH viser sin tlf. Til sidemanden og snakker med ham.

(måske bruger han den som lommeregner)

8:37 ST, EB og ABW snakker sammen og griner. ST fortæller og peger ud på gangen.

Ingen der skriver noget.

8:39 skriver igen alle tre

8:40 generelt mere larm. En ukendt elev siger noget om at være fuld i weekenden.

8:42 GL fortæller vender sig om mod bordet bagved. Snakker til EB og ABW vender sig igen, da der ikke er interesse. Snakker til LV istedet for.

8:44 TRK går på toilettet

8:45 AKLV rækker hånden op. snakker til sidemanden og dem bagved.

8:46 MJC snakker om "folkde træder mig over tærne hele tiden". Banker tlf. I bordet.

8:47 GNL vender sig og snakker med EB og ABW

8:49 TRK kommer tilbage fra toilettet.

8:45-8:52 MJC skriver ikke noget.

8:52 MJC skriver igen.

8:54-8:57 SH vender sig og snakker lydeer overrasket interesseret. (ikke matematik)

8:55-8:57 LV og SJ vender sig og snakker.

8:57 Lærer L sætter igang.

8:57 en elev siger: nej!!

8:58 Lærer L åbner døren. Alle er med.
Rigtig mange der snakker. Der bliver grint højt i koordinationsøvelsen.
SH siger: mega fitness:
Der bliver grint igen.

Lærer L siger: lig jer under bordene!
Lidt protester.
En elev siger: nej

9:02 omvendt planke. Der er lidt brok.

9:04 air squat. Flere der griner.

9:05 ud og løbe.

9:06 tilbage fra løb.
Timen starter igen. Lidt larm.

9:07 Lærer L: hold lige fokus!
Der bliver helt stille. Alle følger med.

9:08 Lærer L forklarer på tavlen.

9:09 ST spørger om matematik.

9:09 der bliver talt højt.

9:09 Lærer L: HEY! Følg lige med.
Der bliver stille.

9:11 der er helt stille.

9:11 MJC spørger Lærer L om ikke han vil sætte tal ind istedet for X.

9:13 der er helt stille.

9:15 alle følger med. Helt stille.
EB stiller spørgsmål.

9:16 ST stiller spørgsmål.

9:18 LV og SJ følger ikke med. Er begge igang med noget på computeren.

9:20 Lærer L laver en fejl. Straks 2-3 elever der retter ham.

9:21 TRK stiller nogle spørgsmål.

9:23 alle følger med. (LV kigger på computerskærmen).
Helt stille.

9:25 ABW kigger på skærmen.

9:25 lidt uro i klassen.

9:26 RR snakker

9:27 GNL siger: vi gennemgik linære funktioner for hurtigt.

9:28 Lærer L: prøv lige at høre efter!

9:30 Lærer L: vær lige stille!

9:32 Lærer L: vær lige stille.

9:33 Lærer L deler prøver ud.

9:34 bliver snakket meget. Lidt larm (ikke så meget).

9:35 mere larm. Elever snakker om karakterne.

9:37 elever begynder at pakke sammen. ST og MK

9:38 AKLV forklarer hvordan en opgave skal regnes.

9:40 flere elever pakker sammen. Bl.a. SH

9:42 Lærer L: sid ned!!

9:42 ABW og EB går.

9:45 ABW og EB kommer tilbage med pølsebrød.

9:47 timen er slut.

- B.1 Excel - Resultatbearbejdning
- B.2 Informeret samtykke
- B.3 Statistik resultater
- B.4 Øvelsesvejledning