



AALBORG UNIVERSITET

Studienævn Uddannelse, Læring og Forandring
Kroghstræde 3
9220 Aalborg Øst

STANDARDFORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------	--

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn: Pia Bjerregaard Hansen	20170936	
Navn: Pernille Breinholt	20171273	
Afleveringsdato	03.06.2019	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Har vi Glemte det Menneskelige i Folkeskolen - elevers læringsudvikling skal mere i fokus	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	184.068	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Tatiana Chemi	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Forord

Dette speciale er udarbejdet i foråret 2019. Vi vil præsentere læser for en undersøgelsen foretaget i grundskoleregion, hvor der undersøges på baggrund af samfundsmæssige tendenser, hvorvidt elever i dag er udfordret *med at gå i skole*, og dermed er udfordret i forhold til deres egen læringsudvikling. Dette forskningsfelt tager afsæt i læreres erfaringer og oplevelser med elevernes udfordringer hvorledes de bidrager til et læring og forandringsperspektiv. Endvidere vil nærværende speciale i sin skriftlige fremstilling veksle mellem tid og rum, da vi i fortid blandt andet oplevede samt indhentede empiri med indvillige interviewpersoner og disse oplevelser er derfor forbigået. Teoretisering af vores fund sker i nutid, men kan være skrevet i førnutid afhængig af handling og de efterfølgende refleksioner i forbindelse med de teoretiske begreber. De fremtidige perspektiveringer og nye forståelser tager afsæt i en fremtids skrivende tekstfremstilling.

Specialets gennemgående refleksionsarbejde er udformet i syv grafiske figurer, der løbende dukker op i specialet. operationaliseringen præsenteres i afsnit 2.3.2. Nedenstående figur er den første ud af syv.

Vi vil ønske jer rigtig god læselyst.

Aalborg Universitet, 3. juni 2019

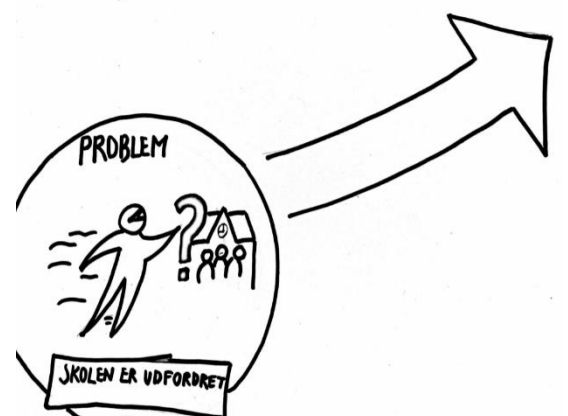
Pia Bjerregaard & Pernille Breinholt

Speciale, Kandidatuddannelse i Læring og Forandringsprocesser

Første refleksion i praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral

Figur (A):

I specialets indledende fase identificerede vi et problem, samt et videnshul vi havde *opsnuset*. Vi havde her en opfattelse af, at iføre os en detektivmaske, og gå på undersøgende jagt efter problemet. Mange spørgsmål opstod her. Er vores undersøgelsesfelt et reelt videnshul? Er vores felt akademisk nok til at skrive om i et speciale? Kan vi nå at undersøge det, vi gerne vil? Er det her, vi mærker vores indre drivkraft, der skal føre os gennem de næste måneder? Og kan det virkelig passe, at vi skal træde *tilbage* - og kigge på skoleverdenen - i et felt, som vi begge tidligere har haft en opfattelse af, er et overstået kapitel?



Abstract

Background: Today the Danish community expects people to generate skill development throughout life, and the community is thereby characterized by a lot of organizational competition. As a result of the high competition, children and young people seem to get affected in a way where they struggle with *identifying a meaning of going to school*. Furthermore, it can have an impact on their ability to learn. This problem can meanwhile be affected by different factors, which is why teachers and other adults, associated to the children and young people, attempts to look for different solutions to accommodate the problems. When people aren't featured with the right preconditions to create a good life, where *life* in this context deals with students daily life in school time in Danish elementary schools, it can result in landmark problems such as anxiety and depressive symptoms.

Purpose: The research is, in this thesis, based on studies that examines how teachers can contribute to student's ability to learn, from a learning and innovative perspective. The primary focus is how learning tools, besides traditional approaches, can contribute to teachers' style of educating the students with an eye for different identified problems the students seems to face through school. These tools are furthermore expected to enhance the students' self-esteem and drive in order to learn.

Theoretical framework: In order to qualify this research, we use a theoretical foundation where Karl Weick's concept of opinion formation on organizations are included, as well as Carl Rogers' concept of *significant learning and learning in relation*. The two theoretical devices will furthermore appear in the analysis section in order to create a new understanding of the problem in this thesis. In the analysis section, other learning theories will also be identified as an approach to interesting findings.

Methodology: As a research student, our scientific theoretical point of view has been designed according to the hermeneutic tradition, where the alternation between insight into *part* and *whole*, is aimed at a horizon fusion, where new understanding can arise. The empirical data takes primarily part in qualitative methods such as semi-structured interviews, participatory observation and informal conversations. In addition to these methods, a quantitative method will also be included, in order to increase the validity of the thesis. In addition to that, a hermeneutic analysis method will be used, which offers a structured approach to the thesis.

Conclusion: This thesis reveals that Danish elementary schools are challenged when it comes to formulate specific terms for the students' ability to learn. Furthermore, the thesis reveals that teachers in elementary school seem to search for teaching tools in order to contribute to the traditional teaching. The main objective is thereby to create a room for the students to open up their inner drive in order to achieve awareness of their own worth. An initiative such as *yoga* seems to have a positive impact on the students' self-esteem and ability to learn.

Indhold

Forord	2
Første refleksion i praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral	2
Abstract	3
Specialets opbygning	7
1.0 Problemfelt	9
1.1 Det danske samfund under konstante forandringer.....	9
1.2 Folkeskolen - en revolution eller hvad?	9
1.3 En målbar skolekultur	10
1.4 Er folkets skole for alle?	11
1.5 Elever i de danske grundskoler, hvad mener de?.....	12
1.6 Problemformulering.....	13
1.6.1 Undersøgelsesspørgsmål.....	13
1.7 Hvordan er vores interessefelt opstået?	14
1.8 Specialets afgrænsning.....	15
1.9 Begrebsdefinition.....	16
2.0 Metodologi.....	17
2.1 Ontologi og epistemologi	18
2.2 Hermeneutikken som videnskabelig ståsted	18
2.3 Den hermeneutiske spiral og horisontsammensmeltning	19
2.3.1 Operationalisering af hermeneutikken.....	20
2.3.2 Den hermeneutiske spiral (aktivt anvendt i specialet).....	20
2.4 Design for specialets undersøgelse	21
2.5 Kvalitetskriterier for kvalitativ forskning.....	23
2.6 Metodetriangulering	24
2.7 Metoder til indsamling af empiri	25
2.7.1 Kvalitativ metode.....	25
2.7.2 Deltagende observation	25
2.7.3 Uformelle samtaler.....	26
2.7.4 Semistruktureret interview	26
2.8 Kvantitativ metode.....	27
2.9 Etik.....	29
3.0 Teori	31
3.1 Meningsdannelse ifølge Karl Weick	31

3.1.1 Meningsskabelsens syv elementer	32
3.3 Læring ifølge Carl Rogers.....	37
3.3.1 Signifikant læring	37
3.3.2 Læring i relation	38
3.3.3 Værdsættelsesprocesser	39
4.0 Analyse	40
4.1 Analysemetode	40
4.1.1 Analysens opbygning	41
4.1.2 Nyttig viden	42
4.2 Børns indre kerne er udfordret.....	43
4.2.1 At stå på tæer?.....	45
4.2.2 Analysens første opsamling	46
4.3 Skolen som meningsfuldt læringsfundament?.....	46
4.3.1 Analysens anden opsamling	48
4.4 Det hele barn?	49
4.4.1 Analysens tredje opsamling	54
4.5 Lærerens rolle i forhold til elevernes læringsudvikling	54
4.5.1 Analysens fjerde opsamling	60
4.6 Alternative undervisningsredskaber	61
4.6.1 Analysens femte opsamling	63
4.7 Andre interessante fund	64
4.7.1 Transfer	64
4.7.2 Transformativ læring.....	65
4.7.3 Analysens sjette opsamling.....	66
4.7.4 Delkonklusion	67
5.0 Læringsorienteret diskussion	69
5.1 Anvendelse af den hermeneutiske spiral	69
5.2 Er specialets kvalitetskriterier opfyldt?	70
5.3 Metarefleksiv læringsudvikling	71
5.3.1 Vores læreproces ud med inspiration fra Tuckman.....	71
6.0 Konklusion.....	75
Efterrefleksion jævnfør praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral.....	76
Efterskrift	77
7.0 Litteraturliste.....	78

8.0 Artikel	85
9.0 Bilag 1	90
9.1 Bilag 2	93
9.2 Bilag 3	100
9.3 Bilag 4	109
9.4 Bilag 5	111
9.5 Bilag 6	114
9.6 Bilag 7	115
9.7 Bilag 8	117

Specialets opbygning

I det følgende introduceres læser for en kort gennemgang af nærværende specialets kapitler samt formål.

Kapitel 1: Problemfelt

I dette kapitel præsenteres læser for nærværende speciales problemstilling der tager afsæt i et bredere teoretisk fundament. Vi har som specialestuderende på kandidatuddannelsen i læring- og forandringsprocesser undersøgt de nuværende udfordringer de danske grundskoler opleves at have. Omkostningsfulde problemer for børn og unge, der i dag er udfordret med at se mening i at gå i skole og ikke selv eller via professionel hjælp, finder svar på hvad det skyldes, at de reagerer, som de gør.

Kapitel 2: Metode

Formålet med dette kapitel er, at illustrere specialets fremadgående proces med afsæt i hermeneutikken som specialets videnskabsteoretiske ståsted. Ligeledes vil man som læser hele vejen igennem nærværende speciale blive introduceret for en aktiv integreret hermeneutisk spiral. Kvalitative interviews med to lærere fra forskellige grundskoler er vores primære empiriindsamlingsmetode, hvor kvantitativ undersøgelse er anvendt i mindre grad.

Kapitel 3: Teori

Med dette teorikapitel vil vi gøre læser klogere på specialets anvendte metateori. Karl Weick (1936 -) er den førstnævnte teoretiker, læser vil blive introduceret for. Vi vil med hans teori om meningsskabelse forsøge at blive klogere på syv elementer, Weick udpeger som væsentlige i meningsskabelsesprocesser. Hernæst præsenterer vi Carl Rogers (1902 - 1987) der med sin læringsteori vedrørende den relationelle betydning mellem lærer til elev, kigger ind i hvilken betydning det har for en udviklingsproces. De teoretiske begreber der anvendes i analysesammenhæng, danner rammen om nærværende speciales forskningsambitioner.

Kapitel 4 Analysemetode

I dette kapitel vil vi gennemgå den metodiske anvendelse, analysen tager afsæt i. Læser vil her blive bekendt med, at vi stræber efter at anvende en fænomenologisk metodisk inspireret tilgang, hvor vi sætter vores for forståelse mere i parentes i denne del af forskningsprocessen. Metoden er trinvis opbygget over fire faser, hvilket præsenteres nærmere i dette kapitel.

Kapitel 5 Analyse

I foregående kapitel, blev følgende enheder identificeret, som er blevet til nærværende kapitels hovedkategorier: *Børns indre kerne er udfordret*, *Skolen som meningsfuldt læringsfundament*, *Det hele barn*, *Lærerens rolle i forhold til elevernes læringsudvikling*, *Alternative læringsredskaber og Andre interessante fund*. Vi dykker ned i disse fremanalyserede overordnede temaer, hvor læser vil kunne opleve hvad empirien fortæller, med afsæt i anvendelse af specialets teoriapparat. Dette kapitel belyser specialets problemstilling og fremanalyserede fund, der kan bidrage til at besvare specialets problemformulering.

Kapitel 6 Læringsorienteret diskussion

Vi vil her beskrive hvordan den hermeneutisk spiral i praksis i er blevet anvendt, i nærværende speciale. Endvidere præsenteres læser for hvorvidt vi gennem specialet opfylder akademiske kvalitetskriterier. Beskrivelserne tager udgangspunkt i ønsket om at efterleve metodekapitlets krav. Disse diskussioner bliver udfoldet i følgende fem begreber; *triangulering*, *konsistens*, *transparens*, *validitet samt kohærens*. Ydermere vil læser blive præsenteret for vores egen læreproces, vi har gennemgået gennem arbejdet med specialet.

Kapitel 7 Konklusion

Igennem dette kapitel vil læser blive introduceret for de fund, vi har gjort os undervejs i arbejdet med denne problemstilling. I spændingsfeltet mellem de indledende nysgerrigheder, de empiriske interviews, vores mange uformelle samtaler, en deltagende observation samt kvantitativ undersøgelse, har nærværende speciale taget sin videnskabelige udformning. Vi begrundet vores besvarelse af specialets problemformulering i en gennemgang, der tager afsæt i analysens temaer.

Kapitel 8 Artikel

Dette kapitel byder på en formidlende artikel, hvor vi præsenterer læser for et sammendrag af specialets problemstilling som fund. Vores fund samt de budskaber undersøgelsen har medbragt sig, ønsker vi at brede ud, således samfundet kan få forståelse og indsigt i nogle af de skævvridninger vores skolesystem har udviklet.

1.0 Problemfelt

Jeg synes, det vi så gerne vil være ude i verden, eller en folkeskole der laver dannede hele mennesker, det synes jeg faktisk måske ikke helt, er det vi har gang i (Bilag 2).

Denne udtalelse kommer fra en folkeskolelærer, der med dette udsagn fik os til at stille spørgsmålstejn ved, om de danske grundskoler, skaber skoler hvor elever meningsfuldt kan læringsudvikles, dannes og trives i.

1.1 Det danske samfund under konstante forandringer

Vores samfund er i konstant forandring, og udviklingen fra Danmark som velfærdsstat, der i høj grad prægede det danske samfund i 1960'erne og 1970'erne, til den konkurrencestat, der i dag præger vores samfund, har stillet krav om livslang læring og kompetenceudvikling (Hjermitsev, 2017).

I dag skal medarbejdere både være motiverede og attraktive for arbejdsmarkedet og inden for skoleverdenen, har det betydet, at den tillid lærere og pædagoger særligt i efterkrigstiden og frem til 1990'erne havde, i dag er afløst af politisk kontrol og styring (Hjermitsev, 2017). Med denne samfundsmæssige ændring har menneskesynet også ændret sig fra i velfærdsstaten at have fokus på at skabe harmoniske, lykkelige og demokratiske mennesker til et menneskesyn der i højere grad handler om, at børn skal uddannes til, at kunne begå sig i erhvervslivet (Hjermitsev, 2017).

1.2 Folkeskolen - en revolution eller hvad?

Folkeskolen har været igennem en større revolution siden folkeskolens formålsparagraf trådte i kraft i 1975 (Folkeskoleloven). I den danske folkeskolelov, er et vigtigt område, at folkeskolen skal skabe rammer for oplevelse og udvikling af arbejdsmetoder, så eleverne udvikler fantasi såvel som erkendelse samt tillid til egne muligheder, til at kunne tage stilling, at handle (Folkeskoleloven). Desuden er et andet essentielt fokus, at folkeskolen skal gøre eleverne i stand til at være deltagende og medansvarlige i det danske samfund, hvor skolen særligt skal have et fundament, der bygger på åndsfrihed, demokrati og ligestilling (Folkeskoleloven).

Ifølge filosofen Jørgen Husted skal skolen være det sted, hvor mennesket gøres livsduelige, hvilket vil sige, at elever kan tage ansvar for deres liv og stå inde for det (Folkeskolen (c)). Han anser særligt en ting her i samfundet som vigtigt, hvilket er, at vi er forpligtet til at sikre at hvert barn, udvikler de evner, som er nødvendige for at deres frihed får værdi. Husted udtrykker endvidere, at faglige færdigheder og åndsfrihed mister dets værdi, når mennesket ikke får de

afgørende forudsætninger for at skabe et godt liv (Folkeskolen (c)). Børn skal ikke konstant have at vide, at de skal passe deres skolegang, så de kan udvikle sig til at blive noget i verdens øjne, men i stedet er folkeskolens fornemmeste opgave at hjælpe børn til at blive til *nogen* i livet (Husted, 2003).

Diskussionen om skolen generelt skal være *for livet* eller *for erhvervslivet*, har eksisteret ligeså længe som skolen har eksisteret (Hjerimitslev, 2017) og er fortsat aktuell i dag.

1.3 En målbar skolekultur

I dag bliver elever i folkeskolen målt og vejet regelmæssigt. Eleverne skal gennemføre obligatoriske tests i adskillige fag fra 2. til 8. klasse (UVM (a)). Som et led i at styre undervisningen i folkeskolen, har der siden reformens indtog i 2013, været et fokus på læringsmålstyret undervisning (UVM (b)). Denne undervisningsform er inspireret af Canadisk forskning (Rasmussen, 2015), og den danske definition på læringsmålstyret undervisning omhandler, at læreren definerer et mål, og lader sin undervisning styre ud fra dette mål (Rømer, 2019). Ifølge lektor Keld Skovmand, er der intet belæg for, at læringsmålstyret undervisning har nogen gavnlig effekt for elevernes læring. Ifølge ham er begrebet læringsmålstyret undervisning blevet fejlfortolket, og i international forskning er ikke at finde andre lande, hvor undervisning bygges op omkring dette begreb. Ifølge rapporter fra Rambøll der er ophavskilde på de undersøgelser som dele af Folkeskolereformen bygger på, fremgår det, at undersøgelsen henviser til erfaringer fra visse lande, men at disse erfaringer ingen empirisk forankring har. Udsagn der knytter sig til skolereformens grundlag opfattes derfor som ideologier og ikke forskning (Skovmand, 2019). Ifølge Skovmand, har et regerings ønske været, at ansvarliggøre undervisning via styring og kontrol, hvilket han ikke anser som muligt. Når kontrol bliver pejlemærket for den måde, der undervises på i folkeskolen, skabes mistillid til folkeskolerne, såvel som til lærerne (Skovmand, 2019). Ifølge lektor fra Aarhus Universitet, Lejf Moos kan en konsekvens ved målstyret undervisning være, at det bliver vanskeligere for lærerne at undervise på en hensigtsmæssig måde, i forhold til den enkelte elev (Moos, 2016). Han mener, det har den konsekvens, at undervisning såvel som trivsel bliver dårligere. Ydermere pointerer han, at vi har fået en ministeriel detailstyret undervisning på alle klassetrin. I stedet mener Moos, at ansvarliggørelse i undervisning skal ske gennem motivation. Han mener desuden, at det er yderst vigtigt, at de lærere der underviser, kan se en mening med den måde, de underviser på, således at eleverne også oplever mening med undervisningen (Moos, 2016). Dette har samtidig en parallel til Peter Kemps holdning om, at folkeskolens fag bliver mere spændende, hvis man som lærer ikke manuducerer for meget, men har en friere tilgang til undervisning. Kemp mener ligeledes, at vi i folkeskolen har mistet begrebet om dannelse, til nu kun at uddanne halvdannede mennesker, hvor det med begrebet *halvdannelse* skal ses som, at det er

kompetencer i et international udsyn, der er i fokus snarere end et humanitært formål (Kemp, 2015).

1.4 Er folkets skole for alle?

I Danmark er der en lang tradition for, at folkeskolen, som folkets skole, er et tilbud til elever fra alle samfundets sociale lag. Op gennem tiden har folkeskolen været højt prioriteret politisk, som et bærende princip i den danske velfærdsstat (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2019). Men gennem de senere år, er antallet af børn fra 0. til 10. klasse, der går på privat - eller friskole steget mærkbart; fra 16,4 procent i 2014, til 18,3 procent i 2018 (Dst, 2019).

Af elever der går på privatskole, placerer Danmark sig på en fjerdeplads ud af ialt 35 medlemslande af den internationale organisation OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) med hele 16 procent af elever fra 1.- 6. klasse. Dette er en del over OECD-gennemsnittet, der ligger på 11 procent. (OECD, 2017).

Chefanalytiker ved Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, Mie Dalskov Pihl udtaler, at når Danmark er at finde i den internationale top over andelen af elever, der går på privatskoler, så svækkes forestillingen om, at vi i Danmark satser på en stærk dansk folkeskole (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2019). En mulig årsag til at elevtallet i folkeskolen er faldende, og at privat- og friskoler oplever kronede år, kan ifølge forskningschef ved professionshøjskolen Andreas Rasch-Christensen være, at der tidligere har været en tilbøjelighed til, at forældre har valgt den lokale skole til deres barn, men i dagens Danmark vælger forældre den skole, de anser værende den bedste for deres barn (Folkeskolen (a), 2019).

Hvorfor er det, at en så stor del af landets befolkning ikke længere synes, at den danske folkeskole, som er en vigtig brik i det danske samfund, er det bedste sted at sende deres børn hen? Ifølge Anders Petersen, lektor i sociologi ved Aalborg Universitet, er en konsekvens at det præstationssamfund, vi har fået opbygget i Danmark, hvor vi konstant skal være udviklingsparate og kunne præstere, at vi har udviklet et samfund, der skaber angst og depression (Petersen, 2016). Børn- og unge psykolog, Ulla Dyrlov bakker op om dette samfundssyn med udtalelser om, at vi har udviklet et samfund, der er decideret uegnet for børn, hvor mange børn bliver stressede og har svært ved at gå i skole (Dyrlov & Klindt, 2018). *Skolevægring*, der netop betyder at et barn ikke *kan* gå i skole, blev nomineret i kategorien som Årets Ord 2018 (Dansk Sprognævn (a), 2019). En sådan indstilling med liste over nominerede ord, bliver offentliggjort efter forespørgsler fra lærere, der ønsker at arbejde med et givent ord, i dette tilfælde skolevægring, i deres undervisning (Dansk Sprognævn (b), 2019). Undervisningsminister Merete Riisager (2016-) forholder sig kritisk til, at det er folkeskolen, der er årsag til børns mistrivsel. Hun mener ikke, det er skolens karakterer

og test, der gør børn og unge pressede, men derimod en generation af mangelfulde forældre, der *nægtet* at blive voksne, og ikke påtager sig opdragelsen af børn i tilstrækkelig grad (Altinget (a), 2018).

Socialdemokratiets formand Mette Frederiksen (2015-) peger dog på, at der her seks år efter folkeskolereformens indtog, fra regeringens side er et fokus på nogle af de negative konsekvenser, folkeskolereformen har bragt med sig. Frederiksen udtaler, at uden et passende antal ressourcer i folkeskolen til at skabe det rigtige indhold, kan det ende med, at det er folkeskolen der bliver taberen (folkeskolen (b)).

1.5 Elever i de danske grundskoler, hvad mener de?

Når samfundsdebatten om skolen i Danmark raser, og eksperter er uenige om hvilken måde, fundamentet i skolen bør bygges på, er det essentielt at inddrage elevers egne ønsker og holdninger til den skole, de hver dag er en del af.

I en undersøgelse foretaget af Statens Institut for Folkesundhed udført på folkeskoler i Region Hovedstaden, - Sjælland og -Midtjylland, fremgår det, at eleverne på de danske folkeskoler selv ønsker en skole med mere kreativitet, aktive udfoldelser, fællesskaber på tværs, alt sammen for at undgå mistrivsel (SDU (a)).

Det fremgår ligeledes i undersøgelsen, at eleverne efterspørger andre fag og aktiviteter, som kan støtte eleverne i deres udvikling og ikke blot udvikle færdigheder inden for de traditionelle fag som står på skoleskemaet. I undersøgelsen giver eleverne udtryk for stress med lange skoledage, hvor de skal sidde stille længe, de føler de mister fokus og har svært ved at lære, når det ikke er spændende, aktiv og anderledes undervisning (SDU (a)).

I efteråret 2017 foretog Børnerådet en undersøgelse, hvor de her peger på ønsket om, at forbedre folkeskolen, hvor der for elever er det rette miljø med de rigtige rammer. Rammer og miljøer der her skal være med til, at give elever de optimale vilkår for hver enkelte elevs udvikling. Børnerådet har formuleret nogle elevrettigheder, som de mener, kan medvirke til, at danne rammen om den gode folkeskole så eleverne udvikler sig menneskeligt og fagligt gennem undervisning samt trykke fællesskaber (Børnerådet, 2017). Til trods for at folkeskolens primære opgave er centreret om elevernes læring og trivsel, peger børnerådet på, at trivsel bør være mere i fokus. Børnerådet pointerer at alle elever *skal* trives, hvis ikke trivsel er tilstede, bliver det faglige udbytte af undervisningen ikke optimalt (Børnerådet, 2017).

Med en nysgerrighed, der både udspringer af samfundets og folkeskolens strømninger, hvor forandringer i skoleverdenen er en præmis, men hvor mening i nogle henseender lader til at være tilstede i mindre grad, ønsker vi med nærværende speciale at undersøge, hvordan lærere, der

dagligt har en tæt kontakt med børn i skolesammenhæng, kan være med til at skabe de bedste betingelser for elevernes skoledag, og være med til at fremme elevernes læringsudvikling.

1.6 Problemformulering

Med denne viden forudsætter det at undersøge årsager til ovenstående problematik. Med et lærings- og forandringsperspektiv ønsker vi at undersøge, hvordan lærere kan bidrage til, at fremme elevers læringsudvikling. Læreres vilkår for at undervise i de danske grundskoler er, at lærere skal være medvirkende til at skabe læring hos eleverne, - det må være oplagt. Alligevel tegner der sig et billede af, som udfoldet indledningsvis i problemfeltet, at det i dagens samfund kan være svært, at læringsudvikle elever, hvor præstation, mål og konkurrence er hverdag for eleverne.

Derfor udformes dette, måske åbenlyse spørgsmål, hvor ønsket dybdegående er, at undersøge følgende:

Hvordan kan lærere i danske grundskoler bidrage til at fremme elevernes læringsudvikling?

Problemformuleringen vil blive afgrænset gennem nedenstående undersøgelsesspørgsmål der kan være medvirkende til, at fungere som pejlemærker for vores valg af såvel teori som empiri.

1.6.1 Undersøgelsesspørgsmål

- Hvordan kan undervisningsredskaber, der ligger ud over traditionel tilgang til undervisning, være med til at støtte op om elevers læringsudvikling?
- Hvordan kan lærere være med til at sætte fokus på meningsdannelse i skolen?

Jævnfør undersøgelsesspørgsmålene, skal *traditionel* undervisning her ses som relation til den undervisning, der er præsenteret i problemfeltet, hvor traditionelle fag er de fag, der er integreret i skoleskemaet.

Vil vi beskrive, analysere og diskutere forskellige teorier med henblik på, at bidrage til forskningen med et lærings- og forandringsperspektiv, i ønsket om at fremme elevernes læringsudvikling.

1.7 Hvordan er vores interessefelt opstået?

I forlængelse af, at en af os tidligere på nærværende uddannelse, har været i praktik i en forvaltning i en nordjysk kommune, blev vi inviteret til at foretage en deltagende observation (Bilag 5) på et skoleledermøde, hvor 15 skoleledere var repræsenteret, samt et udpluk af kommunale skolekonsulenter. Intentionen med denne observation var, at observere, spændingsfeltet mellem forvaltningen og skoleledere. Udover deltagende observation havde vi metodisk foretaget et fokusgruppeinterview med seks skoleledere samt et enkeltmandsinterview med skolechefen og ansatte på forvaltningen. Vi havde en formodning om et udfordrende spændingsfelt, der kaldte på en større undersøgelse. Dette skulle vise sig ikke at være tilfældet, og vi mødte ikke tilstrækkelig motivation ind i denne problemstilling. Vi valgte derfor at afslutte dette samarbejde med denne nordjyske kommune. Undersøgelsens genstandsfelt tog herefter en radikal drejning. Under den deltagende observation, opstod en anden nysgerrighed omkring den måde, skoleledere og forvaltning snakker og tænker om elever i folkeskolen på, og særligt om folkeskolen på nuværende tidspunkt er i stand til at rumme alle elever, i det der gennem de senere år, har været en stigende antal af elever, der har haft svært ved at passe ind i folkeskolen (Bilag 5).

Vi oplevede her en relevant og ikke mindst en interessant problemstilling, vi som specialestuderende måtte forfølge.

En anden *indgang* til vores interessefelt har været, at vi begge har professionel erhvervserfaring med folkeskolen. Den ene af os har arbejdet som pædagog i en skolefritidsordning, og har desuden været tilknyttet en intern specialskole. Den anden af os har arbejdet 13 år i folkeskolen. Vi har derfor begge haft folkeskolen tæt inde på livet, hvilket vi vil være opmærksomme på, kan få en betydning for nærværende undersøgelse. I vores netværk har vi begge fortsat berøring med folkeskolelærere, hvor mange uformelle hverdagssamtaler omkring dagligdagen og meningen i folkeskolen forløber.

I en af disse uformelle samtaler med en lærer i vores netværk, udtrykte denne lærer en undren og en bekymring om, at et stigende antal elever i folkeskolen udtrykker meningsløshed.

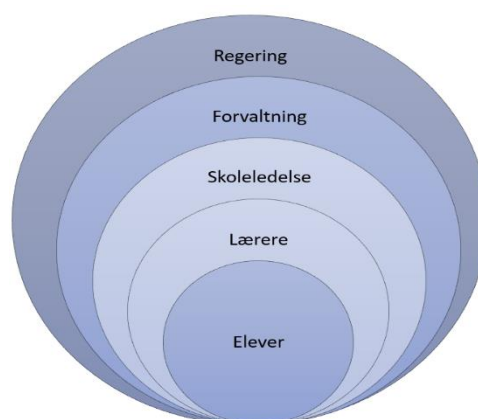
En tredje indgang til undersøgelses- og interessefeltet, har vi fået gennem en workshop *Playstudio*, faciliteret på UCN hvor vi, som studerende, har bidraget udvikling af kreative læringsmiljøer (Bilag 6).

1.8 Specialets afgrænsning

Undersøgelsens område har ikke været så vanskeligt at afgrænse, idet vores interesse der er beskrevet i ovenstående, kommer stærkt til udtryk fra vores tidligere erfaringer. Gennem nærværende speciale har vi fokus på et meso-niveau i skolesammenhænge. Vores genstandsfelt handler om eleverne i skolelivet, beskrevet og oplevet fra et lærerperspektiv. Vi har truffet et valg om, at have fokus på udvalgte lærere som informanter med henblik på elevers læringsudvikling. Dermed træffer vi også et fravalg om, at vi ikke direkte fokuserer på læreres egen læringsudvikling, til trods for at dette set i et hermeneutisk lys, hvor del og helhed hænger uløseligt sammen, og hvor læreres læreprocesser dermed har en sammenhæng med elevernes læringsudvikling.

Vi har vores interesseviden omkring de personer, vi med vores for forståelse har erfaring med, er *tættest* på elever i skolesammenhæng, og som kan have en afgørende faktor for elevers læring og udvikling. Vi vælger ikke at gøre skoleledelse og forældre til aktører for undersøgelsen, selvom de også har en stor betydning for elevers læringsudvikling i skolen. Ligeledes vælger vi heller ikke at gøre eleverne selv til aktører for undersøgelsen, hvilket bunder i etiske overvejelser, samt adgang til undersøgelsens felt.

Vores fokus på lærere som nøglepersoner til elevers skoleliv medfører at læreres perspektiv ikke vil blive realitetstestet hos eleverne, men at det i stedet bliver vores tolkning, som forskerstuderende, hvorvidt det vi ser og hører via vores empiri, har betydning i forhold til specialets besvarelse af problemformuleringen. I nedenstående figur illustreres de forskellige lag der gør sig gældende i det danske skolesystem og de aktører, der er i berøring med grundskolen. Vores fokus er som nævnt lærere som vist i anden cirkel i modellen.



Figur 1: Skolesystemets cirkel med eleven i centrum.

Elever er skolens kerne, som ovenstående figur illustrerer. Figuren skal ydermere illustrere specialets mesoniveau, hvor læreres opfattelser og erfaringer bidrager til undersøgelsesfeltet og dermed er med til at identificere potentiale for at læring- og forandringsprocesser kan finde sted.

1.9 Begrebsdefinition

I dette afsnit vil vi definere nogle af de begreber, som anvendes i nærværende speciale, med henblik på at skabe en forståelse for læser for, hvordan vi benytter disse begreber.

Læringsudvikling: Individuel udvikling af egen læring der tager et udgangspunkt der hvor den enkelte elev er og kan udvikles ud fra.

Individets Indre: individet ses som en unik person, der har noget i sit indre, der skal udfoldes. Begrebet anvendes med inspiration fra Rogers, hvor ethvert menneske har et indre potentiale, som kan aktualiseres.

Lærer: I specialet bruges ordet til at definere en lærer, der arbejder med elever i grundskolen. Denne har blandt andet til opgave at læringsudvikle eleven.

Grundskole: Et samlet begreb der dækker over såvel folkeskoler, privatskoler som friskoler, og dækker over barnets skolegang fra 1. - 9. klasse.

Underviser: Dækker over det samme ord som *lærer*

Facilitator: Bliver i specialet anvendt på lige fod med *lærer* i forbindelse med Carl Rogers teori.

Læring: I opgaven har vi som forskerstuderende, et læringssyn inspireret af Rogers, hvor læring ikke blot skal være indlæring af et indhold, men det skal være meningsfuldt for det *hele menneske*.

Hele menneske: Sættes her i relation til læring, og tilgodeser både det logiske og intellektuelle i samspil med det kunstneriske og selvopdagende.

Holisme: Forstås i denne opgave, som en helhedstænkning med inspiration fra filosofien. Vægten lægges på at betragte fænomener som helheder, frem for enkeltdele.

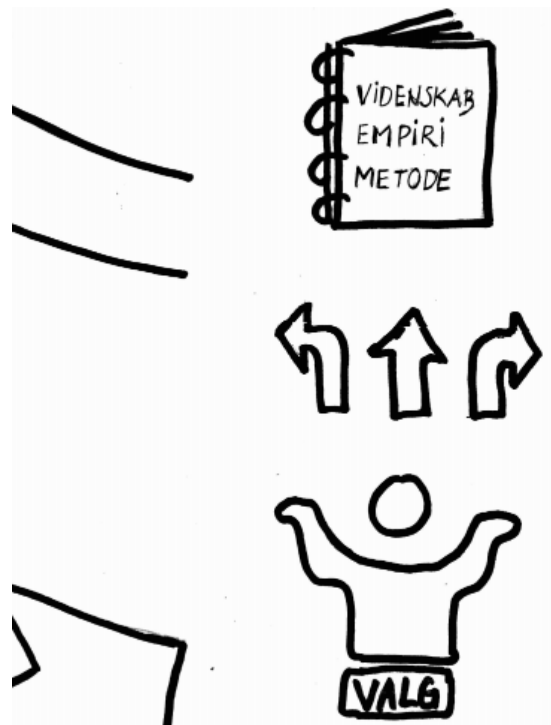
2.0 Metodologi

Nærværende afsnit handler i dette speciale om, hvordan vi som forskerstuderende arbejder processuelt, for i den forbindelse at udarbejde en tekst som bidrager til videnskaben. De mange metodiske overvejelser, er noget af det første, vi som forskerstuderende gør os ind i undersøgelsen. Dette omhandler blandt andet, hvordan vi udarbejder og tilrettelægger interviews og observationer, når vi går ind i dette undersøgelsesfelt. Dette omhandler ligeledes de overvejelser vi gør os, når vi positionerer os i felten. Metoden handler også om hvordan vi studerer, når vi arbejder med analysen og hvordan vi udarbejder specialets akademiske tekst.

Anden Refleksion i praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral

Figur (B):

Efter at beslutningen var taget omkring specialets emne, dukkede nye spørgsmål op, som kaldte på en ny **forståelse** for vores måde at undersøge vores problem på. Hvilke dele er nødvendigt at kigge nærmere på, når en helhed gerne skal træde frem? Hvilken videnskabsteoretisk position vil give mening at anvende i nærværende speciale? Hvilke metoder kan hjælpe os med, at åbne op for vores problem - kvalitative eller kvantitative, eller begge? Og hvordan kan vi få adgang til feltet? Hvem skal vores informanter være? Hvilken forskerposition skal vi indtage? Og hvilke etiske overvejelser skal vi gøre os?



2.1 Ontologi og epistemologi

I dette afsnit vil specialets videnskabsteoretiske ståsted blive præsenteret. Videnskabsteorien danner grundlag for den måde hvorpå undersøgelsen udformes, samt har indflydelse på valg af dataindsamling (Fuglsang, Olsen & Rasborg, 2013).

Ud fra metodologiens elementer, vil ontologi og epistemologi blive belyst ud fra et hermeneutisk perspektiv. Hvor ontologien henviser til en grundlæggende antagelse om, hvad der findes, der i nærværende speciale omhandler en del af virkeligheden som i vores undersøgelse gøres til genstandsfelt (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Epistemologien omhandler, hvordan vi som forskere kan erkende og tilvejebringe den viden om undersøgelsens genstandsfelt (Justesen & Mik-Meyer, 2010) (Andreasen, Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Aarup, Ydesen, & Ravn, 2017).

Epistemologi handler for forskeren om, at stille grundlæggende spørgsmålstejn ved, hvor sikker denne erkendelse er, for derefter at kunne beskrive, hvorledes denne forskning kan bidrage til ny viden indenfor feltet (Launsø, Rieper & Olsen, 2011).

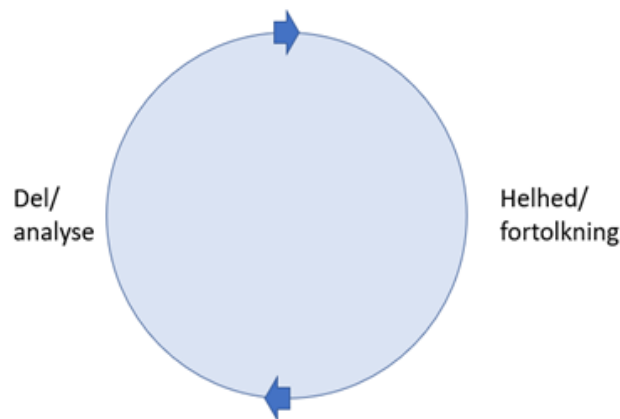
2.2 Hermeneutikken som videnskabelig ståsted

Dette speciales videnskabsteoretiske ståsted positionerer sig indenfor hermeneutikken, i det spørgsmålet om, hvordan lærere i grundskolen kan fremme elevers læringsudvikling.

Hermeneutikkens navn stammer fra den græske sendebud Hermes, der som gudernes sendebud var budbringer af information fra et sted til et andet (Langergaard, Rasmussen & Sørensen, 2011).

I starten af 1800-tallet formulerede Friedrich Schleiermacher (1768-1834) et program for en generel hermeneutik med en holdning om, at alle budskaber har det til fælles, at der altid er tale om en form for dialog mennesker imellem. Schleiermacher var af den overbevisning, at et menneske altid udtrykker noget, som et andet menneske prøver at forstå (Jacobsen, 2012).

Hermeneutikken fik en nyfortolkning af Hans-Georg Gadamer (1900-2002), der havde en optagethed omkring forforståelse (Gilje & Grimen, 2002). For Gadamer har traditionen den betydning af vi aldrig forstår på bar bund, når vi prøver at forstå (Holm, 2011). Inden for den hermeneutiske tradition er det et grundvilkår, at mennesket har sin forforståelse med, og dermed aldrig møder verden forudsætningsløst. Forforståelser kan fremtræde som forventninger, hvor mennesket ubevidst imødegår ethvert fænomen (Birkler, 2014). Indenfor hermeneutikken tilsigtes det at bruge forforståelser til at skabe en ny forståelse af et givent fænomen (Jacobsen, 2012). Forforståelsen opstår gennem menneskets udlægning af et fænomen, hvor denne forståelse bringes i spil, for at be- eller afkræftes i det møde der opstår med et andet menneske (Birkler, 2014). Når forforståelsen sættes i spil, sker det i en holistisk proces, der med inspiration fra Schleiermacher kan belyses i den hermeneutiske cirkel (Jacobsen, 2012).



Figur 2: Den hermeneutiske cirkel, inspireret af Schleiermachers.

I den hermeneutiske cirkel, sker en cirkulær proces fra del til helhed, hvor disse to elementer, skal forstås i forhold til hinanden. Den enkelte del forstås med baggrund i helheden, og helheden forstås med baggrund i delen. Inden for forskning i den hermeneutiske tradition, sigtes der efter at forstå helheden af et fænomen, for derefter at have et grundlag for at forstå delen eller omvendt. Menneskets forståelse bliver med et hermeneutisk ståsted hele tiden revideret med udgangspunkt i dets forforståelse, samt undersøgelsen af del og helhed (Gilje & Grimen, 2002).

2.3 Den hermeneutiske spiral og horisontsammensmeltning

En videreudvikling af den hermeneutiske cirkel, er den hermeneutiske spiral, der fortsat hviler på forudsætninger, men hvor der sker en større fremadrettet bevægelse i tolkningen, end der fremtræder i en cirkulær proces (Launsø et al. 2011).

Når vi som mennesker reviderer vores egen forforståelse af et givent fænomen, er det netop, at videnskab opstår (Birkler, 2014). I hermeneutikken sigtes der mod, at der sker en horisontsammensmeltning i fortolkningsprocessen (Jacobsen, 2012). En horisontsammensmeltning finder sted i en bevægelse mellem nutid og datid samt del og helhed. Netop i det øjeblik, hvor horisonterne sammensmeltes sker der en ny forforståelse (Jacobsen, 2012).

Som udgangspunkt for vores forforståelse, forefindes der, ifølge Gadamer, en *situation*, der er det ståsted mennesket har i en forståelseshandling. Det er herfra, vi skal forstå den anden, og situationen vil præge vores nye mulighed for at forstå (Thisted, 2018)

Ifølge Gadamer er en horisont ikke en fast størrelse, men noget der undergår en konstant forandring, når vores forforståelse sættes på prøve (Thisted, 2018).

Vi kan aldrig opnå en endelig forståelse er noget, idet den sande mening er en uendelig proces. Såvel forståelse som horisonter har en flydende karakter, hvor forståelse kan opstå som sprækker i menneskets forforståelse, og såvel forforståelse som forståelse er gensidig afhængige af hinanden (Dahlager & Fredslund, 2007).

Et centralt felt i hermeneutikken er også feltet om, hvordan det kan afgøres, om én fortolkning er bedre end andre fortolkninger. Ifølge Charles Taylor (f. 1930), er det vigtigt at have en opmærksomhed rettet mod, at mening altid er mening for nogen, og dermed ikke meningsgivende for alle. Når der skal fortolkes et givent fænomen, er det derfor også relevant at have in mente, hvem det giver mening for (Gilje & Grimen, 2002).

2.3.1 Operationalisering af hermeneutikken

Idet vi anvender hermeneutikken som specialets videnskabsteoretiske ståsted, har vi bevidsthed om, at projektets *teoretiske* udgangspunkt (Jf. afsnit 3.0) ikke er udarbejdet ud fra den hermeneutiske tradition, men ud fra øvrige videnskabsteoretiske traditioner. Vi anser det *ikke* som værende problematisk for dette speciale, idet vi anvender vores hermeneutiske ståsted til såvel indsamling og behandling af empiri.

Herudover vil elementer fra hermeneutikken også blive positioneret for at synliggøre vores egen læreproces.

2.3.2 Den hermeneutiske spiral (aktivt anvendt i specialet)

Med inspiration fra den hermeneutiske spiral, ønsker vi i at tage læseren i hånden og vise denne, hvordan vi gennem specialet har anvendt den hermeneutiske spiral som et gennemgående læringsredskab, samt som en hjælp til at synliggøre og fastholde en opmærksomhed på vores videnskabsteoretiske position.

Indenfor både hermeneutikken og fænomenologien er, som nævnt i foregående afsnit, forforståelsen et centralt begreb, da denne er nødvendig for at opnå forståelse. Som mennesker,

og i dette tilfælde forskerstuderende, møder vi ikke verden forudsætningsløst, og vi tolker ud fra det, vi erfarer på baggrund af de handlinger, vi tidligere har mødt.

Gennem specialet har vi med inspiration fra den hermeneutiske spiral, visualiseret vores egen udgave af denne, der vil træde frem *når nye forforståelser eller forståelse optræder?*

Læser vil blive præsenteret for syv dele undervejs i nærværende speciale, som skal symbolisere de enkelte dele i den hermeneutiske spiral. Hver del beskriver udvalgte henholdsvis forforståelser og nye forståelser, der fremtræder i form af grafiske håndtegninger, med tilhørende beskrivende tekst.

2.4 Design for specialets undersøgelse

I det nærværende speciale udarbejdes gennem en cirkulær bevægelse mellem del og helhed, kan det forekomme relevant med en uddybelse af, hvorvidt vi som forskerstuderende arbejder ud fra en induktiv eller deduktiv tilgang. I dette speciale tages udgangspunkt i kvalitative undersøgelser hvormed specialet er funderet med udgangspunkt i den induktive metode, hvor der søges efter at konkludere fra det specifikke til noget generelt. I denne metode er bevægelsen dermed fra empiri til dannelse af teori (Jacobsen, 2012).

Der sigtes efter at undersøge hvilke forandringstiltag de lærere vi empirisk anvender, belyser i forhold til deres undervisning, som har betydning for elevernes læringsudvikling. Det vil betyde, at vi arbejder med nogle indikatorer, der kan være med til at støtte vores undersøgelse. Valg af disse indikatorer er direkte med til at præge en retning i en undersøgelse (Andreasen et al. 2017). Som beskrevet i problemfeltet (Jf. afsnit 1.1) stilles der større og større krav, med afsæt i målstyret undervisning til lærernes kompetencer og dermed elevernes evner. Vi finder det relevant at undersøge hvorvidt der anvendes andre undervisningsformer end såkaldt traditionelle undervisningsformer.

For at sætte lys på lærernes oplevelser og erfaringer med elevernes læringsudvikling, er forskellige metodiske tilgange anvendt. Som indgangsvinkel til specialets undersøgelse, er der foretaget en deltagende observation af et skoleledermøde i en nordjysk kommune hvor henholdsvis skoleforvaltningen og 15 skoleledere var deltagende.

Specialets empiri tager udgangspunkt i såvel i kvantitativ som kvalitativ forskning. Vi ønsker at foretage interviews med lærere fra to udvalgte skoler, henholdsvis fra en fri- og en folkeskole i Nordjylland, hvor begge lærere dagligt har en stor optagethed netop omkring

elevernes læring, udvikling og trivsel. Dernæst indsamler vi empiri fra en SurveyXact spørgeskemaundersøgelse hvor målgruppen er lærere som underviser på forskellige private-, fri-, og folkeskoler rundt om i Danmark. Disse to typer af tilgange har forskellige styrkesider, som vil medvirke til at højne validiteten af forskningen.

I dette speciale sigter vi efter en forstående forskningstype. Den forstående forskningstype søger efter at skabe sammenhæng gennem fortolkning og forståelse af fænomener, der allerede er fortolket af de mennesker, der indgår i en undersøgelse (Launsø et al., 2011). Den forstående forskningstype retter sig mod de sociale og humanistiske videnskaber, hvor der vægtes et udviklings- og forandringsbehov i praksis. Forstående forskning har som omdrejningspunkt at forstå undersøgelsens subjekters indstillinger, meninger og holdninger som er dannet i det felt hvor deres forståelser og handlinger dannes. Det vil betyde at deres subjektivitet er væsentlig data for forskningens undersøgelse (Launsø et al. 2011).

2.5 Kvalitetskriterier for kvalitativ forskning

Dette afsnit tager afsæt i udvalgte kvalitative kvalitetskriterier som følgende er; *triangulering*, *konsistens*, *transparent*, *validitet* samt *kohærens* (Mik-Meyer & Justesen, 2010). Begrebet kohærens har betydning for nærværende speciales vurdering i forhold til om problemformuleringen, den metodiske logik samt anvendt teoriapparat er sammenhængende og dermed konsistens gennem hele specialet. For at tydeliggøre dette anvendes brugen af den hermeneutiske tilgang. Hermeneutikken kommer til udtryk gennem metode samt kapitlet vedrørende teori, hvorfor nærværende analyse kapitlet tager afsæt i denne definition, for at sikre konsistens. Begrebet transparens, der betyder gennemsigtighed anvendes i forhold til, hvorfor og hvordan vi som forskerstuderende har valgt at undersøge specialets problemstilling herunder valg af dataindsamlingsmetoder samt teori. Validitet der betyder gyldighed, undersøger om analyseresultaterne belyser det som genstandsfeltets undersøgelse har til hensigt at gøre (Mik-Meyer & Justesen, 2010). Undersøger vi egentlig det, som vi ønsker at undersøge (Mik-Meyer & Justesen, 2010).

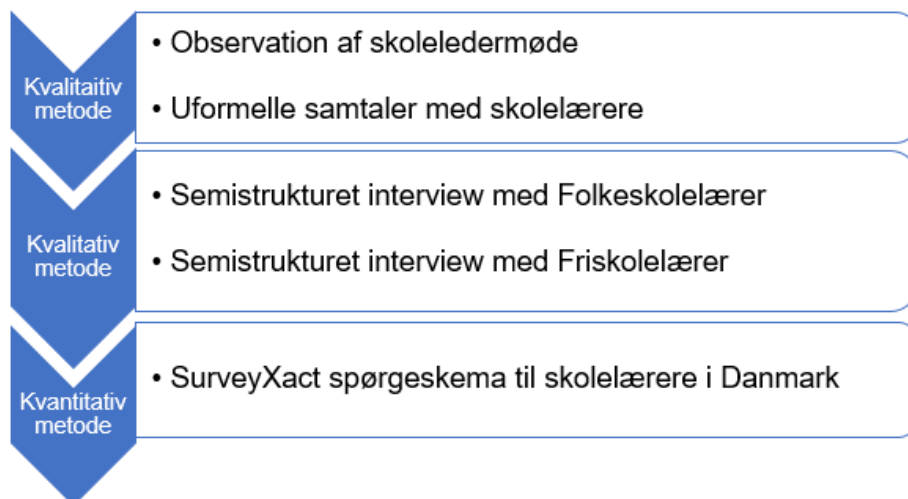
For at nærværende speciale opfylder disse ovenstående kriterier, har vi nøje udvalgt to interviewpersoner som vi vurderer, kan underbygge besvarelsen af vores problemformulering. Undervejs i forskningsprocessen reformulerede vi vores problemformulering, så den kom mere i overensstemmelse med den hermeneutiske tilgang (Bilag 8).

Det sidste punkt i kvalitetskriterier er triangulering der skal demonstrere en anvendelse af to eller flere metoder der er beskrevet i det efterfølgende afsnit.

2.6 Metodetriangulering

En kombination af flere forskellige dataindsamlingsmetoder i et undersøgelsesfelt benævnes metodetriangulering (Launsø et al., 2011). Vi anvender denne metodeform til at belyse nærværende speciales problemstilling, der med større dybde og flertydighed ved at inddrage flere metoder. Metoderne skal tilsammen supplere hinanden for at skabe validitet i undersøgelsen samt bidrage til mere end én vinkel på samme analysegenstand.

Nedenstående figur viser de metoder, der bliver anvendt i specialet, og som skal bidrage til, at vi gennem processen løbende er i stand til at fortolke den indsamlede empiri. Undervejs vil nye forståelser af de undersøgende fænomener træde frem, hvilket vil danne basis for en ny fortolkning, der afspejler den hermeneutiske spirals proces.



Figur 3: Specialets metodetriangulering

2.7 Metoder til indsamling af empiri

2.7.1 Kvalitativ metode

I det følgende vil der kastes lys over de kvalitative forskningsmetoder, der er anvendt til at indsamle empiri til nærværende speciales undersøgelse. De kvalitative metodeformer udgøres henholdsvis af; semistruktureret interviews samt uformelle samtaler. Formålet med kvalitativ metode er at skabe forståelse for de deltagende informanternes forståelseshorisont, som at udfolde deres holdninger og synspunkter om specifikke interview emner der vil blive præsenteret i interviewguiden (Bilag 1). Deres holdninger anvendes til at skabe forståelse om deltagernes personlige oplevelse samt erfaringer og deri de fænomener som træder frem under og efter interviewet, hvilket sker i fortolkning af den respektive undersøgelse. Kvalitative metoder vil kunne bidrage til større forståelse og indsigt i genstandsfeltet, eftersom disse netop undersøger individets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved anvendelse af kvalitative metoder, er det ikke nok blot at kunne mestre interviewformens håndværk og færdigheder, samt indhentning af viden, men det handler også om at kunne mestre den sociale praksis. Kvalitativ Interview er en videreudvikling af hverdagssamtaler, hvorfor interview kan opleves som en social proces (Kvale & Brinkmann, 2015). De kvalitative metoder anvendes i nærværende speciale med ønsket om at eksplicitere forståelsen af læreres erfaringer samt deres perspektiver af elevernes læringsudvikling set i lyset af deres personlige undervisningstilgang.

2.7.2 Deltagende observation

Deltagende observation er en dataindsamlingsmetode, som kan give en enestående mulighed for at studere mennesket gennem dets handlinger og sprogbrug (Fangen, 2011).

Deltagende observation handler om, at observere handlinger i det møde der opstår mellem mennesker, som er aktører i vante - og *naturlige omgivelser*. Dette er en fundamental modsætning til strukturerede laboratorieforsøg (Saltofte, 2016). Metoden indebærer at forskeren inden for en tidsramme, følger de mennesker, forskeren studerer, og deltager i de sammenhænge, de indgår i (Fangen, 2011).

Som forsker er det vigtigt at være opmærksom på, ikke at opføre sig på samme måde som de øvrige deltagere, men have en bevidsthed om, at rollen som forsker er en anden (Fangen, 2011). En hovedregel som forsker i en deltagende observation er, at man tilstræber at indgå naturligt i den eksisterende sammenhæng, men samtidig forsøger at undgå at deltage så aktivt, at forskeren selv bidrager med at ændre den eksisterende handling (Fangen, 2011). Forskeren bør dog være

opmærksom på, hvad dennes indflydelse har af betydning for forskningen, idet forskerens tilstedeværelse altid vil medføre en ændring i feltets sociale organisation (Saltofte, 2016). Metoden indebærer, at man som forsker kan skrive om feltet med stor indlevelse og kendskab hertil (Fangen, 2011).

I nærværende speciale er deltagende observation som tidligere nævnt (Jf. afsnit 1.3) blevet anvendt i forbindelse med vores forundersøgelse hvor var blevet inviteret til et skoleledermøde (Bilag 5). Metoden blev anvendt i en søgen efter at forstå hvordan disse repræsentanter interagerer i den fælles sammenhæng.

Forud for skoleledermødet havde vi med afsæt i Cathrine Hasses kulturanalytiske perspektiv (Hasse, 2012 s. 120-121) udarbejdet en *guide* med de områder vi som forskerdeltager ville drage vores opmærksomhed hen mod (Bilag 5).

En af indgangene til dette nye genstandsfelt tager afsæt i et af kulturanalysens opmærksomhedsområder omhandlende hvordan forvaltningen og skolelederne *taler om elevernes trivsel og læring på*, hvor et fund trådte frem. Der udtrykkes følgende fra én af mødets deltager: *Elever som har svært ved at komme i skole. Der er 10-12 elever som ikke kommer i skole trods handleplaner* (Bilag 5). Dette bragte os videre til emneskifte vedrørende dette fænomen.

2.7.3 Uformelle samtaler

Selv det indgå i en samtale udgøre ifølge Margit Saltofte og at stille spørgsmål udgør en integreret del af observationer og deltagelse (Saltofte, 2016). Når mennesker samtaler forefindes en indbyrdes afhængighed mellem mennesker, hvilket har indflydelse på den viden der bliver produceret og denne kan fremstå både som hverdagsviden og som en mere systematisk viden der er efterprøvet (Kvale & Brinkmann, 2009).

I løbet af undersøgelsen, har vi løbende haft adgang til uformelle samtaler med forskellige ansatte på mindre og større skoler, private -, fri - samt Folkeskoler i og omkring Aalborg. De uformelle samtaler har primært været med undervisere, og disse samtaler har ligeledes været med til, at skærpe undersøgelsens interessefelt, samt bidraget til en for forståelse for dette undersøgelsesfelt, vi som forskerstuderende, bevæger os ind i.

2.7.4 Semistruktureret interview

I nærværende speciale tages der afsæt i det kvalitative forskningsinterview, som overordnet omhandler indsamling af kvalitative data, som eksempelvis kvaliteter ved udvalgte fænomener. Vi tager udgangspunkt i det semistrukturerede interview, da vi gennem informanternes erfaringer, oplevelser og følelser, forsøger at forstå, analysere og fortolke på betydningen af hvordan lærere

arbejder med at fremme elevernes læringsudvikling. Det semistrukturerede interview benyttes således som et redskab til at producere viden gennem en relation mellem intervieweren og interviewpersonen. Herigennem har vi således fået kendskab til en samtalebaseret erkendelsesproces, som benævnes intersubjektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Intersubjektiv forstås ved, at interviewet er en interpersonel situation, som er en forhandlende og en social fortolkende samtale mellem individer, der i dette tilfælde udgøres af os som specialestuderende og anvendte informanter. Specialets anvendte informanter er lærere i grundskolen på henholdsvis en nordjysk friskole (Bilag 3) samt en stor nordjysk folkeskole (Bilag 2). Forud for de semistrukturerede interviews, er der udarbejdet interviewguides (Bilag 1), der kan være mere eller mindre styrende for interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2010). De anvendte udtalelser fra lærerne, er endvidere behandlet i specialets analyseafsnit (Jf. afsnit 4.0), hvor der er anvendt konkrete udsagn, som vi har vurderet relevante i forhold til, at kunne bidrage til besvarelse af specialets problemformulering. Udover brugen af det semistrukturerede interview, har vi også anvendt en kvantitativ metode, som konkretiseres i det følgende afsnit.

2.8 Kvantitativ metode

Vi har foretaget en kvantitativ undersøgelse, hvor vi har udsendt et SurveyXact spørgeskema i to Facebookgrupper, hvor lærere med tilknytning til grundskolen er medlemmer. Med dette spørgeskema har vi modtaget svar fra 29 lærere fra forskellige grundskoler i Danmark (Bilag 4). De kvantitative data behandles i nærværende speciale ved, at uddrage forskellige udtalelser fra de respektive respondenter, som vi vurderer relevante i henhold til besvarelse af problemformuleringen.

Fokuset med denne metode er endvidere rettet mod det målelige. Vi anvender som nævnt kvantitative data i form af spørgeskemaer, som er udformet med spørgsmål der omhandler *lærernes oplevelse af, om eleverne oplever det meningsgivende at gå i skole.*

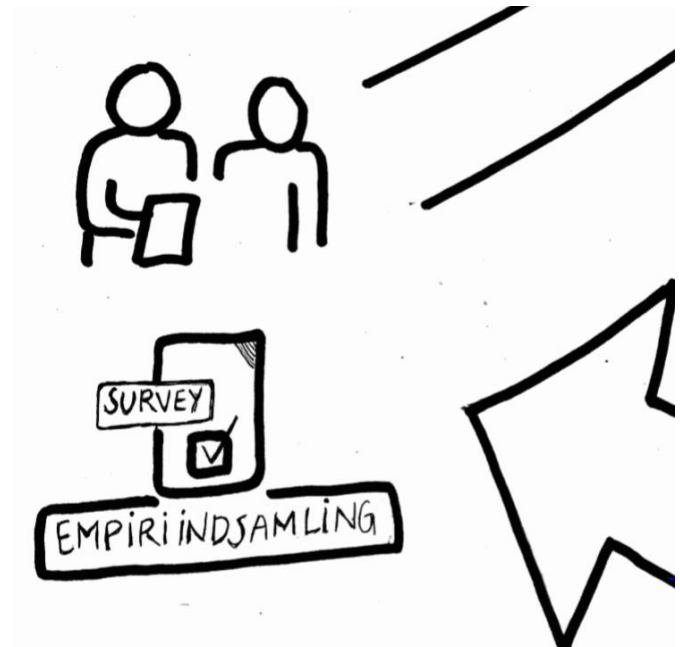
Denne metode indbefatter en høj grad forhåndsstrukturering samt formalisering, hvilket indebærer at fleksibilitet i et kvantitativ undersøgelsesdesign er lav. (Andreasen, et al., 2017). I dag foretages i høj grad vurderinger af effekter af givne instanser gennem kvantitative præstationsmålinger, med henblik på, hvordan eksempelvis projekter og institutioner kan fremme elevers trivsel (Agergaard, 2015). Den kvantitative metode handler endvidere om at kunne forstå sociale fænomener i bredden samt udefra. Undersøgelser i dette perspektiv vil ofte basere sig på antagelser om, at der kan lokaliseres nogle generelle tendenser og sammenhænge mellem nogle fænomener (Andreasen, et al., 2017). Forskerens rolle i kvantitative metoder er yderligere kendetegnet ved, at have distance til undersøgelsens deltager samt disse sociale kontekster disse færdes i. Den

empiriske viden som bliver indsamlet i kvantitative undersøgelser udfolder sig oftest i form af diagrammer og tabeller, der er konstrueret via komplekse statistiske data. Brugen af spørgeskema, har i nærværende speciale, således til formål at fungere som et supplerende redskab til specialets kvalitative data, hvorved dette højner graden af specialets validitet i henhold til metodetriangulering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tredje refleksion i praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral

Figur (C):

Efter nogle grundige overvejelser fik vi iscenesat kvalitative interviews med to nøje udvalgte lærere. Herefter dukkede yderlige spørgsmål op. Var det nok med to interviews? Var det grundlag nok til at lave et helt speciale? Skulle vi have flere interviews, eller skulle vi indsamle mere empiri fra kvantitative undersøgelser? Etiske overvejelser dukkede også op her, som hvordan kunne vi beskytte vores informanter, og ikke blot se dem som et middel for at opnå en besvarelse af vores problemstilling? Beslutningen her landede på, at vi traf et valg om at stille få spørgsmål der specifik var rettet mod vores undersøgelsesfelt.



2.9 Etik

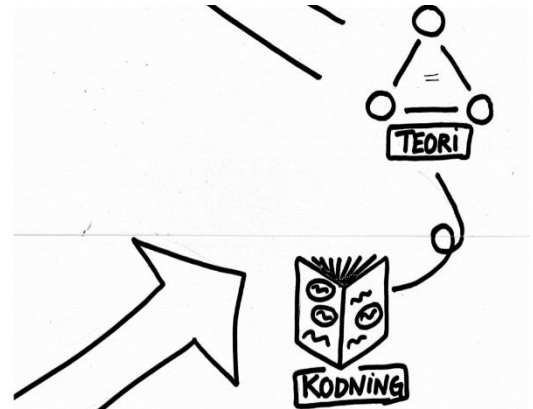
Etik handler grundlæggende om hvordan vi som mennesker handler med respekt for hinandens menneskelighed. I forbindelse med undersøgelse i felten, er det centralt at have etiske overvejelser om, hvordan man beskytter sine informanter samt betragter dem som et mål i sig selv og ikke et middel til at nå målet (Mikkelsen, 2015). På den ene side ønsker vi som interviewer gerne at komme ind til sagens kerne, men på den anden side er det også vigtigt, at vi behandler informanterne med respekt, hvilket kan være til risiko for, at der kun skrabes i overfladen af det fænomen, der undersøges (Kvale & Brinkmann, 2015). Stort set alle handlinger har en etisk dimension. Når vi interviewer, skal der være en etisk refleksion før under og efter interviewet, hvorfor det kræves at vi sætter os i informantens sted, at vi tænker os selv som den anden (Mikkelsen, 2015). Særligt når der i en interviewsituation er en magtbalance, der ifølge Paul Ricoeur (1913 - 2005) er ulige, skal intervieweren rumme en gylden regel, der handler om en etisk gensidighedsnorm, hvor der bør sikres, at informanterne behandles som hvis det var intervieweren, der var til genstand for styring og påvirkning. Informanterne skal hermed betragtes som ét selv, præcis som interviewerens selv og ikke som et dét (Ricoeur, 1992). Denne ulige magtbalance i kvalitativ forskning, er ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann en asymmetrisk magtrelation, hvor undersøgelsen er strategisk, eftersom interviewpersonen har et formål med interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne asymmetri har vi som forsker i felten, gjort os bevidste om, ligeledes er informanterne informeret om, at der er et emne, der skal afsøges, på baggrund af invitationen til interviewet. Vores refleksioner handler dermed om, at inddrage etikken i undersøgelsen og i interviewet for at sætte menneskeligheden først, hvor anerkendelse og ligeværdighed er etiske præmisser for interviewets struktur. Ydermere vil udarbejdelse og anvendelse af samtykkeerklæringer i forbindelse med kvalitative interviews, være korrekt forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Ligeledes har vi som interviewer et etisk ansvar i at anonymisere informanterne. (Mikkelsen, 2015). Vi respekterer informanternes fortrolighed blandt andet via formalitet, hvor der underskrives et skriftligt samtykke, hvori der berettes at informanterne er uidentificerbare i det skriftlige materiale.

Fjerde refleksion i praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral

Figur (D):

Efter gennemførelse af såvel kvalitative som kvantitative undersøgelser, skulle vi tages stilling til, hvilken måde vi ville kode vores empiri på, samt hvilken analysestrategi og teoriapparat, vi ville tilslutte os. Skulle vi åbne det teoretiske landkort op, og være helt åbne overfor, hvad empirien kaldte på?

Beslutningen om at være så induktive som muligt og være tro over for vores metode, samt den indsamlede empiriske viden, gjorde at vi åbnede teoriapparatet helt op og traf valg om at gå med teorier, vi havde en *forforståelse* af, ville være et godt match i arbejdet frem mod opnåelse af en ny forståelse for vores undersøgelsesfelt.



3.0 Teori

3.1 Meningsdannelse ifølge Karl Weick

Specialets først valgte teori tager afsæt i Karl Weicks teori om organisatorisk meningsskabelse der i specialet er fokuseret på et mesoniveau. Valg af denne teori skal medvirke til at forstå betydningen af de processer og meningsskabende handlinger individet forsøger at skabe mening i.

Hvem er Karl Weick og hvad er hans optagethed?

Karl Weick (f. 1936 -) er organisationsforsker, med en ph.d. i psykologi og med sit forfatterskab har han skrevet en lang række tekster, med teorier og begreber om hvordan vi som mennesker fungerer i organisationer, de processuelle studier af organisationer og meningsskabelse i organisationer (Hammer & Høpner, 2015). Weick anses som værende vanskelig at læse, på grund af den måde han anvender sine begreber på. Vi anvender i nærværende speciale i Sverri Hammer og James Høpnors fortolket og oversatte udgave, som en inspiration og supplement til Weicks egne værker. Weick er særligt optaget af to hovedområder der tager udgangspunkt i socialkonstruktivismen. Det ene er hvordan menneskets handlinger skaber mening via sproget. Dernæst handler det om det sociale, netop interaktionen mellem mennesker i grupper, hvordan de skaber mening i en sådan handling. Weick skrev sig allerede tidligt i sit forfatterskab ind i den socialkonstruktivistiske tradition med en blanding af pragmatisme. For Weick består virkeligheden hovedsageligt af sociale konstruktioner, som vi selv skaber i de relationer vi indgår i med hinanden (Hammer & Høpner, 2015).

Hvornår er der behov for at skabe mening?

Weick peger på at *usikkerhed* og *flertydighed*, fx i forbindelse med et nyt tiltag i en organisation. Et sådanne tiltag vil medvirke til et behov for meningsskabelse, fordi der sker et brud i flowet af handlinger (Weick, 1995). Behovet for mening i de mange fortolkningsmuligheder forekommer når et nyt tiltag opstår. Mange flere informationer kan ifølge Weick bidrage til flere udfordringer. Usikkerheden opstår i et nyt tiltag, blandt andet når man ikke ved hvordan det kan fortolkes. Denne flertydighed og usikkerhed skal ifølge Weick mere i fokus og han beskriver, at der skal et *chok* til. Et chok kan være når der sker noget uventet i et kontinuerligt flow, og chokket opstår når en ellers forventet begivenhed ikke indtræder som man havde forestillet sig (Weick, 1995). Weick udtrykker det som, at man i en organisation med sådanne chok, kan bidrage til at forbedre organisationens tiltag gennem anderledes handlinger og nye meningsskabelser (Hammer & Høpner, 2015).

Når det er relevant i nærværende speciale at se nærmere på meningsskabelse i organisatorisk sammenhæng, er det blandt andet fordi, skolen generelt kan fremstå som et åbent og løst koblet system. Når systemet ses som åbent, er det ifølge Weick meget væsentlig for det åbne system, at stille sig spørgsmålene som: Hvad er herinde? Hvad er der derude? Hvordan kan vi forholde os til det? Disse spørgsmål bør det åbne system løbende bør forholde sig til, for at skabe mening (Weick, 1995).

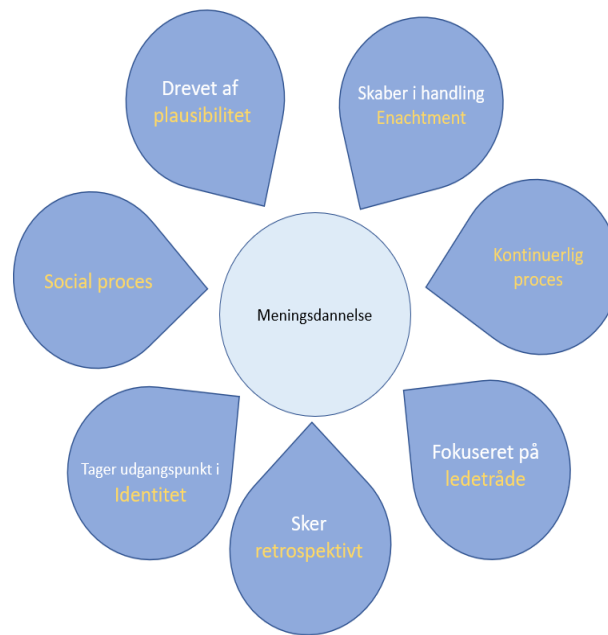
Vi vil i det følgende præsentere syv centrale elementer, som ifølge Weick finder sted i en meningsskabelsesproces. Disse følgende elementer vil blandt andet anvendes til at analysere vores empiri, der vil blive præsenteret i analysen (Jf. afsnit 4.0).

3.1.1 Meningsskabelsens syv elementer

Ifølge Weick er meningsdannelse noget, der sker hele tiden, idet mennesket slet ikke kan lade være med at søge efter at skabe mening (Weick, 1995). Meningsskabelse er i Weicks optik en social aktivitet, idet vi interagerer med andre i skabelsen af vores mening. Der er flere faktorer der spiller ind i meningsskabelsesprocessen, blandt andet vores foresstillingsevne og vores valg af projektioner, hvilke er afgørende faktorer for, hvordan vi skaber verden omkring os. Mennesket skaber selv mening ud fra de hændelser vi oplever, men vi bliver påvirket, hvis andre mennesker omkring os skaber en anden mening ud af samme hændelse (Weick, 1995). Weick udtrykker meningsdannelse på følgende måde:

“at virkeligheden er en kontinuerlig realisering, som opstår af vores anstrengelser for at skabe orden og konstruerer retrospektiv mening af det, vi oplever. Vi forsøger at gøre vores oplevelser rationelle for os og andre - vi forsøger at skabe mening” (Weick, 1995, s. 106 i Hammer & Høpner, 2014, s. 92)

For at forstå gennemgangen af en meningsskabelsesproces identificerer Weick syv elementer, der karakteriserer en meningsskabelsesproces. Disse syv elementer skal ikke forstås som endegyldige, og alle skal heller ikke ses som lige vigtige i meningsskabelsesprocesser, hvorfor elementer indgår i større eller mindre grad i forskellige situationer. Elementerne kan være pejlemærker når der skal ses på, hvordan der skabes mening i en organisation (Weick, 1995). Disse syv elementer, som er væsentlige i en meningsskabelsesproces er illustreret i følgende figur:



Figur 4: De syv elementer der ifølge Weick sker i en skabelse af mening

De følgende beskrivelser af Weicks syv elementer i en meningsskabelsesproces danner på engelsk ordet SIR COPE: Social (social proces), Identity (identitet), Retrospect (retrospektivt), Cues (ledetråde), Ongoing (kontinuerlig proces), Plausibel (plausibilitet), Enactment. Som en huskeregel betyder de første tre bogstaver SIR, altså en person på dansk. Dernæst beskriver de sidste fire bogstaver COPE *at håndtere udfordringer*. Med disse elementer i en meningsskabelsesproces er det en måde at en person (sir) håndterer eksempelvis udfordringer på (cope) (Hammer & Høpner, 2014).

3.1.1.1 Social proces

Ifølge Weick er meningsskabelse ikke blot en kognitiv, individuel proces, men også en social proces, idet vi skaber mening sammen med andre i gensidige betingede handlinger (Weick, 1995). Såvel tanker, adfærd og følelser er ifølge Weick influeret af tilstedeværelse af andre, omend en sådan tilstedeværelse kan være konkret eller forestillet hvor vi i situationen forsøger, at skabe mening i det, vi oplever i samspil med andre. (Weick, 1995). Selvom vi ikke altid er i direkte interaktion med hinanden i en organisation, spiller det sociale en stor indflydelse på vores måde at handle, agere og reagere, dermed skabelse af mening på. Et følgende citat, definerer en organisation således:

Is a network of intersubjectively shared meanings that are sustained through the development and use of a common language and everyday social interaction (Weick, 1995 s. 38).

Dette citat tydeliggør særligt de sociale processer som indirekte eller direkte finder sted i en organisation, der medvirker til betydningen for vores meningsskabelse (Weick, 1995)

3.1.1.2 Identitet

Et andet vigtigt element i forhold til meningsskabelsen er, at meningsskabelsen tager udgangspunkt i den person, der forsøger at skabe mening. Hvordan vi opfatter os selv, har også stor indflydelse på, hvordan vores opfattelse af omverdenen er (Hammer & Høpner, 2014). Weick udtaler følgende:

Whenever I define self, I define "it," but to define it is also to define self. Once I know who I am then I know what is out there (Weick, 1995, s. 20).

Et andet udgangspunkt for dette element er den fleksibilitet som ligger i den opfattelse af os selv, afhængig af den begivenhed som man møder. Vi oplever os selv i forestillingen af den andens fordømmelse. På den måde er vi mange jeg'er, som Weick beskriver det. I forskellige begivenheder skaber vi mening omkring os selv, denne meningsskabelse handler om, hvordan vi opfatter og tolker os selv (Weick, 1995). Dette element er vigtigt ift. at skabe mening i det som sker.

3.1.1.3 Retrospektivt

Et tredje element, som Weick tildeler stor betydning i forhold til meningsskabelse er, at mening sker retrospektivt. Med dette menes, at virkeligheden er det, der sker her og nu, og *efterfølgende* forsøger vi som mennesker at tolke disse indtryk, og forsøger at tilskrive disse mange indtryk en form for mening. Ifølge Weick skabes mening i en handling, først efter at den har fundet sted, altså tilbageskuende og at den mening vi skaber, vil være påvirket af vores forforståelse og de erfaringer vi har med os (Weick, 1995). Vi taler ofte om bagklogskabens klare lys, hvorfor handlede man ikke anderledes dengang?, men sagen er, at dengang var forholdene i handlingen ikke tydelige, meningsskabelsen er derfor rettet mod den opmærksomhed vi tillægger handlingen i nutiden. Vores værdier, præferencer og prioriteter kan hjælpe os til, at udvælge de elementer fra fortiden til at skabe meningen til den handling, som vi oplever den i dag (Weick, 1995).

3.1.1.4 Ledetråde

Ifølge Weick er et fjerde vigtigt element, at meningsskabelse handler om at forstørre små ledetråde (Weick, 1995). Som mennesker fokuserer vi på og udleder forskellige ledetråde fra de begivenheder, vi oplever i en organisation (Weick, 1995). Ud fra disse ledetråde, fortolker og skaber vi vores mening, hvormed ledetråde bliver vigtige elementer i en meningsskabelsesproces. Med ledetråde illustrerer Weick, hvordan den mening, mennesket skaber, er afhængig af delelementer, eller ledetråde, hvilke vi trækker ud af en større helhed (Weick, 1995). Ledetråde fra eksempelvis dagligdagens samtaler, aktiviteter og projekter i en organisation, forsøger vi at skabe mening i. Meningsskabelse sker hos os mennesker hele tiden og det sker ubevidst. Ubevidst og bevidst fortolker vi på de enkelte ledetråde, førend vi kender sammenhængen. Ledetrådene er tæt forbundet med den kontekst de befinder sig i, hvem der udtaler sig og vores udvælgelse af ledetråde, samt egen tro på det. Alt bindes sammen til en samlet meningsskabende forståelse, som netop har betydning for den måde, vi fortolker på. Weick beskriver at disse ledetråde er med til, at skabe en ide om hvor man var, hvor man er nu, og hvor man er på vej hen. Og disse handlinger fortæller, om det giver mening (Weick, 1995).

3.1.1.5 Kontinuerlig proces

Ifølge Weick er det femte element, der har relevans for at forstå meningsbegrebet, at meningsskabelse er en kontinuerlig proces, der aldrig har nogen egentlig begyndelse, idet vi mennesker altid er *midt i noget* (Weick, 1995). Weick antyder, at vi er kastet ind i verden, og han lader sig inspirere af den tyske filosof Martin Heidegger (1889-1976), der med sit begreb *geworfenheit*, hentyder til, at man som menneske bliver kastet ind i tilværelsen, ind i en særlig tid, en særlig begivenhed, ind i et socialt lag som man ikke selv har bestemt (fra Skovgaard, 2014). Ifølge Weick kastes vi som både ledere og medarbejdere i en organisation, ud i mange forskellige begivenheder, beslutningssituationer og situationer, hvor vi ikke kan undgå at bruge vores intuition og de midler man synes at have lige ved hånden uden at kunne handle ved nærmere eftertanke (Weick, 1995). Sprog, nonverbal som verbal er ifølge Weick handling, for når man fortæller noget, også med sin tavshed, skaber man en situation snarere end at beskrive en situation. Vi er på den måde med til at skabe den virkelighed vi bliver en del af. Vi handler os frem til en forståelse midt i det vi er kastet ind i og forsøger at skabe mening i dette kontinuerligt (Weick, 1995). Weick beskriver i dette element følelsen som opstår i dette, at når vi retrospektivt forsøger at skabe mening i noget, er det på baggrund af en følelse der vækkes og kobles til en begivenhed som føles på samme måde, som den der finder sted i nuet (Weick, 1995). Måden Weick beskriver at denne følelse skal ændres på, er ved at genfortælle handlingen på en ny måde, således medarbejderne

har mulighed for at skabe en ny mening og dermed ikke låses fast i gamle følelser, som forhindre dem i at løse nye udfordringer.

3.1.1.6 Plausibilitet

Endnu et element i Weicks meningsskabelse er, at skabelse af mening ikke er drevet af akkuratesse, men af plausibilitet (Weick, 1995). Med dette menes, at meningsskabelse ikke sigter på at skabe det akkurate billede. Derimod er der i dette element, større fokus på, at vi søger noget der er plausibelt og sandsynligt hvilket kan fremstå som et troværdigt billede, hvor der er en rimelig sammenhæng eller begrundelse for den optimale beslutning eller fortælling. Man søger ikke *forklaringen*, men *én forklaring*. Det handler om at vi effektivt uden alt for mange detaljer søger det, som vi tror har betydning, for at skabe mening så vi kan agere (Weick, 1995). Weick fremhæver at det er nødvendigt i en meningsskabende proces, at den gode historie er til stede. De elementer som er med i den gode historie er værd at huske, vækker følelser og indeholder erfaringer samt forventninger. De elementer vi vælger i den gode historie skal på en eller anden måde være noget, som vi kan agere ud fra, og som er med til at skabe energi og handling hvilket er afgørende for at kunne skabe mening (Weick, 1995).

3.1.1.7 Enactment

Weicks sidste og syvende element, er begrebet *enactment*. Et begreb han selv har skabt og mener, at verden ikke på forhånd er givet, men noget vi til dels selv konstruerer. Denne konstruktion af verden er noget vi skaber i handling, og handlingen virker tilbage på os, hvormed enactment-begrebet udspringer, og begrebet kan fordansket sidestilles med *at skabe i handling* (Weick, 1995).

Ifølge Weicks tanker har vi tendens til at tænke omgivelserne som noget, der ligger udenfor os selv, og vi kan komme til at overse, at vi faktisk er en del af vores omgivelser. Som mennesker handler vi, og det er netop i denne handlen, at vi skaber de muligheder såvel som begrænsninger vi kommer til at leve under og med. Vi skaber dermed betingelserne for vores egne enactment på godt og ondt og vi udvælger selv det som kommer til at påvirke os, og sidenhen med den enactment som virker tilbage på os (Weick, 1995).

Operationalisering

I nærværende speciales analyse vil vi med Weicks teori sætte fokus på, hvordan lærere er med til, at sætte fokus på læringsudvikling og meningsdannelse for elever i skolen.

Vi har en forhåbning om, at Weicks teoretiske elementer kan åbne for, at indfange hvorledes lærerne bidrager, i deres facilitering af undervisningen, til at fremme elevers meningssskabende processer i deres læringsudvikling. Endvidere anvender vi Weicks begreb *chok*, der skal understøtte den forandring som skaber og fortolker læreres mening i en organisatorisk kontekst i forhold til at indfange specialets problemstillingen.

3.3 Læring ifølge Carl Rogers

I nærværende afsnit ønsker vi at præsentere den læringsteori, vi senere vil bruge i vores analyse for at besvare specialets problemformulering. Vores valg af læringsteori er efter nøje overvejelser faldet på en humanistisk læringsteori, der er udviklet af Carl Rogers. Rogers har en baggrund som psykolog og psykoterapeut, og Rogers inddrager eksistentialistisk tænkning. Hans læringssyn tager udgangspunkt i egne erfaringer, fra såvel sit psykolog- og terapeutvirke, samt sin undervisning på universitetsniveau (Qvortrup & Wiberg, 2013).

Ifølge Svend Brinkmann, kan Rogers skikkelse tilnærmelsesvis sammenlignes med Sigmund Freuds (1856-1939), men Rogers er dog langt mindre kendt i offentligheden. Det er især Rogers' udvikling af *klientbaseret psykoterapi*, der er baseret på anerkendelse og ubetinget accept, der har været til stor inspiration for mange relationelle praksisser, hvor (begreber som) blandt andet Coaching finder sted (Brinkmann, 2016).

I vores inddragelse af den amerikanske psykoterapeut Carl Rogers (1902-1987), vil vi dog ikke se i retning af han psykoterapi, men derimod præsentere hans læringsteori, hvilken vi senere vil bruge i vores analyse for at besvare specialets problemformulering.

I Rogers' humanistiske læringsteori henvises der til en personlig dimension, og dermed til de forandringsprocesser, der kan ske på et personligt plan, når den enkelte er i en læringsproces (Rogers & Freiberg, 1994).

3.3.1 Signifikant læring

Ifølge Rogers filosofi har hvert menneske sin egen indre kerne (Egidius, 2003). Et centralt fokus i Rogers' læringsbegreb er begrebet om *signifikant læring*. Dette henviser til, at læring skal være relevant og meningsfuldt for den person, der lærer (Rogers & Freiberg, 1994). Signifikant læring indebære en ændring i selvets organisation (Illeris, 2016). For at tydeliggøre hans begreb signifikant læring, beskriver han modsætningen til denne læring. Det er læring af meningsløse opgaver som i skolesammenhænge kan omfatte stavelser der ikke har nogen betydning for barnets kontekst. Det kan gøre det vanskeligt at lære, når det ikke giver nogen mening og barnet kan derfor have tilbøjelighed til hurtigt at glemme det lærte, fordi det ikke har

nogen personlig betydning for barnet (Rogers & Freiberg, 1994). Denne form for læring beskriver Rogers som at lære fra *halsen og opefter* hvor Rogers omtaler at skolesystemet grundlæggende hviler på den venstre hjernehalvdel. Den venstre hjernehalvdel er her hvor logik og lineære tænkning som kun at acceptere det indlysende, finder sted. Det er læring der hverken inddrager børns personlige betydning og børns følelser (Rogers & Freiberg, 1994). Herved tydeliggøres nu Rogers' læringsforståelse om signifikant læring, hvor Rogers oplever det enkelte individ som en unik person, der i sit indre besidder noget, der kan udfoldes og noget som kan aktualiseres (Qvortrup & Wiberg, 2013).

Signifikant læring er meningsfuld erfaringslæring, der kan have praktisk betydning for barnet og som ikke kun omhandler barnets intellekt. Ligeledes beskæftiger signifikant læring sig også med den højre hjernehalvdel, hvor det omhandler intuitivitet, metaforer, æstetik og at opfange helheden før detaljerne. Højre hjernehalvdel er forbundet med kreativitet og følelser. Når Rogers definerer signifikant læring beskriver han tilmed det hele menneskes læring, som ligeledes indbefatter at frigøre den højre hjernehalvdel (Qvortrup & Wiberg, 2013).

Til Rogers' læringsbegreb knytter der sig flere elementer som definerer hans signifikante læring. Det første element han beskriver er; *kvaliteten i det personlige engagement*. Det være sig det hele menneske, hvor både de kognitive aspekter og følelsesmæssige aspekter er involveret i signifikant læring. På trods af, at en stimulering kan komme udefra, findes der i barnet en drivkraft til at ville forstå og række ud samt opdage, der naturligt kommer fra barnets indre. Et andet element i den signifikante læring er *almen gyldighed*, hvilken har betydning for den lærendes adfærd, indstilling og personlighed. Det tredje og sidste element i signifikant læring eller erfaringslæring er *personlig evaluering*, hvor individet selv vurderer om begivenheden giver de oplysning som den lærende har behov for at vide, til at lede i en retning som at oplyse individets mørke pletter af uvidenhed (Rogers, 1969).

3.3.2 Læring i relation

Et særligt fokus i Rogers' læringssyn er relationen mellem underviser som facilitator og den lærende. Relationen har ifølge Rogers en bærende betydning for at læring kan aktualiseres. Ligeledes er det essentielt, at facilitatoren efterstræber at være ægte i sin undervisning (Rogers & Freiberg, 1994), således at han ikke tager en *maske* på, når han er sammen eleverne, men netop tør vise, hvem han er. Vise at han er en ægte person, som forsøger at *være sig selv* og ikke forsøger at fornægte hvem han er (Rogers & Freiberg, 1994). Denne ægthed kan ifølge Rogers komme til udtryk ved, at facilitatoren overfor eleverne tør vise, om han er entusiastisk, keder sig, er interesseret i eleverne, er vred, sensitiv eller sympatisk (Rogers & Freiberg, 1994). Ifølge Rogers

er der mange undervisere, der først tager masken af, og viser hvem de er, når de kommer hjem fra en arbejdsdag (Rogers og Freiberg, 1994).

I sit samspil med eleverne har facilitatoren til opgave, at indgå i relation med eleverne for at kunne hjælpe dem med at have en åbenhed for egne oplevelser vedrørende bevidstheden om sig selv, egne værdier og modenhed, selvaccept samt selvaktualisering. For at kunne hjælpe eleven med at åbne op, er det ifølge Rogers essentielt, at der bliver arbejdet med elevens værdier, og en *valuing proces* (Rogers og Freiberg, 1994), hvilket på dansk bliver oversat som værdsættelsesproces (Qvortrup & Wiberg, 2013).

3.3.3 Værdsættelsesprocesser

I forhold til elevernes værdsættelsesprocesser, opererer Rogers med fire elementer.

Rogers *første* element i omhandler, at menneskets *organisme* er en grundlæggende base for en persons værdsættelsesproces (Qvortrup & Wiberg, 2013). Organismen træffer et til- eller fravalg ud fra det, der er fysiologisk godt for vedkommende.

Den *andet* element Rogers arbejder med er, at det styrker en person, hvis vedkommende har en *åbenhed* overfor sine egne oplevelser (Qvortrup & Wiberg, 2013).

Rogers *tredje* element i forbindelse med en værdsættelsesproces, har en sammenhæng til hans to førstnævnte elementer, og omfatter, at hvis en person er åben overfor egne oplevelser, vil det have indflydelse på den måde organismen oplever en værdsættelsesproces på. Sidstnævnte omhandler hele den menneskelige art, hvor Rogers hævder, at hvis en persons værdsættelsesproces er præget af åbenhed i forhold til egne oplevelser, vil det både styrke personen selv, men det vil også styrke de mennesker personen er omgivet af og endda styrke hele den menneskelige art (Qvortrup & Wiberg, 2013). Dette anses som værende et *holistisk* læringssyn. Netop når mennesket har sin opmærksomhed rettet mod at åbne op for værdsættelsesprocesser, vil værdier, der er fælles på tværs af såvel kulturer, som individer træde frem (Rogers & Freiberg, 1994).

Operationalisering

I specialets analyse ønsker vi at benytte os af signifikant læring i forhold til at undersøge, hvorledes læreren kan være med til at aktualisere og udfolde noget, eleven besidder i sit indre, som kan være medskabende til elevens læringsproces.

Når vi i analysen vil benytte os af værdsættelseprocessen som begreb, er det vigtigt, at værdsættelseprocessen i denne kontekst ses i den relation, der er mellem lærer og elev. I denne relation er det væsentligt at se nærmere på hvordan underviseren som facilitator, er opmærksom

på at værdsætte eleven, således at eleven netop kan blive i stand til at finde en åbenhed for sine egne værdier.

4.0 Analyse

4.1 Analysemetode

I dette afsnit redegøres for valg og fravalg af specialets analysemetode på baggrund af ovenstående afsnit vedrørende de kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetoder. Som udgangspunkt har analysemetoden til formål at bygge på forskers evne til at tolke udsagn og betydningsfulde elementer i en bestemt sammenhæng (Andreasen et al., 2017).

I analysen af vores indsamlede empiri, har vi en forhåbning om, at opnå en ny forståelse af vores problemstilling. Til dette ønsker vi at benytte os af den hermeneutiske analysemetode (Dahlager & Fredslund, 2007). Denne analysemetode byder på en struktureret tilgang til analysearbejde, og sigter mod, at forskeren kan lægge sin egen forforståelse til side, mens selve analysearbejdet forekommer. Metoden byder på mulighed for dialog hvor forskeren kan bidrage med sin egen horisont, hvilket kan gøre det muligt at forskeren kan få øje på noget andet eller noget mere, end det der umiddelbart træder frem. Hermed bliver forståelse ikke en reproduktion af en andens forståelse, men derimod et møde hvor der er grobund for at noget tredje kan opstå. (Dahlager & Fredslund, 2007).

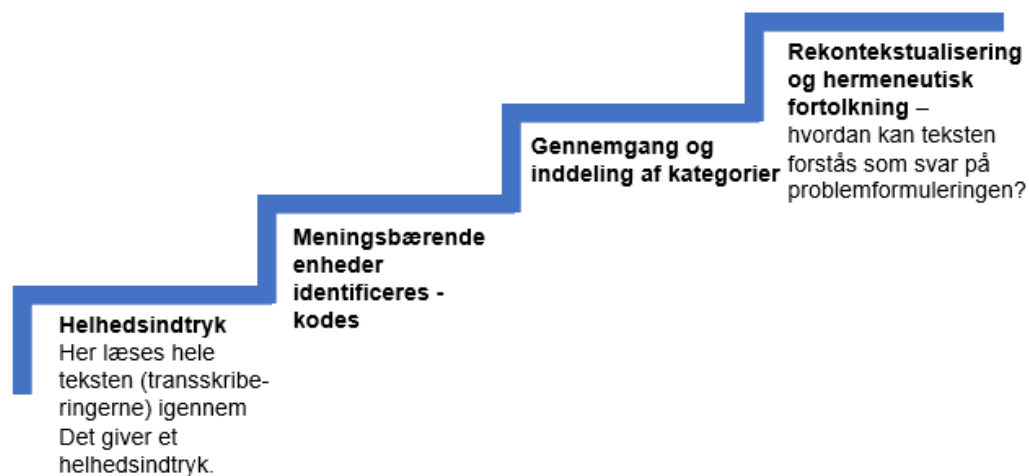
Et særligt formål med specialet, som kan blive identificeret i analysen, vil være at fremanalysere ny viden, der kan præge den problemstilling der er beskrevet i specialets problemfelt. Vores analysestrategi knyttes til begrebet dekonstruktion, som er indført af den franske filosof Jacques Derrida (1930-2004), der bygger på en grundtanke om, at tekst skal dekonstrueres for at muliggøre en konstruktion af teksten, for at opdage flere forståelser og niveauer som teksten vil give. At bryde en tekst op dekonstruerer den ikke alene, men det fører også til en genbegribelse af teksten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi vil med specialet undersøge vore empiriske materiale på baggrund af de forstående øjne, som ser med hensigten om, at forstå det bagvedliggende, der bliver taget for givet og forstå det som foregives at sige, hvad informanten reelt siger med ord samt begreber og hvad der i teksten ikke siges og dermed bliver skjult.

4.1.1 Analysens opbygning

Analysen er trinvis opbygget og analysens indledende trin er inspireret af en fænomenologisk metode, hvor et fokus er, at forskeren sigter mod at sætte sin forforståelse i parentes (Dahlager & Fredslund, 2007). At tilsidesætte ens forforståelse er dog ikke muligt at efterleve fuldt ud i en hermeneutisk tilgang, hvilket i stedet kan ses som en stræben efter at gå åbent til værks.. I arbejdet med analysen tages enkelte dele ud af helheden og efterfølgende sættes disse sammen på ny. Hermed er hensigten med denne metode, at der gennem analysearbejdet opnås en ny forforståelse, hvor horisontsammensmeltning forekommer (Dahlager & Fredslund, 2007).

Analysens trinvis opbygning illustreres her i nedenstående figur:



Figur 5: Modellen er udarbejdet efter analyse-metodebeskrivelse i Dahlager & Fredslund 2007

Operationalisering

I første trin af vores analyse, gennemlæste vi nøje alt transskription igennem, for at danne os et helhedsindtryk. Herefter identificerede vi meningsbærende enheder og kodede disse ud fra, hvad vi synes var relevant i forhold til problemstillingen. Følgende enheder trådte her frem: *læring, elevers udvikling i skolesammenhæng samt mening.*

Som analysens tredje trin indikerer, gennemgik vi disse identificerende enheder og inddelte disse i følgende kategorier: *Børns indre kerne er udfordret, Skolen som meningsfuldt læringsfundament, Det hele barn, Lærers rolle i forhold til elevernes læringsudvikling, Alternative undervisningsredskaber samt Andre interessante fund.* Disse kategorier fremstår som overskrifter i

det følgende analysearbejde. På baggrund af de ovenstående kategorier, udvalgte vi specialets bærende teoriapparat.

I analysens fjerde trin fremkommer en rekontekstualisering af den indsamlede empiri, hvor teorien anvendes til at åbne op for en hermeneutisk fortolkning, hvor fokus er på, at forstå teksten som svar på specialets problemformulering.

Vores femte refleksion i praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral

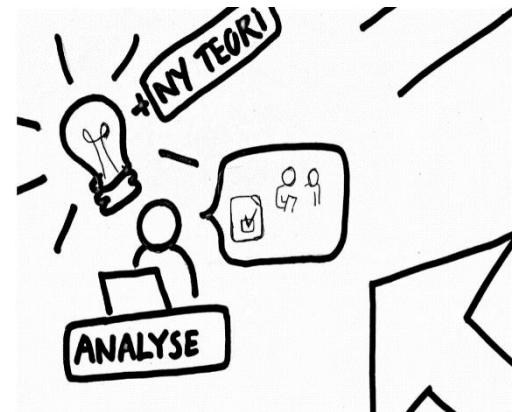
Figur (E):

I arbejdet med analysen havde vi en forforståelse af, at de teorier vi havde udvalgt kunne være med til at åbne op for *alt* det, der trådte frem for os.

Det skulle dog i arbejdet med analysen vise sig, at empirien kaldte på, at vi inddrogede anden teori. Dette trådte frem enten i form af at informanterne på eget initiativ, gav udtryk for, hvilken læringsteori der blev anvendt i undervisningen, eller at vi opdagede at idet vi kiggede på dele af helheden, skulle der noget andet vil for at få en ny forståelse af de små tekstdele for at komme i dybden med vores undersøgelsesfelt/problemstilling.

Her dukkede spørgsmål op som; Arbejder vi nok i dybden med analysen, tager vi læseren nok med i hånden?

Hvordan undgår vi at overfortolke eller underfortolke? Er de små dele vi kigger på, og forsøger at få en forståelse for, relevante i forhold til vores problemformulering?



4.1.2 Nyttig viden

I forbindelse med vores kvalitative interviews, med én af specialets anvendte informanter, præsenterer hun under interviewet *børneyoga*, som et undervisningsredskab. Her skal informeres til læser, at vi som forskere kan identificere os med dette felt *yoga*, og noget af det *yoga* kan bidrage med. Vi har begge *yoga* tæt ind på livet. Den ene af os fungerer som voksen-yogaunderviser og den anden af os har praktiseret og dyrket *yoga* i 14 år. Hvorfor vi skal være bevidste undervejs i analysens fortolkningsproces, om den måde vi identificerer os med informantens tilgang til *yoga* på.

4.2 Børns indre kerne er udfordret

Der vil i det følgende afsnit tages afsæt i de allerede to introducerede informanter fra henholdsvis en stor nordjysk folkeskole (Bilag 2) samt en nordjysk friskole, (Bilag 3) hvor deres interviewudsagn understøtter specialets problemstilling.

I nærværende afsnit vil vi med udgangspunkt i vores problemstilling, dykke ned i empirien i forhold til at se nærmere på, hvad denne fortæller os om, hvordan elevers indre kerne er udfordret. Når dette belyses i forhold til vores problemstilling, er det for senere at kunne svare på, hvordan lærere arbejder med elevernes indre kerne, og kan være med til at fremme elevernes læring og udvikling.

I interviewet med Rose fortæller hun på et tidspunkt i samtalen, at der på den skole, hvor hun arbejder, er en stor gruppe af elever med skolevægring, hvilket hun oplever som en helt ny målgruppe af elever. Rose fortæller, at der på hendes skole er omkring 10 elever der har en fraværsprocent på over 30- 40 procent, og som derfor kategoriseres som elever, der lider af skolevægring. Om disse elever fortæller Rose endvidere:

... de der grå børn, som bare ikke kan finde mening [...]der føler meningsløshed og tristhed uden at kan definere sig ind i årsagen til det [...] det går faktisk helt ned i 5. og 6. klasse [...]er tomme indeni, altså det er som om, de aldrig rigtig er helt glade. De er sådan en - de er bare grå, det kalder jeg dem, altså det er sådan lidt skræmmende faktisk. (Bilag 2)

Udsagnet viser, at der er en stor gruppe af elever, der oplever en form for meningsløshed, hvilke Rose definerer som *grå børn*. I den danske ordbog (Ordnit), kan følgende definitioner af grå blandt andet findes: en farve uden kulør, kold, fantasiløs, trist. Desuden defineres grå også i ordbogen med en betydning om, at farven kan referere til *noget* eller *nogen* der fremtræder anonyme. Den udfordring Rose definerer, hvor hun oplever en stor gruppe af børn, der føler en indre tomhed, kan referere til nærværende speciales problemfelt. Herunder belyses, at det danske samfund har udviklet en kultur, hvor børn skal præstere. En konsekvens af dette kan være, at børn bliver depressive og angste (Petersen, 2016).

Rose oplever, at eleverne har svært ved at sætte ord på, samt svært ved at udtrykke, *hvorfor* de har en oplevelse af tristhed og meningsløshed. Der kan desuden i udsagnet ses, at Rose oplever udviklingen som skræmmende, når elever ikke selv er i stand til at finde en naturlig glæde og meningsfuldhed, med de handlinger de foretager. Ifølge Rogers og hans begreb om signifikant læring, hvor et element heri er kvaliteten i det personlige engagement, vil barnet gå på opdagelse og forsøge at forstå det, barnet lærer på en naturlig måde, i det, det kommer fra barnets indre

kerne (Rogers, 1969). Den tristhed, Rose beskriver, de grå børn besidder, kan være tegn på, at deres *indre kerne* er udfordret, i det eleverne oplever en tristhed, og ikke giver udtryk for glæde.

Ifølge Weicks syv elementer om meningsskabelse synes det at forekomme, at nogle af disse elementer ikke er til stede i Roses fortælling. Et af Weicks meningsskabende elementer er, at meningsskabelse udgår fra ledetråde, og at det er ud fra disse ledetråde vi mennesker skaber og fortolker vores mening. Disse ledetråde udgår fra eksempelvis dagligdags samtaler, projekter eller aktiviteter i en organisation (Weick, 1995).

Gennem interviewet med Rose danner der sig et billede af, at Rose søger efter nogle redskaber, der kan være med til at støtte op om, hvordan der kan arbejdes med meningsskabelse, særligt blandt de elever hun definerer som grå. I sin leden efter brugbare redskaber fortæller Rose, at hun er inspireret af skoler, der arbejder med *True North* (Bilag 2). True North er en koncept og en pædagogik der er skabt for at støtte op om elevers læring og udvikling, og konceptet bygger på, at skabe et uddannelsessystem, hvor ingen børn går tabt (True North). Ophavsmanden bag pædagogikken er en tidligere jægersoldat, Nicolai Moltke-Leth, der har taget dimensioner fra sin tid i militæret og krydret dem med en uddannelse i positiv psykologi fra Aarhus universitet. Princippet bag koncept True North hviler på at træne elever i at identificere sit personlige talent, samt at finde styrken til at nå sine mål (True North).

Rose fortæller endvidere, at True North står for *sit sande jeg*, og at konceptet arbejder med at give elever, en indre pejling, og hvor der arbejdes med det *hele menneske*, og ligeledes arbejdes der med at *grounde* børn og unge (Bilag 2). Når Rose her giver udtryk for, at hun er inspireret af en pædagogik, der arbejder med at *grounde* elever, kan det *at grounde* her ses som et udtryk for, at skabe forbindelse til jorden samt skabe balance i barnet (Cambridge, 2019).

I Roses fortælling træder det desuden også frem, at hun på hendes skole forsøger at inddrage elementer fra True North, men at hun synes det er *mega inspirerende* med de skoler, der arbejder med konceptet et hundrede procent (Bilag 2). Rose fortæller, efter at interviewet formelt er afsluttet, at hun meget gerne ser, at skolen kan tillægge True North-konceptet en endnu større værdi, men at det vil kræve, hendes leders fulde opbakning hertil, hvilket hun ikke har, i det hendes leder tillægger fagligheden en meget stor værdi (Bilag 2).

Ud fra denne fortælling kan der ses tegn på, at Rose leder efter redskaber, der kan være med til at arbejde med den meningsfuldhed, hun ser, at en stor del af de elever hun omgås, mangler. At Rose gerne vil arbejde med et koncept som True North ind i folkeskoleregi, kan tolkes som om, hun oplever, at der mangler redskaber i folkeskolen til at imødekomme de elever, hun definerer

som de grå børn, der er udfordret på at mærke meningsfuldhed, og udfordret på at mærke deres indre kerne.

I dette tilfælde kan det endvidere tolkes, at Rose mener, at de elever hun omgås kan drage nytte af, at få redskaber til at stå fast, selv når de oplever udfordringer i skolen, og i livet generelt, således at disse elever ikke bliver *ofre* i det præstationssamfund, der præger det danske skolesystem i Danmark.

4.2.1 At stå på tæer?

Rose fortæller endvidere i interviewet, at hun oplever, at mange af de elever hun er i berøring med, ikke er vant til at *behovsudskyde*, men er blevet vænnet til, at få opfyldt deres behov i forlængelse af, behovet opstår. Hun fortæller, at der er megen stimuli, der gør det nemt at hjælpe til med at få sine behov opfyldt med det samme, her i blandt internettets tilgængelighed (Bilag 2).

At eleven har svært ved at behovsudskyde, uddyber hun i det følgende:

...man har aldrig stået på tæer - man har aldrig selv opnået - så man har ikke den der følelse af, at det giver mening, hvis jeg gør det her, så opnår jeg noget. Man får aldrig den der wauw - det gjorde jeg selv det her. (Bilag 2)

Udsagnet viser, at Rose har en opfattelse af, at elever ikke er vant til at stå på tæer for at opnå noget. Talemåden *at stå på tæer*, kan i denne sammenhæng anskues som om, at barnet ikke har lært at kæmpe for at opnå noget. Der ses tegn på, at Rose som lærer har en opfattelse af, at eleverne ikke selv arbejder med følelsen af, at der er noget, der er *mere tilgængeligt* man som menneske kan opnå, end blot dét, eleverne bliver givet.

Det identificeres at Rose oplever, at eleverne ikke stiler efter at gøre en aktiv handling, for at opnå en følelse af mening med det eleven gør.

Ifølge Rogers er det vigtigt, at på trods af, at stimulering kommer udefra, bør barnet have kontakt med sine indre fornemmelser idet det er herfra, barnet naturligt vil mærke sin indre drivkraft og række ud i verden efter at gå på opdagelse. Ifølge hans teori forsøger barnet at fuldende en følelse, hvor det søger efter at skabe mening med oplevelsen (Rogers & Freiberg, 1994).

Det kan her tolkes som om, at Rose har en opfattelse af, at eleven ikke er i kontakt med en følelse af indre drivkraft, og dermed ikke har aktiveret sin indre kerne, at de stiller sig tilfreds med mindre og ikke forsøger selv, at tage aktiv del i skabelse af mening.

Elevernes drivkraft tolkes at være styret af ydre stimuli. Det identificeres i udsagnet at eleverne ikke er styret af deres indre fornemmelse, hvor en naturlig lyst til at handle nysgerrigt fremtræder som bærende for elevernes egen meningsskabelse.

Ifølge Weick er enactment et centralt element i meningsskabelse. Som mennesker er vi en del af vores omgivelser, og når vi skaber mening i handling, er det netop i denne proces, at vi skaber både begrænsninger og muligheder i disse handlinger, og at vi kommer til at leve under disse. Denne handling vil efterfølgende virke tilbage på os (Weick, 1995).

Det kan tolkes, at Rose har en opfattelse af, at eleverne ikke selv tager aktiv del i handlingsprocessen om at enacte, idet de ikke rækker aktivt ud efter skabelsen af mening. Det kan endvidere tolkes som om, at eleverne har en opfattelse af, at *det* at opnå mening i de handlinger de foretager sig, sker automatisk for dem, fremfor selv at gøre en indsats i en sådan proces, hvormed det kan tolkes, at eleverne begrænser deres efterfølgende muligheder for meningsskabelse. Dette kan følge dem i elevernes egen skolegang og præge deres læringsudvikling.

Der kan tolkes som om, at omgivelserne, i form af de lærere, vi i vores interview har indsamlet empiri fra, mangler viden om, hvordan børn og unge kan udvikles til at blive ansvarlige og selvstændige individer, der skaber mening for dem selv, og de omgivelser de er en del af.

4.2.2 Analysens første opsamling

I dette afsnit træder det frem, at Rose som arbejder på en folkeskole har en opfattelse af, at folkeskoleeleverne ikke synes at være i kontakt med en følelse af indre drivkraft, hvilket kan tyde på, at eleverne i folkeskolen ikke aktiverer deres indre kerne. Det er blevet tolket at eleverne stiller sig tilfreds med mindre og ikke selv aktivt forsøger skabe mening i deres tilværelse. Ligeledes er det også blevet fremanalyseret, at Rose på den folkeskole hun arbejder på, oplever mange børn, som ikke kan se mening med livet, og har en indre tomhed, som de har svært ved at sætte ord på. En konsekvens af dette kan være, at disse elever udvikler depressive og angstlignede tendenser.

4.3 Skolen som meningsfuldt læringsfundament?

I dette afsnit introduceres læser til hvorledes skolen opleves af Amalie, som værende et godt fundament for elevernes læring hvor de oplever trivsel og udvikling på en meningsgivende måde.

På et tidspunkt i interviewet med Amalie, fortæller hun, at hun har foretaget et skift fra at have undervist i folkeskolen, til nu at arbejde på en friskole. Amalie begrundet hendes valg ud fra, at hun

fik sværere og sværere ved at blive i folkeskolen, idet testkulturen der i forbindelse med folkeskolereformens indtog i 2013 var fremherskende. Hun giver desuden udtryk for, at hun ikke har oplevet de nationale test som et redskab for lærere, men derimod et redskab for nationen (Bilag 3).

Hun udtaler følgende om, hvordan hun oplevede de nationale tests indtog:

...jeg er kommet i karambolage med, at jeg får trukket noget ned over hovedet ovenfra med nogle test, national test her, som ikke har relevans for mine elever. (Bilag 3)

Når Amalie i udsagnet herover anvender ordet *karambolage*, kan det være et udtryk for, at hun befinder sig i en form for konflikt. Det kan skyldes, at hun på den ene side gerne vil leve op til de undervisningskrav der stilles ovenfra, for at støtte op om elevernes læringsudvikling, men samtidig viser udsagnet tegn på, at hun har svært ved at efterleve dette. At Amalie også giver udtryk for, at hun som underviser har fået *noget trukket ned over hovedet ovenfra* kan være et udtryk for, at hun har en oplevelse af, at have mistet sin medbestemmelse i forhold til sin egen undervisning, og at dette *ovenfra* kan tolkes som regeringen, der vil bestemme over hendes indhold i undervisningen. Det kan være et tegn på, at hun oplever det som en byrde, at skulle leve op til at foretage disse tests, og da hun i samme sætning udtrykker de nationale test *ikke har relevans* for hendes elever, kan det være et tegn på, at hun oplever testene som ligegyldige samt en oplevelse af, at de er spild af hendes undervisningstid.

Amalie uddyber dette med at fortælle, at når børn er i god trivsel, så lærer de bedst, og at hun synes denne testform har taget helt overhånd efter folkeskolereformens indtog. Amalie fortæller endvidere, at hun på et tidspunkt udtrykte sin bekymring om eleverne, til sin daværende leder, hvor hans modsvar til hende var, at det var noget, hun som lærer blot skulle vænne eleverne til (Bilag 3).

Ifølge Weick har mennesket behov for meningsskabelse, når der kommer et nyt tiltag i en organisation, i det der sker et brud i de vante handlinger. Usikkerhed kan finde sted i forbindelse med et nyt tiltag, når medarbejderne ikke ved, hvordan det nye skal fortolkes (Hammer & Høpner, 2014). Her er det ifølge Weick vigtigt at bringe usikkerheden i spil, og hvis der opstår et egentlig *chok*, kan dette være med til at forbedre organisationen gennem nye tiltag og nye meningsskabelser. Det kan i Amalies fortælling tolkes, at hendes daværende organisation ikke har været bevidst om at sætte den usikkerhed, Amalie oplevede i forbindelse med de nationale test indtog i fokus, således at denne kunne anvendes konstruktivt, hvor forandring blev en præmis. I Amalies tilfælde *forblev* testkulturen opfattet som et meningsløst element i hendes undervisning, og dermed ikke noget hun kunne identificere sig med, som et støttende element for elevernes

læringsudvikling. Der kan ses tegn på, at Amalie har oplevet det, Weick omtaler som et chok, men at hendes daværende organisation ikke formåede at omsætte dette chok som noget konstruktivt der skulle forandres. Hvorfor Amalie følte sig nødsaget til at træde ud af denne organisation, og i stedet tilvælge en anden, der kunne drage nytte af hendes forandringstiltag (chok).

Der kan i ovenstående fortælling ses tegn på, at Amalie ikke længere kunne identificere sig i forhold til den lærerrolle hun gerne ville være overfor børnene. Dette tydeliggør hun i følgende udsagn:

Jeg synes helt ærligt det var som at tisse dem op og ned af nakken. - Jeg synes det var af mangelfuld respekt overfor dem. (Bilag 3)

Udtrykket *at tisse eleverne op og ned af nakken* kan her forstås, som en handling hvor man behandler andre mennesker med respektløshed. Udsagnet er med til at understrege, at Amalie oplever det dybt respektløst, i forhold til, at elever skal udfylde nationale tests. Ifølge Rogers er det vigtigt, at facilitatoren formår, at arbejde med elevens værdier, for at kunne hjælpe eleverne med at have en åbenhed overfor deres oplevelser vedrørende elevernes selvaktualisering. I en læringsrelation mellem underviser og elever, bør underviseren, ifølge Rogers, desuden stræbe efter at være *ægte* i sin undervisning.

I ovenstående fortælling, kan der ses tegn på, at Amalie har haft svært ved at være ægte i sin rolle, når hun skulle undervise eleverne.

4.3.1 Analysens anden opsamling

Det er i dette afsnit blevet fremanalyseret, at Amalie har en erfaring om at test i skolen har taget så meget overhånd, at det synes gå ud over elevernes trivsel og ligeledes hendes egen. Denne bekymring ytrede hun til tidligere ledelse, hvor denne skoleleders svar var, at hun blot skulle vænne sig til testene på den måde. Det fremanalyseres at Amalie som underviser ikke kunne identificeres sig med denne form for læringsudvikling og forsøgte skabe nye forandringstiltag som ikke blev imødegået, hvorfor hun trådte ud af folkeskolen, og i stedet udfolde sin entusiasme og sit drive som underviser med henblik på at fremme elevers læring, på en anden måden end via test, på en nordjysk friskole.

I det efterfølgende afsnit ses der nærmere på, hvad empirien fortæller os om, hvordan de lærere vi har været i kontakt med qua vores undersøgelse, forsøger at rumme netop det hele barn.

4.4 Det hele barn?

Følgende afsnit kaster lys over lærere i skolen, der nærer et ønske og et behov for at være medskabere i, at udvikle elever de omgås som *hele børn*. Vi vil fremanalysere, hvorvidt informanterne oplever, at skolen kan rumme det hele barn, og hvorledes de synes, skolen er medvirkende til at skabe mulighederne for barnets udvikling.

I samtalen med underviseren Rose fortæller hun om, at hun oplever, at det kan være udfordrende at nå både faglighed og trivsel i folkeskolen. Hun udtrykker i den forbindelse, at hun har en leder, der slår rigtig meget på fagligheden, hvorefter hun fortæller følgende:

... men jeg tror faktisk der er rigtig meget, omkring at vi kommer langt hvis vi også dyrker det andet, så skal faglighed nok komme med, for lige nu har vi ikke hele børn og når vi ikke har hele børn så lærer de heller ikke. (R:6)

I denne udtalelse tyder det på, at Rose er opmærksom på, at der skal skabes det bedste miljø for eleverne. Trivsel som er et bredt begreb, kan være dét, hun refererer til som *det andet*. Ved at dyrke dette først, kan det tyde på, at Rose har en opfattelse af, at eleverne hermed har større mulighed for at dannes og udvikles til hele børn. Desuden tyder det på at Rose med sætningen *lige nu har vi ikke hele børn* giver os, en oplevelse af at det *vi*, med reference til folkeskolen, er udfordret. I denne udfordring kan der ses tegn på, at der ligger et fravær i at skabe udvikling af det hele barn.

Når der læres på en måde hvor forskellige læringsformer, som tilgodeser både det logiske og intellektuelle, i samspil med det kunstneriske og selvopdagende bringes i spil, bliver menneskets indre, der besidder noget, der kan udforskes, aktiveret (Rogers, 1969). Det identificeres, at Rose er i et dilemma, i det der kan tolkes, at Rose har en bevidsthed om, at hun og hendes kolleger ikke formår at bringe signifikant læring i spil, som kan være med til at aktivere elevernes lærings, - og udviklingspotentialer.

Det kan derfor have konsekvenser for elevernes generelle læring samt udvikling i forhold til, som Folkeskoleloven lægger op til; at lærerne skal være medansvarlige med hensyn til at forberede eleverne på pligter, medansvar og deltagelse i samfundet (Folkeskoleloven, §1 stk.3). Rose understøtter egen påstand med følgende udtalelse:

...jeg synes ikke vi danner børn til hele mennesker, jo det gør vi også, det er meget sat på spidsen det her, men jeg synes faktisk vi glemmer det. Jeg synes det vi så gerne vil være

ude i verden, eller en folkeskole der laver dannede hele mennesker, det synes jeg faktisk måske ikke helt er det vi har gang i. (R:5)

Med dette udsagn kan det forstås, at Rose har en oplevelse af, at den undervisning der forefindes i folkeskolen, har nogle *mangler* i forhold til at undervise og danne hele børn. Ifølge Peter Kemp, der netop taler om det modsatte af at danne *hele børn*, nemlig *halvdannelse*, har folkeskolen et fravær i at rumme det humanitære aspekt, hvor børn også skal dannes til borgere med sociale og etiske egenskaber. Ifølge Kemp bliver folkeskolens fag mere spændende, hvis man som underviser ikke manuducerer for meget, men har en friere tilgang til undervisning (Kemp, 2015). Begrebet manuducerer, hvor man nærmest underviser efter et manuskript, kan sidestilles med målstyret undervisning. Der kan med denne kobling ses tegn på, at Rose primært oplever, at folkeskolen har fokus på en undervisningsform, der sigter efter læring, som Rogers teori siger, fra *halsen og op efter*.

Det kan desuden identificeres, at Roses holdning omkring hvorledes samfundet og globalisering har indflydelse på, hvordan de danske folkeskoler indgår i konkurrence med resten af verden, antages at være mindre udviklende for elevers læring og dermed dannelse. Rose udtaler; *vi så gerne vil være ude i verden* kan referere til internationale undersøgelser som eksempelvis Pisa, hvor 80 medlemslande bliver målt primært på elevers faglige kompetencer (OECD, 2019).

Et tredje anvendt begreb af Weicks syv elementer i en meningsskabelsesproces er at mening skabes retrospektivt. Mening skabes i handlingen efter den har fundet sted, hvilket er påvirket af forforståelsen, vores værdier og prioriteter, der samtidig er afgørende for den forståelse, vi tillægger ting (Weick, 1995). Det kan tolkes, at Rose retrospektivt sætter spørgsmålstejn ved det dannelsesgrundlag folkeskolen hviler på, hvilket opleves for Rose som meningsløst i forhold til elevernes udvikling, da folkeskolen på nuværende tidspunkt skaber børn, der er dygtige til at tilpasse det globale arbejdsmarked.

Ligeledes kan det tolkes, at Roses skabelse af mening, sker retrospektivt efter at hun har erfaret resultaterne af elevernes læringsudbytte. Under interviewet oplever hun større rationalitet og klarhed på baggrund af disse erfaringer med eleverne, hvor det giver hende mening i at ytre sig om, at folkeskolen ikke danner hele mennesker.

I samtalen med Amalie, fortæller hun om, hvordan hun i sin undervisning møder eleverne:

....for mig er det en pædagogik, det at arbejde med børneyoga er en for mig pædagogisk retning og møde børn hvor de er. (Bilag 3)

I ovenstående citat udtaler Amalie sig om hendes didaktiske og pædagogiske tilgang til eleverne, som for hende blandt andet sker gennem børneyoga. Det kan antydes, at børneyoga for Amalie har såvel en professionel som personlig betydning. Gennem interviewet, hører vi ikke blot hendes udtalelser omkring anvendelse af børneyoga, men hendes stærke personlige engagement og pædagogiske iver for at arbejde med eleverne på en særlig og respektfuld måde gennem børneyoga, skinner ligeledes igennem.

Det tolkes at Amalie, særligt har sit fokus på holistisk facilitering af elevernes læringsudvikling.

Nedenstående udsagn understøtter denne tolkning:

I (interviewer):når du tænker udvikling, og siger udvikling i forhold til børneyoga, så er det?

A: Både kognitivt, men også motorisk og det er følelsesmæssigt - det er det, jeg forstår ved det hele barn. (Bilag 3)

Amalies undervisningsform med børneyoga synes at bidrage til læreprocesser, der kan give anledning til, at møde eleverne som en autentisk lærer, der er motiveret i sit virke, og skabe processer der ifølge Amalie selv, bidrager til elevernes udvikling.

I forhold til relationen mellem den lærende og facilitatoren, er facilitatorens rolle ifølge Rogers, at åbne op for elevens værdsættelsesproces. Dette kan ske ved, at facilitatoren overfor eleverne viser eleverne, at han er entusiastisk og sympatisk (Rogers og Freiberg, 1994).

Det kan tolkes, at Amalie inddrager elementer i sin undervisning, der kan opfylde nogle af de mangler som er identificeret i ovenstående fortælling med Rose samt nærværende problemfelt.

I Amalies ytring om egen forståelse ved det hele barn ses det, at hun er tydelig i sin kommunikation om, hvad hun forstår ved det hele barn, hvor hun i sin undervisningstilgang vægter kognition, motorik og følelser. På den måde kan det tolkes, at Amalie, anser de tre førnævnte elementer som indflydelsesrige i forhold til elevens læringsudvikling. Dette skaber et fokus på elevernes udvikling som hele mennesker, hvor det ikke kun er forøgelse af viden, men hvor det også omhandler udvikling på flere områder i elevens tilværelse.

Amalie fortæller, at hun i sin undervisning træner eleverne til at lytte til deres egne behov (Bilag 3).

I denne fortælling ses der tegn på, at Amalie udviser en refleksivitet om, hvorledes hun møder eleverne i sin undervisning på. Som et eksempel herpå, forklarer hun hvordan, hun støtter eleverne til selv at lytte til deres egne fysiske behov. I det følgende fortæller hun om, hvordan hun arbejder med læring i klasserummet:

... der er plads til forskellighed, men der er flere der selv kommer lige og laver det her tegn (hun viser en bevægelse med fingrene, der nonverbalt gestikulerer en tilladelse til at gå fra sin plads) om de må have lov til lige at gå ned, uden at det forstyrre. (Bilag 3)

Det identificeres at eleverne og Amalie sammen har udviklet deres eget nonverbale kodesprog. Dette kodesprog anvendes, når eleverne har et behov, for at trække sig ned bagerst i undervisningslokalet, hvor Amalie tidligere i interviewet har forklaret, at hun har indrettet undervisningslokalet med yogamåtter og tæpper til eleverne (Bilag 3). Når disse elever med deres nonverbale kommunikation, med et håndtegn gestikulerer, er Amalie bevidst om, at disse har behov for gøre noget andet end blot at sidde. Det kan antages at dette fælles *tegn* er skabt, således de elever der vil praktisere yoga, ikke forstyrrer de andre elever, som måtte være i gang med en opgave. På den måde lærer eleverne at tage hensyn til hinanden. Amalie udtrykker i den forbindelse, at der er plads til forskelligheder, med den udtalelse kan det identificeres, at det er en værdi, hun videregiver til eleverne.

Med *læring i relationen* som foregår mellem læreren som facilitator og elev, handler det for læreren om at værdsætte eleven, ved at støtte denne i, at åbne op for denne elevs egne værdier. Hvor arbejdet med at åbne værdsættelsesprocesser op, er dette med til at fællesgøre værdier på tværs af eleverne (Rogers & Freiberg, 1994).

Det kan tolkes, at Amalie i hendes undervisning med eleverne får skabt et miljø, der *præger* dem som mennesker, med tydelige værdier til at være åbne overfor sig selv og hinanden. Øvelsen i at få eleverne til selv at mærke når de har et behov undervejs i undervisningen, som at gå ned bagerst i undervisningslokalet, kan tolkes som, at Amalie gennem yoga som et pædagogisk undervisningsredskab, forsøger at rumme det hele barn og deri elevens indre lyst og behov for at få kroppen mere aktiveret, hvilket sker i et autentisk møde med eleverne.

Det kan herved tolkes, at Amalie med denne fortælling anvender de tre tidligere nævnte elementer, som er med til at danne det hele barn; kognition, motorik og følelser.

Amalie sigter at åbne op for elevernes værdsættelsesproces, idet eleverne får mulighed for, at lære at lytte til deres krops behov, og ikke underkaster disse behov. Det tolkes, at dette muliggøres idet Amalie skaber et respektfuldt rum og miljø hvor eleverne lærer, ikke blot fagligt, men også lærer at forstå og acceptere sig selv som mennesker, samt at forstå og acceptere hinandens forskellige behov i ét undervisningslokale.

Andre indikatorer på, at meningsskabelse kan forekomme i den form for undervisning som Amalie faciliterer, antydes blandt andet i den selvstændighed, eleverne synes at opnå i deres erkendelse af egne personlige udfordringer. Weick udtaler, at når man som menneske ved, hvem man selv er,

så ved man også, hvad der er derude (Weick, 1995). En vigtighed i meningsskabelse er hvordan vi opfatter os selv, og når mennesket forsøger skabe mening, vil det ifølge Weick være jegét som har en helt central rolle. Med Amalies udsagn; *der er flere, der selv kommer lige og laver det her tegn*, kan det tolkes, at eleverne er i en identitetsproces, hvor de udtrykker sig selv kropsligt. Eleverne i Amalies klasse viser tegn på, at de accepterer hinandens gøren, hvilket også har betydning for meningsskabelsen i forhold til ikke at blive dømt af de andre. Det kan tolkes, at Amalie klæder eleverne på til, at tackle personlige udfordringer, og formår at vende disse til personlig udvikling, som synes meningsfuldt for eleverne selv. Det tyder på eleverne lærer at kigge indad, samt skaber mening i forhold til at opfylde egne personlige behov på en anstændig måde, hvor hensyn og gensidigt respekt finder sted.

I interviewet med Amalie, fortæller hun om, hvilken udviklingsstrategier hun mener, yoga kan have for eleverne. Hun udtaler følgende:

Og så er yogaen jo også mange intelligenser, og forskelligheden at vi lærer på mange forskellige måder, og det lægger yogaen også op til - at vi er ikke ens, og at vi skal have tingene serveret virkelig differentieret på de her 17 forskellige måder. (Bilag 3)

Der er en antagelse af, at Amalie indirekte refererer til Howard Gardners syv intelligenser. Amalie blev færdiguddannet lærer i 2002 og har altid brændt for klasseledelse (Bilag 3)

Med vores egen forforståelse i spil er vi bekendt med at læreruddannelsen i tidspunktet omkring Amalies studietid, særligt introducerede lærerstuderende for intelligensteori vedrørende Gardners syn på intelligenser. Disse intelligenser er følgende; *Den sproglige -, musikalske -, krops-kinæstetiske -, logisk-matematiske -, spatiale -, interpersonelle - og intrapersonelle intelligenser*. Ifølge Gardner, har alle mennesker syv forskellige intelligenser, hvor nogen er biologisk stærke i eksempelvis *Den logisk matematiske intelligens*, er andre intelligente i *Den kropslige intelligens*. Gardners teori omhandler, at vi som mennesker har forskellige kognitive styrkeområder, og at vi derfor lærer forskelligt (Gardner, 1993). Med denne viden antager vi, at Amalie oplever, at yoga som redskab bidrager til flere af Gardners intelligenser. Endvidere ses der tegn på, at idet Amalie synes at referere til Gardners teori om, at hendes 17 elever forstår verden forskelligt og lærer på forskellig måder, forsøger hun at differentiere sin undervisning.

Det kan tolkes, at de intelligenser som tydeligst træder frem i anvendelse af yoga som undervisningsredskab er *den krops-kinæstetiske -, den interpersonelle - og den intrapersonelle intelligens*, da yoga er en kropslig aktivitet, og hvor eleven her kan interagere med såvel indre, som ydre omgivelser. Tolkningen kan ligeledes kobles på den måde Amalie oplever hvorledes, yoga

rummer flere intelligenser hvilket kan sidestilles med elevers mange forskellige intelligenser. Hvorfor yoga ses som et undervisningsredskab, der synes at kunne noget andet, end den traditionelle undervisning kan.

4.4.1 Analysens tredje opsamling

I dette afsnit er det fremanalyseret, at Rose oplever, at folkeskolen på nuværende tidspunkt ikke danner hele børn. Det kan herved tolkes, at Rose synliggør et dilemma om, at hun og hendes kolleger ikke synes, at bringe signifikant læring i spil, som kan være med til at aktivere elevernes lærings-, - og udviklingspotentiale. I Folkeskoleloven står der at: *lærerne skal være medansvarlige med hensyn til at forberede eleverne på pligter, medansvar og deltagelse i samfundet* (Folkeskoleloven, §1 stk.3). Det kan derfor opleves som konsekvenser for elevernes generelle læring samt udvikling, hvis Roses opfattelse viser at være af generelt karakter. Hvorfor der stilles spørgsmålstejn ved, om det hele barn rummes i folkeskolen.

På baggrund af Amalies fortælling, kan der ses tegn på at Amalie, i det hun nu arbejder på en friskole fremfor i folkskoleregion, nu har en oplevelse af, at friskolen i større grad rummer det hele barn, hvor der er rum for at udfolde en anderledes pædagogik, og hvor hun oplever, at eleverne kan se mening med den undervisning, hun nu praktiserer.

4.5 Lærers rolle i forhold til elevernes læringsudvikling

I dette afsnit, vil der inddrages relevant empiri fra specialets kvantitative undersøgelse, hvor der er blevet stillet spørgsmål ind i lærernes rolle som underviser, og hvordan disse lærere arbejder med at skabe mening for eleverne.

Som underviser har man indflydelse på elevens læring og trivsel, eftersom underviseren er den person, der er tættest på eleverne i undervisningsmæssig sammenhæng. Vi vil i dette afsnit gerne undersøge hvorledes empirien tydeliggør underviserens rolle som den centrale figur i forhold til elevernes meningsbærende læringsudvikling.

I et spørgeskema udsendt til lærere i Danmark, lyder et af spørgsmålene således: *Hvordan arbejder du med at skabe mening for elevernes læringsudvikling?* Som svar på dette, blev der givet mange eksempler på forskellige måder at undervise på. Nedenfor er tre eksempler som har det samme gennemgående fokus i deres tilbagesvar:

1. *Jeg gør meget ud af relationen til eleverne og klassens trivsel generelt. Dermed får skolen en social mening, som smitter af på den faglige. (Bilag 4)*
2. *Det hele handler om gode relationer mellem lærer og elever samt eleverne indbyrdes. Derudover er det vigtigt, at alle elever kan se og oplever, at de kan magte de opgaver, de stilles. (Bilag 4)*
3. *Jeg prøver at vise dem, hvad de kan bruge det til efter folkeskolen og min relation til dem gør også, at de ser en mening i det. (Bilag 4)*

Udsagnene viser at disse tre lærere, lægger stor vægt på deres relationer til de elever lærerne omgås. Ligeledes har de også et andet fokus som den ene skriver direkte frem, ved at anvende begrebet *trivsel*. En anden lærer pointerer vigtigheden i, at der er gode relationer elev til elev og lærer til elev. Det identificeres at disse lærere oplever mening i, at eleverne *skal* have det godt, som et vigtigt grundelement i deres undervisning. Det helt grundlæggende ifølge Rogers, for at læring kan faciliteres er, at der er en ægthed i relationen (Rogers & Freiberg, 1994). Dette indebærer, at facilitatoren involverer sig i eleverne med et formål om, at ville støtte eleverne i deres udvikling, modenhed og selvaktualisering. Relationen har ifølge Rogers en bærende betydning for, at læring kan aktualiseres (Rogers & Freiberg, 1994). Det kan tolkes i disse tre læreres beskrivelser, at eleverne skal have det godt i klassen, elevernes skal trives, have det rart med hinanden samt have en god relation til deres facilitator. Når disse læringsbetingelser er til stede, identificeres det, at der er grobund for, at mening kan forekomme i forhold til elevernes læringsudvikling.

Amalie fortæller, at i det hun selv er uddannet lærer, har hun en vigtig rolle i forhold til, at det er hende, der skal kunne lære eleverne noget. Hun siger, at eleverne jo skal have en masse læring, og det er for hende svært, når de ikke er fuldt til stede, hvilket hun udtrykker på følgende måde:

...men jeg kan sgu ikke proppe [udtrykker det på en teatralisk måde] læring i dem, hvis ikke de er tilstede mentalt og hvis de er stressede og pressede, og hvis de har motorisk uro. (Bilag 3).

At Amalie her bruger ordvalget at *proppe læring i dem* kan give antydning om, at Amalie har en læringsforståelse af, at læring er noget, man som underviser *hælder på eleverne*. Der kan her

skelnes mod en læringsforståelse, der ligger op ad tankpasserpædagogikken, hvor læring flyttes fra ét sted, til et andet (Kristensen, 2009). Denne læringsforståelse mener vi dog ikke er gældende i Amalies tilfælde, eftersom Amalie interviewet igennem ikke lader til at have en statisk menneskeopfattelse, hvor eleverne opfattes som passive elever, og hvor læring er noget der bliver *tanket på eleverne*, uden det ændrer eleverne som mennesker, men snarere ses tegn på, at Amalie oplever en vigtighed i at eleverne er aktive i en læringssituation.

I Amalies udtalelse kan der endvidere ses tegn på, at Amalies opgave som underviser er med til, at skabe et godt læringsrum for de elever som bliver udfordret, når de ikke mentalt er tilstede og udviser tegn på stress og mindre tilstedeværelse.

Ifølge Rogers signifikante læring, er der tre elementer som definerer dette læringsbegreb. Ét af elementerne er kvaliteten i det personlige engagement. Det være sig det hele menneske som er involveret, både de kognitive - og følelsesmæssige aspekter. Til trods for at stimulering kommer udefra, vil barnet gå på opdagelse og forsøge at forstå det som læres på naturligvis, eftersom det kommer fra barnets indre kerne (Rogers, 1969). Det tolkes, at Amalie har opmærksomhed både på elevens fysiske tilstand i form af kropslig uro, samt elevens mentale tilstand hvor tegn på stress kan forekomme. Det kan endvidere tolkes, at der ikke er kvalitet i elevens personlige engagement, da eleven ikke er mentalt tilstede hvilket dermed kan begrænse Amalie i at bidrage til elevernes signifikante læring. Dette kan endvidere referere til nærværende problemfelt, hvor folkeskolen ifølge Skovmand er blevet en konkurrerende forretning, med en politisk agenda hvor eleverne læringsmålsstyres (Skovmand, 2019).

Det kan tolkes, at Amalie reflektivt har gjort sig en bevidsthed om at læring, ikke er noget hun som facilitator kan påtvinge eleven, ligesom staten ønsker det, men at læring bør finde sted i et læringsmiljø, hvor eleverne er mentalt tilstede og ikke oplever stress og pres.

Der kan hermed skabes grobund for, at kvalitet i elevens engagementet kan finde sted. Det tolkes fra tidligere udsagn, at Amalie understøtter elevernes læring og dermed kvaliteten i deres personlige engagement ved, at imødekomme elevens fysiske kropsbehov for bevægelse og mental ro, som hun didaktisk har rettet opmærksomhed på, gennem hendes anvendelse af yoga som pædagogisk læringsredskab.

Andre lærere fra den kvantitative undersøgelse har også givet svar på, hvordan de oplever, at de som undervisere har indflydelse på elevernes læringsudvikling. Følgende beskrivelser er tre lærere som har fokus på, hvorledes de underviser:

1. *Prøver at stille opgaver der er så virkelighedsnær som muligt. (Bilag 4)*
2. *Prøver at gøre undervisning meningsfyldt, så de kan se deres hverdag i det. (Bilag 4)*
3. *Sørge for at de oplever succes i mit fag. Perspektiverer til relevante og meningsfulde sammenhænge. Tilrettelægge forløb, der gør en reel forskel for noget eller nogen. (Bilag 4)*

Disse beskrivelser om læreres måde at facilitere undervisning på, har betydning for de elever de omgås samt elevernes læringsudbytte. I de tre læreres ovenstående beskrivelser handler det for lærerne om, at skabe didaktiske læringssituationer, der er autentiske og virkelighedstro, som ud fra deres erfaringer med elever, synes at danne et fundament for at meningsfuldhed blandt eleverne kan forekomme. I den tredje beskrivelse ses tegn på, at denne lærer vægter den enkelte elevs succesoplevelse højt. Det identificeres, at læreren her har en opmærksomhed rettet mod, at eleven kan opleve en forskel med den undervisning, hun tilbyder, således at det reelt set kan udvikle noget hos eleven selv.

Dette *noget* der fremtoner i den tredje lærers beskrivelse, kan referere til noget der har en betydning for elevens tilværelse. Ligeledes kan *nogen* referere til elevens tilknytning til andre mennesker, eleven er omgivet af.

Ethvert menneske har ifølge Rogers et indre potentiale, som kan aktualiseres. Når dette indre potentiale bliver aktualiseret, kan potentialet træde frem i form af værdier, der kan påvirke og inspirere andre mennesker, som er i berøring med dette menneske.

Rogers holistiske syn på læring præger den værdsættelsesproces hvori facilitatoren har en vigtig rolle i at åbne op for barnets værdsættelsesproces (Rogers & Freiberg, 1994).

Det kan tolkes at den tredje lærers beskrivelse bærer præg af et sådan holistisk syn i denne læreres pædagogiske tilgang til eleverne, eftersom denne lærer arbejder med at skabe succes hos eleverne. Endvidere tolkes det, at disse succesoplevelser også kan opleves hos personer ud over eleverne i klassen, hvilket kan betyde at elevernes læringsudvikling kan fremkalde værdier som viderebringes til andre.

Amalie forklarer på et tidspunkt i samtalen, at hun oplever, at yogaen som pædagogisk værktøj, kan være med til at understøtte et grundlæggende fundament i elevernes udvikling. Hun går ind og understøtter deres udvikling og ser, at yogaen gør en forskel for dem (Bilag 3). Med denne udtalelse kan der ses tegn på, at Amalies rolle er væsentlig i forhold til at understøtte elevernes

læringsudvikling på baggrund af, hvordan hun oplever, det gør en forskel for dem. Forskellen kommer blandt andet til udtryk i nedenstående udtalelse:

...så har jeg lige et par åndedrætsøvelser, jeg lige kan sætte ind, fordi det ved Aske, at det har han lige brug for, og så ved de andre, fordi de jo ligesom hvirvlet ind i det her lille flow, hvor de sidder på stolen tager 2 min. (Bilag 3)

Dette viser tegn på, at Amalie arbejder med elevernes udvikling og værdsættelsesproces, idet hun fanger, hvad denne omtalte elev, Aske har brug for. Hun inddrager desuden hele klassen i én øvelse, selvom det tilsyneladende kun er Aske, der med sin krop udtrykker, at han har brug for at lave en anden aktivitet.

Ifølge Weick forsøger mennesket at skabe mening i en social kontekst, hvilket er et af de syv elementer i en meningsskabelsesproces. Den enkeltes følelser, adfærd og tanker bliver påvirket i tilstedeværelsen af andre (Hammer & Høpner, 2014). At Amalie i udsagnet fortæller, hvordan hun inddrager hele klassen, kan tolkes som om, at hun har en opmærksomhed på hele klassens samspil og deri skaber en bevidsthed hos samtlige elever om, at hver enkelt elev har forskellige behov og deri et behov for at skabe sin egen mening i en social aktivitet, som undervisningen netop er. Det kan desuden tolkes, at Amalie formår værdsætte den enkelte elev således at hun arbejder med at skabe mening for hele klassen.

Rose fortæller i samtalen, at hun har en opfattelse af, at der er mange forskellige måder, man som underviser, kan *stimulere* eleverne på. Hun beskriver endvidere at disse måder at stimulere eleverne på, kan være i form af bevægelse, kram, berøring eller massage, hvilket hun understreger, er enormt vigtigt at have fokus på. Rose udtrykker om dette således:

...man skal være troværdig og autentisk i det man gør [...] Og så give de voksne omkring børnene nogle redskaber til og få forløst de der ting, om det er det ene eller det andet man gør det med, det tænker jeg man skal finde ud af, hvad man er autentisk igennem. (Bilag 2)

I denne fortælling fremgår det, at der ifølge Rose, er mange forskellige alternative måder at skabe stimulering på. Idet hun anvender ordet *stimulere*, identificeres det som måder at stimulere elevernes læring på, blot autenciteten er tilstede med det, man som lærer underviser i. Rose ytrer en særlig vigtighed i forhold til barnets kropslige stimulering, som viser tegn på, at en tilgang til at arbejde med elevernes læringsudvikling, for hende synes at opnås gennem bevægelse. Rose anvender sætningen at *få forløst de der ting*. Dette kan identificeres som udfordringer i form af tristhed og meningsløshed, hvilket eleverne har, ifølge Roses fortælling omhandlende *de grå børn*

(Jf. afsnit 4.2). Det formodes, at Rose synes, eleverne skal have støtte og opbakning fra lærere i at forløse *de der ting*, men at den måde man støtter eleverne på, skal man være autentisk i. Det er ifølge Rogers essentielt, at facilitatoren søger efter at være ægte i sin undervisning samt i relationen til eleverne (Rogers, 1969). Ydermere beskriver Rogers, at signifikant læring, hvor såvel højre hjernehalvdel der er forbundet med kreativitet og følelser, samt venstre hjernehalvdel der indbefatter lineær tænkning og logik, begge skal aktiveres i undervisningssituationer. Som facilitator er det ifølge Rogers vigtigt, at have fokus på at facilitere læring på en sådan måde (Qvortrup & Wiberg, 2013),

Det kan med dette udsagn tolkes, at Rose antyder, at lærere der omgås elever, bør have flere redskaber til at undervise eleverne, hvor hele kroppen tænkes ind i læringssituationen og at dette bør ske med en ægthed, i det felt læreren underviser i. Det tolkes at Rose oplever, at der skal større fokus på stimulering af hele kroppen, det indbefatter både venstre og højre hjernehalvdel, således at kreativitet, logik og følelser bliver aktiveret hos alle eleverne, hvormed signifikant læring kan finde sted.

Amalie bidrager i nedenstående citat med hendes syn på læring i forhold til elevernes udvikling:

...og igen Vygotskys nærmeste udviklingszone, altså hele tiden med den for øje, fordi det er at ramme dem, hvor de er, og så er det at gå bag om hvert enkelt barn, og finde ud af, hvorfor et barn er, som det er [...] og gå på opdagelse i at forstå hvorfor et barn eller en teenager, agerer som han/hun gør, og så kan guide dem derfra, ud fra yogaen. (Bilag 3)

I dette eksempel fra empirien, ses tegn på at Amalie, arbejder med elevernes udvikling og læring ud fra et læringsteoretisk ståsted. Det tyder på, at Amalie med hendes udtalelse er inspireret af en pædagogisk tilgang, der tager afsæt i Lev Vygotsky's (1896-1934) lærings- og udviklingsopfattelse, idet hun anvender begrebet om *nærmeste udviklingszone* i hendes undervisning. Der kan hermed ses tegn på at Amalie arbejder med afsæt i yoga som genstandsfeltet for undervisning i forhold til elevernes nærmeste udviklingszone.

Vygotsky opfatter læring på linje med leg og arbejde. Der er én, som skal lære og en anden som er kyndig. Den kyndige repræsenterer den kultur eller noget, som dén der skal lære tilstræber at tilegne sig. Der er en afstand fra det den lærende aktuelt kan, og niveauet for den potentielle udvikling, hvilket sker i samarbejde med en person som er dygtigere. Vygotsky definerer dette som den nærmeste udviklingszone (Illeris, 2016). I dette tilfælde kan det tolkes, at Amalie med hendes læringstilgang er den person som repræsenterer den kyndige underviser, der besidder mere viden, hvilken i denne kontekst er viden om yoga. Som underviser har Amalie ikke blot et ønske om at udvikle eleverne, men hun har også et ønske om at ville forstå dem.

At Amalie har et ønske om at *gå bag om hvert enkelt barn*, samt at *gå på opdagelse* i at forstå barnet, kan tolkes som, at hun søger efter en dybdegående viden om elevens personlighed samt faglighed i forhold til den måde, eleven agerer på. Det kan tolkes, at i tilfældes af, at Amalie får større forståelse for det bagvedliggende, kan hun opnå en dybere viden for elevens udfordringer samt styrker, hvilket kan medvirke til at hun som den kyndige underviser, bedre kan guide eleven hen mod elevens nærmeste udviklingszone.

4.5.1 Analysens fjerde opsamling

I dette afsnit vedrørende lærerens rolle i forhold til elevernes læringsudvikling, har vi med nærværende speciales kvantitative undersøgelse fremanalyseret, at de lærere, der besvarede undersøgelsesspørgsmålene, har en oplevelse af, at eleverne skal have det godt i klassen. Eleverne skal trives, de skal have det godt med hinanden samt have en god relation til deres underviser. Dette tolkes at skabe grobund for, at mening kan forekomme i forhold til elevernes læringsudvikling. Endvidere er det fra den kvantitative undersøgelse blevet fremanalyseret, at en lærer arbejder med at skabe specifikt at skabe succes hos eleverne, hvilket kan tolkes, at disse succesoplevelser også bør opleves på personer ud over eleverne i klassen. Dette kan betyde, at disse elevs succes og dermed læringsudvikling kan fremkalde værdier som viderebringes til andre. Yderligere er det i forhold til elevernes læringsudvikling blevet fremanalyseret, at Amalie retter opmærksomheden på klassens samspil, hvor hun deri skaber bevidsthed hos samtlige elever om, at hver enkelt elev har forskellige behov og deri et behov for at skabe sin egen mening i en social aktivitet, som undervisningen netop er. Endvidere er det blevet fremanalyseret, at Amalie som underviser ikke blot ønsker om at udvikle hendes elever, men hun har også et tydeligt ønske, om *gå bag om hvert enkelt barn*. Heri kan det tolkes, at hun søger efter en dybdegående viden om elevens personlighed samt faglighed, for at opnå større forståelse for det bagvedliggende og derved opnå en dybere viden om elevens udfordringer samt styrker. Analysen belyser, at dette medvirker til, at hun som den kyndige underviser bedre kan guide eleven hen mod dets nærmeste udviklingszone.

4.6 Alternative undervisningsredskaber

I det følgende afsnit vil vi introducere specialets anvendte informanternes egne undervisningstilgange, hvor vi med vores analytiske briller vil fremhæve deres anvendelsesmetoder og virkning.

I interviewet med Amalie, får hun stillet et spørgsmål om, hvorfor hun tænker, yoga skal bredes ud i skolen, hvortil hun svarer, at det mener hun, fordi yoga indeholder mange lavpraktiske øvelser, i form af åndedrætsøvelser og fysiske øvelser, hvilket hun oplever er effektivt at inddrage i klasserummet. Hun supplerer med følgende:

...den erfaring jeg er blevet rigere, fordi jeg har fået denne her baggrund [baggrund som børneyogaunderviser samt -instruktør], har gjort at mit undervisningsmiljø er blevet meget bedre. (Bilag 3)

Amalies fortælling viser, at hun har en oplevelse af, at det undervisningsmiljø, hun er med til at skabe er blevet langt bedre efter hun er begyndt, at inddrage elementer fra yoga ind i klasserummet.

Ifølge Rogers er det essentielt i undervisningsregi, at have fokus på, at undervisning ikke kun er for halsen og opefter, hvilket ifølge Rogers er her den signifikante læring kan forekomme (Rogers & Freiberg, 1994). I Amalies fortælling kan det tolkes, at idet hun netop arbejder med læring i *relation til kroppen* er, at hun som facilitator har formået at skabe et undervisningsmiljø, hvor kroppen og dermed den signifikante og erfaringslæring er i centrum.

At Amalie har en oplevelse af, at hendes undervisning er blevet *bedre*, kan ses i relation til at den undervisning hun havde før hun benyttede sig af yoga i undervisningsregi, for hende ikke har været tilfredsstillende. Der kan hermed tolkes, at Amalie oplever, at hun med inddragelse af yoga i undervisningsregi, kan bidrage til undervisning hvor erfaringslæring og signifikant læring, kan forekomme.

I interviewet med Amalie skinner det igennem, at hun er dybt passioneret omkring det at have fundet et undervisningsredskab til at gøre sin undervisning bedre. På et tidspunkt uddyber Amalie, hvordan hun konkret arbejder med at inddrage nogle af yogaens elementer:

...så tager jeg min klangskål [yogaskål lavet af messing] og så kan jeg lige sige til dem, så tager vi lige en øvelse her, læg lige blyanten og så lytter vi 3 gange efter klangskålels lyd, luk lige øjnene og så lytter de 3 gange til de ikke kan høre lyden længere og det gør lige, at vi flytter fokus fra hjerne til det auditive sanseapparat og så arbejder vi videre igen. (Bilag 3)

I udsagnet ses tegn på, at Amalie er opmærksom på, at appellere til elevernes auditive sanseapparat. Hun supplerer desuden med at fortælle, at når hun underviser i yoga, er meget af det, hun gør, sådan noget hun intuitivt gør (Bilag 3). Ifølge Rogers' signifikante læring, beskæftiger denne sig også med æstetik, og intuitivitet (Rogers & Freiberg, 1994). Amalies fortælling om, at appellere til elevernes sanser kan være med til at underbygge, at hun i høj grad er opmærksom på, at appellere til såvel børnene kreativitet samt intuitivitet og samtidig arbejder på, at aktivere elevernes indre kerne. Det kan desuden tolkes, at Amalie tillægger yoga, som alternativ undervisningsform stor værdi for at støtte op om den mere *traditionelle* fra-halsen- og opefter undervisning.

Ifølge Weick er et meningsbærende element en kontinuerlig proces, hvor vi ikke kan undgå at bruge vores intuition. Det er desuden også i en kontinuerlig proces, at det nonverbale sprog har stor betydning og kan bruges som redskab til, at låse op for gamle følelser og dermed blive i stand til, at løse nye udfordringer (Weick, 1995).

Når Amalie benytter sig af en klangskål kan det her tolkes som om, at Amalie anvender nonverbale elementer, hvor det kan tolkes, at hun arbejder med meningsskabende elementer i hendes undervisning. Det kan desuden tolkes, at Amalie er ved at vække en følelse i eleverne ved, at benytte sig af klangskålens lyde fremfor at anvende sit verbale sprog. Med dette element formår Amalie at skabe en situation, hvor eleverne får mulighed for, at få frigjort nogle gamle følelser, og dermed skabe en handling på ny. Denne handling synes kan bidrage til elevernes meningsskabelsesproces.

I interviewet med Amalie fortæller hun, at der er flere elever, der benytter sig af elementer fra yogaens filosofi, eksempelvis hvis de har tankemylder inden de skal sove. Hun fortæller ligeledes hvordan flere elever sætter ord på, at de blandt andet har lært deres forældre åndedrættsteknikker eksempelvis i forbindelse med, at der har været konflikt i hjemmet (Bilag 3). I samtalen med Amalie fortæller hun om, hvordan eleverne inddrages til at med - og nytænke elementer fra yogaen:

Og de har også fundet på et ord der hedder arbejds-mauna, måske det er fordi vi har et ord der hedder arbejdes-ro og så er det bare arbejds-mauna, det er bare meget mere magisk.
(Bilag 3)

Der ses tegn på at eleverne kreerer nye *handling*er og deri skaber et nyt begreb, *arbejds-mauna*. Ordet mauna refererer til yogafilosofien, som en nonverbal - samt reflektiv tilstand, hvor man i udførelsen ikke bliver distraheret af det verbale sprog. Mauna henviser til *inner silence* (indre ro), en tilstand der forstærker menneskets sanser (Himalayanacademy, 2019). Der ses tegn på, at

Amalies undervisning bidrager til, at eleverne fælles nyfortolker og skaber en egen fortolkning af elementer fra hendes undervisning.

Ifølge Weick sker meningsskabelse retrospektivt, og først efter at en handling har fundet sted (Weick, 1995). I ovenstående udtalelser fra Amalie, kan det derfor tolkes, at eleverne, idet de anvender elementer fra yoga, i andre sammenhænge skaber mening retrospektivt. Det kan tolkes, at eleverne er blevet introduceret for begrebet mauna i en anden kontekst, eftersom de selvstændigt er i stand til at sætte begrebet i forbindelse med en arbejdshandling og dermed tilstand. Det kan desuden tolkes, at idet eleverne bringer elementer fra yogaens verden videre til deres forældre, er der sket det, jf. Rogers' værdsættelsesproces, at facilitatorens arbejde med at styrke elevernes værdsættelsesproces (Qvortrup & Wiberg, 2013), ikke blot har styrket eleverne selv, men også styrket de mennesker, der er omkring eleven.

På et tidspunkt i samtalen med Amalie fortæller hun, at børneyoga er kommet på skoleskemaet på den friskole, hun arbejder på (Bilag 3). Ud fra denne fortælling kan det identificeres, at yoga i den organisation Amalie arbejder i, tillægges børneyoga en sådan værdi, at det kan blive et fag på skoleskemaet, på linie med øvrige undervisningsfag.

Ifølge Weick er meningsskabelse drevet af plausibilitet, idet meningsskabelse ikke sigter efter at skabe et akkurat billede, men i stedet sigter efter at søge noget, der er troværdigt. I en meningsskabelsesproces vælger vi elementer der er med til, at skabe den gode historie, som vi kan skabe handling ud fra (Weick, 1995). Det kan tolkes, at yoga opfattes som et *troværdigt* pædagogisk læringsredskab, hvor eleverne skaber udvikling og læring i dette fag.

At yoga er kommet på skoleskemaet på Amalies skole, kan tolkes som om, at hendes organisation er opmærksom på, at fortælle den gode historie. Hermed synliggør og virkeliggør organisationen både overfor sig selv, men også for omverdenen, at yoga på denne skole anerkendes og anvendes som et værdifuldt undervisningsredskab for elevernes læringsudvikling. At yoga er kommet på skoleskemaet på Amalies skole, kan desuden tolkes som at organisationen er kommet godt igennem en forandringsproces med at indføre yoga som et fag på skoleskemaet.

4.6.1 Analysens femte opsamling

I dette afsnit omhandlende alternative pædagogiske undervisningsredskaber er det blevet fremanalyseret i Amalies fortælling, at hun har en oplevelse af, at det undervisningsmiljø, hun skaber er blevet langt bedre efter hun er begyndt at inddrage elementer fra yoga. Ligeledes har Amalie været med til at få børneyoga på skoleskemaet, dette illustrerer at hun er et levende bevis

på, at forandring betaler sig så snart det opleves meningsfuldt i forbindelse med at eleverne udvikler potentiale i, at fremme mening med læring.

4.7 Andre interessante fund

Vi vil her introducere analysefund der udover de fund som direkte besvare specialet problemstilling med nærværende teori, kalder disse på nogle andre teorier, der ligeledes støtter om besvarelsen af specialets problemformulering.

4.7.1 Transfer

På et tidspunkt i interviewet med Rose, understreger hun adskillige gange, at hun er meget inspireret af en skole i Køge, der arbejder med True North-pædagogikken (Bilag 2). Hun fortæller om, hvordan denne skole tidligere har *ligget med røven i vandskorpen rent karaktermæssigt* og fortæller endvidere, at det er lykket denne skole at hæve karaktergennemsnittet med én til halvanden ved at fokusere hundrede procent på denne pædagogik (Bilag 2). At Rose udviser stor interesse omkring denne skole på Sjællands pædagogiske ståsted, kan tyde på, at hun har en form for fascination og en higen efter at hendes skole *bør* gøre noget tilsvarende. I Roses fortælling skinner det desuden igennem, at hun oplever det udfordrende at skabe store forandringer, eftersom hendes leder vægter fagligheden højt. Det kan identificeres at Rose føler sig alene i forhold til gerne at ville foretage en forandring, i dette tilfælde ved at inddrage flere elementer fra True North-pædagogikken, for derigennem at kan støtte op elevernes læringsudvikling.

Ovenstående fortælling fra Rose kalder på en forståelse for *Transfer*-begrebet. Ifølge Bjarne Wahlgren, der beskæftiger sig med transfer, betyder transfer *overføring af kunnen og viden fra én situation til en anden* (Wahlgren & Aarkrog, 2013). En vigtig faktor i en anvendelseskontekst, at der er et positivt transferklima. Dette betegnes som et godt socialt klima, der er med til at understøtte anvendelsen af det lærte. Støtten kan her komme fra eksempelvis kolleger eller fra ledelsen (Wahlgren & Aarkrog, 2013). I Roses tilfælde kan det tolkes, at hun ikke oplever et positivt transferklima på hendes skole, idet hun ikke oplever at have sin leders opbakning til at inddrage True North-pædagogikken. Det tolkes i nærværende analyse, at Rose besidder en viden om True North-pædagogikken, hvor der allerede er fremanalyseret, at Rose oplever, at denne form for pædagogik kan fremme elevernes læringsudvikling. Rose udtrykker ligeledes, at hun har en oplevelse af, at hvis noget virkelig skal fremme en positiv forandring i forhold til elevernes læringsudvikling, tolkes det, at det for hende er nødvendigt at satse fuldt ud på denne pædagogik.

I interviewet med Amalie fortæller hun, om hendes erfaring om at uddanne lærere i yoga, og herigennem kommer hun ind på vigtigheden i, at få implementeret et alternativt læringsredskab i skolen. Hun fortæller følgende:

...og det er svært at få det implementeret og når man så kun er én afsted fra en skole, jamen så er det jo endnu sværere fordi så har man jo ikke nogen at sparre med, så når de tager flere afsted[...] jamen så får de gang i det[...] og lige så stille får plantet nogle små frø, og så lige så langsomt vokser det. (Bilag 3)

I Amalies udsagn kan det identificeres, at hun har erfaringer i forhold til vigtigheden i, at der er flere fra samme skole, der står sammen, når et nyt forandringstiltag i form af et nyt læringsredskab skal implementeres.

Der kan i Amalies tilfælde tolkes, at hun udviser bevidsthed om at skabe et positivt transferklima i forhold til at støtte de lærere, hun har på kursus, i deres transfer.

Dette kan tolkes idet Amalie har en bevidsthed om, at det er lettere at implementere noget, og få *plantet nogle små frø* når der er flere fra samme skole, som gerne vil arbejde med - og integrere et nyt pædagogisk læringsredskab, der kan fremme elevernes læringsudvikling.

4.7.2 Transformativ læring

På et tidspunkt i interviewet med Amalie fortæller hun om hendes egen oplevelse og hermed erfaring med yoga således:

...shit kan min krop virkelig det her? [Amalies første praktiserende bekendtskab med yoga] Altså jeg havde den vildeste optur på selvtillidsplanet men også altså på selvværdsplanet. Og så kan jeg huske jeg lå i universalstrækket [yogastilling] en dag[...] sådan helt vredet om og tænkte hvis jeg har den her følelse i min krop, hvordan vil mine elever så ikke få det, hvis det var, at de lærte de her redskaber. (Bilag 3)

I dette udsagn kan det identificeres, at yoga generelt, men særligt denne yoga-øvelse som Amalie her fortæller om, får hende til at reflektere over hvorledes yoga som redskab synes, at være med til at give hende en kropslig forandring, der både er med til at øge hendes selvværd og selvtillid.

I det Amalie anvender sætningen *hvis det var, at de lærte de her redskaber* kan der identificeres, at yoga opleves at have elementer af læring i sig. Den forandring Amalie har oplevet på egen krop under hendes første bekendtskab med yoga og dens filosofi, giver hun udtryk for ligeledes er noget, hendes elever bør få erfaring med.

Ovenstående udsagn kalder på Jack Mezirows (1927-2014) teori om transformativ læring i forhold til voksnes ændringer i individets meningsskabende erfaringer (Mezirow, 1990). Når der i nærværende speciale inddrages transformativ læring, er det med henblik på, at den læring den voksne omkring barnet gennemlever, kan have væsentlig betydning for barnets læringsudvikling. Transformativ læring involverer ændringer i individets identitet (Illeris, 2016). Mezirows læringsteori handler om, at have en kritisk tilgang til egne grundantagelser, hvilket kan generere et meningsperspektiv hos vedkommende. Når nye handlinger skabes, revideres fortolkningen af en erfaring, der er med til at forme den handling, forståelse og vurdering, der afstedkommer heraf (Mezirow, 1990).

Det kan tolkes, at Amalie med yoga har gennemgået en meningsskabende transformation i hendes identitet. Det opleves at hendes ny erhvervede erfaring med yoga, har bidraget til en nyfortolkning af hendes egen eksistens, i form af nye kropslige udfoldelser, som skaber nye forståelser af hendes eget individ. Ligeledes kan det tolkes, at de erfaringer Amalie har gjort sig, har medført meningsdannelse i et bredere perspektiv, hvilket kan referere til Rogers' teori om holistisk læring. Ifølge Rogers, forekommer den holistiske læring netop her hvor individets egen læring breddes ud til dennes omgivelser (Rogers, 1994). Hermed kan det tolkes at Amalie retrospektivt nærer et ønske om, at viderebringe nogle af de elementer hun har gennemlevet i sin egen transformationsproces til hendes elever.

Hermed kan det tolkes at Amalie som underviser, vil præge elevernes værdsættelsesproces og fremme deres egen meningsskabelsesproces i en læringssammenhæng.

4.7.3 Analysens sjette opsamling

I dette afsnit har vi fremanalyseret andre interessante fund og det kan i Amalies tilfælde (gennem hele hendes fortælling) tolkes, at hun har en opfattelse af, at der på hendes skole er et positivt transferklima. Hun har en oplevelse af, at få støtte både fra sin ledelse og kolleger i forhold til muligheden for, at kunne overføre viden og kunnen, i dette tilfælde yoga, fra en kontekst til en anden. I Roses fortælling tolkes det, at hun oplever det udfordrende at skabe store forandringer, eftersom hendes leder vægter fagligheden højt. Hun føler sig alene i forhold til gerne, at vil foretage forandring på den folkeskole hvor hun arbejder, eftersom det for hende er vigtigt at folkeskolen også dyrke andet end blot faglighed.

4.7.4 Delkonklusion

Med udgangspunkt i nærværende speciales empiriske fund, ser vi tydelige tegn på, at de lærere vi har været i berøring med i forhold til vores indsamlede empiri, samt qua vores problemfelt - at det er som om skolen *mangler* noget i dag.

Det er blevet identificeret at disse lærere *søger i blinde*, hvor det antydes, at være søgen efter meningsskabelse i forhold til at støtte elevernes læringsudvikling. Noget synes at virke for nogle, mens der ses tegn på, at andre må forlade jobbet for at udfolde sine pædagogiske evner andetsteds end i folkeskolen.

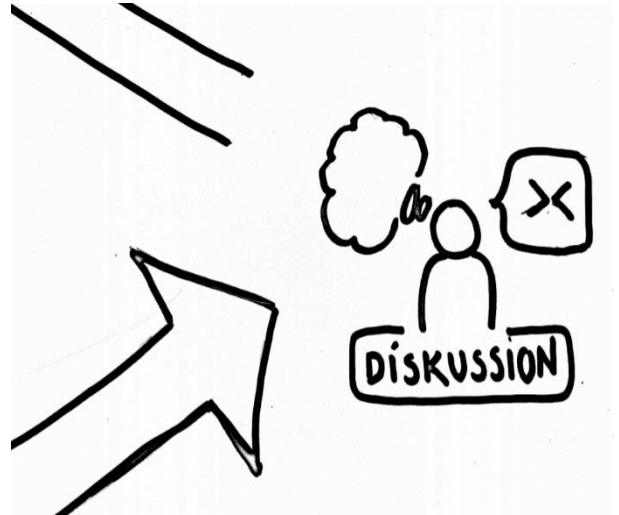
Det kan tolkes, at Amalie og Rose, som lærere, begge søger efter at lægge ledetråde ud, og fortykke disse. Tegnene ses idet Amalie har inddraget yoga i skolen som bindeled mellem den læring, Rogers oplever fra halsen og opefter, men at Rose også søger efter noget, i et forsøg på at finde nogle redskaber, der kan hjælpe eleverne med at få kontakt til såvel sin krop, samt til det, at finde en mening med at gå i skole.

Der er en tydelig forskel i de to informanternes fortællinger. Amalie giver os oplevelsen af, at hun har fundet en løsning, hvor det i hendes fortælling træder frem, at yoga er en holdbar løsning for hende, for at støtte op om elevernes læringsudvikling. Hvorimod Rose identificeres at være mere famlende. Rose giver udtryk for, at hun ser, at der er et massivt problem, hvilket hun udtrykker med de grå børn med store fraværsprocenter og dermed lider af skolevægring. For hendes synes løsning at være udfordrende at finde, blandt andet fordi hun har en ledelse der udelukkende slår sig på faglighed, samt en oplevelse af at forældrene skal mere på banen, børn der aldrig selv har stået på tæer og ikke lærer at behovsudskyde, at nationale test fylder for meget og synes dermed, at vi ikke danner hele børn længere. Dog ytrer Rose mulige løsninger på det problem, hun oplever folkeskolen har. At vi kan komme langt, hvis vi *dyrker det andet* og det andet, det kan hun ikke direkte definere, hvad er. Men at hun giver os opfattelsen af, at der kan ligge en mulig løsning i at kigge i retning af *True North-pædagogikken*. Det tolkes, at Rose virker til, at have en antagelse af, at hvis blot skolen benytter sig af elementer fra True North, eller i hvert fald går i en retning hvor man som folkeskole ikke blot sætter sig på rent faglighed vil det hjælpe især de *grå elever* som Rose definerer som modløse elever.

Sjette refleksion i praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral

Figur (F):

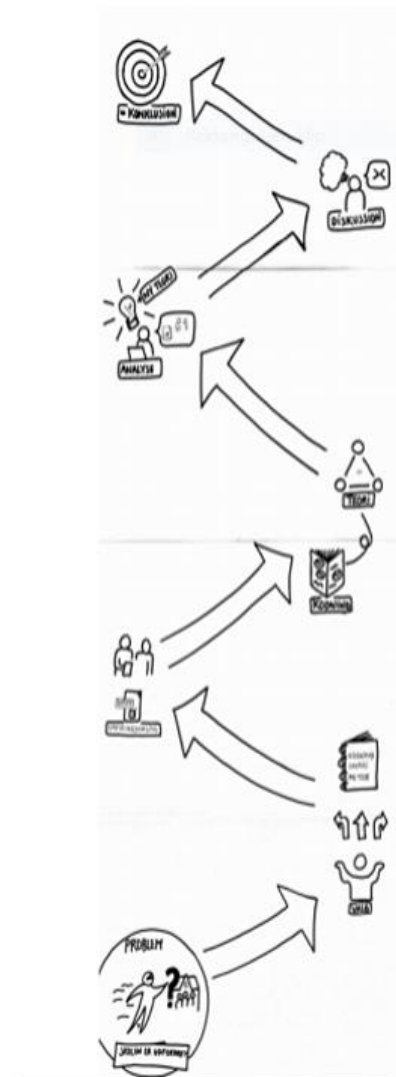
Efter afsluttet analysearbejde, skulle nye beslutninger træffes. Ville det være relevant med en diskussion i specialet? Og hvis, hvad skulle vi så diskutere? Kunne vi få øje på noget, der kunne være med til at højne specialets kvalitet? Og ville det være relevant at diskutere vores egen læreproces for at vi som forskerstuderende kunne højne vores akademiske håndværk? Kunne vi få øje på andet, der kunne være med til at give såvel læseren som os en ny forståelse af undersøgelsens problemstilling? Kunne vi få øje på nogle dele der kunne være med til at sammensmelte nogle af de horisonter vi skuede efter?



5.0 Læringsorienteret diskussion

5.1 Anvendelse af den hermeneutiske spiral

Med praksisanvendelse af vores hermeneutiske spiral, der aktivt er anvendt gennem hele specialet, har denne bidraget til gennemgående skabelser af nye fortolkninger samt ind-fanget nye forståelser. Anvendelsesformålet er opstået på baggrund af vores videnskabsteoretiske overblik, som synes at være trådt en smule i baggrunden i forbindelse med specialets undersøgende arbejde. Transparens synliggør vores refleksioner i form af de illustrative figurer, hvor hermeneutikken forsøges implementeres. Vi oplever, at have tilvejebragt en forståelse og vigtighed i, at se specialets anvendte teoriapparat samt vores empiriske fund som tæt forbundne aspekter, der muliggør oplevelsen af horisont-sammensmeltning. I denne horisontsammensmeltning opstår der en sammenhæng i samspillet mellem teori og empiri, hvilket hermed begrundet specialets eksistens. Denne bevægelse hvor disse horisonter sammensmeltes, har vi som forskerstuderende løbende i den hermeneutiske spiral bevæget os mellem nutid og datid, del og helhed, hvilket har bragt nye såvel forforståelser som forståelser med sig. Vi har ligeledes *forandret* vores egen forståelsesramme i forbindelse med, at de analytiske fund er trådt frem for os, og med praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral, er viden-skaben forsøgt som værende den røde tråd vejen gennem specialet. Det kan diskuteres hvorvidt specialets forstående forskningstype hvor problemets art og omfang med anvendelse af en række teorier, er blevet belyst, i vejen mod at forstå, fortolke og forklare mulige årsager, til nærværende speciales problem. Denne forskningstype, hvilket vi anvender i samspil med hermeneutikken, er betragtet som en hjælp til at fremanalysere, *hvor* hovedårsagen til problemet skal findes. Kunne et aktionsforskningsdesign været en løsning på at inddrage løsningsforslag på problemet? Denne mulighed har dog en længere tidshorisont, hvorfor



Figur 6: Den hermeneutiske spiral

specialet. Det kan diskuteres hvorvidt specialets forstående forskningstype hvor problemets art og omfang med anvendelse af en række teorier, er blevet belyst, i vejen mod at forstå, fortolke og forklare mulige årsager, til nærværende speciales problem. Denne forskningstype, hvilket vi anvender i samspil med hermeneutikken, er betragtet som en hjælp til at fremanalysere, *hvor* hovedårsagen til problemet skal findes. Kunne et aktionsforskningsdesign været en løsning på at inddrage løsningsforslag på problemet? Denne mulighed har dog en længere tidshorisont, hvorfor

det i dette tilfælde er blevet udelukket som læringsdesign, men i stedet kan ses som vejen til, en videre forskning indenfor dette felt.

Spiralens sidste del vil blive udfoldet i specialets sidste kapitel (Jf. afsnit 6.0).

5.2 Er specialets kvalitetskriterier opfyldt?

Med nærværende specialets metodologi, havde vi inden specialets opstart med dette felt, en hel del indledende spørgsmål, vi som forskere studerende måtte stille os selv, efter specialets problemstilling blev fundet. Spørgsmål der rakte ind i opfyldelsen af specialets kvalitetskriterier. Kvalitetskriterierne blev i nærværende speciale introduceret i afsnit 2.4 der med det formål har, at sætte fokus på vores akademiske håndværk i form af disse kriterier, til at vurdere specialets kvalitet.

Med begrebet *kohærens*, indbefatter det hvorvidt vores undersøgelses enkelte dele forklares og argumenteres logisk hele vejen igennem specialet, således at den gennemarbejdede tekst, er entydig, forstående og sammenhængende. Vi har forsøgt opfylde dette kriterium i specialet ved aktiv at anvende den hermeneutiske spiral. Den ovenstående model illustrerer vores gennemgående arbejde med undersøgelsens problemstilling, hvor valg og fravalg, i forhold til vores videnskabsteoretiske positionering, metodiske valg, har bidraget til tilegnelse af nye forståelser/forståelse i forhold til specialets kontekst. Herigennem er forskellige begreber og teoretiske definitioner præsenteret med henblik på, at disse anvendes konsekvent i analysen. Dette fik vi udfoldet således, at de empiriske fund i analysen fandtes meningsfuldt, hvilket udgjorde en tekst, der er med til at underbygge specialets problemstilling. På baggrund af anvendelsen af den hermeneutiske spiral, har vi gennemgående forholdt os til vores egen vurdering af konsistent brug af forståelse/forståelse, videnskabelig viden om problemstillingen, teoretiske begreber samt metodologi. Et andet introduceret akademisk kriterium er transparens. Forsøget på at leve op til dette har vi gjort ved, at være tydelig og eksplicit overfor læser, i præsentationen om hvordan vi har valgt at undersøge nærværende specialets problemformulering. Validitet som ligeledes højner specialets akademiske kvalitet, har vi forsøgt imødekomme gennem vores arbejde med kvalitative interviews, deltagende observationer, uformelle samtaler samt SurveyXact spørgeskemaundersøgelse. Formålet med de varierende former af empirisk data, er blevet inddraget for at bidrage til besvarelse af specialet problemformulering, hvilket tog form via specialets analyse.

Det sidste element i kvalitetskriterier udgør triangulering, dette har vi forsøgt imødekomme via kombinationen af forskellige metoder til at afdække specialets problemstilling. I afsnit 2.5 om metodetriangulering argumenterer vi for anvendelse af deltagende observationer, uformelle samtaler, semistruktureret interviews samt kvantitativ undersøgelse, der alle bidrager til mere viden

og dermed flere vinkler på samme genstandsfelt. Dette valg er truffet for at udelukke eventuel metodisk ensidighed, der kan medføre, at vores egen forudindtagethed får for stor indflydelse. Vores anvendelse af spørgeskemaer, kan diskuteres, om de har været lavet med eventuelle bias af vores anvendte og indforståede samfundsforskning om genstandsfeltet problemstilling.

I forhold til at kunne øge validiteten, kunne et næste skridt være, at inddrage elevers perspektiver om deres egen opfattelse af skolen som meningsskabende for deres læringsudvikling. Ved at inddrage deres verdensbillede, kan det bidrage til at opnå yderligere indblik og perspektiver i forandringsprocesser i skoleregion.

Vi vurderer, at de identificerede analysefund har været tilstrækkelige i forhold til besvarelse af nærværende specialets problemformulering. Hermed synes vi, at opleve at vi opfylder kvalitetskriterium, validitet.

5.3 Metarefleksiv læringsudvikling

5.3.1 Vores læreproces ud med inspiration fra Tuckman

Vi ønsker hermed at belyse samt diskutere dele af den proces, vi som gruppe har gennemgået ved udarbejdelse af dette speciale. Dette vil vi gøre med inspiration fra Bruce W. Tuckmans teori, der omhandler fem faser i forbindelse med teamudvikling (Molly-Søholm & Storch, 2011), i det ønsket er, at bidrage til en forståelse om, den læreproces vi som team har været igennem, og som vi i vores fremtidige arbejdsmæssige virke, måske kan drage nytte af?

Vi sidestiller her team med gruppe til trods for, at vi kun er to medlemmer. Definitionen på et team er, at et team er en organisatorisk enhed på typisk 3- 9 personer (Molly-Søholm, T., Juhl, A., Nørlem, J., Storch, J. & Molly-Søholm, A., 2012).

De fem faser i Tuckmans faser er Forming, Storming, Norming, Performing og Adjourning.

Vi vil anvende Tuckmans teori, til at beskrive og diskutere vores egen læreproces i de enkelte faser for at give overblik over de opgaver, og udfordringer vi har måttet sande, har trådt frem for os.

5.3.1.1 Forming

Tuckman beskriver begrebet *forming* i forbindelse med den opstartsproces teamet gennemgår, hvor teamet i starten udelukkende ses som en flok individer der er ivrige efter at markere sig i forhold til hinanden og som her har en *følen på tænderne* (Molly-Søholm & Storch, 2011 s. 84).

“Du og jeg og vi to” - er det effektivt i en specialeproces?

I denne fase diskuterede vi åbenlyst med hinanden, hvad der kunne være af fordele og ulemper ved at indgå i et samarbejde. På den ene side kunne det være rart og trygt med en speciemakker, idet vi her havde en for forståelse om, at det at være to kunne være med til at højne kvaliteten i et speciale. På den anden side kunne det at skrive alene måske være en mere effektiv skriveproces, uden så mange afbrydelser?

5.3.1.2 Storming

Storming er fasen, hvor udfordringer kan opleves i forhold til at få skabt fælles forståelser omhandlende roller og i teamet samt rutiner. Indgåede aftaler kan her udfordres, og den konsensus der kunne opleves i formingsfasen, kan i denne fase blive udfordret (Molly-Søholm & Storch, 2011).

Kontrakt eller ej?

I vores stormingproces diskuterede vi, hvorvidt vi skulle have en formel gruppekontrakt eller ej (Bilag 7). På den ene side kunne det måske være en god idé i tilfælde af, at der kunne opstå nogle gnidninger. På den anden side havde vi en forståelse af, at idet vi tidligere havde skrevet projekt sammen, var det måske ikke nødvendigt? Og kunne det ikke også blive lidt for formelt? Det var også i denne fase, vi diskuterede valg af samarbejdspartner til specialet. Hvad kunne fordele og ulemper være ved at gå sammen med det ene sted, frem for det andet? Her indgik vi en aftale om, at skrive speciale i samarbejde med en nordjysk kommune, hvor vi i gruppen også diskuterede, hvorvidt det ville være en god idé med en skriftlig, formel specialekontrakt? På den anden side, havde den ene af fået etableret en fortrolig kontakt kommunen, hvorfor en skriftlig kontrakt ikke blev iscenesat.

5.3.1.3 Norming

I normingfasen forekommer udvikling af teamet, hvor der atter er mulighed for at opnå konsensus blandt gruppemedlemmerne, med arbejdet frem mod endeligt at få etableret specifikke fælles forståelser i teamet, og det er også her fællesskabet etableres (Molly-Søholm & Storch, 2011).

Ro og regelmæssighed?

I denne fase kom der lidt mere ro ind over gruppen. Nu hvor der var styr på samarbejdspartner og valg af emne, var det vel blot at skrive? I denne periode af vores specialeskrivning kom der lidt mere ro ind over processen, i det der nu var styr på både samarbejdspartner og emnevalg, og så var det vel blot at skrive? Her blev en endelig plan for resten af skriveperioden udarbejdet, og uddelegering af opgave, blev her også igangsat.

Ifølge Tuckmans teori, er fasen efter den rolige Norming-fase, Performing-fasen, hvilket dog i vores tilfælde skulle vise sig at lade vente på sig. I stedet oplevede vi, hvad vi her vil kalde for Stormningens anden fase.

5.3.1.4 Storming - part two

Mellem kaffesjatter, lange bilture og flere interne telefonsamtaler, var der få øjeblikke af flowskrivning, værdifulde kodninger i analysearbejdet, samt et akademisk forsøg på teoretisk tolkning af de daværende empiriske fund, oplevede vi her en frustration, der voksede sig større og større.

Det felt vi var i gang med at undersøge, hvor var det lige problemet her var? Hvorfor var det, at vi så langt inde i processen stadig havde en opfattelse af, at det at skrive et problemfelt, føltes som den største udfordring længe. Var det fordi, der reelt set ikke var noget problem, der var stort nok til at skrive speciale om?

Målet i sigte - eller hvad?

Kunne det passe at vi pludselig fangede os selv i en diskussion vedrørende hvorvidt vi skulle foretage et dramatisk emneskifte, og stoppe samarbejdet med den pågældende kommune, og i stedet gå i retning af noget helt andet, som vi begge havde mærket, havde *banket* på længe? Analysearbejdet havde taget sin begyndelse, og dermed anede vi specialets færdiggørelse forude. Men det virkede pludselig så *gråt* i det store hele billede, hvor andre spørgsmål begyndte at trænge sig på. De mange problematikker vi kendte til i forbindelse med skolelivet i Danmark, var det i virkeligheden ikke her, vi skulle bruge både vores erfaringsgrundlag og vores speciale-drivkraft? Svaret blev, at vi lyttede efter vores intuition, og traf den store beslutning det var, at foretage et emneskifte.

5.3.1.5 Performing

Først når det er lykkedes teamet at gennemføre faserne, forming, storming og norming, er teamet i stand til at yde optimalt. Såvel teamets strukturer, relationer, samarbejdsformer og normer er accepteret og forstået indbydes medlemmerne imellem. Teamet kan her med effektivitet håndtere såvel misforståelser som uenigheder, og har et fælles fokus på at nå og realisere målet (Molly-Søholm & Storch, 2011).

Efter beslutningen om emneskifte, etablering af ny problemstilling såvel som ny kontakt til empiriindsamling, nåede vi *endelig* til denne fase, hvor vi skulle i gang med rigtigt at *performe*. I denne fase har nærværende speciale taget sin udformning, og er blevet til, ikke blot et produkt, men også til en stor læreproces, vi vil tage med os i vores fremtidige virke.

5.3.1.6 Adjourning

Denne fase indbefatter ifølge Tuckman en afklaring af, om der er grobund for at teamet skal fortsætte sit samarbejde, eller opløses (Molly-Søholm & Storch, 2011).

Denne fase er for os i sigte, hvorfor samtaler og diskussioner om den nærtstående fremtid dukker op. Sluttes vores samarbejde her? Eller kan vi se os samarbejde i en fremtidig jobmæssig situation? Hvordan kan vi anvende vores nu akademiske kompetence, derude?

Syvende reflektion i praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral

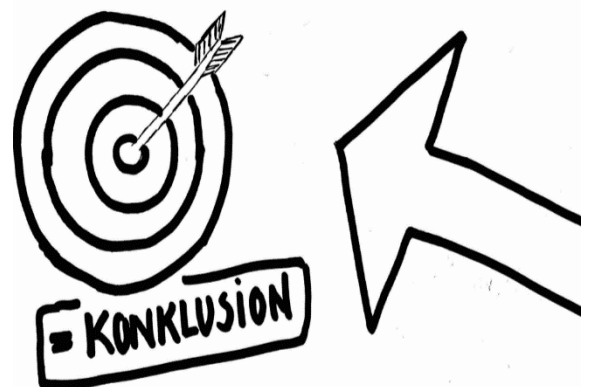
Figur (G):

Enhver begyndelse har en slutning, eller er det en ny begyndelse?

fået en ny forståelse - med til at forme i arbejdet med specialets problemstilling? Undervejs har forsøgt at adskille dele fra helheden og i en dekonstruktion opnået nye forståelser, der har bidraget til, at kvalificere ønsket om at besvare specialets problemformulering. Vores anvendelse af den hermeneutiske spiral, har været med til undervejs at anskueliggøre nye såvel forforståelser som forståelser og sammenkoble disse i en cirkulær og fremadrettede proces særlig med inddragelse af analysens fund.

Vores hermeneutiske spiral slutter dog ikke her, i det nye spørgsmål træder frem;

Hvordan kan vi fremadrettet anvende vores nyerhvervede viden og nye forståelser i andre kontekster? Kan vi som kommende lærings- og forandringsagenter bruge vores nye viden til facilitere og forebygge nogle af de udfordringer vi har belyst er vigtigt at have fokus på i de danske grundskoler?



6.0 Konklusion

I dette speciale har vi arbejdet efter at besvare følgende problemformulering:

Hvordan kan lærere i danske grundskoler bidrage til at fremme elevernes læringsudvikling?

På baggrund af denne problemstilling har vores ambition været, at se på, hvordan lærere i danske grundskoler kan bidrage til at fremme elevernes læringsudvikling.

Med inddragelse af underspørgsmål der sætter fokus på lærernes rolle i forbindelse med elevernes meningsdannelse i skolen, samt fokus på undervisningsredskaber, der ligger ud over den traditionelle tilgang til undervisning, har disse bidraget til at skærpe fokus på specialets undersøgelsesfelt.

Vores undren er også blevet skærpet forhold til såvel videnskabelige- som samfundsmæssige debatter vedrørende grundskolen i Danmark. I dette spændingsfelt mellem disse nysgerrigheder, mellem interviews, uformelle samtaler, deltagende observationer og spørgeskemaer har specialet taget sin udformning.

I undersøgelsen er det trådt frem, at elever i folkeskolen ikke synes at have aktiveret deres indre kerne, og dermed ikke synes at være i kontakt med en indre drivkraft. Det viser sig endvidere, at folkeskolen har udfordringer med hensyn til at rumme det hele barn, hvilke der ses tegn på, kan have konsekvenser for elevernes læring og udvikling. Signifikant læring, hvor fokus er på inddragelse af det hele barn, kan drage nytte af at få en større betydning i den undervisning, der foregår i folkeskolen.

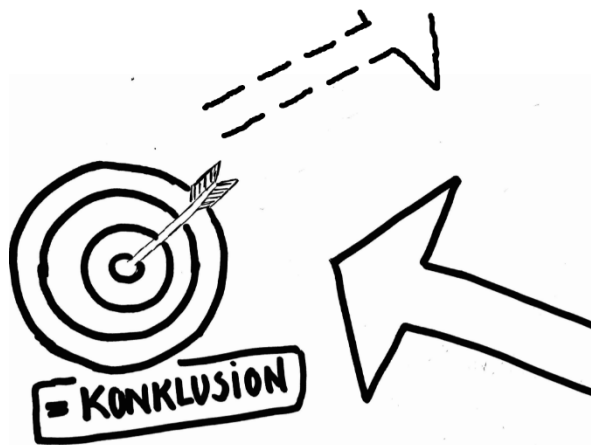
I undersøgelsen ses identifikationer på, at lærere i friskoleregi, på baggrund af specialets informantudsagn, har en oplevelse af, at have andre rammer der kan have medindflydelse på at rumme det hele barn, og hermed sætter signifikant læring mere i spil, så det har en gavnlig effekt samt bidrager til elevernes læringsudvikling.

Det træder frem i undersøgelsen, at jo mere staten som magthaver, forsøger at kontrollere og disciplinere folkeskolen for at få mere faglighed ud af eleverne, jo mere opleves det at forhindre læreres mulighedsrum og drivkraft til at undervise, hvilket tyder på, at bidrage med negativ indflydelse på elevers drivkraft til at lære, hvilket kan vanskeliggøre elevers læringsudvikling. Endvidere er der identificeret andre interessante fund, der medvirker til at besvare specialets problemformulering. Her har vi indfanget, at et *positivt transferklima* er essentielt i forhold til

implementering og inddragelse af alternative pædagogiske læring- og undervisningsredskaber, hvilket kan være fremmende for elevernes læringsudvikling.

Slutteligt træder det frem, at yoga som alternativt pædagogisk undervisningsredskab, kan bidrage til en understøttende effekt på elevernes læringsudvikling. Dette træder frem gennem informantfortælling, hvor det opleves at eleverne udviser elementer af meningsskabelse i dette *fag*. Endvidere viser undersøgelsen, at idet yoga er kommet på skoleskemaet som et fag, kan det opleves, at yoga er blevet et troværdigt og anerkendt lærings - og undervisningsredskab.

Efterrefleksion jævnfør praksisanvendelse af den hermeneutiske spiral



"When Einstein had thought through a problem, he always found it necessary to formulate this subject in as many different ways as possible and to present it so that it would be comprehensible to people accustomed to different modes of thought and with different educational preparations" - Howard Gardner, Creating Minds, 2011

Efterskrift

Nu står vi med et afleveringsklart speciale, men her i starten af juni, mens vi har været fuldt beskæftiget med at lægge sidste hånd på specialet og i gang med følge op på de sidste kilder, er vi blevet opmærksomme på, at læringsmålstyret undervisning, nu er taget væk fra lovgivningen, læreruddannelsen, EMU (Danmarks læringsportal) og ministeriets hjemmeside (folkeskolen (d)). Desuden kan vi læse os frem til, at KL (Kommunernes Landsforening), også har udtrykt, at de i de lærerplatforme KL tilbyder, den kommende tid vil afspejle, at flere tusinde mål, ikke længere skal ses som bindende. På grund af det tidsmæssige sammenfald, har vi valgt ikke at inkludere dette i nærværende undersøgelsesfelt, idet det vil kræve omfattende redigering af specialet. Denne viden anser vi relevant i forhold til vores undersøgelse, hvorfor det er vigtigt at medtænke i videre forskningsarbejde.

Men det betyder ikke, at tankerne og arbejdet med specialets problemstilling slutter her. Som ovenstående illustration belyser, fortsætter *den* hermeneutiske spiral sin videre proces. Tanker om, hvorvidt der skal forfølges nogle af specialets fund, for at validere nogle af specialets fremanalyserede områder, trænger sig på. Ligeledes tanker om, hvorvidt specialets budskab, kan nå ud til nogle, der ser det som anvendelig og nyttig viden.

7.0 Litteraturliste

Agergaard, S. (2015). *Evalueringsforskning*, i Thing, L. F. & Ottesen, L. S. (red.), Metoder i idrætsforskning, 2. Udgave, København: Munksgaard.

Altinget. (2018, 20. juni). *Vi har ingen præstationskultur. Vi har en perfektionskultur og det er meget værre.* Lokaliseret d. 15. april 2019 på:

<https://www.altinget.dk/artikel/169809-vi-har-ingen-praestationskultur-vi-har-en-perfektionskultur-og-det-er-meget-vaerre>

Andresen, E., K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, Aarup, A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring.* Samfundslitteratur.

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, (2019, 15. april). *Danmark er et af de lande, hvor flest går på privatskole.* Lokaliseret d. 17. april 2019 på:

https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_danmark-er-et-af-de-lande-hvor-flest-gaar-paa-privatskole_0.pdf

AU. (2016, 30. maj). *Læringsmålsstyring skaber en OECD-skole.* Lokaliseret d. 23. april 2019 på:
<http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/laeringsmaalsstyring-skaber-en-oecd-skole/>

Birkler, J. (2014). *Videnskabsteori.* København: Munksgaard.

Brinkmann, S. (2016). *Ståsteder, 10 gamle ideer til en ny verden.* Gyldendal Business.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog.* Hans Reitzels Forlag.

Børnerådet. (2017, 14. november). *Folkeskolen skal have eleverne i centrum.* Lokaliseret d. 23. april 2019 på:

<https://www.boerneraadet.dk/nyheder/nyheder-2017/debatindlaeg-folkeskolen-skal-have-eleverne-i-centrum>

Cambridge. Lokaliseret d. 24. maj 2019 på:

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/grounded>

Dahllager, L., Fredslund, H. (2007). *"Hermeneutisk analyse- forståelse og forforståelse"*. I Koch, L. & Vallgård, S. (red.). *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. København: Munksgaard.

Dansk sprognævn. (2019, 16. januar). *Forslag til årets ord 2018*. Lokaliseret d. 19. april på:
<https://dsn.dk/skoletjenesten/inspirationsmateriale-2/forslag-til-arets-ord-2018/view>

Dst (Danmarks statistik). (2018, 1. oktober). *Uddannelsesaktivitet i grundskolen*. Lokaliseret d. 29. april på:
<https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/uddannelse-og-viden/fuldtidsuddannelser/grundskole>

Dyrløv, U. & Klindt, S. (2018). *Få styr på dit barns digitale verden: guide til det gode online liv*. København: Storyhouse.

Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagboklaget Vigmostad og Bjørk.

Folkeskolen (a). (2019, 14. februar) . *Hvornår er folkeskolen ikke længere folkets skole*. Lokaliseret d. 29. april på:
<https://www.folkeskolen.dk/653116/hvornaar-er-folkeskolen-ikke-laengere-folkets-skole>.

Folkeskolen (b). (2019, 24.april). *Jeg undervurderede, hvor lange spor den konflikt ville trække*. Lokaliseret d. 1. maj 2019 på:
<https://www.folkeskolen.dk/658377/mette-frederiksen-i-ny-bog-jeg-undervurderede-hvor-lange-spor-den-konflikt-ville-traekke#658454>

Folkeskolen (c), (2009, februar). *Folkeskolensformålsparagraf gennem tiderne*. Lokaliseret d. 1. maj 2019 på:
[https://backend.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf](https://backend.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf)

Folkeskolen (d). (2019, 27. marts. Nu er læringsmålstyret undervisning slettet fra uvm.dk. Lokaliseret d. 2. juni 2019 på:
<https://www.folkeskolen.dk/656636/nu-er-laeringsmaalstyret-undervisning-slettet-fra-uvm.dk>

Folkeskoleloven (Retsinformation). (2017). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. (§1 st. 3)

Lokaliseret d. 22. april på:

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651#id940e34ca-2db5-4fce-be75-d2808742527>

Fuglsang, L., Olsen, P, Rasborg, K., (2013). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. (3. udgave, 1. oplag). Samfundslitteratur.

Gardner, H. (2011). *Creating Minds*. Online Edition. Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Harpercollins Publishers

Gilje, N., & Grimen, H. (2002). *Samfundsvidenskabernes forudsætninger*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hammer, S. & Høpner, J. (2015). *Meningskabselsens syv elementer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hasse, C., (2012). *Kulturanalyse i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. (1. udgave, 2. oplag). Samfundslitteratur.

Heidegger, M. (2014). *Væren og tid*. (2. udgave) Aarhus: Klim

Holm, Beck, A. (2011). *Videnskab i virkeligheden - En grundbog i videnskabsteori*. (1. udgave, 2. oplag). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Husted, J. (2003). *Skolens rummelighed – fra idé til handling*. Undervisningsministeriets forlag.

Illeris, K. (2016). *Læring*. (3. udgave 2015, 2. oplag) . Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jacobsen, M. H. (2012). *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kemp, P. (2015). *Løgner om dannelse - Opgør med halvdannelsen*. (1. udgave, 2. oplag) København: Tiderne Skifter Forlag.

Kristensen, H. J. (2009). *Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen - teori i praksis*. (1. udgave, 2. oplag). Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Launsø, L. Rieper & Olsen, L. (2011). *Forskning om og med mennesker*. (6. udgave). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Himalayanacadamy. *Silence Is Golden*. Lokaliseret d. 1. juni, 2019 på:

<https://www.himalayanacademy.com/media/books/what-is-hinduism/web/ch33.html>

Mezirow, J., (1990, 23. februar). *Fostering Critical Reflection In Adulthood*. Lokaliseret d. 23. maj, 2019 på:

[https://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20\[ref\]How%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf](https://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20[ref]How%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf)

Mikkelsen, F., J. (2015). *Dybdegående interviewfortolkning tre problemstillinger*. Hans Reitzels Forlag.

Molly-Søholm T. & Storch, J. (2012). *Teambaserede organisationer i praksis. Ledelse og udvikling af team*. (1. udgave, 9. oplag). Dansk psykologisk forlag.

Molly-Søholm, T., Juhl, A., Nørlem, J., Storch, J. & Molly-Søholm, A. (2012). *Lederen som teamcoach*. (1. oplag, 6. udgave). L&R Business.

Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole*. København: Hans Reitzels Forlag.

OECD (2017): School choice and school vouchers. An OECD perspective. Lokaliseret d. 29.maj, 2019 på:

<http://www.oecd.org/education/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>

OECD: What is Pisa. Lokaliseret d. 24. maj, 2019 på:

<http://www.oecd.org/pisa/>

Ordnet: Den danske ordbog. Lokaliseret d. 20. maj, 2019 på:

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=gr%C3%A5&tab=for>

Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. København: Hans Reitzel Forlag.

Piaget, J (1969). *Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien* i Illeris K. (red), (2017). *49 tekster om læring*. (1. udgave, 4. oplag) Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk Antropologi. Et overblik*. Hans Reitzels Forlag.

Skovmand, K. (2019). *Folkeskolen - efter læringsmålstyring?* København: Hans Reitzels Forlag.

SDU (a). (Statens institut for folkesundhed) (2017, April). *Elever foreslår kreative fag, temadage og fællesskaber på tværs for at få mere trivsel i skolen*. Lokaliseret d. 14. april, 2019 på:

https://www.sdu.dk/da/sif/ugens_tal/14_2017

Rasmussen, J. (2015). *Hvorfor Ontario?* Formidlingsartikel i *Liv i skolen*, 17(3).

Ricoeur, P. (1991). *Life in Quest of Narrative*. I Wood, D. (red.) *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London. Routledge.

Rogers, C. (1969). *Hvad er læring - om signifikant læring*. i Illeris, K. (red.), (2017). *49 tekster om læring*. (1. udgave, 4. oplag) Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Rogers, C. & Freiberg, H. (1994). *Freedom to Learn. Third Edition*. Upper Saddle River, New Jersey.

Rømer, T. (2019, 11. februar) . *Note 1 til Keld Skovmands bog "Folkeskolen efter læringsmålstyringen?"* Lokaliseret d. 25. april, 2019 på:

<http://www.thomasaastruproemer.dk/note-1-til-keld-skovmands-bog-folkeskolen-efter-laeringsmaalstyringen.html>

Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. Munksgaard.

True North. (2019). Lokaliseret d. 21. maj, 2019 på:

<https://www.truenorth.dk/om-true-north/nicolai-moltke-leth/>

UVM (a). (2018, 13. juli) *Klassetrin, fag og profilområder*. Lokaliseret d. 7. april, 2019 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-trivselsmaaling-og-sprogproever/nationale-test/klasse-trin-fag-og-profilomraader>

UVM (b). (2019). *Læringsmålstyret undervisning*. Lokaliseret d. 24. marts, 2019 på:

<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/laeringsmaalstyret-undervisning/forsker-om-laeringsmaalstyret-undervisning-og-laering> (OBS denne side er vi blevet gjort opmærksom på, (Jf. afsnit 7.0) ikke længere er tilgængelig, i stedet findes den i arkiveret tilstand på:

<https://web.archive.org/web/20170609200848/http://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/laeringsmaalstyret-undervisning/undervisning-med-udgangspunkt-i-laeringsmaal>

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2013). *Transfer - kompetence i en professionel sammenhæng.* Aarhus Universitetsforlag.

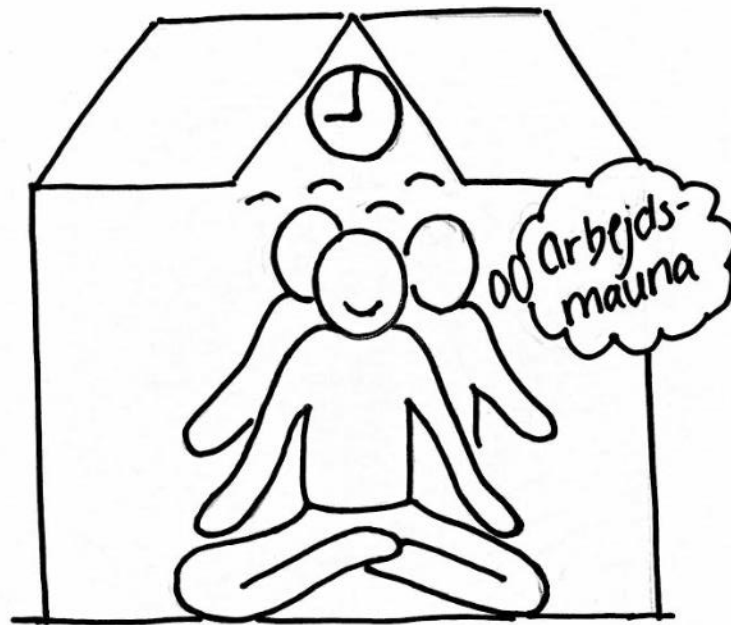
Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations.* London: Saga publications, International Educational and professional Publisher.

Qvortrup, A. & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori & Didaktik.* Hans Reitzels forlag.

8.0 Artikel

Sådan fremmes elevernes læringsudvikling

Hvis lærere i danske grundskoler skal fremme elevernes læringsudvikling, kalder undervisningen på noget andet end det, den traditionelle undervisning tilbyder. Det er budskabet fra to forskerstuderende, som har interviewet lærere fra henholdsvis en fri- og folkeskole samt indsamlet undersøgelser fra 28 lærere med tilknytning til danske grundskoler.



Mening og læring hører sammen. Hvis læreren vil opleve elevers drivkraft og meningsdannelse i en læringssituation, er det vigtigt både at have fokus på de kognitive-, følelsesmæssige- og de motoriske elementer.

Inddragelse af Yoga i skoleregime, kan være et pædagogisk læringsredskab hertil.

Folkeskolen under pres - er halvdannelse blevet til dannelse?

Læringsudvikling er et ord der ofte popper op i forbindelse med elevers læreprocesser i grundskolen. I folkeskolen skal elever måles og vejes, blandt andet i forbindelse med nationale tests, og via målstyret undervisning. Hvis kontrol her bliver pejlemærke for undervisning, er der fare for at mistillid kan opstå. Målstyret undervisning kan medføre konsekvenser, der kan have negativ indflydelse på lærerens undervisning såvel som elevernes læring. Én af konsekvenserne herved er at trivsel såvel som undervisning forringes. Der skal andre midler til. Det bør ske gennem

motivation af lærere og, de skal kunne se *mening* med måden de underviser på, så eleverne ligeledes kan opleve undervisningen som meningsfuld (Moos, 2016). Undervisning i folkeskolen skal *ikke* styres med et manuskript i form af målstyret undervisning. Den bør i stedet gøres mere levende og spændende, så lærere selv kan bringe mere personlighed på banen og få en friere tilgang til at undervise, og hermed bringe en indre drivkraft i spil.

Folkeskolen har mistet grebet om dannelse. Hvor er synet på det hele menneske blevet af? *Halvdannede* mennesker, bliver i dag uddannet i grundskolen, og tilsyneladende er kernen i de menneskelige egenskaber glemt (Kemp, 2016). Børn skal ikke konstant have besked om, hvor vigtigt det er, at passe deres skolegang for at udvikle sig, og for at blive til *noget*, i stedet skal børn hjælpes til at blive til *nogen* i livet (Husted, 2003).

Mere kreativitet og aktiv udfoldelse, samt fællesskaber på tværs af årgange, er noget af det, eleverne selv efterspørger i håbet efter at opnå mere trivsel. Det er svært at lære, når undervisningen ikke er spændende, for elevers vedkommende hvorfor eleverne selv efterspørger anderledes fag, der kan støtte dem i færdigheder i forhold til de traditionelle fag, som er på skoleskemaet (SDU, 2017).

Privat- og friskoler oplever kronede år. På blot 10 år ses en stor stigning i antal af elever, der i dag har en tilknytning til én af disse skoler. Fra 15,6 procent i 2007 til hele 19,3 procent i 2017. Også i international sammenhæng placeres Danmark i toppen i forhold til elever, der går på privatskole, idet Danmark her placeres på en fjerdeplads ud af 35 lande (OECD, 2017). Er det folkeskolen, der skal gøres til syndebug for den *kedelige* udvikling, hvor børn oplever ikke at trives i folkeskolen? Eller er det som Merethe Riisager (LA) mener, en generation af mangelfulde forældre, der nægter at blive voksne?

Mette Frederiksen (S) mener her 6 år efter folkeskolereformens indtræden, at der ikke har været optimal fokus på passende ressourcer i folkeskolen. Det er netop de rigtige ressourcer, der danner grobund for, at det *rigtige* indhold i undervisningen bliver skabt. Hvis ikke vi retter fokus nu, bliver én af konsekvenserne at folkeskolen ender som taber.

Bag facaden

At elever i skolen skal trives og blomstre i deres læringsudvikling, er noget, der er i fokus. Men hvordan sker det i handling. Vi vil så gerne ude i verden fremstå som den folkeskole, der klarer sig bedst. Men hvad er det bedste, hvis ikke vi har eleverne med? En folkeskolelærer udtaler: *Jeg synes, det vi så gerne vil være ude i verden, eller en folkeskole der laver dannede hele mennesker, det synes jeg faktisk måske ikke helt er det vi har gang i...*

Denne folkeskolelærer har 15 års erfaringer med elever i grundskolen og har netop de seneste to år, oplevet en stigende tendens i forhold til elever, som ikke kan se mening med at gå i skole. At elever skal udvikles i sin læring, virker nærmest ligetil. Virkeligheden er bare en anden. *Grå børn* der oplever tristhed og mangel på at kunne se mening er den virkelighed, der tegner sig bag facaden.

Og hvordan kan lærere, der er i tæt relation til eleven, have redskaber, der kan være med til at fremme fokus på, at eleverne har optimale læringsbetingelser? ...*hvis vi også dyrker det andet, så skal faglighed nok komme med, for lige nu har vi ikke hele børn og når vi ikke har hele børn så lærer de heller ikke.* Denne Folkeskolelærer, pointerede flere gange under interviewet at de i folkeskolen er nødt til at kigger andre steder hen, der kan støtte dem i at *dyrke det andet*, desværre er der på denne folkeskole ikke opbakning fra ledelsen. Med *det andet* tolkes det at være alt dét, som rækker ud over fagligheden. Det være sig de sociale, motoriske, kreative, personlige og følelsesmæssige elementer. For som det er lige nu, så opleves det som om, at en stor gruppe børn ikke synes at trives og endnu værre, at de har skolevægring. De læringsbetingelser hvor elever kommer i skole, må som det første være det vigtigste, dernæst at eleverne føler glæde, lyst og en drivkraft for at gå i skolen må om noget være det næstvigtigste.

Hvad viser undersøgelsen i øvrigt?

Undersøgelsen viser i øvrigt at Lærere i folkeskolen udtrykker *magtesløshed* i forhold til, at *testkulturen* i folkeskolen ses som et bærende element, og et nationalt styret læringsredskab, fremfor et læringsredskab, der kan hjælpe både lærere og elever i deres videre læringsudvikling.

Folkeskolen har udfordringer med at rumme det *hele barn*, hvilket opleves at kan have konsekvens netop for elevernes læring.

Gode relationer ses som værende vigtige for, at eleverne oplever meningsfuldhed.

Lærere der ikke har den traditionelle tilgang til læring, opleves det at undervisningsformer som disse har læringselementer i sig, der bidrager med et *holistisk syn*, hvor elever videreformidler deres læring til forældre og andre. Det kan tyde på at eleverne oplever mening i denne undervisningsform.

Forskerstuderendes bud på et alternative pædagogisk læringsredskab?

I kontrast til folkeskolelæreres magtesløshed og søgen efter svar, ses yoga som et alternativt undervisningsredskab, der har fokus på det *hele barn*, hvor både de kognitive-, motoriske- og følelsesmæssige aspekter er involveret.

Flere børn oplever at yoga, er med til at udvikle hensynsfuldhed som menneskelig egenskab, hvilket gør, at Yoga som et læring - og undervisningsredskab viser, at kan have en underbyggende og gavnlig effekt på elevers læring.

Når børn selv danner egne begreber i undervisningen med inddragelse af Yoga, må svaret være: Yoga kan have en positiv virkning på elevers læringsudvikling.

Hvordan igangsættes alternative læringsredskaber?

For at implementere og inddrage pædagogiske læring- og undervisningsredskaber, er det essentielt at et positivt transfer-klima finder sted. Hermed menes, at der er opbakning fra såvel kolleger som ledelse til at indføre nye læringsredskaber, som kan være med til at fremme elevers selvværd og drivkraft til at lære.

Litteraturliste

Altinget. (2018, 20. juni). *Vi har ingen præstationskultur. Vi har en perfektionskultur og det er meget værre*. Lokaliseret d. 15. april 2019 på:

<https://www.alinget.dk/artikel/169809-vi-har-ingen-praestationskultur-vi-har-en-perfektionskultur-og-det-er-meget-vaerre>

Folkeskolen (b). (2019, 24.april). *Jeg undervurderede, hvor lange spor den konflikt ville trække*.

Lokaliseret d. 1. maj 2019 på:

<https://www.folkeskolen.dk/658377/mette-frederiksen-i-ny-bog-jeg-undervurderede-hvor-lange-spor-den-konflikt-ville-traekke#658454>

Husted, J. (2003). *Skolens rummelighed – fra idé til handling*. Undervisningsministeriets forlag.

Kemp, P. (2015). *Løgner om dannelse - Opgør med halvdannelsen*. (1. udgave, 2. oplag) København: Tiderne Skifter Forlag.

Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole*. København: Hans Reitzels Forlag.

OECD (2017): School choice and school vouchers. An OECD perspective. Lokaliseret d. 29.maj, 2019 på:

<http://www.oecd.org/education/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>

Rogers, C. (1969). *Hvad er læring - om signifikant læring*. i Illeris, K. (red.), (2017). *49 tekster om læring*. (1. udgave, 4. oplag) Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Rogers, C. & Jerome, H. (1994). *Freedom to Learn. Third Edition*. Upper Saddle River, New Jersey.

SDU (a). (Statens institut for folkesundhed) (2017, April). *Elever foreslår kreative fag, temadage og fællesskaber på tværs for at få mere trivsel i skolen*. Lokaliseret d. 14. april, 2019 på:

https://www.sdu.dk/da/sif/ugens_tal/14_2017

Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London: Saga publications, International Educational and professional Publisher.

9.0 Bilag 1

Interviewguide for semistruktureret interview med Amalie

Forskningsspørgsmål/ Tema	Spørgsmål til interviewer	Mulig output
Skellet mellem friskole og folkeskole	1. Vil du kort præsentere hvem du er, og hvad har du lavet siden du blev uddannet som skolelærer?	
	2. Du er yogalærer i skoleregi - hvorfor tænker du at yogaen skal bredes ud, i skoleverden?	Kroppen en vigtig brik i at lære
Læring med venstre og højre hjernehalvdel	3. Hvad er det, efter din opfattelse, at yogaen kan, som traditionel undervisning ikke kan?	Grounded - krop og sind er udadskilleligt-
Læring	4. Hvad oplever du, at yogaen bidrager til i forhold til elevers læring?	Kan ikke lære uden at kroppen og sindet er i spil
Mening- kroppen som læringsredskab	5. Er det din opfattelse, at eleverne synes det er meningsgivende at bruge yoga som et element til at fremme læring? har du elever med skolevægning?	Ja - hun er måske holistisk tænkende?
	6. Oplever du din tilgang og relation til eleverne i skolen anderledes gennem yogaen	Relationen bliver styrket til børnene på en anden måde- måske kan hun nå

	end når du underviser i øvrige fag?	ind til deres indre kerne på en anden måde
	7. har du mødt udfordringer ift. at udbrede yogaen som læringsredskab i skoleverdenen.	Ja, der har været nogle der har synes det har været noget mystisk noget...
Holistisk læring	8. Er der andet, du synes der er vigtigt for os at vide i forhold til at have fokus på det hele barn i skolen.	

Interviewguide for semistruktureret interview med Rose

Forskningsspørgsmål/ Tema	Spørgsmål til interviewer	Mulig output
Stillingsbetegnelse og professionel virke	1. Vil du kort beskrive din stilling og din rolle her på skolen?	
Elevers lærings og trivselsudfordringer og deri anvendelse af et trivselsrum	2. Du har tidligere givet udtryk for, at der er flere og flere børn, der kommer her i AKT-rummet. Kan du fortælle lidt om, hvad det er for udfordringer børnene især kommer her med?	Meningsløshed og modstand mod elementer i Folkeskolereformen
Folkeskolens fravær mod meningsskabelse	3. Du har også nævnt, at flere har svært ved at se meningen med livet - vil du uddybe det?	meningsløse elementer som test i Folkeskolen kan have indvirkning

Skolevægring	4. Har du et overblik over, hvor mange elever her på Sofiendalskolen, der pt. ikke kommer i skole (procentdel)? a. Har du et indtryk af, hvad du tror, det skyldes?	Mange, og det er typisk i teenagealderen modløshed
Alternative læringsredskab	5. Føler du I har redskaberne her på stedet til at hjælpe de børn videre der ikke kommer i skole? (Afhængig af svaret fra foregående spørgsmål)	De har måske forsøgt, men har ikke fundet det endelig og hermed løsningen til at få dem i skole
Løsningsredskaber til problemstillingen	6. Hvad tænker du kunne være en løsning?	At relationen bliver styrket til børnene på en anden måde, end som de hidtil har gjort, med et AKT-rum
Andre fund som er interessante	7. Har du nogle tilføjelser her til sidst, som vi ikke lige har fået spurgt ind til?	

9.1 Bilag 2

Interviewform: Semistruktureret interview

Dato: 23.4.19

Lokation: En folkeskole i Aalborg

Til stede: Interviewer 1: (I1), samt interviewer 2: (I2), samt informant Rose: (R)

Længde på interview: 17.11 min.

I1: Vil du kort beskrive din stilling og din rolle her på skolen?

Ja, jeg sidder som koordinator for al inklusion og trivsel herude øhm, men er 90 % på gulvet med børnene, og ude at holde møder med forældre osv. så den der koordinerende rolle er ikke så administrativ jeg er rigtig meget ude ved børn, og rigtig meget i samarbejde med forældrene.

I1: Yes, super. Så har du tidligere givet udtryk for, overfor mig, at der er flere og flere børn, der kommer herind i AKT-rummet. Kan du fortælle om, hvad det er for udfordringer de her børn, de kommer med?

R: Jamen det vi snakkede om, det jo at vi ser en (43, 55 sek) at vi har en rigtig stor gruppe af børn – ja, det går faktisk helt ned til 5. og 6. klasse, med børn der føler tristhed og meningsløshed, og er tomme indeni, altså det er som om, de aldrig rigtig er helt glade. De er sådan en – de er bare grå, det kalder jeg dem, altså det er sådan lidt skræmmende faktisk, og børn der ikke selv kan sætte ord på det vi har en rigtig stor gruppe af børn med skolevægring, der ikke kommer vi har en rigtig stor gruppe af børn, der føler meningsløshed og tristhed uden at kan definere sig ind i årsagen til det og vi har også en rigtig stor forældregruppe som føler magtesløshed, fordi de heller ikke kan definere sig ind i deri, så det ser jeg i hvert fald som ændret markant de sidste par år.

I1: Og det er især de sidste par år?

R: Ja, det tænker jeg, det er en helt ny målgruppe vi har – det har jo bølget rigtig meget med ADHD og udadreagerende børn, og det tænker jeg at dem har vi også stadigvæk men vi har også en ligeså stor del lignende som er de der grå børn, som bare ikke kan finde mening I: Hvad tror du det skyldes, at det især er de sidste par år? R: Øh – jeg tænker at der i hvert fald er et eller andet i det, tror jeg, at de altid er på og på den måde – at de altid er på, og at de hele tiden skal forholde sig til et forvrænget billede af, hvordan det er, at verden ser ud, vil jeg jo sige de tænker at det er

det er virkeligheden alt det de ser på snap og insta – de vil så gerne, de tror det er meningen at man skal have den perfekte numse og de perfekte bryster og (2.47) og der er mega filter på, og de tror at alle andre er glade hele tiden, og når vi snakker med andre, ser vi jo faktisk at 90 procent har det ligesom dem – det er også noget – og jeg er også rigtig meget optaget af det her med social pejling, som der har været nogle kommuner på Sjælland faktisk, hvor man simpelthen har været inde at kigge på børnegrupper og hvad man pejler efter og de pejler efter det de tror de andre, men det er svært at forklare, men et godt eksempel er fx har du drukket – tror dine kammerater at du har drukket dig fuld? Ja, det gør de helt sikkert. Har dine kammerater drukket sig fulde? Ja, det har de helt sikkert – der er ikke nogen, der har drukket sig fulde, men alle tror at alle har været fulde og så er det det, man så tror er normen, og det skal jeg så også altså det der med at man har en forestilling om, hvad det er, alle andre gør, og det er ikke det, der sker, men det er det, man pejler efter, så man pejler efter en forestilling om noget man tror er det rigtige, men det er ikke det, der er det rigtige så man kan sige, at hvis alle pejler efter noget, der ikke er sandheden, så har de ikke et fælles, altså så når de aldrig at få det der (4.01) plus at jeg kan jo se, især pigerne, at de jo ikke rigtig ved, hvor de har hinanden henne, de – øh snapper og er på snapchatten, altså de er usikre på fællesskabet fordi de tænker – de udleverer hinanden hele tiden og de har hele tiden brug for – jeg troede vi var veninder og nu kan jeg se, at du var i storcentret med de tre, for I snappede jo hele påsken at det var i altså – at du ved, altså hele tiden der der, de har ikke ro i noget som helst, det er mega svært at navigere i for unge mennesker og jeg tænker at forskellen er også, at da vi var unge, der var vi ikke på hele tiden, der var en fastnettelefon man skulle ringe til vores forældre og få fat på os, eller til os og de kan jo hele tiden se, og det går jo sådan (knipser) her, altså jeg har lige siddet og snakket med en nu, som var ved at tømme opvaskemaskinen, da hun fik en sms – kan du skrive nu, og så fik hun ikke svaret indenfor 5 minutter og så fik hun en sms til, hvor der stod- ups, det var en fejl – æh og det, hvor jeg jo tænker at det bunder i usikkerhed, for så har hun ikke lige fået svar sådan her (knipser) og så afviser hun, i stedet for at holde den åben

I1: Hold da op

R: Og jeg tænker, at det faktisk er et meget godt billede på det, altså det er sådan den kører hele tiden (knipser) – de er så usikre

I1: Så det er meget den der usikkerhed, og meningsløshed du ser?

R: Ja (5.34)

I1: Så sagde du, at der er mange (elever) der ikke er her, har du sådan et overblik over, hvor mange elever der ikke ? R: Jeg tror vi har omkring 10 (elever) lige nu, , der har skolevægring der ikke kommer, der har en fraværspcent på over 30-40 stykker.

I1: Er det særligt?

R: det er så på hele skolen, og det er især piger det er primært piger og det er på hele skolen ja – og det er primært vores 7. årgang- 8. årgang – der vælter de helt. Men der er også noget interessant, nu ved jeg ikke, hvad retning I går i jo, men der er jo også en der har forsket i the milleniums, tror jeg han kalder dem, altså – lige præcis og, og så den gruppe af mennesker der er lige nu, og jeg tror han deler det op i sådan 4 kategorier, og han har lavet sådan (6.22) en video på – jeg ved ikke om I har set den på facebook, jeg tror den varer 20 minutter eller sådan noget, men jeg tror også han har skrevet noget litteratur omkring det, men det der med, at vi er jo ikke vant til at behovsudskyde noget som helst, altså den der med at vi får alt til os – altså vi andre, vi skulle gå i Blockbuster og leje en film, - hvis man har lyst til at se en film – bum, så har man den. Har man lyst til at få noget slik – så ringer man, og så kommer en på en knallert og afleverer slik – altså det der med- hvis vi får dårlige karakterer, så ringer vores mor og far op på kontoret og så får de eddermame sagt, at det kan ikke passe, og så får man – så det gør også det der med, at man har aldrig stået på tæer – man har aldrig selv opnået – så man har ikke den der følelse af, at det giver mening, hvis jeg gør det her, så opnår jeg noget . man får aldrig den der – wau – det gjorde jeg selv det her

I1: Den opnår man ikke?

R: Nej og det giver en eller anden form for meningsløshed, for selv om man har alt, så har man ingenting – det er ret interessant tænker jeg hvad det er, det gør ved os, og hans tese her, at hvis vi fortsætter sådan her, så får vi bare en kultur, hvor alt bare kører her i midten, og man har ikke følelsesmæssige udsving, men alt er bare okay fordi

I1: Alt er bare gråt, som du siger?

R: Ja, lige præcis

I1: Føler du at I er på stedet har nogle redskaber til at hjælpe de her børn videre?

R: Altså jeg tænker, vi er ret god gearet her, men problemet bliver jo, at når de når dertil, hvor de ikke kommer, så kan vi jo ikke hjælpe dem

I1:Nej

R: Jeg tænker, vi er jo mega privilegeret – vi har jo trivselsteamet her, hvor vi sidder tre på fuld tid, til at hjælpe børn der er udfordret.

I1: Ser du at der er nogen ting i undervisningen, altså den måde man laver undervisning på man kunne gøre?

R: Jeg tænker i hvert fald i vores udskoling skal have meget større fokus på at de ikke er store. De er børn, og vi skal have meget, altså have meget mere fokus på social træning, sociale fællesskaber. Så hvis det var op til mig, og det er det jo så desværre ikke, så skulle de ikke have mobiler når de var i skole. De skulle væk, de skal lære at kommunikere, de skal aflæse hinanden. Hvordan spørger man om en vil lege, det hedder det ikke det ved jeg godt når man er stort barn. Men det kan de ikke finde ud af altså sådan nogle helt basale ting burde vi lære dem. Og så tænker jeg også der et kæmpe forældreansvar som vi skal have kørt de forældre i stilling til i udskolingen ikke også. Som hedder at selvom at ens barn starter i udskolingen, så er man stadig lige obs på at fødselsdagsinvitationen ryger ud til alle, eller at hov der har da slet ikke være noget samvær med de tre piger der, er det fordi at de altså er de en del at Jeres gruppe eller altså. Den der med at vi skal have nogle forældre der er noget mere på banen vi kobler dem af og siger jeres børn de er så store, de kan godt selv, de skal kunne dit og dat men de er bare ikke særlig store. Og de kan ikke navigere i det.

I1: Hvad med sådan noget at komme mere ned i kroppen og sådan nogle ting i udskolingen, hvad tænker du omkring det?

R: Altså sidste år havde vi faktisk en i det her team som kunne sådan noget mindfulness, yoga og sådan noget, det havde hun ret god succes med, ved pigerne. Hun lavede nogle hold med at groundedede dem. Ja.. og så så jeg faktisk noget i...

I1: ...så når du sagde at hun faktisk havde god succes med det , altså hvad så ..

R: jamen vi kørte sådan nogen åhh, det der med at få ro og fordybelse og give strategier til vejtrækningsøvelser og øh.. ja, altså tilbyde dem det på hold, vi har jo faktisk også ret stor tilslutning på et interessehold der hedder yoga om fredagen, faktisk som børn, men det er jo noget de selv vælger til.

I1: okay, altså for alle,

R: jeg tror det er udskolingen. Ja. Øhm og så har vi faktisk også ret stor succes med, synes jeg herude og prøve på og få øh, til at være en del af undervisningen at man snakker om hippocampus,

funktionen oppe i hjernen og deres amygdala og deres, altså hvordan de sørger for at, at deres amygdala ikke bliver større end deres hippocampus, og deres frontallapper lukker ned når de har en amygdala der bliver for stor og hvordan er det man lader være med at fodre den men fodre noget andet. Altså prøve åbnet og snakke om hvad er der sker?...

I2: kan de forholde sig til det?

R: Ja, det kan de sagtens, det kan de faktisk helt ned i (sproget man bruger... kan ikke helt høre det) men jeg har lige haft nogle seancer med 9 som skal til eksamen nu her, hvor vi har snakket hjerner, og hvad der... jeg kalder hippocampus for søhesten men hvordan fodre man jeres søheste og hvordan fodre man jeres myg,

I1: ja den der bog der er skrevet af...

R: ja lige præcis den der, den er sindssyg god, "husk og foder din søhest tror jeg den hedder, ja" og det sluger de rårt... Det kan de sagtens se

I1: og hvad tænker du med sådan nogen, det er så sådan noget med hjerne noget, det andet sådan som sådan er mere holistisk tænkende, det her med yoga hvad tænker du med det om at få det ind i folkeskolen, er der modstand mod det eller er det ..?

R: jeg tænker med udfordringen det er at man skal være troværdig og autentisk i det man gør. Og vi har jo forskellige profiler som undervisere, så jeg tænker at det også vil være vold mod mig og gå ned og gøre sådan noget der, fordi det slet ikke er min tilgang til det, men jeg tænker at det der er jo mange forskellige måde at stimulere og få endorfiner og serotonin ud i kroppen på og det kan man også få ved bevægelse, man kan også få det ved massage, kram berøring, massage øh alt muligt ikke. Så jeg tænker have et fokus ind i det, det tænker jeg faktisk er enormt vigtigt. Og så give de voksne omkring børnene nogle redskaber til og få forløst de der ting om så det er det ene eller det andet man gør det med, det tænker jeg man skal finde ud af hvad man er autentisk igennem.

I1; ja..

R: og jeg tænker det er mega interessant. Og jeg tænker også vi er jo i et kæmpe skisma lige nu hvor øh da vi blev uddannet der hed det læringsstile og alt muligt andet. Og så har vi ramt nationale test, og alt skal være faglighed, faglighed, faglighed og faglighed og nu... det skal jeg ikke citeres for, jeg synes ikke vi danner børn til hele mennesker, jo det gør vi også, det er meget sat på spidsen det her, men jeg synes faktisk vi glemmer det. Jeg synes det vi så gerne vil være ude i verden, eller en folkeskole der laver dannede hele mennesker, det synes jeg faktisk måske ikke helt er det vi har gang i.. lige nu...

I1: og hvorfor vil du ikke citeres for det?

R: jo det vil jeg godt citeres for, men jeg tænker, jeg har en leder der også slår rigtig meget på faglighed, hvor jeg jo sagtens tænker at man ku... Jeg gider ikke komme i klemme fordi jeg har sagt det her, men det er derfor jeg tænker,

I1: nej nej ej..

R: men jeg tror faktisk der er rigtig meget, omkring at vi kommer langt hvis vi også dyrker det andet, så skal fagligheden nok komme med, for lige nu har vi ikke hele børn og når vi ikke har hele børn, og når vi ikke har hele børn så lærer de heller ikke.

I1: nej nej,

R: jeg synes det er sådan en skam, vi havde jo True North inde her, det ved jeg ikke om I har snuset til?, Det er Moltke Leth der har lavet True North dage ...

I1: Du fortalt mig om det sidste gang... ja men du må godt lige prøve, så I2 også lige ved to ord om det...

R: ja, som jo går efter det der med og prøve og, jamen han går jo efter det hele menneske, og give dem det der, True North det stå for den der, dit sande nord og prøve give dem noget pejling – en indre styrke der gør at det er det de pejler efter og grounded i sig selv børnene. Og det er jo ret interessant at de skoler der har taget det 100 % til sig, at man simpelthen går ind og arbejder, der er sådan en fire hovedelementer i True North, som jo ikke, jo som også handler om læring, men som primært handler om det der med ”hvem er du?” – og hvordan bliver du stærkere i vedholdenhed, hvordan bliver de stærkere i udholdenhed, hvordan bliver du stærkere ift. Indre motivation, hvordan bliver du stærkere i forhold til at tage styring for dit eget liv, altså de der ting. Der er jo en skole i Køge der er ret interessant, som har ligget med røven i vandkorpen rent karaktermæssigt, som har løftet karaktergennemsnittet med en eller halvanden faktisk. Det er simpelthen så I: Ved simpelthen at tage det her [True North] ind? R: 100 procent, men han går også fuldstændig (fremhæver dette ord) all in den skoleleder der. Altså han har strittet alt personale ud der ikke ville det. Og det er så fedt. Det er mega inspirerende.

I1: du har været over at se den, hvad gør de?

R: Vi har været over at se det, ja men det de gør det er bare at hele skole det er gennemsyret af True North de holder camps, uge camps, øh på det tidspunkt 7., 8., 9. kl. de første to uger efter sommerferien. Der er ingen voksne der hæver stemmerne, de styrer deres børn fx gennem musik, så børnene ved når det her nummer kommer på så sætter man sig på sin plads. når det her nummer kommer på, så har jeg 30 sekunder til at gå derover til at starte gruppearbejde. Lærerne

klapper eller har, hvis nogen kommer for sent, så har man sørger for at gøre det så tilpas interessant at det var træls man kom for sent. Altså lad være med at italesætte det enkelte barn ift. Hvis barnet har gjort noget forkert, men prøve på, på en anden måde at guide barnet. arbejder rigtig meget med amygdala og ift. At børn ikke skal føle angst når de skal fremlægge eller angst ved at skulle række hånden op, eller angst ved at blive taget uden at være forberedt på det. Meget interessant hvad de gør i klasserummene derover. Meget spændende.

I1: men hvor kommer det fra alt det?...

R: det er Moltke Leth. Nikolaj og Moltke Leth, har lavet det. Inspireret af noget amerikansk.

I1: Spændende, jeg tror vi er ved at være igennem, i hvert fald det vi lige.... Så jeg ved ikke lige om du har noget her til sidst?

R: jamen jeg så faktisk også, jeg tænkte faktisk lige på dig, der i påsken, der var noget i godaften Danmark, hvor der faktisk var nogen jeg tror det var på Sjælland der havde lavet sådan noget en fritids, i stedet for at gå til fodbold så gik man til mental styrketræning. Hvor der faktisk også var nogen børn der sad og beskrev lige præcis den følelse der, af meningsløshed, noget tristhed, og så havde deres forældre meldt dem til noget mental styrketræning, tror jeg de kaldte det...

I2: ej hvor fint.

R: Og de sad bare der og var helt oppe at køre og den ene hun sagde, og jeg tænkte bare det der det kommer så bare ikke til at ske agtigt, tror jeg hun sagde om sin mor og nu har hun så gået til det i et år nu og hun var helt oppe køre, hun var et helt andet menneske.

I1: Er det rigtigt. Fedt.

R: så det var faktisk mega mega inspirerende tænkte jeg. Mega godt se et hul der.

Efter at interviewet formelt er afsluttet, fortæller Rose, at hun meget gerne ser, at skolen kan tillægge True North-konceptet en endnu større værdi. Hun fortæller, at dette vil kræve, at hendes leder er med på idéen, fremfor at være så fokuseret på fagligheden.

9.2 Bilag 3

Interviewform: Semistruktureret interview

Dato: 28.4.19

Lokation: En friskole i Nordjylland

Til stede: interviewer 1: (I1), Interviewer 2: (I2), samt informant Amalie: (A)

Længde på interview: 27.29 min.

I1: Vil du kort præsentere hvem du er, og hvad du har lavet siden du blev uddannet som skolelærer?

A: Jamen jeg er 42 år gammel og jeg blev færdiguddannet lærer i 2002 og øhh har egentlig altid brændt for klasseledelse. Og det her med læring, i det hele taget med når vi har børn der er i god trivsel, så lærer de bedst. Og der er jeg jo kommet meget i karambolage med det her test-helvede. Især efter skolereformen som jeg synes har taget helt overhånd og det gjorde så at øhhh...

I1: må jeg prøve spørge, hvordan er du kommet i karambolage med?

A: Jeg er kommet i karambolage med at jeg får trukket noget ned over hovedet ovenfra med nogle test, national test her, som ikke har relevans for mine elever. Og da jeg lavede det første gang med daværende 2. kl. elever som er 7. klasses elever i dag, jeg kunne ikke tage det seriøst, det var så sindssyge nogle spørgsmål, og børnene de var fuldstændige målløse. Jeg synes helt ærligt det var som at tisse dem op og ned af nakken. - Jeg synes det var af mangelfuld respekt overfor dem.

Jeg ved godt der ligger et forskningsprojekt og hvad ved jeg, alt muligt bagved, men det var ikke meningsgivende i forhold til de andre testredskaber vi havde i skolen. "OS 64", "mini æsel" osv osv. Som jo også er direkte redskaber til os som lærer jo. Det er jo øjebliksbilleder så vi kan guide vores egen undervisning bedre. Så nationale test var ikke et redskab for lærerne, det var et redskab for nationen kan man sige. Jeg synes i takt med de længere skoledage, børn der var trætte når klokken var 12.00 – 12.30 og skulle sidde der til halv to. Og jeg kan huske jeg fik at vide af tidligere skoleleder at det skal vi bare vænne dem til - det skal de bare vænne sig til. Der kom min karambolage med at det vil jeg simpelthen ikke være med til. Det er mennesker vi arbejder med. Og mine elever skal ikke vendes til at sidde længere på en stol, fordi nogen har dikteret at så tror man at de lære mere. Fordi det viser sig så også til at de ikke lære mere, tværtimod. Så har vi aldrig haft så mange angstramte børn og vi har aldrig haft så mange skoletrætte børn, vi har diagnose i dag der hedder skoleværgning. Man kan få skoleværgning som diagnose, altså vi er ude

for et massivt sidespor. Så i 2014 der fik jeg så min tidligere skoleleder, ikke vedkommende der sagde at børnene skulle vende sig, hun var vice dengang hun sagde det. Men min tidligere skoleleder X han var egentlig med på at, jo børn de kunne sgu nok godt trænge til og lære og få nogle redskaber til at finde noget ro. Så han var faktisk med til at finansiere mine børneyogalærer uddannelse, så det var den jeg fik i 2014 og den har jeg så haft i 5 år nu.

I1: ja..

A: og det er egentligt den der er meget skelsættende i min egen praksis som lærer, men i særdeleshed ift. min klasseledelse.

I2: var det dig selv der kom og bad om det, eller var det din skoleleder?

A: Det var mig selv der bad om det, fordi at jeg jo boede i Grønland, eller vi jo boede i Grønland fra 2010 -2012, og der prøvede jeg selv yoga for første gang, fordi jeg var pressede på mange punkter og spændinger, og så var der en der sagde at jeg skulle snakke med en særlig dame, og hun var tilfældigvis ved at tage en yoga uddannelse. Og hun skulle jo have nogle kaniner hun kunne øve sig på. Så tror jeg prøvede det en 3 – 4 gange, hvor jeg egentlig for første gang fandt ud af, shit kan min krop virkelig det her? Altså eg havde den vildeste optur på selvtilids-planet men også altså på selvværds-planet. Og så kan jeg huske jeg lå i sådan universalstrækket en dag, kan jeg huske, sådan helt vredet om og tænkte hvis jeg har den her følelse i min krop, hvordan vil mine elever så ikke få det, hvis det var, at de lærte de her redskaber. Det der så bar mig frem til da vi så i 12 flyttede hjem til Danmark, og så ser jeg tilfældigvis et kursus, et weekendkursus i kids yoga, i Aalborg i januar eller februar 2013, det var faktisk det der gjorde at jeg blev vildt fascineret af det.

I1: og så kommer mit andet spørgsmål der ligger i tråd af det du siger der, fordi du er jo yogalærer ...

I2: nej, jeg tror vi mangler tråden frem, at du lige fra at du ikke er i, at du sagde at du havde været i folkeskolen ikke også?

A: ja

I2: Kan du lige fortælle den tråd der?

A: Altså jeg har været i folkeskolen, siden 2002, og 2010 der rejser vi jo til Grønland, øh, hvor vi var i 2 år, hvor jeg var på Nuuk internationale friskole og den der ide med at komme ind på en friskole og komme ind og opleve den ånd oplevede jeg egentligt i mit første år som lærer, med fællesskab og musik det var den kulturform vi havde på X skolen hvor jeg var det 1. år. Og kommer så tilbage igen og så kommer vi jo ind skolereformen der i marts 2013 og så de efterfølgende år,

det endevender bare min lyst til at være lærer, i vores system fordi det netop handler om test kultur, det handler om de lange skoledage, mistrivsel blandt elever, og jeg var nødt til at gøre et eller andet for at jeg kunne få elever til og være i den kontekst og jeg selv også kunne være i den kontekst. Og derfra, jeg kom så på barsel og jeg blev gravid med vores 3. datter, i 14 og hende fik jeg så i 15. Jeg er nødt til at lave en manifestation på at jeg skal være på X friskole fordi jeg har hørt den mindede meget om NIF, hvor jeg var i Grønland, fordi min tidligere kollega fra Grønland flyttede nemlig til X by og fik sine børn på X friskole og hun sagde til mig, der skal du op for den minder om NIF. Så det var egentligt det, for jeg har aldrig hørt om X friskole faktisk.

A: Jeg var på X skole inden, men jeg fandt bare ud af at jeg, at loftet var højere på x skole. Så jeg lavede et lille manifest, der hed at fra august 2016 så arbejder jeg på X friskole, og så fik jeg sgu job på X friskole. Såå ja.

I1: og du er jo yogalærer i skoleregi

A: ja, jeg er i hvert fald uddannet børnyogalærer, ja.

I1: og hvorfor tænker du at børneyogaen skal bredes ud i skoleverdenen?

A: det gør jeg fordi der er simpelthen så mange lavpraktiske øvelser, i form af åndedrætsøvelser og fysiske øvelser som er så effektive at lægge ind i klasserummet og det kan jeg selvfølgelig kun udtale mig om, fordi den erfaring jeg er blevet rigere, fordi jeg har fået denne her baggrund her, har gjort at mit undervisningsmiljø er blevet meget bedre.

I1: hvordan bedre?

A: jeg har børn der trives. **I1: hvordan mærker du det?**

A: Jamen det mærker jeg ved at jeg har haft mulighed for at bygge en kultur op i min klasse fra de gik i 0. og de går i 2. klasse så det er 3. år jeg har dem. Og der har jeg været med til at få skoleyoga på skemaet som vi har haft ugentlig som fast skema, men så i min klasseledelse der bruger jeg det så også. Det kan være at jeg kan mærke at en af mine elever de begynder at ligge meget ind over bordet. Hvor jeg måske før ville sige sæt dig lige op og, bla bla. Men nu er der jo ligesom en grund til at han gøre det. Og når vi laver muskelturnus og det er jo fordi hans hjerne aktivitet den er træt. Så har jeg lige et par åndedrætsøvelser jeg lige kan sætte ind, fordi det ved Aske at det har han lige brug for, og så ved de andre fordi det er de jo ligesom hvirvlet ind i det her lille flow hvor de sidder på stolen tager 2 min. Og så arbejder vi videre igen. eller bruger hvis der er for meget snak og uro, i stedet for jeg bruger organet og klapper amok i mine hænder på en eller anden sindssyg rytme, som børnene så forestiller at skal klappe efter, så tager jeg min klangskål og så kan jeg lige sige til dem, så tager vi lige en øvelse her, læg lige blyanten og så lytter vi 3

gange efter klangskålens lyd, luk lige øjnene og så lytter de 3 gange til de ikke kan høre lyden længere og det gør lige at vi flytter fokus fra hjerne til det auditive sanseapparat og så arbejder vi videre igen.

I1: så det er ligesom den kultur, det er at du har taget nogle elementer fra yogaen.

A: Jeg har taget rigtig mange elementer ind ja. Det har jeg. Stilhed er også en af dem jeg har taget med ind. Vi har et begreb i yoga, der hedder mauna, somatisk stilhed, og maunaen den har jeg inde ift. Spisning, hvor førhen kunne jeg godt finde på at sætte en film på eller noget og så er børn bare ikke helt så fokuseret på det mad de indtager, og nogen bliver ikke færdig med at spise og skal ud og hente den der fodbold og hvem kommer først ud ? Hvorimod i dag der har jeg det her lille timeglas, der er 6 min. Varighed af 3 min. Af gange og så vendes det. Og der er der fuldstændighed stilhed, der inviterer jeg til at børnene de kan lukke deres øjnene når de spiser, fornemme om det er blød mad, eller er det groft eller er det surt eller. Det er ikke hver dag jeg lige retorisk siger det. Men jeg sætter rammer med uret og børnene de efterlyser det hvis ikke de får det.

Og de har også fundet på et ord der hedder arbejds-mauna, måske det er fordi vi har et ord der hedder arbejdsro og så er det bare arbejds-mauna, det er bare meget mere magisk.

I1: Hvad er det efter din opfattelse at yogaen, kan som traditionel undervisning ikke kan?

A: Åhhh ha det er et kæmpe spørgsmål, fordi for mig er det en pædagogik, det at arbejde med børneyoga er en for mig pædagogisk retning og møde børn hvor de er. Og lige nu har jeg 17 børn i min klasse. Og lige nu har jeg indrettet klassen sådan at jeg har yogamåtter, jeg har tæpper, i mit lokale. Og jeg kan sige til hvilke som helst barn der ja, der har en udfordring lige pludselig, og sætte barnet ned til og lave nogle øvelser bagved eller noget. og flere af børnene ikke alle sammen fordi nogen af dem er hooked på yoga andre er ikke, og det er jo sådan at der er plads til forskellighed, men der er flere der selv kommer lige og laver det her tegn (hun viser en bevægelse med fingrene) om de må have lov til lige at gå ned, uden at det forstyrre. Så jeg går faktisk ind og træner dem i til og lytte til deres fysiske behov. Selvfølgelig render de ikke rundt og tisser i bukserne konstant, det er jo noget jeg kan indøve med dem at det er inden pauserne, og det er i pauserne, men det samme med at hvis de skal drikke må de faktisk gerne tage en slurk vand. Noget med at lytte til de behov der kommer op i dem. Hvis du sidder og skal løse en og og er ved at skal tisse i bukserne, så kan du ikke holde dit fokus, så stresser du nervesystemet. Og så er der ikke læring, og det er en af de ting yogaen har lært mig. Og så er yogaen jo også mange intelligenser, og forskelligheden at vi lærer på mange forskellige måder, og det lægger yogaen også op til - at vi er ikke ens, og at vi skal have tingene serveret virkelig differentieret på de her 17

forskellige måder. I1: Ja, og jeg tænker, hvordan kommer du ud til - jeg tænker når man har 17 elever og er en lærer, hvordan når du ud til hver enkelte elev. A: jamen det gør jeg jo ved, at jeg idag kan afkode dem ret hurtigt, og kan gå hånd lige hurtigt og lægge en hånd på vedkommendes bord eller arm eller skulder eller - og har du brug for at - eller jeg kan se at, og så hjælper jeg ligesom barnet til at blive mindet om, - det kan også godt være, at jeg får af vide at nej, det har jeg ikke brug for - fint, det er bare fordi, jeg kan se at - så det er egentlig at gå ind i dialog med dem

I1: Hvad oplever du, at yogaen bidrager til i forhold til elevers læring?

A: Jamen, jeg oplever at det skaber mere ro hos den enkelte - og især i de her test-ting, hvor jeg har mit teen yoga - jeg har teen yoga som valghold også, og der har jeg jo 9. klassens pigerne, der skal op til eksamen her indenfor den næste måneds tid og de lærer rigtig mange, hvad skal man ligesom sige- teknikker - altså både de fysiske og teknikker men også i forhold til åndedrættet og i forhold til visualiseringer, som de kan trække ind og bruge, npr det er, at de oplever denne her hjertebanken, og når det er at de bliver utrygge, og jamen det er bare - værså her er en vare - tag den.

I1: Så du bruger det på alle trin?

A: Jeg bruger det på alle trin ja, og igen Vygotskys nærmeste udviklingszone, altså hele tiden med den for øje, fordi det er at ramme dem, hvor de er, og så er det at gå bag om hvert enkelt barn, og finde ud af, hvorfor et barn er, som det er. Det er også der hvor jeg synes, pædagogikken kommer ind, fordi det er også det, yogaen lægger op til - det er vi er forskellige og gå på opdagelse i at forstå hvorfor et barn eller en teenager, agerer som han/hun gør, og så kan guide dem derfra, ud fra yogaen I1: Ja A: Ja, jeg ved ikke, om det var svar nok? I1: Jo, jo det er så fint.

I1: Er det din opfattelse, at eleverne synes det er meningsgivende at bruge yoga som et element til at fremme læring?

A: Ja, rigtig meget og det er det jo fordi at jeg har jo - det er tit, når vi har vores små ugentlige timer der, så kan jeg jo godt sådan lige en gang imellem spørge, - åh hvad er det lige, I gør nu når - altså hvordan bruger I yogaen, altså det der med lige at få italesat og så er der flere der fortæller, jamen jeg bruger det, når jeg skal sove om aftenen hvis det er, jeg har tankemylder, og jeg har også lært min mor og far det hvordan de kan hvis de nogle gange diskuterer eller et eller andet, så har jeg sagt de bare skal tage den her, med at tage fem åndedræt og øh, så på den måde så deres evaluering når de fortæller, hvordan de praktiserer det, er jo noget af det, der er guf for mig, fordi at det virker. Plus at så kan jeg lave nogle særlige aktiviteter, som fx. vendespil med yogaøvelser, hvor de går sammen to og to, og så skal de lave en yogaøvelse, og så bliver de blandet og ligesom vendespil så er der to der kommer ind og så peger de på A - og så lave A en, og så peger de på B, og så skal B lave en, og så er der måske stik - og på den måde, så indgår de jo i relationer og samarbejde og så får vi også det der frem med, hvorfor er det lige den øvelse, I

vælger? Jamen det er min ynglingsøvelse, fordi at jeg elsker at stå i hjulet fx, for så kan jeg virkelig mærke min krop, eller det er bare en fed øvelse, eller nogle vælger Balasana og ligger i den, fordi at den bare giver ro - så det der med at få italesat overfor børnene, ud fra de valg, de træffer, det skaber bevidsthed, og så er det, at de tager den med ud i deres hverdag og lærer det som sagt så til forældrene, fordi det er jo det, forældrene fortæller efterfølgende. **I1: Ja, har du så egentlig elever med skolevægning, som du er i berøring med?**

A: I min nuværende klasse nej, der har jeg ikke elever med skolevægning, men det har jeg så på mit teen-yogahold - der har jeg en pige i vores 9. klasse, som har skolevægning, men det bunder så også i, at hun har mistet sin far til sygdom og hun har noget morbus-crohn, hvor hun har fået fjernet noget af endetarmen og der er mange ting, så sådan decideret har psykologer ikke givet hende skolevægning, men min venindes datter, som er på Gistrup skole, har fået diagnosen - skolevægning, og vores egen datter havde den faktisk også, da hun gik i 3. - 4. klasse, en snert f det her skolevægning. I1: Ja, det er jo ikke så godt.

I1: Oplever du din tilgang og relation til eleverne i skolen anderledes gennem yogaen end når du underviser i øvrige fag?

A: Jamen altså jeg - uanset hvad jeg underviser i, så gør jeg det, så laver jeg yoga (der grines). Jeg kan ikke undervise - altså om så det er idræt, altså nu underviser jeg i - lige pt. der underviser jeg i dansk, idræt og i yoga - det er mine fag lige nu, og jeg har liniefag i - jeg er uddannet i dansk, engelsk, idræt og hjemkundskab - men i idrætten, der starter jeg ud, - jeg slæber jeg rundt på mine klangskåle altså - så den har vi jo med i idræt, og den slæber vi jo rundt på, så den tager de også ejerskab for, så den tager de ligesom også med indover, når det er, vi skal skabe ro, og så fortæller vi lige den her forudsigelighed af, hvad der skal ske, og så har vi selve idrætsseancen, og så slutter vi af igen (18.00), med klangskåle og måske jeg laver en mindful øvelse eller en eller anden ting, og det er hver gang - det er hver time (der grines) - jamen jeg kan ikke gøre det - det er en del af mig I1: Dejligt.

I1: Har du nogle mødt udfordringer ift. at udbrede yogaen som læringsredskab i skoleverdenen?

A: Øh, ja, det gjorde jeg i (bynavn), så derfor så er jeg ikke der længere - det blev ligesom - øh deroppe der tror jeg ligesom det byggede meget på at det var meget fordomsfuldt, det der yoga - og jeg blev sådan kaldt for "Åh yogaAnne" - det var noget, folk de havde rigtig svært ved at forholde sig til - de var meget fordomsfulde omkring det, og det var min skoleleder også - hende som blev, efter ham der ansatte mig i sin tid, og hvor jeg inviterede op i lokalet, så vedkommende kunne se, hvordan det var og hvad vi gjorde, og hvad børnenes reaktion var men den var lukket - altså det var fint nok, det kan du bare gøre, men der var ikke en interesse for at dykke dybere ned I1: Nej, så der var en smule modstand der? A: Ja, det oplevede jeg.

I2: Tror du det særligt havde noget med folkeskolen at gøre Anne, eller ? A: Nej, det tror jeg faktisk ikke har noget med folkeskolen at gøre, det har noget med kulturen at gøre, - det er en anderledes kultur, og det er så mærkbart at være for mig i den kultur jeg er i i dag, hvor der er højt til loftet, og vi går jo rundt i bare tæer hvis det er det, vi vil indenfor eller futsko, eller - og der er masser af musik, og der er meget fokus på at se det enkelte barn - altså det jeg er lærer i dag, det er det, jeg blev lærer for, for de der 16-17 år siden, altså det kan jeg på X-friskole, det kunne jeg ikke længere ude i folkeskolen, fordi at jeg synes, det var et rigtigt system (19.50). Ja, men der oplevede modstand - og jeg tænker at når jeg oplevede modstand, så var det fordi folk ikke anede hvad det var, af mine kolleger - og jeg har egentlig ikke mødt modstand nu, jo det har været måske en mandlig kollega hvor han har det sådan (laver stemmen om) "det der yoga, det skal jeg simpelthen ikke" Nå, men har du prøvet det? Ja, han havde prøvet det og det var noget træls noget, og det var alt muligt - og så sagde jeg, jamen vi er jo forskellige, så om han havde lyst til at prøve noget af det jeg lavede og der havde jeg så åbenbart en anden tilgang, for jeg fik lov til at lave klassearbejde - altså trivsel klassearbejde i hans klasse, - et forløb over 5 gange, og det synes han meget mere om, og det er fordi at det er lavpraksis, og det er pædagogisk funderet (siger et utydeligt ord). I2: Men A, hvad med sådan noget som - det er fordi jeg tænker på det her med udfordringer mht. at få yogaen bredt ud, altså har du mødt nogle lærere- har du været i kontakt med nogle lærere, der synes det har været svært og hvor de egentlig gerne vil brede det ud, men hvor de har mødt modstand. A: Jamen det har jeg jo på X børns skole I2: Ok A: Ja, for jeg har jo haft en der hedder L på kursus og jeg har også haft børnehaveklasselederen fra samme skole på kursus og de er begge udfordret på, at få det praktiseret igennem deroppe, fordi der har været en bestyrelsesmedlem, som har været meget kristen, kunne jeg forstå, og de kunne simpelthen ikke have, at Y-skolens værdigrundlag, byggede på et kristent værdigrundlag og med yogaen - altså yogaen er jo ikke en religion (21.56). Yogaen er et sundhedsredskab, en sundhedsfilosofi, så hun valgte faktisk ikke at kalde det for yoga, men bare at kalde det for bevægelse I2: Ok A: Så hun har været meget tilbageholdende med at få det at få det sat i stand, fordi hun oplevede at der var en forældremodstand

I2: Ja - så det er meget kulturbestemt, og ikke sådan noget folkeskole - friskole?

A: Nej, det er meget kulturbestemt, det vil jeg sige. Øhm. jeg havde også en på kurset engang, for nu har jeg lavet de her kurser i fire år, og det var en dame, der var på en kristen friskole, og hun var kommet i karambolage med det, fordi at hun kunne mærke, hvor godt hun selv fik det, når hun lavede det, men når hun så skulle hjem og fortælle det til sine kolleger eller forældre, det hun gjorde, så var hun fuldstændig splittet, så jeg vil sige, de der - jeg vil ikke kalde det for ekstreme, men når vi har noget der er religionsbaseret skolemæssigt, altså de her friskoler, eller indremissionske eller lignende så - de bliver udfordret I1: Interessant A: Ja, og det er også

fordomsfuldt igen, fordi at det er mangel på viden i om i forhold til, hvad yoga i virkeligheden er. Men nej, ellers så har jeg ikke, altså jo det, der kan være udfordrende når jeg - altså nu er mit kursus, det er bygget op over to gange, og det jeg hører 2. gang, det er sådan noget med, at det er svært med tiden, og det er svært at få det implementeret og når man så kun er én afsted fra en skole, jamen så er det jo endnu sværere fordi så har man jo ikke nogen at sparre med, så når de tager flere afsted, fx. fra en afdeling, en indskoling eller to pædagoger eller hvad ved jeg, jamen så får de gang i det i fx. Dussen [skolefritidsordning] og lige så stiller får plantet nogle små frø, og så lige så langsomt vokser det. (23.54). I2: Har du set nogen udvikling på de skoler, eller fulgt dem eller fulgt dem på sidelinjen? A: Ikke sådan målrettet fulgt dem, det kunne være interessant at have sådan et forskningsprojekt faktisk engang - men jeg ved at på V-skole, der har jeg været nede at arbejde med deres DUS-ordning og der i indskolingen, og jeg ved at de praktiserer det, og det ved jeg fordi at DUS-lederen han er så far til et barn i min klasse så jeg får nogle gange nogle updates fra ham. I1: Ok A: ja, med hvordan det går, og så er der pædagoger og lærere nede fra G-skole, hvor mine egne børn går, primært i 0., 1. og 2. klasse, hvor de også bruger det, eller elementer af det så jo, jeg hører om mange der sådan du ved, kommer tilbage og fortæller at det er bare fedt, og det kan de bare bruge, men jeg slipper jo ligesom folk I2: Ja, der skal jo også være tiden tid det (24.46)

I1: Og så er der lige det sidste her.

I1: Er der andet, du synes der er vigtigt for os at vide i forhold til at have fokus på det hele barn i skolen.

A: (24.55) Altså jeg synes jo at når det er at vi arbejder med børneyoga i sin rene form, så synes jeg jo netop at det favner det hele barn.

I1: Hvordan? A: Det synes jeg ved at, ja det er sgu et svært spørgsmål, fordi det er bare sådan noget jeg intuitivt gør et eller andet sted også, men alt det her jeg - altså når jeg er uddannet lærer - altså jeg er lærer, og jeg skal lære børn, og de skal have en masse læring og - men jeg kan sgu ikke proppe læring i dem, hvis ikke de er tilstede mentalt og hvis de er stressede og pressede og hvis de har motorisk uro, og det er der at yogaen kan gå ind og understøtte deres udvikling, det er det, jeg mener jeg gør, fordi at jeg kan se at det gør en forskel. Så det understøtter det er faktisk sådan et grundlæggende fundament i børns udvikling

I1: Ja, og når du tænker udvikling, og siger udvikling i forhold til børneyoga, så er det?

A: Både kognitivt, men også motorisk og det er følelsesmæssigt - det er det, jeg forstår ved det hele barn.

I2: Er der andet end yoga, du forestiller dig, der kunne gøre det samme?

A: Altså når jeg siger yoga, så er det vigtigt for mig at sige, at det også er mindfulness - yoga og og mindfulness, det er lig med yoga, men selvfølgelig mindfulness, ja, det understøtter det jo også -

ja, altså jeg har det sådan lidt- whatever works - det er det her, der virker for MIG - så kan det være det også virker at sende dem rundt om en flagstang 10 gange, det gjorde det for mig, før jeg mødte det her, eller - altså det er svært for mig at være dommer over, hvad der ellers kunne være - øhm. det er jo hvem man er som menneske, og hvad baggrund man har, tænker jeg - altså der er jo forskning der siger, at bevægelse er vigtigt. **I1: Ja, det var også lidt det, der var mit spørgsmål der kommer her til sidst - om du tænker, at det sådan er aktiviteten du sådan synes der mangler - altså noget mere bevægelse ind i skolen?**

A: Måske, måske- altså jeg er jo ikke ind i andre klasselokaler lige- men jeg kan jo tage udgangspunkt i min egen, og det er jo hvor jeg møder børnene, hvor de er.

9.3 Bilag 4

Kvantitativ undersøgelsesspørgsmål



Hvordan arbejder du med at skabe mening for elevernes læringsudvikling?

1. Det er i dag en opgave i teamet og fokus er på elevernes trivsel. Med elevernes stigende trivsel kan læringsudviklingen forhåbentlig forbedres.
2. Prøver at stille opgaver der er så virkelighedsnær som muligt
3. Struktur på dagen og på de opgaver de får
4. Underviser meget virkelighedsnært
5. Civilcourage - demokratisk, dannelsesarbejde, med grundfaglig gentagelse som metode
6. Jeg prøver at vise dem, hvad de kan bruge det til efter folkeskolen og min relation til dem gør også, at de ser en mening i det.
7. Hver eneste dag - i hvert eneste fag - i hvert eneste møde med dem! Hvis ikke vi arbejdede med netop dét - så var vi altså ikke lærere!!
8. Taler med dem om nødvendigheden af at anskaffe sig viden. Forsøger også at tage "presset" for 12 tallet af deres skuldre. Vigtigheden består i at gøre sit bedste
9. Prøver at gøre undervisning meningsfyldt, så de kan se deres hverdag i det.
10. Jeg gør mit bedste for at elever opnår en så kvalificeret selvbestemmelse som muligt
11. Finde relevante opgaver og tale med dem om, hvordan undervisningen kan gavne dem
12. Inddrager dem i undervisningen.....også planlægningen
13. Jeg forsøger at gøre undervisningen varierer, for at få fokus væk fra, at det var "kedeligt"
14. trivselssamtaler - motivationspædagogik
15. Snak om gode måder at lære på, snak om elevernes realistiske mål for fremtiden. Nogle elever er meget svære (umulige) at ramme
16. Det hele handler om gode relationer mellem lærer og elever samt eleverne indbyrdes. Derudover er det vigtigt, at alle elever kan se og oplever, at de kan magte de opgaver, de stilles.
17. Sørge for at de oplever succes i mit fag. Perspektiverer til relevante og meningsfulde sammenhænge. Tilrettelægge forløb, der gør en reel forskel for noget eller nogen.

18. Jeg gør meget ud af relationen til eleverne og klassens trivsel generelt. Dermed får skolen en social mening, som smitter af på den faglige.
19. True north
20. relationer og snakke med dem om hvad de vil med deres liv. Hvad de kan bruge de enkelte fag til fremadrettet
21. Vi tager afsæt i dagligdags ting og i den virkelige verden.

Hvis du har øvrige tilføjelser vedr. elevers mening med at gå i skole, er du velkommen til at uddybe nærmere:

1. Højtbegavede børn søger oftere en mening, da de ellers ser det som unødvendigt / meningsløst at lære
2. Hvis mine elever ikke er i skole sidder de isolerede i hjemmene
3. Jeres spørgsmål er DYBT fordomsfulde og langt fra neutrale!
4. Slut
5. Skolen bør prioriteres højere, især hos forældre.
6. Har jeg ikke
7. Det har jeg ikke
8. Nej :)
9. Skolerne er bagud i økonomi - der er ikke penge til de ting som giver mening
10. Uv har hård konkurrence med underholdning på nettet
11. Det har jeg ikke
12. Det virker som om, der er en underliggende antagelse i jeres spørgeskema om, at flere og flere elever oplever det som meningsløst at gå i skole. Det er ikke min oplevelse. Der er enkelte elever, der af forskellige årsager synes det er meningsløst, men jeg oplever ikke, at der er en stigning. Jeg har været lærer i 18 år.
13. Nej
14. Eleverne har intet problem, med at forstå hvorfor man skal gå i skole. De har problemer med enkelte fag og/eller motivation.

9.4 Bilag 5

Dato: 7.3.19

Tilstede: 15 skoleleder samt 7 fra forvaltningen samt Kommunaldirektøren fra en nordjysk kommune

Varighed: fra kl. 8-12 (4 timer)

Observatører: P og P: placeret på to stole i siden af lokalet

Eleverne: hvordan tales der om trivsel og læring?	Følelser: Hvordan bliver tingene sagt, adfærd?	Kulturmar kør: bruges der gadget - hvordan?	Positionering: Hvordan er magtspillet?	Kropssprog : smiler, nikker, vender øjne engagement ?	Insight profil: Bliver den anvendt/ italesat?
--	--	---	---	---	--

Vi havde begge den samme guide med de samme opmærksomhedspunkter, hvilket kan have haft betydning for hvad vi hver især iagttager i forhold til hinanden. Til mødets start, blev vi præsenteret af Kommunaldirektøren, der fortalte at vi var specialestuderende fra AAU, med interesse i at se nærmere på forvaltningen og skolelederens roller overfor hinanden. Dette møde skulle vise sig at være vores vej hen mod nærværende specialets gennemgående problemstilling.

I forbindelse med fravær italesætter (Michael) børn - i stedet elever.	Bliver både talt alvor (ulykke på en skole) og brugt humor	Lokale er fyldt op-der indhentes ekstra stole. Lokalet virker meget lille ift. antallet	Poul siger et par gange "ude på min skole", hvor han var tidligere skoleleder.	En sidder og skriver på telefon under mødet	Det tydes ikke på at være anvendt i nogen sammenhæng
Der tales om børnene ind imellem indirekte ifb. med de forskellige modeller.	Økonomi -"alvor"	Stort lærred i foran yderst i lokalet.	Repræsentanter fra forvaltninger sidder på første række - skolelederne på de næste to rækker.	Nogle sidder med krydsede arme og kigger ikke på ham der taler	
Skolerne kommer med forbedringsforslag	Indimellem bruges også humor - Ex. Malene kommer på lige efter Janni og siger at hun har altså ikke lavet powerpoint	Kontorstole til alle. De fleste sidder med åbne computere.	Kommunaldirektøren slår often en krølle på samtalen - runder ofte af - snakker om hvor T. K. ligger lands mæssigt	Nogle af Skolelederne markerer markerer af og til med håndsoprækning.	
De er undrende over elever som har svært ved at komme i skole. Der er 10-12 elever som ikke kommer i	og Janni siger "Det er altså ikke godt nok". De roser Poul S for gennemgang	Lys tændt i loftet Vand + kaffe bliver hentet i pausen og	Da en af de andre fra forvaltningen fremlægger sit powerpoint,	En sidder og gabler lidt ind i mellem (ved 11-tiden)	

skole trods handleplaner.	g af Aula for sekretærene Der er tydelige meninger om aftaler ift. læsevejlednings-aftale De roser hinanden og bekræfter jævnligt hinanden med "ja - god ide". Det tyder umiddelbart på at det er ærlige dialoger og at der gives plads til dialoger.	sættes på forreste række (midt for) LS: habitjakke og skjorte, cowboybukser, sorte støvler, står meget på samme sted og taler. Skolechef: hverdagstøj, 5 mænd bærer skjorter - nogle sweater udover (ingen slips!!) Der er tre rækker borde	afbryder LS med en joke - noget med lodder og tombola - søger flokkens anerkendelse. LS rækker aldrig hånden op (også magtrelateret) LS- sidder på forreste rækker, ind imellem afbryder han, den der står op og taler - og drejer rundt på din kontorstol, og taler til skolelederne på de to bagerste rækker. Ny skolechef kigger meget ned i sine papirer		
---------------------------	--	---	--	--	--

9.5 Bilag 6

Feltnoter fra Workshopdag på UCN

I slutningen af januar havde vi fornøjelsen af at deltage i udviklingen af en prototype af et playstudio ved UCN Pædagoguddannelsen Aalborg.

Vi fik lov til, at udfordre de almindelige normer for undervisningstilgang og læring, og nytænke hele læringssituationen i undervisningslokalet 🙌👉. Det var fedt at prøve kræfterne fra min uddannelse i Læring og forandringsprocesser af og hvor teorier fik spil i virkeligheden, med bud på design og facilitering af et didaktisk og kreativt læringsrum.

Læringsrummet vi var med til at skabe skulle illustrere et miljø der inviterer til leg med læring, hvor læringsmiljøets omgivelser er inspirerende, sjove og tilmed tager afsæt i vores faglige viden fra nærværende studie samt tidligere professionelle erfaringer. UCN har efterfølgende tilføjet nye perspektiver og forslag til at designe ny didaktik og nye kreative læringsmiljøer med afsæt i vores faglige innovative viden som vi under workshoppen bidrog til. Til slut skal det tilføjes at endnu bedre er det at møde anerkendelse for de ideer vi var med til at udvikle! En god mulighed for at skabe undervisning der motiverer til leg og læring på samme tid.



9.6 Bilag 7

Formål og ønsker med specialeperioden - et bud på en anvendt gruppekontrakt, udarbejdet den 7. februar 2019

Specialestuderende 1:

Hvilke overordnede **mål** har jeg for specialeforløbet?

- Jeg vil gerne overordnet have en rigtig god og spændende proces, hvor der både er plads og tid til at være grundig m.f.t. at fordybe sig rent fagligt.
- Jeg forventer at dykker ned i et område, rent videnskabeligt, der kan fastholde vores motivation og hvis vi får "tunge" perioder satser jeg på, at vi har en super vejleder, der kan hjælpe os godt videre.
- Det er desuden vigtigt, at vi - også i pressede tider, formår at beholde en god relation.
- Desuden vil jeg også gerne have tid til at pleje min familie undervejs i processen.
- Jeg forventer desuden, at vi formår at bruge hinandens ressourcer og kompetencer undervejs, så processen også bliver kreativ

Hvad skal der være prioriteret tid til?

- Jeg forestiller mig, at P og jeg ugentligt laver en "tidsramme" - hvor er vi - og hvordan ser den kommende uge ud - og her afstemmer, hvor meget vi skal mødes, og hvor ofte vi skal arbejde selvstændigt.
-

Hvad er mine styrker og svagheder ift. Processen?

- Styrker: at jeg elsker at sparre - tror på at 1+1 mindst er 3!!
- At jeg åben og nysgerrig, og tør være induktiv:-)
- svagheder: er helt klart at jeg kan få rigtig mange gode ideér, og så kan kunsten være, at vælge ud fra disse.
- Desuden kan jeg også have udfordringer mth. at jeg har svært ved at skrive om aftenen - så det vil jeg meget, meget gerne undgå. Jeg har tidligere arbejdet tæt på deadline, og trives ikke længere med det pres, der kan ligge lige op til
- At jeg har brug for at skrive noget flere gange, før jeg synes det er godt nok..

Specialestuderende 2:

Mål:

Jeg ønsker, at det skal blive en god og konstruktiv proces, hvor jeg både får personlig og faglig udvikling, læring samt fordybelse.

Læring med den problematik vi arbejder med og fordybelse ned i det, ligeledes at opdage ny teori og anvende det. Et andet mål er at arbejde med kreative workshops samt at lave en brugervenlig folder tilbage til samarbejdspartner. Deri genere ny viden.

At der skal være tid til indhente ny energi og det får jeg bl.a. gennem løb /bevægelse og inspiration fra workshop evt. gennem aau.

Personlige styrker: At jeg har et drive , at jeg ser og kan arbejde ud af boksen. At jeg kan igangsætte processer og følger ligeledes også og på dem.

Svagheder: Det kan måske være svært for mig at snævre mig ind. Brug for korrekturlæsning

Vi lover at vi vil forsøge inddrage hinandens holdninger, meninger, perspektiver, og indarbejde hinandens både styrke og svagheder, der er beskrevet i ovenstående.

9.7 Bilag 8

Datoer	Problemformulering
15. Marts 2019	Hvordan kan skoleforvaltningen og skoleledere i Nordjysk kommune, fremme deres tværgående samarbejde om kerneopgaven (elevernes læring og trivsel) i folkeskolen? Undersøgelsesspørgsmål: 1. Hvordan arbejder forvaltningen og skolelederne med relation, samarbejde og kommunikation som en samskabende enhed. 2. Hvordan kan det samlede skolevæsen i nordjysk kommune arbejde med meningsskabelse ift. samarbejde. 3. Hvordan arbejder nordjysk kommune med professionelle læringsfællesskaber for at skabe effekt om skolens kerneopgave.
15. Marts 2019	Hvordan kan skoleforvaltningen og skoleledere i nordjysk kommune, fremme kreativitet - på en bedre og mere nyttig måde i det tværgående samarbejde om kerneopgaven (elevernes trivsel og læring) i folkeskolen?
19. Marts 2019	Hvilken kultur er fremherskende i nordjysk kommunes samlede skolevæsen, (ud fra et læring og forandringsperspektiv), set i lyset af en forandring i forbindelse med en ny skolechef er tiltrådt?
7. April 2019	Hvordan kan man skabe en skole hvor mening er essentielt for den måde samfundet driver skole på ? Hvordan kan der skabes en skole hvor mening er essentielt for den måde skolens grundlag hviler på/ udøves på? Undersøgelsesspørgsmål:

	1. Holistisk tænkning på det pædagogiske arbejde 2. Hvilket læringsdesign kan støtte om en meningsfuld og holistisk skabende skole? 3. Hvilke skoler er der i Danmark, der allerede arbejder ud fra en holistisk pædagogik? Og oplever disse skoler det, som meningsbærende, at udøve skole på denne måde?
12.4	Ord i problemformuleringen: • forandring • læreprocesser - læring • mening • skole
14.4	Hvordan kan der skabes en skole hvor mening er essentielt for den måde skolens grundlag hviler på/ udøves på?
23.4	Hvordan kan folkeskolen, som folkets skole, forblive et sted for alle?
24.4	Hvilke elementer kan være tilstede for at skabe en skole, hvor mening er essentiel for den måde, der udøves skole på?
25.4	Hvordan kan folkeskolen, som folkets skole, forblive et sted hvor alle børn, og fortsat have fokus på at danne "hele" børn?
1.5.	Hvilket læringsdesign kan understøtte lærernes transfer og læringsudbytte i praksis i forbindelse med kompetenceudvikling af folkeskolens lærere?
15.5	Hvordan kan vi forstå læreres facilitering af undervisning som fremmende for elevers læringsudvikling? Inspiration: Undervejs i forskningsprocessen reformulerede jeg derfor min problemformulering, så den kom mere i overensstemmelse med den hermeneutiske filosofi: Hvordan kan vi forstå lægers deltagelse i det forebyggende arbejde på sygehuset
20.5	Hvordan kan lærere i danske grundskoler bidrage til at fremme elevernes læringsudvikling?