

”Man tænker bedre, fordi man også får bevæget sig”

Bevægelse i skolens undervisning og dens betydning for læring
– med afsæt i religionsfaget.



Rapport over et treårigt udviklingsarbejde.

Foråret 2018.

Udarbejdet af
Peter Green Sørensen

Institut for Skole og Læring, Københavns Professionshøjskole.

1. Indledning	3
2. Projektets forløb	4
3. Hvor kommer ideerne fra, og hvad er formålet?	5
4. Projektets fokus på bevægelse	7
5. Præsentation af undervisningsforløbene	10
5.1 "Midt mellem stjernerne"	10
5.2 "Dit og mit –hvor går grænsen?"	10
5.3 "Kan man forstå med kroppen"/"Når vi dømmes og dømmes"	11
5.4 "Håndtegn"	12
5.5 "Mod på livet?"	12
5.6 "Med ryggen til verden"	13
6. Hvad betød brugen af bevægelse i undervisningsforløbene?	15
6.1 Sammenfatning fra delrapport I 2015/2016	15
6.2 Sammenfatning fra delrapport II 2016/2017	17
6.3 Sammenfatning fra delrapport III efterår 2017	28
7. Konklusioner	34
7.1 Bevægelselementerne	34
7.2 Elevernes udbytte	35
7.3 Bevægelselementerne eller anderledeshed?	36
7.4 Faglighed?	37
7.5. Kun muligheder eller også udfordringer?	38
8. Projektdesign	40
8.1 Projektets metoder og teori	42
Litteratur m.v.	54

1. Indledning

De folkekirkelige skoletjenester har i de senere år udviklet undervisningstilbud hvor dans, drama, sang, musik m.v. indgår. Dette ud fra en interesse i at bidrage til at udvikle skolens religionsundervisning, hvor kroppen/bevægelse inddrages, og ud fra en antagelse om, at læring kan udvikles, understøttes og udvides, når æstetiske læreprocesser inddrages i undervisningen.

Målet med denne rapports projekt var at igangsætte undervisningsforløb, hvor det kunne undersøges, hvordan forskellige typer af bevægelse kan etablere og øge faglig læring i faget kristendomskundskab og i tværfaglige undervisningsforløb.

Med skolereformen er det at inddrage kroppen og fysiske bevægelser tillige blevet en udfordring for alle fag. Projektet blev realiseret i form af undervisningsforløb, idemateriale og lærerkurser i et antal skoleklasser.

De folkekirkelige skoletjenester har nedsat en arbejdsgruppe, der har udviklet projektet og besluttet, hvilke undervisningsforløb som skulle indgå i undersøgelsen. Arbejdsgruppen har også aftalt et samarbejde med konsulenter fra Professionshøjskolen Metropol om observationer af og interview med de involverede skoler samt rapportering fra de enkelte undervisningsforløb.

Projektets arbejdsgruppe udgøres af:

Mie Keinicke Hansen, Folkekirkens Skoletjeneste i Høje-Taastrup og Ishøj.

Anne-Sofie Aabenhus, Folkekirkens Skoletjeneste Gladsaxe og Herlev.

Mette Berndsen, Folkekirkens Skoletjeneste Frederiksværk Provsti.

Helle Krogh Madsen, Folkekirkens Skoletjeneste København-Frederiksberg.

John Rydahl, Folkekirkens Skoletjeneste København-Frederiksberg samt Fredensborg-Helsingør.

Birgitte Kjær Mikkelsen, Folkekirkens Skoletjeneste Fredensborg-Helsingør.

Henriette Klausen, Skole-Kirke-Samarbejdet i Århus Kommune.

Peter Green Sørensen, Professionshøjskolen Metropol.

Anne Edmond Pedersen, Professionshøjskolen Metropol, udtrådt pr. juni 2017.

2. Projektets forløb

Gennemførelsen af projektet har fundet sted ved at:

- Projektets arbejdsgruppe besluttede hvilke undervisningsforløb, der skulle undersøges og hvor mange.
- Skoletjenestemedarbejderne kontaktede lærere, der skulle arbejde med de enkelte undervisningsforløb om, hvorvidt de med deres klasse ville medvirke i projektet ved at få besøg af Professionshøjskolen Metropol og deltage i interviews.
- Metropols konsulenter traf endelige aftaler med lærerne og sendte skriftlige oplysninger til lærerne/skolelederne samt til elevernes forældre med oplysninger om projektet, besøg i klassen samt interview med lærer, fire piger og fire drenge fra den enkelte klasse.
- Besøget i den enkelte klasse varede typisk en dag og indeholdt observation i klassen, hvor eleverne fx viste brug af forløbets bevægelselement, og hvor pointer fra det stof, der var arbejdet med undervejs, blev vist. Typisk var der tillige en evaluerende drøftelse i klassen. Dernæst interviews med fire piger, fire drenge og læreren, hvert interview varede 30-40 minutter.
- Efter transskription af interviewene blev observationer, interview og eventuelle evalueringsskemaer analyseret af Metropols konsulenter, som også har sammenfattet konklusioner og anbefalinger til arbejdsgruppen. Der er således skrevet tre delrapporter for skoleåret 2015/2016, 2016/2017 og efteråret 2017.
- Undervejs er projektet drøftet i arbejdsgruppen. Nødvendige revisioner i observationer og interviews er foretaget. Blandt andet på baggrund af drøftelse af delrapporterne er også undervisningsoplæggene drøftet, revideret og genudbudt/-observeret.

3. Hvor kommer ideerne fra, og hvad er formålet?

Ideerne til projektet er hentet forskellige steder og er også opstået og blevet tydeligere via arbejdet med andre af skoletjenestens projekter. Her nævnes i al korthed nogle inspirationskilder.

Howard Gardners fokus på den kropslig-kinæstetiske intelligens, som handler om en af flere måder at lære på, og som netop rummer dette, at bevægelse uvilkårligt afføder en form for sensitivitet, der lagres i kroppen som erfaring og dermed læring i relation til den aktivitet, hvori man har brugt kroppen. Ifølge Gardner er det kropslige erfaringer, som er med til at skabe erkendelse og forståelse for det, man beskæftiger sig med i fx undervisningen.

Merleau-Pontys tanker om kroppens fænomenologi har også inspireret som et teoretisk afsæt. Netop ideen om, at det er menneskets fysiske tilstedeværelse i verden, der er grundlæggende for det at være menneske, har dannet klangbund for projektet. Ifølge Merleau-Ponty er det at bevæge sig udgangspunktet for den menneskelige erkendelse.

Dorthe Jørgensen har blandt andet skrevet en bog, der hedder ”Den skønne tænkning”, og hun taler her om det vigtige i æstetisk erfaring, hvor eleverne skal lære, at vi som mennesker kan andet og mere end at sanse med vore fysiske sanser eller tænke med forstanden. Hun siger, at den æstetiske erfaring derimod først og fremmest har sin kilde i vore følelser, fornemmelser og anelser, som skal aktiveres/stimuleres, og det vil føre til en anderledes og dybere indsigt i virkeligheden.

Tankerne om æstetiske læreprocesser har desuden været en stor inspirationskilde. Læring handler også om sansning og den sanselige tilgang til verden, om det skønne – i betydningen visdom (herunder såvel det sublime som det hæslige), om kunst og dens virkemidler (alle tænkelige kunstarter), om at følelser kommer i spil, om selv at være aktiv fortolker i læringsprocessen, om at der ikke kan sættes ord på alt, at det at lære også handler om det at undre sig, være eftertænksom og at udtrykke sig på mange måder. Det æstetiske kan være svært at indkredse, men centralt er sansningen, oplevelsen, erfaringerne og tolkningen, – som også kan medvirke i og til en læreproces.

Hvad er så formålet med at integrere bevægelse i undervisningen? Det kan der også siges en del om, her blot på kort form.

Formålet er at bruge bevægelselementer til at øge forståelsen af det faglige stof gennem nuanceringen heraf og til at medvirke i den personlige udvikling. Formålet handler derved også om identitet og dannelse. Men også om viden om sig selv i forhold til andre, etik; det handler om at forholde sig – også kritisk – til en given sag.

Derudover en række delmål i de enkelte forløb. Vigtigt er det at huske, at bevægelse i en fagfaglig sammenhæng er mere end den blotte fysiske aktivitet, idet bevægelse eller kropslighed her søges tillagt en pædagogisk, didaktisk og indholdsmæssig karakter for at kvalificere sig til brug.

4. Projektets fokus på bevægelse

Inden for dele af diskussionen om bevægelse i undervisningen opereres der med en såkaldt 4-feltsmodel, som vi har samlet op i nedenstående beskrivelse. Det er i særlig grad det fjerde felt – *bevægelse som faglig erkendelse/forståelse* – der er fokus på i dette projekt.

Udfordringerne er:

- Om eleverne kan forstå og erkende fagfagligt indhold gennem bevægelse?
- Om eleverne kan bruge bevægelse som fortolkning af det fagfaglige stof?
- Om eleverne kan forholde sig til indholdet og kommunikere det til hinanden gennem bevægelse?

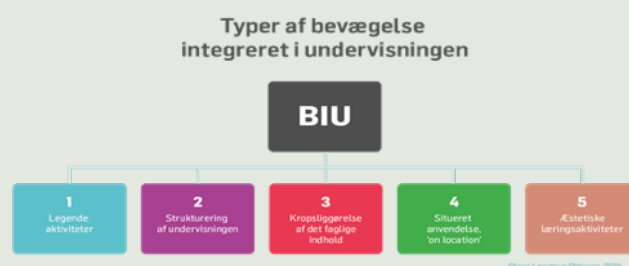
Felt 1: Klassisk idrætsundervisning	Felt 2: Bevægelsesbånd
Den klassiske idrætsundervisning har altid været karakteriseret ved at indeholde megen bevægelse.	Her opereres der med indlagt bevægelse i løbet af skoledagen, hvor undervisningen brydes op, så eleverne kan få pulsen op og ilt til hjernen. Motivet bag dette er, at der er forskningsmæssigt er belæg for at fysisk aktivitet skærper såvel koncentrationsevnen som indlæringen og hukommelsen. Denne form struktureres for eksempel ved at indlægge såkaldte bevægelsesbånd i elevernes skema, så de en eller to gange i løbet af en skoledag kommer ud i den friske luft og får rørt sig.
Felt 3: Brain Breaks	Felt 4: Bevægelse til faglig erkendelse/forståelse
Tredje form for bevægelse i undervisningen er de såkaldte 'Brain Breaks', hvor der indeholdt i undervisningen lægges forskellige former for bevægelse, som dels skaber variation i undervisningen, dels tilføjer den nogle kropslige udfoldelser. Konkret kan det være aktiviteter, hvor eleverne bevæger sig enten inden for lokalets rammer eller uden for skolen for at løse en opgave. Af konkrete eksempler kan nævnes den såkaldte 'fluesmækker', hvor eleverne ved hjælp af en fluesmækker skal løbe fra den ene ende af lokalet til den anden for at klappe på den skrevne løsning af fx et etisk dilemma, som undervisningen handler om.	Det fjerde felt i kortlægningen af bevægelse i undervisningen omhandler bevægelselementer, som i sig selv udvikler en faglig forståelse af det, der arbejdes med i undervisningen. Dette er der ikke arbejdet særlig meget med, og det er så vidt vides ikke undersøgt videnskabeligt. Andre eksempler på lignende aktiviteter kendes fra fx danskundervisningen, hvor man har arbejdet med bogstavindlæring ved at lade eleverne gå bogstaverne i skolegården, og i matematikundervisningen, hvor man har udviklet en forståelse af konstanten pi, som udtrykker forholdet mellem en cirkels diameter og omkreds ved at lade to lige høje elever og en lidt højere lægge sig som en cirkel på gulvet med en af de lige høje elever som diameter.

Bevægelse indgår jf. ovennævnte model på mange måder i skoledagen. I rapporten ”Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen” (Pedersen, 2016) tales om:

- Aktive pauser
- Fysisk træning
- Bevægelse integreret i undervisningen (BIU)
- Idrætsfaget
- Fri leg/pauser
- Aktiv transport.

I nærværende projekt er det bevægelse integreret i undervisningen, der er interessant. I den ovenfor nævnte rapport skrives ”I BIU-aktiviteterne er bevægelse integreret i den boglige undervisning. BIU-aktiviteterne anvendes som et didaktisk værktøj i den boglige undervisning som en måde at optimere læringsprocessen på”. Rapporten skelner mellem BIU-A og BIU-B hvor A er ”Bevægelse som pædagogisk metode til læring. Her anvendes bevægelse i undervisningen som en metode til at gøre undervisningen konkret frem for abstrakt”. Og i BIU-B ”Bevægelse som fysiologisk stimulus. Her anvendes bevægelse i forbindelse med undervisning for at skabe fysiologisk respons på fysisk aktivitet. I praksis vil der være et stort overlap mellem BIU-A og BIU-B-aktiviteter” (Pedersen 2016: 43-44).

Som en uddybet didaktisk refleksion over, hvordan forskellige former for bevægelse kan integreres i undervisning, skriver Claus Løgstrup Ottesen: ”man [skal være] bevidst om, hvilke læringsmål, der er i centrum, når man igangsætter en given bevægelsesaktivitet. En begrundet praksis indeholder en klar definition af bevægelsesaktivitetens læringsmål – hvorfor anvender vi lige netop denne aktivitet, og hvad ønsker vi at opnå med aktiviteten?”(Ottesen, 2014). Ottesen opstiller denne model:



I praksis lapper kategorierne ind over hinanden, men de giver en fin nuancering af, hvad der menes med bevægelse integreret i undervisning og dermed af, hvilke sammenhænge i den didaktiske tænkning, der skal skabes mellem undervisningen mål, elevernes forudsætninger, lokale- og ressourcemæssige forudsætninger samt evalueringsform, m.v.

Det er ikke ligegyldigt, hvilket bevægelselement, der skal bruges i de enkelte undervisningsforløb. I skoletjenestens undervisningsforløb er det nøje overvejet, hvilke bevægelselementer, der i de enkelte forløb vil kunne understøtte de mål, der er sat for de enkelte forløb. Endvidere er det også overvejet, hvor i forløbene bevægelselementerne skulle indgå. Disse kunne indgå i starten for at åbne forløbet, i midten for fx at skabe en fordybelsesmulighed eller i slutningen for at samle forskellige indtryk i et kropsligt evaluerende udtryk.

5. Præsentation af undervisningsforløbene

I præsentationerne fortælles, hvor mange klasser/skoler der er besøgt, og som derfor har arbejdet med det konkrete undervisningsforløb i løbet af de tre projektår.

Der er i dette afsnit særligt fokus på, hvorfor de forskellige bevægelselementer er valgt.

5.1 ”Midt mellem stjernerne”

1.-3. klasse.

Seks klasser på fem skoler, to klasser deltog delvist.

I projektet arbejder eleverne i forbindelse med et tema om verdens opståen med en række forskellige fagord (i projektet undreord) fra henholdsvis fagene kristendomskundskab og natur og teknologi. Disse ord skal eleverne undervejs sætte fagter til (i projektet kaldet huskebevægelser).

En fagte er en arm- eller håndbevægelse, der understøtter forståelsen af et givent ord.

Det intenderede faglige udbytte:

- Elevernes forståelse af ordet udvides, når de i forbindelse med sproget også kropsligt undersøger ordet. Derudover huskes ordet bedre, når det forankres kropsligt.
- Der arbejdes også med bevægelsesassociationer: Når børn samtaler, smitter de jævnligt hinanden med deres tankeassociationer. I lighed hermed kan de bidrage til at nuancere hinandens forståelse af et givet ord.

5.2 ”Dit og mit –hvor går grænsen?”

1.-3. klasse.

Seks klasser på fem skoler.

I undervisningsforløbet indgår bevægelselementet Judo eller Ju-Jitzu.

I projektet arbejder eleverne med grænsebegrebet, som det fremtræder i udvalgte kunstværker samt i bibelske fortællinger og i kirkerummet. Derudover er der fokus på mellem menneskelige relationer, samt hvad der sker, når man sætter eller overskrider grænser. Bevægelselementer fra kampsport og gruppedynamiske dramaøvelser er inddraget i relation til elevernes erkendelse af grænsebegrebet.

Det intenderede faglige udbytte:

- Gennem kampsportsaktiviteterne får eleverne en kropslig og sanselig erfaring med fænomenet grænser og kan sætte ord på, hvad personlige grænser er, og hvordan man kan respektere disse.
- Eleverne får gennem kampsportsaktiviteternes regler og udførelse både forståelse for den gensidige respekt mennesker imellem og i at kunne respektere de forskellige regler, som kampsporten fordrer.
- Ved at udføre forskellige fysiske lege med tematikker fra bibelske fortællinger om grænser fremmes eleverne fremtidige håndtering af diverse udfordringer i tilværelsen, og de bliver mere robuste i mødet med modgang.

5.3 ”Kan man forstå med kroppen”/”Når vi dømmes og dømmes”

4.-6. klasse.

Otte klasser på otte skoler.

I undervisningsforløbet indgår bevægelselementerne cirkeldans og kreativ dans.

Eleverne arbejder med det kristne domsbegreb, men emnet er ikke introduceret forud for den første danseøvelse, hvor eleverne bliver præsenteret for en fast koreografi, som de skal deltage i. Den rituelle dans består af fire ”ture” i en fortløbende ”fortælling”, som eleverne i en efterfølgende samtale skal forsøge at aflæse og tolke: Hvad var det for konkrete bevægelser, der indgik i dansen?

Kan disse bevægelser tillægges nogen form for betydning? Gemte der sig i dansen i sin helhed en samlet fortælling, og hvad gik den i givet fald ud på? Undersøgelsen i den opfølgende samtale handler om, hvorvidt bevægelsesmønstrene i dansen giver anledning til en aflæsning hos eleverne, der går i retning af det ”skjulte” tema eller ej. **Konklusionen var, at det gjorde det helt tydeligt.**

I forlængelse af den rituelle dans fordyber eleverne sig via tekster og billeder i emnet. Derefter instrueres eleverne i en række kreative kropslige udtryksformer til illustration af begrebspar som: let-tung, oppe-nede, åben-lukket mv. og de får i forlængelse heraf i mindre grupper til opgave selv at kreere en koreografi, som indeholde en fortælling, der udtrykker noget om domsbegrebet.

Grupperne viser deres stykker for hinanden, og der samtales efterfølgende om, hvad det var for en form for dom, det var tanken, der skulle komme til udtryk i stykket.

Undersøgelsen af den kreative dans som udtryksform handlede således om, hvorvidt eleverne gennem et kropsligt udtryk kunne formidle en bestemt opfattelse af et fagligt begreb.

5.4 ”Håndtegn”

4. – 6. klasse.

6 klasser på 6 skoler.

I undervisningsforløbet indgår bevægelseelementet håndtegn.

Håndtegnet lanceres sammen med håndtrykket som både et kommunikationsmiddel og en identitetsmarkør. Når vi aflæser hinanden visuelt og gennem berøring understøtter og tolker hændernes placering og bevægelser bevidst eller ubevidst det sagte og gjorte. Dette er dermed med til at tegne et billede af ”den anden”. I enhver form for kommunikation bidrager hånden således både konkret og symbolsk til forståelse af det, der tales om.

Det intenderede faglige udbytte:

- At eleverne har oplevet det fysiske udtryks betydning for forståelsen af det konkrete emne, der har været arbejdet med i undervisningsforløbet.
- At eleverne har arbejdet mere i dybden med de forskellige logikker og syntakter, som hånden indgår i – altså at den nogle gange er i stilstand som billede (håndtegn/emojis) andre gange bevæger sig i fastlagte systemer og alfabetter eller improviserer og er meddigtter på stemning og følelser.
- At elever eksempelvis arbejder med udbredte håndtegn i klassen, indøver simple tegnsprogsøvelser, laver fortællinger med emojis, oversætter religiøse begreber til håndtegn og genfortæller en bibelsk fortælling vha. håndtegn.

5.5 ”Mod på livet?”

7.-9. klasse.

Otte klasser på otte skoler.

I undervisningsforløbet indgår bevægelseelementet Forum-teater.

Eleverne arbejder undervejs i projektet med en række etiske dilemmaer om mennesker i presede situationer. Dilemmaerne sættes i scene som forum-teater for i faktionens form at lade eleverne gennemspille forskellige scenarier til løsning af dilemmaerne.

Det faglige udbytte er tænkt tredelt:

- Ved at gennemspille forskellige scenarier til løsning af dilemmaerne erhverver elever et bredere perspektiv på deres handlemuligheder, når de i fremtidige situationer havner i et etisk dilemma.
- Forum-teatrets form indbefatter en undersøgende og dialogisk form til løsning af etiske dilemmaer, som fremmer elevernes refleksive tilgang til og forståelse af tilværelsen.

- Den kropslige ageren i de forskellige varianter af løsninger på det etiske dilemma bringer skolens som-om-virkelighed et skridt tættere på den virkelige virkelighed, hvorfor eleven bringes ud i at agere, som vedkommende måske ikke havde turde af egen kraft, hvorfor modet til at overskride egne grænser tænkes styrket.

5.6 ”Med ryggen til verden”

7.-9. klasse.

Syv klasser på fire skoler.

I undervisningsforløbet indgår bevægelselementerne Body-storming, tableau og det at sætte billeder i bevægelse.

Eleverne får at vide, at de skal lære om det kristne syndsbegreb og til en begyndelse skal indkredse, hvad det dækker over. Det sker i en gymnastik- eller tumlesal. Her bliver eleverne bedt om at bevæge sig rundt i rummet til noget meget energisk musik, mens de forestiller sig, ordet synd. Når musikken stopper, skal de stivne i en position, som udtrykker noget syndigt. Hver elev bliver bedt om at huske sin positur, hvorefter halvdelen bliver bedt om at træde ud af den og koble sig på en kammerat, som vedkommende forsøger at aflæse gennem beskrivelse og tolkning. Hvordan er kroppens form og hvad kan det betyde i relation til syndsbegrebet. Når positionen er afdækket byttes roller, så den første person indtager sin oprindelige positur og bliver aflæst. Betydningen af alle positioner skrives ned og samles op i fællesskab. Øvelsen laves to – tre gange med varierede makkerpar.

Det intenderede faglige udbytte:

- At lade kroppen associere spontant på et fagligt begreb for at se, at det giver nye og anderledes vinkler på emnet – altså ”ved” kroppen noget om synd, som bevidstheden ikke er opmærksom på – tør eller kan formulere sig om?

Billede-meddigtning.

Eleverne er undervejs blevet introduceret for Luthers pointe om synd som det at være indkroget i sig selv og for Løgstrups teori om suveræne og kredsende livsytringer som måder at agere på.

På gulvet i et rummeligt lokale lægges nu et større udvalg af Michael Kviums billeder af mennesker i uvanlige situationer og positioner. Eleverne bliver bedt om, at gå tilfældigt rundt i rummet og se på billederne. Efter en tid bliver de bedt om at stille sig ved et af billederne. Når alle har valgt et billede, bliver eleverne bedt om at ”træde ind” i billedet og indtage samme positur, som figuren på det valgte billede og indleve sig i, hvorfor personens positur er, som den er – altså indkroget eller abnorm – og hvordan den pågældende person har det.

Efter kort tid bedes eleverne sætte den pågældende figur i bevægelse, som var maleriet et stillbillede fra en film, hvor der var blevet trykket på pauseknappen. I første omgang skal de lade kroppen bevæge sig, så den kommer til at tage sig endnu mere indkroget ud, end den allerede gør.

Det intenderede faglige udbytte:

- Eleverne skal kunne vise, hvordan kroppens udtryk er, hvis den pågældende person får det endnu dårligere, end situationen på billedet viser, og forklare, hvorfor det gik, som det gjorde.
- Eleverne skal på skift vise deres bevægelser for hinanden – evt. parvis – og skal kunne skrive forklaringerne ned.

I næste runde indtages igen de positurer, som billederne viser, men nu skal eleverne bevæge kroppen, så får et mere udkroget udtryk.

Det intenderede faglige udbytte:

- Eleverne skal kunne vise deres bevægelser for hinanden og forklare, hvad der skete med personen og hvad det var, der motiverede personen til at kroge sig ud.
- Eleverne skal kunne leve sig ind i et andet menneskes situation gennem kropslig imitation og for en stund tage den andens identitet på sig som sin egen.
- Derudover er det en øvelse i at kunne operere med forskellige udviklingsperspektiver fra en given situation samt motivationen bag.

6. Hvad betød brugen af bevægelse i undervisningsforløbene?

Undervisningsforløbene med integrerede bevægelselementer er gennemført i et antal klasser. Klasserne er blevet besøgt, og der er foretaget observation af undervisning og/eller kirkebesøg, hvor bevægelselementet er indgået. Fire drenge og fire piger samt den enkelte klasses lærer er blevet interviewet. Observationer og interviews er analyseret, og resultater herfra er samlet i de tre delrapporter, som projektets styregruppe har modtaget.

I delrapporterne er analysen fra undervisningsforløbene sammenfattet. Disse sammenfatninger bringes i dette afsnit.

6.1 Sammenfatning fra delrapport I 2015/2016

I det følgende bringes sammenfatninger for de to undervisningsforløb 15/16

- Kan man forstå med kroppen?
- Mod på livet?

At undersøge hvordan forskellige typer af fysisk bevægelse kan understøtte og øge faglig læring i faget kristendomskundskab og tværfaglige forløb. Således lyder projektets overordnede formål. Eleverne er undervejs ikke blevet evalueret med en summativ test eller prøve. Eleverne er blevet observeret og interviewet, og det er herudfra, følgende er sammenfattet:

De bevægelsestyper, eleverne har arbejdet med: cirkel- samt kreativ dans og Forum-teater (FT), har givet dem muligheder for konkrete oplevelser og derved også erfaringer med begreberne *dom* og *mod*, og de fortællinger og nuanceringer, som disse begreber rummer i undervisningsoplæggene. Men er der sket en faglig læring, hvor eleverne fx kan huske forståelser af begreberne og fx kan bruge dem i analyse af handlinger, tekster, billeder, dans og teater, som følge af bevægelselementerne?

Der, hvor forløbet fungerer bedst, formulerer eleverne *viden* om dom/mod. De kan med deres kreative dans/FT *vis* en fortælling med forståelse af deres viden, de kan *formulere*, hvad andre vil med deres dans/FT og her også *bruge* faglig viden/begreber.

Det generelle indtryk er, at eleverne har svært ved i *interviewene* at synliggøre den faglige læring, der er sket. Det er kun meget lidt eleverne beretter mundligt om, at de har viden om begreberne og om de etiske og livsfilosofiske temaer samt de 'dogmatiske' begreber, som undervisningsforløbene handler om.

Men der er forskelle mellem klasserne. Eleverne i et par klasser refererer til begrebsforståelser, som ikke blot er selvopfundne, og de inddrager også viden fra arbejdet med fortællinger og billeder i deres svar.

Anderledes er det, når vi har *oplevet/observeret*, at eleverne danser og spiller FT samt taler herom efterfølgende i klassen. Her er det tydeligere, at de inddrager viden om, hvad dom/mod er, og også hvordan dom/mod viser sig i fx fortællinger og billeder.

Eleverne mener, at de har fået en faglig viden om undervisningsforløbenes temaer, og at det skyldes bevægelsesaktiviteterne, men de formår ikke at præcisere, hvori denne faglighed består/hvad de har lært.

Eleverne mener, at de i kraft af dans/FT har fået eller fået styrket nogle færdigheder: danse, spille roller, udtrykke sig på anden vis end via sprog, tænke sig om, lytte til/se på andres stykker, som ikke nødvendigvis er knyttet til undervisningsforløbenes konkrete temaer. Så det er ifølge eleverne først og fremmest bevægelsesaktiviteterne og ikke undervisningsforløbets øvrige indhold, der her tillægges betydning.

Bevægelsestyperne, som eleverne har arbejdet med, har klart været kilde til øget motivation og også trivsel i forhold til at arbejde med undervisningsforløbene. Flere elever fortæller, at de i disse undervisningsforløb har oplevet at have være mere involveret og haft større medbestemmelse end ellers. Det nævnes også fra flere, at undervisningsforløbene i kraft af dans/FT har været anderledes end vanligt, eleverne har oplevet både variation i forhold til andre forløb og variation i selve forløbene.

Eleverne mener selv, at det er bevægelsesaktiviteterne, der har gjort, at de både har lært om sig selv, lært om de andre, fået anledning til at tænke og formulere sig, lært grænser at kende og lært, at de godt kan spille en rolle i en dans eller et FT. De mener også, at det, at de har danset/spillet FT, har styrket klassens fællesskab. Bevægelsesaktiviteterne kan således siges at have styrket elevernes udbytte af arbejdet med begge undervisningsforløb.

6.2 Sammenfatning fra delrapport II 2016/2017

Generelle iagttagelser.

Overordnet er lærerne meget positive og tilfredse med skoletjenestens materialer, koordinering og kommunikation. Her skal blot fremdrages, at det har fået stor og konstruktiv betydning for lærerne dér, hvor der har været holdt et kort kursus eller inspirationseftermiddag som optakt til deres arbejde.

Generelt er lærerne meget tilfredse med elevernes udbytte af arbejdet med undervisningsforløbene. Det er ikke let for lærerne at afdække elevernes præcise faglige udbytte, og faktisk har lærerne forskellige opfattelser af, hvad faglighed er. Fælles er dog, at faglighed er mere og andet end blot det at kunne reproducere isolerede videnselementer.

Lærerne er meget tilfredse med de integrerede bevægelselementer. De mener, at det har stor betydning for elevernes motivation og læringsudbytte. På forskellig vis fortæller lærerne, at i arbejdet med en faglig problematik, hvori der både kan indgå komplicerede begreber og nye fortællinger, fordyber eleverne sig på en anden og givende måde, når de via en bevægelse/kropslighed dykker ned i stoffet og her både opdager faglige pointer og egne meninger/følelser, som skaber anderledes oplevelser og dermed grundlægger erfaringer, som gør, at undervisningsarbejdet huskes som noget positivt.

Det kan iagttages, at flere af lærerne formulerer mål og forståelser af undervisningsforløbene, der hyppigt er alternative i forhold til det, undervisningsvejledningen rummer.

Generelt har vi oplevet, at alle elever arbejder meget engageret med undervisningsforløbene. Kun tre elever har været negative overfor det at bevæge sig, den ene (dreng i 9.klasse) ønskede ikke at vise følelser, de to andre (piger 7.klasse) syntes bare, at det hele var åndsvagt. Men ellers er eleverne meget positive overfor det at integrere bevægelse i undervisningsforløbene.

De mener også, at de lærer det, de skal lære på en anderledes, bedre og sjovere måde. De husker det indholdsmæssige bedre. Nogle fortæller også, at de forstår indholdet bedre. Eleverne omsætter meget hurtigt de indholdsmæssige elementer til en personlig viden, som ikke blot indeholder husket faktuel viden, men også egne vurderinger af, om det er god viden, og om det er viden, som de tænker, at de kan bruge i deres eget liv. Mange elever fortæller, at de er

kommet til at tænke over og tale om spørgsmål, de ellers ikke tænker og taler om. En præcis afdækning af elevernes nye faglige og reproducerbare viden efter at have arbejdet med undervisningsforløbene afdækkes ikke med denne undersøgelse.

Sammenfatninger

I det følgende bringes sammenfatninger for de fem undervisningsforløb 16/17.

- Med ryggen til verden
- Når vi dømmes og dømmes (Tidligere: Kan man forstå med kroppen)
- Mod på livet?
- Midt mellem stjernerne
- Håndtegn

Sammenfatning på undervisningsforløb ”MED RYGGEN TIL VERDEN” 16/17

Elevernes læringsudbytte.

I projektets formål og læringsmål, og også læringsmål formuleret til eleverne, skrives præcist, hvad elevernes udbytte af undervisningsforløbet bør være.

Kort formuleret bør udbyttet være: at eleverne kan analysere og komme med bud på, hvordan man kan overvinde modstand i forhold til at stræbe efter det gode liv. De skal ligeledes i deres analyse, fortolkning og handling kunne bruge begreber som indkroget, synd, udkroget og frelse.

I nedenstående opsummeres, hvad der samlet kan siges ud fra observation i klasserne, ud fra interview med lærer og elever, og ud fra fem klassers evalueringskemaer.

Observation:

- I klasserne oplevede vi klassesamtaler om centrale begreber og om Kviums billeder, opgaveløsning i klassen, elevfremlæggelser, bevægelsesøvelser og gruppearbejder med Kviums billeder, hvor bevægelse var et centralt element.
- I alle klasser var stemningen fin, især når der blev arbejdet med bevægelse. Eleverne var engagerede og producerede gode og konstruktive ideer, som de også trak på samtalerne i klassen.
- Mange elever formåede at samle forløbets indtryk –Kviums billeder, bevægelserne og de ”kristendomsfaglige” begreber og indsigter i en sammenhængende forståelse. For nogle elever var det svært, og udbyttet var ikke stort.
- I samtalerne og i arbejdet med at koble billeder og bevægelse indgik hurtigt begrebet ”følelser”. Eleverne fik talt om følelser, formuleret følelser og også set følelser. En enkelt ville

ikke deltage, men resten havde ikke problemer hermed. Det, at der kom følelser i spil, handlede ikke kun om eleverne selv, men også om at perspektivere de spørgsmål, der blev drøftet, til menneskelivet som sådan.

Interview:

- Lærerne vurderer, at det har været et positivt forløb for eleverne, med en god faglig tyngde, udfordrende billeder og lærende bevægelselementer. Eleverne har været engagerede, motiverede og meget bidragende.
- Lærerne mener, at det, at bevægelse integreret i undervisningen, har fået betydning for elevernes læring. Bodystormingen fik nogle følelser frem, som førte videre til at formulere nogle almene grundfølelser/eksistensvilkår. Vejen herfra til at se disse grundfølelser i Kviums billeder var ikke lang, heller ikke til at skabe tableauer og udkrogningsbevægelser. Bevægelselementerne har for et par af lærerne også haft betydning i form af en anden tilgang til billedanalysen af Kviums billeder, hvilket vil spille en rolle ved andre billedanalyser.
- De fleste af lærerne mener, at integrationen af bevægelselementerne gjorde det lettere at synliggøre eksistensvilkårene og de centrale begreber. Og at det også har sat tanker i gang, som rækker ud over denne konkrete situation og også har skabt en øget kropsbevidsthed, som har betydning for både den enkeltes eget udtryk men også muligheden for at aflæse andres udtryk.
- Hvori elevernes faglige læring består, er der ikke enighed om. En lærer mener, at input og samtaler er fagligheden, hvorvidt eleverne nu har en viden om de faglige begreber, håber læreren, er tilfældet. En lærer tænker, at eleverne vil få forståelse for ind- og udkrogethed, skyld, skam m.v. med sig, men uden at være konkret på, om det faktisk er sket. En lærer fortæller, at eleverne nok ikke afsluttende vil kunne definere begreberne, men at de har arbejdet med tankegangene, og dét vil spille en rolle for elevernes tænkning, deres formuleringer og deres handlinger i forhold til hinanden. En lærer mener, at eleverne vil huske begreberne men kan ikke nærmere dokumentere dette. En lærer vil først foretage en nærmere evaluering om et år (i 9.klasse). En sidste lærer kan i samtaler med eleverne om, hvad bevægelserne og det øvrige indhold i forløbet rummer, høre om eleverne har forstået de faglige pointer og begreber.
- Eleverne fortæller positivt om arbejdet med forløbet. Det har gjort et stort indtryk at arbejde med både Kviums billeder og bevægelselementerne.
- Eleverne har arbejdet med begreberne indkroget, udkroget, synd m.v. Bedst er de til at forklare indkroget og udkroget – her gives i forklaringer også eksempler fra situationer, hvor begreber har været sat i bevægelse. Eleverne taler gerne om forløbets temaer og inddrager personlige forståelser af centrale begreber.

- Integration af bevægelselementerne vurderes at have fået stor betydning for forståelsen af forløbets indhold, begreber m.v. Flere af eleverne nævner, at de har fået følelser aktiveret og talt herom, og det vurderes som værende positivt, og noget man lærer af. Bevægelserne har også ført eleverne helt tæt ind i Kviums billeder. Flere elever fremhæver, at bevægelselementerne har været afgørende for deres læring i dette forløb og for deres engagement og motivation – og også for klassens fællesskab. Flere af eleverne giver udtryk for, at de gennem bevægelserne er blevet bedre til at aflæse og forstå deres kammeraters udtryk. Nogle få nævner, at det i højere grad var forløbets anderledeshed end bevægelselementer, der fik betydning i forløbet.
- De elever, der kan skelne mellem de tre bevægelselementer, er meget positive overfor dem og kan også fortælle, hvad de hver især kan bruges til.
- I de fleste af klasserne er det drengene, der bedst formulerer sig om deres oplevelser med forløbet, i en enkelt er det pigerne.

Evalueringskemaer:

Nogle spørgsmål har de fleste elever besvaret, nogle har kun få besvaret. Klasser på tre af de fem skoler har udfyldt evalueringsskemaet. Se eksempel på et evalueringsskema side 35.

- Eleverne giver udtryk for, at de har været optagede og engagerede i undervisningsforløbet og udtrykker også glæde ved at have arbejdet tæt sammen.
- Eleverne svarer godt og ærligt. Besvarelsener viser, at eleverne ikke er ens, de lægger vægt på noget forskelligt i deres besvarelser, men der er ligheder i deres vurderinger. De fleste svarer på det, de spørges om andre ikke.
- Det at eleverne har bevæget sig, har ifølge hovedparten af dem fået betydning for deres motivation for arbejdet med Kvium billederne og for det, at de har lært noget om menneskelivet.
- De er stort set alle tilfredse med bevægelselementerne i forløbet, langt de fleste elever udtrykker glæde ved at have brugt kroppen undervejs. De enkelte bevægelselementer vurderes positivt af hovedparten af eleverne og har givet anledning til både en række spørgsmål, megen tænkning og forholden sig til fx følelser.
- Langt de fleste fortæller også, at der er sammenhæng mellem bevægelserne og en ny måde at lære fagligt stof på.
- Kvium billederne har gjort stort indtryk. Eleverne har fordybet sig og fundet, at det har givet udbytte både fagligt (livsfilosofisk) og personligt.
- Nogle af eleverne trækker viden om fx begreber med ind i deres svar. De fleste eleverne bruger begreber såsom indkroget, udkroget og synd. De fleste med formuleringer, der viser forståelse af begreberne.
- Nogle af spørgsmålene i evalueringsskemaet er svære og er ikke forstået af alle.

Sammenfatning på undervisningsforløb "NÅR VI DØMMER OG DØMMES" 16/17

Elevernes læringsudbytte.

I projektets formål og mål, og også mål formuleret til eleverne, formuleres nøje, hvad elevernes udbytte af undervisningsforløbet bør være.

Kort formuleret bør udbyttet være: at eleverne via kropslige udtryk og igennem sproget kan redegøre for/analysere med/reflektere over begrebet dom.

I nedenstående opsummeres, hvad der samlet kan siges ud fra observation ved dansers instruktion, ud fra interview med lærer og elever, og ud fra tre klassers evalueringsskemaer.

Observation:

- På nær i en klasse er der i de fire klasser stort elevengagement i at prøve de øvelser, som danseren præsenterer. I den sidste klasse er det hovedparten af eleverne, der viser engagement og et lille mindretal, der er negative.
- Via dansers øvelser får eleverne mærket/øvet deres krop meget grundigt og godt igennem.
- Undervejs korte samtaler om relation til døms-temaet.
- Danser afsluttede lidt forskelligt i klasserne; i en klasse samtale om dom med relation til fortællingen om kvinden, der skal stenes, i en anden samtale om, hvad eleverne syntes om, at bevæge sig, som de havde gjort samt om, hvad det havde med dom at gøre, og i den tredje samtale om, hvordan det har været at mærke kroppen.

Interview:

- Lærerne vurderer, at det har været et godt forløb for eleverne.
- Lærerne fortæller, at det, at eleverne har fået kroppen med, betyder, at de er meget mere engagerede og motiverede for at arbejde med forløbet, og at de i højere grad end ellers arbejder sammen.
- To af lærerne vurderer, at eleverne forstår forløbets centrale begreber og nu også bruger dem i forskellige samtaler også om andre emner. Den tredje lærer mener nok, at eleverne har fået nogen forståelse, men er ikke helt sikker. Den sidste lærer er usikker på, hvad elevernes udbytte mht. forløbets centrale begreber er.
- Lærerne vurderer, at det, at eleverne har fået kroppen med, gør, at de nu kan mærke, føle og også udtrykke og formulere sig om dom, at dømme og at blive dømt.
- Når lærerne taler om faglig læring handler det både om viden om faglige begreber, færdigheder i at bruge denne viden i samtaler, færdigheder i at bruge krop til at give udtryk,

personlig læring som det at vise engagement, forståelse for andre og deres synspunkter, det at kunne omgås andre på en hensigtsmæssig måde. Faglig læring er mere og andet end "blot" det at kunne reproducere viden om, hvad et begreb betyder.

- Eleverne vurderer, at det har været et godt forløb og bortset fra to af de interviewede elever, giver de udtryk for, at det var positivt og givende med bevægelse integreret i undervisningsforløbet.
- Pigerne på tre af skolerne er ikke tilfredse med cirkeldansene. På to af skolerne er pigerne heller ikke tilfredse med den kreative dans, men alle er positive overfor bevægelse og det motiverende i forhold til selvbestemmelse, hvilket pigerne på tre af skolerne tydeligt viste, da danser var på besøg.
- Eleverne har ikke præcise reproducerbare definitioner på de centrale begreber, men de taler gerne om fx dom, hvad det er, hvad der sker, når nogen dømmes eller frifindes, hvordan det føles, og at der er forskel på, om det bruges i en verdslig eller religiøs sammenhæng.
- At bruge bevægelse i tilknytning til det faglige stof vurderer eleverne som noget positivt. De udtaler, at de husker bedre, at det er sjovere at lære, at man får sine følelser med, at man får ilt til hjernen, at man får medbestemmelse, at man arbejder sammen, og at det er anderledes.

Evalueringskemaer:

Nogle spørgsmål har de fleste elever besvaret, nogle har kun få besvaret. Tre af de fire klasser har udfyldt evalueringsskemaet.

- Hovedparten af eleverne skriver, at arbejdet med bevægelse og de to danseformer i undervisningen var positivt. Flertallet vurderer, at det har positiv betydning for deres læring, at de har danset/bevæget sig. I den ene klasse er det kun ca. 1/3, der er positive overfor cirkeldansene.
- Hovedparten har også overvejelser om, hvad dom er, men i to klasser gives kun få bud på, hvad dom er i en kristen kontekst, og således som det er beskrevet i undervisningsmaterialet, og de kommer med bud, som peger i mange retninger. I den tredje klasse har alle svaret, flere med fagligt fornuftige svar.

Sammenfatning på undervisningsforløb "MOD PÅ LIVET?" 16/17

Elevernes læringsudbytte.

I projektets formål og mål, og også mål skrevet til eleverne, formuleres nøje, hvad elevernes udbytte af undervisningsforløbet bør være.

Kort formuleret bør udbyttet være: at eleverne får forståelse af, hvad begreberne mod, fej, angst og frygt betyder, og hvordan de kan bearbejde situationer via et forum-teater med henblik på at finde muligheder ud af konflikter, således at mod styrkes.

I nedenstående opsummeres, hvad der samlet kan siges ud fra observation ved C:NTACTS instruktion, ud fra interview med lærer og elever, og ud fra en klasses evalueringsskemaer.

Observation:

- Da instruktørerne fra C:NTACT instruerede klasserne, var der en meget fin stemning, hvor eleverne var fint deltagende, grinede, tænkte sig om, havde gode samtaler undervejs om, hvad det var, deres små stykker handlede om, og hvordan det skulle udtrykkes.
- Undervejs blev der også talt om samarbejde, og eleverne fik afprøvet samarbejdet i forhold til FT, som omhandlede at lytte til hinanden og at få kroppen med.
- Eleverne skabte nogle gode stykker med klare konflikter. De deltog rigtig godt i drøftelserne af konflikterne og i formulering og afprøvning af løsningsforslag med FT-teknikker.
- Eleverne var gode til at spille, de var engagerede og arbejdede godt sammen.

Interview:

- Lærerne vurderer, at det har været et godt forløb for eleverne.
- Lærerne fortæller, at eleverne er blevet udfordret til at tænke, har taget udfordringen til sig og har haft en række givende og lærende samtaler i både grupper og i klassen.
- Besøget med instruktører fra C:NTACT vurderes som meget positivt og også givende, fordi eleverne lærte en del om sig selv og hinanden. Form og indhold hang godt sammen. Forløbet har helt sikkert hjulpet flere elever til mere sikkert at træde frem for andre.
- Lærerne er ikke så sikre på indholdet i det faglige fokus og om, hvorvidt der overhovedet har været et skarpt fokus vedrørende det faglige.
- Men eleverne har arbejdet fint og også i at undersøge de begreber og fortællinger, undervisningen indeholder.
- Eleverne vurderer, at det har været et godt forløb, og de udtrykker sig meget positivt i forhold til FT-delen, men er også positive overfor de øvrige elementer i forløbet.
- At spille FT men også andre elementer i forløbet, har sat gang i en masse tanker hos eleverne, de har haft en række gode samtaler i både grupper og i klassen. De udtrykker, at det at der ikke er et facit, men at det handler om at formulere mening og argumentation, er lærerigt og meget positivt.

- Undervejs har eleverne flere fælles overvejelser om fx mod, angst og frygt.
- Flere elever peger på, at det var fedt at spille FT, men at det muligvis var den anderledes undervisning i forhold til den almindelige undervisning, der gjorde, at det blev en succes.
- Eleverne mener, at det i høj grad var FT, der gjorde, at de lærte noget.
- Eleverne er enige om, at det at spille FT har været positivt for fællesskabet i klassen.
- Alle elever vurderer, at det at kunne gøre andet end ordinær røv-til-sæde-undervisning/traditionel stillesiddende undervisning er godt.
- Eleverne på to af skolerne besvarede de fire uafsluttede sætninger. De tænkte sig om -reflekterer- og inddrager viden og elementer fra debatterne i klassen og i gruppearbejdet forud for deres eget forumteater. Eleverne bruger begreberne mod, frygt, angst og tro. Eleverne refererer meget forskelligt til undervisningsforløbets øvrige indholdselementer.

Evalueringskemaer:

Er besvaret af en af klasserne.

- Alle elever har svaret på stort set alle spørgsmål. Og der svares ærligt.
- Eleverne skriver, at de har lært noget, de skriver også, at det var et spændende forløb, og at det især var FT, som de vurderer meget positivt.
- Svarene viser, at eleverne tænker sig om, at de i en livsfilosofisk faglig sammenhæng reflekterer, men derudover siges der ikke noget om, hvilke indtryk de øvrige indholdselementer i undervisningsforløbet fik.

Sammenfatning på undervisningsforløb "MIDT MELLEML STJERNERNE"

16/17

Elevernes læringsudbytte.

I projektets formål og mål, og også delmål, formuleres nøje, hvad elevernes udbytte af undervisningsforløbet bør være.

Kort formuleret bør udbyttet være:

At eleverne får viden om henholdsvis en naturvidenskabelig og kristen forståelse af verdens, stjerners og menneskets opståen og skabelse.

At eleverne får kendskab til henholdsvis kristendommens brug af fortællinger, salmer og mytisk-poetisk sprog over for naturvidenskabens eksperimentelle og observerende tilgang samt faktuelle eksakte sprogbrug.

At eleverne bliver i stand til mundtligt, kropsligt og kreativt at udtrykke sig om det tilegnede stof.

I nedenstående opsummeres, hvad der samlet kan siges ud fra observation i klasserne samt ud fra interview med lærer og elever.

Observation:

I den ene klasse er eleverne meget optagede af emnet, taler om planeter, stjerner, rummet, stiller mange spørgsmål og svarer også gerne hinanden. Taler gerne alene til hele klassen og også gerne sammen. Er optagede af at finde bevægelser til undre-ordene, og vil meget gerne vise dem og også gætte de andre elevers bevægelser. Eleverne er glade, engagerede og vil meget gerne forløbet.

I klasse to: Eleverne ved meget og vil meget gerne fortælle - både om big-bang, stjernestøv, Gud, spaghettigudstjeneste, hvordan alt bliver til, hvem/hvad der har skabt stjernerne, i hvilken rækkefølge m.v. Læreren taler om, at der er to måde at se verden på, og at de er lige gode. Det tales der videre om og med stor tilslutning. Eleverne er optagede af emnet, glade og arbejder fint med det hele.

Interview:

De to lærere der har gennemført forløbet:

- Begge lærere mener, at det har været et godt forløb for eleverne.
- I den ene klasse har alle elever bevæget sig, og det har de været meget tilfredse med, men hvorvidt det har fået afgørende betydning for elevernes læring, er læreren usikker på.
- I den anden klasse har kun pigerne bevæget sig – de har været tilfredse, drengene ville ikke.
- Lærerne er begge enige om, at det at integrere bevægelse er positivt for elevernes læring.
- Lærerne mener, at det har været krævende for eleverne at fastholde de to synsvinkler – det naturfaglige og det kristendomsfaglige - og at det har givet et udbytte for nogle af eleverne.
- Lærerne mener også, at dét, der er elevernes udbytte, handler om, at de i forskellig grad har fået viden om de benyttede begreber.
- Men der peges også på, at eleverne meget gerne taler om forløbet og er meget optagede af at tale om stjerner, planeter m.v. og også om gud/Gud, skabelsesfortælling m.m. Eleverne udviser en begyndende refleksion, hvori elementer af det faglige stof indgår.

Eleverne i de to klasser der har gennemført forløbet:

- Eleverne i begge klasser vurderer, at det har været et godt forløb, og at de har lært noget af det.
- Eleverne mener, at de ved at bruge bevægelse har lært og kan huske ordene. Det er også sundt, og så er det ikke kedeligt. En peger på, at andre kan forstå en, når man bruger kroppen til at fortælle med.
- Eleverne har overvejelser om, hvordan man skelner mellem en naturvidenskabelig og en kristen tilgang, det er ikke let, men eleverne bruger de ord, de har arbejdet med og viser, at nogle elever har forstået de benyttede begreber, andre er på vej.

Sammenfatning på undervisningsforløb ”HÅNDTEGN” 16/17

Elevernes læringsudbytte.

I projektets formål og læringsmål samt læringsmål til eleverne, formuleres præcist, hvad elevernes udbytte af undervisningsforløbet bør være.

Kort formuleret bør udbyttet være:

At eleverne får viden om håndens symbolik, om dens brug i kommunikation i hverdag og religiøse, herunder kristne, sammenhænge. Og at eleverne kan vise og forklare, hvordan et kristent grundbegreb kan omsættes til håndtegn, samt genfortælle en bibelsk fortælling med brug af forskellige håndtegn.

I nedenstående opsummeres, hvad der samlet kan siges ud fra observation i klasserne samt ud fra interview med lærer og elever.

Observation:

- I kirken mødte de fire klasser velforberejede præster, som engageret fortalte om de håndtegn, de bruger undervejs i gudstjeneste samt ved dåb, konfirmation, bryllup og begravelse. Præsterne var forskellige, et par meget mere talende end de to øvrige. Præsterne var velforberejede, en enkelt havde forinden talt med læreren om, hvad der skulle siges og gøres.
- Eleverne viste forskellige fortællinger og/eller begreber, nogle brugte hele kroppen, nogle få udelukkende håndtegn, alle fik meget fint vist fortællingernes/begrebernes pointer. Præsterne gættede på, hvad elevernes håndtegn betød, og der blev i den sammenhæng talt om fortællinger og begreber.
- Eleverne lyttede godt, stillede spørgsmål og fik fine svar.

Interview:

- Lærerne vurderer, at det havde betydning for elevernes læring, at de lærte om og brugte håndtegn. Eleverne husker bedre begreber, fortællinger, hvad de handler om og betyder. Et par af lærerne peger på, at det er kombinationen mellem håndtegn/bevægelse og tekst-, billedlæsning, der skaber læring.
- Det at bruge håndtegn gjorde, at alle elever – også de ellers stille – var aktivt med i forløbet.
- Lærerne er i tvivl om eller ikke enige om, hvorvidt det betyder noget læringsmæssigt at eleverne ser på hinandens håndtegn.
- Lærerne er enige om, at eleverne undervejs har fået lært om kristendom, og at det at skulde omsætte et begreb eller en fortælling til håndtegn har været nyt og engagerende samt givet en læringseffekt, som også er langtidsholdbar.
- Lærerne vurderer, at det at eleverne skulle vise deres håndtegn til præsten havde stor betydning for dem.
- Lærerne er ikke enige om, hvorvidt det er håndtegnene eller det anderledes i forløbet, der har gjort, at eleverne var optaget af det.
- Fire af lærerne evaluerer med en samtale i klassen og ud fra det eleverne undervejs viser.
- Eleverne er meget glade for forløbet og fremhæver først og fremmest aktiviteterne med håndtegn. Både som emojis, dabs, kaste håndtegn, døvesprog og omsætning af fortællinger og begreber til håndtegn udtryk af kort eller længere varighed.
- Eleverne synes, det var anderledes at arbejde med at omsætte begreber og fortællinger til håndtegn. De synes samtidig, det var gode udfordringer, hvor de på en anden måde end ellers skulle tænke sig om. I den proces har de oplevet at have medbestemmelse på, hvad de skulle – underforstået på deres egen læring –, og det har været vigtigt for dem.
- Kirkebesøget vurderes meget positivt af eleverne. At vise deres håndtegn for præsten gjorde, at de var ekstra opmærksomme i deres forberedelse. I det hele taget er eleverne begejstrede for at komme udenfor skolens mure og opleve noget.
- Eleverne arbejdede typisk i grupper med deres begreber, de så de andre grupper fremlægges, uden at det gjorde det store læringsmæssige indtryk.
- Om det er en anderledes læring, eleverne har fået, er de i tvivl om, men de er ikke i tvivl om, at de husker det hele meget bedre.
- De er dog i tvivl om, hvorvidt de har lært mere om kristendom, men hælder mest til, at de nu kan huske mere om kristendom.

Evalueringskema:

En enkelt klasse har besvaret evalueringskemaet.

- Eleverne svarer ærligt og nuancerer holdningen til forløbet i forhold til de interviewede elever. Dette i og med at flere end de interviewede her giver udtryk for deres meninger.
- Eleverne har nok været glade for forløbet, men det er ikke kun på grund af håndtegnene. Fx svarer 8 ud af 14, at de ligeså godt kunne have lært det, de skulle, uden håndtegn. Spørgsmål og besvarelser afdækker ikke, hvorvidt fx eleverne har tilegnet sig forståelse for forløbets centrale begreber. De spørgsmål i evalueringskemaet, der lægger op til dette, er kun i meget ringe grad blevet besvaret af eleverne.

6.3 Sammenfatning fra delrapport III efterår 2017

Sammenfatning på undervisningsforløb ”DIT og MIT- hvor går grænsen” efteråret 2017

Elevernes læringsudbytte.

I projektets formål og bud på læringsmål formuleres nøje, hvad elevernes udbytte af undervisningsforløbet bør være.

Kort formuleret bør udbyttet være: at eleverne bliver bevidste om, hvad grænser som fænomener dækker over, at eleverne bliver bevidste om, at grænser kan være både synlige og usynlige, og at de kan opretholde orden men også bryde orden ned, at eleverne kan forholde sig etiske begrundelser for grænser.

I nedenstående opsummeres, hvad der samlet kan siges ud fra observation i klasserne samt ved judo-/ju-jitzu instruktionen, og ud fra interviews med lærere og elever.

Observation:

- Instruktionerne af eleverne i judo og ju-jitzu var meget fine. Veltilrettelagt, gode instruktører som var meget lyttende overfor eleverne, svarede godt på spørgsmål, men også havde et godt og målrettet program, som eleverne skulle opleve.
- Eleverne var meget engagerede og optagede af det, de blev instrueret i. Nogle oplevede også, at der blev skubbet til grænser, men alle kunne holde til det.
- Oplevelser i klasserne viste også elever, der var meget optagede af forløbet, var positive og arbejdede godt med det.

Interview:

Lærerne.

- Vurderer, at det er et godt forløb, hvor ide, mål og valgte aktiviteter passer sammen.
- Judo-/ju-jitzu instruktørerne gav eleverne oplevelser, som var et godt aktiv i den efterfølgende undervisning. Eleverne fik her nogle konkrete oplevelser, som kunne forbindes med grænsebegrebet, nogle så også den forbindelse med det samme, andre ikke. Godt var det også, at eleverne på andre måder blev blandet i de forskellige øvelser og derved oplevede hinanden på nye måder.
- Et par af lærerne har iagttaget, at eleverne er begyndt at bruge begrebet ”grænse” også udenfor det konkrete forløbs undervisning.
- Ved hjælp af judoen/ju-jitzuen og især øvelserne er eleverne blevet udfordret til at tænke og formulere/udtrykke sig anderledes, end de ellers gør.
- Elevernes motivation og engagement øges markant, når der kommer besøg udefra, eller når man besøger fx den lokale kirke.
- Alle er enige om, at det er godt med bevægelse i undervisningen, men flere nævner, at det kan være svært at finde tid til at forberede det og at finde relevante bevægelselementer, der kan integreres i den konkrete undervisning.

Eleverne.

- Det var et rigtig godt forløb, med flere gode indslag og med judo-/ju-jitzu som noget helt særligt. Hovedparten af eleverne fortæller, at de lærte rigtig meget om grænser og om sig selv ved judo-/ju-jitzu øvelserne.
- Eleverne fortæller om gode og overraskende oplevelser med øvelserne – fx ”stjæle-øvelsen”.
- Arbejdet med fortællingerne refereres også – disse har også gjort et godt indtryk på eleverne.
- Eleverne har undervejs mødt egne grænser, og det har været ok, også at flytte på dem. Flere har oplevet, at der derved også blev involveret følelser, men det var også ok.
- Det varierer lidt fra klasse til klasse, hvordan og om eleverne knytter fx bibelske fortællinger, grænser og fx judo sammen. Nogle elever er rigtig gode til det, andre er ikke nået til det endnu.
- Men eleverne har med judo-/ju-jitzu på egne kroppe oplevet øvelser, som har med grænser at gøre. En elev fortæller, at man lærer sin krop at kende, så man også kan lære kropssprog.
- Eleverne refererer til forståelse af begrebet grænse i forhold til det indhold, der er arbejdet med, men også i forhold til hverdagsituationer fra øvrig skole- og hjemmekontekst.

- Eleverne kan også overveje, hvad de skal gøre, hvis nogen kommer for tæt på eller ligefrem overskrider elevernes grænser.

Hvad i undervisningsforløbene fik betydning for, at eleverne mener, at de lærte noget?

- For nogle af klasserne er det klart judo-oplevelsen (– som i øvrigt også lå meget tæt på interviewet).
- For et par andre var det øvelserne, som havde gjort det største indtryk.
- Vigtigt for eleverne var, at læreren kunne opsamle det hele og derved fortælle det, der skulle til, for at eleverne egentlig forstod, hvad projektet handlede om.
- Ifølge en af lærerne lærer eleverne især noget, når de har det sjovt. Det betyder, at de gør noget andet, end de plejer. Bevægelsesaktiviteterne gør, at undervisningen bliver mere løssluppen.

Sammenfatning på undervisningsforløb ”MIDT MELLEM STJERNERNE” efteråret 2017

Elevernes læringsudbytte.

I projektets formål og mål, og også delmål, formuleres nøje, hvad elevernes udbytte af undervisningsforløbet bør være.

Kort formuleret bør udbyttet være:

At eleverne får viden om henholdsvis en naturvidenskabelig og kristen forståelse af verdens, stjerners og menneskets opståen og skabelse.

At eleverne får kendskab til henholdsvis kristendommens brug af fortællinger, salmer og mytisk-poetisk sprog over for naturvidenskabens eksperimentelle og observerende tilgang samt faktuelle eksakte sprogbrug.

At eleverne bliver i stand til mundtligt, kropsligt og kreativt at udtrykke sig om det tilegnede stof.

I nedenstående opsummeres, hvad der samlet kan siges ud fra observation i klasserne samt ud fra interview med lærer og elever.

Observation:

- Klasserne arbejdede med nogle meget veltilrettelagte forløb, både i skolerne og i kirkerne.

- Eleverne var på de tre skoler meget engagerede i forløbet, lyttede, stillede spørgsmål, tænkte højt og arbejdede også ihærdigt med opgaverne.

Interview:

Lærerne.

- Lærerne mener, at det er godt, at bevægelse integreres i undervisningen, elevernes læring vil få andre og positive kvaliteter end ellers. Med fagterne kommer eleverne til at huske bedre. Og flere forskellige udtryk er i brug, hvilket giver en bedre/større variation i undervisningen.
- At inddrage bevægelse har også betydning for klassernes trivsel, eleverne ser hinanden gøre noget andet end blot sidde ved et bord, eleverne får også lært om kropssprog.
- Det nævnes også, at det er positivt, at eleverne selv skal finde på fagter, og denne form for medindflydelse styrker også deres læring.
- Det er svært for lærerne sprogligt at formulere, hvordan brug af fagter styrke elevernes læring.
- En lærer peger på, at eleverne med dette forløb i højere grad får oplevelser end læring. Samme lærer overvejer også forskellen på at huske og at lære.
- Til både at få fundet flere fagter frem og fundet og vist følelser kan en lærer godt forestille sig, at nogle mindre ”teater-stykker” over fx skabelsen, big-bang m.v. kunne bruges.

Eleverne.

- Eleverne i de fire klasser er meget glade for forløbet og fortæller gerne om alt det, de har arbejdet med og det, de har oplevet undervejs – både om det, de husker og det, de ikke husker!
- Det med stjerner og universet er meget spændende!
- Filmen om stjernestøv var svær, der var meget stof i den, og ikke alt kan huskes. Ligeledes var nogle af undre-ordene svære i starten men blev lettere undervejs.
- Eleverne mener, at man lærer bedre, når man også skal finde på en fagte, man husker bedre, fordi man gør noget. Det er godt, når både hoved og krop er i gang.
- Eleverne mener også, at man lærer noget ved at se hinandens fagter, og man lærer så også at ”være bedre sammen”.

Hvad i undervisningsforløbene fik betydning for, at eleverne mener, at de lærte noget?

- Eleverne er enige om, at man lærer bedre, når man skal finde på en fagte til fx et undre-ord. Det vil også være fagten, der vil blive husket, hvis eleverne om et par måneder blev spurgt, hvad de husker fra forløbet.

- Nogle elever fortæller, at den fælles klassesamtale under ledelse af læreren var udslagsgivende for, at de lærte noget. Det er i den samtale, at fortællinger, billeder, film, fagter, forsøg m.v. bliver samlet for eleverne – og dét betyder noget.

Sammenfatning på undervisningsforløb ”HÅNDTEGN” efteråret 2017

Elevernes læringsudbytte.

I projektets formål og læringsmål samt læringsmål til eleverne, formuleres præcist, hvad elevernes udbytte af undervisningsforløbet bør være.

Kort formuleret bør udbyttet være:

At eleverne får viden om håndens symbolik, om dens brug i kommunikation i hverdag og religiøse, herunder kristne, sammenhænge. Og at eleverne kan vise og forklare, hvordan et kristent grundbegreb kan omsættes til håndtegn, samt genfortælle en bibelsk fortælling med brug af forskellige håndtegn.

I nedenstående opsummeres, hvad der samlet kan siges ud fra observation i klasserne samt ud fra interview med lærer og elever.

Observation:

Klassen blev observeret i en lektion i skolen, hvor der blev arbejdet med tre billeder i hæftet.

Eleverne er fint optagede af den indledende samtale om, hvad det er for et emne, de arbejder med og går godt aktivt i gang med at arbejde med tre billeder i hæftet.

Eleverne fokuserer fint på hænderne i billederne, taler sammen om, hvad de ser, og hvad det kan betyde. Flere spørger læreren og undertegnede til detaljer i billederne.

Interview:

- Lærer vurderer, at det har overrasket eleverne, hvor meget der i hverdagen bruges håndtegn.
- Det, at der er håndtegn med i forløbet, har skabt variation og givet anledning til bevægelse frem for blot, at eleverne har siddet på deres stole.
- Det vil klart være håndtegnene, eleverne først og fremmest vil huske fra forløbet.
- Håndtegnene giver også anledning til, at eleverne arbejder sammen og producerer noget sammen.
- Samtale om håndtegn, kropssignaler og religion sætter følelser og hjemmefra medbragte holdninger på spil, derved får forløbet også betydninger for elevernes læring/dannelse.

- Eleverne er meget glade for forløbet, som for dem knytter an til både noget læringsindhold og til hverdagsoplevelser.
- Eleverne er også overraskede over, hvor meget man bruger håndtegn i hverdagen – inkl. emojis.
- At arbejde med håndtegn i grupper har fået betydning for fællesskabet i klassen, man har udviklet noget sammen og vist det man har lavet for andre.
- Det at bruge håndtegn gør det lettere at forstå, hvad et eller andet handler om. Hvis man ikke kan udtrykke med ord, hvad, man mener, kan håndtegn supplere.
- Ved at prøve religionernes håndtegn lærer man også om religionerne.

Hvad i undervisningsforløbene fik betydning for, at eleverne mener, at de lærte noget?

- Det er klart det, at eleverne har arbejdet med, prøvet, lært nye håndtegn, som for dem er anledning til, at de har lært nyt. Bevægelsen/kropsligheden får skabt et andet fokus end blot det at sidde, læse og skrive svar.
- Det har også betydning for dem, at de arbejder sammen, og at de har indflydelse på processen ved selv at skulle finde frem til håndtegn men også til, hvad de vil mene om fx kunstbillederne.
- Når der er tale om en kropslighed, bliver der også formuleret følelser – og dér sker noget for den enkelte, måske det vi kan kalde oplevelse/læring.
- Eleverne udtrykker, at de har fået anledning til at opdage sammenhænge i deres udtryk, hvor de både siger ord, betoner nogle ord mere end andre, og at de understreger ord/mening ved at bruge håndtegn, som blot er der og ikke er resultater af nøje overvejelser og beslutninger.

7. Konklusioner

På baggrund af de tre års udviklingsarbejde formuleres her de konklusioner, som det samlede projekt har resulteret i.

Projektets overordnede formål er at igangsætte undervisningsforløb, hvor det undersøges, hvordan forskellige typer af bevægelse kan etablere og øge faglig læring i faget kristendomskundskab og i tværfaglige undervisningsforløb.

7.1 Bevægelselementerne

Bevægelselementerne i projektet er forskellige, og ingen er valgt for at styrke fysiologien eller få sved på panden. Andre typer af bevægelse, der kan indgå i en undervisning, kan være klassisk idrætsundervisning, bevægelsesbånd og brain-breaks, jf. fire-felts-modellen side 5. I dette projekt arbejdes med bevægelse, som skal fremme faglig erkendelse og forståelse. Det betyder ikke, at bevægelselementet derved udelukkende er reduceret til og gjort til instrument for at have en funktion i forhold til en specifik faglig læring/kognitiv dimension. Bevægelselementerne har også haft en funktion i forhold til såvel de motivationelle som emotionelle og sociale forhold, der er på spil, når der arbejdes med undervisning af elever.

I overvejelserne om at integrere bevægelse i skolens undervisning har forskellige begreber været i spil. Med dette projekt benyttes ikke begrebet *fysiske øvelser*. Vi bruger begrebet *bevægelse*, men det kan også misforstås derhen, hvor det handler om egentlige *fysiske øvelser*.

De benyttede bevægelselementer er som nævnt meget forskellige. Men fælles er, at eleverne udfordres til sammen at tænke over og beslutte, hvordan nogle bevægelser kan udfolde og også på ny vise begreber, fortællinger eller egne refleksioner. I forlængelse heraf skal eleverne også se og dermed tolke andre elevers kropslige udtryk.

Der er ikke i det samlede projekt gjort overvejelser om en særlig progression med hensyn til placering af de enkelte bevægelselementer henover klassetrinnene. Men der er ingen tvivl om, at bevægelselementerne i fx ”Med ryggen til verden” og ”Mod på livet?” vil være for komplicerede til yngste trin. Således er der udvalgt bestemte bevægelselementer til de specifikke klassetrin og forløbenes faglige indhold. Hvorvidt der kan findes en progression i hensigtsmæssige bevægelser/kropslighed, som kan understøtte og fremme læring i religionsundervisningen og tilgrænsende fag, er med dette projekt ikke afklaret.

7.2 Elevernes udbytte

Af såvel lærer- som elevudsagnene kan det ses, at de forskellige bevægelselementer – på nær hos et par pigegrupper i ”Når vi dømmes og dømmes”- har fungeret, så man er blevet motiveret til at arbejde med undervisningsforløbene og også mener at have lært noget.

I undersøgelsen vises det, at bevægelselementerne på en ny og varieret måde understøtter arbejdet med det faglige indhold. Men bevægelselementerne er også med til at skabe sammenhæng i undervisningsforløbene både som fortløbende motivationsfaktor og som et centralt element, der udforsker det faglige indhold.

På alle klassetrin fortæller lærere og elever, at de fik noget ud af at have bevægelse integreret i undervisningen, nemlig:

- At denne integration giver anledning til en *anderledes måde* at fortolke, forstå, mene, udtrykke, formulere og analysere på. Bevidstheden herom øges efterhånden, som eleverne bliver ældre.
- At alle elever kommer til at ”*huske det bedre*” uden at det nøjere er præciseret, hvad ”det” er.
- Eleverne bliver *glade*, idet *motivation og engagement* er større end vanligt.
- Og det er *alle elever*, der bliver engagerede og tilgodeset.
- En *etisk opmærksomhed* hos alle udvikles undervejs.
- Arbejdet med det *faglige indhold* er blevet *nuanceret*.
- At der også formuleres, tænkes over og arbejdes med *følelser*, som både hentes ud fra bevægelserne/kropsligheden, det faglige indhold og elevernes refleksioner, som inddrager deres øvrige personlige/private oplevelser og erfaringer.
- Eleverne har fået både *personligt udfordrende* oplevelser og et *klassisk fagligt læringsudbytte*.

OG:

- At lærerens opgave som den, der knytter alle indtryk sammen til en helhedsforståelse, fortsat er vigtig.

Indskolingsklasserne oplever

- At de *husker* det faglige stof, når de kobler bevægelse/kropslighed på arbejdet med det.
- At de har prøvet noget, de umiddelbart *ikke turde*, men som de alligevel *lærte af*.
- At de lærer ved *sammen at skulle* finde bevægelser og også ved at *se på hinanden*.
- At nogle af de bevægelser de lærer også *kan bruges andre steder* end lige, når der arbejdes med emnet.

På mellemtrinnet oplever eleverne

- En integration af bevægelse og det faglige indhold, og derved er der oplevet en *nuancering* af det faglige indhold.
- Eleverne oplever, at der også arbejdes med *følelser*, undervisningen med bevægelse/kropslighed handler også om *personlige/private tanker*.
- Eleverne oplever, at det man nogle gange ikke kan udtrykke sprogligt, kan *udtrykkes med kroppen*, og at der er *sammenhæng* mellem det talte og kropsudtrykket.
- Eleverne oplever høj grad af *medindflydelse og involvering* undervejs i undervisningsforløbene, når de sammen skal finde på, hvordan de kan bruge bevægelse/kropslighed.
- Eleverne oplever, at de *ser hinanden* på andre måder end ellers, når de bruger bevægelse/kropslighed, dét betyder noget positivt for *klassens fællesskab*.

På ældste klassetrin opleves det samme som på mellemtrinnet, plus:

- En højere grad af bevidsthed om at "*tale kropssprog*".
- At der reflekteres både kognitivt og kropsligt.
- En *nuanceret forståelse* for det faglige indhold, når der også arbejdes med det faglige stof kropsligt.
- At eleverne bliver mere sikre på *egne meninger*, fordi de har prøvet og fundet frem til dem også med/via deres krop.
- At det bliver lettere at *forstå andre mennesker*, fordi de har prøvet at sætte sig kropsligt i andres sted.
- At det at *overskride egne grænser* med kroppen kan være positivt.

7.3 Bevægelselementerne eller anderledeshed?

En overvejelse, som flere elever og lærere udtaler sig om, handler om, hvorvidt det var bevægelselementet eller det, at der skete noget anderledes end vanligt i undervisningen, der fik betydning. Nogle peger på det ene og nogle på det andet. Endelig er der nogle, der peger på, at de både fik noget til hoved og krop, og at denne integration af begge elementer havde en betydning for undervisningen.

Men der er ingen tvivl om, at de interviewede elever og lærere udtrykker, at det at bruge bevægelser integreret i det faglige indhold har betydning for elevernes læring. Eleverne fortæller, at de kom til at tænke, huske og forstå mere. Eleverne fortæller også, at de vil huske i længere tid end vanligt, når de har arbejdet med pågældende emne, fordi de husker bevægelserne, og hermed husker de det faglige stof anderledes. For de fleste elever og lærere er det

bevægelsesaktiviteten uden særligt religionsfagligt indhold, der i denne sammenhæng tillægges betydning.

Alt peger i retning af, at det fortsat er vigtigt, at undervisningen er varieret. Dette projekt viser, at også integrerede bevægelselementer hyppigt er anderledes, end hvad eleverne ellers oplever i undervisningen og derfor er med til at skabe en anderledes læring.

Rigtig mange elever har en opfattelse af, hvad der er ”rigtig” undervisning; det er dér, hvor de sidder på en stol ved et bord, og hvor læreren taler og fortæller hvilke opgaver, de skal løse, hvorefter eleverne læser og skriver deres svar. I lyset heraf er alt andet, som er anderledes netop godt, sjovt, rart, læringsfremmende, m.v.

7.4 Faglighed?

Der, hvor forløbene tydeligst viser det fagligt intenderede læringsudbytte, oplever vi, at:

- eleverne formulerer viden og forståelse for de centrale begreber, der indgår i uv-forløbene
- og de kan med forløbenes bevægelser vise en fortælling med forståelse af deres viden,
- og de kan formulere, hvad andre vil vise med deres bevægelser og her også bruge faglig viden og begreber.

Der, hvor forløbene har fungeret, og elever og lærere fortæller positivt om dem, oplever vi alligevel også eksempler på, at eleverne har svært ved i *interviewene* at formulere det, som de har lært. Det er kun meget lidt, eleverne fortæller, at de ved om begreberne og om de etiske og livsfilosofiske temaer samt de ‘dogmatiske’ begreber, som undervisningsforløbene handler om.

Men der er som nævnt forskelle mellem klasserne. Eleverne i nogle klasser refererer faktisk til begrebsforståelser, som er defineret i undervisningsmaterialet, og de inddrager også viden fra arbejdet med fortællinger og billeder i deres svar.

Anderledes er det, når vi har *oplevet/observeret*, at eleverne bruger bevægelser/kropslighed samt taler herom efterfølgende i klassen. Her er det tydeligere, at de inddrager viden om de temaer, der er blevet arbejdet med (dom, mod, synd, indkrogethed, grænser m.v.), og også viden om, hvordan disse temaer viser sig i fx fortællinger og billeder.

Opsummerende peger det på, at bevægelsesaktiviteterne har skabt/styrket elevernes udbytte af arbejdet med undervisningsforløbene.

7.5. Kun muligheder eller også udfordringer?

Ud fra ovenstående kunne man drage den konklusion, at alt i undervisningsforløbene fungerede tilfredsstillende, og at alle elever og lærere var tilfredse med det hele. Sådan er det naturligvis ikke. Men ingen har nægtet at deltage, og alle har været positive og konstruktive i forhold til de enkelte undervisningsforløb.

I de tre delrapporter er der samlet ideer, forslag og kritiske tanker op, som skoletjenesterne kan bruge i deres videre arbejde.

Noget af det, der også er blevet fortalt i interviewene, er:

- At man ikke hele tiden skal arbejde med det samme bevægelselement, der skal være variation i undervisningen.
- At det ikke er alle elever i en klasse, der lærer mere ved at bevæge sig, selv om de synes at det er sjovt.
- At der findes nogle få elever - ud af alle de deltagende, som ikke mente, at de skulle være med til at bevæge sig.
- Nogle af bevægelselementerne oplevedes som grænseoverskridende, men hovedparten af eleverne, der oplevede dem sådan, fik alligevel en positiv oplevelse ved at bryde grænsen.
- I de forløb, hvor eleverne har besvaret spørgsmål på et evalueringsskema, er det tydeligt, at flertallet er glade for at arbejde med bevægelse/kropslighed integreret i undervisningen, men at der også er nogle stykker, som mener, at de ikke lærer mere end ellers.
- Spørgeskemaernes svar nuancerer viden om elevernes indtryk og meninger om at arbejde med de enkelte forløb, men rykker ikke ved ovenstående konklusioner.

Nye spørgsmål/problematikker

Undervejs i arbejdet med projektet er forskellige spørgsmål dukket frem. Nogle direkte i møde med elever og lærere, nogle via interviews og nogle under møder i projektets arbejdsgruppe. Nogle af spørgsmålene har gruppen valgt at arbejde med i forskellige undergrupper, andre hviler indtil der er mulighed for at arbejde med dem.

Her nævnes nogle af de spørgsmål, der undervejs er dukket op:

Faglighed: Hvad menes, når begrebet faglighed nævnes, fx at øge fagligheden – hvad er det så, der skal øges? Hvilke opfattelser af faglighed har fx lærerne, skoletjenesterne – udtrykt i deres undervisningsmaterialer, og hvad er faglighed ifølge skoleloven/Fælles Mål?

- Og lærer eleverne det, de skal, ifølge Fælles Mål?
- Hvordan relaterer de enkelte forløbs mål sig til Fælles Mål?
- Hvordan udfordres den didaktiske overvejelse om faglighed af den i undervisningen integrerede bevægelse/kropslighed?

Bevægelse: Hvilke bevægelser er egnet til at støtte og fremme en læring? Og hvilke bevægelser passer til hvilke slags undervisningsforløb? Er alle bevægelser egnede til en læring?

- Hvor i et undervisningsforløb skal et bevægelselement placeres?
- Hvor i den didaktiske overvejelse hører overvejselsen om bevægelse/kropslighed til?

Hvordan kan man evaluere om et udtryk med kroppen rummer et forløbs faglige pointer?

- Hvordan kan man se/forstå, at en bevægelse er en tolkning af en faglig/livsfilosofisk/etisk/religiøs pointe?
- Hvordan kan man med en evaluering synliggøre, at der som konsekvens af bevægelselementerne er sket en faglig læring og en personlig udvikling, hvor eleverne fx har fået nuancer i deres forståelser af begreberne og fx kan bruge dem i analyse af handlinger, tekster, billeder, dans, teater og almene livssituationer?

Ville elever lære det samme med disse undervisningsforløb uden at bevægelse/kropslighed var integreret? Og vil fascinationen og motivationen ved bevægelselementerne aftage, hvis disse ender med at blive almindelige i skolens undervisning?

Hvordan kan beslutning om bevægelse/kropslighed komme til at indgå ubesværet og konstruktivt i de didaktiske overvejelser og beslutninger i forbindelse med undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering?

- Kan en eksisterende didaktisk model bruges?

8. Projektdesign

I dette afsnit svares på, hvordan projektet er afgrænset, dets formål, hvilke metoder og teori der benyttes, hvordan projektet implementeres, hvilken empiri/data der indgår, samt hvem der skal bruge projektet og til hvad.

Afsnittet supplerer og uddyber projektbeskrivelsen, der indgår som bilag i samarbejdsaftalen mellem de folkekirkelige skoletjenester og professionshøjskolen Metropol.

Projektets afgrænsning

De folkekirkelige skoletjenester har i de senere år udviklet undervisningstilbud, hvor dans, drama, sang, musik m.v. indgår. Dette ud fra en interesse i at bidrage til at udvikle skolens religionsundervisning, hvor kroppen/bevægelse inddrages, og ud fra en antagelse om, at læring kan udvikles, understøttes og udvides, når æstetiske læreprocesser inddrages i undervisningen. Med dette projekt ønskes det undersøgt, hvilken betydning brug af bevægelse har for elevernes udbytte af religionsundervisningen.

Med skolereformen er det at inddrage kroppen og fysiske bevægelser blevet en udfordring for alle fag. Projektet realiseres i form af lærerkurser, idemateriale og undervisningsforløb i et antal skoleklasser. I skoleåret 15/16 blev to undervisningsforløb udbudt: ”Mod på livet?” (7.-9-klasse) og ”Kan man forstå med kroppen?” (4.-6. klasse). Henholdsvis fem og fire klasser blev besøgt undervejs i de to forløb.

I skoleåret 16/17 blev fem undervisningsforløb udbudt: ”Når vi dømmes og dømmes” (4.-6. klasse), hed tidligere ”Kan man forstå med kroppen?”, fire klasser besøgt. ”Mod på livet?” (7.-9. klasse) tre klasser besøgt. ”Håndtegn” (4.-6. klasse) fem klasser besøgt. ”Midt mellem stjernerne” (1.-2. klasse) to klasser besøgt, to deltog delvist. ”Med ryggen til verden” (7.-10. klasse) syv klasser besøgt.

I efteråret 17 blev tre undervisningsforløb udbudt: ”Dit og mit” (1. – 3. klasse) seks klasser besøgt. ”Midt mellem stjernerne” (1. – 3. klasse) fire klasser besøgt. ”Håndtegn” (4. – 6. klasse) en klasse besøgt.

Projektets mål

Projektets mål er at igangsætte undervisningsforløb, hvor det undersøges, hvordan forskellige typer af bevægelse kan etablere og øge faglig læring i faget kristendomskundskab og i tværfaglige undervisningsforløb.

Projektets mål har været styrende for udformningen af dette projektdesign og dermed for gennemførelsen af hele projektet.

Projektets forløb

De deltagende folkekirkelige skoletjenester og konsulenter fra Professionshøjskolen Metropol har udgjort projektets arbejdsgruppe. Det er arbejdsgruppen som har truffet beslutninger om projektets indhold og udvikling.

Projektets forløb er tidligere i denne rapport (side 3) beskrevet således:

- Projekts arbejdsgruppe besluttede hvilke undervisningsforløb, der skulle undersøges og hvor mange.
- Skoletjenestemedarbejderne kontaktede lærere, der skulle arbejde med de enkelte undervisningsforløb, om de med deres klasse ville medvirke i projektet ved at få besøg fra Metropol og deltage i interviews.
- Metropols konsulenter traf endelige aftaler med lærerne samt sendte skriftlige oplysninger til lærerne/skolelederne samt til elevernes forældre med oplysninger om projektet, besøg i klassen samt interview med lærer og fire piger og fire drenge fra den enkelte klasse.
- Besøget i den enkelte klasse varede typisk en dag og indeholdt observation i klassen, hvor eleverne fx viste brug af forløbets bevægelselement, og hvor pointer fra det stof, der er arbejdet med undervejs, blev vist. Typisk er der en evaluerende drøftelse i klassen. Dernæst interviewedes fire piger, fire drenge og læreren, hvert interview varede 30-40 minutter.
- Efter transskription af interviews analyseredes observationer, interview og eventuelle evalueringsskemaer af Metropols konsulenter som sammenfattede konklusioner og anbefalinger til arbejdsgruppen. Der er således skrevet tre delrapporter for skoleåret 2015/2016, 2016/2017 og efteråret 2017.
- Undervejs er projektet drøftet i arbejdsgruppen. Nødvendige revisioner i observationer og interviews er foretaget. Og blandt andet på baggrund af drøftelse af delrapporterne er også undervisningsoplæggene drøftet, revideret, genudbudt og igen observeret.

8.1 Projektets metoder og teori

Projektets undersøgelse benytter først og fremmest kvalitativ metode i form af observation og interview. I projektets år to suppleredes med en skriftlig evaluering, som eleverne blev bedt om at besvare. Projektets metode drøftedes løbende i arbejdsgruppen og blev justeret efter behov. Dahler-Larsen siger om dette: ”Kvalitative undersøgelser opererer med et fleksibelt design, fordi de vigtigste kategorier i undersøgelsen ikke er fastlagt af undersøgeren på forhånd. Tværtimod udvikler kategorierne sig som funktion af selve undersøgelsesarbejdet” (Dahler-Larsen 2002:25).

Projektet er ikke teoristyret, hvilket vil sige, at der ikke er én teori, som skal afprøves og retfærdiggøres eller forkastes.

Projektet er i højere grad inspireret af et ”bottom up” eller cyklisk projektdesign.

I ”bottom up” projektet begynder man rimeligt teoriløst og afprøver sin hypotese for så efterfølgende at forklare, hvad der foregik, hvorfor det, der skete, skete, som det gjorde hvorefter en teori formuleres. I det cykliske projekt er der nogle forestillinger og antagelser forud for projektet – nogle hypoteser – der peger i en bestemt retning, og som herved er knyttet an til bestemte teorier. Efter indhentning af empiri relateres igen til hypoteserne, som herefter omdefineres og afprøves på ny (Neergaard 2010:18f).

Idealet har været den ”reflekterende praktiker” (Maaløe 1996: 66), der søger at træde ind i undersøgelsesrummet på dets præmisser og samtidig søger at klargøre de præmisser, der tages med ind i undersøgelsesrummet.

Teorifri er projektet ikke. Alle involverede i projektet har naturligvis nogle overvejelser om, hvad projektet handler om og har også fundet inspiration hos andre, som har tanker om undervisning, læring, skole, skolefag, kristendomskundskab og andre fag, æstetik, dans, musik, bevægelse m.v.. Den teoretiske baggrund, som projektejerne, lærerne og vel også eleverne har samlet som tilgang til dette projekt er yderst mangfoldig. Arbejdsgruppen har i starten af projektet drøftet nogle teoriområder og om hvilke teorier, der her har inspireret til dette projekt.

Undersøgelsen foregår i klasser på skoler. Metodisk er der tale om casestudier. Helle Neergaard (Neergaard 2010:17f) nævner at: ”casen defineres almindeligvis som et individ, en rolle, en gruppe, en virksomhed eller et samfund, men kan også defineres tids- eller stedsmæssigt” og videre at ”casestudier og cases kan altså benyttes til at belyse meget forskelligartede problemstillinger i kvalitative undersøgelser. Men udvælgelsen af cases afhænger af den problem-

stilling, der ønskes belyst, og den er betinget af valget af undersøgelsesdesign, type af casestudium og niveau" (Neergaard 2010:18).

Endelig at "fordelene ved at bruge casestudie er, at det er forankret i individets erfaringer og praksis, samt at casestudiet kan være med til at afdække kompleksitet. Der er nemlig mulighed for at udforske alternative meninger, fortolkninger og udtryk. Da casestudier er forankret i faktisk praksis, kan de yderligere medvirke til handling og dermed være med til at forandre praksis" (Neergaard 2010:18).

Casestudier lægger i høj grad op til at skabe en "informationsrigdom" (Neergaard 2010: 11), som derved kan give nuancerede svar på undersøgelsens spørgsmål.

Hos Neergaard fremhæves det, at der "er ingen regler med hensyn til, hvor mange cases der er brug for i kvalitative studier" (Neergaard 2010: 49). Da det er legitimt at lade tids- og andre ressourcebegrænsninger spille en rolle for valg af antal cases (Neergaard 2010:50), og at en undersøgelses formål er afgørende for antallet af cases, er det vores vurdering, at det antal klasser, der indgår i denne undersøgelse, er et relevant antal. Det fremhæves ligeledes, at en kvalitativ undersøgelse ikke skal måles på sin repræsentativitet, men på sin troværdighed (Neergaard 2010: 43f. og 51f.). Med denne undersøgelse tilstræbes at leve op til krav om troværdighed, når det handler om at have skabt et klart og sagligt grundlag for undersøgelsen, en stringent interviewpraksis og en i sammenhæng hermed relevant analysestrategi samt endelig en loyal og dækkende formidling af undersøgelsens resultater (Neergaard 2007: 43f., Flyvbjerg 2010: 473, Maaløe 1996: 284f.). At det undervejs i undersøgelsen har været nødvendigt at justere på elementer i den, er ganske klart (Maaløe 1996: 141).

Undervisningsforløbene, der indgår i projektet, er valgt af medarbejderne i de folkekirkelige skoletjenester, som indgår i projektet. Medarbejderne har udviklet undervisningsforløbene og skrevet undervisningsoplæggene. Det er også medarbejderne, der har tilrettelagt lærerkurserne, som er tilbudt til nogle af undervisningsforløbene.

De klasser, der indgår i undersøgelsen, er fundet ved, at skoletjenestemedarbejderne har kontaktet et udvalg af de tilmeldte lærer og spurgt, om de ville medvirke. Der er således ikke formuleret et særligt sæt af kriterier for, hvilke lærere der skulle spørges. Flere af lærerne har skoletjenestemedarbejderne i forvejen et samarbejde med eller et kendskab til. Men vigtigt har det været, at lærerne ville bruge undervisningsoplægget og videregive sine tanker om projektets formål vedrørende brug af bevægelse i undervisningen.

Besøget i de enkelte klasser varede en dag og indeholdt observation i klassen, hvor eleverne fx viste brug af forløbets bevægelselement, og hvor pointer fra det stof, der var arbejdet med undervejs, blev vist. Typisk var der en evaluerende drøftelse i klassen. Dernæst interviewedes fire piger, fire drenge og læreren, hvor hvert interview varede 30-40 minutter.

Formål med observationen:

- Det var ikke formålet at vurdere eleverne, læreren eller undervisningen.
- Det var ved selvsyn vigtigt at opleve, hvad eleverne gør, når de bevæger sig i undervisningen, og ikke blot i interviewet høre om, hvad de gjorde.
- Sigtet med observationen og interview var at få skabt et sammenhængende indtryk/en viden om betydningen af brug af bevægelse i religionsundervisningen.
- At få et indtryk af, hvordan eleverne arbejdede med/forstod at udtrykke sig med kroppen og, hvordan de aflæste andre elevers udtryk.
 - Hvordan forklarede eleverne det, de gjorde?
 - Hvordan formulerede de det, de så, at andre gjorde?
 - Hvad rummede elevernes dialog om det, de gjorde, om det de ville, om det de gerne ville kunne?
- At få et indtryk af, hvordan der var/skabtes en forbindelse mellem kropsudtryk og den faglige erkendelse.
 - Hvordan formulerede eleverne en erkendelse?
 - Kunne eleverne svare på: Lærte du noget andet om fx mod ved at udtrykke dig med din krop, end du ellers ville have gjort; lærte du noget andet om fx mod ved at se andre udtrykke sig med kroppen, end du ellers ville have gjort?
- Endvidere at observere bevægelselementer i forløbene med henblik på en afdækning/vurdering af deres faglige/forståelsesmæssige effekt i projektet.
- Og også opdage eventuelle ikke-tilsigtede effekter: var det sjovere, var det spild af tid, fordi eleverne kunne lære det samme uden bevægelse, o.a.

Hvem skulle observeres?

- Det skulle eleverne i de klasser, der besøgte.

Hvordan informeres de, der skal observeres, før observationen

- Det aftales med læreren om, hvorvidt det informationsbrev, som Metropols konsulenter havde skrevet til forældrene, skulle sendes til alle forældrene eller blot til de forældre hvis børn skulle interviewes.

Hvordan skulle der observeres?

- Vi skulle ikke blot være tilbagetrukne usynligt observerende til stede i klasselokalet. Vi skulle gerne deltage i undervisningen, lyttende, spørgende og deltage i at realisere lære-

rens ide med undervisningen. Vi prøvede via indlevelse at bruge et "barne-perspektiv" og fastholdt alligevel en objektivitet (Gjøsund 2000: 22). Både Gjøsund og Bjørndal peger på mulige fejlkilder under observationen (Gjøsund 2000: 63f. og Bjørndal 2003: 44f.). Vi benyttede en "usystematisk deltagende observation" (Gjøsund 2000: 36) "ustruktureret observation" (Bjørndal 2003: 58).

Hvordan opsamledes/dokumenteredes observationen?

- De opnåede indtryk formuleredes efter observationen med henblik på brug i forbindelse med interview og efterfølgende analyse. Vi benyttede en "løbende protokol" som indeholdt to kategorier: Beskrivelse og Tolkning (Gjøsund 2000: 38; Bjørndal 2003: 67f).

At observere er altså noget ganske andet end det blot at sidde bagest i et lokale og betragte, hvad der sker, for dernæst at danne sig en mening om det observerede. Med observation indsamles kvalitative data, som "bygger på vurderinger og forsøg på at beskrive helheder, opfattelser og ræsonnementer" (Gjøsund 2000: 23). Observation er en metode til at opnå forståelse" (Gjøsund 2000: 24). "Observation er netop at lægge mærke til det der sker, på en særlig opmærksom måde" (Gjøsund 2000: 16). "Observation er opmærksom iagttagelse – det vil sige, at man på en koncentreret måde forsøger at observere noget, der har pædagogisk betydning" (Bjørndal 2003: 34).

Forud for besøget i den enkelte klasse modtog læreren et informationsbrev, som også kunne gives videre til skolens ledelse om projektet. Læreren valgte eleverne til interview ud fra kriteriet, at de skulle være repræsentative for klassen og meget gerne kunne give udtryk for tanker i forbindelse med undervisningsforløbet. Selve interviewene foregik i et lokale eller et sted, hvor der var minimal mulighed for forstyrrelse.

Interviewene var:

- eksplorative i modsætning til hypotesetestende eller beskrivende. (Kvale og Brinkmann 2009:126).
- semistrukturerede livsverdensinterview, der netop havde til hensigt at "indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener" (Kvale og Brinkmann 2009:19). Vi ønskede at vide noget om lærernes og elevernes refleksioner om bevægelselementets betydning for forståelsen af det faglige indhold i undervisningsforløbet.
- i stil med fokusgruppeinterviewet "kendetegnet ved en ikke-styrende interviewstil, hvor det først og fremmest går ud på at få mange forskellige synspunkter frem vedrørende det emne, der er i fokus for gruppen. [...] Moderatoren (dvs. den, der leder samtalen, red.)

har til opgave at skabe en permissiv atmosfære, hvor man kan udtrykke personlige og modstridende synspunkter på de emner, der er i fokus." (Kvale og Brinkmann 2009:170).

- Samtale-metodisk benyttes aktiv lytning (Gordon 1974).

Vi valgte at interviewe eleverne i grupper, idet det ville være lige voldsomt nok for en elev at sidde overfor to fremmede voksne. Da det kan være svært at få elever i gang med at reflektere dybere over, hvad de lærer, tænkte vi, at de i en gruppe på fire ville hjælpe hinanden med at huske, hvad der skete i en bestemt undervisningssituation, og at de også ville inspirere hinanden i deres tænkning.

Metodetriangulering

I indhentning af empiriske data har vi som nævnt valgt to kvalitative fremgangsmåder- delta-gerobservation og semistrukturerede interviews. Således anvendes en triangulering (Brinkmann & Tangaard, 2015 s. 200), hvor forskningsmetoderne kan supplere hinanden og styrke undersøgelsens soliditet (Keller & Keller, 2011 s. 25). Observationsstudiet kan bidrage til, at feltet åbnes op, hvor vi kan være til stede og se, hvordan lærerne og eleverne oplever og italesætter praksis. Ydermere kan observationer bidrage til at kvalificere spørgsmål til interviews, hvor det observerede kan bringe nye perspektiver til interviewet. Dertil giver de efterfølgende interviews de deltagende mulighed for at forklare og nuancere de observationer, som vi har foretaget. Interviews kan hermed uddybe aktørernes perspektiver og refleksioner og give nye aspekter til at forstå feltets kompleksitet.

Til hvert af undervisningsforløbene var der udarbejdet interviewguides, som indeholdt dels de hovedspørgsmål, vi ønskede at lærere og elever skulle svare på, dels også en række andre spørgsmål, som kunne inddrages undervejs i interviewet, og som på forskellige måder kredsedes om hovedspørgsmålene. Undervejs i interviewene fulgtes ikke en plan for spørgsmålenes rækkefølge slavisk, men ud fra hovedspørgsmålene fulgtes associationer, som oftest åbnede for hukommelsesspor og refleksioner, der bragte vigtige oplevelser med undervisningsforløbene frem. Derved blev der i de enkelte interview både talt om de samme hovedspørgsmål og også talt om noget meget unikt for den enkelte klasse.

Her bringes et eksempel på en interview-guide.

Spørgsmål til lærerne “Mod på livet?”

Hovedspørgsmål :

- hvilken betydning tænker du at bevægelse/drama har for elevernes læring i religionsundervisningen og hvad har brug af bevægelse/drama konkret betydet for dine elever i dette forløb?;
- hvordan understøtter kurset, undervisningsmaterialet, m.v. dine muligheder for at gennemføre undervisningen så eleverne opnår det formulerede udbytte/mål?

A.

Hvorfor har du meldt dig & klassen til undervisningsforløbet?

Hvordan blev du opmærksom på undervisningsforløbet?

Har du tidligere arbejdet med undervisningsforløb fra FST?

- Hvad er dine erfaringer hermed?

B.

Dit undervisningsforløb. ”Mod på livet?”:

1. I hvilken rækkefølge arbejdede I med forløbets elementer?
2. Hvorfor i den rækkefølge?
3. Hvorfor blev noget måske udeladt?
4. Hvordan gik det med at holde fokus på mod/livsmod undervejs -også fagligt?
5. Havde I besøg af instruktør fra Edison - hvordan var det?
6. Har du formuleret mål for forløbet i forhold til FFM – hvilke?

C. Vurderinger. Projektet som det er tilrettelagt fra FST?

1. Målene -ambitiøse?
2. Kurset
3. det skriftlige materiale
4. evt. besøg af instruktør
5. Var der noget du savnede for at føle dig ordentligt klædt på til at gennemføre undervisningsforløbet?
6. Var der noget i det udbudte projekt du kunne have ønsket dig anderledes, så forløbet havde hængt bedre sammen?

D. Vurderinger. Elevernes udbytte?

1. Hvad lærte de?
2. Fik det betydning?
3. I forhold til målene p. 5. (Opsamlingen p. 10, “kludetæppet” p.25, oplevelser med Forum-teater p.33/34 + 88 (76-87).
4. Hvad har eleverne lært om mod/livsmod? (som livsfilosofiske og etiske begreber?).
5. Forum-teaters betydning for elevernes læring/kristendomsfaglige udbytte?
6. Forum-teaters betydning for elevernes motivation for at arbejde med faget?
7. Forum-teaters betydning for elevernes kristendomsfags-faglige viden/forståelse?

8. Har eleverne via forsk. udgaver af Forum-teater spil fået mere nuanceret viden om etik og om etiske platforme/etiske synsvinkler?
9. Hvordan har du evalueret forløbet? (Målenes rolle?).
10. Oplevede eleverne/du inddragelse af Forum-teater som "grænseoverskridende"?
11. Hvad oplever du at udbyttet er: engagement, huske noget og betydning på længere sigt?
12. Stikord: kultur og/eller dannelse.
13. Elevernes forskellige baggrunde: religion, etnicitet, kultur, sprog, sociale forhold.

E. Øvrige iagttagelser

1.

- Har du orienteret klassens forældre om at I arbejder med et forløb om er planlagt af FKT?
- Er der forældre der har sagt nej til at I skulle arbejde med forløb fra FKT?

2. Forløbet og dets karakter

3. Det særlige ved FKST-undervisning

Spørgsmål til eleverne

Hovedspørgsmål:

- hvordan var dette undervisningsforløb anderledes end andre forløb og hvilken betydning for det I lærte havde det at I brugte bevægelse/Forum-teater undervejs.

A.

Forløbet.

1. Hvad lavede I?
2. Læste I noget, talte I med nogen, Gruppearbejde,Besøg udenfor skolen, tur udenfor skolen, dansede I, spillede I teater, sang I, malede I, fik I besøg?
3. Hvad synes I om det? Sjovt, kedeligt, spændende -hvorfor/hvordan?

B.

Hvad fik I ud af arbejdet med forløbet?

1. Hvad lærte I om mod/livsmod?
2. Hvad lærte I af det?
3. Hvad lærte I om kristendom?
4. Hvad lærte I om jer selv?
5. Hvad har I lært om hvordan man kan tænke om hvordan andre mennesker handler, og hvordan man selv kan handle i forhold til andre mennesker?

Betydning?

Fik undervisningen "betydning"?

"Forholder" eleverne sig til?

1. Tænker I nu på en anden måde om mod/livsmod?
2. Tænker I nu på en anden måde om kristendom?

3. Tænker I nu på en anden måde om jer selv og om andre?

C.

Forum-teatret, bevægelsen.

1. Hvordan spillede I Forum-teater?
2. Hvorfor spillede I Forum-teater?
3. Hvordan lærte I at spille Forum-teater?
4. Hvad havde Forum-teater med mod/livsmod at gøre?
5. Hvad lærte I da I spillede Forum-teater?
6. Har det at I spillede Forum-teater/inddrog kroppen mere i undervisningen, fået betydning for jeres forståelse af hvad mod/livsmod er -i givet fald hvordan?
7. Når I har spillet og set forskellige udgaver af Forum-teater, da fået ny/mere viden om hvorfor andre mennesker handler som de handler, fået ny/mere viden om hvordan I selv kan handle på forskellige måder overfor andre mennesker?
8. Hvordan føles det at bevæge sig/spille teater som I har gjort i dette forløb? (grænseoverskridende, blufærdighedsoverskridende).
9. Lærte i kristendom ved at spille Forum-teater –hvad/hvordan?

D.

Øvrige iagttagelser.

Ved starten af projekt-år to besluttede arbejdsgruppen at supplere undervisningsoplæggene med korte målformuleringer for undervisningen til eleverne og oplæg til en skriftlig evaluering fra eleverne på mellemtrin og i overbygningen. Begge for at styrke opmærksomheden på det faglige udbytte af undervisningen.

Her et eksempel på en mål-formulering til eleverne for projektet ”Mod på livet?”:

Til eleverne.

Læringsmål for undervisning i ”Mod på livet?”

- Udtrykke dig om, hvad mod er for noget.
- Udtrykke dig om, hvad det modsatte af mod er.
- Udtrykke dig om, hvad mod har med frygt at gøre.
- Udtrykke dig om, hvorvidt mod har noget at gøre med tro.
- Udtrykke dig om, hvad det vil sige at have mod på livet, samt om hvad der kan hæmme et sådant mod.
- Genkende eksempler på modige, feje eller overmodige handlinger i billeder samt skønlitterære og bibelske fortællinger og udtrykke en tolkning heraf.
- Afkode situationer i det virkelige liv, som kræver mod samt give bud på, hvorfor modet enten realiseres eller ikke realiseres.
- Give bud på, hvordan en modig handling kan realiseres, hvis en situation er gået i hårdknude.

- Udtrykke dig om, hvilket ansvar, man har over for andre mennesker, når man handler modigt, fejlt eller overmodigt.
- Turde sige din mening og gøre, hvad du finder rigtigt, i forbindelse med et aktuelt dilemma men under hensyntagen til andre parter i sagen.
- Kunne give et bud på, hvordan man undgår kun at handle ud fra egne følelser og fordomme, men i stedet også handler på baggrund af refleksion og anerkendelse og forståelse af et andet menneske.

Sigtet med en skriftlig evaluering var både for eleverne men også naturligvis for lærerne og arbejdsgruppen at få synliggjort elevernes udbytte af undervisningen. Spørgeskemametoden er problematisk, for eleverne – som besvarer spørgsmålene – vil givet kun svare på det, der bliver spurgt om og ikke samtidig fortælle om det, de i øvrigt også fik af udbytte af undervisningen. Der findes flere forskellige evalueringsmåder (se fx Madsen 2014). Vores sigte med at evaluere var at synliggøre, hvad der motiverede eleverne til at arbejde med forløbets tema/ problemstilling og i særlig grad, hvilken rolle bevægelselementet/kropsligheden havde herfor. Det andet sigte var at synliggøre, at eleverne nu havde fået ny/mere kompetence (færdigheder/viden) om forløbets tema/emne.

Her et eksempel på et evalueringsskema til eleverne for projektet ”Mod på livet?”.

Evaluering af forløbet ”Mod på livet?”.

Opgave: Svar på nedenstående spørgsmål. Når I har snakket om forløbet i fællesskab på klassen, skal dine svar afleveres til læreren.

Generelt:

1. Hvad i dette forløb gjorde, at du fik mest lyst til at arbejde med det?.....
.....
2. Hvorfor.....
3. Hvordan har din viden om mod og fejhed ændret sig?.....
.....
4. Hvorfor er det sket?.....
.....
5. Tror du, at det du har lært om mod på livet, får betydning i dit liv fremover? Skriv i givet fald på hvilke måder.....

Forum-Teater

6. Hvad virkede godt i arbejdet med Forum-Teateret?.....
.....
7. Hvad fortalte jeres arbejde med Forum-Teateret om mod og fejhed?.....
.....

8. Har det, at I spillede Forum-Teater, fået betydning for dig og andre i klassen, når det handler om mod? Skriv i givet fald hvordan.....

.....

Odysseus-fortællingen

9. Hvad virkede godt i arbejdet med Odysseus-fortællingen?.....

.....

10. Hvad fortæller Odysseus-fortællingen om mod og fejhed?.....

.....

De bibelske fortællinger

11. Hvad virkede godt i arbejdet med den bibelske fortælling?.....

.....

12. Hvad fortæller den bibelske fortælling om mod og fejhed?.....

.....

Filosofisk kludetæppe.

13. Hvad virkede godt i arbejdet med det filosofiske kludetæppe?.....

.....

Palle Nielsens billeder.

14. Hvad virkede godt i arbejdet med Palle Nielsens billeder?.....

.....

Analyse af data

Arbejdet med de udskrevne interviews og observationerne har fulgt dette forløb:

1. En grundig læsning af interviewene hentes svar på interviewspørgsmålene ud og oplistes i en systematisk form, som gør det overskueligt at læse, sammenligne med andre interview og herudfra konkludere. De tre rå interview pr. klasse fylder hver omkring 25 transskriberede sider. I den mere systematiske form er svarene hyppigt citater, men nogle gange er formuleringerne vores egne, mens meningen naturligvis er lærerens/elevernes. Den systematiske form rummer både lærer og elevs svar samt formulering af didaktiske udfordringer og muligheder samt tegn (mere herom nedenfor) og har et samlet omfang på omkring 20 sider.

2. Efter oplistningen af lærer og elevs svar på vores spørgsmål samles lærerens og elevernes svar på hovedspørgsmålene, typisk omkring ti udsagn. Ud fra disse svar og ud fra observationer og øvrige iagttagelser formuleres tre til fem spørgsmål eller udsagn, som angiver nogle di-

daktiske udfordringer og muligheder. Det vil sige ideer til, hvad der videre i projektet kan arbejdes med for tættere at realisere projektets formål.

3. Hovedspørgsmålene tager udgangspunkt i projektets centrale opgave, om at undersøge, hvordan forskellige typer af bevægelse kan etablere og øge faglig læring i faget kristendomskundskab og i tværfaglige undervisningsforløb. Her er valgt en forståelse af faglig læring som er inspireret af Knud Illeris og hvor læring har ”tre samtidigt tilstedeværende og integrerede dimensioner: en kognitiv indholdsmæssig dimension, en psykodynamisk følelses-, holdnings- og motivationsmæssig dimension, og en social og samfundsmæssig dimension” (Illeris 2000:24).

4. Endelig læses interviewene, i den systematiske udgave og observationerne for at lede efter tegn på, at det har fået betydning for elevernes læring, at de har brugt bevægelse i undervisningen. Tegnene er ikke nødvendigvis lærer- og elevs direkte svar på hovedspørgsmålet, men udsagn undervejs i interviewene, som også viser en betydning af brug af bevægelse. Om ‘tegn’ se (Andersen 2005). Tegnene er formuleret ud fra dels et par undersøgelses resultater om bevægelses betydning i undervisning og dels ud fra forskellige forståelsers/teoriens opfattelser af bevægelses betydning. ‘Bevægelser’ er her forstået bredt: drama, dans, små/store bevægelser m.v. Udarbejdelse af tegn er beskrevet i et arbejdspapir: ”Tegn på bevægelses betydning”.

5. Afsluttende samles analyserne i en rapport for det enkelte år, hvor der for hver skole beskrives, hvad der blev observeret, hvad lærer og elever har svaret på deres hovedspørgsmål, hvilke didaktiske udfordringer og muligheder, det giver anledning til, og hvilke tegn på brug af bevægelse i undervisningen interviewene i øvrigt indeholder. Rapporten afsluttes med en samlende konklusion på årets arbejde samt en opsamling af de anbefalinger, det har givet anledning til.

Det er vigtigt i arbejdet med datamaterialet at få indsamlet lærers og elevs svar på lige de spørgsmål, vi ønsker at få mere viden om i relation til bevægelselementerne som understøttende og fremmede for læring. Derfor læses interviewene gennem først og fremmest hovedspørgsmålene men også de underspørgsmål, der kort præciserer fokus på undervisning og bevægelse (Kvale 1984: 58). Ønsket er at kunne videreformidle lærernes og elevernes selv forståelse som meningen med det, de siger. Vi befinder os her i den tolkningskontekst, Kvale kalder for ”selvforståelse” (Kvale 1984: 60 og Kvale og Brinkmann 2009: 237f). Derved viderebringes lærer og elevs forståelser, holdninger, deres tanker eller refleksioner om det, vi spørger om

(Kvale og Brinkmann 2009: 240f og Illeris 2009: 182). Derfor bringes også citater i delrapporterne, for at nuancere og invitere læsere af rapporten med i fortolkningen af interviewene.

I et forsøg på ikke blot at blive på ”interviewtekstens overflade”, men at søge at få mere ud af interviewene (se fx Mikkelsen 2015) har vi formuleret en række tegn. Disse tegn har fx fokus på, om eleverne har opnået en læring gennem Forum Teater, om de reflekterer, om de nu udtrykker eller om de har de fået særlige oplevelser. Tegnene er formuleret ud fra dels et par undersøgelses resultater om bevægelses betydning i undervisningen og dels ud fra forskellige forståelsers/teoriens opfattelser af bevægelses betydning. De tegn, der findes i interviewene, er tegn på, at bevægelse fik dén betydning, som fx en teori udsiger, at bevægelse kan få i en undervisning. Derved mødes lærer og elevers ”selvforståelse” – jvf. ovenfor, med nogle teorier, og undersøgelses teser og resultater om bevægelses betydning i en undervisning. Lærer og elever ved ikke, at vi kigger efter disse tegn, eller at de rent faktisk formulerer/udtrykker dem, men vi får et absolut mere nuanceret billede af, hvad der med undervisningsforløbene har været på spil end blot ved at tage ordlyden af svarene på vores spørgsmål. I udarbejdelsen af tegn er ud over et par nyere undersøgelser, inddraget teori om læring, religion, pædagogik, æstetik, dramapædagogik, fænomenologi og hermeneutik samt etik.

Brug af projektet

Det vil først og fremmest være projektets arbejdsgruppe, som beslutter/lægger op til beslutning om, hvad projektets erfaringer skal bruges til. De indsamlede, beskrevne, evaluerede og dokumenterede erfaringer skal bruges i en målrettet videreudvikling af skoletjenestens fremtidige projekter.

Derudover er det også sigtet at kunne videreformidle ideer til, hvordan bevægelse/kropslighed kan inddrages i undervisning i kristendomskundskab og i tværfaglige sammenhænge. Denne formidling vil også kunne tilgå læreruddannelserne.

De delrapporter og andre papirer, der undervejs udarbejdes –som fx denne rapport – er arbejdsrapporter, som måske vil levere indhold til et videreformidlingsmateriale.

Litteratur m.v.

Her nævnes litteratur der er citeret fra og som på forskellig vis har inspireret undervejs i projektet.

Projektmetode:

Andersen, Frode Boye (2005): Tegn er noget vi bestemmer. Evaluering, kvalitet og udvikling i omegnen af SMTTE-tænkningen. Jysk Center for Videregående Uddannelse.

Bjørndal, Cato R. P.(2003): Det vurderende øje. Klim, 2. udg.

Dahler-Larsen, Peter (2013): Evaluering af projekter –og andre ting, som ikke er ting. Syddansk Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, Peter (2002): At fremstille kvalitative data. Odense Universitetsforlag.

Demant, Jakob (2006): Fokusgruppen - spørgsmål til fænomener i nuet, i: Ole Bjerg og Kaspar Villadsen (red.): Sociologiske metoder - fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier. Forlaget Samfundslitteratur.

Flyvbjerg, Bent (2010): Fem misforståelser om casestudiet. I: Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.): Kvalitative metoder – en grundbog. Hans Reitzels Forlag.

Fredens, Kjeld (2018): læring med kroppen. Hans Reitzels Forlag.

Fredens, Kjeld (2002): Krop og tænkning, i, Kritisk Forum for Praktisk Teologi 90/2002.

Gjørund, Peik og Huseby, Roar (2000): Observationsarbejde i skolen. Gyldendal Uddannelse.

Gordon, Thomas (1974): Trivsel i klasseværelset, træning i kommunikation og konfliktløsning, Forlaget A&K-Borgen.

Illeris, Knud (2000): Læring, Roskilde Universitets Forlag.

Keller, H.D & Keller K. D. (2011): Interview som evalueringsmetode. Cepra-striben 10.

Klitmøller, Jakob (2014): Fænomenologisk læringsteori, i, Ane Qvortrup og Merete Wiberg (Red.) Læringsteori og didaktik, Hans Reitzels Forlag.

Kvale, Steinar (1984): Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning, nr. 3-4, 1984, årgang 4.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): Interview - introduktion til et håndværk. 2. udg., Hans Reitzels forlag.

Lakoff, George og Johnson, Mark (2002): Hverdagens metaforer, Hans Reitzels Forlag. (89.014 Hv).

Madsen, Claus (2014): Involverende læringsevaluering, Dafolo.

Maaløe, Erik (1996): Case-studier af og om mennesker i organisationer. Forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori. Akademisk Forlag.

Mikkelsen, Jan Foght (2015): Dybdegående interiewfortolkning –tre problemstillinger. Hans Reitzels Forlag.

Neergaard, Helle (2010): Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser. Samfundslitteratur 2. udgave.

Niemiec, Christopher P. og Ryan, Richard M. (2009): Autonomi, kompetence og indbyrdes relationer I klasseværelset, i: Kognition og pædagogik 74/2009.

Szulevicz, T. (2015): Deltagerobservation. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.):Kvalitative Metoder – en grundbog.København. Hans Reitzels Forlag.

Bevægelse:

Bugge, Anne og Froberg, Karsten (red.) (2015): ”Forsøg med bevægelse”. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.

EVA – Inspirationskatalog fra skole til skole <https://www.eva.dk/udgivelser/2014/inspirationskatalog-fra-skole-til-skole/>

Eyermann, Jacob Zakarias og Winther, Jesper Carlén og Jørgensen, Per (red.) (2013) ”Leg gør os til mennesker -en antologi om legens betydning”, Forlaget 55oNORD P/S.

<https://www.folkeskolen.dk/555757/stort-forskningsprojekt-usikker-laeringseffekt-ved-bevaegelse>

<https://www.folkeskolen.dk/625716/bevaegelse-skal-give-mening>

Jensen, Jens-Ole og Jørgensen, Henrik Taarsted og Volshøj, Esben (2018): Motion og bevægelse i skolen. Hans Reitzels Forlag.

KL inspirationskatalog <http://www.kl.dk/Fagomrader/Folkeskolen/Folkeskolereformen/Tema-Motion-og-bevagelse/>

Læring i bevægelse (EMU) <http://www.emu.dk/modul/projekt-l%C3%A6ring-i-bev%C3%A6gelse> Mange links ved søgeord ”bevægelse”.

Ottesen, Claus Løgstrup (2014): Bevægelse integreret i undervisningen – et didaktisk perspektiv”, blog på www.folkeskolen.dk 10. oktober 2014.

Pedersen, Bente Klarlund m.fl. (2016): Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen. Vidensråd for forebyggelse. www.vidensraad.dk

Projekt iMOOW! <https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/imoow>

Selen, Jesper von (2013): Fysisk aktivitet og læring – en taksonomi, blog på www.folkeskolen.dk 17. december 2013.

Sæt skolen i bevægelse <http://www.saetskolenibevaegelse.dk/>

Faglig inspirationsmateriale:

Dewey, John (2006): Demokrati og uddannelse. Klim.

Dewey, John (2008): Erfaring og opdragelse. Hans Reitzels Forlag.

Dewey, John (2009): Hvordan vi tænker. Klim.

Gadamer, Hans-Georg (2004): Sandhed og Metode. Systime.

Grimmitt, Michael (1998): Religionskundskab og menneskelig udvikling. Syddansk Universitetsforlag.

Heidegger, Martin (2014): Væren og Tid. Klim.

Jørgensen, Dorthe (2014): Den skønne tænkning. Århus Universitetsforlag.

Merleau-Ponty, Maurice (2009): Kroppens fænomenologi. Det lille forlag.

Tillich, Paul (1979): Den glemte dimension. Aros.

Wolf, Jakob (2015): Det guddommelige. Eksistensen.

Zahavi, Dan (2003): Fænomenologi. Samfundslitteratur Roskilde Universitetsforlag.

Bevægelse i religionsundervisningen:

Aabenhus, Anne-Sofie: Kan man forstå med kroppen, i, Religionslæreren 5/2015.

Christensen, Bjørg og Lindhardt, Eva: Æstetiske læreprocesser i kristendomskundskab. UC-viden.

Hæfte om Bibliodrama fra TPC.

Sørensen, Peter Green (2017): *Bevægelse i religionsundervisningen*, i, UP 1/2017.

Drama:

Bak, Jette (2013): *Drama og teater for børn og unge -hvorfor giver det læring?*. Forlaget Drama. (37.123).

Daidsen, Hanne og Szatkowski, Janek (2000): *Drama og pædagogik -tre bidrag om den æstetiske læreproces*. Folkekirkens Pædagogiske Institut. (37.123).

Fogh, Charlotte og Fogt, Jan: *Ny Nordisk Skole -et drama om æstetiske læreprocesser*, i, UP 4/2013.

Sæbø, Aud Berggraf (1998): *Drama -et kunstfag*. Tano Aschehoug (Norge). (37.123).

Østern, Anna-Lena (red.) (2014): *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, Fagbøkførlaget, Trondheim. (37.123 DRA)

Æstetiske læreprocesser:

Fink-Jensen, Karsten og Nielsen, Anne Maj (2009): *Æstetiske læreprocesser på tværs af fag – tankemodeller*, i, *Æstetiske læreprocesser –i teori og praksis*, red.: Fink-Jensen og Nielsen, Billesø og Baltzer.

Langsted, Jørn og Hannah, Karen og Karsen, Charlotte Rørdam (2003): *”Ønskekvist-modellen. Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst”*. Forlaget Klim.