

Bevægelse i undervisningen

- Et bachelorprojekt om integreret bevægelse i danskundervisningen



Af lærerstuderende Lærke Rust Byriel & Louise Snogdal Spejlborg

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole – Læreruddannelsen på Fyn

Dato for aflevering: 23/5-25

Studienumre:

Lærke Rust Byriel: 21120213

Louise Snogdal Spejlborg: 21120029

Fag: Professionsbachelor i dansk, maj 2025

Vejleder: Laura Schou Jensen

Omfang: 90.974 anslag = 34,990 side. (1 side af 2600 anslag)

Denne opgave – eller del heraf – må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse jf. Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23.10.2014

Indholdsfortegnelse

1. Abstract	4
2. Indledning	5
3. Problemformulering	5
4. Case/praksisfortælling	6
5. Metode	7
6. Undersøgellesdesign	8
6.1 Observationer som metodisk tilgang.....	8
6.2 Spørgeskemaundersøgelse som metodisk tilgang.....	9
6.3 Forskning.....	10
6.4 Metodekritik.....	11
7. Begrebsafklaring	12
7.1 Bevægelsesbegrebet.....	12
7.2 Deltagelsesbegrebet.....	13
8. Teori	14
8.1 BIU-aktiviteter	14
8.2 Klasseledelse.....	15
8.2.1 Den rammesættende dimension.....	15
8.2.2 Den relationelle dimension.....	15
8.2.3 Den didaktiske dimension	16
8.2.4 Den organisatoriske dimension.....	16
8.3 Strukturmodellen	16
8.3.1 Målstruktur	17
8.3.2 Indholdsstruktur	17
8.3.3 Socialstruktur	18
8.3.4 Handlingsstruktur	19
8.3.5 Processtruktur	19
8.4 Selvbestemmelsesteori	19
8.5 Situeret læring.....	20
9. Analyse	21
9.1 Bevægelsesaktiviteter i praksis.....	21
9.1.1 Kortfilm.....	21
9.1.2 Talen	23
9.1.3 Pressefoto	26
9.2 Analyse af deltagelsesmuligheder	28

9.2.1 Jakob – modstand mod gruppearbejde og bevægelse.....	28
9.2.2 Nanna – behov for pauser og manglende koncentration	32
9.3 Tendenser og mønstre i spørgeskemadata	36
9.4 Lærerrollen og klasseledelse	38
10. Diskussion	43
11. Konklusion.....	45
12. Perspektivering	47
13. Litteraturliste	48
14. Bilag.....	50
14.1 Spørgeskemabesvarelser.....	50
14.1.1 Bilag 1: Resultat før bevægelse	50
14.1.2 Bilag 2: Resultat efter 1. bevægelse	52
14.1.3 Bilag 3: Resultat efter 2. bevægelse	55
14.1.4 Bilag 4: Resultat efter 3. bevægelse	57

1. Abstract

In this bachelor project, we investigate how to create opportunities for participation through integrated movement in Danish lessons. We understand movement as a broad concept, which includes sensory experiences and aesthetics. We seek to move away from a purely athletic understanding of movement, as we believe that if the teacher integrates movement with a focus on athletic performance, it may limit participation opportunities for students.

The study is based on tested movement activities conducted in a 10th grade class at an efterskole. The empirical data was collected through observations — both video recordings and on-site presence — as well as questionnaires. Our analysis reveals differences between the teacher's observations and the students' own experiences. It also points to tendencies in the students' questionnaire responses and highlights how the teacher's role and clear classroom management are significant factors in the successful integration of movement.

Based on the project, we conclude that a clear and precise framework is essential when movement activity is to be meaningfully connected to academic content. We also conclude that it is important to repeat the movement activities in the lessons, as this enhances the students' understanding of what is meant by movement and thereby their opportunities for participation.

Through our research for this project, we can conclude that integrated movement in lower secondary education is declining. We have experienced a lack of empirical studies focusing on older students rather than younger ones. This opens up an entirely new issue regarding integrated movement in lower secondary education. However, parallels can be drawn between the conclusions of our study and those pointed out in existing research. In our view, integrated movement therefore holds great potential in lower secondary education as well.

2. Indledning

Hvordan har du det med at bevæge dig? Hvordan har du det med at bevæge dig i en boglig undervisning?

Det var spørgsmål som disse, der vækkede vores nysgerrighed. I vores sidste praktik blev vi optagede af brain breaks, og hvordan de kunne påvirke elevers trivsel og læring. Her oplevede vi, at bevægelse gav flere elever mulighed for at indgå i fællesskabet i både undervisningen samt pauserne.

Samtidig hørte vi lærere sige, at det kun var idræts- og teaterlærere, der kunne facilitere bevægelse i undervisningen. Det fik os til at stille spørgsmål som: skal bevægelse være sportsligt? Og hvilke deltagelsesmuligheder rummer bevægelse for elever med forskellige forudsætninger?

Disse spørgsmål er afsættet ind i vores projekt. I folkeskolelovens formålsparagraf fremhæves det, at:

“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (Børne- og undervisningsministeriet, 2024).

Vi ser bevægelse som et muligt greb til at fremme dette, hvis eleverne gives lyst og mulighed for at deltage.

Vores egen baggrund i gymnastikken har skærpet vores bevidsthed om, at elever møder bevægelse med forskellige erfaringer og forudsætninger. Det har gjort det vigtigt for os at undersøge, hvordan bevægelse kan tænkes ind i undervisningen på en måde, der giver alle lyst og mulighed for at deltage. Dette leder os frem til vores problemformulering.

3. Problemformulering

Hvordan kan vi skabe deltagelsesmuligheder hos elever gennem integreret bevægelse i danskundervisningen?

4. Case/praksisfortælling

I 10.B på en efterskole vil vi, Lærke og Louise, afprøve aktiviteter inden for BIU-modellen i danskundervisningen. Lærke har klassen til daglig og kender derfor eleverne godt.

I klassen går Jakob. Siden skoleårets start har han givet udtryk for, at han foretrækker at arbejde alene i de boglige fag. Han fortæller, at han har haft dårlige erfaringer med gruppearbejde i sin tidligere skolegang og vælger derfor som regel at arbejde alene. I et spørgeskema, som vi lod eleverne udfylde før afprøvningserne, beskrev Jakob sin oplevelse af god undervisning sådan:

“Opgaver hvor man arbejder selv, og man så gennemgår opgaverne evt. to og to til sidst. Hvor man sidder stille med små pauser“ (Bilag 1).

De bevægelsesaktiviteter, vi introducerer, lægger imidlertid vægt på samarbejde og bevægelse frem for stillesiddende, individuelt arbejde. Opgaverne løses om udgangspunkt i de bordgrupper, som eleverne selv har været med til at danne. De nuværende bordgrupper har eksisteret i ca. en uge, da vi gennemfører den første aktivitet.

Under første afprøvning deltager eleverne i gruppeaktivitet med fokus på lytning og bevægelse. Jakob fremstår meget passiv. Han står med hænderne i lommerne eller over kors og bidrager ikke til opgaveløsningen. Han observerer de andre, men siger intet.

I klassen går også Nanna. Hun mister ofte koncentration, og hun spørger ofte, om hun må holde pause. Hun beskriver i spørgeskemaet god undervisning som:

“Ikke for meget tavleundervisning. Når man laver forskellige ting også uden for klasseværelset og ikke det samme hele timen. Og med pauser” (Bilag 1).

Ved samme aktivitet virker Nanna urolig og ukoncentreret. Hun melder sig ud af første opgave og kigger rundt på de andre, mens hun konstant piller ved noget i hænderne.

5. Metode

I vores undersøgelse af integreret bevægelse i danskundervisningen har vi arbejdet med en fænomenologisk tilgang. Den kvalitative, fænomenologiske tilgang anvendes for at forstå, hvordan eleverne oplever, erfarer og forstår fænomenet integreret bevægelse. Tilgangen er relevant for vores projekt, da den er velegnet til at udforske menneskers oplevelser og ser individet som et subjekt med en unik livsverden (Jørgensen, 2022). Vi ønsker desuden at åbne op for en dybere forståelse af bevægelsesbegrebet, både for os selv og for de elever, vi har afprøvet aktiviteterne med. Bevægelsesbegrebet uddybes senere i opgaven under begrebsafklaringen. Gennem observationer har vi set, hvordan eleverne selv oplever og reagerer på bevægelsesaktiviteterne i undervisningen.

Som et andet led i vores metodiske tilgang benytter vi os også af en hermeneutisk tilgang (Schmidt, 2022). Denne tilgang er relevant, da Lærke, som til dagligt er klassens dansklærer, bidrager med en forforståelse af både eleverne og klassens dynamik. Denne forhåndsviden har hjulpet os i fortolkningsarbejdet, da den har kunne identificere, hvilke elever der i særlig grad reagerede anderledes på det fænomen, vi undersøger. Den hermeneutiske og fænomenologiske tilgang har dermed tilsammen dannet grundlag for udformningen af vores case, hvor vi både trækker på vores forforståelse og vores observationer for at beskrive og analysere to elevers oplevelser og deltagelse i forløbet.

Vi har desuden anvendt en overvejende induktiv tilgang i vores undersøgelse. Med afsæt i vores problemformulering indsamlede vi empiri gennem observationer og spørgeskemaer uden at lade os styre af en bestemt teori på forhånd. Dog var bevægelsesaktiviteterne udviklet med inspiration fra BIU-modellen, hvilket taler ind i den deduktive tilgang. Vi havde ellers ikke gjort os teoretiske overvejelser inden afprøvningsne og arbejdede åbent med, hvad disse ville føre med sig. Derfor vurderer vi, at vores tilgang overvejende har været induktiv. Først efter dataindsamlingen har vi inddraget relevant teori til at fortolke og analysere elevernes deltagelse og oplevelse af bevægelse i danskundervisningen.

Under udarbejdelsen af vores opgave har vi anvendt ChatGPT som et sparringsværktøj. Formålet har været at få støtte til struktureringen af opgaven samt formuleringen af

overskrifterne i analysen. ChatGPT er blevet brugt som et hjælpemiddel og har ikke erstattet vores egne faglige og pædagogiske overvejelser, refleksioner eller beslutninger i arbejdet med opgaven (ChatGPT, u.d.).

6.Undersøgelsesdesign

6.1 Observationer som metodisk tilgang

I vores undersøgelse har vi anvendt feltobservation som en kvalitativ dataindsamlingsmetode med henblik på at få indsigt i elevernes deltagelse i danskundervisningen med integreret bevægelse. Observationen blev gennemført over tre undervisningsmoduler og fandt sted i en naturlig undervisningssituation, hvilket gør metoden særligt velegnet til at afdække konkrete handlinger, reaktioner og elevdeltagelse i undervisningen (Launsø & Rieper, 2005, s. 111).

Vi var begge til stede under undervisningen. Lærke fungerede som underviser, mens Louise sad i klasselokalet og observerede elevernes adfærd med fokus på deres deltagelse og sociale interaktioner. Louises rolle kan betegnes som observerende deltager, da hun hovedsageligt iagttog undervisningen, men svarede på spørgsmål fra eleverne, når det var nødvendigt. Dermed befandt hun sig i midten af det kontinuum mellem deltager og tilskuer, som Launsø & Rieper beskriver (2005, s. 112).

Observationen var delvist struktureret, da vi på forhånd havde fastlagt et overordnet observationsfokus, nemlig hvordan og hvornår eleverne deltog, men vi ønskede samtidig at være åbne over for uventede aspekter, som kunne opstå undervejs. Dette placerer vores tilgang et sted mellem struktureret og ustruktureret observation.

Derudover blev undervisningen optaget på video med elevernes samtykke og tydelig information om formålet. Videoptagelserne blev brugt aktivt i analysen og fungerede som et vigtigt supplement til vores egen observationer. Da det ikke var muligt at opfange alle detaljer og scenarier i selve undervisningssituationen, har videoen bidraget til at dokumentere og uddybe det observerede – særligt ved at gøre det muligt at genbesøge situationer og opdage nuancer, som vi ikke lagde mærke til i øjeblikket. Vi er opmærksomme på, at elevernes adfærd kan være påvirket af, at de ved, de bliver observeret og filmet.

Denne kombination af deltagende observation og videoanalyse har givet os mulighed for at få en mere nuanceret forståelse af deltagelsesmuligheder i praksis, end det ville være muligt gennem spørgeskemaer alene.

6.2 Spørgeskemaundersøgelse som metodisk tilgang

I vores undersøgelse har vi anvendt spørgeskema som et kvantitativt redskab til at undersøge elevernes oplevelse af bevægelse i danskundervisningen. Anvendelsen af den kvantitative metode giver blik for tendenser fra elevernes perspektiver og styrker dermed vores grundlag for at udtale sig mere præcist om, hvordan aktiviteterne påvirker dem. Spørgeskemaerne blev anvendt både før og efter afprøvningerne af aktiviteterne. Det indledende spørgeskema afdækkede elevernes generelle holdninger til bevægelse, mens spørgeskemaerne efter aktiviteterne fokuserede på elevernes oplevelse af den konkrete undervisning og dens faglige relevans. Det indledende spørgeskema svarede 19 ud af klassens 21 elever på, mens de efterfølgende spørgeskemaer blev besvaret af 19, 17 og 14 elever, ved henholdsvis aktivitet 1, 2 og 3.

Spørgsmålene var både åbne og lukkede, hvilket gav mulighed for at kombinere strukturerede svar med elevernes egne formuleringer. Elevernes besvarelse var ikke anonyme, hvilket kan have påvirket svarene, hvor eleverne dermed svarer det, de tror, vi gerne vil høre, fremfor det de egentlig mener. Til gengæld gjorde det os i stand til at sammenligne enkelte elevs svar på tværs af forløbet. Dog har vi i casen anonymiseret de to omtalte elever, og navnene Nanna og Jakob er opdigtet.

Vi har bestræbt os på at sikre både spørgeskemaets gyldighed og pålidelighed. Spørgsmålene blev udformet med en tydelig kobling til vores problemformulering, og spørgeskemaerne blev uddelt under ensartede forhold ved undervisningens slutning. Som Kristiansen og Kjær påpeger, øger det sandsynligheden for, at svarene afspejler det, vi faktisk ønsker at undersøge (Kristiansen & Kanstrup Kjær, 2018).

Denne fremgangsmåde minimerer desuden risikoen for, at svarene påvirkes af ydre faktorer, som hukommelse og påvirkning af andre elevs mening og holdninger. De lukkede spørgsmål har gjort det muligt at sammenligne elevernes svar på tværs af aktiviteter og identificere mønstre i besvarelserne. Samtidig er vi bevidste om, at en relativt lille gruppe og en faldende svarprocent over de tre spørgeskemaomgange kan

have indflydelse på både gyldighed og pålidelighed. Den faldende svarprocent skyldes sygdom og fodboldkampe, hvilket har begrænset antallet af elever, der kunne deltage i undervisningen og i alle spørgeskemarunder.

Alligevel vurderer vi, at spørgeskemaet har fungeret som et relevant redskab til at belyse vores undersøgelsesfokus, nemlig hvordan eleverne oplever bevægelse i danskundervisningen.

Vores problemformulering, som ligger til grund for hele opgaven, var det første afsæt ind i vores case. På baggrund af vores afprøvninger af bevægelsesaktiviteter i danskundervisningen, har vi udarbejdet en konkret case, hvor både vores data fra den kvalitative og kvantitative undersøgelse anvendes. Casemetoden kan bidrage til undersøgelsen af vores bevægelsesfænomen og være med til at søge svar på spørgsmål som "hvordan" og "hvorfor" (Canger & Aagaard Kaas, 2016, s. 286). Casen har et mikroniveau, der fokuserer sig omkring to elever. Vores case har til hensigt at bidrage til besvarelsen af vores problemstilling, og vi har forsøgt at holde os til et beskrivende sprog, så vi kan bruge casen som afsæt og grundlag ind i vores analysearbejde (Canger & Aagaard Kaas, 2016, s. 288).

6.3 Forskning

Da vi er bevidste om, at vores empiriske grundlag er begrænset, vil vi udvide og underbygge pointerne fra vores undersøgelse ved at inddrage et forskningsprojekt af Jacob Have Nielsen fra Dansk Skoleidræt. Hvor vores empiri primært tager udgangspunkt i elevernes perspektiver, anlægger dette projekt et mere lærerfagligt blik. Kombinationen af de to tilgange giver et mere nuanceret billede af, hvordan bevægelse kan integreres i danskundervisningen. Vi er opmærksomme på, at forskningsprojektet har en mere motionsorienteret vinkel end vores eget, men vurderer, at det alligevel rummer relevante pointer, som kan nuancere og udvide vores perspektiv.

For nylig er der udkommet et nyt større studie fra Institut for Idræt og Ernæring på Københavns universitet. I en artikel på folkeskolen.dk præsenterer lektor og forsker Jacob Wienecke nogle af studiets fund. Wienecke skelner blandt andet mellem bevægelse med høj og lav grad af integration.

”Det er først, når bevægelsen kobles til undervisningen, altså har en høj integration, at vi ser en effekt. Men så ser vi den til gengæld også meget tydeligt” (Abildtrup, 2025).

En pointe fra studiet er, at aktiviteter som brain breaks ikke har nogen dokumenteret effekt på læring. Det er først, når bevægelsen integreres direkte i det faglige indhold, at der ses en tydelig læringseffekt. Wienecke fremhæver, at tidligere forskning om bevægelse i skolen ofte har haft et sundhedsmæssigt fokus, mens fokus på læring i højere grad har været fraværende. Dette har vi selv oplevet i vores research til dette bachelorprojekt, hvor det har været udfordrende at finde studier med et primært læringsperspektiv. Derfor vurderer vi, at dette studie er særligt relevant for vores undersøgelse.

Studiet fremhæver især det store potentiale, der ligger i at integrere bevægelse i undervisningen med henblik på læsning og stavning. Wienecke fremhæver blandt andet, at “helkropsbevægelser” har den største effekt. Undersøgelserne er gennemført i forskellige lande og dækker børn i alderen fire til ti år (Abildtrup, 2025). Vi vil anvende denne forskning i samspil med vores øvrige materiale til at understøtte og nuancere de pointer, vi fremanalyserer i vores projekt.

6.4 Metodekritik

Vores empiri tager udgangspunkt i én 10. klasse på en efterskole. I udformningen af bevægelsesaktiviteterne har vi bestræbt os på at gøre dem overførbare til en folkeskolekontekst, men dette er ikke blevet afprøvet i praksis. Undersøgelsens validitet er derfor i høj grad knyttet til den specifikke klasse, vi har arbejdet med. Samtidig er det væsentligt at påpege, at efterskolens rammer adskiller sig fra folkeskolens, blandt andet fordi eleverne selv har valgt skolen og fællesskabet, og fordi de bor og lever sammen uden for skoletiden.

Vi ser dog visse ligheder mellem resultaterne fra dette projekt og vores tidligere praktikopgave, hvor vi undersøgte effekten af brain breaks. Disse sammenfald kan muligvis være med til at styrke validiteten af vores konklusioner. En sammenligning vi vender tilbage til senere i opgaven.

Vi har desuden fravalgt at inddrage interviews i vores undersøgelse. Vi overvejede at interviewe de to elever fra casen, men vurderede, at spørgeskemaerne gav os de svar, vi søgte. Samtidig bidrog Lærkes forudgående kendskab til klassen. Vi er dog bevidste om, at et interview kunne have tilføjet dybere indsigt og nuanceret forståelse af elevernes oplevelser og perspektiver på bevægelse i undervisningen.

En anden mangel i vores empiriindsamling er manglen af et afsluttende spørgeskema. Vi udformede et indledende samt spørgeskemaer efter hver undervisningsgang, men vi gennemførte ikke en samlet evaluering ved forløbets afslutning. En afsluttende evaluering kunne have givet os indsigt i, om elevernes opfattelse af bevægelse i undervisningen havde ændret sig over tid. Dette havde desuden gjort det muligt at sammenholde elevernes første svar med deres afsluttende. Vi vender tilbage til denne problematik i diskussionen.

7. Begrebsafklaring

7.1 Bevægelsesbegrebet

I denne opgave gør vi brug af begrebet “bevægelse”, som det også fremgår af problemformuleringen. Derfor vil vi kortlægge, hvordan vi forstår og anvender bevægelsesbegrebet. I bogen “Motivation og bevægelse – i skolen” beskrives bevægelsesbegrebet som noget, der typisk forbindes med fysisk aktivitet, men som også rummer en følelsesmæssig dimension. I den forstand åbner bevægelsesbegrebet op for en mere humanistisk forståelse af krop og bevægelse, hvor subjektive erfaringer og oplevelser har værdi for, hvordan man dannes som menneske. Det er netop denne brede forståelse, vi er nysgerrige på. For os handler bevægelse også om det sanselige, og i vores afprøvede aktiviteter har vi bevidst inddraget sanseindtryk. Hvor bogen primært kobler bevægelse med motion, anlægger vi et bredere pædagogisk perspektiv (Jensen, Jørgensen, & Volshøj, 2018).

Vi fravælger motionsbegrebet, fordi vi er nysgerrige på, hvordan bevægelse kan indgå i danskundervisningen uden nødvendigvis at handle om puls, sved og idrætslige præstationer. For os kan dette fokus begrænse deltagelsesmulighederne for nogle

elever. Denne pointe fremhæver Jesper Von Seelen også i bogen ”En skole i bevægelse”, hvor han opfordrer undervisere til at se bevægelse i en bredere pædagogisk sammenhæng og være opmærksomme på, om aktiviteterne understøtter elevernes trivsel (Von Seelen & Schulz, 2017, s. 75). Han mener, vi skal undgå konkurrenceelementet fra idrætstimerne, hvor fokus er på at vinde. Dette perspektiv har været centralt for os i planlægningen af vores bevægelsesaktiviteter.

“Bevægelsesaktiviteter kan være en god måde at arbejde med sociale kompetencer og kan ofte være med til at skabe ekstra motivation for at gå i skole. Dette forudsætter dog, at målet med bevægelsesaktiviteterne netop er at skabe motivation og en god oplevelse” (Von Seelen & Schulz, 2017, s. 75).

Derfor retter vi primært fokus mod elevernes motivation til at deltage i bevægelsesaktiviteter og ikke det sundhedsfaglige perspektiv, som motionsbegrebet ofte indebærer.

7.2 Deltagelsesbegrebet

Et andet begreb i vores opgave er deltagelse. For at forstå, hvad vi mener med deltagelsesmuligheder, trækker vi på Christina Holm Poulsens definition fra bogen ”Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder”. Deltagelsesbegrebet forklares således:

”... vi kan kun forstå den enkeltes deltagelse ved at rette fokus mod den kontekst, hvor deltagelsen finder sted” (Poulsen, 2021, s. 31).

I dette ligger også en bestemt måde at anskue barnet på. Det handler ikke om at betragte barnet med vanskeligheder, men som et barn i vanskeligheder (Poulsen, 2021, s. 31). Elevens deltagelse må forstås i lyset af de kontekster, eleven indgår i. Denne deltagelsesforståelse inddrages i analysen. Vi er bevidste om, at begrebet er orienteret omkring individet og har derfor i vores teori suppleret med helhedsorienterede perspektiver, så begge dimensioner af deltagelse kommer i spil.

8. Teori

8.1 BIU-aktiviteter

BIU-aktiviteter opdeles i to underkategorier: BIU-1 og BIU-2. Forskellen ligger primært i intensiteten af den fysiske aktivitet. BIU-1-aktiviteter indebærer let eller moderat bevægelse og har fokus på at konkretisere det faglige indhold, mens BIU-2-aktiviteter kombinerer høj fysisk intensitet med fagligt arbejde og dermed også en fysiologisk effekt. I denne sammenhæng koncentrerer vi os om BIU-1-aktiviteter, da de i højere grad skaber deltagelsesmuligheder for alle elever, også dem, der kan blive begrænset af krav om høj intensitet og puls (Von Seelen, Folkeskole.dk, 2013).

For at undersøge, hvordan bevægelse kan indgå som en del af den faglige undervisning, tager vi udgangspunkt i BIU-modellen, udviklet af det nationale videncenter KOSMOS for Undervisningsministeriet. Modellen har til formål at tydeliggøre og systematisere brugen af bevægelse i undervisningen, særligt med fokus på udskolingen og skelner mellem forskellige typer af aktiviteter afhængigt af intensitet og formål.

BIU-modellen er opdelt i fem kategorier, der giver et struktureret overblik over forskellige måder, hvorpå bevægelse kan integreres i den faglige undervisning (Børne- og undervisningsministeriet, u.å).

Legende aktiviteter - omfatter legende aktiviteter med et tydeligt fagligt indhold. Aktiviteterne egner sig særligt til at understøtte elevernes færdighedstræning og repetition af fagligt stof gennem en mere konkret tilgang.

Strukturering af undervisningen - fokuserer på, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne bevæger sig og bruger rummet aktivt, uden nødvendigvis at inddrage leg. Det kan for eksempel være gennem nye og mere dynamiske former for gruppearbejde eller klassesdrøftelser, hvor bevægelse bliver en del af selve arbejdsformen.

Kropsliggørelse af det faglige indhold - handler om aktiviteter, hvor eleverne kropsliggør det faglige stof, de har arbejdet med. Her bruges kroppen som et redskab til at udtrykke, forstå og bearbejde det faglige indhold på en mere sanselig og oplevelsesnær måde.

Situeret anvendelse - omfatter aktiviteter, hvor eleverne arbejder med det faglige indhold i en relevant og autentisk kontekst. Undervisningen flyttes ud af klasselokalet og inddrager f.eks. naturen, friluft aktiviteter eller nærområdet for at skabe en mere situeret og virkelighedsnær læring.

Kreative og æstetiske læringsaktiviteter - fokuserer på bevægelsesaktiviteter, hvor det faglige indhold bearbejdes gennem kreative, æstetiske og skabende udtryksformer. Det kan fx være i form af teater, musik eller andre ekspressive aktiviteter, der giver eleverne mulighed for at arbejde med stoffet på en anderledes og sanselig måde.

8.2 Klasseledelse

Til at forstå, hvordan man kan integrere og arbejde med inkluderende klasseledelse, hvor der bliver skabt deltagelsesmuligheder for alle, vil vi benytte os af forsker og inklusionseksperter Mette Molbæks fire dimensioner. Disse dimensioner bygger på både national og international forskning og fremhæver centrale aspekter af klasseledelse. (Molbæk, 2015, s. 23).

8.2.1 Den rammesættende dimension

Den rammesættende dimension af klasseledelse handler om at skabe struktur og tydelige rammer i undervisningen. Det indebærer, at læreren styrer både de sociale relationer og undervisningens daglige organisering gennem faste rutiner og klare forventninger.

Strukturen kan omfatte tydelige rammer for modulets begyndelse, overgange og afslutning, en overskuelig dagsplan samt klare retningslinjer for arbejdsformen og løsningen af opgaver.

Derudover spiller overgangssituationer en væsentlig rolle i denne dimension, da uklare skift mellem aktiviteter kan føre til uro og forstyrrelser. Derfor er det afgørende, at læreren tydeligt guider eleverne i, hvad de skal gøre, når de går fra én opgave til den næste (Molbæk, 2015, s. 25).

8.2.2 Den relationelle dimension

Den relationelle dimension af klasseledelse fokuserer på lærerens forforståelse og kommunikation til og om eleven, hvilket har stor betydning for elevens deltagelse i både

faglige og sociale fællesskaber. I denne dimension er lærerens relationskompetence en central del, da en positiv lærer-elev-relation kan styrke elevens tillid til egne evner, både fagligt og socialt.

Lærernes fokus på anerkendelse, positiv tilgang, åbenhed og ligeværdighed skaber et fundament for inkluderende klasseledelse, hvor elever føler sig anerkendt og inkluderet i fællesskabet (Molbæk, 2015, s. 26).

8.2.3 Den didaktiske dimension

I den didaktiske dimension af klasseledelse, der fokuserer på inklusion og undervisningsdifferentiering, er det essentielt at forstå, hvilke værdier og syn på læring der danner grundlaget for de valg, læreren træffer før, under og efter undervisningen. Flere faktorer spiller en afgørende betydning i denne dimension: lærerens faglige viden, kendskab til elevernes individuelle forudsætninger, samt evnen og viljen til at tilpasse undervisningen til forskellige behov. Løbende evaluering er også vigtig, da den giver læreren mulighed for at justere undervisningen og sikre, at den er tilpasset elevernes progression og behov.

En god klasseleder benytter sig af dialog i undervisningen og sikrer klar kommunikation om mål og forventninger. Dette kan omfatte feed up, feedback og feed forward (Molbæk, 2015, s. 27).

8.2.4 Den organisatoriske dimension

Fjerde og sidste dimension i arbejdet med inkluderende klasseledelse er den organisatoriske dimension. Denne dimension fokuserer på skolens værdier, kultur og overordnede strategier, som er afgørende for at skabe en inkluderende undervisning. Det handler altså om at undersøge, hvordan skolens struktur og organisering understøtter lærernes arbejde og muligheden for, at alle elever kan deltage i læringen samt fællesskabet (Molbæk, 2015, s. 27).

8.3 Strukturmodellen

For at forklare, analysere og redidaktisere undervisningen vil vi anvende strukturmodellen udviklet af musikforskeren Werner Jank og didaktikeren Hilbert

Meyer. Modellen bygger på en forståelse af undervisning som en målrettet og struktureret proces og består af fem centrale strukturelementer:

- Målplanlægning
- Indholdsplanlægning
- Udformning af den sociale struktur
- Handlingsplanlægning
- Forløbsplanlægning

Et gennemgående træk ved modellen er, at hvert strukturelement kan analyseres ud fra to perspektiver: en ydre side, som vedrører det synlige og observerbare, og en indre side, som handler om de bagvedliggende intentioner, motiver og forståelser.

8.3.1 Målstruktur

Når undervisningen planlægges og tilrettelægges, er det væsentligt at forholde sig til målene, da de danner rammen for både indhold, metode og elevernes deltagelse. I strukturmodellen skelner Jank og Meyer mellem tre typer mål: lærerens undervisningsmål samt elevernes læringsmål og handlingsmål (Meyer & Jank, 2006, s. 73).

Den ydre side dækker over de mål og aftaler, der er synlige og kan observeres i undervisningen, såsom konkrete aktiviteter og de forandringer, eleverne gennemgår i løbet af et forløb.

Den indre side vedrører elevernes bagvedliggende intentioner, interesser og motiver. Disse er ikke umiddelbart synlige, men kan komme til udtryk gennem elevernes handlinger, deltagelse og udsagn i undervisningen. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på både de eksplicite og de mere skjulte drivkræfter bag elevernes læring og adfærd i undervisningsrummet.

8.3.2 Indholdsstruktur

Når man ønsker at fremme elevernes deltagelse gennem bevægelse i danskundervisningen, er det centralt at overveje, hvordan målene for undervisningen omsættes til konkret og tilgængeligt indhold. Det indebærer en bevidst tilrettelæggelse

af indholdsstrukturen, som ifølge Jank og Meyer kan forstås ud fra både en ydre og en indre side (Meyer & Jank, 2006, s. 73).

Den ydre side af indholdsstrukturen omfatter det faglige stof og de aktiviteter, der anvendes i undervisningen, samt de organisatoriske rammer, f.eks. hvordan bevægelse integreres i arbejdet med litteratur, sprog eller mundtlighed.

Den indre side vedrører den bagvedliggende pædagogiske og didaktiske tænkning: hvordan indholdet udvælges og formidles på en måde, der giver mening for eleverne og motiverer dem til at deltage aktivt. Det egentlige indhold bliver dermed ikke alene det, læreren planlægger og formidler, men det, eleverne faktisk forstår og engagerer sig i som del af deres læreproces.

8.3.3 Socialstruktur

For at skabe deltagelsesmuligheder i undervisningen er det væsentligt at planlægge og vælge interaktionsformer, der understøtter elevernes aktive deltagelse i undervisningens indhold – fra opstart til afslutning. Dette kræver overvejelser over arbejdsformer og former for differentiering, som tilsammen er med til at forme undervisningens sociale struktur og relationelle rammer.

Jank og Meyer (2006, s. 78) beskriver den ydre side af socialstrukturen som den fysiske og sociale organisering af undervisningen – altså hvordan eleverne placeres i rummet, samarbejder og interagerer. I en undervisning, hvor bevægelse integreres, bliver denne organisering særlig central, fordi rammerne for fysisk aktivitet direkte påvirker elevernes involvering.

Den indre side handler om, hvordan relationerne i klasserummet udvikles og vedligeholdes gennem kommunikation, forventningsafstemning og skabelsen af en tryk atmosfære. Her spiller differentiering en vigtig rolle. Jank og Meyer (2006, s. 80) fremhæver tre former:

- Persondifferentiering, der tager højde for den enkelte elevs behov og forudsætninger.
- Didaktisk differentiering, hvor man tilpasser undervisningen fagligt og metodisk.

- Hverdagens tilfældigheder, som dækker over de uforudsete hændelser og sociale dynamikker, der naturligt opstår og påvirker undervisningssituationen.

8.3.4 Handlingsstruktur

Når man planlægger undervisning med henblik på at skabe deltagelsesmuligheder, er det vigtigt både at overveje, hvilke handlinger læreren selv vil udføre, og hvilke handlinger man ønsker, at eleverne skal deltage i. Ifølge Jank og Meyer (2006, s. 83) kræver dette en handlingsplan, som knytter sig tæt til de opgaver og aktiviteter, der kendetegner undervisningen.

Den ydre side handler om det, der konkret kan iagttages i undervisningen: lærerens og elevernes aktiviteter, valget af undervisnings- og læringsformer samt de produkter eller måder, hvorpå aktiviteter afsluttes og synliggør læringens resultat. Den indre side refererer til de bagvedliggende handlingsmønstre og intentioner – den handlingslogik – som styrer de ydre handlinger.

8.3.5 Processtruktur

En bevidst planlægning af undervisningens forløb er central, når man vil skabe deltagelsesmuligheder for eleverne. I strukturmodellen beskrives dette som processtruktur, der handler om, hvordan undervisningen tilrettelægges med fokus på tid, opgavetyper, interaktionsformer og elevernes involvering. Det indebærer, at undervisningen opdeles i tydelige faser, og at der skabes klare rammer for, hvordan indholdet præsenteres, og hvordan eleverne kan deltage aktivt.

Når bevægelse integreres i danskundervisningen, er det særligt vigtigt, at processtrukturen understøtter en dynamisk og varieret undervisning, hvor der skabes plads til både bevægelse og faglig fordybelse. På den måde kan de ydre strukturer være med til at fremme en indre læringsproces, hvor eleverne oplever sig som deltagende og involverede.

8.4 Selvbestemmelsesteori

For at undersøge elevernes muligheder for deltagelse inddrager vi selvbestemmelsesteorien udviklet af Deci og Ryan. Gennem dette kan vi analysere,

hvordan vores bevægelsesaktiviteter imødekommer elevernes tre psykologiske behov, og i hvilken grad dette har betydning for deres motivation for at deltage i aktiviteterne.

Selvbestemmelsesteorien tager udgangspunkt i, at mennesker har tre grundlæggende psykologiske behov, som er afgørende for oplevelsen af selvbestemmelse. Disse behov kan enten dækkes, næres, frustreres eller direkte modarbejdes.

Autonomi - Behovet for autonomi handler om, "at sidde ved førersædet i eget liv" og at mennesket har behov for at have kontrol og ejerskab over sit eget liv (Ravn, 2021, s. 53).

Kompetence - Behovet for kompetence handler om "at udrette noget" (Ravn, 2021, s. 62). Mennesket vil gerne opleve, at de handlinger vi foretager os, giver den ønskede virkning i det, vi sætter os for.

Samhørighed - Behovet for samhørighed handler om "at opleve et varmt fællesskab" (Ravn, 2021, s. 64). Det betyder, at det er vigtigt for os mennesker at indgå i meningsfulde relationer, hvor vi føler os værdsat og påskønnet.

Fælles for alle tre behov er, at de danner grundlag for den intrinsiske, også kaldet den indre motivation. Denne form for motivation udspringer af en indre drivkraft, hvor individet motiveres af selve aktiviteten og glæden ved at udføre den.

I modsætning hertil står den ydre motivation, som i en skolekontekst ofte viser sig ved, at elever motiveres af karakterer, konkurrence eller anerkendelse fra lærere og klassekammerater.

8.5 Situeret læring

Til at se nærmere på hvilken læring der sker, når vi afprøver eller vil implementere bevægelsesaktiviteter i klassen, vil vi bruge Lene Tanggaard og hendes beskrivelse af situeret læring. For Lene Tanggaard handler det om at arbejde med læring i et socialt og kulturelt perspektiv, og at læring i sig selv ikke giver mening (Tanggaard, 2014, s. 137).

"Læring er en proces, der finder sted inden for rammerne af deltagelse og ikke i den individuelle bevidsthed" (Tanggaard, 2014, s. 140).

For Tanggaard er læring et relationelt fænomen, mellem mennesker, redskaber og materielle betingelser i historiske og kulturelle kontekster og praksisser (Tanggaard, 2014, s. 140). Denne forståelse taler også ind i vores beskrivelse af deltagelsesbegrebet som også er kontekst bestemt.

9. Analyse

I det følgende afsnit vil vi analysere, hvordan integreret bevægelse i danskundervisningen kan være med til at skabe deltagelsesmuligheder for eleverne. Analysen tager afsæt i vores problemformulering og case, som bygger på den empiri, vi har indsamlet gennem observationer, videooptagelser og spørgeskemabesvarelser. Derudover inddrager vi vores udvalgte teorier for at kvalificere vores forståelse af elevernes deltagelsesmuligheder og oplevelser med bevægelse integreret i danskundervisningen.

Analysen er struktureret i fire hovedkategorier. Først et fokus på de bevægelsesaktiviteter vi afprøvede og en analyse af de overvejelser vi gjorde os inden og under øvelserne. Dernæst vil vi have et mere elevcentreret fokus, hvor vi analyserer deltagelsesmulighederne, for de to elever vi har under lup i vores case. Herfra flytter vi perspektivet til de mere generelle tendenser og mønstre, vi kan analysere ud fra vores spørgeskema og observationer, og hertil kobler vi vores relevante forskning på. Til sidst analyserer vi lærerens rolle og rammesætning med fokus på, hvordan disse påvirker elevernes deltagelse.

9.1 Bevægelsesaktiviteter i praksis

I det følgende afsnit vil vi præsentere og analysere de tre konkrete bevægelsesaktiviteter, vi har arbejdet med og afprøvet i vores undervisningsforløb.

9.1.1 Kortfilm

Denne aktivitet er planlagt med udgangspunkt i BIU-modellens kategori om kreative og æstetiske læringsaktiviteter. Eleverne skulle i grupper skabe et fysisk billede af handlingen i kortfilmen, udelukkende ud fra lydsiden, hvilket taler ind i vores forståelse

af den sanselige del af bevægelsesbegrebet. Aktiviteten havde til formål at styrke elevernes forståelse af lydens betydning i opbygning af spænding og stemning i kortfilm.

Kortfilmgenren er kendetegnet ved sin korte spilletid og tætte komposition. Et centralt genretræk er netop lydens bærende funktion. Lyden bruges ikke kun til at understøtte billederne, men til at skabe stemning og give indblik i karakterernes sindstilstand. Af denne grund valgte vi derfor at lade eleverne arbejde udelukkende med lydsiden af kortfilmen, for at rette deres fokus og opmærksomhed mod, hvordan lyden har betydning. Ved at udelade billedsiden og kun præsentere lyden, blev eleverne tvunget til at lytte aktivt og reflektere over, hvordan musik, reallyde og stemmer skaber stemning. Aktiviteten gav dermed eleverne viden om genretræk og multimodale tekster.

Opgaven tog udgangspunkt i en monomodal tilgang, hvor eleverne udelukkende skulle forholde sig til lyd. Ifølge Stig Toke Gissel (2016, s. 66) er målet med at arbejde med monomodale tekster som lytteøvelser og lydrejser at bevidstgøre eleverne om modalitetens karakteristika, fordele og især begrænsninger, når den bruges på egen hånd. Lyd inddeles her i tre hovedkategorier: musik, lyde og stemme, og denne øvelse gav eleverne mulighed for at undersøge alle tre.

Øvelsen støtter op om danskfagets mål, hvor det fremhæves, at elever skal kunne (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

- skaffe sig overblik over multimodale teksters opbygning.
- reflekteret indleve sig i tekstens univers som grundlag for fortolkning.
- have viden om identitetsfremstillinger.

Det faglige læringsmål for aktiviteten var dels knyttet til forståelsen af kortfilmens genretræk, med særligt fokus på lydens rolle og betydning for opbygningen af stemning samt spænding.

Ved første aflytning sad to elever og kiggede i en computer, mens to andre puffedede til hinanden. Den ene gruppe, hvor de to sad ved computeren, gik ikke direkte til opgaven, da de skulle lave et billede. De afventede og så på de andre grupper. Tre ud af fem grupper gik dog direkte til opgaven. Ved andet billede blev computeren lukket ned. Flere havde nu fokus på lyden, men de to drenge havde stadig svært ved at lade hinanden

være. Der var fortsat to grupper, som var mere afventende, når de skulle danne deres billede. Ved tredje billede introducerede Lærke, at eleverne nu skulle stå op og lytte. Lærke ændrede rammerne, fordi hun vurderede, at nogle elever var ved at miste fokus på opgaven. Det havde en markant effekt, da alle eleverne nu stod stille og lyttede, og fire ud af fem grupper gik direkte til opgaven. Ved fjerde billede regulerede Lærke i tiden, og eleverne fik nu 30 sekunder til at danne et billede, hvor de tidligere havde haft 40 sekunder. Ved denne ændring gik alle grupperne nu direkte til opgaven. Ved det femte og sidste billede var alle elever en del af deres gruppers fysiske billede, hvilket viser en udvikling i både deltagelse og samhørighed.

Vi så, hvordan eleverne gradvist fik mere mod til at tilgå opgaven. Dette understøttes af Molbæks pointe om, at forudsigelighed og tydelige strukturer kan skabe deltagelsesmuligheder for eleverne (Molbæk, 2015, s. 25). Ved at fastholde samme opgavetype gennem gentagelserne, men ændre rammerne gennem justering af varighed og arbejdsform, forsøgte vi at skabe flere deltagelsesmuligheder hos eleverne. Disse justeringer viser, hvordan lærerens styring af processtrukturen kan understøtte elevernes koncentration og fremme deltagelse.

Forløbets struktur og justeringer undervejs gav dem mulighed for gradvist at afkode opgaven og dermed finde deres egen funktion og rolle i samarbejdet. Endelig styrkede den kreative og æstetiske opgave elevernes oplevelse af samhørighed. Når eleverne arbejder fysisk sammen i grupper, og deres bidrag bliver en naturlig del af opgaveløsningen, føler de sig som en vigtig del af fællesskabet (Tanggaard, 2014, s. 143).

9.1.2 Talen

Arbejdet med talen bestod af to aktiviteter, som vi planlagde med afsæt i BIU-modellen. Den første aktivitet var en samtalecirkel, som vi placerer under kategorien strukturering af undervisningen. Formålet var at få eleverne op af stolene og indgå i dialog med hinanden. Inspiration til øvelsen fandt vi på Dansk Skoleidræts hjemmeside (Dansk skoleidræt, u.å). Samtalecirklen blev gennemført ved, at eleverne stod i to cirkler, en indre og en ydre, overfor hinanden. Herefter rokerede de, så de fik flere forskellige

samtalepartnere. Strukturen skabte nærvær og intensitet, idet eleverne stod ansigt til ansigt og skulle lytte og tale med hinanden.

Samtalecirklen var et greb, som eleverne kendte fra tidligere undervisning, både i dansk og i engelsk. Dette peger på, at gentagelse og forudsigelighed kan være gavnligt, når læreren vil integrere nye undervisningsformer, som f.eks. bevægelse i undervisningen. Når aktiviteter gentages, får eleverne mulighed for gradvist at tilegne sig en forståelse for formen og indholdet, da det kan styrke deres muligheder for deltagelse, hvilket også Molbæk argumenterer for i den rammesættende dimension (Molbæk, 2015, s. 25).

I artiklen fra folkeskole.dk fremhæver Wienecke netop, at det er væsentligt, at bevægelse anvendes jævnligt, og læreren bruger sin forberedelsestid på at finde ud af, hvordan fagstoffet kan integreres meningsfuldt i bevægelsesaktiviteter (Abildtrup, 2025). Dette kan tolkes som en opfordring til, at læreren skal afprøve forskellige tilgange og løbende justere undervisningen i samspil med elevernes respons, så bevægelsen ikke blot bliver en pause, men et integreret redskab til faglig læring.

Denne gang brugte vi den til at genopfriske elevernes viden om taler og deres egne erfaringer med taler. I starten satte Lærke en tydelig ramme for aktiviteten ved at indføre, at eleverne skulle skiftes til at lytte til hinanden. Ydrecirklen starter med at tale, mens indercirklen lytter. Derefter bytter de. Spørgsmålene var først erfaringsbaserede:

- *“Har du før hørt en tale? Hvor?”*
- *“Har du selv holdt til tale? Til hvem og om hvad?”*

Senere blev det til en samtale mellem de to elever, hvor spørgsmålene blev mere faglig orienterede:

- *“Nævn de 3 appelformer – hvad står de for?”*
- *“Kan I de 5 parametre i kommunikationsmodellen – tal sammen om hvilke der er og hvad de står for.”*

Gennem denne strukturerede form for bevægelse og dialog skabte vi et læringsrum med lige deltagelsesmuligheder. Alle har en plads i cirklen, og rammerne omkring det at lytte hjælper eleverne til at starte en god og demokratisk dialog senere i samtalecirklen. Samtalecirklen kan dermed være inkluderende, fordi alle har en tydelig position og en

stemme. Øvelsen kan, med understøttelse fra selvbestemmelsesteoriens fokus på tilhørsforhold, ses som en måde at styrke elevernes oplevelse af samhørighed i klassen. Når eleverne føler sig som en del af fællesskabet, styrkes deres indre motivation og lyst til at deltage.

Derudover stiller samtalecirklen ikke de store fysiske krav til eleverne, hvilket gør det til en bevægelsesaktivitet, hvor alle kan deltage uanset fysiske forudsætninger.

Ved afprøvningen observerede vi, at eleverne generelt var gode til at stå stille, have øjenkontakt og lytte aktivt til hinanden. Dog opstod der en praktisk udfordring, da vi var nødsaget til at danne én gruppe af to personer, som fulgte hinanden rundt og dermed indgik i en samtale med tre personer i stedet for to. Her så vi, at især den ene elev i denne konstellation virkede ukoncentreret og uengageret i samtalen. Dette tydeliggør, hvordan ændringer i strukturen, selv mindre, kan påvirke enkelte elevers deltagelsesmuligheder. Dette taler netop ind i hverdagens tilfældigheder, som er de uforudsete hændelser, der kan opstå i en undervisningssituation (Meyer & Jank, 2006, s. 80). Vi skal derfor være opmærksomme på, hvordan vi håndterer de strukturelle ubalancer, der kan påvirke deltagelsesmulighederne, samt hvilke dynamikker der kan opstå.

Øvelsen støttede op om danskfagets mål, hvor det blandt andet fremhæves, at eleverne skal kunne (Børne- og undervisningsministeriet, 2019):

- have viden om afsenderforhold og målgruppe.
- vurdere tekstens sproglige virkemidler.

Den næste aktivitet var en skattejagt på skolen, hvor eleverne skulle finde og derefter samle delene til en tale, som et puslespil. Aktiviteten er udviklet med inspiration fra kategorierne legende aktiviteter og strukturering af undervisningen. Selve aktiviteten rundt på skolen, hvor de skulle finde talen, havde ikke direkte et fagligt fokus, men vores tanke var, at de skulle op og bevæge sig samt få luft til hovedet. Det legende element blev skabt som en skattejagt, hvor eleverne skulle indsamle talen i fællesskab.

Lærke præsenterede rammerne for aktiviteten, og her blev der lagt fokus på samarbejde. Eleverne skulle i fællesskab i deres gruppe indsamle talen og derefter

finde den rigtige rækkefølge på den. De skulle dermed samle den som et aflangt puslespil. Der blev lagt vægt på, at arbejdet skulle være ligeværdigt, og at alle i gruppen skulle bidrage med det formål at styrke oplevelsen af samhørighed.

I denne øvelse ser vi også, hvordan elevernes egne fortolkninger af rammerne kunne afvige fra Lærkes intention. Nanna, som er omtalt i casen, spurgte hurtigt, om der var en præmie til den gruppe, der først blev færdige med at samle talen korrekt. Det viste sig, at hun opfattede aktiviteten som en konkurrence, selvom Lærke ikke på noget tidspunkt havde formuleret det sådan. Lærke understregede tværtimod, at fokus lå på samarbejdet og ikke hastigheden. Alligevel observerede vi, at én elev løb alene rundt for at finde posterne, hvilket peger på, at den ydre struktur ikke var tydelig nok for alle elever. Dette vil vi komme ind på senere i vores analyse.

Øvelsen støttede op om danskfagets mål, hvor det blandt andet fremhæves, at elever skal kunne (Børne- og undervisningsministeriet, 2019):

- sammenfatte informationer fra forskellige elementer i teksten.
- sætte tekster ind i sammenhæng.
- vurdere betydningen af ord og begreber i relation til tekstens oprindelse.

Vores læringsmål med puslespillet var, at eleverne fik klarhed over, hvordan man opbygger og strukturerer en tale.

9.1.3 Pressefoto

Den tredje aktivitet i vores forløb var et stjerneløb med seks poster rundt på skolens område, hvor eleverne arbejdede med forskellige faglige aspekter af pressefoto, som f.eks. undergenrer, komposition, virkemidler og en nyfortolkning. Aktiviteterne var planlagt med afsæt i BIU-modellens kategori situeret anvendelse, da eleverne anvendte deres viden om pressefotos i forskellige rum på skolen.

Undervejs rundt på løbet måtte eleverne trække på både deres forforståelse og hinanden for at løse opgaverne. En enkelt elev fremhævede i spørgeskemaet, at løbet ikke gav så meget mening, fordi det var svært at analysere på farten, mens andre oplevede, at det netop gav mening, fordi de stod og snakkede om spørgsmålene, hvor man på samme tid fik en lille pause, når man gik fra post til post (Bilag 4). Denne

variation i elevoplevelserne peger på, at det er et vigtigt opmærksomhedspunkt, at når bevægelse skal kobles til fagligt indhold, skal rammerne være tydelige for at sikre, at læringsintentionen ikke forsvinder i aktivitetens form. Dog er det blot en enkelt elev, som svarer, at det er svært.

På en af posterne skulle eleverne nyfortolke pressefotoet med afsæt i efterskolelivet. Denne aktivitet har træk fra BIU-modellens kategori kreative og æstetiske læringsaktiviteter samt situeret anvendelse. De skulle selv vælge en lokation på skolen og arbejde med visuelle virkemidler som beskæring, perspektiv og det at tage et øjebliksbillede. Når eleverne selv vælger lokation og fortolkning, og aktivt iscenesætter og producerer et pressefoto med afsæt i deres egne erfaringer med efterskolelivet, får de mulighed for at præge processen ud fra egne valg og ideer. Dette kan styrke deres følelse af autonomi (Ravn, 2021, s. 53). Som en af eleverne selv formulerer det:

“...nyfortolkningen gav også mening, fordi at så kunne man selv relatere til det fordi det var en efterskole edition” (Bilag 4).

Denne kombination understøtter flere af danskfagets mål (Børne- og undervisningsministeriet, 2019):

- Eleven kan reflekteret indleve sig i tekstens univers som grundlag for fortolkning.
- Eleven har viden om identitetsfremstillinger.
- Eleven kan foretage flertydige fortolkninger.
- Eleven har viden om virkemidler, grafisk design og efterproduktion.
- Eleven kan analysere eget og andres kropssprog.

Læringsmålene var her, at eleverne arbejdede med at bruge genretræk og det kendskab, som de har til pressefoto samt omformulere det til hverdagen på efterskolen, hvor de herefter skulle analysere dette.

Denne del af aktiviteten blev mødt med højt humør. Videoptagelserne fra posten viser, at alle grupper samarbejdede og fik produceret et billede. Elevernes refleksioner i spørgeskemaet fortæller desuden:

“Det gav mening i forhold til at man lærte billedets opbygning i forhold til selv at skulle fremstille det” (Bilag 4).

Disse udsagn viser, hvordan denne aktivitet kan være med til at fremme elevernes forståelse af de faglige begreber. Når eleverne indgår aktivt i skabelsen af pressefotoet, som de efterfølgende skal analysere, bliver læringsprocessen mere kropslig, sanselig og meningsfuld for dem. Når eleverne selv producerer et pressefoto, aktiveres deres forståelse for billedets virkemidler.

9.2 Analyse af deltagelsesmuligheder

I det følgende afsnit vil vores analyse centrere sig om de to elever, Jakob og Nanna, vi omtaler i casen. Denne del af analysen har fokus på deres deltagelsesmuligheder, og hvilken forståelse samt forudsætninger Jakob og Nanna har til bevægelse i undervisningen.

9.2.1 Jakob – modstand mod gruppearbejde og bevægelse

Jakob er en af de elever, som i særlig grad skiller sig ud i vores afprøvninger af bevægelsesaktiviteterne i danskundervisningen. Allerede i det indledende spørgeskema markerer han en klar præference for individuel og stillesiddende undervisning (Bilag 1). Dette peger på en elev med tydelige behov for struktur, forudsigelighed og arbejdsro, hvilket også stemmer overens med hans senere kommentarer i spørgeskemaet, hvor han gentagne gange understreger, at han har svært ved at koncentrere sig, når han skal skifte mellem bevægelse og stillesiddende:

“Jeg får sværere ved at koncentrere mig, da jeg skal tilbage ind i loopet af at arbejde efter at have været oppe” (Bilag 1).

Samt han foretrækker tavleundervisning, hvilket han begrundes med:

“Føler mig mere koncentreret, og har ikke nemt ved at komme tilbage til at fokusere hvis jeg skal lave noget andet samtidig eller inden” (Bilag 1).

Disse udsagn og Jakobs adfærd under undervisningen relaterer vi til Christina Holm Poulsens forståelse af deltagelse, hvor fokus rettes mod de konkrete sammenhænge, som eleven indgår i. I denne forbindelse bliver Jakob ikke en elev med iboende vanskeligheder, men snarere en elev, der befinder sig i en situation, hvor deltagelse vanskeliggøres af den relationelle og didaktiske dimension, da dette ikke stemmer overens med hans forudsætninger og læringspræferencer (Poulsen, 2021, s. 34).

Jakob har tidligere haft det svært i sociale sammenhænge i sin skolegang, og selvom det er blevet væsentligt bedre på efterskolen, har han ikke sine nærmeste venner i selve klassen. Dog har han selv ønsket at sidde i bordgruppe med én af dem, han er placeret med, hvilket tyder på en vis tryghed i konstellationen. Men som Holm Poulsen pointerer er social deltagelse aldrig statisk.

“Mennesker er imidlertid ikke blot lokaliseret forskelligt, vi har også forskellige sociale positioner med dertilhørende muligheder for at gøre os gældende” (Poulsen, 2021, s. 34).

I Jakobs tilfælde betyder det, at selv om han fysisk er placeret i gruppen og i princippet har mulighed for deltagelse, så har han pga. sin sociale baggrund og relationer ikke de samme muligheder for at træde frem og gøre sig gældende i aktiviteten.

Under kortfilmsaktiviteten observerede vi, at Jakob stod passivt med hænderne i lommen. Han sagde intet, kiggede rundt og tog ikke del i gruppens drøftelser eller den fysiske udformning af lydbilledet. Det er nærliggende at fortolke denne adfærd som et udtryk for passiv deltagende, men han nævner selv i spørgeskemaet, at han selv mener, at han var deltagende, og det var sjovt (Bilag 2). Hvis vi inddrager situeret læring, kan det forstås som et udtryk for, at Jakob befinder sig i en legitim perifer deltagelsesposition. Jakob er til stede og anerkendt som en del af fællesskabet i gruppen, men han deltager endnu ikke i aktiviteten på en måde, hvor han er aktivt deltagende i løsningen af opgaven. Ifølge Tanggaard er det netop karakteristisk for læring, at man som deltager starter perifert og gradvist, hvis betingelserne er til stede, kan bevæge sig mod fuld deltagelse i takt med, at man forstår opgaven og finder sin rolle i gruppen (Tanggaard, 2014, s. 143). Særligt ved det sidste billede begynder han at bidrage aktivt med forslag, bevæger sig fysisk tættere på gruppens øvrige medlemmer samt deltager i udførelsen af billedet. Denne udvikling kan ses som værende et begyndende skridt mod fuld deltagelse. At Jakob i løbet af timen bevæger sig fysisk tættere på gruppen og begynder at bidrage aktivt, viser at hans deltagerposition ikke er statisk, men kan ændre sig i takt med, at han føler sig mere tryk og forstår sin rolle i opgaven. Dette understreger, at deltagelsesmuligheder ikke alene formes af elevens forudsætninger, men i høj grad også af undervisningens opbygning.

For at undersøge, hvad der kan forklare denne manglende fulde deltagelse, vil vi her inddrage selvbestemmelsesteorien, hvor vi i Jakobs tilfælde særlig vil se nærmere på kompetence og autonomi.

Jakob udtrykker i spørgeskemaet, at han har svært ved at multitaske, og at han mister fokus, når undervisningen veksler mellem bevægelse og tavleundervisning (Bilag 2). Dette kan tolkes som et udtryk for, at han ikke oplever sig værende kompetent i denne type undervisningsform. Når elever oplever, at de ikke forstår opgavens krav eller ikke formår at løse den på en måde, der giver mening for dem selv, kan det føre til usikkerhed og nedsat motivation (Ågaard, 2022, s. 21).

Inden afprøvningserne var klassen blevet orienteret om, at vi ville afprøve forskellige bevægelsesaktiviteter. Jakob, der primært bruger sin fritid på gaming og musik, er ikke vant til at bevæge sig. Han gav på forhånd udtryk for, at han var nervøs for, hvad vi ville udsætte dem for. Denne nervøsitet kan forstås som en forventning om, at han ville blive udfordret på noget, han ikke mestrer. Når han allerede inden den første aktivitet føler sig usikker, risikerer han at møde undervisningen med en følelse af, at han ikke har de nødvendige forudsætninger for at lykkes. Dette er netop med til at forstærke følelsen af manglende kompetence.

Samtidig ser vi tegn på en mindre grad af oplevelse af autonomi. Jakob har ikke selv valgt undervisningsformen, og opgaven var formet som et fællesprojekt i deres faste bordgrupper. Selvom bordgrupperne er sammensat efter elevernes egne ønsker, skaber det ikke automatisk en følelse af medbestemmelse. Han fortæller selv i spørgeskemaet, at opgaven med lydbillederne ikke var grænseoverskridende, men det var akavet at skulle lave disse, hvilket tyder på, at han ikke føler sig tryk eller tilpas (Bilag 2).

Når de psykologiske behov for autonomi og kompetence ikke opfyldes, reduceres den indre motivation, som er kendetegnet ved, at man deltager ud fra lyst og nysgerrighed frem for ydre pres.

Dette leder videre til Mette Molbæks teori om klasseledelse, som netop giver et perspektiv på, hvordan læreren kan tilrettelægge undervisningen, så alle elever uanset forudsætninger, kan opleve tryghed, struktur og mulighed for deltagelse. I Jakobs

situation er det her relevant at se på, hvordan undervisningens rammesættende dimension kunne have understøttet hans behov og dermed mulighed og bedre betingelser for deltagelse.

I den rammesættende dimension lægges der vægt på klare strukturer, tydelige forventninger og høj grad af forudsigelighed. Dette er alt sammen noget, som Jakob har et behov for. Han nævner blandt andet, at han “skal altid lige sidde 5 minutter bagefter” (Bilag 3). Dette peger på et behov for bedre overgangsmarkeringer, når undervisningen skifter mellem stillesiddende og bevægelse. Ifølge Molbæk er det lærerens ansvar at skabe et struktureret læringsmiljø, hvor alle elever kan finde ind i undervisningen (Molbæk, 2015, s. 25). En måde at arbejde med dette på kan netop være at indarbejde faste rutiner, såsom at skrive dagens plan, mål og forventninger tydeligt på tavlen. I klassen bliver planen for undervisningen skrevet op på whiteboardet, hvilket skaber et overblik for klassens elever. Dog fremgår hverken læringsmålene eller den indre struktur for undervisningen på tavlen. På denne måde skabes der forudsigelighed, hvilket især gavner elever, der har brug for at orientere sig og navigere i undervisningens indhold og skift.

Selvom Jakob i begyndelsen af forløbet fremstod tilbageholdende og usikker i bevægelsesaktiviteterne, ser vi senere i forløbet en tydelig ændring i hans deltagelse. Under aktiviteten, hvor eleverne skulle nyfortolke et pressefoto, observerede vi i videooptagelserne, at Jakob tog teten i gruppen. Han kom med konkrete forslag, deltog aktivt og positionerede sig mere fysisk centralt. I spørgeskemaet efterfølgende skriver han følgende:

“...nyfortolknigen var en god opgave, det var nemmere at analysere da man også skulle gøre det da man tog sit eget billede” (Bilag 4).

Samtidig vurderer han selv, at han deltog aktivt:

“Ja det gjorde jeg, men det var nogle gange svært at koncentrere sig, men det var nemmere idag, da man ikke skiftede fra siddene til løbene til siddene, men vente tiden mellem de forskellige poster kunne blive distraherende 🤖 men det var overordnet ret sjovt” (Bilag 4).

Han fremhæver netop her selv, at det gjorde en forskel, at undervisningsformen ikke krævede mange skift mellem bevægelse og stillesiddende. Dette understreger, at en tydelig struktur netop har haft betydning for Jakobs oplevelse af deltagelse. Dette har givet ham en oplevelse af at kunne bidrage på egne præmisser.

I starten af forløbet befandt Jakob sig i en legitim perifer deltagelsesposition, men i takt med forløbets udvikling bevægede han sig tættere på fuld deltagelse, hvor han aktivt er med til at løse opgaven med de andre. Når elever genkender opgavetyper, og undervisningen giver plads til at lære gennem erfaring og gentagelser, kan det medvirke til at mindske usikkerhed og styrke elevens mod til at deltage. Det tydeliggør, hvordan det ikke nødvendigvis er eleven, der skal forandres, men at undervisningens tilrettelæggelse er en vigtig faktor i forhold til at skabe deltagelsesmuligheder.

9.2.2 Nanna – behov for pauser og manglende koncentration

I modsætning til Jakob viser Nannas besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen en markant positiv tilgang til bevægelse i undervisningen. På spørgsmålet om, hvorvidt bevægelse fremmer hendes læring, svarer hun "ja", mens Jakob svarer "nej" (bilag 1). Nanna beskriver, at bevægelse gør undervisningen sjovere, og for hende er en kombination af bevægelse og stillesiddende undervisning vigtig, da hun "ikke er god til at sidde stille og lave det sammen i lang tid" (Bilag 1). Det at sidde stille i længere perioder fremhæver hun flere steder, som værende en årsag til koncentrationsbesvær og kedsomhed. Nannas deltagelsesform kan forstås gennem Tanggaards begreb om situeret læring.

Ved den første afprøvning med kortfilmen oplever vi, at Nanna i begyndelsen går til og fra gruppen, da de skal skabe det første billede. Hun fremstår til tider ukoncentreret og ubeslutsom, men forsøger alligevel at bidrage med idéer. Aktiviteten ender dog med, at hun ikke deltager i det første billede og i stedet signalerer til Lærke, at hun blot kan tage et billede af de to andre i gruppen. Situationen virker stressende for Nanna, som samtidigt er optaget af at iagttage, hvad de øvrige grupper foretager sig. Hendes adfærd kan tolkes på flere måder, men vi vurderer, at Nanna grundlæggende har en intention om at deltage.

Tanggaard peger på tre centrale læringsbetingelser, der har betydning for elevernes mulighed for at lære: relationerne mellem personerne, aktiviteten og situationen, hvori læringen finder sted. Læring er betinget af disse forhold (Tanggaard, 2014, s. 141).

I spørgeskemaundersøgelsen svarer Nanna ”ja” til, at den udvalgte aktivitet gav mening i forhold til undervisningens indhold (Bilag 2). Hendes deltagelse i aktiviteten fra tøvende og usikker til en mere aktiv deltagelse, ser vi som en bevægelse fra legitim perifer deltagelse mod fuld deltagelse.

Da øvelsen med billederne gentages fem gange, begynder Nanna gradvist at forstå opgaven bedre. Vi ser hende i stigende grad deltage både ved at bidrage med idéer og ved selv at indgå i billederne. Gentagelsen af aktiviteten synes dermed at have været en faktor for, at opgaven gav mening for hende, og dermed for hendes deltagelse. Samtidig valgte Lærke bevidst ikke at påtale, at Nanna ikke deltog i første billede. På den måde blev Nannas legitime perifer deltagelse accepteret og anerkendt, hvilket netop kan være en forudsætning for, at deltagelsen kan udvikle sig over tid.

”Spørgsmål om læring vedrører derfor ikke primært instruktionen eller videnstransmission, men handler om praksisfællesskabets udviklingscyklus og de ressourcer og barrierer, der rent faktisk er for at udvide deltagelse og øge mestring” (Tanggaard, 2014, s. 146).

Nannas udvikling i den første bevægelsesaktivitet understreger det centrale i situeret læringsteori, hvor læring sker i relation til andre og i en social praksis, der udvikler sig over tid. I takt med at øvelsen gentages, udvikler gruppens samarbejde sig, og Nannas deltagelse bevæger sig mod fuld deltagelse.

Hendes deltagelse kan også forstås i lyset af begrebet samhørighed fra selvbestemmelsesteorien. Oplevelsen af at høre til og være en del af et trygt fællesskab i skolen kan være motiverende for at deltage. Nanna sidder i en bordgruppe med en elev, hun selv har ønsket at arbejde sammen med, hvilket kan styrke hendes oplevelse af samhørighed. Gruppen legitimerer Nannas måde at deltage på, både når hun deltager perifert, og når hun er fuldt deltagende. Dette tilhørsforhold ser vi som en medvirkende årsag til hendes udvikling fra legitim perifer deltagelse mod fuld

deltagelse. I denne optik kan Nannas udvikling ses som et resultat af, at Lærke gav plads til hendes måde at deltage på.

Det er interessant at undersøge, om bevægelse er med til at skabe deltagelsesmuligheder for Nanna, særlig da hun selv fremhæver, at hun har svært ved stillesiddende undervisning. I spørgeskemaet svarer Nanna blandt andet, at bevægelsen hjalp hende med at holde koncentrationen (bilag 4), føle sig mere vågen og opleve, at tiden gik hurtigere (bilag 3). Disse udsagn peger på, at aktiviteterne har givet mening for Nanna, blandt andet fordi de krævede mere bevægelse end stillesiddende.

Dette bakkes op af forskningsresultater fra Institut for Idræt og Ernæring på Københavns Universitet, hvor forsker Jacob Wienecke konkluderer, at bevægelse i undervisningen skaber en anden undervisningsform, som eleverne oplever som mere engagerende og motiverende. "Skoledagen opleves ikke lang og kedelig" (Abildtrup, 2025). Det understøtter vores analyse af, hvordan bevægelse kan øge deltagelsen for elever som Nanna.

Desuden lagde Lærke mærke til, at Nanna i stigende grad holdt fokus og spurgte væsentligt mindre til pauser undervejs i timen. I en af de sidste timer spurgte Nanna mod slutningen, om der mon snart var pause, hvorefter hun blev overrasket over, at Lærke faktisk skulle til at runde timen af.

Hvis vi anvender Jank og Meyers strukturmodel og retter fokus på handlingsstrukturen, oplevede vi en tydelig forskel mellem vores egen og Nannas indre og ydre handlingslogik i aktiviteterne med skattejagten samt løbet. Vores intention var at skabe aktiviteter, hvor eleverne bevægede sig ud af klasselokalet og arbejdede fysisk og æstetisk med det faglige stof. Aktiviteterne var tilrettelagt med en høj grad af elevansvar og autonomi, da vi ikke kunne være til stede ved alle poster og dermed ikke havde mulighed for at følge elevernes arbejde. Denne frihed kræver, at eleverne selv tager ansvar for både opgaven og samarbejdet i gruppen. For Nanna viste det sig dog, at denne frihed blev en udfordring. I skattejagten oplevede vi hendes gruppe som langsomme, og i løbet viser en observationsvideo, hvordan Nanna bliver distraheret. Hun trykker på tangenterne på et klaver, tager en krone på hovedet, lytter ikke til sin

kammerat og henvender sig i stedet til kameraet, der filmer. Hendes handlinger peger på en manglende fokus på opgaven, og vores ydre handlingslogik stemte ikke overens med Nannas. Dette tyder på, at disse typer aktiviteter kræver tydeligere rammesætning for at understøtte hendes deltagelse. Alligevel ser vi, at hun hen mod slutningen engagerer sig i samarbejdet og bidrager til at løse opgaven med sin klassekammerat.

En anden relevant struktur i strukturmodellen er processtrukturen. Ifølge modellen er bevidst planlægning af undervisningen en forudsætning for deltagelsesmuligheder. Vi forsøgte at skabe klare rammer for aktiviteterne, herunder hvad eleverne skulle gøre og hvordan, men netop tidsrammen blev ikke præsenteret for klassen. Manglen på en tydelig tidsafgrænsning kan have haft betydning for Nannas deltagelse og koncentration. Når det ikke er klart, hvornår øvelsen slutter, kan det skabe utryghed, især for elever som Nanna, der tidligere har givet udtryk for behov for pauser. I dette tilfælde blev graden af selvbestemmelse og frihed måske for stor, og Nanna havde derfor vanskeligere ved at navigere i aktiviteten og fastholde fokus. Det kan forklare, hvorfor vi ikke ser samme udvikling eller grad af deltagelse som i de mere rammesatte øvelser. Dog stemmer Nannas egne svar i spørgeskemaet ikke overens med vores observationer. Hun angiver, at hun deltog aktivt, fandt øvelserne meningsfulde, og at de hjalp hende med at koncentrere sig bedre (bilag 4). Hun udtrykker desuden, at øvelsen med pressefotoet var sjov og gav hende nye perspektiver. I lyset af selvbestemmelsesteorien kan dette tolkes som et udtryk for, at Nanna oplevede en vis grad af kompetence og ejerskab i opgaverne, selvom hendes deltagelse ydre set virkede begrænset.

I en observationsvideo, den hvor Nanna trykker på tangenterne, fremstår hun umiddelbart ukoncentreret. Hun virker optaget af omgivelserne og reagerer ikke umiddelbart på kammeratens oplæsning. Dog viser det sig senere i videoen, at hun faktisk har fulgt med. Da en fra gruppen forsvinder kortvarigt, nævner Nanna selv, at han skal være med på pressefotoet, og de må finde ham, før de kan fortsætte. Det tyder på, at hun har forstået opgaven og har haft blik for gruppens fælles produkt. Nannas adfærd kan dermed som lærer opfattes som manglende koncentration, men viser sig ved nærmere eftersyn at være deltagelse på hendes præmisser.

9.3 Tendenser og mønstre i spørgeskemadata

I det følgende afsnit ser vi nærmere på de generelle tendenser og mønstre af elevernes oplevelse af bevægelse i danskundervisningen. Afsnittet tager afsæt i vores egen spørgeskemadata, elevernes egne udsagn, videooptagelser og vores observationer fra forløbet. Desuden vil vi inddrage vores relevante forskning i dette afsnit, for at få et bredere perspektiv på de tendenser og mønstre vi opdager i vores egen undersøgelse.

En overordnet tendens i spørgeskemaet er, at størstedelen af eleverne vurderer, at bevægelse i undervisningen har en positiv effekt på deres koncentration og energi. Flere elever fremhæver, hvordan bevægelse bryder med den traditionelle stillesiddende undervisning og skaber en oplevelse af bedre koncentration og energi. Der nævnes blandt andet, at man kan koncentrere sig i længere tid, timen går hurtigere, de har mere energi og dermed bliver humøret også bedre (Bilag 1-3). Dette stemmer også overens med en af konklusionerne fra studiet Institut for Idræt og Ernæring har lavet, hvor der nævnes, at eleverne oplever skoledagen som værende kortere (Abildtrup, 2025).

Vi ser en udvikling i spørgeskemaerne fra første time med integreret bevægelse til den sidste time. Efter første undervisningsgang med integreret bevægelse svarer kun 6 elever, at de oplevede at lære bedre, når bevægelse var en del af undervisningen, mens 5 svarer nej, og 8 er i tvivl (Bilag 2). Det kan være vanskeligt at vurdere effekten efter én undervisningstime. Efter den sidste undervisningstime med integreret bevægelse svarer 12 ud af 14, at de kunne koncentrere sig bedre hele timen, fordi undervisningen ikke kun var stillesiddende (Bilag 4). Der kan være forskellige forklaringer på denne udvikling, men hvis vi belyser udviklingen gennem selvbestemmelsesteorien, kan det forklares ved, at eleverne gradvist oplevede øget kompetence og sammenhæng mellem bevægelsesaktiviteterne og det faglige indhold.

Vi kan også belyse udviklingen gennem et situeret læringsperspektiv, hvor det centrale er, at læring udvikles i sociale praksisfællesskaber. Når integreret bevægelse introduceres i en klasse, skabes en ny kultur, som eleverne gradvist skal tilegne sig.

“Læring handler altid om noget – et kulturelt indlejret indhold – og foregår altid lokaliseret eller situeret i sociale praksisser” (Tanggaard, 2014, s. 137).

Udviklingen i vores spørgeskema kan derfor pege på, at eleverne i begyndelsen har skulle finde ud af, hvordan de kunne deltage i disse nye bevægelsesaktiviteter, og hvad lærerens intentioner egentlig var med denne anderledes måde at arbejde og lære på. I løbet af forløbet har de i fællesskab udviklet en forståelse for, hvordan de kunne tage del i undervisningen på forskellige måder. Det skal nævnes, at det ikke var helt uvant for klassen at være fysisk aktive i undervisningen, da Lærke allerede i sin egen undervisning havde inddraget enkelte elementer af bevægelse i form af brain breaks. Eleverne havde derfor en vis forståelse af, hvad bevægelse i undervisningen kunne indebære, men dog ikke i samme omfang eller med den samme intensitet, som vi afprøvede i dette forløb.

Indholdsstrukturen fremhæver, hvordan læreren gennem pædagogiske og didaktiske overvejelser skal udvælge sit undervisningsindhold, som kan opleves som meningsfuldt for eleverne og samtidig motivere dem til at deltage aktivt. I vores spørgeskemaundersøgelse svarer 12 ud af 14, at bevægelsesaktiviteten med løbet gav fagligt mening for dem (Bilag 4).

En elev skriver f.eks. om, hvorfor hun oplever bevægelse som positivt i undervisningen: ”Det er sjovere, hvilket gør at jeg får mere lyst til at følge og være med” (Bilag 1). I udsagnet knyttes oplevelsen af sjov undervisning direkte til øget lyst til deltagelse, hvilket vidner om, at bevægelse kan fungere som en motiverende faktor, der både øger deres koncentration og energi i undervisningen.

En anden elev udtrykker dog i spørgeskemaet inden vi afprøvede bevægelsesaktiviteterne: ”Mere koncentreret når man sidder ned bliver tit lidt fjollet hvis man f.eks. skal løbe rundt” (Bilag 1).

Senere i forløbet udtrykker eleven dog efter skattejagten med talen: ”det var sjovt at skulle finde delene og så sætte dem sammen” (Bilag 3).

Igennem disse to svar ser vi elevens udvikling i forståelsen af bevægelse. For efter eleven har prøvet nogle af vores bevægelsesaktiviteter, ændres holdningen og forståelsen af aktiviteterne som f.eks. ”løb” sig. Dette understøtter vores pointer fra indholdsstrukturen om at vælge undervisningsindhold, som er meningsgivende for eleverne, og giver dem lyst til at deltage.

Da vi begyndte at udvikle vores bevægelsesaktiviteter med afsæt i BIU-modellen, oplevede vi selv en udfordring i at tilpasse aktiviteterne til udskolingselever. I rapporten fra Dansk Skoleidræt viser figur 3.8, hvordan brugen af integreret bevægelse i undervisningen falder markant fra indskoling til udskoling (Nielsen J. H., 2024). 32% af de deltagende skoler svarer, at bevægelse indgår dagligt i undervisningen i indskoling, mens kun 7% angiver det samme for udskoling. Et tilsvarende fald ses, når det drejer sig om bevægelse som en integreret del af undervisningen i udskoling. Disse tendenser vækker nysgerrighed og rejser spørgsmål om, hvorfor bevægelse i undervisningen netop daler ved de ældre klassetrin. Dette åbner for en ny problemstilling vi vil belyse i vores perspektivering.

KOSMOS som har udarbejdet BIU-modellen for undervisningsministeriet, har som bilag til BIU-modellen udarbejdet arket "Bevægelse integreret i undervisningen i udskoling – eksemplariske aktiviteter" (Børne- og undervisningsministeriet, u.å). Som det ligger i titlen er det direkte henvendt til udskolingselever, som læreren kan bruge eller lade sig inspirere af i sin undervisning med bevægelse.

9.4 Lærerrollen og klasseledelse

I det følgende afsnit vil vi analysere undervisningsforløbet med udgangspunkt i Mette Molbæks fire dimensioner samt Jank og Meyers strukturmodel. Gennem disse vil vi belyse, hvordan læreren med øje for struktur, relationer og didaktik kan fremme deltagelsesmuligheder i undervisningen med integreret bevægelse.

Lærke havde på forhånd opbygget en solid relation til eleverne. Klassen blev beskrevet som en generelt stille og arbejdsom klasse, hvor de fleste elever laver det, de skal, dog med enkelte undtagelser. Hun kendte til klassens dynamik, hvilke elever der har særlige behov i forhold til koncentration og havde derfor også et godt grundlag for at vurdere, om de forslåede aktiviteter var realistiske. I samtalerne om planlægningen vurderede hun, at klassen sagtens kunne håndtere de bevægelsesaktiviteter, vi ville afprøve, og at eleverne havde de nødvendige forudsætninger fagligt og socialt. Dette peger på en stærk forforståelse, som ifølge Molbæk er essentiel for at kunne tilpasse undervisningen til klassen (Molbæk, 2015, s. 26).

Den rammesættende dimension handler om tydelige strukturer, faste rutiner og forudsigelighed (Molbæk, 2015, s. 25). Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at Lærke konsekvent skriver dagens plan på tavlen, hvilket er en rutine, som eleverne kender. Dermed bliver der skabt en ydre ramme, som kan virke tryghedsskabende, især for de elever, som har behov for dette.

Et vigtigt aspekt ved klasseledelse og lærerrollen er netop lærerens evne til at formidle formål og læringsmål.

“Men det er motiverende for eleverne og kan dermed fremme deres læring, at læreren gør noget ud af at forklare eleverne grundigt og konkret, hvad de skal sigte mod at lære, og hvorfor det er vigtigt at lære netop det, altså både i læringsmål og meningen med dem” (Nielsen B. , 2015, s. 22).

Tydelige mål er ikke blot med til at styre undervisningen, men de skaber også retning for eleverne. I strukturmodellen skelnes der mellem indre og ydre målsætninger, og der understreges, at de ydre mål skal være synlige og forståelige for eleverne, hvis de skal have mulighed for at deltage i undervisningen (Meyer & Jank, 2006, s. 173).

I vores eget forløb blev læringsmålene ikke altid tydeligt kommunikeret til eleverne, hverken skriftlig på tavlen eller mundtligt. Alligevel ser vi i spørgeskemaet og ved observationerne, at eleverne i høj grad deltog aktivt og oplevede aktiviteterne som meningsfulde i forhold til det faglige. Dette kan forklares med, at opgaverne havde tydelige sammenhæng til det faglige indhold. Ifølge Tanggaard er læring ikke noget, der isoleret foregår i elevens bevidsthed, men en relationel proces, der foregår i konkrete sociale praksisser.

“Og de sociale praksisfællesskaber, vi deltager i, skal være relativt transparente for os (vi skal kunne se, hvor vi er på vej hen, og hvorfor vi skal lære)” (Tanggaard, 2014, s. 143).

Netop denne transparens, kan have understøttet elevernes deltagelse. Ifølge Molbæk er dette en væsentlig del af den didaktiske dimension, hvor tydelighed i undervisningens formål og læringsretning styrker elevernes muligheder for at deltage.

I vores praktikopgave så vi, hvordan elevernes indblik i dagens program angående brain breaks, havde en positiv indvirkning på både læring og trivsel. Når eleverne kendte til placeringen af pausen, og hvordan den ville foregå, blev de mere rolige og fokuserede. Dette peger på en vigtig klasseledelsesmæssig pointe: at elevernes oplevelse af overblik kan styrke deres motivation, læring og derigennem også deltagelse. FIIBLs forskning fremhæver ligeledes, at for at brain breaks skal fungere optimalt, bør læreren skabe en forudsigelig ramme, hvor eleverne kender formål og placering (Christiansen & Lund-Cramer, 2017, s. 66).

Et eksempel på hvorfor denne tydelige og klare struktur netop er så vigtig, ses tydeligt i vores skattejagt, hvor eleverne skulle indsamle talen. Her blev det ikke gjort klart, hvor lang tid eleverne havde til at gennemføre skattejagten, og vi observerede derfor meget forskellige strategier. En elev valgte at gøre aktiviteten til en konkurrence og løb hurtigt fra post til post for at komme først. Gruppen blev derved delt op. Eleven her opleves som en elev der er ydre motiveret, fordi det for hende ofte handler om at få gode karakterer og få anerkendelse i skolen fra andre. Lærke påtalte ikke at man skulle løbe rundt på posterne, blot gå rundt, men alligevel tilføjede denne elev et konkurrenceelement i at ville nå posterne som den første. Hun troede at der var en belønning ved at gennemfører først. Andre grupper brugte omvendt længere tid end forventet, rundt på posterne.

Ifølge Jank og Meyer handler processtrukturen om at give eleverne en tydelig ydre struktur, hvor der blandt andet skal være fokus på tid (Meyer & Jank, 2006, s. 87). Når den ydre struktur er uklar, mister nogle af eleverne orienteringen, mens andre fortolker rammen selvstændigt ud fra egne forudsætninger og behov. I dette tilfælde opstod et uformelt konkurrenceelement hos en enkelt elev, selvom det ikke var en del af Lærkes intention. Det peger på, hvor vigtigt det er, at struktur og formål kommunikerer klart og tydeligt, især i aktiviteter med bevægelse, hvor rammerne kan være mere åbne end traditionel tavleundervisning.

Flere elever peger dog på, at indsamlingen af talen og samle den som et puslespil efterfølgende gav god mening, da de fik en forståelse for vigtigheden af en tales opbygning. Dette er i tråd med Jacob Wieneckes forskning, hvor det fremhæves, at

bevægelsesaktiviteter kun har en positiv effekt på læring, når de er koblet til det faglige indhold. Samtidig understreges det i forskningen, at det ikke er nødvendigt med høj puls, men at det afgørende er, at eleverne selv er aktivt engagerede og kan se meningen med aktiviteten (Abildtrup, 2025).

Den relationelle dimension handler om lærerens forståelse af eleverne og deres individuelle forudsætninger, samt evnen til at skabe trygge relationer (Molbæk, 2015, s. 26). Lærkes forudgående kendskab til eleverne var en styrke i planlægningen af undervisningen, da hun blandt andet kendte til Nannas behov for pauser og Jakobs præferencer for stillesiddende arbejde. Dette kendskab gjorde det muligt at danne bordgrupper ud fra elevernes egne ønsker, hvilket ifølge Jank og Meyer (2006, s. 78) styrker den sociale struktur, mens det på samme tid kan bidrage til autonomi og samhørighed. Som vi har set i analysen af Jakob og Nanna, kan dette have betydning for deres deltagelse, selv når de i første omgang var tilbageholdende. Særligt vigtigt er det her, at Lærke ikke italesatte måden eleverne deltog på, da det viser et inkluderende og anerkendende blik. Eleverne fik plads til at være i forskellige deltagelsespositioner, og det skabte mulighed for udvikling.

I planlægningen af bevægelsesaktiviteterne havde vi fokus på, at det skulle understøtte det faglige indhold. F. eks skulle eleverne få en forståelse af genretrækket i kortfilm, vigtigheden af opbygningen af en tale samt forsøge at nyfortolke billeder. Eleverne gav selv udtryk for, at de fandt mening i aktiviteterne, når de kunne se sammenhængen mellem bevægelse og det faglige indhold. Særligt den sidste aktivitet med pressefotoet blev fremhævet som både sjov og fagligt relevant (Bilag 4). Dog kan man argumentere for, at ikke alle aktiviteter var lige tydeligt koblet til læringsmålene. Hverken læringsmål eller formålet med bevægelsesaktiviteterne blev ekspliciteret på tavlen. Ifølge Molbæk er det vigtigt, at eleverne ved, hvad de skal lære og hvorfor, hvilket også understøttes af Jank og Meyers målstruktur, hvor den ydre og indre målsætning bør være tydelig for både lærer og elever (Meyer & Jank, 2006, s. 73).

Når vi taler om integreret bevægelse i undervisningen, er det også relevant at se nærmere på valg af bevægelsesform i forhold til intensitet. Altså om aktiviteten er af lav eller høj intensitet. I Jank og Meyers indholdsstruktur relateres den ydre side til lærerens

valg af aktiviteter, som skal formidle det faglige indhold (Meyer & Jank, 2006, s. 75). I vores praktikopgave arbejdede vi som tidligere nævnt med FIIBL, der peger på en fysiologisk mekanisme, der aktiveres ved bevægelse i undervisningen. Ifølge undersøgelsen frigives der dopamin, pulsen stiger, og læringsparathed øges ved høj intensitet, mens lav intensitets aktiviteter omvendt kan medvirke til at sænke energiniveauet og fremme ro og fokus (Christiansen & Lund-Cramer, 2017, s. 65). Selvom disse begreber stammer fra en undersøgelse om brain breaks, er essensen, at vi som lærere skal være opmærksomme på, hvordan forskellige grader af intensitet i bevægelsesaktiviteter påvirker eleverne. På trods af at dette bachelorprojekt ikke har haft det sundhedsmæssige perspektiv som omdrejningspunkt, er det stadig vigtigt, at læreren er bevidst om, hvilken effekt bevægelse med henholdsvis høj og lav intensitet kan have på elevernes koncentration.

I vores spørgeskema, giver én elev f.eks. udtryk for, at der opstod uro og "fjollerier" i klassen efter en af de aktiviteter, hvor eleverne havde bevæget sig rundt på skolen (Bilag 4). Dette understreger, hvor vigtigt det er, at læreren har blik for, hvilke undervisningsformer der ellers indgår i den pågældende undervisning, og hvordan de spiller sammen med bevægelsesaktiviteterne, for at fastholde elevernes fokus og koncentration.

Vores observationer adskiller sig fra det, eleven her selv beskriver. Vi oplevede hverken eleven eller resten af klassen som larmende eller "fjollede" efter løbet. Tværtimod så vi ved begge afprøvninger, at eleverne vendte tilbage til deres pladser og arbejdede videre med opgaverne i ro og koncentration. Dette peger på en forskel mellem vores ydre handlingslogik som lærere og elevens indre handlingslogik.

Sammenfattende peger analysen på, hvilke deltagelsesmuligheder de afprøvede bevægelsesaktiviteter kan give eleverne, samt hvordan vi som lærere kan forstå og arbejde med elevernes deltagelse.

10. Diskussion

I det følgende vil vi diskutere vores analysefund. Desuden vil vi diskutere vores metodiske tilgang og pege på mangler i vores empiri-indsamling. Dette for at belyse hvad vi efter arbejdet med analysen, har en oplevelse af at mangle svar på, samt hvor vi kunne have kvalificeret opgaven yderligere.

En af de mest interessante opdagelser i vores analyse var, at de to elever, Jakob og Nanna, ud fra vores spørgeskema synede forskellige i deres måde at deltage i bevægelse på. Igennem vores analyse opdagede vi, at de to har mange ligheder i deres måde at deltage på, især i vores første øvelse, som var kortfilmsaktiviteten. De har begge en legitim perifer tilgang i starten af øvelsen, hvor de endnu ikke har afkodet, hvordan de skal deltage. I takt med at øvelsen gentages, bevæger de sig begge mod fuld deltagelse. Deres udgangspunkter for deltagelse er muligvis forskellige, men måden de indgår i praksisfællesskabet på, og gradvist udvikler deres deltagelse, er bemærkelsesværdigt ens.

Det kan derfor diskuteres, om eleverne altid selv er bevidste om, hvordan de deltager, og det kræver et særligt blik fra læreren at få øje på deres deltagelsesformer. Her ser vi særligt, hvordan tanken om bevægelsen fra legitim perifer til fuld deltager, kan fungere som et greb, læreren kan bruge til at støtte elevens deltagelse ved at forstå og anerkende dem.

Jakob er en elev med behov for forudsigelighed, mens Nanna har brug for både struktur og variation i undervisning. Her kræver det, at vi som lærere arbejder med differentierede undervisningsformer, der giver eleverne mulighed for at deltage på egne præmisser, og dermed styrker deres oplevelse af autonomi. Hvis vi inddrager Mette Molbæks didaktiske dimension, ser vi, hvordan lærerens kendskab til elevernes individuelle forudsætninger kan tilrettelægge undervisningen mere målrettet. Her kunne vi med fordel have anvendt vores viden fra spørgeskemaet til at persondifferentiere i gruppearbejdet (Meyer & Jank, 2006, s. 80).

Vi kunne have arbejdet med at gøre rollefordelingen mere tydelig i deres gruppearbejde, så bevægelsesdelen ikke nødvendigvis skulle involvere alle elever i samme grad. Det kunne have åbnet op for, at eleverne i højere grad kunne deltage ud fra deres

individuelle forudsætninger. En sådan differentiering ville dog samtidig kunne begrænse oplevelsen af tilhørsforhold og samarbejde, og dermed også indskrænke den oplevede autonomi.

De bevægelsesaktiviteter, vi afprøvede, vil vi selv vurdere som aktiviteter, der i begrænset grad tilgodeså elevernes behov for autonomi. Dette var dog et bevidst valg fra vores side, da vi havde en intention om at udfordre deres forestillinger om bevægelse i undervisningen. Vi ønskede at gøre op med det "sportslige" element, som mange elever forbinder med at bevæge sig, og i stedet vise, at bevægelse også kan være æstetisk, kreativt, sanseligt og fagligt. Men denne begrænsede autonomi kan have konsekvenser. For nogle elever kan for faste rammer hæmme deres lyst og mulighed for at deltage. Det rejser spørgsmålet, om vi som lærere bør tilpasse aktiviteterne, så de tilgodeser individuelle behov, eller om vi i visse tilfælde må prioritere fællesskabet og samarbejdet frem for den enkeltes præferencer.

Elevernes forskellige forudsætninger for bevægelse betød, at vi, som tidligere nævnt, havde et stort fokus på at undgå, at aktiviteterne blev for sportslige. Det tvang os til at tænke kreativt for at sikre, at bevægelsen gav mening i forhold til det faglige indhold. Ud fra dette kan det diskuteres, om det at integrere bevægelse i undervisningen, kan komme til at fylde mere end det faglige udbytte.

I skattejagten kunne vi også have valgt blot at udlevere brikkerne til eleverne ved bordene og dermed fjerne det legende element. For det at skulle rejse sig og lede efter talen, tager tid fra den faglige undervisning, og det er netop her, læreren må overveje, om aktiviteten bidrager til læringen eller blot forstyrrer.

Her er det vigtigt, at læreren anvender sit kendskab til sin klasse og vurderer, om det er didaktisk meningsfuldt at bruge ekstra tid på, at eleverne skal rejse sig for at finde brikkerne. Læreren må vurdere, om det er vigtigst at nå mest muligt i undervisningen, eller om det faglige stof i højere grad skal læres igennem bevægelse.

En enkelt elev kom, som nævnt i analysen, til at tillægge skattejagten et konkurrenceelement. Dette eksempel illustrerer vigtigheden af, at læreren er tydelig i formidlingen af den faglige intention, når integreret bevægelse anvendes i undervisningen. En pointe fra Wieneckes forskning er, at bevægelsen har en positiv

effekt på læring, når den er klart og tydeligt koblet op på det faglige indhold (Abildtrup, 2025). Vores spørgeskema viser, at langt størstedelen af eleverne oplevede bevægelsesaktiviteterne som værende meningsfulde i forhold til det faglige stof. Når form og indhold spiller sammen, øges elevernes motivation og deltagelse. Det understreger vigtigheden af, at vi som lærere bruger bevægelse som et middel til læring og ikke et mål i sig selv.

Vi kunne have kvalificeret vores undersøgelse yderligere. Under arbejdet med analysen er det blevet tydeligt for os, at vi mangler evalueringer og opsamlinger fra eleverne efter undervisningsforløbet. Vi udarbejdede spørgeskemaer, som eleverne besvarede henholdsvis før og under arbejdet med aktiviteterne, men ikke efter forløbets afslutning. Det efterlader os med ubesvarede spørgsmål som: Har eleverne fået en ny oplevelse af bevægelse i undervisningen? Har aktiviteterne ændret elevernes oplevelse af bevægelse generelt?

Samtidig ser vi, at vi i vores indledende spørgeskema kunne have kvalificeret vores spørgsmål yderligere. Vi spurgte ikke ind til elevernes tidligere erfaringer med bevægelse i undervisningen, deres forståelse af begrebet, eller hvad de forbinder med det at bevæge sig. Hvis vi havde indsamlet denne viden inden forløbet, kunne det have givet os et mere nuanceret udgangspunkt og samtidig hjulpet eleverne til at reflektere mere bevidst over deres egne oplevelser og svar undervejs. Desuden kunne vi som lærere have brugt elevernes perspektiver og evalueringer til fremadrettet at kvalificere undervisningen med integreret bevægelse.

11.Konklusion

I dette bachelorprojekt har vi undersøgt følgende:

Hvordan kan vi skabe deltagelsesmuligheder hos elever gennem integreret bevægelse i danskundervisningen?

Med udgangspunkt i en case og dataindsamling fra observationer og spørgeskemaer har vi analyseret, hvordan udskolings elever oplever og deltager i bevægelsesaktiviteter i

danskundervisningen. Vores tilgang har overvejende været fænomenologisk, idet vi har haft fokus på elevernes egne oplevelser med integreret bevægelse.

På baggrund af vores analyse kan vi konkludere, at deltagelsesmuligheder gennem integreret bevægelse i danskundervisning kan skabes ved, at læreren anerkender og imødekommer elevernes forskellige forudsætninger for deltagelse. Et andet væsentligt fund i vores analyse er, at vi som lærere kan have en anden oplevelse af, hvordan eleverne deltager, end eleverne selv har. Spørgeskemaerne viste en klar tendens, at eleverne i højere grad oplevede bevægelsesaktiviteterne som meningsfulde, og mange beskrev, hvordan disse hjalp til at holde fokus og forstå stoffet bedre. Dette understreger vigtigheden af at inddrage elevperspektivet i evalueringen af undervisningen. Det betyder også, at der ikke findes én rigtig måde at deltage på, men deltagelse må i stedet forstås som noget, der udvikles over tid og i samspil med undervisningens rammer, indhold og struktur. Eleverne bevæger sig i denne proces fra legitim perifer deltagelse mod fuld deltagelse.

Hos Nanna styrkede bevægelse koncentrationen, mens Jakob havde brug for struktur og tydelige overgange for at deltage. Elevernes mulighed for at deltage i bevægelsesaktiviteter afhænger derfor i høj grad af lærerens evne til at skabe tydelige og genkendelige rammer. Det er derfor vigtigt, at vi som lærere tydeligt kommunikerer, hvordan bevægelsesaktiviteten hænger sammen med det faglige indhold.

Heraf følger også betydningen af gentagelse. Når bevægelse integreres kontinuerligt og med tydelige rammer, bliver det en genkendelig del af undervisningen. Over tid kan der skabes en fælles forståelse for, hvordan bevægelse og det faglige indhold kan hænge sammen, og dette fremmer deltagelse. Denne pointe blev også tydelig i vores praktik, hvor vi så, hvordan gentagelse af brain breaks gjorde eleverne mere trygge og deltagende. Gentagelse er derfor ikke blot et didaktisk greb, men en nødvendig forudsætning for, at eleverne opnår flere deltagelsesmuligheder.

Integreret bevægelse har potentiale til at fremme deltagelse, hvor dette ofte synes uforløst. Vores arbejde med bachelorprojektet peger på, at netop tydelig struktur, gentagelse og kobling til det faglige indhold er afgørende for, at denne form for undervisning kan fremme deltagelsesmulighederne.

12. Perspektivering

Vi vil slutteligt perspektivere vores projekt fra efterskole regi til folkeskolen.

Perspektiveringen vil i høj grad afspejle en ny problemstilling vores undersøgelse har affødt.

Det, vi har opdaget og undret os over i vores arbejde med analysen og i vores indledende research til bachelorprojektet, er, hvor meget af den eksisterende forskning i integreret bevægelse baserer sig på empiri fra indskoling. Det fremgår særligt tydeligt i rapporten fra Dansk Skoleidræt, hvor det dokumenteres, at brugen af bevægelse, både generelt og integreret, falder markant fra indskoling til udskoling (Nielsen J. H., 2024). Som vi peger på i analysen, ser vi dog lighedstegn mellem vores egne fund og de konklusioner, forsker Jacob Wienecke når frem til i sit studie, der er baseret på elever fra fire til ti år.

Det kan diskuteres, hvad der forårsager dette fald. En forklaring kan være, at ældre elever i højere grad forbindes med seriøs faglighed, hvor bevægelse måske ikke ses som et naturligt element. Det kan også skyldes, at mange lærere mangler konkrete redskaber og idéer til at integrere bevægelse i undervisningen. Særligt i udskoling, hvor kravene til faglighed stiger, og undervisningen i stigende grad målrettes eksamener. Derfor har vi i dette bachelorprojekt haft et fokus på at udvikle bevægelsesaktiviteter, som både er fagligt funderede og realistiske at implementere i en travl hverdag. Tanken har desuden været, at det skal være overførbart til folkeskolen til trods for, at det er afprøvet på en efterskole. På samme tid har vi også forsøgt at vise, hvordan integreret bevægelse ikke nødvendigvis behøver at være hverken tids- eller fysisk krævende.

13. Litteraturliste

- Abildtrup, U. (2025). Sådan bruger du bevægelse klogt: "Eleverne bliver simpelthen klart bedre til at stave". *Folkeskolen.dk*.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5L_Dansk.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (August 2024). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Børne- og undervisningsministeriet: Børne- og undervisningsministeriet
- Børne- og undervisningsministeriet. (u.å). *Bevægelse integreret i undervisningen i udskolingen - eksemplariske aktiviteter*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-01/Eksempelaktiviteter%20med%20bev%C3%A6gelse%20integreret%20i%20undervisningen%20i%20udskolingen.pdf>
- Børne- og undervisningsministeriet. (u.å). *emu.dk*. Hentet 15/03/2025 fra Bevægelse integreret i undervisningen i udskolingen: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-01/Didaktisk%20plakat%20bev%C3%A6gelse%20integreret%20i%20undervisningen%20i%20udskolingen.pdf>
- Canger, T., & Aagaard Kaas, L. (2016). *Praktikhåndbogen*. Hans Reizels Forlag.
- ChatGPT. (u.d.). Hentet fra ChatGPT: <https://chatgpt.com/>
- Christiansen, L., & Lund-Cramer, P. (2017). Formålet er trivsel. *MOV:E*, 65-73.
- Dansk skoleidræt. (u.å). *Samtalecirkel*. Hentet fra Dansk Skoleidræt: <https://skoleidraet.dk/aktivetsdatabasen/samtalecirkel/>
- EMU. (2024). *Den empirisk-induktive metode vs. den hypotetisk-deduktive metode*. Hentet fra emu.dk: Den empirisk-induktive metode vs. den hypotetisk-deduktive metode
- Gissel, S. T. (2016). *Mediedidaktik*. Hans Reitzel Forlag.
- Jørgensen, H. H. (2022). *Fænomenologi*. Hentet fra Læremiddel.dk - Nationalt videncenter for læremidler: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/>
- Jensen, J.-O., Jørgensen, H. T., & Volshøj, E. (2018). *Motivation og bevægelse i skolen*. København: Hans Reitzels forlag.

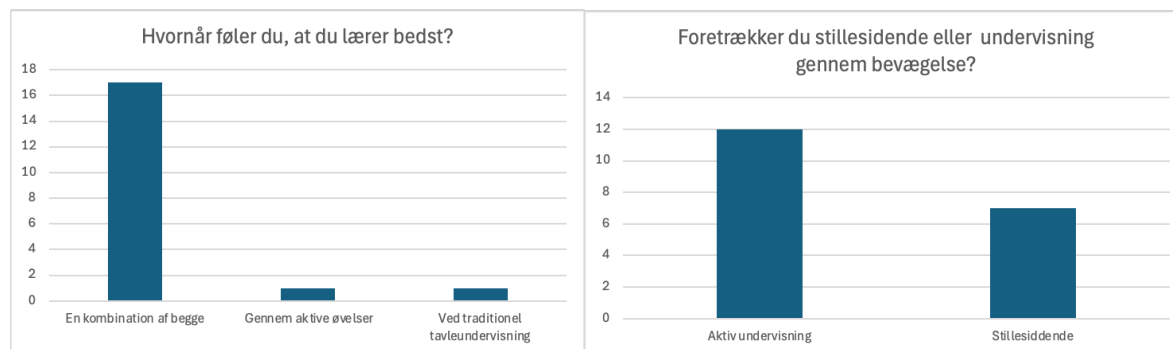
- Klarlund Pedersen, B., Andersen, L. B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos, E., & Von Seelen, J. (2016). *Fysisk aktivitet - læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*. København: Vidensråd for forbyggelse.
- Kristiansen, E., & Kanstrup Kjær, N. (2018). *Guide til spørgeskemaundersøgelser, interview og observationer*. Forlaget ´94.
- Launsø, L., & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker - Forskningsstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag .
- Meyer, H., & Jank, W. (2006). *Didaktiske modeller - grundbog i didaktik*. Gyldendal.
- Molbæk, M. (2015). Centrale dimensioner - i arbejdet med inkluderende klasseledelse. I M. Molbæk, & S. Tetler, *Inkluderende klasseledelse* (s. 23-33). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Nielsen, B. (2015). Læringsmål i dansk. I B. Nielsen, *Læringsmål i dansk* (s. 11-22). Frederiksberg: Professionshøjskolen UCC.
- Nielsen, J. H. (September 2024). *Bevægelse i skoledagen 2024*. Hentet 20/03/2025 fra skoleidræt.dk: <https://skoleidraet.dk/wp-content/uploads/2024/09/Undersoegelse-Bevaegelse-i-Skoledagen-2024.pdf>
- Poulsen, C. H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder - fra et børneperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien*. København: Hans Reitzels forlag.
- Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. Hentet fra Læremiddel.dk - Nationalt videntcenter for læremidler: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>
- Tanggaard, L. (2014). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 137-148). Akademisk forlag.
- Von Seelen, J. (2013). *Folkeskole.dk*. Hentet 20/03/2025 fra Fysisk aktivitet og læring - en taksonomi: <https://blog.folkeskolen.dk/borneliv-ernaering-og-sundhed-idraet/fysisk-aktivitet-og-laering-en-taksonomi/211789>
- Von Seelen, J., & Schulz, A. (2017). *En skole i bevægelse*. København: Akademisk forlag.
- Ågaard, D. (2022). *Motivation*. København: Frydenlund.

14. Bilag

14.1 Spørgeskemabesvarelser

14.1.1 Bilag 1: Resultat før bevægelse

19 ud af klassens 21 elever besvarede spørgeskemaet.

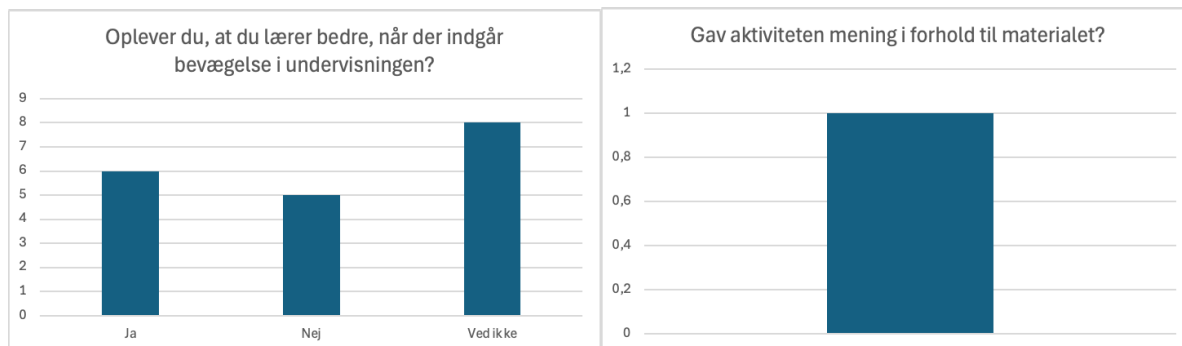


Hvad synes du, at bevægelse i undervisningen gør for dig?	Hvorfor foretrækker du dette?	Beskriv en god undervisning for dig.
Det gør så man får et break og kan koncentrere sig bedre	Fordi det er meget tit meget kedeligt bare at sidde med en opgave	At du for en opgave men så er der nogle pauser så man ikke når at kede sig for meget og mister fokuset
det er sjovere	fordi jeg ikke er så god til at sidde stille og lave det samme i lang tid	ikke for meget tavle undervisning. Når man laver forskellige ting også uden for klasselokalet og ikke det samme hele timen. også med pauser
jeg lære bedre og kan holde fokus i længere tid	fordi det holder min hjerne i gang så jeg ikke går død med det samme	lave noget hvor vi skal sidde og bevæge os eller holder pause og laver noget hvor vi kommer væk fra det vi laver
Det er sjovt nok	Fordi at man kan sidde og arbejde sammen, og snakke omkring tingene.	Du får en opgave men den rækker spørgsmål, evt at analysere noget. eller at se film
det kommer lidt an på hvad aktiviteten er det kan være hyggeligt at have den for for pase med venner men samtide arbejde	jeg ved lidt hvad der kommer til at foregå og kan forberede mig til timen, men jeg har ikke noget imod aktiviteter gennem undervisningen	en god undervisning for mig er med noget stillesiddende arbejde enten individuelt eller gruppe, men med nogle små pauser eller aktiviteter indimellem
Det gør undervisningen sjovere, og man når ikke at blive træt.	Min hjerne bliver hurtigt træt af sidde-undervisning, men med bevægelse, er der lidt mere orden i hjernen.	Vi starter med at lave lidt sidde-undervisning og så midt i timen tager vi en "brain-break", og så den sidste del af timen laver vi en blanding af aktiv og sidde-undervisning.
Jeg synes det gør at jeg kan koncentrere mig til at sidde stille bagefter, det er godt at få noget sjovt i timerne med dem fra klassen.	Jeg kan lide begge dele, men det kommer meget an på hvordan den aktive undervisning er. Jeg kan godt lide at sidde stille og roligt med opgaverne og koncentrere mig om det.	En god undervisning for mig er at lave opgaver stillesiddende, en pause i løbet af timen hvor man kan gå ud af klassen og lige få en pause. Nogle gange at der er en lille aktivitet.
Jeg har det sjovt med mine venner og det gør undervisningen sjovere.	Fordi det er en bedre og sjovere måde at lære på og at vi ikke sidder stille hele tiden.	Når det bliver gjort på en sjov måde, så man får lyst til at lære. At vi ikke sidder stille hele timen men at vi får mulighed for at lave opgaverne på en anden måde.
gøre ikke rigtig nogen forskel syntes jeg, men er nok mest til at sidde stille.	Har ikke helt en holdning til det, men aktiv undervisning kan være sjovere nogle gange.	det ved jeg ikke.
Det gør at man måske kobler lidt af, fordi man ikke bare sidder og fx. læser noget. Det er sjovere.	Det er sjovere, hvilket gør at jeg får mere lyst til at følge og være med.	Når timen både er spændende og lærerig. Det kan både være igennem aktiv læring og tavle undervisning.
det ik så vigtigt	fordi det er pisse kedeligt at sidde stille	få en opgave man skal lave og gå på værelset og lave det
Jeg kan koncentrere mig bedre.	det gør jeg fordi at jeg føler at min hjerne arbejder mere effektivt og jeg tænker mere klart. Frem for hvis det var røv til sædet undervisning.	En god undervisning for mig er, at det er en kombination mellem at du sidder stiller og arbejder og fordyber dig om et emne, men også at der sker noget og at vi rør os lidt. Måske nogle øvelser man skal lave rundt i klassen.
jeg har det sjovt med mine venner. gør undervisningen sjovere	fordi at jeg ikke kan koncentrere mig i så lang tid hvis der ikke sker noget	at man ikke ska lave noget og bare hygge om opgaverne
Jeg får sværere ved at koncentrere mig, da jeg skal tilbage ind i loopet af at arbejde efter at have været oppe.	Føler mig mere koncentreret, og har ikke nemt ved at komme tilbage til at fokusere hvis jeg skal lave noget andet samtidig eller inden.	Opgaver hvor man arbejder selv, og man så gennemgår opgaverne 2 og 2 til sidst. Hvor man sidder stille, med små pauser.
Det er sjovt nok	Fordi at man kan sidde sammen og lave en hyggelig opgave	Du får en opgave du skal besvare og så arbejder du med den eller se en film
jeg kan ikke selv mærke at jeg bliver bedre til fagene jeg føler ikke det ændre på noget	Hvis man sidder og lytter på en lære så får man ikke noget ud af det og man bliver træt i hovedet	man får lov til at arbejde for sig selv
Det var bestemt lidt sjovere, ved ikke hvor meget jeg lærte.	mere koncentret når man sidder ned bliver tit fjollet hvis man f.eks skal løbe rundt	stilesiddende arbejde med makker eller alene. Mindst en 10 min pause grundet man arbejder hårdt resten af tiden
Det gør undervisningen sjovere når vi laver noget aktivt, fordi så får man også lidt en pause.	Jeg kan godt lide at koncentrere mig om opgaver i en god gruppe eller alene, men engang i mellem er det også rart at lave noget aktivt, så man ikke bliver for hurtigt træt.	En god undervisning for mig tror jeg er at vi sidder individuelt eller i grupper og lave tingene, jeg er ikke så vild med at vi sidder i en hel time og får noget gennemgået på tavlen, men hvis man kort får gennemgået noget også kan arbejde med det, så jeg tilfreds. En god time er også at vi får korte pauser eller leger en leg, så vi også tænker på noget andet.
Det gør klart undervisningen sjovere, men jeg ved ikk om jeg vil sige jeg lærer bedre af det	det er federe end at sidde alene med hovedet i en bog	matematik

14.1.2 Bilag 2: Resultat efter 1. bevægelse

Aktivitet: Kortfilm

19 ud af klassens 21 elever besvarede spørgeskemaet.



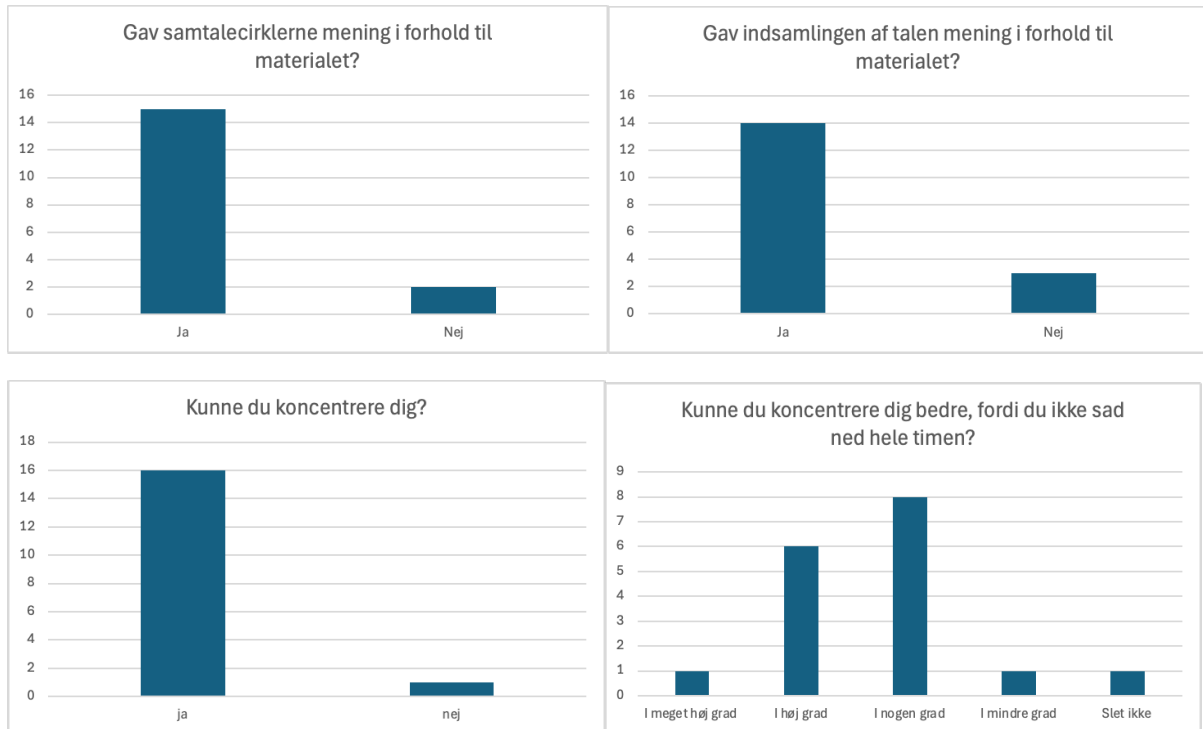
Var der noget, der var grænseoverskridende? Hvis ja – hvad?	Deltog du aktivt? Hvis ikke, hvad var så årsagen? (10399)	Hvordan har du det med at bevæge dig i undervisningen? Hvorfor? (10388)
nej var der ik	ja det gjorder jeg	Det giver et break fra undervisningen så man kan koncentrere sig bedre
nej det sys jeg iki	ja vi var sygt gode	jeg har det fint med det fordi så ska jeg ik side stille i meget lang tid og lave det samme det kan godt være meget kedeligt
det var kun grænseoverskridende hvis der ikke er nogen som gør det	ja det gjorde jeg	jeg har det meget godt fordi men holder sin hjerne i gang for hvis jeg sidder stille så går min hjerne død og så kan jeg ikke fokuser
nej ikk rigtig	ja men ik så meget	det er okay, ik for meget dog.
det var ikke grænseoverskridende men det var nogle steder hvor der ikke var så meget posetiv stemning for det	ja jeg deltog	jeg har det fint med bevægelse og jeg syntes det er en god måde at få en pause fra det andet stillesiddende "kedelige/ensartede" arbejde
Det var forfærdeligt med billeder og video, men udover det var det faktisk ret sjovt.	Ja, men det tog lige lidt tid før jeg deltog aktivt.	Det er meget rart, men jeg gider heller ikke hele tiden at skulle bevæge mig. Man skal jo også lærer noget kedeligt en gang imellem.
Jeg synes det var helt fint, men kommer meget an på hvad man skal.	Ja det synes jeg at jeg gjorde	Jeg har det okay med det, men nogle gange kan jeg godt føle at aktiviteterne kan være lidt ligegyldige eller at man ikke har energi. men det er også rart til tider, at få en pause fra at sidde ned. Jeg har det meget blandet med det.
Måske at man skal give meget af sig selv for at det bliver fedt.	Ja jeg deltog.	Godt fordi man kan få mere energi af det og at man bliver mindre tung i hovedet fordi man ikke sidder stille hele tiden.
ikke rigtig, dog har man ikke så meget lyst til det hvis man er træt eller ikke har det så godt.	jeg deltog	Kommer an på dagen, hvor træt man er på dagen.
Nej det var der ikke.	Ja, men jeg var lidt træt	Jeg har det fint med det, det gør tien lidt mere sjov og underholdne.

nej	ja	jeg vil helst bare lave det på mit værelse
Synes det var fint når man kom i gang. Man skulle bare lige i gang.	Ja det gjorde jeg	Jeg har det rigtig godt med det. Da jeg føler at hvis det er rent tavleundervisning så kan min hjerne godt gå lidt i stå efter land tid. Den har lige brug for et break.
nej det synes jeg ikke tager alt som en lege	ja det synes jeg	godt fordi sp kan jeg komme af med noget energi
Det er bare akavet at skulle lave de der billeder, men ikke grænseoverskridende.	Ja, fordi det er der hvor der er sjovest.	Ikke så godt, har svært ved at multitaske og koncentrere mig hvis jeg også laver noget andet.
.	nej ik så meget morgentræt og ik så kreativ	Det ikke noget problem
Nej men det var bare lidt for meget men ellers fint	ja	Det jeg engagere mig
det var mega mærkeligt, især når vi ikke vidste hvad der foregik i filmen	jeg deltog aktivt fordi det var sjovet og lidt mærkeligt	fint, men kan bedre lide at sidde ned
I starten var det grænseoverskridende at skulle have figure og sådan ud af en selv, men da vi havde gjort det 1 gang, så var det fint.	ja det gjorde jeg	Jeg har det fint med at gøre det en gang i undervisningen eller et par gange i ugen, for så får man også sat hjerne på øvelse ved at lave skole på en anden måde. Jeg tror at måske en dansktime hvor vi kun var aktiv eller i bevægelse vil være fint, men det er ikke noget man skal gøre hele tiden så. Men hvis vi får lidt tid til at være aktive engang i mellem, så ville det være godt, så man heller ikke bare kigger i computeren.
synes det er anderledes, men ikke på en dårlig måde	ja jeg gjorde så, men ikke af fri vilje	synes det er fint man lige bryder den stillesiddende undervisning med en øvelse eller kort pause

14.1.3 Bilag 3: Resultat efter 2. bevægelse

Aktivitet: Talen

17 ud af klassens 21 elever besvarede spørgeskemaet.



14.1.4 Bilag 4: Resultat efter 3. bevægelse

Aktivitet: Pressefoto

14 ud af klassens 21 elever besvarede spørgeskemaet.

