## Litteratur


Antonovsky, A. (2004). *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bøttcher, L. & J. Dammeyer (2013). *Handicappsykologi: en grundbog om arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Chapparo, C. & S. Lowe (2012). School Participating in More than Just the Classroom. I: S.J. Lane & A. Bundy (red.). *Kids Can Be Kids: A Childhood Occupations Approach*. Philadelphia: F.A. Davis Co.

Fisher, A.G. m.fl. (2008). *School AMPS School Version of the Assessment of Motor and Process Skills*.

Gjærum, B., B. Grøholt & H. Sommerschild (2007). *Mestring som mulighed: i mødet med børn, unge og deres forældre*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kjær, B. (2014). *Inkluderende pædagogik: God praksis og gode praktikere.* København: Akademisk Forlag.

Lane, S.J. & A.C. Bundy (red.) (2012). *Kids Can Be Kids: A Childhood Occupations Approach*. Philadelphia: F.A. Davis Co.

Madsen, B. (2012). Inklusionens pædagogik. Om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I: C. Pedersen (red.). *Inklusionens pædagogik: fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nissen, C. (2016). *Sansemotorik og samspil*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Oettingen, A. von (2010). *Almen pædagogik: pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.

Piatek, R. & M. Gensowski (2016). Skills, Occupations and Educational Attainment. I:

Rogoff, B. (red.) (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford [UK]; New York: Oxford University Press. http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=272865.

Sønnichsen. L.H. (2015). Børn og unges kropslige læring, udvikling og deltagelse i bevægelsesaktiviteter I: M. Sørensen (2015). *Skole- og fritidspædagogik*. København: Akademisk Forlag.

Sønnichsen, L.H. & G. Gjesing (2013). *Leg gør os til mennesker: en antologi om legens betydning*. Fredericia: 55° Nord.

Wenger, É. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.




KAPITEL 5

# Bevægelse integreret i undervisningen

AF CLAUS LØGSTRUP OTTESEN

**skolereform · bevægelse i undervisningen · didaktik · læring · inklusion**

Med folkeskolereformen er bevægelse ikke længere kun forbeholdt idrætsundervisningen og de aktive pauser i løbet af skoledagen. Bevægelse skal nu integreres målrettet i den fagopdelte undervisning i dansk, matematik, engelsk, biologi etc. samt den understøttende undervisning. Det stiller nye krav til både lærere og pædagoger i skolen og fører flere spørgsmål med sig. Hvad mener vi egentlig, når vi taler om at integrere bevægelse i undervisningen? Hvordan gør vi det i praksis? Og hvordan gør vi det, så det bliver meningsfuldt i forhold til den øvrige didaktiske praksis i fagene?

Dette kapitel handler om de muligheder og udfordringer, der kan være forbundet med at integrere bevægelse i undervisningen, herunder både den fagopdelte og den understøttende undervisning. Først definerer jeg, hvad jeg forstår ved bevægelse integreret i undervisningen, og dernæst sætter jeg begrebet ind i en læringsmæssig og didaktisk ramme. Herefter præsenterer jeg en model, som nytænker og præciserer de forskellige måder, hvorpå bevægelse kan integreres i undervisningen. Undervejs i kapitlet giver jeg konkrete eksempler på læringsaktiviteter knyttet til de enkelte kategorier i modellen. Afslutningsvis argumenterer jeg for modellens inkluderende perspektiver og behovet for et øget tværprofessionelt samarbejde mellem lærere og pædagoger, hvis bevægelse integreret i undervisningen skal kvalificeres i skolen. Kapitlet er baseret på erfaringerne fra Videncenter for kost, motion og sundhed (KOSMOS), som er med til at kompetenceudvikle lærere og pædagoger.

## Bevægelse integreret i undervisningen – en definition

Bevægelse er blevet centralt i den danske folkeskole, ikke mindst på grund af den lovpligtige bestemmelse i skolereformen om, at der skal være 45 minutters daglig bevægelse i løbet af skoledagen. Bevægelse kan både indgå i idrætsundervisningen, den understøttende undervisning og/eller den fagopdelte undervisning, og hensigten med reformen er, at den øgede bevægelse skal fremme elevernes sundhed, trivsel, motivation og læring (UVM 2016). Overordnet set er der konsensus om, at fysisk aktivitet fremmer børn og unges præstation i skolen. Forskere påpeger, at øget fokus på og tid til fysisk aktivitet med kvalificerede, tilpassede aktiviteter kan være en mulig måde at fremme elevernes præstationer i skolen og deres motivation for at deltage i fysisk aktivitet (Bangsbo m.fl. 2016).

Bevægelse defineres i dette kapitel bredt som mange forskellige typer fysisk aktivitet, der kan påvirke sundhed, faglig præstation, motivation og trivsel. Bevægelse i skolen er mangfoldig og dækker over forskellige kategorier, såsom aktive pauser, fysisk træning, idrætsfaget, fri leg/pauser, aktiv transport og bevægelse integreret i undervisningen (Vidensråd for Forebyggelse 2016). I kapitlet fokuserer jeg udelukkende på sidstnævnte kategori: bevægelse integreret i undervisningen (i det følgende BIU), som jeg definerer som:

> (...) bevægelsesaktiviteter, som er pædagogisk og didaktisk funderet, der kan inddrages i den fagopdelte eller understøttende undervisning, og som omhandler et fagligt indhold.

BIU kan i grove træk sidestilles med andre hyppigt anvendte begreber i en dansk undervisningskontekst, såsom 'fagfaglig bevægelse', 'læring i bevægelse', 'bevægelse i den boglige undervisning', 'aktiv undervisning' og 'læringsunderstøttende aktiviteter', som kan foregå i alle skolens fag og i den understøttende undervisning. Pointen er blot, at BIU-aktiviteterne altid omhandler et fagligt indhold i modsætning til aktive pauser (også kaldet power pauser, energizers, brain breaks etc.), der har til formål at give et tiltrængt break i undervisningen, hvor eleverne får "ilt til hjernen", inden den faglige undervisning fortsættes.



I kompetenceudviklingen af lærere og pædagoger på forskellige skoler er det vores erfaring i KOSMOS, at mange skoler er i fuld gang med at implementere bevægelse i undervisningen, men at der er en særlig udfordring i forhold til de ældste klasser. Vores opfattelse understøttes af en undersøgelse foretaget i efteråret 2016, der viser, at det særligt er i indskolingen og på mellemtrinnet, at bevægelse integreres i den fagopdelte undervisning, mens omfanget af BIU-aktiviteter bliver mindre, når det gælder undervisningen af de ældste elever (Oxford Research 2016). Den samme tendens viser sig i en rapport fra Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA), der viser, at lærere og pædagoger i udskolingen har vanskeligere ved at implementere bevægelse i undervisningen end i de mindre klasser (KORA 2017).

En undersøgelse af elevernes egen vurdering af omfanget af bevægelse i undervisningen tegner et lignende billede. Her oplever mere end fire ud af ti elever på 4. klassetrin, at de er fysisk aktive i de boglige timer, mens det kun gælder færre end to ud af ti af eleverne på 8./9. klassetrin (SFI 2016).

Ét er omfanget af BIU, noget andet er kvaliteten af indsatserne. BIU er en stor udfordring for mange lærere og pædagoger, der mangler konkrete værktøjer til at løse denne opgave (Vidensråd for Forebyggelse 2016). Desuden har vi i kompetenceudviklingen af lærere og pædagoger erfaret, at man på flere skoler mangler et fælles sprog for bevægelse, herunder særligt bevægelse i undervisningen. BIU-aktiviteterne bliver nogle steder inddraget mere eller mindre tilfældigt, og der skelnes ikke mellem de *forskellige* måder, hvorpå bevægelsesaktiviteter kan implementeres i den fagopdelte undervisning.

Inden jeg når til konkrete idéer til bevægelsesmæssige værktøjer og forskellige måder at anvende BIU-aktiviteter på, vil jeg derfor først kigge på meningen med en given bevægelsesaktivitet.

## Bevægelse, der giver mening

Det kan måske lyde paradoksalt, men for at integrere bevægelsesaktiviteterne på en meningsfuld måde vil jeg i første omgang lade selve bevægelsesaktivitetens indhold træde i baggrunden og i stedet lade *formålet* med aktiviteten træde i forgrunden. Hvad er det så for et formål, der skal træde

i forgrunden? Dette spørgsmål kan besvares ud fra flere forskellige perspektiver.

I et *læringsmæssigt* perspektiv vil formålet med bevægelsesaktiviteterne overordnet være at fremme eller understøtte elevernes læreprocesser. Disse læreprocesser kan både anskues bredt, hvor aktiviteterne både kan omhandle (1) et indholdsmæssigt og kognitivt formål, (2) et drivkrafts- og motivationsmæssigt formål og/eller (3) et samspils og socialt formål (Illeris 2007). Det læringsmæssige perspektiv kan også anvendes i en mere snæver optik, der omhandler et givent videns- eller færdighedsmål med aktiviteten. Her er det altså læringsmålet, der ansporer udvælgelsen af bevægelsesaktiviteten.

I forlængelse heraf kan man desuden anlægge et bredere *didaktisk* perspektiv, hvor bevægelsesaktiviteten planlægges, gennemføres og evalueres med afsæt i flere didaktiske kategorier (Hiim & Hippe 2012). Ud over ovenstående sammenhæng mellem aktivitetens mål og udvælgelse af indhold må der derfor, i en didaktisk optik, inddrages refleksioner over elevernes læringsforudsætninger, rammefaktorerne, aktivitetens mål og læreprocessens tilrettelæggelse og vurdering (ibid.). Det betyder med andre ord, at man som lærer eller pædagog for det første må overveje, hvilke muligheder og begrænsninger eleverne har for at deltage i BIU-aktiviteterne, og om nogle elever har særlige udfordringer eller ressourcer i forhold til udvalgte bevægelsesaktiviteter.

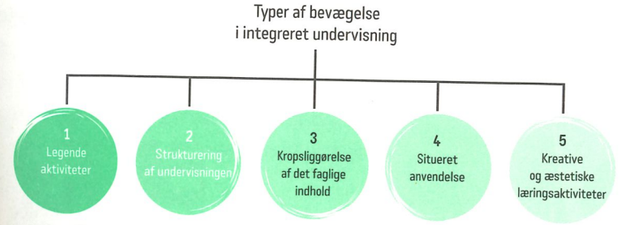
For det andet må der tages højde for, hvordan rammerne muliggør eller begrænser bevægelsesaktiviteterne, både i forhold til de tidsmæssige og de fysiske rammer, men også lærerens eller pædagogens erfaringer og kompetencer inden for bevægelse spiller en afgørende rolle for tilrettelæggelsen af BIU-aktiviteterne. For det tredje må man reflektere over, hvordan BIU-aktiviteterne understøtter eller optimerer elevernes læreproces: Hvordan, hvor meget og hvornår skal BIU-aktiviteterne inddrages i forhold til undervisningens øvrige arbejdsformer? Sidst, men ikke mindst, må man ligeledes overveje, hvordan BIU-aktiviteterne og elevernes læring kan vurderes i forhold til den videre undervisningsproces; var aktiviteterne for lette eller vanskelige, og lærte eleverne det, der var hensigten i BIU-aktiviteten? Det er alle vigtige didaktiske refleksioner, som man må gøre sig i bestræbelserne på at inddrage BIU-aktiviteter meningsfuldt i den fagopdelte og understøttende undervisning.



På baggrund af ovenstående er der i mine øjne derfor brug for 1) at få et fælles og systematisk sprog for BIU-aktiviteter, 2) der medvirker til, at bevægelse integreres didaktisk og meningsfuldt i undervisningen i den fagopdelte og understøttende undervisning, 3) som inkluderer flere og helst *alle* elever i bevægelsesaktiviteterne i fagene, samt 4) bidrager til en alsidig og varieret skoledag med mange inspirerende og sjove måder at lære på. Spørgsmålet er nu, hvordan det kan udmøntes i praksis? Det vil jeg forsøge at besvare i det følgende, hvor jeg med inddragelse af konkrete eksempler på læringsaktiviteter beskriver, hvordan BIU kan have et didaktisk afsæt.

## En didaktisk BIU-model

Figur 5.1 viser en didaktisk BIU-model, som har til formål at nytænke, præcisere og systematisere bevægelsesaktiviteter integreret i den fagopdelte undervisning. Helt konkret er BIU-modellen opdelt i fem kategorier, der giver et overblik over de forskellige måder, man som lærer eller pædagog kan integrere bevægelse i den fagopdelte eller understøttende undervisning.




**Figur 5.1. BIU-modellen over forskellige typer af bevægelse integreret i undervisningen.**

Figuren viser, hvordan fem forskellige typer af BIU kan bidrage til at gøre undervisningen alsidig og varieret. Ved at have en innovativ og mangfoldig tilgang til valget af bevægelsesaktiviteter kan man tilgodese mange forskellige måder at lære på, hvor krop og bevægelse indgår som en aktiv del af læreprocessen med praktiske, anvendelsesorienterede og kreative undervisningsformer. Dermed undgås, at undervisningen kun foregår fra "halsen og op", som læringsteoretiker Carl Rogers (1994) for år tilbage

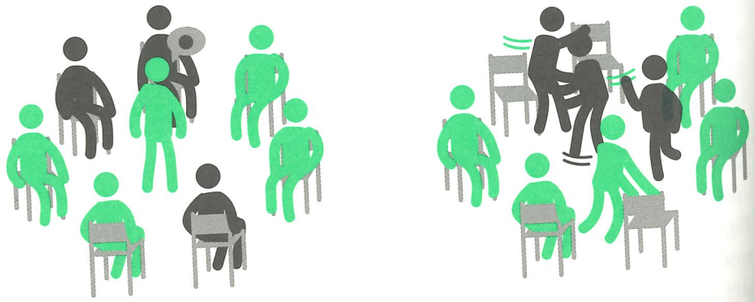
beskrev den stillesiddende, traditionelle undervisning. Desuden giver figuren også mulighed for, at man som lærer eller pædagog selv videreudvikler bevægelsesdidaktikken i forhold til de fag, man underviser i.

I det følgende uddyber jeg modellens fem kategorier med praktiske eksempler og illustrationer.[1]

## 1. Legende aktiviteter

Den første kategori er kendetegnet ved legeaktiviteter, der omhandler et fagligt indhold. De legende aktiviteter er især velegnede til at arbejde med konkrete færdighedsmæssige sider af fagene, hvor eleverne får mulighed for at repetere og 'træne' det faglige indhold.

Et eksempel herpå er aktiviteten "Frugtsalat" (figur 5.2), der tager udgangspunkt i en velkendt børneleg, som kan differentieres og integreres i faglige sammenhænge med varieret sværhedsgrad på de forskellige klassetrin. I legens grundform er eleverne "frugter", men dette kan i stedet ændres til ordklasser i danskundervisningen, hvor eleverne i stedet er navneord, udsagnsord og tillægsord. Hvis eleven i midten siger 'cykel', så skal alle eleverne, der er navneord, bytte plads og så fremdeles. Andre faglige emner kan for eksempel være tabeller i matematik, de store religioner i kristendomskundskab osv.

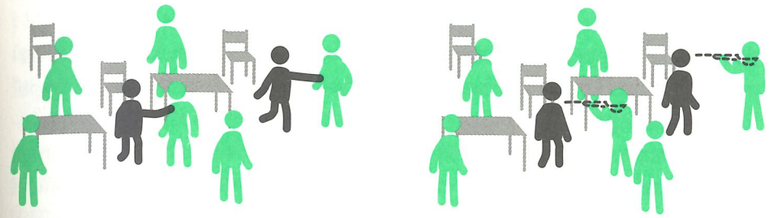


Figur 5.2. Legen "Frugtsalat".

1 Illustrationerne er hentet fra undervisningsmaterialerne "Bevægelse i undervisningen 1 og 2", i den nationale sundhedskampagne Aktiv Året Rundt (www.aktivaaretrundt.dk.), hvor aktiviteterne er nærmere beskrevet.



Et andet eksempel er legen "Levende Memory" (figur 5.3), hvor eleverne er levende brikker og skal passe sammen parvis som i vendespil. I den traditionelle leg er eleverne forskellige sportsgrene, for eksempel skydning, der skal mimes og passe sammen. I en faglig udgave kan eleverne i stedet passe sammen som land/hovedstad (England/London) i geografiundervisningen eller i samfundsfag passe sammen som minister/ministerie (Anders Samuelsen/Udenrigsministeriet).



Figur 5.3. Legen "Levende Memory".

De legende aktiviteter kan for eksempel anvendes i starten af et fagligt forløb, hvor aktiviteten bruges som brainstorm på et forløb. Legende aktiviteter kan også inddrages sidst i et forløb som en form for evaluering, hvor elevernes faglige progression bliver tydelig i forhold til, hvordan de anvender deres nye viden i de legende aktiviteter.

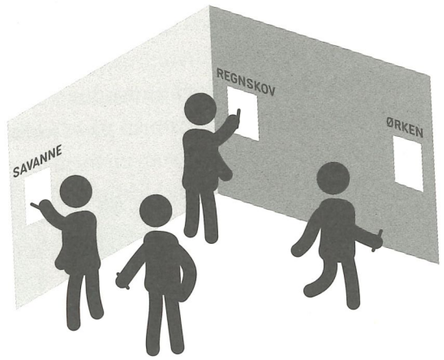
## 2. Strukturering af undervisningen

Den anden kategori omhandler, hvordan man strukturerer undervisningen, så eleverne kommer op fra stolene, og hvor man tager rummet i brug i organiseringen af arbejdet med det faglige indhold, *uden* at man inddrager det legende aspekt som i den første kategori. Det kan for eksempel være nye, aktive måder at organisere gruppearbejde og klassedrøftelser på.

Et eksempel på dette er aktiviteten "Speeddating" (figur 5.4), hvor eleverne parvis diskuterer et fagligt spørgsmål, som læreren har stillet. Hvert andet minut roterer man og diskuterer enten det samme eller et nyt spørgsmål/emne.

Figur 5.4. Aktiviteten "Speeddating".

Et andet eksempel er en aktiv brainstorm (figur 5.5) med fire flipovertavler placeret i hvert hjørne af klasselokalet, hvor eleverne for eksempel brainstormer på de forskellige typer af plantebælter i biologiundervisningen. Eleverne går rundt mellem de fire tavler og bidrager med deres input ved hvert sted. Andre faglige emner kan for eksempel være klimazoner i geografi eller forskellige ideologier i samfundsfag.




Figur 5.5. Aktiv brainstorm i geografi.

Andre eksempler på denne strukturering af undervisningen er den velkendte aktivitet walk-and-talk, hvor eleverne går rundt parvis og diskuterer et fagligt spørgsmål. Eller aktiviteten "Banegården", hvor læreren stiller et fagligt spørgsmål, som man skal diskutere med de personer, man møder på sin vej rundt på perronen.

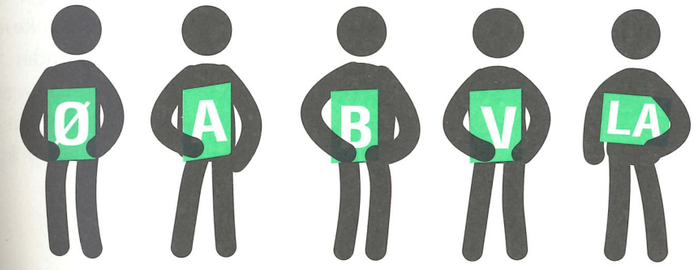


Ved at strukturere undervisningen på mere aktive måder kan man få flere elever på banen med mulighed for en større videndeling på tværs af elevgruppen end i den traditionelle klassediskussion, hvor det måske kun er de samme få elever, der byder ind i samtalen.

### 3. Kropsliggørelse af det faglige indhold

Den tredje kategori omhandler aktiviteter, hvor eleverne direkte 'kropsliggør' det faglige indhold, der for eksempel er blevet læst om og arbejdet med i fagene. Fælles for denne kategori er, at de kropslige erfaringer med det faglige indhold gør, at eleverne efterfølgende har bedre muligheder for at huske denne viden, da kroppen og flere sanser er bragt i spil læreprocessen.

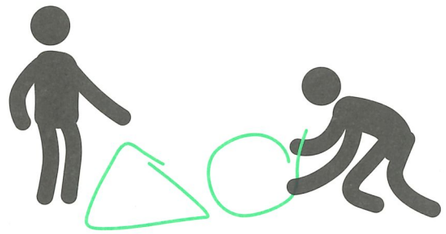
Et eksempel på dette er aktiviteten "Den rigtige rækkefølge" (figur 5.6), hvor eleverne fysisk skal repræsentere et parti og efterfølgende placere sig på venstre-højre-aksen i dansk politik. Derved får de en anden kropslig fornemmelse af, hvordan partierne er placeret i forhold til hinanden – i stedet for kun at have set aksen beskrevet i en bog.




Figur 5.6. Aktiviteten "Den rigtige rækkefølge" (politisk akse i samfundsfag).

I dansk-, engelsk- eller tyskundervisningen omkring forholdsord kan eleven placere sig fysisk i forhold til en stol, enten over, under, på eller ved siden af stolen.

I matematik kan eleverne i arbejdet med geometri danne en cirkel, en trekant eller et kvadrat i grupper ved at tage hinanden i hænderne eller holde et stykke snor imellem hinanden. Eleverne kan også lave geometriske figurer ved brug af for eksempel sjippetove (se figur 5.7).



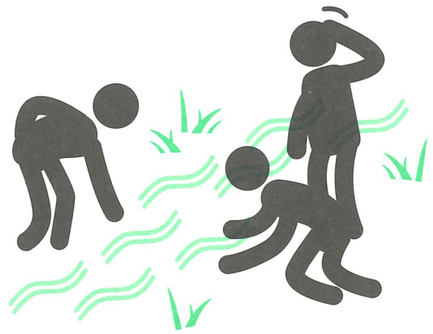
Figur 5.7. Aktiviteten "Lav en figur" (geometri i matematik).

### 4. Situeret anvendelse

Den fjerde kategori omhandler bevægelsesaktiviteter, hvor eleverne, som et supplement til at arbejde med det faglige indhold ved skrivebordet, arbejder anvendelsesorienteret med fagenes indhold i den 'rette' kontekst eller situation. Her er der fokus på at bringe elevernes færdigheder og viden i spil på nye måder, hvor de praktiske situationer uden for klasselokalet danner grundlag for elevernes tilegnelse af ny, meningsfuld viden.

Sådanne arbejdsformer kan både være problembaserede og projektorienterede – og kan inddrage naturen, friluftsaktiviteter og nærområdet.

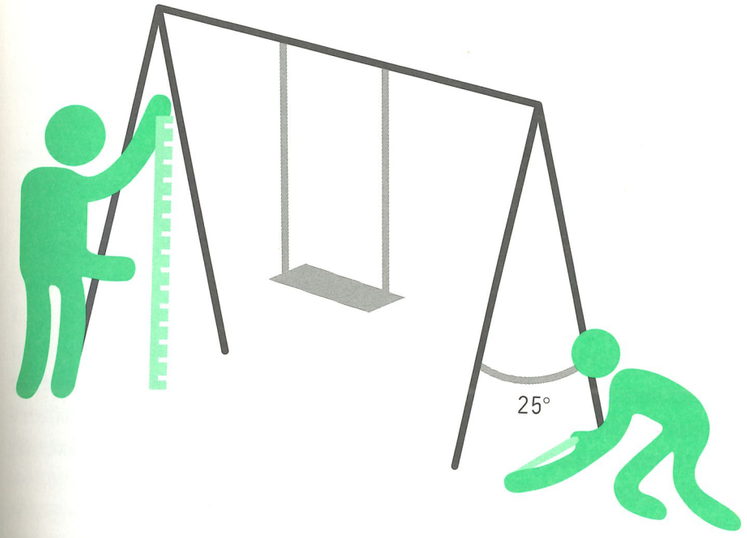
Et eksempel på dette er naturfagsundervisningen, hvor undervisningen kan flyttes ud til vandløbet i skoven som et supplement til at læse om et vandløb i biologibogen. Eleverne kan også gå på jagt efter 'tegn på forår' i skoven i natur/teknologiundervisningen (se figur 5.8).



Figur 5.8. Situeret naturundervisning ved vandløb.



Et andet eksempel er matematikundervisningen, der kan flyttes ud i skolegården, hvor sandkasse, gyngestativ og cykelskur inddrages i arbejdet med vinkler, omkreds, areal, rumfang osv. (se figur 5.9).

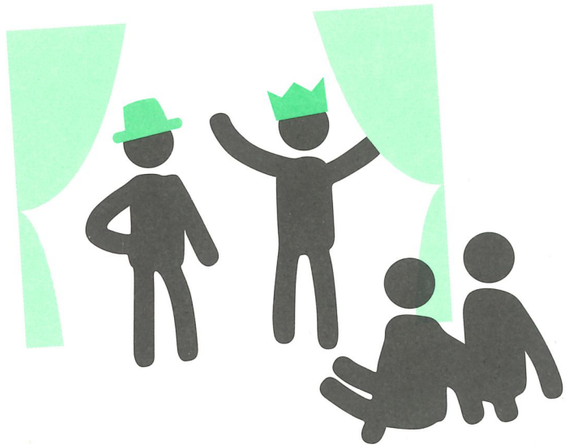



Figur 5.9. Matematik i anvendelse i skolegården.

### 5. Kreative og æstetiske læringsaktiviteter

Den femte kategori omhandler bevægelsesaktiviteter, som har et særligt fokus på den kreative, æstetiske og skabende dimension. Her arbejdes der med det faglige indhold på anderledes og kreative måder i form af teater, musiske og ekspressive aktiviteter.

Det kan for eksempel være i danskundervisningen, hvor eleverne laver et lille teaterstykke, der omhandler en alternativ slutning på et eventyr, som klassen har arbejdet med. Her kan eleverne udfordres til at analysere, fortolke og kropsliggøre H.C. Andersens eventyrfigurer på nye, ekspressive måder.



Figur 5.10. Dramatisering af eventyr i dansk.

Et andet eksempel er "Den kreative lydkulisse" (figur 5.11), hvor eleverne arbejder og eksperimenterer med forskellige lyde, rytmer og rekvisitter i deres fortolkning af en kreativ lydkulisse til et digt, en reklame, en kronik, en novelle etc.

Figur 5.11. Kreativ lydkulisse til analyse og fortolkning.



Andre eksempler kunne være elevernes udarbejdelse af en kortfilm om kolonitiden med slavehandel i historieundervisningen eller et rollespil, der omhandler finanslovsforhandlingerne i samfundsfag.

Denne sidste kategori åbner op for at arbejde med det faglige indhold på nye, anderledes og kreative måder med kropslige udtryk og kropslig bevægelse. Hermed gives der mulighed for, at eleverne kan anvende den tilegnede viden i musiske, kreative og skabende processer, som betyder, at de kommer et dybere lag ned i forståelsen af et fags indholdsområde.

I den praktiske anvendelse af BIU-modellen kan man opleve, at kategorierne i nogle tilfælde lapper ind over hinanden. Det kan for eksempel være en legende bevægelsesaktivitet, som samtidig har fokus på det skabende og kreative element i arbejdet med det faglige.

Desuden opdeler BIU-modellen ikke bevægelsesaktiviteterne i høj og lav intensitet, som nogle eksperter på området gør (Vidensråd for Forebyggelse 2016). BIU-modellen fokuserer ikke på den fysiologiske stimulus, men udelukkende på det didaktiske potentiale i BIU-aktiviteterne. Man kan dog sige, at alle fem kategorier indeholder mulighed for at inddrage aktiviteter med varierende intensitet, hvor især de legende aktiviteter indeholder bedst mulighed for aktiviteter med høj fysisk intensitet. Som udgangspunkt mener jeg ikke, at man skal fokusere på den fysiologiske stimulus i BIU-aktiviteterne, da jeg anser andre arenaer i forbindelse med bevægelse i skolen som mere velegnede til dette. Det gælder blandt andet idrætsundervisningen, aktive pauser/frikvarterer og anden organiseret fysisk aktivitet i skolen i form af for eksempel løbebånd. BIU-aktiviteterne skal derimod være didaktisk og pædagogisk funderet og give eleverne mulighed for mange forskellige aktive, sanselige og kropslige måder at lære på, der understøtter den øvrige didaktiske praksis.

## Et bredt BIU-begreb med inkluderende perspektiver

Undersøgelser viser, at der i Danmark er en polarisering, hvor de fysisk aktive børn og unge bliver mere aktive, imens de fysisk inaktive børn og unge bliver stadig mindre fysisk aktive (Vidensråd for Forebyggelse 2016). Ved at anvende et bredt og alsidigt BIU-begreb er det imidlertid muligt at integrere bevægelsesaktiviteter, som appellerer til flere forskellige elever. Nogle elever har

måske deres interesser og styrker inden for lege, stafetter, spil m.m., andre elever er optaget af at undersøge faglige problemstillinger i naturen og nærområdet, imens atter andre elever er motiveret for at udtrykke sig gennem kreative og skabende processer, hvor de kan få lov at bruge deres fantasi og kreativitet på nye, faglige måder. Dette brede bevægelsesrepertoire i undervisningen kan forhåbentlig skabe flere muligheder for at motivere de elever, som ellers ikke er særlig motiveret for at deltage i bevægelsesaktiviteterne.

## BIU og tværprofessionelt samarbejde

I KOSMOS' kompetenceudvikling på skoler har vi oplevet flere lærere eller pædagoger, som ikke har haft mod på at igangsætte bevægelsesaktiviteter i undervisningen, da de efter eget udsagn ikke havde nogle erfaringer og idéer til leg og bevægelse at trække på, sammenlignet med deres kolleger, som underviser i idræt. BIU-modellen gør op med den bekymring. En bredere og mere nuanceret tilgang til bevægelse integreret i undervisningen vil appellere til en bredere skare af de fagprofessionelle, både lærere og pædagoger. Ved at arbejde ud fra dette brede BIU-begreb vil man nemlig få brug for at trække på en bredere del af det pædagogiske personales kompetencer, hvor nogle måske kan bidrage med et væld af idéer til forskellige lege og spil, imens andre har idéer til forskellige ekspressive drama- og teateraktiviteter. Nogle har måske gode erfaringer med at organisere og strukturere gruppearbejde og klassediskussioner på kreative og aktive måder, imens andre er eksperter i at bringe undervisningen ud i naturen i en situeret kontekst. Det betyder med andre ord, at der bliver brug for at bringe alle kompetencer i spil, også på tværs af de fagprofessionelle grænser, hvor lærere og pædagoger kan byde ind med forskellige idéer og perspektiver i forhold til de enkelte kategorier i BIU-modellen.

I min optik bør der rettes et større fokus på samarbejdet mellem lærere og pædagoger, hvis man ønsker at kvalificere BIU i skolen. Det betyder blandt andet, at lærere og pædagoger i fællesskab må planlægge og evaluere BIU-aktiviteterne og løbende give hinanden sparring, hvis samarbejdet om undervisningen skal fungere bedst muligt. Det er læreren, som hovedsageligt har ansvaret for, at eleverne tilegner sig de faglige mål, men pædagogerne kan få en særlig rolle i forbindelse med den understøttende undervisning,



der både kan omhandle faglige elementer og arbejdet med elevernes alsidige udvikling og trivsel. For at opnå et velfungerende samarbejde om undervisning generelt, herunder BIU-aktiviteter i skolen, kan man med fordel rette blikket mod uddannelseskonteksten, hvor man fint kunne forestille sig flere tværfaglige moduler mellem lærer- og pædagoguddannelsen med blandt andet bevægelse i undervisningen som omdrejningspunkt.

## Brug for mere forskning på BIU-området

En ekspertgruppe af forskere på BIU-området konkluderer på baggrund af den internationale videnskabelige litteratur, at der i forbindelse med studier om bevægelse integreret i den fagopdelte undervisning endnu mangler længerevarende og kvalitetsmæssige interventionsstudier, for at der kan drages endelige konklusioner i forhold til læringsmæssige effekter af BIU i en skandinavisk kontekst, særligt i forhold til de ældste elever i skolen (Vidensråd for Forebyggelse 2016). Der er derfor et stort behov for fortsat at styrke den pædagogiske og didaktiske viden om bevægelsesaktiviteter integreret i den faglige undervisning, som dernæst udmøntes i konkrete anbefalinger og værktøjer til at planlægge, gennemføre og evaluere en undervisning, hvor bevægelse integreres på en meningsfuld måde. På denne måde skaber vi de bedste betingelser for et kvalificeret arbejde med at integrere meningsfulde bevægelsesaktiviteter i undervisningen, der inkluderer flere elever og bidrager til elevernes trivsel, motivation og faglige præstationer.

Jeg håber, at jeg med dette kapitel har givet bolden op til en didaktisk og faglig diskussion af, hvordan man mest kvalificeret integrerer bevægelse i undervisningen på den enkelte skole, hvor lærere og pædagogers særlige kompetencer kommer i spil i et tværfagligt samarbejde som et supplement til den øvrige pædagogiske og didaktiske praksis i undervisningen på landets skoler.

## Opsummering

Kapitlet har forsøgt at adressere de muligheder og udfordringer, der er forbundet med at integrere bevægelse i den fagopdelte og understøttende undervisning. Kapitlet har argumenteret for et fælles sprog for

BIU-aktiviteter med afsæt i et bredt bevægelsesbegreb, der inkluderer flere elever og bidrager til læring og trivsel i skolen med fokus på mange måder at lære på. Samtidig har kapitlet peget på, at bevægelsesaktiviteterne kvalificeres, hvis de inddrages med en didaktisk bevidsthed, hvor aktiviteterne inddrages på en meningsfuld måde i relation til undervisningens øvrige arbejdsmetoder, og hvor krop og bevægelse indgår som en aktiv del af læreprocessen med både legende, praktiske, anvendelsesorienterede og kreative undervisningsformer. På denne måde bliver en didaktisk inddragelse af bevægelse i undervisningen, kombineret med andre undervisningsformer, til en fast ingrediens, når man taler om en kvalificeret, alsidig og varieret undervisning med elevernes læring i sigtekornet. En opgave, der bedst løftes, når alle læreres og pædagogers kompetencer i fællesskab kommer i spil.

## Refleksionsspørgsmål

- Hvilke af de fem typer af bevægelse (BIU-modellen) oplever du, anvendes mest i skolen?
- Hvilke af de fem typer af bevægelse egner sig bedst til henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling – og hvilke fag?
- Hvilke muligheder og udfordringer ser du generelt i forhold til at integrere bevægelse i den fagopdelte og understøttende undervisning?

## Forslag til videre læsning

Rapporterne fra Konsensuskonferencen, 2016, og Vidensråd for Forebyggelse, 2016, er et godt afsæt for evidensgrundlaget for sammenhængen mellem fysisk aktivitet/bevægelse og sundhed, trivsel, læring og motivation i skolen.

Desuden tilbydes der i dag mange forskellige manuelle og online-materialer til bevægelse integreret i undervisningen. Jeg vil i denne sammenhæng anbefale UC SYD's sundhedskampagne Aktiv Året Rundt: www.aktivaaretrundt/sundhedsugerne/materialer.dk. Her er gratis materialer til download med inspiration til konkrete bevægelsesaktiviteter, der kan integreres i fagene, med afsæt i kapitlets præsenterede BIU-model. Undervisningsmaterialerne er praksisnære og anvendelsesorienterede og udviklet ud fra den præmis, at der ikke kræves særlige materialer eller faciliteter for at gennemføre bevægelsesaktiviteterne.



## Litteratur


Bangsbo, J. m.fl. (2016). The Copenhagen Consensus Conference 2016: Children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *British Journal of Sports Medicine*. https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096325.

Hiim, H. & E. Hippe (2012). *Undervisningsplanlægning for faglærere*. København: Gyldendal.

Illeris, K. (2007). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

KORA (2017). *En længere og mere varieret skoledag – Implementerings- og effektundersøgelse*. København: KORA.

Oxford Research (2016). *Bevægelse i skoledagen 2016*. København: Oxford Research for Dansk Skoleidræt og Tryg Fonden.

Rogers, C. (1994). Hvad er læring? – om signifikant læring. I: K. Illeris (red.) (2012). *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

SFI (2016). *Folkeskolereformen: Beskrivelse af 3. dataindsamling iblandt elever og forskelle over tid*. København: SFI.

UC SYD (2016a). *Aktiv Året Rundt*, www.aktivaaretrundt.dk/sundhedsugerne. Haderslev: UC SYD.

UVM, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. København: UVM.

Vidensråd for Forebyggelse (2016). *Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*. København.