



Bevægelse som et læringsudvidende felt

En faglig artikel om bevægelse i undervisningen

STEFAN RUNGE RAU

Artiklens formål er at undersøge, hvordan bevægelse som en integreret del i folkeskoleundervisningen kan øge læringsmulighederne hos elever med lav kulturel kapital.

Med teoretisk bidrag fra Pierre Bourdieu og Annette Lareau undersøger artiklen, hvorledes traditionel, stillesiddende undervisning kan gøre skolelivet svært for elever med en bestemt opvækst. Endvidere vises det, hvorledes det øgede fokus på bevægelse i undervisningstiden skaber nye læringsmuligheder ved at ændre på feltet og dertilhørende regler og koder. Ved at se ind i både sociologien og psykologien diskuterer artiklen slutteligt, om mere bevægelse i undervisningen er entydigt positivt.

STEFAN RUNGE RAU

Kandidatstuderende i idræt med sidefag i psykologi

Aarhus Universitet

srau93@gmail.com



INDLEDNING

Siden folkeskolereformens indførelse i 2014 er der kommet øget opmærksomhed på motion og bevægelse i undervisningen. Både forud for og i kølvandet af reformen er der igangsat en række forskningsprojekter, der har undersøgt den fysiske aktiverende undervisnings betydning for skoleelevernes faglige præstation og trivsel. Blandt andet har Vidensrådet for Forebyggelse (2016) foreløbigt konkluderet, at fysisk aktivitet kan forbedre den faglige præstation – herunder bl.a. koncentration og fordybelse – samt den personlige trivsel, med det forbehold at der mangler stærkere evidens for en endelig konklusion. Derudover har en rapport fra VIVE (2017) fundet, at 74 % af lærere inddrog motion og bevægelse mindst én gang i ugen i 2017, hvilket er 21 procentpoint mere end i 2014, hvor andelen var på 53 %.

Der er i forskningen ofte fokus på de fysiologiske sundhedsparametres udvikling gennem bevægelsesfunderet undervisning. Der er dog begrænset litteratur fra et sociologisk og psykologisk perspektiv om de muligheder, som den aktive undervisning kan bidrage med. Da gradvist flere lærere og elever henholdsvis anvender og udsættes for fysisk aktiv undervisning, må det i sig selv anses som et incitament til at intensivere forskningen af de implikationer, som undervisningen har for eleverne.

Pierre Bourdieu påpeger, at skolen bidrager til at reproducere normer for, hvad det vil sige at gå i skole, og hvad der kræves for at klare sig godt. Skolen har en iboende logik, og dette kan være en udfordring for de børn og unge, der kommer fra hjem, som ikke understøtter denne tænkning (Bourdieu & Wacquant, 1996). Konkret kan det være et problem for disse elever, da de ikke forstår, hvordan de skal agere i skolesammenhænge og derved ikke oplever den læring, som der ønskes for dem. Udover at det kan være et problem for de nævnte elever, kan det også være et problem for lærerne, der kan have en oplevelse af, ikke at kunne motivere visse børn i timerne; og klassekammerater, der oplever et utilstrækkeligt fagligt modspil fra de svagere elever.

I denne sammenhæng anses bevægelse i undervisning som en mulighed for at udvide læringsmulighederne for de elever, der med Bourdieuske briller ikke har

forudsætningerne for at klare sig godt i skolesystemet; men også for alle andre skoleelever helt generelt. Præmissen for antagelsen er, at den nyere undervisningsform med 'bevægelse i undervisningen' kræver en anderledes kulturel kapital end den traditionelle klasseundervisning.

Artiklens formål er at undersøge, hvordan bevægelse i folkeskoleundervisning kan øge læringsmulighederne hos elever med lav kulturel kapital.

Hvad er 'bevægelse i undervisning'?

I en rapport fra KORA (2017) sondres der i mellem pulstræning, brain breaks og læringsunderstøttende aktiviteter. I denne artikel sættes 'bevægelse i undervisning' lig med læringsunderstøttende aktiviteter, hvor faglig læring er integreret i fysiske aktiviteter (f.eks. at øve gangestykker ved at løbe på en taltabel, der er sprayet på asfalten eller at "hente" bogstaver ved at løbe rundt på en sprayet 'bogstavsbane').

BOURDIEU OG DEN SOCIALE BAGGRUND

Bourdieu stræber efter at nuancere det traditionelle begreb om sociale klasser ved at anvende begrebet 'felt' (Jensen, 2001). Et eksempel på et felt kan være i folkeskolen, hvor der er en særlig idé om, hvad det vil sige at være lærer. Bourdieu benytter sig af en sammenligning med kortspil. Hvis personen vil være med i spillet (feltet) skal reglerne følges, og for at klare sig godt, må personen vide, hvilke kort der er trumfkort og hvornår i spillet, de skal anvendes (Jensen, 2001). Overordnet set kalder Bourdieu de udtalte regler i kortspillet for 'doxa', der kommer af ordet 'ortodoks', som betyder "rigtige mening" (Järvinen, 2015). For at opretholde sin status i feltet, må personen derfor følge doxa. Unge læreres nytænkning af pædagogikken i 1960erne og 70ernes er et eksempel på brud af doxa.

Bourdieu's kapitalformer strækker sig over økonomisk, social, kulturel og symbolsk kapital (Bourdieu & Wacquant, 1996). Det er den kulturelle kapital, der her sættes fokus på, da den har vist sig at være prædikator for børns præstationer i skolen (Lareau, 2011). Skoleelever kommer fra vidt forskellige hjem, der har forskellige kulturelle kapitaler, hvorfor to elever kan have opnået forskellige "træk" i løbet af opvæksten. Bourdieu anvender igen en spilmetafor, hvor kapital er et trumfkort, hvis værdi varierer alt efter hvilket felt aktøren er i (Bourdieu & Wacquant, 1996). Hvad der er en god hånd i Poker er ikke en god hånd i Black Jack (Skrubbeltrang, 2012). Det er uligheden i kulturel kapital, der er essensen for artiklen, da det giver børn og unge vidt forskellige forudsætninger for at klare sig godt i skolesystemet (Lareau, 2011).

Overordnet danner vores kapital det, som Bourdieu kalder for 'habitus'. "... *habitus giver en sans for hvordan man kan handle i en given situation. En sans som jeg betegner som de handlestrategier den enkelte har udviklet på baggrund af sine erfa-*

ringer i forskellige felter.” (Jensen, 2001: 209). Habitus handler om, hvordan en aktør vælger at spille sine kort. Karikeret beskrevet har en elev fra en familie af lav socioøkonomisk status sandsynligvis ikke fået den samme forståelse for fransk modernistisk kunst som en elev fra en familie af høj socioøkonomisk status. Dette kommer til udtryk ved forskellig grad af kulturel kapital, og førstnævnte elev kan have svært ved at sætte sig ind i billedkunstlærerens begejstring for det forestående læringsemne 'Fransk modernisme'. Eleven fra familien af høj socioøkonomisk status er omvendt opdraget i kunstens jargon, hvorfor noget så basalt – men dog så allestedsnærværende – som sproget, kan give en fordel, fordi eleven allerede er i øjenhøjde med lærerens brug af termer. De to elever har kort sagt forskellige habitusser – sanser for hvordan de skal handle - at sætte i spil.

NÅR OPVÆKSTEN HAR BETYDNING I SKOLEN

Lareau (2011) påpeger i *Unequal Childhoods* en række vilkår, som har stor praktisk betydning for børns deltagelse i skolen. Forskningen, der er foretaget i USA, sammenligner arbejderklassen med middelklassen og viser ulighed i børnenes udgangspunkt mod skolen. Hendes to grundbegreber er *concerted cultivation* og *natural growth*. Skrubbeltrang (2012) oversætter det som henholdsvis koordineret kultivering og naturlig udvikling. Concerted cultivation er i høj grad forældrestyret, hvor børnene har lært sociale spilleregler; øvet kognitive opgaver med forældrene; tilegnet sig større ordforråd; lært at anse voksne som ligemænd; lært at forhandle og beherske sig; lært at være opsøgende efter information og faglig opmærksomhed (Lareau, 2011). Omvendt er natural growth-logik mindre forældrestyret. Det er børnene selv, der organiserer deres fritid. Derfor har de ikke haft den samme mængde voksenkontakt, hvor de har kunnet lære de sociale spilleregler i forhold til autoriteter. Endvidere har forældrene ikke i samme omfang øvet kognitive opgaver med barnet (f.eks. alfabetet), ligesom barnets ordforråd er mindre. Yderligere er evnen til at argumentere/forhandle ikke så veludviklet og der ses oftere følelsesmæssige udbrud (Lareau, 2011). Disse pointer er i høj grad generaliserende og det er vigtigt at huske, at enhver familie og hvert menneske er unik, men alligevel kan der ses nogle fællestræk. Endelig kan der stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt der er samme tendenser i Danmark.

Børn med concerted cultivation-logik har en fordel i deres skoledeltagelse, da de gennem opdragelsen har opnået en kulturel kapital, der anerkendes i skolefeltet. Derudover er de trænet i at kunne anvende den – det vil sige, at de ved, hvornår de skal spille deres trumfkort. Dette har børn med en natural growth-logik sværere ved, da denne logik ikke stemmer overens med skolens boglige videnslogik. Lareau (2011) mener, at middelklassebørnenes viden om "rules of the game", det som Bourdieu kalder for doxa, giver en stor fordel, fordi denne stemmer overens

med skolens logik. Derudover handler det også om lærernes kulturelle kapital, og her viser Lareau (2011), at de fleste lærere støtter concerted cultivation. Det vil sige, at læreren sandsynligvis vil møde eleverne med en sådan logik, hvorfor børn af natural growth-opvækst fra start er bagud, med mindre læreren er opmærksom på dette (Lareau, 2011).

NÅR UNDERVISNINGEN HAR KVALITETER

Traditionel klasseundervisning

For at forstå tankerne bag den traditionelle klasseundervisning, er det naturligt at gå til dualismen. Den franske filosof René Descartes sagde, "Cogito ergo sum" – med danske ord, "Jeg tænker, derfor er jeg". Denne sætning er et velkendt udtryk for, at vi er adskilt i krop og sjæl, hvilket er særligt for vestlige tanker om mennesket. Et nutidigt eksempel kan være atleten, der med skuffelse i øjnene siger: "Min krop var ikke klar i dag". Vores tanker er med andre ord ét og kroppen noget andet. Ligeledes opstår der en sproglig dikotomi om *viden*. Saugstad (2007: 219) fremhæver her "*Fælles for viden og kundskab er, at de begge udtrykker noget, vi har, frem for noget, vi er, idet vi i dag taler om at have viden/kundskab frem for at være vidende/kundskabende.*" Tanken om at *have* viden føres videre ind i skolesystemet, hvor vi kan have viden eller ikke. Denne tankegang bygger på logikken om det skolastiske paradigme, hvor der er en tro på, at viden kan instrueres og overføres direkte.

Den traditionelle undervisnings kvaliteter findes blandt andet ved, at undervisningen let kan struktureres og systematiseres, da bogen er direkte adgang til viden. Derudover kan en bog indeholde meget viden på lidt plads og tilegnes af enhver, der kan skriftsproget. Yderligere er det effektivt at kunne undervise mange på én gang såvel som at kunne standardisere pensum på tværs af klassetrin og skoler.

Arven fra dualismen har været med til at betone bogens monopol på viden (Saugstad, 2007). Saugstad (2007: 225) påpeger, at skriftsprogskulturens skole er "*... domineret af en oplæring til viden.*" (Saugstad, 2007: 223) og at skolen indbyder "*... til at prioritere den kognitive, verbale og boglige læring, som kan måles og evalueres efter en pædagogisk tilrettelagt standard.*" (Saugstad, 2007: 226). Disse konsekvenser har betydning for den ulighed blandt elever, der blev fremhævet i indledningen.

Bevægelse i undervisning

Modsat den dualistiske tankegang står Maurice Merleau-Ponty og kropsfænomenologien. Grundlæggende er essensen af de fænomenologiske antagelser om verden, at der kun er 1. personsperspektivet. Det handler, med Heideggers ord, om *væren-i-verden* (Nielsen & Tanggaard, 2011). Denne væren-i-verden er ikke blot kognitiv, men er en *kropslig* tilstedeværelse og er dermed en ophævelse af dualismen.



Mennesket finder meningen i det kropsliggjorte, og kropsfænomenologien betoner det kontekstuelte kropslige frem for det usituerede boglige. Fra at *have* en krop der agerer hylster for sindet, flyttes fokus til også at *være* sin krop. En atlet ville her sige: "Jeg var ikke klar i dag" frem for at sende skylden videre til kroppen. I en dualistisk verden lyder ovenstående sætning som en indrømmelse af mentalt nederlag, hvorimod kropsfænomenologen ikke kun tænker det som det mentale, men forstår det som det *hele* menneske.

Kropsfænomenologien fremhæver kroppen som udgangspunktet for vores dialektiske forhold til verden (Duesund, 1995: 35): "*Når vi bevæger oss, kan vi opleve en integrasjon av det subjektive og det objektive. Vi kan fornemme en følelse av flyt og helhet.*" Når en elev således løber af sted på den tidligere nævnte sprayede taltabel, flytter elevens tanker med. Og når eleven begynder at gange to tal ved at løbe fra det ene tal til det andet, er dette en kropsliggjort handling, hvori tankerne og læringen opstår. Kort sagt er viden kropsliggjort (Duesund, 1995; Moser & Mortensen, 2009).

Moser & Mortensen (2009) angiver fire kvaliteter ved kropslighed: Til at erobre verden (instrumentel); krop og bevægelse som sanselig tilgang til verden (eksplorativ); krop og bevægelse som grundlag for social iscenesættelse og for kommunikation og samarbejde (ekspresiv); og krop og bevægelse som grundlag for subjekt og identitet (refleksiv). Artiklen viderefører her det ekspresive og eksplorative element. Det eksplorative tager højde for den 'tavse' viden, der ikke kan forklares og som er indlejret i kroppen. Ved at lave 'bevægelse i undervisning', kan den 'tavse' viden få en arena at blive udtrykt i. Den ekspresive kvalitet tager højde for

kroppen som kommunikator og bærer af kulturel kapital. Kroppen signalerer til omverdenen og kan igennem 'bevægelse i undervisning' udfolde dets budskaber såvel som den kulturelle kapital, der er forbundet med den kropslige/bevægelsesmæssige doxa.

NYE KRAV TIL ELEVENES KULTURELLE KAPITAL

Når undervisningen skifter fra at være den traditionelle klasseundervisning til at være 'bevægelse i undervisning', sker der nogle grundlæggende ændringer. Først og fremmest ændres feltet og dets doxa, hvilket resulterer i behovet for en anden kulturel kapital og habitus. Den amerikanske, økologiske psykolog James Gibson peger på en *aktiv* perception hos mennesket. Hos ham handler det om *interaktionen* mellem subjekt og miljø. Miljøet 'indbyder' til interaktion gennem det, Gibson kalder for '*affordances*' (dansk: tjenligheder) (Gibson, 1979). Funderet i perceptionen oplever mennesker tjenligheder i omgivelserne (kan også forstås som 'cues'), f.eks. at et rundboldbat er grib-bart, en bold er kast-bar, et svømmebassin er svøm-bart og en taltabel på skolegårdens asfalt er løb-bar. Tjenlighederne ligger derude i omgivelserne – det er blot at percipere dem. Med ændringen til 'bevægelse i undervisning' flyttes undervisningen ofte til et andet fysisk rum (udearealer, indendørs fællesarealer, gymnastiksale). Dermed flyttes eleverne fra de sædvanlige tjenligheder, som de oplever i klasseværelset, og ud i andre omgivelser, hvor eleverne ikke er nær så vant til at percipere og udnytte tjenlighedernes kvaliteter i en undervisningssammenhæng. Dette hører under det, som Moser og Mortensen (2009: 20) kalder for kroppens eksplorative betydning, hvor sansning med kroppen udvider de "*... kropsliggjorte handlingsdispositioner...*", hvorved elevens praktiske sans, eller habitus, udvikles. Lige så snart eleverne træder ind i klasselokalet, påvirker omgivelserne dem direkte til at rette deres tanker i skolelogikkens bane, fordi der er nogle tjenligheder i omgivelserne, som eleverne perciperer (Gibson, 1979). Eksempelvis er en stol sidde-bar, en tavle skrive-bar og selve bord- og stoleopstillingen tilskynder at rette opmærksomheden mod underviseren. Når eleverne flyttes væk fra dette, er der muligvis ikke det samme hierarki for, hvem der bedst kan udnytte tjenlighedernes kvaliteter til at spore sig selv ind på skolelogikken.

Derudover fordrer undervisningen en aktivering af en kropslig funderet kulturel kapital, som ikke har været nødvendig i den stillesiddende undervisning – der bliver behov for en anden habitus, da doxa ændres. Det er dette Moser og Mortensen (2009) pointerer i forhold til kroppens ekspressive betydning. Såfremt at børnene er øvede i at udtrykke sig kropsligt kan det give en umiddelbar succes, men det kan muligvis også give succesoplevelser, som kan smitte af på andre læringssituationer (f.eks. i klasseværelset). Endvidere peger kropsfænomenologien på, at det meningsfulde findes i det kropsliggjorte, hvorfor 'bevægelse i undervisning' kan

være med til at finde frem til det meningsfulde for eleven, om end det skolastiske paradigme peger på bogen som bærer af *meningen*.

Konkluderende giver skiftet af felt fra traditionel undervisning til 'bevægelse i undervisning' en øget mulighed for at bruge kroppen som mediator til at konstruere og iscenesætte sig selv på en anden måde end den traditionelle undervisning fordrer, da denne er stillesiddende (Moser & Mortensen, 2009). Fra at handle om det dualistisk betingede sind til at handle om den hele, fænomenologiske krop, ændres doxa – de udtalte regler. Herved kommer et *andet* regelsæt i spil og eleverne får udvidet muligheden for at aktivere deres kulturelle kapital som trumfkort til at vinde en plads i det hierarki, der i 'bevægelse i undervisning'-feltet er sat på spil. Eksempelvis kan fysisk aktiv undervisning give en elev mulighed for at bevæge sin krop endnu mere, så den viden der er forankret i kroppen, kan blive sat i spil. Dette er især nyttigt for de elever, der har haft en natural growth-opvækst med manglende bogligt kendskab. Kort sagt udvider det elevernes læringsmuligheder.

KRITISKE OVERVEJELSER – ER DET SÅ LIGETIL?

Med ovenstående konklusion kan de færreste have en indsigelse – for hvem vil ikke ønske flest mulige læringsmuligheder for deres børn og elever? Det er dog vigtigt at trække i bremsen og forstå, hvad der er på spil. Ikke blot for de elever der oplever det som befriende i en ellers boglig verden, men også for de elever, der ikke føler sig vante med en sådan undervisning. Både Bourdieu (1996) og Lareau (2011) påpeger, at der altid vil være ulighed, til trods for at doxa ændres. Ethvert felt vil *altid* have sin kulturelle kapital, doxa og sit eget krav på en bestemt habitus. Det er ikke sådan at ulemperne fjernes med 'bevægelse i undervisning', men det bliver bare nogle andre ulemper, som kommer til syne. For Vigga i 4. klasse kan det være en svær udfordring, når feltet skifter fra traditionel undervisning til 'bevægelse i undervisning', hvis ikke hun har den kulturelle kapital og habitus til at begå sig kropsligt. Det er vigtigt at huske på, at dette skift kan flytte ulemperne fra ét barn til et andet, fordi hun eller han ikke har en stor kulturel kapital i det kropslige. Karikeret opstillet kan det spørges: *"Bliver de bogligt svage elever motiveret i så tilstrækkelig grad med 'bevægelse i undervisning', at det kan accepteres, at de bogligt stærke underpræsterer? Går regnskabet i plus?"* – og karikeret er det. For et barn med en concerted cultivation-opvækst kan vel sagtens være kropsligt begavet og et barn med en natural growth-opvækst kan sagtens forestilles at have problemer med det bevægelsesmæssige. At der er flere læringsmuligheder, betyder heller ikke nødvendigvis, at de gribes. Eleven skal gribe muligheden og det kan være svært, hvis hun eller han er uvant med bevægelse. Merleau-Pontys betoning af at tavs viden kan være kropsliggjort, understreger endnu en gang problemet for de elever, der ikke kan begå sig i det kropslige felt. De kan have svært ved at frisætte den tavse viden.

Derudover flyttes undervisningen som regel ikke væk fra skolen, men blot ud på 'frie' pladser som f.eks. skolegården. Tjenlighederne bliver nogle andre, men det er stadig skolekonteksten, som undervisningen foregår i. Derfor er virkningen af at flytte undervisningen væk fra klasselokalet svær at dokumentere. Slutteligt bør det bemærkes, at der kan være praktiske udfordringer forbundet med 'bevægelse i undervisning' set i forhold til skolesystemets nuværende logik og indretning. Disse praktikaliteter kan tage tid fra andre vigtige opgaver, som lærerne har, og på den måde sænke kvaliteten og udbyttet på andre områder.

AFRUNDING

Der kan tydeligt ses en række af fordele ved 'bevægelse i undervisning'. Det at ændre undervisningsform kan udvide læringsmulighederne for elever med lav kulturel kapital, da feltet og dertilhørende doxa ændres samt kravet til kulturel kapital og habitus. Nogle elever får en *ny* mulighed for at manifestere sig i en *kropslig* læringsarena. Der er dog også nogle vigtige overvejelser for lærere at gøre sig ved implementeringen af 'bevægelse i undervisning'. Hvor nogle elever får en ny læringsmulighed, er der andre elever, der ikke oplever dette. Uligheden vil altid eksistere. Måske vil antallet af elever der føler sig ulige behandlet blive mindre, men der vil altid være *nogen*, som ikke har den rette kulturelle kapital til at handle. Til trods for dette kan variation i undervisningen muligvis ændre presset på de bogligt svage elever og være det, der giver dem en oplevelse af succes i løbet af skoledagen.



REFERENCER

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc (1996) *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Duesund, Liv (1995) *Kropp, kunnskap og selvopfatning*. Kap. 2, 3 og 9. Universitetsforlaget.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception* (chapter 5, 8, 14, pp. 65-92, 127-143 & 238-262). Boston: Houghton Mifflin.

Jensen, Iben (2001). Når den faglige identitet er national. I: Karpatschhof, B., Prætorius, N., Andkjær Olesen, O., Berliner, P., Diderichsen, B., Møhl, B. & Bang, J. (Red.), *Psyke og logos: Transkulturel psykologi* (s. 193-123). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Järvinen, Margaretha (2015). Pierre Bourdieu. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (Red.), *Klassisk og moderne samfundsteori*, 5. udgave. (s. 365-385). København: Hans Reitzels Forlag.

VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (2017) *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år* København: KORA. Link hentet d. 5/12/2017: <https://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i115318/Laerere-og-paedagogers-oplevelse-af-den-laengere-og-mere-varierede-skole-dag-i-folkeskolereformens-tredje-aar>

KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (2017) *En længere og mere varieret skoledag: Implementerings – og effektundersøgelse*. København: KORA. Link hentet d. 3/11/2017: <https://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i14265/En-laengere-og-mere-varieret-skole-dag---implementerings--og-effektundersogelse>

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60 (2), 73-85. doi: 10.2307/2112583.

Lareau, A. (2011) *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life [E-bog]*. 2. Udgave. Berkeley: University of California Press.

Moser, Thomas & Mortensen, Ilse Marie (2009) *Børn og voksnes kropslighed i daginstitutioner: Refleksion og viden om kroppens betydning i dagtilbuddet med særlig vægt på socialt udsatte børn*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Link hentet d. 3/11/2017: http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/organisationoglaering/forskningsprojekter/hpa/publikationer/eboegerno2/forskning_organisation-og-laering_20100105131434_mosermortensen-7kor.pdf

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk psykologi: En grundbog* (s. 9-149). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Saugstad, Tone (2007): ”Om viden og kunnen – pædagogisk set” I: Østergaard Andersen, Peter et. al.: *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, Hans Reitzels Forlag, s. 217-238

Skrubbeltrang, Lotte Stausgaard (2012) *Det hele idrætsmenneske*. Specialrapport v. Aalborg Universitet. Link hentet d. 3/11/2017: http://projekter.aau.dk/projekter/files/63456305/LSS_Det_hele_idr_tsmenneske.pdf

Vidensråd for Forebyggelse 2016. Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen. En rapport om den samlede evidens på området.

Undervisningsministeriet (2014): *Den åbne skole: Almindelige bemærkninger til lovforslaget, der vedrører den åbne skole*. København: Undervisningsministeriet. Link hentet d. 3/11/2017: http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraad_for_forebyggelse_fysisk_aktivitet_laering_trivsel_sundhed_2016.pdf

Fotos: Cancer.dk

Summary

The purpose of this article is to examine how physical activity as an integrated part of the teaching practice in the primary school, can enhance the opportunities of learning for pupils with low cultural capital. With theoretical contribution from Pierre Bourdieu and Annette Lareau, this article examines how traditional sedentary school lessons can make the school life difficult for children from families with certain logics of child rearing. Furthermore, it is indicated how the increased focus on physical activity in school lessons can create new opportunities of learning by altering the field and its related rules and codes. Finally, the article discusses whether more physical activity in school lessons is unambiguously positive by considering both the sociology and the psychology.