



Foto: Jens-Ole Jensen

# Vær stille! Vi skal have bevægelse

## Bevægelsescivilisering i indskoling

2. klasse har dansk i første lektion efter ferien, og i slutningen af timen udbryder læreren lettere opgivende: "I er simpelthen for urolige. Vi bliver nødt til at gå ned på torvet og spille stikbold. Når I bliver ramt, skal I komme hen til mig og besvare et spørgsmål om rimeord for at komme med i legen igen." De fleste af eleverne er aktive, men nogen gemmer sig lidt i periferien. Efter at legen har været i gang et stykke tid, begynder der at være meget larm, skrig og skrål, og læreren indfører en ny regel om, at man også dør, hvis man larmer (Feltnoter).

Skolereformen, der trådte i kraft i august 2014, har bl.a. med indførelsen af 45 minutters motion og bevægelse om dagen medført store ændringer i skolens hverdag. Hvor opmærksomheden på bevægelse tidligere var forbeholdt et enkelt fag, er det i dag et anliggende for alle skolens ansatte og udfolder sig i differentierede fysiske rammer og faglige kontekster. Motion og bevægelse skal ifølge aftalegrundlaget (2013) fremme elevernes sundhed og understøtte motivation og læring i skolens fag og kan indgå i den fagopdelte undervisning, herunder idræt, og i de understøttende undervisningsaktiviteter. Formålet med nærværende studie er med et eksplorativt sigte at undersøge, hvilke diskurser og praktikker, der dominerer i motions- og bevægelsesaktiviteter, herunder idrætsundervisning og SFO-aktiviteter i indskoling. Mere præcist diskuterer studiet, hvordan forskellige bevægelsesaktiviteter bidrager til henholdsvis elevcentrering og civilisering af eleverne i indskoling.

#### **HVORFOR BEVÆGER VI OS – I SKOLEN?**

Det kan forekomme overflødigt at stille det spørgsmål. Det svarer nogenlunde til at spørge om, hvorfor vi trækker vejret. Når spørgsmålet

alligevel er centralt, er det fordi bevægelsesaktiviteter og ikke mindst idræt, har en lang tradition for dels at være instrumentelt begrundet, dels at disse begrundelser er meget forskelligartede (Laursen, 1995; Bailey et al., 2009). Idræt i skolen er blevet tillagt både fysiske, sociale, følelsesmæssige og kognitive effekter (Bailey et al., 2009), og med indførelsen af skolereformen reformuleres de instrumentelle forventninger. Denne gang italesat som motion og bevægelse og med forventninger om, at 45 minutters motion og bevægelse dagligt vil fremme sundheden og understøtte motivation og læring i skolens fag.

Bevægelse, fysisk aktivitet og idræt er i disse år arena for en 'videnskabelig kamp', hvor praktikers erfaringsviden undsiges som utilstrækkelig. Denne viden søges erstattet af evidensbaseret viden, der har sit udspring i et forskningsparadigme, hvor viden frembragt gennem eksperimentelle RCT-forsøg opfattes som mere gyldig end fx fænomenologisk baseret viden. RCT-forsøg er velegnede til at måle konkrete effekter af specifikke tiltag. Der er dermed tale om en videnskabsforståelse der kan generere viden om visse afgrænsede problemstillinger i et komplekst felt som motion og bevægelse i skolen. Således er sammenhængen mellem fysisk aktivitet<sup>1</sup> og sundhed veldokumenteret (fx Strong, Malina, Blimkie et al., 2005), mens jeg ikke har fundet RCT-studier, der har undersøgt, om fysisk aktivitet eller bevægelse kan bidrage til at understøtte motivation i skolen. I forhold til kognitiv læring tegner der sig et mere sammensat billede, hvor visse reviewstudier peger på en sammenhæng mellem fysisk aktivitet og kognitiv læring (Singh et al., 2012), mens andre afviser, at det skulle være tilfældet (Hattie & Clinton, 2012). Bailey et al. (2009) konkluderer, at det kognitive læringsudbytte i høj grad er afhængigt af kontekstuelle og pædagogiske varia-

bler. Til gengæld forekommer der at være konsensus om, at der er behov for yderligere viden til at understøtte den fremherskende erfaringsbaserede og fænomenologiske oplevelse af, at bevægelse på en eller anden måde er 'en god ting'. Før effektstudierne kan skabe mening i pædagogisk praksis, er der også behov for en mere detaljeret viden om organisering, undervisningsstrategier, de specifikke aktiviteterets betydning, forskellige elevgrupper og pædagogik (Bailey et al., 2009; Kulturministeriets udvalg for idrætsforskning, 2011).

På ovenstående baggrund er målet med denne artikel på et kvalitativt grundlag at beskrive og analysere den praksis og de bagvedliggende diskurser, der gør sig gældende i motions- og bevægelsesaktiviteter i indskoling. Det gøres ud fra en pædagogisk-sociologisk optik, idet opdragelse til at være social og understøtte bestemte former for fællesskaber forekommer at være den dominerende diskurs og praksis.

### CIVILISERING

Civiliseringsbegrebet blev udviklet af Norbert Elias som en analyse af sammenhængen mellem dominansrelationer og omgangsformer i Frankrig og Tyskland i 1800-tallet og den begyndende modernitet i 1900-tallet (Elias, 1994). For at kunne begå sig socialt acceptabelt i de tiltagende komplekse samfund, blev det afgørende at kende til idealer og normer for opførsel – at lære hvad der er passende og upassende. Konkret peger Elias på nationalstaternes monopolisering af volden som et paradigmatisk skifte mod, at relationer ændrer sig fra at været styret af fysisk magt til at være karakteriseret ved, at man hævder sig symbolsk gennem distingveret opførsel, hvor aggressioner og anstødelig adfærd undertrykkes gennem følelsesmæssig selvkontrol. Social regulering og tabuisering sker



AF  
JENS-OLE JENSEN

ikke kun i forhold til fysisk voldsanvendelse, men også i relation til seksualitet, kropsudsondringer, nøgenhed og voldsom affekt. Civiliseringsprocessen betyder, at reguleringen ikke alene foregår gennem ydre pres, fx gennem forbud, men tillige i form af indre regulering, hvor målet er, at det enkelte individ oplever det som skamfuldt at overtræde de til stadighed skærpede sociale normer.

Opdragelse og civilisering i et moderne velfærdssamfund som det danske er ikke kun et spørgsmål om familiens indsats og normer, men i stigende grad også et statsligt projekt, der reguleres gennem styring af daginstitutioner og skoler (Gillian & Gulløv, 2014). At civiliseringsprocesserne har betydning for børns hverdagsliv i dag, og at velfærdsinstitutioner bidrager væsentligt hertil, er eksempelvis demonstreret i Laura Gilliam og Eva Gulløvs *Civiliserende institutioner* (2012). Børn bruger en stor del af deres tid i institutioner. I 2011 gik 97 % af de 3-5-årige ifølge Danmarks Statistik i børnehave (2013), 86 % af børn i alderen 7-15 år var aktive i en idrætsforening (Laub, 2013) og skolereformens forlængede skoledag er ligeledes med til at øge tiden, hvor civiliseringen af børn foregår i institutioner. I aftaleteksten til skolereformen fremgår det, at et af målene med reformen er, at "*Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater*" (2013, s.6). Når folkeskolen og daginstitutionerne overtager

en stigende del af ansvaret for børns tid, flyttes en større del af opdragelsen og civiliseringen over i et statsligt (kommunalt) styret regi (Gilliam & Gulløv, 2014). Det gøres ud fra forestillingen om, at eksempelvis elevernes mulighed for lektiehjælp skal gøres uafhængig af forældrenes uddannelsesmæssige baggrund, men dermed bevæger skolen sig også længere væk fra kun at være en kundskabsinstitution, til i stigende grad også at være en institution der lærer eleverne normer for passende opførsel og træner dem i selvkontrol.

#### FRA TERPERI TIL TERAPI

Jonas Frykman præsenterer i *En lys fremtid?* (2005) en analyse af det svenske skolesystems udvikling fra 1960'erne og frem til slutningen af 1990'erne, som peger på, at undervisningen har udviklet sig fra at være kundskabsorienteret til at blive elevcentreret, og at det har negativ indflydelse på elevernes mulighed for at bryde den sociale arv. Ifølge Frykman var skolen tidligere karakteriseret ved i formelle rammer som ritualisering, disciplinering, regelrethed og magtansvendelse at formidle viden til eleverne med henblik på, at de skulle blive til noget. Med påpegningen af at skolen er blevet mere elevcentreret, mener Frykman, at skolen er begyndt at fokusere på den enkelte elev som individ og dennes identitetsdannelse – at blive til nogen<sup>2</sup>. Udviklingen kan beskrives som en orientering mod eleverne som hele mennesker og kan i en intuitiv forståelse næsten kun forstås som en positiv udvikling. Orienteringen mod det hele menneske er imidlertid ikke værdineutral. Skolens lærere og pædagoger forholder sig ikke kun distanceret analytisk til elevernes familiære og sociale baggrund. De opdrager også – bevidst eller ubevidst – eleverne efter visse normer for passende opførsel som er kulturelt betinget

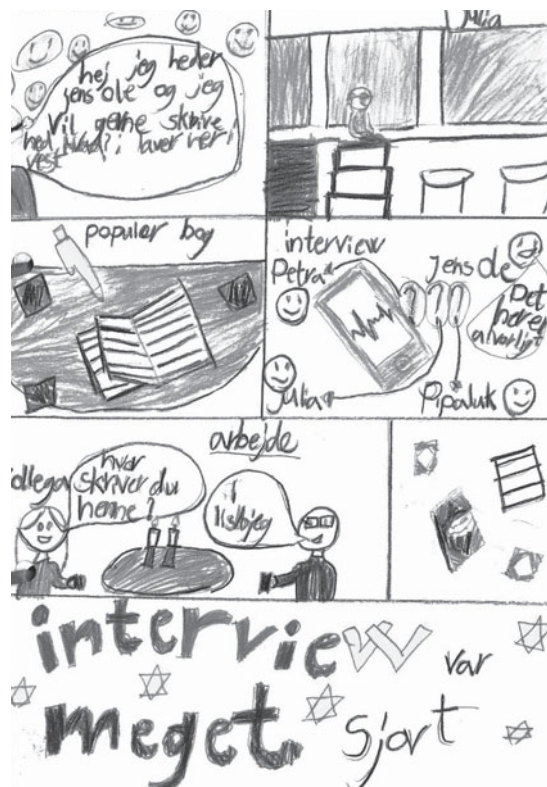
(Frykman, 2005). Man kan tale om, at skolen bliver intimiserende (Johansen, 2013), og at den nærhed potentielt kan virke fremmedgørende på den gruppe af elever, som skolereformen i særdeleshed sigter mod at hjælpe.

Skolereformens hypotese om, at hvis skolen varetager andre understøttende aktiviteter end den snævert kundskabsformidlende undervisning, så vil det bidrage til at reducere virkningen af den sociale arv, holder ifølge Frykman ikke stik (2005). Des mere skolen retter opmærksomheden mod identitetsarbejdet, det hele menneske eller civiliseringsprocesserne jo mere blotlægges habituelle forskelligheder og dispositioner som eleverne har med hjemmefra. Den sociale baggrund bliver således endnu mere betydningsfuld for, om du kan indordne dig i skolen og få et fagligt udbytte af undervisningen<sup>3</sup>. Den følgende analyse undersøger, hvorledes civiliseringsprocesserne og elevcentreringen former sig i bevægelsesinitiativerne i indskoling.

#### MED BØRNE I FELTEN

Studiets design tager udgangspunkt i et kortere, fokuseret (Knoblauch, 2005) antropologisk feltarbejde i indskoling på en skole i Aarhus Kommune. I en periode over fire måneder har jeg tilbragt ca. fire uger sammen med en gruppe elever i 0.-2. klassetrin. Da den overordnede erkendelsesinteresse har været at få indblik i, hvorledes elever i indskoling er kropsligt til stede i skolen, og hvorledes de oplever en skoledag med mere motion og bevægelse, har feltarbejdet været tilrettelagt ud fra en bestræbelse om at indtage elevernes perspektiv. En skole er en kompleks enhed med mange fysiske rum og delkulturer, og for at få indblik elevernes hverdagsliv valgte jeg en "follow the people"-teknik (Marcus, 1995), hvor jeg fulgte eleverne fra de

mødte om morgenen til de forlod skolen (SFO'en) igen om eftermiddagen. Som voksen er det naturligvis forbundet med en række begrænsninger at indtage et børneperspektiv (Gulløv & Højlund, 2003; Sommer et al., 2010), og deltagelsen i felten har således haft karakter af overvejende at være passiv eller moderat deltagende, når jeg fx i mindre omfang deltog i lege, bevægelsesaktiviteter, læste sammen med eleverne eller hjalp dem med mindre opgaver (Spradley, 1980). Snarere end at indtage et børneperspektiv kan man tale om, at jeg indtog rollen som en anden voksen end dem eleverne kendte fra deres hverdag (Gulløv & Højlund, 2003). Konkrete eksempler herpå er, at jeg fx aldrig irettesatte eleverne, og at jeg fulgte eleverne i pauserne, garderober m.v. Formålet hermed var dels at opleve fag, pauser, bevægelser, støj m.v. i samme intensitet og rytme som eleverne, dels at etablere en fortrolighed blandt eleverne, så de i større udstrækning ville agere uanfægtet af min tilstedeværelse og samtale frit i de planlagte interviews. At eleverne er sensitive overfor den valgte forskerposition kom eksempelvis til udtryk i forbindelse med en konflikt mellem en gruppe elever, hvor to drenge var på vej hen for at hente hjælp hos mig, da den ene siger til den anden: "Nej, han er ikke sådan en voksen". Eller da en pige fra 1. klasse i garderoben, hvor jeg er den eneste voksne, der klæder om, forklarer mig, hvordan jeg skal stille min taske, "hvis jeg vil være en af dem". Ambitionen om at indtage elevernes perspektiv har endvidere været at etablere en position, hvor jeg var fremmed overfor skolens, lærernes og pædagogernes logikker og på den vis komme som den fremmede, der stiller spørgsmål ved kroppens rolle i skolen og den pædagogik, der ledsager bevægelsesaktiviteter i forskellige af skolens kontekster. Foruden observationer og løbende ustrukturerede



Elevtægning: Eleverne fandt det interessant, at have besøg af en forsker der skulle skrive en bog om bevægelse, og om hvordan det er at gå i skole.

samtaler med elever og skolens personale afsluttedes feltarbejdet med fem semistrukturerede gruppeinterviews med i alt 11 elever på 1. og 2. klassetrin.

#### BEVÆGELSESARENAER

Noget af det første jeg bemærkede, da jeg indledte feltarbejdet i indskoling, var det mylder af elever og voksne, som ved første øjekast bevægede sig kaotisk rundt mellem hinanden. Ud

af den hektiske aktivitet trådte imidlertid gradvist mønstre af organisation og orden. Gaderoben blev fyldt, gangene tømt, stilheden afløste larm for igen at blive til leg og løb mellem skolens forskellige rum. Timer, pauser og bevægelsesbånd afløste hinanden i bestemte rytmer, hvor der gjaldt særlige normer for passende bevægelse.

Med henblik på at begribe bevægelsernes mangfoldighed kan skolens bevægelsesaktiviteter kategoriseres i forskellige arenaer, der dels tager hensyn til skolens organisering, dels i en orden der baserer sig på bevægelsernes karakter og i, hvorledes aktiviteterne er initieret og styret af skolens voksne. Den største del af skoledagen var tilrettelagt som klasserumsundervisning, hvor bevægelsesaktiviteter havde karakter af pauser eller af at være en understøttende aktivitet. Dernæst var der bevægelsesbånd (og idrætsundervisning), hvor bevægelsesaktiviteter i sagens natur var i forgrunden, og endelig var der de skemalagte pauser og SFO-tiden, som for en stor gruppe børn også havde et højt fysisk aktivitetsniveau.

### KLASSERUMSUNDERVISNING

Selvom undervisningsformen, hvor én lærer underviser én klasse i ét klasselokale i ét fag, på mange måder er under opbrud, er grundformen alligevel genkendelig i størstedelen af indskolingselevernes hverdag. Eleverne undervises i klasser, i fag og lærerne har planlagt indholdet. For at det kan lykkes, håndhæves en række kollektive regler og der er kropslige og bevægelsesmæssige restriktioner på elevernes gøren og laden. Eleverne forventes ikke at forlade deres plads uden, at det har et legitimt formål, ligesom de voksne bruger energi på, at eleverne fx ikke sidder med fødderne på bordet eller løber på gangene. Kroppen og dens bevægelser

italesættes overvejende i forbindelse med forbud og skæld ud i undervisningen, og i reglen med et guidende eller kollektivt orkestrerende sigte.

“I må alle sammen godt finde jeres bøger frem og blive siddende. Nu må I gå stille og roligt ned på biblioteket og lægge bøgerne på gulvet, mens der bliver læst historie.”  
(Lærer, Feltnoter)

I skolereformens ånd bliver det dominerende ideal om stille og passive kroppe afvekslet af bevægelsespauser eller læringsaktiviteter med bevægelse. De indlagte bevægelsespauser varierer i indhold, længde, intensitet og hyppighed. De kan fx bestå af en løbetur på gangene (!), en dans eller en bevægelsesleg i klasselokalet. Pauseaktiviteterne igangsættes fx i overgangen fra et undervisningselement til et andet, eller hvis eleverne enten ser trætte ud eller er urolige. Læringsaktiviteter med indbyggede bevægelser kan bestå af aktiviteter, hvor bevægelserne er direkte knyttet til erkendelsesindholdet, som hvis man i engelskundervisningen synger og gestikulerer “Head, shoulders, knees and toes”. Eller de kan være aktiviteter, hvor bevægelse er tilføjet som et pædagogisk virkemiddel mellem de centrale læringselementer som i artiklens indledende citat eller i det nedenstående eksempel med liste-diktaten.

Italesættelsen af bevægelsespauser og læringsaktiviteter med bevægelse var ofte karakteriseret af, at de blev opfattet som en belønning eller opfyldelsen af et behov blandt eleverne. Elevernes deltagelse var domineret af smil, energi og engagement, og blev ofte fulgt af en multimodal affektiv afstemning (Stern, 2004), således at hurtige, intense bevægelser blev ledsaget af højere stemmer og en stærkere

følelsesmæssig involvering. Normerne og idealerne for passende opførsel udvidede sig, når bevægelsesaktiviteterne blev introduceret. Naturligvis i forhold til fysisk bevægelse, men også i forhold til muligheden for at lave sjov, få de andre til at grine, lave gakkede bevægelser eller ikke-deltagelse. De få elever der ikke deltog i bevægelsesaktiviteterne, blev ikke klandret for ikke at bevæge sig, og i den forstand formede bevægelsepauserne sig netop som pauser, idet bevægelsen mere var et tilbud end et påbud. Mens det for flertallet af eleverne forekom som en undervisningsform, der rummede og inkluderede dem, var der enkelte elever, der i takt med at normerne for opførsel ændredes eller udvidedes, også udvidede deres egne kropslige og affektive udtryk, så de fortsat lå på grænsen af, hvad der af lærere og pædagoger opfattedes som acceptabel opførsel. Bevægelsesaktiviteterne i den ellers stillesiddende og boglige undervisning kan tolkes som en øget elevcentrering og en modbevægelse til den dominerende civiliseringsproces med øget selvkontrol. I de undervisningssituationer der var mest kundskabsorienterede blev bevægelsesaktiviteterne overvejende opfattet som en nødløsning, hvis eleverne var alt for umulige at undervise fx efter en ferie, ligesom meget bevægelse blev opfattet som u hensigtsmæssig.

Danskundervisningen i 2. klasse har været i gang i ca. 20 minutter, og der begynder at blive snakket lidt og opstår en del kropslig 'uro'. "I har myrer i benene" udbryder læreren og fortsætter: "Nu skal vi lave liste-diktat. I skal være sammen to og to, og den ene GÅR ud på gangen og finder tre ord i kassen. Går tilbage og staver dem for makkeren. I må ikke løbe, for der er så mange mennesker på skolen." Eleverne kender øvelsen,

og de fleste løber 'glad på tå'. Arbejdet forløber med koncentration og stor glæde (Feltnoter).

Liste-diktat er en modificeret udgave af løbediktat, som netop er udviklet med henblik på at integrere bevægelse i den boglige undervisning. Ved at modificere legen, så den kun indeholder bevægelse af lav intensitet, får læreren lagt en dæmper på den værste vildskab og forebygget, at normerne for acceptabel opførsel begynder at skride. Bevægelsesaktiviteterne i undervisningen svarer til Gilliam og Gulløvs pointe om, at den civiliserede position i danske skoler og institutioner altid er midt mellem forskellige ekstremer (2012, s.264). Eleverne skal hverken være for stille eller for vilde, men gerne livlige. Hvis eleverne fx begynder at løbe om kap, når de skal hente staveordene i diktaten, udfordrer de den civiliserede forståelse af at gå i skole. At det ikke kun er forestillingen om at gå i skole, der udfordres, når der indføres bevægelse i undervisningen, understøttes af, at læreres praktiske erfaringer med at igangsætte aktiviteter der skaber høj puls, er, at det kan være vanskeligt for eleverne at finde ro igen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014).

#### BEVÆGELSESBÅND

Som en direkte konsekvens af skolereformen har skolen indført tre ugentlige bevægelsesbånd af 40 minutter for indskolingseleverne. Bevægelsesbåndene er placeret om formiddagen umiddelbart inden eleverne har 20 minutters pause. De foregår udenfor og varetages af en lærer eller en pædagog og nogle gange af både en lærer og en pædagog.

Klokken er 9.20 og læreren samler eleverne i klasseværelset og forklarer reglerne til de

to bevægelseslege, de skal lege i dag. Eleverne får nu besked på at tage tøj på og gå ud. Da de kommer ud er der hektisk aktivitet, eleverne fanger hinanden, kaster med sand og lignende. Det tager lang tid at få samlet eleverne igen. Den første leg bliver sat i gang kl. 9.39. Fire piger er ikke med i legen og hurtigt går en dreng og to piger mere ud af legen. Legen stopper, alle samles og der snakkes. Efter 4-5 minutter begynder den anden leg. To drenge gemmer sig, en har ondt i maven, en pige vil ikke være med, da hun blev beskidt i går og en anden gider ikke. Kl. 9.59 kalder læreren eleverne sammen og evaluerer (Feltnoter).

Aktiviteterne i bevægelsesbåndene er underlagt en udtalt undervisningsdiskurs. Såvel lærere som pædagoger planlægger bevægelsesbåndet som kollektive aktiviteter, der er initieret og styret af de voksne. Det indebærer, at der er regler, der skal forklares og kollektive beskeder, der skal gives. Tolerancen overfor individuelle behov er dog større, end det fx ses i bevægelsesaktivitet i tilknytning til klasserumsundervisningen. Regler håndhæves mindre stramt og rammerne for affektive udtryk er videre. Læreren og/eller pædagogen er optaget af, at flertallet af eleverne er aktive og ser gennem fingre med, at enkelte elever ikke deltager, hvis de altså ikke forstyrrer.

Som det fremgår af ovenstående feltnotat, går der meget tid med at organisere og instruere aktiviteterne i bevægelsesbåndene, og ofte stoppes elevernes selvinitierede aktiviteter for, at de voksenstyrede aktiviteter med lavere intensitet efterfølgende kan igangsættes.

Bevægelsesaktiviteterne iscenesættes som hovedregel som lege og mindre hyppigt som fysisk

træning (løb, høje knæløftninger eller lignende). I en vis forstand er der hverken fokus på bevægelsernes kvalitet eller kvantitet. Der instrueres ikke i og forekommer ikke at være et ideal for, hvorledes bevægelserne skal eller bør udføres teknisk eller motorisk, ligesom mængden og intensiteten af bevægelserne tilsyneladende ikke bliver prioriteret. I stedet for at være bevægelsesfagligt kundskabsorienteret er der tale om en elevcentreret praksis med stor individuel rummelighed og træning af sociale relationsformer. Det vigtigste mål forekommer at være, at bidrage til elevernes motivation gennem lege der skaber umiddelbar glæde, og styrker elevernes sociale kompetencer og oplevelse af fællesskab. Selvom bevægelsesaktiviteterne på overfladen ser relativt frie og uformelle ud, stilles der konstant krav til elevernes sociale sensitivitet og evne til at bevare selvkontrollen i aktiviteter, der potentielt fremkalder følelser og aggressioner. I lege som "Her kommer vi", "Tyren i det røde hav" eller når de sorte riddere skal fange de røde riddere, integreres eller tilledes 'vildskab' i form af skrig, råb, konkurrence eller ukonventionelle bevægelsesnormer i afmålte doser. Der er tale om en kontrolleret løssluppenhed, hvor lærere og pædagoger sætter rammen for såvel fysisk som følelsesmæssig bevægelse. I eliask forstand er det en civiliseringsproces, der har til formål at opøve elevernes selvkontrol, idet bevægelsesaktiviteternes immanente vildskab tæmmes (Jensen, 2015). Samtidig tolkes bevægelsesbåndenes iscenesatte vildskab som en karnevalistisk ventil, hvor lærerne forventer, at eleverne får afløb for deres kropslige behov, så de bliver klar til den stillestående undervisning.

I bevægelsesbåndene er aktiviteterne ofte iscenesat som voksenstyrede lege.





Foto: Jens-Ole Jensen

### PAUSER OG SFO

I pauserne og SFO-tiden er eleverne under opsyn, men kan selv bestemme, hvad de vil lave. For nogle elever betyder det, at de spiller fodbold i hver eneste pause, og for andre tegner der sig et forskelligartet billede af aktiviteter med og uden bevægelse. Generelt er det en tid med få formaninger og restriktioner, hvor de voksne kun blander sig, hvis der opstår konflikter, eller hvis børnene selv tilmelder sig en vokseninitieret aktivitet, eller opsøger hjælp. Udover nogle få overordnede rammer, om regler for almindelig opførsel og at der kun må leges med smartphones og iPads en dag om ugen, så bliver pauser og SFO-tid betragtet som børnenes fri tid. En dag om ugen skal alle børnene være ude i SFO-tiden, ligesom pauserne i løbet af skoledagen foregår udendørs.

Klokken er 14.30 og det er blevet SFO-tid. Det er udedag og børnene er spredt ud over et stort område. Der klatres i træer, hugges brænde, snittes. Andre ligger i hængekøjer, snakker med venner, går lidt omkring, laver bål, fægter med pinde, snitter grøntsager til suppen, står på rulleskøjter, kører mooncar, spiller fodbold, sjipper, leger med hulahopping eller hopper på kængurustylte (Feltnoter).

Når man kigger på den samlede børneflokk, er der et højt fysisk aktivitetsniveau i børnenes frie leg. Friheden til selv at bestemme, hvad de skal lave og med hvem, øger imidlertid differentieringen. Så mens en mindre gruppe af børn fravælger ofte at være fysisk aktiv, har en stor gruppe af børn et højt fysisk aktivitetsniveau.

I idrætshallen er 20 drenge og nogle få piger i gang med at lege, spille stikbold, spille fodbold, stå på hænder og svinge i ringene. De selvorganiserede aktiviteter er overvåget af en praktikant og en ung medhjælper og fortsætter i lang tid med høj intensitet. Drengene er forpustede, sveder og ind i mellem er de også ophidsede (Feltnoter).

Det er karakteristisk, at intensiteten er højere og tiden de selvinitieret bevægelseslege fortsætter, er længere i pauserne og SFO-tiden end i bevægelsesbåndene eller idrætstimerne. I samtlige de uger jeg opholdte mig på skolen, spillede den samme gruppe af drenge fodbold i hver eneste pause, ligesom andre konstellationer samlede sig, når idrætshallen var åben. På trods af at der jævnligt opstod uenighed og temperament slog gnister, var der bemærkelsesværdigt få konflikter og afbræk.

Bevægelsesaktiviteterne i pauser og SFO-tiden er på den ene side en arena, der er fri for voksenstyrede civiliseringsprocesser, der kan forstyrre den gode leg, og på den anden side også et rum, hvor de trænes og internaliseres under opsyn af voksne. Social positionering og forhandling af regler og relationer er konstant i spil, når drengene spiller fodbold, eller når pigerne skal finde ud af, hvem der må være med i legen. Men i pauser og SFO-tiden er civiliseringsprocesserne i mindre grad et forhold mellem børn og voksne, og udspiller sig i stedet som differentieringsprocesser internt mellem børnene, når de markerer forskelle eller tilstræber at distingvere sig fra hinanden.

#### AFRUNDING

Indskolingens bevægelsesaktiviteter er domineret af en bestræbelse på at gøre eleverne sociale, og selvom der kan iagttages forskellige elevcen-

treringstendenser, er den dominerende tendens, at eleverne skal civiliseres til at blive en bestemt slags medmenneske, der kender og efterlever kulturelle normer for opførsel. Elevcentrerungen kommer til udtryk ved, at kundskabsorienteringen står svagt i bevægelsesaktiviteterne på bekostning af bestræbelsen på at forme elevernes identitet. Idealet om at være social kommer til udtryk i aktivitetsvalg og civiliseringsprocesser. De praktikker der knytter sig til bevægelsesaktiviteterne er dog præget af udstrakte individuelle hensyn.

Civiliseringsbestræbelserne og elevcentrerungen orkestreres forskelligt i bevægelsesaktiviteterne afhængigt af, hvilken arena aktiviteterne foregår i. Bevægelsesaktiviteter i klasserumsundervisningen er forbundet med et dilemma for lærerne, idet bevægelserne ofte udfordrer den civiliserede orden de i øvrigt arbejder hårdt på at skabe. Netop fordi bevægelsesaktiviteterne udfordrer skolens generelle civiliseringsbestræbelser, giver det anledning til en hypotese om, at bevægelsesaktiviteter er et eksempel på elevcentreret undervisning, som kan bryde klassebestemte kulturelle normer i skolen. Bevægelsesaktiviteternes element af ganske vist kontrolleret løssluppenhed står i kontrast til folkeskolens dominerende småborgerlige dannelsesideal om den stille og flittige elev (se fx Gilliam 2010). Det er interessant, da bevægelsesaktiviteter i så fald repræsenterer et eksempel på elevcentreret undervisning, som indeholder et potentiale til at modvirke den sociale ulighed, der ellers jævnfør Frykman (2005) og Andersen og Andersen (upubliceret paper) følger i kølvandet på elevcenteret undervisning. Ved at skabe rum for vilde (bevægelses)aktiviteter kan man forestille sig, at skolen som helhed bliver mere inkluderende.

I bevægelsesbåndene er der på den ene side tegn på en mere løssluppen stemning og sanselig udfoldelse, men på den anden side sikrer de

voksne, at det hele tiden foregår under kontrollerede, voksenstyrede rammer. Den kontrollerede løssluppenhed og tæmmede vildskab tolkes som et stærkt civiliseringsiltag, men er samtidig medvirkende til et relativt lavt fysisk aktivitetsniveau, hvor de voksne ofte begrænser elevernes selvinitierede bevægelser.

I pauser og SFO-tiden er det ikke relevant at tale om elevcentreret undervisning, og civiliseringsbestrebelse adskiller sig fra skolens øvrige arenaer ved at være mindre voksendomineerede, og udgør på den vis et rum, hvor eleverne selv kan øve sig på at praktisere (og udfordre) skolens normer for god opførsel. Samtidig er børnenes selvinitierede bevægelsesaktiviteter med til at illustrere, at når skolens voksne vil have indskolingsleverne til at bevæge sig, sker det gennem en række kropslige begrænsninger, der for flertallet af eleverne resulterer i lavere fysisk aktivitetsniveau, og at bevægelsesaktiviteterne derfor ofte indledes med et "Vær stille! Vi skal have bevægelse."

## REFERENCER

Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (2013). <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>

Andersen, I.G. & Andersen, S.C. (upubliceret paper). Student-Centered Instruction and Academic Achievement: Linking Mechanisms of Educational Inequality to Schools' Instructional Strategy.

Bailey, R.; Armour, K.; Kirk, D.; Jess, M.; Pickup, I. & Sandford, R. (2009). The educational bene-

fits claimed for physical education and school sport: an academic review. In: *Research Papers in Education*. Vol. 24, no. 1. 1-27.

Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Inspiration til arbejdet med skolereformen*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Statistik (2013). *Danmark i tal 2013*. Danmarks Statistik.

Elias, N. (1994). *The Civilizing Process*. Blackwell.

Frykman, J. (2005). *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*. København: Unge pædagoger.

Gilliam, L. (2010). Den gode vilje og de vilde børn. I *Tidsskriftet antropologi*. Nr. 62.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2014). Making children 'social': Civilising institutions in the Danish welfare state. I *Human Figurations*. Vol. 3, nr. 1.

Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.

Hattie, J. & Clinton, J. (2012). Physical activity is not related to performance at school. I *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(7): 678.

Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. I *Forum Qualitative Social Research*. Vol 6, No 3.

- Laub, T.B. (2013). *Danskernes motions- og sportsvaner 2011*. Aarhus: Idrættens analyseinstitut.
- Laursen, P.F. (1995). *Idrætsdidaktikkens modernisering*. København: DHL's Forlag.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. I *Annual Review of Anthropology*. Vol. 24.
- Jensen, J-O. (2015). Civilisering af vilde og farlige bevægelseslege. I J-O. Jensen & E.B.H. Sandseter (red.). *Vildt og farligt. Om børn og unges bevægelsesleg*. Akademisk.
- Johansen, M.B. (2013). Det intimiserede samvær. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 3.
- Kulturministeriets udvalg for idrætsforskning (2011). *Fysisk aktivitet og læring – en konsensuskonference*. Kunststyrelsen.
- Robinson, V. (2014). *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Singh, A.; Uijtdewilligen, L.; Twisk, J.; van Mechelen, W. & Chinapaw, M. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. I *Archives Pediatric & Adolescent Medicine*. 166(1):49-55.
- Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik*. Hans Reitzels forlag.
- Strong, W.B.; Malina, R.M.; Blimkie, C.J. et al. (2005). Evidence Based Physical Activity for School-age Youth. I *The Journal of Pediatrics*, vol. 146: 732-737.
- Sommer, D.; Samuelsson, I.P. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Springer.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Harcourt Brace College Publisher.

#### NOTER

- 1 Fysisk aktivitet kan tjene som eksempel på RCT-forsøgenes begrænsede udsigelseskraft, idet fysisk aktivitet er et naturvidenskabeligt begreb der defineres som 'enhver muskelaktivitet der fremmer energiomsætningen'. Fysisk aktivitet er dermed noget andet end bevægelse eller idræt og et teoretisk begreb der ikke begriber den kompleksitet der knytter sig til fx motion og bevægelse i skolen.
- 2 Frykmans forståelse af 'elevcentreret' adskiller sig dermed fra den (nyere) forståelse som fx kommer til udtryk hos Robinson (2014), hvor der med elevcentreret henvises til en undervisningsform der helt overvejende har elevernes læringsudbytte som succeskriterie.
- 3 Som supplement til Frykmans etnologiske forskning har Andersen og Andersen (upubliceret paper) sammenlignet karaktergennemsnit og skolelederes selvvaluerede pædagogiske prioriteringer. Her viste det sig, at på de skoler der prioriterer en elevcentreret pædagogik, klarer eleverne fra hjem med svag uddannelsesbaggrund sig dårligere end tilsvarende elever der går på skoler med en mere kundskabsorienteret pædagogik.