



iMOOW! – et aktionsforskningsprojekt om motion og bevægelse i folkeskolen

KASPER LASTHEIN MADSEN

Artiklen giver et indblik i aktionsforskningsprojektet iMOOW!, der arbejder med at udvikle viden og praksis, der kan hjælpe lærere og pædagoger til at integrere motion og bevægelse i folkeskolen. Her beskrives forskningsprocesserne, som sigter på at nuancere og transformere viden om motion og bevægelse i skolen til pædagogisk praksis, der spiller sammen med den virkelighed, der eksisterer i skolen. Projektet består af en aktionsforskningscyklus, hvor lærere, pædagoger og forskere i samspil udvikler, afprøver og reflekterer over bevægelse og motion i skolen. iMOOW! bidrager til forskningsfeltet med en bottom-up strategi, der tager udgangspunkt i lærernes og pædagogernes daglige virke, og som både har fokus på de pædagogiske medarbejders udvikling af egen praksis samt teoridannelse i form af en bevægelsesdidaktik.

KASPER LASTHEIN MADSEN
Ansæt på VIA University College
Ph.d.-studerende ved Norges Idrettshøgskole
klma@via.dk



Læreren samler eleverne i den ene ende af skolens store fællesrum. Nu skal vi tænke os tilbage til oktober 1943, siger han. Nazisterne har besat Danmark, og nu har de besluttet at internere alle jøder i kz-lejre. Modstandsbevægelsen bestemmer sig for at hjælpe jøderne med at flygte til Sverige, men det er svært at skabe kontakt og planlægge flugten over Øresund. Vi skal, siger læreren, lave en aktivitet, hvor I bliver hhv. jøde, modstandsmand eller -kvinde, stikker eller nazist, men det er hemmeligt og ingen ved, hvem der er hvem. Jøderne og modstandsfolkene får et kodeord, som kan hjælpe jer med at finde frem til den rette person, men pas på for der er stikkere. Alle eleverne får en seddel med deres rolle, og snart kredser de rundt mellem hinanden, lurer på hvem der er hvem, sender øjne, forsøger at tage kontakt. Pludselig er der to elever, som tager hinanden i hånden og løber afsted. En "nazist" sætter efter dem, men de undviger i sidste øjeblik, accelerere op og når Sveriges kyst.

Ovenstående bevægelsesaktivitet er et produkt af det udviklingsarbejde, som finder sted i aktionsforskningsprojektet iMOOW!, hvis overordnede formål er at udvikle og forankre motion og bevægelse i skolen, der fremmer trivsel og læring. I projektet er der fokus på at skabe en praksis, der giver mening for de involverede parter i form af elever, lærere, pædagoger, ledelse og forældre. Forskningsprojektet startede august 2017, og erfaringer og viden begynder at tage form.

Der eksisterer en stor viden om *hvorfor* motion og bevægelse bør inddrages i skolen, og der er mange eksempler på *hvilke* typer motion og bevægelse, der kan integreres, men der mangler didaktisk viden om *hvordan*, det kan integreres. Hvilke faktorer indgår i planlægning og udvikling

FAKTABOKS

- Aktionsforskningsprojekt i et samarbejde mellem VIA University College, Syddansk Universitet/FIIBL og Norges Idrettshøgskole
- Varighed: 3 år
 - År 1: 6 skoler
 - År 2: 12 skoler
 - År 3: 24 skoler
- 5-6 lærere og pædagoger på hver skole
- Geografisk og demografisk spredning i skolerne
- Indskoling, mellemtrin og udskoling
- 5 forskningsmedarbejdere og 1 projektleder
- Medfinansieret af Nordea fonden

af bevægelsesaktiviteter, så de kan integreres på en meningsfuld måde for den enkelte lærer og pædagog i den givne kontekst i form af fag, elevgruppe, skolekultur mm. iMOOW!-projektet sigter på at udvikle et supplement til almindidaktikken, som man finder det fx i Hiim og Hippes relationsmodel, og som kan bidrage med didaktiske faktorer, der fokuserer på bevægelsen i skolen, og målet bliver således at udvikle en konkret bevægelsesdidaktik. I bestræbelse på at nå det, tager projektet udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

- 1) Hvordan understøtter bevægelsesaktiviteter læring i de enkelte fag og dermed elevernes tilegnelse af nyt fagligt stof?
- 2) Hvad skal der til for at motions- og bevægelsesaktiviteter opleves som særligt relevante og meningsfulde af elever og pædagogiske medarbejdere?
- 3) Hvordan kan bevægelse bruges til at skabe dynamiske pauser i undervisningen, og hvordan påvirker det elevernes trivsel?

Artiklens ærinde er at give indsigt i projektets aktionsforskning, der bidrager med en metode til at udvikle både didaktisk teori og pædagogisk praksis, der kan fremme motion og bevægelse i skolen. I aktionsforskning anvendes en bottom-up strategi, der tager udgangspunkt i de involverede lærere og pædagoger, og artiklen sigter på at beskrive forskningsprocesserne i det udviklingsarbejde, der finder sted. Her nuancerer og transformerer de involverede parter den eksisterende viden om motion og bevægelse i skolen til pædagogisk praksis, der spiller sammen med den virkelighed, der eksisterer i deres undervisning. iMOOW! er et stort projekt, som både fokuserer på læring og trivsel, men der vil i denne artikel sættes fokus på sammenhæng mellem bevægelse og læring for at eksemplificere forskningsmetoden.

Udfordringen med aktionsforskning er at bearbejde den kontekstbundne viden fra eksperimenterne på de involverede skoler til en generel bevægelsesdidaktik. En lang række faktorer spiller ind i generaliseringsprocessen, og det kræver, at betingelserne for den frembragte viden medtænkes, og hvordan præmisserne i den nye kontekst afviger fra den oprindelige (Denzin & Lincoln, 2005). Med andre ord handler det om at se bevægelsesdidaktiske faktorer, der kan bruges på tværs af skoler, klassetrin og fag, og det udgør en central problemstilling i projektet. Aktionsforskningens resultater og generelle brugbarhed er svær at kontrollere og teste, og sigtet flyttes med denne metode derfor væk fra intervention og hypotesetestning og hen mod praksisudvikling og hypotesegenerering.

BAGGRUND

Skolereformen fra 2014 stiller krav om 45 min daglig motion og bevægelse i folkeskolen, som skal fremme sundhed, trivsel og læring. Af aftaleteksten mellem forligspartierne fremgår det, at motion og bevægelse kan indgå både i den fagopdelte undervisning og i den understøttende undervisning (Aftaletekst, 2013). Samtidig er bevægelsesaktiviteterne bredt beskrevet som noget, der kan afvikles som motion og idrætsaktiviteter uafhængigt af den faglige undervisning eller som bevægelse, der indgår i den pædagogiske praksis i fagene, og som understøtter den konkrete læring. Aftaleteksten afspejler en grundlæggende dikotomi i opfattelsen af motion og bevægelses betydning for trivsel og læring, som går igen i meget af den internationale forskning og litteratur, der behandler emnet. På den ene side har bevægelsen en instrumentel karakter, fordi den kan bidrage til forbedret kognitive funktioner, der fremmer læring (Diamond & Lee, 2011; Donnelly et al., 2016; Hillman et al., 2009; Mullender-Wijnsma et al., 2015). På den anden side ses bevægelsen som en mere eksistentiel erkendelsesform, som spiller en afgørende rolle i elevens møde med det faglige stof (Gallagher, 2017; Gallagher & Lindgren, 2015; Lund, 2018; Rowlands, 2010). To meget forskellige erkendelsesteoretiske traditioner i form af empirisme og fænomenologi synes at løbe i parallelle spor, og de går blandt andet igen i begge af de to seneste danske antologier om emnet og med bemærkelsesværdig lille variation i titlerne; *En skole i bevægelse* og *Motion og bevægelse i skolen*. (Jensen, Volshøj, & Jørgensen, 2018; Schulz & von Seelen, 2017). De grundlæggende erkendelsesteoretiske forskelle med forskellige læringssyn og den meget åbne aftaletekst udgør en udfordring, der vanskeliggør processen med at omsætte forskningsviden til en pædagogisk praksis.

Det komplekse felt åbner op for mange fortolkninger og muligheder, og det har ikke skortet på forskning og faglige artikler, som kommer med bud på, hvordan motion og bevægelse kan integreres i undervisningen i form af modeller, taksonomier og vejledninger (Bangsbo et al., 2016; Bugge et al., 2015; Jensen et al., 2018; Pedersen et al., 2016; Schulz & von Seelen, 2017; Sederberg, Kortbek, & Bahrenscheer, 2017). Desuden er der udgivet en række fagbøger, som bidrager med kataloger med bevægelsesaktiviteter, som kan integreres i undervisningen (Bach Jeppesen & Borland, 2017; Bach Jeppesen & Weber, 2015; Grothe Pedersen, Dorph Rasmussen, 2017; Iversen, 2015; Lerche & Mürer, 2017; Møller, 2014). Til trods for de mange velmenende bidrag er der noget, som tyder på, at lærerne og pædagogerne, som skal omsætte lovens hensigt i praksis, har haft svært ved at gøre motion og bevægelse til en del af deres daglige virke. En undersøgelse af Det Nationale Institut for Kommunernes og Regionernes Analyse og Forskning (KORA/VIVE) konkluderer, at færre end 20% af lærerne i folkeskolen inddrager motion og bevægelse dagligt (Jacobsen et al., 2017). Der synes således stadig at være brug for forskning, som kan udfolde potentialet i motion og bevægelse og bidrage til at gøre

det meningsfuldt for både lærere, pædagoger, ledere og ikke mindst elever i skolen. Det er her, at aktionsforskningen kan bidrage med en videnskabelig tilgang, hvor forskningen bliver vendt fra en top-down til en bottom-up strategi, således at vidensgenereringen starter ved de involverede lærere og pædagoger og deres daglige virke i et konkret fag med en konkret elevgruppe.

AKTIONSFORSKNING – EN PANORAMISK HORISONT

Der eksisterer en del forskningsviden om sammenhængen mellem motion, bevægelse og læring, som er genereret i en empiristisk videnskabstradition med fokus på RCT-designet studier (Budde, Voelcker-Rehage, Pietraßyk-Kendziorra, Ribeiro, & Tidow, 2008; Have et al., 2016; Hillman et al., 2009; Mullender-Wijnsma et al., 2015). Studierne forsøger gennem modeller at optimere interventionerne, som der måles på (Domitrovich et al., 2008). Udformningen af interventioner følger ofte fysiologiske og neurologiske retningslinjer, og de er sjældent udviklet i den pædagogisk praksis af lærere og pædagoger med faglige og pædagogiske sigtelinjer. Aktionsforskningen i iMOOW! tager udgangspunkt i de konkrete udfordringer i lærernes og pædagogernes virke, og praksisændringerne udspringer og formes af den virkelighed, der er på skolen. Den eksisterende forskningsviden udfordres, afprøves og transformeres til faglige og pædagogiske handlinger i undervisningen, der forsøger at tage højde for de uforudsigelige udfordringer og særlige omstændigheder, der konstituerer undervisningssituationen. Aktionsforskningen i iMOOW! sigter altså på at skabe en panoramisk horisont, som inddrager kompleksiteten i den pædagogiske praksis i forhold til fx elevernes forudsætninger, fagene og kulturelle mønstre på skolerne for derved at gøre bevægelsesaktiviteterne relevante og meningsfulde. For at denne forskningsproces kan opstå, skal der skabes et forskningsrum, hvor teori og praksis kobles sammen og beriger hinanden. Ideelt set sker det i et samarbejde mellem lærere med den praktiske indsigt, som møder forskere med teoretisk viden, hvorved de komplementerer hinanden i et frugtbart samarbejde.

Deltagende paradigme

Et tæt samarbejde mellem lærere og forskere, der sigter på at skabe viden og forandringer i praksis, peger på et videnskabsteoretisk ståsted, hvor der er fokus på deltagelse og handling (Reason & Bradbury, 2008, p. 8). Med dette videnskabelige udgangspunkt udfordrer man den mere konventionelle forskning og indtager dermed et andet ontologisk og epistemologisk ståsted. Der er således tale om et skifte i paradigme inden for forskningsfeltet, som indbefatter en anden måde at iagttage verden på (Kuhn, 1970). Traditionel forskning i form af empirismen har ifølge Peter Reason og Hilary Bradbury en modernistisk slagside, og modernismens centra-

le problemstilling er en splittelse af subjekt og objekt relationen og en social fremmedgørelse. Reason og Bradbury argumenterer for et alternativ, og de formulerer et paradigme, hvor deltagelse i verden står centralt (Hiim, 2010, p. 150). Verden består ikke af separate ting, men er forbundet, og vi som mennesker er med til at skabe disse relationer. Det indebærer, at mennesket altid er en del af sin verden og skabende af sin verden. Deri ligger deltagelsen som en præmis for vores tilgang til den verden, vi indgår i. Det medfører, at forskeren ikke er en neutral observatør, men indgår i forskningsprocessen som subjekt, hvilket bør ekspliciteres for at skabe gennemsigtighed i vidensgenereringen og selvrefleksivitet for forskeren. Da forsker og lærere er så tæt på hinanden i projektet, stiller det nogle særlige etiske udfordringer i forhold til forskerrollen. I forskningsprocesserne reflekterer lærerne over deres undervisning og videreudvikler den, hvilket er en normal praksis for en didaktisk tænkende lærer, men i aktionsforskningsprocessen påvirkes de processer af en udefra kommende. Det kan inspirere og udfordre den daglige praksis og føre til positive forandringer, hvilket er målet. Men påvirkningen skal være balanceret og ikke føre til handlinger og refleksioner, der ligger uden for undervisningens og lærernes etiske rammer. Det betyder bl.a. at bevægelsesaktiviteterne, der udvikles i projektet, skal passe til elevernes niveau og skolens overordnede formål.

Den nordiske tradition

I aktionsforskning er der et dynamisk forhold mellem teoretikere og praktikere, og ifølge Stephen Kemmis er logikken, at *Action research treats theorist as practitioners and practitioners as theorist* (Kemmis, 2009, p. 468). Heri ligger også et forsøg på imødekomme den modernistiske splittelse, der ligger i den traditionelle undervisningsforskning mellem teori og praksis. Den konkrete aktionsforskning har to formål, da den sigter på at ændre praksis for de involverede lærere, men samtidig bidrager med erfaringer, som kan bearbejdes til en mere generel viden i form af en bevægelsesdidaktik, der kan anvendes på tværs af skolerne.

Der eksisterer forskellige traditioner for aktionsforskning med ændring af pædagogisk praksis for øje. Særligt i England, Australien og Nordamerika er der udviklet forskellige retninger inden for pædagogisk aktionsforskning (Rönnerman & Salo, 2012). En central forskel i retningerne er prioriteringen af frigørelseselementet, som synes at være en skillelinje (Steen-Olsen & Grude, 2007). Karin Rönnerman og Petri Salo mener, at der er en nordisk tradition for aktionsforskning, der peger i retning af et gensidigt samarbejde mellem forskere og lærere med fokus på dannelse, folkelig oplysning og pædagogik frem for frigørelse, og som historisk set har fundet sted i folkelige studiekredse (Rönnerman & Salo, 2012). Forskeren spiller her en mere aktiv rolle i udviklingsprocessen og bidrager med viden, der får lærerne til at forholde sig kritisk og reflekterende til deres undervisningspraksis, og som i sidste ende kan hjælpe med til at udvikle didaktisk indsigt på feltet. Her

indgår lærere og forskere altså i en slags studiekreds, der reflekterer over praksisviden og forskningsviden i en åben demokratisk dialog. Rönnerman og Salo definerer den nordiske tradition inden for aktionsforskning således:

“A reciprocal challenging of professional knowledge and experiences, rooted in everyday practices within schools, in collaborative arenas populated by researchers and practitioners, and in the interchange of knowledge of different kinds.” (Rönnerman & Salo, 2012)

Nærværende projekt lægger sig op af denne definition, som tager udgangspunkt i lærernes praktiske virke, og didaktikken bliver dermed til en praktisk-teoretisk arbejdsproces, hvilket kan medføre en mere praksisnær og brugbar bevægelsesdidaktik i sidste ende. Målet er, at det bliver en proces, hvor praktisk-teoretisk refleksion og kontinuerligt udviklingsarbejde beriger både de involverede lærere og forskningsviden inden for feltet.

Herved rører projektet ved den kritiske og frigørelsesmæssige skillelinje i aktionsforskningen, som er omtalt tidligere. For ikke at ende i en teknisk aktionsforskning, der blot er led i en implementeringsstrategi, er det vigtigt, at lærerne har mulighed for selv at forholde sig kritisk til teorien og udvikle det til en praksis, der er meningsfuld for dem, eller endda at forkaste den (Kemmis, 2009; Tinning, 1992). En sådan kritisk og konstruktiv aktionsforskingskultur er nødvendig, for at der kan opstå ny viden, som kan berige forskningsprojektet med originale fortolkninger og ny praksis. I et aktionsforskningsprojekt, hvor lærere og forsker arbejder så tæt sammen på flere niveauer, er det derfor vigtigt at holde særligt fokus på,



hvordan man sikrer forskningens integritet. En måde er at have en klar ansvarsfordeling, og i iMOOW! er det lærerne, der har ansvaret for udvikling og afvikling af bevægelsesaktiviteter i undervisningen, der passer til eleverne, det faglige niveau og skolens kultur. Og det er forskeren, som har ansvaret for metode, teori og at sikre den rette kritiske refleksion. Nedenstående er et indblik i den proces og nogle af de refleksioner, som lærerne har til en workshop:

Planlægningssnakken tager en drejning over i en mere generel drøftelse af, hvad der virker i forhold til motion og bevægelse i skolen; hvornår, hvad og hvordan, og udspringer af den ene lærers kritik: Når vi blander bevægelse og fagfaglige opgaver, synes jeg, det virker dårligt. Det bliver til halvdårligt løste fagopgaver og til halvdårlig bevægelse, så hverken det ene eller det andet bliver godt. Jeg synes, det virker bedst ved repetition, siger en anden lærer. Men det er jo også med til at variere og motivere, når bevægelsen er en del af undervisningen, indsparker den tredje lærer. Eller man kan bruge det som gulerod, mener den anden lærer, som en belønning, hvis eleverne har arbejdet godt med det faglige. På et tidspunkt var det også meget fremme, siger den tredje lærer, med læringsstile, og her er bevægelse jo også en del af det. At vi lærer på forskellige måder, og at nogle lærer ved at bevæge sig...

AKTIONSFORSKNINGSCYKLUS

Relationen mellem lærere, pædagoger og forsker i projektet spiller en central rolle, og det er vigtigt, at der opbygges et tillidsforhold mellem parterne, så alle vil og tør engagere sig i de udviklingsprocesser, der sættes i gang. Ligeledes skal lærerne kunne se nytten af forandringen og føle medejerskab, for at kunne bibringe viden, energi og lyst til arbejdet. Det konstruktive møde på denne baggrund sigter på et forskende partnerskab, hvor lærernes ønske om ændring i praksis møder faglig og pædagogisk teori (Steen-Olsen & Grude, 2007).

For at udvikle og forbedre undervisningen er det vigtigt, at læreren kan studere og forholde sig kritisk til sin egen undervisningspraksis. Selvrefleksivitet er altså en central kompetence for lærerne, så de systematisk kan belyse deres egne handlinger, diskurser og relationer og bevidstgøres om udviklingsmuligheder. Aktionsforskningen bidrager med en model, der kan fremme refleksiviteten og binder teori og praksis sammen i form af en aktionsforskningscyklus, som i iMOOW! består af seminarer, workshops og en række bevægelsesaktioner i undervisningen. Her veksles mellem faser med fokus på udvikling, afprøvning og refleksion, og i første skoleår så procesplanen således ud:

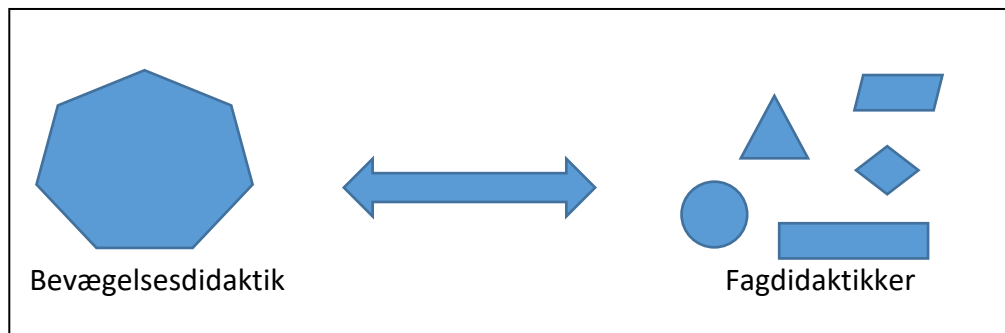
Gruppen af iMOOW!- lærere, pædagog og forsker går i bevægelsessalen, og sammen udvikler de et partiboldspil med sociale relationer og dynamikker, hvor elever holdes henholdsvis inde og ude af spillet. Lærerne og pædagogerne har i processen fokus på de enkelte elevers forudsætninger, gruppedynamikken i klassen, lokalet der spilles i samt det faglige sigte. Spillets ide og regler udformes gradvist med inspiration fra aktivitetshjulet i en proces, som veksler mellem at afprøve og justere. Det bliver til Partisk partibold, som skal indlede det kommende forløb i klassen, hvor eleverne læser noveller og ser film om emnet. De efterfølgende diskussioner handler om, at der i denne læringsproces med bevægelsen bygges et solidt videns- og erfaringsfundament for forståelsen af emnet, så det løfter læringen i de efterfølgende undervisningstimer. Grundlæggende handler aktiviteten om at bevæge sig for at blive bevæget til efterfølgende refleksion og samtale i klassen til en dybere forståelse og empati for de udstødte.

Læreren henter eleverne i 9. klasse og fører dem ned i bevægelseslokalet, hvor drengene bliver placeret op ad den ene væg og pigerne op ad den anden. Læreren introducerer reglerne til Partisk partibold, og bagefter stiller drengene sig op i 2 rækker over for hinanden og får udleveret en seddel med en opgave/rolle på (fx Du må ikke spille Peter eller Vær positiv). De spiller 8 mod 8 på et lille område. Eleverne klumper sammen, og der er meget lidt sammenspil og bevægelse. De begynder at råbe af hinanden, og efter lidt tid begynder enkelte drenge at kaste bolden hårdt efter hinanden. Efter ca. 3 min stopper læreren spillet og beder pigerne om at komme på banen, mens drengene sætter sig ud. De spiller 5 mod 5 ligeledes med forskellige opgaver/roller, men de har bedre plads. De nærmeste forsøger at jage bolden, mens andre trækker sig lidt væk for at finde rum. Armene fægter i luften, mens pigen med bolden forsøger at finde en, der er fri. Spil mig, råber en pige. Som spillet skrider frem, bliver det tydeligt, at en enkelt pige ikke spilles. Der er altså ingen, som spiller mig, råber hun efter kort tid. Læreren stopper spillet efter ca. 5 min. Efterfølgende går klassen tilbage til klasselokalet, hvor de i plenum taler om spillet. Det er altså ikke særlig sjovt ikke at blive spillet, siger den pige, som ikke modtog bolden. En dreng siger, at det giver fornemmelsen af at blive holdt uden for. Diskussionen fortsætter til det ringer ud.

I den efterfølgende workshop fremlægger læreren sine erfaringer med bevægelsesaktionen, som bliver udgangspunkt for didaktiske refleksioner over, hvad der fungerede, og hvor der var udfordringer. Det står klart for læreren, at drengene var for mange på banen, og den faglige pointe gik tabt, men for pigerne, der var færre på banen, blev det tydeligere, og frustrationerne fik plads til at træde frem. Spillets dimensioner i forhold til deltagere og banestørrelse fik således betydning for den

faglige læring. Læreren pointerer desuden, at det er vigtigt med den efterfølgende diskussion på klassen, hvor der sættes ord på erfaringerne og følelserne. Der er et potentiale i elevernes samtale, som ikke helt blev udnyttet, mener læreren, hvor der kan skabes forbindelse til litteraturen, som klassen efterfølgende skal arbejde med.

Lærernes refleksioner kredser om de muligheder, der er for, at bevægelsen kan åbne op for en forståelse af det faglige tema, men de peger også på udfordringer i forhold til at udforme bevægelsesaktiviteten, så den bidrager med det ønskede til undervisningen. Men ved selv at udvikle, eksperimentere med og afprøve bevægelsesaktiviteter opstår der ofte engagement og refleksion blandt lærerne og pædagogerne. Formålet med at koble bevægelsesaktiviteter og faglig undervisning sammen udfordrer især lærerne, som ofte har fagdidaktikken som det didaktiske udgangspunkt. Koblingen kræver både en almen didaktisk indsigt, viden om motion og bevægelse samt fleksibilitet i forhold til det enkelte fags vidensformer og didaktiske traditioner. Udviklingen af en konkret bevægelsesdidaktik udfordres af denne problemstilling, som en lærer i gruppen illustrerer således:



For forskeren ligger der et arbejde i at analysere erfaringerne med udgangspunkt i feltnoter af observationer og referater af refleksionerne, som bliver bearbejdet til praksisfortællinger, som der er eksempler på her i artiklen (Nielsen, 2008; Sparkes, 2002; Steen-Olsen & Grude, 2007). Analysen kan udfolde nogle faktorer, der indgår i en mere generel bevægelsesdidaktik, som kan hjælpe lærerne i den ovennævnte problemstilling. Bevægelsesaktiviteten i Partisk partibold peger på en bevægelsespraksis, der kan eksemplificere og imitere sociale relationer, og som fungerer som handlingsmetafor (Gallagher & Lindgren, 2015). Gennem fortsatte aktionsforskningscykluser kan sådanne bevægelsespraksisser træde frem som didaktiske faktorer, der er betydningsfulde for bevægelse og læring. Det er målet, at konturerne af didaktiske faktorer gradvist bliver tydeligere i takt med, at lærerne,

pædagogerne og forskeren gør sig erfaringer med bevægelse og læring og derved når dybere ind i problemfeltet.

ÆNDRING I PRAKSIS OG KULTURELLE MØNSTRE

Stephen Kemmis argumenterer for, at en vedvarende ændring i praksis først opstår, når der sker en samlet, kohærent forandring i relationer, handlemønstre og diskurser blandt aktørerne i form af *doing, saying and relating* (Kemmis, 2009, p. 467). Det er med andre ord en omfattende kulturel og habituel ændring, som skal finde sted blandt lærerne, hvis integrationen af motion og bevægelse skal lykkes. Aktionsforskningen sigter på demokrati og medbestemmelse, som sætter fokus på frigørelse fra de magtstrukturer, der er indlejret i de diskursive og kulturelle strukturer (Hiim, 2010; Kemmis, 2009; Tinning, 1992). Skolereformens krav om 45 minutters daglig motion og bevægelse udgør et magtbaseret påbud, der indskrænker lærernes og pædagogernes frihed til selv at strukturere deres daglige virke i skolen. Målet med iMOOW! er, at der opbygges viden, værdier og kulturelle mønstre, som kan rekontekstualisere indgrebet, således at lærerne og pædagogerne frigøres og kan transformere det til en meningsfuld handling. Det sigter på at give ejerskab og lyst til gribe og udvikle sin egen praksis. En så fundamental ændring er en krævende proces og består af et samspil mellem flere dimensioner. Reason og Bradbury peger på fem dimensioner, som kendetegner aktionsforskningen; 1) menneskelig opblomstring 2) praktisk funderet 3) læring igennem handling 4) deltagelse og demokrati 5) emergent udvikling (Reason & Bradbury, 2008, p. 5). De 5 dimensioner er rettesnor for den forskning, der bedrives, og medbestemmelse spiller en central rolle. I et samspil mellem lærere, pædagoger og forsker bestemmes der løbende, hvilket fokus der skal arbejdes med som fx bevægelse og faglig læring, motivation, sociale relationer mm. Aktionsforskningen bør således gennem udviklingsprocesserne efterlade en infrastruktur i form af viden, refleksivitet og kulturelle mønstre blandt lærerne og pædagogerne, som forankrer den ændrede praksis.

Det har i sidste ende også stor betydning for den evaluering, der finder sted. Evalueringen af forskningsprojektet må derfor omfatte forandringsprocesserne, men det er svært at identificere og måle ændringer i en social kontekst som skolen, hvor praksis er i konstant forandring og varierer fra kontekst til kontekst. Drypvis kommer der dog tegn på ændringer og menneskelig opblomstring, som når en lærer indleder en workshop således:

Læreren starter med at fortælle, at hun til MUS-samtale har spurgt ledelsen, om iMOOW!-lærerne ikke skal lave nogle bevægelsesaktiviteter til næste lærermøde. Det er tydeligt at mærke, at hun synes, det er relevant med bevægelsen, og at det virker. Det vil hun gerne have resten af skolen med på.

AFRUNDING

Der har de seneste år været en livlig forskning og debat om potentialet i motion og bevægelse i folkeskolen i Danmark. Det er et komplekst forskningsfelt, som går på tværs af flere videnskabelige felter og traditioner, og derfor er der plads til fortsat forskning og udviklingsarbejde, der kan berige den pædagogisk praksis. Der er i vores nabolande Norge og England en aktuell debat om at indføre daglig fysisk aktivitet i skolen, og det er derfor også i et internationalt perspektiv interessant at udvikle vores viden og erfaringer, så det kan breddes ud over landets grænser. Fokus i forskningen på feltet er bevægelsens betydning for elevernes trivsel og læring, og bevægelsesaktiviteterne får dermed let en instrumentel karakter. Skal potentialet i motion og bevægelse udfoldes, bør bevægelsesglæde spille en central rolle, da den er en drivkraft, som sikrer elevernes engagement. Derfor er bevægelsesglæden et pejlemærke for iMOOW!, og den medtænkes som en konstant i projektet. Her eksemplificeret ved en bevægelsesaktivitet i 8. klasse på en af de involverede skoler, hvor både elever og lærer fryder sig over at bevæge sig:

Vi skal lege "Pizza-buddet", siger læreren. Alle får et stykke lamineret papir. Man må kun holde det med flad hånd, og så gælder det om at få de andre til at tabe den. Når man har tabt den, skal man lave en Burpees. Alle får udleveret en "Pizza-bakke", og læreren siger 1-2-3 og starter selv jagten på de nærmeste piger, der hviner og forsøger at flygte. Den ene taber sin bakke. Hun laver en armstrækning efterfulgt af et englehop. Alle eleverne løber rundt i den store aula, mens de forsøger at balancere bakken. En af drengene bruger lufttrykket mod bakken og kan løbe stærkt. Eleverne hvirvler rundt mellem hinanden, forsøger at undgå at blive ramt og samtidig holde balancen med bakken. Retningsskift og accelerationer. Flere elever laver burpees spredt ud over gulvet. Læreren er i konstant bevægelse og overtrumfer eleverne med sine manøvre. Efter 7 koncentrerede minutter stopper læreren legen, og alle går tilbage til klassen. De puster ud og småsnakker og griner på vej op i klassen.

REFERENCER

- Aftaletekst. (2013). Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne , Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. *Ministeriet for Børn, Undervisning Og Ligestilling*, 1–32. Retrieved from <http://www.kl.dk/Fagomrader/Folkeskolen/Folkeskolereformen/>
- Bach Jeppesen, L., & Borland, K. (2017). *Dansk i bevægelse : i indskoling*. Herning: Special-Pædagogisk Forlag.
- Bach Jeppesen, L., & Weber, A.-C. (2015). *Matematik i bevægelse : i indskoling*. Herning: Special-Pædagogisk Forlag.
- Bangsbo, J., Krustrup, P., Duda, J., Hillman, C., Andersen, L. B., Weiss, M., ... Elbe, A. M. (2016). The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *British Journal of Sports Medicine*, 50(19), 1177–1178. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096325>
- Budde, H., Voelcker-Rehage, C., Pietraßyk-Kendziorra, S., Ribeiro, P., & Tidow, G. (2008). Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience Letters*, 441(2), 219–223. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2008.06.024>
- Bugge, A., Seelen, J. von, Herskind, M., Svendler, C., Thorsen, A. K., Dam, J., ... Olesen, L. G. (2015). Forsøg med læring i bevægelse (pp. 7–29). Odense.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., ... Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6–28.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Gallagher, S. (2017). Enactivist interventions - Rethinking the mind (pp. 1–80, 150–163). Oxford: Oxford University Press.
- Gallagher, S., & Lindgren, R. (2015). Enactive metaphors: Learning through full-body engagement. *Educational Psychology Review*, 27(3), 391–404. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9327-1>
- Grothe Pedersen, J., & Dorph Rasmussen, L. (2017). *Leg på streg* (2nd ed.). Kbh.: Kræftens Bekæmpelse.
- Have, M., Nielsen, J. H., Gejl, A. K., Thomsen Ernst, M., Fredens, K., Støckel, J. T., ... Kristensen, P. L. (2016). Rationale and design of a randomized controlled trial examining

- the effect of classroom-based physical activity on math achievement. *BMC Public Health*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2971-7>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag* (1st ed., pp. 27–55). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Eric, E., & Kramer, A. F. (2009). The Effect of Acute Treadmill Walking on Cognitive Control and Academic Achievement in Preadolescent Children. *Children*, 159(3), 1044–1054. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2009.01.057>. THE
- Iversen, K. (2015). Efterårsmatematik : 1, 2, 3, hop og spring. *Skolestart*, 45(5), 20–21.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Krassel, K. F., Nørgaard, E., Jakobsen, S. T., Flarup, L. H., ... Møller-, T. (2017). *En længere og mere varieret skoledag (KORA)*. København.
- Jensen, J.-O., Volshøj, E., & Jørgensen, H. T. (2018). *Motion og bevægelse i skolen*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice - based practice Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17:3, 463–474.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (Second edi). Chicago: The University of Chicago Press.
- Lerche, B., & Mürer, S. L. (2017). *Sæt dansk i bevægelse : udeundervisning med 100 læringsmål*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lund, O. (2018). At bevæge sig dybere ind i lærestoffet. Hvordan kan kropslig bevægelse understøtte elevers boglige læring. In J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen, & E. Volshøj (Eds.), *Motion og bevægelse i skolen* (pp. 39–54). Kbh.: Hans Reitzel.
- Mullender-Wijnsma, M., Hartman, E., DeGreef, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015). Improving Academic Performance of School-Age Children by Physical Activity in the Classroom : 1-Year Program Evaluation. *Journal of School Health*, 85(6), 365–371.
- Møller, S. (2014). *Livlig matematik*. Samsø: Matematik.
- Nielsen, C. S. (2008). *Ind i bevægelsen : et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. Kbh.: Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Pedersen, B. K., Andersen, L. B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos, E., & von Seelen, J. (2016). *Fysisk Aktivitet. Læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.) (2nd ed., pp. 1–13). London: SAGE Publications.
- Rowlands, M. (2010). *The new science of the mind : from extended mind to embodied phenomenology*. Cambridge, Mass.: MIT Press. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=324694>

- Rönnerman, K., & Salo, P. (2012). "Collaborative and action research" within education. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 1–16.
- Schulz, A., & von Seelen, J. (2017). *En skole i bevægelse : læring, trivsel og sundhed*. (A. Schulz & J. von Seelen, Eds.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Sederberg, M., Kortbek, K., & Bahrenscheer, A. (2017). *Bevægelse, sundhed og trivsel - i skole og fritid*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Sparkes, A. C. (2002). Telling Tales in Sport and Physical Activity - a qualitative journey (pp. 1–56). Stanningley, United Kingdom: Human Kinetics.
- Steen-Olsen, T., & Grude, A. (2007). Udfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt. *FOU I Praksis*, 1, 25–43.
- Tinning, R. (1992). Reading Action Research : Notes on Knowledge and Human Interests. *Quest*, 44, 1–14.
- van Manen, M. (1993). Pedagogisk takt : betydningen av pedagogisk omtenkksomhet (pp. 113–193). Nordås.

KASPER LASTHEIN MADSEN

Ansatt på VIA University College og indskrevet som Ph.d. studerende på Norges Idrettshøgskole. Tidligere ansatt som projektmedarbejder i DIF, gymnasielærer i idræt og dansk samt lærer på Nordjyllands Idrætshøjskole. Har i sit forskningsprojekt særligt fokus på bevægelse, læring og dannelse.