

“Der, hvor teori blev til praksis for mig”

Et deltagerinvolverende studie af læreres integrering af inklusion og bevægelse i grundskolen

MARIANNE FRIIS ANDERSEN OG THOMAS SKOVGAARD

Lærerne i den danske folkeskole skal tage højde for eksplicite lovkrav omhandlende inklusion og bevægelse i undervisningen. Det er afgørende, at lærere arbejder bevidst med et inkluderende sigte, når de gør brug af bevægelse i undervisningen. Artiklen belyser, hvordan en bestemt gruppe grundskolelærere arbejder med at skabe rammer for en inkluderende bevægelsespraksis. Artiklens empiriske udgangspunkt er et konkret aktionslæringsforløb forankret i Karl Weicks udredninger af forudsætninger for produktiv meningsskabelse. På baggrund af vores analytiske fund påviser vi, at aktionslæringsforløbet og Weicks meningsskabelsestilgang hjælper lærerne med at forankre og skabe mening og retning i arbejdet med inkluderende bevægelsesaktiviteter i praksis.

MARIANNE FRIIS ANDERSEN

Cand.scient. Idræt og Sundhed

Videnskabelig medarbejder ved FIIBL og Center for Grundskoleforskning, Institut for Idræt og Biomekanik, SDU

mfa@health.sdu.dk



THOMAS SKOVGAARD

Ph.d., professor, forskningsleder

Active Living og Center for Grundskoleforskning
Institut for Idræt og Biomekanik, SDU

tskovgaard@health.sdu.dk



INTRODUKTION OG BAGGRUND

Det store billede om inklusion i skolen

Alle børn og unge i den danske folkeskole har ret til et liv med mulighed for deltagelse i idræts- og bevægelsesaktiviteter i skolen (Børne- og Undervisningsministeriet; Det Centrale Handicapråd; Undervisningsministeriet). Folkeskoleloven formulerer eksplicitte krav om inklusion og bevægelse. Generelt skal undervisningen tilrettelægges, så elever trives og udvikler sig i skolens faglige og sociale fællesskaber (Børne- og Undervisningsministeriet, 2012; 2014).

Idræt, bevægelse og inklusion i skolen

Vi ved, at bevægelse har positive effekter for børn og unges trivsel, sundhed og læring (Pedersen et al., 2016). Skolen udgør en brugbar arena for at fremme bevægelse blandt eleverne, og der er gode muligheder for at arbejde med fællesskaber, relationer, læring og social og faglig trivsel gennem kropslige aktiviteter (Holt & Christiansen, 2017; Molbæk, Quvang & Christiansen, 2015; Petersen, 2014). Rettes blikket lidt udover Danmark, peger f.eks. nordiske undersøgelser på, at der er behov for, at lærere målrettet arbejder med at øge tilgængeligheden i forbindelse med bevægelsesaktiviteter sådan, at elever med særlige behov har mulighed for at opleve mening, mestring og glæde ved at bevæge sig (Kissow & Klasson, 2018; Skolforskningsinstituttet, 2020). Det er dog langt fra alle skoleelever, der deltager i bevægelse på lige fod med deres jævnaldrende. Nationale undersøgelser viser, at der er behov for fortsat prioritering og indsatser for at øge skolernes – og herunder det pædagogiske personales – muligheder for at tage endnu mere fat på området inklusion og bevægelse (Christiansen et al., 2022; Danske Handicaporganisationer, 2020; Nielsen, 2022; VIVE, 2022).

Artiklens ærinde

På den baggrund præsenterer vi her et konkret aktionslæringsforløb, hvor en udvalgt gruppe grundskolelærere har arbejdet målrettet med integrering af bevægelse og inklusion i undervisningen. I artiklen er der fokus på inklusion af elever med 'særlige behov'. Ved det forstås elever med psykiske, sociale eller adfærdsrelaterede udfordringer (Madsen et al., 2022).

Lærerens arbejde med inklusion i idræts- og bevægelsesaktiviteter – generel introduktion

Når lærere arbejder med inklusion af elever med særlige behov, kan der med fordel gøres brug af en række specialpædagogiske og -didaktiske tilgange og værktøjer (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016). Det er også nødvendigt, at lærerne i bred forstand arbejder ud fra det, vi kan kalde et inklusionsmindset – karaktere-

riseret ved en villighed til at ændre egen undervisningspraksis samt at påtage sig et ansvar for at få alle elever til at deltage i undervisningen (Rekaa et al., 2019). Dermed bliver det tydeligt, at konkrete udfordringer og vanskeligheder så langt fra blot knytter sig til eleven selv. Udgangspunktet er i stedet, at begrænsninger i høj grad opstår i mødet mellem eleven og forskellige typer af omgivelser (Bentholt & Soulié, 2019; Bohr, 2013; Knudsen 2019). At designe et inkluderende læringsmiljø (f.eks. i forbindelse med bevægelsesaktiviteter) tager ofte afsæt i almenpædagogiske termer som mestring, medbestemmelse, opgaveorientering, personlig udvikling og sociale relationer. Det sker for at sikre, at alle elever oplever aktivitetsrammerne som trygge og meningsfulde (Bohr, 2013; Grinderslev, 2017; Østergaard, 2018). Det giver ikke nødvendigvis sig selv for alle elever, hvordan de kan deltage i bevægelsesaktiviteter. Læreren må derfor arbejde målrettet med bevægelsesaktivitetens organisering og struktur. Det kan gøres ved at udarbejde programmer, der tydeliggør, hvad eleverne skal i gang med, hvordan de skal gøre det, hvorfor, hvor og med hvem, samt hvad der sker bagefter (Bohr, 2013; Søberg & Gunnløgsson, 2016). I den forbindelse kan der gøres brug af det specialpædagogiske værktøj 'de 10 H'er' illustreret i figur 1.

Figur 1: De 10 H'er

- Hvad (indhold)?
- Hvorhen (målet)?
- Hvordan (metode)?
- Hvorfor (meningen)?
- Hvor (placering)?
- Hvornår (tidsplan)?
- Hvor længe (tidshorisont)?
- Hvem (deltagere)?
- Hvor meget (mængde)?
- Hvad så (hvad kommer bagefter)?

Bohr, 2013; Søberg & Gunnløgsson, 2016

Der kan også med fordel arbejdes med regulering af energi og opmærksomhed i forbindelse med bevægelsesaktiviteter for at hjælpe alle elever med op- og nedregulering i forhold til de fastsatte mål med undervisningen og i takt med den øvrige elevgruppe (Bohr, 2013; Réol, 2018; Wiegaard, 2017).

ARTIKLENS TEORETISKE AFSÆT: MENINGSSKABELSE OG LEDELSE AF FORANDRING

Artiklens er teoretisk funderet i Karl E. Weicks udredninger af begreberne meningsskabelse og forandringsledelse (Hammer & Høpner, 2014; Weick, 1995; Weick, 2000; Weick & Quinn, 1999). Weick (1995) introducerer begrebet *sense-making* eller *meningsskabelse* og argumenterer for, at det udgør en grundlæggende drivkraft for menneskers handlinger. Ifølge Weick kigger vi oftest efter det, som vi på forhånd forventer og forestiller os – som en slags selvopfyldende profeti. Det er umuligt for os *ikke* at skabe mening i, hvad vi ser og oplever. Han argumenterer for, at vores *handling*er er af afgørende betydning for vores meningsskabelse (Weick, 1995). Weick fremhæver i alt syv elementer som særligt vigtige for meningsskabelse (tabel 1).

Tabel 1: Oversigt over meningsskabelsens syv elementer

Meningsskabelse er social	Vi skaber mening sammen med andre.
Vi skaber mening ud fra vores identitet	Vores opfattelse af verden afhænger af, hvordan vi opfatter os selv – og hvilken identitet, vi (mere eller mindre bevidst) påtager os.
Vi skaber mening retrospektivt	Mening skabes ud fra, hvad vi sanser her og nu. Vi forsøger efterfølgende at fortolke vores indtryk og på den vis meningsgøre dem.
Vi skaber mening ud fra ledetråde	Vi fokuserer på og udleder forskellige ledetråde – alt efter kontekst. Vi binder ledetrådene sammen til en forståelse, som vi herefter handler på.
Meningsskabelse er kontinuerlig	Vores meningsskabelsesproces har hverken en begyndelse eller en afslutning. Den er konstant i gang. Vi handler os hele tiden frem til en forståelse – bl.a. via sprog.
Meningsskabelse er drevet af plausibilitet	Vi skaber ikke meningen, men vi skaber en mening (en plausibel forklaring), der er god nok for os i den givne situation.
Vi skaber mening via vores handlinger	Når vi handler, skaber vi tænkning og mening. Vi udvælger i høj grad selv, hvad der kommer til at påvirke os.

Jf. Hammer & Høpner, 2014; Weick, 1995

Set i et organisationsperspektiv gør Weick gældende, at den eller de, som har særlig ansvarlig for ledelse, aktivt bør arbejde med meningsskabelse. Aktiviteter, begivenheder og handlinger bliver ekstra meningsfulde for procesdeltagere, når de i fællesskab er medskabende (Weick, 1995). Det gælder også mere generelt i forbindelse med egentlige individuelle og/eller kollektive forandringsprocesser. Weick argumenterer for, at organisatoriske forandringer er kontinuerlige (Weick & Quinn, 1999) – ikke episodiske. Når alting er i bevægelse, stiller det særlige krav til stabiliserende og meningskabende ledelse, som hjælper til med at skabe kollektiv mening (Weick, 2000; Weick & Quinn, 1999). Forandringsledelse og forandringsledere kan derfor, ifølge Weick, med fordel gøre brug af bestemte greb (Hammer

& Høpner, 2014: ff. 173). I nærværende artikel fokuseres på to af slagsen (tabel 2).

Tabel 2: Oversigt over forandringslederens greb

Forandringslederens greb	Fokuspunkter/kendetegn
Forandringsledelse gennem menings-skabelse	<ul style="list-style-type: none">Lederen søger at blive klogere på de måder, der typisk skabes mening på i den givne organisation, <i>inden</i> forandringsprocessen påbegyndes.Lederen har fokus på, at organisationens medlemmer oplever forandringsprocessen som <i>meningsskabende</i> – ikke meningsforstyrrende.Lederen er bevidst om, at der i forandringsprocessen skal være plads til, at de involverede parter finder deres vej. Samtidig må lederen evne at sætte en <i>bredtfavnende, men dog forpligtende retning</i> på forandringsprocessen.
Forandringsledelse gennem timeout	<ul style="list-style-type: none">Lederen bør undgå at fokusere på at få etableret et stærkt engagement blandt organisationens medlemmer forud for påbegyndelsen af en forandringsproces. Det er ikke nødvendigt, <i>da forandringsprocesser er i gang – hele tiden</i>.Lederen bør <i>fastfryse/forankre</i> en forandring ved hjælp af en timeout. En timeout handler om at skabe rum for re-orientering og erfaringsudveksling <i>i forhold til allerede igangværende forandringsprocesser</i> og sociale praksisser.Lederen skal igennem <i>dialog (om)dirigere</i> og understøtte forandringsprocessen. Lederen skal skabe rum for, at organisationens medlemmer har mulighed for at erfaringsudveksle og etablere en fælles forståelse af situationen – for på den led <i>nå til rimelig enighed om det videre forandringsforløb</i>.Det er <i>lederens ansvar</i> at afgøre, hvornår tidspunktet for en timeout er passende – og hvornår den slutter.

Jf. Hammer & Høpner, 2014; Weick: 2000; Weick & Quinn, 1999

De udvalgte teoretiske begreber, præsenteret i tabel 1 og tabel 2, danner fundamentet for det aktionslæringsforløb, der præsenteres i de følgende afsnit. Forløbet er et forsøg på at tilbyde lærere en meningsfuld ramme for arbejdet med at fremme inklusion og bevægelse som en del af deres undervisningspraksis.

DESIGN OG METODE

I aktionslæringsforløbet deltog involverede lærere i en firefaset proces. Udgangspunktet var, at udviklingen af lærernes undervisningspraksis skulle tage udgangspunkt i deres egne ideer og erfaringer, og det skulle være muligt at omsætte og afprøve ideerne direkte i egen undervisningspraksis.

Design

Forløbets metode er forankret i en aktionsforskningstilgang kendetegnet ved principper om demokratisk beslutningsproces, praksisnærhed og handlingsorientering samt en rettethed mod forandring af praksis i tæt samarbejde med deltagere (Bradbury, 2019; Coghlan & Brannick, 2009; Duus et al., 2012; Nielsen & Nielsen, 2015). Projektets design udspringer af Coghlan og Brannick's (2009) 'Action Research Cycle', som anvender en firefaset proces: Konstruktionsfase, planlægnings-/udviklingsfase, implementeringsfase og evalueringsfase. Faserne er tæt forbundne og bygger videre på hinanden (Coghlan & Brannick, 2009). Undervejs samskabes viden i relation til handling, teori og praksis (Bradbury, 2019; Coghlan & Brannick, 2009). De fire faser for det konkrete forløb er illustreret i figur 2.

Figur 2: Illustration af projektforsløb



Projektdeltagerne blev rekrutteret gennem personlige netværk og under anvendelse af principper for det, der kaldes formålssampling (Palinkas et al., 2015). Den tilgang ses ofte i kvalitative studier som dette, hvor det centrale er at inkludere deltagere, som har bestemte erfaringer og/eller karakteristika af særlig relevans for forskningsspørgsmålet. Projektgruppen bestod af tre lærere og én pædagog. Der var to mænd og to kvinder, og deres gennemsnitlige anciennitet var 15 år. De underviste i et bredt udsnit af fag på 0.-9. klassetrin – herunder bl.a. elever med faglige, sociale og kognitive udfordringer. Deltagerne er pseudonymiseret. For at fremme læsevenligheden refereres der til projektgruppens 'lærere'.

Metode

Fase 1: Konstruktion

I denne fase blev grundlaget for det videre forløb dannet. Fasen bestod af to dele: Litteratursøgning og gruppeinterview. Formålet med litteratursøgningen var at kortlægge relevant forskning og anden systematisk viden om inklusion og bevægelse i grundskolen. Formålet med det semistrukturerede gruppeinterview var at få indblik i de konkrete læreres forståelser af og arbejde med 'inklusion' og 'bevægelse' i undervisningen (Kvale & Brinkmann, 2014). Interviewguiden tog afsæt i centrale temaer vedrørende inklusion, pædagogiske og didaktiske metoder samt teoretiske kernebegreber operationaliseret via Weick. Interviewet, der gennemførtes online og havde en varighed af 1 ½ time, blev optaget på diktafon og transskriberet. Herefter fulgte en tematisk analyse af interviewmaterialet, hvor overordnede mønstre og meningssammenhænge på tværs af lærernes udtalelser og fortællinger blev identificeret (Braun & Clarke, 2006). Materialet blev kodet inden for rammerne af interviewguiden. På baggrund af den iterative analyseproces blev der fastlagt fem hovedtemaer: Bevægelse i undervisningen, inklusion, pædagogiske og didaktiske metoder, rammer og hjælpemidler samt deltagernes forventninger til 1) sig selv, 2) sine kollegaer, 3) artiklens førsteforfatter og 4) det ønskelige udbytte af projektet. På baggrund af litteratursøgning og interviewfund tilrettelagdes en udviklingsworkshop.

Fase 2: Planlægning og udvikling

Workshoppen blev afholdt på projektdeltagernes skole og havde en varighed af to timer. Udgangspunktet var Weicks overvejelser om forandringsprocesser og -ledelse gennem meningsskabelse og timeout (Hammer & Høpner, 2014). Formålet med workshoppen var at sammenkoble indsigter fra litteratursøgningsarbejdet med fund fra det gennemførte gruppeinterview og lærernes konkrete behov og ønsker.

Workshoppen var bygget op om fire komponenter: 1) En genkendelig grundstruktur, 2) fokus og formål, 3) didaktisk rammesætning og 4) inklusionsmindset. De fire komponenter blev præsenteret for lærerne som en ramme for inkluderende bevægelsesaktiviteter. Rammen skulle lærerne arbejde med i forhold til en konkret, selvvalgt bevægelsesaktivitet, som efterfølgende blev afprøvet i deres undervisning.

Fase 3: Implementering

I denne fase arbejdede lærerne med inkluderende bevægelsesaktiviteter udviklet i fase 2. Der var afsat to sammenhængende uger til implementering. Hver uge aflagde førsteforfatteren til denne artikel et besøg på skolen for at understøtte lærernes

arbejde med at afprøve, videreudvikle og tilpasse aktiviteterne samt at tilbyde mulighed for faglig refleksion og sparring.

Fase 4: Evaluering

Det andet gruppeinterview blev gennemført umiddelbart i forlængelse af implementeringsfasen. Formålet var få indblik i, hvordan lærerne oplevede at arbejde målrettet med integrering af bevægelse og inklusion i undervisningen (Kvale & Brinkmann, 2014). Interviewet havde en varighed af en time og blev gennemført på skolen. Det blev optaget på diktafon og herefter transskriberet. Ligesom ved det første interview blev interviewmaterialet analyseret med udgangspunkt i tematisering (Braun & Clarke, 2006). Kodningen blev foretaget inden for rammerne af interviewguiden, og tre hovedtemaer blev identificeret. Herefter fulgte flere kodninger, hvor syv specifikke undertemaer opstod (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2014). Temaerne fremgår af tabel 3.

Tabel 3: Temaoversigt

Tema	Undertemaer
Tema 1: At arbejde med inkluderende bevægelsesaktiviteter i praksis	<ul style="list-style-type: none">• De svære overgange• Genkendelighed og en forudsigelig struktur – for alle
Tema 2: Når lærere lærer – en øjenåbner	<ul style="list-style-type: none">• At se egen praksis med andre øjne• At betragte eleverne på anden vis
Tema 3: At indgå i en samskabende forandringsproces	<ul style="list-style-type: none">• At være i en læreproces sammen• Workshoppens bidrag: Når teori kan omsættes til praksis

KERNEFUND

Tema 1: At arbejde med inkluderende bevægelsesaktiviteter i praksis

Præmissen for lærernes arbejde med inkluderende bevægelsesaktiviteter var, at de skulle arbejde med afsæt i den faste ramme præsenteret på workshoppen.

De svære overgange

Det står tydeligt frem, at lærerne oplever det som udfordrende at håndtere den uro, der opstår, når bevægelsesaktiviteter indgår i undervisningen. Det er i særdeleshed overgangen fra stillesiddende til fysisk aktivitet, der fører uro med sig. Lærerne understreger, at den præsenterede ramme skærper deres opmærksomhed på op- og nedregulering af elevernes energiniveau før, under og efter en bevægelse.

sesaktivitet. Lærerne anfører, at de begynder at indarbejde overgangene som en naturlig del af selve planlægningen og gennemførslen af en bevægelsesaktivitet. De ser også overgangene som en mulighed for at regulere elevernes energiniveau i en ønsket retning, og de bliver opmærksomme på, hvor uroen ofte opstår. Den skærpede opmærksomhed gør, at det bliver særligt meningsfuldt, sjovt og udfordrende for flere af lærerne at indarbejde overgangene i praksis – bl.a. ved at finde relevante overgangsaktiviteter. Det træder tydeligt frem, at lærerne begynder at tage bevægelsesaktivitetens placering i selve undervisningen op til overvejelse. De oplever i mindre grad end tidligere overgangene som et forstyrrende 'onde' ved bevægelsesaktiviteterne – men ser dem mere som et 'gode', der kan kobles til den efterfølgende læringsaktivitet.

Genkendelighed og en forudsigelig struktur – for alle

Samtlige lærere fortæller, at de arbejder målrettet med en tydelig didaktisk rammesætning af deres bevægelsesaktiviteter. De finder det særligt meningsfuldt at gøre brug af det specialpædagogiske værktøj 'de 10 H'er' (figur 1), der understøtter dem i at etablere en genkendelig og forudsigelig struktur i og omkring bevægelsesaktiviteterne. Lærerne oplever, at værktøjet gør en markant forskel i forhold til elever med impulsivitet, koncentrationsvanskeligheder og udadreagerende adfærd.

"Jeg er helt på månen over, hvor meget de [eleverne, red.] har fået ud af det [en tydelig didaktisk rammesætning, red.]. Dem, som jeg ellers var 'bange for' på forhånd. Hvor jeg normalt siger, at det ikke duer, for disse elever tror bare, at de skal ned i gymnastiksalen for at kravle i rebet eller noget i den stil. Sådan har det jo slet ikke været. Tværtimod."

Dennis

I interviewene fremhæver lærerne, at den genkendelige struktur og tydelige didaktiske rammesætning giver mere ro og nedbringer antallet af konflikter i og omkring bevægelsesaktiviteterne. Der tegner sig et billede af, at lærerne relativt hurtigt oplever positive effekter af at arbejde med den didaktiske rammesætning. Det overrasker nogle af lærerne, og de understreger vigtigheden af at fokusere på genkendelighed og forudsigelighed over for eleverne. Netop genkendelighed har også en positiv effekt for lærerne selv, der finder tryghed i at arbejde med kendte (grund)aktiviteter, som de har fortrolighed med. Den genkendelighed medvirker til, at lærerne oplever et større overskud i forhold til at indtænke bevægelse i undervisningen. Kravene til forberedelse er begrænsede, og det forekommer lærerne nemmere at foretage faglige justeringer og tilpasninger. Det fremhæves, at en kendt grundaktivitet gør det mere overkommeligt og sjovt at eksperimentere med bevægelse i undervisningen.

Tema 2: Når lærere lærer – en øjenåbner

Der tegner sig et billede af, at lærernes deltagelse i aktionslæringsforløbet har været en øjenåbner for dem – i dobbelt forstand. Dels i forhold til at se deres egen praksis med andre øjne og dels i forhold til, at de får mulighed for at se deres elever på anden vis.

At se egen praksis med andre øjne

Lærerne fremhæver, at de bliver bevidste om, hvor (relativt) lidt der skal til for, at en bevægelsesaktivitet går fra at være en succes til at være en fiasko. De fortæller, at det er nødvendigt med en detaljeret planlægning, hvis alle elever skal have forudsætninger for at deltage i aktiviteten. Lærernes skærpede detaljefokus kvalificerer deres didaktiske refleksioner med henblik på at kunne foretage tilpasninger og justeringer af selve aktiviteten. Ifølge lærerne er det altså afgørende grundigt at gennemtænke at bevægelsesaktiviteten (formål – afvikling – evaluering), hvis aktiviteten skal have et inkluderende sigte. I aktionslæringsforløbet bliver lærerne 'tvunget til' at gennemtænke praksis, og de oplever, at det styrker deres didaktiske bevidsthed.

”Det har været en lærerig proces. Jeg har fået nogle helt nye værktøjer. (...) Jeg er blevet mere bevidst om, at jeg bliver nødt til at stilladsere og kigge på didaktikken. Jeg kan ikke bare lade være. Hvis jeg skal være helt ærlig, så er det er jo nok det, jeg i virkeligheden har gjort. (...) Jeg er nok blevet mere didaktisk bevidst.”

Jesper

Lærernes øgede didaktiske bevidsthed er en vigtig (og afgørende) forudsætning for, at de kan arbejde med inklusionsaspektet i deres bevægelsesaktiviteter. Som tidligere nævnt lærer lærerne også, at bevægelsesaktiviteter *ikke* nødvendigvis behøver at føre kaos, uro og konflikter med sig. Det er muligt for lærerne ved hjælp af forskellige didaktiske/specialpædagogiske greb at påvirke elevernes opmærksomhed og energiniveau i ønskede retninger. Lærernes udsagn tyder på, at de bevæger sig fra at føle sig handlingsbegrænsede til i højere grad at føle sig handlingskompetente i forhold til at anvende inkluderende bevægelsesaktiviteter i deres undervisning.

At betragte eleverne på anden vis

Ud over at blive klogere på egen praksis, synes lærerne også at få øje på, hvordan *alle* elever deltager i bevægelsesaktiviteterne. En af lærerne udtrykker megen overraskelse over, i hvor høj grad en gruppe urolige elever har gavn af de inkluderende bevægelsesaktiviteter.

”Det er nogle elever, som jeg aldrig nogen sinde har set lave så meget tysk, som de gør på de her 20 minutter i gymnastiksalen. Og som trives med det. (...) Jeg har en elev i klassen, som har gået her i halvandet år, og jeg aldrig set ham lave noget som helst i tysk. Overhovedet. Aldrig nogensinde. Han nåede at lave hele sit tyskark nede i gymnastiksalen sidst.”

Dennis

Gruppen af urolige elever har tidligere afholdt læreren fra at gøre brug af bevægelse i undervisningen. Læreren får nu anledning til at se, hvordan netop den elevgruppe faktisk gerne *vil* og *kan* deltage. Samtlige lærere erfarer, at deres elever med særlige behov bliver bedre til at mestre undervisningssituationen og samtidig bidrage positivt hertil – bl.a. ved at kunne indfri de stillede krav og forventninger. Der tegner sig et billede af, at lærerne via de inkluderende bevægelsesaktiviteter får mulighed for at opleve, at *alle* elever rent faktisk gerne vil deltage – hvis de *kan*. Lærerne oplever, at det er muligt at få en hel klasse til at deltage i den samme bevægelsesaktivitet. Derudover oplever lærerne, at bevægelsesaktiviteter med et inkluderende sigte understøtter elever med særlige behov i at træde ud af deres vantede roller og hermed giver dem øgede muligheder for at bidrage positivt til klassefællesskabet.

Tema 3: At indgå i en samskabende forandringsproces

Aktionslæringsforløbet er centreret om at skabe mening *i* og *med* forandringen af lærernes undervisningspraksis i en *samskabende* proces. I afsnittet præsenteres de analytiske fund, som relaterer sig netop til aktionslæringsforløbets firefasede proces.

At være i en læreproces sammen

Det er et gennemgående fokus i processen, at lærerne oplever, at der er tid og rum til refleksioner, afprøvninger og tilpasninger. Lærerne fortæller, at det indledende gruppeinterview dels fungerer forventningsafstemmende og dels som katalysator i forhold til at igangsætte refleksioner vedrørende, hvilke dele af deres undervisningspraksis de ønsker at udvikle og forandre. Det er afgørende for lærerne, at arbejdet med forandringen kommer deres professionelle virke til gode. Ifølge lærerne har det en positiv effekt på dem, at der i processen er et tydeligt fokus på udviklingspotentialer af deres *eksisterende* undervisningspraksis – og ikke et fokus på fejlfinding i forhold til, hvad de *ikke* lykkes med. Lærerne understreger vigtigheden af, at der i forløbets fire faser er en tydelig leder, som påtager sig det overordnede ansvar for processen, og som evner at vejlede og motivere dem undervejs – uden at optræde som autoritet med de ’rigtige’ løsninger.

Workshoppens bidrag: Når teori kan omsættes til praksis

Det er tydeligt, at workshoppen er afgørende i forhold til hele udviklings- og forandringsprocessen af lærernes undervisningspraksis.

”Det [workshoppen, red.] var der, jeg fik nogle redskaber, jeg kunne bruge til noget.”

Trine

”Det var også der, det blev mere håndgribeligt. Der, hvor teori blev til praksis for mig.”

Dennis

Det gør en forskel for lærerne, at idé- og erfaringsudvekslinger har et tydeligt teoretisk afsæt, som de efterfølgende kan afprøve i praksis. De didaktiske greb, der bliver præsenteret på workshoppen, medvirker til at 'åbne nogle døre' for lærerne i form af praktisk-anvendelige værktøjer. Lærerne udtrykker, at de *ikke* oplever, at der en kløft mellem teori og praksis i processen. Workshoppen bidrager med mere end formidling af relevant viden. For lærerne udgør workshoppen et koblingspunkt mellem den generelle viden på den ene side og deres lokale praksis på den anden.

DISKUSSION: HVORDAN UNDERSTØTTES LÆRERE I AT ARBEJDE MED INKLUDERENDE BEVÆGELSESAKTIVITETER?

At skabe rammerne for en inkluderende bevægelsespraksis

Få danske grundskoler identificerer generelt inklusion som et dominerende fokusområde i forhold til arbejdet med bevægelse i skoledagen (Nielsen, 2022). Det gælder også for projektgruppens lærere, der overvejende anvender bevægelsesaktiviteter i relation til et fagligt indhold – og altså mindre for direkte at fremme bestemte inklusionsaspekter. Samtidig fortæller lærerne, at de er positive med hensyn til at løfte inklusionsopgaven i bred forstand. Det tyder altså på, at de har det, som tidligere er kaldt et positivt inklusionsmindset. Lige netop mindsettet kan have stor effekt på lærernes vilje til at inkludere og tilpasse aktiviteter til alle elever (Knudsen, 2019; Rekaa et al., 2019). Måske er lærernes grundlæggende positive indstilling til inklusion en del af forklaringen på, at de har succes med integreringen af inklusion og bevægelse i praksis. I al fald ser vi, at lærerne arbejder målrettet med at få etableret et udviklende læringsmiljø omkring deres bevægelsesaktiviteter, hvor de øger fokus på mangfoldighed, mening og mestring (Grinderslev, 2017; Kissow & Klasson, 2018; Skolforskningsinstituttet, 2020; Østergaard, 2018). Vores fund peger på et gennemgående mønster: Lærerne får øjnene op for, at en skærpet

specialpædagogisk og bevægelsesdidaktisk bevidsthed er en afgørende forudsætning for, at inkluderende bevægelsesaktiviteter bliver en succes i praksis. Det er i sig selv positivt, men spørgsmålet er, hvad der yderligere skal til for at etablere særligt langtidsholdbar integrering af inkluderende bevægelsesaktiviteter i undervisningen.

Vi ser tydelige indikationer på, at der er behov for, at lærerne arbejder detaljeret og reflekteret med planlægningen af deres bevægelsesaktiviteter, når de skal have et inkluderende sigte. Det tager tid for lærerne de første gange, men lærerne fortæller, at et grundigt forarbejde betaler sig. Lærerne får et større overskud til at eksperimentere og udfordre sig selv i forhold til f.eks. at indtænke bevægelse i undervisningen. Vi ser også, at lærerne bliver endnu mere bevidste om vigtigheden af at anvende en tydelig og forudsigelig didaktisk rammesætning. Netop forudsigelighed og genkendelighed bør være kernen i en inkluderende bevægelsespraksis (Bohr, 2013; Grinderslev, 2017; Søberg & Gunnløgsson, 2016). Vores fund viser, at lærerne bliver mere opmærksomme på de svære overgange mellem stillesiddende og fysiske aktiviteter, og de begynder bevidst at tage ansvar for at påvirke elevernes energi- og opmærksomhedsniveau i en brugbar retning – både i relation til selve bevægelsesaktiviteten og i forhold til den efterfølgende undervisning (Bohr, 2013; Wiegaard, 2017). Vores fund viser, at når lærerne arbejder med afsæt i en genkendelig grundaktivitet (Grinderslev, 2017), medvirker det til, at de oplever et større (fagligt og relationelt) overskud, idet de ikke konstant skal 'finde på' nye aktiviteter. Ved at genanvende den samme aktivitet har lærerne mulighed for at foretage justeringer fra gang til gang, og på den måde oplever de i højere grad, at de magter at arbejde med bevægelse i undervisningen. Samtidig opleves grundaktiviteterne som håndterbare inden for gældende forberedelsestid, hvilket i det hele taget udgør en væsentlig faktor i forhold til implementering af bevægelse i undervisningen (Dinkel et al., 2017).

At arbejde med meningskabelse i forbindelse med kompetenceudvikling

Aktionslæringsforløbet er forankret i Weicks meningskabelsestilgang (Hammer & Høpner, 2014; Weick, 1995; Weick, 2000; Weick & Quinn, 1999). Vores fund viser, at lærerne betoner vigtigheden af, at artiklens førsteforfatter formår at være et 'meningskabende bindeled' mellem teori og konkret praksis. Projektets præsenterede ramme for inkluderende bevægelsesaktiviteter (bestående af komponenterne genkendelig grundstruktur, fokus og formål, didaktisk rammesætning og inklusionsmindset) understøtter lærernes muligheder for at tænke og handle i forhold til arbejdet med en integrering af inklusion og bevægelse (Hammer & Høpner, 2014). Vi ser tydelige tegn på, at workshoppen yder et betydningsfuldt bidrag i forhold til lærernes meningskabelse, da det er her, at forskningsfunderet viden bliver rele-

vant operationel for dem. Vi ser, at lærerne oplever en relaterbarhed, når de bliver introduceret for konkrete didaktiske værktøjer, som er i overensstemmelse med deres behov. Det fremgår af interviewmaterialet, at lærerne oplever det særligt meningsfuldt, når der i aktionslæringsforløbet tages udgangspunkt i deres tilbagemeldinger, og når de selv er med til definere, hvilken del af deres undervisningspraksis de ønsker at forandre. I tråd med, hvad andre studier har vist, oplever lærerne, at de er aktive medskabere undervejs i hele forløbet, og at de i fællesskab arbejder ud fra det samme udgangspunkt (Hammer & Høpner, 2014; Tofteng & Husted, 2012). Det fund taler ind i Deweys (2005) argumentation for, at kundskabsdannelse (og dermed lærernes kompetenceudvikling) er tæt forbundet med praksis, og at den hverken kan eller bør løsrives herfra (Dewey, 2005; Nielsen, 2012). Aktionslæringsforløbet udgør dermed en relevant fastfrysning (en timeout) af lærernes igangværende arbejde med at implementere inklusion og bevægelse i deres undervisning. I timeouten oplever lærerne, at de får mulighed for at re-orientere sig og herefter handle på spørgsmål (direkte koblet til inklusion og bevægelse) som: Er det sådan, vi vil have vores undervisningspraksis? Vil vi have den anderledes, og i givet fald hvordan?

Artiklens aktionslæringsafsæt – overvejelser og opmærksomhedspunkter

Artiklen viser, at aktionslæringsforløbet, funderet i Weicks teori om meningsskabelse, hjælper lærerne med at forankre og skabe retning i aktuelle forandringsforordringer (lovkrav om inklusion og bevægelse i grundskolen) (Børne- og Undervisningsministeriet, 2012; 2014; Hammer & Høpner, 2014). Samlet vurderer lærerne aktionslæringsforløbet som meget brugbart og veludvalgt. Et par markante opmærksomhedspunkter må dog anføres.

Det kan med rimelighed påpeges, at aktionslæringsforløbet tager form af en art selvopfyldende profeti: Lærerne havde fra forløbets start udtalte forventninger til, at de ville blive positivt forstyrret undervejs i forløbet. Derfor kan der udmærket spørges til, om forløbet i sig selv medvirkede til, at lærerne blev forstyrret og på den baggrund udviklede/forandrede deres praksis. Eller ville de være blevet forstyrret, uanset hvad – grundet deres forventning herom?

I aktionslæringsforløbet blev der arbejdet med at kombinere lærerens allerede eksisterende undervisningspraksis med nye vinklinger og et andet mindset. Der blev, som tidligere anført, fokuseret på at etablere en oplevelse af stærkt engagement (jf. tabel 2) blandt lærerne for at motivere dem til overhovedet at involvere sig i forandringsprocessen. Aktionslæringsforløbet er således et eksempel på, hvordan der både skal arbejdes med at etablere en stærk optagethed af at igangsætte forandringer af undervisningstilgange samt et fokus på, hvordan forandringerne umiddelbart og over tid giver værdi for lærernes undervisningspraksis.

AFRUNDING OG FORSLAG TIL PRAKSIS

Artiklen belyser, hvordan en bestemt gruppe lærere har arbejdet med at skabe rammer for inkluderende bevægelsespraksis. Det empiriske udgangspunkt er et konkret aktionslæringsforløb forankret i Weicks teori om produktiv meningsskabelse. På baggrund af vores fund fremhæves fire punkter, som synes særlig vigtige for at understøtte lærere i at integrere bevægelse og inklusion i praksis:

- **Standst!:** Som leder er det vigtigt at tage den beskrevne forandringslederrolle på sig, stoppe op og gøre sig umage med at forstå den *præcise* kontekst og de *mennesker*, som er relevante for at få det nye sat effektivt i spil. Tag udgangspunkt i *eksisterende praksisser*: Byg på derfra, og *undlad at være en faldskærmsudspringer*, 'der dumper ned ovenfra'.
- **Rammesæt!:** Der skal etableres en ramme, som giver mulighed for *faglig og professionel refleksion og dialog*. Der skal skabes rum til, at de involverede lærere har mulighed for at finde *deres vej* i forhold til at løfte opgaven med inkluderende bevægelsesaktiviteter.
- **Genbesøg!:** Vær opmærksom på, at der er behov for at genbesøge *grundlæggende (kendte) didaktiske og specialpædagogiske tilgange* i arbejdet med inkluderende bevægelsesaktiviteter. Der er ikke nødvendigvis behov for en masse nyt. Ikke sjældent er der et *uudnyttet potentiale i det allerede eksisterende – i kombination med nye vinklinger og et andet mindset*.
- **Bliv ved!:** Der skal *kontinuerligt arbejdes med specialpædagogik i almenundervisningen*. Det er vigtigt, at der eksisterer en *bredtfavnende, men forpligtende retning* for det udfordrende arbejde.

REFERENCER

Bøger:

- Bohr, J. (2013). Problemløsende inklusion: Viden og værktøjer til inklusion af børn og unge med ADHD og andre kognitive forstyrrelser. Aarhus: ViaSysteme.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2009). *Doing Action Research in your organization*. Sage.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Oversat af Joachim Wrang. Kbh.: Gyldendals bogklubber.
- Duus, G.; Husted, M.; Kildedal, K.; Laursen, E. & Tofteng D. (red.). (2012) *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hammer, S. & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse: En introduktion til Weicks univers*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *InterView: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, L. S.; Andersen, M.F.; Soulié, T.; Gabriel, H.; Madsen, S.; Christensen, A., B. & Christiansen, L., B. (2022). *Få alle elever med i idræt og bevægelse i skolen*. Udgivet i samarbejde af Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring, UCL, UC Syd, SDU & Videncenter on handicap.
- Molbæk, M.; Quvang, C. & Sørensen, H. L. (2015). *Deltagelse og forskellighed – En grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, K.R. (2014). *Inklusion: En guide til inkluderende praksis i skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Søberg, M. S. & Gunnløgsson, K.F. (2016). *Idræt for børn med særlige behov - en håndbog*. 1. udg. DGI Inklusion.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London: Sage Publications Inc.

Bogkapitler:

- Bradbury, H. (2019). Introduction: How to Situate and Define Action Research. I Bradbury, H. (red.). *The SAGE Handbook of Action Research*, 3rd edition, 1-9, SAGE Publications, London.
- Nielsen, K. A. (2012). Aktionsforskningen historie - på vej til et reflektivt akademisk selskab. I Duus, G.; Husted, M.; Kildedal, K.; Laursen, E. & Tofteng D. (red.). (2012) *Aktionsforskning: En grundbog*, 19–35. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2015). Aktionsforskning. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*, 2. udg., 113–135. København: Hans Reitzels

Forlag.

- Tofteng, D. & Husted, M. (2012). Etik og Normativitet. I Duus, G.; Husted, M.; Kildedal, K.; Laursen, E. & Tofteng D. (red.). (2012) Aktionsforskning: En grundbog, 129–144. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Weick, K. E. (2000). Emergent Change as a Universal in Organizations. I Weick, K. E. (red.). Making Sense of the Organization – 2 – The impermanent organization, 229-241. Hoboken: John Wiley.
- Østergaard, C. (2018). Motiverende og inkluderende bevægelsesaktiviteter i skolen. I Jensen, J-O; Taarsted; T. Jørgensen & Volshøj E. (red.). Motion og bevægelse i skolen, 150–165. København: Hans Reitzels Forlag.

Tidsskriftsartikler:

- Bentholt, A. & Soulié, T. (2019). Inkluderende idrætsundervisning for børn med handicap og særlige behov. MOV:E særnummer: 8–17.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101
- Dinkel, D., Schaffer, C., Snyder, K. & Lee, J.M. (2017). They Just Need to Move: Teachers' Perception of Classroom Physical Activity Breaks. *Teaching and Teacher Education* 63: 186–195
- Grinderslev, S. (2017). Vi skal grine sammen hver dag. *Liv i Skolen* 19, nr. 4: 37–45.
- Holt, A.D. & Christiansen, L.B. (2017). Inklusion og eksklusion i skolens bevægelsesfællesskaber. MOV:E særnummer, 2017: 29-36
- Knudsen, L. S. (2019). En opsamling af fremmende og hæmmende faktorer for inklusion i idræt. MOV:E, særnummer: 18–23.
- Lewin, K. (1947). *Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change*. *Human Relations* 1, nr. 1: 5–41.
- Palinkas, L.A., Horwitz, S.M., Green, C.A., Wisdom, J.P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Adm Policy Ment Health* , 42, 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Rekaa, H., Hanish, H. & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.
- Réol, L. (2018). Inkluderende motion og bevægelse. KVaN. Tidsskrift for læreruddannelse og skole. *Bevægelse i skolen*. 38, nr. 112: 40–48.
- Weick, K.E. & Quinn, R. E. (1999). Organizational Change and Development. *Annual Review of Psychology*, 50: 361-386.

Wiegaard, L. (2017). Bevægelse, uro og opmærksomhed i undervisningen. *Liv i Skolen* 19, nr. 4: 17–27.

Rapporter:

Christiansen L., B; Toftager, M.; Kristensen, P. L.; Møller, N. C.; Larsen, M. N.; Schipperijn, J.; Høyer-Kruse, J.; Skovgaard, T.; Rask, S.; Baagø-Rasmussen, T.; Rasmussen, M.; Nielsen, J.H.; Melcher, J. N., S. & Præstholt, S. (2022) *Active Healthy Kids – Danmark 2022*. Udgivet af: Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring (FIIBL), UC SYD, UCL Erhvervsakademi & Professionshøjskole og Syddansk Universitet.

Kissow, A.-M. & Klasson, L. (2018). Deltakelse for barn og unge med nedsatt funksjonsevne, med særlig fokus på deltagelse i fysisk aktivitet. Udgivet af Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelse | Aktiv Ung.

Nielsen, J.H. (2022). *Bevægelse i skoledagen 2022*. Udgivet af Dansk Skoleidræt, Nyborg.

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*. København: Vidensråd for Forebyggelse.

Skolforskningsinstitutet (2020). *En tillgänglig lärmiljö för alla i ämnet idrott och hälsa – med fokus på socialt samspel. Systematisk översikt 2020:02*. Solna: Skolforskningsinstitutet.

VIVE (2022). *Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. Udgivet af VIVE - Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København K.

Websites:

Børne- og Undervisningsministeriet (2014). *Bevægelse*. Tilgået d. 6. december 2022: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>

Børne- og Undervisningsministeriet (2012). *Regler om inklusion*. Tilgået d. 6. december 2022: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

Børne- og Undervisningsministeriet. *Salamanca Erklæringen*. Tilgået d. 6. december 2022: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>

Danske Handicaporganisationer (2020). *Ny undersøgelse: Det halter med at inkludere elever med handicap i skolen*. Danske Handicaporganisationer. Tilgået d. 6. december 2022:

<https://handicap.dk/nyheder/ny-undersogelse-halter-med-inkludere-elever-med-handicap-skolen>

Det Centrale Handicapråd. *Handicapkonventionen*. Tilgået d. 6. december 2022: <https://>

dch.dk/handicapkonventionen

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse af FN-konventionen af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder. Tilgået d. 6. december 2022: <https://www.retsinformation.dk/eli/ltr/1992/6>