



Trip-Trap-Trapez

Seks didaktiske greb til at understøtte meningsfulde idrætsoplevelser i indskolingen

ANNEMARI MUNK SVENDSEN, KASPER LASTHEIN MADSEN & TORBEN AAES HANSEN

Artiklens afsæt er aktionsforskningsprojektet 'Mere meningsfuld idrætsundervisning i indskolingen', hvor vi i samarbejde med pædagoger og idrætslærere har undersøgt og udviklet didaktiske greb, der understøtter meningsfulde idrætsoplevelser for elever i idrætsundervisningen i indskolingen. Artiklen præsenterer seks didaktiske greb, hvor elevernes (inter)aktioner og deres nysgerrighed og kreativitet er centrale elementer. Artiklen giver med de didaktiske greb et empirisk baseret forslag til en idrætsdidaktik for indskolingens idrætsundervisning, der kan fremme bevægelsesglæde og motivere børn til livslang fysisk aktivitet. Idrætsdidaktikken er desuden et bidrag til den internationale idrætsforskning i Meaningful Physical Education.



ANNEMARI MUNK SVENDSEN
Ph.d., vice-institutleder, lektor og studieleder
Institut for Idræt og Biomekanik
Syddansk Universitet
amsvendsen@health.sdu.dk



KASPER LASTHEIN MADSEN
Ph.d., adjunkt
Forskningscenter for pædagogik og deltagelse
VIA University College
KLMA@via.dk



TORBEN AAES HANSEN
Ph.d., udviklingskonsulent
Dansk Skoleidræt
Toh@skoleidraet.dk

INDLEDNING

Eleverne laver kædetagfat, og alle er med. De er gode til at tage hinanden i hænderne og dele sig uden diskussion. Nogle elever sniger sig væk fra fangerne i hjørnerne af banen, imens andre med høj fart løber tæt på fangerne med smil, grin og hvin, hvorefter de spurter videre for at undgå at blive fanget. Efter aktiviteten samles eleverne og fortæller for hinanden. Læreren spørger, hvad børnene synes om aktiviteten. En dreng fortæller med store armbevægelser, mens han peger ud på banen, hvordan han løb i højt tempo rundt på banen for at undgå fangerne. Han fortæller med en spændt krop og helt oppe på tæerne, hvordan han kom tæt på, snød fangerne og med nød og næppe undslap. Drengen synes, at det var sjovest lige der, hvor han næsten ikke kunne komme forbi og så alligevel.

Ovenstående situation er indfanget i løbet af aktionsforskningsprojektet 'Mere meningsfuld idrætsundervisning', hvor 26 lærere og pædagoger på fire danske skoler i samarbejde med Syddansk Universitet, Dansk Skoleidræt og VIA University College har udviklet og afprøvet en ny didaktik til idrætsundervisningen i indskolingen. Projektets formål var at undersøge, hvordan lærere og pædagoger kan understøtte meningsfulde idrætsoplevelser for elever i indskolingsidræt i folkeskolen. Afsættet var, at national og international forskning har dokumenteret en sammenhæng mellem positive oplevelser i idrætsundervisningen og motivation for at være fysisk aktiv i voksenlivet (Ladwig, Vazou og Ekkekakis, 2018; Dalgas, 2024). Desuden har idrætsfilosoffen Scott Kretchmar (2000) argumenteret for, at bevægelse beriger vores liv, og at mening derfor spiller en afgørende rolle for idrætsfagets succes. Fletcher et al. (2021) definerer i deres teoretiske rammeværk 'Meaningful Physical Education' meningsfuldhed som "den betydning, noget har for en person" [vores oversættelse] (s. 4). Det indebærer bl.a., at deltagerne bliver bevidste om og tilskriver mening til en oplevelse i forhold til deres tidligere, nuværende og fremtidige oplevelser. Grundantagelsen i denne tilgang til idrætsfaget er således, at meningsfulde oplevelser i idrætsfaget kan "give motivation til at søge yderligere muligheder for deltagelse og engagement i idrætsundervisning og andre sammenhænge for bevægelse uden for skolen" [vores oversættelse] (Fletcher et al., 2020, s. 886-887). På den baggrund har der de senere år inden for forskning i idrætsundervisning været stor international interesse for, hvordan idrætslærere kan understøtte meningsfulde idrætsoplevelser for eleverne (f.eks. Beni et al., 2017; Fletcher og Ní Chróinín 2022; Fletcher et al. 2021; Kretchmar 2006b). Et centralt studie er udført af Beni et al. (2017). De har identificeret fem karakteristika ved meningsfuld idrætsundervisning: Social interaktion, sjov, udfordring, motorisk kompetence og personligt relevant læring. De fem karakteristika kan genkendes i det indledende eksempel, bl.a. ved at drengen giver udtryk for, at fangelegen er personligt relevant,

og at han søger udfordringer ved at løbe tæt på de andre elever. I forlængelse heraf har Fletcher og Ni Chróinín (2022) identificeret to pædagogiske principper, der understøtter meningsfulde oplevelser i idrætsundervisningen: 1) Et demokratisk princip, der understøtter en elevcentreret undervisningspraksis og 2) Et refleksivt princip, hvorigennem eleverne opnår bevidsthed om, hvad der gør en oplevelse meningsfuld.

Med inspiration herfra blev projektet 'Mere meningsfuld idrætsundervisning' udviklet. Hensigten med projektet var at imødegå nogle af de udfordringer, der er i idrætsfaget, f.eks. at nogle elever oplever usikkerhed og fremmedgørelse i faget (Lyngstad, Hagen & Aune, 2016), problemer med fravær (Guldager et al., 2023) og manglende motivation (Guldager et al., 2021) samt udfordringer med at inkludere alle elever (Munk & Agergaard, 2015; Guldager et al., 2023). Gennem et aktionsforskningsdesign ønskede vi at undersøge, hvilke didaktiske greb lærere og pædagoger i indskolingen i danske folkeskoler kan anvende til at understøtte meningsfulde idrætsoplevelser for eleverne i undervisningen. Vores undersøgelse bidrager til forskningen i meningsfuld idrætsundervisning med tre nye perspektiver:

- For det første er vores fokus på indskolings elever i alderen 5-10 år. Denne gruppe har kun fået lidt opmærksomhed i forskningen i meningsfulde idrætsoplevelser, men vi ser det som en helt central gruppe at rette fokus mod for at etablere en tryghed og glæde ved idræt tidligt i skolelivet.
- For det andet anlægger vi en aktionsforskningstilgang og inddrager dermed idrætslærere og pædagogers erfaringer og visioner i udviklingen af ny pædagogisk praksis og viden om meningsfulde idrætsoplevelser i indskolingen. Det betyder, at resultaterne er afstemt med hverdagen i danske folkeskolars indskolingsafdelinger.
- For det tredje stod det i løbet af projektet klart, at kropslige erfaringer og prærefleksive processer spillede en central rolle for meningsdannelseprocesserne hos eleverne i indskolingen i de klasser, vi observerede. Derfor har vi suppleret Fletcher og kollegaers definition af meningsfulde idrætsoplevelser med inspiration fra nyere kognitionsforskning i form af enactive cognition (Gallagher, 2017).

Resultatet af aktionsforskningsprojektet er seks didaktiske greb, der skal ses som empirisk baserede forslag til, hvordan lærere og pædagoger kan understøtte meningsfulde idrætsoplevelser i indskolingen. I artiklen præsenterer vi det teoretiske fundament, projektets metoder og de seks didaktiske greb, der blev udviklet gennem aktionsforskningsprojektet. Afslutningsvist diskuterer vi perspektiverne for fremtidens idrætsundervisning i indskolingen.

TEORI

Fletcher et al. (2021) betoner i deres definition af meningsfuldhed betydningen af, at eleverne bliver bevidste og tilskriver mening til en oplevelse. For at indfange nuancerne i de kognitive processer bag meningsfulde idrætsoplevelser for eleverne i indskolingen trækker vi på nyere kognitionsforskning i form af teori om enactive cognition. Enactive cognition udgør en retning inden for et bredere felt af embodied cognition, hvor cognition ses som resultatet af et dynamisk forhold mellem hjerne, krop og omgivelser (Gallagher 2017). Denne kognitionsforskning er inspireret af Merleau-Pontys (2009) kropsfænomenologiske perspektiv, hvor erkendelsesprocesser involverer subjektets kropslige engagement i verden og intentionen om at skabe sammenhæng og danne mening. Teoretikere bag enactive cognition understreger på den baggrund, at menneskets erkendelsesevne er baseret på præ-refleksive erfaringer, der bunder i sanser og bevægelser (Noë, 2004). Samtidig udvides perspektivet på cognition med et blik for social interaktion (De Jaegher & Di Paolo, 2007). Ifølge Fuchs og De Jaegher (2009) er det den dynamiske interaktion og koordination mellem kropslige aktører, som former de kognitive processer. Endelig spiller den affektive dimension en central rolle (Colombetti, 2007). Vrede, glæde og fysiske fornemmelser som f.eks. udmattelse farver erkendelsen af situationer og begreber, man møder. Følelserne udgør ifølge Damasio (2001) en fundamental del af de kognitive processer, fordi de er en integreret del af de neurale mekanismer, og de hjælper med til at vurdere og træffe beslutninger.

Kognitionsforsker Shaun Gallagher (2017) har opsummeret teorierne bag enactive cognition og fremhæver følgende antagelser, som understreger, at cognition er en dynamisk proces på tværs af hjerne-krop-miljø:

- Cognition er mere end hjerneaktivitet.
- Kognitive processer bliver meningsfulde via handling.
- Kognitive processer har en socialt situeret karakter.
- Kognitive funktioner er rodfæstet i sansemotoriske og følelsesmæssige erfaringer.

Teorien om enactive cognition har bidraget til udvikling af pædagogisk teori om bevægelse i undervisningen (Gallagher & Lindgren, 2015; Skulmowski & Rey 2018), men integreres også gradvist i pædagogisk teori for idrætsfaget (Smith, 2022). Francesconi og Gallagher (2019) påpeger, at en enactive tilgang til idrætspædagogik kan hjælpe med at designe fagplaner for idrætsfaget og aktiviteter, der har øje for elevers følelser og interaktioner med lærere, andre elever og omgivelser. I sit forsøg på at indkredse meningsfuldhed og skitsere mulige konsekvenser for idrætsundervisningen understreger Kretchmar (2000) sit fænomenologiske udgangspunkt, og han ligger derfor langt hen ad vejen på linje med ideerne bag enactive cognition, omend han ikke selv trækker på teorien. Han argumenterer for, at idrætslæreren

med fordel kan skabe meningsfulde idrætsoplevelser i idrætsundervisningen ved at inddrage indholdsområder og pædagogiske strategier, der rækker ud over de traditionelle. Sammen med teorien om enactive cognition bidrager disse pointer til nærværende undersøgelse, hvor vi bl.a. har haft fokus på at inddrage mulige alternative indholdsområder og didaktiske greb, der øger sandsynligheden for, at eleverne i indskolingsidrætten får meningsfulde idrætsoplevelser. Vi anvender i vores undersøgelse teorien om enactive cognition dels til at få en dybere forståelse af de processer, der ligger bag oplevelsen af meningsfulde idrætsoplevelser, dels til at åbne for nye pædagogiske handlinger og skabe ændringer i idrætsundervisningen.

METODE

Forskningsdesign

I projektet anvendte vi aktionsforskning, idet denne metodiske tilgang netop har fokus på at skabe ændringer i praksis med udgangspunkt i praktikeres erfaringer og visioner (Kemmis 2009; Reason og Bradbury 2008). Vores forskningsdesign var inspireret af Kemmis og McTaggarts (2005) aktionsforskningscyklusser og vekslede mellem 1) fælles workshops med refleksioner over undervisningserfaringer og diskussioner baseret på teoretiske input om f.eks. de fem karakteristika ved meningsfuld idrætsundervisning fra Beni et al. (2017), 2) udvikling af nye aktiviteter til undervisningstimerne og 3) lærernes prøvehandling i idrætsundervisningen, som blev observeret af os og drøftet med læreren og pædagogen i umiddelbar forlængelse af undervisningen samt ved den efterfølgende workshop.

Fire danske skoler fra to forskellige kommuner med geografisk og demografisk spredning deltog i projektet. De blev udvalgt på baggrund af, at de havde udtrykt interesse for at udvikle deres idrætsundervisning i indskolingen. Der var tale om lærere og pædagoger med forskellige niveauer af erfaring med idrætsundervisning samt en blanding af køn og alder. I alt deltog syv forskere, 26 lærere og pædagoger og 22 klasser i projektet. Se tabel 1.

Tabel 1: Oversigt over deltagende skoler og klasser

Skole	Placering	Lærere/ pædagoger	Klasser	Forskere
1	Mindre by (1.000-5.000 indbyggere)	9	2 x børnehave- klasse 2 x 1. klasse 2 x 2. klasse 2 x 3. klasse	Forsker 1 + 2
2	Mellemstor by (30.000-100.000 indbyggere)	10	2 x børnehave- klasse 2 x 1. klasse 2 x 2. klasse 2 x 3. klasse	Forsker 3 + 4
3	Mellemstor by (30.000-100.000 indbyggere)	5	2 x 1. klasse 2 x 2. klasse	Forsker 5 + 6 + 7
4	Mindre by (1.000-5.000 indbyggere)	2	2 x 2. klasse	Forsker 5 + 6 + 7

Datagenerering

Processen omfattede som beskrevet både workshops og prøvehandlinger i idrætsundervisningen. I den enkelte workshop indtog vi som forskere en deltagende rolle, hvor vi deltog aktivt i refleksioner over og udvikling af idrætsaktiviteter. Når lærerne lavede prøvehandlinger i idrætsundervisningen, tilstræbte vi en observerrolle.

Vi anvendte etnografiske feltnoter til at generere data (Emerson et. al., 2011), men de mere enactive kognitionsprocesser kan imidlertid være udfordrende at indfange. Derfor var vi inspireret af sensorisk etnografi, som understreger vigtigheden af at have øje for kropslige udtryk for meningsdannelse som f.eks. gestik og følelsesudbrud (Pink, 2015). Ved at anvende denne tilgang sigtede vi mod en multisensorisk opmærksomhed på, hvordan eleverne oplevede idrætstimerne. Observationerne var styret af vores teoretiske afsæt i enactive cognition (Gallagher, 2017) samt den internationale forskning inden for feltet, herunder de fem karakteristika ved meningsfuld idrætsundervisning fra Beni et al. (2017) samt de pædagogiske principper fra Fletcher og Ni Chroinin (2022). På den baggrund udviklede vi følgende observationspunkter:

1. Typer af medbestemmelse, f.eks. hvordan eleverne blev inddraget undervejs i undervisningen gennem spørgsmål eller muligheder for at vælge aktiviteter
2. Typer af elevrefleksioner, f.eks. hvordan eleverne blev bedt om at reflektere over undervisningen
3. Elevernes fysiske engagement udtrykt gennem f.eks. deres aktivitetsniveau

- er, ansigtsudtryk og kropslige nærvær i aktiviteterne
4. Elevernes sociale interaktioner, f.eks. hvordan de samarbejdede eller talte med hinanden
 5. Elevernes følelsesudbrud, f.eks. grin, opmuntrende råb, vrede eller overraskelse
 6. Lærernes organisering af idrætsaktiviteter, f.eks. vekslen mellem induktive og deduktive tilgange.

Alle syv forskere deltog i datagenerering og analyser, mens forsker 1, 3 og 5 har sammenskrevet resultaterne i denne artikel (se tabel 1). I de respektive workshops havde feltnoterne karakter af stikord, mens det i undervisningsobservationerne typisk var både noter, skitser og korte refleksioner. Observationerne involverede ofte uformelle samtaler med lærere, pædagoger og elever. Dette resulterede i yderligere noter og af og til nedskrivning af udsagn. Vi bearbejdede feltnoterne inden for 24 timer. De feltnoter, som vi fandt særligt væsentlige vedrørende meningsfulde idrætsoplevelser, omsatte vi til mere sansemættede praksisfortællinger (Sparkes, 2002, Winther, 2015). Praksisfortællinger bidrog til den kvalitative metode med en mulighed for at (re)præsentere de oplevelser og stemninger, der var til stede i undervisningen. Formålet med praksisfortællingerne var at give læseren en fornemmelse af, hvordan oplevelsen egentlig fornemmedes af de tilstedeværende (Sparkes, 2002). Med sensorisk etnografi som udgangspunkt fandt vi desuden, at praksisfortællingerne kunne bidrage konstruktivt til at kaste lys over elevernes kropslige og prærefleksive meningsdannelse. Udarbejdelsen af praksisfortællinger underlagde vi løbende et kritisk blik, herunder: Hvilke aktiviteter er udvalgt? Hvordan beskrives de? Hvem af lærerne repræsenteres? Er der plads til kritiske og alternative erfaringer? Det kritiske perspektiv indgår i valget af praksisfortællinger, der er integreret i denne artikel. Samlet set omfatter det empiriske afsæt for undersøgelsen 21 resuméer fra workshops og 70 feltnoter fra undervisningsobservationer.

Dertil afviklede vi fire fokusgruppeinterviews med i alt 20 elever fra hhv. 2. klasse (skole 3) og børnehaveklasse (skole 1). Interviewene blev afviklet umiddelbart efter en undervisningslektion, hvor lærere og/eller pædagoger anvendte de didaktiske greb, vi havde udviklet gennem projektet (se model 1) i deres undervisning. Vi anvendte en tegn-og-fortæl-strategi (Barton, 2015; Winther og Berg, 2021), hvor eleverne først blev bedt om at tegne det bedste øjeblik i dagens idrætsundervisning. Strategien med tegninger sigtede på at give eleverne et andet formsprog at udtrykke sig i. Tegningen dannede således udgangspunkt for en række spørgsmål og refleksioner, hvor eleverne kunne fortælle om deres tegning og deres generelle oplevelser af idrætsundervisningen. Tegningerne og de optagede interviews samt transskriberinger er anonymiserede og indgår i analysen.

Dataanalyse

Dataanalysen af de etnografiske feltnoter fra aktionsforskningen var inspireret af en tematisk analyse (Braun, Clark, & Hayfield, 2015), der indeholder seks faser: 1) skrive fulde feltnoter, 2) identificere signifikante koder, 3) skrive analytiske memoer og afsøge temaer, 4) genlæse og forny temaer, 5) afgrænse og definere temaer og 6) formulere resultater. Der er tale om en dynamisk proces, hvilket betyder, at man i praksis bevæger sig frem og tilbage mellem de enkelte faser.

Aktionsforskning sigter på praksisforandring, og derfor blev vores analyseproces også formet af den gennemgående aktionsforskningscyklus og de mange drøftelser på de respektive workshops samt de udviklings- og forandringsprocesser, der løbende blev foretaget af lærere og pædagoger. Analysen vekslede derfor mellem deltagende og dialogiske processer, hvor analysen foregik i samspil med lærerne og pædagogerne, og processer, hvor forskerne skrev fulde praksisfortællinger, kodede og udarbejdede analytiske memoer, som de igen delte med lærere og pædagoger (Emerson et al., 2011). Processen kan illustreres med udviklingen af det didaktiske greb 'anvend fortællinger'. En af idrætslærerne satte i en idrætstime det faglige begreb 'acceleration' ind i en historie, hvor eleverne blev til racerbiler, der accelererer (se praksisfortælling senere). Fortællingen skabte stort engagement blandt eleverne, hvilket fremgik af feltnoterne fra undervisningstimen. Fortælling blev derfor en kode, som vi inddrog i aktionsforskningscyklussen, og gennem dialoger på vores workshops blev læreren gradvist mere bevidst om dette didaktiske greb. Erfaringerne blev delt ved workshops på de øvrige skoler, og det gav anledning til flere drøftelser. Nogle lærere og pædagoger følte sig imidlertid ikke tilpas i fortællerrollen. Det blev startskuddet til at udvikle og afprøve nye praksisser, som på forskellige måder og på forskellige niveauer trak på fortællingen som didaktisk greb. Det resulterede i et spænd fra handlingsmetaforer over sceniske beskrivelser til mindre fortællermæssige og stilistiske virkemidler, som f.eks. det at tegne en smiley på en bold. Processen gik igen med en lang række af koder fra feltnoterne, som blev integreret i aktionsforskningsprocessen. Nogle af koderne viste sig ikke at bidrage konstruktivt til didaktikken, fordi de på forskellig vis ikke bidrog til, at lærerne og pædagogerne kunne fremme elevernes meningsfulde idrætsoplevelser, og derfor blev de gradvist sorteret fra. Andre koder viste sig imidlertid at være særdeles frugtbare, og gennem dialoger og afprøvning i praksis blev disse koder udviklet til didaktiske greb ligesom 'anvend fortællinger'.

Etiske overvejelser

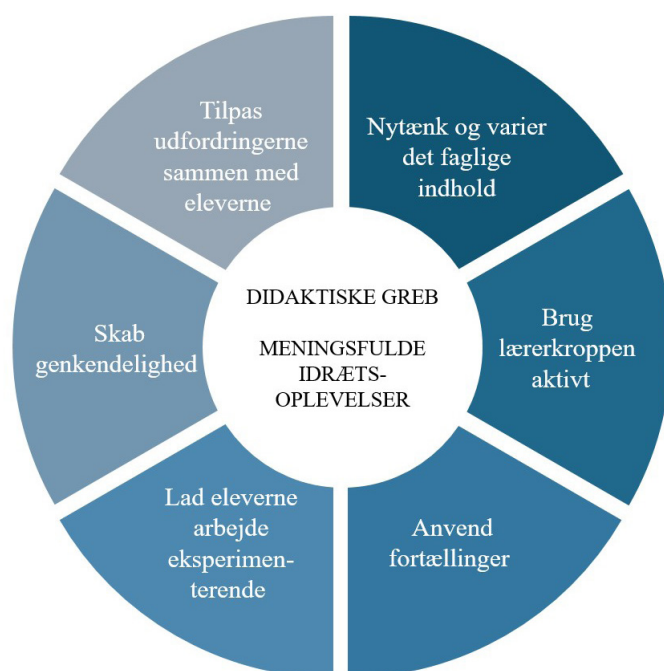
I pædagogisk aktionsforskning er forskere tæt på de involverede lærere og pædagoger, og på den baggrund er der nogle grundlæggende etiske udfordringer, der skal imødekommes i forskningsprocessen (Brinkmann, 2010). For det første blev de involverede elever og deres forældre samt de deltagende lærere og pædagoger

informeret om projektets formål og indhold, hvilket sikrede, at alle oplyst og frivilligt gik ind i projektet, hvorefter der blev indhentet de nødvendige samtykkeerklæringer. For det andet er der sikret fortrolighed gennem databehandling og anonymisering. Her følger projektet anvisninger fra Databeskyttelsesforordningen (GDPR). For det tredje vurderede vi løbende konsekvenserne af forskningsprocesserne. Det omfattede dels de involverede aktører og dels et overordnet niveau med blik for, om den nye praksis passede til elevernes niveau og skolens overordnede formål, samt at lærerne ikke overskred etiske og lovmæssige grænser (Zeni, 1998). Her havde vi særligt opmærksomhed på elevernes sårbarhed og deres engagement i undervisningen. I vores fokusgruppeinterviews tilstræbte vi desuden at skabe tryghed ved at afvikle dem på skolen, tæt på klassen, og ved at opmuntre og understrege, at der ikke er rigtige og forkerte svar, ligesom vi selv tegnede, mens vi talte. Endelig havde vi opmærksomhed på, hvordan vores værdier, visioner og erfaringer påvirkede forskningsprocessen, hvilket er vigtigt, når man som forsker er så tæt på aktørerne, som man er i aktionsforskning.

RESULTATER

Nedenstående model illustrerer de seks didaktiske greb, som vi har identificeret i dette projekt, og som i det følgende bliver præsenteret. De didaktiske greb har hver deres særlige karakteristika, men i praksis lapper de ind over hinanden.

Figur 1: Seks didaktiske greb for meningsfulde idrætsoplevelser



Nytænk og varier det faglige indhold

Idrætsundervisningen i indskolingen består af en række overordnede indholdsområder som f.eks. boldspil og dans og udtryk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). I projektet erfarede vi dog, at eleverne var mindre engagerede, når undervisningen havde fokus på tekniske, taktiske og fysiske færdigheder kendt fra sportens verden. For eksempel observerede vi et volleyballforløb i 3. klasse, hvor eleverne skulle lære baggerslag. Her tog nogle af eleverne sig til armene og udtrykte smerte, nogle gav hurtigt op eller satte sig ud til siden. Eleverne fortalte os også, at læreren var sur, når hun hele tiden rettede på dem. Med inspiration fra Beni et al. (2017) forsøgte vi i fællesskab med lærerne at gøre undervisningen mere personligt relevant for eleverne ved at arbejde med ikke-traditionelt idrætsligt indhold. Dette illustreres bl.a. i nedenstående narrativ fra et cirkus-forløb i 2. klasse:

"Jeg er cirkusdirektør, og jeg har brug for nogle dygtige artister", siger læreren og kalder alle eleverne til sig ved at tænde for noget cirkusmusik. Hun spreder armene, drejer rundt og kigger intensivt på hver elev. "Nu får I jeres livs chance. I skal sammen med en makker finde på cirkusindslag og øve jer til en stor, stor forestilling. Når jeg siger trip, trap, trapez, skal I komme tilbage, klar til forestillingen". Eleverne drøner i alle retninger ud til rekvisitter, som ligger spredt ud i området. Parvis udvikler de forskellige tricks og øver sig intensivt. En elev går på line på et tov, mens han forsøger at balancere en 'tallerken' på en pind. To piger er ligeledes i gang med tallerkenen, men forsøger samtidig at komme igennem en hulahopring. Fire piger har lavet en pyramide, hvor to er på knæ, og de andre står på ryggen, mens de snurrer en ring om armen. Eleverne arbejder selvstændigt, og læreren går imens rundt og kigger og kommer med enkelte opmuntrende kommentarer. På intet tidspunkt skal læreren tisse, skælde ud eller trøste.

Observationsnote, skole 3

Cirkusaktiviteten åbnede for en bred vifte af løsningsmuligheder og muliggjorde nye og alternative bevægelsesmuligheder. Dette gav eleverne mulighed for at finde netop det bevægelseselement, de selv ønskede at træne. Tegningen nedenfor (billede 1) viser den ovenfor omtalte gruppe piger, der har lavet en pyramide i forbindelse med cirkusforløbet. Pigerne på toppen jonglerer med forskellige ting. De har farvede kjoler på og smiler.

Billede 1



Eleverne gav i interviewet udtryk for, at det var betydningsfuldt, at de selv kunne vælge, hvem de ville være sammen med, og hvad de ville øve sig på.

Arbejdet med det ikke-traditionelle indhold gentog sig gennem projektet, som når lærere og pædagoger f.eks. inddrog sørøveraktiviteter og 'dronning-Margrethe-tagfat'. Generelt observerede vi, at det var frugtbart, når idrætslæreren ny-tænkte det faglige indhold og inddrog alternativt indhold og bevægelsesaktiviteter. Dette fordi det gav flere elever adgang til at finde personligt relevante bevægelsespraksisser, men også fordi det åbnede for kreativitet og forskellige deltagelsesformer. Dette kommer vi nærmere ind på i temaet 'Lad eleverne arbejde eksperimenterende'.

Brug lærerkroppen aktivt

En anden central observation var, at når lærere og pædagoger brugte deres krop aktivt i undervisningen, så iagttog vi et større kropsligt og socialt engagement blandt eleverne. Der var en betydelig forskel på, hvor meget og hvordan lærere og pædagoger inddrog deres egne kroppe i undervisningen. Nogle lærere eller pædagoger demonstrerede for eksempel øvelser helt uden at sige noget, andre stillede sig foran eleverne og bad dem efterligne hans eller hendes bevægelser, så de kunne udvide deres repertoire af bevægelser. Andre lærere deltog i aktiviteter som f.eks. en fangeleg eller et boldspil.

Disse eksempler bekræfter således også, hvad tidligere forskning har peget på, nemlig at eleverne er mere engagerede i idrætstimerne, når lærerne selv deltager i aktiviteterne (Cheung 2020). Det interessante her er imidlertid, hvordan lærere og pædagoger gennem projektet opøvede bevidsthed om, hvornår og hvordan de kunne skabe en umiddelbar og kvalitativ forandring ved at gå fra mundtlig til kropslig instruktion. Det fremgår f.eks. af denne praksisfortælling:

Det er første time med redskabsgymnastik, og læreren samler eleverne på en rulle måtte i den ene ende af gymnastiksalen. Læreren fortæller, at eleverne

skal arbejde med bl.a. balance og rulle. Selvom det tager kort tid, har læreren brug for at tysse på eleverne mange gange, mens en pædagog har fat i nogle drenge, som skal skilles ad. Læreren sætter gang i en fortælling om en giraf, der går med lange skridt på savannen. Han tager selv nogle lange skridt, og straks er alle børn på gulvet i gang med at tage lange skridt. Men giraffen har ondt i hælene, så den kan kun gå på tæerne, fortæller læreren, mens han går op på tæerne. Børnene følger efter, og alle går på tæer. Flere elever følger læreren med øjnene, og da han fortæller, at giraffen møder sin ven bjørnen, er de hurtigt nede på alle fire og bevæger sig som en bjørn.

Oservationsnote, skole 3

Vi oplevede generelt, at den aktive brug af lærerkroppen i idrætsundervisningen var frugtbar i indskolingen. På den ene side fordi det (som det også fremgår af eksemplet) var udfordrende for eleverne at koncentrere sig om lange og komplekse instruktioner. På den anden side fordi den aktive brug af kroppen rammesatte og kropsliggjorde centrale værdier i idræt, såsom nysgerrighed og udfordring af kroppens muligheder (Kan jeg gå på tæer? Hvor lange skridt kan jeg tage?). At pædagogens eller lærerens deltagelse var betydningsfuld for eleverne, fremgik også af tegningerne. F.eks. her (billede 2), hvor en pædagog er tegnet med i en aktivitet, hvor en bold blev kastet ned i en kurv.

Billede 2



Anvend fortællinger

Det tredje didaktiske greb tager afsæt i den observation, at eleverne ofte blev mere engagerede i aktiviteterne, når lærerne og pædagogerne anvendte fortællinger i undervisningen. Vi så det allerede i ovenstående eksempel med giraffen, hvor fortællingen om giraffen rettede elevernes opmærksomhed mod undervisningens

indhold og den kropslige aktivitet. Som beskrevet i metodeafsnittet inspirerede lærere og pædagoger hinanden til forskellige typer af fortællermæssige greb i undervisningen. I det følgende præsenterer vi tre typer af pædagogiske fortællegreb fra forskningsprojektet, der er synteser af de mange forskellige variationer, som vi så udfoldet i løbet af projektperioden.

For det første anvendte lærerne og pædagogerne forskellige typer af *handlingsmetaforer*, hvor eleverne gennem handlinger fik øje på noget, de ikke kunne se før. Handlingsmetaforerne var især kendetegnet ved, at eleverne skulle spille en rolle – f.eks. når elever på tæer blev til giraffer på klove. Et andet konkret eksempel er dette, hvor en lærer skulle lære eleverne om acceleration og gjorde dette ved at skabe en fortælling, hvor eleverne blev til racerbiler.

Uden en lyd sænker læreren sit tyngdepunkt, læner sig frem og kigger med store øjne på børnene, der sidder foran hende. "Nu skal vi være racerbiler", siger læreren. Hendes venstre hånd griber fat i et imaginært rat og den højre om gearstangen. Læreren stiller eleverne op på en startlinje. Særligt drengene laver høje brummelyde og har fat om rat og gearstang, men efterhånden som læreren får spurgt nogle piger om farven på bilen, griber flere piger også fat om 'rattet'. Læreren spørger højlydt: "Er I klar?" – "Jaaa", råber eleverne, og læreren beder dem starte motoren. De fleste elever har blikket rettet mod enden af banen, hænderne er på gearstang og rat, og de læner sig frem, så de næsten falder over startlinjen, imens de spruttende brummer som biler. Starten går, og børnene løber afsted i første gear for kort efter af geare op.

Observationsnote, skole 3

Observationsnoten viser, hvordan eleverne var engagerede kropsligt med ivrige, hurtige løb, og at de lavede brummelyde og kom med opmuntrende råb. I denne undervisningssituation aktiverede læreren elevernes forestillingsevne, og de fik plads til selv at fortolke og udtrykke det faglige indhold.

For det andet anvendte lærerne og pædagogerne *sceniske beskrivelser*, der mere rettede sig mod omgivelserne og omfattede beskrivelser af særlige situationer eller steder, som understøttede det faglige indhold. Det kunne f.eks. være, når læreren beskrev racerbanen eller fortalte at gymnastiksalen var en jungle. Timen blev således ladet med genstande, holdninger og historier, som satte gang i fantasien og bidrog til at gøre det til en meningsfuld oplevelse. Både handlingsmetaforer og sceniske beskrivelser appellerede til elevernes forestillingsevne og bidrog til at placere faglige aktiviteter i idrætsfaget inden for deres erfaringshorisont (Gallagher and Lindgren 2015).

Endelig anvendte lærerne typer af transformation af lærer- og elevrelationen gennem *humor* eller ændring i de indbyrdes roller. Det skete f.eks., når læreren

transformerede sig til en racerbil, eller når en lærer spillede uvidende og måtte spørge eleverne om, hvad balance nu er. Det kunne også være en lærer der – i helt konkret forstand – faldt på halen, hvilket vakte nysgerrighed og latter hos eleverne. Disse variationer udvider forståelsen af dette didaktiske greb til at omfatte sproglige – til tider kropsliggjorte – delelementer af en fortælling, der appellerer til elevernes følelser.

Anvendelsen af de forskellige pædagogiske fortællergreb understøttedes ofte af lærerens eller pædagogens kropssprog og mimik og ikke mindst af et anslag i fortællingen, der fangede elevernes opmærksomhed og satte stemningen.

Lad eleverne arbejde eksperimenterende

Som idrætslærer i indskolingen kan man som udgangspunkt forvente, at eleverne er nysgerrige på idræt og bevægelse og motiverede for at prøve sig selv og kroppens muligheder af i forskellige bevægelsesaktiviteter (Rask et al., 2022). Vi iagttog, at det var frugtbart, når pædagoger og lærere tog afsæt i denne åbenhed og nysgerrighed og gjorde den til omdrejningspunkt for idrætsundervisningen, som i dette eksempel:

Eleverne i 1. klasse er delt i to. I den ene ende arbejder eleverne med badminton, og i den anden ende skal eleverne lave redskabsaktiviteter. Læreren stiller redskaber op, mens eleverne er i gang med at kravle op i ribberne, gå i split, slås for sjov eller lege. Nogle hjælper med at sætte redskaber op eller kravler på dem. På en rullemåtte står to skumplinte af forskellig type og størrelse. Da banen er sat op, samles eleverne, og læreren forklarer, at de skal løbe hen til rullemåtten og komme hen over skumplintene. Derefter skal de løbe over i en anden række, hvor de skal gå op på en plint, hoppe ned i en trampolin og lande på en blød nedspringsmåtte. Der er høj aktivitet – især på skumplintene. Flere af drengene udfordrer virkelig mulighederne for at forcere de to redskaber. De griner og kigger på hinanden og sætter fuld fart på, mens de kaster sig over skumplintene på mange forskellige måder .

Observationsnote, skole 1

I dette eksempel var de to skumplinte altså ikke opstillet med henblik på en bestemt øvelse, men de kunne og skulle bruges til forskellige ting. Læreren opfordrede godt nok ikke direkte til at udforske mulighederne, men det, vi iagttog, var, at der netop i *fraværet* af instruktion åbenbarerede sig en mulighed for udforskning og nysgerrighed, og at dette medførte stor aktivitet, følelsesmæssige udbrud og gensidig opmuntring blandt eleverne. Elevernes opmærksomhed var tydeligt rettet mod hinanden. Ikke for at sammenligne sig eller konkurrere med hinanden, men for at opmuntre hinanden og lade sig inspirere af hinanden. Det var således tydeligt,

at et sådant 'mulighedsrum' stod i kontrast til et 'færdighedsrum' med én specifik løsning på en opgave. I 'mulighedsrummet' undlod lærere og pædagoger da også at bedømme, om bevægelserne udførtes korrekt eller ej. Kvaliteten lå i stedet i, at eleverne udforskede så mange løsninger som muligt og dermed testede kroppens muligheder. Dette greb understøttes af Ni Choínín et al. (2021), der understreger 'frihed til at udforske' som et vigtigt element til at skabe meningsfulde oplevelser i idrætsundervisningen. Som det ses, hænger dette greb tæt sammen med det første 'Nytænk det faglige indhold', idet de sportive logikker også her er fjernet.

En anden interessant metode, som vi udviklede og afprøvede sammen med pædagoger og lærere i dette projekt, var at lade de første ti minutter af idrætstimen gå med at lade eleverne eksperimentere med elementer, der var rettet mod dagens formål. F.eks. skulle en børnehaveklasse arbejde med at kaste og gribe. Her blev der i de første ti minutter kastet en masse bolde ud i hallen, som eleverne indledningsvist selv kunne eksperimentere med. Det gav anledning til rigtig mange kreative aktiviteter, og eleverne tegnede alle en situation fra disse indledende ti minutter i det efterfølgende fokusgruppeinterview. F.eks. tegnede en af drengene denne tegning (billede 3). Det forestiller drengen, der – i løbet af disse indledende minutter – fandt på en øvelse, hvor han sparkede en bold højt over de andre elever, der befandt sig i hallen.

Billede 3



Han tilføjede, at det var rigtig sjovt, at de selv måtte bestemme, hvad de ville lave "...fordi, hvis det var læreren, der fandt på det, så ved jeg, at de ikke ville sige dét" (fokusgruppeinterview, skole 1). Det understreger den vigtige pointe, at eleverne har kompetencer til at udfordre sig selv og ofte finder på ting, der langt overgår lærernes eller pædagogernes fantasi. Man kan med Kretchmars (2005) ord sige, at eleverne under denne didaktiske stilladsering udviklede deres egen personlige

'legeplads', hvor de kunne vælge en udfordring, de fandt passende og spændende, hvilket gav mulige veje til meningsfulde idrætsoplevelser.

Skab genkendelighed

I indskolingen er mange elever stadig relativt nye i skolekulturen, og vi oplevede, at de nye krav til læring og deltagelse i idrætsfagets fællesskab skabte uro og utryghed blandt nogle af dem. Lærere og pædagoger forsøgte på forskellig vis at skabe orden og ro gennem irettesættelser og regler. Men det lykkedes ikke altid, og ofte observerede vi, at timerne kunne være præget af meget tyssen og irettesættelse på bekostning af tid til bevægelse. Derfor eksperimenterede lærerne og pædagogerne med at skabe tryghed, engagement og lyst til at deltage i undervisningen gennem genkendelighed. Genkendeligheden blev bl.a. understøttet gennem *gentagelse af aktiviteter*. I starten af projektet ønskede mange lærere og pædagoger at præsentere et bredt udsnit af idrættens univers for eleverne, men på vores workshops havde vi en del drøftelser af, at de mange skift i aktiviteter også medførte megen stillesiddende instruktion og ofte betød, at eleverne ikke nåede at blive bekendte med indholdet. Vi kunne se, at det medførte kropslig uro, usikkerhed og manglende fokus blandt eleverne. Det viste sig derfor som en frugtbar vej, når lærerne og pædagogerne dvælede ved den samme aktivitet og gentog den flere gange, f.eks. den samme leg i opvarmningen, den samme øvelse undervejs eller ved at starte undervisningen med den aktivitet, som sidste time sluttede med. I nedenstående eksempel anvendte pædagogerne i børnehaveklassen en sang og dans, som eleverne genkendte og følte sig trygge ved.

Idrætstimen i børnehaveklassen er lige startet, og eleverne løber rundt i hallen. To pædagoger tager nogle elever i hænderne og begynder at forme en rundkreds. Efter kort tid har alle elever tilsluttet sig kredsen, og en pædagog udbryder, "kan I huske sangen om Stig, Stig som arbejder i et bageri". Eleverne svarer "jaaa!" og er allerede begyndt at hoppe af spænding.

Observationsnote, skole 2

Genkendeligheden blev desuden understøttet af ritualer, der skulle hjælpe med de mange skift, der er i idrætsundervisningen, f.eks. overgangen fra omklædningsrummet til hallen eller indholdsmæssigt fra en aktivitet til en anden. Vi så her, at lærerne og pædagogerne ofte anvendte ritualer i form af håndtegn og klap, hvilket udgjorde overgange, som skabte opmærksomhed og etablerede samhørighed.

Tilpas udfordringerne sammen med eleverne

Erfaringerne fra projektet tydeliggjorde betydningen af at etablere betingelser for, at eleverne kunne møde tilpassede udfordringer. Dette påpeges også som et centralt

tema for meningsfuld idrætsundervisning i Beni et al. (2017) samt hos Vasily et al. (2021). Sidstnævnte fremhæver ligefrem, at det at finde 'the just-right-challenge' er den væsentligste indgang til elevernes læring og engagement, samt at co-creation er helt centralt i den forbindelse. Det betød, at vi arbejdede med, at lærere og pædagoger skulle have øje for elevernes kropslige engagement på den ene side og øre for deres stemme på den anden. I det følgende eksempel arbejdede eleverne med behændighed, og de udviklede sammen med læreren en motorikbane:

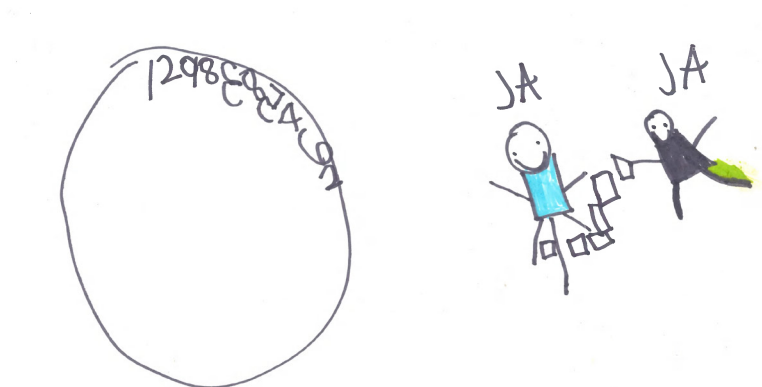
Eleverne hjælper med at finde redskaber frem og placere dem på gulvet. Det bliver til en behændighedsbane af skumplinte, bænke, hulahopringe, madras-ser, ribber og tove. "Nu skal vi undersøge, hvad banen kan", siger læreren. "Alle prøver, og så finder vi ud af, hvad der skal ændres." Øjeblikket efter er eleverne spredt ud over salen. De kravler i ribberne, svinger i tovene, springer fra ring til ring. Efter fem minutter tæller læreren ned igen. "Er der noget, som skal ændres?", spørger hun. "Der er en plint", siger en dreng, "som rutsjer, når man lander på den". Sammen med læreren bliver de enige om at stille den helt op ad væggen. En pige siger, at der er for mange hulahopringe. "De er for tæt på hinanden, og det er for nemt at hoppe mellem dem". "Okay, så fjerner vi en", siger læreren. Igen hvirvler eleverne rundt i hallen.

Observationsnote, skole 4

Motorikbanen udvikledes altså i en vekselvirkning mellem kropslig afprøvning og refleksioner over udfordringsniveauer. Samtidig måtte læreren have øje for, om alle elever var aktive, og sammen justerede lærer og elever banen løbende, så den havde den rette spændvidde i udfordringer. Eleverne motiveredes således til at udfordre deres kropslige muligheder og øve sig på behændigt at bevæge sig over og gennem forhindringerne.

Et andet eksempel er fra cirkusforløbet. Her tegnede en elev i fokusgruppeinterviewet denne tegning (billede 4)

Billede 4



Han og en klassekammerat havde i noget tid øvet et cirkusindslag, hvor den ene elev skulle kaste en ring ind i manegen, som den anden dreng skulle hoppe over. Eleven forklarede her, at tegningen forestiller netop det øjeblik, hvor dette lykkedes. Dette understreges af de glade 'JA'-råb på tegningen. Her fandt eleverne altså deres egen 'nøjagtigt tilpassede udfordring', og dette eksempel peger derfor også på, hvordan indskolingselever i høj grad kan være med til at identificere deres egne udfordringer ved selv at have mulighed for at vælge, hvad de vil fordybe sig i og hvor længe, og ved at have en stemme i løbet af undervisningen.

DISKUSSION

De didaktiske greb, som vi har præsenteret her, kan lærere og pædagoger anvende i deres planlægning og gennemførelse af idrætsundervisningen i indskolingen til at understøtte meningsfulde idrætsoplevelser for eleverne. De udgør essensen af de didaktiske greb, som vi fandt særligt virkningsfulde, og som lærere og pædagoger gradvist blev mere bevidste om, at de brugte eller kunne bruge aktivt til at fremme meningsfulde oplevelser i idrætsundervisningen. De er ikke skarpt adskilte, men har som beskrevet klare overlap og komplementerer hinanden. Samtidig behøver alle anbefalinger ikke være en del af undervisningen. De skal altid tilpasses timens formål, indhold, metoder og elever. Endelig skal lærere og pædagoger kunne stå inde for de greb, der anvendes, så de har en fortsat oplevelse af autenticitet i deres undervisning (Laursen, 2004).

Samlet set repræsenterer de didaktiske greb et pædagogisk perspektivskift fra fokus på faglige mål til øget fokus på elevernes meningsfulde idrætsoplevelser. En central dimension er her, at eleverne har en større grad af frihed til at danne og finde deres egen mening i idrætten, da det understøtter følelsen af meningsfuldhed. Kretchmar (2000) betegner dette som en konnotativ mening, hvor elevens forforståelser, kropslige habitus og følelser kan komme i spil og indgå i en fortolkning af nye erfaringer i idrætsundervisningen. Det skal ses som alternativ til mere *denotativ mening*, hvor eleverne har snævrere muligheder for meningsskabelse. I en færdighedsorienteret tilgang gives der f.eks. kun ét svar på, hvordan baggerslag skal udføres, og hvad der er formålet med slaget. Dette taler også ind i en diskussion af formålet med idrætsfaget i skolen.

Folkeskolens formålsparagraf (Børne og Undervisningsministeriet, 2006) understreger, at skolen skal forberede eleverne til deltagelse og medansvar i samfundet, og derfor skal undervisningen være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Disse formål udspringer af en kontinental dannelsesstradition, hvor selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er centrale værdier (Klafki, 2016). Dannelsesstraditionen er taget op af nyere uddannelsesforskere som f.eks. Gert Biesta (2017), som argumenterer for, at spørgsmål om uddannelse og under-

visning altid er eksistentielle spørgsmål, der sigter på, at eleverne kan eksistere i og med verden. Derfor argumenterer Biesta (2015) for, at undervisningen bør rumme både *kvalifikation* med fokus på viden og færdigheder, *socialisation*, der fremmer elevernes forståelse af kulturelle mønstre, og *subjektifikation*, som udvikler elevernes evne til at udfolde deres personlighed, herunder kritisk refleksion, uafhængighed og modenhed. Ifølge Biesta er subjektifikation blevet underprioriteret de seneste årtier, men skal undervisningen fremme subjektifikation, skal der skabes rum og situationer, hvor eleverne har frihed til at udvikle selvstændighed og personlighed. Resultaterne fra nærværende projekt kan ses i lyset af diskussionen om uddannelsesformål, og det særlige fokus på elevernes konnotative meningsdannelse kan være et bud på en idrætspædagogik for indskolingen, hvor elevernes subjektifikation opprioriteres. Diskussionen er højaktuel med den kommende udformning af nye fagplaner for faget, hvor grundlaget er et politisk ønske om mere frihed og fordybelse og mindre læringsmålsstyring.

I den eksisterende ramme for meningsfuld idræt betoner Fletcher og Ní Chróinín (2022) særligt elevernes refleksion og medbestemmelse som omdrejningspunkter for at få meningsfulde idrætsoplevelser, hvilket peger på en særlig forståelse af de kognitive processer. Nærværende projekt er informeret af teorien om enactive cognition, som understreger betydningen af elevernes kropslige handlinger og prærefleksivitet for oplevelsen af meningsfuldhed. Dermed er resultaterne af projektet et bidrag til det eksisterende rammeværk for Meaningful PE, som udvider forståelsen af og mulighederne for at fremme meningsfulde idrætsoplevelser for elever i indskolingen. Denne udvidelse stemmer godt overens med Kretchmars (2006; 2007) omfattende og eklektiske teorigrundlag for mening og meningsfulde idrætsoplevelser (Kretchmar, 2006). Samtidig åbner det for en pædagogisk fleksibilitet, som også omfavner elevernes udvikling. De didaktiske greb, vi formulerer her, er således rettet mod undervisning af elever i alderen 5-10 år, men når eleverne bliver ældre, og deres evne til refleksion og medbestemmelse øges, kan man gradvist tage mere afsæt i de undervisningsprincipper (demokratisk pædagogik og refleksion), som Fletcher og Ní Chróinín (2022a) anbefaler. Den pædagogiske praksis fortsætter således med at kredse om meningsfuldhed, men de didaktiske principper og greb, der understøtter denne meningsfuldhed, ændres over tid.

KONKLUSION

Det, vi oplever i idrætsundervisningen, har betydning (Ladwig, Vazou og Ekkekakis 2018; Dalgas, 2024). Det har betydning for os som mennesker, for vores lyst til at være fysisk aktive senere og dermed for vores muligheder for at få et godt liv. Dalgas (2024) påpeger dog, at nogle mennesker har dårlige oplevelser med fra deres tid i folkeskolen. Det må vi ændre, og det kræver måske en fundamental ændring

af diskurser om og opfattelser af idrætsfagets formål og indhold. Vi mener i den forbindelse, at det er afgørende løbende at søge pædagogiske tilgange, der fremmer meningsfulde idrætsoplevelser i undervisningen. Nærværende undersøgelse bidrager til dette forskningsfelt ved at give konkrete didaktiske greb til at understøtte meningsfulde oplevelser i idrætsundervisningen for alle elever. Disse greb er for mange idrætslærere – og forskere – genkendelige og eksisterer i forskellige tidligere former, men vi erfarede, at det at sætte fokus på meningsfulde idrætsoplevelser og skabe bevidsthed om de didaktiske greb bidrog konstruktivt til lærernes og pædagogernes undervisningspraksis. Den blev i løbet af projektet gradvist kendetegnet ved at have mere fokus på elevernes (inter)aktioner og stemmer og at være mere eksperimenterende med en større grad af frihed til elevernes nysgerrighed og kreativitet. Således understøttede undervisningen også mere dannelsesmæssige formål, hvilket kan bidrage til elevernes personlighed, uafhængighed og modenhed. Hermed kan projektets resultater ses som et indspark til debatten om idrætsfagets kerne, de overordnede uddannelsesformål og nye fagplaner for faget. De tiltag, vi præsenterer her, betyder ikke mindre faglighed, mindre idræt, mindre aktivitet eller 'bare' leg og frikvarter. Tværtimod er der her netop tale om et stærkt idrætsfagligt og didaktisk afsæt for at sikre, at alle elever oplever bevægelsesglæde, der er en forudsætning for livslang fysisk aktivitet. Hermed lægger vi også op til en diskussion af, i hvilket omfang alt for specifikke læringsmål giver mening i indskolingsidrætten.

LITTERATURLISTE

- Barton, G. (2015). Arts-based educational research in the early years. *International Research in Early Childhood Education*, 6(1), 62. www.education.monash.edu.au/irece-journal/
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest* 69(3). <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>.
- Biesta, G. (2015). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665–679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: a view for the present*. Routledge.
- Braun, V., Clark, V & Hayfield, N. (2015). Thematic Analysis. In Smith, J. A. (ed), *Qualitative Research in Psychology*, (pp. 222–248). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Brinkmann, S. (2010). "Etik i En Kvalitativ Verden." In Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (eds.) *Kvalitative Metoder* (pp. 429–446). Copenhagen: Hans Reitzel.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). Idræt. Fælles Mål. Hentet 26/8-24 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Idr%C3%A6t.pdf
- Børne og Undervisningsministeriet (2006). Folkeskolens formål. Hentet d. 28/11-24 på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Colombetti, G. (2007). Enactive appraisal. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 527–546. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9077-8>
- Damasio, A. R. (2001). *Descartes' fejltagelse: følelse, fornuft og den menneskelige hjerne*. Hans Reitzel.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical Principles That Support the Prioritisation of Meaningful Experiences in Physical Education: Conceptual and Practical Considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy* 27(5), 455–466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>.
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Gleddie, D. & Beni, S. (2021). *Meaningful Physical Education: An Approach for Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., O'Sullivan, M. & Beni, S. (2020). Pre-Service Teachers Articulating Their Learning about Meaningful Physical Education. *European Physical Education Review* 26(4), 885–902. <https://doi.org/10.1177/1356336X19899693>.

- Francesconi, D., & Gallagher, S. (2019). Embodied Cognition and Sport Pedagogy. In M. L. Cappuccio (Ed.), *Handbook of Embodied Cognition and Sport Psychology*. MIT Press.
- Fuchs, T., & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8, 465–486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>
- Dalgas, B. W. (2024). *Moving Denmark: Physical Activity Beliefs and Motivation within and Across Life*. Ph.d. afhandling, Syddansk Universitet.
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist Interventions: Rethinking the Mind*. 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>
- Guldager, J. D., Bertelsen, K., & Bruun, T. H. (2021). Hvad påvirker elevers og idrætslæreres motivation for idrætsfaget? *Forum for Idræt*, 36(1), 96–110. <https://doi.org/10.7146/ffi.v36i1.127454>
- Guldager, J. D., Andersen, M. F., Christensen, A. B., Bertelsen, K. & Christiansen, L. B. (2023). Status på Idrætsfaget 2022 - Idrætsunderviseres oplevelse af idrætsfaget og udviklingen af faget gennem årene. Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring, SDU.
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a Practice-Based Practice. *Educational Action Research* 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. In Denzin and Lincoln (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 559–604). 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kretchmar, R. S. (2000). Movement Subcultures: Sites for Meaning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 71(5), 19–25. <https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10605140>.
- Kretchmar, R. S. (2005). *Practical Philosophy of Sport and Physical Activity*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kretchmar, R. S. (2006a). Life on Easy Street: The Persistent Need for Embodied Hopes and Down-to-Earth Games. *Quest* 58(3), 344–354. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491888>.
- Kretchmar, R. S. (2006b). Ten More Reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 77(9), 6–9. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597932>.
- Kretchmar, R. S. (2007). What to Do with Meaning? A Research Conundrum for the 21st Century. *Quest* 59(4), 373–383. <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483559>.
- Ladwig, M. A., Vazou, S. & Ekkekakis, P. (2018). ‘My Best Memory Is When I Was Done with It’: PE Memories Are Associated with Adult Sedentary Behavior. *Translational Journal*

- of the American College of Sports Medicine, 3(16), 119–129. <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000067>.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendal.
- Lyngstad, I. Hagen, P.M. & Aune, O. (2016). Understanding pupil's hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127–1143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi* (2nd ed.). Det lille Forlag.
- Munk, M., & Agergaard, S. (2015). The Processes of Inclusion and Exclusion in Physical Education: A Social-Relational Perspective. *Social Inclusion*, 3(3), 67–81. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.201>
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., Beni, S., Griffin, C., & Coulter, M. (2021). Children's experiences of pedagogies that prioritise meaningfulness in primary physical education in Ireland. *Education 3-13*, 51(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1948584>
- Noë, A. (2004). *Action in Perception*. MIT Press.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2. ed.). Sage Publications.
- Rask, S., Petersen, F., Hansen, K. & Eske, M. (2022). *Danskernes motions- og sportsvaner 2020: Baggrundsport*. Aarhus: Idrættens Analyseinstitut.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE.
- Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>
- Smith, W. (2022). Enactive cognition and physical education – a natural coupling. *Sport, Education and Society*, 27(9), 1061–1070. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1960497>
- Sparkes, A. C. (2002). *Telling Tales in Sport and Physical Activity: A Qualitative Journey*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vasily, A., Fletcher, T. Gleddie, D. & Ní Chróinín, D. (2020). “An Actor-Oriented Perspective on Implementing a Pedagogical Innovation in a Cycling Unit.” *Journal of Teaching in Physical Education* 40(4), 652–661. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0186>.
- Winther, Helle, 2015, *Bachelorprojekter indenfor det sundhedsfaglige område - Indblik i videnskabelige metoder*. Glasdam, S. (red.). 2. udg. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck, s. 218–226.
- Winther, H., & Berg, M. S. (2021). *Kunstnerisk baserede forskningsmetoder. Om kreative og bevægende tilgange til bacheloropgaver, specialer og forskningsprojekter*. Idrottsforum, Maj, 1–18.
- Zeni, J. (1998). A Guide to Ethical Issues and Action Research. *Educational Action Research* 6(1), 9–19. <https://doi.org/10.1080/09650799800200053>.