

Krop og trivsel i udskolingen – fra et elevperspektiv

Authors: ¹Steen Schytte Olsen, ²Katrine Dahl Madsen, ¹Malene Norup Stolpe, ²Thea Ilkjær Damgaard, ²Philip Nordstrand Nielsen & ²Mathilde Sederberg

Affiliation: ¹Institut for terapeut- og jordemoderuddannelser, Københavns Professionshøjskole, Danmark; ²Institut for pædagoguddannelse, Københavns Professionshøjskole, Danmark

Contact corresponding author: Steen Schytte Olsen; stso@kp.dk

Resumé

Ud fra forskellige argumenter om, at bevægelse og andre kropslige tilgange kan fremme både fysisk og mental sundhed, således at elevernes læring øges, har der i relation til skolereformen fra 2014 været en interesse for bevægelse som en del af skoledagen.

Implementeringen af elementerne fra skolereformen har imidlertid været kritiseret for at være præget af en top-down-tænkning, og derfor har vi i det tværprofessionelle projekt 'Krop og trivsel i udskolingen' haft fokus på elevernes perspektiv på krop og trivsel. Inspireret af aktionsforskning har målet været at give opmærksomhed til elevernes ressourcer og deltagelse i det læringsmiljø, som de selv er med til at skabe.

Igennem otte måneder fulgte projektet to folkeskoleklasser (en 8.- og en 9.-klasse), og den aktionsforskningsbaserede tilgang bestod efter det forberedende arbejde af tre overordnede dele: 1) fremtidsværksted med eleverne for at identificere barrierer og muligheder, 2) projektarbejde i mindre grupper af elever faciliteret af forskerne, og 3) dialogmøde mellem forskere, lærere og skoleledelse.

Artiklen her formidler elevernes stemmer, som overordnet kategoriseres i tre temaer: 1) relationer og fællesskaber, 2) mange former for krop, og 3) deltagelse og modløshed.

©2021 Steen Schytte Olsen, Katrine Dahl Madsen, Malene Norup Stolpe, Thea Ilkjær Damgaard, Philip Nordstrand Nielsen & Mathilde Sederberg. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Olsen, S. S., Madsen, K. D., Stolpe, M. N., Damgaard, T. I., Nielsen, P. N. & Sederberg, M. (2021). Krop og trivsel i udskolingen – fra et elevperspektiv. *Forskning og Forandring*, 4(1), 80–97. <https://doi.org/10.23865/fof.v4.2238>

Artiklen diskuterer desuden mulige potentialer for at fremme elevernes deltagelse og trivsel i samarbejde med andre interessenter i skolen, fx andre klasser, elevråd, lærere og skoleledelse.

Nøgleord

Krop, bevægelse, trivsel, aktionsforskning, deltagelse

Abstract

Embodiment and well-being in Danish secondary school classes

Approaches involving bodily activity can promote physical and mental health, which in turn may increase learning outcomes. In the light of this, a recent reform of Danish state schools has focused on various forms of physical activity as a part of the school day.

However, the implementation process has been predominantly top-down. Therefore, the purpose of the present interprofessional study was – from the perspective of the pupils – to identify factors that enable or hinder well-being, activity and learning, as well as to facilitate actions leading to change.

Throughout a school year, the project followed two classes at secondary school level (year 8 and year 9), using an approach based on action research and consisting of three main parts: 1) A workshop with the students to identify barriers and opportunities; 2) Project work with small groups of students facilitated by the researchers; and 3) A dialogue meeting between researchers, teachers and school management.

This article presents the voices of the pupils, broadly categorised into three themes: 1) Relationships and fellowship; 2) Many ways of being 'bodily aware'; and 3) Participation and discouragement. Finally, the article discusses possible ways of promoting student participation and well-being in collaboration with other interested parties in the school, such as other classes, student councils, teachers and school management.

Keywords

Embodiment, activity, well-being, action research, participation

Baggrund

Reformen af folkeskolen i Danmark i 2014 havde bl.a. fokus på et bedre undervisningsmiljø, mere varierede undervisningsformer samt bevægelse og motion, fordi man mente, at det kunne medvirke til et bedre læringsudbytte (Børne- og Undervisningsministeriet, 2013). I lovteksten nævnes desuden ro i klassen, gode kammeratskaber og et trygt skolemiljø, der ses som en forudsætning for, at eleverne har lyst til og mulighed for at lære.

Det er velunderbygget, at fysisk aktivitet kan fremme sundhed og forebygge en række sygdomme og tilstande (Pedersen, 2009; Ortega, Ruiz, Castillo & Sjöström, 2008; Sundhedsstyrelsen, 2018). Ifølge lovteksten skal mere motion og bevægelse i skoledagen medvirke til at fremme sundhed hos eleverne, men derudover også understøtte motivation og læring i skolens fag. Bevægelse kan indgå i skoledagen som selvstændige elementer, men kan også bruges pædagogisk til at arbejde med fagernes indhold. Der er således mulighed for, at bevægelse og kropslige tilgange kan indgå

på flere forskellige måder, hvilket kan give et varieret undervisningsmiljø og fremme trivsel og læring.

Implementeringen af elementerne fra skolereformen har imidlertid haft stort fokus på lærernes kompetencer og på at få udviklet aktiviteter, som kunne være et middel til at øge læringsparatheden og opnå ro i klassen (Jacobsen et al., 2016). Det har betydet, at der ikke har været så meget fokus på varierede undervisningsformer og på de andre kvaliteter, som kan knyttes til bevægelse.

Formålet med forskningsprojektet var derfor at identificere hæmmende og fremmende faktorer for trivsel, bevægelse og læring – fra et elevperspektiv – og at facilitere elevernes arbejde med at forbedre læringsmiljø og trivsel.

Krop, bevægelse og trivsel i skolen

Det er helt klart værd at bemærke, at Jensen og hans medredaktører (Jensen, Jørgensen & Volshøj, 2018) konstaterer, at der er sket et skift i indstillingen til fysisk aktivitet i skolen: Tidligere skulle eleverne sidde stille, men nu skal de bevæge sig! Dette holdningsskift bygger til dels på neurofysiologisk forskning, der har vist, at fysisk aktivitet fremmer læring og præstationer i forskellige tests (Lundbye-Jensen, 2018). Dette er bl.a. relateret til frigivelsen af signalstoffer, såsom *brain-derived neurotrophic factor* (BDNF) og noradrenalin i blodet, som medvirker til gavnlige tilpasninger i hjernen i forbindelse med indlæring (Lundbye-Jensen, 2018). Et argument for, at den fysiske aktivitet skal på skoleskemaet, er, at læringen øges, når den fysiske aktivitet ligger tidsmæssigt tæt på læringsaktiviteten. Mange andre studier har dog desuden vist, at et generelt højere fysisk aktivitetsniveau og bedre fysisk form også giver øget effekt i forhold til læring (Lundbye-Jensen, 2018).

Men i dette projekt er vi optaget af, at kropslige tilgange er mere end motion og bevægelse, fordi krop og bevægelse kan være knyttet til trivsel og læring ad flere veje, eksempelvis gennem neurofysiologiske faktorer – som en direkte effekt af fysisk aktivitet eller som følge af bedre trivsel, fordi læringssituationen er mere varieret, motiverende og kropslig. Desuden er det i en skolesammenhæng centralt, at kropslige tilgange, herunder bevægelse, kan fremme positive sociale relationer og læring (Bugge et al., 2016; Hillman et al., 2014; Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning, 2011).

Af en kortlægning af national og international forskning vedr. undervisningsmiljø og trivsel fra Undervisningsministeriet fremgår det, at undervisningsformer, der inkorporerer flere veje til læring, fx ved at sætte både billeder, ord og bevægelse på det faglige indhold i undervisningen, har et særligt potentiale til at forbedre elevernes trivsel, motivation for læring og faglige udvikling samt skabe et mere stimulerende og inspirerende undervisningsmiljø (Rambøll, 2014). Desuden er det vist, at elever lærer bedre i traditionelt stillesiddende fag, når de også er kropsligt aktive (Bugge & Froberg, 2015), og at elever arbejder mere koncentreret efter *brain breaks* (Mahar et al., 2006).

I forlængelse af den forståelse, at god trivsel er en forudsætning for læring og/eller øger læringsparatheden, vil det også ses sådan, at fysisk aktivitet, der fremmer trivsel,

kan fremme læring. I aktiviteter ud fra denne forståelse vil der fx ikke være krav om et bestemt intensitetsniveau, der skal 'sikre' den neurofysiologiske effekt. Derimod vil den psykologiske og sociale betydning af disse typer bevægelse i skolen blive anset for at være mindst lige så betydningsfuld, og rolige kropslige aktiviteter vil være en mulighed.

En tredje forståelse er at opfatte læring som kropslig; forstået på den måde, at det ikke kun er øjne og ører, som er i spil, men at læring bliver mere håndgribelig, når der er flere sanser med (Lund, 2018). Dermed er der en chance for at gøre viden mindre tavs og mere begribelig.

Samlet set er der konsensus om, at fysisk aktivitet og kropslige tilgange kan have stor betydning for læring og trivsel, og at der dermed kan være mange gode grunde til at inddrage bevægelse i skolen, uanset om forklaringerne handler om neurofysiologi, variation i skoledagen, øget trivsel og læringspotentiale eller om bevægelse som kropslig dannelse og værdi i sig selv. Flere af forklaringerne kan sagtens spille sammen, og forskellige aktiviteter kan have et eller flere mål og virkninger, men det betyder også, at der bør være en opmærksomhed på, hvilke forklaringsmodeller der er i spil, samt hvornår de hver især bliver brugt og vægtet (Jensen, 2018; Nielsen, 2019).

At engagere og motivere eleverne gennem øget inddragelse i planlægning og evaluering af undervisningen ses af Børne- og Undervisningsministeriet som yderligere en af vejene til at opnå øget trivsel og læring (Børne- og Undervisningsministeriet, 2013, s. 16). Betydningen af elevernes inddragelse støttes af Larsen, Samdal & Tjomsland (2013), der ud fra et norsk studie på otte skoler peger på, at det i forhold til elevmotivationen vil være afgørende, at elever er repræsenteret i udviklingen af aktiviteter på skolerne. Vigtigheden af elevmotivation støttes af et dansk clusterprojekt på flere skoler, hvor der tages udgangspunkt i selvbestemmelsesteori for at fremme motivation, engagement og deltagelse, som anses som afgørende faktorer i forhold til at indgå i bevægelsesaktiviteter (Smedegaard & Skovgaard, 2018).

Mht. krop og bevægelse viser en sammenfatning af nyere forskning, at involvering og selvbestemmelse i fysisk aktivitet har potentiale til at påvirke børn og unge positivt i forhold til psykologiske og sociale faktorer som selvværd og relationer til kammerater, forældre, lærere og pædagoger (Bugge et al., 2016). Især børns og unges relationer og accept fra kammerater er positivt relateret til deres indre motivation og opfattelse af egne kompetencer (Smedegaard & Skovgaard, 2018). Ved at tilrettelægge et lærings- og bevægelsesmiljø, der understøtter mestring og er socialt understøttende, er det muligt at øge børns og unges motivation, fysiske aktivitetsniveau og velvære (Bugge et al., 2016; Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning, 2011).

Metode

Med udgangspunkt i et elevperspektiv har projektet søgt at belyse, hvad der hæmmer og fremmer elevernes trivsel. Med en aktionsforskningsbaseret tilgang tager projektet afsæt i krop og bevægelse og har været optaget af at udvikle, afprøve, reflektere over

og diskutere tilgange og tiltag i et samspil med elever, lærere, skoleledelse og forskere (Nielsen, 2019). Aktionsforskning er et løsningsorienteret og praksisnært forskningsdesign, som kan belyse problemer, som er relevante for eleverne, frem for at tage udgangspunkt i forskernes forestilling om, hvad problemerne er (Lehmann, 2018). Identificering af og fokus på løsning af problemer kan motivere deltagerne og passer godt sammen med projektets tværprofessionelle tilgang. Desuden kan aktionsforskningsdesignet give ny viden til gavn for både deltagerne og forskningen. Projektets tilgang fremmer således opmærksomhed på elevernes perspektiver, sociale praksisser og ressourcer samt det læringsmiljø, som de selv er med til at skabe i samspil med de andre elever og andre aktører i skolen og dens omgivelser (Lehmann, 2018; Sederberg & Stolpe, 2019).

Undersøgelsesdesign og deltagere

Forskningsprojektet er gennemført på en folkeskole i en periode på otte måneder, og hovedaktiviteterne foregik med to klasser (en 8.- og en 9.-klasse, der havde linjefaget 'krop og sundhed' en dag om ugen).

Igennem hele perioden har forskergruppen været i løbende dialog med læreren på linjefaget 'krop og sundhed' og skoleledelsen. Desuden har forskerne været i dialog med en repræsentant for elevrådet samt den lærer, som var kontaktperson for elevrådet. Aktiviteterne med eleverne i klasserne foregik som udgangspunkt én gang ugentligt i en- to timer over en periode på otte måneder.

På den baggrund fik projektet et overordnet forløb, som udover det forberedende arbejde med læreren for linjefaget 'Krop og sundhed' og skoleledelsen kan skitseres i tre faser:

- 1) fremtidsværksted med eleverne for at identificere hæmmende og fremmende faktorer ift. læringsmiljø, undervisningsformer og trivsel,
- 2) elevernes aktiviteter i mindre grupper understøttet af forskerne,
- og 3) et afsluttende dialogmøde mellem forskerne og den samlede gruppe af lærere samt skoleledelsen.

Forskerposition – samarbejde, dialog og observationer

Forskergruppen bestående af seks forskere har indtaget en aktiv rolle igennem alle projektets faser med samarbejde og dialog med deltagerne. Igennem hele projektforsløbet har vi under de forskelligartede interaktioner været observerende, og disse observationer har dannet grundlag for beslutninger og handlinger undervejs i forløbet. Vores aktiviteter og handlinger var ikke fast planlagt på forhånd, men blev udviklet undervejs, fx når vi vurderede, at vi kunne gribe en mulighed for at prøve noget af og dermed 'skubbe til noget'. Udover at facilitere elevernes arbejde har vi fx også gennemført undervisning for klasserne med fokus på bevægelse og samarbejde, og desuden faciliterede vi, at eleverne i projektet underviste elever fra indskoling med afsæt i det tema, som gruppen havde valgt at arbejde med.

Fremtidsværksteder og facilitering af gruppernes arbejde

Projektet er inspireret af den skandinaviske aktionsforskningstradition, der er kendetegnet ved at koble forskningsprocesser og udviklingsarbejde (Duus et al., 2012). I projektet har vi arbejdet med 'fremtidsværkstedet' som metode til at inddrage eleverne i demokratiske processer. Idéen med denne metodiske tilgang har været at involvere eleverne i vidensproduktionen, så det er elevernes idéer om krop, mental sundhed og trivsel i skolen, der er udgangspunktet for forsknings- og udviklingsarbejdet. Dette er gjort ud fra principper om deltagelsesorientering. Metoden giver således mulighed for – i et *bottom-up*-perspektiv – at udvikle og udarbejde ny viden, der sætter deltageres erfaringer og livsbehov i centrum (Bladt, 2012). Fremtidsforskeren Robert Jungk udviklede i samarbejde med Rüdiger Lutz og Norbert R. Müllert i starten af 1980'erne fremtidsværkstedet som en metode til at myndiggøre mennesker i forhold til statslig eller institutionel planlægning (Jungk & Müllert, 1998). Metoden består af tre hovedfaser med særlige regler, som bygger på en opfordringsstruktur, der skal "sætte deltagerne i stand til at formulere og overskride kritiske tilstande i eget liv gennem deres egne utopiske udkast til ny og mere frisættende praksis" (Husted & Lind, 2016). Opfordringsstrukturen er vigtig i arbejdet med fremtidsværkstedet, fordi den bærer både "frirummet og processen frem" (Bladt, 2012).

Forskningsprojektgruppens medlemmer forestod planlægning og gennemførelse af fremtidsværksteder samt den efterfølgende proces. Det var en vigtig pointe, at vi som udefrakommende gæster ville skabe et særligt rum for dette projekt, og vi serverede bl.a. mandler, frugt og rosiner for at sende et signal om, at det ikke bare var endnu en undervisningslektion. Herudover lavede vi løbende forskellige samarbejdslege og bevægelsesaktiviteter med deltagerne som afveksling fra det (for dem) til tider lidt tunge projektarbejde.

For hver klasse blev der gennemført et fremtidsværksted med de tre faser fordelt på tre dage. Hver fase tog to timer og blev faciliteret af projektgruppens medlemmer, hvis rolle det var at sikre opfordringsstrukturen gennem et tillidsfuldt rum, som inviterede til at give sig hen i processen. I alle tre faser blev der udarbejdet vægaviser, der fungerede som et visuelt overblik, så deltagerne kunne forholde sig aktivt til arbejdet i faserne. Vi startede fremtidsværkstederne med en kritikfase, hvor deltagerne skulle udtrykke kritik, ubehag og negative erfaringer med temaet. I denne fase spurgte vi eleverne: "Hvad kan gøre, at du ikke har det godt i skolen?". Dernæst fulgte en utopifase, hvor alt var muligt: Deltagerne blev opfordret til at tænke utopisk og ytre sig om, hvordan de ønskede at leve. Vi kaldte dette for drømmefasen og spurgte eleverne: "Hvad giver dig glæde, energi og bevægelse i skolen?". Der blev afsluttet med en realiseringsfase, hvor de utopiske udkast blev konfronteret med den eksisterende virkelighed. Fasen rettede sig mod udformning af konkrete handlemuligheder, der kunne sættes i værk i forlængelse af fremtidsværkstedet (Bladt, 2012).

Fremtidsværkstederne frembragte en række temaer, som eleverne valgte at arbejde videre med i grupper på to-fem deltagere: bedre kantine, wellness, pænerer

klasseværelse, krop og bevægelse hver dag, e-sport, trampolinhal, ture væk fra skolen samt puderum.

I de efterfølgende to-tre måneder arbejdede eleverne i disse temagrupper med at udmønte deres tema i handlinger, som kunne føre til det ønskede resultat. Denne proces blev rammesat og understøttet af forskerne, hvor vi løbende havde sparring med særligt eleverne, men også de andre interessenter.

Interviews med eleverne i temagrupperne

Temagrupperne arbejdede igennem projektperioden meget forskelligt med deres problemer og forslag til løsninger, og i forskergruppen valgte vi derfor som afslutning på temagruppernes arbejde at gennemføre gruppeinterviews på ca. 10-20 minutter med alle elever fordelt i temagrupperne. Interviewene foregik i et klasselokale på skolen og blev optaget på to mobiltelefoner. Et gruppeinterview kan være en effektiv måde at få viden om grupperes erfaringer og synspunkter på, og vi gav på denne måde mulighed for, at deltagerne i gruppen kunne udfolde nuancer og få et nyt perspektiv på det samlede forløb. Der er dog en fare for, at den sociale dynamik kan begrænse deltagernes lyst til at ytre sig, og dermed kommer kun de kollektivt accepterede holdninger frem (Mathar & Larsen, 2019). Interviewene fungerede som en opsamling på arbejdet i grupperne, og det kan illustreres ved, at interviewguiden indeholdt de samme spørgsmål, som vi undervejs i projektet havde brugt til at rammesætte og støtte elevernes arbejde i grupperne. I interviewene fik eleverne således lejlighed til at opsummere og reflektere over mål, proces og resultater. Som afslutning på projektperioden blev der gennemført et dialogmøde med lærergruppen for udskolingen og skoleledelsen. Hovedelementerne i mødet var fremlæggelse og diskussion af resultaterne for at undersøge mulighederne for at understøtte elevernes idéer på længere sigt på skolen.

Analyse

Projektets datamateriale bestod af vægviserne fra fremtidsværkstederne (i både original og i transskriberet form), materialer fra temagruppernes arbejde og transskriberinger fra elevinterviewene. Derudover udgjordes data af observationer, som forskerne foretog undervejs, herunder af elevernes handlinger og på mødet med lærergruppen.

Dette samlede datamateriale blev analyseret ud fra principperne i Braun & Clarkes tematiske analyse (Braun & Clarke, 2006), hvor første trin var at gennemlæse transskriptioner og alt andet materiale for at få en samlet fornemmelse af indholdet. Herudfra blev centrale tekstpassager og ord identificeret, udvalgt og grupperet, og det ledte til sammenfatning og navngivning af tre overordnede tematikker, som præsenteres nedenfor.

Præsentation og diskussion af fund

Målet var med udgangspunkt i fremtidsværkstederne og det efterfølgende arbejde i temagrupperne at støtte op om og synliggøre elevernes utopier samt at åbne dialoger

og understøtte realiseringer af de unges håb og drømme for en god skoledag. Vores fund og vurderinger bliver her fremlagt med det overordnede forbehold, at vi bare har været gæster på skolen og arbejdet med en mindre gruppe elever igennem projektperioden – en proces, som har været kendetegnet ved at være afsøgende og bevæge sig frem og tilbage og forfølge åbninger for arbejde med elevernes perspektiver.

Fremtidsværkstederne skabte en ramme for at arbejde med elevernes stemmer, en ramme, som kan nuancere forståelsen af trivsel, krop og bevægelse i skolen. De viste os, at det, der for de unge giver glæde, energi og trivsel, handler om rigtig meget – og om mere, end vi fra starten havde forestillet os. Nogle kritikpunkter handlede om manglende relationer mellem drenge- og pigegruppen, andre handlede om de fysiske rammer på skolen, om ro og om bevægelse, om skiftende undervisere/vikarer, kø i kantinen, mængden af lektier, tid til *gaming* (e-sport) og vigtigheden af variation i skoledagen.

Elevernes perspektiver ligger overordnet set i tråd med tankerne i skolereformen om at fremme elevernes motivation og fremme alsidig udvikling gennem varierede undervisningsformer og bevægelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2013). De emner, som eleverne valgte at arbejde med, involverer mange forskellige aspekter af skolelivet og mange aktører på og omkring skolen; elever, lærere, skoleledere, kantineleder, pedeller og rengøringspersonale, og emnerne kredser på forskellig vis om forhold, som vi har samlet under tre tematikker: 1) relationer og fællesskaber, 2) mange former for krop, 3) deltagelse og modløshed.

I det følgende vil vi udfolde og diskutere tematikkerne nærmere, og derefter vil vi præsentere og diskutere nogle steder, hvor vores projekt har vist potential for udvikling af læringsmiljø, undervisningsformer og trivsel.

Relationer og fællesskaber

Sociale relationer, indbyrdes respekt og fællesskaber stod gennem fremtidsværkstederne klart frem som vigtige elementer for de unges trivsel i deres skolehverdag. I kritikfasen pegede flere på dårlige relationer mellem drengene og pigerne i klassen som årsag til dårlig trivsel. Flere pegede også på en oplevelse af manglende respekt for hinanden. Det kom bl.a. til udtryk ved, at de ikke talte pænt til hinanden indbyrdes, og at de ikke tog hensyn til hinanden ved fx ikke at rydde op efter sig selv og ved at larme i klassen. Flere af de temaer, som eleverne valgte at arbejde videre med efter fremtidsværkstederne, havde ligeledes som et primært mål at styrke de sociale relationer i klassen, at styrke fællesskaber og at finde gode måder at være sammen på. Én gruppe valgte fx at arbejde med temaet ture, dels med den begrundelse, at det giver mulighed for luft og bevægelse, dels med henblik på at styrke de sociale relationer i klassen. Det begrundes bl.a. på denne måde: ”Altså at når man er sammen, vi i hvert fald, så får man bedre trivsel”. En anden gruppe valgte at arbejde med en trampolinhal. Her var begrundelserne igen omkring fællesskaber og venskaber i klassen. Som en af pigerne udtrykker det: ”Og så kan man ligesom være sammen om det, og det synes vi bare var en virkelig god idé”.

En anden gruppe valgte at arbejde med at få et pænere klasseværelse. Til gruppens begrundelser for valget knyttes det sociale – relationer og trivsel på flere måder: ”Det er vel bare det der med, at man ikke sådan, altså at man er glad, når man er der. Man kan lide at være der. Så vi er meget sikre på, at man trives bedre, hvis man kan lide at være der”. Og senere supplerer han: ”Altså det her, altså i trivsel, det er jo, at det sociale fungerer. Fordi så trives man meget bedre. Igen så vil jeg sige det der med, at man skal kunne lide at være her”. To andre fra gruppen knytter trivsel til ro og respekt for hinanden: ”At der ikke var rodet og tøj på gulvet og sådan noget” og ”At vi respekterer hinanden”. Som ’gæster’ på skolen oplevede vi i høj grad, at gruppens motiver var til at følge, for da vi mødte denne klasse første gang, kom vi til et varmt klasseværelse med en væltet skraldespand, hvor stole og borde stod hulter til bulter, jakker og skrald lå spredt ud over klasseværelset, og musikken drøned højt fra klassens højtaler.

Et resultat af gruppens arbejde med et pænere klasseværelse blev de nedenstående klasseregler, som blev sat op i klassen:

- Tal pænt
- Ikke smide med skrald eller lignende
- Hav respekt for dine omgivelser
- Ryd op efter dig selv

Klassens arbejde med fælles normer for gode og respektfulde fællesskaber og indbyrdes relationer understøttes af nogle af klassens lærere med bl.a. fælles trivselssnakke og fælles morgenmad.

De unges generelle optagethed af sociale relationer i klassen peger, i tråd med tidligere undersøgelser, på, hvordan sociale relationer og netværk spiller en vigtig rolle for unges selvopfattelse og livstilfredshed (Currie et al., 2012). Gruppens optagethed af et pænere klasseværelse illustrerer samtidig, hvordan æstetikken også sætter aftryk på den mentale sundhed (Wistoft, 2012). Det kommer til udtryk i den måde, kroppen møder de fysiske omgivelser på, når eleverne går ind i klasserummet – hvordan de her oplever væmmelse eller velvære, og hvordan det sætter sig i kroppen og får betydning for de unges trivsel. Da vi på det efterfølgende lærermøde præsenterede tematikkerne fra fremtidsværkstederne for lærerne, var en del lærere overraskede over, hvordan eleverne understregede betydningen af sociale relationer i klassen – frem for mere individuelle forhold – for deres trivsel i hverdagen. I forhold til ønsket om forbedring af de æstetiske omgivelser på skolen indvendte flere af lærerne, at forbedringer på skolen blot bliver ’hærget’ i løbet af ganske kort tid. I forhold til denne indvending kan de unges eget bud på klasseregler ses som et forsøg på netop at arbejde med måder at tage del i og ansvar for deres fælles omgivelser på – som et udtryk for respekt og hensyn til hinanden.

Mange former for krop

De unge efterspørger plads til både ’den aktive krop’ og ’den afslappede krop’ for at sikre deres trivsel i hverdagen. Den aktive krop knyttes til frikvartererne og

undervisningen og til plads til bevægelse både inde og ude. Herunder mulighed for ture ud af huset, mulighed for andet end at sidde stille på en stol og mulighed for at kunne bevæge sig uanset vejret. En af de unge forklarer det sådan: "Når man er i bevægelse, så får man på en måde tømmt hjernen, når man lige trænger til en pause fra undervisningen. I stedet for bare at sidde herinde så kunne man lige gå ud og være lidt i bevægelse og få lidt frisk luft og tømme tankerne og komme tilbage og være frisk igen". Samtidig efterspørger de unge rum til ro, afslapning og mulighed for stille pauser. Flere af grupperne valgte at arbejde med den afslappede krop; en gruppe valgte udformning af et puderum til afslapning, en anden wellness, en tredje massage. Begrundelserne var behovet for stille pauser i skolehverdagen, ro i kroppen, velvære, afslapning og muligheden for at koble af. En gruppe forklarer fx deres arbejde for et puderum på skolen: "Det har sammenhæng – puderum og krop og sundhed. Nogle gange når du har dyrket sport, har du også brug for at slappe af. Puderne er bløde, og man kunne også lave udstrækning i puderummet", "Det kunne være meget dejligt at være derinde nogle gange i undervisningen og fx i frikvartererne, bare slappe af. Have det behageligt, så man ikke bare hele tiden sidder på en stol ... at man kunne komme lidt mere fri", "Også det der med det mentalt sunde. Der er jo nogen, der synes, at det er megahårdt med lektier og alt muligt – eller bare skole. Så er det dejligt lige at have et puderum, for det er jo mentalt sundt lige at få kroppen til at slappe helt af og komme helt ned, og så kan man komme op igen på et tidspunkt". De unges arbejde med temaerne afspejler ønsker om mere kropslig frihed i en lang skoledag.

Nogle af argumenterne handler om brug af kroppen med henblik på læring, men de fleste peger på betydningen af den aktive og afslappede krop for deres generelle trivsel i hverdagen. Vi mener, at elevernes betoning af både den aktive og den afslappede krop handler om langt mere end bevægelse med henblik på øget læring, og således har eleverne mest fokus på, at krop og bevægelse er knyttet til velvære, trivsel og variation, mens de i mindre grad har fokus på kropslige tilgange til læring og aktiviteternes potentiale for at fremme læring. Elevernes fremhævelse af aktivitet i løbet af skoledagen kan afspejle et mere generelt fokus på bevægelse i skolen som en del af skolereformens længere skoledage. Et yderligere perspektiv på bevægelse kommer fra Jensen (2018), som retter en kritik mod, at bevægelse i skolen ofte er funderet i et snævert meningsbegreb, og han peger på, at bevægelse ofte tillægges en mere eller mindre instrumentel rolle rettet mod (kropslig) sundhed eller læring. Bevægelse bør tillige fremhæves for de værdier, den har i sig selv, såsom fællesskab, leg, mestring og udfordring.

Deltagelse og modløshed

Vi oplevede flere gange, at de unge fremstod modløse i forhold til muligheden for forandring på skolen. Eleverne udtrykker, at de oplever sig som umyndige, uden beslutningsmandat og 'undertrykte'. Elevernes udsagn omkring egen deltagelse er ofte

præget af ”det kan man ikke”, ”det får vi aldrig lov til”, og ”der er ikke penge”. Det er ikke kun udtryk for lav tiltro til skolens lærere, ledelse og økonomi, men også til sig selv og klassekammeraterne. Som én udtrykker det, da han reflekterer over muligheden for selv at planlægge et forløb med fokus på krop: ”... medmindre at vi havde et forløb, hvor der var voksne, der hjalp os, så ville vi godt kunne. Hvor de også gjorde nogle ting klar, som vi kunne hjælpe med. Men ikke, hvis vi bare skulle gøre det alene. Det ville gå op i hat og briller”.

Den lave tiltro, som her kommer til udtryk, i forhold til egen og klassekammeraters mulighed for at påvirke beslutninger og udførelse omkring skoledag og trivsel bekræfter i sig selv relevansen af fremtidsværkstedernes elementer. Det betoner netop viljen til og erfaringen med at deltage i at præge sin egen hverdag og evnen til at forestille sig andre måder at gøre det på som helt centrale elementer, når målet er at styrke unges deltagelse i sundhedsfremmearbejdet i skolen (Husted & Lind, 2016). De unges lave tiltro til egen og hinandens handlekraft og muligheder for forandring på skolen træder frem i både fremtidsværkstedernes utopi- og kritikfase, men den bliver også til en vis grad bekræftet i realiseringsfasen. Det blev tydeligt i arbejdet, at både de fysiske og økonomiske rammer på skolen satte klare begrænsninger for gruppernes arbejde, men også at de unge var uvante med at forhandle rammerne. Gruppen, der ønskede en trampolinhal, mistede fx fuldstændig modet og havde svært ved at forestille sig alternativer eller kompromiser, da det i realiseringsfasen viste sig at være umuligt at gennemføre idéen om en trampolinhal på grund af både økonomi og regler for trampoliner på skoler. En anden gruppe, der ville arbejde for sundere kantinemad, mistede også helt modet, efter at de havde haft møde med skolelederen om muligheden. Her viste det sig vanskeligt, da kantinen ikke er en del af skolen, og eleverne følte sig ikke opmuntrede til at gå videre.

De unge udtrykker samtidig et ønske om en højere grad af deltagelse i undervisningen. Et par af eleverne siger fx: ”Nogle gange når der skal træffes nogle valg, synes jeg godt, vi kunne have mere indflydelse. Lærerne går efter et program, og det er jo også fint, at vi går efter et program, men nogle gange kunne vi godt tænke os at have lidt indflydelse på, hvad vi skal lave”. ”Hende der vores lærer, hun bestemmer selv. Det er sådan noget, hun har ligget på sofaen og tænkt – og så bliver det sådan. Vi får ikke indflydelse på det, vi får ikke lov til at være med til at bestemme det”.

Interessant nok udtrykte flere af lærerne på mødet med projektgruppen, at det ville være en enorm lettelse for dem, hvis de unge selv kunne stå for det fysiske aktivitetselement i løbet af skoledagen.

Potentialer for forandring

Projektets fund viser åbninger og omrids af handlerum på skoleniveau med deltagelse af både ledelse, lærere og elever. Det viser sig bl.a. ved et fælles ønske hos lærere og elever om en højere grad af deltagelse fra de unges side i planlægningen af aktiviteter med krop og bevægelse i skolehverdagen. Og det viser sig ved elevernes mange idéer

til konkrete tiltag. Nedenfor præsenterer vi nogle erfaringer fra projektet, som forhåbentlig kan fungere som inspiration for andre skoler.

Formalisering og ressourcer

Eleverne ønsker at bryde monotonien med at sidde på en stol hele dagen. Men hvis alle klassens lærere i løbet af skoledagen tænker, at de har for travlt med deres faglige stof til at få lavet lidt bevægelse for eleverne, og at ”det er der nok en anden, der gør”, så risikerer eleverne at få en meget stillesiddende skoledag. Og når lærerne bliver positivt overraskede over, at eleverne gerne vil tages med på råd og tage ansvar for aktiviteter, så illustrerer det, at der helt overordnet ligger et stort potentiale i at have dialog og tage nogle fælles beslutninger.

Ligesom Larsen et al., (2013, s. 57) rapporterer fra en undersøgelse på norske skoler, så savner flere lærere i vores projekt og på andre danske skoler (Ladekjær & Hjarsbech, 2016, s. 24) tid til bevægelses- og trivselsaktiviteter. Et billede på tidspresset kommer fra de norske skoler, hvor lærerne nævner et oplevet pres fra omverdenen i forhold at fokusere på faglige mål i fx norsk og matematik frem for at bruge tid på bevægelse (Larsen et al., 2013, s. 57). Dette er noget paradoksalt, da forskningen som nævnt ovenfor peger på, at bevægelse – på flere forskellige måder – ikke ser ud til at gå ud over den faglige læring, men tværtimod ser ud til at understøtte faglig læring. Tiden til bevægelse er altså godt givet ud – også fra et danskfagligt eller matematikfagligt perspektiv. Men der kan stadig for skoleledere og skolelærere være et dilemma mht. til at bruge tid på bevægelse frem for almindelig undervisning. Dog kan en sådan prioritering understøttes med en klar holdning og udmelding fra skolens side. Desuden er der mht. lærernes tidsforbrug til forberedelse af trivsels- og bevægelsesaktiviteter et fint potentiale i at inddrage eleverne og dermed spare lærerens tid.

Udvikling af læringsmiljø, undervisningsformer og trivsel vedrører skolen i sin helhed – mange aktører, fællesskaber, timer, frikvarterer, fysiske rammer og skoledagens organisering – og det peger på relevansen af en helhedsorienteret tilgang.

Samtidig er der tale om en kompleks dynamik mellem muligheder og udfordringer for både skoleledelse, lærere og elever – og blandt lærere kan der være både entusiaster, tvivlere og modstandere af bevægelse i skoledagen (Christensen & Høj, 2018), ligesom nogle også kan udtrykke modstand mod bevægelse, hvis det ikke giver mening for dem. Omvendt kan det styrke motivation, relevans og ejerskab at indtænke elevernes deltagelse helt fra starten ved iværksættelse af nye initiativer.

Hvis kropslige initiativer med fokus på at øge elevernes trivsel og læring skal udgøre en fast del af skolehverdagen, skal det således understøttes ledelsesmæssigt, og ikke blot reduceres til *brain breaks* i udvalgte timer og bare overlades til lærerne, som måske endda synes, at de ikke har tid til det, eller at det er i konflikt med at bruge tid på det faglige stof. I tråd med undersøgelsen på de norske skoler peger Ladekjær og Hjarsbæk i KORA-rapporten fra 2016 på vigtigheden af, at skoleledelsen sætter en retning og

skaber en struktur for, hvordan bevægelse skal indgå på den pågældende skole – samt afsætter tiden til det (Ladekjær & Hjarsbech, 2016).

For at de gode idéer og handlinger ikke skal være afhængige af entusiaster eller kun foregå tilfældigt, så ser vi, at skoleledelsen kan tage et overordnet ansvar på disse måder:

- Fremme dialog og forventningsafstemning
- Fremme erfaringsdeling
- Sætte rammer og tildele ressourcer
- Udmelde politikker

Det vil kunne indebære, at gode erfaringer ikke går til spilde, men deles mellem klasser og årgange, og visse lærere kunne katalysere processerne og have ansvar for at inddrage eleverne, bl.a. gennem elevrådet. Skolen kunne sætte som et formelt mål, at man vil have faste aktiviteter, såsom åben hal i frikvartererne eller fælles morgenmad, en gang om måneden på hver årgang. Sådanne eller andre elementer kan indarbejdes i en trivselspolitik, således at både lærere, elever og forældre tydeligt kan se meningen med, at der bruges tid på sådanne aktiviteter. Og det støttes af forskning i sundhedsfremme, der tyder på, at inddragelse af hele skolemiljøet samt familien kan bidrage til større effekt af sundhedsfremmende foranstaltninger i folkeskolen (Stewart-Brown, 2006).

Faciliteter og nye rum

Flere af gruppernes arbejde handlede om de fysiske rammer og faciliteter, og desuden kredsede en del grupper om nye måder at bruge de eksisterende rammer på. Idéerne om trampolinhal, skitur og bedre kantine mødte en stor barriere i form af økonomi, men for en række elementer er der potentialer på et overordnet niveau, der rækker ud over klasserne og skolen.

For en af grupperne var det meget meningsfuldt at arbejde for et pænere klasseværelse – og for at klassen skulle tage et fælles ansvar for det. En del af de andre grupper havde forslag om at sætte de eksisterende rammer i spil på nye måder:

- Wellnessrum og pudrum
- Fælles morgenmad, te/kaffe, frokost en gang imellem
- Aktivere frikvarteret med fx 'åben hal', nyt udstyr/nye redskaber og/eller en legepatrulje

Mindre ture ud af klasselokalet/skolen skaber et nyt rum i skoledagen og er en lettilgængelig måde at få øget variation og inddrage en kropslig tilgang på. Og som eleverne fremhæver, giver det fællesskab i klassen og ryster folk sammen. Ture kan have et fagligt element, såsom udeundervisning eller et museumsbesøg, men det kan også være en sportslig eller social aktivitet, som fx en cykeltur eller bowling – mulighederne kan

afsøges i dialog mellem elever og lærere. Det er også en mulighed at lave en aftale med en forening eller lignende, som kan hjælpe med udlån af udstyr, en aktivitet eller formidling af viden på en anden måde end sædvanligt.

Fælles kompetencer og fælles ansvar

Som et potentiale peger både lærere og elever på muligheden for at inddrage de unge i langt højere grad i forberedelse og gennemførelse af både bevægelse og rum for den afslappede krop. Når eleverne fx peger på, at de kunne forestå *brain breaks* i løbet af undervisningen, og at de kunne være 'gårdvagter' i en 'åben hal', så responderer lærerne, at det faktisk ville være en aflastning, og at det relativt nemt kunne iværksættes. På mødet med lærerne hørte vi, at de er relativt åbne og ville opfatte det som en hjælp, hvis eleverne i højere grad stod for aktiviteter, og dette var et emne, som skoleledelsen tog med videre til senere planlægningsmøder for udskolingen. Her kunne eleverne med linjefaget 'krop og sundhed' på baggrund af deres særlige viden og erfaringer på området evt. være en særlig ressource på skolen. Desuden kan man trække på kompetencer hos erfarne lærere, entusiaster og lokale foreninger samt dele erfaringer på tværs af klasser og årgange.

Inddragelse af eleverne kan lede til en ekstra gevinst, for flere undersøgelser inden for sundhedsfremmeforskning i skoler peger på, at den deltagelsesorienterede tilgang i højere grad end traditionel undervisning sikrer forbedring af forskellige faktorer, der alle har at gøre med øget handlekompetence hos eleverne (Gådin, Weiner & Ahlgren, 2009; Nordin, Jensen & Simovska, 2005). Det gælder bl.a. større tilfredshed blandt eleverne, øget motivation og ejerskab, bedre kompetencer og viden.

Metodekritik

Det er først og fremmest vigtigt at være opmærksom på, at de deltagende elever, som har linjefaget 'krop og sundhed', kan knytte krop og bevægelse til trivsel på andre måder end andre elever på skolen.

Overordnet set gav aktionsforskningstilgangen mulighed for at arbejde praksisnært med problemer identificeret af eleverne selv, og vi fik som forskere desuden et indblik i elevernes sociale praksisser og mulighed for at ruske op i deres vante tankegang samt stimulere dem til at handle.

Med fremtidsværkstedet som metode er intentionen at medvirke til at styrke elevernes velvære og trivsel gennem demokratiske processer, som træner eleverne i at træde myndigt ind i deltagelsen i og mestringen af fællesskabets og deres eget liv. Metoden opfordrer til emancipation og aktivisme i eget liv og til at tage magt og myndighed tilbage (Husted & Lind, 2016). Helt fra starten oplevede vi en modstand og en modløshed fra eleverne i forhold til at være aktivister i eget liv. Eleverne oplevede en begrænset tro på forandring – fra voksne, lærere, skolens ledelse, lokalpolitikere, hinanden og ikke mindst fra sig selv. Denne modstand og modløshed har samtidig helt konkret i forløbet betydet, at vi undervejs har ændret greb i forhold til at understøtte deres deltagelse. Vi

har i fremtidsværkstedets tre faser valgt en strammere facilitering af processerne, end metoden lægger op til, og mere, end vi havde lyst til. For at fastholde eleverne i faserne stillede vi dem fx løbende små skriftlige opgaver, som skulle laves i mindre grupper og afleveres til projektgruppen. Det var strammere, end vi havde lyst til, fordi vi på trods af modstand og skepsis så vidt muligt har prøvet at værne om opfordringsstrukturen, så eleverne fortsat havde indflydelse på arbejdet med, hvordan trivsel og krop styrkes i skolen.

Tilgangen var meget anderledes for eleverne end det daglige skolearbejde, og de havde svært ved at finde ud af, hvad der forventedes af dem, og hvad arbejdet skulle resultere i. ”Er det noget, vi leger, eller er det virkelighed?”, som en af dem spurgte undervejs. Det kan måske hænge sammen med, at fremtidsværkstedet og det efterfølgende arbejde er svært for børn og unge. Vi havde derfor i den efterfølgende fase, hvor vi faciliterede gruppernes arbejde, ekstra opmærksomhed på, hvor vi kunne finde nogle sprækker og åbninger, som kunne fastholde elevernes motivation for arbejdet. Vi greb nogle muligheder, satte noget i gang og fulgte med i, hvad der skete.

Gennem vores ramme for projektet og spørgsmålene til eleverne undervejs i faciliteringsprocessen og i interviews med temagrupperne har vi muligvis præget eleverne, og det er også muligt, at vi indirekte har lagt ord i munden på dem. Desuden er det muligt, at elevernes udsagn kan være farvet af social kontrol i temagrupperne og i klassen. Men vi lærte eleverne at kende gennem den lange faciliteringsproces, hvor vi har været i dialog med dem på forskellige måder. Undervejs har vi ’skubbet til dem’ og ’sat dem i arbejde’, så man kan sige, at eleverne har fået nogle kropslige erfaringer med i processen. I dette perspektiv har interviewene været et godt supplement til at frembringe flere eksempler, forklaringer og nuancer fra eleverne om deres mål og handlinger.

At eleverne ser sig som umyndige og uden beslutningsmandat, peger på relevansen af aktionsforskning som både forsknings- og undervisningsmetode. Samtidig kunne vi undervejs måske have støttet mere op om denne del, fx ved at støtte mere i forberedelsen af, hvordan en samtale med ledelsen/klasselæreren/kantinelederen kan gribes an. Vi oplevede samtidig, at det, at vi var gæster og ikke havde vores daglige gang på skolen, begrænsede mulighederne for at støtte op om de unges arbejde i hverdagen i samarbejdet med skolens lærere og ledelse. Hensigten med det afsluttende møde med lærerne og ledelsen var på denne baggrund også at bringe de unges idéer og forslag tydeligere frem og at understøtte forankringen af idéer og tiltag på skolen. Men der kunne være et potentiale for yderligere udforskning i tættere dialog med skolens elever, lærere og ledelse over en længere periode for at følge realiseringsfasen af de unges arbejde med utopierne.

Konklusion

Fremtidsværkstederne skabte en ramme for at arbejde med elevernes perspektiv, og målet var at identificere hæmmende og fremmende faktorer ift. læringsmiljø, undervisningsformer og trivsel.

Generelt var elevernes perspektiv på linje med visionerne i skolereformen om at skabe trivsel og et godt læringsmiljø med varierende læringsformer. Eleverne udtrykker på flere måder ønske om en mere varieret skoledag, og trivsel er knyttet til krop på flere måder: både i forhold til at komme op fra stolen og være i aktivitet og også i forhold til afslapning med puderum og wellness.

Elevernes deltagelse kan med fordel tænkes ind i rammesætningen for trivselsaktiviteter på skolen, og forventningsafstemning kan fremmes via dialog mellem ledelse, lærere og elever. Potentialer for at fremme elevernes trivsel ligger bl.a. i at sætte rammer for bevægelse og varierede undervisningsformer, at udnytte faciliteter på nye måder og inddrage skolens omgivelser, samt at elever og lærere kan samarbejde og have fælles ansvar for forberedelse og gennemførelse af aktiviteter, der giver en mere varieret skoledag.

Om forfatterne

Steen Schytte Olsen er cand.scient., ph.d. og lektor ved Københavns Professionshøjskole. Hans interesseområder er fysisk aktivitet og sundhed, og han forsker bl.a. i kropsbevidsthed og stress. Steen underviser på psykomotorikuddannelsen inden for bl.a. fysiologi, neurovidenskab og fysisk aktivitet.

Katrine Dahl Madsen er cand.scient.soc., ph.d. og lektor ved Københavns Professionshøjskole. Gennem de seneste 11 år har hun forsket i pædagogik, uddannelse og bæredygtighed inden for forskellige områder: bæredygtighed i grundskolen, bæredygtighed i dagtilbud og senest bæredygtighed på videregående uddannelser. Katrine underviser inden for bl.a. natur og udeliv ved pædagoguddannelsen.

Malene Norup Stolpe er cand.scient. og lektor ved Københavns Professionshøjskole. Malene interesserer sig for motorisk udvikling, fysisk aktivitet og sundhed, og hun forsker i bl.a. kropsbevidsthed og neurofysiologi. Malene underviser på psykomotorikuddannelsen inden for bl.a. fysiologi, neurovidenskab og fysisk aktivitet.

Thea Ilkjær Damgaard er cand.pæd.soc. og lektor ved Københavns Professionshøjskole, hvor hun underviser på pædagoguddannelsen og deltager i forsknings- og udviklingsprojekter.

Philip Nordstrand Nielsen er cand.soc. og adjunkt ved Københavns Professionshøjskole, hvor han underviser på pædagoguddannelsen og deltager i forsknings- og udviklingsprojekter inden for sundhedsfremme.

Mathilde Sederberg er cand.scient. og lektor ved Københavns Professionshøjskole. Hendes interesseområder er bl.a. bevægelse, trivsel og sundhed, og hun forsker inden for risikofyldt leg og bevægelseskultur. Mathilde underviser i bl.a. bevægelse, trivsel og leg på pædagoguddannelsen.

Litteratur

- Bugge, A., Elbe, A-M., Hillman, C., Østergaard, C., Williams, C. A., Nielsen, G., Busch, H., Ericsson, I., Schipperijn, J., Bangsbo, J., Lundbye-Jensen, J., von Seelen, J., Duda, J., Froberg, K., Green, K., Andersen, L. B., Weiss, M., Naylor, P-J., Krstrup, P., ... Skovgaard, T. (2016). *Børn, Unge og Fysisk Aktivitet: en Konsensuskonference*. Center for Holdspil og Sundhed, Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet. http://www.holdspil.ku.dk/nyheder/2016/nye-anbefalinger-paa-vej-om-boern-og-fysisk-aktivitet/Konsensush_fte.pdf
- Bladt, M. (2012). Frirum og værksteder. I G. Duus & A. S. Bager (red.), *Aktionsforskning – en grundbog* (1. udgave.). Samfundslitteratur.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2013). *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bugge, A. & Froberg, K. (2015). *Rapport for "Forsøg med Læring i Bevægelse"*. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Christensen, A. B. & Høj, B. B. (2018). Bevægelse i fremtidens skole—fra udfordringer til muligheder. I J.-O. Jensen, H. Taarsted Jørgensen & E. Volshøj (red.), *Motion og bevægelse i skolen* (1. udgave, s. 225–241). Hans Reitzel.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M. de., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. & Barnekow, V. (2012). Social determinant of health and wellbeing among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/167281/E96444_part1.pdf
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (2012). *Aktionsforskning: en grundbog* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Gådin, K. G., Weiner, G. & Ahlgren, C. (2009). Young students as participants in school health promotion: An intervention study in a swedish elementary school. *International Journal of Circumpolar Health*, 68(5), 498–507. <https://doi.org/10.3402/ijch.v68i5.17379>
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., Khan, N. A., Raine, L. B., Scudder, M. R., Drollette, E. S., Moore, R. D., Wu, C. T. & Kamijo, K. (2014). Effects of the FITKids Randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*, 134(4), e1063–e1071. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3219>
- Husted, M. & Lind, U. (2016). Fremtidsværksted som demokratiserende metode: aktionsforskning med børnehavebørn. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3), 49–58.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Krassel, K. F., Nørgaard, E., Jakobsen, S. T., Flarup, L. H., Munch, L., Møller-Hastrup, T., Nielsen, M. H. & Nygaard, H. (2016). *En længere og mere varieret skoledag. Kortlægningsrapport*. KORA. <https://www.vive.dk/media/pure/8794/2038797>
- Jensen, J.-O. (2018). Ståsteder i bevægelse. Hvad er meningen med bevægelse i skolen? I J.-O. Jensen, H. Taarsted Jørgensen & E. Volshøj (red.), *Motion og bevægelse i skolen* (1. udgave, s. 242–256). Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, J.-O., Taarsted Jørgensen, H. & Volshøj, E. (red.) (2018). *Motion og bevægelse i skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Jungk, R. & Müllert, N. R (1998). *Håndbog i fremtidsværksteder* (2. udgave). Politisk revy.

- Kulturministeriets udvalg for idrætsforskning. (2011). *Fysisk aktivitet og læring – en konsensuskonference*. http://idrætifolkeskolen.dk/uf/30000_39999/38790/3791ca2d0671e588e16ae1a29ea216cc.pdf
- Ladekjær, E. & Hjarsbech, P. (2016). *Undersøgelse af "Krop og kompetencer"*. KORA.
- Larsen, T., Samdal, O. & Tjomsland, H. (2013). Physical activity in schools: A qualitative case study of eight Norwegian schools' experiences with the implementation of a national policy. *Health Education*, 113(1), 52–63. <https://doi.org/10.1108/09654281311293637>
- Lehmann, S. (2018). *Aktionsforskning skaber løsninger i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, O. (2018). At bevæge sig dybere ind i lærestoffet. Hvordan kan kropslig bevægelse understøtte eleveres boglige læring?. I J.-O. Jensen, H. Taarsted Jørgensen & E. Volshøj (red.), *Motion og bevægelse i skolen* (1. udgave, s. 39–54). Hans Reitzel.
- Lundbye-Jensen, J. (2018). Hvad kan vi lære af den naturvidenskabelige tilgang til bevægelse, kognitive funktioner og læring?. I J.-O. Jensen, H. Taarsted Jørgensen & E. Volshøj (red.), *Motion og bevægelse i skolen* (1. udgave, s. 17–38). Hans Reitzel.
- Mahar, T., Murphy, K., Rowe, A., Golden, T., Shields, D. & Raedeke, D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(12), 2086–2094. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>
- Mathar, H. & Larsen, N. S. (2019). Fokusgruppeinterview. I J. Frederiksen & N. S. Larsen (red.), *Undersøgelsesmetoder i sundhedsfagligt arbejde: en grundbog* (s. 119–137). Samfundslitteratur.
- Nielsen, G. (2019). Trivsel i og gennem bevægelsesaktiviteter. I M. Sederberg & M.N. Stolpe (red.), *Børn og unges trivsel. Et tværprofessionelt ansvar* (s. 123–141). Hans Reitzels Forlag.
- Nordin, L. L., Jensen, J. M. & Simovska, V. (2005). Unges deltagelse i sundhedsfremme: hvad siger litteraturen? *Cursiv*, 5, 77–100. <https://bibliotek.dk/da/work/870971-tsart:34504512>
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J. & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32, 1–11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>
- Rambøll (2014). *Forskningskortlægning – undervisningsmiljø og trivsel*.
- Sederberg, M. & Stolpe, M. N. (red.) (2019). *Børn og unges trivsel: et tværprofessionelt ansvar*. Hans Reitzels Forlag.
- Smedegaard, S. & Skovgaard, T. (2018). Trivsel og bevægelse i skolen. I E. Jensen, J.-O. Jørgensen, H. Taarsted, Volshøj (red.), *Motion og bevægelse i skolen* (s. 167–187). Hans Reitzels Forlag.
- Smedegaard, S., Christiansen, L. B., Lund-Cramer, P., Bredahl, T. & Skovgaard, T. (2016). Improving the well-being of children and youths: a randomized multicomponent, school-based, physical activity intervention. *BMC Public Health*, 16(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3794-2>
- Stewart-Brown, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* WHO Regional Office for Europe.
- Sundhedsstyrelsen. (2018). *Fysisk træning som behandling – 31 lidelser og risikotilstande*. www.sst.dk
- Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd: mental sundhed i skolen* (1. udgave). Hans Reitzel.