

Til  
A.P. Møller Fonden

Dokumenttype  
Rapport

Dato  
Juni 2018

# EVALUERING AF KROP & KOMPETENCER 2.0

## SAMLET AFRAPPORTERING



# EVALUERING AF KROP & KOMPETENCER 2.0

## SAMLET AFRAPPORTERING

### INDHOLD

1.	INDLEDNING	1
1.1	Baggrund og formål	1
1.2	Metode og datagrundlag	2
1.3	Læsevejledning	4
2.	SKOLERNES OPLEVEDE UDBYTTET AF <i>KROP OG KOMPETENCER 2.0</i>	5
2.1	"Bevægelse i skoledagen" – kompetenceudviklingsforløb for det pædagogiske personale	5
2.2	Skolelederforløb	7
3.	UDVIKLINGEN I DET PÆDAGOGISKE PERSONALES PRAKSIS	9
3.1	Kompetenceudviklingens betydning for omfanget og kvaliteten af bevægelse i undervisningen	9
3.2	Det pædagogiske personales praksis for at arbejde med bevægelse integreret i eller kombineret med den boglige undervisning	11
3.3	Det pædagogiske personales praksis for at planlægge og tilrettelægge bevægelsesaktiviteter	14
3.4	Forskelle mellem klassetrin og fag	15
3.5	Fælles tilgang til og kultur for at arbejde med bevægelse i undervisningen	18
4.	OMSÆTNING AF VIDEN TIL PRAKSIS – BETYDENDE FAKTORER I IMPLEMENTERINGEN AF NY BEVÆGELSESPRAKSIS	20
4.1	Udfordringer i omsætning af viden til praksis	20
4.2	Ledelse og organisering	23
4.3	Sammenhæng mellem bevægelsespolitikker og forvaltningens rolle	30
4.4	Øvrige faktorer med betydning for omsætning til praksis	30
5.	OPLEVEDE VIRKNINGER FOR ELEVERNE	34
5.1	Betydningen af <i>Krop &amp; Kompetencer 2.0</i> for elevernes trivsel og læring	34
5.2	Oplevede virkninger af bevægelse i skoledagen for elevernes trivsel og læring	35
5.3	Får nogle elever mere ud af bevægelse end andre?	39
6.	SAMLET KONKLUSION	42

### BILAG

#### Bilag 1

Forandringsteori for Krop og Kompetencer 2.0

## 1. INDLEDNING

I dette indledende kapitel gøres der rede for baggrunden og formålet med evalueringen samt evalueringsdesignet og den anvendte metode. Kapitlets sidste afsnit indeholder en læsevejledning for resten af evalueringsrapporten.

### 1.1 Baggrund og formål

A.P. Møller Fonden bevilgede i 2016 4.935.000 DKK til projekt *Krop & Kompetencer 2.0*. Fonden har i forlængelse af bevillingen til projektet bedt Rambøll om at gennemføre en evaluering af projektet.

*Krop & Kompetencer 2.0* er et kompetenceudviklingsprojekt iværksat af DIF, DGI, Dansk Skoleidræt og VIA UC, som har til formål at klæde lærere og pædagoger på til at kunne inddrage mere og bedre bevægelse i løbet af skoledagen for derigennem at være med til at understøtte folkeskolereformens mål om øget læring, sundhed og trivsel gennem idræt, motion og bevægelse hver dag. Projektet bygger videre på erfaringer fra *Krop og Kompetencer 1.0*, som parterne gennemførte i skoleåret 2015/2016.

*Krop & Kompetencer 2.0* består dels af fire kompetenceudviklingsforløb for det pædagogiske personale, som udgør projektets kerneelement. Dels indebærer *Krop & Kompetencer 2.0* et kommunalt forløb og et skoleledelsesforløb, som skal sikre lokal tilpasning, forankring og ejerskab samt understøtte det pædagogiske personale i arbejdet med at integrere bevægelse skoledagen. Af disse har nærværende evaluering alene fokus på det ene af de fire kompetenceudviklingsforløb målrettet medarbejderne; "*Bevægelse i undervisningen*" samt *skoleledelsesforløbet* og til dels *kommuneforløbet*.

Evalueringen af projektet har som overordnet formål at belyse, i hvilken grad projektet har indfriet målet om at sikre mere og bedre bevægelse i undervisningen. Mere konkret har nærværende evaluering dette todelte formål:

1. Evalueringen skal evaluere projektets målopfyldelse ved at belyse, *hvorvidt* (og i hvilken grad) projekt *Krop og Kompetencer 2.0* har medvirket til at ændre det pædagogiske personales praksis for at integrere bevægelse i undervisningen for derved at styrke elevernes læring og trivsel.
2. Evaluering skal frembringe viden om, *hvordan* det pædagogiske personale omsætter ny viden og nye kompetencer til konkrete bevægelsesaktiviteter med henblik på at fremme elevernes læring og trivsel, og *hvordan* skoleledelsen og den kommunale forvaltning med fordel kan skabe understøttende organisatoriske rammer.

*Krop & Kompetence 2.0* har ud over målet om at styrke elevernes trivsel og læring gennem øget bevægelse i skoledagen også en erklæret målsætning om at fremme elevernes sundhed. Efter aftale med A.P. Møller Fonden indgår de sundhedsmæssige virkninger af øget bevægelse i skole imidlertid ikke som et selvstændigt fokus i evalueringen.

Konkret har evalueringen fokus på de kompetenceudviklingsforløb, der er gennemført i de fem involverede kommuner i skoleårene 2016/2017 og 2017/2018. De involverede kommuner er Ringsted, Silkeborg, Køge, Vordingborg og Herlev.

## 1.2 Metode og datagrundlag

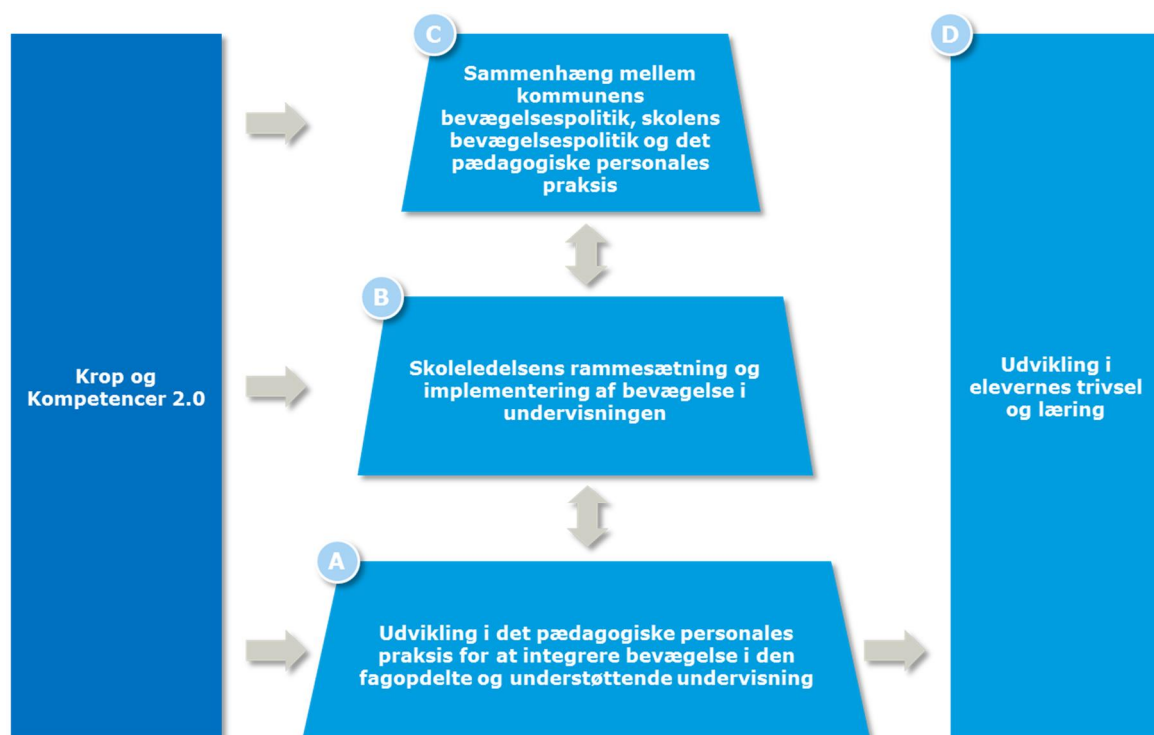
Evalueringen er en systematisk virkningsevaluering, der kobler spørgeskemaundersøgelser med forløbsstudier (casestudier) af skolernes bevægelsespraksis i relation til de lokalt gennemførte kompetenceudviklingsforløb. Som en del af den systematiske virkningsevaluering opstillede Rambøll i samarbejde med projektejerne en forandringsteori, hvor de væsentligste årsag-virkningsforhold fra indsats til effekt beskrives. Forandringsteorien fremgår af bilag 1.

Evalueringen skal ifølge opdraget fra A.P. Møller Fonden afdække fire overordnede undersøgelsestematikker:

- A. Udviklingen i det pædagogiske personales praksis for at integrere bevægelse i den fagopdelte og understøttende undervisning.
- B. Skoleledelsens rammesætning og implementering af bevægelse i undervisningen.
- C. Sammenhængen mellem kommunens bevægelsespolitik, skolens bevægelsespolitik og det pædagogiske personales praksis.
- D. Det pædagogiske personales vurdering af udviklingen i elevernes læring og trivsel.

Sammenhængen mellem de fire undersøgelsestematikker er illustreret i nedenstående figur.

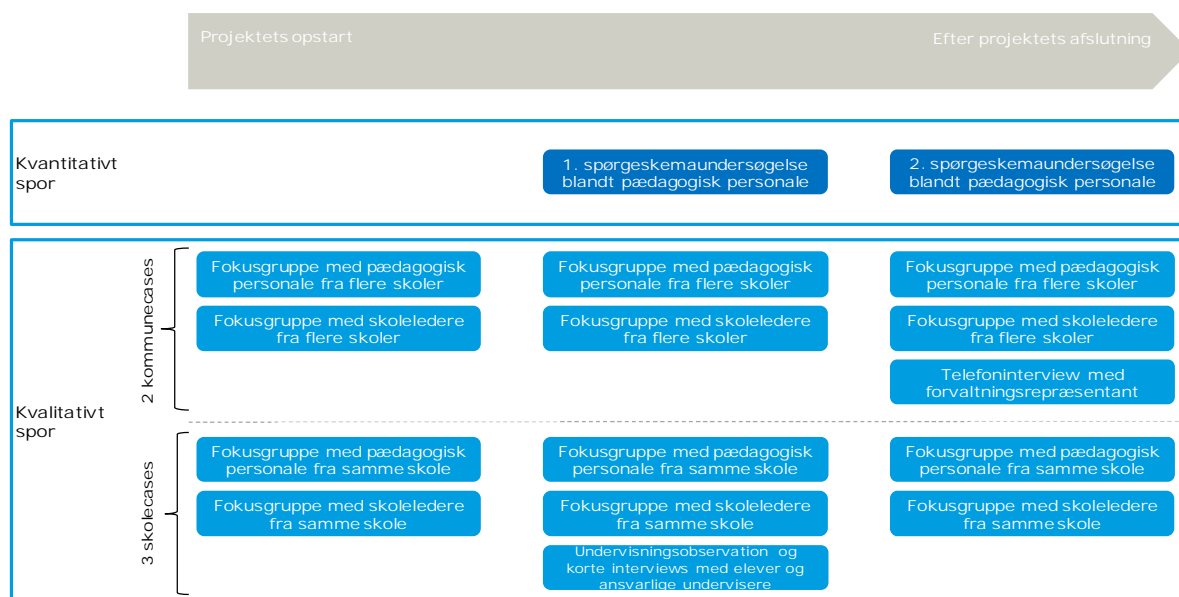
Figur 1-1: Sammenhængen mellem evalueringens overordnede undersøgelsestematikker



For at afdække disse undersøgelsestematikker og særligt udviklingen i det pædagogiske personales praksis for at integrere bevægelse i undervisningen er evalueringen designet med fokus på at sikre indsamling af data over tid, så det bliver muligt at afdække en eventuel udvikling i skolerne bevægelsespraksis.

Evalueringen har været gennemført med afsæt i to centrale dataindsamlingsaktiviteter; en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale og kvalitative forløbsstudier omfattende gentagne fokusgruppeinterviews med hhv. det pædagogiske personale og skoleledelsen, telefoninterviews med repræsentanter for kommunalforvaltningen samt observation af undervisning. Disse to 'spor' i evalueringen er illustreret i nedenstående figur og beskrives yderligere i det efterfølgende.

Figur 1-2: Dataindsamling i to spor



#### Kvantitativt spor: spørgeskemaundersøgelser blandt pædagogisk personale

Som en del af evalueringen er der gennemført to heldækkende spørgeskemaundersøgelser blandt det pædagogiske personale, som har deltaget i kompetenceudviklingsforløbet. Den ene har haft til formål at samle op på det umiddelbare udbytte af kompetenceudviklingsforløbet, mens den anden har fokuseret på de mere langsigtede ændringer i praksis. Konkret er den første survey udsendt i henholdsvis efteråret 2017 til de skoler, som indgik i kompetenceudviklingsforløbet i skoleåret 2016/2017, og i foråret 2018 til de skoler, som indgik i kompetenceudviklingsforløbet i efteråret 2017 og foråret 2018. Den anden opfølgende spørgeskemaundersøgelse er gennemført i løbet af april og maj måned 2018 blandt samtlige deltagende skoler.

Svarprocenten og antallet af besvarelser fremgår af nedenstående tabel:

Tabel 1-1: Svarprocenter og antal besvarelser

	Første måling	Anden måling
Antal respondenter (N)	475	339
Svarprocent	51%	36%

Som det fremgår af tabellen, er svarprocenten for særligt anden måling i spørgeskemaundersøgelsen – trods et stort fokus og rykkerarbejde – relativt lav. Dette skyldes, dels at det har vist sig vanskeligt at skaffe korrekte kontaktoplysninger på de deltagende lærere og pædagoger, hvorfor spørgeskemaet reelt er blevet sendt til nogen, som ikke har deltaget i forløbet og derfor har valgt ikke at svare, dels at der har været et sammenfald med projektets egen eftermåling. Det har nogle steder skabt lidt forvirring og kan have afholdt nogen fra at svare.

Der er imidlertid ikke noget i dataene fra spørgeskemaundersøgelsen, som giver anledning til at tro, at den relativt lave svarprocent skulle medføre en skævvridning eller bias i de indsamlede data.

#### Kvalitativt spor: Kvalitative forløbsstudier – skolecases og kommuncases

Evalueringens kvalitative spor er gennemført som kvalitative forløbsstudier, der har fulgt udviklingen i skolernes praksis for bevægelse i undervisningen, i takt med at skolerne har gennemført kompetenceudviklingsforløbet. Forløbsstudierne er så vidt muligt gennemført som casebesøg, der har omfattet fokusgruppeinterviews med henholdsvis det pædagogiske personale og skolens ledelse på tre forskellige tidspunkter; i opstarten, midtvejs i forløbet og efter projektets afslut-

ning. Som følge af at man på nogle skoler har valgt at gennemføre kompetenceudviklingsforløbene som meget komprimerede forløb, har det ikke i alle tilfælde været muligt at fastholde denne struktur for studierne disse steder. Her er de to første casebesøg slået sammen til ét, der er afholdt i afslutningen af kompetenceudviklingen, mens det andet casebesøg er afholdt et stykke tid efter forløbets afslutning. Disse justeringer i designet for nogle forløbsstudier vurderes dog ikke at have betydning for datakvaliteten eller mulighederne for at sammenligne mellem forløbene.

Der er gennemført et forløbsstudie i hver af de fem deltagende kommuner. Der er gennemført to former for forløbsstudier; henholdsvis skolecases (3 cases) og kommunecases (2 cases). De tre skolecases har bestået af 2-3 casebesøg, hvor der er gennemført fokusgruppeinterviews med henholdsvis pædagogisk personale og ledergruppen fra *samme* skole. Herudover er der i forbindelse med et af casebesøgene på den pågældende skole gennemført en enkelt undervisningsobservation og et kort interview med de involverede elever. Skolecasene har fokus på at afdække, hvordan lærerne omsætter deres viden til konkrete praksisser for at integrere bevægelse i undervisningen, og hvordan samspillet mellem lærernes praksis og skoleledelsen folder sig ud på den enkelte skole. Fokus har været på at afdække variationer i praksis på tværs af fag og undervisere på den enkelte skole.

De to kommunecases har hver bestået af 2-3 casebesøg, hvor der er gennemført fokusgruppeinterviews med pædagogisk personale og skoleledere fra *forskellige* skoler fra den pågældende kommune samt et afsluttende telefoninterview med en repræsentant for skoleforvaltningen. Kommunecaseene har særligt fokus på at afdække flere skolers erfaringer og ikke mindst belyse organisatoriske variationer mellem skolerne i de to kommuner. Fokus har været på at afdække variationer i skolernes tilgang til at implementere bevægelse i praksis isoleret set, idet den kommunale ramme har været fælles for de deltagende skoler i hver case.

Som beskrevet inddrages data fra de to spor i evalueringens analyser, således at der i videst muligt omfang sikres en triangulering af data. Det vil i de enkelte kapitler i rapporten fremgå, hvilke datakilder der ligger til grund for de gennemførte analyser, og det vil blive ekspliciteret de steder, hvor resultater eller konklusioner helt eller primært baserer sig på enten kvantitative eller kvalitative data, eller hvis data peger i forskellige retninger.

### 1.3 Læsevejledning

Denne rapport indeholder foruden denne indledning yderligere fem kapitler. Hvert kapitel afsluttes med en boks, som i kort form gengiver kapitlets væsentligste konklusioner og præsenterer centrale perspektiver og fremadrettede opmærksomhedspunkter i forhold til de rejste tematikker og for projektets resultater.

I kapitel 2 præsenteres evalueringens resultater i forhold til skolernes oplevede udbytte af *Krop og Kompetencer 2.0*. Fokus er her særligt på udbyttet af kompetenceudviklingsforløbet om "Bevægelse i skoledagen" for det pædagogiske personale og skolelederforløbet.

Kapitel 3 beskriver udviklingen i det pædagogiske personales praksis.

Kapitel 4 sætter fokus på det pædagogiske personales omsætning af viden fra kompetenceudviklingsprojektet til konkret bevægelsespraksis på skolerne og de forskellige faktorer, som har betydning for denne omsætning.

Kapitel 5 omhandler de oplevede virkninger af at arbejde med bevægelse i skolendage.

I det afsluttende kapitel 6 præsenteres evalueringens overordnede konklusioner og en perspektivering af projektets resultater i forhold til, hvordan man fremadrettet kan styrke omfang og kvalitet i bevægelsen yderligere.

## 2. SKOLERNES OPLEVEDE UDBYTTE AF *KROP OG KOMPETENCER 2.0*

Denne evaluering af *Krop & Kompetencer 2.0* omfatter tre forløb; et kommunalt forløb, et skoleledelsesforløb og et kompetenceudviklingsforløb for det pædagogiske personale. I dette kapitel beskrives personalets og ledernes oplevelse af de to forløb, som særligt er i fokus i denne evaluering – skolelederforløbet og kompetenceudviklingsforløbet for det pædagogiske personale – samt deres umiddelbare udbytte af kompetenceudviklingen. Beskrivelsen er baseret på interviews med ledere og pædagogisk personale fra de gennemførte forløbsstudier.

### 2.1 "Bevægelse i skoledagen" – kompetenceudviklingsforløb for det pædagogiske personale

"Bevægelse i skoledag", som udgør et af de fire kompetenceudviklingsforløb for det pædagogiske personale, består overordnet set af fem moduler for det pædagogiske personale med hvert sit fokus: Modul 1 handler om, hvordan *bevægelse og læring* hænger sammen, og modul 2 om, hvordan *bevægelse integreres i fagene*. I modul 3 beskæftiger deltagerne sig med *lærere og pædagogens rolle* i forhold til læringsledelse af bevægelsesaktiviteter, herunder elevernes medbestemmelse. Modul 4 fokuserer på bevægelse i forhold til *relationsarbejde* og sammenhængen mellem trivsel og læring. Endelig arbejder deltagerne i modul 5 med, hvordan de kan planlægge *bevægelse og læring i skoleåret*.

Kompetenceudviklingsforløbet har været tilrettelagt på forskellige måder i de enkelte kommuner og for de enkelte skoler, afhængigt af hvad der praktisk har kunnet lade sig gøre og skolernes og kommunernes ønsker. Variationen dækker bl.a. over:

- Et intensivt forløb, hvor de fem moduler gennemføres på to hele sammenhængende dage.
- Fem halve dage spredt ud over en længere periode, hvor deltagerne får opgaver mellem modulerne.
- En kombination af hele intensive dage og halve dage.

Udgangspunktet har været, at det er hele personalegruppen, som deltager i kompetenceudviklingen. I nogle tilfælde har kommunerne og skolerne dog valgt at opdele forløbet, så personalet deltog afdelingsvist i kompetenceudviklingen eller lærere og pædagoger hver for sig.

Det generelle billede på tværs af kommuner og skoler er, at lærere og pædagoger er meget tilfredse med kompetenceudviklingens form og indhold. Det pædagogiske personale fremhæver særligt, at underviserne på kurserne er kompetente, at aktiviteterne er afvekslende, og at indholdet er konkret og relevant for praksis. Det opleves som en styrke ved kompetenceudviklingen, at personalet "prøver øvelserne af på egen krop", så de selv kan erfare virkningerne.

*Man kunne mærke på egen krop, hvad det gav. Der er mange nye kollegaer her, så det gav noget socialt, at vi blev udsat for det samme. Man sad og var træt efter arbejdsdagen, det kunne hun [underviseren] se på os, og så lavede vi bevægelse. Vi var måske stadig trætte, men der skete noget, og det har rystet mig. Tænk på de små putter eller på teenagerne; de har også brug for noget andet end at sidde stille. (Lærer).*

Deltagerne oplever det som en fordel ved de forløb, der er spredt ud over flere dage, at de fik forpligtende opgaver fra gang til gang, fx at de skulle afprøve en bestemt aktivitet med eleverne. På den måde får kompetenceudviklingen karakter af et aktionslæringsforløb, hvor deltagerne får mulighed for på kursusdagene at drøfte, reflektere over og få sparring i forhold til de erfaringer, de har gjort sig i dagligdagen mellem kursusdagene. Netop denne mulighed efterlyses af de lærere og pædagoger, der har deltaget i mere komprimerede forløb.

*Vi var nogle, der mente, at nogle af aktiviteterne ville være svære at arbejde med, fordi det ville skabe uro i klassen. Det mente underviserne ikke. Dét diskuterede vi. Det var lidt frustrerende. Der kunne det være rart at afprøve det og så følge op på det efterfølgende. (Lærer).*

Fordelen ved at samle kompetenceudviklingen på få dage, hvor deltagerne ikke skal undervise elever, er at de her er "helt friske i hovedet", og at det er muligt at skabe et boost og en appetit på at arbejde med bevægelse.

Både pædagogisk personale og ledere peger på vigtigheden af, at det er den samlede medarbejdergruppe, der deltager i forløbet. Det bidrager til, at alle har samme viden, forståelse og afsæt for at arbejde med bevægelse i skoledagen. Derudover er det med til at styrke det sociale fællesskab.

*Det handler om trykthed og socialt fællesskab, også for de voksne, og det gør meget at have et fælles sprog. (Leder).*

*Det med, at alle har været på samme kursus, er så vigtigt, for det er tit det sker, at nogen har været af sted, og at de andre ingen viden har om det. (Lærer).*

Størstedelen af de interviewede lærere og pædagoger fremhæver, at den teoretiske del af kompetenceudviklingen har bidraget til, at de har fået en øget forståelse af, at bevægelse i løbet af skoledagen er vigtig og hvorfor. Eksempelvis fortæller en lærer, at forløbet har betydet, at han nu kan forklare over for både elever, forældre, kollegaer og sig selv, hvorfor han arbejder med bevægelse i undervisningen. Det pædagogiske personale fremhæver også, at kompetenceudviklingen har skabt en bevidsthed om, hvad bevægelse er, fx at det ikke kun er "høj puls". Ligeledes har det skabt en bevidsthed om, at der er flere forskellige bevægelsesformer, som skal anvendes forskelligt, afhængigt af formålet.

*En af de vigtigste ting er, at der ikke er uenighed om, at det er vigtigt. Hovedparten af lærerne synes det giver mening, og at det understøtter fagligheden. Der er ikke nogen, der sætter spørgsmålstegn ved, om bevægelse understøtter fagligheden. Det, at man tager fem minutter væk fra fagligheden, betyder ikke nødvendigvis, at det er skadeligt for undervisningen. Man tror på det. I hvert fald størstedelen af lærerne og dem, der snakker om det højt. (Leder).*

*Teorien om, at vi lærer på forskellige måder, dér tænkte jeg, det skal jeg sikre. (Lærer).*

Foruden forståelse og bevidsthed pointerer flere blandt det pædagogiske personale, at forløbet – og særligt den praksisnære del af kompetenceudviklingen – har givet dem ny inspiration og nye konkrete ideer, de kan gå hjem og bygge videre på. Fx er en af skolerne gået hjem og syet ærteposer til brug i undervisningen.

Samlet tegner de kvalitative interviews et billede af, at det pædagogiske personale har været tilfreds med kompetenceudviklingen og har fået et udbytte af kompetenceudviklingen. Analysen viser dog også, at både tilfredshed og udbytte afhænger af deltagernes generelle motivation for at arbejde med bevægelse i skolen og af deres tidligere erfaring. De undervisere, der gerne vil arbejde mere med bevægelse i undervisningen, og som mener, at bevægelse er vigtigt, oplever et større udbytte, end de undervisere der er mindre motiverede for at arbejde med bevægelse i undervisningen. Hvad angår erfaring, påpeger de undervisere, der har arbejdet meget med bevægelse tidligere, at udbyttet af kompetenceudviklingen har været mindre, fordi de har hørt meget af teorien før. I kapitel 4 ses der nærmere på, hvordan ledelsen kan være med til at understøtte deltagernes motivation forud for kompetenceudviklingen.



## 2.2 Skolelederforløb

Skolelederforløbet består af fire workshops for de deltagende skoleledere i kommunen. Forløbet er tænkt som et aktionslæringsforløb, der skal sikre, at medarbejdernes kompetenceudviklingsforløb omsættes til praksis, og at der udvikles en model for, hvordan skolen vil arbejde med bevægelse som en måde til at øge elevernes læring, trivsel og sundhed. Et element af skolelederforløbet var således, at der blev udviklet en bevægelsespolitik for den enkelte skole.

Skolelederforløbet har været afviklet lidt forskelligt i de fem kommuner. I nogle kommuner har skolelederforløbet haft større fokus på den enkelte skole, enten som følge af at der kun har deltaget én skole i kommunen, eller fordi workshoppen har været afviklet decentralt.

Lederne oplever i udgangspunktet skolelederforløbet positivt. De peger på, at det bidrager til, at skolelederne får samme viden om betydningen af bevægelse som personalet, hvilket er med til skabe en fælles forståelse ledelse og personale imellem. Derudover bidrager det til at fastholde ledelsens fokus på bevægelse. Lederne på de skoler, som har haft et mere "decentralt" tilrettelagt forløb, fremhæver, at fokuset på den enkelte skole, herunder det forhold at underviserne kommer ud på skolen, bidrager særligt til, at projektet prioriteres.

*Man har det samme afsæt, så når medarbejderne kommer hjem med noget, eller vi som ledere kommer hjem med ny viden, så har vi en fælles forståelse af, at det er vigtigt, hvorfor det er vigtigt, og hvad der er udfordrende. Man får et fælles udgangspunkt. (Leder).*

*Det sidste var kun for os. Det er jo dejligt, når nogen vil drøfte ens egen situation. Men det er jo svært som leder. Alle vil have handleplaner fra os. Men at [den kommunale tovholder] rykker, og at de [underviserne fra projektet] kommer ud, det gør jo, at man får det prioriteret. (Leder.)*

*Det gør, at vi bliver fastholdt i at gøre noget ved det, lave planer og melde tilbage. Det har fået et fokus. (Leder).*

*Det giver noget i forhold til, at holde fast i det og holde "gryden i kog". Men også noget fagligt og teoretisk. Hvorfor er bevægelse så godt? (Leder).*

Lederinterviewene viser imidlertid også, at lederforløbet ikke i alle tilfælde har været hensigtsmæssigt tilrettelagt. I nogle kommuner har lederforløbet ikke kørt sideløbende med kompetenceudviklingsforløbet for personalet. Det har betydet, at det ikke har kunnet lade sig gøre at koble de to forløb som tiltænkt. I de tilfælde, hvor lederforløbet har ligget forud for kompetenceudviklingsforløbet for personalet, oplever lederne, at det har været udfordrende at fastholde de gode ideer og inspirationen fra workshoppen, til lærerne blev færdige med deres kompetenceudviklingsforløb. Andre ledere har oplevet, at det har været en udfordring, at skolerne i kommunen internt ikke har været lige langt i forløbet. Det har betydet, at nogle drøftelser ikke har givet lige meget mening for alle ledere på lederworkshoppen.

Endelig har skolelederforløbet været udfordret af lederskift og andre ydre omstændigheder, som har gjort, at ikke alle ledere har deltaget i hele forløbet. Således er der også ledere, der erkender, at de ikke har lagt den nødvendige indsats i forløbet.

I boksen nedenfor opsummeres kapitlets konklusioner og fremadrettede opmærksomhedspunkter.

Dette kapitel peger på følgende *konklusioner om Krop & Kompetencer 2.0*:

- Det pædagogiske personale er meget tilfredse med kompetenceudviklingens form og indhold. Særligt fremhæver de, at underviserne er kompetente, at aktiviteterne er afvekslende, og at indholdet er praksisnært.
- Det pædagogiske personales deltagelse i "Bevægelse i skoledagen" har bidraget til en øget forståelse af, at og hvorfor bevægelse i undervisningen er vigtig, og til en bevidsthed om, hvad bevægelse er. Det har også bidraget til, at deltagerne har fået inspiration og konkrete ideer til bevægelsesaktiviteter i undervisningen.
- Skolelederforløbet har betydet, at lederne har fået samme viden om og forståelse af bevægelse, som det pædagogiske personale. Derudover har skolelederforløbet været med til at fastholde ledelsens fokus på det fortsatte arbejde med at integrere bevægelse i skoledagen.
- Skolelederforløbet har ikke været hensigtsmæssigt tilrettelagt i alle tilfælde. Det har haft betydning for skoleledernes udbytte.

Konklusionerne giver anledning til følgende *fremadrettede opmærksomhedspunkter*:

- Det bidrager positivt til det pædagogiske personales udbytte af kompetenceudviklingen, at undervisningen er placeret på hele dage, hvor det pædagogiske personale ikke selv skal undervise. Samtidig bidrager det positivt til, at det pædagogiske personale har mulighed for at prøve konkrete aktiviteter af i egen praksis mellem undervisningsgangene. Fremadrettet kan kompetenceudviklingen derfor med fordel tilrettelægges som hele dage spredt ud over en længere periode.
- Det er centralt, at hele personalegruppen deltager i kompetenceudviklingsaktiviteterne, da det er med til at skabe en fælles forståelse.
- Det bidrager positivt til ledernes udbytte af lederforløbet, at forløbet tager udgangspunkt i den konkrete skoles kontekst og behov, og at det foregår samtidig med kompetenceudviklingen af det pædagogiske personale. Det understreger behovet for, at kompetenceudvikling af ledere er så vedkommende som muligt, og at der skabes størst mulig synergi mellem de to spor.



### 3. UDVIKLINGEN I DET PÆDAGOGISKE PERSONALES PRAKSIS

Som det fremgik af kapitel 2, har *Krop & Kompetencer 2.0* bidraget til, at det pædagogiske personale generelt har fået en større forståelse af og bevidsthed om bevægelse i undervisningen samt inspiration og ideer til konkrete aktiviteter. I dette kapitel behandles det pædagogiske personales praksis for at arbejde med bevægelse i undervisningen, herunder hvilken betydning personalets deltagelse i kompetenceudviklingen har haft for denne praksis. I kapitlet inddrages både spørgeskemadata og indsigter fra interviews med ledere, pædagogisk personale og elever.

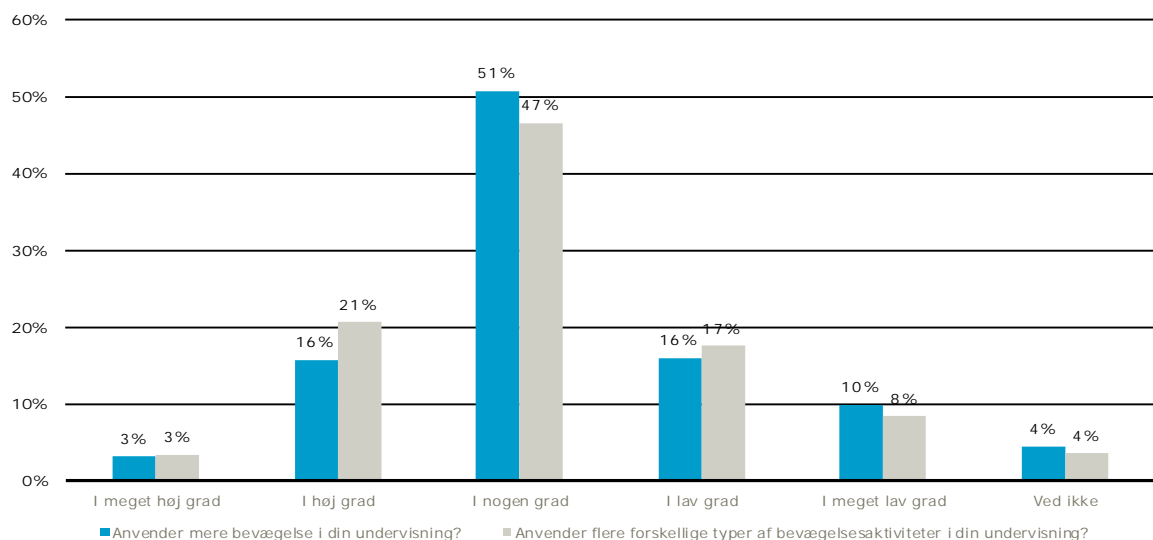
#### 3.1 Kompetenceudviklingens betydning for omfanget og kvaliteten af bevægelse i undervisningen

Spørgeskemaundersøgelsen og de kvalitative interviews tegner tilsammen et billede af, at det varierer, om og i hvilken grad *Krop & Kompetencer 2.0* har haft betydning for det pædagogiske personales praksis for at arbejde med bevægelse i undervisningen. Dette gælder både med hensyn til omfanget og kvaliteten af de bevægelsesaktiviteter, der indgår i undervisningen.

Hvad angår omfanget af bevægelse, svarer omkring en femtedel af det pædagogiske personale, at kompetenceudviklingen i høj eller i meget høj grad har bidraget til, at de anvender *mere bevægelse* i undervisningen. Dette fremgår af figuren nedenfor. Lidt flere svarer, at kompetenceudviklingen har bidraget til, at de anvender *flere forskellige typer af bevægelse* i undervisningen. Samtidig gælder det for omkring en fjerdedel af det pædagogiske personale, at kompetenceudviklingen i lav eller i meget lav grad har bidraget til, at de anvender mere og flere forskellige typer bevægelse i undervisningen.

Figur 3-1: Kompetenceudviklingens betydning for omfanget af bevægelse i undervisningen

I HVILKEN GRAD HAR DIN DELTAGELSE I KOMPETENCEUDVIKLINGEN "BEVÆGELSE I SKOLEDAGEN" BIDRAGET TIL, AT DU...



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

De gennemførte casebesøg understøtter billedet af, at der er stor forskel på, i hvilken grad kompetenceudviklingen har medført praksisændringer med hensyn til omfanget af bevægelse. Casebesøgene viser desuden, at denne variation både er til stede internt på skoler og på tværs af skoler. På samme skole er der både eksempler på lærere, der som følge af kompetenceudviklingen har fået et større fokus på at integrere bevægelse i undervisningen, og som bruger flere af værktø-

tøjerne fra kompetenceudviklingen i undervisningen, og eksempler på lærere, som ikke har ændret deres praksis for at inddrage bevægelse i undervisningen, efter de har deltaget i kompetenceudviklingen. Samtidig viser casebesøgene, at nogle skoler i højere grad end andre er lykkedes med at omsætte kompetenceudviklingen til ændringer i den pædagogiske praksis. I kapitel 4 ses der nærmere på de faktorer, som kan være med til at forklare denne variation.

Nogle af de interviewede lærere og pædagoger peger på, at *mere* bevægelse ikke er det primære udbytte, men at kompetenceudviklingen i stedet har betydet, at de bevægelsesaktiviteter, de anvender i undervisningen, er *bedre*, eller at det er blevet *nemmere* for dem at arbejde med bevægelse med et fagligt indhold. Dette er særligt udtrykt hos de lærere og pædagoger, som på forhånd indlagde relativt meget bevægelse i undervisningen. I forlængelse heraf nævner flere, at den primære ændring i deres praksis for at integrere bevægelse i undervisningen er, at de inddrager bevægelse mere formålsbevidst, dvs. at de anvender de forskellige bevægelsesaktiviteter, afhængigt af hvad de ønsker at opnå med bevægelsesaktiviteten på det givne tidspunkt og med den givne gruppe af elever.

*Jeg bruger ikke mere bevægelse, men det, jeg laver, er af højere kvalitet. Det, synes jeg, er vigtigere end mængden. Det var et højt udgangspunkt. (Lærer).*

*Det er ikke fordi, jeg laver mere bevægelse, men det er nemmere. Det sidder mere på ryggen. Det er nemmere at lave noget med fagligt indhold. (Lærer).*

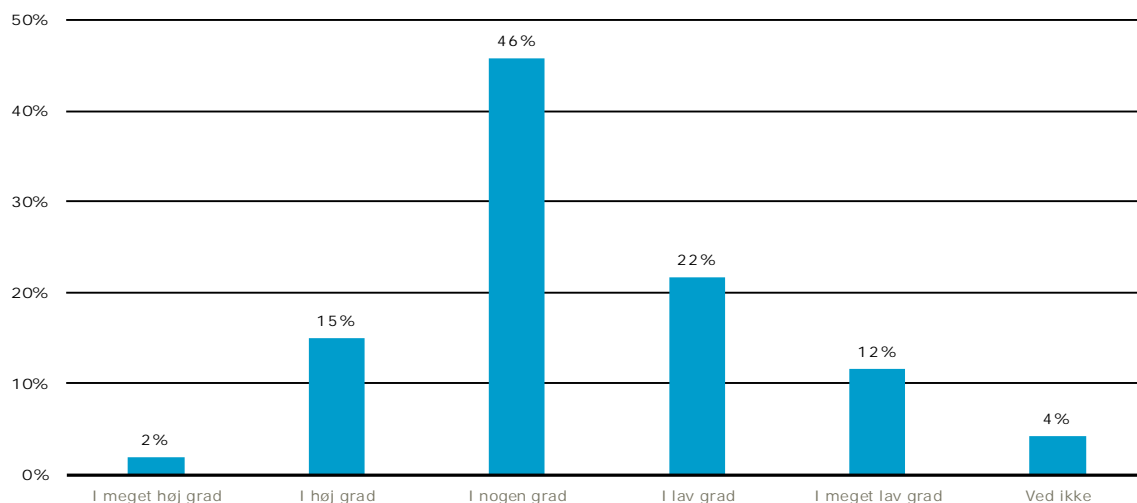
*Det er blevet mere integreret. For mig er det ikke løsrevne aktiviteter længere. Det er med et bevidst formål. Der er kommet et formål mere, end bare at de skal bevæge sig, fordi det skal de." (Lærer).*

*Jeg går fra at lave intervalløb rundt om skolen til bevidsthed om, hvad man gør. Jeg bruger det rigtig meget og ikke kun der, hvor vi har aftalt det. Bevidstheden om det, og hvorfor det er vigtigt, har rykket mig. (Lærer).*

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen oplever 16 pct. af det pædagogiske personale, at *Krop & Kompetencer 2.0* i høj eller i meget høj grad har bidraget til, at de anvender bevægelse mere systematisk og formålsbevidst. Som det også fremgår nedenfor, oplever dobbelt så mange (34 pct.) i lav eller i meget lav grad at have fået dette udbytte af kompetenceudviklingen. Med hensyn til kvaliteten af bevægelsesaktiviteterne i undervisningen er der således også stor variation i udviklingen i det pædagogiske personales praksis som følge af kompetenceudviklingen.

Figur 3-2: Kompetenceudviklingens betydning for systematisk og formålsbevidst inddragelse af bevægelse i undervisningen

I HVILKEN GRAD HAR DIN DELTAGELSE I KOMPETENCEUDVIKLINGEN "BEVÆGELSE I SKOLEDAGEN" BIDRAGET TIL, AT DU ANVENDER BEVÆGELSE MERE SYSTEMATISK OG FORMÅLSBEVIDST?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

På tværs af de besøgte skoler er lærere og ledere er enige om, at kompetenceudviklingen har medført små praksisændringerne på skoleniveau. Flere peger på, at der er tale om et "første skridt på vejen". Dette understøttes også af den store andel lærere og pædagoger, som i spørgeskemaundersøgelsen vurderer, at kompetenceudviklingen i nogen grad har medført ændringer i praksis.

*Hos os er det blevet mere struktureret, hvornår vi gør det, og alligevel fungerer det ikke altid, som vi havde aftalt. Der er en plan for, hvordan det skal blive bedre. Men rent praktisk tror jeg, det [praksis] er det samme. (Lærer).*

*Der er ikke sket den store udvikling. Det er kun drypvist, at det kommer ind. (Lærer).*

*Jeg synes, det flytter sig lidt, men ikke voldsomt [...] Det skal sætte sig over tid. Det sker i bidder. Jeg håber, at det kommer til at rykke med en bevægelsespolitik og en bevægelsesvejleder og ledelsesfokus i møder og teammøder. (Leder).*

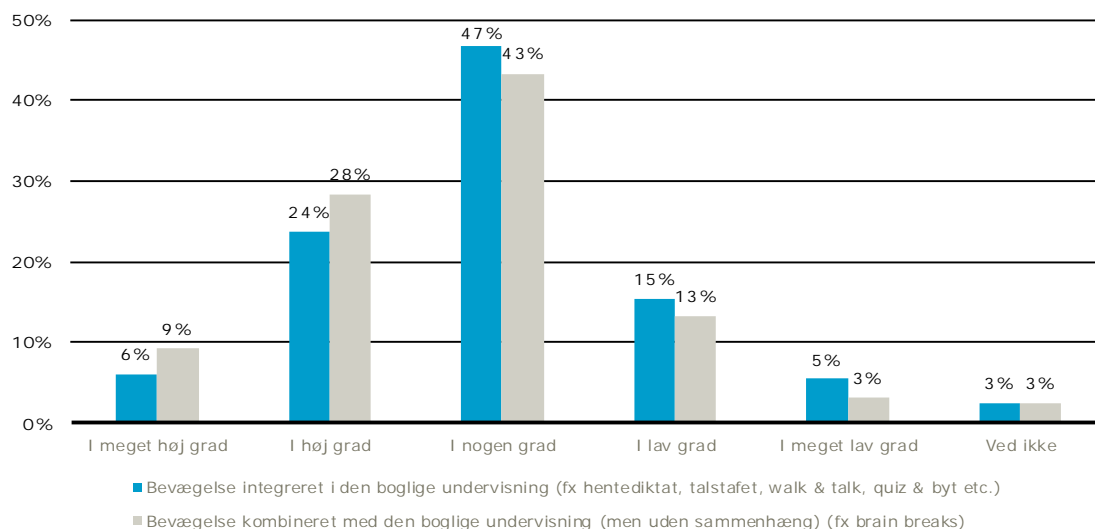
### 3.2 Det pædagogiske personales praksis for at arbejde med bevægelse integreret i eller kombineret med den boglige undervisning

Der sondres i *Krop & Kompetencer 2.0* mellem bevægelse *integreret* i den boglige undervisning og bevægelse *kombineret* med den boglige undervisning. Bevægelse integreret i den boglige undervisning er bevægelsesaktiviteter med et fagligt indhold, som er knyttet til læringsmålene for det specifikke undervisningsforløb. Bevægelse kombineret med den boglige undervisning er omvendt bevægelsesaktiviteter, som ikke har en direkte sammenhæng med det faglige indhold, der arbejdes med. Dette er fx aktive pauser og "brain breaks".

Som det fremgår af nedenstående figur, arbejder det pædagogiske personale i lidt højere grad med bevægelse *kombineret* med den boglige undervisning end bevægelse *integreret* i den boglige undervisning. Der er i overensstemmelse hermed en opfattelse blandt de interviewede ledere, lærere og pædagoger, at det generelt er nemmere at kombinere bevægelse med den boglige undervisning, hvorimod det er mere udfordrende at planlægge og udvikle bevægelsesaktiviteter med et fagligt indhold.

Figur 3-3: Anvendelse af bevægelse integreret i eller bevægelse kombineret med den boglige undervisning

I HVILKEN GRAD ANVENDER DU...



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

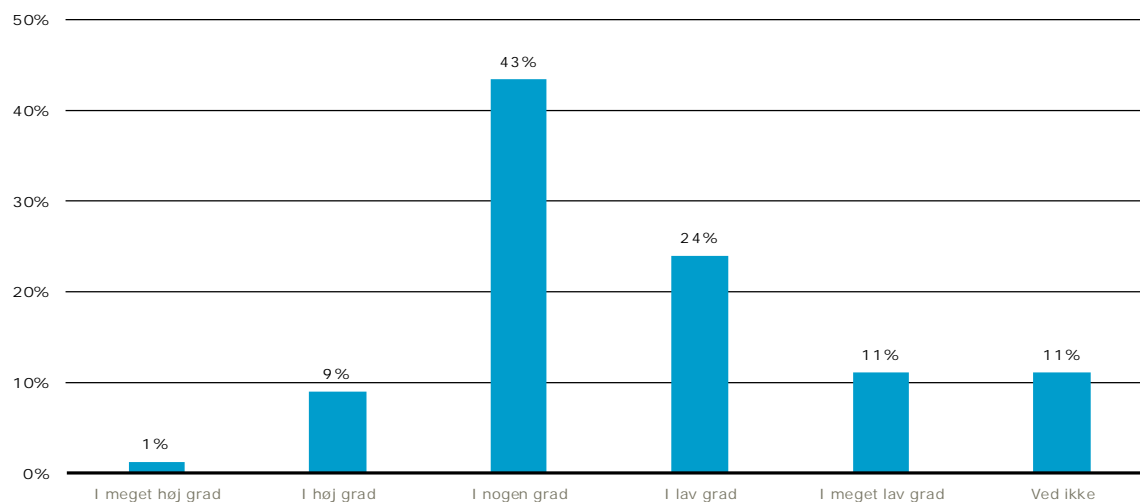
Note: N=475.

En analyse af det pædagogiske personales besvarelser viser dog, at det ofte er de samme lærere, som i høj grad anvender bevægelse integreret i den boglige undervisning og bevægelse kombineret med den boglige undervisning. Ligeledes er det de samme lærere, som anvender begge typer af bevægelsesaktiviteter i mindre grad. Der er med andre ord en tendens til, at det pædagogiske personale primært adskiller sig i forhold til, *hvor meget* de arbejder med bevægelse, og i mindre grad, *hvilken* type bevægelse de arbejder med.

I forlængelse heraf fremgår det af figuren nedenfor, at kompetenceudviklingen kun i mindre grad har betydet, at det pædagogiske personale arbejder mere med bevægelse *integreret* i den boglige undervisning frem for bevægelse kombineret med den boglige undervisning. 35 pct. af det pædagogiske personale oplever i lav eller i meget lav grad, at kompetenceudviklingen har bidraget hertil, mens kun 10 pct. oplever det i høj eller i meget høj grad.

Figur 3-4: Kompetenceudviklingens betydning for praksis for at arbejde med bevægelse integreret i eller bevægelse kombineret med den boglige undervisning

I HVILKEN GRAD HAR DIN DELTAGELSE I KOMPETENCEUDVIKLINGEN "BEVÆGELSE I SKOLEDAGEN" BIDRAGET TIL, AT DU ANVENDER BEVÆGELSE INTEGRERET I DEN BOGLIGE UNDERVISNING FREM FOR BEVÆGELSE KOMBINERET MED DEN BOGLIGE UNDERVISNING?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

De gennemførte casebesøg tegner ligeledes et billede af, at mange lærere og pædagoger fortsat arbejder meget med brain breaks, til trods for at kompetenceudviklingen har gjort dem bevidste om forskellen. Lærerne og pædagogerne begrundede det typisk med, at det kræver mindre af dem som lærere eller pædagoger – både i forberedelsen og i undervisningen. På to af de besøgte skoler er der også lærere og pædagoger, som med kompetenceudviklingen har fået et større fokus på også at integrere bevægelse med fagligt indhold i undervisningen. Flere af disse anerkender dog, at det fortsat er udfordrende i nogle fag og særligt på de ældste klassetrin.

*Jeg er lidt bange for, at der er nogle faglærere, der ikke får det implementeret. De laver stadig brain breaks. (Leder).*

*Jeg bruger mest brain breaks. At skulle overskue at få noget fagfagligt ind som bevægelse – jeg gør det lidt, men kræver mere af mig som lærer. (Lærer).*

*Det er gået meget fra at være bevægelse som bare en leg til noget konkret for faget. Vi gik fra at bare danse til at kaste med ærteposer, som er en tabelleg. På den måde har det rykket sig mere. Men det er også bare svært i nogle af fagene. (Pædagog).*

*Før var det mere brain breaks for at få ny energi. Nu er vi blevet inspireret til at bruge bevægelse til at understøtte det, vi laver. Det virker som om, der er mange, der har gang i noget. Jeg har ikke spurgt, men det indtryk har jeg. Men det er meget forskelligt fra lærer til lærer og fra fag til fag. (Lærer).*

Samtidig er der også lærere og pædagoger, der fremhæver, at bevægelse kombineret med den boglige undervisning i form af særligt brain breaks er mindst lige så virkningsfuldt for elevernes trivsel og læring. De begrundede det med, det ikke kræver forberedelse og derfor kan lægges ind, når der opstår behov for det. Der er også lærere, som peger på, at udbyttet af de faglige bevægelsesaktiviteter ikke nødvendigvis står mål med den tid, det tager at forberede og gennemføre dem. Dette skyldes bl.a., at brain breaks nemmere kan gentages, hvor de faglige aktiviteter kun kan bruges én gang. Metoden eller formen kan nogle gange genbruges, men det faglige indhold skifter fra lektion til lektion og dermed også fra bevægelsesaktivitet til bevægelsesaktivitet.

*Power breaks er vi blevet gode til. Det kan godt blive søgt med fagfaglige bevægelse, hvorimod power breaks giver mening for eleverne. (Lærer).*

*Jeg synes, vi er nået til en erkendelse af, at power breaks har mindst lige så meget kvalitet, og dem kan vi nå at forberede. (Lærer).*

*I matematik finder vi, at forberedelsen er meget krævende i forhold til det udbytte, der er. (Lærer).*

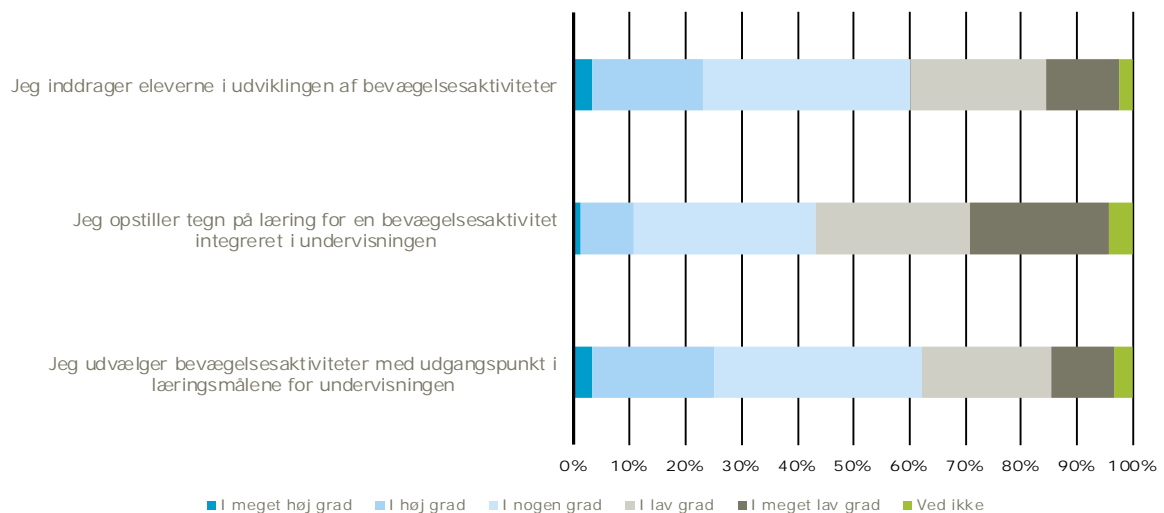
Tilsammen indikerer analysen, at der ikke er tale om en markant udvikling væk fra brain breaks til faglige bevægelsesaktiviteter. Der er snarere tale om en udvikling i retning af, at begge typer bevægelse anvendes mere og med et bevidst formål i forskellige sammenhænge.

### 3.3 Det pædagogiske personales praksis for at planlægge og tilrettelægge bevægelsesaktiviteter

Nedenstående tabel viser det pædagogiske personales praksis for at planlægge og tilrettelægge bevægelsesaktiviteter. Tabellen viser, at der er variation i, i hvilken grad bevægelsesaktiviteterne indgår som en integreret del af det pædagogiske personales almindelige overvejelser. Knap en fjerdedel af det pædagogiske personale inddrager i høj eller i meget høj grad eleverne i udviklingen af bevægelsesaktiviteter. Samme billede tegner sig for personalets tilbøjelighed til at udvælge bevægelsesaktiviteter med udgangspunkt i læringsmålene, mens der er en tendens til, at de i mindre grad opstiller tegn på læring for bevægelsesaktiviteterne integreret i undervisningen. Brug af læringsmål og tegn på læring er primært relevant for bevægelsesaktiviteter integreret i den boglige undervisning.

Figur 3-5: Praksis for at planlægge og tilrettelægge bevægelsesaktiviteter

I HVILKEN GRAD GØR DU FØLGENDE I FORBINDELSE MED DIN PLANLÆGNING OG TILRETTELÆGGELSE AF BEVÆGELSESAKTIVITETER I UNDERVISNINGEN?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

Det er et opmærksomhedspunkt, at denne variation ikke i samme grad kan findes i det kvalitative datamateriale. Der er ingen lærere og pædagoger, som selv peger på eller giver eksempler på, at de udvælger bevægelsesaktiviteter ud fra læringsmålene for undervisningen og opstiller tegn på læring for bevægelsesaktiviteterne. Der er enkelte eksempler på, at eleverne får medbestemmelse i forhold til, hvilke bevægelsesaktiviteter der skal være i undervisningen. Disse eksempler handler dog primært om, at eleverne får lov til at vælge mellem forskellige brain breaks, de kender i forvejen. Variationen mellem det kvantitative og kvalitative datamateriale kan skyldes, at det pædagogiske personale ikke er blevet spurgt lige så systematisk til dette forhold i de

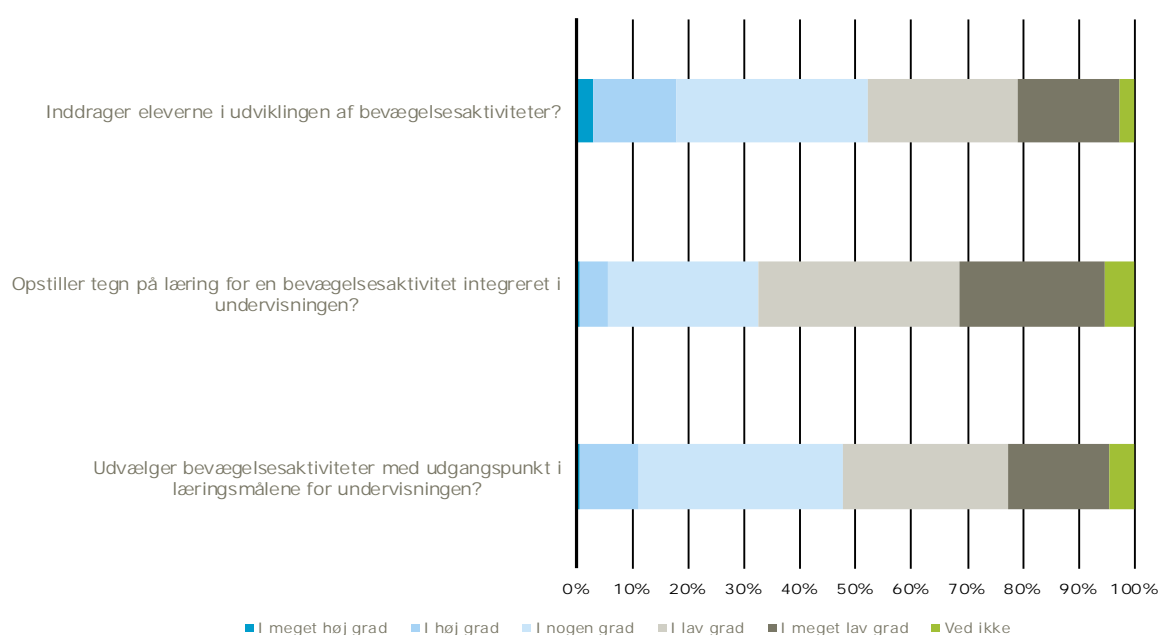


kvalitative interviews, eller at det pædagogiske personales svar i spørgeskemaundersøgelsen er biased i den forstand, at de svarer mere positivt, end hvad der reelt er tilfældet.

Nedenstående figur viser endvidere, at kompetenceudviklingen i mindre omfang har bidraget til, at bevægelse i højere grad er blevet en integreret del af det pædagogiske personales almindidaktiske overvejelser, hvor bevægelsesaktiviteterne udvælges med udgangspunkt i læringsmålene for undervisningen, og hvor der opstilles tegn på læring. Ligeledes har kompetenceudviklingen også kun i mindre omfang bidraget til, at eleverne inddrages i udviklingen af aktiviteterne.

Figur 3-6: Kompetenceudviklingens betydning for praksis for at planlægge og tilrettelægge bevægelse i undervisningen

I HVILKEN GRAD HAR DIN DELTAGELSE I KOMPETENCEUDVIKLINGEN "BEVÆGELSE I SKOLEDAGEN" BIDRAGET TIL, AT DU...



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

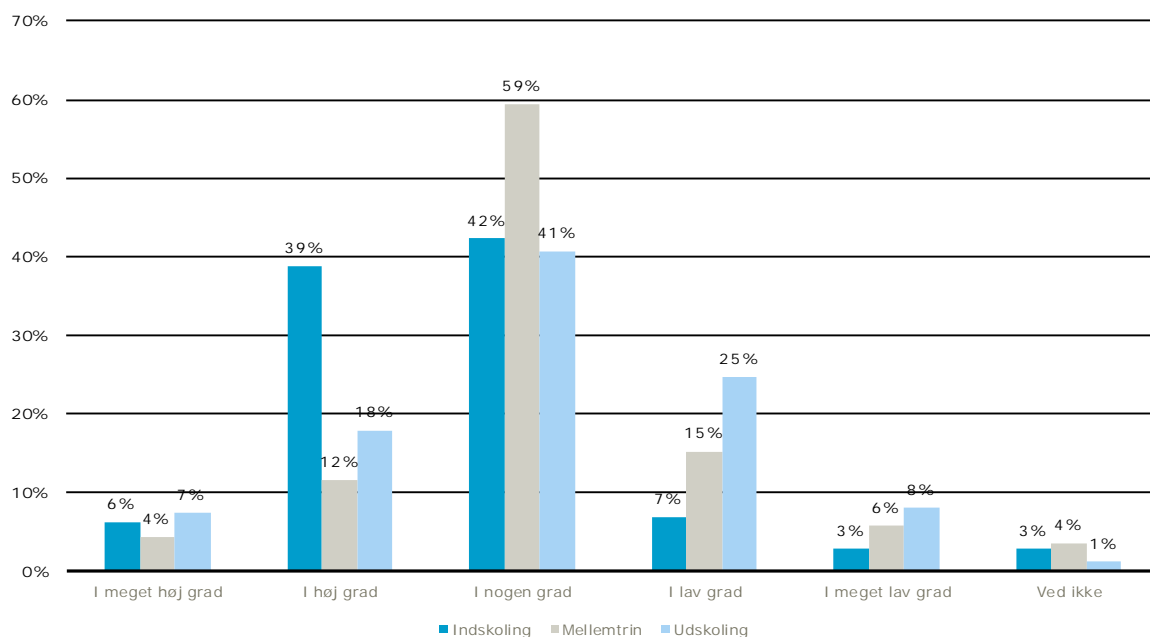
### 3.4 Forskelle mellem klassetrin og fag

Den fortsatte variation, der er i, hvordan og i hvilken grad det pædagogiske personale arbejder med bevægelse i undervisningen, skyldes bl.a., at bevægelse anvendes mere på nogle klassetrin end andre og mere i nogle fag end andre.

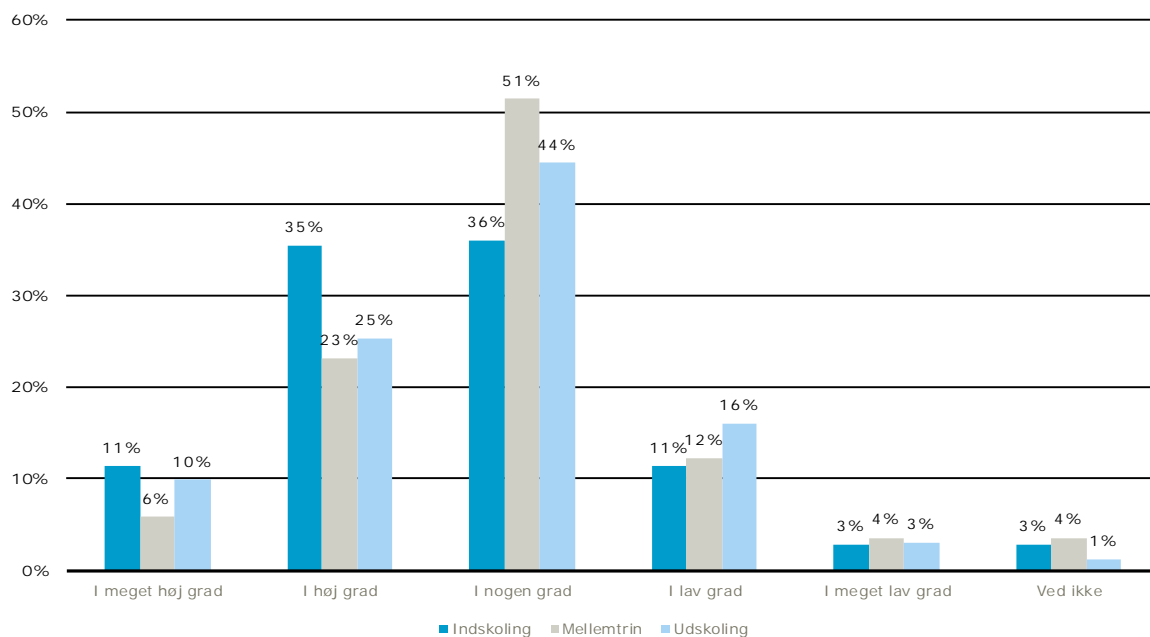
Analysen viser for det første, at bevægelse i højere grad anvendes i indskoling end i udskoling. Dette fremgår af nedenstående figurer, hvor graden af bevægelse integreret i og kombineret med den boglige undervisning sammenlignes for undervisere, der er tilknyttet henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Figurerne nedenfor viser også, at forskellen er størst for bevægelse integreret i den boglige undervisning.

Figur 3-7: Praksis for at integrere bevægelse i den boglige undervisning – opdelt på tilknyttet klassetrin

I HVILKEN GRAD ANVENDER DU BEVÆGELSE INTEGRERET I DEN BOGLIGE UNDERVISNING? (FX HENTEDIKTAT, TALSTAFET, WALK & TALK, QUIZ & BYT ETC.)



I HVILKEN GRAD ANVENDER DU BEVÆGELSE KOMBINERET MED DEN BOGLIGE UNDERVISNING? (MEN UDEN SAMMENHÆNG) (FX BRAIN BREAKS)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

Dette billede understøttes af de kvalitative interviews. Det pædagogiske personale oplever generelt, at brugen af bevægelse i undervisningen er gavnlig og virkningsfuld blandt de yngre elever. Omvendt oplever lærerne og pædagogerne i udskolingen, at det er sværere at gennemføre bevægelsesaktiviteter med et fagligt indhold, som giver mening for eleverne. De møder ofte en vis modstand blandt eleverne mod bevægelse. Oplevelsen er, at de ældre elever er mere forfængelige og derfor ikke har lyst til at bevæge sig, eller at de opfatter bevægelsen som "leg" og dermed noget mindre seriøst, som ikke har med undervisningen at gøre. Dog er der også lærere og

pædagoger, der nævner, at det er en kulturændring for eleverne, og at de mindre elever, som "vokser op" med bevægelse, vil være mere modtagelige, når de engang bliver udskolingselever.

På nogle skoler synes der endvidere at herske en meget stærk "pensumkultur" blandt udskolingslærerne, som udgør en barriere. Heri ligger, at lærerne føler sig pressede af at skulle forberede eleverne til eksamen, og at de derfor ikke oplever at kunne "bruge tid på bevægelse". Dette illustrerer også den nævnte pointe om, at bevægelse ofte ses som noget, der ligger ud over det faglige indhold i undervisningen. Hvis man gennemfører bevægelsesaktiviteter i undervisningen, sker det ud fra denne tankegang på bekostning af den fagfaglige undervisning.

*Der er forskel på at lave det fagfaglige i indskolingen og udskolingen. Det er helt oplagt med hoppetabeller og så videre, hvor man skal tænke meget over det i udskolingen, for at det ikke bliver søgt. (Lærer).*

*Der er dem, der bare gerne vil fremad og nå så meget som muligt. De kan godt stille sig spørgende overfor, hvorfor de skal ud og hente aktiviteter ude på poster, når de føler, de kunne lære det lige så godt, hvis det blev leveret direkte. (Lærer).*

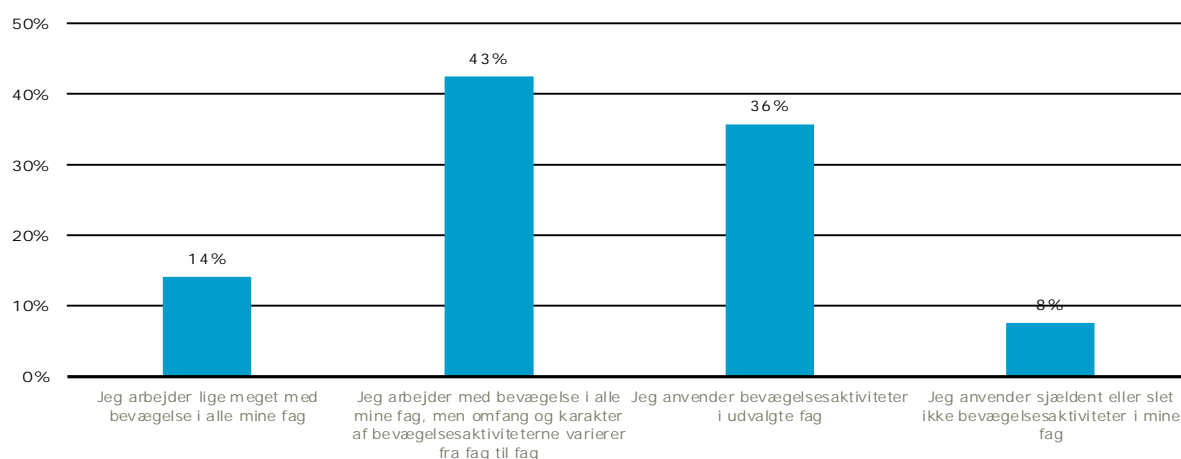
*Udskolingen i dag er nok mindre modtagelig end de næste udskolingshold, fordi de vokser op med det. (Lærer).*

*Os der har fokus på det, er bedre til at integrere det i indskolingen og på mellemtrinnet. I udskolingen drukner det tit, fordi man skal nå noget inden prøverne. (Lærer).*

Som det fremgår af nedenstående figur, gælder det for størstedelen (79 pct.) af det pædagogiske personale, at deres brug af bevægelse også varierer fra fag til fag, enten således at omfanget og karakteren af bevægelsesaktiviteterne er forskellig, eller at de kun arbejder med bevægelse i udvalgte fag.

Figur 3-8: Variation i bevægelsespraksis på tværs af fag

HVORDAN ARBEJDER DU MED BEVÆGELSE I DINE FAG?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

Det pædagogiske personale er i spørgeskemaet blevet spurgt om, hvilke fag der er henholdsvis lette og svære at integrere bevægelse i. Her fremhæver de typisk dansk, engelsk og særligt matematik som fag, der er lette og naturlige at integrere bevægelse i. De begrundet det med, at fagene giver mulighed for at arbejde med repetition og remser, og at det er store fag med flere og ofte sammenhængende timer. Nogle bevægelsesaktiviteter kræver tid både at forberede og gennemføre.

Omvendt kommenterer mange på, at det er sværere at finde tid i små fag som fx kristendom og geografi, hvor de har kort tid til at nå igennem et stort pensum. Derudover er der mange, som nævner, at det er svært at integrere bevægelse i billedkunst/håndværk & design. De peger dog samtidig på, at eleverne naturligt bevæger sig i disse fag, fordi de arbejder med kreative ting på forskellige stationer i lokalet. Det samme pointerer flere lærere og pædagoger i forhold til madkundskab og de naturvidenskabelige fag, hvor der ofte laves øvelser og ofte også uden for lokalet.

Eksempler på kvalitative svar fra spørgeskemaundersøgelsen på, hvilke fag der er lette og svære at arbejde med bevægelse i:

- *Tiden spiller en stor rolle. Det er let at arbejde med bevægelse i dansk, da jeg har mange timer i faget og klassen har flere sammenhængende moduler. Det er sværere i et fag som billedkunst eller kristendom, hvor tiden er knap.*
- *Engelsk i indskolingen er let at få bevægelse i. Rim og remser, fagter m.m. understøtter sprogtil-egnelsen.*
- *Matematik er ret let. Det lægger op til remser og stafetter osv.*
- *Tysk grammatik er nemt pga. rigtig/forkert facit.*
- *Jeg underviser i fysik/kemi, og her er det de enkelte øvelser, der styrer bevægelserne. I matema-tik er det lettere at planlægge enkelte øvelser, der bryder ensformigheden.*
- *Jeg synes, at det er unødvendigt i fysik/kemi, da man i forvejen afveksler undervisningen.*
- *Det er sværere i madkundskab – men faget er jo et fag, hvor kroppen er med i læringen.*

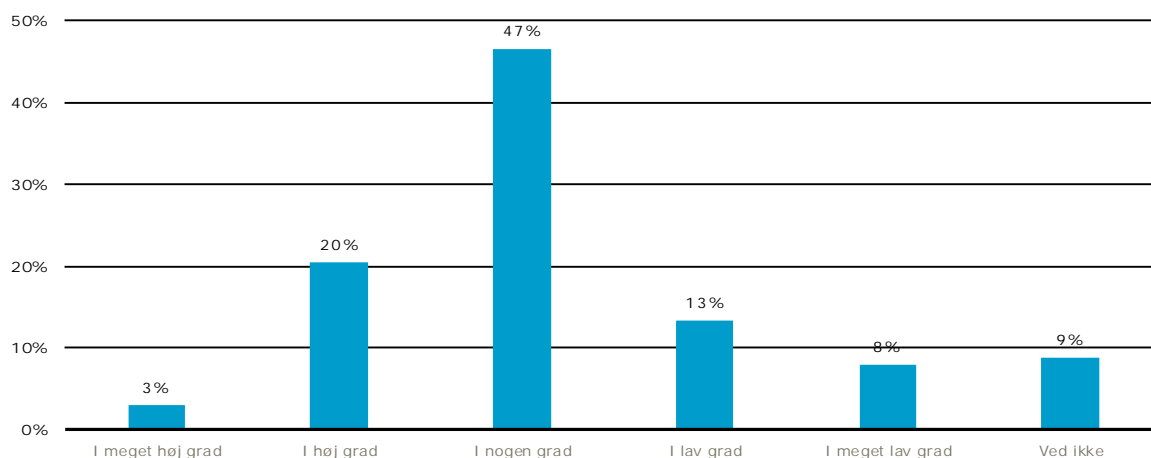
### 3.5 Fælles tilgang til og kultur for at arbejde med bevægelse i undervisningen

Den fortsatte variation internt i personalegrupperne gør, at de interviewede lærere og pædagoger i mindre grad oplever at have en fælles tilgang til og et fælles fokus på at anvende bevægelse i undervisningen. De oplever fortsat, at det er meget individuelt, hvordan og i hvilket omfang bevægelse indgår i undervisningen.

Dog er der samtidig indikationer på, at *Krop & Kompetencer 2.0* har bidraget til, at det pædagogiske personale har fået en fælles forståelse af, at bevægelse er vigtig og hvorfor. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen oplever en fjerdedel af deltagerne i *Krop & Kompetencer 2.0*, at kompetenceudviklingen i høj eller i meget høj grad har bidraget til, at lærere og ledere på skolen har fået et fælles sprog om bevægelse i skoledagen. Omkring halvdelen oplever dette i nogen grad, mens omkring en femtedel kun oplever det i lav eller i meget lav grad. Dette fremgår af figuren nedenfor.

Figur 3-9: Kompetenceudviklingens betydning for fælles sprog om bevægelse i skoledagen

I HVILKEN GRAD HAR SKOLENS DELTAGELSE I KOMPETENCEUDVIKLINGEN BIDRAGET TIL, AT LÆRERE OG LEDERE PÅ SKOLEN HAR FÅET ET FÆLLES SPROG OM BEVÆGELSE I SKOLEDAGEN?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

Dette billede vækker også genklang hos lederne, som oplever, at størstedelen af lærerne nu "køber præmissen". Men der er også på flere skoler eksempler på pædagogisk personale, som fortæller, at det er blevet mere "legalt" i personalegruppen at arbejde med bevægelse. Det gælder både det at prioritere faglige og ikke-faglige aktiviteter i undervisningen, og det at bevægelse "fylder" på fællesarealerne.

*Jeg tror, at det er blevet mere legalt at få bevægelse ind. Før var det svært, "det larmer" osv., men det blev legalt. Vi har fået ideer, og det er blevet okay at bruge arealerne. Det åbnede for, at det var noget alle skulle, også ledelsen. (Lærer).*

*I Krop & Kompetencer 2.0 blev der åbnet mere op for, at det hele ikke skal være fagligt. Når eleverne begynder at smile over det, så er det måske også bare det at få "lettet røven", og det er blevet mere legalt. (Lærer).*

I boksen nedenfor opsummeres kapitlets konklusioner og fremadrettede opmærksomhedspunkter.

Dette kapitel peger på følgende *konklusioner om Krop & Kompetencer 2.0*:

- Det varierer, i hvilken grad det pædagogiske personale anvender mere og bedre bevægelse i undervisningen som følge af kompetenceudviklingen. Denne variation findes både internt på skoler og på tværs af skoler.
- Kompetenceudviklingen har kun i mindre grad betydet, at det pædagogiske personale arbejder mere med bevægelse integreret i den boglige undervisning frem for kombineret med den boglige undervisning.
- På skoleniveau har kompetenceudviklingen medført positive, men små ændringer i praksis. Særligt skolelederne oplever det som et "første skridt på vejen" i en længere forandringsproces.
- Kompetenceudviklingen har bidraget til en fælles forståelse af, hvad bevægelse er, og hvorfor det er vigtigt, og har flere steder skabt en større "legalitet" om, hvad bevægelse er. Det er dog ikke ensbetydende med, at det pædagogiske personale har fået en fælles og systematisk tilgang til at arbejde med bevægelse i skoledagen, og at de oplever en fælles forpligtelse.

Konklusionerne giver anledning til følgende *fremadrettede opmærksomhedspunkter*:

- Det pædagogiske personale anvender typisk både bevægelse integreret i og kombineret med den boglige undervisning, om end sidstnævnte anvendes i størst omfang. De to bevægelsestyper opleves begge som virkningsfulde. Det centrale er at anvende de forskellige bevægelsesaktiviteter formålsbevidst, så de giver størst muligt udbytte for den specifikke elevgruppe.
- Omfanget og karakteren af bevægelse varierer på tværs af klassetrin. Særligt udskolingslærere oplever det udfordrende at arbejde med bevægelsesaktiviteter på en måde, som motiverer eleverne og giver eleverne et fagligt udbytte. Kompetenceudviklingen kan derfor med fordel have et særligt fokus på de ældste klassetrin.
- Omfanget og karakteren af bevægelse varierer mellem fag. Evalueringen giver ikke entydige svar på, om det skyldes, at det er lettere at arbejde med bevægelse i nogle fag frem for andre, eller om det primært handler om mængden af stof relativt til den tid, der er til rådighed. Det afspejler dog et generelt behov for, at kompetenceudviklingen tænkes ind i forskellige fagligheder.



## 4. OMSÆTNING AF VIDEN TIL PRAKSIS – BETYDENDE FAKTORER I IMPLEMENTERINGEN AF NY BEVÆGELSESPRAKSIS

Af ovenstående kapitler fremgår det, at der trods stor tilfredshed med kompetenceudviklingsforløbet og oplevelsen af, at man som deltager også har fået et umiddelbart udbytte af kurserne, fortsat ikke er sket markante ændringer i det pædagogiske personales praksis. Den begrænsede virkning og den fortsatte meget betydelige variation i det pædagogiske personales praksis indikerer, at det er udfordrende at omsætte ny viden til ny praksis hjemme på skolen og efterfølgende at fastholde denne nye praksis.

Dette kapitel beskriver indledningsvis de centrale udfordringer for det pædagogiske personales omsætning af viden fra kompetenceudviklingen til konkret praksis på skolen. Herefter analyseres de væsentligste faktorer, der ifølge evalueringen har betydning for det pædagogiske personales etablering af en ny bevægelsespraksis. Jævnfør opdraget til evalueringen og de centrale undersøgelsesspørgsmål fokuserer analysen i særlig grad på betydningen af organisering og ledelse (skole- og kommuneniveau), som også har et selvstændigt fokus i *Krop & Kompetencer 2.0*. Kapitellet beskriver imidlertid også andre faktorer med betydning for, om viden fra kompetenceudviklingen omsættes til praksis på skolerne.

### 4.1 Udfordringer i omsætning af viden til praksis

Som nævnt i kapitel 3 er den generelle oplevelse hos de lærere og pædagoger, som har deltaget i *Krop & Kompetencer 2.0*, at kompetenceudviklingen har givet dem inspiration til konkrete bevægelsesaktiviteter, som de kan bruge i deres praksis. I forlængelse heraf fortæller størstedelen af de interviewede lærere og pædagoger, at de har været meget opmærksomme på at indtænke bevægelse i deres undervisning umiddelbart efter kursusgangene, og at de har afprøvet flere af de konkrete aktiviteter, de er blevet præsenteret for på kurserne, i deres egen praksis.

Det varierer imidlertid, i hvilket omfang det pædagogiske personale arbejder videre med at tilpasse, udvikle og planlægge nye bevægelsesaktiviteter med afsæt i den viden og de planlægningsredskaber, de er blevet præsenteret for i kompetenceudviklingen. Der er eksempler på, at det pædagogiske personale i deres forskellige teams har valgt at have videndeling om bevægelse som et fast punkt på dagsordenen, og at man i personalegruppen har arbejdet på at etablere et fælles kartotek og materialer til forskellige typer brain breaks. Sådanne tiltag har bidraget til at give lærerne og pædagogerne yderligere inspiration til konkrete bevægelsesaktiviteter. På en skole har de også taget "lagkagen" eller "årshjulet" til sig som et redskab til at tænke bevægelse ind i årsplanlægningen.

Det generelle billede er dog, at mange lærere og pædagoger oplever det som en udfordring at fastholde fokus på og videreudvikle den viden og de redskaber, de har tilegnet sig på kurserne. Dette gælder særligt bevægelsesaktiviteter med et fagligt indhold, som ikke kan genbruges og deles med kollegaer på samme måde som eksempelvis brain breaks. De fleste bevægelsesaktiviteter med fagligt indhold kræver både en tilpasning til det faglige indhold i undervisningen og den konkrete elevgruppe. Mange oplever, at de efter et udbytterigt kursusforløb bliver "ramt af hverdagen" og derfor ikke formår at fastholde fokus på og finde tid og rammer til at videreudvikle den praksis, de har etableret i umiddelbar forlængelse af kurserne.

Lige efter kurset var alle med, men så fader det ud. (Lærer).

Jeg føler lidt, at så kom der et opsving, hvor vi gerne ville integrere det mere fagfagligt, men vi løb hovedet mod muren tidsmæssigt og i forhold til årsplanerne, som allerede var lavet. Der kom en bølge op, men så gør vi egentlig, som vi plejer med lidt flere breaks og lidt sjovere breaks. (Lærer).

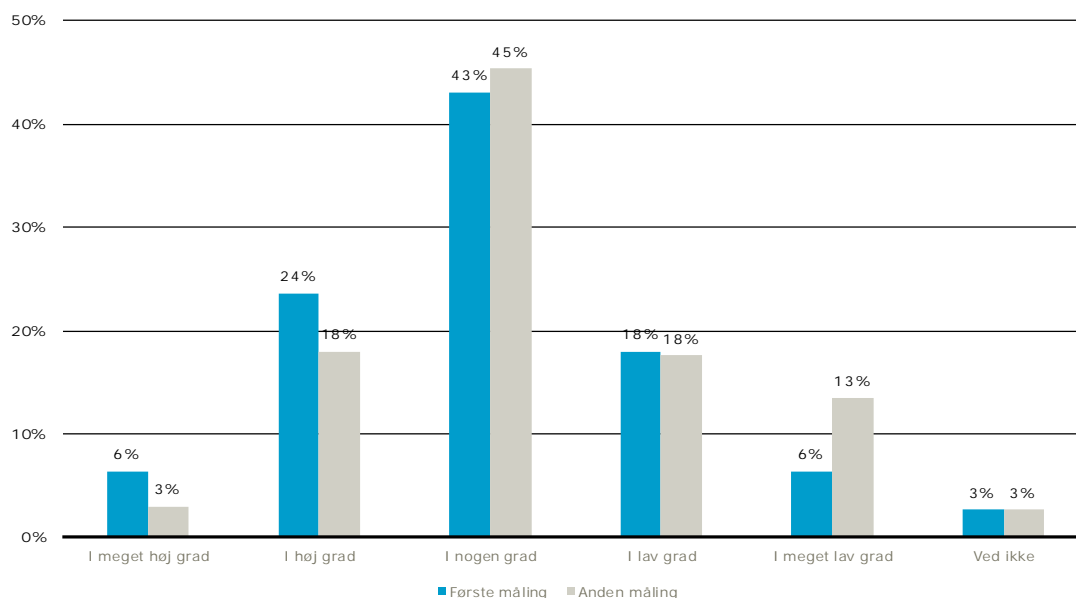
Da jeg sagde, at jeg skulle op og evaluere det [projektet], sagde de andre: Hvad er det? Der er løbet meget vand gennem åen siden da. (Lærer).

Krop & Kompetencer giver fede ideer, men folk glemmer det, fordi der er tryk på. Det kunne være fedt, hvis der kom én ud, én gang om måneden, med inspiration. Folk glemmer, hvordan man gør. (Lærer)

Billedet af, at fokus og intensitet i arbejdet med bevægelse i undervisningen "fader ud" over tid, underbygges også af data fra spørgeskemaundersøgelserne. De to nedenstående figurer viser således en tendens til, at der sker et fald over tid i det pædagogiske personales anvendelse af bevægelse i undervisningen – både når det kommer til bevægelse integreret i den boglige undervisning og bevægelse kombineret med den boglige undervisning.

Figur 4-1: Medarbejdernes udvikling i anvendelse af bevægelse integreret i den boglige undervisning fra første til anden måling

I HVILKEN GRAD ANVENDER DU BEVÆGELSE INTEGRERET I DEN BOGLIGE UNDERVISNING (FX HENTEDIKTAT, TALSTAFET, WALK & TALK, QUIZ & BYT ETC.)

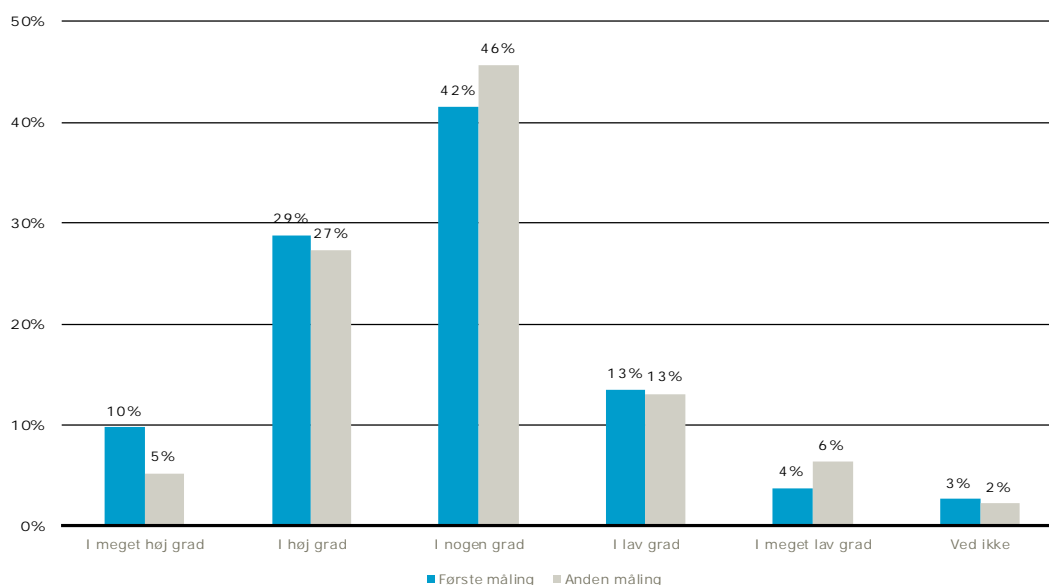


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1+ 2 (2017-2018).

Note: N=267. Der er kun medtaget besvarelser fra de medarbejdere, som har deltaget i begge målinger.

Figur 4-2: Medarbejdernes udvikling i anvendelse af bevægelse kombineret med den boglige undervisning fra første til anden måling

I HVILKEN GRAD ANVENDER DU BEVÆGELSE KOMBINERET MED DEN BOGLIGE UNDERVISNING (MEN UDEN SAMMENHÆNG) (FX BRAIN BREAKS)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 + 2 (2017-2018).

Note: N=267. Der er kun medtaget besvarelser fra de medarbejdere, som har deltaget i begge målinger

Ovenstående viser, at der er et stort behov for at have fokus på, at arbejdet med bevægelse ikke "fader ud", når projektet afsluttes. I relation til dette er det imidlertid værd at bemærke, at flere ledere peger på, at man på skolerne fortsat er midt i implementeringsprocessen, og at man fortsat mangler at se resultaterne af det arbejde, man har sat i gang.

*Det er en forandringsproces for en skole, som tager lang tid, og lederen skal også finde modellen. (Leder).*

*Det er en ledelsesopmærksomhed, især til næste skoleår – hvordan sikrer vi, at det får mere plads? Er det lektionslængden eller noget andet? Jeg ved ikke, hvad der skal til, vi skal drøfte det i personalegruppen, og vi kan ikke styre alle strukturer og rammer. (Leder).*

*Det kræver en understøttelse, men det er muligt, at det får ben at gå på. Der kommer til at gå nogle år, før det er en integreret del. (Leder).*

I lederinterviewene tilkendegiver lederne, at der generelt er en ledelsesmæssig opmærksomhed på nødvendigheden af et fortsat fokus og en videre implementering af den viden og de værktøjer, som ledelse og medarbejdere har tilegnet sig i projektet. Samlet set viser casebesøgene imidlertid, at der er en vis diskrepans mellem lederens tilkendegivelser, når der spørges direkte til deres ledelsesmæssige fokus og det billede, der tegner sig på baggrund af det pædagogiske personales oplevelser af det ledelsesmæssige fokus i dagligdagen. I relation til dette tilkendegiver enkelte ledere da også, at afholdelsen af casebesøg i forbindelse med evalueringen fungerer som en påmindelse om projektet og behovet for opfølgning på det igangsatte arbejde.

*[Til spørgsmålet om ledelsen har haft særligt fokus på bevægelse efter K&K] Ja, til dels på grund af de forskellige undersøgelser og evalueringer, vi har skullet deltage i. (Leder).*

Udfordringen med at omsætte viden, inspiration og kompetencer til egentlige praksisændringer udgør en forklaring på, at *Krop & Kompetencer 2.0* kun for en mindre gruppe af det pædagogiske



personale har bidraget til markante praksisændringer. I det følgende ses der nærmere på faktorer, som har betydning for, i hvilken grad det pædagogiske personale formår at sikre denne transfer.

#### 4.2 Ledelse og organisering

I forlængelse af ovenstående er det netop et centralt fokus for denne evaluering at afdække, hvordan skolernes ledelser konkret leder og organiserer arbejdet med bevægelse på skolen, og hvilken betydning det har for at fastholde og omsætte viden til praksis.

I relation til dette tegner evalueringen et generelt billede af, at skoleledelsens ageren og den konkrete organisering af arbejdet med bevægelse i dagligdagen har stor betydning for, hvordan og i hvilken grad der praktiseres bevægelse i undervisningen på de enkelte skoler.

*Hvis bevægelse skal blive en succes, så skal der være et kontinuerligt fokus på det – også fra ledelsen – og noget opfølgning! (Lærer).*

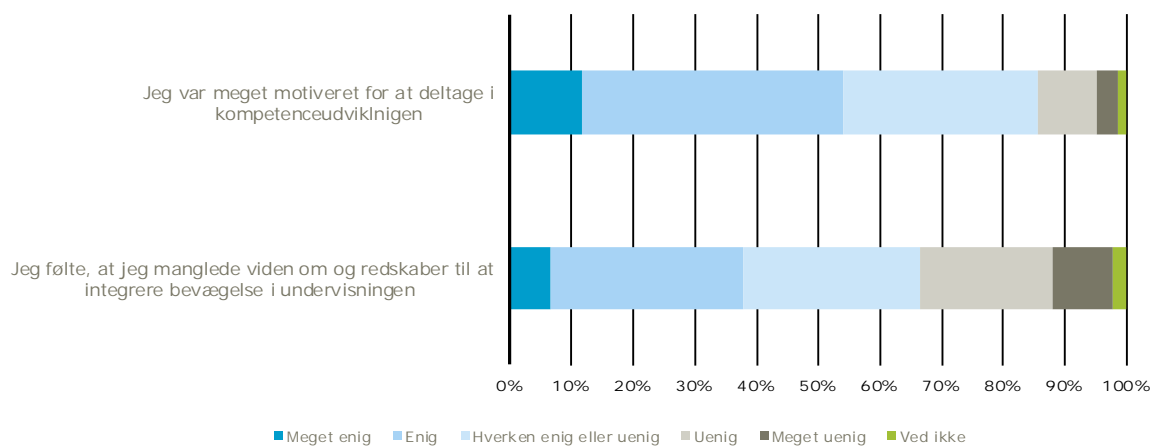
Betydningen af disse to faktorer kommer, som det fremgår af nedenstående underafsnit, til udtryk på en række forskellige måder.

##### 4.2.1 Motivation og ledelsesmæssig rammesætning før kompetenceudviklingen

En væsentlig faktor for medarbejderes udbytte af et kompetenceudviklingsforløb er deres forudgående motivation for at deltage i forløbet. I relation til dette tegner evalueringen et billede af, at der har været en vis variation i deltagernes motivation for deltagelse i projektet. Nedenstående figur viser, at mens godt halvdelen tilkendegiver, at de var motiverede (enige eller meget enige) for at deltage i forløbet, var den anden halvdel enten neutrale eller ikke motiverede for at deltage. Figuren viser også en anden generel tendens, nemlig at det pædagogiske personales erfaringer med og forudsætninger for at arbejde med bevægelse i undervisningen er meget forskellige. Mens nogle oplevede at mangle viden og redskaber til at integrere bevægelse i undervisningen, tilkendegiver en betragtelig del af det pædagogiske personale både i spørgeskemaundersøgelserne og i forløbsstudierne, at de har erfaringer med at arbejde med bevægelse fra tidligere, og at de allerede gør det i et vist omfang.

Figur 4-3: Motivation og forudsætninger for deltagelse i kompetenceudviklingen

HVOR ENIG ER DU I FØLGENDE UDSAGN OM DINE FORVENTNINGER OG MOTIVATION FORUD FOR KOMPETENCEUDVIKLINGEN?

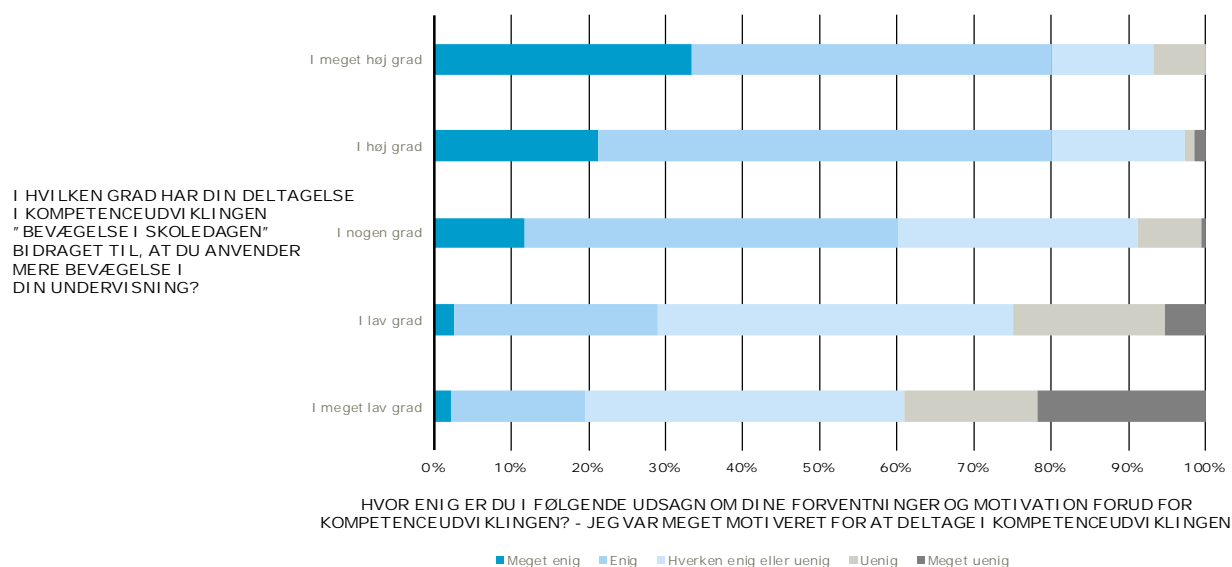


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

Både de kvalitative interviewdata og analyser af data fra spørgeskemaundersøgelserne viser også, at der er en sammenhæng mellem deltagernes motivation og deres udbytte af kompetenceudviklingsforløbet. Denne sammenhæng fremgår af nedenstående figur, som viser, at de respondenter, som har angivet, at de var meget motiverede for at deltage i forløbet, også oplever at have fået et større udbytte, end dem der tilkendegav, at de ikke var motiverede.

Figur 4-4: Sammenhæng mellem motivation for deltagelse i kurset og efterfølgende udbytte i form af øget anvendelse af bevægelse i undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=451. "Ved ikke" indgår ikke.

Ovenstående tegner altså et klart billede af, at motivation fungerer som en væsentlig og betydende faktor for, hvorvidt det pædagogiske personale får omsat viden fra kurserne til praksis efterfølgende. I den forbindelse peger flere på, at det i høj grad synes at være den enkelte lærer eller pædagogos personlige forhold til det at dyrke motion og idræt, der er bestemmende for, i hvilken grad de anvender bevægelse i deres undervisning. Erfaringen er, at hvis man ikke selv er vant til og evt. heller ikke komfortabel med fysisk udfoldelse, så kan det virke fremmed og for nogle ubehageligt at skulle gennemføre bevægelsesaktiviteter i undervisningen, og i særlig grad hvis det involverer underviseren selv.

Mens der altså på medarbejderniveau har været en vis variation i motivationen for at deltage i projektet, viser interviewene med lederne, at skolernes ledelse på forhånd har bakket op om projektet. Dette underbygges også af, at det i de fleste tilfælde også har været skolens ledelse, som selv har tilmeldt skolen til projektet. Det er i den forbindelse også værd at bemærke, at flere skoleledere peger på, at de selv betragter bevægelse som en naturlig del af skoledagen, bl.a. fordi de har en baggrund som tidligere idrætslærere. Interviewene med skoleledelserne peger imidlertid også på, at projektet har været en blandt mange indsatser og fokusområder i kølvandet på folkeskolereformen, og at kravet om øget bevægelse langt fra alle steder har stået højest på dagsordenen.

Endelig er det en pointe, at det pædagogiske personale kun i mindre grad oplever, at indsatsen er blevet rammesat forud for kompetenceudviklingsforløbet, og flere tilkendegiver, at de er gået lidt uforberedte til forløbet. Dette kan til dels være med til at forklare den manglende motivation for kompetenceudviklingen hos dem, der ikke umiddelbart opfatter bevægelse om noget vigtigt.

*Der var mange, der syntes, det [at skulle på kompetenceudvikling] var irriterende. Men det var fordi, der havde været en hel masse andet forud. Og så var der tvivl om, hvad man ville få ud af det. (Lærer).*

*Vi vidste ikke helt, hvad det gik ud på. Jeg havde ikke så mange forventninger til det, inden jeg startede. (Lærer).*

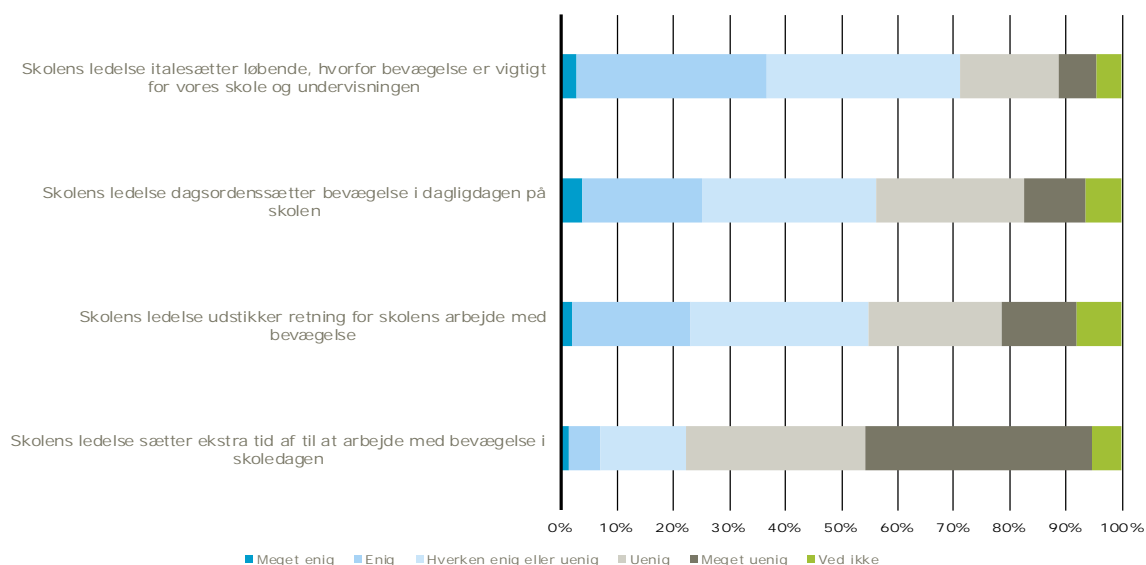
#### 4.2.2 Ledelsesmæssig opbakning og understøttelse i løbet af processen

Betragter man det ledelsesmæssige fokus og opbakning til projektet og til implementeringen af mere bevægelse i hverdagen fra et medarbejderperspektiv, så tegner der sig et lidt blandet billede. Generelt tilkendegiver medarbejderne i de kvalitative interviews, at de oplever ledelsesmæssigt engagement og opbakning til projektet, og de fleste oplever, at ledelsen primært i starten, men også undervejs i forløbet har givet udtryk for, at der var tale om en prioriteret indsats fra skolens side. Der tegner sig imidlertid også et meget klart billede af, at rigtig mange medarbejdere efterspørger mere ledelsesprioritering af indsatsen og ikke mindst i form af konkrete tiltag, som kan sikre dem bedre rammer i form af bl.a. tid og ressourcer, så de i højere grad kan prioritere arbejdet med at planlægge, forberede og gennemføre bevægelse i deres undervisning.

Dette billede understøttes også af de kvantitative spørgeskemaundersøgelser, der jf. nedenstående figur viser, at det pædagogiske personale kun til en vis grad oplever, at skolens ledelse dagsordenssætter og løbende italesætter bevægelse som vigtigt, mens en meget stor gruppe erklærer sig enten uenige eller meget uenige i, at ledelsen afsætter ekstra tid til arbejdet med bevægelse i undervisningen.

Figur 4-5: Skoleledelsens ageren i forhold prioritering af arbejdet med bevægelse i undervisningen

HVOR ENIG ER DU I FØLGENDE UDSAGN OMKRING SKOLENS LEDELSE?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

I relation til ledelsens betydning for omsætningen af viden til praksis peger de kvalitative forløbsstudier på, at den ledelsesmæssige opbakning er en afgørende faktor, fordi personalet har brug for tid til at kunne omsætte ideer og inspiration til konkrete aktiviteter for deres egne elever og til at kunne sparre med hinanden. Og fordi det er let for personalet at miste fokus i en hverdag med mange dagsordener og knap tid. Mange medarbejdere understreger netop betydningen af, at skolens ledelse fastholder fokus på indsatsen, og at dette bl.a. sker ved, at ledelsen kontinuerligt sætter bevægelse på dagsordenen i de faste mødefora på skolen. Man ser dette som en forudsætning for at fastholde medarbejdernes fokus og engagement i arbejdet med bevægelse. Nedenstående eksempler fra de gennemførte casebesøg illustrerer betydningen af den ledelsesmæssige opbakning.

Case A	Case B
<p><i>I en kommune bliver der udtrykt frustration over den manglende opbakning fra ledelsen i forhold til projektet. Flere blandt det pædagogiske personale oplever, at ledelsen skyder ansvaret fra sig, således at det udelukkende bliver personalets ansvar at få integreret bevægelse i undervisningen. Det pædagogiske personale oplever, at projektet ikke prioriteres fra ledelsens side, hvilket de ser som den primære årsag til, at flere blandt det pædagogiske personale ikke mødte op til kompetenceudviklingen.</i></p>	<p><i>På en skole oplever det pædagogiske personale stor opbakning fra deres leder i forhold til at få bevægelse integreret i undervisningen. Dette fremhæves som værende en vigtig faktor for at komme godt i gang og bibeholde motivationen, bl.a. fordi lederen selv tager bevægelse i skoledagen op i MUS-samtaler. Det pædagogiske personale oplever ydermere, at bevægelse er en prioritering fra deres leders side, hvilket medfører, at de føler en generel optimisme i forhold til, at niveauet af bevægelsesaktiviteter kommer til at stige fremadrettet.</i></p>

I forhold til skolernes arbejde med at implementere en ny bevægelsespraksis er en af de helt centrale udfordringer, at det kræver en særlig indsats og især tid i dagligdagen at ændre den vante praksis. Billedet af tid som en væsentlig faktor for implementeringen af mere bevægelse i undervisningen underbygges også yderligere af spørgeskemaundersøgelsen, hvor medarbejderne angiver tid som den faktor, der har størst betydning for deres arbejde med bevægelse. De åbne svarkategorier i spørgeskemaundersøgelsen underbygger dette, da langt hovedparten af kommentarerne peger på manglende tid som den væsentligste hæmmende faktor for deres arbejde med bevægelse i undervisningen.

Næsten alle blandt det pædagogiske personale tilkendegiver i interviewene, at det kræver meget tid at udtænke, planlægge og forberede nye aktiviteter og undervisningsmaterialer, som tager højde for at inddrage bevægelsesaktiviteter i undervisningen – særligt hvis bevægelsesaktiviteterne skal understøtte elevernes læring og udbytte af den fagfaglige undervisning. Dette synes særligt at gøre sig gældende i en implementeringsfase, hvor en ny bevægelsespraksis skal etableres, og hvor der er behov for at udvikle en række nye forløb og aktiviteter. Netop det at skulle udvikle noget nyt og for nogle meget anderledes gør, at flere peger på et særligt behov for mere forberedelsestid, både individuelt og evt. i teamet samt muligheder for deling af og adgang til relevante materialer.

Eksempler på kvalitative svar fra spørgeskemaundersøgelsen på, hvilke fag der er lette og svære at arbejde med bevægelse i:

- *Det er sværere i dansk; det er mere tidskrævende både at forberede og afvikle, da jeg stort set altid laver det fag- og temarelateret.*
- *Billedkunst er svært at finde på aktiviteter til.*
- *Det er svært i kristendom, fordi ideerne mangler.*
- *Geografi er svært, fordi der meget ofte ingen øvelser er, der er forbundet med faget.*

#### 4.2.3 Organisering og ansvarsfordeling

Evalueringen viser, at man på tværs af skolerne (og de enkelte klassetrin) har forskellige erfaringer med at organisere bevægelseselementerne. På nogle af de besøgte skoler har ledelsen eller de enkelte teams forsøgt at understøtte en fælles tilgang ved at aftale en fast struktur for, hvornår der inddrages bevægelse i undervisningen, og hvem der er ansvarlig for det. Dette er eksempelvis aftaler om, at bevægelse altid indgår i bestemte lektioner på dagen (fx tredje og femte lektion), eller at bevægelse altid indgår i dobbeltlektioner. På den måde ved de lærere og pædagoger, der har de lektioner, at det er deres ansvar at sikre, at der indgår bevægelse i undervisningen. Et andet eksempel er faste bevægelsesbånd, hvor eleverne på tværs af klasser og årgange deltager i fælles bevægelsesaktiviteter. Endelig er der også skoler, som har

valgt at bruge *Time Timers*<sup>1</sup>, så både det pædagogiske personale og eleverne har et fælles overblik over, hvor meget bevægelse eleverne har haft i løbet af skoledagen. De fleste skoler og teams har eksperimenteret med flere forskellige typer af organisering, også før de deltog i *Krop & Kompetencer 2.0*. Erfaringen er, at faste aftaler kan være med til at sikre, at ansvaret ikke falder mellem to stole, og at eleverne derfor møder bevægelse hver dag. På den anden side kan de faste bånd også opleves som meget stive og som en begrænsning for andre aktiviteter på skolen. Det kan også medføre, at bevægelse ikke altid indgår, hvor det giver bedst mening, og hvor der er størst behov. De steder, hvor man omvendt overlader det til den enkelte lærer at sikre bevægelse, oplever man sommetider, at det ikke sker, og at ingen tager ansvar for at sikre, at eleverne får den bevægelse, de skal have i løbet af en dag. Når alle har et ansvar, resulterer det nogle steder i, at ingen har et ansvar.

På tværs af de forskellige organiseringsformer efterspørges der imidlertid generelt, at der på skolerne skabes nogle bedre organisatoriske rammer for arbejdet med bevægelse. Mange oplever et stort behov for yderligere viden og sparring, men savner mulighederne for at få dette på skolen. De peger på, at sparring med kollegaer er med til både at fastholde fokus og at inspirere hinanden til nye aktiviteter eller til direkte at genanvende hinandens aktiviteter eller forløb. Nogle steder har man fx gode erfaringer med at lade nogle lærere i et årgangsteam planlægge og forberede bevægelsesaktiviteter for hele teamet. Generelt er det dog tydeligt, at det pædagogiske personale efterspørger bedre organisatoriske rammer for at arbejde med bevægelse i dagligdagen.

En måde at forsøge at styrke organiseringen og fagligheden i arbejdet med bevægelse på skolen er ved at etablere en form for bevægelsesvejleder eller et "bevægelsesteam", som har en særlig rolle og et særligt ansvar for at være med til at drive og fastholde udviklingen af en bevægelseskultur på skolen og som også kan fungere som ressourceperson for det pædagogiske personale og ledelsen. Generelt ser det pædagogiske personale en sådan vejlederfunktion eller bevægelsesteam som en stor styrke for arbejdet med bevægelse – både som en de kan gå til for at få inspiration og evt. materialer og i nogle tilfælde også en, der kan holde dem til ilden.

*Der er energi et par uger bagefter, så flader kurven ud. Sådan er det, man skal være enormt vedholdende, før det kan klare sig selv, ligesom med andre udviklingsinitiativer, som går lidt døde. Derfor får bevægelsesvejledning en stor rolle. (Leder).*

*Vi har lavet en overordnet bevægelsespolitik. Hvis vi skal have det ud og gå, skal vi have bevægelsesvejledere med. (Leder).*

*Det er lidt ligesom at have et AKT-team, så skal bevægelsesteamet også sikre og koordinere bevægelse for hele skolen og samtidig motivere og facilitere nogle ting. Og det har vi manglet meget. (Lærer).*

*Det kunne være godt med en kontrollerende bevægelsesvejleder. Det er for nemt at krybe udenom lige nu. (Lærer).*

Da denne form for vejlederfunktion på flere skoler enten er i støbeskeen eller er relativt ny, er det ikke muligt at konkludere noget nærmere om, hvorvidt en sådan funktion kan have en positiv betydning for udviklingen af arbejdet med bevægelse i undervisningen. Det skal også nævnes, at man på en enkelt skole bevidst har valgt ikke at organisere sig med en bevægelsesvejleder, da man vurderer, at ansvarsområdet er for snævert.

#### 4.2.4 Bevægelsespolitik

Et centralt element i skoleledernes forløb har været udviklingen af en fælles tilgang til arbejdet med bevægelse eller en egentlig bevægelsespolitik for skolen. Skolelederne fremhæver det i den forbindelse som særligt værdifuldt, at man som en del af forløbet har fået lejlighed til at arbejde koncentreret med sin egen bevægelsespolitik. De oplever, at der er behov for, at de i ledelsesteamet sætter tid af til at arbejde med dette.

<sup>1</sup> Nedtællingsure, som visuelt viser, hvor meget tid der er brugt. Urene anvendes ofte inden for specialpædagogik.

Evalueringen viser imidlertid også, at skolerne endnu ikke er lang i deres arbejde med at udarbejde og udbrede en egentlig bevægelsespolitik. På nogle skoler har man arbejdet med en overordnet politik, men er endnu ikke så langt med konkretiseringen af politikken til en egentlig handleplan.

*Vi er lige blevet færdige [med projektet] i efteråret '17 og er i gang med implementeringen. Vi har travlt, men vi har udarbejdet en handleplan for Krop & Kompetencer, så vi kan blive ved med at have fokus. Vi holder pædagogiske rådsmøder, hvor vi skal delagtiggøre, hvordan vi gør i fællesskab, så vi har en linje, vi alle sammen følger. (Leder).*

Andre steder har man bevidst fravalgt at udarbejde en decideret politik, da man ikke har erfaring for, at nedskrevne politikker fører til reelle forandringer på skolen – oplevelsen er, at en formaliseret bevægelsespolitik ikke er en løsning i sig selv, og at man hellere skal fokusere på mere konkret opfølgning og ledelsesmæssigt fokus.

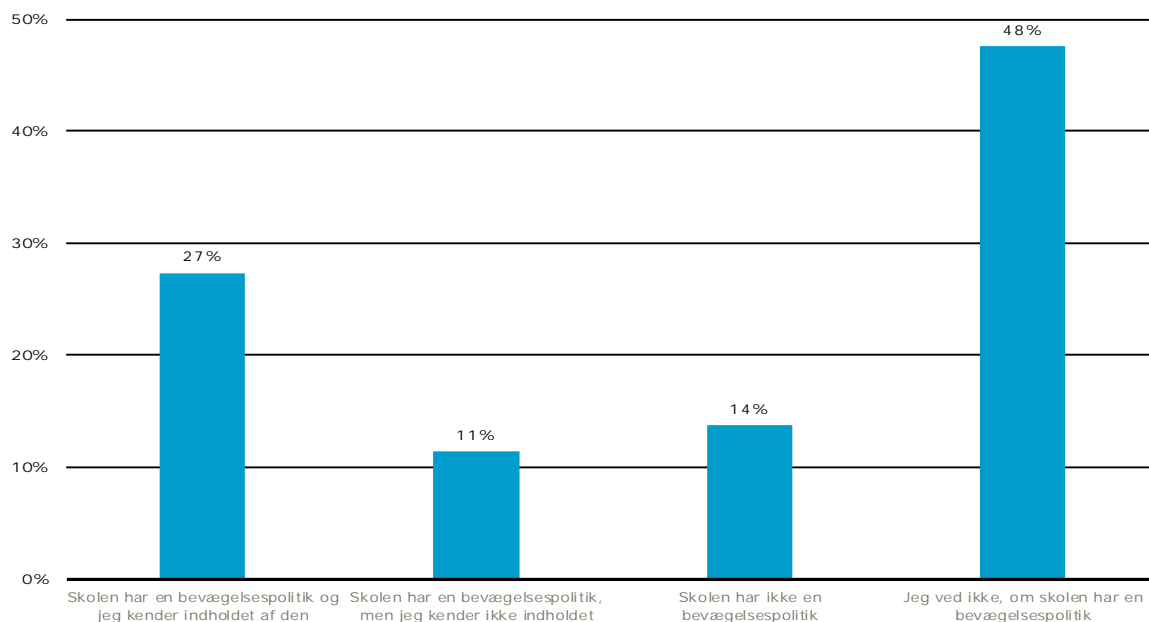
*For os er det noget andet. Politikken kan hænges derop, og så er den pæn. Det vi har brug for er, hvordan får vi det her til at leve." (Leder).*

*Det skaber legitimitet, at dét er der fokus på. Det går ikke over. De, der gerne vil det, får støtte til det. Det er en ledelsesopgave at være med til at give plads til dem, der også kan nogle ting. Vi vil gerne lede mod den skole, der skal være derude i fremtiden. Det er jeg mere optaget af, end at vi har en bevægelsespolitik i sidste ende. Hvis ikke den bruges, er det helt ligegyldigt. (Leder)*

Spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at nedskrevne bevægelsespolitikker kun i begrænset omfang synes at have betydning for det pædagogiske personales arbejde med bevægelse i forlængelse af projektet. Således er det hele 48 pct. af det pædagogiske personale, der svarer, at de ikke ved, om deres skole har en bevægelsespolitik. 38 pct. er bekendt med at deres skole har en bevægelses politik, men ud af denne gruppe er det jf. figur 4-7 kun lige under halvdelen (44 pct.), der erklærer sig enige eller meget enige i, at denne politik har en positiv betydning for deres arbejde med bevægelse i undervisningen. På tilsvarende vis indikerer de kvalitative interviews fra forløbsstudierne heller ikke, at bevægelsespolitikker skulle fungere som en betydende faktor. Enkelte peger dog på, at en bevægelsespolitik kan fungere som et fælles pejlemærke, og at den kan være med til at skabe en øget opmærksomhed i det daglige arbejde.

Figur 4-6: Det pædagogiske personales kendskab til skolens bevægelsespolitik

ER DU BEKENDT MED, OMSKOLEN HAR EN BEVÆGELSESPOLITIK?

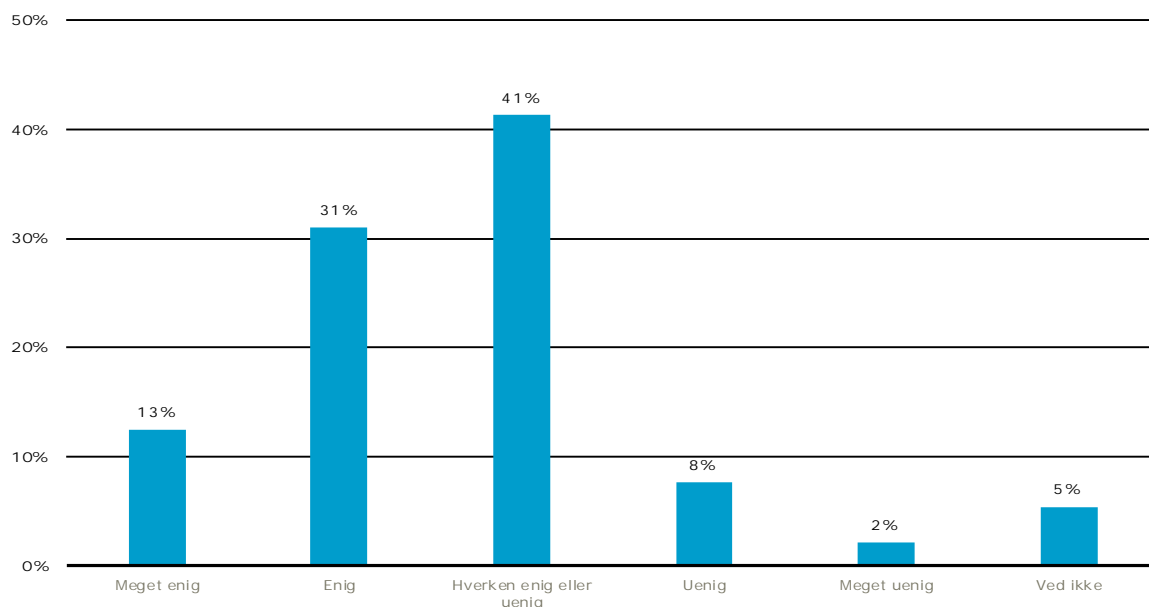


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

Figur 4-7: Medarbejdernes oplevelse af om deres skoles bevægelsespolitik har en positiv betydning for deres arbejde med bevægelse

HVOR ENIG ER DU I FØLGENDE UDSAGN: "BEVÆGELSESPOLITIKKEN HAR EN POSITIV BETYDNING FOR MIT ARBEJDE MED BEVÆGELSE I UNDERVISNINGEN" ?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=184. Spørgsmålet er kun besvaret af de respondenter, som har svaret ja til, at deres skole har en bevægelsespolitik.

Resultaterne underbygges yderligere af de åbne kommentarer i spørgeskemaundersøgelsen, hvor de oftest forekommende kommentarer tilkendegiver, at bevægelsespolitikken ingen eller næsten ingen betydning har.

Som nævnt i kapitel 2 peges der på, at koblingen mellem lederforløbet og forløbet for det pædagogiske personale ikke har været så velkoordineret. Dette kan være en af forklaringerne på, at

arbejdet med en bevægelsespolitik endnu ikke i særlig grad har fungeret som retningsgivende eller rammesættende for den aktuelle bevægelsespraksis på skolerne.

#### 4.3 Sammenhæng mellem bevægelsespolitikker og forvaltningens rolle

Et særligt fokuspunkt i evalueringen af Krop & Kompetencer 2.0 er at afdække sammenhængen mellem kommunens bevægelsespolitik, skolens bevægelsespolitik og det pædagogiske personales praksis.

På baggrund af de gennemførte interviews står det imidlertid klart, at den kommunale forvaltning spiller en meget varierende rolle i skolernes arbejde med bevægelse i undervisningen. Størstedelen peger på, at forvaltningen ingen nævneværdig rolle har spillet, mens man enkelte steder og særligt i én kommune peger på, at forvaltningen og særligt den kommunale tovholder har spillet en centrale rolle i gennemførelsen af projektet og i det efterfølgende arbejde med bevægelse. Her peges der på, at en velfungerende kommunal tovholderordning kan bidrage til, at fokus bliver fastholdt, at der bliver fulgt op på kommunale og fælles beslutninger, at vedkommende kan være med til at sætte den kommunale dagsorden inden for området og understøtte et evt. netværk for bevægelsesvejledere eller ressourcpersoner på tværs af skolerne.

I lighed med den kommunale forvaltnings begrænsede betydning er det ligeledes kendetegnende, at skolerne tilkendegiver, at det kommunalpolitiske niveau ikke har haft en væsentlig betydning for hverken skolens deltagelse i projektet eller for deres praksis på området. På enkelte skoler peger man på, at der på kommunalt plan er et politisk fokus på bevægelse, men understreger samtidig, at det ikke er noget, der skinner igennem i skolens eget arbejde med bevægelse.

Ovenstående underbygger billedet af, at den primære drivkraft i skolernes engagement i projektet er ledelsens og medarbejdernes egen motivation for at deltage – det er kun i begrænset omfang noget, der er kommet "udefra" i form af en politisk eller forvaltningsmæssig beslutning.

På baggrund af ovenstående og den begrænsede betydning skolens egen bevægelsespolitik har, tegner evalueringen et klart billede af, at sammenhængen mellem den kommunale bevægelsespolitik, skolens bevægelsespolitik og det pædagogiske personales praksis er meget begrænset, og flere steder fremstår som ikkeeksisterende. Der synes med andre ord ikke at være en særlig rød tråd eller sammenhængende politik ned igennem den kommunale styringskæde. Enkelte steder efterspørges der netop en tydeligere kobling mellem politikker og indsatser på de forskellige niveauer i kommunen.

*Den her slags projekter skal afspejle strategiplanen i kommunen. Hvis der ikke er nogen kobling, så kan man ikke forklare det for medarbejderne. (Leder).*

*Det var en del af opgaven – vi skulle lave vores egen politik. Den har sovet lidt. Den lever ikke. (Forvaltningsrepræsentant).*

Andre skoleledere peger på, at en kommunal bevægelsespolitik ikke har en væsentlig betydning og reelt er ligegyldig. Disse skoleledere fremhæver, at det under alle omstændigheder er på den enkelte skole, at der skal sættes handling bag målsætningerne og skabes motivation og mening blandt det pædagogiske personale. De mener, at det er lokalt på skolen, at rammesætning og meningsdannelse sker.

#### 4.4 Øvrige faktorer med betydning for omsætning til praksis

Foruden ovenstående primært ledelsesmæssige og organisatoriske faktorer peger evalueringen også på en række andre faktorer, der kan have betydning for skolernes omsætning af den tilegnede viden fra kurserne til konkrete praksisændringer på skolerne.



#### 4.4.1 Fysiske rammer og årets gang

Mange peger på, at de fysiske rammer på skolerne spiller en rolle for muligheden for at arbejde med bevægelse. De fleste efterspørger således bedre fysiske rammer (selv om nogle også konstaterer, at andre har det værre). Dette gælder både i forhold til at sikre rammer, som gør det muligt at lave bevægelse, og at have rammer, som mere direkte opfordrer eller inviterer eleverne til bevægelse, eller rammer, som kan anvendes direkte i bestemte bevægelsesaktiviteter i undervisning.

Flere påpeger også, at årstiden delvist er afgørende for, hvor meget bevægelse man gennemfører, og henviser i den forbindelse også til, at de fysiske rammer i højere grad bliver en begrænsende faktor, når det er dårligt vejr. På samme måde peger nogle ledere og medarbejdere på, at det kan være vanskeligt at have fysiske rammer, som både kan rumme elever, som skal kunne bevæge sig, og samtidig rumme elever, som arbejder med fordybelse. På nogle skoler arbejder man således med bevægelsesområder på skolen, hvor det er accepteret, at eleverne er aktive, mens andre områder er reserveret til mere stille aktiviteter som læsning eller anden fordybelse. Dette er en måde at forhindre, at bevægelsesaktiviteter i en klasse griber forstyrrende ind i undervisningen for de øvrige klasser.

#### 4.4.2 Faktorer relateret til kurserne

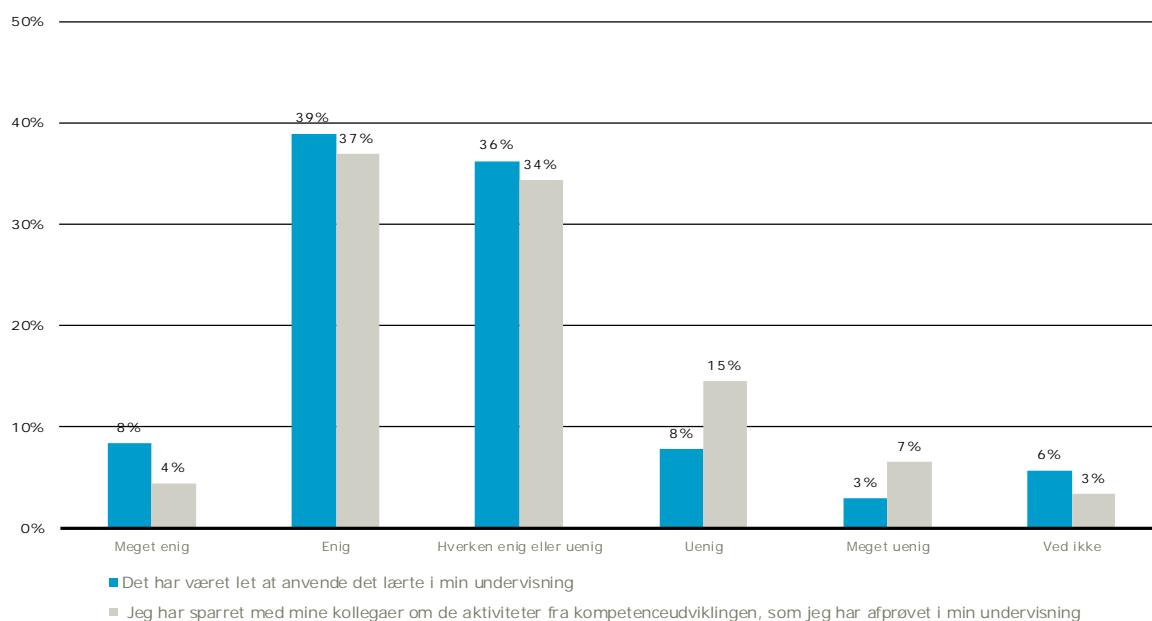
I forhold til selve kompetenceudviklingsforløbet fremhæver ledere og det pædagogiske personale, at flere elementer i tilrettelæggelsen af kompetenceudviklingsforløbet har en positiv betydning i forhold til at fastholde det tillærte, også efter forløbet. Der er med andre ord tale om faktorer eller elementer ved selve forløbet, som kan have en positiv virkning i forhold til at omsætte viden til praksis.

Som nævnt i kapitel 2 tilskriver både ledere og medarbejdere det stor betydning for mulighederne for at fastholde det lærte fra kurserne, at alle medarbejdere og ledelsen har deltaget i kurset. Det giver et fælles afsæt og et fælles sprog, at alle har været med, og det betyder, at man ikke står alene med det i dagligdagen.

En anden faktor, som synes at have en potentielt positiv betydning for omsætningen af viden til bevægelsespraksis, er, når deltagerne får adgang til meget letanvendelige aktiviteter, øvelser mv. Som det fremgår af nedenstående figur, finder ca. halvdelen af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen, at det har været let at anvende det lærte fra kurserne i deres dagligdag.

Figur 4-8: Anvendelse af det lærte fra kompetenceudviklingen og sparring med kollegaer om aktiviteter

HVOR ENIG ER DU I FØLGENDE UDSAGN OM AT SKULLE ANVENDE DET LÆRTE FRA KOMPETENCEUDVIKLINGEN I DIN EGEN UNDERVISNING?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

Trods den relative tilfredshed med den umiddelbare praksisanvendelighed af det lærte på kursene er der mange, der i de kvalitative interviews efterspørger, at kompetenceudviklingsforløbet havde præsenteret endnu flere konkrete aktiviteter, som kunne anvendes direkte i undervisningen. Dette afspejler, at lærerne oplever et stort behov for at videreudvikle og supplere de konkrete aktiviteter, de lærer på kursusdagene. De oplever, at bestemte aktiviteter kun kan anvendes et vist antal gange, og at man som lærer eller pædagog dermed relativt hurtigt "løber tør" for relevante aktiviteter. Generelt efterspørger det pædagogiske personale nye ideer og inspiration til nye aktiviteter, bl.a. fordi de som nævnt tidligere har svært ved at finde tid og input til selv at udvikle dem i en travl hverdag. I relation til dette peger enkelte respondenter på, at flere undervisningssystemer er begyndt at indarbejde relevante og anvendelige bevægelsesaktiviteter i deres forløb og materialer. Det er således kendetegnende, at mange lærere og pædagoger efterspørger konkrete materialer og aktiviteter, de kan anvende direkte i undervisningen uden yderligere forberedelse eller bearbejdning. Dette indikerer, at sådanne materialer og aktiviteter i særlig grad kan understøtte en øget brug af bevægelsesaktiviteter på skolerne.

Endelig peger flere også på, at der med fordel kan gennemføres en form for opfølgning eller "brushupkurser". En enkelt skole, som gennem en årrække har arbejdet meget med bevægelse, har således netop brugt *Krop & Kompetencer 2.0* som en form for "brushup" på et tidligere kompetenceudviklingsforløb. Andre peger på, at det kan være med til at genopfriske det lærte samt være en anledning til videns- og erfaringsdeling med kollegaerne.

*Hvis der kunne komme en enkelt opfølgningsworkshop, meget intensivt, det ville være givet godt ud, så man kunne holde lidt fast. (Lærer).*

I boksen nedenfor opsummeres kapitlets konklusioner og fremadrettede opmærksomhedspunkter.

Dette kapitel peger på følgende *konklusioner om Krop & Kompetencer 2.0*:

- Det er en udfordring for det pædagogiske personale at fastholde og videreudvikle den viden og de redskaber, de har tilegnet sig på kurserne.
- Deltagernes erfaringer for at arbejde med bevægelse og deres motivation for deltagelse i projektet varierer meget og er delvist betinget af deres personlige forhold til det at dyrke motion og idræt.
- Det pædagogiske personale oplever fortsat et stort behov for yderligere viden og sparring efter kurserne og oplever manglende tid til udvikling og planlægning af nye aktiviteter som den væsentligste hæmmende faktor for deres arbejde med bevægelse i undervisningen.
- Skoleledelsens ledelsesmæssige fokus og den konkrete organisering af arbejdet med bevægelse i dagligdagen har afgørende betydning for, hvordan og i hvilken grad der praktiseres bevægelse i undervisningen på de enkelte skoler.
- Generelt efterspørger det pædagogiske personale en stærkere ledelsesmæssig prioritering af bevægelsesarbejdet, og samlet set oplever de kun til en vis grad, at deres skolens ledelse dagsordensætter og løbende italesætter bevægelse som vigtigt. Der er dog en vis variation mellem skolerne.
- Bevægelsespolitikker eller handleplaner spiller (endnu) ikke en central rolle i skolernes arbejde med bevægelse og generelt har det pædagogiske personale ikke været inddraget i væsentlig grad i udviklingen eller implementeringen af disse.

Konklusionerne giver anledning til følgende *fremadrettede opmærksomhedspunkter*:

- Det er væsentligt, at der i implementeringen af en ny bevægelsespraksis tages højde for, at der til dels er tale om en ny type af opgave, hvor lærerne skal tænke ud af boksen og arbejde med nye metoder. Det kræver tid til udvikling/innovation og særligt sammen med andre for at opfinde og udvikle nye aktiviteter.
- En bevægelsesvejleder eller et bevægelsesteam kan være med til at sikre fokus og momentum på skolen efter kompetenceudviklingsforløbet, idet det kan fungere som en ressource og evt. indpisker for det pædagogiske personale.
- Ledelsen kan i et vist omfang påvirke medarbejdernes motivation til at arbejde med bevægelse i skolen ved på forhånd at tydeliggøre formålet og relevansen af arbejdet samt at skabe klare rammer for og forventninger til, hvad der skal ske i forløbet og efterfølgende.
- Hvis den kommunale forvaltning skal spille en positiv rolle i at sikre mere bevægelse i skolen er det vigtigere, at den er med til at skabe gunstige rammer, følge op og forpligte skolerne til handling, end det er at udarbejde en formel politik. Det er under alle omstændigheder på skolens niveau, at opgaven med at "sælge" ideen og sætte det i perspektiv skal varetages, så det giver mening i en lokal kontekst.



## 5. OPLEVEDE VIRKNINGER FOR ELEVERNE

I dette kapitel behandles de *oplevede* virkninger af bevægelse i skoledagen for eleverne. Virkningerne af det pædagogiske personales bevægelsespraksis er altså alene undersøgt ved at spørge det pædagogiske personale, ledere og elever om, hvordan de oplever, at bevægelsesaktiviteterne påvirker elevernes trivsel og læring. Kapitlet er baseret på spørgeskemaundersøgelsen blandt det pædagogiske personale, interviews med ledere og pædagogisk personale samt observation af undervisning på de besøgte skoler og opfølgende interviews med elever.

### 5.1 Betydningen af *Krop & Kompetencer 2.0* for elevernes trivsel og læring

Som det blev præsenteret i kapitel 4, har *Krop & Kompetencer 2.0* for en gruppe af lærere og pædagoger betydet, at de anvender mere og flere forskellige typer af bevægelsesaktiviteter i undervisningen, eller at den bevægelse, de arbejder med i undervisningen, opleves at være af højere kvalitet. De fleste af disse lærere og pædagoger har endvidere en oplevelse af, at deres ændrede praksis for at arbejde med bevægelse har en positiv virkning for deres elever. De oplever eksempelvis, at de nye bevægelsesaktiviteter har en positiv virkning for elevernes motivation og engagement i undervisningen, elevernes evne til at koncentrere sig og elevernes hukommelse.

Det varierer, om lærerne og pædagogerne mener, at deres elever har bemærket, at der er sket en ændring i deres praksis. Hvor nogle er af den opfattelse, at eleverne oplever mere og mere varieret bevægelse i undervisningen, peger andre på, at dette ikke nødvendigvis er tilfældet. De forklarer det med, at der sommetider er forskel på elevernes og personalets forståelse af bevægelse, idet nogle elever alene forbinder bevægelse med aktiviteter, hvor de får pulsen op. For nogle lærere og pædagoger har *Krop & Kompetencer 2.0* dog været medvirkende til at åbne for en dialog med eleverne om, hvad bevægelse er og kan være.

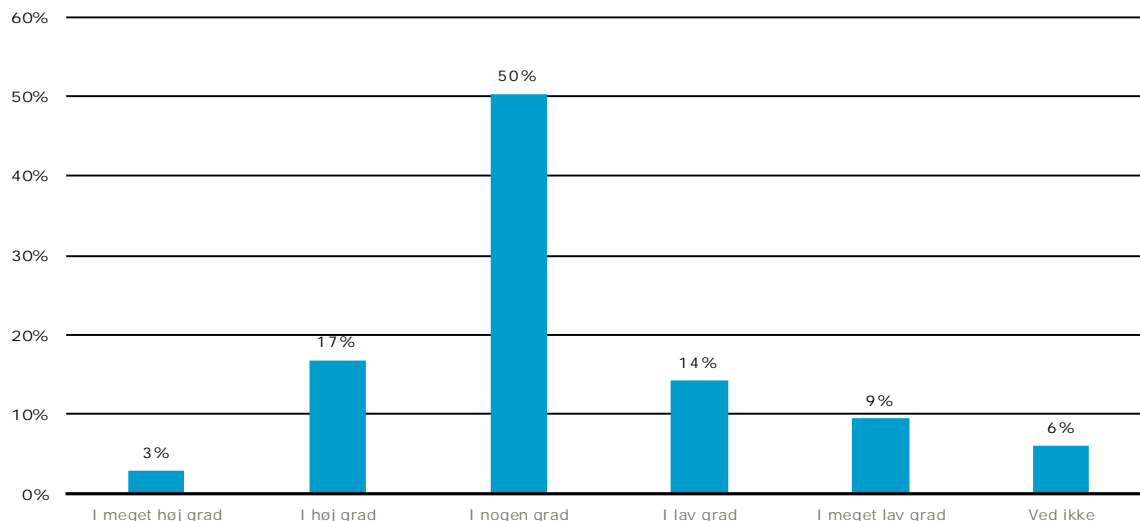
*Vi snakker mere med eleverne om det, eller det gjorde vi lige efter kurset. Vi snakker om, hvordan man kan definere bevægelse. Man behøver ikke at svede. (Lærer).*

*Den der figur fra *Krop & Kompetencer* var rigtig god, også for eleverne. Vi brugte den til at illustrere nogle ting, og den gav dem en forståelse af det. (Lærer).*

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen er det en femtedel af lærerne og pædagogerne, som oplever, at kompetenceudviklingen i høj eller i meget høj grad har bidraget til, at de er lykkedes med at integrere bevægelse i undervisningen på en måde, som er fremmende for elevernes læring. Halvdelen af det pædagogiske personale oplever det i nogen grad, og omkring en fjerdedel oplever det i lav eller i meget lav grad. Dette fremgår af figuren nedenfor.

Figur 5-1: Betydningen af kompetenceudviklingen for elevernes trivsel og læring

I HVILKEN GRAD HAR DIN DELTAGELSE I KOMPETENCEUDVIKLINGEN "BEVÆGELSE I SKOLEDAGEN" BIDRAGET TIL, AT DU LYKKES MED AT INTEGRERE BEVÆGELSE I UNDERVISNINGEN PÅ EN MÅDE, SOM ER FREMMENDE FOR ELEVERNES TRIVSEL OG LÆRING?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 1 (2017-2018).

Note: N=475.

Det generelle billede er således, at skolernes deltagelse i *Krop & Kompetencer 2.0* i mindre grad har haft en betydning for elevernes trivsel og læring. Dette skal ses i sammenhæng med, at ændringerne i det pædagogiske personales praksis er mindre, når der ses på personalegrupperne som helhed. Mange ledere og pædagogisk personale peger således også på, at det er for tidligt at vurdere, om en ændret bevægelsespraksis har betydning for elevernes trivsel og læring.

I det følgende behandles det derfor mere generelt, hvilken betydning bevægelse opleves at have for elevernes trivsel og læring samt hvordan. Der ses også på, hvilke bevægelsesaktiviteter der opleves som særligt virkningsfulde i forhold til at fremme elevernes trivsel og læring.

## 5.2 Oplevede virkninger af bevægelse i skoledagen for elevernes trivsel og læring

Når bevægelse indgår i undervisningen, er den dominerende oplevelse hos de interviewede ledere, lærere, pædagoger og elever, at det har en positiv virkning for eleverne. Der er få eksempler på lærere og pædagoger, som oplever, at bevægelse har en negativ virkning. Disse eksempler handler typisk om, at bevægelsesaktiviteterne er med til at skabe stor uro i klassen, og at det er vanskeligt for læreren efterfølgende at skabe ro til den faglige fordybelse. Eksempelvis udtaler en lærer: *"Jeg synes, det har været rigtig svært at integrere bevægelse i undervisningen, fordi det har været megaforstyrrende. Jeg har prøvet nogle perioder, så er jeg gået væk fra det."*

Det pædagogiske personale oplever, at bevægelse påvirker elevernes trivsel og læring positivt på flere forskellige måder, som overordnet kan opdeles i fire forskellige mekanismer:

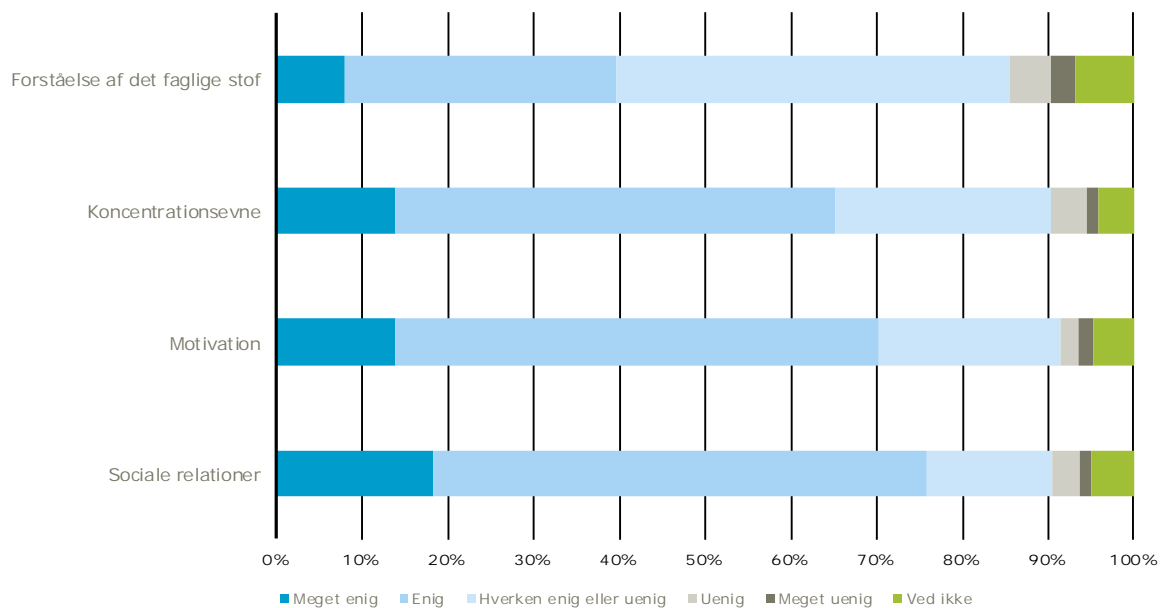
1. Bevægelse påvirker elevernes forståelse af det faglige stof.
2. Bevægelse påvirker elevernes koncentration og energi.
3. Bevægelse påvirker elevernes motivation for at gå i skole og deltage i undervisningen.
4. Bevægelse påvirker de sociale relationer og fællesskaber mellem eleverne.

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen oplever omkring syv ud af 10 lærere og pædagoger, at de bevægelsesaktiviteter, de anvender i undervisningen, har en positiv betydning for de sidste tre forhold, nemlig elevernes koncentration, motivation og sociale relationer. Fire ud af 10 oplever også, at bevægelsesaktiviteterne bidrager positivt til elevernes forståelse af det faglige stof.

Dette fremgår af figuren nedenfor. I tolkningen af resultaterne skal der tages højde for, at der er tale om oplevede virkninger af de bevægelsesaktiviteter, som det pædagogiske personale anvender i deres undervisning. At lærere og pædagoger i mindre grad oplever, at bevægelse bidrager til faglig forståelse sammenlignet med sociale relationer, betyder ikke nødvendigvis, at de i mindre grad oplever denne virkning ved bevægelse. Det kan også skyldes, at det pædagogiske personale i mindre grad inddrager bevægelsesaktiviteter, som understøtter dette formål.

Figur 5-2: Oplevede effekter af bevægelsesaktiviteter for eleverne

HVOR ENIG ER DU I FØLGENDE UDSAGN: "JEG OPLEVER, AT DE BEVÆGELSESAKTIVITETER, JEG ARBEJDER MED I UNDERVISNINGEN, HAR EN POSITIV BETYDNING FOR ELEVERNES..."



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale – måling 2 (2018).

Note: N=339.

I det følgende udfoldes hver af de fire forklaringer på, hvordan bevægelse er med til at fremme elevernes trivsel og læring. Det beskrives også, hvilke bevægelsesaktiviteter der opleves som særligt virkningsfulde. Idet trivsel og læring hænger tæt sammen, sondres der ikke skarpt mellem bevægelsesaktiviteter, som har betydning for elevernes trivsel, og bevægelsesaktiviteter, som har betydning for elevernes læring. De forskellige forklaringer relaterer sig dog mere eller mindre direkte til henholdsvis trivsel og læring, hvilket også vil fremgå af det følgende.

#### 5.2.1 Forståelse af det faglige stof

Bevægelse integreret i undervisningen kan ifølge nogle af de interviewede lærere og pædagoger være med til at styrke nogle elevers læring ved at præsentere dem for en måde at lære det faglige stof på, hvor læringen kropsliggøres. De oplever, at visse elever forstår og husker det faglige stof bedre, når læringen er kropsligt forankret. Kropsligt forankret læring fungerer ifølge disse lærere og pædagoger særlig godt, når eleverne skal indlære og/eller repetere det faglige stof. Hvis eleverne fx skal lære nogle bestemte bogstaver eller årstal, har de lettere ved at koble lyden til bogstavet eller begivenheden til årstallet, hvis de fysisk skal bevæge sig et bestemt sted hen, eller hvis de skal udføre en bestemt bevægelse.

*Jeg greb et program af Jakob Rising og brugte den der: "Hvornår var det nu, det var", og så skulle de løbe hen til det rigtige årstal. Og den fangede de lynhurtigt. Der kunne jeg give dem noget skriftligt næste uge, og så kunne de svare på det. Det var lidt en eye-opener. Så kunne de for eksempel huske, at pælen var 1864 etc. De, der ikke ville få noget ud af et stykke papir, kunne deltage her. (Lærer).*

*Når jeg samler op ugen efter – og jeg kender de elever, der har udfordringer – så kan de huske stafetten. De kommer lidt mere på banen, end de ville have gjort, hvis det bare var et evalueringsskema. Man når måske ud lidt bredere. (Lærer).*

*Jeg laver bogstavsdans med førsteklasse. Dem der har svært ved at forbinde lyde til bogstaver, de bruger bevægelsen fra den der dans. Også de der drenge, som har grovmotorik, de får mere ud af at kunne gøre det som en dansebevægelse. Det har virket. (Lærer).*

Hvis bevægelse skal styrke elevernes forståelse af det faglige stof, peger de interviewede lærere og pædagoger på, at det er særligt virkningsfuldt, hvis der anvendes velkendte lege/spil, som tillægges et fagligt indhold. Idet eleverne typisk kender regler og form, skal de ikke bruge tid og energi på at sætte sig ind i det. I stedet kan eleverne fokusere på det faglige indhold. I forlængelse heraf peger flere på fordelene ved at genbruge aktiviteterne flere gange, men alene skifte indholdet. Dette er også med til at skabe en klarhed hos eleverne om, hvad der skal ske.

*Når man tager deres kendte lege og putter noget læring ind i det. Det er det, at de kender formen, så det er let for dem at koncentrere sig. Så skal de ikke bruge krudt på regler. (Lærer).*

### 5.2.2 Koncentration og energi

Bevægelse fremhæves af både ledere, pædagogisk personale og elever som værende vigtig for at fastholde elevernes koncentration og sikre et højt energiniveau i en lang skoledag. Det kan fx handle om, at eleverne skal brænde noget krudt af for bedre at kunne fordybe sig efterfølgende, eller at eleverne skal bevæge kroppen og have frisk luft til hovedet for at undgå træthed, hovedpine eller lignende. Det kan også handle om, at eleverne mellem aktiviteterne har brug for at tænke på noget andet og "clear" hovedet for igen at kunne fokusere på undervisningen. Det, der går igen, er, at bevægelse bidrager til, at eleverne bliver mere læringsparate og dermed får mere ud af undervisningen. Det er særligt denne positive virkning, de interviewede elever fremhæver.

*Jeg får i hvert fald brændt mere krudt af, så jeg er klar til timen. Det kan være løb frem og tilbage, spurt eller noget. (Elev i 8. klasse).*

*Jeg synes, de er gode, så laver man noget helt andet, man griner, og så kan man koncentrere sig bedre bagefter. (Elev i 8. klasse).*

*I kristendom har vi ikke brain breaks. Og det er der, hvor vi tænker rigtig meget, så vi har brug for det. Man kan få ondt i hovedet. (Elev i 4. klasse).*

Hvis koncentration og energi er formålet med bevægelsesaktiviteten, oplever det pædagogiske personale, at korte brain breaks er virkningsfulde. De nævner bl.a. Just Dance, hvor eleverne skal forsøge at kopiere en dans, som bliver fremført på skærmen, og "7 Minutes of Workout", hvor eleverne skal lave en række fysiske øvelser. Også her peger det pædagogiske personale på, at det kan være en fordel at bruge de samme aktiviteter flere gange, så aktiviteten er let at sætte i gang. Dog er det samtidig væsentligt, at aktiviteterne ikke går hen og bliver for ensformige. Når eleverne kender flere forskellige typer af brain breaks, oplever nogle lærere og pædagoger endvidere, at det kan være en fordel at inddrage eleverne i valg af brain breaks. Dels så eleverne laver de aktiviteter, der fungerer bedst for dem, og dels så eleverne føler at have medbestemmelse.

Ifølge både elever og personale fungerer brain breaks godt på "kritiske tidspunkter", fx i ydertimerne eller i dobbeltlektioner, hvor elevernes koncentration eller energiniveau er lavt. Eleverne peger desuden på, at de særligt har brug for denne type af bevægelsesaktiviteter midt i timen frem for umiddelbart efter eller før et frikvarter. Dog er det samtidig vigtigt, at bevægelsesaktiviteterne ikke ligger midt i, at de sidder og er i gang med noget. Ifølge eleverne kan bevægelse i de tilfælde komme til at virke forstyrrende.

### 5.2.3 Motivation

For nogle elever kan bevægelse integreret i undervisningen også bidrage til en større motivation for at komme i skole og for at deltage i undervisningen. Der er både pædagogisk personale og elever, som peger på, at eleverne sommetider opfatter bevægelsesaktiviteter som leg frem for læring, og at de knap nok opdager, at de er i gang med at lære, fordi de har det sjovt og griner sammen. Sommetider fortsætter eleverne endda "legen" i frikvarteret. Bevægelsesaktiviteter kan på den måde medvirke til, at de elever, som ellers ville miste gejsten og undlade at deltage, fortsat er med i undervisningen. På den måde kan bevægelse både være med til at fremme elevernes generelle trivsel i skolen og indirekte fremme elevernes læring, fordi de er mere engagerede og deltagende i undervisningen.

*Vi har optegninger i skolegården, hvor vi har skrevet hele alfabetet op. Når de skal øve staveord i de små klasser, så skal de ud og lande på bogstaverne og tilbage. Det vil jeg aldrig kunne gøre, hvis de skulle sidde ved et bord. I skolegården kunne jeg terpe det meget bedre igennem. Om det sidder bedre fast, ved jeg ikke. Det gør det meget sjovere at øve ord. (Lærer).*

*Det er et spørgsmål om motivation. Jeg har en dreng i min klasse. Det siger ham ikke en skid at sidde og skrive ord, men det at hente et ord og skrive det ned, så vil han lige pludselig gerne.*

*De er meget mere engagerede, når de skal være aktive. Det virker som om, at de får forholdsvis mere ud af det. (Lærer).*

*Det er sjovt med matematik uden for, når vi laver matematik-stratego. Det er både sjovt, fordi du løber og laver noget, og det har også noget med matematik at gøre. (Elev i 4. klasse).*

*Det har virkning på skoledagen og lysten til at komme i skole, fordi hvis det bare var at sidde og kigge i en bog, så bliver det rutine, og til sidst vil man "slå fra". (Elev i 8. klasse).*

Hvis bevægelsesaktiviteterne skal medvirke til at gøre undervisningen sjov og motiverende, oplever det pædagogiske personale også her, at det er særligt virkningsfuldt at tage udgangspunkt i velkendte lege. Særligt konkurrenceelementet udgør en motiverende faktor for nogle elever. Derudover peger både lærere og elever på, at den variation, som bevægelsen bidrager til, i sig selv er med til at gøre skoledagen sjovere og mere motiverende.

*Jeg synes, de træner rigtig god opmærksomhed, når jeg læser noget for dem, og de skal reagere på nogle bestemte ord. Når vi har læst fra læsebogen, og jeg læser "de", så skal pigerne rejse sig op, og når jeg siger "han", så skal drengene rejse sig op. Der er masser af fokus. Det er en leg, og der er noget konkurrence ind over det. Det kan være stavelser, navneord eller udsagnsord. (Lærer).*

*For mig er det lige så vigtigt, at bevægelse kan være et vigtigt redskab til at skabe variation i undervisningen, og det er ikke så afgørende, om det er kognitiv eller social bevægelse. Man kan sagtens lave en hestetafet, og hvis man bruger konkurrenceelementet i overbygningen, så fungerer det bedst. Men variationen er det vigtigste og mest afgørende. (Lærer).*

### 5.2.4 Sociale relationer og fællesskaber

Sociale relationer og fællesskaber er det, de fleste af de interviewede lærere og pædagoger fremhæver som en positiv virkning af bevægelse i undervisningen. Bevægelse kan være med til at



styrke de sociale relationer på flere måder til gavn for elevernes generelle trivsel i skolen. Bevægelsesaktiviteter kan for det første være med til at fremme et mere inkluderende læringsmiljø ved at skabe deltagelsesmuligheder for elever, som har sværere ved at lære i den almene, stillesiddende undervisning. Dermed bliver det muligt for disse elever at indtræde i nye roller og få nogle succesoplevelser i undervisningssituationen, de ellers ikke ville have fået. Det kan smitte positivt af på elevernes selvtillid. For det andet kan bevægelsesaktiviteter være fremmende for det sociale sammenhold i klassen, fordi eleverne i bogstavelig forstand kommer tættere på hinanden. Der er både eksempler på ledere og pædagogiske personale, som nævner, at eleverne behandler hinanden bedre, når de tør røre hinanden. Dette kan også ses i sammenhæng med udtalelser om, at flere elever lider af en generel kropsforskrækkethed, som ofte bliver mere og mere udtalt, når eleverne rykker op i udskoling. At blive vant til at bruge sin krop i løbet af dagen kan være et redskab til at skabe en større fortrolighed med egen og andres kroppe.

[Om en elev som har svært ved engelsk]: *Når man stiller den opgave at kunne interviewe nogle på engelsk, så siger [eleven]: "Det kan jeg". Det kommer fra den selvtillid, han har fra sporten. Når man kan se den effekt, så bruger vi det rigtig meget.* (Lærer).

*Den sociale virkning skal man heller ikke underkende. At de giver hinanden massage, at de tør røre ved hinanden, både drenge og piger. Det der med, at det ikke er farligt. Der er en sammenhæng – den, du rører ved, mobber du ikke.* (Lærer).

*For mig bliver det eksemplarisk med den 9. klasse. De har det godt [...] Deres lærer har arbejdet med det fra 6. klasse [...] Når man tør lægge hånden på hinandens skulder, og når man har god fysisk kontakt, så skal der mere til at gøre hinanden ondt.* (Leder).

*Man får mere sjov med hinanden, og så fortsætter det ude i frikvarteret.* (Elev i 4. klasse).

Bevægelsesaktiviteter, der fremmer de sociale relationer mellem eleverne, kan være knyttet til det faglige indhold i undervisningen, eller de kan stå for sig selv. Ifølge det pædagogiske personale er det dog særligt virkningsfuldt, hvis bevægelsesaktiviteterne indebærer, at eleverne skal samarbejde med hinanden og gerne elever, som ikke under normale omstændigheder ville vælge at arbejde sammen. Gennem bevægelsen kan der skabes nye relationer og større sammenhold, fordi eleverne får mulighed for at byde ind med og se andre kompetencer hos deres klassekammerater. Derudover oplever det pædagogiske personale, at det er fremmende for sammenholdet, når bevægelsesaktiviteterne indebærer nærkontakt. Dog nævner både elever og det pædagogiske personale også, at dette er noget, eleverne skal vænne sig til. Det er nemmere for eleverne at komme fysisk tæt på hinanden, når de kender hinanden godt.

### 5.3 Får nogle elever mere ud af bevægelse end andre?

I både de gennemførte forløbsstudier og i spørgeskemaundersøgelsen er det pædagogiske personale blevet spurgt om de oplever, at bevægelse i skoledagen virker bedre for nogle elever end for andre. Lærerne og pædagogerne svarer tyder på, at flere forhold ved eleverne har betydning.

Som nævnt i kapitel 4 er det en udbredt opfattelse blandt det pædagogiske personale, at bevægelsesaktiviteter giver det største udbytte i de mindre klasser, især i indskoling. Lærerne og pædagogerne i indskoling forklarer det bl.a. med, at de små elever har sværere ved at bevare koncentrationen og derfor har godt af pauser i løbet af en lang skoledag. Det pædagogiske personale oplever også, at det gradvist bliver sværere at integrere bevægelse på en måde, som er meningsfuld for eleverne, jo ældre eleverne bliver. Dette skyldes, at det faglige stof bliver mere komplekst. Derudover påpeger flere, at eleverne i udskoling får større fokus på læringsmål, lektier og prøveforberedelse, hvilket det kan medføre, at eleverne selv er mindre motiverede for at lave bevægelse, der ikke knytter sig direkte til det faglige indhold.

Der er blandede oplevelser af, hvorvidt de fagligt svage elever får et særligt udbytte af bevægelse i undervisningen. Nogle fremhæver denne gruppe elever som en gruppe, der nyder godt af bevægelse, da de kan lære på en anden måde end tavleundervisning, og at bevægelse er et godt middel til repetition, som fagligt svage elever har særligt brug for. På den anden side påpeger andre, at denne elevgruppe ofte ikke har forståelse af det faglige aspekt af bevægelsesaktiviteten og derfor bare "tuller lidt rundt uden refleksion" eller "nasser på de andres faglighed".

Der er også blandede oplevelser af, om bevægelse er godt for de elever, der har svært ved at koncentrere sig. Flere fremhæver, at lige præcis disse elever har godt af breaks og bevægelse, så de enten kan brænde krudt af og derigennem samle koncentration, eller så de kan lære på en måde, som er mere motiverende. Omvendt oplever nogle, at de elever, som godt kan koncentrere sig om det faglige, kan blive irriterede over at blive "afbrudt". Andre påpeger, at det er uhensigtsmæssigt at lave bevægelsesaktiviteter med elever, der har svært ved at koncentrere sig, fordi det tager for lang tid at få denne elevgruppe til at "falde ned igen" og samle sig om undervisningen efter aktiviteten, hvilket skaber et stort tidsspilde i undervisningen.

Endelig fremhæves også elevernes egen motivation af flere som et forhold, der har betydning for elevernes udbytte af bevægelse i undervisningen. Jo bedre eleverne kan lide at bevæge sig, jo mere aktivt deltager de og jo mere får de ud af det. For det første falder bevægelse mere naturligt for nogle børn end for andre. Særligt elever, som dyrker sport i deres fritid, kan lide at bevæge sig. I forlængelse heraf er der også flere, der nævner, at de elever, der er konkurrencemindede, har et særligt udbytte af bevægelsesaktiviteter. For det andet er der som nævnt ovenfor nogle elever på mellemtrinnet og især i udskolingen, som udtrykker, at de har travlt med lektier og prøveforberedelse, og som derfor ikke ønsker at "bruge tid på" bevægelsesaktiviteter i undervisningen. Også disse er mindre motiverede for at deltage i bevægelsesaktiviteter.

Eksempler på kvalitative svar fra spørgeskemaundersøgelsen på, hvilke elever der har størst udbytte af bevægelse i undervisningen:

- *Nogle elever tager det ikke alvorligt og pjatter i stedet for at gøre det, de skal. Nogle gange er det fagligt svage elever, andre gange de tosprogede. Det kan skyldes, at de ikke forstår opgaven.*
- *Det er jo forskelligt, men typisk har de svage elever svært ved det faglige aspekt, de tusser bare rundt og bevæger sig uden megen refleksion. Tit går der lang tid med at gå rundt ift. den tid, de reelt arbejder.*
- *De elever, der har evne til at gå videre med andet undervisning efter en bevægelsesaktivitet, profiterer mere af bevægelsen. For nogle elever virker det som om, det i stedet forstyrrer deres koncentrationsevne.*
- *Det kan være de elever, der svært ved at sidde stille og lytte, eller det kan være de elever, der er trætte sidst på skoledagen. Der kan forskellige bevægelsesaktiviteter måske være med til at gøre en forskel i undervisningen og måske kan gavne netop disse elever, så de bliver bedre til at lære nye færdigheder.*
- *De fagligt svage elever, som har brug for en gentagelse af de grundlæggende færdigheder, har større udbytte af bevægelse i undervisningen.*
- *Nogle elever har brug for pauser på lange skoledage for at bevare koncentration og motivation, særligt sidst på dagen.*
- *De stiller piger, som er gode til at koncentrere sig, synes nogle gange, at de bliver afbrudt, og at det er irriterende med bevægelse. Derfor mindre udbytte.*
- *I mine timer er det ofte de elever, der har problemer med at sidde stille og koncentrere sig længe, der har stor gavn af bevægelsesbreak – men alle elever synes det er rart med lidt bevægelse på de lange skoledage.*
- *Elever på mellemtrinnet er meget glade for bevægelse. I udskolingen udtrykker eleverne, at de har travlt med lektier og prøveforberedelse.*

De blandede oplevelser vidner om, at det er svært at sætte på formel, hvad der virker for hvem. Der kan være mange faktorer på spil, som kan være svære at isolere fra den konkrete bevægelsesaktivitet, fx klasseledelse, tidspunktet på dagen og elevernes erfaring med den konkrete bevægelsesaktivitet. Dette illustrerer også, at udbyttet af bevægelsesaktiviteter i høj

grad afhænger af classesammensætningen. Der er således også lærere og pædagoger, der peger på, at bevægelsesaktiviteter, der fungerer godt i én klasse, overhovedet ikke fungerer i en anden. De understreger i forlængelse heraf, at et indgående kendskab til klassen er afgørende for, at bevægelse kan integreres på en meningsfuld måde i undervisningen.

I boksen nedenfor opsummeres kapitlets konklusioner og fremadrettede opmærksomhedspunkter.

Dette kapitel peger på følgende *konklusioner om Krop & Kompetencer 2.0*:

- En mindre gruppe lærere og pædagoger oplever, at *Krop & Kompetencer 2.0* har bidraget til, at de i højere grad lykkes med at integrere bevægelse på en måde, som er fremmede for elevernes trivsel og læring. Dette skal ses i lyset af, at der også kun er tale om mindre ændringer i praksis.
- Lærere og pædagoger oplever, at bevægelse integreret i undervisningen kan øge nogle elevers fagfaglige udbytte af undervisningen, og at denne læring ikke ville have fundet sted i en almindelig undervisningssituation.
- Elever og det pædagogiske personale har ikke altid den samme opfattelse af, hvad bevægelse er. *Krop & Kompetencer 2.0* har nogle steder givet lærere og pædagoger nogle redskaber til at gå i dialog med eleverne om, hvad bevægelse er.

Konklusionerne giver anledning til følgende *fremadrettede opmærksomhedspunkter*:

- Bevægelsesaktiviteter har ikke den samme virkning for alle elever. I valget af bevægelsesaktiviteter er det derfor centralt at tage højde for den elevgruppe, man som lærer eller pædagog står overfor.
- Når man ønsker at styrke elevernes forståelse af det faglige stof, kan det være en god idé at bruge bevægelse til at forankre læringen kropsligt. Til dette opleves velkendte spil og lege, som tillægges et fagligt indhold, særligt virkningsfulde.
- Brain breaks fungerer særlig godt på "kritiske tidspunkter" i en skoledag, hvor eleverne har svært ved at koncentrere sig og har mangel på energi eller for meget af samme. Her kan brain breaks være med til at gøre eleverne mere læringsparate og modtagelige over for undervisningen. Det kan være en fordel at inddrage eleverne i valg af brain breaks.
- Bevægelse kan virke motiverende for elever og dermed være med til at fremme elevernes generelle trivsel i skolen og indirekte fremme elevernes læring, fordi de er mere engagerede og deltagende i undervisningen. Det er særligt den variation, bevægelse bidrager med, samt konkurrence- og legeelementer i bevægelse, som er med til at motivere eleverne.
- Bevægelse integreret i den boglige undervisning kan være et redskab til at fremme et mere inkluderende læringsmiljø ved at skabe deltagelsesmuligheder for elever, som har svært ved at lære stillesiddende. Derudover kan bevægelsesaktiviteter generelt bidrage positivt til at styrke relationerne og det sociale sammenhold mellem eleverne. Her opleves samarbejdsaktiviteter og aktiviteter, der indebærer nærkontakt, særligt virkningsfulde.



## 6. SAMLET KONKLUSION

Dette afsluttende kapitel indeholder evalueringens konklusioner i forhold til, hvorvidt og hvordan *Krop & Kompetencer 2.0* har medvirket til at ændre det pædagogiske personales praksis for at integrere bevægelse i undervisningen for derved at fremme elevernes trivsel og læring. På baggrund af erfaringer i projektet præsenteres også centrale konklusioner om, hvad der fremadrettet er vigtigt at være opmærksom på, når man gennem kompetenceudviklingsprojekter søger at understøtte, at lærere og pædagoger arbejder med bevægelsesaktiviteter i undervisningen, som er virkningsfulde i forhold til at fremme elevernes trivsel og læring.

*Krop & Kompetencer 2.0* har bidraget til en øget bevidsthed om og forståelse af bevægelse i undervisningen

Evalueringen peger på, at *Krop & Kompetencer 2.0* har skabt en bevidsthed blandt det pædagogiske personale om, hvad bevægelse er, og givet en øget forståelse af, at bevægelse i undervisningen er vigtig og hvorfor. Derudover har forløbet mere konkret bidraget med ny inspiration og nye ideer, som det pædagogiske personale kan anvende direkte i undervisningen.

Skoleledelsernes udbytte af skolelederforløbet har overvejende været positivt. Forløbet synes at have bidraget til, at skolelederne får samme viden om betydningen af bevægelse som personalet, hvilket er med til skabe en fælles forståelse ledelse og personale imellem. Samtidig har forløbet haft en positiv betydning i forhold til at fastholde ledelsens fokus på at arbejde med bevægelse på skolen. Dog er det ikke alle skoler, som har udviklet og synliggjort en bevægelsespolitik og udviklet en handleplan for, hvordan bevægelsespolitikken skal implementeres, som var målet med forløbet.

Den model for kompetenceudvikling, som i større eller mindre grad er anvendt i *Krop & Kompetencer 2.0*, hvor deltagerne har mulighed for at prøve det lærte af i praksis mellem kursusgangene, og hvor hele personalegruppen samt ledergruppen er involveret, har været virkningsfuld. Fremadrettet vil det dog være væsentligt at sikre en tæt kobling mellem leder- og personaleforløbet både indholds- og tidsmæssigt, så der sikres en synergi mellem de to forløb.

Skolerne er i mindre grad lykkedes med at omsætte ny viden og bevidsthed til ændringer i det pædagogiske personales praksis

Ser man på projektets betydning for udviklingen af skolernes praksis for bevægelse, så viser evalueringen, at projektet har haft en positiv om end *mindre* betydning for de deltagende skolers praksis for anvendelse af bevægelse i undervisningen. Der er fortsat en stor variation internt og på tværs af på skoler i, hvordan det pædagogiske personale arbejder med bevægelse i undervisningen, og bevægelse indgår (endnu) ikke som en naturlig del af den pædagogiske og didaktiske praksis. Bevægelse betragtes fortsat af flere som noget "ekstra", der i et vist omfang kommer ud over den almindelige undervisning og forberedelse. Desuden ses en tendens til, at det er svært at fastholde og sikre forankring af en styrket bevægelsespraksis over tid.

At der til trods for stor tilfredshed med og oplevet udbytte af kompetenceudviklingsforløbet ikke er tale om større generelle og varige praksisændringer viser, at det er udfordrende for skolerne at omsætte ny viden og nye kompetencer til praksis hjemme på skolerne. Dette tydeliggør behovet for at fokusere endnu mere på den efterfølgende lokale implementering og evt. sikre tiltag, som understøtter og fastholder det ledelsesmæssige fokus, og en organisering, som på samme måde kan sikre det pædagogiske personale gode rammer for – i hvert fald i en implementeringsperiode – at arbejde med udviklingen af egen og fælles bevægelsespraksis.

Det største udbytte for praksis er *bedre* bevægelse

Blandt de lærere og pædagoger, som efter deres deltagelse i *Krop & Kompetencer 2.0*, arbejder med bevægelse på en anden måde end tidligere, er den primære ændring, at der er højere kvali-

tet i de anvendte bevægelsesaktiviteter. Når der peges på en højere kvalitet i bevægelsesaktiviteterne, knytter det sig til en oplevelse af, at bevægelsesaktiviteterne blandt dele af det pædagogiske personale anvendes mere formålsbevidst og reflekteret i forhold til, hvad de ønsker at opnå med aktiviteten og set i forhold til fx tidspunktet på dagen og elevgruppen.

Evalueringen peger også på, at kompetenceudviklingen kun i mindre grad har betydet, at det pædagogiske personale arbejder mere med bevægelse *integreret* i den boglige undervisning frem for bevægelse *kombineret* med den boglige undervisning. Det pædagogiske personale anvender typisk begge former for bevægelse, men særligt bevægelsesaktiviteter som udgør en "pause" fra den undervisning, eleverne er i gang med. Dette skyldes ifølge det pædagogiske personale, både at det er nemt og at eleverne har gavn af sådanne afbræk i løbet af en lang skoledag. Det afgørende er ikke, at der anvendes mere af en bestemt type bevægelse, men at bevægelsesaktiviteter anvendes varieret og med et bevidst formål, så de giver størst muligt udbytte for den specifikke elevgruppe.

Tydelig ledelsesmæssig rammesætning og understøttelse er af stor betydning for, at viden omsættes til varige praksisændringer

De kvalitative forløbsstudier peger på, at et vedvarende ledelsesmæssigt fokus og en understøttende organisering af arbejdet med bevægelse er vigtig for, at kompetenceudviklingen slår igennem som ændringer i praksis, og at skolerne formår at fastholde og fortsat udvikle den nye bevægelsespraksis. Faste møder og etablering af en vejlederfunktion kan fx være en stor hjælp i forhold til at fastholde og arbejde videre med det momentum, som forløbet giver. Omvendt tegner evalueringen et billede af, at den kommunale forvaltning i dette projekt generelt har haft en begrænset indvirkning på skolernes praksis på området. Erfaringerne fra en enkelt kommune viser imidlertid, at organisatorisk understøttelse fra den kommunale forvaltning, fx i form af en dedikeret tovholder, kan fungere som en værdifuld understøttelse af skolernes arbejde med bevægelse ved at sikre løbende opfølgning og facilitering af erfaringsudveksling.

Det pædagogiske personale oplever positive virkninger af bevægelse for elevernes trivsel og læring, men de oplevede effekter af *Krop & Kompetencer 2.0* er begrænsede. I overensstemmelse med ovenstående konklusioner om fortsat variation i det pædagogiske personals praksis for at arbejde med bevægelse og mindre ændringer på tværs af personalegrupper viser evalueringen, at deltagelse i *Krop & Kompetencer 2.0* kun i begrænset omfang har haft en betydning for elevernes trivsel og læring.

Den dominerende oplevelse blandt både elever, personale og ledelse er imidlertid, at de bevægelsesaktiviteter, de anvender i undervisningen, påvirker elevernes trivsel og læring positivt. De oplever, at bevægelse særligt har en positiv betydning for elevernes koncentration, motivation og sociale relationer. De peger også – om end i mindre grad – på, at bevægelse kan have en positiv virkning på elevernes forståelse af det faglige stof. Kun i få tilfælde berettes der om direkte negative virkninger i form af uro i klassen, eller at det kan være vanskeligt for eleverne at omstille sig fra aktivitet til ro og fordybelse.

Elevernes læring påvirkes således både direkte gennem læringsrettede bevægelsesaktiviteter og indirekte, fordi eleverne får mere energi og dermed er mere læringsparate, eller fordi de bliver mere motiverede og mere deltagende i undervisningen.

Elevernes trivsel påvirkes positivt gennem dels en mere motiverende og varieret skoledag, dels kan bevægelsesaktiviteter understøtte et mere inkluderende læringsmiljø og fremme det sociale sammenhold i klassen, bl.a. ved at styrke elevernes evne til at samarbejde med hinanden, hvilket også er med til at styrke elevernes generelle trivsel.

Der opleves at være forskel på elevernes motivation for og udbytte af bevægelsesaktiviteter

Evalueringen peger på, at der kan være store forskelle fra klasse til klasse på, hvor godt bevægelse fungerer i undervisningen. Det pædagogiske personale oplever, at bevægelse fungerer bedst i de mindre klasser og særligt i udskolingen. Omvendt viser evalueringens resultater meget klart, at det er en udfordring at arbejde med bevægelse, der understøtter den fagspecifikke undervisning i de ældste klasser. Evalueringen viser også, at det pædagogiske personale har lettere ved at integrere bevægelse i nogle fag frem for andre. Begge dele understreger et behov for, at der gennemføres målrettede kurser eller moduler i både alders- og fagspecifik bevægelse, fx "bevægelse i matematik i udskolingen".

Inden for samme fag og klassetrin kan der dog være stor forskel på, om eleverne profiterer af bevægelsesaktiviteterne. Det pædagogiske personale oplever, at nogle elever kan have svært ved at blive "afbrudt" og at skulle agere inden for de mere "løse" rammer, som ofte er, når man arbejder med bevægelse. Det kan i nogle klasser skabe øget uro og flere konflikter. Ligeledes er der nogle elever, som er mere motiverede for at skulle bevæge sig end andre. Udbyttet af forskellige bevægelsesaktiviteter afhænger således også af classesammensætningen. Et indgående kendskab til klassen er derfor afgørende for, at bevægelse kan integreres på en meningsfuld måde i undervisningen.

## BILAG 1 FORANDRINGSTEORI FOR KROP OG KOMPETENCER 2.0

