

# Bachelorprojekt

Potentialer og udfordringer  
ved BIU-aktiviteter i historieundervisning



Emil Elias Kjærgaard Gørløv (212160117)

Vejledere: Andreas Kopp og Lærke Vildlyng

Anslag: 64.772      Sider inklusiv bilag: 35

1.0 Indledning og problemstillinger .....	3
1.1 Egen interesse.....	3
1.2 Folkeskolens formålsparagraf.....	3
1.3 Salamanca-erklæringen .....	4
1.4 Skolereformen og rammer for planlægning.....	5
2.0 Problemafgrænsning .....	5
2.1 Problemformulering .....	6
3.0 Læsevejledning.....	6
4.0 Videnskabsteoretisk position og metode .....	6
4.1 Videnskabsteoretisk perspektiv .....	6
4.2 Empirisk undersøgelsesmetode .....	7
4.3 Metodekritik .....	11
4.4 Søgning af forskningsmateriale.....	11
5.0 Teori .....	12
5.1 Forskningsoversigt .....	12
5.2 Historiefagets didaktik- og kompetenceområder.....	13
5.3 Læring, motivation og dannelse .....	14
5.4 Bevægelsesteori og didaktik.....	16
5.5 Implementeringsteori – Kotters 8 trin .....	18
6.0 Bearbejdning og analyse.....	19
6.1 Analysestrategi .....	19
6.2 Præsentation af informanter.....	19
6.3 Analyse af spørgeskemaer .....	20
6.4 Spørgeskemaer .....	22
6.5 Offentlig debat på Folkeskolen.dk.....	23
6.6 Temaer .....	24
6.7 Analyse af potentialer og udfordringer.....	25
7.0 Diskussion .....	27
8.0 Konklusion .....	28
9.0 Perspektivering.....	28
10.0 Litteraturliste .....	29
11.0 Bilag .....	32

## 1.0 Indledning og problemstillinger

I dette afsnit vil jeg redegøre for nogle af mine egne synspunkter og motivation for at undersøge fordele og ulemper ved bevægelsesaktiviteter i historieundervisningen, ligesom jeg vil kvalificere hvorfor jeg finder det relevant at undersøge dette.

### 1.1 Egen interesse

Min interesse for bevægelse i undervisningen, stammer fra oplevelser og erfaringer fra blandt andet praktikperioder og i forbindelse med specialiseringsfagene ”Bevægelse i skoledagen” og ”Innovation i historie og samfundsfag”, hvor man arbejder med de udfordringer der hæfter sig ved arbejde med bevægelse i undervisningen, samt de fordele der kan være når det lykkes.

En interessant indgangsvinkel der ofte dukker op når man taler om bevægelse i undervisningen (herefter forkortet BIU) aktiviteter, er dog den forskelligartede perception af begrebet og hvordan mange oplever og tolker det forskelligt, alt efter hvilket fag der tales om.

Oplevelsen af positiv energi og glæde der kan optræde ved bevægelsesbaseret undervisning i fag der normalt opleves som boglige og stillesiddende, har gjort indtryk på mig, ligesom det har været interessant at være vidne til at elever som normalt ikke deltager så aktivt i undervisningen, pludselig får andre deltagelsesmuligheder. Jeg har ligeledes observeret undervisning der ikke på nogen måde integrerer bevægelsesaktiviteter og set, hvordan det kan bidrage til elevernes opfattelse af faget som stillesiddende.

Foruden min egen motivation er der naturligvis flere incitament for at arbejde med BIU-aktiviteter i historie, herunder styredokumenter fra folkeskoleloven. Disse vil jeg pege på i de følgende afsnit.

### 1.2 Folkeskolens formålsparagraf

Folkeskolens formålsparagraf siger:

*§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.*

*Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*

*Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.*

(Undervisningsministeriet, 2019)

Jeg tolker folkeskolens formålparagraf som en paragraf der ikke blot lægger op til uddannelse og dannelse i klassisk forstand, men også en paragraf der i høj grad lægger op til kropslig udvikling. ”...*fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling*”, ”...*at tage stilling og handle*”, ”*åndsfrihed, lighed og demokrati*” er formuleringer som kan være incitament for at danne eleverne kropsligt og skabe muligheder for andre deltagelsesmuligheder, for de som ikke nødvendigvis er ”boglignende” stærke.

Hertil kommer folkeskolens § 15, som dikterer, at der skal tilrettelægges motion og bevægelse, hver dag:

*”Undervisningstiden skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen.”*

(Undervisningsministeriet, 2019)

Man kan derfor finde lovmæssigt incitament til at arbejde med og udvikle på bevægelse i undervisningen. Videnskabeligt er der dog også flere ting der peger på, at motion og bevægelse i undervisningen ikke blot har sundhedsmæssige fordele, men også kognitive og læringsmæssige fordele.

### 1.3 Salamanca-erklæringen

Ligeledes har Danmark skrevet under på Salamanca-erklæringen – en erklæring om at undervisning er en ret for alle, underskrevet af 92 nationer i 1994. I erklæringen fremstilles blandt andet:

- *Alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau*
- *Ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov*
- *De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn*

(Undervisningsministeriet, 1997)

Den danske folkeskole er således en inklusionsskole og det gælder om at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle elever, hvor det er min oplevelse, at BIU-aktiviteter har en interessant rolle i historiefaget.

## 1.4 Skolereformen og rammer for planlægning

Bevægelse i undervisningen var ligeledes en af omdrejningspunkterne i folkeskolereformen fra 2014, der både skulle tjene til at øge sundhed, trivsel og læring i folkeskolen. Det har imidlertid vist sig at være svært at implementere netop dette.

Dette underbygges blandt andet i en artikel fra Folkeskolen.dk, hvor det konkluderes, at reformen ikke har haft den store effekt. Skoledagene er for lange, der er ikke fremgang i de nationale test, skoledagen er ikke blevet mere varieret og trivslen er ikke blevet bedre. (Bjerril, 2018) Hertil viser en anden undersøgelse, at det er så lidt som hver 5. lærer, der bruger bevægelse i undervisningen. (Folkeskolen.dk, 2017)

I en ny rapport foretaget af Tryk Fonden og Dansk Skoleidræt, konkluderes det, at hvis folkeskolen skal lykkes med at implementere mere bevægelse i undervisningen, kræver det både mere tydelig ledelse og flere ressourcer. De anerkender at man skal støtte de enkelte ildsjæle ude på skolerne 100%, hvis målet om mere bevægelse i undervisningen skal nås, da erfaringen viser at for løs ledelse og for få ressourcer får lærerne til at brænde ud. (Møller, 2020)

I en medlemsundersøgelse foretaget af Danmarks lærerforening i 2016, viser det sig at 82% af lærerne ikke mener at de har tilstrækkelig forberedelsestid til undervisningen. Dette er en stigning på 44% siden en tilsvarende undersøgelse i 2014 og man kan således løseligt konkludere, at lærernes rammer for forberedelse er blevet forværret i takt med at skulle undervise flere timer og inkludere bevægelsesaktiviteter i undervisningen. (dlf.dk, 2016)

Det er derfor nærliggende at tro, at mange lærere i højere grad benytter online læringsplatforme, som fx Clio-online, Gyldendal og Alinea, hvorved mængden af BIU-aktiviteter i undervisningen i nogen grad bliver afhængig af at de findes i platformenes materiale, eller at lærerne selv supplerer op med disse aktiviteter.

## 2.0 Problemafgrænsning

Jeg vil i dette afsnit kort præsentere de problemstillinger jeg identificerer ved implementering af BIU-aktiviteter i historiefaget for folkeskolens 4. – 9. klasser.

Det synes tydeligt, at der er meget på spil, når man undersøger bevægelse i undervisningen og særligt når man undersøger hvorvidt BIU-aktiviteter virker eller ikke virker i historiefaget, som ikke har tradition for at være et fag med bevægelse.

At indføre BIU-aktiviteter er dikteret af flere forskellige styredokumenter, herunder flere paragraffer i folkeskoleloven og folkeskolelovens formålsparagraf, folkeskolereformen á 2014, samt i noget omfang Salamanca-erklæringen. Lærernes rammer for planlægning og kompetencer i at skabe indholdsrigt

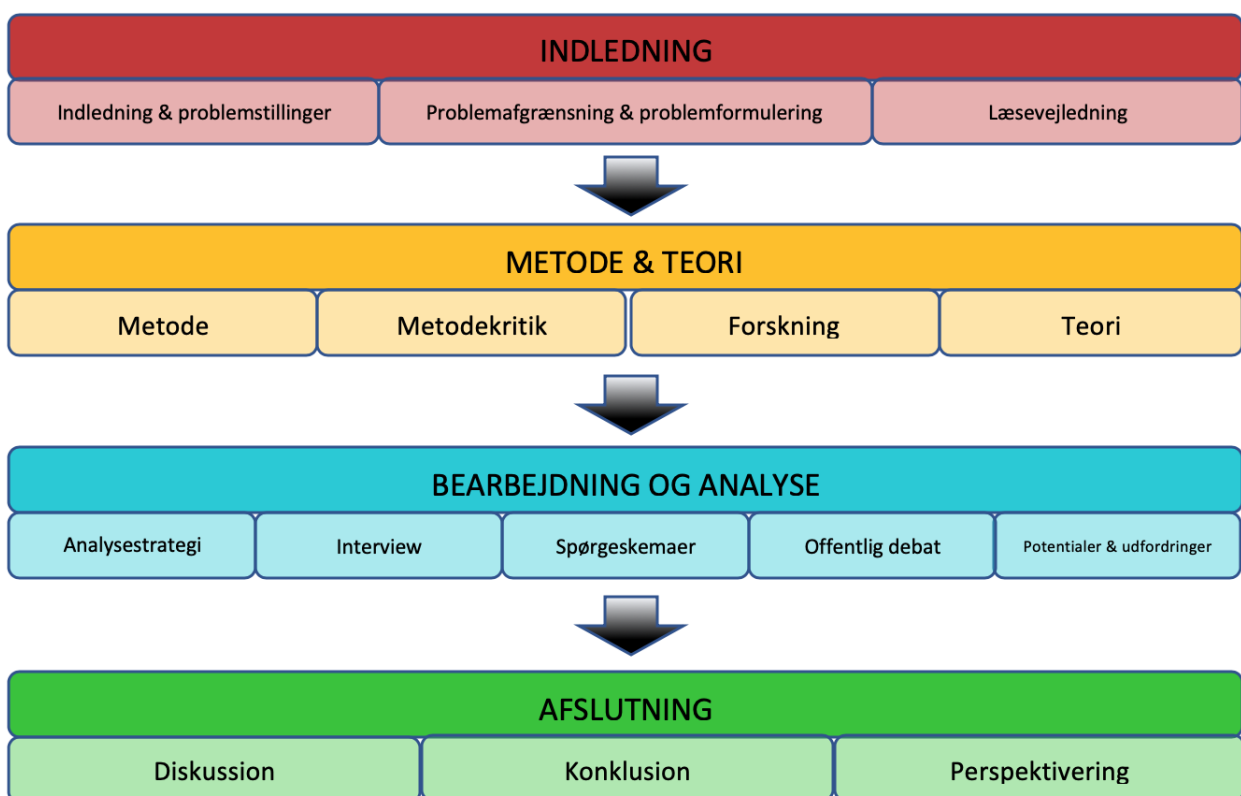
bevægelsesaktiviteter i historieundervisningen er udfordret af økonomi, tid og ressourcer – ligesom de fleste læreres perception af faget er, at det er et stillesiddende og bogligt fag.

## 2.1 Problemformulering

*Hvordan oplever historielærere i folkeskolens 4. - 9. klasser potentialer og udfordringer i relation til at integrere bevægelse i historieundervisningen?*

## 3.0 Læsevejledning

Præsentation af opgavens struktur:



Opgavens enkelte afsnit er i nogle tilfælde tildelt en forklarende metatekst.

## 4.0 Videnskabsteoretisk position og metode

### 4.1 Videnskabsteoretisk perspektiv

Fænomenologien handler om studiet af fænomener. Filosofien stammer fra starten af 1900-tallet og blev grundlagt af den tyske filosof, Edmund Husserl. Husserl ønskede at gøre op med positivismen og enhedsvidenskaben og udviklede i stedet en fælles kundskabsteori der kunne anvendes i alle videnskaber. Husserl mente at al kundskab udsprang af menneskets bevidsthed og derfor arbejder fænomenologien med

menneskets bevidsthed og oplevelse af fænomener som de er oplevet af mennesket. (Norlyk & Martinsen, 2008)

Denne opgave undersøger fænomenologisk læreres opfattelse af fænomenet; bevægelse i historieundervisning (Mottelsen & Muschinsky, 2017) og hvordan dette implementeres. Jeg vil således arbejde i respekt for de individuelle læreres opfattelser og erfaringer fra deres egen livsverden. Det fænomenologiske aspekt i opgaven kan observeres ved, at mit fokus er på lærernes egen meningsdannelse og erfaringer, som herefter indsættes i en socialkonstruktivistisk kontekst (Mottelsen & Muschinsky, Social konstruktion, 2017), hvor den indsamlede empiri analyseres, vurderes og diskuteres op imod anden forskningsbaseret viden.

Fænomenologisk forskningsmetode kan ligeledes anvendes til databehandling af empiri. Processen kan deles op i fire faser, der ikke nødvendigvis behøves udført staccato, men kan udføres som en cirkulær proces hvor man arbejder frem og tilbage imellem faserne.

*Første fase* består af gentagne gennemgange af det empiriske materiale, med henblik på at danne sig et overblik og et indgående kendskab til materialet.

*Anden fase* handler om at danne meningsenheder. Materialet undersøges med fokus på at identificere meningsændringer, som markeres for hver gang en sådan ændring indtræffer. Formålet med dette er at gøre materialet håndterbart overskueligt, så man kan begynde at arbejde med betydningen i de enkelte meningsenheder. De næste gennemlæsninger fokuserer netop på betydningen og går ud på at sætte ord på de enkelte meningsenheder. Man skal tilstræbe at beskrive med dagligdags ord og vendinger i stedet for at teoretisere. Dette er med til at holde fænomenet tæt på det menneskelige og væk fra det teoretiske.

*Tredje fase* handler om at arbejde med at danne grupper af meningsenheder. Grupperne sorteres på en måde der giver overblik og sørger for at de meningsenheder der er i samme gruppe, relaterer til hinanden. Ændrer man opfattelse af mønsteret undervejs, ændrer man blot på sammensætningen.

*Fjerde fase* handler om at finde *essensen* af meningsenhederne og deres indbyrdes relationer. Essensen beskrives så præcist og nuanceret som muligt, så abstraktionsniveauet bliver så højt som muligt, uden at det bliver mere abstrakt end fænomenet selv. (Norlyk & Martinsen, 2008)

## 4.2 Empirisk undersøgelsesmetode

I de følgende afsnit vil jeg præsentere de metoder hvormed jeg har indsamlet empiri til denne opgave. I forlængelse heraf, vil jeg beskrive hvilke kritik- og forbedringspunkter jeg har identificeret i forhold til min empiriindsamling og slutteligt vil jeg beskrive hvorledes jeg har søgt forskningsmateriale og hvilken strategi jeg anvender i min analyse.

Arbejdet med denne opgave begyndte i februar 2020 og empiriindsamling i starten af marts, er opgaven påvirket af Covid-19. Medio marts lukkede Danmark ned og lærerne har i denne periode haft travl med at adaptere den nye virkelighed, hvilket har gjort at de fleste ikke har haft tid til at hjælpe.

#### 4.2.1 Kvalitative metoder

Kvalitative undersøgelser i pædagogiske studier anvendes til at indsamle data, hvis oprindelse findes hos personer og deres opfattelse, anskuelser og praksisser (Mottelsen & Muschinsky, Metodologi, 2017). I denne opgave anvendes kvalitativ metode til at indsamle erfaringer og opfattelser fra lærere omkring deres oplevelser i forhold til at integrere bevægelsesaktiviteter i historieundervisningen. Ligeledes anvendes metoden til at undersøge eksisterende forskning og offentlig debat om emnet. Metoden ses i denne opgave anvendt via interview og spørgeskemaer.

#### 4.2.2 Kvantitative metoder

Kvantitative undersøgelser i pædagogiske studier anvendes til at indsamle data som kan kvantificeres og således anvendes som generelle udtryk for meninger, tendenser og lignende i form af statistik. Det er således et kriterium at indsamlet data er standardiseret i en grad der gør det muligt at foretage optælling og kategorisering (Mottelsen & Muschinsky, Metodologi, 2017). I denne opgave var det intentionen at spørgeskemaerne ville generere svar nok til at lave statistik, men dette har ikke kunnet lade sig gøre.

#### 4.2.3 Triangulering

Metodetriangulering er en metode, hvorpå man ved hjælp af flere forskellige undersøgelsesmetoder, kaster et mere nuanceret lys over en bestemt problemstilling (Mottelsen & Muschinsky, Triangulering, 2017). Det kunne fx være ved hjælp af kvalitative og kvantitative metoder, herunder casestudier osv. Som metode er triangulering god til at skabe refleksion, da undersøgelsen af det samme fænomen fra flere vinkler, ofte sætter problemstillingen i et nyt perspektiv. I denne opgave var det min intention at anvende både kvalitative og kvantitative undersøgelser, da det giver et mere nuanceret billede af problemstillingen.

#### 4.2.4 Spørgeskemaer

Spørgeskemaer anvendes primært som en kvantitativ undersøgelsesmetode, men kan ligeledes udformes således så de har kvalitativ værdi (Billhult, 2018).

Spørgeskemaer er i denne opgave udformet således at data kan behandles som værende af kvalitativ og kvantitativ karakter. Dette er gjort af hensyn til, at jeg gerne ville have så stor en mængde data ud af så få respondenter som muligt. Kvalitativt er spørgsmålene udformet således at de indbyder til uddybende besvarelser, ligesom de, forudsat at respondenterne svarer ærligt, er med til at fortælle om respondenternes faglige baggrund for at svare, samt deres personlige erfaringer og meninger om emnet.



Kvantitativt er spørgsmålene udformet således, at man ud fra svarenes ordlyd kan tolke og inddele udsagn i kategorier.

#### 4.2.5 Interview

Interview er en kvalitativ undersøgelsesmetode. Metoden kan struktureres på mange måder, alt efter intentionen, interviewerens og den interviewede. Det kvalitative forskningsinterview er et professionelt interview der nærmer sig en dagligdag samtale, men med en særlig spørgeteknik (Kvale & Brinkmann, Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk, 2015) Interviewet har til formål at belyse temaet ud fra individets egne perspektiver og herved generere ny viden. Strukturering, planlægning og gennemførelse af en interviewundersøgelse kan dog være svært. Professor i pædagogisk psykologi, Steinar Kvale, udarbejdede i 1994 en teori herom, som kan bidrage til dette. Han opstiller syv faser for gennemførelse af en interviewundersøgelse:

##### **1: Tematisering**

Temaet i denne opgave er bevægelse i historieundervisningen og formålet er at afdække hvordan historielærere i folkeskolens 4.-9. klasser oplever potentialer og udfordringer ift. integration af bevægelse i historieundervisningen.

##### **2: Designet**

Jeg har som nævnt valgt at integrere både kvalitative og kvantitative metoder. Ift. Det kvalitative interview har jeg valgt at interviewe to lærere, da de har forskellige forudsætninger for deres udtalelser. De er dog begge uddannede historielærere.

Jeg har valgt at benytte strukturen semistruktureret interview, hvor jeg forudgående har formuleret spørgsmål der undersøger de områder jeg ønsker at afdække. Ved at afholde interviewet semistruktureret har jeg kunnet føre en mindre styret samtale, hvor spørgsmålene har fungeret som et kompas, som man kontinuerligt kunne vende tilbage til hvis samtalen begyndte at køre ud ad en tangent. Det semistrukturerede interview har bidraget til at interviewet ikke føltes låst.

##### **3: Interview**

Denne fase indebærer udførelsen af selve interviewet. Grundet Covid-19 har jeg måtte udføre mine interview via telefonopkald, da det ikke er muligt at foretage dem fysisk. Jeg er derfor opmærksom på at al non-verbal kommunikation er gået tabt. Steinar Kvale udtaler sig om netop dette. Han beskriver at kropssprog og omgivelser kan have en væsentlig rolle i interviewet, informantens svar kan være meget forskellige alt afhængig af om informanten oplever interviewsituationen som positiv med nysgerrighed og gensidig respekt i hovedsædet, eller negativ hvor angst og forsvarsmekanismer dominerer. At mine informanter befinder sig i

deres egne trygge rammer, kan her have en positiv indflydelse. Det er dog vigtigt at være opmærksom på tonefald under selve interviewet, når den kropslige dimension er væk.

#### **4: Transskription**

Transskription af interview er en vigtig og uundgåelig fase i en interviewundersøgelse. Transskriptionen omsætter det talte sprog som er med til at skabe de nødvendige rammer for selve interviewet, til skriftsprog. Transskriptionen tjener flere formål, herunder som dokumentation og som empirisk grundmateriale til brug i videre analyseproces (Kvale & Brinkmann, Transskription af interview, 2015)

#### **5: Analyse**

Ifølge Steinar Kvale skal formålet og emnet afgøre hvilken analysemodel der anvendes, jeg har som nævnt valgt at anvende fænomenologisk analysemodel.

#### **6: Verifikation**

Verifikation omhandler ifølge Steinar Kvale om fastslåelse af validitet, reliabilitet og generaliserbarhed. Her omhandler validiteten om hvorvidt det undersøgte stemmer overens med det der oprindeligt var intentionen. Jeg har for at sikre validiteten opbygget en interviewguide, dette sikrer at fokus ikke afviger for langt fra de oprindelige temaer. Reliabiliteten omhandler hvorvidt informantens svar er konsistente. Generaliserbarheden omhandler hvorvidt resultaterne kan generaliseres, da interviewundersøgelse kun omfatter få subjekter, er resultaterne derfor ikke generaliserbare.

#### **7: Rapportering**

Rapportering omhandler ifølge Steinar Kvale kommunikation af projektets resultater, via et læseligt produkt. Jeg videregiver mine undersøgelsesresultater i form af dette bachelorprojekt. (Kvale & Brinkmann, Tematisering og design af en interviewundersøgelse, 2015)

#### **4.2.6 Supplerende/sekundær empiri – udsagn fra den offentlige debat**

Som supplerende empiri har jeg valgt at inddrage udsagn fra den offentlige debat på Folkeskolen.dk. Denne empiri er af kvalitativ karakter og skal ses i den kontekst den indgår i, som er fjern fra semistrukturerede interviews og spørgeskemaer. Empirien er udelukkende hentet fra debatter på Folkeskolen.dk, hvor det er pædagoger, lærere og andre med tilknytning til folkeskolen der debatterer. Som empiri sidestiller jeg de enkelte udsagn med interviewbesvarelser, da de enkelte besvarelser knytter sig til en bestemt artikel, hvorfor man med god sikkerhed kan vide hvad debattørerne svarer på og med hvilken baggrund.

### 4.3 Metodekritik

I dette afsnit redegør jeg for de kritik- og forbedringspunkter jeg har identificeret i forhold til min undersøgelsesmetode.

#### 4.3.1 Flere og bedre kvantificerbare data

Spørgeskemaundersøgelsen var oprindeligt tiltænkt at være udelukkende kvalitativ. Visse spørgsmål var dog til at kvantificere. Der har dog været så få besvarelser, at de ikke har kvantitativ værdi. Af disse grunde ville det være gavnligt enten at udbygge spørgeskemaet med spørgsmål der egner sig bedre til kvantificering, eller at lave et supplerende spørgeskema der kunne omdeles til en større gruppe lærere. De indsamlede kvalitative data kunne således sammenlignes komparativt med de kvalitative data og jævnfør trianguleringsmetoden, tjene til at danne et mere nuanceret blik.

#### 4.3.2 Flere interviews

I kvalitative interviews er det ikke mængden af besvarelser der er afgørende, men 2 interviews er i mange tilfælde ikke nok til at danne informationsmætning, hvor alle udsagn og meninger er hørt og yderligere interviews ikke ville give ny data.

#### 4.3.3 Observationer og interventioner

Observationer anvendes primært til at indsamle kvalitative data (Mottelson & Muschinsky, 2017). I det oprindelige undersøgelsesdesign var det min intention at observere på forskellige klasser i deres historieundervisning med deres vante lærere. Herpå ville jeg i samråd med læreren i de enkelte klasser, have implementeret enkelte lektioner med forskellige BIU-aktiviteter og således have observeret på hvilke effekter, opfattelser og reaktioner dette ville have medført. En sådan undersøgelse kunne have skabt indsigt i hvordan forskellige klasser og klassetrin med forskellige forudsætninger havde responderet på en implementering af BIU-aktiviteter i historie.

### 4.4 Søgning af forskningsmateriale

For at øge troværdigheden af min analyse, har jeg søgt forskningsmateriale om bevægelse i undervisning, implementeringsteori og læring med fysisk aktivitet. Dette er ligeledes gjort for at kvalificere svar fra min empiriske undersøgelse, op imod anerkendt forskning.

Som metode til søgning af forskningsmateriale har jeg anvendt teknikkerne; bevidst tilfældig søgning og kædesøgning.

#### 4.4.1 Bevidst tilfældig søgning

Bevidst tilfældig søgning kendetegnes ved at man bevidst, søger løst omkring på fx et bibliotek (Hørmann, 2013) Jeg har udført bevidst tilfældig søgning på søgemaskinen Google, hvor forskellige søgeord og kombinationer har været i spil. ”Movement In Teaching”, ”Physical Activities”, ”Learning” og ”Kognition”

er eksempler på søgeord jeg har anvendt. Ligeledes har jeg benyttet mig af nogle af søgemaskinerne man som studerende på KP har adgang til, herunder ”Education Research Complete”, ”ERIC” og ”Teacher Reference Center” som alle er databaser der indeholder litteratur og tidsskrifter inden for det lærerfaglige- og pædagogiske felt. Disse databaser benytter søgemaskinen EBSCOhost, hvor der er mulighed for at anvende boolske operatører. Boolske operatører lægger et søgesystematisk net over ens søgninger og styrer hvilke søgekombinationer man får ud af søgemaskinen. Operatørene består af ”AND”, ”OR” eller ”NOT” og giver mulighed for at designe og indsnævre sin søgning (Hørmann, 2013).

Søgning med Boolske operatører lægger op til at man laver strukturerede søgninger, hvilket jeg ikke har gjort, da de indledende tilfældige søgninger gav rigeligt med gode output. Jeg er således bevidst om at man god kunne have søgt mere frem, hvilket kunne være en fordel i fx et rent litteraturstudie.

#### 4.4.2 Kædesøgning

Kædesøgning er en metode, hvorpå man gennemsøger litteraturlisterne på andre projekter, videnskabelige publikationer eller bøger som har ligheder med ens eget projekt. Finder man relevante kilder kan man således undersøge om de har værdi for ens eget projekt. Man skal dog være opmærksom på, at jo længere tilbage man søger, desto ældre bliver litteraturen. (Hørmann, 2013).

## 5.0 Teori

### 5.1 Forskningsoversigt

I dette afsnit vil jeg kortfattet præsentere forskning med relevans for min problemstilling og BIU-aktiviteter. Afsnittet skal tjene til at danne indtryk af, hvad og hvordan andre har undersøgt lignende spørgsmål (Boding, 2019).

#### 5.1.1 Bevægelse og mening

Tidsskriftet om gode læringsmiljøer, ”Kognition og Pædagogik”, har publiceret en artikel hvor fokus er på meningsskabende bevægelse og ikke bevægelse for bevægelsens egen skyld. Artiklen konkluderer, at for at gøre idræt og bevægelse meningsfyldt for elever, skal man arbejde med en konnotativ meningsdannelse, hvor identitetsdannelse, kultur og subkultur indgår på linje med teknisk og taktisk læring (Halling & Jensen, 2017)

#### 5.1.2 Bevægelse i skoledagen

Er en populationsundersøgelse der har undersøgt implementeringen af de 45 minutters bevægelse i skoledagen. Undersøgelsen tager udgangspunkt i 8 projektinitiativer, samt kvantitative spørgeskemaer. Undersøgelsen peger på, at der i 2018 kun er en ud af 3 skoler som lever op til kravet og 45 minutters bevægelse i skoledagen og at det ofte kun er enkelte medarbejdere der løfter opgaven med bevægelse (Oxford Research, 2018).

### 5.1.3 Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen

Rapporten er tilegnet interessenter i folkeskolen og er udfærdiget af Vidensråd for Forebyggelse. Rapporten konkluderer på flere forskellige typer af bevægelsesaktiviteter, som finder sted i skolen og andre steder i skolebørns liv. Det konkluderes blandt andet, at der er stærk evidens for at fysisk træning der styrker kredsløb og stofskifte har positiv indflydelse på indlæring og arbejdsgruppen peger på, at enkelte undersøgelser konkluderer, at bevægelse integreret i undervisningen har positiv indflydelse på koncentration og fordybelse (Pedersen, et al., 2016)

### 5.1.4 Physically Active Lessons in Secondary School – an intervention study

Studiet er et interventionsstudie, hvor man over en periode på 12 uger implementerede MIT/BIU (Movement Integrated into Teaching) i undervisningen på en folkeskole. Formålet var at øge elevernes evner i matematik og læsning, samt at undersøge lærernes motivation i forhold til fordele og ulemper ved at integrere ovennævnte aktiviteter. Studiet viste ikke nogen fremgang i hverken matematik eller læsning, men viste at eleverne var mere motiverede for at lære. Studiet viste ydermere, at lærerne havde svært ved at planlægge disse aktiviteter pga. tidspres og pensum, selvom MIT/BIU-modellen gjorde undervisningen mere alsidig (Ottesen & Von Seelen, 2019).

## 5.2 Historiefagets didaktik- og kompetenceområder

For at kunne forstå og diskutere de udfordringer og potentialer der knytter sig til implementering af BIU-aktiviteter i historie, må man have kendskab til de kompetenceområder der undervises i. Kompetenceområderne i historie er Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

### 5.2.1 Kronologi og sammenhæng

Fælles mål for faget historie beskriver kompetencen kronologi og sammenhæng for 9. klasse:

*”Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes forskellige samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger”*

(Børne- og undervisningsministeriet, 2020)

Eleven skal således danne overblik og skabe sammenhænge imellem flere perioder, samfund og deres individuelle forudsætninger for at have udviklet sig. For at tilegne sig disse kompetencer, må eleverne arbejde på flere måder og med flere forskellige tidsperioder og temaer der relaterer sig til nutidige problemstillinger og elevernes verden og det samfund de lever i.

Man kan vælge at arbejde diakront med eleverne og på den måde relatere sin aktuelle periode med den foregående og kommende periode, eller man kan vælge at arbejde synkront og sammenligne samme periode

med andre steder og samfund. Fx ved at sammenligne Bornholm og det øvrige Danmark i perioden lige efter d. 5 maj 1945. De fleste klasser arbejder med tidslinjer, da de egner sig godt som model for et kronologisk forløb, men ikke som middel til at planlægge sin undervisning fra 4. -9. klassesetrin. (Pietras & Poulsen, 2016)

### 5.2.2 Kildearbejde

Kildearbejde handler om elevernes evne til at arbejde kritisk med kilder af forskellig art, herunder genstande, billeder og fortællinger. Eleverne arbejder med begreber og fortolkning af fortiden og sammenhænge på tværs af mange forskellige kildetyper, ligesom de skal kunne se, at de samme kilder kan repræsentere mange fortolkninger, alt efter kontekst. Eleverne bliver kompetente i at vurdere kilders ægthed, hvorfor det giver god mening af rykke undervisningen ud i byen, kulturlandskaber og lignende steder med historisk relevans (Kvande & Naastad, 2013).

Kildekritik er dog ikke den eneste kompetence under kildearbejde. Eleverne lærer også at arbejde efter historisk metode og at arbejde historieskabende ud fra problemstillinger, ligesom de selv skal kunne stille relevante spørgsmål til kilder og formulere historiske problemformuleringer forud for deres egne undersøgelser. Man kan derfor sige at elevernes arbejde med kilder ikke skal foretages for kildernes egen skyld, men for at arbejde problemorienteret med historiske problemstillinger (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

### 5.2.3 Historiebrug

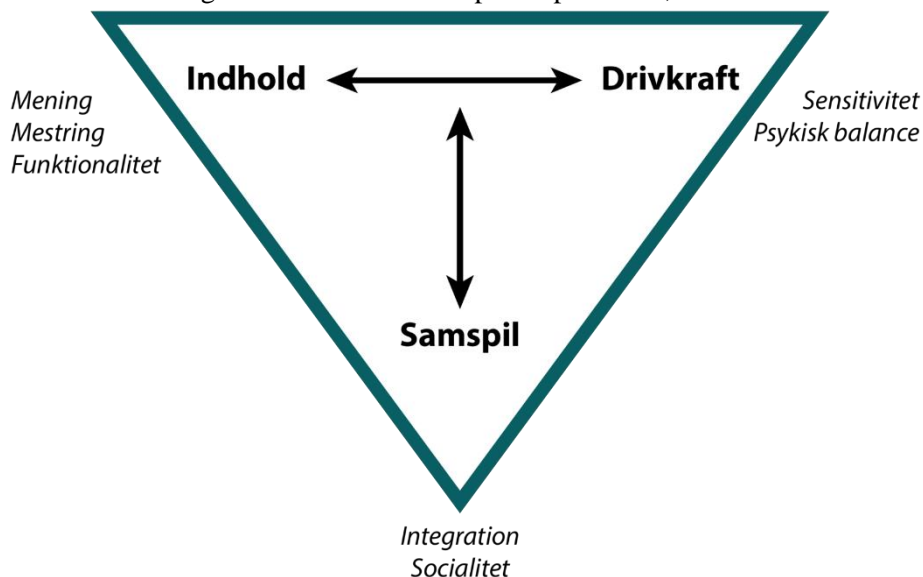
Historiebrug fortæller om menneskers måde at fortolke historien på. Historien kan misbruges, bruges identitetsskabende, legitimerende, underholdende eller metodisk-kritisk som man anvender det i historieundervisning (Færk & Petersen, 2013). Når elever beskæftiger sig med historisk materiale, eller når de møder en påstand, skal de kunne identificere sammenhængen mellem materialets eller påstandens ophav og hvilke valg og tilvalg der er gjort, for at sende et bestemt signal. Det er intentionen at eleverne ser sig selv som historiebrugere og som historieskabende individer, ligesom de skal kunne forklare hvordan vi mennesker er påvirket af og brugere af historie, således at de kan se relationer mellem fortid, nutid og fremtidsperspektiver (Børne- og undervisningsministeriet, 2019)

## 5.3 Læring, motivation og dannelse

Læring er foruden de generelle sundhedsperspektiver, et centralt omdrejningspunkt for BIU-aktiviteter der som udgangspunkt skal være med til at støtte læringen i skolens fag. Begrebet *læring* er derfor vigtig at forstå. Knud Illeris beskriver læring som:

*”Enhver proces der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring”* (Illeris, 2009)

Læringsforståelse er komplekst og er afhængig af flere faktorer, hvilket Illeris har valgt at visualisere gennem nedenstående model. Modellen demonstrerer hvordan læringen sker i forholdet mellem *indhold*, *drivkraft* og *samspil* (Illeris, 2009) Den omvendte trekants hjørner er forbundet med pile, som symboliserer at trekantens hjørner altid er indbyrdes afhængige, men også at de vil dominere i højere eller mindre grad, alt efter den konkrete læringssituation. Illeris beskriver læringssituationen som to separate processer, der næsten altid sker samtidigt, men som kan forskydes i tid når den lærende reflekterer. Den ene proces er samspillet mellem den lærende og de fysiske og sociale rammer. Den anden proces den bearbejdelse af de nye indtryk der forbindes med tidligere læring og som er med til at danne ny forståelse og læring.



Indholdsdimensionen i den omvendte trekant omhandler det ”noget” der skal læres. Hvis ikke der er noget at lære, kan der ikke finde læring sted. Dette noget bør være tydeligt og tilgængeligt, ligesom det ikke bør være for komplekst i forhold til individets eksisterende kundskaber og viden.

Drivkraft dimensionen omhandler motivation, altså hvad der driver individet til at lære. Motivation er styret af vilje, følelser og evt. ydre faktorer som fx tvang eller sociale forhold. Drivkraften er med til at styre hvor stor viljen er til at omsætte læringssituationen til læring.

Samspilsdimensionen beskriver hvordan vi som mennesker ønsker at indgå i sociale sammenhænge. Vi ønsker at positionere os i forhold til hinanden og vi ønsker at socialisere os og indgå i fællesskaber med andre. Gennem vores viden og kundskaber ønsker vi at integrere os og udvikle vores sociale muligheder (Illeris, 2009).

### 5.3.1 Motivation

I en læringssituation er læreren mere eller mindre styret af kompetencemål, vejledende mål og rammefaktorer som fx undervisningstid og forberedelse. Indholdsdelen er således mere eller mindre låst, imens motivation er et område læreren har stor indflydelse i sine didaktiske overvejelser og derfor er det ikke uvæsentligt at kende til begrebet. I Løw og Skibsted’s bog, ”Elevs læring og udvikling – også i komplicerede læringssituationer”, beskrives flere forskellige teorier om motivation. Noget motivation kommer fra ønsker om social status – man kan ikke blive til noget før man har taget en uddannelse. Anden motivation kommer fra en stræben efter det skønne, fra hjernen og ens egen vilje, eksistentielle mål, belønning eller lyst og leg.

Lysten og legen beskrives som en iboende kraft og egenskab til at skabe nye, kreative løsninger på hverdagens udfordringer gennem positiv udfoldelse (Berliner & Soberón, 2016).

Afsnittet peger på, at man for at skabe motiverende læringsmiljøer, bør de være karakteriseret ved

1. Social støtte og anerkendelse
2. Høje, klart formulerede og realistiske mål sat i fællesskab
3. Meningsfuldhed for alle involverede
4. Samarbejde og værdsættelse af samarbejde
5. Høj etisk standard, der viser de værdier der ønskes fremmet

(Berliner & Soberón, 2016)

## 5.4 Bevægelsesteori og didaktik

### 5.4.1 Kropslig dannelse

BIU-aktiviteter benyttes ofte som et mål for at opnå læring, sundhed eller kropslige egenskaber. Et andet syn på dette kan kaldes kropslig dannelse, eller bevægelseslitteracy. Wolfgang Klafki arbejder med tre definitioner af dannelse; den materiale, den formale og den kategoriale dannelse. Den materiale dannelse fokuserer på indhold, objektiv viden og klassisk kultur. Den formale har mere fokus på individet som velfungerende, handleparat og problemløsende. Klafki's egen syntese af disse to kaldes for kategorial dannelse. Teorien går på, at eleven i mødet med undervisningen sker en kategorial forandring. Materialet åbner sig for eleven og eleven er åben for materialet. (Bogisch & Kornholt, 2015)

Kropslig dannelse, af Øyvind Standal kaldet "bevægelseslitteracy" følger takterne fra den kategoriale dannelse og omhandler en kropslig dannelse. Bevægelseslitteracy handler om at kunne bevæge sig på en bestemt måde, der rækker ud over basale bevægemønstre. Det handler om at bruge det kropslige potentiale til at kunne udtrykke sig uden ord og tekst. (Standal, 2018)

### 5.4.2 Kognition og læring

Menneskets evne til at lagre hukommelse, minder og bevægelsesmønstre findes i hjernen. Hjernens forskellige områder forbindes af nervebaner og kan sende impulser på kryds og på tværs og også kæde viden og bevægemønstre sammen til handlinger. Når bestemt indlæring skal lagres i hjernen, skabes der nye sammenhænge i hjernen, hvilket man beskriver som hjernens plasticitet. Plasticitet skal forstås som at hjernens interne net af impulser hele tiden ændrer og udvider sig. Bestemt viden eller egenskaber er lagret og koblet på bestemte mønstre og man kan sige, at hvis man lærer noget ved at læse om det, så er der længere til selve handlingen, end hvis man havde prøvet handlingen i stedet for kun at læse om den. Havde man derimod udført, læst og diskuteret om handlingen – så havde man øget perceptionen og dermed skabt nye plastiske forbindelser i hjernen. Jo flere måder man træner en given handling på, des nemmere for hjernen er det at lære. Ligeledes



er det påvist, at berigede miljøer med forskellige sanseindtryk og bevægelse er med til at øge celledeling i hippocampus, hvilket øger den kapacitet, hvormed man kan lære nyt. (Lundbye-Jensen, 2018) Tværsektorsstudier viser, at der er en sammenhæng mellem præstationer i prøver i skolen og kondital. Elever med gode kondital laver bedre præstationer til prøverne, ligesom nogle studier peger på, at elever med høje kondital har ligeledes en større volumen af hjernestrukturer som hippocampus (Lundbye-Jensen, 2018)

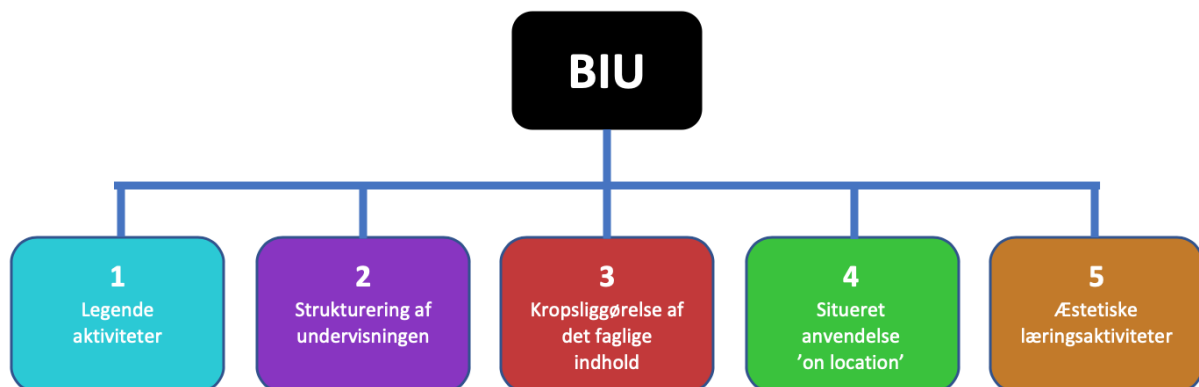
Alt efter hvilke aktiviteter der benyttes, styrkes forskellige kognitive egenskaber hos eleverne. Akutte eller intensive aktiviteter 60-30 minutter før en læringsaktivitet som ikke nødvendigvis har noget med det der skal læres at gøre, kan fremme efterfølgende tilegnelse af hukommelse hos både børn og voksne. På samme måde kan akutte fysiske aktiviteter efter en læringsituation være med til at konsolidere den nye viden mere effektivt pga. hjernens øgede plasticitet efter en bevægelsesaktivitet (Lundbye-Jensen, 2018)

Motion og bevægelse over en længere periode har ligeledes vist at have flere gavnlige effekter, som øget plasticitet, bedre fokus og generel indlæringssevne.

Undervisning med BIU-aktiviteter har vist, at den øgede mængde indtryk og øgede perception er med til at gøre det nemmere for eleverne at genkalde det lærte. Det kan derfor være en fordel integrere BIU-aktiviteter, som har direkte relevans og sammenhæng med det der skal læres. Man skal ”gøre” læring. (Lundbye-Jensen, 2018)

### 5.4.3 Bevægelse – en didaktisk model

BIU-modellen er en didaktisk model hvor man har tematiseret og kvalificeret en række bevægelseskategorier til undervisning. Modellen er delt op fra 1-5 og kategorierne skal ses som sideordnede og man udvælger aktivitetstype alt efter hvilket formål aktiviteten har. Det didaktiske element består i lærerens kvalificering af ”hvorfor” og ”hvordan” aktiviteterne skal udmønte sig, ligesom lokationen har betydning for hvordan aktiviteterne kan udfolde sig.



Intentionen med modellen er ikke at den er låst, men at lærerne selv danner sig erfaringer og udvider modellen med egne ideer og sammenhænge.

Modellerne anvender bevægelse som et vidt begreb og knytter det ikke udelukkende til fysisk hårde aktiviteter. ”Legende aktiviteter” dækker fx over mange typer af aktiviteter, som både kan være fysisk hårde eller lette og have et svingende fagligt indhold, imens ”kropsliggørelse af det faglige indhold” og ”siteret anvendelse on location” handler om at ”gøre det lærte” i praksis. (Ottesen, Bevægelse integreret i undervisningen - et didaktisk perspektiv, 2014)

### 5.5 Implementeringsteori – Kotters 8 trin

Når man undersøger hvordan nye tiltag skal integreres eller implementeres, er det relevant at have kendskab til implementeringsstrategi. John Kotter fra Harvard Business School har lavet en generel implementeringsstrategi for ledere, som kan give indsigt i nogle af de forhold der gør sig gældende, når nye tiltag skal implementeres. De 8 trin ser således ud:

1. Skab en følelse af at forandringen er nødvendig.  
Hvis ikke forandringen er nødvendig, vil nogle anse den for ligegyldig.
2. Etablér en ledende koalition.  
Det er vigtigt at forandringen styres af et sammentømret, ledende team og ikke en enkelt leder.
3. Udvikling af vision og strategi.  
Vision og strategi tydeliggør hvad der skal ske og gør det nemmere for medarbejdere at forstå og rette sig efter de nye tiltag.
4. Kommuniker visionen klart ud.  
Det er vigtigt at kommunikere budskabet og dets vigtighed tydeligt ud. Et notat i et referat er ikke nok – kommunikationen skal være tydelig.
5. Fjern modstand mod forandring og opgradér medarbejdernes kompetencer.  
Støt medarbejderne i at gennemføre de nye tiltag og sørg for at de er klædt på til opgaven.
6. Planlæg og skab kortsigtede resultater.  
Kortsigtede mål er med til at skabe motivation og følelsen af fremgang.
7. Fremskridt skal fejres, men arbejdet er ikke færdigt.

Sejre er gode, men implementeringen er ikke fuldendt før den er en del af organisationens kultur og identitet. Hold derfor fast og hvil ikke efter den første succes.

8. Implementer forandringen i organisationens kultur.

(Bekke, 2014)

## 6.0 Bearbejdning og analyse

### 6.1 Analysestrategi

For at besvare min problemformulering, vil jeg analysere lærernes udsagn og opfattelser omkring bevægelsesaktiviteter i historieundervisning. Jeg vil undersøge deres indgangsvinkler til potentialer og udfordringer med henblik på at afdække lærernes egen perception. Dette gør jeg i respekt for deres oplevelser af fænomenet ”BIU-aktiviteter i historie” og de meningsenheder dette måtte vise. På den måde går jeg fænomenologisk til værks når jeg vil afdække lærernes perception af udfordringer og potentialer ved BIU-aktiviteter i historie. Analysen skal i første omgang danne et overblik og dernæst give mig mulighed for at tematisere centrale elementer fra det empiriske materiale. Det empiriske materiale der står for analysens råmateriale, består af to interviews, en spørgeskemaundersøgelse besvaret af historielærere og min sekundære empiri består af udsagn fra den offentlige debat på Folkeskolen.dk. Udsagn fra interviews og den offentlige debat udvælges på baggrund af meningsenhederne fra analyse af interviews, da disse enheder vil være omdrejningspunktet for det videre analysearbejde.

Tematiseringen af svarene vil jeg bruge til at arbejde mere målrettet med de centrale elementer fra det empiriske materiale. Dette vil jeg således analysere op imod en del af den teori jeg har præsenteret i teori afsnittet. Analysens mål vil være at belyse særligt de udfordringer og potentialer der kan identificeres. I analysen vil jeg arbejde med en induktiv tilgang til empirien og lade netop dette styre af denne. På baggrund af analysens fund, vil jeg diskutere udfordringer og potentialer i et eller flere fremadrettede handleperspektiver.

### 6.2 Præsentation af informanter

Jeg vil i det følgende afsnit præsentere de lærere jeg har interviewet. Jeg har valgt anonymisere dem og kalder dem således for ”lærer 1” og ”lærer 2”. Af hensyn til at belyse de to interviewedes kvalifikationer, vil jeg dog indledende beskrive med hvilken baggrund de udtaler sig. At kalde dem lærer 1 og 2 i stedet for at kalde dem informanter, har jeg valgt at gøre for at understrege og belyse den fænomenologiske vinkel, at det er menneskers mening vi undersøger. ”Lærer” er den titel der kvalificerer dem til at blive interviewet i denne sammenhæng og derfor mener jeg også at det er god etikette at omtale dem ved deres formelle titel.

### 6.2.1 Lærer 1

Lærer 1 arbejder som lærer i folkeskolen og er sideløbende kandidatstuderende i pædagogik, som viderebygning på sin læreruddannelse, hvor hun har læst dansk, historie og samfundsfag. Lærer 1 har før og sideløbende med sit studie arbejdet som lærervikar på flere skoler og i blandede fag. Foruden dette har lærer 1 benyttet to af sine praktikperioder til at undervise i historie og har ligeledes haft en stor personlig interesse i bevægelsesaktiviteter i undervisningen, som hun også har arbejdet med i både praktikfag og som lærervikar. (Lærer 1, 2020)

### 6.2.2 Lærer 2

Lærer 2 arbejder som lektor i historie på en professionshøjskole og er læreruddannet i 2002. Lærer 2 har arbejdet som lærer i grundskolen i 3 år og har siden arbejdet som privat historie lærer, på et gymnasium og på læreruddannelsen i nu ca. 7 år. Lærer 2's erfaringer med BIU-aktiviteter i undervisningen er blandede, da lærer 2 var lærer i grundskolen før den nyeste reform og derfor ikke har arbejdet med det under nuværende rammer. Lærer 2 forklarer dog, at hun har oplevet bevægelse i undervisningen på en mere erfaringsbaseret måde, hvor kollegaer integrerede det pga. egen interesse og overbevisning. I dag arbejder lærer 2 på læreruddannelsen og underviser i faget historie, hvorfor vedkommende har godt styr på hvordan eleverne danner erfaringer med BIU-aktiviteter og hvordan de inkorporerer det i fx årsplaner. (Lærer 2, 2020)

## 6.3 Analyse af spørgeskemaer

Analysen af spørgeskemaerne følger de 3 første faser i den fænomenologiske metode. Jeg har udeladt fjerde fase, da denne arbejder imod at beskrive de enkelte fænomener på et abstraktionsniveau, der ikke er relevant for min analyse, da målet med denne del af analysen er at finde temaer. Dette vurderer jeg at de 3 første faser hjælper med på en god og struktureret vis.

### 6.3.1 Fase 1 – gennemlæsning og overblik

I denne fase gennemlæses og genhøres begge interviews af flere omgange for at danne overblik over indhold og sammenhænge, samt få indgående indsigt den interviewedes tankegang og meninger. Overblikket danner grundlag for arbejdet i næste fase. Et repræsentativt udklip af transskription kan findes i bilag 1.

### 6.3.2 Fase 2 – Dannelse og beskrivelse af meningsenheder

I denne fase handler det om at skabe meningsenheder og beskrive dem. For at danne overblik har jeg valgt at arbejde med en simpel matrice, der indeholder oplysninger om de enkelte tekstenheder og deres mening. Jeg vil ikke allerede dele meningsenhederne op i grupper eller på nogen måde sortere i dem, da jeg vil være tro mod metoden og meningsenhederne vil derfor fremkomme ad hoc. Et eksempel på dette kan iagttages i bilag 2 Under dette arbejde har jeg valgt at skille de to interviews ad, da jeg på den måde arbejder så tæt på de individuelle forståelser som muligt.

### 6.3.3 Fase 3 – Organisering, gruppedannelse og indbyrdes relationer

I denne fase arbejdes der til stadighed med bearbejdningen af interviewet. Meningsenhederne fra fase 2 isoleres i et nyt dokument på én lang liste, der således lader dem stå som enkelte enheder uden tilknytning til de interviewedes udsagn. Herpå kunne de inddeles i en ny matrice med tre kolonner der på daværende tidspunkt fremstår unavngivne for ikke ubevidst at styre inddelingen. Arbejdet resulterede i 3 grupper af meningsenheder med hver deres generelle hovedtræk, som blev navngivet og herefter beskrevet. Et eksempel på dette arbejde kan findes i bilag 3.

Denne fase udmundede i 3 grupper af meningsenheder. Beskrivelserne er som meningsenhederne, udtryk for lærernes opfattelser.

#### 6.3.3.1 Positive erfaringer og potentialer

Meningsenhederne i denne gruppe er kendetegnet ved at være overvejende positive betragtninger på bevægelse, ligesom der er betragtninger på hvordan bevægelsesbegrebet forstås og anvendes. Den legende dimension, fællesskab og de erfaringer man gør sig ved at anvende BIU-aktiviteter opleves som positive for indlæring. Særligt de kompetencerettede discipliner af historiefagets mål fremhæves i relation til positive oplevelser.

Foruden egentlig indlæring, peges der ligeledes på at elever generelt er positive overfor udendørsaktiviteter, ligesom elevernes arbejdsmiljø fremhæves med tanke på de lange skoledage. Det fremhæves ligeledes at BIU-aktiviteter har gode potentialer i forhold til ”åben skole” og historisk empati, da man således kan benytte nogle af de skoletilbud der er på museer, middelaldercentre og lignende institutioner. Der er god sammenhæng imellem historiefagets natur og det at bevæge sig i ”felten”. Der peges på at BIU-aktiviteter i historie er med til at virkeliggøre faget og giver mulighed for at arbejde med kildearbejde, historiebrug og kronologi på andre måder end stillesiddende. Bedre deltagelsesmuligheder og et supplement til paletten af læringsstile bliver ligeså peget på som potentialer ved BIU-aktiviteter.

#### 6.3.3.2 Negative erfaringer og udfordringer

Meningsenhederne i denne gruppe er kendetegnet ved at repræsentere de udfordringer lærerne identificerer ved at benytte og integrere BIU-aktiviteter i historieundervisningen.

Et generelt træk ved BIU-aktiviteter er, at en del opfatter det som leg uden fagligt indhold, hvilket kan være en udfordring i forhold til at implementere det, da det virker meningsløst uden faglige fordele. Der mangler konkrete eksempler på at det har en gavnlig effekt på især læring.

Der peges på at det for mange lærere har været en udfordring at skulle arbejde undersøgende i historie, hvorfor det er en svær opgave også at integrere BIU-aktiviteter i historie hos lærere der i forvejen er ved at omstille sig til andre undervisningsformer. Der peges ligeledes på, at man ikke har uddannet lærere til at arbejde med bevægelse i undervisningen, hvorfor både nye og etablerede lærere ikke er klædt på til at integrere det. Uden

efteruddannelse eller et kompetenceløft for lærerne, kræver det for meget. Planlægningen af BIU-aktiviteter i historie kræver at man indarbejder det i årsplanlægningen, da de didaktiske overvejelser er så tunge. Dette kombineret med meget dårlige rammer for planlægning, herunder tid og økonomi, gør det svært at implementere. Nogle elever finder det forstyrrende at skulle bevæge sig og lære samtidigt.

### 6.3.3.3 Didaktiske perspektiver

Meningsenhederne i denne gruppe består af en række didaktiske perspektiver og betragtninger i forhold til historiefaget og bevægelsesaktiviteter i undervisningen.

Lærerne vurderer at historie er et vigtigt fag i forhold til dannelse og folkeskolens formål som BIU-aktiviteter er med til at understøtte.

Der peges på at denne type aktiviteter kan udforme sig på mange måder, som lege eller andet der ikke nødvendigvis behøver at være af høj intensitet. Det vigtige er, aktiviteterne repræsenterer en tydelig mening. Aktivering og aktualisering skal hænge sammen.

BIU-aktiviteter er med til at skabe variation og differentiering, ligesom det kan bidrage til at skabe nysgerrighed.

Ældre elever har en tendens til at være mere udfordrende, når det gælder bevægelsesaktiviteter. Lærerne peger på at en øget kropsbevidsthed kan repræsentere en udfordring for nogle elever, hvilket man bør tage med i sine didaktiske overvejelser. Der peges på at klasseledelsen er et vigtigt fokuspunkt når man laver bevægelsesaktiviteter. Det gælder om at være autentisk og tydelig i sin lærerrolle og styring af aktiviteterne.

## 6.4 Spørgeskemaer

Spørgeskemaundersøgelsen undersøger hvordan en mængde lærere opfatter historiefaget, potentialer og udfordringer ved BIU-aktiviteter ligesom det undersøger lærernes egne forudsætninger og undervisningsmetoder i faget historie. Alle de adspurgte lærere underviser i historie på mellemtrin og udskoling. Jeg fokuserer på de svar der kan bidrage til identificere temaer som kan besvare problemformulering.

Ingen af de adspurgte lærere benytter sig af bevægelsesaktiviteter i historie. De peger på at de anvender netbaseret undervisning i form af portaler og forskellige hjemmesider, bøger, film og tavle. To af lærerne benytter sig af åben skole og tager på ekskursioner.

Spørger man til hvad de har af erfaringer med BIU-aktiviteter i historie, svares der forskelligt. Halvdelen af lærerne beretter, at de bruger en del Cooperative Learning aktiviteter og de aktiviteter som nogle af fagportalene foreslår. Den anden halvdel bruger ikke BIU-aktiviteter og forholder sig kritisk til det. Et eksempel på dette: *"Jeg ser ikke en konstruktiv relevans i at bevæge sig for at nå til det jeg vil med faget"*.

5 ud af de 6 lærere der har svaret på undersøgelsen, mener ikke at de har forudsætninger for at undervise med bevægelse i historie. En lærer skriver dog: *”Jeg har et godt lokalkendskab, så når vi fx taler om genforeningen, ved jeg hvor der står en genforeningssten, så går vi derhen og tager billeder og taler om den.”*

Når lærerne bliver bedt om at pege på hvilke udfordringer de ser, svarer en: *”For mig er det irrelevant og tidsspilde!? ... vi har nu set det skulle fungere i mange andre fag og jeg mener ikke det er gavnligt! De øvrige besvarelser stemmer i: ”Bevægelse relaterer sig ikke til undervisningen”, ”...det er udfordrende med de store elever, de gider ikke rigtig og er lidt bange for at blive til grin.”*

Nogle af lærerne kan godt se potentialer. De beskriver det således: *”Det kan være med til at gøre stoffet mindre tungt - så et par gange under en dobbeltlektion, giver lige lidt ekstra energi - måske.”, ”Bevægelse er nødvendigt men er svær at implementere, medmindre det er repetition” og ”Potentialet er at det bryder en ellers ofte stillesiddende undervisning.”*. To af de adspurgte ser ikke potentialer ved BIU-aktiviteter i historie.

### 6.5 Offentlig debat på Folkeskolen.dk

Udsagn fra den offentlige debat på Folkeskolen.dk kan ligesom spørgeskemaer og interviews anvendes som empirisk materiale. Søgningen er meget lig en bevidst ustruktureret søgning, hvor der er søgt efter artikler med tilknytning til bevægelsesaktiviteter og historie. I debatterne der knytter sig til artikler, kan man søge efter udsagn der siger noget om lærernes opfattelser af potentialer og udfordringer. Efter gennemlæsning af mange artikler og indlæg, er nogle indlæg blevet udvalgt som repræsentative. Disse kommer fra en artikel om bevægelsesdidaktik:

*”Som al andet vi foretager os i skolen, skal også bevægelse ske ud fra en faglig, pædagogisk og didaktisk begrundelse”*

*”Cooperative Learning er også en tilgang der tilgodeser bevægelser, men hvor der netop er tænkt didaktik :- Fantastisk tilgang, som jeg personligt kan sige virker i forhold til at skabe bevægelse OG læring. Men jeg savne også et fokus på forandringsprocesser. Rigtig mange vil gerne implementere bevægelse i deres undervisning, men lykkes ikke hermed. Dette skyldes ikke nødvendigvis manglende erfaring eller inspiration, men individuelle dybereliggende faktorer”*

*”Det forekommer mig, at gulvlærerne fylder forbavsende lidt i denne debat om bevægelse i undervisningen. Eller omvendt, at dem, der fører ordet, gennemgående har ret svag tilknytning til lærerarbejdet i praksis. Hvad mon det skyldes?”*

(Ottesen, Folkeskolen.dk - bevægelse integreret i undervisningen, 2014)

I en anden artikel peges der på at de største udfordringer for gennemførelse af reformen og således også BIU-aktiviteter, skyldes at skolerne og lærerne er for pressede. Der peges især på manglende forberedelsestid,

elevantal og skolens rammer som værende meget kritisable. Der peges på at lærerne skal have færre undervisningstimer, flere forberedelsestimer og færre elever i klasserne. (Stanek, 2020)

## 6.6 Temaer

Bearbejdningen af interview, spørgeskemaer og enkelte udsagn fra den offentlige debat, viser at lærerne peger på forskellige potentialer og udfordringer. I dette afsnit vil jeg kort liste relevante temaer op.

### 6.6.1 Potentialer

#### **Erfaringsbaseret læring**

Erfaringsbaseret læring er positivt – særligt hvis det målrettes historiefagets kompetencer.

Arbejde og bevægelse i ”feltet” er en del af historiefagets natur og skolereformens mål om ”åben skole”

#### **Trivsel og sundhed**

Leg, samarbejde, sammenhold og fællesskab skaber trivsel, motivation og sundhed.

Elevernes arbejdsdage er lange og BIU-aktiviteter bidrager til et bedre arbejdsmiljø.

#### **Bedre deltagelsesmuligheder**

Historiefagets kompetenceområder som af nogle opleves som svære, abstrakte eller kedelige, tilføjes flere deltagelsesmuligheder.

### 6.6.2 Udfordringer

#### **Manglende tydeliggørelse af relevans og evidens**

- Nogle opfatter BIU-aktiviteter som leg uden fagligt/lidt indhold.
- Der mangler konkrete eksempler på positiv effekt.

#### **Lærernes kompetencer**

- Lærerne mangler forudsætninger for at arbejde med BIU.
- Kræver et stort planlægningsarbejde af folk med godt kendskab til historiefaget og BIU.

#### **Implementering, kultur og forandring**

- Det er besværligt at integrere nye undervisningsformer.
- Det er ikke lærernes ”plan”- intentionen er primært politisk.
- Mange forbinder bevægelse med indskoling og de store elever gider ikke.
- Faget lægger ikke op til bevægelse.



## Rammer

- Der er ikke økonomi til de remedier/bookinger af faciliteter der ofte behøves.
- Ikke alle skoler har gode eller nære udendørsarealer
- Lærerne har ikke tid til at være kreative og planlægge – det er nemmere og hurtigere med fx portaler.

## 6.7 Analyse af potentialer og udfordringer

På baggrund af de identificerede temaer, vil temaerne nu analyseres hver for sig.

### 6.7.1 Erfaringsbaseret læring

Erfaringsbaseret læring identificeres som værende en af de potentialer som BIU-aktiviteter kan bidrage med i historiefaget, hvis de målrettes fagets kompetencemål og metode. Fagets kompetenceområder kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug indeholder potentialer for læring gennem bevægelse og de interviewede lærer peger på blandt andet kildearbejde i felten, historisk empati gennem historiske lege, rollespil og andre æstetiske læreprocesser der også kan demonstrere fx historiebrug. Lærerne peger ligeledes på potentialet i kronologi og sammenhæng ved hjælp af fx levende tidslinjer.

Claus Løgstrup Ottensens didaktiske model over bevægelsesdidaktik viser forskellige kategorier af bevægelsesaktiviteter, hvoraf kategorierne ”siteret anvendelse on location” og ”legende aktiviteter” og ”kropsliggørelse af det faglige indhold” hænger sammen med erfaringsbaseret læring.

Det skal dog være lærerens didaktiske overvejelser og kendskab til klassen og skolens rammer, der sætter begrænsningen for effekt, som forklaringen af Løgstrups didaktiske model viser (Ottesen, Folkeskolen.dk - bevægelse integreret i undervisningen, 2014). Artiklen ”Bevægelse og mening” konkluderer, at aktiviteterne skal have en tydelig mening for eleverne og relevans til fagets mål (Halling & Jensen, 2017).

### 6.7.2 Trivsel og sundhed

Lærerne peger på at BIU-aktiviteter er med til at styrke elevernes trivsel og sundhed

”Trivsel, udtryk for et velbefindende, der giver det enkelte menneske følelsen af overskud, gåpåmod, handlekraft og glæde ved livet” (Jørgensen, 2017). Studier peger blandt andet på at BIU-aktiviteter gør eleverne mere motiverede for at lære (Ottesen & Von Seelen, 2019). Motivation beskrives som den drivkraft der skal til for selv at ønske en forandring. Dette indgår blandt andet i Knud Illeris læringstrekant, som et bærende element for at skabe læring, ligesom samarbejde gør pga. bl.a. dets positive effekt på menneskets sociale behov (Illeris, 2009). At BIU-aktiviteter er med til at styrke sundhed understøttes af flere studier, som desuden peger på at både intensive og ikke-intensive aktiviteter er med til at øge koncentration, fokus og indlæringssevne (Pedersen, et al., 2016). Elever der bevæger sig regelmæssig i og uden for skolen vil derfor kunne opnå bedre fysisk velvære og større kognitivt overskud. I Claus Løgstrup Ottensens didaktiske model er der nævnt lege som

den første kategori, hvilket understreger at i nogle BIU-aktiviteter indeholder leg og sjove aktiviteter, der motiverer eleverne og således bidrager til elevernes trivsel.

### 6.7.3 Bedre deltagelsesmuligheder

Lærerne anerkender, at BIU-aktiviteter er med til at skabe bedre deltagelsesmuligheder for elever der ikke interesserer sig for historiefaget eller som ikke trives eller lærer godt med primært stillesiddende undervisningsaktiviteter. Den ene af de interviewede lærere kom med et eksempel på en elev der på nogle få undervisningsgange havde gået fra at være inaktiv til at være den mest motiverede elev pga. BIU-aktiviteter. At elever kan motiveres på denne måde, understøttes af en artikel i ”Kognition og Pædagogik”, hvor der er fokus på meningsskabende aktiviteter med baggrund i elevernes egen kultur og subkultur (Halling & Jensen, 2017).

Blandende undervisningsmetoder og jævnlige ”sceneskift” er fordrende for at elever med varierende læringsstile stimuleres (Kristensen, 2012) og læring bedst konsolideres ved blandende sanseindtryk og tilgange (Lundbye-Jensen, 2018)

### 6.7.4 Manglende tydeliggørelse af relevans og evidens

Der savnes tydeligere relevans og evidens for virkningen af BIU-aktiviteter. Materialet i denne opgave læner sig op ad en række studier, artikler og rapporter af både dansk og udenlandsk oprindelse, hvoraf en del er af nyere dato. En af disse rapporter peger på at det kun er én ud af tre skoler der lykkes med dette og at det er enkelte personer der forsøger at implementere dette (Oxford Research, 2018). Ifølge Kotter’s implementeringsteori er det vigtig at skabe en følelse af nødvendighed, at kommunikere klart ud, fjerne modstand og efteruddanne personale (Bekke, 2014).

### 6.7.5 Implementering, kultur og kompetencer

BIU-aktiviteter kritiseres for ikke at have relation til historiefaget. Dette er imidlertid subjektivt, da lærerne inden for rammerne af kompetenceområderne og de vejledende fælles mål, kan undervise eleverne efter egne didaktiske overvejelser og skolernes rammer. Måden hvorpå man generelt har set på historiefaget har dog ændret sig over en årrække faget har bevæget sig fra at være et vidensbaseret til et undersøgende og problemorienteret fag. Udviklingen af faget og lærerne følges ikke ad, da etablerede lærere skal efteruddannes og nye historielærere først skal uddannes, hvorfor kompetencer og kultur ikke er fulgt med. Implementeringen af nye tiltag tager lang tid og skal planlægges og fastholdes af ledelsen (Bekke, 2014). En ændring der således også tilføjer kravet om BIU-aktiviteter i faget må derfor tolkes som et stort spring fra den vidensbaserede undervisning. Ifølge Kotter’s implementeringsteori skal lærere og elever først og fremmest kunne se forandringen som en nødvendighed, hvilket flere lærere har udtalt at de ikke gør. Der er ligeledes ikke blevet efteruddannet tilstrækkeligt, hvilket både lærerne selv peger på og bekræftes af flere studier der konkluderer at lærerne ikke er klædt ordentlig på (Ottesen & Von Seelen, 2019) og at det ofte er enkelte lærere der løfter

opgaven (Oxford Research, 2018). Enkelte bevægelsesvejledere er blevet uddannet på skolerne, men ikke tilstrækkeligt til have haft gennemslagskraft. Kun én ud af 3 skoler har implementeret BIU (Oxford Research, 2018). Man kan derfor tro at selve implementeringen indtil videre har været fordret af at enkelte lærere har været personligt motiveret for at implementere og at man ikke alle steder har haft disse lærere. Der var ligeledes store forskelle på de interviewede lærere, den offentlige debat og de der svarede på spørgeskemaer, hvor de interviewede generelt var pro integration af BIU i historie.

### 6.7.6 Rammer

Rammerne for skolelærerne kritiseres. Nogle af rammerne er afhængig af geografisk placering af skolen, imens nogle rammer er bestemt af den enkelte skole og skolereformen. Rammerne der er betinget af skolens placering må siges at være individuelle og evt. udfordringer kan i nogen udstrækning klares med en vis fantasi fra lærerens side (Ottesen, Bevægelse integreret i undervisningen - et didaktisk perspektiv, 2014) – mange BIU-aktiviteter kan laves indenfor eller i skolegårde, ligesom skolerne i byen har nemmere adgang til museer o.l.

Lærernes rammer for planlægning kritiseres af alle adspurgte kilder i min empiri, ligesom forskere peger på at disse rammer er den primære grund til at skolereformen ikke har slået igennem. Kritikken går på nedsat tid til planlægning, planlægning skal for mange foregå på skolen og ikke i hjemmet. Hertil kommer at lærerne har for mange undervisningstimer og for mange elever (Stanek, 2020) At dette er en udfordring, hænger godt sammen med at de lærere der er positive overfor BIU også peger på at det kræver mere planlægning end ”normal” undervisning.

## 7.0 Diskussion

På baggrund af min undersøgelse af lærernes oplevelser af potentialer og udfordringer med at integrere bevægelsesaktiviteter i historieundervisningen og min analyse heraf, synes jeg at der er nogle tydelige potentialer og udfordringer i spil. Nogle kan se potentialerne, nogle kan ikke og nogle har svært ved at se hvordan historie og bevægelse kan hænge sammen. Dem der mener at det er potentialer, møder modstand i form af dårlige rammer for planlægning, eller fordi de er den eneste lærer på skolen der ser potentialerne, hvilket ikke giver meget rum for sparring eller en ændring i elevernes og skolens kultur. Jeg tror at mange af udfordringerne skyldes dårlig udført implementering af en reform der er sat forkert sammen, hvilket er ærgerligt. Det er uhensigtsmæssigt i forhold til anerkendt implementeringsteori at udstikke nye, omfattende retningslinjer uden også at vise vejen, efteruddanne og styrke kompetencerne behørigt. Bevægelse i historie har store potentialer for at være en del af paletten med læringsstile, være tæt og autentisk med faget, eller blot være med til at variere undervisningen og skabe deltagelsesmuligheder for flere elever, ligesom det er oplagt at arbejde med åben skole. Jeg er overbevist om, at det er en mere kompleks udfordring at implementere BIU-aktiviteter i historie, men det bør starte med, at regeringen viser vejen, viser potentialer, anerkender udfordringerne og efteruddanner behørigt. Hvis det fortsætter som hidtil og man ikke støtter lærerne og skolen

mere end man har gjort, så vurderer jeg, at BIU i historie eller andre fag, ikke vil blive implementeret som det var intentionen. En personlig observation jeg har gjort under Covid-19 krisen og som de interviewede lærere også peger på, er at mange lærere pga. restriktioner i forhold til antal elever og undervisning udenfor, har været tvunget til at tænke undervisning på en anden måde og har lavet flere BIU-aktiviteter, fordi præmissen og rammerne har været ændret. Det kunne muligvis have en positiv indflydelse på at flere lærere får prøvet kræfter med det og bliver mere motiveret for at integrere det.

## 8.0 Konklusion

Historielærerne oplever at dårlige rammer for planlægning og gennemførelse af bevægelsesaktiviteter gør det uhensigtsmæssigt besværligt at integrere. Hertil er lærerstanden som helhed klædt for dårligt på til at arbejde med BIU-aktiviteter på et højt og velovervejet niveau, der kvalificerer og retfærdiggør brugen heraf. Lærerne opfatter bevægelsesaktiviteter som noget der hører til i indskoling og på mellemtrinnet, men ikke i de store klasser. Der peges på at store elever er mere kropsforskrækkede og nervøse for at "være forkerte".

Der er også potentialer i form af positive fællesskaber, sammenhold og glæden ved at bruge sin krop, ligesom nogle også ser sundhed og arbejdsmiljø som et potentiale. Der er god sammenhæng mellem bevægelse og historiefagets kompetenceområder, ligesom historisk metode og undersøgende tilgang er oplagte til bevægelsesaktiviteter.

## 9.0 Perspektivering

Denne perspektivering skal ses som en handleanvisning på baggrund af dette projekts resultat. Som det ses i konklusionen, er der dårlige rammer for lærernes planlægning og derfor benytter mange fagportaler i deres undervisning. Dette peger interviewpersoner, spørgeskemaundersøgelse og den offentlige debat på. Disse fagportaler indeholder dog kun få bevægelsesaktiviteter i historiefaget, som i de fleste tilfælde er legende aktiviteter eller spørgeundersøgelser, hvilket ikke viser det fulde potentiale af BIU-aktiviteter i historie. Tillige er bevægelsesaktiviteterne koncentreret på mellemtrinnet og ikke alle portaler har en brugerflade der gør det muligt fremsøge bevægelsesaktiviteter. Lærere kunne derfor stille krav til at der inkorporeres flere BIU-aktiviteter, samt at de nemmere kan fremsøges. Bedre læremidler og forløb på portaler der i højere grad inkorporerer BIU-aktiviteter vil måske synliggøre potentialer og hjælpe med positiv integration af bevægelse i historiefaget.

## 10.0 Litteraturliste

- Bekke, P. (15. August 2014). *Lederweb - Hvad kan Kotter lære dig om forandringsledelse*. Hentet fra Lederweb.dk: <https://www.lederweb.dk/artikler/hvad-kotter-kan-laere-dig-om-forandringsledelse/>
- Berliner, P., & Soberón, E. D. (2016). Motivation, læring og udvikling i et nutidigt læringsmiljø. I O. Løv, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 84-96). København: Akademisk forlag.
- Billhult, A. (2018). Spørgeskemaundersøgelser. I M. Henricson, *Videnskabelig teori og metode* (s. 151-155). København: Munksgaard.
- Bjerril, S. (12. December 2018). *Folkeskolen.dk*. Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/648600/fire-aar-med-skolereformen-undervisningen-er-blevet-mindre-varieret->
- Boding, J. (2019). Hvordan skriver du en forskningsoversigt til dit bachelorprojekt? I J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjengaard, *Bachelorprojektet i læreruddannelsen* (s. 81-87). København: Hans Reitzels forlag.
- Bogisch, B., & Kornholt, B. (2015). KLM og Dannelse. I B. Bogisch, & B. Kornholt, *KLM på tværs - sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver* (s. 7-18). Frederiksberg: Samfund Litteratur.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Emu.dk/grundskole/historie*. Hentet fra Emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/historie>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Historie, fælles mål*. Hentet fra emu.dk: [https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Historie\\_0.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Historie_0.pdf)
- Børne- og undervisningsministeriet. (17. Maj 2020). *Historie, fælles mål*. Hentet fra Emu.dk: [https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Historie\\_0.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Historie_0.pdf)
- Børne- og undervisningsministeriet. (15. Maj 2020). *Kildearbejde i historie*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/historie/kildearbejde/kildearbejde-i-historie>
- dlf.dk. (31. Maj 2016). Hentet fra Danmarks lærerforening - 4 ud af 5 lærere mangler forberedelse tid : <https://www.dlf.org/nyheder/2016/maj/4-ud-af-5-laerere-mangler-tid-til-forberedelse>
- Ericsson, I. R. (2013). *Physical activity and learning in the Swedish Bunkeflo project: evaluation of motor skills training in compulsory school*. Bulgarien: Info-Invest.
- Folkeskolen.dk. (13. Marts 2017). *Folkeskolen.dk*. Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/604213/kun-hver-femte-laerer-bruger-bevaegelse-i-undervisningen>
- Færk, W., & Petersen, j. H. (2013). *Historie i brug*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Halling, J., & Jensen, J.-O. (Juni 2017). Bevægelse og mening - hvordan kan bevægelsesaktiviteter blive meningsfulde i en pædagogisk kontekst? *Kognition og Pædagogik*, s. 48-56.
- Hørmann, E. (2013). Litteratursøgning. I S. Glasdam, *Bachelorprojekter inden for det sundhedsfaglige område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 36-42). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

- Illeris, K. (2009). Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det sammen? I K. Illeris, *Læringsteorier* (s. 10-36). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, P. S. (31. Maj 2017). *Den Store Danske*. Hentet fra Trivsel:  
[https://denstoredanske.lex.dk/trivsel?utm\\_source=denstoredanske.dk&utm\\_medium=redirect&utm\\_campaign=DSDredirect](https://denstoredanske.lex.dk/trivsel?utm_source=denstoredanske.dk&utm_medium=redirect&utm_campaign=DSDredirect)
- Kristensen, H. J. (2012). Undervisnings- og arbejdsmønstre. I H. J. Kristensen, *Didaktik og pædagogik - at navigere i skolen, teori og praksis* (s. 122-128). København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 45-47). København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Tematisering og design af en interviewundersøgelse. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 151-157). København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Transskription af interview. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 235-247). København: Hans Reitzels forlag.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). Historie som myndiggjøring. I L. Kvande, & N. Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (s. 72-79). København: Universitetsforlaget.
- Lundbye-Jensen, J. (2018). Hvad kan vi lære af den neurovidenskabelige tilgang til bevægelse, kognitive funktioner og læring? I J. O. Jensen, H. T. Jørgensen, & E. Volshøj, *Motion og bevægelse i skolen* (s. 17-33). København: Hans Reitzels forlag.
- Lærer 1. (6. Maj 2020). Interview af lærer 1. (E. E. Gørløv, Interviewer)
- Lærer 2. (27. April 2020). Interview af lærer. (E. E. Gørløv, Interviewer)
- Mottelsen, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Metodologi. I M. Mottelsen, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser, videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 112). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mottelsen, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Metodologi. I M. Mottelsen, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser, videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 114-117). København: Hans Reitzels forlag.
- Mottelsen, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Social konstruktion. I M. Mottelsen, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser, videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 58-59). København: Hans Reitzels forlag.
- Mottelsen, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Spørgeskemaer. I M. Mottelsen, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser, videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 130-131). København: Hans Reitzels forlag.
- Mottelsen, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Triangulering. I M. Mottelsen, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser, videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 105-106). København: Hans Reitzels forlag.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Observation. I M. Mottelson, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser, videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 124-125). København: Hans Reitzels forlag.

- Møller, E. B. (22. Januar 2020). *Folkeskolen.dk*. Hentet fra Folkeskolen.dk:  
<https://www.folkeskolen.dk/1548287/mere-bevaegelse-i-skolen-kraever-tydelig-ledelse---og- penge>
- Norlyk, A., & Martinsen, B. (30. Juni 2008). *DSR.dk*. Hentet fra DSR - fænomenologi som  
forskningsmetode: <https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2008-13/faenomenologi-som- forskningsmetode>
- Ottesen, C. L. (10. Oktober 2014). *Bevægelse integreret i undervisningen - et didaktisk perspektiv*. Hentet fra  
Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/551079/bevaegelse-integreret-i-undervisningen---et- didaktisk-perspektiv>
- Ottesen, C. L. (10. Oktober 2014). *Folkeskolen.dk - bevægelse integreret i undervisningen*. Hentet fra  
Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/551079/bevaegelse-integreret-i-undervisningen---et- didaktisk-perspektiv>
- Ottesen, C. L., & Von Seelen, J. (2019). *Physically active lessons in secondary school - an intervention study*. Idrottsforum.org.
- Oxford Research. (2018). *Dansk skoleidræt, Trykforlaget, Bevægelse i skoledagen 2018*. København: Oxford Research.
- Pedersen, B. K., Bugge, A., Overgaard, K., Andersen, L. B., Nielsen, G., Roos, E., & Von Seelen, J. (2016). *Fysisk aktivitet - læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*. København: Vidensråd for forebyggelse.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Elevers historieforståelse. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 92-97). København: Hans Reitzels forlag.
- Standal, Ø. F. (2018). Kropslig dannelse - bevægelseslitteracy som pædagogisk model. I J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen, & E. Volshøj, *Bevægelse* (s. 55-67). København: Hans Reitzels forlag.
- Stanek, H. (2020. Januar 2020). *Skolerne er for pressede til at kunne gennemføre reformen*. Hentet fra  
Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/1534252/forskere-skolerne-og-laererne-er-for-pressede- til-at-kunne-gennemfoere-reformen>
- Undervisningsministeriet. (29. August 1997). *UVM.dk*. Hentet fra UVM.dk:  
<http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>
- Undervisningsministeriet, B. o. (15. August 2019). *Retsinformation*. Hentet fra Retsinformation.dk:  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209946>

## 11.0 Bilag

### 11.1 Bilag 1 – eksempel på transskription

- 64 E: okay, det leder mig også videre til et andet sådan sidespor. Man snakker jo sådan om bevægelse  
65 sådan lidt henkastet og i virkeligheden så perceptionen af bevægelse den er meget forskellig, hvis  
66 man f.eks. snakker om bevægelse i idræt så er jeg sikker på at de fleste har sådan en eller anden  
67 perception af at det selvfølgelig er idrætsaktiviteter, når man så snakker bevægelse i dansk eller  
68 historie så er det noget helt andet. Hvordan tænker du begrebet bevægelse når vi snakker  
69 historie?  
70 M: ja, at det ikke nødvendigvis er det her med at være fysisk aktiv og komme ud og svede og at det  
71 ikke er det fysiske der er i højsædet men at det er mere er hvad det kan bidrage til i forhold til det  
72 emne man er i gang med, om det er.. Er der jo de her forskellige former for BIU-aktiviteter om det  
73 er fordi man gerne vil tilføre sit emne en kropslighed, at man gerne vil arbejde med noget  
74 kronologi hvor at der f.eks. arbejdes med noget tidslinje hvordan eleverne kunne få en  
75 fornemmelse af nogle forskellige altså noget periodisering inden for middelalderen i Danmark med  
76 noget tidlig middelalder, højmiddelalder og senmiddelalder ved forskellige aktører. Ved at de  
77 skulle stå på en tidslinje frem for at de kigger på en tidslinje kort i en bog det er en helt anden  
78 fornemmelse de får med altså kronologisk fornemmelse de får når der også er en kropslighed i  
79 forbindelse med det. Eller om man taler om BIU-aktiviteter i forhold til at altså bevægelse i forhold  
80 til at det blot skal være sjovt element og at det skal være gennem den her legende dimension hvor  
81 jeg har nogle erfaringer med f.eks. levende stratego hvor det har været det formål også at  
82 bevægelse kan være noget det her skulle motivere eleverne gennem det her legende og  
83 konkurrence element der er i den specifikke aktivitet med levende stratego. Det kunne også være  
84 bevægelse som strukturering hvor at det simpelthen er det her med at bryde klasselokalets  
85 rammer og komme ud, komme udenfor det kan være ud i skolegården eller rundt omkring på  
86 skolen gennem noget stjerne løb eller forskellige løb med nogle poster og man på den måde kan  
87 inddrage bevægelse som (uforståeligt)

### 11.2 Bilag 2 – Eksempel på fase 2

Interview af lærer 1		
Hvor	Original tekst	Mening/beskrivelse
42-43	<i>jeg synes at historiefaget positionerer sig som er rigtig vigtigt fag ift. dannelse og de forskellige formål for folkeskolen.</i>	Dannelse og folkeskolens formål
50-54	<i>der generelt er en tendens til at man arbejder med historiebøger og læsning i historiefaget og hvordan at inden for de seneste par år er der også sket denne her digitalisering i historiefaget ved større brug er nogle undervisningsportaler, hvor jeg synes at det er vigtigt at man også holder fast i de her bevægelsesaktiviteter som et bidrag til at skabe noget variation i undervisningen. Så vi kommer væk fra at det her med at der er et primært fokus på læsning</i>	For meget arbejde med historiebøger og læsning. Digitalisering af faget fylder meget og understreger behovet for bevægelse i undervisning. Det skaber variation.
60-63	<i>det er begrænset hvad der er af bevægelsesaktiviteter på portaler som Clio, Gyldendal og Alinea forhold til at det er på et konkret emne som jeg også skrev lidt om i mit bachelorprojekt meget kort. Det bliver mere sådan "Brain breaks" hvor det er lidt</i>	Manglende bevægelsesaktiviteter på portaler. De aktiviteter der er, opleves som bevægelse for bevægelsens skyld og ikke med et fagdidaktisk formål



	<i>kan være bevægelse for bevægelsens skyld og ikke så meget nogle forslag hvor det er tiltænkt på et specifikt emne så det kan være en integreret del af historie undervisning som har et fagdidaktisk formål.</i>	
70-72	<i>det ikke nødvendigvis er det her med at være fysisk aktiv og komme ud og svede og at det ikke er det fysiske der er i højsædet men at det er mere er hvad det kan bidrage til i forhold til det emne man er i gang med</i>	BIU-aktiviteter i historie behøver ikke nødvendigvis at være højintensive aktiviteter, men skal være aktiviteter der tjener i fagdidaktisk formål
80-83	<i>skal være sjovt element og at det skal være gennem den her legende dimension hvor jeg har nogle erfaringer med f.eks. levende stratego hvor det har været det formål også at bevægelse kan være noget det her skulle motivere eleverne gennem det her legende og konkurrence element</i>	BIU-aktiviteter kan være at tilføre den legende dimension for at motivere. Evt med et element af konkurrence
83-86	<i>det her med at bryde klasselokalets rammer og komme ud, komme udenfor det kan være ud i skolegården eller rundt omkring på skolen</i>	BIU-aktiviteter kan hjælpe med at bryde de vante rammer, ved at komme ud af lokalet.
111-112	<i>de her fysiologiske behov at der er elever der simpelthen har svært ved at sidde stille, det giver god mening</i>	Bedre deltagelsesmuligheder for elever der har svært ved at sidde stille. Behov for at være fysisk.
112-114	<i>det er simpelthen bare det her bevægelsesaspekt, det her med at komme op af stolene og ud at bevæge sig, hvilket formål det tjener er underordnet</i>	Bevægelse for bevægelsens skyld kan være positivt

### 11.3 Bilag 3 – Eksempel på fase 3

Gruppe	Generelle træk og sammenhænge	Meningsenheder
Positive erfaringer og potentialer	<p>Meningsenhederne i denne gruppe er kendetegnet ved at være overvejende positive betragtninger på bevægelse, ligesom der er betragtninger på hvordan bevægelsesbegrebet forstås og anvendes.</p> <p>Den legende dimension, sammenhold, fællesskab og de erfaringer man gør sig ved at anvende BIU-aktiviteter eller erfaringsbaseret læring, opleves som positive for indlæring. Særligt de kompetencerettede discipliner af historiefagets mål fremhæves i relation til positive oplevelser.</p> <p>Foruden egentlig indlæring peges</p>	<p>Nogle abstrakte begreber er nemmere at integrere i indskoling og på mellemtrin med BIU-aktiviteter</p> <p>For meget arbejde med historiebøger og læsning. Digitalisering af faget fylder meget og understreger behovet for bevægelse i undervisning. Det skaber variation.</p> <p>BIU-aktiviteter kan hjælpe med at bryde de vante rammer, ved at komme ud af lokalet</p> <p>BIU-aktiviteter kan være at tilføre den legende dimension for at motivere. Evt med et element af konkurrence</p> <p>Bedre deltagelsesmuligheder for elever der har svært ved at sidde stille. Behov for at være fysisk.</p> <p>Bevægelse for bevægelsens skyld kan være positivt</p> <p>Det sociale element i BIU-aktiviteter er positivt – mange aktiviteter løses/udføres i fællesskab</p>

	<p>der ligeledes på at elever generelt er positive overfor udendørsaktiviteter, ligesom elevernes arbejdsmiljø fremhæves med tanke på de lange skoledage.</p> <p>Det fremhæves ligeledes at BIU-aktiviteter har gode potentialer i forhold til ”åben skole” og historisk empati, da man således kan benytte nogle af de skoletilbud der er på museer, middelaldercentre og lignende institutioner. Der er god sammenhæng imellem historiefagets natur og det at bevæge sig i ”felten”</p> <p>Der peges på at BIU-aktiviteter i historie er med til at virkeliggøre faget og giver mulighed for at arbejde med kildearbejde, historiebrug og kronologi på andre måder end stillesiddende.</p> <p>Bedre deltagelsesmuligheder og et supplement til paletten af læringsstile bliver ligeså peget på som potentialer</p>	<p>Læring i fællesskab er godt og styrker de sociale kompetencer bedre end øvelser i klassen</p> <p>En elev kan helt ændre karakter, fra ikke at deltage, til at være den mest engagerede deltager i aktiviteten</p> <p>At arbejde undersøgende er en fordel i forhold til kun at læse og lytte. Man lærer bedre ved at gøre.</p> <p>Definitionen af bevægelse i historie kan være bred.</p> <p>Erfaringsbaseret læring og bevægelse hænger godt sammen, da historie er tænkt som et kompetenceorienteret fag.</p> <p>Børn er gladere for at være færre i klassen, laver andre aktiviteter og er mere udenfor</p> <p>Når eleverne skal gå lang tid i skole, er det godt med noget bevægelse for at holde sig frisk. Det understøtter læringen.</p> <p>BIU-aktiviteter er godt for elevernes arbejdsmiljø</p> <p>BIU-aktiviteter i historie er med til at vise, at historie er mere end de stilsiddende discipliner med levn, fortællinger og skriftlige dokumenter</p> <p>Aktive undersøgelser har god relation til historiefaget</p> <p>Elever har mange forskellige læringsstile, hvoraf nogle lærer godt med bevægelse</p> <p>Potentiale i forhold til åben skole</p> <p>Potentiale i forhold til historisk empati</p>
--	--	---

#### 11.4 Interviewguide

## Interviewguide, semistruktureret

<p><b>Rammer</b></p>	<p>Virker udstyret? → test det! Er spørgsmål klar? Har den interviewede haft adgang til spørgsmålene forud? Notesblok og pen klar?</p>
<p><b>Intro</b></p>	<p>Det formelle:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Navn og tilhørsforhold til læreruddannelsen</li> <li>- Må kilden citeres med navn, eller ønsker vedkommende at være anonym (præcisering af korrekt titel og arbejdsplads)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan forventer jeg at interviewet udfolder sig → formelt</li> </ul>
<b>Tematisering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor interviewes der?</li> <li>- Hvad ønskes undersøgt?</li> <li>- Hvad skal det bruges til?</li> </ul>
<b>Interview</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Med hvilken erfaring og uddannelse udtaler du dig om emnet?</li> <li>2. Hvilke aldersgrupper har du/underviser du i?</li> <li>3. Hvad tænker du om historiefagets relevans?</li> <li>4. Hvilke undervisningsmetoder forbinder du med historiefaget?</li> <li>5. Hvordan underviser du selv i historiefaget?</li> <li>6. Har du erfaring med anvendelse af BIU-aktiviteter i historie?</li> <li>7. Hvilke potentialer ser du ved anvendelse af BIU-aktiviteter?</li> <li>8. Hvilke udfordringer ser du ved anvendelse af BIU-aktiviteter?</li> <li>9. Hvordan ser du anvendelsen af BIU-aktiviteter i forhold til forskellige alderstrin?</li> <li>10. Hvilke bevægelsesaktiviteter vurderer du, er bedst til undervisning i historie og hvorfor?</li> <li>11. Hvordan tror du at udviklingen inden for BIU-aktiviteter bliver generelt og i faget historie?</li> <li>12. Øvrige kommentarer?</li> </ol>
<b>Afslutning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tjek om oplysninger er korrekte</li> <li>- Evt. afsluttende kommentarer/spørgsmål</li> </ul>