OXFORD RESEARCH

2020/01

Sunde Børn Bevæger Skolen – Slutrapport

Udarbejdet af Oxford Research for Dansk Skoleidræt og TrygFonden

Knowledge for a better society

Oxford Research er en specialiseret videnvirksomhed med fokus på velfærdsområderne og erhvervs- og regionaludvikling.

Oxford Research gennemfører skræddersyede analyser, implementeringsevalueringer og effektevalueringer for offentlige myndigheder, fonde og organisationer i civilsamfundet. Vi rådgiver også om strategiudvikling, faciliterer udviklingsprocesser og formidler vores viden på undervisningsforløb og seminarer. Vi kombinerer akademisk fordybelse, strategisk forståelse og god kommunikation – på den måde skaber vi anvendelsesorienteret viden, der kan gøre en forskel.

Oxford Research er grundlagt i 1995 og har selskaber i Danmark, Norge, Sverige og Finland. Oxford Research er en del af Oxford Gruppen.

Oxford Research A/S
Falkoner Allé 20
2000 Frederiksberg
Denmark
office@oxfordresearch.dk
www.oxfordresearch.dk

Kunde
Dansk Skoleidræt og TrygFonden

Projektperiode
2016-2019

Team
Nete Krogsgaard Niss
Clara Emilie Ellegaard
Anders Gøgsig Randrup

The venn-diagram er en stilistisk repræsentation af Oxford Researchs bestræbelser på at kombinere forskningskompetencer, strategi og kommunikation og lave viden til et bedre samfund

Forord

Det er i skolen, at vi som samfund har mulighed for at bevæge alle børn. Både de børn, der elsker idræt og er aktive i fritiden i den lokale idrætsforening, og de børn der gemmer sig, når der står idræt på skemaet, og som af fysiske/motoriske, sociale eller kulturelle årsager ikke føler sig trygge ved at bruge deres krop til fysisk aktivitet. Det er dermed i skolen, at vi kan så kimen til en livslang glæde ved at være fysisk aktiv og også påvirke gruppen af inaktive børn.

Et centralt mål med skolereformen fra 2014 er at fremme elevernes læring og trivsel. Til at understøtte dette mål peger reformen på en række elementer i undervisningen, fx bevægelse og åben skole. På alle folkeskolens klassetrin skal motion og bevægelse dermed indgå i et omfang, der i gennemsnit svarer til ca. 45 minutter dagligt i løbet af den længere og varierede skoledag. Det skal medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge og understøtte motivation og læring i skolens fag.

I mere end 10 år har TrygFonden og Dansk Skoleidræt samarbejdet om at fremme sundhed og bevægelse i skolen. Gennem det femårige partnerskab omkring projektprogrammet Sunde Børn Bevæger Skolen (2015-2019) har målet været at få gjort bevægelse, leg og idræt til en del af hverdagen for skolebørn over alt i Danmark.

Sunde Børn Bevæger Skolen har været en samlet indsats for sundhed, trivsel og læring i bevægelse, der gennem en aktiv skoledag skulle få flere børn og unge til at bevæge sig mere og grundlægge sunde vaner tidligt i livet. Indsatserne i programmet har således givet skolerne inspiration til en aktiv skoledag med kvalificerede og varierende bevægelsestilbud – både i og uden for klasseværelset. Lige fra eleverne går hjemmefra om morgenen, til de forlader skolen om eftermiddagen.

Samarbejdet har haft en understøttende funktion i skolernes arbejde med at implementere idræt og bevægelse i skoletiden. Eksempelvis sikrede det i skoleåret 2018-2019, at ca. 4000 klasser arbejdede med bevægelse i de boglige fag via ”Sæt Skolen i Bevægelse”, 650.000 elever deltog i Skolernes Motionsdag, små og store elever rundede 75.000 gåede km. som aktiv transport til skole med ”Gåbus”, 4100 elever fra 250 skoler blev uddannet til at varetage trygge lege i frikvarteret med ”Legepatruljen”, 4100 elever på 160 skoler fik kvalificeret deres sundhedsundervisning i ”Styr på Sundheden”, og 6000 børn fra over 200 skoler fik større idrætsglæde gennem ”Skolesport”, hvor også unge uddannes som bevægelsesrollemodeller for yngre elever i den understøttende undervisning.

Sunde Børn Bevæger Skolen har været omfangsrigt og efterspurgt, og har medvirket til at øge mængden af bevægelse, leg og idræt i hverdagen for skolebørn over hele Danmark. Indsatsernes kendskabsgrad såvel som de mange skoler, der årligt har modtaget efteruddannelse, kurser og materialer har gjort en stor forskel for praksis. Ved programmets afslutning opnåede Sunde Børn Bevæger Skolen således at efteruddanne omkring to ud af tre af alle landets skoler årligt i én eller flere indsatser, samt en kendskabsgrad til programmet på 50% blandt skolerne.

Det har været et prioriteret ønske for programmets indsatser, at de løbende er blevet evalueret og justeret gennem vidensopbygning og læring om, hvordan programmet virker i praksis. Evalueringen af programmet har dermed indeholdt blandt andet et forandringsteoretisk eftersyn af indsatserne, der har givet afsæt til at undersøge, hvordan indsatserne virker på skolerne. En anden central del af programevalueringen har været en årlig populationsundersøgelse blandt landets skoler. Evalueringen har dermed skabt

løbende indblik i, hvordan indsatserne implementeres samt skolernes kultur omkring bevægelse - for dermed at virke som indikator for, om flere børn bevæger sig mere over tid.

Vi vil med denne slutrapport præsentere den samlede viden, opmærksomhedspunkter og anbefalinger fra udviklingsprogrammets omfattende mængde data og erfaringer, for dermed at medvirke til at understøtte mange aktørers fremadrettede arbejde med at implementere idræt og bevægelse i skoledagen.

Rapporten er udarbejdet af Oxford Research og problemstillingen for rapporten har været: ”Hvordan implementerer man bedst bevægelse i skolen?”, hvilket projektprogrammets omfattende erfaringsgrundlag følgeligt danner det empiriske fundament for at besvare.

Vi håber, at rapporten kan bidrage med at styrke kommende indsatser omkring bevægelse i skolen, kvalificere diskussionen og arbejdet omkring det, give input til politikere og beslutningstagere på området samt give konkrete anbefalinger til organisationer og praktikere.

Således kan vi bidrage til, at *alle* børn i Danmark oplever en varieret, sjov og meningsfuld skoledag fyldt med idræt, leg og bevægelse.

Dansk Skoleidræt vil gerne takke TrygFonden for det gode mangeårige samarbejde og takke for det vigtige samfundsansvar som TrygFonden målrettet har taget. Endvidere vil vi takke alle de ildsjæle og alle de elever, der dagligt går forrest ude på skolerne for at skabe en meningsfuld skoledag fyldt med bevægelse.

Nyborg d. 20. januar 2020

Bjørn Friis Neerfeldt

Indholdsfortegnelse

1. Indledning **1**
2. Sammenfatning **4**
2.1 Implementeringsunderstøttende faktorer 5
2.2 Virkninger på kort sigt 8
2.3 Skolernes bevægelseskultur og udviklingen i grundskolen 9

3. Programmet "Sunde Børn Bevæger Skolen" **10**
3.1 Beskrivelse af indsatserne 11

4. Implementering **14**
4.1 Generel kapacitet 16
4.2 Motivation 18
4.3 Specifik kapacitet 22
4.4 Opsamling på implementering 28

5. Virkning **30**
5.1 Tværgående opmærksomhedspunkter i relation til virkning 32
5.2 Når elever gives ansvar, udvikler de personlige kompetencer 36
5.3 Bevægelsesindsatserne kan fremme trivsel gennem relationsdannelse 39
5.4 Indsatser på området får eleverne til at bevæge sig mere 43
5.5 Deltagende elever kan blive mere parate til læring 44
5.6 Bevægelsesindsatserne kan skabe et bedre fællesskab på skolen. 45
5.7 Elever med særlige behov kan have særlig gavn af bevægelsesindsatser 46
5.8 Udskolingselever har også gavn af bevægelsesindsatserne 48
5.9 Opsamling på virkning 52

6. Bevægelse i grundskolen generelt **54**
6.2 Skolernes vurdering af kravet om de 45 minutters daglig bevægelse 55
6.3 Udbredelsen af bevægelse i løbet af en skoledag 57
6.4 Udviklingstendenser i skolernes arbejde med bevægelse 58
6.5 Kendskab til Sunde Børn Bevæger Skolen 61
6.6 Opsamling på bevægelse i grundskolen generelt 62

7. Datagrundlag og metode **63**
7.1 Kvalitativ dataindsamling på skolerne (procesevaluering) 64
7.2 Populationsundersøgelsen 67

8. Anvendt litteratur **71**

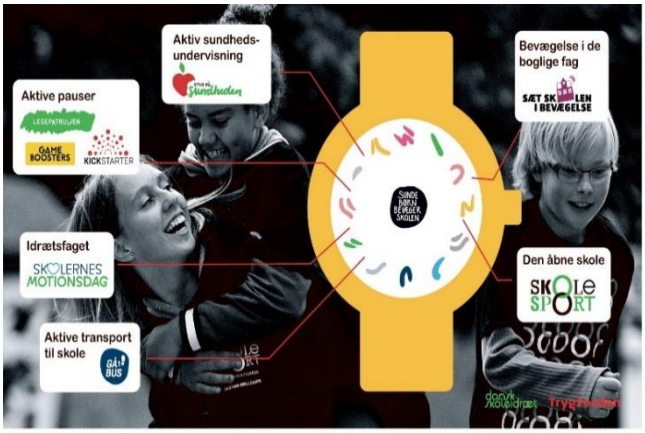
1. Indledning

At bevæge sig både inden for og uden for skoletiden kan påvirke børns sundhed, trivsel og indlæring i skolen positivt. Skolens rammer er i høj grad med til at fremme bevægelse i skoledagen og kan på længere sigt være grundlæggende for, at børn udvikler gode vaner for et godt og sundt liv. Meget peger på, at aktive pauser, idrætsfaget, fysisk træning, bevægelse i undervisningen, fri leg og aktiv transport mm. er vigtige aktiviteter for at skabe læring, trivsel og sundhed igennem mere bevægelse i dagligdagen.[1]

Fysisk aktivitet kan fremme børns trivsel ved bl.a. at skabe øget selvtillid, mestring og selvværd;[2] at skabe nye relationer og venskaber;[3] at give lyst og motivation til at være i skole.[4] Et studie fra Københavns Universitet viser bl.a., at bevægelse i skoletiden kan være med til at nedbringe mobning gennem mekanismer som fællesskab, nærvær, kropskontakt og tillid.[5] Fysisk aktivitet kan forbedre børns fysiske sundhed, da det har en positiv effekt på muskel- og knoglestyrke, kredsløb samt kropsvægt og stofskifte.[6] Fysisk aktivitet spiller derfor også en central rolle i at forebygge kendte risikofaktorer for udvikling af hjerte-kar-sygdomme, type 2-diabetes og mange andre sygdomme. Fysisk aktivitet kan desuden påvirke børns læring positivt. Dette kan både ske igennem fysiologisk påvirkning, hvor hjernens netværk, funktion og kognitive evner styrkes og skaber læringsparathed samt ved at inddragelse af bevægelse i læreprocessen styrker indlæringen af stoffet.[7] Det er dog endnu uklart, præcis hvilke mekanismer der er ansvarlige for sammenhængen.

Studier viser desuden, at fysisk aktiv undervisning kan erstatte dele af den traditionelle undervisningsform, uden at det forringer det faglige niveau, hvis blot aktiviteten er meningsfuld og godt tilrettelagt.[8] Sundhedsstyrelsen anbefaler, at børn på 5-17 år i gennemsnit skal være fysisk aktive i 60 minutter om dagen, og jf. folkeskolereformen fra 2014 skal undervisningstiden tilrettelægges således, at børn får motion og bevægelse i gennemsnit 45 minutter om dagen.

Dansk Skoleidræt og TrygFonden er i fællesskab gået sammen om programmet Sunde Børn Bevæger Skolen, der består af seks forskellige indsatser, som har til formål at understøtte skolernes arbejde med bevægelse i HELE skoledagen. Fælles for indsatserne er, at formålet er at få flere børn til at bevæge sig mere i løbet af skoledagen, både til og fra skole, i undervisningen samt i pauserne i løbet af skoledagen, og derigennem fremme sundhed, trivsel og læring blandt børnene. De konkrete indsatser beskrives i kapitel 3.



[1] Pedersen, B. K. et al. 2016.
[2] Haugen, T. et al. 2011; Østergaard, H. 2008; Andersen, L. B. & Froberg, K. 2006.
[3] Page, R. M. et al. 2007
[4] Digelidis, N. et al. 2003.
[5] Christensen, H. et al. 2017.
[6] Strong, W. B. et al. 2005; Gabel, L. et al. 2017.
[7] Pedersen, B. K. et al. 2016.
[8] Ahamed, Y. et al. 2007; Trudeau, F. & Shephard, R. J. 2008; Taras, H. 2005; Singh, A. et al. 2012; Bugge, A. & Froberg, K. 2015; Institut for Idræt og Ernæring 2016.

Sunde Børn Bevæger Skolen kører i perioden fra 2015 til og med 20192020, og Oxford Research har i perioden 2016-2019 løbende fulgt programmet via årlige procesevalueringer og populationsundersøgelser.

Procesevalueringerne har understøttet den løbende vidensopbygning og læring om, hvordan programmet virker, og har tilgodeset følgende overordnede vidensbehov:

1. Hvordan de enkelte indsatser kan anskues og koordineres i det samlede program.
2. Hvordan bevægelsesindsatser bedst muligt implementeres på skoler.
3. Hvorvidt programmet over tid bidrager til at opnå de ønskede effekter på målgruppen.

Nærværende rapport er en afsluttende erfaringsopsamling, som særligt beskæftiger sig med spørgsmål 2, nemlig hvordan bevægelsesindsatser bedst muligt implementeres i grundskolen med udgangspunkt i erfaringerne med programmet. Med udgangspunkt i programmet vil der desuden også være fokus på, hvilken virkning man kan opnå for målgruppen, såfremt implementeringen lykkes.

Erfaringsopsamlingen bygger på dels kvalitative data indsamlet som led i den løbende procesevaluering, dels kvantitative data indsamlet som led i populationsundersøgelserne, som er gennemført i programperioden. Datagrundlaget for erfaringsopsamlingen er således følgende:

1. Besøg på 37 skoler i årene 2016-2019, herunder:
    - 39 observationer
    - 46 interviews med tovholdere
    - 12 interviews med andre lærere/pædagoger
    - 36 interviews med elever
    - 22 interviews med ledere.
2. To telefoninterviews med tovholdere og andre undervisere
3. Landsdækkende årlig skolesurvey i årene 2015-2019 med mellem 395 og 508 besvarelser.

Læsevejledning

Denne indledning efterfølges af erfaringsopsamlingens konklusion og anbefalinger. I kapitel 3 beskriver vi programmet og de inkluderede indsatser. I kapitel 4 ser vi nærmere på implementering af bevægelsesindsatser i grundskolen med udgangspunkt i erfaringer fra programmet og hvilke forhold, der har betydning for implementeringen og implementeringsmiljøet, herunder de relevante kontekstfaktorer. I kapitel 5 beskriver vi virkningen af programmet, såfremt implementeringen af indsatserne er lykkedes. I kapitel 6 inddrager vi viden fra vores landsdækkende skoleundersøgelse med henblik på at fremhæve udviklingen omkring bevægelse i grundskolen generelt.

2. Sammenfatning

Dansk Skoleidræt og TrygFonden er gået sammen om programmet Sunde Børn Bevæger Skolen (SBBS), der består af seks forskellige indsatser, som har til formål at understøtte skolernes arbejde med bevægelse i hele skoledagen. Fælles for indsatserne er, at formålet er at få flere børn til at bevæge sig mere i skolen og derigennem fremme læring og trivsel samt sundere vaner tidligere i livet blandt eleverne. Sunde Børn Bevæger Skolen kører i perioden fra 2015 til 2020, og Oxford Research har i perioden 2016-2019 løbende fulgt programmet via årlige procesevalueringer og populationsundersøgelser. Denne rapport er en afsluttende erfaringsopsamling, som særligt beskæftiger sig med, hvordan bevægelsesindsatser bedst muligt implementeres i grundskolen med udgangspunkt i erfaringerne med programmet. Der er desuden også fokus på, hvilken virkning man kan opnå for målgruppen, såfremt implementeringen lykkes.

2.1 Implementeringsunderstøttende faktorer

Erfaringsopsamlingen peger på en række fremmende faktorer, som er værd at have fokus på i arbejdet med implementering af bevægelse i hele skoledagen fremadrettet, således at der kan skabes positive virkninger for eleverne i grundskolen. Disse uddybes nedenfor.

2.1.1 Ildsjæle er en sårbar faktor

Et centralt greb i implementering af bevægelsesindsatser er en tovholderfunktion på den enkelte skole. Tovholderne er medarbejdere, som har særligt ansvar for implementering af bevægelsesaktiviteter, fx i form af konkrete indsatser. Organiseringen har den fordel, at der er et tydeligt ansvar, så andre medarbejdere ved, hvem de kan gå til, hvis de gerne vil have inspiration eller sparring til implementering af bevægelsesaktiviteter i deres egen praksis.

Det er fremmende for implementeringen, når tovholderne er ildsjæle og frontløbere på sundheds- og bevægelsesområdet, da det er medarbejdere, som i særlig høj grad finder indsatserne fordelagtige og værdiskabende samt i tråd med skolens eksisterende værdier set fra deres perspektiv. De er på den baggrund motiverede for at påtage sig en særlig rolle i forhold til implementering af bevægelsesaktiviteter på deres skole.

Erfaringsopsamlingen viser en potentiel svaghed ved, at en enkelt person er primært ansvarlig for implementeringen. Flere tovholdere fortæller, at de gennemfører den konkrete indsats, fordi de brænder for det, og hvis de ikke gjorde det, ville indsatsen ikke blive gennemført. Dermed medfører den ildsjæleafhængige organisering, at indsatserne er sårbare over for eksempelvis skift i medarbejdere, hvilket er hæmmende for en blivende implementering.

Der er en række opmærksomhedspunkter, som er centrale for, at tovholderen reelt bliver en fremmende faktor. Det handler om:

- Tildeling af tid til tovholderfunktionen
- Tovholderen har en status og tydeligt tillægges værdi fra ledelsen og andre kollegaer, fx ved at ledelse og kollegaer understøtter brugen af tovholderen som ekspert via henvisninger til tovholderen.
- Fokus på intern videndeling, således at kompetencer, viden og implementering ikke bliver personbåret.

2.1.2 Bevægelse opleves som værdifuldt

Erfaringsopsamlingen viser, at størstedelen af det pædagogiske personale på skolerne betragter bevægelse som værdifuldt for eleverne. Størstedelen af både elever og forældre bakker også op om bevægelse. At bevægelse opleves som værdifuldt er et godt udgangspunkt og dermed en fremmende faktor. Til trods for dette viser erfaringsopsamlingen imidlertid stadig en række barrierer for medarbejderopbakning til implementering af bevægelsesaktiviteter. Lærerne har en oplevelse af at have en presset hverdag, og at implementering af (mere) bevægelse kræver mere tid, end de har. Samtidig kan det også handle om oplevelsen af manglende kompetencer i forhold til fagspecifikke bevægelsesøvelser og implementering af bevægelse i udskolingen. Nogle lærere opfatter i mindre grad bevægelse som værdifuldt eller som deres ansvar, fx hvis de har fag med få ugentlige timer.

2.1.3 Ledelsen er vigtig i implementeringen

Erfaringsopsamlingen viser, at der er behov for understøttelse af bevægelsesindsatser i medarbejderstaben, så det opleves som et fælles ansvar. I den forbindelse har ledelsen en central rolle som implementeringsunderstøttende faktor, og erfaringsopsamlingen peger på følgende konkrete faktorer:

- At opsætte rammer og strukturer for skolens arbejde med bevægelsesaktiviteter
- At meningstilskrive området generelt, men særligt over for medarbejdere, som umiddelbart ikke er motiverede for bevægelsesaktiviteter
- At udpege og tildele timer til en eller flere ansvarlige medarbejdere for bevægelse
- At sikre kompetenceudvikling i form af kurser, videndeling samt lettilgængeligt og praksisnært materiale.
- At følge op i samarbejde med tovholdere på iværksatte tiltag på området.

Et opmærksomhedspunkt for fremtidig implementering af bevægelsesaktiviteter i den danske grundskole er således i højere grad at få spredt ansvaret på hele medarbejderstaben.

2.1.4 Lokal tilpasning giver ejerskab

Tilpasning af rammer og koncepter lokalt er understøttende for implementering af bevægelses- og sundhedsaktiviteter. Når rammer og konkrete indsatser tilpasses den enkelte skoles strukturer og værdier, giver det i højere grad mening for den enkelte medarbejder, og det bliver lettere at gennemføre.

2.1.5 Kompetenceudvikling, videndeling og praksisnært materiale er centralt

Kompetenceudvikling, viden og understøttende materialer er centrale for den enkeltes oplevelse af egne kompetencer til at implementere bevægelsesaktiviteter. Kompetenceudvikling, som indeholder en tæt kobling til praksis, er fremmende og bidrager til at udvikle deltagernes egne kompetencer, så de kan videregive disse til kollegaer og involverede elever. Kompetenceudvikling er desuden med til at give medarbejderne ny inspiration og energi, som er vigtig i forhold til at motivere og sætte aktiviteter i gang og dermed fremme implementeringen på skolen. Understøttende materiale, som er konkret, pædagogisk og ikke kræver oversættelse, er ligeledes implementeringsunderstøttende, da det betyder, at det er nemt at sætte bevægelsesaktiviteter i gang.

Erfaringsopsamlingen viser desuden, at ikke alle lærere oplever, at de har kompetencerne til at implementere bevægelse i skolen. Flere nævner, at det er svært at lave fagspecifikke bevægelsesøvelser, og at de har udfordringer i udskolingen i forhold til bevægelse. Med hensyn til udfordringer i udskolingen

viser flere undersøgelser, herunder populationsundersøgelsen, at aktivitetsniveauet falder, når eleverne bliver ældre, og at udskolingen generelt er en svær målgruppe[9]. Eleverne er generelt mere kritiske og stiller i højere grad krav til, at det bevægelse der laves skal have et formål. Det er heller ikke alle ældre elever, hvor bevægelse er en naturlig del af deres adfærd i lige så høj grad, som da de var yngre. Samtidig har mange udskolingslærere ekstra fokus på at nå, det de skal op til op til elevernes 9.klasses adgangsprøve. Dette gør det sværere for lærere at implementere bevægelsesindsatser i udskolingen.

Der er således et opmærksomhedspunkt i forhold til generel kompetenceudvikling inden for fagspecifikke bevægelsesaktiviteter samt udskolingselever som målgruppe. Herudover er det et opmærksomhedspunkt at få spredt læring og viden fra de lærere og bevægelsesvejledere, som deltager i kompetenceudvikling, til resten af deres kollegaer, såfremt alle medarbejdere ikke kan deltage i kompetenceudvikling. Her spiller ledelsen en central rolle med at understøtte relevant kompetenceudvikling og skabe stukturer for videndeling.

2.1.6 Eleverne skal have ansvar

Det er en fremmende faktor, hvis der gives meget ansvar til eleverne. Ansvar og selvstændighed til elever er med til at styrke virkningerne i form af øgede personlige kompetencer. Erfaringsopsamlingen viser, at elever kan påtage sig en høj grad af ansvar, og at de vokser med opgaverne. Samtidig er det selvfølgelig vigtigt, at der altid er en voksen, der er lettilgængelig, når der er behov for det.

2.1.7 De ansvarliges aktive deltagelse fremmer virkningen

Når de ansvarlige deltager i aktiviteterne selv, bliver det sjovere for eleverne at være med, og relationer udvikles bedre. Med det mener vi, at læreren eller de ansvarlige elever fx selv er med i legen på lige fod med resten af eleverne, ved at de selv gennemfører øvelserne sammen med deltagerne eller er med på holdene.

2.1.8 Afgrænsede rum fungerer bedst til at understøtte aktiviteterne

De fysiske rammer for aktiviteterne har en betydning for måden, hvorpå indsatserne kan implementeres, og dermed deres virkning. Erfaringsopsamlingen viser, at de bedste aktiviteter foregår i et område, der ikke er for stort, og som er klart afgrænset. Det gør det nemmere at styre legen, og engagementet blandt deltagerne bliver højere.

2.1.9 Aktiviteter skal være varierede

Eleverne er generelt meget glade for variation, og derfor er alle aktiviteter, som er ”noget andet” end de plejer, attraktive. Det vil sige, at i frikvartererne er det en fordel at tilbyde noget andet end de klassiske boldspil, og i undervisningen er det fx attraktivt at komme ud af klassen eller komme op af stolen og lære på en anden måde. I SFO’en og i idræt er det attraktivt at prøve nye idrætsformer af. Særligt for idrætsusikre elever kan det være en god idé at lave aktiviteter, som er nye for alle, så der ikke er nogle, der har fordele fra starten.

[9] Oxford Research 2019

2.2 Virkninger på kort sigt

Erfaringsopsamlingen viser en række virkninger på tværs af de bevægelsesindsatser, vi har undersøgt. De virkninger, der fremgår mest tydeligt, er, at indsatserne fremmer trivsel gennem relationsdannelse, og at elever, der har ansvar for udførelse af aktiviteter, udvikler en række kompetencer. Derudover har vi i erfaringsopsamlingen haft særligt fokus på idrætsusikre børn og andre elever med særlige behov samt udskolingselever.

2.2.1 Bevægelse kan fremme trivsel gennem relationsdannelse

Indsatserne er med til at skabe trivsel, idet de fleste børn synes, at aktiviteterne er sjove. Indsatserne giver mulighed for, at eleverne kan indgå i nogle fællesskaber med andre elever. Der opbygges nye relationer, bl.a. mellem store og små elever, hvilket giver tryghed for de små, men også et øget fællesskab på skolen som helhed.

2.2.2 Når elever får ansvar, udvikler de personlige kompetencer

Ved at planlægge, introducere og/eller styre bevægelsesaktiviteterne i SBBS lærer elever at påtage sig et ansvar og udvikler derigennem en række personlige kompetencer. De opbygger selvtillid af at blive anerkendt som ressource og selvstændighed ved at påtage sig nye opgaver, hvor de har et ansvar. De lærer at håndtere vanskelige situationer, fx et barn, der slår sig eller ikke vil være med, men i en tryg ramme, hvor der altid er en voksen backup. De lærer desuden at lede og samarbejde, idet deres rolle kræver, at de øver sig i det.

2.2.3 Elever med særlige behov kan have særlig gavn af bevægelse

Erfaringsopsamlingen viser, at der er særlig grund til at have fokus på bevægelsesaktiviteter i skolen for at gavne idrætsusikre elever og andre elever med særlige behov, fx psykiske vanskeligheder. Erfaringsopsamlingen har vist, hvordan flere af indsatserne kan være med til at styrke disse målgrupper. Indsatserne kan styrke motorik og bevægelsesglæde for idrætsusikre elever, så de får mod på bevægelse i andre sammenhænge. De kan give fagligt svage børn selvtillid på nogle andre fronter og hjælpe dem til at lære på andre måder. Sidst, men ikke mindst, kan indsatserne skabe en ramme, hvor forskellige elever kan være sammen på lige vilkår, hvilket styrker inklusionen på skolen.

2.2.4 Udskolingselever har også gavn af bevægelse

Erfaringsopsamlingen peger på et behov for at øge opmærksomheden på bevægelsesaktiviteter for udskolingen. En gennemgående tendens i de årlige populationsundersøgelser er, at omfanget af bevægelse i skolen er mindre for udskolingselever end for elever i indskoling og på mellemtrin. Undersøgelsen i 2019 viser fx, at af de folkeskoler, som arbejder med bevægelse i de boglige fag (75 pct. af alle skolerne), svarer 44 pct., at de gør dette *hver dag* i indskolingen, mens det samme kun gælder for 8 pct. af skolerne i udskolingen. Mange lærere oplever det som vanskeligt at gennemføre bevægelse for udskolingselever, jf afsnit 2.1.5. Samtidig viser data i erfaringsopsamlingen, at indsatserne har stort set samme virkninger for udskolingselever som for andre elever. Eleverne synes, at det er sjovt at bevæge sig, og sætter stor pris på en varieret skoledag, hvor de ikke bare sidder på deres pladser. De er også bevidste om, at bevægelse kan styrke læringen, fx ved at de bliver friskere og mere klare i hovedet af at komme lidt ud. Udskolingseleverne bruges som ressource på en del skoler som udførende elever, hvilket giver kompetencer til samarbejde mv.

2.3 Skolernes bevægelseskultur og udviklingen i grundskolen

I dette afsnit forholder vi os til den generelle udvikling af bevægelseskultur i grundskolen målt igennem de årlige populationsundersøgelser.

I forhold til kravet om 45 minutters daglig bevægelse viser undersøgelsen, at der overordnet set ikke er sket de store ændringer fra 2016 til 2019. Konkret viser den seneste måling i 2019, at 58 pct. af folkeskolerne vurderer, at de efterlever folkeskolereformens krav om at tilrettelægge undervisningstiden sådan, at eleverne får motion og bevægelse i gennemsnit 45 minutter om dagen. Hvis vi sammenligner dette med baselinemålingen i 2016, er der ikke en statistisk signifikant udvikling i skolernes besvarelser. Undervejs i programperioden kan der dog observeres en signifikant stigning i den andel, der vurderer, at de efterlever kravet fra 2016 til 2017/2018, mens der er et tilsvarende signifikant fald fra 2018 til 2019.

Undersøgelsen viser at de fleste skoler arbejder struktureret og bevidst med bevægelse i skoledagen på et eller flere områder. Samtidig har skolernes bevægelseskultur ligget nogenlunde stabilt 2016-2019, om end der kan ses nogle interessante udviklingstendenser, som peger i retning af, at skolerne har fået en styrket bevægelseskultur i den målte periode. Disse tendenser uddybes nedenfor.

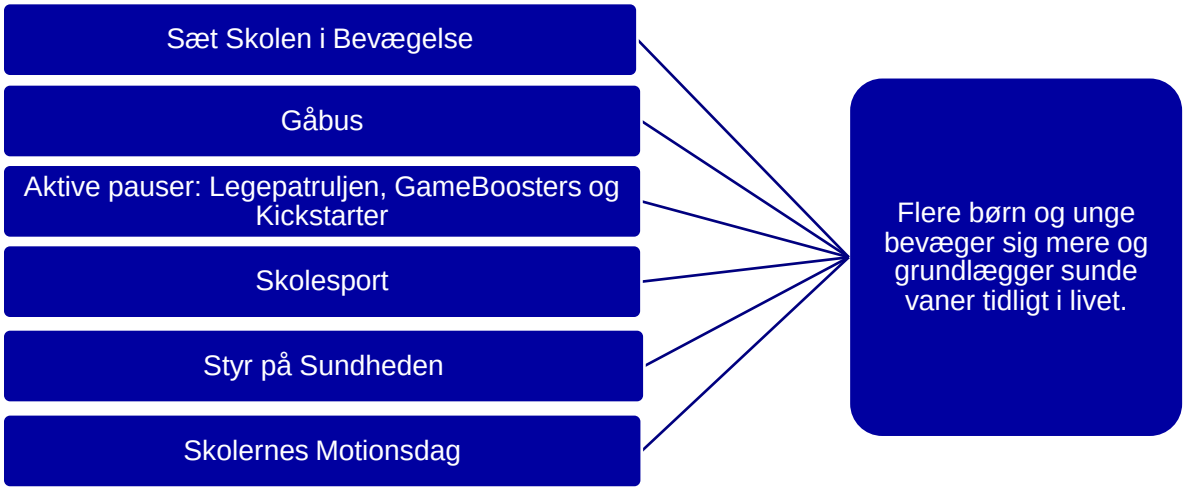
2.3.1 Øget fokus på aktive pauser

Populationsundersøgelsen viser, at bevægelse i meget høj grad integreres i pauserne og frikvartererne adskilt fra de boglige fag i undervisningen, og at der er sket en stigning med hensyn til systematisering og integration af bevægelse som en del af pauserne og frikvartererne. Der er ligeledes sket en signifikant stigning i andelen af skoler, som vurderer, at bevægelse indgår i pauserne og frikvartererne *hver dag* for elever i indskoling og på mellemtrin. Særligt for elever i indskolingen tyder resultaterne på, at der er sket en kulturændring ude på skolerne, da tallet er steget fra 58 pct. i 2017 til hhv. 71 pct. og 70 pct. i 2018 og 2019.

3. Programmet ”Sunde Børn Bevæger Skolen”

Programmet Sunde Børn Bevæger Skolen består af seks forskellige indsatser. SBBS blev igangsat 1. januar 2015 og løber frem til 2020. Nogle indsatser har eksisteret selvstændigt førhen. Det overordnede formål med SBBS er, at flere børn og unge skal bevæge sig mere og grundlægge sunde vaner tidligt i livet. De seks indsatser er, som følger:

Figur 1: Programmet Sunde Børn Bevæger Skolen



Indsatserne skal hver især give skolerne inspiration og redskaber til at skabe en mere aktiv skoledag med kvalificerede og varierede bevægelsestilbud.

3.1 Beskrivelse af indsatserne

I det følgende gives en kort beskrivelse af de enkelte indsatser og deres formål.

Bevægelse i de boglige fag

Sæt Skolen i Bevægelse retter fokus mod bevægelse i den boglige undervisning. Bevægelse kan både være fagøvelser, som understøtter undervisningen, og brain breaks, der er kombineret med undervisningen. I indsatsens materiale kan man finde øvelser til alle klassetrin og til alle fag. Alle øvelserne kan tilgås fra Dansk Skoleidræts hjemmeside. Begge typer af bevægelse skal være med til at skabe variation i undervisningen og fremme læring, motivation og trivsel.

Aktiv transport

Gåbus er en indsats, hvor store og små følges til skole på gåben hver morgen. Gåbussen følger en fast køreplan med indlagte stoppesteder. Hver morgen styrer chauffører fra 6.-9. klasse bussen i skole, og forældre kan se på en app, når børnene er sikkert fremme ved skolen. Indsatsen er gratis for skolerne at igangsætte, og der bliver afholdt et tovholder- og chaufførkursus, så elever og lærere er klædt på til at gå i gang. Formålet med indsatsen er at give både store og små elever en aktiv start på dagen, at øge viden om trafiksikkerhed, mindske trafik omkring skolerne, aflaste børnefamilier fra en travl morgen og styrke sundhed, trivsel og læring.

Aktive pauser

De aktive pauser er tilrettelagt, så en gruppe ældre elever eller lærere igangsætter lege og aktiviteter for yngre elever i frikvartererne. Nogle skoler har aktive pauser én gang om ugen, andre hver dag. Aktive pauser er delt op i tre indsatser, som er målrettet forskellige trin i skolen. Legepatruljen er for indskolingen, og de ansvarlige elever er fra mellemtrinnet. GameBoosters er for mellemtrinnet, og de ansvarlige elever er fra udskolingen. Kickstarter er for udskolingen, og det er lærere eller pædagoger, som er ansvarlige for at afholde de aktive pauser. Formålet med alle tre indsatser er at styrke trivsel, sundhed og læring på tværs af årgange samt at aktivere elever, der normalt ville have et mere stillesiddende frikvarter.

SFO, Den åbne skole og bevægelse i den understøttende undervisning

Skolesport er idrætslege, motorisk træning og bevægelse tilpasset gruppen af idrætsusikre børn. Eleverne får positive oplevelser med kropslig udfoldelse gennem skræddersyede idrætsaktiviteter og motorikforløb. Indsatsen er rettet mod elever fra børnehaveklasse til 6. klasse og er beregnet til at foregå i skoledagen eller SFO-tid. Skolesport skal være med til at styrke elevernes trivsel, bevægelsesglæde og inklusion. Som en del af indsatsen kan skolerne også få uddannet junioridrætsledere, der er elever fra 7.-10. klasse, som kan fungere som trænere for de mindre elever.

Sundhedsundervisning

Styr på Sundheden er et helhedsorienteret undervisningsmateriale, som skal sætte fokus på det brede og positive sundhedsbegreb. I materialet fokuseres der på, at eleverne tager hånd om egen og andres sundhed gennem aktiv og deltagende undervisning – uden løftede pegefingre. Undervisningsmaterialet er en 'sundhedskasse', der bl.a. indeholder et inspirationshæfte med plakater, en kalender og Sundhedsmapper med undervisningsforløb til alle klassetrin. Dansk Skoleidræt tilbyder desuden gæsteundervisning, kurser og foredrag ifm. indsatsen.

Idrætsfaget

Skolernes Motionsdag har kørt siden 1982 og er en årlig idrætstradition på tværs af skoler og klasser. Aktiviteterne veksler fra skole til skole, men Dansk Skoleidræt arbejder for en varieret dag med glæde, bevægelse og fællesskab.

Der er desuden udviklet følgende programindsatser undervejs. De er ikke en direkte del af erfaringsopsamlingen:

Motorik i førskole

Mini-motorik er et inspirationsmateriale til lærere og pædagoger. Materialet har fokus på at lege motorikken ind hos 5-6-årige førskolebørn. Formålet er at styrke børnenes motoriske færdigheder, så de er rustede til et skoleliv med bevægelse og har værktøjerne til at deltage.

Motorik i udskolingen

Fun Skills er motorisk træning for udskolingen. Fun Skills består af en række videoer med øvelser. Øvelserne er opbygget, så der er 5 progressioner, som gør det muligt for alle at blive udfordret på deres niveau. Fun Skills-øvelser er velegnede og lette at bruge som brain breaks, der styrker motorik og kognition i undervisningen.

TEMAUGEN.DK

Temauger med bevægelse

Temaugen.dk er en planlægningsplatform, hvor lærere let og overskueligt kan lave skema for temauger eller -dage med bevægelse. Aktiviteter fra alle programmets indsatser er tilgængelige og kan let trækkes over i et skema for ugen.

4 Implementering

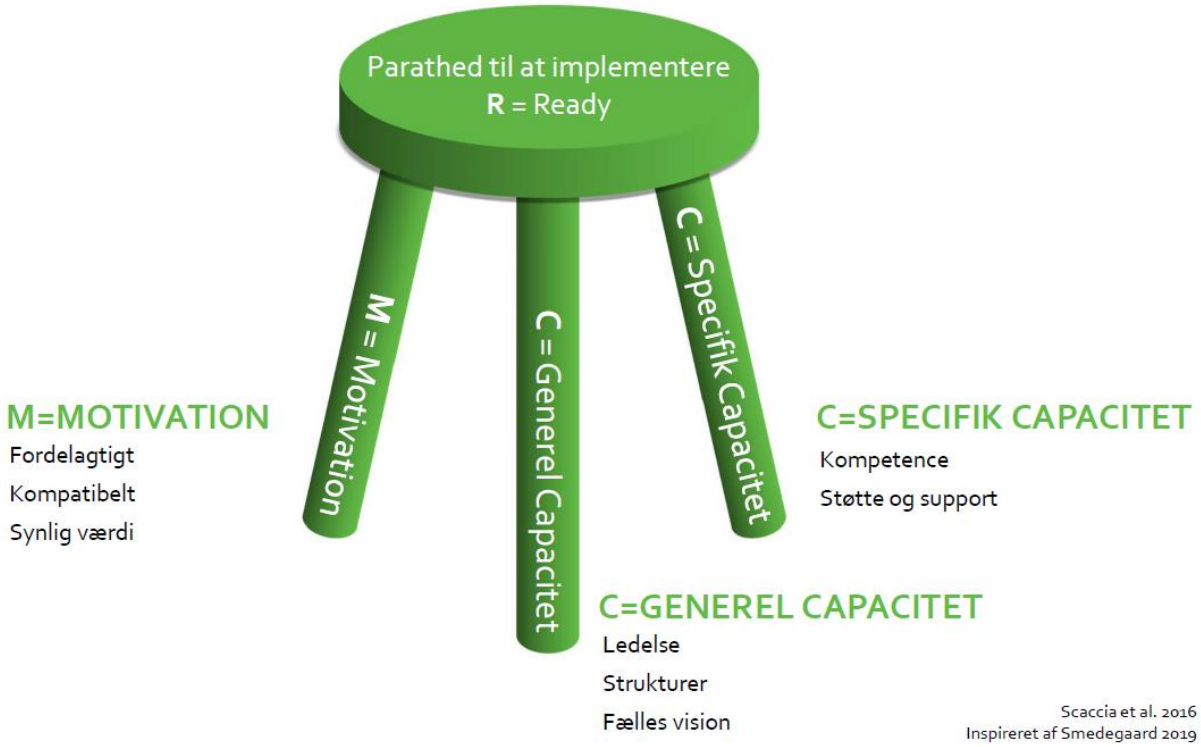
Det følgende kapitel kigger på implementeringen af programmet og besvarer spørgsmålet om, hvordan bevægelsesindsatser bedst muligt implementeres på skoler. Vi har i den forbindelse fokus på implementeringsmiljø. Kendetegnene ved et positivt implementeringsmiljø, samt hvordan man kan fremme skolernes implementeringsparathed, vil således blive udfoldet i dette kapital.

Boks 1: Implementering
I denne undersøgelse har vi haft fokus på en række forskellige bevægelsesindsatser, og kapitlet retter sig bredt imod bevægelsesindsatser i skolen. Derfor anskuer vi implementering relativt bredt. Når vi taler om at en indsats er implementeret mener vi:

- De væsentligste aktiviteter gennemføres for de målgrupper, som indsatsen retter sig imod – dvs. den ønskede bevægelse gennemføres.
- Indsatsen er forankret på skolen, dvs. at den ikke anses som i opstarts- eller projektfase

Dansk Skoleidræt er inspireret af en model for parathed i forhold til implementering kaldet R = MC^2, som er illustreret i nedenstående figur. [10]

Figur 2: Implementeringsmodellen



[10] Scaccia J. P. et al. 2015

I modellen beskrives hvordan en organisations medarbejderes parathed til at implementere en indsats (her bevægelse) påvirkes af tre elementer illustreret i form af en taburet. De tre elementer er ligeværdige, det vil sige lige vigtige, og en forudsætning for succesfuld implementering. Hvis ét ben i taburetten mangler, vælter den, til trods for at de andre ben fungerer. *Motivation* knytter sig til, at indsatsen vurderes som fordelagtig og værdifuld, samt at den er kompatibel med medarbejderens og organisationens (her skolens) eksisterende værdier. *Generel kapacitet* omhandler de generelle strukturer og organisatoriske processer, som implementeringen foregår i, herunder ledelsens opbakning, tid og ressourcer generelt. *Specifik kapacitet* omhandler den enkeltes oplevelse af egne kompetencer til at gennemføre den konkrete indsats samt den konkrete støtte og det klima, den enkelte oplever omkring indsatsen.

Overordnet viser erfaringsopsamlingen, at implementering af bevægelsesaktiviteter kan lykkes, og at der er en række fremmende faktorer, som er værd at have fokus på i arbejdet med området fremadrettet. Der er fx særligt behov for at fokusere på sammenhængen mellem motivation og ledelse, for at taburetten i implementeringsmodellen bliver stående. Det er nødvendigt med særligt fokus på understøttelse af den brede forankring af bevægelsesaktiviteter i medarbejderstaben. Det kræver, at ledelsen aktivt opstiller rammer og strukturer for området, aktivt bakker op om tovholderne, fx ved at tildele timer til opgaven, fokusere på videndeling, prioritere bevægelse på personalemøder samt promovere området over for hele medarbejderstaben, således at ildsjælene i form af tovholdere ikke står alene med området. Understøttelse af den brede forankring af indsatserne i medarbejderstaben bør således være en prioritet for ledelsen og andre der arbejder med at understøtte implementeringen af bevægelsesaktiviteter i den danske grundskole.

4.1 Generel kapacitet

Den generelle kapacitet omhandler de strukturer og organisatoriske processer, som implementeringen foregår i, herunder ledelsens opbakning, tid og ressourcer generelt. Der er således en række faktorer, som generelt gør sig gældende i forhold til implementering af tiltag i skoleverdenen.

4.1.1 Folkeskolereformen og lov om lærernes arbejdstid har været både en hæmmende og fremmende faktor

Først og fremmest har folkeskolereformen samt lov om lærernes arbejdstid fra 2014 fyldt i skolernes og lærernes arbejde og hverdag gennem de seneste fem år. Vi vurderer, at begge faktorer har haft betydning for lærernes generelle tilgang til nye tiltag, som ikke nødvendigvis har været fremmende for implementering af nye initiativer.

Arbejdstidsaftalen har givet strammere rammer for udførelsen af lærernes arbejde, hvilket kan have hæmmet ildsjælene blandt lærerne eller gjort det sværere for ildsjæle at få resten af lærerstaben engageret i deres felt.[11] For mange lærere er arbejdstidsaftalen også tæt koblet til skolereformen. Informanterne lægger netop også vægt på, at der er mange opgaver og indsatser i folkeskolen generelt, og at lærere føler sig pressede i hverdagen, hvilket gør det sværere at få opbakning blandt medarbejdere og dermed nye projekter igangsat.

[11] Oxford Research 2017

Folkeskolereformen har samtidig været fremmende for implementering af bevægelse i skolen, idet den har medført et lovkrav om 45 minutters bevægelse i løbet af skoledagen. Dette har været en yderst fremmende faktor, da der ved lovkravet er opstillet en forventning om bevægelse, samt at bevægelse er blevet tillagt særlig værdi i lærings- og trivselssammenhæng. Opbakning til bevægelsesindsatser uddybes i afsnittet motivation 4.2.

Boks 2: Eksempel fra Sæt Skolen i Bevægelse
En enkelt tovholder fremhæver, at det på hendes skole kunne være en fordel at have en bevægelsespolitik, hun kunne hænge SSIB op på. Hvis bevægelse i højere grad blev et indsatsområde på hendes skole, ville det gøre det lettere for tovholderne at komme igennem til deres kollegaer.

4.1.2 Ledelsens opbakning er fremmende for implementeringen

Ledelsen på den enkelte skole har betydning for implementering af nye tiltag generelt. Vi har ikke specifikt undersøgt den generelle samarbejdskultur på skolerne i forbindelse med denne erfaringsopsamling. Vi ved dog fra lignende undersøgelser, at ledelsen har betydning, herunder hvorvidt ledelsen er visionær, graden af vedkommendes gennemslagskraft samt opbakning til medarbejdernes arbejde i det daglige.[12]

Om den konkrete ledelse aktivt bakker op og promoverer indsatsen handler ud fra modellen dels om ledelsens generelle ledelsesadfærd uafhængigt af det specifikke emne, dels om, hvorvidt vedkommende specifikt aktivt forholder sig til bevægelse og sundhed.

Observationerne viser, at det har positiv betydning for implementeringen af bevægelsesindsatser, at ledelsen bakker op om bevægelse på skolen og sætter nogle gode overordnede rammer for det.

Der er forskel på, hvor meget ledelsen aktivt forholder sig til bevægelse og de konkrete initiativer rundt omkring på skoler, så snart en indsats er i gang, men oftest beskæftiger ledelsen sig mere med det strategiske niveau end med konkrete indsatser. Erfaringsopsamlingen underbygger denne pointe. Et sigende eksempel er en tovholders svar på spørgsmålet om, hvilken rolle ledelsen spiller i forhold til indsatsen:

> *"Ingen. De er der bare. De gør ikke noget for at understøtte. Det er ikke en opgave, vi er påduttet, det er noget, vi har valgt. På den måde er det ikke, fordi vi er kede af det, men det er bare ikke noget, ledelsen er med inde over. De har set dem (børnene) i aktion dernede én gang og set, hvad vi har lavet".* (Tovholder, Legepatruljen)

Lederens aktive involvering er ikke afgørende for implementeringen, men det har betydning, at lederen understøtter bevægelse, bakker op og opstiller gode rammer for implementeringen. Konkret kan det fx ske gennem tildeling af ressourcer, rammer for videndeling (herunder fastholdelse af fokus) og kompetenceudvikling. Disse konkrete ledelsestiltag vil blive udfoldet i afsnittene under motivation og specifik kapacitet.

Skolebestyrelsen kan også spille en rolle for implementering af bevægelse generelt på en skole. Erfaringsopsamlingen viser, at skolens implementering af SBBS-indsatser præges positivt på de skoler, hvor bevægelse og sundhed er på skolebestyrelsens dagsorden, og hvor man fx har kost-, sundheds- eller

[12] Winther, S. C. 2008 og 2009

bevægelsespolitikker. Der er endda eksempler på, at det er skolebestyrelsen, som har taget initiativ til en given indsats.

Den generelle kapacitet på skolerne i de seneste fem år har overordnet set været udfordret af arbejdstidsaftalen fra 2014 og sammenhængen til skolereformen. Lovkravet om implementering af 45 minutters bevægelse i løbet af skoledagen har samtidig haft en positiv påvirkning på den generelle kapacitet i form af en klar forventning om implementering om bevægelse samt at bevægelse er tillagt særlig værdi i lærings- og trivselssammenhæng. Erfaringsopsamlingen viser, at optagetheden af de negative aspekter af reform og arbejdstidsaftale efterhånden er dalet. Dette kommer fx til udtryk ved, at det stort set ikke nævnes i interviewsammenhænge, når vi udelukkende ser på de seneste runder af dataindsamling.

4.2 Motivation

Motivation omhandler, hvorvidt en given indsats vurderes som fordelagtig og værdifuld for de aktører, som skal implementere indsatsen, samt hvorvidt de finder den kompatibel med en deres egne og organisations eksisterende værdier. For at motivere ledelse, lærere og elever skal indsatsen give mening for dem samt være brugbar i praksis.

Motivationen kommer i høj grad til udtryk gennem graden af opbakning, og observationerne viser, at succesfuld implementering af bevægelsesindsatser i grundskolen i langt de fleste tilfælde kræver opbakning fra både ledelse, medarbejdere, elever og i nogle tilfælde også opbakning fra forældrene.

4.2.1 Tovholdere i form af ildsjæle er en fremmende, men sårbar faktor

Det er ikke alle medarbejdere, der som udgangspunkt er lige motiverede for bevægelsesaktiviteter, og alle medarbejdere kan ikke nødvendigvis have lige stort ansvar for at drive forskellige områder eller initiativer på en skole. Et centralt greb i implementering af bevægelsesindsatser er derfor en tovholderfunktion på den enkelte skole. Tovholderne er medarbejdere, som har særligt ansvar for implementering af bevægelsesaktiviteter, fx i form af konkrete indsatser. Dermed er tovholderen også den primære kontaktperson for kollegaer og ledelse på området, hvilket særligt er en fordel for de øvrige medarbejdere, så de ved, hvem de kan gå til, hvis de gerne vil have inspiration eller sparring til implementering af bevægelsesaktiviteter i deres egen praksis.

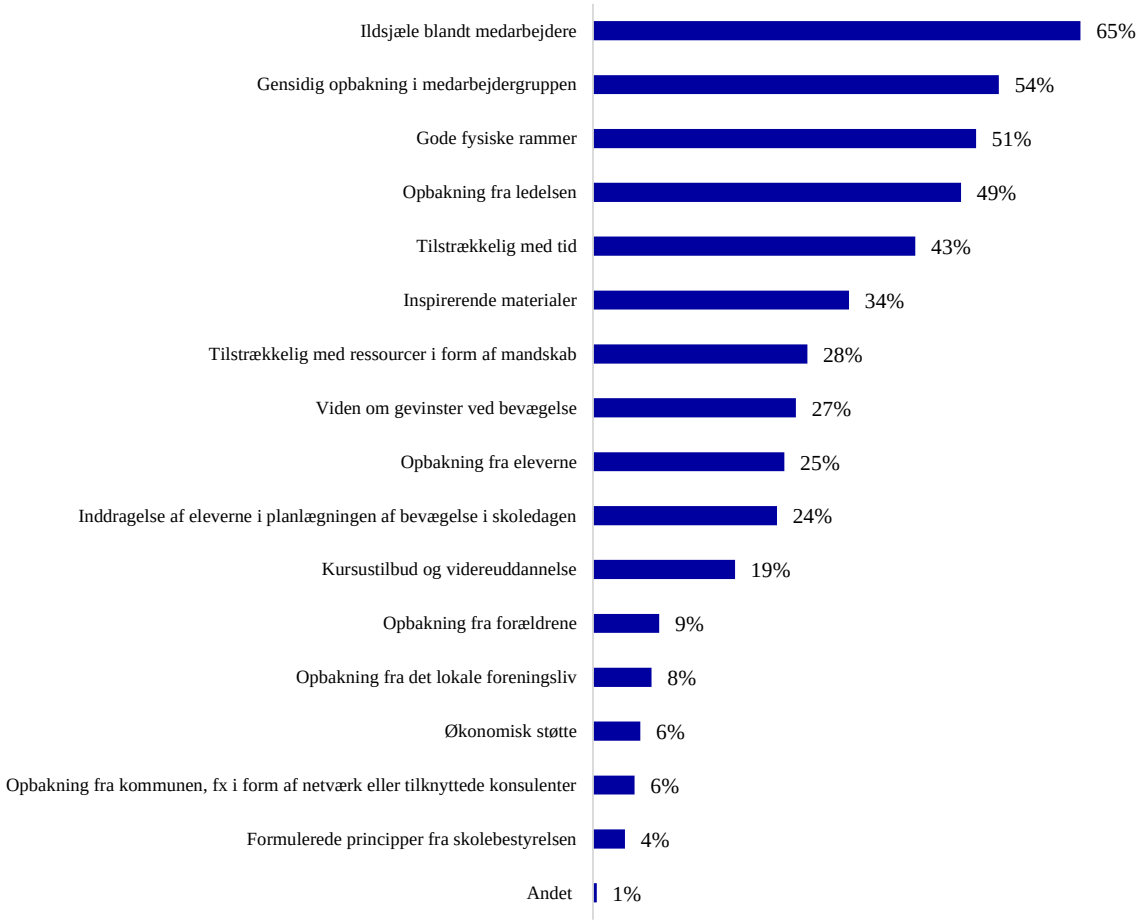
Ét aspekt er selve organiseringen af tovholderne, et andet aspekt er, hvilke medarbejdere som mest hensigtsmæssigt gøres til tovholdere. Det er fremmende for implementeringen, når tovholderne er ildsjæle og frontløbere på sundheds- og bevægelsesområdet, da det er medarbejdere, som i særlig høj grad finder indsatserne fordelagtige og værdiskabende samt i tråd med organisationens eksisterende værdier set fra deres perspektiv. De er på den baggrund motiverede for at påtage sig en særlig rolle i forhold til implementering af bevægelsesaktiviteter på deres skole. Dette kommer fx til udtryk i erfaringsopsamlingen, hvor flere af skolelederne påpeger, at det er vigtigt at have frontløbere på skolen, som brænder for indsatserne og selv vil drive dem videre. En leder fortæller bl.a.:

> *"… at det er hængt op på folk, som driver det og har tovholderfunktion. Det er svært at drive det som ledelse, fordi vi er mindre ude i marken, og vi har en anden rolle*". (Skoleleder)

Samtidig nævner flere ledere, at for en del af deres læreres vedkommende ville det ikke blive en succes, hvis de blev sat til at varetage opgaven, da de netop ikke er ildsjæle på området og derfor ikke ville være

motiverede. At ildsjæle som tovholdere fremmer implementeringen understøttes også af populationsundersøgelsen, hvor 65 pct. betragter ildsjæle blandt medarbejderne som en af de vigtigste faktorer for at kunne igangsætte eller sikre bevægelsesaktiviteter på deres skole.

Figur 3: Hvilke faktorer er de vigtigste for at kunne igangsætte eller sikre bevægelsesaktiviteter på jeres skole (vælg de fem vigtigste)?



Kilde: Oxford Research 2019 (n = 398)

Erfaringsopsamlingen viser en potentiel svaghed ved en enkelt person, som er primært ansvarlig for implementeringen. Flere tovholdere fortæller, at de gennemfører den konkrete indsats, fordi de brænder for det, og hvis de ikke gjorde det, ville indsatsen ikke blive gennemført. Dermed medfører den ildsjæleafhængige organisering, at indsatserne er sårbare over fx udskiftning af medarbejdere, hvilket er hæmmende for en blivende implementering. Dette billede er blevet bekræftet i løbet af dels rekrutteringen af skoler til casebesøg, dels gennemførelsen af casebesøg på skolerne. Her har vi ofte set, at konkrete indsatser er stoppet, fordi tovholderen er stoppet. En tovholder for Styr på Sundheden fortæller:

> ”*… det [Styr på Sundheden] kommer ikke op af sig selv, men det var tovholderne, som skulle holde dem til ilden*”. (Tovholder, Styr på Sundheden)

Tovholderens funktion er således helt central i forhold til at få implementeret bevægelsesaktiviteter i grundskolen. Der er dog også opmærksomhedspunkter i forhold til en tovholder som fremmende faktor.

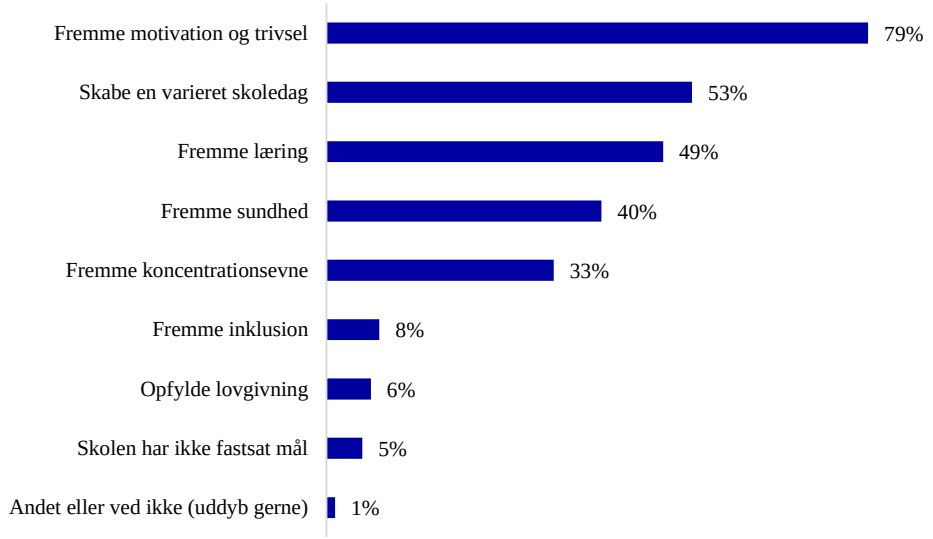
Der er risiko for, at implementeringen bliver for personbåret; derfor er det nødvendigt at skabe strukturer, som får flere medarbejdere involveret, og som sikrer, at viden fastholdes på skolen. Tovholderen har brug for den rette opbakning; det handler dels om ledelse, dels om medarbejdere. Dette vil blive udfoldet i næste afsnit.

4.2.2 Bevægelse skal opfattes som værdifuld af medarbejderne

Alt afhængigt af den konkrete indsats, som skal implementeres, er behovet for graden af medarbejderopbakning forskellig. Et fremmende udgangspunkt for implementering uanset indsats er imidlertid den generelle opbakning til bevægelsesaktiviteter bredt i medarbejdergruppen.

I forbindelse med erfaringsopsamlingen fortæller flere tovholdere, at deres kollegaer generelt er positivt stemte over for bevægelse i løbet af skoledagen. Først og fremmest opfattes bevægelse som værende i overensstemmende med de eksisterende værdier på langt de fleste skoler, som indgår i erfaringsopsamlingen – særligt efter reformens lovkrav om 45 minutters daglig bevægelse. På skoler med særlig bevægelse eller/og en sundhedsprofil er denne faktor endnu stærkere. At opfylde lovgivningen er dog i mindre og mindre grad det primære mål for at have fokus på bevægelse i løbet af programperioden generelt, hvor populationsundersøgelsen viser et fald fra 15 pct. i 2016 til 6 pct. i 2019. Dertil kommer, at langt de fleste lærere vurderer bevægelse som værdifuld for eleverne. Ved interviews vurderer lærerne bevægelse som særligt værdifuld i forhold til fx at styrke relationen mellem små og store elever og elevernes trivsel generelt. Den potentielle værdi af bevægelsesaktiviteter, her konkret resultater af SBBS, vil blive behandlet indgående i kapitel 5. Ser vi på populationsundersøgelsen, fremgår dét at fremme elevernes motivation og trivsel som det primære mål for at arbejde med bevægelse blandt 79 pct. af skolerne.

Figur 4. Hvad er skolens primære mål for at arbejde med bevægelse (afkryds maksimalt tre)?



Kilde: Oxford Research 2019 (n = 401)

Til trods for at langt de fleste medarbejdere opfatter bevægelse som værdifuld og i overensstemmelse med skolens eksisterende værdier, viser erfaringsopsamlingen en række generelle barrierer for implementering af bevægelsesaktiviteter. For den del af gruppen, som opfatter bevægelse som værdifuld og som deres ansvar, handler det i høj grad om lærernes oplevelse af at have en presset hverdag, og at implementering af (mere) bevægelse kræver mere tid, end de har, som beskrevet i afsnittet om generel

kapacitet. Samtidig nævner mange også, at det er svært at lave fagspecifikke bevægelsesøvelser, og at de har udfordringer i udskolingen i forhold til bevægelse. Dette udfoldes i afsnittet om kompetencer. For den del af gruppen, som i mindre grad opfatter bevægelse som værdifuld eller deres ansvar, fx hvis de har en times kristendom i en klasse eller fysik/kemi og har en oplevelse af, at bevægelse er andre af klassens læreres ansvar, handler det i høj grad om en holdningsændring. Det uddybes i næste afsnit.

4.2.3 Ledelsen kan fremme implementering via rammesætning og opfølgning

Ledelsen spiller en central rolle i forhold til at understøtte motivation for implementering af bevægelsesaktiviteter i grundskolen. Det fremmer implementeringen, når ledelsen tager ejerskab og aktivt bakker op om bevægelse. Opbakning fra ledelsen kan konkret udmønte sig på forskellige måder. Det kan være i form af at sikre løbende prioritering af tid og ressourcer til tovholderne samt synlig opmærksomhed på og prioritering af indsatsen, fx hvis den sættes som dagsordenspunkt på lærermøder. Det er ligeledes en fremmende ledelsesadfærd, hvis ledelsen spørger til indsatserne eller fremhæver tovholderens arbejde samt løbende laver opfølgning på igangsatte tiltag. Erfaringsopsamlingen viser fx, at opfølgning på det rette tidspunkt kan være særligt implementeringsunderstøttende, når vi spørger til kontakten til Dansk Skoleidræt, fortæller en tovholder:

> ”*Der, hvor vi føler os mest inspireret, det er, når de [DSI] kommer og følger op, efter at de har sat en aktivitet i gang. Sådan at man har en eller anden deadline i den anden ende, så man bliver bundet op på det*”. (Tovholder)

Erfaringsopsamlingen viser desuden nødvendigheden af, at ledelsen sætter særligt ind over for de medarbejdere, der finder bevægelse mindre relevant i deres fag. En leder fortæller:

> ”*… hvis ikke alle lærerne kan se fidusen med det, så er det vigtigt, at vi som ledelse kommer ud med begrundelserne*”. (Skoleleder)

Flere ledere og tovholdere nævner dog, at nogle lærere er svære at motivere, at det er svært at få ændret deres adfærd, og at det ikke er sikkert, at det nogensinde vil ske. Som en tovholder for Styr på Sundheden udtrykker det:

> ”*Jeg tror, der er mange faglærere, som fx historielæreren, der kun har 45 min. om ugen og derfor ikke mener, at bevægelse er deres ansvar. Så er der nogle få på skolen, som får hele ansvaret*”. (Tovholder, Styr på Sundheden)

Erfaringsopsamlingen viser, at kompetenceudvikling, herunder kurserne hos Dansk Skoleidræt, på nogle skoler har været med til at overbevise lærerne om, at fx Skolesport er brugbart. På andre skoler, hvor fx Legepatrulje har fungeret i mange år, oplever de en større opbakning blandt samtlige medarbejdere, fordi det er blevet en integreret del af deres skole. Sidstnævnte er et udtryk for, at succesfuld implementering af indsatser tager tid, ofte længere end først antaget.

Ejerskab blandt ledelsen fremmer således implementering. Det er derfor vigtigt, at ledelsen går forrest og sætter rammerne for bevægelse, det vil sige sikrer strukturer, der får flere medarbejdere involveret, og som sikrer, at den potentielt oparbejdede viden fastholdes på skolen, samt løbende følger op på iværksatte tiltag.

4.2.4 Involvering af elever skaber ejerskab og opbakning

Det er en fremmende faktor for implementering, at elever og forældre gerne vil bevægelse og ser det som værdifuldt. Erfaringsopsamlingen viser, at skolerne oplever, at flere, både elever og forældre, efterspørger bevægelse i skoletiden, hvilket netop er et udtryk for, at de finder bevægelse værdifuldt. Flere af skolerne med frivillige indsatser oplever fx, at eleverne efterspørger aktiviteterne.

Erfaringsopsamlingen viser dog også, at der på flere skoler ikke nødvendigvis er en fælles forståelse af bevægelse og sundhed mellem elever/forældre og lærere. Mange elever og forældre forstår primært bevægelse som aktivitet, hvor pulsen er oppe, og ikke blot som det at komme op at stå eller modtage varieret undervisning, mens lærere og ledere på skolerne definerer bevægelse mere bredt. Det betyder, at elever og forældre ikke altid har et retvisende billede af, hvor meget bevægelse som rent faktisk foregår i løbet af skoledagen.

En anden fremmende faktor er, når eleverne selv bliver en aktiv del af implementeringen, og når bevægelsesindsatsen involverer stor-lille-relationer mellem eleverne, da det skaber motivation for deltagelse hos børnene og giver en stor ansvarsfølelse og engagement hos de elever, som varetager den faciliterende rolle. Erfaringsopsamlingen viser fx, at elever helt ned på mellemtrin tager ejerskab for en given indsats, såfremt deres med-facilitator er syg. Dette udfoldes i kapitel 5 om den potentielle værdi af bevægelsesaktiviteter, her konkret resultater af SBBS.

4.3 Specifik kapacitet

Dette ben i taburetten omhandler skoleklima, kompetencer samt støtte og support. Hvad er rammerne for implementering af bevægelse, hvordan er ansvar, gennemførsel og videndeling om bevægelse organiseret, og hvordan understøttes den specifikke kapacitet på skolerne via kurser, materiale og støtte?

4.3.1 Tilpasning af rammer og koncepter lokalt er implementeringsunderstøttende

Observationerne viser, at de fysiske rammer på og omkring en skole har betydning for implementering af bevægelsesaktiviteter. Fx er adgang til hal, gymnastiksal eller gode udendørsområder og skolegårde oftest understøttende, men størrelsen af skolen og dens arealer såsom trapper og gange kan ligeledes være med til at understøtte mere bevægelse i skoledagen. Omvendt kan det kræve mere af den enkelte lærer og koordinationen mellem lærerne, såfremt de fysiske rammer er mere begrænsede på skolen.

Rammen for selve gennemførelsen af bevægelsesaktiviteter på skolerne varierer. Generelt er ansvaret for gennemførelsen dog lagt hos den enkelte lærer. Dette kommer til udtryk dels på de skoler, som indgår i procesevalueringen, dels i populationsundersøgelsen, som det ses i nedenstående figur.

Figur 5: Hvordan er bevægelse på skolen rammesat (angiv gerne flere svar)?

Kilde: Oxford Research 2019 (n = 404)

At ansvaret primært ligger hos den enkelte lærer kan potentielt være en barriere for implementering, såfremt de andre ben i implementeringsmodellen ikke fungerer. Tovholder og ledelse får fx en endnu mere central rolle i forhold til at rammesætte og løbende sætte fokus på sundhed og bevægelse bredt på skolen, når bevægelse er den enkelte lærers ansvar.

Rammesætning er generelt fremmende for implementering, men det kan foregå på forskellige måder, og det er afgørende, at rammer og koncepter/indsatser tilpasses lokalt, således at det giver mening ind i den eksisterende kultur og struktur på skolen.

Erfaringsopsamlingen viser fx, at bevægelsesbånd (som det fremgår af eksemplet i boks 2) eller bevægelse til morgensamling på nogle skoler fremmer implementeringen. Dog er det vigtigt at sikre, at rammerne findes meningsfulde for underviserne og giver mulighed for at afvikle aktiviteter med høj kvalitet. Flere skoler har bevægelse som punkt på dagsordenen til årgangs- eller teammøder, og her fortæller lærerne, at det fremmer implementeringen, fordi lærerne kan sparre med hinanden og minde hinanden om, at de skal lave bevægelse i undervisningen. Fastsatte rammer er særligt vigtige for de indsatser, som den enkelte lærer selv har ansvaret for, hvilket fx forklares af en tovholder for Styr på Sundheden:

Boks 3: Eksempel fra Sæt Skolen i Bevægelse
Bevægelsesbåndet har på en skole hjulpet lærerne til at huske at lave bevægelse for eleverne, og her er SSIB blevet brugt. Dog blev bevægelsesbåndet fjernet sidste år, hvilket betød, at SSIB også blev glemt blandt de fleste af lærerne.

> ”*Det kræver enten nogle strukturerede rammer ift. at tage det op på teammøder, eller at der bliver lagt op til det oppefra* [ledelsen]”. (Tovholder, Styr på Sundheden)

Lettilgængeligt og synligt materiale og rekvisitter til bevægelsesaktiviteter lokalt enten digitalt eller fx via et synligt skab eller en reol på lærerværelset er også en fremmende faktor ifølge erfaringsopsamlingen.

Erfaringsopsamlingen viser også den lokale tilpasning af de forskellige koncepter i SBBS, hvor den samme indsats er implementeret på fx tre forskellige måder. Netop muligheden for lokal tilpasning nævnes af en leder som en fordel i forhold til at implementere indsatserne:

> ”*Strukturen er forskellig på skolerne, og det er svært at tænke bevægelse ens, fordi det er noget, der skal fungere lokalt*”. (Skoleleder)

Afhængigt af graden af tilpasning er bagsiden dog, at de forventede virkninger af en indsats på både kort og langt sigt ikke nødvendigvis indtræffer.

4.3.2 Tildeling af timer til tovholderen er fremmende

At have en bevægelsesansvarlig eller en tovholder for konkrete indsatser er generelt fremmende for implementering. Det fremgår af erfaringsopsamlingen, at skolerne generelt oplever, at det fremmer implementeringen at have en tovholder, sådan som nogle pædagoger for Skolesport fortæller om tovholderen på deres skole:

> ”*Vi ved, hvem vi kan gå til, hvis vi mangler noget. Det er godt at have en, der står for det, for at undgå, at det falder imellem alt det andet, der sker*”. (Pædagog, Skolesport))

Tilgængelighed og hurtig respons kan have stor betydning for, at bevægelsesindsatser kan implementeres succesfuldt. Fx kan det i opstarten være afgørende at have en at sparre med, fx en tovholder/bevægelsesansvarlig. Det kan dog også være ledelse eller en ekstern aktør som fx Dansk Skoleidræt.

Det er dog ikke nødvendigvis nok at udpege en tovholder, såfremt vedkommende ikke har tid til at varetage funktionen. Der skal så vidt muligt tildeles timer til tovholderfunktionen, hvis det skal være en fremmende faktor for succesfuld implementering, da det kræver tid for en tovholder at være tilgængelig og opsøgende for kollegaer, at stå for en given aktivitet, at være nysgerrig over for tiltag i skoleverdenen inden for bevægelse og sundhed generelt samt i samarbejde med ledelsen at sikre sig, at viden spredes bredere i medarbejdergruppen. I populationsundersøgelsen udtrykkes det netop, at tilstrækkeligt med tid generelt er den primære faktor, som begrænser igangsættelsen af bevægelsesaktiviteter på skolerne, sådan som det ses i nedenstående figur.

Figur 6: Hvilke faktorer er de primære, som begrænser igangsættelsen af bevægelsesaktiviteter på jeres skole (vælg de fem vigtigste)?

Kilde: Oxford Research 2019 (n = 387)

Tovholderen skal også bruges af de andre medarbejdere, for at det bliver en reelt fremmende faktor. Her viser erfaringsopsamlingen, at brugen ikke nødvendigvis er en selvfølge. På nogle skoler, hvor de har bevægelsesambassadører, der dækker bevægelse generelt, fortæller bevægelsesambassadøren dog, at de andre medarbejdere ikke benytter muligheden særligt ofte. Her kan ledelsen også spille en afgørende rolle. På nogle skoler medvirker ledelsen til at gøre tovholderne/de bevægelsesansvarlige til fyrtårne ved at italesætte dem som eksperter ved møder og lignende eller henvise til dem hvis nogle medarbejdere har brug for sparring. På en anden skole forsøger ledelsen at arbejde tæt med vejlederne uden at give dem ledelseskasket på.

Men som beskrevet i afsnit 4.2.1. kan det også være hæmmende med en tovholder, hvis fx viden ikke er spredt, da implementering ofte bliver meget personbåret og dermed meget sårbar i forhold til skiftende tovholdere pga. barsel eller nye jobs, hvilket kan være en barriere for implementering.

4.3.3 Kompetenceudvikling og videndeling er nødvendig

Kompetenceudvikling, viden og understøttende materialer er centrale i forhold til den enkeltes oplevelse af egne kompetencer til at implementere bevægelsesaktiviteter.

Kompetenceudvikling, som indeholder en tæt kobling til praksis, er fremmende og bidrager til at udvikle deltagernes egne kompetencer, så de kan videregive disse til kollegaer og involverede elever. Kompetenceudvikling er desuden med til at give medarbejderne ny inspiration og en energi, som er vigtig i forhold til at motivere og sætte aktiviteter i gang og dermed fremme implementeringen på skolen.

Hvis kurserne skal have værdi for skolerne, er det vigtigt at tage praktiske hensyn som placering i løbet af dagen og vikardækning, som fylder betydeligt for skolerne. SBBS har med succes afviklet kurser om eftermiddagen og i skoletiden med eleverne som deltagere/kaniner, hvilket sænker skolernes udgifter og kan koble kurserne tættere på praksis.

Understøttende materiale, som er konkret, pædagogisk og ikke kræver oversættelse, er ligeledes implementeringsunderstøttende, da det betyder, at det er nemt at sætte bevægelsesaktiviteter i gang. Materialet må heller ikke være for omfangsrigt. Fx pointerer en leder følgende i erfaringsopsamlingen: ”… *hvis der ligger 100 ting, så løber man sur i det, fordi man bruger meget tid på alt muligt andet”.* Erfaringsopsamlingen viser desuden, at det også kan være små, praktiske ting, som hjælper skolerne med at implementere indsatserne. En tovholder fortæller fx, at det gør det nemmere for hende, at der er lavet sedler, man kan printe, fx i forbindelse med forældresamtykke. At det er materiale, man bare kan hente og bruge, har stor betydning for lærerne i deres travle hverdag.

Boks 4: Eksempel fra Sæt Skolen i Bevægelse
Flere lærere påpeger i forbindelse med SSIB, at det skal være nemt at tilgå og ikke kræve rekvisitter. Samtidig efterspørger lærerne bevægelsesøvelser til de boglige fag, som har fokus på flere forskellige fag end matematik og dansk. Brain Breaks er af skolerne blevet rost, og lærerne synes, det generelt er brugbart – også på alle klassetrin.

Jf. modellen for implementering er givende kompetenceudvikling og brugbart materiale ikke nødvendigvis nok i forhold til succesfuld implementering. De andre ben på taburetten skal ligeledes stå. Et konkret eksempel fra erfaringsopsamlingen, hvor dette er tilfældet, er indsatsen Styr på Sundheden. Indsatsen er i løbet af programperioden blevet ændret betragteligt fra et koncept med en fast struktur og elementer, som *skulle* gennemføres, og elementer, som *kunne* gennemføres som led i konceptet. Samtidig havde det status af et afgrænset projekt, som flere klasser på skolen var en fast del af. Det betød, at der udover tovholderen var andre medarbejdere, der som udgangspunkt indgik i projektet, og at ledelsen flere steder også havde en højere grad af ejerskab til indsatsen. Efter at Styr på Sundheden ændrede konceptet til en indsats, som medarbejderne selv skal tage initiativ til at bruge i deres klasse, er indtrykket fra erfaringsopsamlingen, at den nye version af Styr på Sundheden kun i mindre grad bliver brugt på skolerne. Flere lærere oplever at få materialet, men at det kommer til at stå på kontoret og ikke bliver brugt, fordi det bliver glemt. Det har desuden også været udfordrende at finde skoler i forbindelse med dataindsamling omkring SpS, til trods for at de har fået tilsendt materialet fra Dansk Skoleidræt, da tovholderen flere steder ikke umiddelbart kunne pege på klasser, hvor det blev brugt. Så til trods for at materialet er lettilgængeligt og stiller få krav, bliver det kun i mindre grad implementeret, da flere af de andre ben i implementeringsmodellen ikke står i forhold til denne indsats. Fx kan opfølgning fra en tovholder, ledelse eller ekstern aktør, her Dansk Skoleidræt, være implementeringsunderstøttende, sådan som en lærer fremhæver her:

> ”*Hvis der ikke kommer nogen en gang imellem, bliver det glemt af den enkelte lærer. Også mig selv, fordi der er mange andre ting*”. (Lærer, Styr på Sundheden)

Erfaringsopsamlingen viser desuden, at ikke alle lærere oplever, at de har kompetencerne til at implementere bevægelse i skolen. Flere nævner, at det er svært at lave fagspecifikke bevægelsesøvelser, og at de har udfordringer i udskolingen i forhold til bevægelse. Hvad angår udfordringer i udskolingen,

viser flere undersøgelser, herunder populationsundersøgelsen, at aktivitetsniveauet falder, når eleverne bliver ældre, og at udskolingen generelt er en svær målgruppe[13]. Eleverne er generelt mere kritiske, og stiller i højere grad krav til, at det bevægelse, der laves, skal have et formål. Det er heller ikke alle ældre elever, hvor bevægelse er en naturlig del af deres adfærd i lige så høj grad, som da de var yngre. Samtidig har mange udskolingslærere ekstra fokus på at nå, det de skal op til op til elevernes 9.klasses adgangsprøve. og bevægelse er i mindre grad en naturlig del af adfærden hos de ældre elever. Dette gør det sværere for lærerne at implementere bevægelsesindsatser i udskolingen. Der er således et opmærksomhedspunkt i forhold til generel kompetenceudvikling inden for fagspecifikke bevægelsesaktiviteter samt udskolingselever som målgruppe. Herudover er det et opmærksomhedspunkt at få spredt læring og viden fra de lærere og bevægelsesvejledere, som deltager i kompetenceudvikling, til resten af deres kollegaer, såfremt alle medarbejdere ikke kan deltage i kompetenceudvikling. Videndeling behandles i næste afsnit.

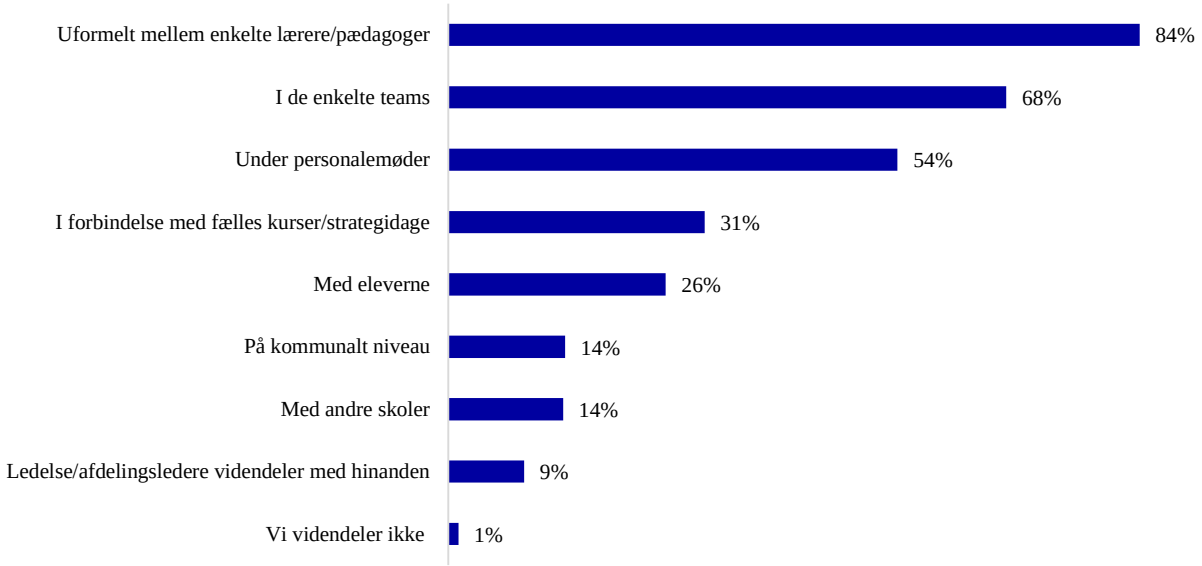
Videndeling

Videndeling kan spille en rolle i forhold til udvikling af den enkeltes kompetencer og give inspiration og lyst til at afprøve nye tiltag på området for bevægelsesaktiviteter. Det gælder både intern videndeling på den enkelte skole og ekstern videndeling.

Erfaringsopsamlingen viser, at graden af videndeling er meget forskellig fra skole til skole. Dette kommer både til udtryk blandt de skoler, som indgår i procesevalueringen, og i populationsundersøgelsen, hvor data vises nedenfor.

[13] Oxford Research 2019

Figur 7: På hvilke måder videndeler I regelmæssigt ift. bevægelse på skolen (angiv gerne flere svar)?



Kilde: Oxford Research 2019 (n = 402)

Intern og ekstern videndeling kan være med til at fremme implementeringen af indsatser. Fx viser erfaringsopsamlingen, at sparring mellem lærere på møder samt dét, at man rent faktisk selv laver en bevægelsesaktivitet på mødet, giver inspiration og nye idéer. Det er ligeledes fremmende for implementeringen, at der på en anden skole videndeles mellem lærere og mellem lærere og elever via venskabsklasser, der laver bevægelsesaktiviteter i de boglige fag for hinanden. Ofte kan videndelingen også fungere som understøttende, da det kan afhjælpe behovet for et struktureret rum, hvor man kan minde hinanden om at skulle gennemføre bevægelsesaktiviteter i løbet af skoledagen.

4.4 Opsamling på implementering

Den generelle kapacitet til at igangsætte nye indsatser på grundskoler har gennem en årrække været udfordret grundet strukturelle ændringer i form af folkeskolereformen og arbejdstidsaftalen. Både ledelse og lærere har følt sig pressede på ressourcer, hvilket har gjort skolerne mindre parate til nye tiltag som fx bevægelsesaktiviteter. Samtidig blev der i skolereformen indført en tydelig lovgivningsramme om 45 minutters daglig bevægelse, hvilket har fremmet implementeringen.

Erfaringsopsamlingen viser imidlertid, at størstedelen af det pædagogiske personale på skolerne betragter bevægelse som værdifuldt for eleverne, samt at det er kompatibelt med organisationens eksisterende værdier. Størstedelen af både eleverne og forældrene bakker også generelt op om bevægelse. At involvere og give ansvar til eleverne er en generel implementeringsunderstøttende faktor, da det skaber ejerskab blandt eleverne. At bevægelse opleves som værdifuldt er et godt udgangspunkt og dermed en fremmende faktor, som dog ikke kan stå alene.

Ledelsesopbakning er en fremmende faktor, og erfaringsopsamlingen kan pege på følgende konkrete faktorer:

- At opsætte rammer og strukturer for skolens arbejde med bevægelsesaktiviteter

- At meningstilskrive området generelt, men særligt over for medarbejdere, som umiddelbart ikke er motiverede for bevægelsesaktiviteter
- At udpege og tildele timer til én eller flere ansvarlige medarbejdere for bevægelse
- At sikre kompetenceudvikling i form af kurser, videndeling samt lettilgængeligt og praksisnært materiale
- At følge op i samarbejde med tovholdere på iværksatte tiltag på området.

Særlige medarbejdere (ildsjæle) som tovholdere er fremmende for implementering af bevægelsesindsatser. At én eller flere er udpeget til at have særligt ansvar på området for bevægelse, herunder få skabt motivation og opbakning fra hhv. kollegaer, elever og forældre, er afgørende. Der er dog en række opmærksomhedspunkter, som er centrale for, at tovholderen reelt bliver en fremmende faktor. Det handler om:

- Tildeling af tid til tovholderfunktionen
- Tovholderen har en status og tydeligt tillægges værdi fra ledelsen og andre kollegaer, fx ved at ledelse og kollegaer understøtter brugen af tovholderen som ekspert via henvisninger til tovholderen.
- Fokus på intern videndeling, således at kompetencer, viden og implementering ikke bliver personbåret.

I forhold til kompetencer er der et opmærksomhedspunkt, idet ikke alle lærere i erfaringsopsamlingen oplever, at de har kompetencerne til at implementere bevægelse i skolen. Flere nævner, at det er svært at lave fagspecifikke bevægelsesøvelser, og at de har udfordringer i udskolingen i forhold til at implementere bevægelse.

Tilpasning af rammer og koncepter lokalt er også implementeringsunderstøttende for bevægelsesaktiviteter. Når rammer og konkrete indsatser tilpasses den enkelte skoles strukturer og kulturer, giver det i højere grad mening for den enkelte medarbejder, og det bliver lettere at gennemføre. Afhængigt af graden af tilpasning er bagsiden dog, at de forventede virkninger af den konkrete indsats på både kort og langt sigt ikke nødvendigvis indtræffer.

5. Virkning

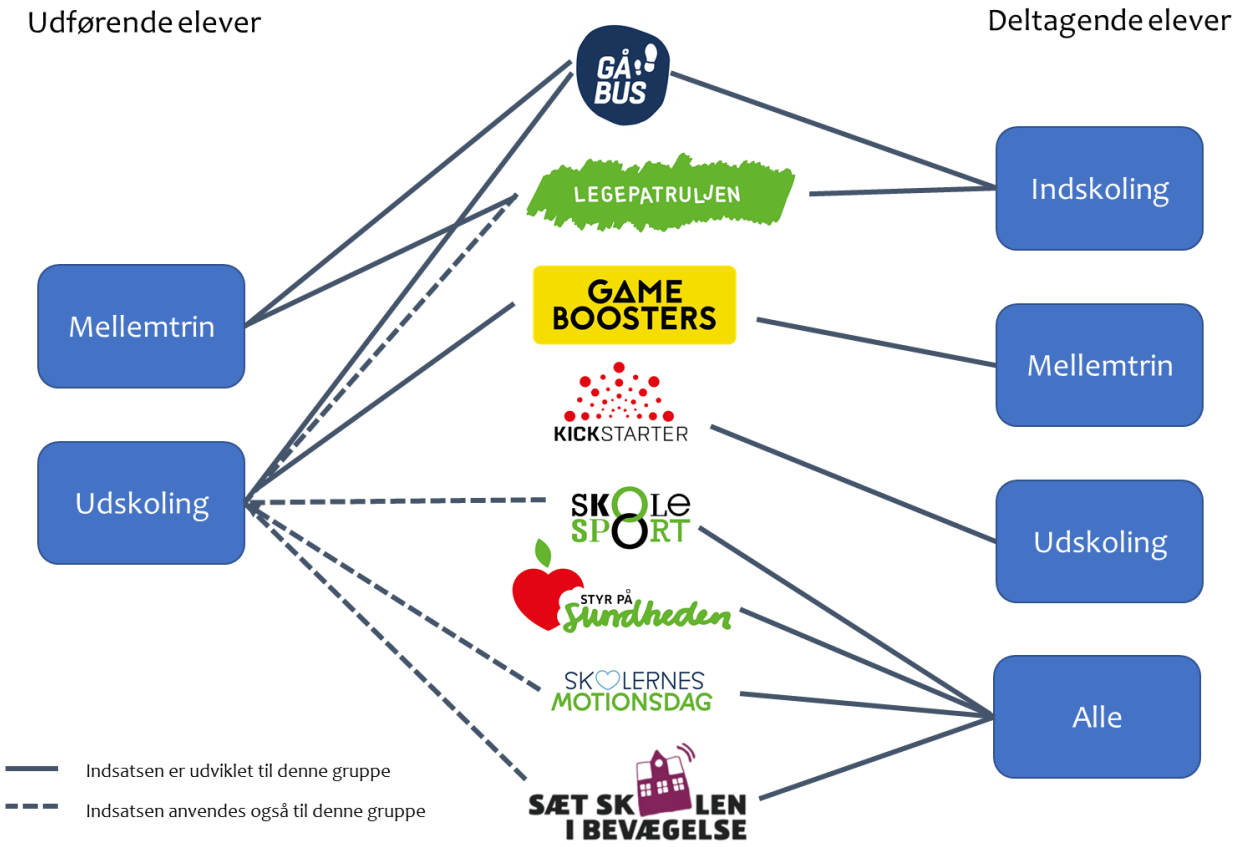
Med udgangspunkt i programmet Sunde Børn Bevæger Skolen kigger det følgende kapitel på, hvilken virkning man kan opnå for målgruppen, såfremt man får succes med implementering af bevægelsesindsatser i grundskolen. Implementeringen er således afgørende for, hvorvidt og i hvor høj grad de omtalte kortsigtede virkninger indtræffer.

Kapitlet bekræfter den eksisterende viden om positive virkninger af bevægelse. Der er fokus på skole- og projektspecifikke virkninger, men mange af virkningerne gælder generelt for bevægelse i skolen. Samtidig skal det nævnes, at vi ikke har undersøgt *omfanget* af virkningerne, kun at de nævnte virkninger kan findes på skolerne.

I kapitlet gennemgås først nogle tværgående, implementeringsrettede opmærksomhedspunkter, som har betydning for virkningen af bevægelsesindsatser. Derefter gennemgås de konkrete virkninger, som vi har set i programmet Sunde Børn Bevæger Skolen. I den forbindelse skelner vi mellem deltagende elever og udførende elever. Udførende elever skal forstås som elever, der har et ansvar for en del af gennemførelsen af indsatserne, mens deltagende elever er dem, som indsatsen retter sig imod – slutmålgruppen. Til sidst i kapitlet findes særlige afsnit om henholdsvis elever med særlige behov og udskolingselever, da det er målgrupper, som vi finder særlig grund til at interessere sig for i forhold til bevægelsesindsatser.

I nedenstående figur vises målgrupperne for de forskellige indsatser i programmet. Pilene viser, hvem indsatsen som udgangspunkt er udviklet til, mens de stiplede pile viser, hvordan vi i dataindsamlingen også har set den anvendt. Det ses, at en del af indsatserne er beregnet til at blive udført af elever. Det drejer sig om Gåbus og to af indsatserne under Aktive Pauser, nemlig Legepatruljen og GameBoosters. Det ses dog også, at de fleste af de øvrige indsatser kan gennemføres med elever helt eller delvist i udførerrollen. De udførende elever er de større elever på mellemtrinnet eller (oftest) i udskolingen.

På den anden side af figuren ses de deltagende elever. Her ses det, at nogle indsatser er målrettet bestemte aldersgrupper, mens andre er beregnet til at blive anvendt af hele skolen.



Figur 8: Udførende og deltagende elever

5.1 Tværgående opmærksomhedspunkter i relation til virkning

Der er på baggrund af undersøgelsen en række opmærksomhedspunkter, som omhandler, hvordan man bedst implementerer indsatserne, så de styrker virkningen.

- Udførende elever bør få den rette mængde ansvar og selvstændighed. Dette afhænger naturligvis af elevgruppen, men generelt kan og vil eleverne gerne påtage sig et stort ansvar, og virkningerne er størst, når de får meget ansvar.
- De ansvarlige bør selv deltage i aktiviteten, det vil sige, at læreren eller de udførende elever fx er med som deltagere i legene, hvor det er muligt.
- De fysiske rammer for bevægelsesindsatsen har betydning. Generelt fungerer det bedst, hvis man laver aktiviteterne i et afgrænset område, som ikke er for stort, og hvor det er tydeligt, hvem der er med, og hvem der ikke er med.
- Det fremmer bevægelsesglæden, hvis man organiserer varierede bevægelsesaktiviteter, frem for klassiske boldspil.

Ovenstående opmærksomhedspunkter er relevante på tværs af virkninger og gennemgås i dette afsnit.

5.1.1 Den rette mængde ansvar og selvstændighed til udførende elever

En forudsætning for, at de udførende elever får det fulde udbytte af indsatserne, er, at tovholdere og lærere tør overlade ansvaret til eleverne og giver dem en god portion ansvar og selvstændighed i deres opgaver. Det generelle billede i erfaringsopsamlingen er, at der ses en sammenhæng mellem det ansvar,

eleverne får, og det ansvar, de påtager sig. Eleverne vokser med opgaverne og udvikler sig personligt af ansvaret og de konkrete opgaver.

De følgende eksempler viser betydningen af det ansvar, som de udførende elever får. I boks 4 ses et eksempel på en skole, hvor tovholderen har overdraget det meste af ansvaret til eleverne. Erfaringerne peger på, at børnene sagtens kan løfte opgaven, og at alle kan drage nytte af, at de voksne viser dem den nødvendige tillid.

Boks 5: Observation af Legepatrulje

Tre fra LP spiller stikbold og leger "gulerod" med 20 børn fra 0. klasse.

Da vi ankommer, løber børnene rundt. De er glade. Kort efter samles de roligt og koncentreret om LP'erne, som spørger, hvad de har lyst til at lege. Børnene deler sig op i to. Den ene del (primært drengene) spiller stikbold, mens den anden del (primært pigerne) leger "gulerod". De er alle meget begejstrede ift. valg af leg.

En lærer står ude i gangen og kigger ind. Det er en gårdvagt, da LP-børnene ikke kan have ansvaret for de små børn. Men hun er ikke særligt synlig og lægger ikke op til at "blande sig".

Dem, der vælger stikbold, går selv i gang og klarer det langt hen ad vejen selv. Der kommer en LP'er og er med lidt tid. En af de små gemmer sig bag ham, en anden tager lidt fat i ham, så de synes, at det er hyggeligt, at han er med, men det er faktisk ikke nødvendigt for legen. LP'erne er aktivt med i "gulerod", samtidig med at de styrer det.

Efter første runde gulerod spørger en LP'er "Vil I gerne lege igen?", hvortil børnene i kor råber "Jaaaa!"

Legene slutter, og de sidste i hallen giver lige highfives til hinanden – på tværs af store/små. De store giver også ridetur til et par af de små på vej ud.

Som et andet eksempel besøgte vi en Legepatrulje, hvor fire elever fra 6. klasse havde ansvaret for at lave Legepatrulje hver dag. Der var en pulje af hjælpere, så de fire ikke behøvede at møde op hver dag, men de fire var ansvarlige for at koordinere, hvem der mødte op hvilke dage. De udførende elever havde således selv ansvar for at planlægge, hvad de skulle lave, hvem der var på hvilke dage og for at gennemføre Legepatruljen. Eleverne styrede hele processen på egen hånd, og det foregik problemfrit til stor glæde for de små elever, der elskede at komme i frikvartererne, og de store elever, der legede med dem.

En kontrast til dette var en Gåbus, hvor de udførende elever havde mindre ansvar, da tovholderen påtog sig en del af ansvaret. Tovholderen mødte op ved startstedet hver morgen og gik med på ruten de fleste morgener og styrede app'en. Vi observerede, at tovholderen gik bagerst og hilste på de tilstødende elever. Chaufførerne gik forrest og snakkede primært med hinanden. Den ene chauffør kom for sent, og eftersom man ikke var afhængig af hende (der var allerede tovholder + en chauffør), startede de med at gå, før den sidste chauffør var ankommet.

I de ovenstående eksempler ses en tydelig sammenhæng mellem det ansvar, eleverne får, og det ansvar, de påtager sig.

Tovholderne på tværs af skolerne oplever, at de større elever, der udvælges til at stå for en aktivitet, alle lever op til deres ansvar. En tovholder for Gåbus fortæller, at:

”De store tager opgaven alvorligt, de skal være stabile, og det kræver noget af dem”. (Tovholder, Gåbus)

Hvor meget ansvar, der skal gives til eleverne, afhænger naturligvis af sammensætningen af de udførende elever. Data fra erfaringsopsamlingen peger på, at det er en fordel, at tovholderen viser eleverne en høj grad af tillid, men holder øje med, hvordan det går (fx ved at møde op til aktiviteterne og holde møder med eleverne engang imellem), og er lettilgængelig fysisk, hvis der er brug for hjælp.

5.1.2 De ansvarliges aktive deltagelse fremmer virkningen

Det gør en positiv forskel for bevægelsesaktiviteternes virkning, at de ansvarlige for aktiviteten også deltager selv. Det vil sige, at de ansvarlige ikke blot sætter i gang og styrer aktiviteten som dommere eller lignende, men at de deltager sammen med de deltagende elever, fx på et af holdene. Det gælder, uanset om de ansvarlige er elever eller lærere. Når de ansvarlige deltager, så styrker det relationerne på tværs, og det gør aktiviteten sjovere for de deltagende elever. Hvis de ansvarlige er elever, vil de også få et øget udbytte i form af bevægelse, stærkere relationer og trivsel, hvis de ”leger med”.

Betydningen af de ansvarliges deltagelse fremgår flere steder af datamaterialet fra casebesøgene. Et eksempel ses ved at stille to konkrete observationer af Kickstarter op over for hinanden, sådan som vi har gjort i nedenstående tabel. Det fremgår, at der er væsentligt mere engagement og gejst, når lærerne er med. Desuden har de nemmere ved at rekruttere på skolen med en høj grad af lærerdeltagelse, hvilket kan hænge sammen med, at det er mere spændende, når lærerne deltager.

Tabel 1: Eksempler på Kickstarter med lav og høj grad af lærerdeltagelse

	Eksempel på Kickstarter med lav grad af lærerdeltagelse	Eksempel på Kickstarter med høj grad af lærerdeltagelse
Deltagere og rekruttering	Ca. 10 deltagere – har lidt svært ved at få eleverne til at møde op.	Ca. 30 deltagere – meget populært.
Observationsnoter om lærernes rolle	Lærerne kigger mest bare på. Ved den første aktivitet pacer læreren, altså presser eleverne til at være hurtigere med små tilråb, men på en fin måde. Han spiller på konkurrenceelementet i aktiviteten. Kender eleverne fra tidligere gange.	Efter at reglerne er forklaret, og holdene er opdelt, indgår lærerne på lige fod med eleverne i spillet og har derfor ikke en styrende rolle.
Betydning af underviserne rolle	**Interview med elever** *Hvad synes I om den måde, lærerne er med på?* Elev 1: (Den ene underviser) er meget fed. Han giver den gas, når han er der, råber ”kom så, kom så”, sætter lidt gang i det. *Er de nogle gange med i legene?* Elev 2: Desværre ikke, nej. Det ville være sjovere, hvis de var med. Elev 1: Ja, det ville være rigtigt fedt.	**Observationsnoter** Underviserne lader selv til at finde spillet rigtigt sjovt – de er meget engagerede i legen. Underviserne har flere små dialoger med eleverne undervejs, der er præget af, at de laver sjov med hinanden. **Interview med tovholder** ”De ved alle sammen, hvem jeg er, og nogle af dem har jeg kun i frikvarteret, men jeg er stadig deres yndlingslærer”.

Generelt giver børnene udtryk for, at legene er sjovere og mere motiverende, når lærerne eller de ansvarlige elever deltager aktivt.

Idrætslærere og tovholdere har samtidig et ansvar og potentiale for at motivere eleverne – store, små, tykke, tynde – til at få lyst til at bevæge sig og kunne lide det, i stedet for at de ser det som en 'pligt.' Lærere og pædagoger skal "walk the talk", understreger en tovholder for Skolesport:

> *"Vi er deres rollemodeller og skal gå helhjertet ind i det – hvis vi beder dem om at løbe og være aktive, så skal vi ikke bare selv sidde i hjørnet. Vi skal gå forrest, fx at vi cykler herud sammen med dem. Vi afholder også en rokonkurrence, hvor vi lærere er med".* (Tovholder, Skolesport, Skolernes Motionsdag)

5.1.3 Afgrænsede rum fungerer bedst til at understøtte aktiviteterne

De fysiske rammer for aktiviteterne har en betydning for måden, hvorpå indsatserne kan implementeres, og dermed deres virkning. Erfaringsopsamlingen viser, at de bedste aktiviteter foregår i et område, der ikke er for stort, og som er klart afgrænset. De fysiske rammer kan være bestemt af skolens faciliteter, men der kan også være et valg i, hvor man gennemfører aktiviteterne.

På flere skoler har de oplevet, at de har flyttet aktiviteter under Aktive Pauser fra et stort sted (en stor hal eller udenfor) til et mindre sted (en gymnastiksal), og at aktiviteterne derefter har forløbet bedre. Inden skiftet oplevede skolerne, at nogle elever ikke var med hele tiden, og at der var meget uro og behov for styring. Da de rykkede til gymnastiksalen, var alle med, og legene blev mere koncentrerede og sjove for alle.

Observationerne viser samme billede. Aktiviteter, som foregår i et afgrænset område, fungerer generelt bedre end aktiviteter, der foregår i et åbent område. Det er nemmere for de ansvarlige at lave gode aktiviteter, få flere til at bevæge sig mere og gøre legene sjovere. Det, som virker godt, er bl.a., at man ved, hvem der er med, hvilket gør det lettere at styre legen, og engagementet er højere, fordi man ikke kan være halvt med i legene.

I nedenstående eksempel er beskrevet en Legepatrulje, hvor det åbne område vanskeliggjorde aktiviteten, så hverken udførende eller deltagende elever fik det fulde udbytte.

Boks 6: Observationsnoter Legepatruljen – åbent område

Legepatruljen foregår på skolens legeplads på et særligt område, som ikke har en fast afgrænsning. Der er børn, der leger andre lege tæt på, og ofte børn, der går forbi/igennem området.

Strukturen er meget løs, og de små elever kan komme og gå, som det passer dem. Omgivelserne gør det en anelse besværligt altid at overskue, hvem der kommer med. Der bliver leget tre forskellige lege i den tid, vi er der, men der er ikke noget umiddelbart system i, hvornår de skifter. Det er til tider svært at gennemskue, om der er en egentlig leg i gang.

Nogle skoler har en god hal, som eleverne ikke normalt må komme i. Her viser interviews med elever og tovholdere, at det er en motiverende faktor for deltagelsen, når aktiviteten foregår i denne hal, da eleverne oplever det som attraktivt at komme der. Det kan også være, at der er særlige redskaber eller musik, som gør det mere spændende.

5.1.4 Variation i typen af aktiviteter fremmer indsatsernes virkning

Eleverne er generelt meget glade for variation, og derfor er alle aktiviteter, som er ”noget andet”, end de plejer, attraktive. Det vil sige, at i frikvartererne er det en fordel at tilbyde noget andet end de klassiske boldspil, og i undervisningen er det fx attraktivt at komme ud af klassen eller komme op af stolen og lære på en anden måde. I SFO’en og i idræt er det attraktivt at prøve nye idrætsformer af. Jo mere kreative de ansvarlige kan være, jo sjovere vil det alt andet lige være for eleverne, og dermed vil flere blive engagerede i aktiviteten.

Særligt for elever, der ikke bevæger sig så meget i forvejen, har det betydning med variation. I de fleste klasser vil der være en stor andel, der bevæger sig ”af sig selv” i frikvartererne, og som er trygge ved og glade for det meste bevægelse, også de klassiske boldspil. Udfordringen er at få de elever med, som har brug for noget ekstra for at bevæge sig. For dem er det vigtigt, at der er forskellige muligheder, og det kan være fremmende, at aktiviteten er noget nyt for alle.

Aktiviteter med et konkurrenceelement kan være attraktive for nogle, men for idrætsusikre elever vil det ofte være bedst at undgå for meget konkurrence. Observationer og interview viser også, at der også kan også være en kønsforskel her, idet aktiviteter uden konkurrence ser ud til at tiltrække flere piger.

5.2 Når elever gives ansvar, udvikler de personlige kompetencer

Dette afsnit handler om de kortsigtede virkninger for udførende elever. Udførende elever er elever, som har ansvar for en del af gennemførelsen af indsatserne på skolerne. En forudsætning for, at de udførende elever får det fulde udbytte af indsatserne, er, som tidligere nævnt, at tovholdere og lærere tør overlade ansvar til eleverne.

Den væsentligste virkning er, at de udførende elever lærer at påtage sig ansvar og får udviklet en række deraf følgende personlige kompetencer. Disse kompetencer vil blive beskrevet i de følgende afsnit.

5.2.1 Selvtillid og selvstændighed

Når elever er med til at gennemføre bevægelsesindsatser i skolen, er det med til at lære eleverne at tage ansvar for sig selv og for hinanden. Dette skyldes, at indsatserne kræver en ekstra indsats typisk fra de lidt større elever på skolen, og at de føler sig særlige på grund af opgaven. Det giver dem en selvtillid og selvstændighed, som de kan bruge både i skolen og senere i livet.

Eleverne oplever ansvarsposten som appellerende, fordi det giver selvtillid. En elev fra 6. klasse, der er chauffør for Gåbus, beskriver ansvarsfølelsen således:

> ”*Det her med, at man skal op og har noget, man skal gøre. Det er jo på en måde en slags job”.* (Elev, Gåbus)

Flere elever giver udtryk for, at de i højere grad har lært at klare sig selv, efter at de er blevet udvalgt som ansvarlige for en aktivitet. Det skyldes, at nogle af indsatserne kræver, at eleverne selvstændigt tager stilling til, eksempelvis *hvor* og *hvornår* de skal mødes med de andre elever og arrangere en aktivitet i løbet af dagen og i samarbejde beslutte, hvad de skal lave i det planlagte tidsrum. Det er typisk et bevidst valg fra tovholdernes side at styrke de udvalgte elevers ansvarsbevidsthed for at forberede dem på at klare sig mere selvstændigt på længere sigt.

Spørger man eleverne, oplever de fleste, at det er sjovt at få tildelt ansvar. Det skyldes til dels, at eleverne får selvtillid og anerkendelse af at ”blive set” af lærerne, fordi de er udvalgt til at være de udførende, og dels, at de bliver opfattet som ”de store” af de andre elever, der ser op til dem. Der er med andre ord typisk prestige i at være de elever, der har ansvar for en aktivitet. Her medvirker Dansk Skoleidræts kurser til, at eleverne får et synligt bevis på deres præstation, og i Legepatruljen gør trøjerne, at eleverne føler sig særlige, fordi andre elever på skolen kan se, hvem der er med i Legepatruljen. Forældrene belønner samtidig elevernes ekstra indsats med ros, sådan som en elev fortæller:

> ”*Mine forældre synes, det er godt, at jeg får noget ansvar, og at jeg får noget frisk luft*”. (Elev, Gåbus)

Et relevant opmærksomhedspunkt omhandler, hvordan man udvælger de udførende elever. Her viser erfaringsopsamlingen, at man kan gå forskellige veje, men at det uanset strategi kan være med til at løfte de elever, som kommer til at være udførende.

Man kan vælge elever, som tydeligvis har et stort overskud og gode ressourcer, og som øjensynligt nemmest kan påtage sig et ansvar. Man kan også vælge elever, som man vurderer, vil have stor glæde af at få et særligt ansvar. Det kan være en elev, som er fagligt svag, men som er god til børn og dermed kan få selvtillid i en rolle, hvor de styrker er i fokus. Det kan også være elever, der har brug for at styrke deres personlige udvikling. Man kan vælge at sætte forskellige elever sammen, så de kan hjælpe hinanden, og dermed både styrke de ressourcestærke og dem, der har særligt brug for et selvtillidsløft.

Ifølge interviewene er en anden mulighed at vælge, at alle, fx på en årgang, skal være ansvarlige. Hvis eleverne er udvalgt, vil de generelt tage ansvaret mere på sig, end hvis hele årgangen er udførende sammen.

5.2.2 Håndtering af svære situationer

Når elever får et udførende ansvar for indsatser i skolen, så lærer de at håndtere uventede og til tider svære situationer. Eleverne kommer i situationer, som de ellers ikke ville stå i, hvilket giver dem erfaringer, som de ikke kan læse sig til i skolens ’almindelige’ undervisning.

Erfaringer fra SBBS-programmet viser, at det kan være hårdt for eleverne at tage ansvar. Det kan skyldes, at de deltagende elever ikke hører efter, eller at man som udførende elev lige skal finde sin ansvarsrolle:

> *”Man skal ikke være for pusse-nusse, men heller ikke for hård. Det skal ikke være træls at komme op til os. At finde balancen, det kan godt være lidt hårdt”.* (Elev, Legepatrulje)

En vigtig pointe er, at selv om de udførende elever i starten synes, at det er grænseoverskridende at skulle undervise eller instruere de andre børn, så vokser de med opgaven. I takt med at eleverne har haft posten som de udførende for en indsats i et stykke tid, lærer de at håndtere situationer, som kan opstå, hvis aktiviteterne ikke går som planlagt, fx hvis nogle elever kommer til skade eller bliver uvenner. En elev fra 6. klasse, der er ansvarlig for Legepatruljen, fortæller:

> ”*Engang var der en dreng, der begyndte at græde, fordi han ikke fik lov til at lege den leg, han ville. Men hvis der sker så' noget, plejer vi at snakke med dem og sige ”pyt”. Når vi har snakket med dem, så vil de gerne være med igen”.* (Elev, 6.klasse, Legepatrulje)

I alle indsatser, der involverer udførende elever, kan der opstå uventede situationer, som de udførende elever bliver nødt til at håndtere. Ofte er der en voksen i nærheden, som eleverne kan kalde på, men ofte prøver eleverne selv at håndtere udfordringerne. I forbindelse med Gåbus er der oftest ikke en voksen med, men man kan altid kontakte en på telefon. Det betyder, at eleverne i situationen selv skal vurdere, hvad de gør, hvis en elev ikke møder op eller ikke lytter efter trafikreglerne. Vi er ikke stødt på eksempler på, at eleverne ikke har kunnet håndtere dette ansvar.

I boksen nedenfor ses et eksempel på, hvordan de udførende elever får håndteret en svær situation positivt.

Boks 7: Observation af Legepatrulje

Børnene spiller fodbold. En af de små elever bliver ked af det, fordi han ikke bliver spillet. Legepatruljen stopper musikken og tager bolden op i hænderne, mens en anden fra Legepatruljen siger, at de alle skal huske at spille ham, fordi han er blevet ked af det. Efterfølgende spiller Legepatruljen ham med det samme, og den lille dreng er mere med i fodboldkampen end før.

5.2.3 At lede og samarbejde

Det ansvar, som de udførende elever får, er med til at give dem evner til at lede og samarbejde. Det skyldes, at eleverne træner disse kompetencer i praksis.

Eleverne udvikler lederkompetencer ved at introducere og styre aktiviteter for andre elever. En tovholder for Sæt Skolen i Bevægelse fortæller, at eleverne ”lærer at være på”, hvilket både dækker over selve de indledende præsentationer og over den opmærksomhed, det kræver at fastholde aktiviteten. En ansvarlig elev for Legepatruljen uddyber, at eleverne i en tidlig alder tilegner sig ledelseskompetencer og lærer at sætte sig i respekt over for de andre elever:

> *”Man lærer at være leder og sådan noget. Det er meget sjovt, fordi man føler sig som de store, fordi man styrer dem, eller hvad man siger. Vi bestemmer, hvad de skal”.* (Udførende elev, 4.klasse, Legepatruljen)

Ansvaret for bevægelsesaktiviteterne er også med til at udvikle elevernes samarbejdskompetencer. I de indsatser vi har set, er eleverne typisk sat sammen i små hold (2-4 personer), som sammen skal bestemme, hvilke aktiviteter der skal laves, hvordan de vil styre aktiviteten, og hvem der gør hvad. Det kræver koordinering og samarbejde både inden og under aktiviteten. Fra observationer og interviews kan vi se, at eleverne ofte har aftalt en rollefordeling inden aktiviteten, og at de kommunikerer meget med hinanden undervejs med henblik på at styre aktiviteterne bedst muligt sammen. Nogle elever påtager sig mere ansvar end andre, men alle får øvet sig i samarbejdet mellem hinanden.

Et eksempel på udvikling af leder- og samarbejdsevner ses i eksemplet nedenfor. På den konkrete skole har eleverne i en idrætsklasse på 8. årgang ansvar for at være med til at udvikle bevægelsesaktiviteter for de andre elever på skolen. I boksen er det beskrevet, hvordan eleverne præsenterer en aktivitet for de yngre elever. 8. klasserne har selv været med til at udvikle legen sammen med deres lærer og har dermed stort ejerskab til aktiviteten.

Boks 8: Observation af SSIB
Vi observerer, hvordan fem drenge fra 8. klasse underviser en 1. klasse.

Klassen laver kryds og bolle med matematik. Øvelsen fungerer godt – der er god stemning, og alle elever bevæger sig. Selve legen og regnestykkerne er meget simple, og de fleste elever løser opgaven relativt hurtigt. De ældre elever er gode til at forklare dem om legen og står og hjælper dem, hvis de ikke kan løse regnestykket selv.

De større elever virker glade for at igangsætte legen – de er parate, vågne og virker motiverede.

De mindre elever får bevæget sig meget, og alle virker meget begejstrede for at skulle lege med de større elever. Der bliver givet knuser og highfive undervejs.

5.3 Bevægelsesindsatserne kan fremme trivsel gennem relationsdannelse

Når elever deltager i bevægelsesaktiviteter, fremmer det ofte deres trivsel.

Elevernes trivsel kommer til udtryk gennem deres velbefindende, eftersom de fleste elever – store og små – som vi har talt med, har følelsen af gåpåmod, handlekraft og glæde ved at være med til enten at stå for eller deltage i indsatserne. Eleverne giver udtryk for, at de synes, at det er sjovt at bevæge sig, og at de er trygge ved den måde, indsatserne foregår på. En ansvarlig elev for Legepatruljen fortæller fx:

> ”*Eleverne synes, det er sjovt. De griner og gider ikke at gå ind igen”*. (Udførende elev, Legepatruljen)

Eleverne er desuden glade for indsatserne, da det er noget andet end den normale undervisning, og indsatserne skaber på forskellige måder en varieret skoledag, som i sidste ende kan gøre skoledagen sjovere.

Erfaringer fra SBBS-programmet viser, at trivslen særligt styrkes gennem følgende virkninger:

- Flere kommer med i fællesskaber.
- Øget relation mellem større og mindre elever.
- De mindre elever bliver trygge.
- Styrket relation mellem lærer og elever.

Disse virkninger gennemgås i de følgende afsnit.

Boks 9: Observation af Legepatrulje
Tre 6. klasses-elever laver kædefangeleg med 13 børn fra 0. klasse.

De store elever evner umiddelbart at være rollemodeller og hjælpe de små. De er inde en enkelt gang hos de voksne, da en af 0. klasserne har fået en finger i øjet og er ked af det. En af LP’erne er sød til at følge den lille ind.

De store elever leger med, men tilpasser sig de små, fx ved at løbe langsomt med vilje.

På et tidspunkt har en af de små elever sat sig ud på bænken, hvor en af LP’erne hurtigt spørger, om han ikke vil være med igen. Det vil han meget gerne og springer ind i legen igen.

5.3.1 Flere kommer med i fællesskaber

Bevægelsesindsatser kan give eleverne mulighed for at deltage i nogle andre fællesskaber, end de ellers ville have gjort.

Vi har observeret, at mange elever er nysgerrige over for, hvad aktiviteterne går ud på, og de elever, der ikke deltager, kommer over og spørger, hvad eleverne, der deltager, laver. Ofte bliver de inviteret med ind i legen, eller deltager måske en anden dag.

Igennem aktiviteterne får børnene snakket med andre og er derigennem en del af det sociale fællesskab på skolen. En elev beskriver, hvordan hun synes, det er at deltage i Gåbus om morgenen:

> *"Man kan snakke sammen om morgenen, det er meget hyggeligt om morgenen. Og det er hyggeligt at få frisk luft. Det er nederen, når man skal op, men det er dejligt, når man er der".* (Deltagende elev, Gåbus)

Tovholderne for indsatserne fortæller, at eleverne hjælper hinanden, bliver gladere for hinanden og lærer at samarbejde med hinanden, når de indgår som en del af det fællesskab, der bliver dannet mellem elever undervejs i aktiviteterne. Desuden giver flere tovholdere udtryk for, at aktiviteterne giver mulighed for, at de børn, som normalt ikke ved, hvem de skal lege med, kan komme i kontakt med andre elever, uden at de selv skal samle mod til at spørge.

5.3.2 Øget relation mellem større og mindre elever

Bevægelsesindsatser, hvori der indgår større elever, der udfører indsatsen for mindre elever, er med til at styrke relationer mellem større og mindre elever på skolen. Dette skyldes, at aktiviteterne er indrettet til, at de større elever skal tage sig af de mindre og skal agere som rollemodeller over for de små. Af boks 8 fremgår observationsnoter fra en skole med Legepatruljen, hvor interaktionen mellem de store og små kan illustrere, hvordan stor-lille-relationen opstår, øges og kommer til udtryk.

Empirien viser, at flere af indsatserne er medvirkende til, at de små elever via interaktionen i aktiviteterne i højere grad lærer nogle af de større elever at kende på en måde, som skaber tryghed eleverne imellem. De mindre elever har således nogle ældre elever, de i højere grad tør gå til, når de skal i skole, eller når de har frikvarter. Der er samtidig stor opbakning fra lærerne i forhold til at styrke elevernes stor-lille-relation via elevernes aktive deltagelse i aktiviteterne, som det kommer til udtryk her:

> *"Rollemodelkonceptet er genialt – jeg kan rigtigt godt lide, at de små ser op til de store. Vi deler dem så meget op i trin i disse dage, men de skal også lære at være sammen med mindre eller større end dem selv".* (Tovholder, Gåbus)

En tovholder for Legepatruljen giver ligeledes udtryk for, at indsatserne medvirker til, at flere elever lærer hinanden at kende på tværs af årgange, hvilket skaber glæde i hverdagen – særligt for de små elever i indskolingen*:*

> *"De små synes, at det er fantastisk, når de store siger hej til dem i skolegården eller siger hej på gangen. Det betyder noget, at de kender hinanden på tværs af årgange. Det giver noget med relationer på tværs, når man kan sige hej til hinanden. Det giver en god start på dagen".* (Tovholder, Legepatruljen)

På tværs af skolerne er eleverne enige om, at det giver selvtillid at være en af de 'store' i indsatserne:

> ”*Det er sjovt, når de kommer i starten og siger hej til en. Det giver et boost, at de gerne vil være sammen med en, fordi de kan genkende en. De kommer hen og siger ”hej Legepatruljen”, det er ret fedt. Det er fint, at det er os, der har den samme klasse hver gang, så er de trygge ved os og kender os”.* (Udførende elev, Legepatruljen)

Sommetider kan indsatsen som stor elev dog blive overvældende, og det er vigtigt, at de får et pusterum, uddyber en tovholder for Legepatruljen:

> *”Vi har aftalt, at hvis man ikke har den grønne trøje på, så har man helle. Ellers kan de næsten ikke få lov at gå i fred. Jeg hører det fra LP'erne, at det kan være for meget”.* (Tovholder, legepatruljen)

De store elever bærer nogle af de små tilbage til skolen efter Legepatruljen

5.3.3 De mindre elever bliver trygge

Bevægelsesindsatser med større og mindre elever er med til at skabe tryghed for de mindre elever. Rollemodelkonceptet bidrager til at skabe og styrke tilliden og respekten mellem de mindre og større elever og dermed til at gøre det rarere for de små at gå i skole.

I nedenstående klip fra et interview, hvor en elev kalder de udførende elever for ”de voksne”, ses det, hvordan de mindre elever ”ser op til” de store og synes, at det giver noget særligt, at det egentlig er elever og ikke rigtige voksne:

> Deltagende elev: *”De voksne er rigtigt søde, fordi de giver os lov til mange ting. Jeg kan godt li’ Legepatruljen”.*
>
> Interviewer: *”Du kalder dem de voksne?”*
>
> Deltagende elev: *”De er egentlig bare stadigvæk børn. Men de er vores voksne, som holder styr på os”.*
>
> Interviewer: *”Hvad synes I om, at det er andre børn, der er jeres voksne her?”*
>
> Deltagende elev: *”Det er sjovt, fordi sådan nogle, fx store søskende, de giver en lov til meget”.*

En anden elev fra 1. klasse, der deltager i Legepatruljen på en anden skole, har samtidig en oplevelse af, at de store elever er mere forstående over for de små elever:

> *”Det er sjovere med en 8. klasse end en lærer, fordi så skælder de ikke så meget ud”.* (Deltagende elev, Legepatrulje)

De mindre elever fra indskolingen får med andre ord en relationel nytte af at kende og lege med nogle af de større elever, når de stadig er nye og lige er startet i folkeskolen. En ansvarlig fra en Legepatrulje fortæller fx, hvordan en mindre elev har knyttet sig til hende:

> ”*Jeg har en af de små, som jeg har kørt i bus med, som jeg ikke kendte, men som min lillesøster kender, så kom hun med i Legepatrulje, og hun har siddet ved siden af mig lige siden i bussen*”. (Udførende elev, Legepatruljen)

Lærerne bekræfter samtidig, hvilket indtryk de større elever har på de små. En tovholder siger fx:

> ”*Jeg har indtryk af, at det har en stor betydning. De små snakker om de store, kan jeg høre. Det giver et stort indtryk på de små, de giver krammere på gangen, kan jeg se”*. (Tovholder, Legepatruljen)

Bevægelsesindsatserne fungerer bedst, når indsatsen har eksisteret længe, og der er en indgroet kultur, så det bliver normen at melde sig. Dette gør det naturligt for både store og små elever at deltage, mener fx en 8. klasses-elev, der står for Legepatruljen:

> *”Da man var lille, havde man det også. Man kan godt huske selv, hvor fedt det var. Så det er også for at give noget tilbage, fra dengang vi selv var små”.* (Udførende elev, Legepatruljen)

5.3.4 Styrket relation mellem lærer og elever

Erfaringsopsamlingen viser, at bevægelsesindsatserne kan være med til at styrke forholdet mellem elever og lærere. I observationerne af de forskellige bevægelsesindsatser er det tydeligt, at elever og lærere hygger sig sammen - for eksempel laver eleverne ofte sjov med deres lærer. En tovholder beskriver hvordan de får snakket sammen gennem aktiviteterne:

> ”*Der bliver skabt gode relationer. Der er nogle lærere, som er ude på turen for at hygge med eleverne og dem, som løber med. Man får nogle gode snakke*”. (Tovholder, Skolernes Motionsdag)

Aktiviteter, hvor eleverne og lærerne interagerer på andre måder end den traditionelle undervisning, kan således skabe stærkere relationer mellem lærer og elev, og der kan blive åbnet op for nye snakke. Dertil påpeger en tovholder for Sæt Skolen i Bevægelse, at det er nemmere at hjælpe børnene med deres faglige udfordringer, hvis der først er skabt åbenhed og tillid mellem lærer og elev:

> ”*De tør sige, at de faktisk ikke kan finde ud af det, og så er man jo kommet lidt længere med at kunne lære dem en masse ting”.* (Tovholder, Sæt Skolen i bevægelse)

Flere tovholdere giver derudover udtryk for, at de elever, der er ansvarlige for SBBS-projekterne, er meget tillidsfulde og kommer til de voksne, hvis der er nogle problemer. Ved at deltage på Dansk Skoleidræts kurser sammen med eleverne får lærerne desuden mulighed for at lære eleverne endnu bedre at kende.

5.4 Indsatser på området får eleverne til at bevæge sig mere

Erfaringsopsamlingen peger på, at det lykkes for bevægelsesindsatserne at få en del elever til at bevæge sig mere, end de ellers ville have gjort. Bevægelsesindsatser i fagene erstatter typisk mere stillesiddende undervisning, mens indsatser i frikvarterer eller SFO kan erstatte mere stillesiddende aktiviteter.

En faktor, som har betydning for, i hvilken grad bevægelse understøttes, er de fysiske omgivelser på skolen. De fysiske rammer har en betydning for, hvorvidt eleverne er motiverede til at deltage og være aktive. Hvis skolerne ikke har de største arealer, som eleverne kan lege på, kan indsatserne være med til at give eleverne lov til at lege på steder, hvor de normalt ikke kan lege hele tiden. En 8. klasses-elev, der er ansvarlig for Legepatruljen, fortæller:

> ”*Når de (små) endelig får hallen for dem selv, så er dét det fedeste. Jeg kan huske, at da vi havde hallen for os selv, så var dét det fedeste, for der var ikke andre klasser til at sige, at man skulle gå. Så det er også et frirum for dem, hvor de kan lege*”. (Udførende elev, Legepatrulje)

Mange elever giver udtryk for, at de lærer nye aktivitetsformer at kende, når de deltager i enten Skolernes Motionsdag eller Skolesport. Eleverne giver udtryk for, at det giver fornyet energi, når de kommer ud af klasseværelset og skal udenfor for at lave noget, de ikke har prøvet før. Variationen bidrager dermed både til at gøre det sjovere og til at få eleverne interesserede i andre måder at bevæge sig på. En elev til Skolernes Motionsdag siger fx:

> ”*Det bedste er, at jeg skal klatre. Jeg har lige klatret op i det der træ [peger]. Det var vildt sjovt, men det var lidt svært at komme ned, fordi jeg ikke måtte klatre, men hende læreren skulle hjælpe mig”.* (Deltagende elev, Skolernes motionsdag)

På nogle skoler har man også øje for, at særligt de idrætsusikre elever også bliver aktiveret fysisk ved at forsøge sig til Skolesport. Det er elever, som ellers ikke bevæger sig så meget, der kan blive motiverede til at bevæge sig mere, både i skolen og uden for skolen. En afdelingsleder fortæller:

> ”*Vi ønsker, at Skolesport skal bidrage til, at de børn, som ikke er helt så aktive i hverdagen, kommer mere på banen, når der laves bevægelsesaktiviteter”.* (Afdelingsleder, indskoling)

Det er imidlertid afgørende at finde den rette balance og sikre, at de idrætsusikre elever ikke belastes af at skulle bevæge sig, påpeger en tovholder for Skolesport:

> *”De idrætsusikre børn kan også få mange valg, så det er vigtigt at se på børnenes trivsel, kropsbrug osv. Er det i dag eller en anden dag, de skal være med til Skolesport?*” (Tovholder, Skolesport)

Det handler om at skabe et fællesskab med idrætssikre og usikre elever, påpeger tovholderen. Mere om idrætsusikre elever kan findes i afsnit 5.7.

5.5 Deltagende elever kan blive mere parate til læring

Både elever og lærere giver udtryk for, at frisk luft og bevægelse medvirker til, at eleverne er mere parate til fag-faglig læring. En tovholder for Styr på Sundheden uddyber:

> ”*Bevægelse er jo mange ting, det behøver ikke kun være sådan, at den aktivitet, man lærer, er en bevægelse, men det, at man har lavet et Brain Break, inden man skal i gang med noget, gør, at du er mere klar til at lære*”. (Tovholder, Styr på Sundheden)

Tovholdere og lærere påpeger også, at bevægelse ikke kun behøver at være aktiviteter, hvor eleverne får brændt krudt af, men at meditationsøvelser og yoga kan være med til at dæmpe elevernes energiniveau efter et aktivt frikvarter, så de er parate til at koncentrere sig. Dette stemmer overens med, at vi ved forskellige indsatser har observeret, at øvelserne påvirker elevernes energiniveau. Ikke alle øvelser er med til at skabe større læringsparathed, eksempelvis kan børnene være oppe at køre og svære at få ned igen efter aktiviteter, hvor der er meget uro, eller pulsen er meget høj og ikke kommer ned igen i slutningen af aktiviteten. Af boks 9 fremgår to eksempler på, hvordan bevægelse kan påvirke læringsparatheden.

Boks 10: Observationer af øvelser som påvirkede elevernes læringsparathed

Brain break med centicubes i 1. klasse

Kl. 10.30 er der brain break. Læreren fortæller, at de skal lave sorteringsleg. Hun introducerer det kort, men det er tydeligt, at de har prøvet sorteringsleg før. Eleverne deles i fire grupper og går ud i hver deres hjørne. Læreren står i midten med en pose centicubes i forskellige farver. Grupperne skal samle hver deres farve. Eleverne er meget positive, og alle er begejstrede. Eleverne går virkelig op i det. En elev råber hver gang, de får en centicube i den rigtige farve. I grupperne kigger alle spændte, når en person kommer og åbner hånden og ser, hvilken farve centicuben har.

Omkring 10.40 er legen færdig.

Der er meget aktivitet lige efter legen, og der går noget tid, før de fleste af eleverne falder til ro.

Yogaøvelser efter frikvarteret i 3. klasse

Læreren viser nogle kort med forskellige yoga-øvelser og spørger eleverne, om de kan huske navnene på øvelserne. Det kan de godt. Først skal alle rejse sig og i fællesskab lave de forskellige øvelser. Legen går i gang. Der er én, der skal styre øvelserne, og de andre skal efterligne, og så er der én, som skal gætte, hvem der styrer.

Bagefter denne leg skal alle sætte sig på deres plads og lægge sig med hovedet på bordet. Læreren "skriver" derefter et bogstav på ryggen af hver elev, og de skal samlet gætte, hvad bogstaverne staver.

Det virker særligt godt, at der både er øvelser, der hæver energien, og som sænker energien. De slutter med en afslapningsøvelse og virker derefter helt klar til at gå i gang med "almindelig" undervisning. De går hurtigt i gang og virker koncentrerede om det, de skal.

Bevægelse opleves derudover som et tiltrængt pusterum i undervisningen af eleverne, som en elev, der er ansvarlig for Sæt Skolen i bevægelse-aktiviteter, fortæller:

> "*Det er jo for at give hjernen en alternativ måde at lære på og for at give den en pause fra at sidde på skolebænken en hel dag. De kan måske også være lidt trætte af bare at sidde og kigge på læreren snakke og snakke*". (Elev, Sæt Skolen i Bevægelse)

Eleverne giver udtryk for, at det er sjovt at lære på nye måder end normalt, og de voksne i indsatserne mener ligeledes, at børnene lærer bedre ved at være fysisk aktive. At lære ved at aktivere sin krop opleves af eleverne som en god måde at lære på, og øvelserne kan for nogle elever gøre det fag-faglige mere konkret.

5.6 Bevægelsesindsatserne kan skabe et bedre fællesskab på skolen.

Særligt for indsatser, hvor elever indgår med en del af ansvaret, har indsatsen ofte en betydning i at skabe fællesskab på skolen. Det sker ved, at der gennem aktiviteterne skabes relationer på kryds og tværs mellem mindre og større elever og også mellem elever på samme årgang, men på tværs af klasser. Skoleledere og tovholdere fortæller, at de oplever, at eleverne hilser på hinanden og leger med hinanden – også uden for indsatsens rammer. Som nævnt skaber det tryghed for de små og stolthed og glæde hos de store, men det skaber også en større sammenhængskraft på skolen. Nogle skoleledere mener, at det giver færre konflikter mellem eleverne internt på skolen.

Dannelsen af øgede relationer og fællesskabet på skolen er ofte en af de væsentligste årsager til, at skolen har valgt at implementere indsatsen, og næsten altid den virkning, tovholdere og skoleledelser lægger mest vægt på i interviewene. Som eksempel fortæller en tovholder om formålet med at indføre Legepatruljen.

> *"Hensigten har været at skabe fællesskab, hvilket betyder meget for os, at alle elever kan lide at gå på vores skole".* (Tovholder, Legepatrulje)

Resultaterne fra den kvalitative undersøgelse harmonerer hermed godt med resultaterne i spørgeskema-undersøgelsen, som viser, at børnenes motivation og trivsel er den primære årsag til at arbejde med bevægelse i skolen, som vist i afsnit 4.2.

Når man taler med eleverne om relationsdannelse, så fortæller de fleste, at de hilser på flere, som de kender fra SBBS-indsatserne, men at de som regel ikke danner tætte relationer. Vi har dog også hørt eksempler på, at der er skabt tætte relationer på baggrund af SBBS-indsatserne.

5.7 Elever med særlige behov kan have særlig gavn af bevægelsesind-satser

Nogle børn kan have særlig gavn af bevægelsesindsatserne. I de forskellige bevægelsesindsatser er der elementer, der kan være med til at hjælpe forskellige grupper af elever med særlige behov i gang med bevægelse og styrke deres trivsel og sociale inklusion på skolen. Det gælder børn med særlige behov, herunder idrætsusikre børn. Idrætsusikre børn skal forstås som børn, der af forskellige årsager har relativt svært ved at deltage i sportsaktiviteter, fx fordi de har motoriske udfordringer, ikke er vant til at komme i idrætsforeningerne eller er overvægtige. Elever med særlige behov kan også være børn med sociale eller psykiske udfordringer. I dette afsnit har vi fokus på den indsamlede viden om virkningen for disse børn.

I nedenstående tabel vises en sammenfatning af de data, som vedrører SBBS-indsatsernes virkning for elever med særlige behov, og hvilke forudsætninger der skal til for at opnå disse virkninger.

Tabel 2:Udbytte og forudsætninger

Udbytte	Forudsætninger
Gældende for flere af indsatserne: • Elever, som ellers bare ville sidde stille, får bevæget sig. • Idrætsusikre børn får mere selvtillid, lyst til bevægelse og rykker sig motorisk. • Aktiviteterne skaber (også) glæde for børn fra specialklasser. • Aktiviteterne skaber relationer på tværs af specialklasser og almindelige klasser og fremmer dermed inklusion. **Særlig for styr på Sundheden:** • Specialklasser med elever med autisme og ADHD har glæde af bevægelses- og samarbejdsaktiviteterne i Styr på Sundheden.	**Alle kan være med:** • Forskellige aktiviteter (ikke bare fodbold og andre boldspil), hvor det er nyt og sjovt for alle. • At undgå konkurrence kan være en fordel. • Aktiviteterne skal være enkle. • Fokus på at sikre, at alle har forstået aktiviteten – nogle skal måske have en ekstra forklaring en-til-en. **Alle vil være med:** • Fokus på sjov og samarbejde. • Aktiviteter, der appellerer til de grupper, som ellers bevæger sig mindst. I materialet fremhæves Just Dance, sjipning og rollespil. **Alle kommer med:** • Aktiviteterne er åbne for alle på lige fod. • Nogen prikker til elever, som kan have særlig gavn af aktiviteterne (kan være både andre børn og voksne). • Nogen tager elever i hånden og følger dem til aktiviteten.

Det generelle billede på skolerne er, at de ansvarlige er særligt interesserede i at få de elever med, som ellers ikke bevæger sig så meget. Det er ikke altid, at det lykkes, for det kræver en særlig indsats. Når alle skal være med, fx i Sæt Skolen i Bevægelse, så er det ikke noget problem, men i de fleste indsatser organiserer skolerne det, så det er frivilligt at deltage, og her er det generelt mest de børn, der i forvejen bevæger sig, der deltager i SBBS-aktiviteterne. Nogle skoler har gode erfaringer med særligt at opfordre de elever, der har mest behov for det. Når det lykkes, kan det have stor betydning for eleverne, som en tovholder forklarer:

> *"Der er nogle, som rykker sig motorisk. De har nu lyst til at være med i idræt, hvor de førhen forsøgte at skjule sig eller havde ondt et eller andet sted eller ikke kunne være med. Men når de bliver overbevist om, at de kan, så får de lyst til at deltage og tilgang til idræt og til at bevæge sig udenfor".* (Tovholder, Skolesport)

På flere af de skoler vi har besøgt, har der været specialklasser eller gruppeordninger med børn med særlige udfordringer (fx autisme og ADHD). Her har vi set flere eksempler på, at skolerne vurderer, at frikvartersindsatserne understøtter inklusionen på skolen, da fx Legepatruljen skaber nogle rammer, hvor alle kan være med på lige fod, og hvor der skabes relationer på tværs af klasserne. Styr på Sundheden og Skolesport nævnes også som indsatser, der kan fungere særligt godt til disse grupper, da aktiviteterne er relativt enkle (alle kan være med).

I nedenstående boks ses et eksempel på, hvordan Legepatruljen understøtter inklusionen på skolen.

Boks 11: Observation af Legepatrulje

To elever fra 5.-6. klasse står for Legepatruljen. Elever fra mellemtrin og specialklasserne deltager.

Eleverne mødes i hallen. Da Legepatruljen starter, sætter alle sig ned i en rundkreds og får at vide, hvilken aktivitet de skal lave. Aktiviteten forklares meget hurtigt (hospitalsleg).

En elev fra specialklassen kommer lidt senere end de andre. Inden han kommer på banen og er med i legen, sætter en fra Legepatruljen ham ind i legen og spørger, om han kender den.

Det er ikke til at se, hvem der går i specialklassen, og hvem der ikke gør, når legene er i gang. Det virker, som om alle kender hinanden, og alle inkluderes på lige fod.

I ovenstående eksempel har vi også interviewet de to drenge, der stod for Legepatruljen. De var opmærksomme på, at der var børn med specielle behov, som måske skulle have en ekstra forklaring, eller hvor der kunne være brug for en voksen til at trøste. Men de syntes ikke, at det var svært at håndtere. Derudover fortalte de, at alle eleverne syntes, at det var sjovt at komme i Legepatruljen.

Tovholderen fortæller om, hvilken betydning Legepatruljen har for skolen:

> *"De (elever fra hhv. specialklasse og alm. klasse) får et andet kendskab til hinanden. Når de møder hinanden på gangen, er det "hej og skal vi over og lege i dag?" Der er godt sammenhold blandt dem. Og især at specialklassen føler sig som en del af skolen og må komme med de andre derover. De er fuldt integreret her".* (Tovholder, Legepatruljen)

Et andet eksempel, hvor det lykkes at få alle med og skabe en masse glæde og bevægelse blandt de børn, som ellers ikke rører sig så meget, kan ses i nedenstående observationsnoter fra en SFO, hvor de har fået en rollespilsklub til at lave et rollespilsforløb.

Boks 12: Observationsnoter fra Skolesport i SFO (rollespil)

Først introduceres rollespil af rollespillerne (fra en klub). Børnene er meget interesserede, og nogle er allerede godt inde i sproget. Alle henter våben og kostumer og går derefter ud på et område med god plads og en legeborg. Børnene bliver delt op i to hold, som hver har 1-2 prinsesser, de skal beskytte, samtidig med at de skal prøve at stjæle de andres.

Rollespillet fungerer rigtigt godt til at få børnene til at bevæge sig. De løber hele tiden. De synes også, at det er sjovt og griner meget. De lever sig ind i rollerne og følger reglerne. Der er relativt få konflikter.

Scenariet med prinsesserne fungerer godt, fordi alle kan være med, også de piger, som ikke har taget et sværd med, og som måske ikke gider det med at slås. Vi hører efterfølgende, at der har været to elever med fra specialklassen. Vi lagde ikke mærke til, hvem det var – alle var med på lige fod.

Efter rollespillet finder vi mange af de deltagende børn i computerrummet.

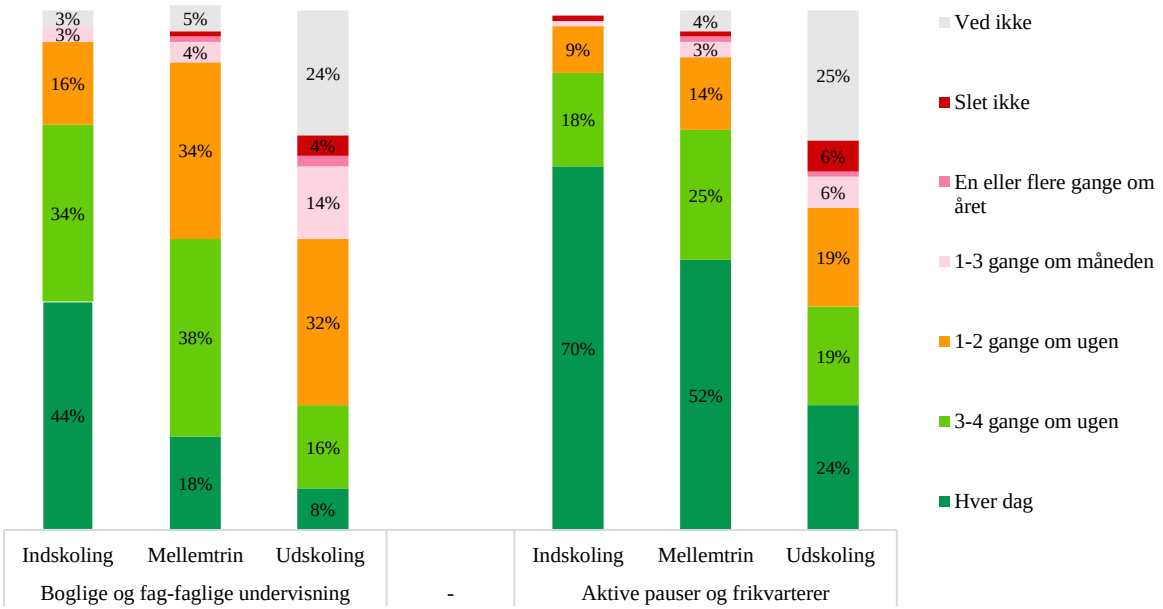
5.8 Udskolingselever har også gavn af bevægelsesindsatserne

Denne erfaringsopsamling viser tydeligt, at udskolingseleverne kan være meget motiverede for at bevæge sig, og at de har et stort udbytte af det. Dette afsnit omhandler resultaterne fra de 15 skoler, hvor

vi har undersøgt indsatser, som involverede elever i udskolingen (7.-9. klasse) med fokus på deres resultater.

Meningen med at have særskilt fokus på udskolingseleverne er, at det særligt er indskolings- og til dels mellemtrinseleverne, der bevæger sig i skolen, hvorimod billedet ser noget anderledes ud for eleverne i udskolingen. I den nationale survey kan vi se, at bevægelse integreres mindre i skolen, jo ældre eleverne bliver. I figur 9 nedenfor ses det fx, at på de skoler, der integrerer bevægelse i de boglige fag[14], er det kun på 8 pct. af skolerne, at de vurderer, at det sker hver dag, mod 44 pct. i indskolingen. Andre undersøgelser viser tilsvarende, at bevægelse inddrages mindst i udskolingen.[15]

Figur 9: Du har svaret, at bevægelse integreres i hhv. de boglige fag og i frikvarterer. Hvor ofte vurderer du, at dette forekommer på hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling?



Kilde: Oxford Research 2019 (n = 306)

Nogle tovholdere i undersøgelsen peger på, at det kan være sværere at lave bevægelsesaktiviteter for udskolingseleverne end for de yngre elever. En del lærere mener, at eleverne i udskolingen virker mindre motiverede for bevægelse, og de påpeger, at der er travlt i de store klasser med at opnå alle læringsmålene osv. Det er mange læreres opfattelse, at der er en modsætning mellem opnåelse af læringsmålene og bevægelsesaktiviteter, som ses som "kreative" øvelser, der stjæler tiden, på trods af at forskning viser, at bevægelse kan understøtte læringen.

[14] Dette gælder 75 pct. af skolerne.
[15] Jørgensen, H. T. & Troelsen, J. 2017.

I nedenstående tabel opsummeres udtalelser om udbytte, som vedrører specifikt udskolingselevernes deltagelse i SBBS-aktiviteterne.

Tabel 3: Udbytte for udskolingselever

Udbytte for udskolingselever	
Udbytte	**Eksempel på udtalelse/observation**
Glæde	”Det er sjovt”.
Variation	”Det er godt at lave noget andet end at sidde i klassen”.
Selvtillid	Når man ser, at man kan klatre, så får man også mere selvtillid til at kaste sig over det faglige.
Samarbejde	Mange af aktiviteterne kræver samarbejde.
Ansvar og kompetencer til ”at være på”	Udskolingseleverne er ofte ansvarlige for aktiviteter.
Relationer	Nogle er fx begyndt til sport sammen efter skole.
Opkvikkende	Kan mærke forskel på frikvarterer, hvor de er aktive (opkvikkede), og hvor de ikke er (trætte).

En implementeringsmæssig faktor, som har betydning for virkningen, er, at aktiviteterne rammesættes rigtigt. For de store elever er det ikke altid nok med bevægelse for bevægelses skyld, og det kan være problematisk at referere til, at de skal ”lege”. Der skal helst være en mening med aktiviteten, hvorfor aktiviteter, hvor eleverne får et ansvar over for andre (fx mindre elever i GameBoosters), kan være en god måde at få dem i gang. Bevægelsesaktiviteter i undervisningen er ligeledes meningsfulde, da de også indeholder et læringselement. Dette spiller godt sammen med indvendingen om, at aktiviteterne ikke skal forsinke undervisningen og opnåelsen af læringsmålene. Det kræver, at lærerne kan indtænke gode, lærerige bevægelsesaktiviteter i undervisningen, sådan som Sæt Skolen I Bevægelse lægger op til. Det kræver øvelse, kompetencer, tid og tilvænning, men det er ikke umuligt.

Et eksempel på bevægelse i de boglige fag ses nedenfor, hvor en 8. klasse laver en øvelse i matematik. Her ses det, hvordan eleverne ikke fra starten viser samme begejstring, som elever i indskolingen kan gøre, men at de alligevel har stor glæde af aktiviteten, når de først kommer i gang.

Boks 13: Observationsnoter – SSIB i matematik (8. klasse)
En 8. klasse laver en bevægelsesaktivitet i matematik. De bruger hele timen i hallen, hvor de regner opgaver, mens de løber frem og tilbage med opgaver og svar.

Eleverne møder op lidt sløve, men så snart aktiviteten sætter i gang, er der masser af energi i dem. Generelt er de aktive hele vejen igennem, selvom tempoet falder lidt undervejs – der opstår aldrig kaos eller konstant larm.

Eleverne ser generelt glade ud både ved start og aktiviteten igennem. De griner meget og ofte.

De virker meget engagerede, både i løb/konkurrenceelementet og i regneopgaverne.

Ved interviewet bagefter bekræftede eleverne, at de havde syntes, at legen var sjov:

> *"Det, vi lige har lavet, var meget sjovt. Det er fedt at få noget aktivitet og bevægelse ind i undervisningen. Færdighedsregning er sjovere her [i aktivitetslegen] end til en færdighedsregning normalt. Det er en sjovere måde".* (Elev, 8. klasse, Sæt Skolen i Bevægelse)

Vi lavede en øvelse med eleverne, hvor de på post-its skulle skrive, hvad de syntes var godt ved bevægelse i undervisningen. Resultaterne ses herunder:

Figur 10: Det gode ved bevægelse i undervisningen

Det gode ved bevægelse i undervisningen (SSIB):

- Man kommer ud af klassen og bliver mere klar i hovedet.
- Man lærer bedre, når man har været ude i løbet af dagen.
- Bare få lov til at lave noget andet.
- Man får en pause fra at sidde stille.
- Man bliver doven af at sidde ned.
- Det er sjovere.
- Man er mere motiveret, når man kommer tilbage på sin stol.

Udsagnene handler både om variation i løbet af skoledagen, at have det sjovt, at man lærer bedre med et friskere hoved, og at man lærer bedre/anderledes, når man bevæger sig. Eleverne peger således på mange fordele ved bevægelse i skolen, som ligger godt i tråd med forskningen på området, og som i øvrigt også svarer til, hvad yngre elever svarer.

Eleverne blev også spurgt om, hvad der var det dårlige ved bevægelse, eller hvad der kunne forbedres. Deres svar i den forbindelse handler mest om, at de ønsker mere bevægelse. Eleverne fortæller, at der er langt mindre bevægelse i udskolingen, end de har oplevet igennem indskoling og mellemtrin, hvilket de er ærgerlige over.

Det følgende eksempel stammer fra en Kickstarter-indsats, som var meget populær blandt udskolingseleverne.

Boks 14: Observationsnoter – Kickstarter

Elever og ansvarlige lærere spiller "ståstikbold", som spilles med bold og frisbee på to hold. Hvis man bliver ramt af bolden, er man død, hvis man griber en frisbee, er man befriet.

- Mange elever opsøger legen aktivt – var der, før de startede, og er helt på fra starten.
- Eleverne er stille, mens reglerne forklares.
- Eleverne viser med deres ansigtsudtryk og kropssprog, at de har det sjovt.
- Nogle elever, især de lidt ældre, forsigtige piger, vimser lidt rundt for sig selv, men da salen er lille ift. antallet af deltagere, bliver de hurtigt spredt ud og bliver en del af spillet.
- Stemningen i lokalet påvirkes også af musikken, der giver energi og glæde.

Kickstarter-eksemplet viser ligeledes, hvordan de store elever – når de har muligheden – gerne vil deltage i bevægelse og har stor glæde af det. Det viser også, hvordan de fysiske rammer har betydning, idet det afgrænsede rum sikrer, at alle kommer med, og at musik kan være understøttende for aktiviteten.

Ofte bruges de store elever som ressource, fx ved at arrangere frikvarterslege for mellemtrinselever i GameBooster, ved at stå for dele af Skolernes Motionsdag eller ved at arrangere aktiviteter for andre klasser i undervisningen (Sæt Skolen I Bevægelse). De unge kan igennem Dansk Skoleidræt blive uddannet som junioridrætsledere, hvilket giver dem flere kompetencer til at understøtte bevægelse på skolen og koblingen med fritidsidrætten. Der er kun positive erfaringer med at bruge udskolingseleverne som bevægelsesressource på skolerne. Det udbytte, som tidligere er beskrevet vedrørende indsatser med udførende elever, gælder i høj grad også for udskolingselever.

5.9 Opsamling på virkning

Erfaringsopsamlingen peger på en række kortsigtede virkninger for eleverne, når det lykkes at implementere bevægelsesindsatser i skolen ud fra erfaringerne i SBBS. Virkningerne gælder for de elever, der er med i indsatserne. Vi kan ikke sige noget om virkningernes omfang, da dette ikke er målt.

Vi finder, at nogle faktorer ser ud til at have en særlig betydning for, hvor godt indsatserne virker:

- **Ansvar og selvstændighed** til de udførende elever er med til at styrke virkningerne for dem. Evalueringen viser, at elever kan påtage sig en høj grad af ansvar, og at de vokser med opgaverne. Samtidig er det selvfølgelig vigtigt, at der altid er en voksen, der er lettilgængelig, når eleverne har brug for det.
- **Når de ansvarlige deltager i aktiviteterne selv,** bliver det sjovere for eleverne at være med, og relationer udvikles bedre. Med det mener vi, at læreren fx selv er med i legen på lige fod med eleverne.
- **De fysiske rammer** har betydning, og her peger evalueringen på, at det fungerer bedst, når aktiviteterne gennemføres på et afgrænset område, da det er nemmere at styre legen, og engagementet blandt deltagerne bliver højere.

- **Typen af aktiviteter** har betydning for at få alle med, især dem, som ikke alligevel bevæger sig meget. Her er variation godt, og det kan være en god idé at lave aktiviteter, som er nye for alle, så der ikke er nogen, der har fordele fra starten.

I en del af indsatserne er elever med til at gennemføre indsatsen ved at planlægge, introducere og/eller styre bevægelsesaktiviteterne. Disse elever lærer at påtage sig et ansvar og får derigennem en række personlige kompetencer. De opbygger selvtillid af at blive anerkendt som ressource og selvstændighed ved at påtage sig nye opgaver, hvor de har et ansvar. De lærer at håndtere vanskelige situationer, fx et barn, der slår sig eller ikke vil være med, men i en tryg ramme, hvor der altid er en voksen backup. Og de lærer at lede og samarbejde, idet deres rolle kræver, at de øver sig i det.

Der er også en række virkninger for de deltagende elever. Indsatserne er med til at skabe trivsel, idet de fleste børn synes, at aktiviteterne er sjove. Der opbygges også nye relationer, bl.a. mellem store og små elever, hvilket giver tryghed for de små, men også et øget fællesskab på skolen som helhed. Indsatserne er også med til at få eleverne til at bevæge sig mere, hvilket er med til at styrke deres parathed til læring.

Vi har haft særligt fokus på virkningerne for elever med særlige behov. Gennem erfaringsopsamlingen har vi set, hvordan flere af indsatserne kan være med til at styrke idrætsusikre børn og andre børn med særlige behov. Indsatserne kan styrke motorik og bevægelsesglæde hos idrætsusikre elever, så de får mod på bevægelse i andre sammenhænge. De kan give fagligt svage børn selvtillid på nogle andre fronter og hjælpe dem til at lære på andre måder. Og sidst, men ikke mindst, kan indsatserne skabe en ramme, hvor forskellige elever kan være sammen på tværs på lige vilkår, hvilket styrker inklusionen på skolen.

Vi har ligeledes haft fokus på udskolingselever, da der er en særlig udfordring i at skabe bevægelse i skolen for denne gruppe. Data i undersøgelsen viser, at indsatserne har stort set samme virkninger for udskolingselever som for andre elever. De synes, at det er sjovt at bevæge sig, og sætter stor pris på en varieret skoledag, hvor de ikke bare sidder på deres pladser. De er også bevidste om, at bevægelse kan styrke læringen, fx ved at man bliver friskere af at komme lidt ud. Udskolingseleverne bruges som ressource på en del skoler som udførende elever, hvilket giver kompetencer til samarbejde mv.

6. Bevægelse i grundskolen generelt

Det følgende kapitel kigger på bevægelse i grundskolen generelt og besvarer spørgsmålet om, hvordan programmet Sunde Børn Bevæger Skolen over tid har spillet ind i udviklingen af bevægelse i skolen. Overordnet viser erfaringsopsamlingen, at skolerne har en forholdsvis aktiv bevægelseskultur, og selvom der ikke er sket en markant forandring over tid i programperioden, er der nogle bestemte dele af skoledagen, hvor bevægelse i større omfang indgår som en struktureret og bevidst indsats. Disse udviklingstendenser gennemgås i kapitlet, hvis datagrundlag primært bygger på undersøgelsens kvantitative resultater fra de årlige populationsundersøgelser blandt folkeskoler i perioden 2016-2019.

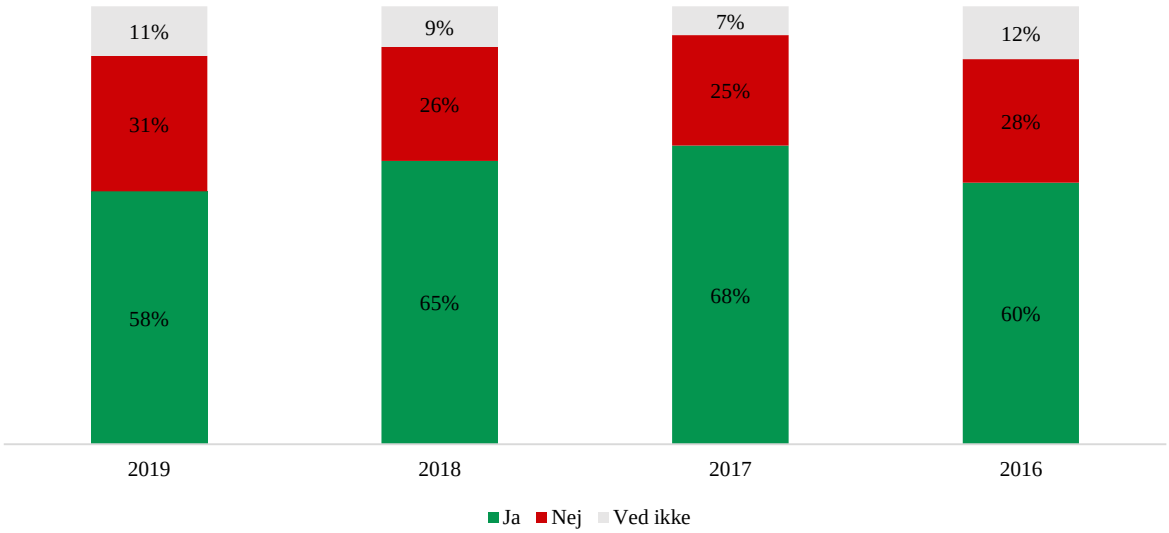
6.1.1 Sammenhæng med SBBS?

Når vi kigger på skolernes vurdering af, i hvilket omfang bevægelse indgår i skoledagen over tid, kan disse udviklingstendenser ikke direkte kobles med programmet SBBS. Der foregår mange initiativer ude på skolerne, der initieres lokalt, kommunalt og nationalt, og som alle har indvirkning på skolernes besvarelser og dermed deres bevægelseskultur. Derfor er det vigtigt at understrege, at dette kapitels resultater fra populationsundersøgelserne ikke skal ses som en direkte effekt af de forskellige projekter, aktiviteter, kurser og materialer inden for SBBS, men snarere som en indikator for, hvordan SBBS spiller ind i udviklingen af bevægelse i skolen.

6.2 Skolernes vurdering af kravet om de 45 minutters daglig bevægelse

Med folkeskolereformen blev det pålagt alle folkeskoler at tilrettelægge undervisningstiden sådan, at eleverne får motion og bevægelse i gennemsnit 45 minutter om dagen. Vi har undersøgt, hvorvidt skolerne vurderer, at de gennem de sidste fire år har overholdt dette. Resultatet for folkeskolerne ses i figuren nedenfor.

Figur 11: Med folkeskolereformen blev gennemsnitligt 45 minutters daglig bevægelse en del af skoledagen. Vurderer du, at skolen opfylder dette? (Besvarelser fra folkeskoler)



Kilde: Oxford Research 2019 (n = 265), 2018, (n = 312), 2017 (n = 305) og 2016 (n = 216)

Den seneste måling i 2019 viser, at 58 pct. af folkeskolerne vurderer, at de efterlever folkeskolereformens krav om at tilrettelægge undervisningstiden sådan, at eleverne får motion og bevægelse i gennemsnit 45 minutter om dagen. Hvis vi sammenligner de 58 pct. i 2019 med baselinemålingen i 2016 (60

pct.), er der ikke en statistisk signifikant udvikling i skolernes besvarelser, men undervejs i programperioden kan der observeres en signifikant stigning fra 2016 (60 pct.) til 2017 (65 pct.) og 2018 (68 pct.), mens der er et tilsvarende signifikant fald fra 2018 (68 pct.) til 2019 (58 pct.).

Der kan gives flere forklaringer på denne udvikling i skolernes vurdering af, hvorvidt de efterlever kravet om 45 min. bevægelse. Et nærliggende forhold er folkeskolereformen, som satte et øget fokus på bevægelse. Andre undersøgelser viser også, at der var opbakning til mere bevægelse i skolen fra både elevernes og medarbejdernes side[16]. Den seneste måling i 2019 viser, at færre skoler vurderer, at de efterlever kravet, og det forhold kan hænge sammen med, at reformen fylder mindre ude på skolerne i deres bevidsthed, hvorfor de i praksis i mindre grad tilrettelægger skoledagen sådan, at bevægelse udgør minimum 45 min. om dagen. Resultaterne fra denne undersøgelse understøttes af BUPL's egen vilkårsundersøgelse, som viser, at det ligeledes går den forkerte vej med de 45 min. daglig bevægelse. Undersøgelsen er gennemført blandt 6.000 pædagoger på 6-18 års-området[17]. Her vurderer 34 pct. af pædagogerne i 2019, at børnene får den påkrævede daglige bevægelse, mens det sidste år i 2018 var 45 pct. En anden forklaring på faldet fra 2018 til 2019 kan være, at skolerne er blevet bedre til at måle, hvor ofte de tilrettelægger undervisningstiden sådan, at eleverne får motion og bevægelse i gennemsnit 45 min. om dagen, og derfor forholder sig mere kritisk til, hvorvidt eleverne får den påkrævede daglige bevægelse eller ej.

6.2.1 Mindre fysisk aktivitet og bevægelse blandt udskolingselever

En gennemgående tendens i de årlige populationsundersøgelser er, at hyppigheden, herunder i hvilket omfang bevægelse integreres i skolens forskellige arenaer, er mindre for udskolingselever end for elever i indskoling og på mellemtrin. Et eksempel er de skoler, som har en struktureret indsats for at integrere bevægelse i de boglige fag. Her svarer 44 pct., at de hver dag arbejder med bevægelse for indskolingselever, mens det for udskolingselever kun gælder 8 pct. Figur 14 i forrige kapitel viser forskellen på aldersgrupperne, og hvor det er tydeligt, at der generelt foregår væsentligt mere bevægelse på (især) indskoling og mellemtrin end i udskoling.

At udskolingselever bevæger sig mindre end de øvrige elevgrupper er også belyst i en kortlægning af elevernes oplevelse af skolen i folkeskolereformens fjerde år, som er gennemført af Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) i 2018[18]. Kortlægningen viser, at eleverne på mellemtrinnet scorer højere på et indeks for fysisk aktivitet end eleverne på udskoling. Kortlægningen viser samtidig, at forskellen mellem mellemtrin og udskoling synes at blive en anelse større fra før og efter folkeskolereformen. I kortlægningen er eleverne blevet spurgt om, hvor meget de er fysisk aktive i løbet af en almindelig skoledag. Her svarer 25,3 pct. af udskolingseleverne, at de var fysisk aktive i mindre end 15 minutter om dagen i 2018 mod 20,4 pct. i 2014, og der er dermed sket en stigning i andelen af de mindst aktive udskolingslever. På mellemtrinnet var der kun ca. 5 pct., der svarede, at de var fysisk aktive i mindre end 15 minutter om dagen.

Flere undersøgelser peger hen imod, at udskolingselever bevæger sig mindre i folkeskolen. Kobler vi dette forhold med Sundhedsstyrelsens nationale undersøgelser, der viser, at det fysiske aktivitetsniveau

[16] Arendt 2018, Jacobsen 2017.
[17] BUPL 2019.
[18] Arendt 2018.

falder med alderen, og det blandt de 15-årige kun er 10 pct., som lever op til deres anbefalinger om at være fysisk aktive ved moderat intensitet 60 min. om dagen[19], er det et område, der er værd at holde øje med. Ikke mindst fordi både denne erfaringsopsamling og den øvrige forskning på området peger på, at inddragelse af bevægelse i undervisningen synes at have en positiv indvirkning på oplevelsen af ro og orden, trivsel og øget læringsparathed.

6.3 Udbredelsen af bevægelse i løbet af en skoledag

Fra de årlige populationsundersøgelser er det undersøgt, hvordan og i hvilket omfang bevægelse indgår i skoledagen. Det er først og fremmest undersøgt ved at spørge skolerne, om de har en struktureret og bevidst indsats for bevægelse inden for 10 definerede arenaer, hvor bevægelse kan forekomme, jf. boks 14.

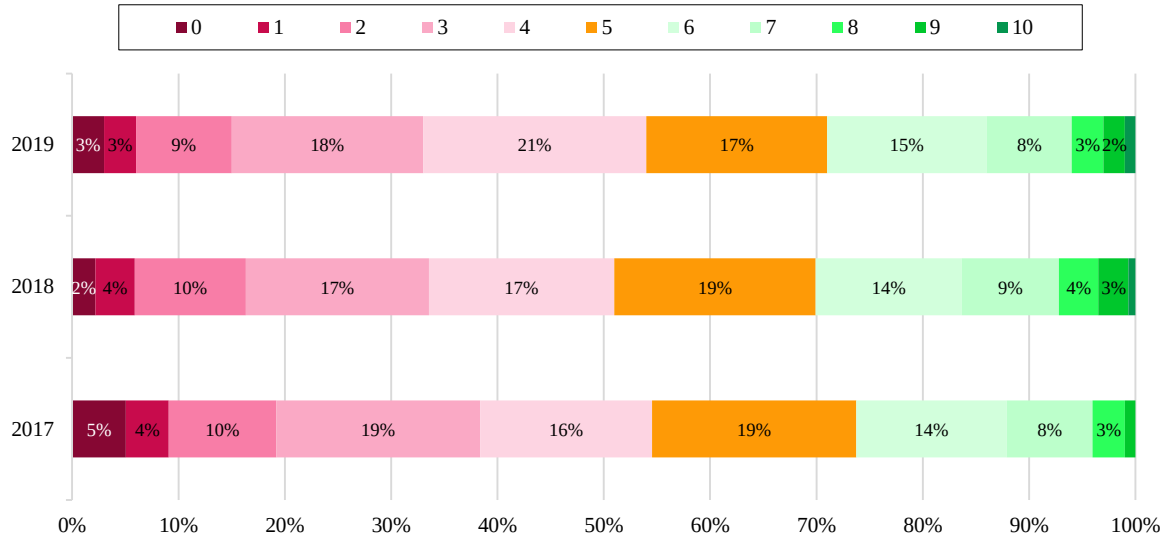
Boks 15: Oversigt over skolens arenaer, hvor bevægelse kan forekomme

- Som en del af transporten til, fra eller i løbet af skoledagen
- I de boglige fag/den fag-faglige undervisning
- Som et selvstændigt bevægelsesbånd/modul
- Som aktive pauser og frikvarterer adskilt fra de boglige fag/den fag-faglige undervisning
- I form af et øget antal undervisningstimer i idrætsfaget
- Som en del af den obligatoriske sundhedsundervisning
- Som en del af den understøttende undervisning
- Igennem den åbne skole (skole-foreningssamarbejde)
- I SFO-tid
- Som omdrejningspunktet for tilbagevendende temadage/kampagner/uger.

[19] Sundhedsstyrelsen 2019

Af figuren nedenfor fremgår det, inden for hvor mange af ovennævnte områder skolerne har en bevidst og struktureret indsats.

Figur 12: Oversigt over antallet af bevægelsesindsatser blandt skolerne (2017-2019)



Kilde: Oxford Research 2019, (n = 413), 2018 (n = 480), 2017 (n = 508).
Note: Figuren viser kun resultaterne fra 2017 til 2019, da spørgsmålet i 2016 var formuleret anderledes end de efterfølgende år, hvilket gør det vanskeligt at sammenligne resultaterne.[20]

Ud fra figuren tyder det på, at skolerne generelt har en aktiv bevægelseskultur, hvor det kun er en forholdsvis lille andel af skolerne, som slet ikke arbejder med en struktureret og bevidst indsats for bevægelse.

Figuren viser, at der på de fleste skoler arbejdes struktureret og bevidst med bevægelse i skoledagen på et eller flere områder. Tendensen er, at flest skoler i løbet af de fire år har fem forskellige bevægelsesindsatser efterfulgt af tre og fire forskellige bevægelsesindsatser.

Som det videre ses i figuren, er der over tid ikke sket en markant forandring i antallet af strukturerede og bevidste indsatser for bevægelse i løbet af en skoledag. Både i den høje ende af skalaen (7-10 indsatser) og i den lave ende (0-3 indsatser) svinger procenterne op og ned mellem de tre år, og der ses ikke en klar tendens.

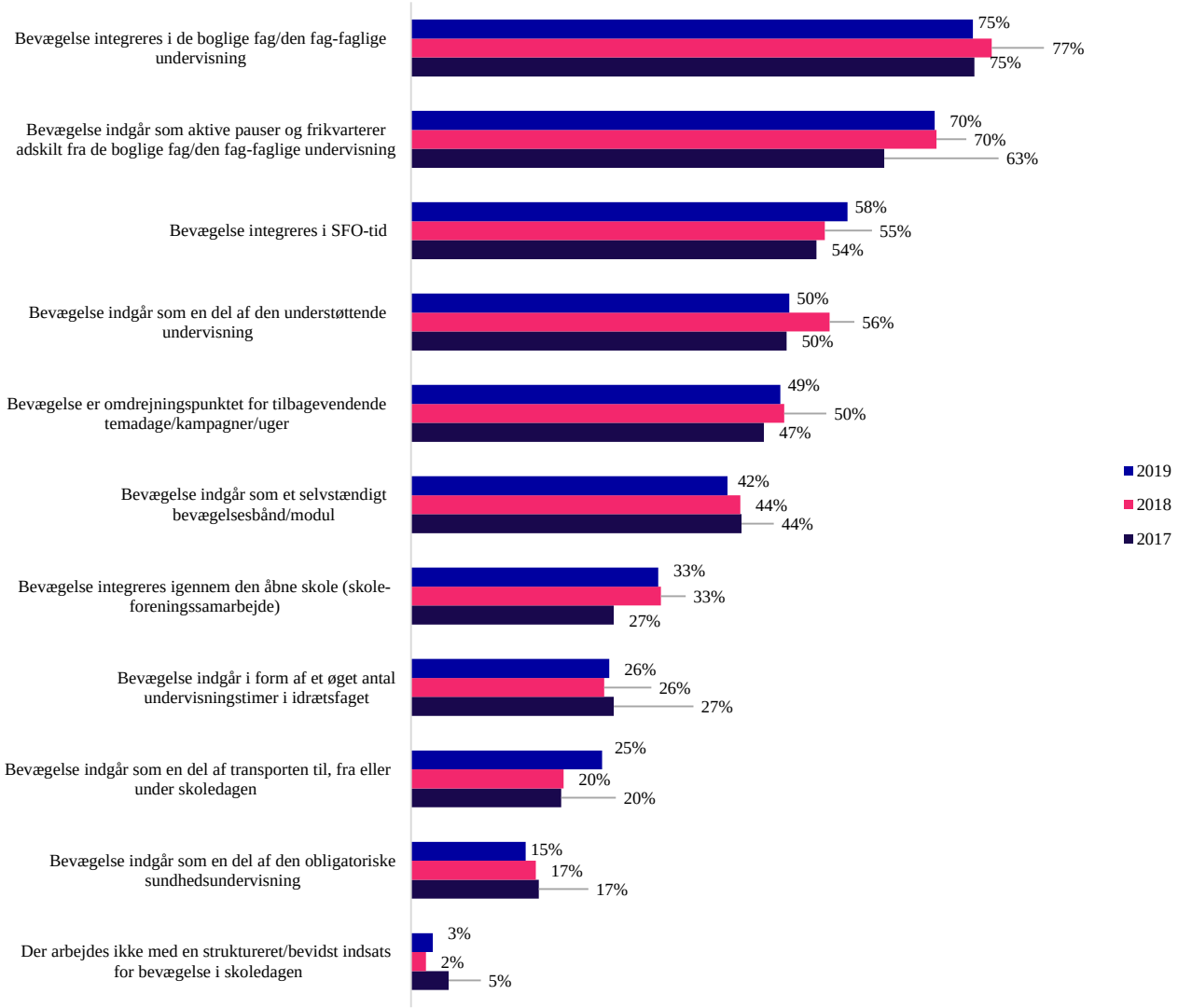
6.4 Udviklingstendenser i skolernes arbejde med bevægelse

Undersøgelsen viser dermed, at skolerne har en aktiv bevægelseskultur, og at bevægelse særligt foregår i undervisningen, enten i de boglige fag eller den fag-faglige undervisning, eller i pauserne og frikvartererne adskilt fra undervisningen. I 2019 svarer 75 pct. af skolerne, at bevægelse integreres i de boglige

[20] I 2016 lød spørgsmålsformuleringen "Hvordan arbejder din skole med at integrere bevægelse i skoledagen?", mens den i 2017, 2018 og 2019 var ændret til "Inden for hvilke dele af skoledagen har I en struktureret og bevidst indsats for bevægelse?"

fag og den fag-faglige undervisning, mens 70 pct. peger på, at bevægelse indgår som aktive pauser og frikvarterer, jf. figuren nedenfor.

Figur 13: Inden for hvilke dele af skoledagen har I en struktureret og bevidst indsats for bevægelse (angiv gerne flere svar)?



Kilde: Oxford Research 2019, (n = 413), 2018 (n = 463), 2017 (n = 479).

Undersøgelsen viser også, at der kun er få statistisk signifikante forskelle[21] i fordelingen mellem 2017 og 2019. Det tyder derfor på, at skolernes bevægelseskultur ligger nogenlunde stabilt igennem hele programperioden, om end der kan ses nogle interessante udviklingstendenser, som peger i retning af, at skolerne i løbet af programperioden har fået en styrket bevægelseskultur. For at belyse disse udviklingstendenser vil vi i de følgende afsnit sætte fokus på udvalgte arenaer (eller dele) af en skoledag, hvor der er sket en udvikling hen imod en styrket bevægelseskultur. Det kan enten forekomme ved, at en større

[21] Statistiske forskelle er undersøgt med en chi2-test for at teste, om forskellene er tilfældige eller statistisk signifikante.

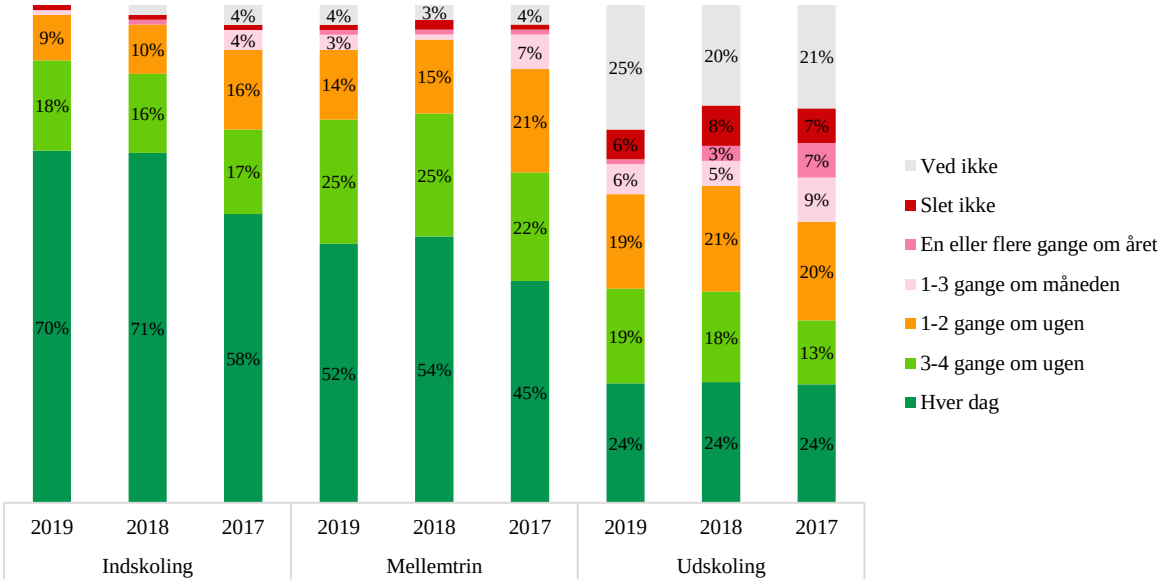
andel af skolerne giver udtryk for, at de har en struktureret og bevidst indsats for bevægelse, eller ved at de skoler, der angiver at have en struktureret og bevidst indsats for bevægelse inden for bestemte dele af skoledagen, angiver, at de hyppigere i løbet af programperioden, fx flere gange om ugen, arbejder med bevægelse.

6.4.1 Aktive pauser og frikvarterer

Undersøgelsen viser, at bevægelse i meget høj grad integreres i pauserne og frikvartererne adskilt fra de boglige fag i undervisningen. 70 pct. af alle skolerne svarer i 2018 og 2019, at de har en struktureret og bevidst indsats for bevægelse, jf. figuren nedenfor. Fra 2017 ses en signifikant stigning på syv procentpoint, hvilket tyder på, at bevægelse som en del af pauserne og frikvartererne er blevet en mere systematisk og integreret del af skoledagen i løbet af programperioden.

Derudover viser resultaterne, at der fra 2017 til 2019 er en signifikant stigning i andelen af skoler, som vurderer, at bevægelse indgår i pauserne og frikvartererne *hver dag* for elever i indskoling og på mellemtrin. Særligt for elever i indskoling tyder resultaterne på, at der er sket en kulturændring ude på skolerne, da tallet er steget fra 58 pct. i 2017 til hhv. 71 pct. og 70 pct. i 2018 og 2019.

Figur 14: Du har svaret, at bevægelse indgår som aktive pauser og frikvarterer adskilt fra de boglige fag og den fagfaglige undervisning: Hvor ofte vurderer du, at dette forekommer på hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling?



Kilde: Oxford Research 2019, (n = 285), 2018 (n = 313), 2017 (n = 282).

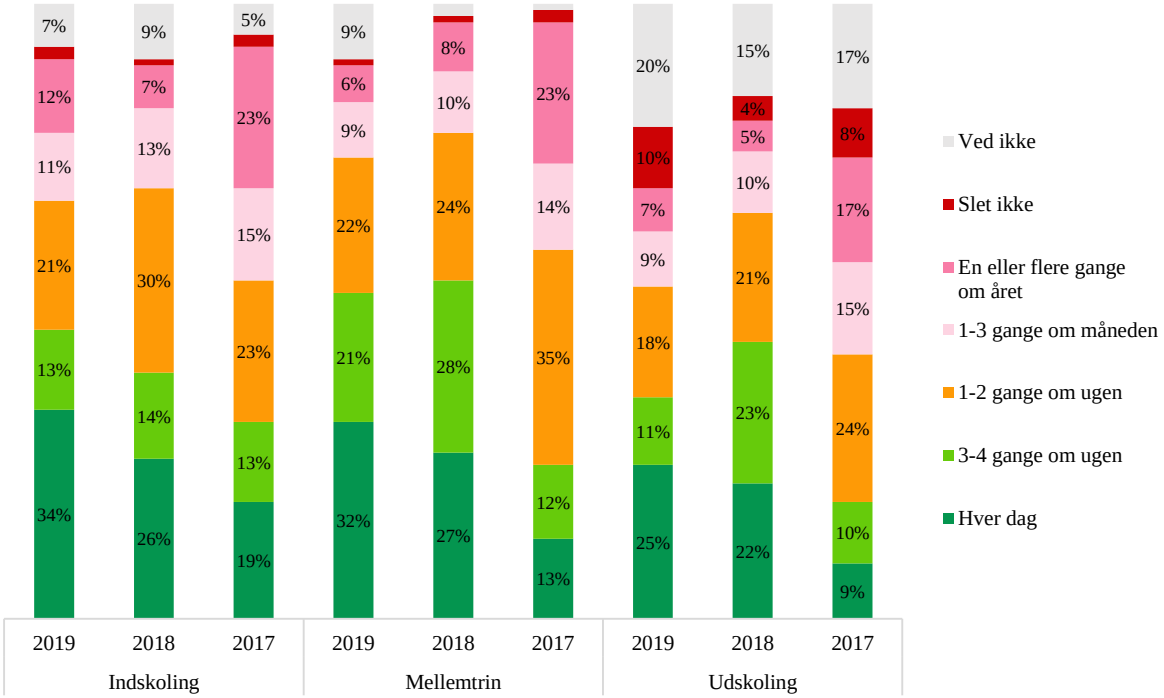
NB. Andele på 1 pct. og 2 pct. i figurens svarkategorier vises ikke i en dataetikette med andelens procenttal.

6.4.2 Transporten til, fra eller i løbet af skoledagen

Undersøgelsen viser, at der ligeledes er sket en udvikling over tid, når vi kigger på bevægelse som en del af transporten til, fra eller i løbet af skoledagen. Fra 2017, hvor en femtedel af skolerne vurderede, at de havde en struktureret og bevidst indsats for bevægelse som en del af transporten til, fra eller i løbet af skoledagen, er der en signifikant stigning på fem procentpoint i 2019, hvor en fjerdedel af skolerne vurderer, at de har en struktureret og bevidst indsats på området.

Resultaterne, som er fremstillet i figuren nedenfor, tyder derudover på, at der i løbet af programperioden er sket en kulturændring ude på skolerne med hensyn til, hvordan bevægelse integreres som en del af transporten til, fra eller i løbet af skoledagen. Her er der på alle skolens trin sket en signifikant stigning i andelen af skoler, der vurderer, at de arbejder med bevægelse som en struktureret og bevidst indsats *hver dag*. Fra 2017 til 2019 er der sket en signifikant stigning på hhv. 15, 19 og 16 procentpoint for elever i indskoling, på mellemtrin eller i udskoling.

Figur 15: Du har svaret, at bevægelse indgår som en del af transporten til, fra eller i løbet af skoledagen: Hvor ofte vurderer du, at dette forekommer på hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling?



Kilde: Oxford Research 2019, (n = 104), 2018 (n = 92), 2017 (n = 86).

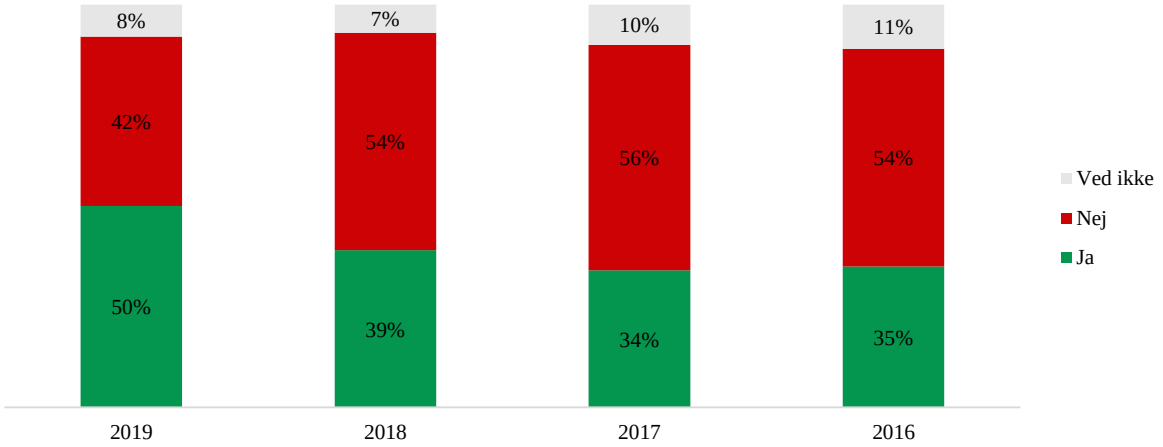
NB. Andele på 1 pct. og 2 pct. i figurens svarkategorier vises ikke i en dataetikette med andelens procenttal.

6.5 Kendskab til Sunde Børn Bevæger Skolen

Det følgende afsnit kigger på kendskabet til det samlede program SBBS i perioden 2006 til 2019 ved at vise resultaterne fra de årlige populationsundersøgelser. Skolernes udvikling i kendskabet til SBBS kan samtidig ses som en indikator for tidsaspektet i programimplementeringer mere generelt, herunder hvor lang tid det tager at opnå kendskab til et landsdækkende program for bevægelse i skoledagen blandt landets skoler.

Resultaterne viser, at omkring en tredjedel af skolerne havde kendskab til SBBS i første måling i 2016 (35 pct.), hvilket har ligget nogenlunde stabilt i de efterfølgende to år (34 pct. i 2017 og 39 pct. i 2018). Kendskabet er dog steget markant i 2019, hvor halvdelen af skolerne angiver, at de har hørt om programmet SBBS. SBBS blev igangsat i januar 2015, og det har således taget omkring fem år at øge kendskabet på halvdelen af alle landets skoler.

Figur 16: Har du hørt om programmet "Sunde Børn Bevæger Skolen", som understøtter skolernes arbejde med at integrere daglig bevægelse?



Kilde: Oxford Research 2019 (n = 392), 2018 (n = 445), 2017 (n = 448), 2016 (n = 345).

6.6 Opsamling på bevægelse i grundskolen generelt

Overordnet viser kapitlet, at skolerne har en aktiv bevægelseskultur, og at det kun er en forholdsvis lille andel af dem, som slet ikke arbejder struktureret og bevidst med bevægelse i skoledagen.

Selvom der ikke er sket en markant forandring i de år, hvor populationsundersøgelserne er gennemført blandt alle landets skoler, er der enkelte arenaer (eller dele af) en skoledag, hvor bevægelse i større omfang indgår som en struktureret og bevidst indsats. Det er særligt en del af den boglige undervisning og som en del af frikvartererne og pauserne, at skolerne vurderer, at bevægelse integreres som en bevidst og struktureret indsats.

Vi kan derudover se, at skolerne i løbet af programperioden 2016-2019 har øget deres indsats for at integrere bevægelse i pauserne og frikvartererne samt som en del af transporten til, fra eller i løbet af skoledagen. For sidstnævnte er der på alle skolens trin sket en signifikant stigning, hvilket tyder på, at der er sket en kulturændring ude på skolerne med hensyn til, hvordan bevægelse integreres som en del af transporten til, fra eller i løbet af skoledagen.

Undersøgelsen viser også, at skolerne generelt er særligt udfordret med at integrere bevægelse i udskolingen, hvilket understøttes af tilsvarende undersøgelser på området. Ifølge skolernes vurdering bevæger udskolingselever sig relativt mindre end elever på indskoling og mellemtrin. Det er et område, der er værd at holde øje med, da både denne undersøgelse og den øvrige forskning på området peger på, at inddragelse af bevægelse i undervisningen synes at have en positiv indvirkning på oplevelsen af ro og orden, trivsel og øget læringsparathed.

7. Datagrundlag og metode

Det følgende kapitel beskriver datagrundlag og metode for nærværende erfaringsopsamling. Erfaringsopsamlingen bygger på dels kvalitative data indsamlet som led i den løbende procesevaluering, dels kvantitative data indsamlet som led i populationsundersøgelserne, som er gennemført i programperioden.

7.1 Kvalitativ dataindsamling på skolerne (procesevaluering)

Procesevalueringen har haft fokus på, hvordan SBBS-indsatserne i praksis fungerer ude på skolerne. Det er her, vi har samlet viden om implementering og de konkrete resultater af skolernes brug af indsatserne løbende i perioden.

De kvalitative data er indsamlet fra i alt 37 casebesøg. Under casebesøgene er der foretaget observationer af indsatserne samt en række interviews. Ved at inddrage flere forskellige kilder i dataindsamlingen styrkes validiteten. Hvert casebesøg har bestået af følgende elementer:

- Observation af aktivitet
- Interview med tovholder
- Interviews med elever (deltagende og/eller udførende)
- Evt. interview med skoleleder eller SFO-leder
- Evt. interviews med udførende pædagogiske medarbejdere.

Det konkrete casebesøg har varieret, alt efter hvilke(n) indsats(er) vi har undersøgt på skolen, hvilket fokus vi havde (se afsnit om fokusområder), og hvad der har været praktisk muligt.

I nedenstående tabel ses det, hvor mange af hver type dataindsamling vi har foretaget. Mens rækkerne viser de forskellige bevægelsesindsatser, angiver kolonnerne antallet af besøgte skoler, observationer, lederinterviews, tovholderinterviews, medarbejderinterviews og fokusgruppeinterviews med elever. Samlet set har vi foretaget 37 casebesøg på skoler samt interviewet yderligere 2 skoler telefonisk, og herudover har vi i alt afholdt 22 lederinterviews og 46 tovholderinterviews. Under rækken ”Sum” fremgår det, at de forskellige indsatser er undersøgt på 50 skoler gennem hhv. 33 lederinterviews og 52 tovholderinterviews. Dette skyldes, at vi på flere af skolerne har undersøgt mere end én bevægelsesindsats.

Tabel 1: Overblik over kvalitative data

Overblik over kvalitative data						
Indsatser	**Antal skoler**	**Observation**	**Leder-interviews**	**Tovholder-interviews**	**Medarbejder-interviews**	**Fokusgruppe-interviews med elever**
Gåbus	6	5	5	8		5
Sæt Skolen i Bevægelse	8	4	5	4	4	4
Legepatruljen	12	8	5	14	1	13
GameBooster	3	2	3	3		3
Kickstarter	2	2	3	3	2	1
Skolernes Motionsdag	4	3	2	3		3
Styr på Sundheden	7	6	4	7	2	4

Skolesport	8	9	6	10	3	3
Sum	**50**	**39**	**33**	**52**	**12**	**36**
Antal uden gen-gangere	**39***	**39**	**22**	**46**	**12**	**36**

* heraf 37 casebesøg og 2 telefoninterviews

7.1.1 Udvælgelse af skoler

De skoler, vi har besøgt, er alle skoler, der anvender en eller flere af SBBS-indsatserne. Dansk Skoleidræt har lavet bruttolister med relevante skoler, som så derefter er blevet udvalgt og kontaktet.

For at sikre en vis bredde i datamaterialet har vi tilstræbt en spredning af skolerne efter følgende kriterier:

- Erfaring: skoler med meget/lidt erfaring med indsatser under SBBS
- Deltagelse i programmet: skoler med mange/få under SBBS
- Størrelse: skoler med mange/få elever
- Urbaniseringsgrad: skoler i by/på landet
- Geografi: jævn fordeling i de fem regioner i Danmark
- Jævn fordeling mellem de forskellige SBBS-indsatser.

Den løbende opmærksomhed på spredning i de udvalgte skoler har ført til en god bredde i data, og der er dermed grundlag for at drage konklusioner på baggrund af data. Der er dog en vis overrepræsentation af skoler, som har implementeret indsatserne relativt godt, da skolerne dels i udgangspunktet er udpeget af Dansk Skoleidræt blandt de skoler, som projektlederne kender, og dels at dem, der har en velimplementeret indsats, er mest tilbøjelige til at sige ja til et besøg.

7.1.2 Fokusområder

Procesevalueringen er foretaget over tre skoleår, og der er løbende afrapporteret til Dansk Skoleidræt med resultater fra årets dataindsamling. Disse resultater er blevet diskuteret på et læringsseminar med Dansk Skoleidræts ledelse og projektledere med henblik på den løbende udvikling af indsatserne, og de indsatsspecifikke forandringsteorier er i den forbindelse blevet opdateret. Dette setup har haft betydning for dataindsamlingen, da det har været relevant at kunne komme i dybden med forskellige områder på læringsseminarerne.

Igennem perioden har vi haft følgende fokusområder:

- Første runde (2016-2017): Bredt fokus. Vi startede med at afdække SBBS-indsatserne på skolerne i bredden uden et specifikt fokus.
- Anden runde (2017-2018): Fokus på implementering og sammenhæng mellem indsatserne. Dette fokus var udvalgt med henblik på maksimal mulighed for læring og udvikling i Dansk Skoleidræts teams.
- Tredje runde (2018-2019): Fokus på resultater og virkning: Dette fokus er udvalgt for at sikre maksimal viden om resultater og udbytte, samt hvad der har betydning for virkningen, inden evalueringen skulle afsluttes.

De forskellige fokusområder har haft betydning for dataindsamlingen og analysen. Konkret prioriterede vi i anden runde skoler med mange indsatser og at undersøge så mange indsatser som muligt på samme skole. I anden runde prioriterede vi interviews med elever og også med undervisere/pædagoger, hvis det

var relevant. Til gengæld prioriterede vi ikke lederinterviews i tredje runde. Spørgsmålene var ligeledes vinklet og vægtet efter årets fokus.

7.1.3 Metode for interviews

På tværs af målgrupperne har der været tale om semistrukturerede interviews. Det indebærer, at der har været opsat en række temaer og interviewspørgsmål, men det har været muligt at forfølge informanternes egne vinkler og dermed bytte om på rækkefølgen, undlade underspørgsmål osv. Samtidig har det været væsentligt for os at sikre, at de forskellige temaer i interviewguiden blev afdækket i hvert interview. Interviewguides er udviklet med udgangspunkt i de indsatsspecifikke forandringsteorier og årets fokus. De består både af generiske, implementeringsfokuserede spørgsmål og indsatsspecifikke spørgsmål, hvor der tages højde for elementer i den konkrete forandringsteori. De generiske spørgsmål giver mulighed for at konkludere noget på tværs af indsatserne, mens de indsatsspecifikke spørgsmål stiller skarpt på de enkelte koncepters særegenskaber. Dansk skoleidræts konsulenter og projektledere har løbende givet sparring på alle interviewguides.

7.1.4 Interviews med skoleledere og SFO-ledere

Interviews med ledere har haft til formål at afdække skolens generelle arbejde med sundhed og bevægelse på et strategisk niveau. Derudover har interviewet haft til formål at afdække organiseringen af indsatsen, ledelsens rolle og overvejelser om projektets forankring fremover. På nogle skoler er SFO-lederen interviewet i stedet for skolelederen; dette skyldes, at det i disse tilfælde er SFO-lederne, der har varetaget den overordnede ledelse af indsatsen.

7.1.5 Interviews med tovholdere og andre medarbejdere

Interviews med tovholdere har til formål at få dybdegående viden om medarbejdergruppens forståelse af konceptet samt deres hidtidige erfaringer med gennemførelsen. Interviewet giver desuden et indblik i tovholdernes tilfredshed med materialer og kurser fra DSI. Hvor det har været muligt, er der i disse interviews også inddraget undervisere, der har erfaring med at anvende ét eller flere koncepter under SBBS. Inddragelsen af undervisere, der ikke agerer tovholdere, bidrager til en dybere forståelse for skolernes implementeringsarbejde.

7.1.6 Fokusgruppeinterviews med deltagende elever

På en del besøg er der gennemført fokusgruppeinterviews med elever. Interviewguiden for deltagerne skal kunne bruges på tværs af alle klassetrin. Derfor er fokusgruppeinterviewene udført som en workshop, der kan tilpasses til den aldersgruppe, der deltager i interviewet. Guiden for workshoppen er baseret på en forsimplet udgave af den metode, der anvendes i elevinterviewene i Evalueringen af Styr på Sundheden, kaldet ”Story/dialogue”.[22] Formålet med interviewene er at afdække elevernes holdning til indsatserne og deres eventuelle idéer til typer af bevægelsesaktiviteter.

Interviewene er gennemført som en øvelse, hvor elevernes refleksion over den specifikke indsats sættes i centrum. Intervieweren har stået for at facilitere øvelsen og sikre en god, anerkendende stemning, der

[22] Pedersen, U. 2008.

gav alle elever mulighed for at komme til orde. Børnene har selv defineret de emner, der blev talt om, ved at tegne eller skrive deres oplevelser med indsatsen på post-its. Intervieweren har indgået i dialog med eleverne om deres historier, kort gennem beskrivende (hvad), forklarende (hvordan/hvorfor), samlende (hvad så) og handlingsrettede spørgsmål (hvad nu).

7.1.7 Interviews med udførende elever

Interviewguiden for udførende elever er målrettet mellemtrins- og overbygningselever. Grundet målgruppens alder har det været muligt at foretage interviewene som almindelige semistrukturerede interviews, dog en kortere og mere simpelt formuleret version end tovholder- og skolelederinterviewguiderne. Formålet med disse interviews er at afdække elevernes forståelse af konceptet, deres opkvalificering og deres udbytte ved at deltage.

7.1.8 Observation af indsatser

Under hvert casebesøg har vi observeret mindst én af skolernes indsatser under SBBS. Formålet med observationerne er at få indblik i, hvordan koncepterne anvendes på skolerne, og hvordan de fungerer i praksis. Observationsguiderne består, ligesom interviewguiderne, både af generiske, implementeringsfokuserede temaer og indsatsspecifikke temaer, hvor der tages højde for de enkelte koncepters forandringsteori. Fokus i observationerne er bl.a., hvordan underviserne præsenterer aktiviteten, og hvordan eleverne reagerer på aktiviteten.

7.2 Populationsundersøgelsen

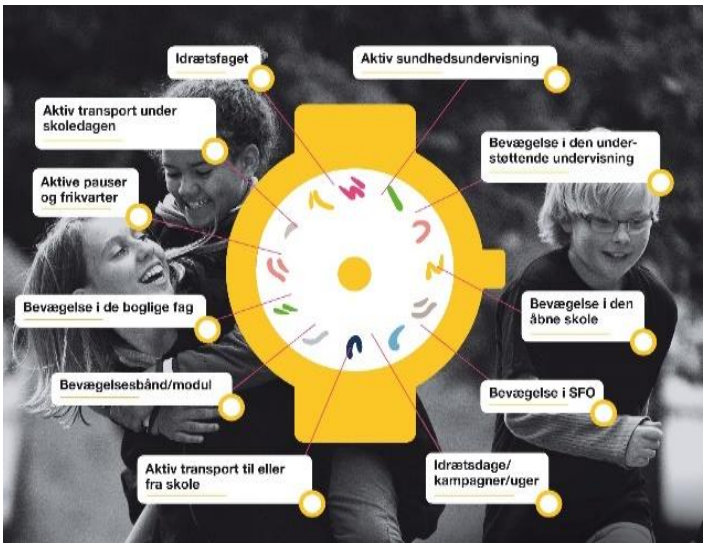
Oxford Research har foretaget en webbaseret spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets skoler hvert år fra 2016 til 2019. Formålet med spørgeskemaundersøgelserne er at skabe et løbende indblik i målgruppens indsatser for en aktiv skoledag over tid, for dermed at virke som indikator for projektprogrammet Sunde Børn Bevæger Skolens påvirkning på målgruppen. Spørgeskemaundersøgelserne er udsendt til den samlede population af skoler (varierende fra år til år), herunder både folkeskoler, friskoler og private skoler samt specialskoler for børn. Målgruppens kontaktoplysninger stammer fra Undervisningsministeriets institutionsregister.

Den samlede populationsundersøgelse har givet mulighed for at afdække skolernes bevægelseskultur over hele tidsperioden og undersøge statistisk signifikante forskelle mellem årene. Undersøgelsen giver således grundlag for at evaluere skolernes bevægelsesindsatser over de fire år. I de følgende afsnit gennemgås kort spørgeskemaundersøgelsernes indhold, udsendelsesmail samt det samlede datagrundlag.

7.2.1 Spørgeskemaets indhold

Størstedelen af indholdet i spørgeskemaundersøgelserne fra 2016 til 2019 har været ens, da formålet med undersøgelserne er at afdække projektprogrammets effekter over tid. Det har således været afgørende at bibeholde de samme spørgsmål, herunder spørgsmålsformuleringer, for dermed at kunne sammenligne svarprocenterne år for år med størst mulig validitet og reliabilitet. Dog har erfaringer fra tidligere års spørgeskemaundersøgelser givet anledning til mindre justeringer samt tilføjelse af enkelte nye spørgsmål og svarkategorier over årene. Det har fremgået klart af undersøgelsernes afrapporteringer, hvis der har været justeringer i spørgsmålene.

Første del af spørgeskemaundersøgelserne har fokus på en bred dækning af skolernes bevægelseskultur, dens tilstedeværelse, form og udfordringer. En central del af spørgeskemaerne handler derfor om at afdække, hvordan og hvornår skolen arbejder med bevægelsesaktiviteter i løbet af en hel skoledag. For at give respondenten en tydelig forståelse af spørgsmålet er der indsat et armbåndsur, der viser forskellige bevægelsesaktiviteter i løbet af en hel skoledag.



Således er det indledende spørgsmål: *Inden for hvilke dele af skoledagen har I en struktureret og bevidst indsats for bevægelse?* Hvorefter skolerne er blevet spurgt uddybende ind til de enkelte bevægelsesarenaer – hvor ofte de forekommer, og hvem de primært er tilegnet (indskoling, mellemtrin, udskoling). Herefter er skolerne blevet spurgt om, hvordan de primært videndeler på området, hvilke faktorer der er de vigtigste for at kunne igangsætte bevægelsesindsatser, og hvor skolen har sine primære begrænsninger ift. bevægelse.

I spørgeskemaundersøgelsernes sidste del er der blevet spurgt om skolernes kendskab til Sunde Børn Bevæger Skolen, de forskellige indsatser under projektprogrammet samt kendskabet til aktørerne bag. Denne del af spørgeskemaundersøgelserne har ligeledes afdækket, hvorvidt skolerne mener, at de lever op til lovkravet om gennemsnitligt 45 minutters daglig bevægelse i skoledagen. Tabel 5 nedenfor viser et uddrag af spørgeskemaundersøgelsernes spørgsmål.

Tabel 2: Eksempler på populationsundersøgelsens spørgsmål

Eksempler på populationsundersøgelsens spørgsmål
• Inden for hvilke dele af skoledagen har I en struktureret og bevidst indsats for bevægelse (angiv gerne flere svar)?
• Du har svaret, at bevægelse integreres i de boglige fag og den fag-faglige undervisning: Hvor ofte vurderer du, at dette forekommer på hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling?
• Hvordan er bevægelse på skolen rammesat (angiv gerne flere svar)?
• Hvilke faktorer er de vigtigste for at kunne igangsætte eller sikre bevægelsesaktiviteter på jeres skole (vælg de fem vigtigste)?
• Med folkeskolereformen blev gennemsnitligt 45 minutters daglig bevægelse en del af skoledagen. Vurderer du, at skolen opfylder dette?
• Har du hørt om indsatsen ”Sunde Børn Bevæger Skolen", som understøtter skolernes arbejde med at integrere daglig bevægelse?

7.2.2 Udsendelsesmail

I 2016 blev spørgeskemaet udelukkende fremsendt til skolernes hovedmail. I årene 2017, 2018 og 2019 blev spørgeskemaerne delvist fremsendt til skolernes hovedmail og delvist direkte til de personer, som året forinden havde besvaret spørgeskemaundersøgelsen på vegne af deres skole. Ved at sende spørgeskemaerne direkte til de tidligere års respondenter opnåede vi en højere svarprocent i undersøgelserne fra 2017-2019 end i undersøgelsen fra 2016.

I de fire udsendelsesmails blev det formuleret tydeligt, hvad spørgeskemaets formål er, og hvem der skal besvare skemaet på skolen. I invitationen blev skolerne gjort opmærksom på, at Dansk Skoleidræt og TrygFonden stod bag undersøgelsen, og at de ved at besvare spørgeskemaet kan hjælpe med at give skolerne en aktuel og brugbar viden om gode bevægelsesindsatser, der giver dem inspiration til at fremme elevernes sundhed og trivsel via idræt, leg og bevægelse.

Det er vigtigt for undersøgelsens afdækning af skolernes reelle bevægelsesindsatser, at den mest vidende person på skolen besvarer spørgeskemaet. For så vidt muligt at sikre, at spørgeskemaet besvares af denne person, blev det gjort tydeligt i invitationen til undersøgelsen, at spørgeskemaet skulle besvares af den person på skolen, der primært står for at udvikle og koordinere skolens bevægelsesaktiviteter. Det blev desuden tydeliggjort, at det kunne være en skolelærer/leder, tovholder, udviklingskonsulent mv. og ikke nødvendigvis en idrætslærer på skolen.

7.2.3 Populationsundersøgelsens datagrundlag og repræsentativitet

Populationsundersøgelsen fra 2016-2019 blev udsendt som en webbaseret spørgeskemaundersøgelse i perioden fra starten af juni til starten af juli hvert år. De inviterede skoler svarede til totalpopulationen det angivne år og udgjorde både alle folkeskoler, friskoler og private skoler samt specialskoler for børn. For at øge antallet af besvarelser blev der i hver periode løbende udsendt påmindelser til de skoler, som endnu ikke havde svaret på spørgeskemaet, eller som havde givet ufuldstændige svar.

Tabel 6 nedenfor viser spørgeskemaundersøgelsernes totalpopulationer, det samlede antal besvarelser, antal besvarelser i procent samt den udregnede usikkerhed for undersøgelsernes resultater for hhv. 2016, 2017, 2018 og 2019.

Tabel 3: Spørgeskemaundersøgelsernes svarprocenter

Spørgeskemaundersøgelsernes svarprocenter				
	Totalpopulationen	Besvarelser	Svarprocent	Usikkerhed i procent
2016	1937	395	20 pct.	+/- 4,5 pct.
2017	1847	508	25 pct.	+/- 3,9 pct.
2018	1979	480	24 pct.	+/- 3,9 pct.
2019	1957	420	21 pct.	+/- 4,2 pct.

Tabel 7.3 viser, at svarprocenterne har ligget på 20-25 pct. af totalpopulationen, samt at undersøgelsernes usikkerhed har varieret mellem den laveste usikkerhed på +/- 3,9 pct. til den højeste usikkerhed på +/- 4,5 pct. Datagrundlaget for alle fire år er dog tilstrækkeligt stort, og Oxford Research vurderer derfor, at det samlede datagrundlag er solidt.

For at sikre, at populationsundersøgelsens datagrundlag er repræsentativt, har Oxford Research yderligere lavet en analyse af repræsentativiteten blandt respondenterne både ift. skoletype (folkeskoler, friskoler, privatskoler og specialskoler for børn) og ift. institutionstype og geografisk placering (region) hvert år.

Repræsentativiteten er udregnet ved at sammenligne fordelingen i totalpopulationen med fordelingen i undersøgelsens stikprøve. Eksempelvis er repræsentativiteten af fordelingen mellem skoletyper i 2016 udregnet ved at sammenligne procentdelen af folkeskoler, friskoler, privatskoler og specialskoler for børn i populationen i 2016 med procentdelen i stikprøven fra 2016. I tabellen nedenfor ses stikprøvernes afvigelser fra totalpopulationerne for hhv. 2016, 2017, 018 og 2019.

Tabel 4: Stikprøvernes afvigelse fra totalpopulationerne 2016-2019

Stikprøvernes afvigelse fra totalpopulationerne 2016-2019				
Institutionstype	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Folkeskoler	-3,6 pct. point	+4,2 pct. point	+3,9 pct. point	+1,7 pct. point
Friskoler og private grundskoler	+3,7 pct. point	-2,9 pct. point	-2,6 pct. point	-0,3 pct. point
Specialskoler for børn	+0,0 pct. point	-1,4 pct. point	-1,4 pct. point	-1,4 pct. point
Regioner				
Region Hovedstaden	+1 pct. point	-0,8 pct. point	-3,2 pct. point	-1,3 pct. point
Region Midtjylland	-1,9 pct. point	-0,8 pct. point	+0,4 pct. point	-1,7 pct. point
Region Nordjylland	+2,3 pct. point	-0,6 pct. point	-0,4 pct. point	-0,4 pct. point
Region Sjælland	+0,4 pct. point	-1,4 pct. point	-1,8 pct. point	-0,4 pct. point
Region Syddanmark	-1,7 pct. point	+3,5 pct. point	+5,0 pct. point	+3,8 pct. point

Som det fremgår af tabellen, afviger fordelingen i undersøgelsernes stikprøver kun marginalt fra fordelingen i populationen i årene 2016-2019. Tabellen viser ligeledes, at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng mellem undersøgelsernes svarprocent og deres repræsentativitet. Oxford Research har hvert år vurderet, at det ikke har givet mening at lave en over- eller undersampling af fordelingen i stikprøverne ift. fordelingen i populationen, da en eventuel vægtning af et datasæt ikke ville give et andet resultat i undersøgelserne. Samlet set viser analysen, at datagrundlaget for den samlede populationsundersøgelse er repræsentativt, hvilke styrker validiteten af undersøgelsens resultater.

8. Anvendt litteratur

Ahamed Y., et al. (2007): School-based physical activity does not compromise children's academic performance. Medicine and Science in Sports and Exercise: 371-376.

Andersen, L. B. & Froberg, K. (2006): Sundhedsmæssige aspekter af fysisk aktivitet hos børn: Et treårigt forsøg i to kommuner ved København: Ballerup og Tårnby. København: Sundhedsstyrelsen.

Arendt, K. S. et al. (2018): Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens fjerde år – En kortlægning, VIVE.

Bickman, L. (2000): Summing up program theory. New Directions for Evaluation: 103–112.

Bugge A. & Froberg K. (2015): Forsøg med Læring i Bevægelse, Institut for Idræt og Biomekanik, SDU.

BUPL (2019): Vilkårsundersøgelse, 20. maj 2019.

Chen, H-T (1990): Theory-Driven Evaluations, SAGE Publications.

Christensen, H. et al. (2017): Bevægelse mod mobning: Fra negativt klassemiljø til glædesfyldte fællesskaber i folkeskolen. Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet.

Digelidis, N., et al. (2003): A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. Psychology of Sport and Exercise, 2003; 195-210.

Gabel L. et al. (2017): Physical Activity, Sedentary Time, and Bone Strength From Childhood to Early Adulthood: A Mixed Longitudinal HR-pQCT study. JBMR.

Haugen, T., et al. (2011): Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. Mental Health and Physical Activity; 49-56.

Institut for Idræt og Ernæring (2016): Børn, unge og fysisk aktivitet – en konsensuskonference af Center for Holdspil og Sundhed, Københavns Universitet.

Jacobsen, R. H. et al. (2017): En længere og mere varieret skoledag – implementerings- og effektundersøgelse, KORA.

Jørgensen, H. T. & Troelsen, J (2017): Implementeringen af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv, Studier i læreruddannelse og -profession.

Oxford Research (2017): Lærerarbejdsliv 2017 – betydende faktorer for lærernes arbejdsliv, 2017.

Oxford Research (2019): Bevægelse i skoledagen 2019

Page, R. M., et al. (2007): Friendships and physical activity: Investigating the connection in Central-Eastern European adolescents. Int J Adolesc Med Health. 2007;19:187–198.

Pawson, R. & Tilly (1997): N. Realistic evaluation, SAGE Publications.

Pedersen B. K., et al. (2016): Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen. København: Vidensråd for Forebyggelse: 1-124.

Pedersen, U. Story/Dialogue (2008): Nyt redskab til evaluering af børns handlekompetence? København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Scaccia J. P. et al. (2015): A practical implementation science heuristic for organizational readiness: R = MC^2. J Community Psychol, 2015: 484–501.

Singh A., et al. (2012): Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. Arch Pediatr Adolesc Med.

Strong W. B. et al. (2005): Evidence Based Physical Activity for School-age, Youth. J Pediatr: 732-737.

Sundhedsstyrelsen (2019): Fysisk aktivitet og stillesiddende adfærd blandt 11-15-årige. National monitorering med objektive målinger.

Taras H. (2005): Physical activity and student performance at school. J Sch Health: 214-8.

Trudeau F. & Shephard R. J. (2008): Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity.

Weiss, C. H. (1997): "How Can Theory-Based Evaluation Make Greater Headway?" SAGE Journals.

Winter, S. C. (2009): "Implementation". Prepared for Bertrand Badie, Dirk Berg-Schlosser, Leonardo Morlino (eds.). Encyclopedia of Political Science. International Political Science Association. London: Sage Publication (Forthcoming 2011)

Winter, S. C. & Nielsen, V. L. (2008): Implementering af Politik. Århus, Academia.

Østergaard, H. (2018): Motorisk usikre børn. København: Munksgaard.