



Haver til Maver

- grobund for opblomstring af faglige og sociale fællesskaber

Haver til Maver

- grobund for opblomstring af faglige og sociale fællesskaber

Af Marie Caroline Vermund, Erhvervs-Ph.D,
& Rikke Hartmeyer, Evalueringskonsulent.

© 2025.

Haver til Maver.

Grafik og layout: Duedal & Ko.

Fotos: Michael Vienø og Kasper Leegaard.

Rapporten samt kort udgave heraf kan downloades fra:
havertilmaver.dk.

Gengivelser og uddrag, herunder citater, kan ske med
tydelig angivelse af forfattere og kilde.

Undersøgelserne er finansieret af Innovationsfonden,
Liljeborgfonden og Novo Nordisk Fonden.

Tak til alle deltagende skoler og elever, der har bidraget
med citater og andet indhold.

INTRODUKTION

Børn i skolealderen tilbringer uafhængigt af deres socioøkonomiske og kulturelle baggrund en stor del af hverdagen indendørs i institutionelle rammer, hvor de sammen med jævnaldrende modtager undervisning eller deltager i organiserede aktiviteter faciliteret af fagpersonale. Dette gælder både børn i grundskolen, hvad end de går i almenklasser eller specialklasser, men også børn, der i en periode er på julemærkehjem. Fælles for alle disse børn er, at måden, hvorpå de indgår i undervisningen og aktiviteterne, har betydning for deres trivsel. Desværre er der en del børn, der ikke oplever sig som en del af de faglige

og sociale fællesskaber, hvilket fx kommer til udtryk som adfærds- og trivselsproblemer og i værste fald ensomhed. Inklusion i faglige og sociale fællesskaber er vigtig, da skoletrivsel indeholder et relationelt aspekt, som kan knyttes til børns velvære, virke og vellidthed. *Velvære* handler om børns psykiske og fysiske velbefindende, *virke* retter sig mod børns muligheder for at handle og deltage, mens *vellidthed* adresserer dét at være i psykologisk og socialt trygge omgivelser, hvor den enkelte er fuldgældigt medlem af klassens eller gruppens sociale og faglige fællesskaber (Nielsen & Hansen, 2021).

For at styrke fællesskaberne og dermed børns trivsel er det vigtigt, at tiden tilbragt i de institutionelle rammer understøtter børns velvære, virke og vellidthed. Dette gøres fx gennem et restorativt og trygt miljø, hvor deres deltagelsesmuligheder tilgodeses gennem varierende og inkluderende undervisning, samtidig med at positive relationer til andre understøttes og udvikles gennem bl.a. konstruktiv dialog og samarbejde.





Haver til Maver (HtM) tilbyder skolehaveprogrammer, der har til formål at fremme trivsel og læring ved at engagere særligt børn og unge i fællesskaber gennem praktiske aktiviteter med afsæt i naturen, mad-dannelse og jordbrug.

HtM udbyder lige nu flere typer af skolehaveprogrammer til forskellige målgrupper og alderstrin, fx børnehaver, specialklasser, udskolingsklas-ser, julemærkehjem og STU (særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse) i 8 danske kommuner¹. De enkelte programmer er tilpasset målgrupper-ne, dvs. at antal af voksne, varighed, gennemførelse af aktiviteter osv. er nøje afstemt og tilrettelagt.

Programmerne har imidlertid det til fælles, at deltagerne har hænder-ne dybt begravet i jorden; de sår og høster deres egne grøntsager; de tilbereder måltider med deres grøntsager; de nyder naturen og lærer om insekter, jord og planter; og de oplever sig selv, hinanden og deres lærere i en anderledes kontekst. Samtidig øver de sig på at samarbej-de og kommunikere, når de sammen skal så frø, passe haven, fordele opgaver, følge vejledninger og opskrifter og nå i mål med et måltid.

¹ Frederiksberg, Gentofte, Fredensborg, Gribskov, Hørsholm, Vordingborg, Odense og Roskilde



HAVER TIL MAVERS SKOLEHAVEPROGRAMMER FOR ALMENKLASSER, SPECIALKLASSER OG JULEMÆRKEHJEM

PROGRAM FOR ALMENKLASSER:

Forløb for 4.-5. klasser er de mest udbredte, og forløbene rummer ofte én eller flere klasser fra samme skole, der kommer i én af HtMs skolehaver samtidig. Forløbet består af 7-8 besøg af 2-4 timers varighed i vækstsæsonen fra marts til oktober.

PROGRAM FOR SPECIALKLASSER:

Forløb for specialklasser rummer ofte børn fra forskellige klassetrin, som besøger én af HtMs skolehaver i en mindre gruppe typisk bestående af 2-8 børn, fx en blandet gruppe af børn fra mellemtrinnet. Forløbet består, ligesom programmet til almenklasserne, af 7-8 besøg af 2-4 timers varighed i vækstsæsonen fra marts til oktober i en af HtMs skolehaver.

PROGRAM FOR JULEMÆRKEHJEM:

Forløb for julemærkehjem rummer ofte en gruppe børn på forskellige alderstrin, som besøger én af HtMs skolehaver i en gruppe på størrelse med en skoleklasse, fx en blandet gruppe af børn i alderen 7-14 år. Forløbet består af besøg af ca. 1 1/2 times varighed, hver anden uge hele året. Hvert barn er med i 10 uger, hvilket resulterer i 5 besøg i skolehaven. Det betyder, at der under et forløb for julemærkehjem løbende kommer nye børn til, mens andre børn afslutter forløbet.

For **alle** programmerne gælder det, at hver klasse/gruppe har et jordstykke, som de passer i grupper, og hvor de sammen lærer at dyrke og tilberede økologiske grøntsager i udekøkkener under vejledning fra praksisorienterede skolehaveformidlere såsom kokke, gartnere, landmænd eller naturvejledere.

HtM ønsker med de skræddersyede programmer at bidrage til generationer i trivsel, rod-fæstet i jord til bord, og gennemfører derfor løbende interne evalueringer, ligesom der også i perioder er tilknyttet forskning, som skal sikre programmernes relevans. I efteråret 2024 blev udvalgte skolehaveforløb for henholdsvis almenklasser, specialklasser og julemærkehjem derfor observeret i forbindelse med en intern evaluering² og forskningsprojektet FoodACT³.

Udvalgte børn deltog efterfølgende i fokus-gruppeinterviews om deres oplevelser i skolehaverne. Observationer og fokusgruppeinterviews tog udgangspunkt i hhv. en observationsguide og en semi-struktureret interviewguide baseret på eksisterende viden vedr. processer og virkningsmekanismer samt social læringsteori (Lave & Wenger, 1991), men som også gjorde det muligt at følge op på iagttagelser og udsagn, der ikke faldt inden for observations- og interviewguidernes rammer.

²Der er fra maj til december 2024 foretaget en intern evaluering af HtMs programmer for specialskoler og julemærkehjem, hvor der bl.a. er foretaget observationer af undervisningen og gennemført fokusgruppeinterviews med fokus på børnenes faglige og sociale fællesskaber med udvalgte børn fra hhv. julemærkehjem og specialklasser.

³Forskningsprojektet FoodACT er et samarbejde mellem Haver til Maver, Københavns Universitet og Center for Klinisk Forskning og Forebyggelse, Bispebjerg og Frederiksberg Hospital. Projektet har til formål at undersøge mekanismerne bag og effekterne af Haver til Mavers skolehaveprogram på 4.-5. klassers maddannelse, klimadannelse, bevægelse og skolemotivation.

FAGLIGE OG SOCIALE FÆLLESSKABER I HAVER TIL MAVERS SKOLEHAVEPROGRAMMER

Undersøgelserne viser, at de børn, der har deltaget i HtMs skolehaveprogrammer, oplever et styrket fællesskab under forløbene. Dette hænger primært sammen med børnenes mulighed for at deltage og bidrage i undervisningen samt dialog, samarbejde og medbestemmelse under gruppearbejdet. Endelig oplever børnene, at den fysiske konteksts karakter og rummelighed samt oplevelsen af sammen at mestre opgaverne har betydning for fællesskabet.



DIALOG OG SAMARBEJDE

Dialog i undervisningen har potentiale til at styrke sammenholdet i klassen eller gruppen, sikre alle børn en stemme i fællesskabet, og øge deres trivsel (SDU, 2025). Dialog og positivt sprogbrug, både indbyrdes mellem børnene og mellem de voksne og børnene, viser sig også at have positiv betydning for børnenes oplevelse af fællesskabet og glæde ved at deltage i undervisningen.

Et barn fremhæver fx skolehaveformidlerens forklarende sprogbrug i positive vendinger i forbindelse med ønsket adfærd og beskriver, hvordan det påvirker ham:

”De (skolehaveformidlerne) bliver ikke sure. Måske siger de (skolehaveformidlerne), at vi larmer for meget, og så tager man sig lige sammen. I skolen får jeg at vide, at jeg skal tie stille, og at man kan blive sendt uden for døren, her fik jeg at vide, at jeg lige skulle være lidt stille og lade de andre komme til. Man får selvtillid, når man er i skolehaven og laver mad”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin på julemærkehjem).

Børnenes indbyrdes dialog og sprogbrug har også betydning for deres oplevelse af hinanden, og ofte fremhæver børnene, hvordan børn og voksne i undervisningen taler ordentligt til hinanden. Et barn giver et konkret eksempel:

”Hjemme siger de andre nogle gange ”ad”, og det er ikke særligt rart. I skolehaven siger de andre (børn) i stedet ’Det bryder jeg mig ikke om’”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin på julemærkehjem).

Det tætte og ofte kontinuerlige samarbejde om praktiske opgaver - ofte over flere undervisningsgange - værdsættes af flere af de adspurgte børn og tilskrives betydning for udviklingen af fællesskabet. Det kommer fx til udtryk således:

”Det bedste er, at det er os tre sammen hver gang”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i specialklasse).

”Fællesskabet – vi er sammen om det hele – det kan jeg godt lide”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin på julemærkehjem).

Det strukturerede samarbejde om fælles opgaver er et centralt element i undervisningen i skolehaverne. Når børnene arbejder sammen i haven, øver de sig i at kommunikere, samarbejde, dele og tage ansvar. Selv om samarbejdet ikke altid opleves gnidningsfrit, giver flere af børnene udtryk for, at det er sjovt og værdifuldt:

”Det [at få en rolle] var sjovt, fordi det ikke var noget, man gjorde normalt. Det var helt anderledes, fordi alle skændtes lidt om, hvem der skulle gøre det. Men det var stadig meget sjovt og hyggeligt”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i almenklasse).

”Jeg synes, det var meget godt at være i gruppen, fordi vi kunne fordele opgaverne. Så det var hurtigere”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i almenklasse).

Børnenes udsagn viser, at når de arbejder sammen om konkrete opgaver, øver de sig i at kommunikere og finde fælles løsninger, som styrker fællesskabet. Eksemplet nedenfor viser børnenes dialog omkring et bål under madlavning:

Børnene er opmærksomme på, at alle får mulighed for at smage maden. En køkken-gruppe står omkring deres bål og observerer madlavningen. En pige siger: "Vend den nu. Jeg kan ikke, jeg er ikke bålchef!" Drengen, der er bålchef, siger: "Stol på mig. Jeg ved det" (vender klatkage på panden). En anden dreng reagerer: "Wow flot! Ej det ser godt ud!" Pigen hviner glad og siger til resten af gruppen: "Ej de bliver så gode!" Gruppen samles herefter ved bordet for at se klatkagerne, og fordeler dem ligeligt, så alle er tilfredse. Bålchefen foreslår: "Hvis vi fordeler dem sådan her, så får alle lige meget! Er det ok?"

(Observation i almenklasse, Gentofte Skolehave).

For at dialogisk undervisning kan finde sted, er det vigtigt at skabe en tryk kultur, hvor børnene føler psykisk og fysisk velvære og har lyst til at byde ind og deltage. Vores undersøgelser tyder på, at børnene oplever undervisningen i skolehaverne som et trygt sted med en rummelig kultur.



DELTAGELSESMULIGHEDER OG INDDRAGELSE

Variation og bevidst inddragelse i opgaverne i skolehaven øger deltagelsesmulighederne og er vigtige for det faglige og sociale fællesskab blandt børnene (Kristensen & Villumsen, 2014). Det kan være i form af at være med til at planlægge undervisningen, deltage i gruppearbejde eller få ansvar i klassen eller gruppen. I skolehaverne tildeles børnene roller i både haven og køkkenet, hvilket ofte resulterer i begejstring blandt børnene:

Børnene bliver glade for at få roller, og har reaktioner som “yes!” når de bliver udnævnt til køkkenchef eller “ej øv,” når det ikke er deres tur

(Observation i almenklasse, Gentofte Skolehave).

Begejstringen gør sig også gældende, da vi spørger børnene direkte om, hvad de synes om at få tildelt en rolle:

”Jeg håbede bare, at jeg hver gang jeg blev bålchef, det var det bedste. Så ville vi få lov til at tænde bålet op, og styre det med gryden”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i almenklasse).

Rollerne er således et målrettet virkemiddel, der ser ud til at øge børnenes engagement, men den generelle pædagogiske indsats for at sikre deltagelse og inddragelse i skolehavens opgaver virker ligeledes til at have betydning for børnenes engagement:

”Og så var det fedt, at vi skulle lave vores mad, som vi så skulle spise. Og så at vi selv havde sået det, og vi var sammen med vores venner, imens vi gjorde det”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i almenklasse).

Undersøgelserne viser, at når børn får mulighed for at arbejde sammen på tværs af grupper og interagere socialt i et udendørs miljø, styrkes deres sociale kompetencer og samarbejdsevner. Dette kan være med til at fremme et inkluderende læringsmiljø, hvor børn under praktiske aktiviteter lærer i et samspil mellem faglige og sociale dimensioner.

Åbenhed over for børnenes interesser og ønsker for specifikke opgaver ser også ud til at kunne fastholde børnene i relevante aktiviteter, fx når skolehaveformidleren er villig til at overgive egen arbejdsopgave til børnene, som det fremgår af følgende eksempel:

23 børn fra et julemærkehjem besøger skolehaven i Roskilde, hvor de modtager modulet Bål og brand. Modulets aktiviteter er kløvning af brænde, konstruktion af bål og tilberedning af popcorn over bål. Da bålene er klar til at lave popcorn på, kommer børnene hen til haveformidleren for at få målt popcorn af. Et af børnene vil gerne overtage opgaven med at måle af, selvom det indtil nu har været skolehaveformidlerens opgave, og det får hun lov til. De andre børn anerkender, at hun efter lidt tid næsten på øjemål kan vurdere, hvor mange popcorn, der skal til for at få 50 gram, og pigen fortsætter med opgaven resten af modulet

(Observation julemærkehjem, Roskilde Skolehave).

Uddragene viser, at når børn inddrages aktivt, fx gennem tildeling af et konkret ansvarsområde, er de mere tilbøjelige til at engagere sig i undervisningen. Det er med til at skabe et rum, der øger børnenes muligheder for at virke jf. introduktionen (Nielsen & Rabøl, 2021). En inkluderende tilgang i undervisningen kan således bidrage til et miljø, hvor børnene får mulighed for at tage ejerskab over deres egen og den fælles læring.

MEDBESTEMMELSE

Medbestemmelse i undervisningen er centralt for børns glæde ved at gå i skole og deres motivation i undervisningen (Hermansen et al., 2024). Børnene i undersøgelserne beskriver netop, hvordan de oplever medbestemmelse særligt i forbindelse med opgaveløsning under skolehaveforløbene:

”Når vi er her i skolehaven, så må vi eksperimentere og skolehaveformidleren siger bare ”Ja, ja””

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i specialklasse).

”Der er sådan lidt mere frie tøjler derude, end når man står derhjemme i køkkenet”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin på julemærkehjem).

”Vi må altid eksperimentere – fx putte lige det, vi vil i maden”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i specialklasse).

Medbestemmelse ser ud til at skabe glæde og motivation i gruppearbejdet. Flere børn bruger udtrykket ”sjovt” i forbindelse med aktiviteter, hvor de har indflydelse på udførelsen. To af børnene udtrykker glæden således:

”Det var megasjovt at kløve brænde. Vi kunne selv bestemme, hvordan vi ville bygge bålet”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin på julemærkehjem).

”Det er sjovt, når man selv kan bestemme... fx er der mange krydderier derude, og vi kan selv bestemme, om vi vil have nogle af dem i maden”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin på julemærkehjem).

Medbestemmelse er ikke nødvendigvis noget børnene møder ofte i undervisningen i grundskolen. I den seneste ICCS-rapport (Bruun & Lieberkind, 2024) ligger Danmark næstsiddende ud af 22 lande, når det handler om børnenes oplevelse af indflydelse i skolen, og langt over

halvdelen af børnene vil gerne have mere medbestemmelse i undervisningen. Desuden viser tre skolecases, i lighed med vores undersøgelser, at det nytter, når medbestemmelse prioriteres i undervisningen, idet børnene bliver gladere og mere motiverede (Hermansen et al., 2024).



FÆLLES MESTRING

Børnene oplever, at undervisningen i skolehaven giver dem mulighed for at arbejde selvstændigt i grupper og opleve fælles mestring. Dette gør sig særligt gældende, når skolehaveformidleren benytter en mere tilbagetrukket tilgang, hvor børnene får mulighed for at træffe selvstændige beslutninger. Det udtrykkes fx således:

”Det sjoveste ved at være i skolehaven er friheden. At man selv får lov til at lave tingene. På min gamle skole, skulle der være sådan en lærer i gruppen..., der sørgede for, at vi gjorde det helt korrekt, selvom vi egentlig godt kunne selv. De voksne (i skolehaven) står sådan og arbejder med noget andet og kommer og spørger, hvordan det går, og så kan vi spørge, om de vil hjælpe”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin på julemærkehjem).

Flere af børnene udtrykker også glæde ved personligt at mestre praktiske færdigheder under gruppearbejdet:

”Jeg lærte at tænde bål helt selv [...] og så når man skal så ting, de skal være forskellige steder. Og så lave mad af ting, man har fra haven”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i almenklasse).

”Når vi skulle høste, så havde jeg den følelse om, at det er lidt sejt, fordi jeg selv har høstet det [...]”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i almenklasse).

Desuden ser det ud til at have positiv betydning for fællesskabet, når børnene mestrer praktiske færdigheder af betydning for gruppearbejdet, og disse samtidigt bliver anerkendt af gruppen, hvilket illustreres i følgende eksempel:

En gruppe børn fra en almenskole deltager i undervisningen i skolehaven på Frederiksberg, hvor de modtager modulet Den første høst. Modulets aktiviteter indeholder bl.a. høst af spinat og radiser fra egne bed, lugning af bed, madlavning med de høstede grøntsager og til sidst opvask. En gruppe af børn er i udekøkkenet for at få instruktioner, inden madlavningsaktiviteterne går i gang.

En af skolehaveformidlerne introducerer til aktiviteten, hvilket blandt andet involverer en nøje demonstration af, hvordan der snittes radiser. Børnene præsenteres bl.a. for et bestemt greb samt teknik til, hvordan kniven anvendes. Herefter går børnene i gang med at snitte. Et af børnene kopierer nøje den metode, han er blevet præsenteret for og får radisen skåret i perfekt tynde skiver. Barnet udbryder: ”Jeg elsker at skære med kniv”. Et af de andre børn anerkender det færdige resultat og siger: ”Du er bare god til det der”
(Observation af almenklasse, Frederiksberg Skolehave).

Noget tyder altså på, at når børnene arbejder sammen og har muligheder for at udveksle idéer og erfaringer, styrkes både deres praktiske og sociale kompetencer. Det kan føre til en mere inkluderende og støttende kultur, hvor børnene føler sig trygge og accepterede, uanset deres baggrund eller niveau. At give børn deltagelsesmuligheder handler derfor om at skabe et miljø, hvor de ikke kun er passive modtagere af viden, men også aktive medspillere, som føler sig anerkendt både fagligt og socialt. Det kan styrke både deres læring og trivsel og dermed forbedre både det faglige og sociale fællesskab i skolen (Biesta, 2006).

DEN FYSISKE KONTEKST

Dét at undervisningen foregår udendørs viser sig i vores undersøgelser at have betydning for udviklingen af fællesskabet. Børnene udtrykker bl.a. glæde ved at være i udemiljøet:

”Jeg synes, det var rigtig rart at være udenfor hele tiden. Det var meget natur, og jeg elsker natur”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i almenklasse)

”Det sjove er at lave maden udenfor. Friheden i naturen”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin på julemærkehjem).

Tid tilbragt i udendørs naturområder kan være med til at forbedre børns humør og trivsel – og være medvirkende til, at børnene udtrykker positive følelser i tilknytning til skolehavekonteksten (Ohly et al., 2016). Børnene oplever dertil, at udekonteksten skaber en følelse af frihed og mulighed for bevægelse:

”Jeg synes, det var dejligt også at være lidt ude, end at sidde i et klasselokale. Og så var der meget mere frit, så man ikke bare skulle sidde på en stol, så man godt kunne gå lidt rundt”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin i almenklasse).

”I haverne må vi gerne gå rundt til andre. Fx kan du gå over og smage på en af de andre gruppers ret eller snakke med de andre. Det må vi ikke, når vi har madkundskab. Der skal vi være i vores egen gruppe”

(Fokusgruppeinterview, barn fra mellemtrin på julemærkehjem).

Eksemplerne illustrerer, hvordan udekonteksten giver børnene mulighed for at bevæge sig og engagere sig i hinanden. Dette stemmer overens med eksisterende forskning, der viser at udendørs læring giver børn større muligheder for bevægelse, hvilket er afgørende for både den fysiske og kognitive udvikling (Burdette & Whitaker, 2005), samt for deres

evne til at interagere og samarbejde (Jensen & Goble, 2014). Når børnene får lov til at bevæge sig mere frit, som de gør i skolehaverne, kan det fremme deres evne til at koncentrere sig og engagere sig aktivt i læring (Fjørtoft, 2001). Vores undersøgelser viser netop, at denne type bevægelsesmulighed udgør en positiv del af deres læringsoplevelse i haven.



VELVÆRE, VIRKE OG VELLIDTHED

Undersøgelserne giver tilsammen et kontekstspecifikt indblik i, hvordan undervisningen i skolehaverne bidrager til faglige og sociale fællesskaber gennem dialog, samarbejde, medbestemmelse, deltagelsesmuligheder og fælles mestring i den særlige fysiske kontekst, som skolehaverne udgør blandt forskellige målgrupper. Dialog, samarbejde, medbestemmelse samt skolehavekonteksten ser ud til at være særligt vigtige for børnenes velvære, mens deltagelsesmuligheder og fælles mestring har betydning for børnenes virke. Endelig synes deltagelsesmuligheder, dialog og samarbejde at være vigtige for

børnenes syn på hinanden og dermed potentielt deres vellidthed.

HtMs skolehaveprogrammer ser således ud til at udgøre et vigtigt bidrag til og grobund for styrkede fællesskaber i flere forskellige institutionelle kontekster. På trods af disse lovende præliminære resultater er der behov for mere dybdegående og systematiske analyser af de tematikker, der fremgår af kvalitative undersøgelser i skolehaveprogrammer målrettet forskellige målgrupper. Det igangværende forskningsprojekt FoodACT vil bidrage med dybdegående kvalitative og

kvantitative analyser og dermed mere viden om, hvilken betydning HtMs skolehaveprogrammer har for børns faglige og sociale fællesskaber, trivsel og læring.

HtMs skolehaveprogrammer udgør en vigtig grobund for opblomstringen af fællesskaber blandt børn fra forskellige institutionelle kontekster. HtM arbejder således for generationer i trivsel, rodfæstet i jord til bord, så vi kan sikre mange flere blomstrende børnefællesskaber.



LITTERATURLISTE

Biesta, G. (2006). Beyond learning: Democratic education for a human future. Paradigm Publishers.

Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159(1), 46-50. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.1.46>

Bruun, J., & Lieberkind, J. (2. reviderede udgave 22/02-2024). Viden, engagement og demokratisk dannelse i en krisetid: Hovedresultater af ICCS 2022.

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. Early Childhood Education Journal, 29(2), 111-117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>

Hermansen, C. H., Dahl, S., & Boserup, B. (2024). Medbestemmelse i undervisningen – fra elevernes perspektiv. Danske Skoleelever, UNICEF Danmark & Børnerådet.

Jensen, E., & Goble, C. B. (2014). Teaching with the brain in mind (4th ed.). ASCD.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Nielsen, C., J., & Hansen, H. R. (Marts 2021). Skoletrivsel som velvære, virke og velldidhed: En praksisinformeret teoretisk begrebsudvikling (konceptualisering). Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 58(1).

Ohly, H., White, M. P., Wheeler, B. W., Hardie, M., & Douglas, M. (2016). Attention restoration and mindfulness effects on stress recovery: A comparison of outdoor environments. Journal of Environmental Psychology, 45, 180-188. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.11.004>

SDU (2025, February 3). Inklusiv dialog i skolen. Hentet fra: https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-grund-skoleforskning/kommunikation/nyheder/inklusiv_dialog_i_skolen