

Krop, bevægelse og deltagelse

En undersøgelse af elevers oplevelser i idrætsundervisningen



Emma Sundahl Wilkinson (302844)

Lisa Møller Larsen (266031)

Bachelorprojekt i idræt

Læreruddannelsen

VIA University College, Aarhus

Projektets omfang: 84.000 tegn

Vejledere: Henrik Taarsted Jørgensen & Toke Lund-Laursen

Dato: 29/04 2024

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformulering	2
Læsevejledning.....	2
Deltagelsesbegrebet.....	3
Metode	3
Videnskabsteoretisk afsæt.....	4
Undersøgelhedsdesign	4
En tilrettelagt og gennemført undervisningsgang.....	5
Observationer af praksisfelt.....	5
Interviews med udvalgte elever.....	6
Ethiske overvejelser vedrørende metode.....	8
Tematisk analyse og diskussion.....	9
Analytisk tilgang	9
Troen på at egne evner	9
Mestringsforventninger	10
Mestringsforventningernes betydning for elevernes deltagelse	11
Begrebet self-efficacy set i lyset af idrætsfagets og skolens formål.....	13
Sammenfatning.....	14
Oplevelsen af at være i fysisk kontakt med andre.....	14
Kropssyn og kropskontakt.....	15
Elevernes oplevelse af kropskontakt i idrætsundervisningen.....	15
Hvorfor inddrage kropskontakt i idrætsundervisningen?	17
Sammenfatning.....	18
Andres blik på mig og min krop.....	18
Selvet og dets angst for at fejle.....	18
Med selvet og kropsbevidstheden ind i idrætsundervisningen.....	19
Et kritisk perspektiv på kulturen.....	21
Sammenfatning.....	22

Et frirum til at udtrykke sig	23
Glæden ved at bevæge sig	23
Bevægelsesglædens betydning for elevernes deltagelse	24
Er det nok, at idrætsundervisningen blot opleves meningsfuld i nuet?	25
Sammenfatning	26
Diskussion af metode	27
Konklusion	28
Perspektivering	29
Litteraturliste	31
Bilag 1: Undervisningsplan	35
Bilag 2: Interviewguide	36
Bilag 3: Uddrag af interviews baseret på tema	38
Bilag 3.1: Uddrag af interviews - Mestringsforventninger	38
Bilag 3.2: Uddrag af interviews - Kropskontakt	40
Bilag 3.3: Uddrag af interviews - Kropsbevidsthed	41
Bilag 3.4: Uddrag af interviews - Bevægelsesglæde	43
Bilag 4: Uddrag af observationer	44

Indledning

Allerede fra eleverne starter i skole, stifter de bekendtskab med idrætsfaget. Faget følger dem resten af deres folkeskoletid og er ligesom skolens andre fag bundet op på formål og en række kompetencemål, som det tilstræbes, at eleverne efter endt skoletid har tilegnet sig. Til forskel fra skolens øvrige fag er målene for idrætsfaget dog kendetegnet ved et særligt fokus på krop og bevægelse, hvilket blandt andet tydeliggøres i fagets formål, hvor det fremgår, at eleverne blandt andet skal udvikle kropslige og idrætslige kompetencer, ligesom de skal udvikle lyst til bevægelse og til at udøve idræt (Børne- & Undervisningsministeriet, 2019a, s. 3). Derudover påpeges det i læseplanen for idrætsfaget, at faget skal bidrage til idrætslig og kropslig læring og dannelse, og at eleverne skal opleve og udvikle glæde ved at udøve idræt (Børne- & Undervisningsministeriet, 2019b, s. 7). Krop og bevægelse er således grundelementer i faget og udgangspunktet for læring, idet den kropslige sansning og bevægelse er med til at give adgang til fagets indhold (Rønholt, 2013a, s. 80). Kroppen og kroppens bevægelsesmuligheder bliver hermed et vigtigt redskab i mødet med idrætsfaget, hvilket er med til at gøre faget særegen. Dette kommer med sine potentialer, men også udfordringer, idet der kan være noget andet på spil for eleverne i idrætsfaget end i de andre af skolens fag. Med kroppen og bevægelse som genstandsfelt bliver det samtidig svært at skjule, hvis der er noget idrætsligt eller kropsligt, man har svært ved eller finder udfordrende. Elevernes idrætslige og kropslige kompetencer bliver dermed meget synlige og uomgælige faktorer i idrætsundervisningen.

Dette var ligeledes en problematik, som vi stødte på i vores seneste praktikperiode, hvor den ene af os underviste en niende klasse i et forløb om redskabsaktiviteter. Et forløb hvor kroppen og bevægelse trådte tydeligt frem som et genstandsfelt i idrætsundervisningen, ved at eleverne skulle arbejde fysisk tæt sammen ved modtagning og udførelse af spring, ligesom det indbefattede kropskontakt og mod til at bruge kroppen på anden vis, end eleverne måske var vant til. Igennem forløbet oplevede den studerende flere gange, at en række elever satte sig ud eller på anden vis afveg fra at deltage i undervisningen. En elev udtrykte det som grænseoverskridende at skulle springe foran de andre elever i klassen, og hun var bange for, at hendes krop ikke kunne gøre som anvist. Dette skabte grobund for en undren omkring, om elevernes deltagelse relaterer sig til det kropslige og bevægelsesmæssige ved idrætsfaget og i så fald hvordan.

Interessant er det også, at SPIF-rapporten fra 2022 indikerer, at elevernes deltagelse i idrætsfaget er dalende målt på fraværsp procenten. I rapporten fremgår det, at der i 2022 er flere idrætslærere, der oplever et fravær på mellem 11-20 % sammenlignet med 2018 og 2011, og

at det særligt er elever i udskolingen, der har et større fravær (Guldager m.fl., 2023, s. 66). Heller ikke indførelsen af idrætsprøven i 2014 har haft den store positive indflydelse på elevernes deltagelse, idet henholdsvis 70 % og 72 % af idrætslærerne vurderer, at det ingen eller negativ indflydelse har haft på deres deltagelse og aktivitetsniveau i idrætstimerne. Dog er dette tal lidt lavere, hvis man kun kigger på udskolingseleverne (Guldager m.fl., 2023, s. 57-58). Dette indikerer altså ligeledes, at der er en udfordring forbundet med elevernes deltagelse i idrætsundervisningen, ligesom det kan synes problematisk, at elevernes perspektiv på deres egen deltagelse og syn på idrætsfaget ikke belyses i rapporten.

Disse oplevelser og erkendelser har været med til at skabe en undren hos os omkring krop og bevægelses indflydelse i idrætsundervisningen, og hvordan elevernes oplevelse heraf får betydning for deres deltagelse. Det er med udgangspunkt i disse undringer og problemfelter ind i idrætsfaget, at vores bachelorprojekt vil forsøge at besvare nedenstående problemformulering.

Problemformulering

Hvilken indflydelse har det på elevernes deltagelse, at krop og bevægelse er genstandsfelt i idrætsundervisningen?

Læsevejledning

Vi vil indledningsvist definere vores forståelse af deltagelsesbegrebet som grundlag for vores undersøgelse. Efterfølgende vil det videnskabsteoretiske afsæt for opgaven præsenteres, og på baggrund heraf vil vi præsentere og begrunde vores undersøgelsesdesign. Vores undersøgelse består af en tilrettelagt og gennemført undervisningsgang, observationer heraf samt interviews med udvalgte elever. Disse tilvejebringer en triangulering til en undersøgelse af vores problemfelt med henblik på at opnå en mere nuanceret forståelse. Til disse metoder, og i relation til det valgte undersøgelsesfelt, knytter der sig en række etiske overvejelser og refleksioner, som vi efterfølgende belyser i et kritisk perspektiv på vores undersøgelsesdesign.

Derefter følger en tematisk analyse, hvor fire fremtrædende temaer fra vores data hver især vil blive analyseret med udgangspunkt i relevant teori og forskning. Til hvert tema følger desuden en diskussion eller et kritisk perspektiv med det formål at nuancere forståelsen heraf. Tematikkerne peger hver især ind i noget af det, som i relation til krop og bevægelse får indflydelse på elevernes deltagelse i idrætsundervisningen, og inddelingen i temaer er et forsøg på at strukturere og identificere de mønstre, der fremtræder i vores data. Efter den tematiske analyse vil der følge en diskussion af vores metodevalg og undersøgelsesdesign, da flere

faktorer kan have påvirket vores undersøgelse og de efterfølgende analyser. Dernæst vil vi sammenfatte projektets vigtigste pointer i en konklusion med henblik på at besvare problemformuleringen. Afslutningsvist følger en perspektivering, der peger ind i lærerprofessionen og rejser nye spørgsmål.

Deltagelsesbegrebet

Dette afsnit har til hensigt at definere vores forståelse af begrebet *deltagelse*, da begrebsforståelsen er en central del af vores undersøgelsesfelt.

Deltagelse og at være deltagende kan anskues ud fra flere forskellige perspektiver og forståelser. Ifølge Den Danske Ordbog defineres *at deltage* som at være med i en aktivitet, hvor nogen deltager i noget (Deltage, u.å.). Ud fra denne definition kan der argumenteres for, at deltagelse forstås som, at eleverne må være aktive i de undervisningsaktiviteter, der er tilrettelagt, for at være deltagende i idrætsundervisningen, og ud fra denne forståelse relaterer deltagelsesbegrebet sig altså til, at man er deltagende i noget.

Jean Lave og Etienne Wenger anskuer deltagelse med udgangspunkt i en sociokulturel læringsforståelse, hvor deltagelse ikke kun definerer, hvad vi gør, men også har indflydelse på, hvem vi er, og hvordan vi forstår det, vi gør (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019, s. 227). Ud fra dette perspektiv er elevernes deltagelse i idrætsundervisningen socialt forankret, og denne forståelse er således relateret til at være deltagende med nogen. I forlængelse heraf peger Lave og Wenger på, at man kan være deltagende i mere eller mindre grad (Lave & Wenger, 2003, s. 38).

I relation til dette projekt og vores undersøgelsesfelt forstår vi deltagelsesbegrebet som den enkelte elevs aktive deltagelse i undervisningen, herunder hvad den enkelte gør, men vi forstår det samtidig i relation til den kontekst, som den enkelte elev er deltagende i. Hermed leder deltagelsesbegrebet i vores projekt opmærksomheden mod de sammenhænge, som eleverne i idrætsundervisningen er en del af, når vi skal forstå, hvordan kroppen og bevægelsens genstandsfelt får betydning for elevernes deltagelse i idrætsundervisningen.

Metode

Denne del af bachelorprojektet har til formål at give en indføring i undersøgelsesmetodegrundlag. Først vil der blive redegjort for det videnskabsteoretiske afsæt, som metoderne hviler på, hvorefter vores undersøgelsesdesign og de valgte metoder præsenteres og begrundes. Slutteligt vil vi forholde os til og diskutere de etiske udfordringer, der er forbundet med vores undersøgelsesdesign.

Videnskabsteoretisk afsæt

Vores bachelorprojekt har sit videnskabsteoretiske afsæt i den hermeneutiske fænomenologi. Inden for fænomenologien er man optaget af den subjektive side af erfaringsverdenen, og man søger at forstå, hvordan forskellige fænomener og erfaringsverdener opleves af og præsenterer sig for den enkelte. Da mennesker er forskellige og har forskellige oplevelser af verden, vil der også være forskelle i det, som vi tilskriver mening (Sunesen, 2020, s. 21). Med det fænomenologiske afsæt tilstræber vi at undersøge, hvordan en række elevers erfaringsverden opleves i relation til deres deltagelse i idrætsfaget. Samtidig er vi bevidste om, at vi som undersøgere hverken er neutrale eller objektive, og at vores subjektive perspektiver er med til at forme vores forståelse af elevernes erfaringsverden. Elevernes oplevelser og erfaringer fremskrives således i analyser og diskussioner valgt med udgangspunkt i vores fokus for undersøgelsen (Sunesen, 2020, s. 22-23).

I hermeneutikken er begreber som forståelse, forforståelse og forståelseshorizont centrale. Ved fremkomsten af ny viden fremkommer en ny forståelse og dermed nye indsigter og erfaringer med et fænomen, hvilket igen påvirker den nye forforståelse og bidrager til at udvide forståelseshorizonten (Sunesen, 2020, s. 23). Med denne teori benytter vi vores eksisterende viden og forforståelse om elevernes deltagelse i idrætsundervisningen som grundlag for vores undersøgelse. Denne forforståelse er blandt andet formet af vores praktikperiode på skolen, hvor vi har gjort os nogle observationer og erfaringer, som vi er bevidste om kan få betydning for tolkningen af det undersøgte fænomen og den nye viden og forståelsen heraf.

Dette videnskabsteoretiske grundlag er valgt i et forsøg på at udvide vores forståelsesramme omkring en række elevers oplevelser af og perspektiver på deres egen deltagelse i relation til krop og bevægelse i idrætsundervisningen, og projektet er således funderet i en forståelsesinteresse.

Undersøgellesdesign

Med afsæt i den hermeneutiske fænomenologi har vi udformet et undersøgelsesdesign bestående af en tilrettelagt og gennemført undervisning, observationer heraf og efterfølgende kvalitative interviews med en række udvalgte elever. Disse forskellige undersøgelsesmetoder er valgt med det formål at anvende en triangulering, hvor vi med de forskellige metoder undersøger samme fænomen med henblik på at opnå mere sikker viden (Frederiksen, 2020, s. 261). Vores undersøgelse hviler således på en induktiv tilgang, hvor vi på baggrund af den

indsamlede data forsøger at udlede generelle mønstre og gennemgående temaer, hvilket særligt kan ses relevant i en forståelsesinteresse (Rasmussen, 2021, s. 164).

En tilrettelagt og gennemført undervisningsgang

Som en del af vores undersøgelsesdesign valgte vi at tilrettelægge en undervisningsgang med det formål at afdække, om der var nogle bestemte situationer, hvor eleverne trak sig. Beslutningen om selv at tilrettelægge og gennemføre en undervisningsgang var ud fra den hensigt, at vi ønskede, at undervisningen kom omkring en række forskellige aktiviteter, som er karakteristiske for idrætsfaget, og som stillede eleverne i nogle forskellige undervisningssituationer, som vi, ud fra vores forforståelse, antog kunne have indflydelse på deres deltagelse. Havde vi i stedet blot observeret en tilfældig undervisningsgang planlagt af klassens idrætslærer, var samme variation i undervisningsaktiviteter ikke sikret, hvilket kunne have skabt et snævert billede af, hvilke faktorer der har indflydelse på elevernes deltagelse. Samtidig er vi bevidste om, at den undervisning, vi havde tilrettelagt, ikke nødvendigvis afdækker alle de forskellige faktorer, der kan have indflydelse herpå.

Vores planlagte undervisning blev faciliteret af den af os, der havde et forudgående kendskab til klassen fra den seneste praktikperiode, hvor hun underviste klassen i henholdsvis idræt og dansk i seks uger. De tilrettelagte undervisningsaktiviteter var inden for rammerne af et forløb om Dans og udtryk, hvor eleverne skulle arbejde med hiphop. De valgte undervisningsaktiviteter afspejlede det fokus, vi havde for undervisningen. I de indledende øvelser var vores fokus på kropskontakt, samarbejde og skiftende makkerer. I elevernes arbejde med at lave en hiphop-sekvens var fokus på elevernes forskellige kompetenceniveauer og frihedsgraden i opgaveløsningen. Afslutningsvis skulle eleverne vise deres hiphop-sekvens for de andre grupper ud fra et fokus på fremvisning. Undervisningsplanen er vedlagt i bilag 1.

Denne metode, hvor vi tilrettelægger og gennemfører en undervisning med henblik på at undersøge praksis, trækker tråde til elementer af aktionsforskningen. Aktionsforskning som metode er kendetegnet ved at iværksætte aktioner i praksis, der søger at skabe viden om og forandre det undersøgte fænomen (Sunesen, 2020, s. 103-104). Denne metode kan altså ses relevant i et forsøg på at afdække, hvad der får indflydelse på elevernes deltagelse.

Observationer af praksisfelt

Som et led i trianguleringen anvendte vi også observationsmetoden med henblik på at blive klogere på, hvordan eleverne handlede i forskellige sammenhænge i den kontekst, vi med vores undervisning havde rammesat (Østergaard, 2017, s. 27). Observationerne blev udført

sideløbende med vores undervisning, hvor den ene af os varetog lærerrollen i gennemførelsen af undervisningen og undervejs fungerede som deltagende observatør, mens den anden varetog rollen som ikke-deltagende observatør (Østergaard, 2017, s. 32-33). Dette blev valgt ud fra den antagelse, at vi med vores forskellige roller ville kunne observere noget forskelligt. Vi valgte, at den af os, der fra praktikken havde kendskab til klassen, skulle være deltagende observatør med det formål, at undervisningstilgangen vakte genkendelighed hos eleverne, ligesom der på forhånd var etableret en relation mellem den deltagende observatør og eleverne. Vi anså det desuden som en styrke i objektiviteten af observationerne, at den af os, der ikke havde et kendskab til klassen, indtog rollen som ikke-deltagende observatør, idet denne observatør havde færrest forudindtagetheder om eleverne og deres måder at handle på i idrætsundervisningen.

Vi er dog bevidste om, at der knytter sig en række udfordringer, som særligt relaterer sig til det at være deltagende observatør. Der er blandt andet en væsentlig problematik forbundet med, at den undersøgende skal kunne distancere sig og objektivt observere, hvad eleverne gør, samtidig med at hun er involveret i undervisningsaktiviteterne og dermed har indflydelse på, hvad eleverne skal gøre (Ottesen, 2015, s. 133). Derudover er vi opmærksomme på, at det kan være vanskeligt at være deltagende observatør inden for et område, som vi selv er en del af ved at være idrætslærere. Omvendt kan vores kendskab til feltet også anses som en fordel, da det kan være en forudsætning for at opnå den nødvendige indsigt og erfaring, der kræves (Ottesen, 2015, s. 134).

Observationerne var struktureret ud fra formen i den løbende protokol, som er karakteriseret ved et på forhånd defineret sigte med, hvad man vil se efter, i hvilke situationer og hvornår (Damsgaard, 2006, s. 250). Vores særlige fokus for observationerne var situationer, hvor eleverne trak sig fra undervisningen eller på anden vis afveg fra det, der var lagt op til, såvel som deres handlinger og reaktioner i de situationer. Da vi som følge af vores videnskabsteoretiske ståsted er optaget af elevernes oplevelser i disse situationer, var observationerne også tænkt som et grundlag for udvælgelse af interviewpersoner.

Interviews med udvalgte elever

På baggrund af den tilrettelagte og gennemførte undervisning og observationerne heraf gennemførte vi en række individuelle kvalitative interviews med henblik på at få et nærmere indblik i elevernes oplevelse af og perspektiver på undersøgelsesfeltet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Med interviewene forsøgte vi altså at komme bag om det, som vi havde observeret,

og i et fænomenologisk perspektiv kan interview som metode derfor synliggøre den interviewedes livsverden (Bak, 2017, s. 53-54).

Formen på vores kvalitative interviews var semistruktureret. Denne interviewform er kendetegnet ved, at interviewet er bygget op omkring en række på forhånd forberedte spørgsmål, som angiver en retning og et formål med interviewet. Samtidig er der en åbenhed over for det, som den interviewede kommer med i samtalen (Thing & Ottesen, 2015, s. 86). Forud for interviewet udformede vi således en interviewguide, der var bygget op omkring en række temaer og kategorier, som dannede rammerne for spørgsmålene. Det var blandt andet temaer og kategorier som *elevernes syn på idrætsfaget, præstationskultur, kompetenceniveau* og *kropskontakt*. Disse baserer sig altså på vores forforståelser omkring, hvad der kunne have indflydelse på elevernes deltagelse og oplevelse af krop og bevægelse. Spørgsmålene er udformet med inspiration fra Steinar Kvale og Svend Brinkmanns typer af interviewspørgsmål, hvor særligt de sonderende spørgsmål var relevante ud fra vores videnskabsteoretiske afsæt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 190-191). Derudover har vi forsøgt at udforme åbne spørgsmål med henblik på at undgå en ladning og i stedet indbyde til fortællende svar og refleksioner (Thing & Ottesen, 2015, s. 93). Omvendt er vi dog bevidste om, at udformningen og valget af spørgsmål kan være præget af en vis subjektivitet, hvilket potentielt indsnævrer undersøgelsesfeltet. Interviewguiden fremgår af bilag 2.

Til interviewene udvalgte vi fem elever, som, vi observerede, havde forskellige måder at deltage i idrætsundervisningen på, og på denne baggrund forestillede vi os, at de derfor kunne have forskellige perspektiver på krop og bevægelse. Deres måder at tilgå eller indgå i aktiviteterne var forskellige; nogle trak sig, andre var mere afventende, mens en gik forrest. Et andet parameter for udvælgelsen af interviewpersoner var evnen til at kunne reflektere over egen deltagelse og syn på idrætsfaget, hvilket var muligt på baggrund af det forudgående kendskab til eleverne.

Interviewene foregik i elevernes vante rammer i et lokale på skolen, hvor vi kunne interviewe dem uden forstyrrelser. Vi interviewede eleverne enkeltvis, idet vi netop var interesserede i den enkelte elevs oplevelser og erfaringer. I gennemførelsen af interviewene deltog vi begge som aktive interviewere. Det gjorde vi ud fra den begrundelse, at vi havde et forskelligt kendskab og en forskellig relation til eleverne. Vi var bekymrede for, at det kunne få indflydelse på elevernes svar og oplevelse af interviewsituationen, hvis vi hver især havde interviewet dem, idet vi som interviewere er medskabere af samtalen og det sagte (Thing & Ottesen, 2015, s. 89). Vi ønskede dermed at skabe de bedst mulige betingelser for, at interviewene blev foretaget på samme vis for at sikre det bedste sammenligningsgrundlag.

Etiske overvejelser vedrørende metode

Etik vedrører mødet mellem mennesker og de kontekster, hensyn og aftaler, der sætter rammerne herfor (Quvang, 2017, s. 285). I tilrettelæggelsen og gennemførelsen af et undersøgelsesdesign må man som undersøger derfor gøre sig en række etiske overvejelser og bestræbe sig på at handle etisk i de metodiske valg, man foretager, og i behandlingen heraf, med henblik på at respektere de involverede. Dette indbefatter blandt andet et ansvar for at behandle alle oplysninger med fortrolighed, hvorfor vores data er anonymiseret, så eleverne ikke kan spores (Quvang, 2017, s. 301). Dette er væsentligt, idet arbejdet med data handler om andre menneskers oplevelser og erfaringer med det, som vi er interesseret i at undersøge. På den måde er data altid et resultat af en selektionsproces, hvor undersøgelsesfeltet og vores tilgang og forforståelse definerer, hvilket data der er relevant, ligesom fortolkningen af data får indflydelse på det sagte. Således kan data ikke være værdineutralt, hvilket er et væsentligt argument for, hvorfor det er særligt vigtigt at anonymisere de interviewede (Quvang, 2017, s. 293).

Inden for vores undersøgelsesfelt stilles vi over for en række etiske udfordringer. Her kan det blandt andet diskuteres, hvorvidt det er etisk at opstille potentielle situationer i undervisningen, som eleverne kan finde grænseoverskridende, og som vi har en formodning om, at nogle kan finde på at trække sig fra. Det er dog samtidigt også vigtigt at understrege, at vi kun satte rammerne for situationer og udvalgte undervisningsaktiviteter, som er en naturlig del af idrætsundervisningen.

En anden etisk overvejelse går på udvælgelsen af elever til interviews. Nogle elever blev valgt på den baggrund, at de trak sig fra dele af undervisningen, og vi udvalgte derfor elever, der potentielt kunne stå i en sårbar eller udsat position. Det kræver en bevidsthed og nogle etiske overvejelser, så denne udsathed ikke forstærkes, og det stiller store krav til os som interviewere, der har ansvaret for at skabe et trygt rum (Quvang, 2017, s. 300). Her kan det ses som en tryghed, at den ene interviewer har haft en relation til eleverne, hvilket kan have skabt et andet rum for samtale, end hvis der ingen forudgående relation havde været. Vi var samtidig bevidste om, at vi ikke måtte udnytte denne relation, og at det stillede øget krav til at behandle den interviewede og det sagte med omhu og respekt.

Derudover kan det asymmetriske magtforhold, som er i en interviewsituation, også betragtes som en etisk udfordring. Dette er en særlig udfordring, når det er elever, der interviewes, idet der forud for interviewsituationen er et asymmetrisk magtforhold som følge af lærer-elev-rollefordelingen. Dette understreges yderligere, idet vi sad to voksne over for

eleven i interviewsituationen. Disse faktorer kan have haft indflydelse på elevernes svar, ligesom eleven kunne have forsøgt at besvare spørgsmålene ud fra det, de troede, vi gerne vil høre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 55-57).

Ovenstående forhold understreger vigtigheden af, at vi som interviewere og undersøgere forholder os til etiske spørgsmål og er bevidste om den kontekst og de rammer, undersøgelsen foregår i med henblik på at foretage de valg, som ikke kun besvarer vores problemstilling, men også træffes ud fra et etisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 112).

Tematisk analyse og diskussion

I denne del af projektet vil vi foretage en tematisk analyse af vores data med udgangspunkt i relevant teori og med inddragelse af forskning. Derefter vil vi diskutere og undersøge dem i et kritisk perspektiv.

Analytisk tilgang

I vores undersøgelse blev det tydeligt, at der er flere forskellige faktorer og perspektiver på krop og bevægelse, der har indflydelse på elevernes deltagelse i idrætsundervisningen. I behandlingen af vores data fremkom særligt fire gennemgående temaer, som vi har valgt at belyse problemformuleringen ud fra i dette projekt, og som teorien dermed er udvalgt på baggrund af. Vores analysetilgang er derfor deduktiv, da vi belyser vores data med udgangspunkt i de valgte teorier (Rasmussen, 2021, s. 164). De temaer, som vil blive belyst, er mestringsforventninger, kropskontakt, kropsbevidsthed og bevægelsesglæde. Med udgangspunkt i disse tematikker har vi struktureret vores interviews og samlet den data, der relaterer sig til det enkelte tema, i et uddrag i bilag 3. Derudover fremgår et uddrag af vores observationer i bilag 4.

Troen på at egne evner

“Det er ofte de mere stille typer, der ikke rigtig deltager eller ikke virker som om, at de rigtig tror, de kan. Det virker som om, at de har et standard-indtryk af, at det kan jeg sikkert ikke finde ud af, og så virker det som om, at de ikke har lyst til at prøve” (bilag 3.1).

Følgende refleksion gør en elev sig om sine klassekammerater, da vi i et interview spørger ind til, om eleven oplever, at der er nogen, der trækker sig eller på anden vis ikke deltager i idrætsundervisningen. I elevens udsagn kan der altså ligge en forståelse af, at hvis nogle af klassekammeraterne ikke tror på, at de kan udføre den undervisningsaktivitet, de står

overfor, så har de ikke lyst til at prøve. Dette forhold kan udforskes ved brug af Albert Banduras teori om mestringsforventninger.

Mestringsforventninger

Bandura er ophavsmand til teorien om *self-efficacy*, der i sin danske oversættelse er bedre kendt som mestringsforventninger og dermed en persons bedømmelse af, hvor godt han eller hun er i stand til at planlægge og udføre handlinger, der er nødvendige for at mestre bestemte aktiviteter. Teorien bygger altså på menneskets tro på egne evner, og udgangspunktet for teorien er, at mange menneskers oplevelse af frygt forhindrer dem i at gøre det, de gerne vil. Ifølge Bandura er det menneskets tro på og forventning til deres kompetencer, der afgør, hvorvidt de vil prøve at overvinde denne frygt, hvor mange anstrengelser de vil gøre sig i forsøget, og hvor længe de vil forsøge at prøve. Det er således centralt, at det ud fra Banduras teori er troen på egne kompetencer, der er afgørende, og ikke de egentlige kompetencer til at kunne udføre aktiviteten eller vurderingen af, hvor vigtigt det er at kunne udføre aktiviteten, der er afgørende. Jo mere, man tror på, at man er i stand til at klare den udfordring, man står over for, desto mere tid og flere kræfter vil man bruge i forsøget på at klare udfordringen, og omvendt vil man bruge mindre tid og færre kræfter på noget, man ikke har en tro på, man kan klare. Tvivler man på egne kompetencer, vil man således have en tendens til at reducere egen indsats, ligesom vi er tilbøjelige til at sætte større pris på de aktiviteter, som vi tror, vi vil få størst succes med (Kähler, 2012, s. 9; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 103; s. 179). Bandura skelner mellem begreberne *efficacy expectations* og *outcome expectations*. Hvor førstnævnte refererer til forventningerne om at være i stand til at udføre en bestemt aktivitet, refererer *outcome expectations* til forventningerne om, hvad der vil ske, hvis man klarer den aktivitet, man stilles overfor. Ifølge Bandura har begge typer af forventning betydning for motivationen for at udføre aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 103; s. 178-179).

Når man står overfor en udfordring, er ens tro på egen mestringssevne betinget af den forudgående viden, man har om sig selv og verden omkring en. Man har således en erfaringsviden, som danner grundlag for ens vurdering og tolkning af, hvorvidt man tror, man har kompetencerne til at løse den udfordring, man står overfor. Dertil kommer de nye erfaringer, man løbende gør sig, idet man enten kaster sig ud i at forsøge at overkomme udfordringerne eller afviger fra at forsøge (Kähler, 2012, s. 51). *Self-efficacy* opbygges dermed gennem de erfaringer, man gør sig, og de styrkes via oplevelser, hvor troen på egen mestringssevne har et positivt udfald. Desuden antages det som særligt betydningsfuldt, at andre mennesker har været vidne til, at man lykkes. Dette kan være fremmede for udviklingen af en høj *self-*

efficacy. Udviklingen af self-efficacy har desuden en selvforstærkende effekt. Det vil sige, at en høj self-efficacy leder til en endnu stærkere tro på egen mestringssevne. Omvendt gør det samme sig gældende, hvis man har en lav self-efficacy. Således vil mennesker med en stærk tro på egen mestring i højere grad turde udfordre egne grænser, og de lader sig ikke nødvendigvis slå ud, hvis de begår fejl (Dammeyer, 2017, s. 83).

Mestringsforventningernes betydning for elevernes deltagelse

Vores undervisningsgang tog, som tidligere redegjort for, udgangspunkt i indholdsområdet Dans og udtryk. Dette er et indholdsområde, hvor elevernes kompetencer og forudsætninger for at deltage kan være vidt forskellige. I henhold til Banduras teori er deres kompetencer dog underordnet for deres deltagelse, hvis blot eleverne har en tro på, at de kan udføre de opgaver, de bliver stillet. I vores observationer af undervisningen blev det tydeligt, at flere elever var udfordret inden for dette indholdsområde, idet nogle elever havde svært ved at udføre bevægelserne eller finde ind i rytmen. Til trods for dette var deres tilgange til undervisningen forskellige. Set i lyset af Banduras teori om self-efficacy kan dette skyldes deres forskellige mestringsforventninger. En elev, som vi observerede, var aktivt deltagende i den pågældende undervisning og som udviste stort engagement i aktiviteterne, men som havde visse idrætsfaglige udfordringer, udtaler om kravene i idrætsundervisningen: "Men altså, det jeg kan mærke på de krav, der er, (...) det virker rimeligt, altså muligt for de fleste. Det virker meget tilgængeligt" (bilag 3.1). Med udgangspunkt i ovenstående teori kan denne udtalelse tolkes som en indikation på, at eleven har en tro på, at han grundlæggende kan mestre de udfordringer, han bliver stillet, hvilket kan være et incitament for hans deltagelse og tilgang til aktiviteterne på trods af de idrætsfaglige udfordringer, vi observerede, at han havde.

En anden elev, som vi flere gange observerede trak sig fra flere af de aktiviteter, som vi igangsatte, udtaler følgende refleksioner om at trække sig fra undervisningen: "Hvis jeg ved, at det kommer til at blive svært for mig, og jeg har prøvet, så prøver jeg bare at trække mig" (bilag 3.1). Ved at eleven trækker sig, reduceres muligheden for, at der opstår ubehagelige situationer, hvilket kan give eleven en form for kontrol over den idrætsaktivitet, som hun potentielt ikke føler, at hun kan mestre. Elevens valg om at trække sig kan være funderet i en svag tro på egne mestringsforventninger; hvis eleven ikke har en grundlæggende tro på, at hun kan mestre den undervisningsaktivitet, som hun står over for, så vil hun ifølge Bandura bruge mindre tid og færre kræfter på at gøre forsøget. Dette stemmer ligeledes overens med de observationer, vi gjorde af eleven, idet vi observerede, at eleven flere gange ved præsentationen af en aktivitet stod med armene over kors, ligesom hun flere gange og på forskellig vis trak sig

fra aktiviteterne. Denne ageren kan tolkes som en reduceret indsats, og disse observationer kombineret med elevens udtalelse kan således være et udtryk for en svag tro på egne kompetencer i de undervisningsaktiviteter, hvor eleven ender med at trække sig, og dermed får det indflydelse på hendes deltagelse i idrætsundervisningen. Denne svage tro på egne kompetencer til at mestre den aktivitet, hun står overfor, kan relatere sig til elevens erfaringsgrundlag. Hvis eleven gentagne gange har oplevelsen af ikke at kunne det med sin krop, der forventes, eller at kunne bevæge sig på den måde, aktiviteten lægger op til, kan dette i sidste ende føre til, at eleven giver op på forhånd. Der ligger altså en udfordring i at få vendt den negative spiral, så eleven får nogle positive oplevelser med idrætsaktiviteter, som ikke kun er fremmende for udvikling af mestringsforventninger, men som ligeledes kan bidrage til at øge elevens deltagelse i idrætsundervisningen.

I en udtalelse fra en tredje elev bliver det særligt tydeligt, hvor vigtige de positive oplevelser er for udviklingen af elevernes tro på egne evner. Denne elev beskriver en situation i et undervisningsforløb om redskabsaktiviteter, hvor der arbejdes med opbygning til et lavt overslag: “Jeg kan huske, at jeg tænkte: “De kan ikke gribe mig, de kan ikke holde mig”. (...) Jeg havde ikke lyst til at stå og gøre det foran hele klassen, hvis det nu gik galt” (bilag 3.1). Eleven beskriver frygten for ikke at kunne komme op i den syvtalsposition, der arbejdes med i forøvelsen, og hvilke konsekvenser det vil have, hvis ikke det lykkes for hende; hun er bange for, at de andre ikke kan holde hende. Udtalelsen kan både tale ind i en kropsbevidsthed og usikkerhed på egen krop, men det kan også være et udtryk for en usikkerhed omkring, hvorvidt hun tror på, at hun er i stand til at udføre øvelsen og dermed hendes efficacy expectations. Eleven pointerer nemlig, at hun allerede på forhånd tænker, at de ikke vil kunne gribe hende, når hun falder, og der ligger dermed en indirekte forventning om, at hun ikke tror på, at hun kan udføre øvelsen, men i stedet vil falde. I et interview med eleven fortæller hun, at hun til trods for usikkerheden endte med at udføre øvelsen efter undervisningen: “Det synes jeg var ret fedt, fordi så fandt jeg ud af, at jeg godt kunne gøre det” (bilag 3.1). Da der bliver spurgt ind til, hvordan eleven havde det, efter at hun lykkedes med øvelsen, svarer hun: “Så havde jeg det godt, og jeg føler mig lettet, fordi så gør man det bare. Det var fedt. Man bliver meget skuffet, når man sætter sig ved siden af og ikke gør det, men man kan bare ikke få sig selv til at gøre det” (bilag 3.1). Denne positive oplevelse med at lykkes kan altså bidrage til elevens erfaringsgrundlag og dermed påvirke mestringsforventningerne positivt. Det kan give den pågældende elev større lyst til at prøve en anden gang, fordi hun kan trække på en oplevelse, hvor hun fandt ud af, at hun godt kunne mestre en øvelse, hun ellers ikke troede, at hun kunne. Med citatet beskriver eleven også de outcome expectations, der relaterer sig til at udføre

opgaven, altså hvordan hun oplever det, hvis hun henholdsvis ikke lykkes eller lykkes med en aktivitet, og dette kan ligeledes få indflydelse på hendes lyst til at indgå i de idrætslige aktiviteter.

Begrebet self-efficacy set i lyset af idrætsfagets og skolens formål

På baggrund af ovenstående analyse kan det være relevant at stille sig kritisk over for Banduras begreb self-efficacy og formålet med udviklingen af en høj self-efficacy. Med udgangspunkt i vores undersøgelsesfelt er det ud fra ovenstående analyse at foretrække, at eleverne har en stærk tro på egen mestringsevne, idet det er fordrende for deres deltagelse. I et kritisk perspektiv kan det dog diskuteres, hvorvidt troen på egen mestringsevne er tilstrækkelig i folkeskolen, hvor idrætslæreren i udskolingen skal tilrettelægge sin undervisning, så eleverne efter niende klasse tilstræbes at kunne opfylde ikke mindre end 44 videns- og færdighedsmål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 8). Disse mål er formuleret som enten: "Eleven kan..." eller "Eleven har viden om...", og man kan derfor argumentere for, at det ikke er tilstrækkeligt, at eleverne tror på, at de kan, eller tror på, at de har viden. Når en idrætslærer skal give eleverne karakterer, eller når eleverne bliver vurderet ved en potentiel idrætsprøve, bliver de målt på deres egentlige kompetenceniveau og ikke på deres tro på eget kompetenceniveau. Ud fra dette perspektiv kan man argumentere for, at udviklingen af en høj self-efficacy ikke nødvendigvis er bestræbelsesværdigt og et mål i sig selv.

Kigger man derimod på folkeskolen ud fra et dannelsesperspektiv, hvor det af Folkeskolens Formålsparagraf fremgår, at skolen skal tilstræbe, at eleverne udvikler erkendelse og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle, kan udviklingen af en høj self-efficacy danne grundlaget for netop dette (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Ved at det pointeres, at skolen skal tilstræbe, at eleverne får tillid til egne muligheder, kan der argumenteres for, at det er et mål i sig selv, at eleverne udvikler en tro på egne evner som et led i den personlige dannelse, som vi ligeledes er forpligtede på at understøtte udviklingen af gennem vores undervisning. Desuden kan der argumenteres for, at udviklingen af en høj self-efficacy, som er fordrende for deltagelsen, netop kan virke fremmende for elevernes kompetenceniveau og dermed også deres idrætsfaglige læring og udvikling. Det er nemlig gennem deltagelsen og det, at eleverne aktivt bruger kroppen som medie til læring, at eleverne udvikler disse idrætslige kompetencer, idet udviklingen af en høj self-efficacy giver modet til at udfordre sig selv. Dette er igen med til at bidrage positivt til elevens erfaringsviden, i og med denne er med til at indikere troen på, om man kan mestre den udfordring, man står over for.

Der kan dog være en særlig udfordring i forbindelse med udviklingen af self-efficacy i idrætsfaget, idet det i idrætsfaget bliver meget synligt, hvis ens kompetencer ikke er tilstrækkelige, hvorfor det også bliver tydeligt, hvis man forsøger og ikke lykkes. Ifølge Bandura er det som tidligere redegjort for betydningsfuldt for udviklingen af self-efficacy, at andre mennesker er vidne til, at man lykkes. Dette stiller idrætsfaget i en særlig position ved at være et fag, hvor det, som andre mennesker skal være vidne til, er forbundet med krop og bevægelse, hvorfor der kan argumenteres for, at udviklingen af self-efficacy står særligt positioneret i idrætsfaget.

Sammenfatning

Mestringsforventninger dækker over troen på egne evner. Hvis eleverne ikke tror på, at de er i stand til at gøre det med deres kroppe, der er nødvendigt, for at de kan mestre den aktivitet, de står over for, kan det få negativ indflydelse på deltagelsen i idrætsundervisningen. Ved at elevernes mestringsforventninger får indflydelse på deres deltagelse, får det ligeledes indflydelse på deres erfaringsgrundlag, hvilket er med til at forme deres mestringsforventninger og dermed deltagelse i kommende idrætsaktiviteter. Modsat viser vores undersøgelse også, at hvis eleverne har troen på, at de kan mestre den bevægelsesaktivitet, de står over for, så er det fordrende for deres deltagelse, og det er dermed ikke deres egentlige kompetenceniveau, der får indflydelse på deres deltagelse, men troen herpå. Udviklingen af en tro på egne evner kan desuden ses som en af skolens dannelsesopgaver, ligesom det indirekte kan være fremmende for udviklingen af elevernes idrætslige kompetencer, idet det kan være fremmende for deltagelsen.

Oplevelsen af at være i fysisk kontakt med andre

Eleverne står parvis over for hinanden og skal lave en øvelse, hvor de skiftevis placerer den ene hånd ovenpå makkerens hånd, mens de efterligner hinandens bevægelser, idet de flytter hænderne. Vi demonstrerer øvelsen, og eleverne går i gang med øvelsen som anvist. Dog vækker et makkerpar vores opmærksomhed ved at have grebet øvelsen anderledes an. I stedet for at lægge hænderne ovenpå hinanden, placeres hænderne svævende i luften med stor afstand til makkerens hænder, mens øvelsen ellers udføres som forevist (bilag 4).

I denne situation indgår der et element, som er særligt karakteristisk for idrætsfaget, nemlig kropskontakt. Denne observation giver os en indikation på, at kropskontakt er noget, som ikke er uden betydning for eleverne, hvorfor denne oplevelsesbeskrivelse i samspil med elevinterviewene danner grundlag for at belyse temaet kropskontakt. I en belysning heraf tager

vi udgangspunkt i Helle Winthers teori om kroppens sprog og betydning, ligesom Maurice Merleau-Ponty kropssyn udgør den teoretiske ramme for at undersøge dette tema.

Kropssyn og kropskontakt

Med fænomenologien som afsæt taler Merleau-Ponty om kropsfænomenologi og forholdet mellem kroppen som subjekt og objekt. Den franske fænomenolog gør op med et dualistisk syn på krop og bevidsthed, idet han mener, at disse ikke kan adskilles. Kroppen er således ikke blot et objekt, idet bevidstheden udgår fra kroppen, og på den måde er vi på en og samme tid både krop som subjekt og krop som objekt. Enhver kropslig oplevelse er således forbundet med bevidstheden (Amholt & Toft, 2023, s. 243-244). Med dette tydeliggøres det, at vi oplever verden gennem vores kroppe, og at vores kroppe ikke blot er passive modtagere af sanseindtryk, men aktive i oplevelsen af verden. Det at være i fysisk kontakt med andre kan således ikke isoleres, men må forstås som en subjektiv oplevelse. Med udgangspunkt i dette kan fænomenet *bevægelse* således forstås mere nuanceret end blot ud fra et fysiologisk perspektiv, hvilket det ofte reduceres til (Amholt & Toft, 2023, s. 242-244).

Winther taler ind i ovenstående ved at karakterisere kropskontakt som både det enkelte menneskes kropslige nærvær og kontakt til egen krop samt som kontakten til andre, hvor vi særligt vil fokusere på sidstnævnte (Winther, 2012, s. 83). Ligesom Merleau-Ponty pointerer Winther forholdet mellem kroppen og bevidstheden, idet hun beskriver, at det særlige ved kropskontakt er, at det rummer mulighed for, at man på en gang kan berøre og blive berørt. I dette ligger altså, at det fysiske aspekt, at berøre, er knyttet til en oplevelsesdimension, at blive berørt (Winther, 2012, s. 84). Med denne forbundethed mellem det fysiske og oplevelsesdimensionen er kropskontakten også forbundet med tillid, hvorfor den samtidig også kan være forbundet med sårbarhed, blufærdighed og angst (Winther, 2012, s. 84). Denne oplevelsesdimension vil altid blive synliggjort i den måde, vi handler på, og med kroppen vil vi således altid kommunikere enten bevidst eller ubevidst. Gennem kroppen kan vi udtrykke vores energi, engagement, følelser og relationsforhold, og kroppens tegn og bevægelser kan være et udtryk for både fysiske, følelsesmæssige og sociale betydninger (Winther, 2012, s. 78-80).

Elevernes oplevelse af kropskontakt i idrætsundervisningen

Oplevelsesbeskrivelsen tydeliggør, at der for eleverne ikke blot er tale om en hvilken som helst idrætsaktivitet, men at der er mere på spil for eleverne. Det kommer ligeledes til udtryk i en undervisningsaktivitet, hvor eleverne ved lærerens fløjt skal lave en øvelse med nærmeste

klassekammerat, som indbefatter kropskontakt. I stedet for at gå rundt mellem hinanden holder en lille gruppe af elever sig for sig selv i et hjørne, ligesom en anden gruppe af elever holder sig tæt sammen og udfører kun øvelsen med hinanden (bilag 4). Disse eksempler tydeliggør det, som Merleau-Ponty pointerer, nemlig at den kropslige oplevelse er forbundet med bevidstheden. For eleverne handler det ikke blot om, at de skal udføre nogle bestemte fysiske bevægelser, men det kunne tyde på en bevidsthed om, at disse bevægelser indbefatter en kropslighed, som ikke kun er relateret til brugen af egen krop, men brugen af egen krop i kontakt med andre. Denne bevidsthed kommer til udtryk, idet eleverne på forskellig vis aktivt afviger fra de opstillede rammer for de aktiviteter, hvori der indgår kropskontakt. Ved at afvige fra rammerne har eleverne altså taget stilling til og forholdt sig til aktiviteten og den oplevelse, de får herved, hvilket ender med at påvirke deres måde at deltage i aktiviteten på.

Da vi i et interview med en elev spørger ind til hendes oplevelse af kropskontakt, bruger hun situationen, som beskrives i oplevelsesbeskrivelsen, som eksempel, idet hun siger: "Lige så snart jeg blev sat sammen med en dreng, så sagde jeg bare til ham: "Det er ikke personligt, men jeg vil helst have, at vi ikke rører hinanden", og det lyder mærkeligt, men vi lavede det bare i luften, og det virkede faktisk meget fint. (...) Han sagde: "Okay, det er fint nok". Men altså hvis han ikke havde sagt ja, så tror jeg bare, jeg ville have sagt til lærerne: "Jeg har ikke lyst til det her" eller "Jeg føler mig ikke komfortabel sådan her"" (bilag 3.2). Hun udtrykker således en bevidsthed om det faktum, at de i aktiviteten skulle røre ved hinanden. Hendes bevidsthed relaterer sig til det sociale aspekt, idet hun er meget bevidst om, hvem hun kropsligt interagerer med, hvilket netop får indflydelse på hendes måde at handle og deltage i idrætsaktiviteten på. Eleven udtrykker desuden meget direkte i interviewet, at kropskontakt får direkte indvirkning på hendes deltagelse; hvis ikke drengen havde accepteret hendes forespørgsel, ville hun meddele til en lærer, at hun ikke ønskede at deltage i aktiviteten. Eleven vælger således ikke at trække sig fra aktiviteten, men sammen med sin makker finder hun i stedet en måde at være deltagende på, hvor kropskontakt ikke indgår. Dette kan tolkes som et grundlæggende ønske om at indgå i de idrætsaktiviteter, der rammesættes, men at kropskontakten i dette tilfælde var en hindring for hendes deltagelse ud fra den måde, læreren havde defineret, at aktiviteten skulle udføres.

En anden måde, hvorpå emnet kropskontakt italesættes, kommer til udtryk, da en anden elev, der bliver spurgt ind til, om der er tidspunkter, hvor hun oplever idrætsundervisningen som grænseoverskridende, siger: "(...) hvis man skal lave sådan et eller andet løft eller et eller andet med en makker. Så er det nogle gange lidt grænseoverskridende, at man skal løfte hinanden" (bilag 3.2). Således kan det hos denne elev tolkes som om, at det mere er den

kropskontakt, som indgår i øvelsen og det kropslige nærvær, der er forbundet hermed, der italesættes som grænseoverskridende, end hvem hun er i kropskontakt med. Med eksemplet tydeliggøres det også, at kroppen både er subjekt og objekt. Det som kroppen gør, at blive løftet, sættes nemlig i relation til en oplevet følelse, det er grænseoverskridende. Med dette kan det altså tolkes, at kropskontakt for nogle elever kan være forbundet med en vis sårbarhed, som særligt kan komme til udtryk i idrætsfaget.

Hvorfor inddrage kropskontakt i idrætsundervisningen?

I ovenstående analyse er det tydeligt, at den fysiske kontakt, vi har med hinanden i idrætsundervisningen, kan få indflydelse på elevernes oplevelse af og deltagelse i faget. Flere elever sætter nemlig kropskontakt i relation til noget, som kan være grænseoverskridende og ukomfortabelt, hvilket får os til at reflektere over, hvorfor det overhovedet giver mening at sætte eleverne i situationer i idrætsundervisningen, som de oplever som grænseoverskridende.

Da vi ikke kan reducere kropskontakt til noget, der kun relaterer sig til kroppen som objekt, og fordi vi har forskellige oplevelser af, hvad der er grænseoverskridende i idrætsundervisningen, vil der uundgåeligt opstå situationer, som nogle elever vil opleve som grænseoverskridende. Der kan dog argumenteres for, at kropskontakten kan have sin berettigelse i idrætsundervisningen, da det er gennem kropskontakt og berøring, at den kropslige erfaring og dannelse fremmes (Christensen m.fl., 2017, s. 11). Den kropslige erfaring, vi får gennem forskellige idrætslige aktiviteter, kan nemlig bidrage til at udfordre vores opmærksomhed over for kropslige signaler, reaktioner og udtryk, som både er fremmede for udviklingen af egne grænser og opmærksomheden på andres (Rønholt, 2013b, s. 172). Således kan kropskontakt i idrætsundervisningen ses som et led i udviklingen af kropslige, sociale og personlige kompetencer, som idrætsundervisningen skal bidrage til. Med dette som argument kan det anses som værende positivt, at eleverne trækker sig eller omgår det element, de oplever som grænseoverskridende eller ukomfortabelt, som det er tilfældet i såvel oplevelsesbeskrivelsen som de observationer, vi har beskrevet. Der kan argumenteres for, at der i elevernes evne til at mærke efter ligger en dannelsesmæssig værdi, som det med skolen er tilsigtet, at eleverne udvikler. Denne værdi fremgår også af Fælles Mål for idrætsfaget, idet det som et færdigheds- og vidensmål fremgår, at eleverne har viden om kropslige grænser, og at de kan vise hensyn og tolerance i idrætsaktiviteter, der indebærer kropskontakt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 10).

Omvendt kan der argumenteres for, at grænserne for, hvad der opfattes som grænseoverskridende, ikke bliver udfordret, hvis eleverne ikke indgår i aktiviteter, som kan

virke grænseoverskridende. Ved at eleverne trækker sig, opstår der ikke mulighed for situationer, hvor kropskontakten kan opleves som noget trygt og tillidsopbyggende. Hvis vi skal udvikle tillid til hinanden, er vi altså nødt til at stå i nogle situationer, hvor vi kan erfare dette, hvilket ligeledes kan være et argument for at udfordre elevernes måde at deltage på i de situationer, hvor kropskontakt udgør en central del af idrætsundervisningen.

Sammenfatning

Med kropsfænomenologien forbindes kroppen med bevidstheden, og de kropslige oplevelser, vi har med hinanden, når vi i idrætsundervisningen er i kropskontakt, vil ikke kun være et fysisk anliggende, men det vil ligeledes være forbundet til vores bevidsthed. I vores undersøgelse blev det tydeligt, at flere elever på forskellig vis forsøgte at omgå de dele af idrætsaktiviteterne, hvori der indgik kropskontakt, ligesom flere elever gav udtryk for det grænseoverskridende ved kropskontakt. Kropskontakt er altså et forhold, der kan få indflydelse på elevernes måde at deltage i idrætsundervisningen på. Dog er det et uundgåeligt forhold i idrætsundervisningen, og ved at eleverne er deltagende i aktiviteter, der indbefatter kropskontakt, kan det bidrage positivt til deres kropslige, personlige og sociale dannelse.

Andres blik på mig og min krop

“Der har været et par gange, hvor jeg ikke har haft lyst til at gøre noget, fordi jeg ved ikke, hvordan jeg ser ud, mens jeg gør det. Om jeg ser totalt dum ud eller sådan noget” (bilag 3.3).

Hvor det i analysen af de forrige tematikker var henholdsvis elevernes oplevelser af egen mestringssevne og kropskontakt, der havde indflydelse på deres deltagelse, så er det i denne tematik oplevelsen af andres syn på os, der vil blive belyst i relation til elevernes deltagelse i idrætsundervisningen. Elevens udtalelse i interviewet kan nemlig vidne om en optagethed om et udefra-perspektiv, idet hun sætter spørgsmålstejn ved, hvordan hun fremstår og ser ud, når hun gør noget kropsligt i idrætsundervisningen. Denne optagethed vil vi nu forsøge at teoretisere over ved brug af George Herbert Meads teori om selvet og Einar og Sidsel Skaalviks teori om angsten for at fejle.

Selvet og dets angst for at fejle

Socialpsykologien Mead er med sin teori om selvet optaget af, hvordan vi opfatter os selv, og særligt hvordan andres reaktioner får betydning for denne opfattelse. Med selvet refererer Mead til en oplevelse, der tager form, idet man bliver opmærksom på, hvordan andre ser på en, og hvordan man oplever, at andre ser på en. Således er hans pointe, at man begynder at forholde sig til sig selv gennem mødet med andre, og vores selv kan således defineres som en samlet

forståelse af andres blik på en. I Meads teori om selvet inddrager han begreberne *mig'et* og *jeg'et*. Han beskriver *mig'et* som vores opfattelse af, hvordan vi tror, andre ser os, mens *jeg'et* er vores reaktion på andres opfattelse af os. *Jeg'et* handler og reagerer således på baggrund af det, som definerer *mig'et* i den sociale kontekst. I en undervisningskontekst påvirkes udviklingen af elevernes selv, og dermed deres selvopfattelse og -bevidsthed, af den bevidste og ubevidste feedback og evaluering, de får på det, de siger og gør (Bjerre, 2016, s. 191-192).

Dette selv og måden at anskue sig selv på gennem andres øjne udvikles således i undervisningssituationer, men samtidig sættes selvet også på spil og udfordres heri, og det kan få indflydelse på den måde, eleverne agerer på i idrætsundervisningen. Skaalvik og Skaalvik beskriver, hvordan en oplevet angst for at fejle kan få betydning for elevernes ageren i undervisningen. De definerer angsten for at fejle som en emotionel reaktion, som er knyttet til bestemte situationer, og som kan føre til enten en øget indsats eller en reduceret indsats. Den reducerede indsats kan komme til udtryk som self-handicapping, hvor eleverne bevidst opstiller hindringer for at udføre en aktivitet, hvormed eleverne undgår at havne i en situation, hvor de ikke lykkes. På sigt kan dette føre til manglende viden og færdigheder hos eleverne, hvilket kan virke forstærkende på angsten for at fejle. Begge disse reaktionsmåder udløses på baggrund af et behov for selvbeskyttelse hos eleverne (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 32-33). Denne selvbeskyttelse kan blandt andet skyldes, at eleverne kan opleve, at deres selvværd er truet i en specifik undervisningssituation, eller det kan skyldes et øget oplevet fokus på resultater og præstation generelt. En sådan kultur er kendetegnet ved, at eleverne værdsættes ud fra deres præstationer, og det kan bidrage til en øget social sammenligning og dermed en øget opmærksomhed på, hvad andre tænker om en, hvilket kan forstærke angsten for at fejle (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 35-38).

Med selvet og kropsbevidstheden ind i idrætsundervisningen

I interviewene blev det tydeligt, at flere af eleverne er opmærksomme på de andre elever, og hvordan de ser på dem i idrætsundervisningen. Udover eleven i førstnævnte eksempel så udtaler en anden elev: "Nogle gange kan det være pinligt, hvis man skal lave en eller anden mærkelig position, som man ikke plejer at gøre. Og så de andre kigger på en og tænker sådan: "Wow, du kan ikke finde ud af det"" (bilag 3.3). Med dette eksempel udtrykker eleven en optagethed af, hvad de andre elever tænker om hendes måde at udføre aktiviteten på, og de andres potentielle tanker får indflydelse på hendes måde at tænke om den aktivitet, hun er i gang med. Hun definerer aktiviteten som pinlig på baggrund af, hvad hun forestiller sig, at de andre elever tænker om hende i den undervisningssituation, og ikke umiddelbart på baggrund

af, hvordan hun selv oplever aktiviteten. Forestillingen om, hvad de andre elever tænker om hende i den pågældende undervisningssituation, får med udgangspunkt i Meads teori indflydelse på, hvordan eleven opfatter sig selv i situationen, og dermed mig'et. Dette kan igen kan få indflydelse på elevens ageren, jeg'et, og dermed elevens deltagelse og måde at indgå i idrætsundervisningen på. Samme bevidsthed om andres blik kommer til udtryk, idet en anden elev udtaler følgende om at skulle fremvise noget foran andre: "Jeg bliver sådan usikker på mig selv og sådan lidt insecure på min krop, når folk bare skal kigge på mig og sådan" (bilag 3.3). Eleven udtrykker direkte, hvordan det påvirker hendes selvopfattelse, når hun står i en situation, hvor andre elever skal kigge på hende; hun bliver usikker på sig selv og det, som hendes krop skal i den situation, hun står i.

Samme elev giver udtryk for en viden og refleksion omkring, hvad der kan være på spil, når nogle af klassekammeraterne trækker sig fra undervisningen, idet hun udtaler: "Men jeg ved i hvert fald, at der er nogen fra klassen, der overhovedet ikke gider at prøve, fordi at der er andre, der kigger på den person, og så får de ikke lysten til at kunne, fordi de også ligesom mig er sådan lidt bange for, hvad folk tænker" (bilag 3.3). Heri ligger der en indsigt i, at der er flere elever fra klassen, der er opmærksomme på, hvad andre tænker om dem i idrætsundervisningen, hvilket får indflydelse på deres måde at deltage på, idet de som eleven udtaler: "Får lyst til ikke at kunne". På baggrund af denne udtalelse kan det tolkes, at de pågældende elevs deltagelse i undervisningen spiller sammen med deres oplevelse af deres selv, og at eleverne forsøger at reducere deres indsats ved ikke at give aktiviteten et forsøg. På den måde undgår eleverne at havne i en situation, hvor de får en oplevelse af, at andre elever tænker, at de ikke kan lykkes, fordi de selv har taget et aktivt valg om ikke at deltage i aktiviteten og dermed ikke ender i en situation, hvor de potentielt oplever at fejle.

Et fællestræk blandt de ovenstående eksempler er, at kroppen benævnes som central, hvilket vidner om en særlig opmærksomhed på elevernes egne kroppe såvel som andres blik herpå. Denne optagethed kan skyldes flere ting. Den kan blandt andet begrundes i deres alder, hvor kroppen og kroppens udvikling ofte vil fylde meget, men den kan også ses som et argument for, hvorfor der er noget særligt på spil i idrætsfaget. Da vi spørger ind til en elevs selvbenævnte usikkerhed i idrætsfaget, udtrykker hun følgende: "Jeg er nok lidt usikker i alle fag, men sådan idræt, der er det mest min krop, jeg er usikker på, fordi det er sådan den, man viser der" (bilag 3.3). I dette citat bliver det tydeliggjort, at der for eleven er en særlig kropsbevidsthed, som relaterer sig til idrætsfaget, hvilket stiller faget i en særlig position, når eleverne ikke blot skal tilgå fagets indhold med deres egne kroppe, men også med en bevidsthed om andres blik på dem og deres kroppe.

Denne kropsbevidsthed kommer til udtryk på anden vis i et interview med en elev, som, vi observerede, havde en anden og mere umiddelbar måde at indgå i aktiviteterne på. Hun gik ofte forrest i de idrætsaktiviteter, der blev igangsat, ligesom hun brugte kroppen mere eksperimenterende og udtryksfuldt (bilag 4). Da vi i et interview spurgte hende, om hun tænker over brugen af kroppen i idrætsundervisningen, svarede hun: “Øh altså det er jo ikke noget, jeg som sådan tænker over, at jeg bruger kroppen. (...) Sådan du ved, det er ikke noget jeg tænker over, når jeg sådan bruger min krop, fordi jeg er okay vant til det, kan man godt sige” (bilag 3.3). Interessant er det desuden, at vi under interviewet observerede, at elevens svar til det pågældende spørgsmål ikke kom så umiddelbart, som nogle af de andres elevers svar; hun brugte længere tid på både at forstå spørgsmålet og formulere et svar. Dette kan tolkes som om, at eleven ikke i samme grad havde gjort sig nogle tanker herom og måske ikke tillægger brugen af kroppen samme bevidsthed som nogle af de andre elever. På baggrund af elevens udtalelse og vores observationer af hendes måde at indgå i idrætsaktiviteterne på, kan det antages, at denne elevs oplevelse af, hvordan de andre ser på hende, er positiv i relation til idrætsfaget. Dette kan altså virke fremmede for elevens måde at deltage på, da jeg’et som beskrevet handler på baggrund af andres opfattelse af os, ligesom det kan antages, at eleven ikke oplever samme behov for selvbeskyttelse og dermed kan deltage uden en oplevet angst for at fejle.

Et kritisk perspektiv på kulturen

Et gennemgående træk i ovenstående analyse er, at elevernes oplevelse af og tanker om andres blik på dem får betydning for deres ageren og deltagelse i idrætsundervisningen. Det kan derfor være relevant at kigge nærmere ind i, hvad der kan ligge til grund for, at eleverne er optagede af, hvad andre tænker, når nu det får betydning for deres opfattelse af deres selv. Derfor vil vi nu diskutere præstations- og evalueringskulturens mulige indflydelse herpå.

Som vi tidligere har redegjort for, kan et oplevet øget fokus på resultater og præstation skabe et behov for selvbeskyttelse, da en sådan kultur kan bidrage til en øget social sammenligning og dermed en øget opmærksomhed på, hvad andre tænker. Dette oplevede fokus på præstation kan ses i lyset af en elevudtalelse: “Det kan godt være, han [idrætslæreren] kigger bare for at hjælpe, men nogle gange så kan man godt tro, at så kigger han for at se, om jeg gør det rigtigt, eller ser han, hvad jeg gør forkert, så nogle gange kan man godt føle sig sådan lidt nervøs for det, men jeg synes faktisk, det er mindre læreren og mere sådan de andre elever i klassen” (bilag 3.3). Med citatet er det tydeligt, at der følger en bevidsthed hos eleven omkring, at hun som en del af idrætsfaget bliver vurderet på hendes idrætslige og kropslige kompetencer. Denne bevidsthed kommer til udtryk som en oplevet følelse af nervøsitet og en

opmærksomhed på, om hun gør noget rigtigt eller forkert. Med denne viden kan man således stille sig undrende over for, om den evalueringskultur, som skolen er katalysator for, er fremmende for elevernes deltagelse i idrætsfaget, nu hvor ovenstående elev relaterer oplevelsen af at blive vurderet til en følelse af nervøsitet. Evalueringskulturen og en bevidsthed om andres blik på os kan altså på den ene side betragtes som noget, der får negativ indvirkning på elevernes deltagelse, hvilket også får indflydelse på deres idrætsfaglige læring og udvikling.

Modsat kan der argumenteres for, at denne idrætslige læring ikke finder sted, hvis ikke vi netop modtager feedback og bliver evalueret på det, vi gør. Der kan således argumenteres for, at eleven ikke bliver bedre til den øvelse, hun er i gang med, hvis ikke hun løbende modtager feedback, og denne feedback på elevens udførelse forudsætter altså, at idrætslæreren og de andre elever kigger på hende. I et vidensnotat om præstationskultur, feedback og mindset henvises der til en række studier, der peger på denne vigtighed af evaluering og feedback for elevernes faglige læring. Disse studier konkluderer, at netop feedback er en af de mest effektive interventioner i forhold til at fremme elevernes læring (Hansen m.fl., 2019, s. 10). Dette understreger feedbackens berettigelse og vigtigheden heraf set i lyset af elevernes læring. Denne skelnen mellem feedback og vurdering kan dog være svær at gøre sig som elev, og som den, der modtager feedback, da feedbacken i sidste ende leder til en vurdering i form af en karakter af elevens idrætslige og kropslige kompetencer. I førnævnte citat fra interviewet bliver denne svære skelnen også tydelig, når eleven påpeger, at læreren muligvis ønsker at hjælpe, men at hun får en oplevelse af at blive vurderet i stedet, hvilket er med til at tydeliggøre det spændingsfelt, der er mellem præstationskulturen og evalueringstanken. Denne skelnen kan desuden argumenteres for at blive yderligere kompliceret af, at det, som eleverne modtager feedback på, blandt andet vedrører det, som de kan og gør med deres kroppe.

Sammenfatning

Andres reaktioner får betydning for vores opfattelse af os selv, og dette selv sættes på spil i idrætsundervisningen, hvor en oplevet angst for at fejle kan få betydning for elevernes måde at deltage på. I vores undersøgelse tydeliggøres det, at elevernes optagethed af andres tanker om dem får indflydelse på deres selvopfattelse og kropsbevidsthed, hvilket kan påvirke deres måde at deltage på i idrætsundervisningen. Modsat bliver det også tydeligt, at hvis denne kropsbevidsthed opleves positivt, får det en positiv betydning for elevernes deltagelse. Opmærksomheden på andres opfattelse af os udfordres yderligere, ved at der ikke kun er tale om et evaluerende blik, men til tider også et vurderende blik, som blandt andet går på det, som

eleverne kan med deres kroppe, og det kan således også blive et forhold, der får indflydelse på deres deltagelse.

Et frirum til at udtrykke sig

Eleverne er blevet inddelt i grupper og skal i gang med at udvælge, øve og sammensætte hiphop-trin. En gruppe sidder og ser forslag til hiphop-trin på en chromebook. En af eleverne sidder og smiler. Hun vipper lidt med hovedet, samtidig med at hun tæller taktslag. Derefter rejser hun sig hurtigt op og begynder i selskab med en anden fra gruppen at øve trinnet og koordinere det i forhold til hinanden. De griner og vender derefter tilbage til chromebooken for at finde flere trin (bilag 4).

Denne oplevelsesbeskrivelse tydeliggør, hvad idrætsundervisningen også kan bidrage med; en særlig energi og en oplevet glæde. En tematik, som også stod frem, da vi underviste, observerede og interviewede eleverne, og derfor vil vi nu forsøge at belyse dette med udgangspunkt i Jens-Ole Jensens teori om bevægelsesglæde.

Glæden ved at bevæge sig

Bevægelsesglæde kan ikke defineres objektivt, men relaterer sig til subjektets oplevede følelse af glæde ved bevægelse (Jensen, 2020, s. 212). Begrebet må således betragtes som en nuanceret og oplevet følelse, som relaterer sig til forskellige forhold, som man tillægger værdi og oplever meningsfuldt. Hver enkelt elev vil således forbinde forskellige følelser med bevægelse, ligesom de vil have forskellige oplevelser af, hvad der opleves meningsfuldt i relation til bevægelse (Jensen, 2018, s. 246). På baggrund af de forskellige oplevelser af, hvad der opleves meningsfuldt, vil der således også være forskellige forhold, der får indflydelse på elevernes deltagelse i idrætsundervisningen.

Jensen sætter ordet glæde i relation til bevægelse, idet han beskriver, at når bevægelse opleves som sjovt eller underholdende, er der typisk tale om en oplevet følelse af glæde i nuet. Samtidig beskriver han, at denne glæde ikke nødvendigvis forekommer i aktiviteter, der er fri for besværligheder. Derimod pointerer han, at man aktivt må lægge en indsats, for at der frembringes en glæde (Jensen, 2020, s. 211-212). Denne glæde følger altså af oplevelsen af noget, der opleves som meningsfuldt, og han peger på nogle forhold i relation til bevægelse, som kan være meningsfulde i sig selv. Fælles for disse forhold, og en vigtig pointe i forhold til oplevelsen af meningsfuldhed i nuet, er, at de har en værdi i sig selv og derfor ikke behøver at retfærdiggøres af andet (Jensen, 2018, s. 247).

Bevægelsesglædens betydning for elevernes deltagelse

I oplevelsesbeskrivelsen er det tydeligt, at der er en særlig form for positiv energi og glæde at spore, da eleverne er i gang med at sammensætte deres hiphop-trin. Denne glæde ved faget italesættes også i et interview, da eleven fra oplevelsesbeskrivelsen udtrykker, at hun godt kan lide at bruge kroppen i idrætsundervisningen. Da vi spørger ind til, hvad det er, hun godt kan lide ved at bruge kroppen, siger hun: ”Man kan få lov til at bruge energi og sådan, jeg synes bare, at det er sådan en fed følelse” (bilag 3.4). Hun beskriver således idrætsundervisningen som et rum, hvor hun med sin krop kan få lov til at bruge energi, hvilket hun forbinder med noget positivt. Ifølge ovenstående teori kan der argumenteres for, at eleven tilskriver det at kunne få lov til at bruge sin krop og bruge energi mening. Når eleven tilskriver det værdi, er det ikke kun positivt for elevens deltagelse i idrætsundervisningen, men også for hendes syn på idrætsfaget; det giver en følelse af glæde at bevæge sig.

En anden elev peger på et andet forhold som meningsfuldt i idrætsfaget. Hun udtrykker følgende, da vi spørger ind til, hvordan idræt adskiller sig fra de andre fag i skolen: ”Man kan mere sådan vise sig selv, føler jeg. Det er nemmere for mig at udtrykke mig der, fordi jeg ikke er sådan en snakkesalig person i timerne” (bilag 3.4). Med denne udtalelse tydeliggøres det, at den pågældende elev forbinder idrætsundervisningen med en mulighed for at udtrykke sig, og at denne udtryksmulighed adskiller sig fra hendes erfaringer med andre af skolens fag. Heri kan det tolkes, at det er hendes krop, der er adgangen hertil, ved at det er kroppen og dens bevægelser, der primært er genstandsfelt i idrætsundervisningen, og det kan dermed tolkes, at det for denne elev er det at kunne bruge kroppen til at udtrykke sig, der bliver det meningsskabende og som får indflydelse på hendes deltagelse i undervisningen.

En tredje elev peger ind i et tredje forhold som meningsskabende i idrætsundervisningen, nemlig fællesskabet. Da vi spørger eleven, om hun godt kan lide at bruge kroppen sammen med andre, svarer hun: ”Ja, det er det, jeg synes, der er sjovest” (bilag 3.4). Denne elev peger altså på det at bruge kroppen i samspil med andre som meningsfuldt. Jensen beskriver, at sociale interaktioner kan være med til at skabe gensidig afhængighed og en kropslig nærhed, der kan bidrage til en oplevelse af at være en del af et meningsfuldt fællesskab (Jensen, 2018, s. 247-248). Hos eleven kan det således opleves som meningsfuldt, at idrætsundervisningen danner grundlag for fællesskab og samhørighed, og eleven kan have en oplevelse af, at hendes deltagelse bidrager til udviklingen heraf. Med ovenstående forhold tydeliggøres det, at bevægelsesglæde kan forekomme ved forskellige aspekter ved idrætsfaget og dermed ikke nødvendigvis i tilknytning til mestring af de idrætslige kompetencer. Dette underbygges også, idet en elev udtaler følgende om det at trække idræt til prøven: “Jeg håber

virkelig, vi får idræt, selvom jeg ikke synes, jeg er den bedste til det, men jeg glæder mig virkelig til det, fordi jeg synes, der er mange ting under idræt, som man kan, du ved, eksperimentere med” (bilag 3.4). Hun udtrykker en glæde ved idrætsfaget, som hun sætter i relation til det at kunne få lov til at eksperimentere, og i forhold til hendes ønske om prøven, så vægter det højere end de idrætslige og kropslige udfordringer, hun vurderer, at hun har. Det eksperimenterende kan tilskrives mening, idet det modsætter sig objektive kriterier for korrekthed og fastholder rum for udforskning (Jensen, 2018, s. 252). Det kan således tolkes som positivt for denne elevs oplevelse af bevægelsesglæde og hendes deltagelse, at der i idrætsundervisningen er rum for det eksperimenterende. Det eksperimenterende kan ligeledes være et forhold, som kan ses afspejlet i eleven fra oplevelsesbeskrivelsens glæde, da undervisningsaktiviteten lægger op til, at eleverne skal eksperimentere og prøve sig frem, når de skal sammensætte deres hiphop-sekvens, og at den ene sekvens ikke er mere korrekt sammensat end den anden.

Er det nok, at idrætsundervisningen blot opleves meningsfuld i nuet?

På baggrund af ovenstående teoretisering over begrebet bevægelsesglæde kan det ses relevant at forholde sig kritisk til, om meningsfulde oplevelser i nuet er bestræbelsesværdige i idrætsundervisningen, og hvorvidt det overhovedet er muligt at tilrettelægge en idrætsundervisning, som alle elever oplever meningsfuld i nuet.

Jensen peger på vigtigheden af, at idrætsaktiviteter skal opleves som meningsfulde i nuet, og han stiller denne oplevelse af meningsfuldhed over for den, som han betegner som den rationelle mening. Denne form for oplevelse af mening er ikke relateret til nuet, men er i stedet en langsigtet nytteværdi, som idrætsundervisningen fører med sig som eksempelvis øget læring, sundhed og trivsel (Jensen, 2018, s. 244). Denne langsigtede meningsdimension står desuden indskrevet i Idrætsfagets Formål, idet der står, at idrætsfaget skal give eleverne erfaring med og indsigt i idrættens betydning for sundhed og trivsel, ligesom eleverne skal udvikle forudsætninger for at forstå betydningen af livslang fysisk udfoldelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 3). Med dette er vi som idrætslærere forpligtede på at tilrettelægge en undervisning, der ikke alene opleves meningsfuld i nuet, men som også har et lærings- og dannelsesmæssigt sigte, der rækker ud over oplevelsen i nuet. Desuden peger et newzealandsk studie, der har undersøgt bevægelsesglæde i skolen, på, at det har negativ indvirkning på den måde, vi anskuer idrætsfaget på, hvis aktiviteterne primært tilrettelægges med henblik på, at de opleves meningsfulde i nuet. Studiet konkluderer nemlig, at et fokus på de eksistentielle kvaliteter, der kan relatere sig til oplevelsen af mening i nuet, kan medføre, at

faget opfattes som mindre seriøst end andre fag (Stevens, 2017). På baggrund af dette kan der argumenteres for, at det er vigtigt for værdien af faget, at der er et meningsformål, som rækker ud over nuet.

Modsat kan der argumenteres for, at hvis idrætsundervisningen primært har fokus på det, som tillægges værdi på længere sigt, begrundes mening ud fra objektive kriterier, og idrætten gøres dermed til genstand for noget andet end det, som er særligt for netop idrætsfaget, og som eleverne i analysen peger på som betydningsfulde; muligheden for at udtrykke sig med deres kroppe, at have det sjovt sammen og få lov at eksperimentere med bevægelsesaktiviteter. Forhold, som giver lyst til deltagelse, hvilket er forudsætningen for at fremme bevægelsesglæde både i nuet, men også i et fremtidigt perspektiv. Dette argument underbygges desuden af et svensk studie, der peger på, at interventioner med høj bevægelsesglæde øger fysisk aktivitet (Hagberg m.fl., 2009). Dermed kan der argumenteres for, at hvis eleverne oplever bevægelsesglæde og en mening i nuet, så er der i højere grad mulighed for, at de opnår de langsigtede mål og dermed de kompetencemål, som er opstillet for faget.

I ovenstående analyse blev det tydeligt, at eleverne fandt glæde og værdi ved forskellige aspekter af bevægelse og det at bruge kroppen, og det er således forskelligt, hvad der kan virke fremmende for deres deltagelse. Dermed bliver det tydeligt, at der er en diskrepans imellem, at idrætsundervisningen skal være sjov og opleves meningsfuld i nuet, og at denne oplevelse af meningsfuldhed samtidig er subjektiv, hvormed det er forskelligt fra elev til elev, hvad der opleves som værende sjovt og meningsfuld. Det kan derfor synes som en udfordring at tilrettelægge og gennemføre en idrætsundervisning, som alle elever finder meningsfuld og som dermed vækker bevægelsesglæde.

Sammenfatning

Bevægelsesglæde kan ifølge Jensen opleves, hvis vi tillægger bevægelsesaktiviteter værdi og oplever dem som meningsfulde i nuet. I vores undersøgelse blev det tydeligt, at oplevelsen af mening er subjektiv, og eleverne tilskriver forskellige forhold ved idrætsfaget værdi. Eleverne i vores undersøgelse udtrykte, at de føler, at de i idrætsfaget har mulighed for at udtrykke sig med deres kroppe, eksperimentere i måden de bevæger sig på og finde glæde i at bruge deres kroppe sammen, og at disse forhold kan forbindes med en bevægelsesglæde og en oplevelse af mening. Dette kan betragtes som forhold, som kan være fremmende for elevernes deltagelse og deres lyst til at indgå i idrætsaktiviteter. Dermed kan disse forhold, som opleves meningsfulde i nuet, også ses fremmende for elevernes læring og dermed det, som er meningsfuldt på længere sigt.

Diskussion af metode

På baggrund af vores undersøgelsesresultater vil vi nu diskutere vores metodevalg og undersøgelsesdesign, da vi er opmærksomme på, at der er en række forhold, der kan have påvirket vores undersøgelse og analyser heraf.

Med et forståelsesorienteret blik har vi været interesseret i at undersøge, hvilken indflydelse krop og bevægelse har på elevernes deltagelse i idrætsundervisningen. I vores undersøgelsestilgang har vi været induktive, idet vi i vores interviews, observationer og undervisning havde mange forskellige forhold for øje med det formål at forholde os åbent og bredt til, hvad eleverne pegede på som forhold, der havde indflydelse herpå. I behandlingen af vores indsamlede data blev det dog tydeligt, at det ikke var alle forhold, der havde relevans for vores undersøgelse, hvorfor noget af den indsamlede data ikke kunne anvendes. Desuden blev det i vores efterbehandling af dataen tydeligt, at der var områder, hvor vi ikke havde spurgt tilstrækkeligt ind, og der er derfor nogle tematikker, som med fordel kunne belyses yderligere. Det har således været en udfordring at finde en balance imellem at undersøge et bredt spektrum af forhold og samtidig komme i dybden hermed. For at forbedre vores undersøgelse kunne vi derfor med fordel have været ude at interviewe eleverne igen efter at have gennemgået vores data med henblik på at få en dybere og mere nuanceret forståelse af de forhold, der først blev tydelige i efterbehandlingen. Dette kunne også have været fremmende for validiteten af vores undersøgelse, idet eleverne kunne få mulighed for at udfolde og uddybe deres oplevelser og erfaringer. Det ville desuden have givet os mulighed for at indfange yderligere nuancer og kompleksiteter, hvilket kunne være styrkende for korrektheden i vores analyse og dermed vores besvarelse af problemformuleringen. I forhold til validiteten er det dog en styrke, at vi har anvendt den kvalitative metode, da det giver eleverne mulighed for at udtrykke sig på baggrund af deres oplevelser og erfaringer (Bak, 2017, s. 65).

Et andet parameter, der har betydning for undersøgelsens kvalitet, er reliabiliteten. Med vores fænomenologiske afsæt har vi fokus på udvalgte elevers subjektive oplevelser af og perspektiver på undersøgelsesfeltet, hvorfor man ikke kan konkludere noget generaliserende om alle elevers oplevelse af og erfaringer med undersøgelsesfeltet (Bak, 2017, s. 64-65). Da vores undersøgelser er gennemført i en niende klasse på en specifik skole, kan det antages, at vores resultater og konklusioner er specifikke for denne gruppe elever i relation til deres årgang og skole. Hvis vi skulle kunne udlede noget mere generelt, ville det have været nødvendigt at inkorporere noget kvantitativt i undersøgelsesdesignet. Det kunne have været et spørgeskema, der kunne anvendes indledningsvist til at afdække, hvilke forhold ved krop og bevægelse der

får indflydelse på elevernes deltagelse i idrætsundervisningen. Ved at kombinere kvantitative og kvalitative metoder ville vi have haft mulighed for at skabe større generaliserbarhed, hvilket kunne have styrket vores undersøgelse, da vi dermed ville kunne trække på dybdegående kvalitative indsigter såvel som brede kvantitative data. På den måde ville vi ikke blot identificere individuelle oplevelser, men også mulige mønstre og tendenser på tværs af en større gruppe elever. Samtidig kan vores opmærksomhed mod at inddrage elever, som, vi observerede, havde forskellige måder at deltage i idrætsaktiviteterne på, være et argument for, at disse tematikker, som ligeledes er forankret i teoretiske perspektiver, i et vist omfang vil kunne udtrykke nogle generelle tendenser.

Et andet forhold, der også har betydning for vores undersøgelsesresultater, er valget af teori. Valget af teori spiller en central rolle i vores analyse og fortolkning af vores data, idet vores analytiske tilgang er deduktiv. Med teorien belyser vi et fænomen ud fra en række begreber og perspektiver, som får indflydelse på vores forståelse af det undersøgte fænomen, og det vil uundgåeligt påvirke, hvilke aspekter vi vælger at fokusere på, og hvordan vi forstår og fortolker disse. Vores teoretiske valg er dermed med til at forme vores analyse og fortolkning af resultaterne, og havde vi valgt at tage udgangspunkt i andre teorier, ville konklusionen på problemformuleringen potentielt have været anderledes.

Konklusion

Dette bachelorprojekts formål har været at undersøge, hvilken indflydelse det har på elevernes deltagelse, at krop og bevægelse er genstandsfelt i idrætsundervisningen. Med udgangspunkt i en tilrettelagt og gennemført undervisningsgang, observationer og interviews med fem udvalgte elever har vi fundet frem til fire tematikker og dermed fire faktorer, som har indflydelse på elevernes deltagelse i relation til krop og bevægelse.

Først og fremmest viser vores undersøgelse, at elevernes mestringsforventninger får betydning for deres måde at deltage på i idrætsundervisningen, idet en stærk tro på egen mestringsevne er fordrende for deltagelsen, mens det modsatte gør sig gældende ved en svag tro på egen mestring. For at fremme muligheden for og lysten til deltagelse i aktiviteter, hvor krop og bevægelse danner grundlag, kræver det således, at eleverne udvikler en tro på, at de kan udføre de aktiviteter, som vi i idrætsundervisningen stiller dem overfor, og det forudsætter, at eleverne får nogle erfaringer med, at de kan lykkes med de idrætslige udfordringer, de stilles overfor.

Dertil er det blevet tydeligt, at kropskontakt har indflydelse på elevernes måde at deltage på i idrætsundervisningen, idet vores undersøgelse viser, at flere elever bevidst forsøger

at omgå dele af idrætsaktiviteterne, hvori der indgår kropskontakt, ligesom de udtrykker, at det kan være grænseoverskridende at være i kropslig kontakt med klassekammerater. Der ligger således en udfordring i at respektere elevernes grænser og oplevelser med kropskontakt i idrætsundervisningen og samtidig skabe rammer for trygge oplevelser hermed, så kropskontakten ikke skal blive en hindring for deltagelse, når nu det uundgåeligt hører idrætsfaget til, at man er i fysisk kontakt med hinanden.

En tredje faktor, der kan konkluderes at have betydning for elevernes deltagelse i idrætsundervisningen, er en kropsbevidsthed, der særligt relaterer sig til en opmærksomhed på andres blik på os. Vores undersøgelse viser, at elevernes tanker om, hvordan de bliver set på af andre i idrætsundervisningen, påvirker deres selvopfattelse og skaber en kropsbevidsthed, som igen påvirker den måde, de deltager på. Antager eleverne, at andre tænker negativt om deres måde at indgå i idrætsaktiviteterne på, kan det få negativ indflydelse på deres deltagelse i idrætsundervisningen. Dette viser sig desuden at blive udfordret yderligere, ved at eleverne i udskolingen vurderes på det, som de kan med deres kroppe.

Slutteligt står det klart, at elevernes deltagelse påvirkes positivt, hvis de oplever, at idrætsundervisningen skaber bevægelsesglæde og opleves meningsfuld. Denne oplevelse er subjektiv, og det er derfor forskelligt, hvilke aspekter af idrætsundervisningen som eleverne tilskriver værdi. I vores undersøgelse er det forhold som kroppens udtryksmuligheder, samspillet med andre og en mulighed for at eksperimentere, der har indflydelse på elevernes glæde ved bevægelsesaktiviteter og oplevelse af mening i idrætsfaget, hvilket kan være fremmende for deres deltagelse i faget.

Perspektivering

Vores undersøgelse har tydeliggjort, at der er forskellige faktorer, der har indflydelse på elevernes deltagelse i idrætsundervisningen, og det rejser en række nye spørgsmål om, hvordan vi som idrætslærere imødekommer de forskellige udfordringer i praksis, som er blevet synliggjort i projektet. Er det overhovedet muligt at afdække alle de faktorer, der får indflydelse på deltagelsen? Og kan vi som idrætslærere overhovedet imødekomme alle de mulige faktorer, der får indflydelse herpå i undervisningen?

Ud fra disse forskellige udfordringer kan det virke som en uoverkommelig opgave for idrætslæreren at tilgodese og rammesætte en undervisningspraksis, som er fordrende for alle elevers deltagelse. Hvis man som idrætslærer oplever udfordringer i forhold til elevernes deltagelse, kan det derfor være relevant, at man stiller sig spørgende over for, om man har fået tilrettelagt og præsenteret undervisningsaktiviteterne på en måde, så de kan tilgås på mere end

en måde, og som dermed giver mulighed for deltagelse på forskellig vis. Her bliver et begreb som undervisningsdifferentiering centralt, idet didaktiske overvejelser herom åbner op for muligheden for, at man som elev kan være med ud fra forskellige idrætsfaglige forudsætninger, hvilket kan bidrage til, at eleverne i højere grad oplever en følelse af at kunne mestre det, de står over for. Dette kan både være fremmede for deltagelsen, men også for troen på egen mestringssevne, ligesom det kan bidrage til positive erfaringer med idrætsfaget.

Derudover synes det oplagt, at man som idrætslærer indtænker aktiviteter, metoder og tilgange til faget, som eleverne selv peger på som meningsfulde. Vores undersøgelse har ledt os frem til nogle forhold, som er fremmede for at skabe bevægelsesglæde og oplevelsen af mening med og i idrætsfaget. Her peges der blandt andet på en idrætsundervisning, der giver mulighed for at eksperimentere. I en eksperimenterede idrætsundervisning har eleverne en øget grad af medbestemmelse, ligesom man med en sådan tilgang til undervisningen retter opmærksomheden væk fra den teknisk korrekte udførelse til en mere sansende og udforskende tilgang til idrætsfaget, hvilket kan give større rum for både den enkelte elevs faglige forudsætninger og oplevelse af mening. Det rejser dog en række nye spørgsmål om, hvordan man som idrætslærer balancerer udfordringen mellem at tilgodese elevernes forskellige oplevelser af mening og samtidig tilrettelægge en fælles undervisning, der er rettet mod de fælles mål, som alle elever tilstræbes at opnå? Og hvordan en eksperimenterende undervisningspraksis kan forenes med den del af faget, som hviler på tekniske færdigheder og krav, hvor der er nogle særlige normer for korrekthed?

Idrætslæreren står altså over for en række udfordringer i sin planlægning og gennemførelse af idrætsundervisningen, og på baggrund af vores undersøgelse bliver et paradoks særligt synligt: Det, der er udfordrende ved faget, og som får negativ indflydelse på flere af elevernes deltagelse i idrætsundervisningen, er samtidig det, som hos selvsamme og andre elever giver lyst til deltagelse; brugen af krop og bevægelse i idrætsfaget. Kroppen og bevægelsens centrale placering i idrætsundervisningen har altså et potentiale, der giver lyst til deltagelse, og som er særligt for netop dette fag. Det kunne således være interessant at undersøge, hvordan dette potentiale kan indfries, så det netop fremmer deltagelse, læring og udvikling og ikke bliver en hindring herfor. Det efterlader derfor spørgsmålet om, hvordan vi som idrætslærere kan navigere mellem udfordringerne og potentialerne ved krop og bevægelse, så det fremmer elevernes deltagelse i idrætsundervisningen? Og om det overhovedet er målet, at alle elevers deltagelse skal fremmes?

Litteraturliste

- Amholt, T. T. & Toft, J. (2023). Et fænomenologisk blik på bevægelse. I: J. Toft, H. Winther & S. Køppe (red.) *Krop-psyke* (s. 241-265). Hans Reitzels.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I: T. T. Engsig (red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - en grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-73). Hans Reitzels.
- Bjerre, J. (2016). Undervisningens sociologi - rammer og processer. I: P. F. Laursen & H. J. Kristensen (red.) *Pædagogikhåndbogen - Otte tilgange til pædagogik*. (s. 173-197). Hans Reitzels.
- Børne- & Undervisningsministeriet. (2023). *Folkeskolens formål*. EMU:
<https://emu.dk/grundskole/uddannelsens-formaal-og-historie/folkeskolens-formaal>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). *Idræt Fælles Mål*. EMU:
https://emu.dk/sites/default/files/202009/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Ildr%C3%A6t.pdf
- Børne og Undervisningsministeriet. (2019b). *Idræt Læseplan*. EMU:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_1%C3%A6seplan_Ildr%C3%A6t_2020.pdf
- Christensen, H., Stavard, S. N. & Winther, H. (2017). *Bevægelse mod mobning: Fra negativt klasse miljø til glædesfyldte fællesskaber i folkeskolen*. Idrottsforum:
<https://idrottsforum.org/wp-content/uploads/2017/10/christensenetal171004.pdf>
- Dammeyer, J. (2017). *Pædagogisk psykologi. Videnskaben om læring og undervisning*. Hans Reitzels.
- Damsgaard, H. L. (2006). *Med åbne øjne - Observation og håndtering af problemadfærd*. Hans Reitzels.

- Deltage. (u.å.). I: *ordnet.dk*. Hentet d. 19. marts 2024 fra https://ordnet.dk/ddo/ordbog?entry_id=11008669&query=deltagende
- Frederiksen, M. (2020). Mixed methods-forskning. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 257-277). Hans Reitzels.
- Guldager, J. D., Andersen, M. F., Christensen, A. B., Bertelsen, K. & Christiansen, L. B. (2023). *Status på idrætsfaget 2022*. FIIBL.
- Hagberg, L. A., Lindahl, B., Nyberg, L. & Hellénus, M. L. (2009). Importance of enjoyment when promoting physical exercise. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 19(5), 740-747.
- Hansen, L. A., Pedersen, B. S., & Harrits, G. S. (2019). *Vidensnotat: Præstationskultur, feedback og mindset*. VIA University College.
- Jensen, J.-O. (2020). Bevægelsesglæde. I: O. Lund & J.-O. Jensen (red.) *Sans for bevægelse - livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 205-222). Hans Reitzels.
- Jensen, J.-O. (2018). Ståsteder i bevægelse. Hvad er meningen med bevægelse i skolen? I: J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen & E. Volshøj (red.) *Motion og bevægelse i skolen* (s. 242-256). Hans Reitzels.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels.
- Kähler, C. F. (2012). *Det kompetente selv - en introduktion til Albert Banduras teori om selvkompetence og kontrol*. Frydenlund.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Hans Reitzels.
- Ottesen, L. S. (2015). Observationsstudier i idrætsfeltet. I: L. F. Thing & L. S. Ottesen (red.) *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (s. 120-138). Munksgaard.

- Quvang, C. (2017). Ethiske overvejelser. I: T. T. Engsig (red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - en grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 285-308). Hans Reitzels.
- Rasmussen, M. D. (2021). Analyser af mundtlig kommunikation. I: H. Møller, M. E. Jensen, V. Schrøder & A. S. Gregersen (red.) *Kvalitative undersøgelser i læreruddannelsens BA-projekt* (157-169). Samfundslitteratur.
- Rønholt, H. (2013a). Grundlag for en idrætsdidaktik. I: H. Rønholt & B. Peitersen (red.) *Idrætsundervisning - en grundbog i idrætsdidaktik* (s. 67-87). Museum Tusulanums.
- Rønholt, H. (2013b). Kropserfaring. I: H. Rønholt & B. Peitersen (red.) *Idrætsundervisning - en grundbog i idrætsdidaktik* (s. 172-185). Museum Tusulanums.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolens læringsmiljø - Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). Angsten for at fejle. I: T. N. Rasmussen & A. Søndberg (red.) *Motivation - I klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 30-44). Kvan.
- Stevens, S. (2017). *The joy of movement in physical education: The enfleshed body*. University of Canterbury.
- Sunesen, M. S. K. (2020). *Sådan laver du undersøgelser - Videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels.
- Thing, L. F. & Ottesen, L. S. (2015). Det individuelle kvalitative interview. I: L. F. Thing & L. S. Ottesen (red.) *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (s. 86-101). Munksgaard.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2019). Praksisfællesskaber og læringslandskaber. I: K. Illeris (red.) *15 aktuelle læringsteorier* (s. 225-245). Samfundslitteratur.

Winther, H. (2012). Det professionspersonlige - om kroppen som klangbund i professionel kommunikation. I: H. Winther (red.) *Kroppens sprog i professionel praksis - om kontakt, nærvær, lederskab og professionel kommunikation* (s. 74-88). Billesø & Baltzer.

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I: T. T. Engsig (red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - en grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 27-45). Hans Reitzels.

Bilag 1: Undervisningsplan

Tid	Indhold	Fokusområde
20 min.	<p>Indledende øvelser</p> <p>Eleverne står tilfældigt i et afgrænset område af hallen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleverne går rundt mellem hinanden og skal ved lærerens fløjt lave en lærerbestemt øvelse med nærmeste klassekammerat, som indbefatter kropskontakt. <p>Vi sætter eleverne sammen i par på tværs af køn.</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Mimeøvelse": Eleverne står over for hinanden og gengiver det, den anden gør ved skiftevis at lægge hånden på den andens hånd. <p>Eleverne sættes sammen i nye par.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleverne skal parvis lave forskellige kropsspændingsøvelser. 	<p>Kropskontakt</p> <p>Skiftende makkere</p> <p>Samarbejde på tværs af køn</p>
45 min.	<p>Lav en hiphop-sekvens</p> <p>Indledningsvist repeterer eleverne taktslagstilling ved at gå i takt og vende på 8. taktslag.</p> <p>Eleverne skal i grupper á 4-5, som vi har sammensat, lave en hiphop-sekvens bestående af 3 x 8 taktslag x 2. De skal udvælge trin og sammensætte sekvensen med inspiration fra følgende hjemmeside: https://dance360-school.ch/en/dance-clips</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vælg: Dance Basics → Steps <p><u>Musik:</u> <i>Désolé</i> af Sexion d'Assaut</p>	<p>Kompetenceniveau</p> <p>Frihedsgrad i opgaven</p>
10 min.	<p>Fremvis hiphop-sekvensen</p> <p>Grupperne skal fremvise deres hiphop-sekvens for klassen.</p>	<p>Fremvisning</p> <p>Tydelig rammesætning</p>

Bilag 2: Interviewguide

Emne for interview	Forslag til spørgsmål
<p>Elevernes syn på idrætsfaget</p>	<p>Hvad synes du om at have idræt i skolen?</p> <p>Er der tidspunkter eller forløb, hvor idræt er fedt/giver dig lyst til at deltage?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du uddybe, hvorfor det er fedt? <p>Er der tidspunkter eller forløb, hvor idræt er mindre fedt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du uddybe, hvorfor det er mindre fedt? <p>Er der tidspunkter, hvor du synes, at idræt er grænseoverskridende?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad gør det grænseoverskridende? - Kan du komme med et eksempel?
<p>Kropskontakt og kroppen og bevægelse i idrætsfaget</p>	<p>Synes du, at idræt adskiller sig fra andre fag i skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måde adskiller idræt sig fra de andre fag? <p>Kan du lide at bruge din krop?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke situationer? <p>Kan du lide at bruge kroppen sammen med andre?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du komme med et eksempel på, at det har været okay? - Kan du komme med et eksempel på, at det har været grænseoverskridende? <p>Synes du, at der er et fokus på kroppen i idrætsundervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ser du det? - Hvordan oplever du det? <p>Er der tidspunkter, hvor kroppen ikke er i fokus?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvornår? <p>Er der tidspunkter, hvor du ikke lægger mærke til at kroppen er i fokus?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvornår? <p>Synes du, at der er mere fokus på kroppen nu, end da du gik i de mindre klasser?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kommer det til udtryk? - Hvordan oplever du det?
<p>Præstationskultur</p>	<p>Hvad tænker du om måske at skulle til eksamen i idræt?</p> <p>Hvilke krav oplever du i idrætsundervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er der tidspunkter, hvor du oplever særlige krav? - Oplever du andre krav i idræt end i de andre fag?

	<p>Oplever du, at du skal præstere i idrætsundervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har du det når, du føler, du skal præstere?
Kompetenceniveau	<p>Oplever du idrætsundervisningen som svær eller nem?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvornår oplevede du sidst at kunne følge med? - Hvornår oplevede du sidst ikke at kunne følge med? - Kan du komme med et eksempel? <p>Hvordan oplever du niveauet i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oplever du, at I kan de samme ting? - Hvornår oplever du, at I kan noget forskelligt? <p>Hvad gør du i situationer, hvor du ikke kan være med?</p>
Deltagelse	<p>Er der situationer i idrætsundervisningen hvor du sætter dig ud eller trækker dig fra det, der foregår?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortælle om en oplevelse, hvor du har sat dig ud / trukket dig? - Hvordan kan det være? - Hvilke følelser sidder du med, når du sidder derude? <p>Siger din lærer noget til, hvis du sætter dig ud eller trækker dig?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad siger han? - Siger dine klassekammerater noget? - Hvordan reagerer du på, at andre elever sætter sig ud? <p>Er der andre situationer, hvor du synes, det er svært at være med, men hvor du ikke sætter dig ud eller trækker dig?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du uddybe oplevelsen? <p>Taler du med andre klassekammerater om, hvornår idrætsundervisningen er udfordrende?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad taler I om?
Inklusion	<p>Føler du dig inkluderet i idrætsundervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan? - Hvornår/hvornår ikke? <p>Oplever du, at de andre i klassen føler sig inkluderet i idrætsundervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan? - Hvornår/hvornår ikke? <p>Hvordan arbejder I i idrætsundervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kan du bedst lide at arbejde? - Er I gode til at hjælpe hinanden? - Er I gode til at sørge for at få alle med?

Bilag 3: Uddrag af interviews baseret på tema

Følgende uddrag af interviews er sammenfattet på baggrund af, hvad vi har inddraget i projektet, og med udgangspunkt i den tematik, udtalelserne vedrører.

Bilag 3.1: Uddrag af interviews - Mestringsforventninger

	Interviewudklip
1	<p>Interviewer: Oplever du der er nogle særlige krav i idrætsfaget i forhold til de andre fag? Er der noget andet der?</p> <p>Elev 1: Ja, altså, det handler om.. Det er mere fysiske krav. Det er der selvfølgelig ikke i dansk. Der skal man kunne stave, men det er ikke så meget et krav i idræt, selvom at hvis vi selvfølgelig skal lave en skriftlig opgave, så er det fedt, den er stavet rigtigt, men det er ikke sådan et krav, der karakteriserer idræt.</p> <p>Interviewer: Hvad synes du om, at der er nogle krav til noget, man skal kunne fysisk med sin krop?</p> <p>Elev 1: Øhh, altså for sådan en som mig, så synes jeg det er fint, jo, men altså hvis man sad i kørestol selvfølgelig, der er det ikke helt retfærdigt, for der kan man måske ikke. Eller hvis man har et eller andet, der gør, at man ikke kan. Men altså det jeg kan mærke på de krav, jeg føler der er, der synes det er sådan, det virker rimeligt, altså muligt for de fleste. Det virker meget tilgængeligt.</p>
2	<p>Interviewer: Hvordan.. Oplever du, at der er andre, der trækker sig eller på anden måde ikke deltager i idrætsundervisningen?</p> <p>Elev 1: Ja, det synes jeg. Jeg synes, der er nogen. Det er ofte de mere stille typer, der ikke rigtig deltager eller ikke virker som om, at de rigtig tror, de kan. Det virker som om, at de har et standard indtryk af, at det kan jeg sikkert ikke finde ud af, og så virker det som om, at de ikke har lyst til at prøve, men ikke sådan. Det synes jeg ikke der er så meget af egentligt.</p> <p>Interviewer: Mhh, er det noget I snakker om? Sådan hvis det er svært at være med?</p> <p>Elev 1: Altså ikke i undervisningen. Nu er jeg sådan, altså rimelig gode venner med flere af dem, der ofte godt kan trække sig fra idræt, eller trække sig lidt fra det, vi laver i hvert fald. Og det har jeg kommet lidt ind på i samtaler nogle gange, og der siger de bare: "Nå, men jeg er ikke så god til idræt". Så det virker som om, at de føler ikke, at de er så gode til idræt, og så tror de ligesom ikke, at det ville være noget værd at prøve.</p>
3	<p>Interviewer: Mm. Kan du lide at bruge din krop?</p> <p>Elev 2: Ja, jeg synes, at det er fedt at bruge min krop, hvis det ikke er for hårdt eller for svært de opgaver man får. Men jeg synes, at det er fedt at bruge det, og man bliver også glad. Altså jeg bliver glad, når jeg har idræt, og når jeg ser at mine venner har det</p>

	<p>sjovt, og jeg har det sjovt, så kan jeg godt lide det, så jeg er meget glad for at bruge min krop.</p> <p>Interviewer: Hvad gør du, hvis du synes det bliver svært?</p> <p>Elev 2: Hvis det bliver svært, så jeg nogle gange, så trækker jeg mig altså. Lad os sige, hvis der har været nogle gange, hvor vi skulle sådan hoppe over sådan en snor der er i luften, og nogle gange er det virkelig, virkelig højt oppe, og så kan man virkelig ikke altså komme op på den. Men altså, jeg plejer altid at prøve, for jeg gider ikke og bare trække mig, selvom jeg ikke altså, jeg er jo ikke sikker om jeg kan eller ej, men jeg prøver altid, og så hvis det ikke går så godt så altså, hvis jeg ved, at det kommer til at blive svært for mig, og jeg har prøvet, så prøver jeg bare at trække mig, og så hvis læreren siger til mig, at jeg skal gøre det, så prøver jeg bare at fortælle om, at jeg synes det er svært. Kan det ikke være på en anden måde?</p>
4	<p>Interviewer: Er der situationer i idræt, hvor du sætter dig ud eller trækker dig fra det, der foregår?</p> <p>Elev 4: Altså igen, det der med at stå på hænder og sådan noget. Øh, men der er selvfølgelig også tidspunkter, hvor man lige er sådan: "Okay, du kan godt gøre det-agtigt", og så gør man det lige. Der er selvfølgelig... Jeg tror vi alle sammen har prøvet, hvor det var noget, hvor vi synes, det var virkelig sådan grænseoverskridende, og så gjorde vi det ikke lige-agtigt, ja.</p> <p>Interviewer: Og du nævnte en situation, hvor du skulle op i den her syvtalsposition. Hvad var det, der gjorde, at du følte, at det var grænseoverskridende?</p> <p>Elev 4: Hmm, jeg er lidt større end nogen af de andre i klassen, og jeg kan huske, at jeg tænkte: "De kan ikke gribe mig, de kan ikke holde mig". Og det synes jeg bare... Jeg havde ikke lyst til at stå og gøre det foran hele klassen, hvis det nu gik galt, og så fik jeg så lov til at gøre det, da folk var gået ud, og det synes jeg var ret fedt, fordi så fandt jeg ud af, at jeg godt kunne gøre det. Ja.</p> <p>Interviewer: Okay. Og så har du sagt noget.. Det her med, at du har sagt det til jeres lærer, når det er, at du har haft det sådan. Har du oplevet, hvor du har stået i en situation, hvor du synes, at det her, det er mega grænseoverskridende eller svært, men hvor du faktisk ikke har sat dig ud eller trukket dig fra undervisningen?</p> <p>Elev 4: Ja, det har jeg. Jeg kan ikke lige nævne en situation, men jeg nogen gange, så gør man det også bare til sidst, fordi sådan, ved du hvad, jeg skal også lige gøre det. Jeg ved ikke lige hvordan... Jeg har ikke lige nogen situation i hovedet.</p> <p>Interviewer: Hvad får dig til at gøre det så i sidste ende?</p> <p>Elev 4: Altså så er jeg sådan... Mine veninder og venner er sådan: "Du kan jo godt, bare gør det", og så gør man det bare-agtigt.</p> <p>Interviewer: Hvordan har du så haft det bagefter, når du har gjort det?</p> <p>Elev 4: Så har jeg det godt, og jeg føler mig sådan lettet, fordi så gør man det bare. Det var fedt. Man bliver meget skuffet, når man sætter sig ved siden af og ikke gør det, men man kan bare ikke få sig selv til at gøre det-agtigt.</p>

Bilag 3.2: Uddrag af interviews - Kropskontakt

	Interviewudklip
1	<p>Interviewer: Jeg kommer lige til at tænke på det her med syvtalspositionen og det her med at skulle ind og modtage hinanden, og vi lavede jo også i går noget med noget med kropskontakt. Vil du ikke lige prøve at sætte lidt flere ord på, hvordan du har det med det?</p> <p>Elev 2: Jeg har lige sagt det før, men personligt jeg føler mig mere tilpas, hvis jeg skal have kropskontakt med en pige. Jeg har bare altid haft det sådan, og jeg tror også, at det er på grund af min religion. Jeg kan ikke lide sådan at røre ved drenge, og det er aldrig noget personligt. Det er bare det, jeg kan ikke lide det, og sådan er det bare for mig. At jeg vil helst have, at hvis der er nogen, der skal holde mig, eller jeg skal holde nogen, så kan jeg bedst lide, hvis det er en pige. Og sådan er jeg bare selv. Der er nogle der ikke har det på den måde. Der er, hvor de helt frie, men det er bare sådan, at jeg har det med det. At måske vil det være bedst, hvis i går at jeg selv valgte hvem jeg skulle holde, eller hvem der skulle holde mig til. Det er sådan, at jeg har det.</p> <p>Interviewer: Er det noget, du siger til dine kammerater? Altså kan du godt sige til dem 'det har jeg ikke lyst til'?</p> <p>Elev 2: I går da vi lavede det der med det der med, at vi skulle mime hinanden eller de der yogapositioner, hvor jeg ved ikke engang hvad det var der. Der hvor vi skulle have kropskontakt. Lige så snart jeg blev sat sammen med en dreng, så sagde jeg bare til ham 'det er ikke personligt, men jeg vil helst have, at vi ikke rører hinanden', og det lyder mærkeligt, men vi lavede det bare i luften, og det virkede faktisk meget fint. Han accepterede det bare. Han sagde 'okay, det er fint nok'. Men altså hvis han ikke havde sagt ja, så tror jeg bare jeg ville have sagt til lærerne 'jeg har ikke lyst til det her' eller 'jeg føler mig ikke komfortabel sådan her.' Altså da vi skulle lave de der med at man holder sådan hinanden ved kroppen, så spurgte jeg, for jeg fik en anden makker, der sagde jeg også til ham 'jeg vil helst have, at vi ikke rører hinanden' og sagde han sådan 'okay, det det kan jeg godt acceptere'.</p>
2	<p>Interviewer: Har du oplevet tidspunkter, hvor du synes, at idræt har været grænseoverskridende?</p> <p>Elev 5: Ja nogle gange, når man skal gøre ting med en anden person. Altså når man er to om at lave én øvelse. Så synes jeg nogle gange godt, at det kan være grænseoverskridende, når man ligesom er sammen med en anden makker også, og sådan skal lave en øvelse sammen.</p> <p>Interviewer: Mmmm</p> <p>Elev 5: Det synes jeg nogle gange godt er sådan lidt grænseoverskridende.</p> <p>Interviewer: Hvad kunne det være for en øvelse?</p> <p>Elev 5: Sådan for eksempel hvis man skal lave sådan et eller andet løft eller et eller andet med en makker. Så er det nogle gange lidt grænseoverskridende, at man skal løfte hinanden. Sådan ja.</p>

Bilag 3.3: Uddrag af interviews - Kropsbevidsthed

	Interviewudklip
1	<p>Interviewer: Har det nogensinde betydet, at der er noget, du så ikke har ville gøre, fordi du har været bange for det går galt?</p> <p>Elev 3: Der har været et par gange, hvor jeg ikke har haft lyst til at gøre noget, fordi jeg ved ikke, hvordan jeg ser ud mens jeg gør det. Om jeg ser totalt dum ud eller sådan noget.</p> <p>Interviewer: Hvordan oplever du niveauet i klassen i idræt?</p> <p>Elev 3: Jeg føler... Altså at niveauet er meget godt. Jeg føler, at der er mange, der kan mere, end hvad de viser i hvert fald. Og så er der selvfølgelig nogle, der ikke sådan gider rigtig at prøve heller. Men jeg ved i hvert fald, at der er nogen fra klassen, der overhovedet ikke gider at prøve, fordi at der er andre der kigger på den person og så får de ikke lysten til at kunne, fordi de også ligesom mig er sådan lidt bange for, hvad folk tænker. Specielt sådan når vi skal lave redskabsøvelser og sådan.</p>
2	<p>Interviewer: Oplever du, at du skal præstere i idrætsundervisningen?</p> <p>Elev 2: Nej, hvad hvad? Hvad betyder det egentlig?</p> <p>Interviewer: Det her med, at du skal gøre det godt, eller at der er nogen der har nogle forventninger til noget man skal kunne.</p> <p>Elev 2: Ja nogle gange. Det kan godt være sådan med læreren lidt. For eksempel hvis man laver sådan en yogapositioner med de andre, at nogle gange så kigger han bare for at se sådan. Det kan godt være han kigger bare for at hjælpe, men nogle gange så kan man godt tro, at så kigger han for at se om jeg gør det rigtigt eller ser han hvad jeg gør forkert, så nogle gange kan man godt føle sig sådan lidt nervøs for det, men jeg synes faktisk det er mindre læreren og mere sådan de andre elever i klassen. Sådan nogle gange kan det være pinligt, hvis man skal lave en eller andet mærkelig position som man ikke plejer at gøre. Og så de andre kigger på en og tænker sådan: "Wow, du kan ikke finde ud af det". Så måske kan det være sådan nogle ting, men jeg synes faktisk det er mindre læreren, end det er eleverne, at jeg skal præstere for.</p>
3	<p>Interviewer: Er der tidspunkter, hvor du synes, at det kan være grænseoverskridende at have idræt?</p> <p>Elev 3: Måske nogle gange, når folk skal kigge på en. Normalt er jeg ikke sådan en person, der er så glad for at være i fokus. Jeg synes, at det er meget sådan en flovhed, der rammer mig meget hurtigt, selvom at jeg ikke har noget at være flov over, men jeg bliver sådan usikker på mig selv og sådan lidt insecure på min krop, når folk bare skal kigge på mig og sådan. Det er sådan, at jeg får det - specielt drengene. Jeg har det ikke så meget med pigerne. Det er mest, når drengene skal være der. Så når vi skal optræde, eller når vi skal vise øvelser og sådan noget. For eksempel i går. Det var ikke... Det var ikke så slemt, men vi har haft hvor sådan det har været sådan lidt</p>

	<p>anderledes, hvor drengene bare skulle sidde og kigge på. Jeg ved ikke lige, hvad... Det var sådan lidt ukomfortabelt. Men ellers er det sådan fint nok.</p>
5	<p>Interviewer: Nu sagde du det her med, at du godt kan blive usikker, når andre kigger, synes du, at det er noget du tænker mere over i idræt end i dansk?</p> <p>Elev 3: Altså for eksempel når rækker hånden op i dansk, så er jeg lidt usikker, fordi jeg ved ikke altid, om det er rigtigt, eller hvordan man skal sige det ikke... Men jeg er nok lidt usikker i alle fag, men sådan idræt, der er det mest min krop, jeg er usikker på, fordi det er sådan den, man viser der agtig.</p>
6	<p>Interviewer: Tænker du meget over, at du bruger din krop i idrætsundervisningen? Er du bevidst over...</p> <p>Elev 5: Altså ja, jeg synes at man bruger kroppen meget, altså det gør man jo, men jeg ved ikke rigtigt. Ja.</p> <p>Interviewer: Ja det er et meget åbent spørgsmål. Et svært spørgsmål.</p> <p>Elev 5: Ja *griner*.</p> <p>Interviewer: Hvordan man lige sådan... øhm ja.</p> <p>Interviewer: Øhm man kunne også spørge omvendt. Er der tidspunkter i idræt, hvor du ikke tænker over, at I bruger kroppen?</p> <p>Elev 5: Øh altså det er jo ikke ikke noget, jeg som sådan tænker over, at jeg bruger kroppen. Fordi jeg føler bare lidt, at det er jo ikke en selvfølge som sådan, men det føler jeg bare nogle gange lidt, at det er. Sådan du ved, det er ikke noget jeg tænker over, når jeg sådan bruger min krop, fordi jeg er okay vant til det, kan man godt sige, så det er ikke noget jeg sådan tænker over. Sådan åh nej, nu skal jeg til at bruge min krop eller sådan noget.</p>

Bilag 3.4: Uddrag af interviews - Bevægelsesglæde

	Interviewudklip
1	<p>Interviewer: Mmm ja, synes du, at idræt adskiller sig fra de andre fag i skolen?</p> <p>Elev 5: Ja, det synes jeg. Øh fordi man får ligesom lov til at bevæge sig, og ja sådan bruge energi, hvor at de andre fag der skal man lige mere sådan bare sidde.</p> <p>Interviewer: Mmm kan du godt lide at bruge din krop?</p> <p>Elev 5: Ja, det kan jeg. Det synes jeg er meget sjovt, ja.</p> <p>Interviewer: Hvad er det, at du godt kan lide ved det?</p> <p>Elev 5: Sådan jeg tror bare, at det er sådan det der med, at man kan få lov til at bruge energi, og sådan jeg synes bare at det er sådan en fed følelse *griner*, så øh ja.</p>
2	<p>Interviewer: Synes du, at idræt adskiller sig på den måde fra de andre fag i skolen?</p> <p>Elev 3: Sådan hvad mener du?</p> <p>Interviewer: På hvilke punkter synes du idræt er forskelligt fra de andre fag?</p> <p>Elev 3: Man er mere aktiv. Man kan mere sådan vise sig selv, føler jeg. Det er nemmere for mig at udtrykke mig der, fordi jeg ikke er sådan en snakkesalig person i timerne. Men jeg kan godt lide at springe så sådan... Det er nemmere for mig at vise det på den måde.</p>
3	<p>Interviewer: Kan du godt lide at bruge kroppen sammen med andre?</p> <p>Elev 4: Ja, det er det, jeg synes, der er sjovest.</p>
4	<p>Interviewer: Hvad tænker du om det her med, at du måske skal til en prøve i idræt?</p> <p>Elev 2: Ja jeg ved der er mange i min klasse, der er meget nervøs fordi det er idræt, og altså der er nogle ting, hvor det kan være svært, fordi det handler jo om kroppen. Man kan ikke bare skrive sig frem til en eksamen eller tale sig frem til en god eksamen, så det er noget, man selv skal vise med kroppen. Men jeg glæder mig. Jeg håber virkelig vi får idræt, selvom jeg ikke synes ikke jeg er den bedste til det, men jeg glæder mig virkelig til det, fordi jeg synes der er mange ting under idræt som man kan - du ved eksperimentere med. Det der med dans, det er jeg virkelig glad for. Og nogle gange det der med bolde og sådan nogle ting, så jeg håber virkelig at jeg trækker idræt, og så jeg får et eller andet altså under de temaer jeg godt kan lide. Så jeg ved der er nogen, der er nervøs for det, men jeg håber virkelig, jeg får idræt som en af mine fag.</p>

Bilag 4: Uddrag af observationer

Følgende skema indeholder et udsnit af de observationer, vi gjorde os. Observationerne er sammenfattet ud fra, hvad vi har inddraget i projektet.

	Observationsudsnit
1	<p><u>Indledende øvelser:</u> Elev 2 kigger ned i jorden og skygger med hånden for øjnene og giver ikke hånden til den dreng, der står overfor hende.</p> <p>Den studerende fortæller, at når hun fløjter, så skal man give vedkommende, man står over for en krammer, og flere elever råber enstemmigt 'Neeej' i kor. Størstedelen af eleverne holder sig til eget køn.</p> <p>Elev 2 og to andre elever holder sig over i hjørnet og bevæger sig ikke rundt blandt de andre.</p> <p>En gruppe af drenge holder sig tæt sammen og laver fælles gruppekrammer, når der fløjtes.</p> <p>Der fløjtes, og to elever står ved siden af hinanden, men de krammer ikke. De går efterfølgende videre.</p>
2	<p><u>Indledende øvelser:</u> Elev 2 og en anden elev rører ikke hinandens hænder. Elev 2 smiler, og de efterligner hinanden, men der er mindst 15 centimeter mellem deres hænder, når de efterligner hinanden, og deres hænder svæver således frit uden at være i kontakt.</p> <p>Da øvelsen afsluttes, stiller pigen sig med armene over kors.</p> <p>Mimeøvelse med nye makker på tværs af køn: Elev 2 står til en start med armene over kors og siger noget til den elev, hun står overfor. Derefter begynder de på mimeøvelsen på samme måde som ovenstående; 15 centimeters mellemrum mellem hænderne.</p>
3	<p><u>Indledende øvelser:</u> To grupper har byttet makker: Elev 2 og en anden elev af samme køn er gået sammen, og deres to partnere (drenge) er gået sammen. De to drenge står med hænderne i lommen og kigger på deres klassekammerater.</p> <p>Et andet makkerpar skal til at lave ryg mod ryg-øvelsen. Den ene elev henvender sig til den studerende og siger, at elev 4 ikke gider at lave øvelsen, og han teamer i stedet op med to andre drenge og prøver at lave øvelsen med dem, mens elev 4 står ved siden af og kigger på.</p>
4	<p><u>Lav en hiphop-sekvens:</u> Elev 1 har svært ved at finde rytmen, men prøver på trods. De andre elever i gruppen hjælper ham flere gange med at tælle sig ind i rytmen.</p>

	<p>Der er stor forskel på, hvad eleverne kan inden for dette indholdsområde. Flere af eleverne har svært ved at udføre hiphop-trinnene, og nogle af eleverne begynder at søge væk fra deres grupper mod ribberne eller madrasserne og stopper med at øve trinnene.</p> <p>Elev 2 og en anden elev står ved siden af hinanden og øver hiphop, selvom de ikke er i samme gruppe og ikke ser ud til at have de samme trin.</p> <p>Elev 2 går ud i omklædning.</p> <p>Elev 2 er tilbage i hallen efter nogle minutter. Står yderst mod omklædningen med armene over kors.</p>
5	<p><u>Lav en hiphop-sekvens:</u> Elev 5 sidder sammen med sin gruppe og ser forslag til hiphop-trin. Hun tæller med. Hun rejser sig op og begynder sammen med en anden elev at øve trinnet. De griner og vender derefter tilbage til chromebooken.</p>
6	<p><u>Lav en hiphop-sekvens:</u> Elev 5 begynder at dirigere med de andre i gruppen; hun forklarer, hvem der skal starte med at bevæge sig, og hvad de skal gøre.</p>
7	<p><u>Lav en hiphop-sekvens:</u> Elev 5 og en anden elev bevæger sig rundt i forskellige eksperimenterende bevægelsesmønstre, imens de griner. Resten af gruppen sidder og snakker eller leger i ribberne.</p>
8	<p><u>Fremvisning af hiphop-sekvens:</u> To grupper skal på ad gangen: Elev 3 står først med hænderne og ærmerne for munden og kigger rundt. Eleven går dog i gang, da de andre også går i gang.</p>