

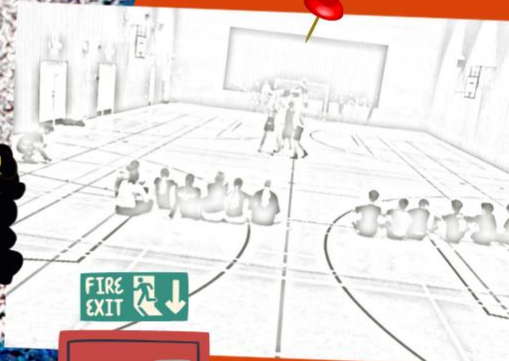
NYT  
INDHOLD

SUCCESS

# KROPPEN I SPIL

# KROPPEN PÅ SPIL

# I IDRÆTSUNDERVISNINGEN



Professionsbachelorprojekt af;  
• Lasse Einspannier (3029805)  
• Mads Kildal Christensen (3029756)  
Vejleder: Tine Hedegaard Bruun (THBR)  
Afliveringsdato: 21. Maj 2024



Anslag: 83.858

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning .....</b>	<b>3</b>
<b>Problemformulering .....</b>	<b>4</b>
<b>Læsevejledning.....</b>	<b>4</b>
<b>State of the art .....</b>	<b>5</b>
Bevægelse i skolen .....	5
SPIF-22.....	5
Aktionsforskning: New Zealand.....	6
Bevægelsesglæde & Idrætsglæde .....	6
<b>Metodeafsnit.....</b>	<b>7</b>
Videnskabsteori.....	7
Fænomenologi .....	7
Hermeneutik .....	8
Dataindsamling .....	9
Spørgeskema .....	9
Videoindsamling.....	10
<b>Begrebsafklaring.....</b>	<b>11</b>
Kroppen i og på spil.....	11
Aktiv deltagelse .....	12

<b>Teori</b> .....	<b>13</b>
Vitaliseringsmodellen.....	13
Flow .....	14
Mestringsforventning.....	14
Indre og ydre motivation.....	15
Idrætsgrupper .....	15
<b>Analyse</b> .....	<b>17</b>
Egen selvopfattelse - jeg kan alligevel ikke.....	17
Forventninger – to grupper i en gruppe .....	19
Færdigheder - papirfly til ”sosial loffing” .....	22
Sociale konflikter - vi skal ikke holde i hånden.....	24
Kroppen husker - det var mig sidste gang .....	26
Deltagelse – mine egne ambitioner .....	28
<b>Diskussion</b> .....	<b>30</b>
Relationer i idrætsgrupper .....	31
Elevernes egen selvopfattelse og færdigheder .....	32
Lærerens rolle .....	34
<b>Konklusion</b> .....	<b>35</b>
<b>Perspektivering</b> .....	<b>37</b>
<b>Referenceliste</b> .....	<b>38</b>

## Indledning

Idrætsfaget har en særlig rolle i den danske folkeskole. Faget drejer sig både om leg, kamp og dans. Begreber som motivation, læring og dannelse er i fokus i idrætsfaget hos den enkelte elevs alsidige udvikling. Der er forskellige metodiske grov former: Social-, indlærings- og handleform, både for underviseren og hos eleverne. Idræt adskiller sig fra folkeskolens øvrige fag. Faget indebærer praktiske handlinger og idrætten udøves, læres og vises gennem kroppen og i dens omverden. Elevernes præstationer i idræt afhænger ikke kun af deres mundtlige og skriftlige færdigheder, men særdeles også deres kropslige færdigheder og kroppens sansning i omverden. Alt sammen stiller krav og overvejelser til underviseren, når der skal tilrettelægges og gennemføres undervisning.

I fagets formål stk. 2, står der blandt andet at: *"eleverne skal gennem alsidig idrætspraksis have mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt"* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Særligt i udskoling, ser vi flere og flere elever fravælger at deltage i idrætsundervisningen af forskellige årsager - *SPIF* og *Bevægelse i skolen*. Samlet aktivitetsniveau er faldende i udskoling. Dertil ses der en umiddelbar stigning med overvægt, dalende selvværd og negativ kropsopfattelse blandt udskolingseleverne (Madsen et al., 2023).

Ud fra det ovenstående set i et sundhedsperspektiv er det et problem for den enkeltes sundhed. Ikke kun et lokalt problem, i State of the Art trækkes der tråde med lignede problemstillinger fra Norge til New Zealand. I Torben Hansens ph.d.: *Udskoling i bevægelse* adresserer han, at eleverne i idræt kommer med vidt forskellige forudsætninger ud fra deres eventuelle tidligere erfaringer i bestemte sportsgrene. To poler, enten hvor eleverne er meget aktive og har erfaringer eller meget lidt aktive og mindre/ingen erfaring. Det kan gøre det svært for underviseren at tilrettelægge undervisningen (Findsen, 2017).

I praktikperioder har vi observeret og erfaret, at undervisningens indhold er med til at påvirke den enkelte elevs deltagelse. Elevernes tidligere erfaringer og egen selvopfattelse med indholdet afhænger af, om eleven tør at sætte sin krop *i* eller *på* spil. En elev som er meget aktiv med fx. volleyball og/eller har erfaringer derfra, vil umiddelbart ikke blive udfordret på indholdet og derfor vil opleve at sætte kroppen i spil. Omvendt en elev, som ikke har erfaringer og er mere usikker i indholdet, vil derfor sætte kroppen på spil! Derfor vigtigt som underviser at være opmærksom på, at elevernes bevægelser hænger sammen med deres sansninger af omverden, og der er forskel på *at have en krop* eller *at være en krop* (Eichberg, 1990, s. 35).

Derfor er vi nysgerrige på, hvordan vi kan fremme den aktive deltagelse hos eleverne i udskolingen, så eleverne tør være fuld deltagende. I stedet for at svinge mellem forskellige grader af deltagelse eller intet. Hermed også, hvordan elevernes deltagelse afhænger af indholdet, deres selvpfattelse og relationerne til at have modet til at sætte sin krop i eller på spil.

Formålet med projektet er, at vi kommer frem til nogle handletiltag som vi og andre idrætslærere kan bruge til at fremme den aktive deltagelse i idrætsundervisning. For at opnå dette har vi fulgt en udskolingsklasse over et tidsrum af et år. Vi har filmet undervisningen, for at analysere mere præcist på, hvornår eleverne stopper med at deltage. Vi vil finde frem til, hvilke faktorer, der påvirker elevernes ageren, så de tør at sætte kroppen i og på spil, og dermed være med til at fremme den aktive deltagelse.

## Problemformulering

***Hvordan kan vi arbejde med relationerne, så eleverne tør at sætte deres krop i og på spil, og dermed fremme den aktive deltagelse i idrætsundervisningen?***

## Læsevejledning

I projektet har vi taget udgangspunkt i at undersøge og fremme den aktive deltagelse i udskolingens idrætsundervisning gennem relationerne. I håbet om at blive klogere på, hvornår og hvilke faktorer, der påvirker kroppen i og på spil. Dertil hvilke didaktiske overvejsler og refleksioner, man som lærer skal gøre sig for at fremme den aktive deltagelse. Problemformulering bygger også ud fra de valgte undersøgelser og rapporter, som kan læses i State of the art.

I den første del af opgaven beskrives de metodiske valg og refleksioner af valgene. Undersøgelsesdesignet bliver præsenteret, og en begrundelse af de metodiske valg. Vi stiller os kritisk overfor det valgte. Herefter vil opgavens teoretiske perspektiv fremgå, sammen med hvilke relevante teoretikere for opgaven vi anvender.

Dernæst vil analysen med udvalgte cases blive præsenteret, hvor de teoretiske positioner analyseres og senere diskuteres i sammenhold med State of the art. Afslutningsvis følger konklusionen, hvor vi samler de vigtigste pointer og refleksioner. Sluttelig vil der være en perspektivering, der tager afsæt i den nye folkeskolelov og idrætsfagets fremtid ift. vores konklusion.

## State of the art

### Bevægelse i skolen

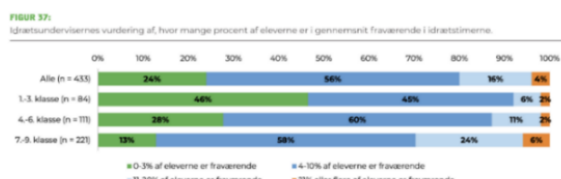
SDU og TrygFonden har i 2020 udarbejdet rapporten: *Bevægelse i skolen*, hvor de har kortlagt elevernes gennemsnitlige bevægelse i minutter per idrætslektion. Repræsentationen har været ligeligt fordelt mellem drenge og piger fra indskoling, mellemtrinnet og udskoling. Bevægelse i rapporten er defineret som sammenlægning mellem følgende aktivitetstyper i tid: *Stå med bevægelse, gå og løbe*. Resultaterne påpeger, at i en 45 minutters typisk idrætslektion *bevæger* eleverne sig i gennemsnit 15,9 minutter og herfra 8,0 minutter ved *moderat til høj intensitet* ved fysisk aktivitet. General tendens i rapporten er, at drengene kontra pigerne bruger mere tid på bevægelse og fysisk aktivitet ved moderat til høj intensitet, uanset om det opgøres i løbet af lektionerne, hele skoledagen eller i pauserne. Derudover falder tiden man er i bevægelse og fysisk aktivitet ved moderat til høj intensitet med alderen (bilag 1) (Pedersen, et al., 2020).

### SPIF-22

I SPIF 2022, *Status på idrætsfaget*, er underviserne blevet spurgt til hvor en stor del af den effektive undervisningstid både individuelt og i samspil med andre i idræt, eleverne bruger på aktiviteter i bevægelse, ekskl. bad og omklædning. Ved figur 26 (bilag 2) vurderer 39% af underviserne i udskoling, at 80-100% af tiden bruges på aktiviteter i bevægelse, hvorimod undervisere i indskoling og mellemtrinnet har svaret henholdsvis 57% og 56% af samme tids interval på bevægelse - altså et fald (Guldager, 2023, s. 51).

Underviserne er ligeledes blevet spurgt om omfanget af elevernes fravær idræt i SPIF-22. Fravær skal forstås som både det "lovlige" - fx. besked fra læge

eller forældre og det "ulovlige" - fx. glemt idrætstøj. Figur 37 viser, at underviserne i udskoling oplever fraværet mellem 11-20% højere end de andre klassetrin. Generelt oplever underviserne et højt procentdelsfravær i udskoling. Udviklingen fra SPIF-18 til SPIF-22 ses at fraværet mellem 11-20% er steget fra 14% til 24% af eleverne, som har været fraværende (Guldager et al., 2023, s. 64).



(Guldager et al., 2023, s. 64)

## Aktionsforskning: New Zealand

I et aktionsforskningsprojekt mellem "primary school teacher" Joel, universitetsparter og folkeskolelærer i New Zealand, har Kirsten Petrie, Joel Devcich og Hayley Fitzgerald i et studie: *Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right*, undersøgt hvordan inkluderende idrætsundervisning kan fremmes. Konklusionen er, at der ikke er en enkelt løsning til inklusion i idræt, men en kombination af handlinger, som understøtter processen. Forståelsen af idræt gik til at handle om *aktivitet og bevægelse* i stedet for at blive forstået som *sport, fitness og klassiske idrætsaktiviteter*. Når idrætten blev indrammet som spil/konkurrencesport og disse aktiviteter ikke var tilpasset til et inklusivt miljø, havde det en negativ indvirkning på eleverne. Et inklusivt læringsmiljø skal prioriteres over aktiviteter i form af sport eller spil, samt forståelsen af inklusion og forskellighed skal undersøges kontinuerligt. Lære sine elever at kende og respektere deres forskelligheder på en positiv måde, i stedet for at se det som begrænsning. Dele ejerskab i sit undervisning/pensum med eleverne. I projektet arbejder eleverne med begrebet *at være aktiv* og fandt selv på aktiviteter, hvor deres fortrukne fx var: fiskeri, dans, svømning og surfing. Ved skabelse af ny forståelse af idræt til bevægelse og at være aktiv, åbnende faget sig op, og flere elever fik adgang til faget og ikke udelukkede nogle kroppe for at deltage (Petrie et al., 2018).

## Bevægelsesglæde & Idrætsglæde

I Norge på Kalnes Gymnasium oplever man ligesom herhjemme at ældre elever er mindre motiverede for idrætsundervisningen. De testede to varianter af idrætsundervisning, bevægelsesglæde og idrætsglæde, hvor eleverne selv kunne vælge den de ville. Deres resultater viser, at det er specielt de faglige stærke og konkurrenceaktive elever, der trives bedst i idrætsundervisningen. "Mistriverne" er dem, der er mindst aktive i deres fritid. Bevægelsesglæde var formålet - at opleve glæde ved at være i bevægelse og fokuserer på selve processen end resultatet af processen. Idrætsglæde var fokuset på glæden ved at udøve sportslige aktiviteter, opleve fremskridt og vægt på færdigheder. Særligt i bevægelsesglæde pointerede eleverne, at det var trygt, inkluderende og de blev set, samt det gav et perspektiv på noget nyt og meningsfuldt. Et andet fokus på idrætten (Tange & Husebye, 2014).

## Metodeafsnit

Dette projekt bygger ud fra den hypotetiske-deduktive metode. Vi vil gerne fremme den aktive deltagelse i idrætsundervisning i udskolingen. Denne uafhængige variabel tager udgangspunkt i den valgte teori og undersøgelse. Vores hypotese til den uafhængige variabel bygger videre på de empiriske undersøgelser og teoretiske antagelser - at arbejdet med relationer i idrætsrummet, kan gøre eleverne tør at sætte deres krop på og i spil til at fremme deltagelsen blandt eleverne. Denne metode kan aldrig opnå en endelig bekræftelse, men være med til at skabe nye empiriske forklaringer og observationer (Danielsen, 2014, s. 156).

Vi har fulgt den samme 7. Klasse i deres idrætslektioner siden januar 2023 igennem Universitetsskolen. Empiriindsamlingen sluttede efter vores praktikperiode i februar 2024 (8. klasse). Projekt udgør 27 elever fra primærklasse, dertil 32 elever fra andre klasser, når idræt har været fælles. Alle deltagere er anonymiseret og der er hentet samtykke til videooptagelse via forældrene ift. datatilsynets anbefalinger, samt opbevaringen af videomaterialet.

## Videnskabsteori

Vi tager udgangspunkt i den hermeneutisk-fænomenologiske videnskabsteoretiske tilgang. Helle Rønholt beskriver denne tilgang ud fra Max van Manen erkendelsesproces, som mulighed for at forstå deltagerens perspektiv og betydninger til deres handlinger og oplevelser. Dette gør at forskerens position er eksplicit gennem tilgangen. Denne proces er åben og transparent, hvor forskernes rolle og bidrag giver en dybere forståelse til de undersøgte fænomener - tæt forbundet og praktisk adskillig fra oplevelsen (Rønholt, 2003, 119-120).

## Fænomenologi

Fænomenologien udspringer sig fra Edmund Husserl og beskæftiger sig med fænomener, som er optaget af virkeligheden. Det subjektive menneske er altid rettet mod noget, at bevidstheden altid er intentionel. Vi som mennesker vil altid opfatte oplevelser og erfaringer på en bestemt måde. Når vi tænker, tænker vi på noget, og når vi sanser, er det noget bestemt, der sanses. Relationen mellem subjektet og objektet, os og verden, skal ses som samhørende enheder. Brugen af fænomenologien som undersøgelsestilgang, gør at oplevelsen er en central del for produktionen af viden. Dog kan det være svært at generalisere den indsamlede viden, da betragtningerne er konkrete fra aktørers oplevelser og erfaringer (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 48).



Gennem fænomenologisk kvalitativ forskning via videooptagelser og tilhørende meningskondensere af elevernes subjektive oplevelser, giver det os en forståelse af sociale fænomener ud fra elevens egne perspektiver og beskrivelser som eleven opfatter den virkelige verden. Elevernes oplevelser er en uadskillelig del af virkeligheden og i en vis forstand udgør selve virkeligheden (Tanggaard, 2017, s. 87).

Igennem kropsfænomenologien, *den levende krop* af Maurice Merleau-Pontys, er kroppen i centrum som erkendelsens subjekt. Man erfarer og oplever ikke bare verden som objekt, men som subjekt vil man altid erfare, opleve og sansе verden med udgangspunkt i individets sansninger, oplevelser, samt erfaringer. Krop og tænkning er sammenhængene og indlejret i verden som levende og aktivt subjekt (Sederberg et al., 2017, s. 49).

## Hermeneutik

Med hermeneutikken prøver vi at forstå et fænomen igennem den mening, som den giver eller som er tillagt. Det er rettet mod at undersøge elevernes sociale og kulturelle forhold, samt opnå indsigt og forståelse et bestemt fænomen. Grundantagelsen for at forstå et fænomen, er at man må sætte sig ind i de omstændigheder den er opstået i. Dermed tage udgangspunkt i, at ny viden er nye forståelser af et fænomen. Vi anvender den viden vi allerede har, nemlig vores forforståelse til at fortolke og opnå ny forståelse ud fra et fænomen. Processen kaldes den hermeneutiske spiral, som bruges til at forstå noget nyt (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 48-52).

Vi anvender spørgeskemaundersøgelsen til at skabe en forforståelse ift. eleverne, samt videooptagelserne til at konstruere vores viden i helheden. I den videooptagelserne nedskriver vi vores forforståelse til den pågældende lektion. Dermed sammenfatte vores forforståelse og fortolkning, til at skabe ramme for refleksion og analyse for tilegnelse af ny viden. Vi er interesseret i at fortolke situerede meningsdannelser, forstå elevernes mening i deres kontekst (Kristiansen, 2017, s. 155). Først gennem fortolkning, som situeret aktivitet, at eleven erfarer verden i en konkret kontekst, som præger den måde eleven vil opleve og erfarer verden på. Herefter forståelse frem for forklaring, eleven erkender, oplever og tilskriver ud fra deres subjekt. Dernæst tages afsæt i forforståelse og fordomme, til at skabelse af ny og mere kvalificeret forståelse gennem hermeneutikken. Som til slut gerne skulle give en cirkulær forståelse af fænomenet (Kristiansen, 2017s, s. 156-159).

## Dataindsamling

Vi kombinerer kvantitative og kvalitative indsamlingsmetoder. Trine Kløveager Nielsen beskriver valg af metode som følgende: *"... den vigtigste regel, at den valgte metode skal være den bedste til at frembringe data, som gør det muligt at opnå viden om det, man ønsker at undersøge"* (Nielsen, 2014, s. 124). Vi anvender kvalitative data til det formål at få overblik og finde eventuelle sammenhænge i elevernes egen forståelse, af deres idrætslige færdigheder i forskellige indholdsområder. Spørgeskemaundersøgelsen anvendes til dette formål. Den kvalitative metode bliver anvendt gennem videooptagelser. Kameraet fungerer som notesbog til indblik af elevernes egne oplevelser og perspektiver ift. de sanselige aspekter i læringen og i undervisningen. Efter have analyseret indholdet fra datasættene, vil vi gennem meningskondensering opsummere de vigtigste fund. Dataindsamlings metoder vil blive præsenteret i de følgende afsnit:

## Spørgeskema

Spørgeskemaet bliver anvendt for at indsamle data over en større gruppe af mennesker. Et kritikpunkt er, at man indsamler svar fra deltageres subjektive virkelighed. Det betyder, at to personer kan have to helt forskellige synsvinkler omkring den samme situation (Muschinsky & Mottelson, 2021, s. 123-125). Vi er bekendt med dette kritikpunkt, og mener at det ikke er relevant ift. vores projekt. Med brugen af spørgeskemaet vil vi tilegne os en forforståelse af elevernes subjektive virkelighed. Dataene skal bruges til forståelsen af elevens ageren i videooptagelser, for at få et bredere indblik i elevernes situation og dermed eventuelle sammenhænge. I spørgeskemaet spørges der i lukkede spørgsmål, hvor vi beder eleverne om at sætte en værdi (interval-skala: 1-6) på deres færdigheder i bestemte indholdsområder ud fra fællesmål, efter 9. klassetrin. Eksempler indenfor indholdsområderne; Redskabsaktiviteter, boldbasis og boldspil samt dans og udtryk (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 16-17):

- "Jeg er god til kolbøtter / forlæns og baglæns rulle"
- "Jeg er god til at kaste en præcis aflevering"
- "Jeg har en god følelse for rytme til musik"

Dertil skulle eleverne svare på hvilke sportsgrene de går/har gået til, enten i organiseret eller uorganiseret idræt. Repræsentanterne er kun dem, som har medvirket i videooptagelserne (Reimer & Sortkær, 2017).

## Videoudsamlng

Optagelserne har givet hjælp til at beskrive elevernes handlinger i idræt, og skabt mulighed for at tolke hele kropbevægelser i relation til kropsfænomenologien af Merleau-Ponty - eleven sanser, erfarer og oplever gennem deres individuelle sansninger, erfaringer samt oplevelser (Sederberg et al., 2017, s. 49). Inden vi påbegyndte optagelserne, havde vi besøgt de medvirkende elever flere gange i idræt og andre fag, for at skabe et tillidsfuldt forhold til eleverne. Vi har optaget udvalgte lektioner igennem 12 måneder og det har resulteret i en masse "data", cirka 12 timers uredigeret videooptagelser. Der er anvendt observationsbaseret forskning, deltaget som deltagende observatør. Enten når vi selv har undervist klassen igennem praktikperioden, eller når elevernes undervisere har undervist, hvor vi har deltaget som ekstra hænder. Etisk er det meget vigtigt for os, at vi behandler dataene med respekt og ydmyghed, da eleverne har eksponeret sig selv og deres oplevelser for os (Nielsen, 2014, s. 134). Der er arbejdet med en etnografisk tilgang til videooptagelserne og videooptagelserne er ikke i sig selv data, men en ressource, hvor data kan konstrueres ud fra (Christensen, 2017, s. 193).

Ved brug af videooptagelse vil der aldrig være tale om en helt nøjagtig gengivelse af virkeligheden. *"Videooptagelser giver et billede af praksis, som kommer tæt på virkeligheden, fordi der både indfanges og gengives tale, kropssprog, bevægelser, handlinger, rum og lyd"* (Nielsen, 2014, s. 131). Dog er vi opmærksom på at lyde vil gå tabt, og stemning kan ikke opfattes på samme måde som i virkeligheden. Der anvendes et stationært kamera, som var placeret i den ene ende af hallen. Dette valg er begrundet ud fra at placere det så meget i baggrunden som muligt, samt mest logiske ift. at påvirke så lidt som muligt. Dog går det ud over lyd kvaliteten, men da vi ikke har fokus på den verbale kommunikation, men på den nonverbale adfærd (beskrivelser af elevernes bevægelser), ses dette som et opmærksomhedspunkt. Kameraet var indstillet som et totalbillede af hele klassen/rummet. Dertil har kameraet et tilhørende program, hvor man kan zoome og flytte fokus i billedet efter optagelsen og dermed skabe halvtotalbilleder af en gruppe eller bestemte personer (Bjørndal, 2014, s. 181).

I analysearbejdet med videomaterialet har vi arbejdet åbnet eksplorerende. Udvalgte relevante sekvenser ift. projekts formål, for at identificere mønstre og regelmæssigheder. (Nielsen, 2014, s. 131-133). Efterfølgende en systematisk tilgang, hvor der er blevet anvendt kodning og transskription af de udvalgte sekvenser, eksempel i bilag 3 (Bjørndal, 2014, s. 184).

Eleverne blev hurtigt vant til kameraet tilstedeværelse og det virkede ikke som om det havde en betydning for deres ageren. Oftest lagde de kun mærke til det når der ikke foregik andet i undervisningen, i starten eller i slutning af timen. Medieforsker Tove Arendt Rasmussen antyder med tilværelsen af et kamera og en forsker, er det med til at forstærke de mønstre der allerede forgår i de eksisterende interaktionsmønstre, men ikke direkte ændre interaktionen. De grundlæggende dynamikker og mønstre forbliver uændrede, dog bliver de mere synlige eller forstærket (Rasmussen, 1997, s. 59-61). I vores projekt, har vi ikke kunnet mærke forskel på elevernes interaktioner når der var kamera eller ikke kamera opstillet, når undervisning var i gang.

## Begrebsafklaring

### Kroppen i og på spil

For at få en definition af *kroppen i spil* og *kroppen på spil*, tager vi først udgangspunkt i en dualisme mellem de to tyske begreber "Körper" og "Leib", som Henning Eichbech mener, er klart mere struktureret på tysk end på dansk (Eichberg, 1990, s. 24-28):

- "Körper" er et udtryk for kropsiagttagelse af den fysiske krop, hvor kroppen betragtes som et objekt - at have krop, altså menneskets instrument.
- "Leib" refererer til den måde, hvorpå vi opfatter og er selvbevidst om vores egen krop. Med andre ord - en legemsoplevelse af mennesket identitet, at være krop.

Filosof og sociolog Helmuth Plessner beskrev idet "*Leib er dog ikke kun fornemmelsen af eller bevidstheden om ens krop, som består af knogler... Den er en levende realitet*" (Eichberg, 1990, s. 25). Den måde vi oplever vores krop på, påvirker vores måde at interagere med omgivelserne. Leib kan oversættes til *den levende krop*, som kobler sansning, bevægelse og handling sammen. Maurice Merleau-Ponty illustrerede den levende krop, at omverdens erfaringer er først og fremmest sanseerfaringer, som dermed er knyttet til kroppen. Krop og tænkning er sammenhængende og sansning er forbundet i kroppen (Rønholt, 2013, s. 80). Kroppen er altid i bevægelse/aktiv i dialog med omverden. Omverden og forholdet til personen kendetegnes ved en intentionalitet som generelt set er bevidst, planlagt og reflekteret. Når kroppen ikke kan relatere eller er frigjort til omverden, er personen tvunget til at planlægge sine handlinger (Stelter, 1999, s. 97-107).

Til definitionen tages udgangspunkt i kroppens dualisme og forståelse af forholdet mellem subjektet og objektet, to muligheder for at være til stede i kroppen: enten at have krop - eller at være krop (Eichberg, 1990, s. 35).

**Kroppen i spil:** Refereres til at have Körper. Kroppen er set indefra, som er et objektivt væsen, der både er selvbevidst, selvregulerende, selvbevægende og instrumentel. Man tænker ikke rigtigt over det som kroppen gør, prærefleksiv intentionel (Stetler, 1999, s. 115). Man har en krop, og man er kroppen, som man ikke er bange for at bevæge sig i, i sin omverden. Det kan skyldes tidligere udførte handlinger og erfaring i den konkrete situation (Eichberg, 1990, s. 32-35).

**Kroppen på spil:** Refereres til at være Leib. Kroppen ses udefra og iagttages. Den omfatter de subjektive oplevelser, tanker, følelser og bevidsthed, som foregår indeni et individ, en interioritet (Eichberg, 1990, s. 36). Den levende krop er i dialog med omverden hele tiden. Kroppens bevægelsen hænger sammen med ens sansningen af situationen i relation til omverden. Kroppen er tvunget til at planlægge sine handlinger i situationer, hvor man ikke føler sig tryk i (Stetler, 1999, s. 107) Det er kroppen i tredje person, som der kigges på (Eichberg, 1990, s. 32).

## Aktiv deltagelse

For at definere aktiv deltagelse tages der afsæt i Mette Munks inklusionsmodel (bilag 4), som trækker tråde fra Étienne Wengers sociale læringsteori. Inklusionsmodellen er med til at forstå elevernes deltagelse og ikke deltagelse i praksisfællesskabet ud fra forholdene meningsfuldhed og legitimitet hos eleverne. Legitimitet kan opnås igennem fysiske færdigheder, sociale relationer og ikke kun hvad de kan opnå, men også hvad de forventer at opnå (Munk, 2017, s. 222) Meningsfuldhed opnås gennem relateret indhold, at man kan identificere sig med indholdet, eller et valg end ind en nødvendighed ift. fravær i faget (Munk, 2017, s. 223). Munk inddeler eleverne i fire forskellige kategorier (Munk, 2017, s. 219-221):

- **Insider:** Oplever i høj grad meningsfuldhed og legitimitet. Vil gerne opnå gode resultater og tager ansvar i praksis.
- **De perifere:** Oplever høj grad af meningsfuldhed, men i mindre grad legitimt. Tager ikke det samme ansvar som insiderne, og hellere ikke præstere på samme niveau

- **De marginaliserede:** Oplever legitimitet, men mangler meningsfuldhed. Kendetegnes i højere grad ikke deltagelse end deltagelse, trods deres evner.
- **Outsider:** Som ikke er deltagende, møder ikke op eller placere sig uden for. Oplever ikke meningsfuldhed eller legitimitet.

Ud fra disse beskrivelser definerer vi aktiv deltagelse som en proces mod at være insider. Eleverne som befinder sig i den perifere eller marginaliserende kategori, er deltagende, men på forskellige grader. Fx nogle elever kan være mere perifere og tættere på insider end andre og nogle perifere kan være tættere på outsider.

## Teori

### Vitaliseringsmodellen

Begrebet psykologisk ilt som Heinz Kohut behandlede, er centrum indenfor virtualiseringspsykologien. Psykologisk ilt er en metafor til det biologiske behov og Jan Tønnesvang *"henviser til de vitaliserende dimensioner ved forholdet til andet og andre, som af den enkelte opleves som livsunderstøttende, livsopløftende eller på andre måder livsvitaliserende (Tønnesvang, 2002)"* (Tønnesvang & Hedegaard, 2015, s. 6). Som menneske har vi behov for bestemte responsmåder fra vores omgivelser i tilværelsesrealiseringen. Forskellen fra organiske ilt, kan den psykologiske ilt varierer fra individ til individ og der kan være forskellige behov for at regulere. Det kommer til udtryk i fire motivationelle rettetheder i vitaliseringsmodellen (bilag 5) (Tønnesvang & Hedegaard, 2015, s. 4-9):

- **Anerkendende vitalisering:** Behov for autonomi gennem anerkendelse fra andre. Sin individuelle selvpfattelse gennem sin egen selvhævdelse og selvfremstilling. Blive accepteret ud fra sine handlinger og ambitioner.
- **Horisontskabende vitalisering:** Skabe meningsgivende retninger i tilværelsen. Værdi og mening i læringen via tilværelsesorganiseringen ex. erfarne/interessante underviser. Eller gennem tilværelsesåbning, noget som er større end en selv, fx. kulturen.
- **Tilhørsskabende vitalisering:** Tilhøre et fællesskab, gennem intimitet af nære relationer eller opleve ligeværd og identitetsfælleskab i velfungerende grupper, en vi-hed.
- **Mestringsudfordrende vitalisering:** Opleve passende udfordring både i sin selv- og opgavemestring i forhold individets egen formåen (Tønnesvang & Hedegaard, 2015, s. 8-9)

## Flow

Flow-teorien er udviklet af Mihaly Csikszentmihaly. Fokusset i hans undersøgelse var forskellige menneskers evne til at forbyde sig i en bestemt aktivitet, samt at leve sig helt ind i den, hvor selvet forsvinder. Dermed er det aktiviteten der fylder én, som kaldes "flow experience". Når man er i "flow experience" opleves dyb koncentration, intensivt engagement, manglende tidsfornemmelse og fravær af selvet bevidsthed. Tilstanden gennemlevs bedst i strukturerede aktiviteter, hvor aktivitetens udfoldninger og færdigheder kan ændres og bestemmes. Når aktiviteten stiller for store udfordringer til individet, vil der opleves angst. Omvendt når færdighederne ikke modsvarer individet opleves kedsomhed. Flow modellen kan ses i bilag 6 (Peitersen, 2013). For at fremme muligheden for flowtilstand hos elever omtaler Frans Ørsted Andersen, "flow-triggers", der fremmer flow. Her er et par eksempler: (Andersen, 2022)

- Eleven kender til klare og forståelse af mål i præcise rammer og regler
- Noget på spil i aktiviteten, som skal opleves som meningsfuld
- Eleven kan lide det og er engageret - indre motivation
- Ikke blive distraheret af andre faktorer

## Mestringsforventning

Som person træffer man forskellige valg, alt efter sin egen opfattelse og forventninger til sig selv. En vigtig forudsætning for personens egen selvopfattelse er tanker, følelser, motiver og handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 85). Skaalvik nævner i princippet at man har selvopfattelse, der hvor personen har gjort erfaringer og der skelnes mellem: fysisk, social, akademisk, emotionel og moralsk selvopfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 89). Som person har vi et behov for en positiv selvopfattelse af os selv. Det er med til, at man værdsætter sig selv - selv værdsættelsesbehovet (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 183).

Altså der en sammenhæng mellem motivation og selvopfattelse. Når mestringsforventning hos en elev er høj, øger det motivationen hos eleven, da eleven vil have mod og større udholdenhed ift. mødet med vanskeligheder og udfordringer - forventning til sig selv om at lykkes. Omvendt når mestringsforventning er lav hos eleven, er selvopfattelsen, at man ikke kan beherske en opgave. Oplevelse her er, at eleven sænker indsatsen og elevens engagement samt motivationen falder (Skaalvik, 2007, s. 44-47).

## Indre og ydre motivation

Deci og Ryan beskriver 3 forskellige slags motivation, hvor den første er demotivation. Det betyder en person vælger ikke at deltage i den pågældende aktivitet. Demotivation kan opstå, hvis personen ikke kan se mening med aktiviteten, eller føler ikke han har de passende færdigheder til det. Den anden slags motivation er indre motivation. Det beskriver den optimale tilstand, her deltager personen for aktivitetens skyld. Det vil sige, at personen kan se mening med opgaven og synes man har færdigheder nok til at præstere. Den sidste slags motivation ligger mellem indre motivation og demotivation, kaldes ydre motivation. Deci og Ryan beskriver her fire forskellige slags af motivation (Ryan et al., 2000, s. 69-75):

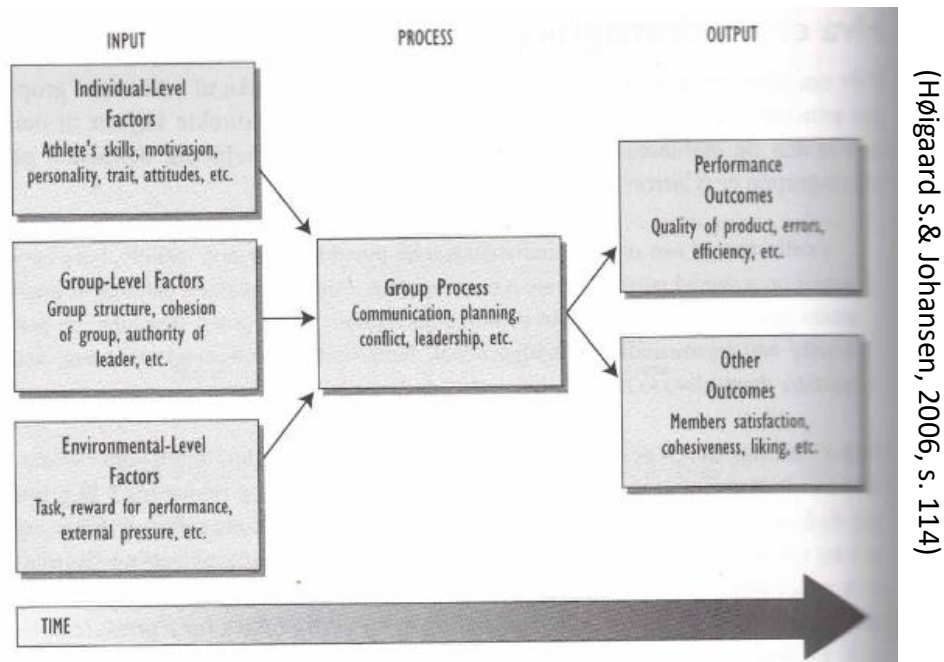
- **Ren ydre motivation:** Her føler personen sig presset fra andre personer eller samfundet til at deltage.
- **Indoptaget ydre motivation:** Her vil personen vise deres færdigheder eller undgå nederlag
- **Indoptaget ydre motivation:** Her kan personen se mening med opgaven for deres personlig udvikling.
- **Integreret ydre motivation:** Her er opgaven meningsfuld for personen, dog gør personen det ikke for opgavens skyld.

## Idrætsgrupper

Læring i idræt foregår i andre rammer, adskilt fra andre fag. Gruppearbejde i idræt er en del af faget og målet med undervisningen sker gennem ens handlinger. Medlemmer bedømmes og evalueres udover mundtlige og skriftlige præstationer også ud fra deres kropslige færdigheder og præstationer. Dette ifølge Rune Høigaard og Bjørn Tore Johansen i kapitlet: *Læring i idrettsgrupper - om udvikling, læring og prestasjon i idrettsgrupper*. Læring i idrætsgrupper er kompleks og udvikling er afhængig af relationerne og samspillet mellem gruppens medlemmer, omgivelser og opgaven (Høigaard & Johansen, 2006, s. 110-112).

Forskellige indholdsområder i idræt, stiller forskellige krav, retningslinjer og begrænsninger i den måde en gruppe skal organiseres og ledes på. Rune og Bjørn identificerer tre variabler, der påvirker en gruppe: Input (tre hovedfaktorer), proces, output. Processen er hele tiden afhængig af input (indholdet), som altid vil variere undervejs i sammenarbejdet i gruppen. (Høigaard & Johansen, 2006, s. 114)





Jo flere medlemmer i en gruppe, desto flere mulige relationer påvirker både effekten og ydeevne i en gruppe. Der henvises til Ringelmanns eksperiment, hvor øget gruppestørrelse reducerer indsatsen. Når ens egen indsats reduceres i gruppen, sammenlignet med når man arbejder alene, kaldes det "social loffing", som kan have negativ betydning for gruppearbejdet. Være med til at reducerer den samlede indsats og engagement. Rune og Bjørn peger på to krav, som er med til at skabe de bedst mulige og mest optimale betingelser til at udføre en gruppeopgave. 1) Tilstrækkelige færdigheder pr. medlem fordelt i gruppen. 2) Tilstrækkelige sociale færdigheder til at fastholde og motivere gruppen (Høigaard & Johansen, 2006, s. 117-118). Rune og Bjørn benævner at man regulerer egen indsats efter andres indsats i gruppen fx (Høigaard & Johansen, 2006, s. 119):

- Hvis andres indsats er høj, så vil man gerne øge/forsætte egen indsats.
- Hvis andres indsats lav, er man bange for at få rollen som "stræber", og sænker egen indsats.
- Føler at stor egen indsats ikke giver nok anerkendelse, arbejdet "forsvinder i mængden", manglende anerkendelse.
- Vil ikke præstere 100% selv, da man tror andre vil tage ansvar.
- Håber gruppen kompenserer for egen manglende indsats

## Analyse

I gennem videoptagelserne har vi opdraget nogle sammenhænge og problemstillinger i anknytning til problemformuleringen. Vi har udvalgt nogle enkelte situationer fra videoptagelserne, som vi i de følgende afsnit vil analysere, med fokus på elevernes oplevelser, underviserens intentioner ift. de læringsmulighederne der opstår i situationerne.

I gennem analysen af de udvalgte cases, erstatter vi elevernes navne med fiktive navne af etiske årsager. Elev A, Elev B osv. vil ikke være nemt at orientere sig i, derfor fiktive navne. Til hvert cases henviser til udvalgte spørgsmål fra spørgeskemaet. Alle svarene fra spørgeskemaet til eleverne der medvirker i de følgende afsnit kan ses i bilag 7.

### Egen selvopfattelse - jeg kan alligevel ikke

I en lektion demonstrerer læreren en stepserie for klassen. Ali, placeret i den første række yderst.

Eleverne skal kopiere og genskabe læreren:

19:56: Ali sparker til sit stepbræt, som væltet på hovedet. Abdul sætter det tilbage og fortsætter med at forsøge at udføre trinene.

21:30: Ali skubber stepbræt til væggen, imens læreren viser et nyt trin, hvor eleverne skal gøre brug af siderne af deres stepbræt. Ali forsøger ikke at koordinere sine bevægelser, men op og ned på stepbrættet i stedet for den konkrete viste bevægelse.

21:50: Ali sætter sig på stepbrættet med ryggen mod væggen og observere klassen.

23:14: En anden lærer end den, der fremviser trinene, tvinger Ali på plads og forsøger at hjælpe ham med at deltage i serien, men viser begrænset engagement.

26:04: Ali bringer sit stepbræt bag lærerens stepbræt. Begynder at marchere på stepbrættet efter snak med læreren og læreren er gået væk, står han stille på brættet med ryggen op ad muren.

29:34: Ali flytter sit stepbræt til baggrunden af hallen og forsøger at deltage igen, virker ukoordineret.

Ali forsøger at deltage i denne lektion, flere gange. Han opnår aldrig et punkt, hvor han ender i flow. Han forsøger at deltage, men stopper kort tid efter og placere sig udenfor. Det er tydeligt at se, at Ali er frustreret over opgaven allerede fra start. Han synes opgavens udfordring er for svær for ham selv. I spørgeskemaet har Ali svaret følgende:

- "Jeg er god til at efterligne en dans. F.eks. just dans": 1/6:
- "Jeg har en god følelse for rytme til musik": 2/6

Ali vurderer sine egne færdigheder lavt. Han har derfor en meget lav mestringsforventning til sig selv i opgaven, både fysisk og emotionel ifølge Skaalvik (Skaalvik, 2007, s. 44-47). Dette bidrager til, at Ali ikke er i stand til at udføre en opgave, hvor han ellers ville have færdighederne udefra set til at lykkes. Ali er tydeligt frustreret. Han sparker til stepbrættet, da eleverne skulle lave en simpel bevægelse. Han er den eneste der ikke forsøger at lave bevægelsen, når vi ser på totalbilledet af klassen. Ali forsøger kort at deltage inden sparket, men da hans mestringsforventning er lav, sænker han meget hurtigt sin egen indsats. Han bliver i hvert fald emotionel bekræftet i, at opgaven var for svær for ham og han mangler motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 85).

Overordnet er opgavens færdigheder ikke for svære for Ali og resten af klassen, som også ses i totalbilledet. Det er kun Ali som oplever problemer, i hvert fald det første lange stykke tid, når eleverne skal kopiere og genskabe. Ali er ikke særlig aktiv deltagende og bevæger sig mellem outsider og marginalisere deltager. De gange han sætter sig ud enten med ryggen mod væggen, bag læreren osv. placerer han sig udenfor, som outsider. Han forsøger at komme tilbage i undervisningen flere gange, med hjælp fra den anden lærer, der forsøger at stilladse med at gennemgå trin igen, uden succes. Når han forsøger at deltage, er han marginaliserede deltager. Det er han igennem de sociale relationer, ses da han stiller sig bagerst i lokalet og forsøger at udføre bevægelserne. Da han placerer stepbrættet bag læreren, forsøger han med sin march at få kontakt til de andre elever og forstyrre deres flow (Peitersen, 2013).

Ali kunne godt være i stand til at deltage mere i undervisning end han gjorde, men han er ikke særligt motiveret. Han deltager og forsøger at udføre opgaverne, når der er en lærer ved eller i nærheden af ham. Det er et tydeligt tegn på, at han oplever ren ydre motivation og deltager for at undgå fravær. Resten af klassen deltager aktiv, men Ali kan ikke se mening og værdi i opgaven. Han føler sig måske også presset af de sociale relationer, for at undgå nederlag, og derfor er han også delvis indoptaget af ydre motivation (Ryan et al., 2000, s. 69-75).

Ali har ikke nogen (gode) tidligere erfaringer i liggende situation (bilag 7). Alis vitalisering er tydeligt udfordret både i opgavemestring og selvmestring, der ses i hans ageren i de forskellige sekvenser. Ali mangler horisontskabende ilt, han kan ikke se mening og værdi i læringen. Ali kan ikke se, hvad indholdet skal bruges til. Flowet passer ikke til hans mestringsudfordring ifølge hans egen

selvopfattelse. Han mangler noget i aktiviteten, så den opleves meningsfuld for ham. Færdighederne modsvarer ikke hans egen forventning og mangler anerkendelse fra læreren i sine forsøg på deltagelse. Det er med til at skabe en følelse af manglende intimitet i læringsmiljøet. Alis selvfremsstilling bliver ikke accepteret ud fra hans ambitioner og der gives ikke plads til selvudfoldelse (Tønnesvang & Hedegaard, 2015, s. 10).

Ali står i en undervisningssituation, hvor han er nødt til og sætter sin krop på spil - hvis han vil deltage. Hans krop er udfordret, kombineret med hans egen selvopfattelse. Han er ikke tryk i sekvenserne og han søger mod væggen flere gange og viser tegn på frustration, er ikke i flow. Alis krop planlægger sine handlinger, der hænger sammen med hans sansning af omverden. Han ser sin egen krop udefra som iagttages, i stedet for at have en krop som ses indefra. Han sætter sin krop på spil. Ali forsøgte og deltog mest, da han tog sit stepbrættet ned bagest i hallen, bag alle de andre elever, som havde ryggen til ham. Her kunne han være mere sig selv og forsøge sig, uden kroppen blev iagttaget på samme måde, som i første række. Alis deltagelse afhænger, af hvor meget han skulle sætte sin krop på spil i undervisningen.

## Forventninger – to grupper i en gruppe

Sara holder opgavebeskrivelsen, hvor der står kriterier til svingserie de skal sammensætte sammen i gruppen. Sara kigger på Lærke, der udfører et forslag til et sving. I gruppen står Jens med begge hænder i lommen, Morten ser på en anden gruppe med ryggen til pigerne og Jacob vinker til samme gruppe som Morten kigger på. Morten og Jacob forsøger at efterligne den anden gruppes bevægelser, mens Jens ser på. Herefter laver Sara et sving som roterer hoppende rundt om sig selv, som forslag til Lærke og Morten, som stadig kigger med hænderne i lommen. Efterfølgende kigger Lærke og Sara på opgavebeskrivelsen sammen, hvor de 3 drenge bevæger sig længere og længere væk fra pigerne og er mere interesseret i den anden gruppe, som står længere væk.

I denne gruppe har Sara og Lærke i spørgeskemaet svaret at de begge har/går til gymnastik, hvor drengene ikke har gået til gymnastik (bilag 7). Eleverne har vurderet sine egne færdigheder og svaret følgende:

Navn / Spørgsmål	"Jeg er god til at stå på hovedet / at lave en håndstand"	"Jeg har en god følelse for rytme til musik"	"Jeg er god til at efterligne. F.eks. Just dance."	"Jeg er god til at udvikle en dans"	"Jeg er god til at løse udfordringer i samarbejde med andre"
Sara:	4/6	4/6	6/6	6/6	4/6
Lærke:	6/6	6/6	5/6	5/6	3/6
Jens	6/6	3/6	3/1	1/1	5/6
Morten	1/6	1/6	1/1	1/1	3/6
Jacob:	1/1	2/6	1/6	1/6	3/6

Ift. Skaalvik og elevernes egen selvopfattelse, ser vi Sara og Lærke vurdere deres egne færdigheder til rytme, efterligne og udvikle dans høje. Deres mestringsforventning er høj og de forventer at lykkes med opgaven. Gennem valg af deres sving, ser vi de har mod og motivation i mødet med udfordringen, i hvert fald til start. Hvorimod drengene har lav forventning til sig selv. Selvopfattelsen af egne færdigheder er lav til at beherske opgaven, og til at komme med input i gruppen. Jacob og Morten har travlt med at efterligne/forstyrre andre og Jens kropssprog er passiv med hænderne i lommen. Jens vurderer faktisk han har en god kropskontrol, som også kan anvendes i svingserien (Skaalvik, 2007, s. 44-47).

Når vi kigger på input variabelen individuel- og gruppeniveau i gruppen af Høigaard og Johansen, ser vi stor forskel på elevernes tidligere erfaringer i gruppen og dermed deres kompetencer til at løse opgaven (Høigaard & Johansen, 2006, s. 114). Sara og Lærke er i starten insider og oplever flow, men flowet og motivationen bliver påvirket af gruppesammenhængen mellem aktørerne. Drengene påvirker pigernes aktive deltagelse og drengene kan næsten kategoriseres som outsider, da de placerer sig uden for fællesskabet og kan/vil ikke bidrage. Sara og Lærke oplever nu manglende legitimitet igennem relationer i gruppen. De ved, hvad der ville være muligt at opnå, ud fra deres kompetencer, men finder hurtigt ud af det forventelige, der kan opnås i gruppen i ift. samlet output. Sara og Lærke går fra insider til perifere og trækker sig fra ansvaret og præstere hellere ikke på samme niveau som tidligere.

Kommunikationen er ikke til sted i gruppen og processen bliver påvirket. Sara og Lærke er bange for outputtet i gruppen. Pigerne er ikke tilfreds med sammenhængskraften i gruppen og kvaliteten af det produkt drengene (ikke) bidrager med (Høigaard s.& Johansen, 2006, s. 114). Lektionen ender med at Sara fortæller læreren, at hun har menstruation og forlader timen sammen med Lærke og ender med at blive outsider...

Drengene har sænket deres indsats og engagement, samt motivationen er faldet som følge af deres mestringsforventning. Drengene vælger bevidst ikke at deltage i gruppen, især Jens. Jens synes

ikke det at acceptabelt for ham at deltage, når Jacob og Morten ikke deltager. De er i dialog med omverden og deres subjektive tanker. De ved godt, hvad Lærke og Sara forventer i samarbejdet ift. deres og egen selvopfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 85). Deres kroppe tænker over, at de skal være sammen med to som er dygtig til sving og rytme. Hvad kan jeg så selv som individ bidrage med til processen? Det er nemmere at trække sig og ikke sætte kroppen på spil. De har ikke færdighederne eller modet til at sætte deres krop i spil. De tænker over deres egen identitet og bange for at bevæge sig. De oplever ikke flow, der stilles for store udfordringer til dem, og de er bange for processen og outputtet. Morten og Jakob bliver eller distrahere andre faktorer i stedet for.

Omvendt tænker Sara og Lærke ikke over sin væren i rummet til at starte med, de har kroppen i spil. De er ikke bange for at bevæge sig, i deres omverden. De finder så udad, at drengene ikke er aktiv deltagende, de tænker nu over deres handling. Nu gider pigerne ikke at sætte kroppen i spil og er selvbevidst og -regulærende i sine handlinger. Går fra insider til perifere og til sidst outsider. Vil ikke bruge sine erfaringen og kroppe i situationen mere, da anerkendelse mangler - forlader lektionen. Der opstår "social loffing", pigerne sænker deres indsats. De føler deres indsat ikke giver nok anerkendelse, og drengene håber pigerne kompenserer for egen manglende indsats (Høigaard & Johansen, 2006, s. 119).

Ift. vitalisering mangler Sara og Lærke anerkendelse ilt fra drengene. Deres ambitioner og kompetencer bliver ikke anvendt eller anerkendt fra drengene der afviser dem. Drengene oplever ren ydre motivation, føler sig forpligtet til at deltage i gruppen grundet fravær og mangler horisontskabende ilt. Drengene oplever for høj mestringsudfordring, da der er for langt mellem deres færdigheder og gruppens samlede færdigheder. Pigerne oplever omvendt lav mestringsudfordring til sig selv, som påvirker deres motivation. Mestringsudfordrende ilten er ikke tilpasset deres selvmestring, som er med til at påvirke den tilhørsskabende ilt (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Der er to grupper i en gruppe her! Grupperne anerkender ikke hinandens færdigheder, begge veje og bruger hellere ikke hinandens færdigheder. Samarbejdet fungerer ikke, trods svarene til at løse udfordring i samarbejde. Svært at samarbejde når man ikke er aktiv deltagende eller tør at sætte sin krop i spil (pigerne) eller på spil (drengene).

## Færdigheder - papirfly til "social loffing"

Iben, Carl, Noah, og Alma arbejder sammen på at fremstille deres egen svingserie. Troels, som også er en del af gruppen, står ved siden af og laver et papirfly ud fra opgavebeskrivelsen som de havde fået udleveret, hvor der var en QR-kode med svingøvelser. Han kaster papirflyveren og følger efter det. Han kaster igen på tværs af gruppen, Carl opdager det og fortsætter med at øve. Troels henter igen papirflyveren og kaster nu mod gruppen, som laver fejssving. Troels slutter sig til gruppen og deltager i svinget. Herefter brainstorme gruppen, Noah viser sit forslag, svinge armene modsat hinanden. Troels siger: "Jeg kan ikke det der, men kan I dette?". Troels forsøger noget andet, som ikke kan kategoriseres som et sving. Herefter fokuserer Iben, Carl og Alma på at svinge med en arm, og det udvikler sig til at se, hvem der kan svinge hurtigst, mens de viser hinanden blodomløbet i armene. Troels prøver også at svinge hurtigt herefter. Noah forsøger at forklare sit svingforslag, men bliver afbrudt af Carl og Troels, der viser deres hænder.

Der køres et mini-eksamensforløb i undervisningen. Eleverne ved, at de skal fremvise deres svingserie senere i undervisningen, men ikke hvordan. Eleverne har flow til start undtagen Troels, som ikke er deltagende i gruppen eller i aktiviteten. Gruppen bliver ikke distraheret af Troels' papirkast, som er en af flow-triggers (Andersen, 2022). Iben, Carl, Noah og Alma oplever flow experience, da de lever sig ind i aktiviteten og oplever dyb koncentration (Peitersen, 2013). Carl ser godt Troels kaster med papirflyveren, men fortsætter med at øve. I spørgeskemaet svarer Troels:

- "Jeg er god til at udvikle en dans": 1/6
- "Jeg er god til at efterligne en dans. F.eks. Just Dance": 3/6
- "Jeg har en god følelse for rytme til musik": 3/6

Danseserie og svingserie er ikke hundrede procent det samme, men kræver nogle af de samme kvaliteter og færdigheder. Ud fra svarene vurderer Troels egne færdigheder relativt lave til at være kreative, udvikle og efterligne andre. Dette er processer som foregår i aktiviteten her. I forlængelse af Skaalviks teori om Troels' egen selvopfattelse og ud fra svarene ser vi hans selvopfattelse til egne færdigheder for at præstere i denne opgave er lave (Skaalvik, 2007, s. 44-47). Ikke fordi han nødvendigvis skal præstere her, men i det mindste være fagligt med og bevæge sig (fagligt). Troels starter som perifer deltager i starten og bevæger sig mod insider løbende, men er tættere på outsider fra start ad.

Når vi kigger på vitalisering af Troels, oplever han aktiviteten som meningsfuld ligesom resten af gruppen. De kan alle sammen relatere til indholdet, da de kan bruge indholdet til en eventuel idrætseksamen. Horisontskabene ilt er til stede, da de kan se værdi og mening i læringen. (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Derfor begynder Troels også efter sine 3 papirkast at deltage. Troels oplever indoptaget ydre motivation, da han måske skal bruge indholdet til en kommende eksamen i forhold egne færdigheder. De 4 andre oplever til dels også integreret ydre motivation, da de føler det er vigtigt at gøre i relation til det igangværende forløb i idræt eller bare ren indre motivation (Ryan et al., 2000, s. 69-75).

Perifere er Troels, han tager ikke samme ansvar i gruppen. Vi ser Noah som insider, der gerne vil opnå et godt resultat og tage ansvar i gruppen. Troels vil/kan ikke præstere på samme niveau rent færdighedsmæssig som de andre i gruppen. Noah viser et forslag til et sving, hvor Troels straks afbryder ham, idet han fremviser sit forslag. Her siger Troels: "Jeg kan ikke det der, men kan I dette?" Troels forsøger ikke engang prøve at øve svinget. Hans selvopfattelse er lav, som er med til, at han sænker indsatsen og motivationen falder (Skaalvik, 2007, s. 44-47). Troels bliver udfordret på hans færdigheder. Det sving han forsøger at vise til gruppen i stedet for Noahs forslag, kan ikke kategoriseres som et sving. Udfordringen er for stor for Troels, opnår ikke flow (Peitersen, 2013).

Mestringsudfordrende ilt er ikke tilpasset til ham ud fra selv- og opgavemestring. Fra lærerperspektivet mangler der stilladsering til Troels og differentiering i og fra gruppen. Dog ser vi gruppen accepterer Troels rolle og de afviser ham hellere ikke. Tilhørsskabende og anerkendelse ilt er delvis til stede. Gruppen hjælper ikke konkret Troels med at øve hans færdigheder, men igennem relationer tilhøre han gruppens fællesskab. De 4 andre elever accepterer Troels' rolle ud fra hans handlingerne og opnå anerkendelsen gennem autonomien i aktivitetens åbne form. De accepterer Troels ikke vil/kan bidrage med det samme, som fx Noah (Tønnesvang & Hedegaard, 2015, s. 10). Gruppens medlemmer har en højere mestringsforventning sammenlignet med Troels (bilag 7).

Troels er tydeligvis presset, som er med til at forklare hans ageren. Han tænker over sine bevægelser, fx. forsøger han ikke at øve Noahs sving. Han ved godt han ikke kan det og behøver ikke at forsøge. Hans krop er tvunget til at planlægge sine handlinger, da han ikke føler sig tryk i situationen. Derfor kommer han også med sin kommentar og kaster med papir til at starte med, for at undgå situationerne. Hans bevægelser er i dialogen med omverden og sætter sin krop på spil her.



Noah tænker ikke over, hvad hans krop gør. Noah er ikke bange for at bevæge sig i omverden, han er selvbevidst, selvregulerende og selvbevægende i gruppen. Noah har sin krop i spil.

Høigaard og Johansen har tre variabler, der påvirker en gruppe. I inputtet ved de individuelle faktorer, ser vi stor forskel på elevernes færdigheder i deres udførelse og kreativitet af sving (Høigaard & Johansen, 2006, s. 114). Målet med undervisningen er ikke de skal mestre bestemte sving, men at sammensætte en serie i gruppen ud fra gruppens samlet færdigheder. Vi kan konstatere at der er nok færdigheder pr. medlem i gruppen til at udføre opgaven (Høigaard & Johansen, 2006, s. 117-118). Spørgsmålet er så om der er for stort spring mellem dem, så Troels ikke tør sætte kroppen på spil eller at komme med input til gruppen. Han er bange for outputtet i form af kvaliteten af sine sving, at fejle og ikke tilfredsstille medlemmer i gruppen. Troels ved gruppefaktorerne antager ikke nogen rolle, hvorimod Noah tager styringen og de andre er med til at finde bevægelser. Dertil regulerer Troels sin egen indsats efter andres indsatsen. Da Troels bliver en aktiv del af gruppen, ændrer gruppedynamikken og der opstår "social loffing". Troels opgiver hurtig og håber gruppen kompenserer for hans manglende indsats. Det påvirker Iben, Carl og Alma som sænker deres indsats. De 3 føler at deres indsats ikke giver nok anerkendelse og forsvinder blandt Troels' indsats (Høigaard & Johansen, 2006, s. 119).

## Sociale konflikter - vi skal ikke holde i hånden

21 februar 2023 er eleverne delt op klassevis og skal hver især danne en rundkreds. A-klassen har dannet en cirkel, mens B-klassen har dannet to halvcirkler - en med pigerne og en med drengene. Ida står yderst blandt pigerne, og Claus står yderst blandt drengene ved siden af Markus. Læreren beder dem om at flette de to halvcirkler sammen. Claus flytter plads med Markus. Markus forsøger at flytte sig tilbage, hvilket mislykkedes flere gange. Idet Claus bytter plads, skifter Ida til den modsatte ende af pigernes halvcirkel for at undgå at stå ved siden af Markus. Sofie ender med at stå ved siden af Markus. Læreren tager Markus' hånd og trækker halvcirklerne sammen. Sofie nægter at holde Markus' hånd, og Markus forsøger at skabe afstand igen. Læreren slipper Markus' hånd, og han vender tilbage til startpositionen. Læreren beder Markus om at komme tilbage i cirklen med fingeren, hvilket han gør og viser hvordan man holder i hænderne. De ender med at give hinanden knuckles.

Eleverne har fået stillet en simpel opgave, hvor de kun er blevet bedt om at danne en rundkreds med hinanden i hænderne. Den sociale form er klasseorganisation. En opgave som ikke kræver de store færdigheder for eleverne, udover det relationelle. Ift. flow-triggers, er der klare og forståelige regler og rammer i opgaven (Andersen, 2022). A-klassen er klar til næste instruktion og fremstår som en velfungerende gruppe, en vi-hed ift. den tilhørsskabende ilt. Her tilhører alle et fællesskab med ligeværd. Hvorimod B-klassen ikke har formået at danne en rundkreds, men i stedet for to halve rundkredse opdelt i køn. Der er opstået to fællesskaber i deres fællesskab. Flere små sociale konflikter i deres fællesskab, som er meget tydelig mellem kønnene. De prøver at undgå bestemte personer. Claus flytter sig og vil ikke holde i hånden med Ida/pigerne. Idet Markus har fået ny placering, rykker Ida sig.

Hver gang en person ændrer sin placering, reagerer andre personer på det. Der mangler ligeværd i den tilhørsskabende vitalisering. Eleverne værdsætter ikke hinanden i B-klassen, som i A-klassen. Dertil har eleverne ikke fået indholdet at vide, kun organiseringen. Det gør det svært for eleverne at se meningen i aktiviteten, da der ikke er noget på spil endnu. Det kan være svært at identificere sig med opgaven, da den ikke er blevet stillet endnu. Eleverne mangler horisontskabende ilt, for at se mening og en værdi i læringen (Tønnesvang & Hedegaard, 2015).

Omvendt er eleverne hellere ikke klar til at modtage næste besked, set fra et lærerperspektiv ift. at instruere eleverne i næste trin. Primært Markus, Sofie og delvis Claus er med til at klassen ikke kommer videre i instruktionen. Enten på grund af klassemiljøet, hvor de mangler legitimitet i deres sociale relationer. Eller mangler meningsfuldhed, som trigger kedsomheden, da der ikke er noget på spil i aktiviteten endnu (Andersen, 2022). Der potentielt resulterer i en magtkamp mellem Markus og Claus om placeringerne i rundkredsen.

I forlængelse af Deci og Ryans motivationstyper ift. at se mening i opgaven, ser vi Claus og Ida er demotiveret fra. De forsøger at undgå at udføre opgaven og placere sig uden for. Idet Claus og Ida flytter sig, går klassemiljøet videre til Markus og Sofie. Læreren forsøger at bringe Markus til Ida og efter en snak med dem begge, begynder Markus og Ida at udføre det de blev bedt om. Dog udfører de aktiviteten gennem et kompromis, da de stadig nægter at holde hinanden i hænderne. Gennem samtalen med læreren går Ida og Markus fra demotiveret til ren ydre motivation. De føler sig presset eller tvunget af læreren til at udføre opgaven (Ryan et al., 2000 s. 69-75).

Først ser vi Claus bevæger sig væk. Senere flytter Ida sig i resultatet af Markus' nye placering, som forsøger flere gange at undgå hans placering. Enten gider de ikke at holde i hånd pga. køn eller den konkrete relation. Uanset ses det, at Idas, Sofies, Markus' og Claus' krop tænker over sin placering. Deres kroppe sanser situationen og bevæger sig væk fra situationen. De vil gerne stå et andet sted, hvor de kan føle sig mere trygge. De agerer ud fra deres sansning i forbindelse med deres oplevelse af omverden i den konkrete situation. Gennem relationerne og omrokeringen ser vi de omtalte elever være bevidste om deres krop, at være en krop. De prøver at finde nye placeringer, så de ikke er bange for at bevæge sig i sin omverden. Eleverne sætter i denne situation deres krop på spil, vi ser de bevidst planlægger deres handlinger, der hvor de ikke føler sig tryk grundet relationen.

## Kroppen husker - det var mig sidste gang

### DE OMTALTE KLASSER OG PERSON ER DE SAMME SOM I DEN OVERSTÅENDE

28. marts 2023 blev eleverne bedt om at danne to rundkredse klassevis og de har kun fået at vide, at indholdet er forskellige gamle lege. Markus fra B-klassen har placeret sig i A-klassens rundkreds. Læreren opdager det og beder Markus om at gå til sin egen klasse. Markus løber derhen, men da han ser, at cirklen åbner sig mellem en dreng og en pige, nægter han at placere sig der, og Markus reagerer: "*Nej, jeg skal ikke derind... det var mig sidste gang.*" Markus nægter at placere sig der og forsøger at finde en ny plads i cirklen, hvilket skabte forvirring og får andre elever til at søge nye pladser.

Når Markus vælger at stille sig i A-klassens rundkreds, kan det være et tegn på de sociale problemer i B-klassens fællesskab. Markus' behov for tilhørsskabende ilt er ikke blevet opfyldt i B-klassen. (Det forklarer måske hvorfor Ida flytter placering, idet Markus fik ny plads). Markus har bedre relationer i A-klassen end i sin egen klasse. Han oplever en VI-HED i A-klassen, men ikke et samlet identitetsfællesskab i sin egen klasse. A-klassen er bedre end B-klassen til at anerkende hinanden for deres handlinger, ambitioner og færdigheder. A-klassen accepterer også Markus i rundkredsen, selvom de blev bedt om at stille sig op klassevis. Dette viser meget godt A-klassen egenskaber som et samlet klassefællesskab. Markus og generelt B-klassen mangler anerkendelse og tilhørsskabende ilt mellem deres relationer (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Det er ikke første gang igennem videoerne vi ser Markus, søger A-klassen i stedet for sin egen klasse.

Markus' selvfremsstilling spiller en central rolle i hans egen selvopfattelse. Da han bliver bedt om at gå tilbage til sin egen klasse, ser vi en autentisk måde han reagerer på ift. sine værdier og identitet. Han nævner "*Nej, jeg skal ikke derind... det var mig sidste gang*", idet han skal til at placere sig i rundkredsen. Der refereres til idrætslektionen d. 21. februar, hvor kroppen tydeligt husker, hvad der skete i omverden, at det var ham, der satte sin krop på spil - 35 DAGE SIDEN! Han tilpasser sin selvregulering til sine sociale omgivelser. Han tænker over hvad kroppen kan blive/er blevet udsat for. Søger derfor trygheden et andet sted i rundkredsen, for at undgå at sætte kroppen på spil.

Ud fra Høigaard og Johansen tre variabler, der påvirker en gruppe og ved inputtet ud fra individuelle faktorer, ser vi Markus' personlighed og holdninger er med til at påvirke gruppedynamikken. Klassen ender med at rokere rundt igen, da Markus' søger en anden plads. Ved inputtet af gruppefaktorerne ses det, at gruppestrukturen og gruppesammenhængen proces bliver påvirket af det input Markus kommer med. Markus har ikke lyst til at sætte sin krop på spil i opgaven igen og opleve et ekstra pres fra miljøet. Alt sammen påvirker gruppeprocessen i aktiviteten og har betydning for outputtet i form af deres præstationer (effektivitet) eller ydre resultater (tilfredshed) (Høigaard & Johansen, 2006, s. 114).

Markus ender med at få en plads ved drengene, som resulterer i uro i gruppen, som ellers stod klar til at starte aktiviteten før Markus ankomst. De andre elever bliver påvirket af Markus' handling. "Sosial loffing" opstår da Markus ankommer, påvirker han rundkredsen og gruppen sænker deres indsats. Gruppen ser, at Markus ikke vil tage samme ansvar som dem, da han ikke vil stå der, hvor der blev lavet plads. Det kræver ikke nogen særlige færdigheder for at danne en rundkreds, betyder det at problemet ligger i de sociale færdigheder. De andre elever er bange for at sige noget til Markus og derfor bange for at blive stemplet som stræber og sætter deres egen indsats ned i stedet for at tage ansvar. Det ender så med at gruppen mister deres fokus helt og laver ny rokade.

## Deltagelse – mine egne ambitioner

I lektionen har underviseren netop fordelt kønnene på hver deres bane og fordelingen af holdene er igangsæt:

23:23: Iben henvender sig til underviseren, som står nede ved drengene og forsøger deler hold. De er begge i dialog og bevæger sig op mod pigerne på den modsatte halvdel. Dialogen ender og Iben går til siden af hallen og sætte sig op ad væggen.

23:59: Caroline bevæger sig mod Iben og sætter sig ved siden af hende. Begge piger begynder at snakke med hinanden.

25:51: Caroline rækker hænderne ud og signalere, at hun vil hentes af en af de 6 piger som forsøger at lave hold inde på banen. Iben ved siden af Caroline ligger nærmest ned og kigger mod drengene, som er startet med at spille basket. Lis henter nu Caroline og hjælper hende op og forsøger at række hånden ud til Iben, som afviser.

26:10: Rikke går nu imod Iben og forsøger ligesom Lis at få Iben rejst op, og være med til at deltage i holddannelsen, så de kan spille 4v4 i spillet. Det lykkes ikke.

26:35: Caroline forsøger nu ligesom Rikke og Lis og henvender sig til Iben og få hende med, så antal deltager kunne blive lige på hvert hold.

39:02: Pigerne og drengene spiller basketkamp, hvor Iben har samme placering endnu. Iben bevæger sig nu ned mod nogle drenge som er indskriver i deres spil og sætter sig ved siden af dem.

Iben sætter sig ud til væggen efter introduktionen og inden holddeling ved pigerne, og får selskab af Caroline. Igennem alle videooptagelser, er Iben generelt meget deltagende i undervisningen. Iben svarer i spørgeskemaet følgende til spørgsmålene omkring boldbasis og boldspil, som er de kompetencer der relateret til streetbasket.

- "Jeg er god til at kaste en præcis aflevering": 6/6
- "Jeg er god til at forudse/læse spillet i forskellige boldspil": 5/6
- "Jeg er god til at udvise fairplay i sport": 6/6

Ift. Skaalvik og Ibens egen selvopfattelse, ser vi hun har en høj mestringsforventning. Hun vurderer sig selv til at have gode færdigheder i boldspil, men også generelt i idræt (bilag 7). Dermed burde Iben have større mod og udholdenhed ift. til at lykkes (Skaalvik, 2007, s. 44-47). Ud fra

Høigaard og Johansen variabler om input i forhold Ibens individuelle faktorer, ser vi hun vurderer sig selv til at have nogle gode færdigheder og høj mestringsforventning. Iben har gode erfaringer og er selvbevidst, dermed tænker hendes krop ikke over sine bevægelser. Hun vil i højere grad sætte kroppen i spil, end på spil, da hun ikke er bange for at have kroppen med i sine omgivelserne. Ved de individuelle faktorer spiller Ibens motivationen også en klar rolle. Iben vælger ikke at deltage i holddannelsen, sammen med de øvrige piger (Høigaard s.& Johansen, 2006, s. 114).

Iben er demotiveret, ifølge Deci og Ryan. Enten kan hun ikke se mening i aktiviteten eller hun føler sine færdigheder ikke er passende til pigerne eller pigernes færdigheder ikke er passende til hendes færdigheder og forventninger (Ryan et al., 2000, s. 69-75). Når vi kigger på Iben:

- 1) Henvender sig først til læreren, som står ved drengene og laver hold drengehold.
- 2) Afviser både Lis, Rikke og Caroline, der forsøger at få hende med så de kunne lave to hold med lige antal medspiller.
- 3) Sætter sig ned til drengenes indskrifter.

Grunden til Ibens demotivation ligger i hun ikke vil føle og opleve nok udfordring ift. flow-experince ved at spille sammen med pigerne (Peitersen, 2013). Der vil ikke være nok udfordring ift. Ibens egen selvopfattelse. Hun mangler motivation for at spille sammen med pigerne. En nyere forståelse af Ibens agereren:

- 1) Søger læreren, da der laves hold ved drengene i håbet at komme på et hold der.
- 2) Afviser de 3 piger, da hun ikke er motiveret for at spille sammen med dem.
- 3) Søger mod drenge, i håbet om at blive indskrifter der.

Iben mangler noget input ved gruppefaktorerne ift. hendes individuelle faktorer, som påvirker processen og outputtet i form af hendes aktiv deltagelse. Hun er outsider og placere sig udenfor. Mangler både hornistskabende ilt / meningsfuldhed og mestringsudfordrende ilt / legitimt. Iben opnår ikke anerkendelse ift. at have en krop og ikke at være en krop!

Lis, Rikke og Caroline forsøger alt hvad de kan, for at få Iben med. Det giver ikke Iben nok socialt pres, så hun føler sig ikke forpligtet til at deltage. Pigerne forsøger at få Iben til at deltage igennem den tilhørsskabende ilt, men lykkes ikke. Iben mangler at blive accepteret ud fra sine ambitioner gennem sin autonomi og selvmestringen ift. opgavemestringen. Når Iben ikke føler at de andre piger er gode nok som modstander og medspiller, kan hun hurtigt konkludere at hun ikke vil få noget ud af øvelsen og mangler horisontskabende ilt (Tønnesvang & Hedegaard, 2015).

Når vi sammenligner spørgsmålene som Iben svarede med Carolines og Lis' svar i bilag 7, vurderer Caroline og Lis sine færdigheder mellem 1-3 ud fra 6. Når vi kigger på inputtet om gruppefaktorerne, ift. de andre piger, som Iben skal spille sammen med, vurderer Iben sig meget bedre end de andre. Hermed bliver det tydeligt at der er meget stor forskel i deres egen vurdering af selvopfattelse, som påvirker deres deltagelse via motivationen hos den enkelte elev.

## Diskussion

I projektet har vi haft fokus på, hvordan vi gennem arbejdet med relationerne, kan øge den aktive deltagelse i idrætsundervisningen ved at have fokus på at sætte kroppen i og på spil hos eleverne. Igennem analysen har vi udvalgt nogle eksempler på elever, som har været deltagende, mindre grad deltagende eller overhovedet ikke deltagende i undervisning. Undervejs har deres deltagelse så ændret sig løbende grundet forskellige omstændigheder. Disse årsager diskuteres og hvilke parametre, som idrætslærer kan skrue på, for at fremme den aktive deltagelse.

Først og fremmest er der ikke beskrevet i fagets formål et bestemt antal minutters bevægelse. *"Idrætsundervisningen arbejder med inkluderende og udviklende læringsmiljøer, som kan være med til at sikre, at alle elever får mulighed for at erfare, lære og opleve fagets tre kompetenceområder gennem aktiv deltagelse"* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 30). Aktiv deltagelse skal altså ske i inkluderende og udviklende læringsmiljøer gennem læring I (praktisk indsigt) - OM (teoretisk indsigt) - GENNEM (bruges i andre sammenhænge) idræt og bevægelse.

Vi ser i *Bevægelse i skolen*, at mængden af bevægelse og fysisk aktivitet er relative lav og antal minutter bevægelse bliver mindre i udskolingen (Pedersen, et al., 2020). Dertil svarer de adspurgte underviserne i SPIF-22, at der procentvis er mindre bevægelse i udskolingen end i de andre klassetrin. Dette bør danne grundlag for diskussion for aktiv deltagelse i faget og særligt i udskolingen. Dertil er fraværsprocent i udskolingen ikke inddraget i samlingen (Guldager et al., 2023). Hvordan kan det blive bedre og hvilke faktorer påvirker elevernes bevægelse og aktive deltagelse i undervisningen?

For at fremme den aktive deltagelse gennem relationer og kroppen i og på spil er der forskellige faktorerne som påvirker elevernes deltagelse. Aktionsforskning fra New Zealand konkluderer, at der ikke er en løsning til inklusion kan fremmes. Det er en kombination af flere handlinger som understøtter processen (Petrie et al., 2018). Vi tager udgangspunkt og diskuterer 3 overordnet processer som påvirker deltagelsen:

## Relationer i idrætsgrupper

Idræt er et fag, hvor gruppearbejde forekommer oftest som den fortrukne sociale form, da det meste af idræt er holdpræget og holdfokuseret. Vi kan konstatere at forskellige gruppefaktorer påvirker gruppedynamikken proces og output. Markus sætter sin krop på spil to gange, hvor kroppen husker sine oplevelser 35 dage tilbage. For det første husker Markus, at han sætter sin krop på spil og ikke var tryk i undervisningen. Tydeligt at se at relationerne i gruppen påvirker gruppens præstationer. I Markus' cases var den sociale form storhold, hvilket gør at der er mange mulige sociale relationer og kombinationer. Jo flere mulige relationer, jo mere er der i spil i aktiviteten og flere aktører, der kan påvirke flowet i undervisningen. Da Markus løber tilbage til sin egen klasse, opstår der en ny cirkel igen, grundet for mange mulige relationer. Antallet af mulige relationer påvirker flowet og output i undervisningen. Som underviser skal man sikre sig der kun er de nødvendige relationer og færdigheder til stede. (Høigaard & Johansen, 2006, s. 117-118).

Casen med Lærke, Sara og de 3 drenge fungerer gruppe samarbejdet hellere ikke. De 3 drenge tør ikke at sætte kroppen på spil grundet Sara og Lærkes færdigheder. Sara og Lærke har kroppen i spil, men mangler tilstrækkelige færdigheder hos resten af medlemmerne i gruppen for at deltage. Kan der så blive for stor afstand mellem gruppemedlemmers færdigheder? For stor difference mellem elevernes færdigheder i en gruppe kan altså også have betydningen for outputtet. Ved Sara, Lærke og de 3 drenge er spændet for stort, så samarbejdet mislykkes. Omvendt ser vi i casen med Troels at han deltager i gruppen, trods spændet til hans øvrige gruppemedlemmers fysiske færdigheder. Troels har gode relationer til de øvrige gruppemedlemmer, som påvirker Troels' output. Troels er mere villig til at sætte kroppen på spil end de tre 3 drenge, da relationen er god.

Afhænger den aktive deltagelse hos den enkelte elev i en gruppe både af de sociale færdigheder, fysiske færdigheder i gruppen og om spændet mellem medlemmernes færdighederne? Når de sociale færdigheder ikke er stræk, som ved Sara, Lærke og de 3 drenge er der mindre mod til



at sætte kroppen i eller på spil. Hvor Troels har mere mod til at sætte sin krop på spil. Relationen og spændet mellem gruppens færdigheder har betydning for den enkelt aktive deltagelse og at bevæge kroppen. Hvad skal man så vægte i gruppedannelse som underviser. Relation eller forskellen mellem de fysiske færdigheder pr. medlem?

Dog gør Troels' input og relation til gruppen, at der opstår "social loffing" og dermed sænker Carl, Noah, Iben og Alma deres indsats, da Troels' færdigheder er for lave til dem. Grupper i idræt sammensættes efter elevernes egne færdigheder og relationer. "Social loffing" skal italesættes for eleverne for at have fokus på det og undgå det, da det påvirker gruppes præstationer og output.

Vigtigt som undervisere at prioritere gruppesammensætningen frem for aktiviteten, som trækker tråde fra konklusionerne i aktionsforskningen. Inklusivt læringsmiljø skal prioriteres over aktiviteter, samt at eleverne skal blive hørt og accepteret (Petrie et al., 2018). Var det nødvendigt at Markus skulle stå ved sin egen klasse, eller de to grupper i en skulle arbejde sammen?

## Elevernes egen selvopfattelse og færdigheder

Igennem casene ser vi elever som enten er meget udfordret af opgaverne og som bliver nødt til at sætte deres krop på spil, i nogen eller i højere grad. Eller eleverne, som ikke er udfordret på deres færdigheder eller selvopfattelse og har kroppen i spil, som ikke oplever lyst til at deltage grundet manglende anerkendelse, legitimt eller meningsfuldhed. Målet med indholdet i undervisningen er, at eleverne skal tilegne sig nye viden og dygtiggøre sig. Dermed kunne man stille spørgsmålene til læringen ift. kroppen i og på spil:

- Eleverne med enten/eller både gode færdigheder og høj mestringsudfordringen sætter kroppen i spil, men er vel nødt til at sætte kroppen på spil for at tilegne sig ny læring?
- Eleverne med enten/eller både lave færdigheder og lav mestringsudfordring, skal tør at sætte sin krop på spil i stedet for at blive outsider. Bevæge sig mod kroppen i spil og ikke give op og dermed mulighed for tilegnelse af ny læring?

Casen med Ali, hvor han kan mere end han selv tror, men grundet manglende motivation og lav selvopfattelse lykkes opgaven ikke for ham. Han forsøger flere gange at være med, men kroppen sanser omverden og holder ham tilbage. Planlægger sine handlinger, da han blive udfordret og bliver outsider. Tør ikke at sætte kroppen mere på spil og er ikke aktiv deltagende. Omvendt ved casen med

Iben, ved hun godt hun har færdighederne og en høj selvopfattelse, men forventer noget mere af sine omgivelser. Hun vælger ikke at bidrage, da udfordringen er for lav for hende og derfor ikke gider at sætte kroppen i spil - bliver outsider ligesom Ali.

Lærerens rolle er vigtig og særligt ved Ali og Iben som måske har to forskellige syn på idrætten. Iben som vægter idrætsglæden, hvor Ali vægter bevægelsesglæden (Tange & Husebye, 2014). Hvordan skal rammerne i undervisning være, for at det lykkes at begge er aktive deltagende og ikke overgå til outsider i løbet af lektionerne? Dette kan diskuteres om det er på grund af de ikke vil være aktiv gennem motivationen og sætte kroppen i/på spil. Eller ikke tør i omgivelserne at sætte kroppen i/på spil. Vil elever med høj mestringsudfordring helst have fokus på de sportslige aktiviteter, og have vægt på færdigheder og eleverne med lav mestringsudfordring have fokus på glæden og processen end resultatet. Hvordan skal undervisningen være tilrettelagt for at ramme alle eleverne?

Casen med Sara, Lækre, Morten, Jacob og Jens, hvor gruppen bliver til to. Her er de to gruppers færdighederne for langt væk fra hinanden, at drengene faktisk ikke er i stand til at udføre de bevægelser, som pigerne gerne ville have inkluderet i deres serie. Derfor er spørgsmålet, om elever med en høj mestringsforventning og/eller gode færdigheder har et ansvar for elever med lav mestringsforventningen og/eller lave færdigheder? Her opstår der et dilemma, hvor elever med høj selvopfattelse og/eller gode færdigheder har til ansvar, så andre elever kan deltage. Jo mere tid Sara eller Lærke bruger på de tre drenge, sænker deres præstation og motivation sig. Dertil skal de bruge længere tid på at præstere, både individuel og som gruppe. Omvendt kunne eleverne med lav selvopfattelse få hjælp af de "stærke" elever, som ville øge deres deltagelsesmuligheder. Dette ses kort ved casen med Troels, som dog ender i "sosial loffing". For at undgå dette dilemma lægger svaret i en kombination af gruppens relationer og færdigheder. Læreren er nødt til at have fokus på tilhørskabende og anerkendende vitalisering i samspil med opgavemestring og elevens selvmestring, som bringer os videre til lærerens rolle i undervisning.

## Lærerens rolle

En af konklusioner fra aktionsforskningen var en ny forståelse af idrætten til bevægelse og at være aktivt frem for sport. Det var med til at åbne faget mere op og flere elever fik adgang til faget (Petrie et al., 2018). I samspil med vores cases og empiri ser vi tydeligt at læreren har en rolle, sammen med eleverne i at have fokus på bevægelsen, relationerne og læringsmiljøet frem for sporten. Som lærer skal man ikke kun tænke over, hvordan eleverne blive udfordret. Eksemplet med Ali, der oplever for høj udfordring - angst. Iben som oplever for lidt udfordring - kedsomhed. Man skal også indtænke gruppemedlemmernes dynamik, som har betydning for læringen hos den enkelte elev.

Er det nødvendigt og fair, at sætte en elev i en situation, hvor eleven gennem aktiviteten bliver nødt til at sætte kroppen på spil i højere grad end resten af gruppen<sup>1</sup> og dermed har betydning for gruppens samlede output? I casen med Troels, er han meget udfordret, hvor gruppen er med til at sikre hans og gruppens præstation/output. Troels har sin krop på spil i gruppen og det påvirker resten af gruppen, da der opstår "social loffing". Når elever sætter sin krop på spil, har det betydning for andre elever. Hvor meget kan man som lærer tillade at sætte en elevs krop på spil, så det ikke påvirker elevens identitet og gruppens samlede output.

Hvad skal fokuset i idrætsundervisningen være, når undervisningstilrettelægges? Kan man både have fokus på bevægelsesglæden og idrætsglæden samtidig? Eleverne har vidt forskellige opfattelse af idrætten og opfattelse af vigtigheden af idræt som afspejler sig i deres motivation og sansning i omverden - deres ageren. Hvor meget skal vi som underviser prioritere gruppedannelsen ift. elevernes sociale og fysiske færdigheder overfor indholdet. Har vi et ansvar for om eleverne sætte deres krop unødvendig for meget på spil igennem tilrettelæggelsen af undervisningen. Eller ikke kommer til at sætte sin krop på spil, da eleverne ikke vil opleve nok udfordring og kun sætte kroppen i spil og dermed opleve kedsomhed og ingen motivation. Eleverne skal både have plads til at udfolde sine fysiske færdigheder, men alle skal kunne være i det på samme tid.

---

<sup>1</sup> I denne situation kan gruppens øvrige medlemmer enten have kroppen i spil eller kroppen på spil, dog i mindre grad end selve eleven som bliver udfordret.

## Konklusion

Vi har igennem projektet via casene og den tilhørende analyse, meningskondenseret indholdet og blevet opmærksom på forskellige sammenhænge og faktorer, som påvirker den aktive deltagelse, når eleverne sætter kroppen i eller på spil. Idræt er for alle og vi har forsøgt at finde frem til følgende parameter som er med til at fremme den aktive deltagelse - både set ud fra lærer- og elevperspektiveret:

### **Passende udfordringsniveau, minimere chancen for at eleven sætter kroppen på spil i for høj grad og bliver outsider.**

Flere elever sætter sig ud og bliver outsider i undervisning, når de ikke lykkes efter flere forsøg. Fx Ali, der stoppede flere gange, da udfordring ikke var passende. For høje udfordringer, blokere og eleven stopper med at forsøge at være aktiv deltagende. Læreren skal tilpasse indholdet til elevens færdigheder.

### **Bedre relationer mellem gruppens medlemmer, gør at eleverne tør at sætte kroppen mere på spil.**

Når en elev har en lav mestringsforventning til at præstere og dermed mindre færdigheder end resten af gruppens medlemmer påvirker det den aktive deltagelse, fx Sara, Lærke, Jacob, Jens og Morten - hvor ingen tør at udsætte kroppen for bevægelse. Når relationerne mellem gruppens medlemmer er gode, så bliver elevernes præstationer øget og dermed mere villig til at sætte kroppen på spil, fx Troels. Elevernes relationer er vigtigt for deres sansninger og kroppens ageren, fx Markus.

### **Mulige relationer i en gruppe, har betydning for gruppeprocessen og outputtet.**

Gruppestørrelsen har betydning for elevernes aktive deltagelse, fx ved Markus er der mange mulige relationer. Jo større gruppen er, jo flere mulige faktorer kan distrahere og påvirker processen og senere outputtet i gruppen. Skabe tilpas mulige relationer til opgaven, for at samarbejdet fungerer (Høigaard & Johansen, 2006, s. 117-118). Antal relationer og hvilke mulige i en gruppe er noget man som underviser skal være opmærksom på også ift. "social loffing", for skabe den mest effektive gruppe og undgå eleverne sænker deres indsats.

### **For stor difference mellem færdighederne pr. medlem påvirker gruppedynamikken - både elever som har kroppen i og på spil.**

Det påvirker den aktive deltagelse, fx de to grupper i en gruppe, hvor drengene ikke tør at byde ind og pigerne mister motivation grundet differencen. For stort spænd mellem færdigheder og elevernes egen mestringsforventning påvirker den aktive deltagelse, fx Troels og Iben. Forventninger og færdigheder skal være tilpasset til gruppen.

### **Egen selvopfattelse påvirker elevens aktive deltagelse**

Elevens egen selvopfattelse, har betydning og kan forhindre en elev i at deltage, fx Ali og Iben. Vi ser elever allerede sætte sig ud, når de har lav mestringsforventning hos eleven selv. Indsatsen sænkes, engagementet og motivationen falder. Ali rammer ikke takten og hans selvopfattelse bliver bekræftet og dermed legitim for at ikke at deltage.

### **Eleven som har kroppen i spil, skal anerkendes for egne ambitioner**

Elever som har færdigheder, motivation og/eller høj mestringsforventning har ambitioner for undervisning og disse skal imødekommes. Ellers vil elever med kroppen i spil bliver outsider, fx Iben eller Sara. Skal opleve værdi, mening og passende udfordring for at forsætte med at være motiveret og aktiv deltagende.

### **Elever som har kroppen i spil, skal udfordres så de sætter kroppen på spil i tilegnelse af læring.**

For at eleverne kan opnå ny læring, bliver de nødt til at blive tilpas udfordret. En elev som har kroppen i spil, bygger videre på allerede lærte færdigheder. I tilegnelsen af nye færdigheder/kompetencer skal eleven befinde sig i en situation som ikke er (særlig) kendt. Bliver nødt til at afprøve og bevæge sig i noget mere ukendt, finde ud af hvordan man skal agere i nyt indhold i omverden.

### **Elever skal være klar over begrebet "Sosial loffing" - skal italesættes hos eleverne, så de forstår betydning af deres handlingerne.**

I hver cases er der opstået "social loffing". Elever sænker deres indsats af forskellige årsager. Fællestegnet er eleverne kigger og vurdere andre elever og deres indsats og herefter regulær egen indsats - der påvirker den aktive deltagelse. Elever/underviser skal være klar over begrebet betydning og det skal italesættes.

## Perspektivering

Idrætsfaget spiller en særlig rolle end andre fag, set ud fra et sundhedsperspektiv. Aktivitetsniveau er faldende med alderen og stigende overvægt hos udskolingseleverne, som nævnt tidligere. Fokus på aktiv sundhed og et aktiv liv er vigtigt i skolernes kultur. Dannelse dimension i idrætsfaget spiller en afgørende rolle for at fremme elevernes trivsel (von Seelen, 2016). Eleverne skal tør at sætte kroppen i og på spil for at deltage og særligt i forbindelse med den nye folkeskoleaftale.

Følge af folkeskoleforligskredsens aftale bliver der en ugentlig mindre idrætslektion i udskoling og afgangsprøven bliver afskaffelse (Bjerril, 2024). Endnu vigtigere som underviser at bliver effektiv og dygtig til at skabe rammerne for aktiv deltagelse hos elever. Både dem, der sætter kroppen i og på spil.

Afgangsprøven har spillet en afgørende rolle for fagets status og udnyttelse af fagets potentialer på en helt anderledes måde. Chance for faget mister i sin prioritering og status i folkeskolen, samt eleverne kommer til at mangle nødvendige færdigheder til en sund livsstil gennem fysisk aktivitet (Guldager et al., 2024). I SPIF mener flere undervisere også at afgangsprøven påvirker eleverne til at deltage i idræt, øger aktivitetsniveauet og forbedre fagets status (Guldager et al., 2023, s. 57-62).

Uden afgangsprøven viser undersøgelser, at undervisningen kommer til at blive mere ensidig og ikke en bred vifte af indholdsområder. Færre mål og færre bindinger er også en del af aftalen. Som undervisere skal man i hvert fald sikre at ramme alle eleverne ud fra deres selvopfattelse og erfaringerne - hvilket vil kræve brede og dybde i indholdet (Guldager et al., 2024). Fjernelse af afgangsprøven kan fjerne præstationsfokusset og skabe en anden forståelse af idrætten med fokus på glæden gennem idrætsglæde og bevægelsesglæde (Tange & Husebye, 2014). Faget skal ses med nye briller, og der skal skabes de bedste betingelser for aktiv deltagelse.

Idræt i skolen er afgørende for aktørernes aktivitetsniveauet resten af livet, lyder det fra ph.d.-projekt fra Syddansk Universitet af Birgitte Westerskov Dalgas. Gode eller dårlige oplevelser i idræt, aflæses i personens aktivitetsniveau og påvirker personens eget selvbillede. Folk med dårlige oplevelser, kan senere fravælge idræt, som konsekvens (Riise, 2024). Underviserens kompetencer til at skabe et inkluderende aktivt miljø er vigtigt for elevernes senere syn på bevægelse og aktiv deltagelse. Idrætslæreren rolle og kompetencer til opgaven skal tages seriøst og alvorligt for at sikre elevens aktive deltagelse, både i skolen og senere i livet!

## Referenceliste

- Andersen, F. Ø. (15. August 2022). *Flow i undervisningen - hvorfor, hvornår, og hvordan?* EMU.dk  
<https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/flow-i-undervisningen-hvorfor-hvornaar-og>
- Bjerril, S. (2024, 30. april). *Sådan vil skoleaftalen ændre på skemaet.* Folkeskolen.dk.  
<https://www.folkeskolen.dk/afgangsprover-biologi-dansk/sadan-vil-skoleaftalen-aendre-pa-skemaet/4766020>
- Bjørndal, R. P. C. (2014) Videoobservation som forsknings og udviklingsredskab i skolen. I: M. Brekke & T. Tiller (Red.) *Læreren som forsker - indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 175-190). Universitetsforlaget
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019) *Idræt, Faghæftet.* Emu.dk.  
[https://emu.dk/sites/default/files/202009/GSK\\_Fagh%C3%A6fte\\_idr%C3%A6t\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/202009/GSK_Fagh%C3%A6fte_idr%C3%A6t_2020.pdf)
- Christensen, V. (2017) Man får jo det hele med på video... ikke? Video som teknik og empirisk metode. I: T. T. Engsig (Red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 183-210). Hans Reitzels Forlag
- Danielsen, G. A. (2014). Opbygning af viden i skolen via kvantitative værktøjer. I: M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker - indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 155-174). Universitetsforlaget
- Eichberg, H. (1990). Henning Eichberg: Krop, legeme - og hvad ellers?. I: E. Jespersen (Red.) *Centring, Tema: Idrætsteori under forvandling*, nr. 9:25. (s. 24-40) Forlaget Bavnepanke for Idrætsforsk
- Findsen, K. (2017, 14. februar) *Til kamp mod kedelige idrætstimer.* SDU - Nyhedsaktiv.  
[https://www.sdu.dk/da/nyheder/nyhedsarkiv/nyheder/arkiv\\_2017/februar/kamp\\_mod\\_kedelige\\_idraetstimer](https://www.sdu.dk/da/nyheder/nyhedsarkiv/nyheder/arkiv_2017/februar/kamp_mod_kedelige_idraetstimer)

- Guldager, D. J., Andersen, F. M., Christensen, B. A., Bertelsen, K., Christiansen, B. L., (2023) *Status på idrætsfaget 2022 - Idrætsunderviseres oplevelse af idrætsfaget og udviklingen af faget gennem årene*. Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring (FIIBL). [https://fiibl.dk/wp-content/uploads/2023/05/SPIF-22\\_online.pdf](https://fiibl.dk/wp-content/uploads/2023/05/SPIF-22_online.pdf)
- Guldager, D. J., & Bertelsen, K., & Christensen, B. A. (2024, 15. april) *Forskere: Idrætsfagets dannelsepotentialer kan blive tabt på gulvet, når prøven afskaffes*. Altinget.dk. <https://www.alinget.dk/idraet/artikel/lektorer-idraetsfagets-dannelsespotentialer-kan-blive-tabt-paa-gulvet-naar-idraetsproeven-afskaffes>
- Høigaard, R. & Johansen, T. B. (2006) Læring i idrætsgrupper - om udvikling, læring og præstation i idrætsgrupper. I: H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigsten (Red.), *Idrætspædagogikk*. (s. 110-127) Universitetsforlaget.
- Kristiansen, S. (2017) Fortolkning, forforståelse og den hermeneutiske cirkel. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse - syv traditioner* (s. 153-174). Hans Reitzels Forlag
- Madsen, K. R., Ibáñez Román, J. E., Damsgaard, M. T., Holstein, B., Kristoffersen, M. J., Pedersen, T. P., Michelsen, S. I., Rasmussen, M., & Toftager, M. (2023). *Skolebørnsundersøgelsen 2022: Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt skoleelever i 5., 7., og 9. klasse i Danmark*. Statens Institut for Folkesundhed, SDU.
- Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2020). *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. Udgave). Hans Reitzel Forlag
- Munk, M. (2017) Inklusion og eksklusion i idrætsundervisningen. I: A. Schulz & J. von Seelen (Red.), *En skole i bevægelse - læring, trivsel og sundhed*. (s. 215-236) Kbh.: Akademisk forlag
- Nielsen, K. T. (2014) Forskningsmetoder: Brug af dokumenter fra praksis i forskningsprojekter. I: B. Nielsen, N. G. Nielsen & N. Mølgaard (Red.), *Professionsbachelor - uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. (2. udgave, s. 123-136) Samfundslitteratur



- Pedersen, N. H., Toftager, M., Grøntved, A., Kristensen, P. L., Brønd, J. C., Larsen, K. T., & Møller, N. C. (2020). *Bevægelse i skolen: En kortlægning af børns og unges fysiske aktivitet og stillesiddende adfærd i skoletiden*. Syddansk Universitet. [https://www.idan.dk/media/rsfh1jxs/rapport\\_bevaegelseiskolen2.pdf](https://www.idan.dk/media/rsfh1jxs/rapport_bevaegelseiskolen2.pdf)
- Petrie, K., Devcich, J. & Fitzgerald, H. (2018). *Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right.'* *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345-357. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441391>
- Rasmussen, A. T. (1997) Video mellem samtale og observation. I: H. Alrø & L. Dirckinck-Holmfeld (Red.), *Videoobservation* (s. 51-71). Aalborg Universitetsforlag.
- Riise, B. A (2024, 30. april). *Ny ph.d: Idræt i skolen er afgørende for aktivitetsniveauet resten af livet* Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/idraet/ny-phd-idraet-i-skolen-er-afgorende-for-aktivitetsniveauet-resten-af-livet/4766110>
- Reimer, D. & Sortkær, B. (2017) Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I: T. T. Engsig (Red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 135- 160). Hans Reitzels Forlag
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & University of Rochester. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist*, 55 (Nr. 1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Rønholt, H. (2003). Didaktiske irritationer. I: H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Red.), *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (s. 106-153). Forfatterne, Institut for Idræt, Københavns Universitet og Forlaget Hovedland
- Rønholt, H. (2013) Grundlag for en idrætsdidaktik. I: H. Rønholt & B. Peitersen, *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik* (2. Udgave, s. 67-87) København: Museum Tusulanums Forlag & Institut for idræt, Københavns Universitet.
- Sederberg, M., Kortbek, K. & Bahrenscheer, A. (2017). *Bevægelse, sundhed og trivsel - I skole og fritid*. Hans Reitzels Forlag.

- Skaalvik, E. M (2007) *Selvopfattelse og motivation - om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation*. KVAN - Motivation, årgang 27 (Nr. 78), 44-55.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S (2007) *Skolens læringsmiljø - selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk
- Stelter, R. (1999) *Med kroppen i centrum - idrætspsykologi i teori og praksis*. Reinhard Stelter og Dansk psykologisk Forlag.
- Tangen, S. & Husebye, N. B. (2014) Bevægelsesglæde og idrætsglæde: to variationer af fysisk undervisning. Liv i skolen: Motion og bevægelse, 16 (nr. 1 marts). 54-60.
- Tanggaard, L. (2017) Fænomenologien som kvalitativ forskningsmetode. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse - syv traditioner* (s. 81-102). Hans Reitzels Forlag
- Tønnesvang, J., & Hedegaard, N. B. (2015). *Vitaliseringsmodellen - en introduktion*. (2. udg.) Klim.
- Peitersen, B. (2013) Præstation. I: H. Rønholt & B. Peitersen, *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik* (2. Udgave, s. 186-198) København: Museum Tusulanums Forlag & Institut for idræt, Københavns Universitet
- von Seelen, J. (2016). *Fysisk aktivitet: læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*. Vidensråd for forebyggelse. [http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraad\\_for\\_forebyggelse\\_fysisk\\_aktivitet\\_laering\\_trivsel\\_sundhed\\_2016.pdf](http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraad_for_forebyggelse_fysisk_aktivitet_laering_trivsel_sundhed_2016.pdf)