



VIA University College

LIA Bachelorprojekt, ID20-3, Idræt hold 3

73999, Prøve

Prædefineret information

Startdato:	01-04-2024 09:00 CEST	Termin:	Sommer 2024
Slutdato:	29-04-2024 12:00 CEST	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
Flowkode:	KS07060938		
Intern bedømmer:	Susanne Storm		
Intern bedømmer:	Nadia Møller Christiansen		

Deltager

Navn:	Minna Kristine Høgh
Kandidatnr.:	e34447e0-36c7-ee11-a36e-005056b28d65
VIA-id:	303748@viauc.dk

Information fra deltager

Lærer/Underviser *:	Susanne Storm og Nadia Møller Christiansen
Anslag - besvarelse *:	59808
Dansk titel *:	Deltagelsesmuligheder i idrætsundervisningen
Engelsk titel *:	Opportunities to participate in physical education

Tro og love erklæring *: Ja

Jeg bekræfter tillægs- Ja
aflevering af besvarelse
til biblioteket *:

Gruppe

Gruppenavn:	Minna Høgh
Gruppenummer:	3
Øvrige medlemmer:	Deltageren har afleveret i en enkeltmandsgruppe

Deltagelsesmuligheder i idrætsundervisningen

29. april 2024

Minna Kristine Høgh 303748

Læreruddannelsen VIA University College Aarhus C

Vejledere: Nadia Møller Christiansen og Susanne Storm

Bachelorprojekt i idræt

Antal Anslag: 59.808

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Problemformulering	4
Læsevejledning	5
Metode	6
Projektets videnskabelige afsæt.....	6
Observation som metode.....	6
Semistrukturerede interviews.....	7
Baggrunden for indsamling af empiri	9
Forløbsbeskrivelse.....	9
Undervisningsbeskrivelse	9
Teori	10
Deltagelse i idrætsundervisningen.....	10
Fællesskabets betydning.....	10
Praksisfællesskaber.....	11
Inklusionsmodellen.....	12
Analyse	14
Deltagelsesmuligheder i undervisningen.....	14
Gruppe A's aktivitet: Jordan er giftig.....	14
Gruppe B's aktivitet: Tæppefliseræs.....	15
Lærerens perspektiv på elevernes deltagelse.....	17
Legitimitet og mening.....	18
Legekompetence.....	18
Andres anerkendelse.....	18
Positionering i fællesskabet.....	19
Praksisfællesskabet i undervisningen.....	20
Gensidigt engagement.....	20
Fælles virksomhed.....	21
Fælles repertoire.....	21
Diskussion	23
Deltagelsesmuligheder.....	23
Anerkendelse og meningsfuldhed.....	24
At kigge med eleven i stedet for at kigge på eleven.....	24
Refleksioner over projektets metode.....	25
Handleforslag	27
Konklusion	29
Litteraturliste	30

Bilag	32
Bilag 1 inklusionsdiagrammet.....	32
Bilag 2 Praksisdimensioner som egenskaber ved et fællesskab.....	33
Bilag 3 Elevinterview.....	34
Bilag 4 Lærerinterview.....	35
Bilag 5 Observationer.....	36
Bilag 5.1 Observationer over gruppe A.....	37
Bilag 5.2 Observationer over gruppe B.....	39
Bilag 6 Innovationsdiamanten.....	40

Indledning

I løbet af min tredje praktik på læreruddannelsen på en efterskole blev det klart for mig, at elevernes deltagelse i idrætsundervisningen ikke er en selvfølge. Eleverne på 10. årgang havde for første gang obligatorisk fællesidræt som et initiativ for at styrke fællesskabet på tværs af elevgrupper. Dette betød, at eleverne mødte til idrætsundervisning med forskellige færdigheder og erfaringer samt med en varierende motivation for deltagelse, ligesom det også er tilfældet i folkeskolen (Terp, 2017). I praktikken oplevede jeg, at nogle elever nærmest ikke deltog i idrætsundervisningen i de seks uger, jeg observerede eller selv varetog idrætsundervisningen. Derfor blev jeg nysgerrig på, hvad det var, der gjorde, at de ikke deltog.

I folkeskolens formålsparagraf er der beskrevet i stk. 3, at "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). Dette betyder, at folkeskolen blandt andet skal forberede eleverne til deltagelse, både i undervisningen, men også i det samfund som vi lever i. Folkeskolen skal derfor være et sted, hvor eleverne både har mulighed for og lyst til at deltage. Lektor ved UC SYD Christina Holm Poulsen, har beskæftiget sig med bl.a. fællesskabets betydning for børns deltagelse og deltagelsesmuligheder (Poulsen, 2023). Hendes ph.d.-afhandling tager udgangspunkt i en problematik omkring, at skolen grundlæggende har haft problemer med at skabe lige muligheder for alle børn. Dertil peger hun på, at fællesskabet eleven befinder sig i, har betydning for elevens deltagelsesmuligheder (Poulsen, 2023).

I idrætsfaget står der beskrevet i fagets formål under Stk. 3, at "I faget idræt skal eleverne udvikle forudsætninger for at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Derfor er idrætsfaget forpligtet på at udvikle elevernes selvansvar og give dem kompetencerne til at indgå i et forpligtende fællesskab. Lektor Henrik Taarsted Jørgensen har beskrevet, hvordan man kan arbejde med Wengers teori om praksisfællesskaber til at udvikle de førnævnte kompetencer i idrætsundervisningen konkret i redskabsgymnastik (Jørgensen, 2015). Derfor blev jeg nysgerrig på bl.a. fællesskabets betydning for elevernes deltagelsesmuligheder i idrætsundervisningen.

Problemformulering

Ovenstående danner udgangspunkt for projektets undersøgelse og leder mig frem til følgende problemformulering:

"Hvordan kan jeg som idrætslærer fremme elevernes deltagelsesmuligheder gennem fokus på praksisfællesskaber?"

Læsevejledning

Først introduceres projektets videnskabelige ståsted, og derefter redegøres der for valget af de to metoder: observation og semistrukturerede interviews med henholdsvis lærer og elev. Der vil efterfølgende være en præsentation af undervisningsforløbet og den observerede undervisning, som danner grundlag for empirien. Derefter introduceres temaet deltagelse i idrætsundervisningen. Projektets forståelse af deltagelse tager afsæt i Christina Holm Poulsens definition (2022). Derudover inddrages Étienne Wengers teori om praksisfællesskaber for at forstå elevernes bidrag til undervisningens praksis (2004) samt Mette Munks inklusionsmodel (2017), der fokuserer på elevernes oplevelse af legitimitet og meningsfuldhed i idrætsundervisningen. Teoriafsnittet danner grundlag for analysen.

Dernæst analyseres gruppe A og B's deltagelsesmuligheder ud fra Munks inklusionsmodel (2017). Herefter udforskes lærerens perspektiv på elevernes deltagelse. Analysen undersøger desuden elevernes følelse af legitimitet og mening samt betydningen for deres deltagelse. Dertil analyserer jeg, hvordan faktorer som legekompetence, anerkendelse fra andre og deres position i fællesskabet påvirker deres deltagelsesmuligheder.

I diskussionen diskuteres udfordringen med at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever, så de føler sig legitime og meningsfulde. Endvidere diskuteres lærerens påvirkning på elevernes deltagelse og afslutningsvis projektets metode. På baggrund af analysens fund er der udformet handleanvisninger, som har til formål at øge deltagelsesmulighederne i et lignende undervisningsforløb. Opgavens resultater opsummeres i en konklusion på problemformuleringen.

Metode

Projektets videnskabelige afsæt

I følgende afsnit vil der blive præsenteret og argumenteret for dette projekts videnskabsteoretiske grundlag samt de undersøgelsesmetoder, der er blevet benyttet.

Dette bachelorprojekt tager videnskabeligt afsæt i fænomenologien. Fænomenologi er læren om det, der vil træde frem og således blive tydeliggjort for ens bevidsthed (Jacobsen, Brinkmann og Tanggaard, 2015). Den tyske filosof Edmund Husserls, som er grundlægger af fænomenologien, ønskede, at mennesket skulle forstås som et aktivt væsen, som selv er med til at skabe sin verden (Bak, 2017, s. 54). Det centrale inden for fænomenologien er ønsket om at undersøge fænomener, som de fremtræder i sig selv (Bak, 2017, s. 53). Derfor er dette ståsted blevet valgt, da projektet ønsker at få synliggjort de forskellige meninger og betydninger om informanterne og de observeredes livsverden inden for deltagelse i idrætsundervisningen. I dette bachelorprojekt anvendes den fænomenologiske metodiske tilgang derfor også til at indhente empiri gennem to tematiske semistrukturerede interviews samt observationer gennem rollen som observatør, der deltager (Bak, 2017). Der ønskes at fortolke informanternes udtalelser og det observerede med henblik på at forstå subjektets fornemmelse og oplevelse af deltagelse i idræt (Bak, 2017).

I de kommende afsnit vil der redegøres for det teoretiske ståsted og fremgangsmåden for de anvendte metoder. Begge empiriske undersøgelser tager udgangspunkt i den kvalitative forskningsmetode, da der ønskes at få indsigt i informanternes og de observeredes levede verden (Bak, 2017). Empirien vil senere danne grundlag for projektets analyse og diskussion. I den sidste del af metoden er der en formålsbeskrivelse og undervisningsbeskrivelse for at tydeliggøre, hvilken kontekst empirien er indsamlet i.

Observation som metode

Der er blevet foretaget strukturerede observationer i en dobbeltlektion i en idrætsundervisning på 5. årgang på en folkeskole. Observation som metode er udvalgt med det formål at undersøge, hvordan eleverne faktisk handler, frem for at de fortæller, hvordan de ville handle i en given situation (Bak, 2017). På den måde kan man som observatør få indblik i værdifuld viden om de observeredes adfærd. Observation som metode er hensigtsmæssig i forhold til at få et bredt indblik i idrætsundervisningen, da man kan få adgang til de observeredes hverdagsliv. Dette kan være vanskeligt at indfange gennem andre dataindsamlingsmetoder (Bak, 2017, s. 31).

Observationerne er strukturerede, da der på forhånd er udvalgt et tema og et undersøgelsesområde (Bak, 2017, s. 31). Struktureret observation har den fordel, at den

strukturerer observatørens fokus og retter det mod noget bestemt. Dog kan man ved denne metode risikere at miste sammenhængen i lektionen (Aagerup & Willaa, 2024, s. 69).

Formålet med observationerne er at få et indblik i elevernes deltagelse og deltagelsesmuligheder i den observerede idrætsundervisning. Ud fra forhenværende sociolog Raymond L. Golds model om feltroller tager projektet udgangspunkt i feltrollen deltagende observatør (undertegnede), hvor forskerrollen er tydelig for de observerede (Bak, 2017, s. 32). En problemstilling ved observationsstudier er, at observatøren ikke kan indsamle data om alt det, der foregår (Bak, 2017, s. 35). Da projektet har en tematisk tilgang, har jeg anvendt en observationsguide til at indsamle data, der er relevante for projektets problemformulering. Desuden har observatøren selektiv perception, som betyder, at man kun iagttager og registrerer visse ting, hvorved noget af det, der foregår, falder uden for iagttagelsen (Bak, 2017, s. 35). I dette projekt har jeg i observationen haft fokus på at iagttage elevernes deltagelse. Der er blevet fokuseret på to elevgrupper under observationerne i forsøget på at indsnævre omfanget af input og at kunne observere mere dybdegående. Observationerne er struktureret ud fra en observationsguide, hvor gruppe 1 og 2 observeres i kategorierne *beskrivelse af situation* og *deltagelsesmuligheder* i et skema for at overskueliggøre observationerne i efterbehandlingen.

Der er blevet indhentet samtykke hos elevernes forældre, og eleverne har fået tydeliggjort observatørens tilstedeværelse. Desuden er de blevet gjort opmærksom på, at observatøren undersøger, hvordan det er at have idræt på 5. årgang, men eleverne har ikke fået noget at vide omkring, hvad der konkret bliver undersøgt.

Som nævnt er der for at supplere de indhentede observationer foretaget to interviews.

Semistrukturerede interviews

Det semistrukturerede interview har videnskabsteoretisk grundlag i fænomenologien (Kvale & Brinkmann, 2009). Der er foretaget et semistruktureret lærerinterview og et semistruktureret elevinterview, som forsøger at forstå emnet "deltagelsesmuligheder i idræt" ud fra de interviewedes egne perspektiver.

De tematiske semistrukturerede interviews gennemføres på baggrund af forberedte spørgsmål og temaer, hvor formålet er, at interviewereren følger op herpå og stiller opfølgende spørgsmål ud fra, hvad der svares (Bak, 2017, s. 51). Interviewene er foretaget i den efterfølgende time af den observerede idrætsundervisning, for at informanterne har det i frisk erindring, men så temaerne og spørgsmålene ikke har haft indflydelse på de observeredes ageren. Derudover betød denne rækkefølge, at informanterne havde noget konkret at tale ud fra. Den interviewede lærer er den lærer, der har planlagt og gennemført den observerede idrætsundervisning, og den interviewede elev er udvalgt i samarbejde med den pågældende lærer.

Under interviewene bliver der produceret viden socialt i samspillet mellem interviewer og informanterne (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er derfor væsentligt at have interviewerens rolle i samspillet for øje. Det kvalitative interview skal forstås som en metode, der afhænger af interviewerens færdigheder og situerede personlige skøn med hensyn til måden, spørgsmålene bliver stillet på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 100). Derfor har det været et opmærksomhedspunkt som interviewer at forsøge at holde mig åben for nye erkendelser og ikke lade tidligere hypoteser og teoretisk forståelse begrænse samtalen.

Under planlægningen blev der udarbejdet to interviewguides til henholdsvis lærerinterviewet og elevinterviewet. Begge interviewguides havde fokus på elevernes deltagelsesmuligheder i den observerede idrætsundervisning, men spørgsmålene til elevinterviewet blev gjort mere tilgængelige for eleven gennem et mindre komplekst sprogbrug (Kvale & Brinkmann, 2009). De to interviewguides indeholder forslag til spørgsmål og opfølgende spørgsmål, der kunne bruges til at åbne op for informanternes perspektiver samt bidrage til at skabe overblik og struktur (Bak, 2017).

Som nævnt først i metodeafsnittet tager observationerne og begge interviewene udgangspunkt i to grupper for at indsnævre omfanget af data og kunne skabe en dybere indsigt i de to gruppers praksis. Disse to grupper er et repræsentativt udsnit af elevgruppen, og der er indhentet samtykke fra relevante parter. Alle deltagerne i projektet er desuden anonymiseret og har fået fiktive navne. Efterfølgende er interviewene blevet transskriberet og derefter systematisk organiseret i overordnede emner (Kvale & Brinkmann, 2009). Endvidere er der blevet udvalgt væsentlige passager og pointer, som vil danne grundlag for analysen.

I arbejdet med analysen er der blevet benyttet en deduktiv tilgang. Her gøres brug af allerede kendt teori, som integreres i undersøgelsen. Dette karakteriseres som en top down tilgang, hvor analysevejen går fra teori til den empiriske data, der bliver testet og gjort erfaringer med, hvilket fører til en ny erkendelse (Kaa Sunesen, 2020, s. 85-86).

Baggrunden for indsamling af empiri

Der vil i dette afsnit præsenteres forløbet og den observerede undervisning for at forstå på hvilken baggrund empirien er indsamlet.

Forløbsbeskrivelse

Eleverne blev sat sammen i grupper af fire-fem elever. Hver gruppe fik til opgave at finde på en aktivitet, som de skulle facilitere for én gruppe ad gangen bestående af fire elever fra deres venskabsklasse fra 0. årgang. Forløbet blev præsenteret for 5. årgang på den måde, at de i fællesskab skulle have fokus på at lave en god formiddag for 0. årgang. Forløbet strakte sig over 3

uger, hvor de den første undervisningsgang i grupperne skulle finde på, afprøve og reflektere over deres aktivitet. Hver gruppe fik til opgave at nedskrive et ansvarsområde til hvert gruppemedlem, så alle havde noget at bidrage med til fællesskabet. Efterfølgende skulle grupperne præsentere deres aktivitet for lærerne og afprøve den på deres klassekammerater. De to sidste undervisningsgange skulle 5. årgang facilitere deres aktivitet for 0. årgang. Dette foregik på den måde, at en 5. klasses gruppe fik besøg af i alt fire 0. klasses grupper af 20 minutters varighed. Dette gentog sig den sidste undervisningsgang, hvor observationerne er foretaget.

Undervisningsbeskrivelse

I selve undervisningen blev der lagt op til, at eleverne havde mulighed for at spille bold og lege, indtil timen begyndte kl. 8:10. Derefter skulle de af sig selv begynde at sætte deres aktivitet op. Klokkeren 8:30 blev eleverne samlet og fik tjekket, om deres aktivitet var sat op, og de fik en instruktion. Kl. 8:40 kom 0. årgang ind i hallen, og hver 5. klasses gruppe sad med et nummer, som 0. klasserne så blev fordelt ud på. De efterfølgende 20 minutter havde 5. klasserne til at forklare og gennemføre deres aktivitet. Undervejs gik både 0. årgangs og 5. årgangs lærere rundt og hjalp og trøstede, hvis nogen kom til skade. Efter de 20 minutter lød en fløjte, og en fra 5. klasses gruppen fulgtes med deres nuværende 0.klasses gruppe hen til den nye aktivitet, hvor denne elev fik en ny gruppe med tilbage, som de nu skulle lave aktiviteten for. Alt blev gentaget i alt fire gange, til der var gået en time. Alle samledes til sidst inde på midten og 0. klasserne fik lov at sætte ord på, hvordan det havde været at blive "undervist" af 5. årgang. Der blev klappet, og 0. årgang forlod hallen. Efterfølgende ryddede 5. årgang deres egen aktivitet op, og timen var slut.

Teori

I dette afsnit udforskes deltagelsesmuligheder i idrætsundervisningen med udgangspunkt i Christina Holm Poulsens definition af deltagelse. Det vil udforske elevernes deltagelsesbetingelser gennem Étienne Wengers teori om praksisfællesskaber og Mette Munks inklusionsmodel. Fokus ligger på, hvordan individuelle og sociale faktorer former elevernes deltagelse.

Deltagelse i idrætsundervisningen

For at forstå deltagelsesmuligheder er det essentielt at skabe en forståelse af ordet deltagelse. Projektets forståelse af begrebet deltagelse tager udgangspunkt i Ph.d. og lektor ved UC SYD Christina Holm Poulsens definition. Hun beskriver deltagelse som:

Når vi forstår læring og udvikling som forbundet med deltagelse, sætter vi fokus på det "at være med" som noget helt grundlæggende. I forskningen såvel som i praksis bemærkes det, at børn er optaget af at være med og har en stor del af deres opmærksomhed investeret i at skabe sig deltagelsesmuligheder blandt de andre børn (Poulsen, 2022, s. 7).

Denne forståelse bærer præg af en kritisk psykologi, hvor mennesker grundlæggende opfattes som deltagende i sociale sammenhænge, og derfor må menneskers handlinger forstås i relation til deres deltagelse i den sociale praksis (Poulsen, 2022). Det betyder derfor, at vi kun kan forstå den enkelte persons måde at fungere og udvikle sig på ud fra det, personen er en del af og tager del i (Poulsen, 2022).

Med udgangspunkt i denne tænkning bliver der i det næste afsnit sat fokus på elevernes deltagelsesmuligheder gennem de deltagelsespræmisses, som eleverne deltager under i et fællesskab. Deltagelsesmulighederne skabes for eleverne ved at give eleverne mulighed for at lære sammen i den fælles praksis. Det vil altså sige, at eleverne udgør hinandens betegnelse for at deltage, positivt såvel som negativt, og dermed hinandens deltagelsesmuligheder i undervisningen (Poulsen, 2022). Netop fællesskaber og de andre elever fungerer som en præmis for at skabe optimale deltagelsesmuligheder.

Fællesskabets betydning

Den schweiziske læringsforsker Étienne Wenger har beskæftiget sig med fællesskabets betydning for elevens læring. Wenger påviser, at læring er en social proces, og introducerer fire

grundlæggende komponenter, som er nødvendige for, at social deltagelse bidrager til en positiv læringsproces. Disse komponenter er mening, praksis, identitet og fællesskab (Schulz & Pedersen, 2017, s. 200-201). Wenger beskriver læreprocessen som situeret, hvor elevernes læring og identitetsudvikling påvirkes af de muligheder, der er for at forhandle mening og deltage i fællesskabets praksis (Schulz & Pedersen, 2017).

Forhandlingen af mening er kendetegnet ved, at fællesskabets deltagere forhandler om fællesskabets praksis. En positiv forhandling er en forudsætning for aktiv deltagelse, ligesom muligheden for at kunne *identificere* sig med det, der foregår i fællesskabet, er central. Derudover skal den praksis, som eleven forventes at deltage i, være af en sådan karakter, at eleven har en reel mulighed for at bidrage aktivt i fællesskabet (Schulz & Pedersen, 2017, s. 201).

Praksisfællesskaber

For at undersøge fællesskabet tager dette projekt udgangspunkt i den tidligere nævnte læringsteoretiker Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber for at kunne analysere elevernes bidrag til fællesskabet. Wenger har fokus på, at tilegnelsen af viden foregår inden for rammerne af et fællesskab, hvor de enkelte deltagere oplever et tilhørsforhold (Jørgensen, 2015, 32).

Praksisfællesskaber handler om, at man er fælles om en bestemt praksis (Wenger, 2004). Den observerede idrætsundervisning foregår i flere forskellige fællesskaber, som består af både de enkelte grupper og det store fællesskab, som er 5. årgang. Begge fællesskaber skal være sammen om en bestemt praksis, som i dette tilfælde er at facilitere aktiviteter for nogle andre.

I karakteriseringen af praksisfællesskaber beskriver Wenger (2004, s. 90) de tre indholdsområder: *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire* som værende centrale for fællesskabets praksis. Med gensidigt engagement benævnes det, at eleverne er individuelt engageret i samt har indflydelse på handlinger og aktiviteter i undervisningen på baggrund af fællesskabet (Wenger, 2004, s. 91). Det er uundgåeligt, at elevernes individualitet er tydelig i fællesskabet, og derfor er det vigtigt, at denne individualitet hverken negligeres eller ses som en forhindring i skabelsen af et fællesskab, da fællesskabet skal kunne rumme forskellige individualiteter (Jørgensen, 2015).

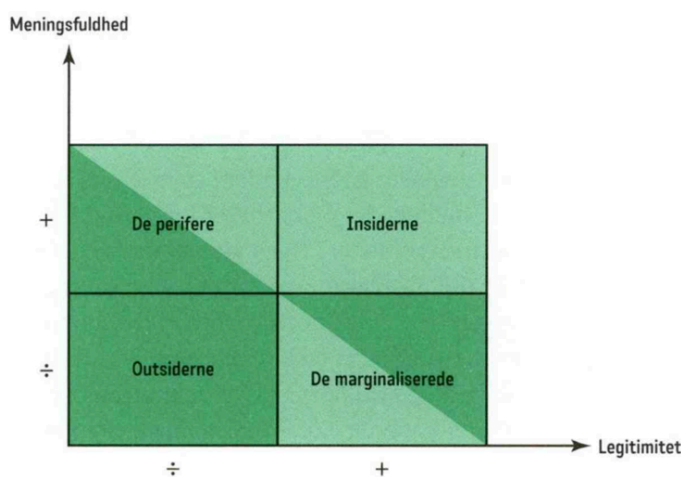
Den fælles virksomhed fokuserer på, at deltagerne skal have et fælles forehavende i undervisningen, som både skal forsøge at danne et fællesskab, og samtidig skal det give mening for eleverne med de opgaver, som skal løses i fællesskabet. Elevernes meningsforståelse kan variere blandt eleverne og det kan være nødvendigt at lave en meningsforhandling, som medvirker til læring (Wenger, 2004, s. 95).

Begrebet repertoire henviser til praksisfællesskabets fælles ressourcer, hvilket indbefatter rutiner, begreber, gestik, symboler, færdigheder mm. (Wenger, 2004, 101). Det kan beskrives som en fælles viden, eleverne danner for at kunne forstå, diskutere og skabe mening i konkrete situationer (Jørgensen, 2015, s. 39).

Inklusionsmodellen

For at undersøge elevernes deltagelse bliver der i det følgende afsnit præsenteret Mette Munks inklusionsmodel for at forstå elevernes deltagelsespositioner. Munks model tager udgangspunkt i Étienne Wengers sociale læringsteori (Munk, 2017).

Inklusionsmodellen er konstrueret med afsæt i Wengers to forhold, der fremhæves som afgørende for, hvorvidt eleverne kan betegnes som deltagende (Munk, 2017). Disse to forhold er henholdsvis legitimitet og meningsfuldhed. Modellen indeholder forholdene legitimitet og meningsfuldhed på henholdsvis x-aksen og y-aksen og ses på figur 1.



Figur 1: Inklusionsmodellen (Munk, 2017).

Legitimitet kommer til udtryk ved, at deltagerne føler, at de kan bidrage med noget til fællesskabet (Munk, 2017). Desuden påpeger Munk i hendes ph.d.-afhandling, at anerkendelse fra andre elever er en central del af elevernes deltagelse (Munk, 2017). Hvis anerkendelsen ikke er til stede, vil det føre til, at eleverne føler sig marginaliserede i idrætsundervisningen (Munk, 2017).

Meningsfuldhed kommer til udtryk ved, hvorvidt deltagerne oplever en værdi og meningsfuldhed med de aktiviteter, der præsenteres i undervisningen. Der anerkendes i denne sammenhæng, at det ikke er alle elever, der har et ønske om at være deltagere, da ikke alle finder idrætsundervisningen meningsfuld (Munk, 2017). Det er værd at overveje, om den legitimitet og

oplevelse af meningsfuldhed, elever måske oplever ved at deltage i idrætsundervisningen, også kan opnås hos eleverne ved ikke-deltagelse (Munk, 2017).

Modellen beskriver altså fire deltagelsespositioner, som er afhængige af de to forhold. De fire positioner er henholdsvis: de perifere, de marginaliserede, insiderner og outsiders (Munk, 2017). De perifert deltagende oplever en høj grad af meningsfuldhed, men en mindre grad af legitimitet. De marginaliserede har en højere grad af legitimitet, men mangler at opleve meningsfuldhed. Insiderner oplever både en meningsfuldhed ved undervisningen og føler sig legitime, hvorimod outsiders hverken besidder meningsfuldhed eller følelsen af legitimitet (Munk, 2017). Denne model vil blive inddraget i analysen med formålet at undersøge elevernes deltagelsespositioner.

Analyse

I dette afsnit analyseres den indsamlede empiri med afsæt i det præsenterede teoretiske grundlag. Der inddrages løbende citater fra interviews og observationer.

Deltagelsesmuligheder i undervisningen

Som nævnt i metodeafsnittet tager observationerne og begge interviews udgangspunkt i to elevgrupper (A og B). I det følgende afsnit præsenteres gruppe A's aktivitet for at forstå deres praksis, og derefter analyseres der på deltagernes deltagelsesmuligheder. Dette gøres efterfølgende også for gruppe B. Herefter analyseres lærerens syn på elevernes deltagelse.

Gruppe A's aktivitet: Jorden er giftig

Denne gruppe består af eleverne Rune, Kasper, Lukas og Emil. Aktiviteten går ud på, at der er lagt redskaber og måtter ud på et afgrænset område, hvor deltagerne fra 0.klasse skal lege fangeleg. Én deltager har en overtrækstrøje og skal forsøge at fange de andre. Når en er blevet fanget, bliver vedkommende den nye fanger, og der er et kort ophold i aktiviteten. Deltagerne må kun bevæge sig på redskaberne. Hvis de rører jorden, bliver de også fanger.

Undersøger man Runes deltagelse, ses det af observationerne, at han legende deltager i aktiviteten (bilag 5.1). Han nævner under et aktivitetsskifte, at han føler, at 0. klasserne synes, det er sjovere at lege, når der er en af de store med. Han argumenterer her selv for hans legitimitet og mening i hans deltagelse i aktiviteten. Da Rune beskriver at opleve både legitimitet og mening i sin deltagelse i aktiviteten, vil han ifølge inklusionsmodellen betegnes som insider (Munk, 2017).

Kasper har ikke idrætstøj på, og han humper rundt på den ene fod, imens han deltager i samtalen om, hvordan gruppen skal sætte deres aktivitet op (bilag 5.1). Hvis man undersøger Kaspers deltagelse, oplevede jeg gennem mine observationer, at der både blandt læreren og elever var en konsensus om, at han var deltagende, selvom han ikke var fysisk aktiv. Dette pga. den måde hvorpå Kaspers deltagelse blev italesat, som en der tager medansvar for aktiviteten. Som opfølgning på dette beskriver Kasper selv i elevinterviewet, at "jeg føler, jeg er på en måde ansvarlig for, at aktiviteten bliver god for de små" (bilag 3).

Hvis man analyserer ovenstående udtalelse ud fra Inklusionsmodellen (Munk, 2017), vil man kunne argumentere for, at Kasper føler sig som en legitim deltager i aktiviteten, da han føler, han kan varetage en væsentlig rolle, som er afgørende for, at aktiviteten kan lykkes. Med udtalelsen giver Kasper samtidig udtryk for, at aktiviteten lever op til formålet med undervisningen, og da han ikke sætter spørgsmålstejn ved dette, kan man antage, at han føler, det er

meningsfuldt. Ud fra dette kan man kategorisere Kasper som en legitim deltager i en meningsfuld aktivitet, og dermed vil inklusionsmodellens deltagelsespositioner beskrive Kasper som insider (Munk, 2017), selvom han ikke er fysisk aktiv, som man ellers vil kunne komme til at forbinde med at være deltagende i idrætsfaget.

Hvis man undersøger Lukas' og Emils deltagelse i aktiviteten, observeres det, at de har flere muligheder for deltagelse sideløbende. De dømmes legen, reagerer på Kaspers input om placeringen af redskaberne i takt med, de bliver skubbet væk, og sørger for, at de elever, der kommer til skade, får hjælp af en voksen (bilag 5.1). At varetage disse opgaver bringer sommetider drengene i en venteposition, da de venter på, at der sker noget af det nævnte. Behovet for drengenes deltagelse varierer derfor under aktiviteten. Dette medførte, at de mistede koncentrationen og gik over og snakkede med nabogruppen. Men når behovet for deres deltagelse opstod, var de klar. Dette kan analyseres som, at drengene bevæger sig imellem en insiderposition, hvor de både føler sig legitime og meningsfulde, og til en mere marginaliseret deltagerposition, da de kun i nogen grad oplever deres deltagelse som meningsfuld (Munk, 2017).

Gruppe B's aktivitet: Tæppefliseræs

Denne gruppe består af Jeppe, Mikkel, Luka og Toke. Deres aktivitet er en bane, der består af en markeret startlinje, en slutlinje og fire tæppefliser, som ligger ved startlinjen. 0. klasserne skal samarbejde om at komme fra start til slut uden at være på andet end tæppefliserne. Når de når til slutlinjen, får de en ærtepose hver og skal forsøge at kaste den i nogle spande, der giver forskellige point afhængig af sværhedsgraden for at ramme i. Pointene bliver lagt sammen, og 0. klasserne skal forsøge at slå den rekord, de havde i fællesskab sidst, når de kommer tilbage til start.

Hvis man undersøger Jeppe's deltagelsesposition, peger læreren på, at Jeppe er ham, der overordnet har styr på aktiviteten, og det er ham, der har lavet legen og dermed ser mening med aktiviteten (bilag 4). Dette bekræftede observationerne, da Jeppe både tager imod 0. klasserne, forklarer legen, sætter eleverne i gang og nulstiller banen, så de kan starte igen (bilag 5.2). Ud fra dette kan man kategorisere Jeppe som insider (Munk, 2017).

Hvis man derimod undersøger Mikkel's og Lukas deltagelse, observerede jeg i undervisningen, at Mikkel højlydt gav udtryk for sin utilfredshed med undervisningen gennem kropssprog og verbale udbrud (bilag 5.2). F.eks. da læreren beder Mikkel om at være den, der tæller pointene op, hvortil han udbryder: "Det kan de da godt selv". Og senere da læreren forklarer, at det kan være svært for dem at lave aktiviteten og tælle point samtidig, hvortil han svarer "Jeg kan ikke tælle!" (bilag 5.2).

Dette peger på, at Mikkel hverken føler det meningsfuldt at deltage i aktiviteten, eller føler sig som en legitim deltager, og dermed befinder Mikkel sig ifølge inklusionsmodellen i deltagelsespositionen outsider (Munk, 2017). Dette skal dog ses i lyset af, at det kan være et forsøg fra Mikkels side på, at få læreren til at lade ham slippe. Læreren udtaler sig i en bisætning til mig i undervisningen, at Mikkel ikke er særlig boglig. Derfor kan det ikke afkræftes, at der kan være hold i hans påstand, og at han rent faktisk ikke føler sig legitim til at varetage opgaven (bilag 4). Læreren kommer og tager Mikkel væk fra gruppen og sætter ham til noget andet, som jeg ikke observerede, hvad var. Læreren udtaler i interviewet, at han har en opgave, han sætter Mikkel til, når han forstyrrer for meget (bilag 5.2).

I modsætning til Mikkel forholder Luka sig mere positivt stemt og afventende, da læreren forsøger at uddelegere nogle ansvarsområder. Luka imødekommer lærerens ønske om, at han skal være den, der samler tæppefliserne ind, uden indvending (Bilag 5.2). Da hans ansvarsområde skal udføres, tøver han dog, og Jeppe overtager hans ansvarsområde. Dette kan tyde på, at Luka ikke føler sig legitim. Det er først, da læreren stopper Jeppe i at samle tæppefliserne sammen og sætter Luka til det, at han udfører sit ansvarsområde. Dette tyder på, at Luka går fra at være en outsider til at være en perifer deltager (Munk, 2017).

Mikkel og Luka spiller fodbold, og Jeppe er i gang med at sætte aktiviteten op. Undersøger man Tokes deltagelsesmuligheder, så kan han på den ene side deltage i opsætningen sammen med Jeppe; her ser han det måske som meningsfuldt at sætte aktiviteten op, inden 0. klasserne kommer, men føler sig måske ikke legitim, da han ikke gør noget, men blot står ved Jeppe side og kigger på. På den anden side kan han deltage i fodboldspillet med Luka og Mikkel (bilag 5.2). Jeg observerede, at Toke benyttede begge deltagelsesmuligheder i løbet af opsætningen. Det faktum, at han lidt efter at have spillet fodbold igen går hen til Jeppe, vidner om, at Toke måske ikke ser fodbold som særligt meningsfuldt i forhold til aktivitetens formål. Ud fra denne tolkning vil man kunne argumentere for, at Toke befinder sig i en perifer deltagelsesposition med mening, men med lav legitimitet. Meningen opstår ved at deltage i opsætning af aktiviteten (Munk, 2017). Under selve aktiviteten er det også først, da læreren laver nogle faste retningslinjer for aktiviteten, at Toke går fra at være tilskuer til at være mere deltagende.

Ovenfor har jeg på baggrund af mine observationer og interviews analyseret de to gruppers deltagelsepositioner ud fra inklusionsmodellen (Munk, 2017). I analysen er det blevet tydeligt, at ikke alle elever havde følelsen af mening og legitimitet i aktiviteten. I gruppe A blev der kun observeret elever i insider- og perifer deltagelsesposition, hvorimod der i gruppe B blev observeret elever i alle fire deltagelsespositioner.

Lærerens perspektiv på elevernes deltagelse

For at kunne analysere elevernes deltagelse og deres deltagelsesmuligheder i undervisningen, er det afgørende, hvordan deltagelse forstås, da man kan være mere eller mindre deltagende ud fra hvilke kriterier eller hvilken opfattelse af deltagelse, der tages udgangspunkt i.

Gennem mine observationer vil man ud fra lærerens betegnelse af deltagelse kunne kategorisere alle elever som deltagende. Han beskriver, at for ham er eleverne deltagende, når: "de fysisk er til stede med deres idrætstøj på og sidder klar, der hvor vi altid møder, når fløjten lyder" (bilag 4). Lærerens opstillede deltagelseskriterie blev opfyldt af alle elever på nær én, Kasper, som var blevet opereret i foden og derfor ikke måtte være med i den observerede idrætsundervisning og derfor ikke havde idrætstøj på (bilag 5). Læreren opstiller kun kriterier for elevernes påklædning og fysiske placering i rummet, og ifølge hans definition skelnes ikke mellem grader af deltagelse. Eleverne opfylder enten kriteriet, ellers er de ikke deltagende. Lærerens definition på deltagelse bliver dog udfordret af ham selv senere i interviewet. Han beskriver Kasper som fuldt ud deltagende, selv om han ikke har idrætstøj på og ikke kunne være fysisk aktiv på grund af sin fod (bilag 4). Dette vidner om, at læreren alligevel trods hans kriterier er villig til at forhandle hans syn på elevernes deltagelse uafhængigt af kriteriet. Endvidere beskriver han selv sin definition som inkluderende, da den skaber plads til forskellige deltagelsesmuligheder inden for rammen, han har sat (bilag 4). Læreren understreger, at dette er hans subjektive holdning, og at andre lærere ville kunne være af en anden overbevisning. Han tilføjer yderligere: "at der jo skal være plads til dem, der har haft en dårlig morgen eller ikke lige er oplagt til at være fuldt deltagende i det, de skal lave" (bilag 4). Her beskriver han, at der ligger en form for differentiering i hans deltagelsesperspektiv, da han mener, at der bliver skabt plads til, at eleverne har flere deltagelsesmuligheder inden for rammen.

Observationerne tyder på, at eleverne har afkodet, hvad læreren mener er deltagelse. Dette begrundes med, at alle grupper er i gang med at sætte deres aktivitet op. I gruppe B satte Jeppe banen op, imens Mikkel og Luka spillede fodbold. Jeg observerede, at Mikkel og Luka gik over til Jeppe, imens de var i lærerens synsfelt, og spillede videre, når læreren var gået igen. Dette skete af to omgange (bilag 5.2). Hvis man ikke blot tænker dette som et tilfælde, kan det tyde på, at Mikkel og Luka er klar over, at det at spille bold ikke er en legitim deltagelse i lærerens øjne, og derfor "lader de som om", de laver noget, når læreren er i nærheden. Dette tyder derfor på, at eleverne har afkodet, hvad læreren ser som en acceptabel deltagelse, uden at læreren selv har beskrevet, om han ser fodboldspillet som acceptabel deltagelse.

Lærerens syn afviger fra inklusionsmodellens forståelse af deltagelse, fordi han overordnet set kun har to deltagerpositioner: deltagende og ikke deltagende. Lærerens deltagelsesperspektiv er det, som undervisningens praksis er bygget op omkring. Derfor er det væsentligt at beskæftige sig med lærerens deltagelsesforståelse, da elevernes forståelse af deres deltagelse, bliver påvirket af, hvad læreren anerkender som værende deltagende gennem førnævnte kriterier.

Legitimitet og mening

I dette afsnit undersøges, hvad der kan føre til, at deltagerne kan opleve legitimitet og mening, for at finde frem til hvilke faktorer man kan indtænke for at øge elevernes deltagelsesmuligheder. Dette gøres ved hjælp af begrebet legekompetence og en optagethed omkring andres anerkendelse af individets legitimitet og elevernes positioner i fællesskabet, da jeg observerede dette som medvirkende i forhold til elevernes følelse af legitimitet og mening.

Legekompetence

I dette afsnit vil jeg undersøge, om det at have legekompetence kan bidrage til følelsen af legitimitet og mening. Legekompetence forstår jeg som, at man kan se ud over legens formål og tage medansvar for, at legen kan fortsætte (Møller, 1987). Jeg vil her bruge observationerne af eleven Rune som eksempel på legekompetence. Hvis man undersøger Runes følelse af legitimitet og mening, skal der tages udgangspunkt i hans deltagelse. Han er en legende deltager i legen, og det er værd at overveje, om det ikke i sig selv er en indikation på, at Rune ser en mening med sin deltagelse. Rune tager medansvar for, at legen kan fortsætte ved at variere sværhedsgraden for de øvrige deltagere, og han lader sig fange, når han fornemmer, at det er tid til et skift i legen (bilag 5.1). Ovenstående kompetencer forstår jeg som værende legekompetent. En mulig mening med deltagelse kunne findes i, at Rune ser, at legen har brug for en deltager, der er legekompetent, for at legen forbliver god for alle (Munk, 2017).

Hans legitimitet kommer måske igennem hans fysiske kompetencer qua aldersforskellen, da han vil kunne differentiere sværhedsgraden, så alle deltagerne vil blive udfordrede, og at han også har en oplevelse af dette (Wenger, 2004).

Andres anerkendelse

Munk (2017) påpeger, at anerkendelse fra de andre deltagere er centralt for individets opfattelse af legitimitet i aktiviteten. Undersøges Kaspers følelse af legitimitet, er det derfor centralt for hans følelse af at have et legitimt bidrag til fællesskabet, at de andre anerkender ham som en legitim deltager.

I Kaspers tilfælde forhandler han sig til deltagelsesmuligheder gennem meningsforhandling ved at skabe en deltagelsesmulighed, han kan deltage under ud fra sine forudsætninger i tilblivelsen af legen (bilag 5.1). Kaspers optagethed omkring at skabe sig selv

deltagelsesmuligheder stemmer overens med Christina Holm Poulsens pointe om, at en stor del af elevernes opmærksomhed er investeret i at skabe sig deltagelsesmuligheder (Poulsen, 2022). Denne meningsforhandling er med til, at Kaspers deltagelse bliver legitim i aktiviteten, da de andre ikke sætter spørgsmålstejn ved eller underkender hans bidrag. Denne anerkendelse kan man antage, fordi de andre overholder de retningslinjer, de har forhandlet, ved at de ikke overtager hans deltagelsesbidrag og efterkommer hans instruktioner (bilag 5.1).

Anderledes ser det ud, hvis man undersøger Tokes deltagelse i de to praksisser. Toke står og kigger på Jeppe uden at gøre noget under opsætningen af aktiviteten (bilag 5.2). Det kan skyldes Tokes manglende følelse af legitimitet, måske fordi Jeppe har taget "ejerskab" over aktiviteten og ikke ser de andre som legitime deltagere, fordi det er ham, der har lavet legen, og derfor ham der ved, hvordan man stiller op til den (bilag 4). Dette understøttes af min viden om, at det kun var Jeppe, der var til undervisningslektionen, hvor de skulle konstruere aktiviteten. Derfor var der ikke blevet lavet et dokument over gruppemedlemmernes ansvarsområder, hvilket ellers var en del af opgaven. Dette kan gøre det vanskeligt for Toke at bidrage til opsætningen, hvis han føler, at hans bidrag ikke anses som værende nyttigt af de andre gruppemedlemmer, i dette tilfælde Jeppe (Wenger, 2004, s. 122). Dette påvirker Tokes følelse af legitimitet og resulterer dermed i, at han befinder sig i en mere perifer deltagelsesposition som beskrevet i ovenstående analyseafsnit.

Positionering i fællesskabet

En faktor, Poulsen (2023) beskriver som værende medvirkende til andres anerkendelse af deltagerens legitimitet, er deltagerens position i fællesskabet. Elevens position i fællesskabet og potentielle eksklusion har en påvirkning på elevens følelse af legitimitet og de deltagelsesmuligheder, eleven har (Munk, 2017). Hvis en elev bliver ekskluderet fra fællesskabet, mindskes elevens deltagelsesmuligheder, og dermed gøres læring mindre tilgængeligt for eleven (Poulsen, 2023). Eleven kan miste lysten til at forsøge at indgå i fællesskabet og begynde at lave noget andet eller bruge strategier for at beskytte sig selv (Poulsen, 2023). Poulsen peger desuden også på, at man som lærer skal ændre sit syn på eleven, der forstyrrer, så man ser med eleven og ikke på eleven (2023). Her forstås, at man skal få øje på, hvad eleven prøver på, og undersøge, hvilken kontekst dette sker i.

Eleverne på 5. årgang får kun at vide, at de skal lave en aktivitet, som 0. klasserne kan lave og har lyst til at lave. De får ikke nærmere information eller retningslinjer omkring produktionen af aktiviteterne, men kun kriterierne for aktiviteten. De får derfor ingen konkret måde, hvorpå de skal løse opgaven i fællesskab.

Læreren nævner i lærerinterviewet, at det kun er Luka, som Mikkel vil være sammen med i frikvartererne, gruppearbejde osv. Læreren antyder, at Mikkel måske er i en yderposition i

klassefællesskabet (bilag 4). Hvis man antager dette, kan Mikkel's adfærd skyldes, at han ekskluderes fra fællesskabet snarere end dovenskab, som læreren pointerer (5.2). Han har opgivet at deltage, fordi eksklusionen gør, at han ikke har nogen deltagelsesmuligheder i aktiviteten, da de andre ikke anerkender hans bidrag grundet hans perifere position i klassen. Poulsen (2023) peger på, at når dette sker, mister eleven koncentrationen og lysten og begynder at lave noget andet, i dette tilfælde fodbold (bilag 5.2).

Praksisfællesskabet i undervisningen

I elevinterviewet beskriver Kasper særligt fællesskabet som en afgørende faktor for hans deltagelse, lyst og muligheder. At det er sjovt, når han er sammen med sine venner, og at han ikke føler, han kan eller har lyst til at deltage, når nogle fællesskaber ikke fungerer (bilag 3). For at undersøge fællesskabet i undervisningen inddrages teorien om praksisfællesskaber som analyseredskab til at identificere tilstedeværelsen af eller manglen på teoriens tre indholdsområder: Gensidigt engagement, fælles repertoire og fælles virksomhed.

Gensidigt engagement

I undervisningsforløbet introduktion fik hver gruppe til opgave, at alle gruppemedlemmer skulle varetage et bestemt ansvarsområde i forbindelse med aktiviteten, så alle havde hver deres at bidrage med til fællesskabet. Denne øvelse kan være med til at bidrage til at skabe fællesskabsfølelse i grupperne, da eleverne har et område, de hver især er hovedansvarlige for og derigennem individuelt får mulighed for at præge praksis. Dette, peger Wenger (2004) på, kan skabe gensidigt engagement, fordi øvelsen får eleverne til at forstå, at de alle er en del af gruppen, og at deres bidrag til gruppen er vigtigt. Dog blev det klart i observationerne, at det ikke blev en naturlig del af gruppens opfattelse af deres arbejdsfordeling, da udførelsen ikke bar præg af elevernes nedskrevne ansvarsområder (bilag 5.1 og 5.2). Der var desuden også en del elever, der ikke var til stede under introduktionen og dermed hverken havde haft indflydelse på deres ansvarsområde eller aktiviteten. Dette kan medvirke til, at eleverne ikke var individuelt engagerede i aktiviteten, da de ikke havde indflydelse på de handlinger og opgaver, der fandt sted i fællesskabet (Jørgensen, 2015, s. 32). Dette var tilfældet med Gruppe B, hvor tre ud af de fire medlemmer ikke var til stede under udviklingen af aktiviteten og derfor ikke havde haft indflydelse på dens tilblivelse (bilag 4).

Gruppe A's medlemmer havde derimod alle været med til at udvikle deres aktivitet, og derfor havde alle haft mulighed for at have indflydelse på og kunne præge den fælles praksis og derigennem opleve et gensidigt engagement (bilag 4). Det fremhæves således i observationerne f.eks., at gruppe A kunne rumme individualitet og forskelligheder i fællesskabet (bilag 5.1), da gruppen

skulle præsentere aktiviteten for den nye 0. klassegruppe. Alle gruppemedlemmerne var med i præsentationen, og de gav udtryk for, at alle var nødvendige for, at aktiviteten som helhed kunne lykkes (bilag 5.1).

Fælles virksomhed

Hvis man undersøger fælles virksomhed i undervisningen, kan man argumentere for, at undervisningsforløbet lægger op til, at eleverne kan skabe en fælles virksomhed i kraft af, at de i grupperne har et fælles projekt, de skal løse. Dette forudsætter dog, at deltagerne forstår sammenhængen og meningen med de opgaver, som skal løses i fællesskabet (Jørgensen, 2015). Observationerne afslørede, at undervisningen ikke havde den tilstrækkelige opmærksomhed på at facilitere den nødvendige stilladsering for meningsforhandling og forståelse af sammenhæng i gruppe B, da Mikkel ikke opnåede en følelse af, hvad han skulle have ud af eller tage med sig fra aktiviteten (bilag 5.2). En anden forklaring på Mikkels reaktion kunne være, at det var de krav og betingelser, der var udlagt fra lærerens side, der ikke gav mening for Mikkel.

I gruppe A lykkedes det at skabe den nødvendige meningsforhandling, og gennem løsningen af de fælles opgaver blev der skabt relationer af gensidig ansvarlighed blandt deltagerne. Gruppens tilgang til etableringen af banen i begyndelsen af undervisningen bar præg af forhandlinger om videreudvikling med afsæt i deres tidligere erfaring, da eleverne i fællesskab overvejede mere gavnlige kombinationer af redskaberne (bilag 5.1). Denne forhandling beskriver Wenger som en del af den fælles virksomheds proces, og medvirker til deltagerens læring (Wenger, 2004, s. 96).

Fælles repertoire

Wenger nævner, at alt, hvad fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, er blevet en del af den fælles praksis (Wenger, 2004, s. 101). Hvis man undersøger 5. årgang som fællesskab, vil det betyde, at alt, hvad fællesskabet har indlært eller produceret, bliver en del af deres praksis – f.eks. en fælles rutine i form af, at når læreren pifter, kommer alle eleverne hen og sætter sig det samme sted (bilag 5). Eleverne ved, hvad de skal, uden at læreren fortæller dem det, hvilket vidner om, at eleverne har opbygget en fælles rutine.

Gruppe A opbygger selv en fælles viden omkring betegnelsen af redskaberne for at forbedre deres praksis. "Flyt lige frøen", "Skub lige chokoladen tilbage", "Tager du vingen?" (bilag, 5.1) er nogle af de sætninger, der blev observeret. Som observatør var det ikke på forhånd klart for mig, hvad gruppen mente, men blandt gruppen var der ingen tvivl om ordenes betydning. Gruppen har dannet en fælles brug af navne på redskaberne, for at de kan forstå og snakke om konkrete situationer (Jørgensen, 2015, s. 39). Dette vidner om et veludviklet fælles sprogligt repertoire. En

mulig årsag til dette kunne være, at gruppen i kraft af Kaspers deltagelsesforudsætninger har haft behov for en større grad af sprogligt repertoire for at kunne udføre den forhandlede praksis.

En del af det fælles repertoire omfatter altså en tavs viden, der for mig som observatør kan være utilgængelig, da den netop er uudtalt. Men jeg er klar over, at denne dimension er til stede, og at det kan have stor indvirkning på det observerede.

Diskussion

Samlet set belyser analysen, at elevernes deltagelsesmuligheder i undervisningen er afhængige af elevernes følelse af legitimitet og mening med undervisningen (Munk, 2017). Elevernes følelse af legitimitet opstår blandt andet gennem anerkendelse fra de andre deltagere og læreren samt deres position i fællesskabet. Analysen viser desuden, at elever, der ikke ser en mening med undervisningen, har sværere ved at deltage, og dermed er i risiko for at blive marginaliserede. I det følgende vil jeg diskutere elevernes deltagelsesmuligheder med inddragelse af Poulsens tanker om elevperspektivet og Jørgensens overvejelser om lærerens rolle i praksisfællesskaber i idræt. Slutteligt diskuteres betydningen af lærerens egnevaluering.

Deltagelsesmuligheder

En udfordring for undervisningen er at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever, så de alle kan føle sig legitime og meningsfulde. Dette forsøger læreren i den observerede undervisning ved at skabe et fælles engagement gennem øvelsen med ansvarsområderne. Læreren rammesætter dog ikke på hvilken måde, eleverne skal arbejde, når de skal skabe deltagelsesmulighederne. Dette nævner Poulsen (2023) som problematisk, da eleverne er optagede af at skabe sig deltagelsesmuligheder blandt de andre og kan have svært ved at se det fra de andres perspektiv, hvis rammesætningen ikke italesættes.

Selvom det lykkes for eleverne at lave deltagelsesmuligheder for alle i kraft af ansvarsområder i aktiviteten, er det ikke givet, at eleverne føler sig legitime til at varetage deres ansvarsområde og derigennem bidrage til den fælles virksomhed. Dette kan medføre, at nogle elever bliver perifere deltagere. Ifølge Jørgensen har læreren og de andre elever “[...] en opgave i at gøre det muligt for den eller de perifere deltagere at bevæge sig mod fuld deltagelse i fællesskabet” (2015, s. 35). Dette er nødvendigt, da eleverne gennem deltagelse tilegner sig det fælles repertoire og dermed bevæger sig hen mod at blive fuldt ud deltagende (Jørgensen, 2015, s. 35). Hvis der bliver lavet et fælles engagement og en fælles virksomhed, så kan eleverne tilegne sig det fælles repertoire, som både kan være fysisk og sprogligt. I kraft af dette vil de kunne tilegne sig læring. Læreren prøver at skabe en fælles virksomhed og et fælles engagement, men det lykkes i mindre grad, måske fordi læreren ikke er opmærksom på betydningen af elevernes opgave med at skabe deltagelsesmuligheder for hinanden og ikke kun for sig selv – og deres behov for støtte og rammesætning for at kunne lykkes med dette.

Anerkendelse og meningsfuldhed

Analysen peger på, at andres anerkendelse af individets bidrag har indflydelse på elevernes følelse af legitimitet (Poulsen, 2023). Det er derfor vigtigt som lærer at indtænke elevernes positioner i gruppedannelsen, så der ikke er for mange elever i hver gruppe, og dermed mindske muligheden for, at nogle i gruppen bliver marginaliserede, da der ikke er nok legitime deltagelsesmuligheder til alle gruppemedlemmerne.

Selvom læreren i sin praksis har forsøgt at gøre målene tydelige for eleverne ved at gøre dem konkrete for at skabe meningsfuldhed, er det ikke ensbetydende med, at alle elever ser det som meningsfuldt at deltage. Eleverne kan enten ikke se meningen med, hvad undervisningen skal bidrage med, eller de kan være uenige i de krav og kriterier, læreren har opstillet for undervisningen.

At kigge med eleven i stedet for at kigge på eleven

Læreren nævner i interviewet, at han ser Mikkel som doven, fordi han ikke gør noget, han ikke selv vil (bilag 4). Analysen af Mikkels deltagelsesmuligheder viser til gengæld, at Mikkel sandsynligvis er i en perifer position i fællesskabet og derfor måske ikke føler, at hans bidrag bliver anerkendt af de andre. Dette resulterer i negative udtalelser og kropssprog omkring aktiviteten. Læreren sammenkobler Mikkels manglende deltagelse med dovenskab, og dermed siger læreren, at Mikkel selv er årsagen til hans manglende deltagelse. Hvis man derimod kigger *med eleven* og ikke *på eleven*, kan man som lærer måske få øje på noget, der udløser elevens adfærd (Poulsen, 2023). Poulsen påpeger også, at læreren er viklet ind i mange forskellige opgaver i undervisningen, som gør det vanskeligt for læreren at *kigge med* eleven i situationen (2023). Hvis man kigger med eleven, kan Mikkels adfærd være i frustration over manglende deltagelse, fordi han prøver at beskytte sig selv (Poulsen, 2023). Det kan være vanskeligt at pege på, om Mikkels adfærd udspringer af, at de andre ikke ville lade ham deltage, eller om hans manglende deltagelse har gjort ham så frustreret, at han reagerer uhensigtsmæssigt. Ifølge teorien om praksisfællesskaber og elevernes fælles engagement fordrer det, at alle elever har et medansvar for fællesskabet (Wenger, 2004), og derfor er det ikke udelukket, at Mikkels manglende deltagelse til dels er selvforskyldt. Poulsen (2023) beskriver dog, at det er lærerens opgave at hjælpe eleverne med at skabe adgang til fællesskaberne.

Læreren er klar over, at Mikkel er forstyrrende, og tager ham derfor ud af undervisningen. Læreren erkender, at det ikke er optimalt, men begrundes denne situation med, at det er ressource- og

tidsbesparende at tage Mikkel ud i stedet for at lave en mere inkluderende løsning (bilag 5.2). Med denne handling sker der en fysisk eksklusion (Alenkær, 2010, 35).

Lærerens oplevelse med mangel på tid er ikke noget, han står alene med. TALIS 18-undersøgelsen (EVA, 2019) nævner, at antallet af lærerens individuelle forberedelsestimer er faldet fra 8,1 til 7,2 timer om ugen fra 2013 til 2018, samtidig med at undervisningslektionerne er steget til 20,1 timer om ugen fra 19,4 timer. Denne udvikling kan være medvirkende til, at lærerne ikke har tilstrækkelig tid til at nå det, de forventer, og derfor må nedjustere deres forventninger til undervisningen. I forlængelse heraf udtaler den interviewede lærer i en uformel samtale efter interviewet, at han synes, det er rart at få rum til at reflektere over sin praksis, da han oplever sin praksis som mere fremadrettet end reflekterende grundet mangel på tid. Dette, viser TALIS 18, er ganske udbredt, da lidt under 40 procent af de danske skolelærere ikke gennemfører egevaluering (EVA, 2019). Egevaluering af lærerens undervisning er dog ikke ensbetydende med, at læreren opnår, at eleverne oplever undervisningen som mere meningsfuld og at deres bidrag er legitimt, da lærerens syn på deltagelse også har en indvirkning herpå. I dette tilfælde adskiller den interviewede lærers syn på deltagelse sig fra Munks inklusionsmodel (2017). Da læreren forstår deltagelse som opfyldning af sine kriterier, har han ikke en rettethed mod at skabe mere meningsfuldhed og følelse af legitimitet.

Refleksioner over projektets metode

Projektets undersøgelse tager udgangspunkt i lærerens praksis. Jeg er klar over, at hvis dette var en anden lærer, kunne det tegnede billede have været anderledes. Informanten i mit projekt har ikke forud beskæftiget sig med teorier om elevernes deltagelsesmuligheder. Da jeg kun har analyseret på én lærers idrætspraksis som tilmed ikke udtrykker en begrundet teoretisk viden om deltagelsesmuligheder, medfører et mindre nuanceret billede af deltagelse i idrætsundervisningen. Dette siger dog stadig noget om hans praksis og er sandsynligvis også udtryk for, hvordan flere lærere praktiserer i idræt.

At jeg indtog en synlig rolle i undervisningen som deltagende observatør, kan medføre, at eleverne agerer anderledes end de ville gøre uden min tilstedeværelse. Dette nævnes netop i et interview med læreren, hvor der bliver udtrykt, at eleverne har opført sig eksemplarisk i denne idrætstime (bilag 4). At eleverne ifølge læreren opfører sig eksemplarisk er dog ikke ensbetydende med, at der er optimale deltagelsesmuligheder for alle elever, som det netop ses i dette projekt.

På baggrund af disse refleksioner ville et mere retvisende billede af undervisningen måske kunne opnås ved at lave et aktionsforskningsprojekt. Her kunne man i samarbejde med en

lærergruppe gå på opdagelse i elevernes deltagelsesmuligheder og på baggrund af dette foretage justeringer, undersøge den justeringerne praksis og justere praksissen yderligere for at undersøge om justeringerne havde den ønskede effekt. Denne forskningsmetode er med til at udvide øjebliksbillederne, da den strækker sig over længere perioder af den observerede praksis og dermed vil eleverne agere mere repræsentativt ved tilværelsen af mig som observatør.

Handleforslag

Igennem dette projekt er jeg blevet klogere på, hvad der kan være medvirkende til at skabe øgede deltagelsesmuligheder for eleverne. Mine handleforslag til gennemførelsen af dette undervisningsforløb på baggrund af dette projekt lyder:

- Formålet med forløbet vil jeg ændre til, *at eleverne skal lave en aktivitet, hvor alle i gruppen føler, at de har noget at bidrage med til gruppen, og hvor aktiviteten skal være en god oplevelse for 0. klasse.* På denne måde sætter formålet fokus på, hvordan de i fællesskab skal løse opgaven, fordi alle har noget, de føler, de kan bidrage med til aktiviteten for at skabe et fælles engagement.
- Jeg vil til ovenstående formål inddrage Mette Munks inklusionsdiagram (bilag 1) som redskab til at få eleverne til at reflektere over egen og andres deltagelse i forløbet. Dette gøres med formålet dels om at gøre det konkret for eleverne, at de får noget fysisk at tale ud fra om gruppens deltagelse og dels for at gøre gruppens deltagelse til en fælles virksomhed. Inklusionsdiagrammet kan danne grundlag for den meningsforhandling, der også er med til at skabe den fælles virksomhed. Hvis dette lykkes, vil eleverne have tilegnet sig en ny måde at italesætte deltagelse på og dermed have optaget det i deres fælles repertoire i deres videre arbejde. Samtale om diagrammet kan skabe en fælles virksomhed, men det er her vigtigt, at læreren er tydelig om, at hvis en i gruppen ikke sætter sig i inderkredsen af diagrammet, er det en fælles opgave at få eleven til at rykke sig ind mod midten (Munk, 2017). Diagrammet er også et værktøj, som læreren kan benytte til forståelsen af elevernes følelse af deltagelse ved at tage udgangspunkt i deres oplevelse af deltagelse og ikke gennem lærerens observationer og antagelser.
- Jeg vil ændre gruppestørrelsen fra 4-5 personer til tre personer, da jeg har en formodning om, at det kan være nemmere for eleverne at lave legitime deltagelsesmuligheder for færre deltagere, og at det kan gøre eleverne mere afhængige af hinanden. Dertil siger Jørgensen (2015), at individet har påvirkning på fællesskabet, og derfor kan man antage, at det enkelte individ i en mindre gruppe vil have større indflydelse på fællesskabet.
- En overvejelse vil her være gruppesammensætning, samt den måde læreren i praksis arbejder med praksisfællesskabet på (Poulsen, 2023). På baggrund af analysen vil det være gavnligt, at læreren er særlig opmærksom på de elever, der ikke kan være til stede

ved forløbets opstart. Disse elever skal hjælpes til at kunne bidrage til fællesskabet for derigennem at få mulighed for at føle fælles engagement med de øvrige elever.

- I processen hvor grupperne skal udvikle deres aktivitet, har jeg med inspiration af Lotte Darsøs innovationsdiamant (Darsø, 2010), hvor der er koncepter overfor relationer og ikke-viden over for viden, udviklet min egen innovationstrekant (bilag 6). Innovationsdiamanten er et redskab til at skabe deltagelsesmuligheder i en innovationsproces, i dette tilfælde i dannelsen af aktiviteten. Jeg har lavet tre roller, som deltagerne skal forsøge at påtage sig i udviklingen af aktiviteten. Rollerne vil være interviewer (ikke-viden), detektiven (viden) og humørsprederen (koncepter og relationer). Detektiven skal komme med forslag til aktiviteter, og hvordan eleverne kan deltage. Intervieweren stiller undersøgende spørgsmål til detektiven, og humørsprederen sørger for at lytte godt efter og nedskriver de gode pointer samt sørger for at opretholde den gode stemning hos de to andre deltagere. Eleverne skal skiftes til at være alle rollerne. Dette vil kunne stilladsere processen og skabe konkrete deltagelsesmuligheder, som eleverne skal udfylde.
- Hvis en elev ikke deltager på den måde, man som lærer ønsker, kan det være hensigtsmæssigt ikke at *kigge på* eleven, men derimod at *kigge med* eleven. Ifølge Poulsen (2023) kan læreren med fordel forsøge at få øje på, hvad der er på spil for eleven i deltagelsessituationen. På den måde vil læreren kunne hjælpe eleven til at kunne bidrage til den fælles praksis og derigennem få et fælles engagement.

Konklusion

Denne bacheloropgave har undersøgt, hvordan man som idrætslærer kan fremme elevernes deltagelsesmuligheder gennem et fokus på praksisfællesskaber med henblik på at skabe inkluderende idrætsundervisning, der engagerer alle elever uanset deres fysiske forudsætninger og interesser. Det er blevet tydeligt, at elevernes deltagelse i idrætsundervisningen er kompleks og påvirket af mange faktorer, herunder elevernes individuelle følelser af mening og legitimitet, sociale dynamikker, lærerens tilgang til deltagelsesbegrebet samt tilrettelæggelse og udførelse af undervisningen.

Gennem analysen af observationerne og de semistrukturerede interviews har jeg fundet, at når undervisningen organiseres således, at alle elever oplever både legitimitet og mening med aktiviteterne, fremmes deres engagement og deltagelsesmuligheder. Dette understøtter teorien om, at læring gennem deltagelse og meningsfuld interaktion i praksisfællesskaber kan føre til større inklusion og øgede deltagelsesmuligheder. Der er gennem Munks inklusionsmodel blevet identificeret alle fire deltagelsespositioner i de to observerede grupper, og med afsæt i de fund er der udarbejdet handleforslag, som har til hensigt at øge elevernes deltagelse i lignende forløb. Særligt er det blevet fremhævet, hvordan velfungerende praksisfællesskaber kan skabe rammer, hvor eleverne støttes i at udvikle og anvende personlige og sociale kompetencer – kompetencer som er med til at indfri idrætsfagets formål Stk. 3 (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). I lyset af projektets fund bør man som idrætslærer være særligt opmærksom på at udforme undervisningsforløb, der fokuserer på at styrke fællesskabet og den enkelte elevs følelse af at være en værdifuld del af praksis, hvis man ønsker at øge elevernes deltagelsesmuligheder.

Afslutningsvis peger denne opgave på betydningen af, at læreren reflekterer over sin egen praksis og søger at udvikle undervisningsmetoder, der kan fremme alle elevers deltagelsesmuligheder. Dette er essentielt for at realisere målsætningen fra Børne- og Undervisningsministeriet (2006, 2019) om en inkluderende skole, hvor idrætsundervisningen er et sted, alle elever kan og har lyst til at deltage.

Litteraturliste

- Aagerup, L., & Willaa, K. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzel.
- Alenkær, R. (2010). Eksklusion inden for skolens egne rammer. I: *Arbejde med adfærd, kontakt og trivsel - i den inkluderende skole* (s. 34 -35). IFPR - Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2006). *GSK Fællesmål for skolen*. Emu.dk. Lokaliseret 22. april, 2024, fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *GSK Fællesmål for Idræt*. Emu.dk. Lokaliseret 22. april, 2024, fra https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Ildr%C3%A6t.pdf
- Darsø, L. (2010). Innovationspædagogik - fremtidens læring. I V. Boelt (red.), *Innovation i skolen* (s. 18-30). Kvan.
- EVA. (2019). *TALIS 2018 - 1. rapport: Lærernes undervisning, kompetenceudvikling og start i professionen*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 22. april 2024 fra https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-11/TALIS%202018_011019.pdf
- Jacobsen, B., S. Brinkmann & L. Tanggaard (2015): Fænomenologi. I: Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag: (s. 217-241).
- Jørgensen, H. T. (2015). *Redskabsgymnastik* (2. udgave.). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview - en introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kaa Sunesen, M. S. (2020). *Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse*.

Hans Reitzel.

Munk, M. (2017). Inklusion og eksklusion i idrætsundervisningen (A. Schulz & J. v. Seelen, red.). I:

En skole i bevægelse (s. 215 - 234). Akademisk Forlag.

Møller, J. (1987). Legens Væsen. *Idræt i skolen*, 10 (8), (s. 21-25).

Poulsen, C. H. (2022). *Et deltagerperspektiv på inklusion*. *Kvan* 42 (123), (s. 7-13)

Poulsen, C. H. (2023). *Elevernes perspektiver* (1. udgave). Aarhus Universitetsforlag.

Schulz, A., & Pedersen, U. (2017). Inklusion i praksis. J. V. Seelen & A. Schulz (red.). I: *En*

skole i bevægelse (s. 197-214). Akademisk Forlag.

Terp, L. B. (2017). Motivation for boldspil. I A. Halling, C. Høy, E. Juul, L. B. Terp, R. Ravn, & R. R.

Methling, *Boldspilsundervisning i skolen. Didaktik og læring i teori og praksis* (1. udgave, 2.

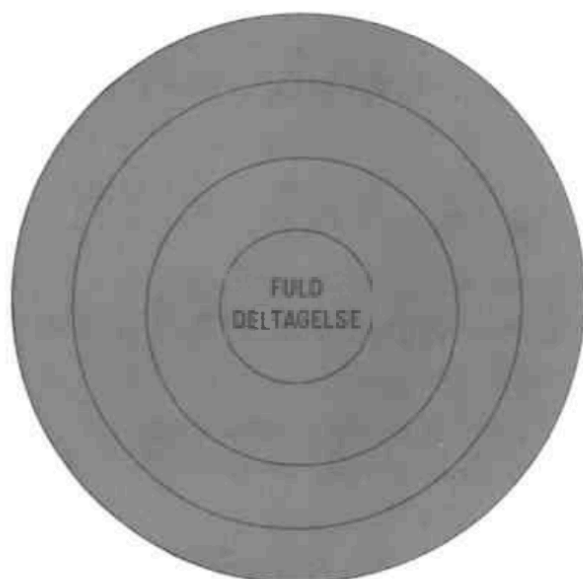
oplag, s. 136-143). Aarhus: Turbine.

Wenger, E. (2004). Fællesskab. I: *Praksisfællesskaber- læring, mening og identitet* (s. 89 - 103).

Hans Reitzels Forlag.

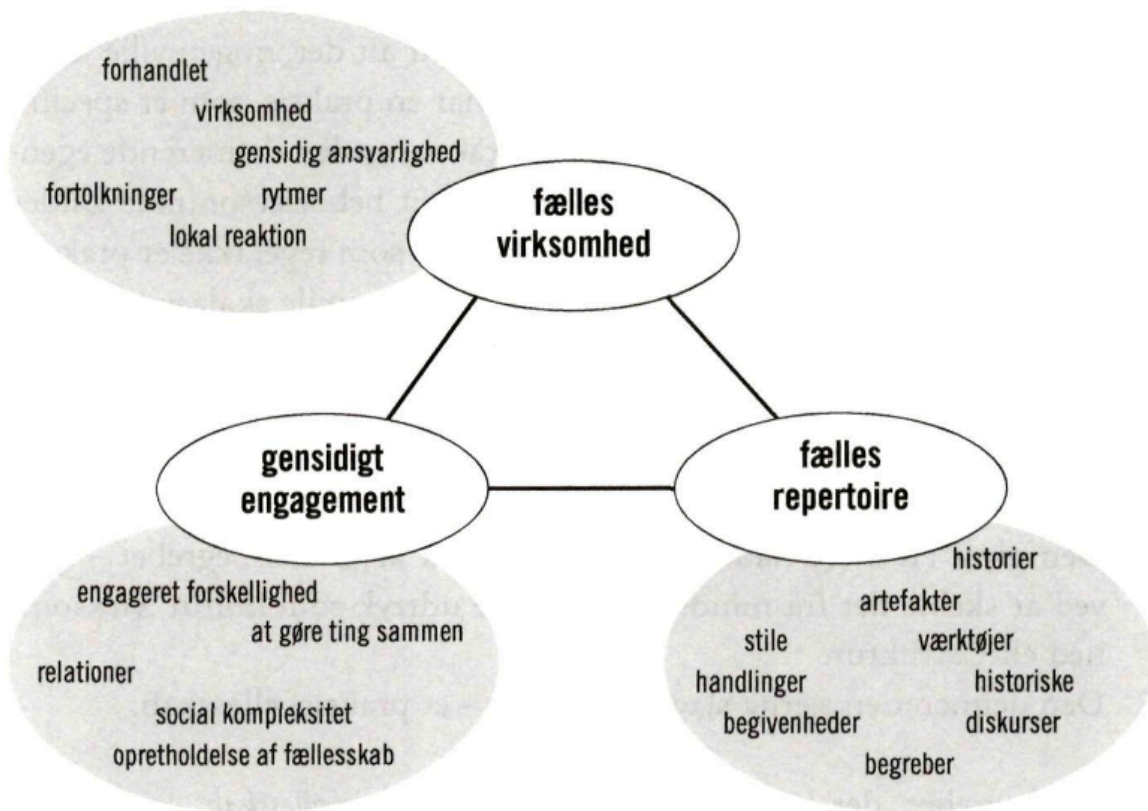
Bilag

Bilag 1 inklusionsdiagrammet



(Munk, 2017, s. 218).

Bilag 2 Praksisdimensioner som egenskaber ved et fællesskab



(Wenger, 2004, s. 90)

Bilag 3 Elevinterview

Hvornår er det sjovt at have idræt?

Det tror jeg er mest, når vi laver noget jeg godt kan lide... altså sådan og når jeg er sammen med mine venner... det er sjovt f.eks. at spille fodbold, gris og øhh og dødbold og den slags.

Kan du beskrive det du godt kan lide?

Når vi hygger os. Jeg kan godt lide at have idræt. Det er et af mine yndlingsfag [...]. Det er også sjovt når der er noget jeg er god til [...]

Hvornår føler du dig en del af klassen i idræt?

Mhhh. Det er nok, når jeg er sammen med nogle jeg godt kan li' [...] eller når der er noget vi skal snakke om som jeg har lært til fodbold, det er også sjovt at hjælpe de andre med at sparke RIGTIGT til bolden. Det kan de ikke så godt finde ud af, haha. (Han lægger tryk på rigtigt)

Okay, hvad så med når I bliver sat sammen i grupper?

Det er fint nok normalt men nogle gange når læreren bestemmer grupperne og man så kommer sammen med nogle af pigerne der bare vil bestemme det hele, kan det godt ikke være så sjovt.

Hvad siger du så, hvis de vil bestemme det hele?

Nogle gange siger jeg det til en voksen... men andre gange gider jeg ikke... , for så når læreren kommer ned... siger de (pigerne) bare det er fordi jeg ikke vil komme med forslag. Men det passer jo ikke! De siger bare at mine ideer er dårlige og så går de sammen og laver deres eget.

Hvordan føler du så når de gør det?

Øhh. så synes jeg de er dumme og at det ikke er sjovt.

Du har siddet ude i dag pga din fod?

Ja, det har jeg, men jeg håber snart jeg må være med igen.

Hvordan har det været at have idræt i dag?

Det har været sjovt at skulle lave sådan en aktivitet med 0.klasserne sammen med mine venner De synes jo sådan at alt er sjovt. Jeg føler, jeg er på en måde ansvarlig for at aktiviteten bliver god for de små [...].

Hvordan har du været med i undervisningen i dag?

øhh, hvad er det nu det hedder. Det er mig der har hold overblikket over banen og sørget for at de andre lavede noget, (han griner lidt og peger over på banen).

Det er også mig der er med til at præsentere banen for de små, når de kommer og skal lege på den. Også når de leger kan Lukas godt komme ud og snakke lidt med mig det er rart. f.eks da vi havde volley sidst sad jeg bare på bænke og kiggede. her er jeg mere med det mere sjovere.

Hvordan har det været?

Det har været fint... sjovt, jeg har ikke bare siddet og kigget på og de andre har også haft tid til at komme over og snakke lidt og stille mig spørgsmål, men øhh jeg vil nu heller være sådan rigtig med... ligesom de andre.

Bilag 4 Lærerinterview

Hvordan synes du det gik idag?

[...] de opførte sig pænt, synes jeg. De opførte sig eksemplariske. Det gør de oftest når der er nogle nye lærere med, og nok også fordi de fik besøg af deres venskabsklasse [...].

Hvornår er eleverne deltagende i dine timer?

Ifølge mig er eleverne deltagende hvis de fysisk er til stede med deres idrætstøj på og sidder klar der hvor vi altid møder når fløjten lyder [...] og hvis de opfylder det vil jeg mene de er klar og deltagende. de har ligesom taget et aktivt valg [...].

[...] De er ikke deltagende i mine timer, hvis de forlader oprådet og forlader lokalet, gå ud, måske går over mod omklædningsrummet. Det ligger helt til i bunden af min deltagelsesstige. Jeg er klar over at andre lærere vil kunne være en anden overbevisning [...] Men på denne måde synes jeg giver eleven mulighed for at deltage på flere måder [...]der er plads til, at hvis nogle har haft en dårlig morgen [...]

Hvad tænker du om gruppe B s deltagelse?

[...] Det er tydeligt at det er Jeppe der tager ansvaret og det er ham der ved hvad der skal laves [...] Jeppe var også ham, der fandt på legen da de andre tre var syge den dag vi lavede aktiviteterne [...].

Læreren nævner i lærerinterviewet, at det kun er Luka som Mikkel vil være sammen med i frikvartererne, gruppearbejde osv. Læreren antyder at Mikkel måske er i en yderposition i klassefællesskabet

Hvad tænker du om gruppe A s deltagelse?

[...] de var der jo alle sammen da de skulle lave aktiviteten og jeg tror det er med til at det går så godt for dem [...]

og hvordan med Mikkel?

Ja, Mikkel er lidt særlig. Han gør ikke noget han ikke gider og han gider ikke noget han ikke selv har bestemt [...] Han er jo nok også i en eller anden form ikke så meget en del af fællesskabet, eller så vælger han ikke at gide at være en del af det. Han vil kun være sammen med Luka i frikvartererne, timerne og til andet gruppearbejde [...].

Hvad tænker du om Kaspers deltagende

Jeg ser Kasper som fuldt ud deltagende i mine timer. Han er en dreng alle godt kan lide. kan tage ansvar for gruppen og sørger for at alle er med. han elsker idræt og han gør meget for at kunne deltage [...].

Bilag 5 Observationer

Mange elever går rundt og stiller tingene op. Nogle spørger om hjælp, andre står og snakker om mulige ændringer og forbedringer og nogle fjoller lidt rundt i hjørnerne. Kl. 8:10 fløjter lærere og alle elever kommer over og sidder på tilskuerpladserne. En elev binder snørebånd, en elev er igen med at sætte sit hår op. To elever småsnakker imens de sidste kommer hen. Læreren snakker lavmælt med en dreng der har tåre i øjnene, klapper ham derefter på gang på låret og stiller sig så alle kan se ham. Alle eleverne har idrætstøj på, pånær en Kasper.

Læreren: Godt venner... Nu kommer de søde små 0. klasser om lidt (han kigger på sit ur) og vi skal huske at give dem en lige så god oplevelse som vi gjorde sidst, de skal have det sjovt og havde lyst til at komme igen og der skal i sørge for i fællesskabet. Gruppemedlemmerne nævner ikke på noget tidspunkt noget om deres ansvarsområde.

Bilag 5.1 Observationer over gruppe A

Gruppen stiller aktiviteten op. Kasper står og peger og forhandler med de andre om hvor det er bedste at stille redskaberne. alle gruppemedlemmer indgår i samtalen. Det er kun kasper der står ved aktiviteten imens de andre går hen og henter redskaberne Rune: Kaptainoverblik, hvor lå denne sidst? siger han henvendt til Kasper [...]

Mig: Hvad er din opgave Rune?

Rune: Ja, nu skal du se jeg er den der leger med [...] Jeg tror de synes det er sjovere hvis jeg er med [...] eller bare en af de store er med.

i præsentationen af aktiviteter for 0. klassesgruppen

Rune: [...] vi er alle med til at gøre det til en god oplevelse. (Han føre hånden rund på alle hans gruppemedlemmer [...])

Kasper: Jeg sørger for at redskaberne står, så i kan nå dem [...]

Kasper: "Flyt lige frøen" "Skub lige chokoladen tilbage", "Tager du vingen? de andre deltagere flytter på redskaberne i takt med kan taler.

Rune som legende deltager i aktiviteten:

[...] 0. klassespige er fanger og begynder at gå, hun ser opgivende ud. Rune nærmer sig hende, lader som om han vælger. Pigen griner og løber hen og tager ham og giver ham trøjen. Pigen løber væk igen. Rune rejser sig op og kigger lidt rundt. Han begynder at løbe hen mod en 0. klassesdreng der ikke har været fanger endnu. 0.klassesdrengen løber hurtigere end de andre 0.klasses børn og han overhaler en af dem, men Rune forsætter efter den hurtige 0.klassesdreng og tager ikke de andre. Det vare lidt før Rune fik fanget eleven og de griner alle. Da Rune udbryder forpustet "så fik jeg dig endeligt". [...].

[...] Lukas og Emil står over for hinanden. Lukas rykker op et redskab som Kasper spørger om han ikke lige kan rykke. Emil peger og siger: han var ikke på redskabet. Lukas trøster en pige som gled på et redskab og blev forskrækket og kig for at hente en voksen. Lukas retter et redskab som kasper gør opmærksom på er skubbet ud pga pigen. Drengene venter, men da der ikke ser noget efter et stykke tid begynder Lukas at snakke til nabo gruppen som har et ophold i deres aktivitet. Lukas bevæger sig mere og mere væk fra deres aktivitet. Bang et barn vælter og Lukas kommer over til aktiviteten igen og henter en voksen [...].

observeres det, at de har flere muligheder for deltagelse sideløbende. De dømmer legen, reagerer på Kaspers input om at rykke redskabernes placering i takt med, de bliver skubbet væk, og sørger for, at de elever, der kommer til skade, får hjælp af en voksen

Bilag 5.2 Observationer over gruppe B

[...] under opsætningen af gruppe b's aktivitet spiller Mikkel og Luka i mens jeppe sætter op toke er hos Jeppe, men han står med hænderne i lommen. læreren kommer ind i hallen hvor gruppen står for at hjælpe en gruppe drenge ser læreren og går over og stiller sig ved Jeppe [...] Læreren går igen og drengen begynder at spille fodbold igen. Læreren kommer en gang mere, hvor det samme sker igen. Toke går over og er med til fodbold [...] Tokke stopper med at spille og går over til Jeppe igen og står og kigger på hvad han laver [...].

[...] Jeppe tager imod 0. klasserne når de kommer over fra den anden gruppe [...] Han forklarer legen til 0. klasserne og sætter legen i gang [...] nulstiller banen så de kan starte igen [...]

Mikkel: [...]fuck hvor er det her kedligt [...] hvorfor skal vi lave det her. Mikkel sparker lidt til tingene rundt om ham [...].

Læreren kommer over

Læreren: Jeppe du kan ikke stå for det hele [...] Toke du kan tage tæppefliserne. [...] så kan du Mikkel tælle deres point.

Tokke nikker.

Mikkel: Det kan de da godt selv...

Læreren: forklarer at det kan de ikke selv.

Mikkel: Jeg kan ikke tælle

Læreren: ryster på hovedet og trækker på skuldrene og går uden yderlig indvendig.

Læreren kommer tilbage og kigger på gruppen [...]

Jeppe tager både ærteposeren og tæppefliserne Toke står og kigger på.

Læreren: hov Jeppe var det ikke Tokes opgave at tage tæppeflisterne.

Jeppe: jo, der er også rigtigt. Her Toke.

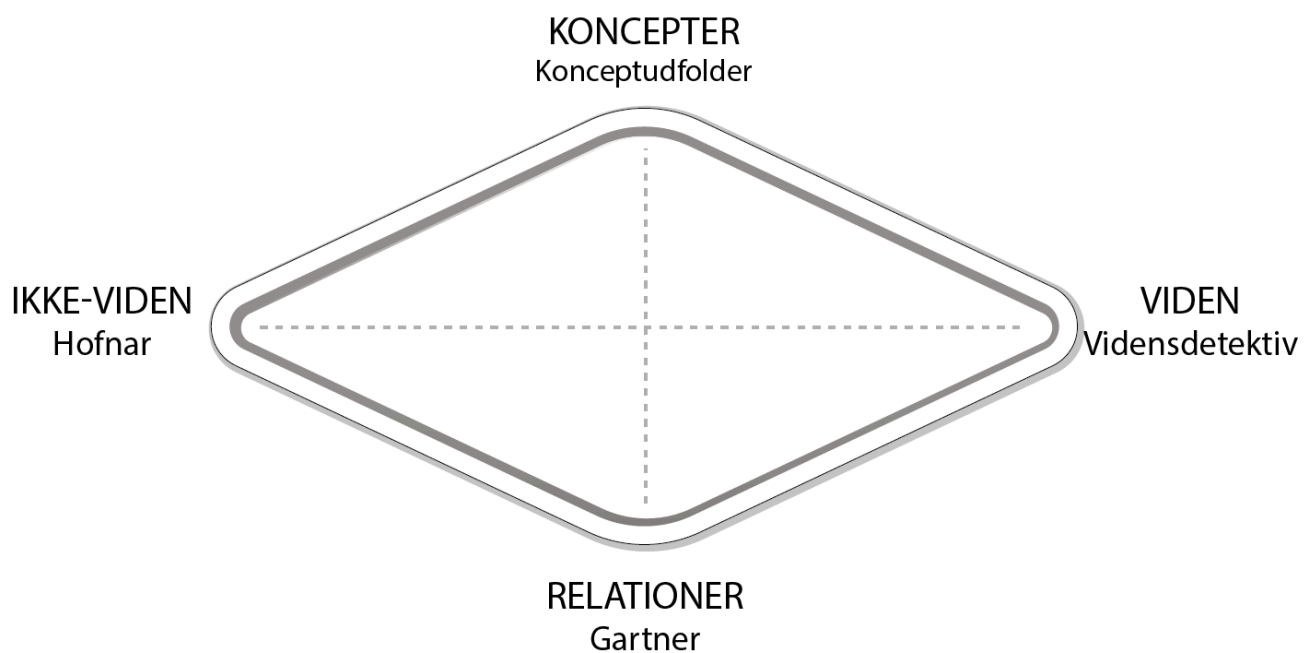
[...]

Luka imødekommer lærerens ønske om, at han skal være den der samler tæppefliserne ind uden indvending (Bilag 5.2). Da hans ansvarsområde skal udføres, tøver han dog, og Jeppe overtager hans ansvarsområde. Dette kan tyde på, at Luka ikke føler sig legitim. Det er først da læreren stopper Jeppe i at samle tæppefliserne sammen og sætter Luka til det, at han udfører sit ansvarsområde. Dette tyder på, at Luka går fra at være en outsider til at være en perifer deltager

Læreren går lidt efter over til mig og siger "Mikkel har det svært i de boglige fag og er ikke god til matematik eller at læse"

Mikkel spiller fodbold med toke

Bilag 6 Innovationsdiamanten



Innovationsdiamanten (Darsø, 2010).