

DELTAGELSESBEGREBET I IDRÆTSFAGET

... en flydende betegnelse?



Udarbejdet af: Maja May Schrøder (A200193) & Tobias Assenholt Søndergaard (A200205)

Vejledere: Mette Christensen Jensen & Poul Ravn Stidsen

Uddannelsessted: Læreruddannelsen Aalborg, UCN

Antal anslag: 90.966

Afleveringsdato: 29/04-2024

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Læsevejledning	5
Metodiske overvejelser og undersøgelsesdesign	6
<i>Induktivt udgangspunkt</i>	6
<i>Videnskabsteoretiske overvejelser</i>	7
Fænomenologi.....	7
Hermeneutik.....	7
Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang	8
<i>Undersøgelsesmetoder</i>	8
Metodetriangulering.....	8
Kvantitativ metode: Spørgeskemaundersøgelse	8
Kvalitativ metode: Semistruktureret interview	10
Empiriske fund	12
<i>To vidt forskellige deltagersperspektiver</i>	12
<i>Deltagelsesbarometret: Komparativ deltagelsesmåling</i>	14
Eklektisk analysestrategi	15
Et kvantitativt og kvalitativt syn på deltagelse	16
<i>Teori</i>	16
<i>Analyse</i>	18
Lærernes syn på kvantitativ- og kvalitativ deltagelse.....	18
Elevernes syn på kvantitativ- og kvalitativ deltagelse.....	19
Praksisfællesskaber og deltagelsespositioner	22
<i>Teori</i>	22
<i>Analyse</i>	22
Lærernes syn på deltagelsespositioner.....	23
Elevernes syn på deltagelsespositioner.....	24
Perspektivforviklinger	25
<i>Teori</i>	25
<i>Analyse</i>	26
Deltagelseskontrakten	27

<i>Teori</i>	28
<i>Analyse</i>	28
Lærernes syn på deltagelseskontrakten.....	29
Elevernes syn på deltagelseskontrakten.....	30
Diskussion	31
<i>Væsentligheden af børneperspektiver</i>	31
<i>Fagets fællesskabsbetonede formål</i>	32
<i>Kritisk blik på undersøgelsesmetoden</i>	34
Konklusion	36
Litteraturliste	38
Bilag	41
Bilag 1: Mailkorrespondance med forfatterne af SPIF22-rapporten	41
Bilag 2: Guide til lærernes spørgeskema	42
Bilag 3: Guide til elevernes spørgeskema.....	42
Bilag 4: Interviewguide og transskriberet lærerinterviews	43
Bilag 5: Interviewguide og transskriberet elevinterviews	44
Bilag 6: Udvalgte screenshots fra lærernes spørgeskema.....	47
Bilag 7: Udvalgte screenshots fra elevernes spørgeskema	48
Bilag 8: Mailkorrespondance med Rasmus Alenkær.....	49

Indledning

Idrætsundervisningen i folkeskolen udgør et komplekst og hyppigt diskuteret felt både inden for uddannelsessektoren og i praksis. Indførelsen af idrætsfaget som et eksamensfag ved skolereformen i 2014 (Folkeskoleloven, 2020, §14) har skærpet behovet for at diskutere udfordringer og spørgsmål, som er knyttet til forskellige aspekter af idrætsundervisningen. Diskussionerne er komplekse og mangefacetteret og spænder bredt fra praktiske forhold såsom elevernes omklædning og bade-problematikken (Guldager, Andersen, Christensen, Bertelsen & Christiansen, 2023), til mere teoretiske overvejelser såsom elevernes divergerende forudsætninger for deltagelse (Riise, 2019), motivationen for deres medvirken (Guldager, Bertelsen & Bruun, 2021), undervisning på tværs af køn (Tønder, 2023) samt integration af teori og praksis (Guldager et al., 2023).

Som det tredjestørste fag i folkeskolen (Folkeskoleloven, 2020) står idrætsfaget derfor som en central del af skoleskemaet, hvor elever både får mulighed for at udvikle deres fysiske færdigheder, deres samarbejdsevner samt deres forståelse for vigtigheden af egen sundhed og trivsel. Med andre ord inviteres eleverne i idrætsundervisningen ind i en multifunktionel arena, og det er netop i denne arenas komplekse vekselvirkning mellem fysisk udfoldelse, sociale interaktioner og læringskrav, at udfordringerne i faget opstår.

Som nyuddannede idrætslærere, der befinder sig på tærsklen til at træde ind i den danske folkeskole, fandt vi det interessant at fordybe os i disse talrige diskussioner og udfordringer. Samtidig blev vi nysgerrige på, hvilke udfordringer de nuværende idrætslærere vil udpege som fagets største baseret på deres praksiserfaring. Som indledning til projektet kontaktede vi derfor adskillige idrætslærere på henholdsvis folkeskoler, friskoler, privatskoler og efterskoler, da vi ønskede at tilegne os et dybere indblik i de faktiske udfordringer og perspektiver fra de lærere, som står midt i idrætsundervisningen i det daglige. Vi blev særligt gjort opmærksom på én gennemgående udfordring, som majoriteten af de adspurgte lærere fremhævede: Elevernes manglende deltagelse i idrætsfaget er den største udfordring, de erfarer i praksis.

Denne adressering, af en tilsyneladende fælles faglig kerneproblematik, rejste spørgsmålet om, hvordan deltagelse egentlig defineres, og hvad der ligger til grund for selve deltagelsesbegrebet. Vi søgte derfor i eksisterende undersøgelser og opdagede, at rapporten omhandlende status på idrætsfaget (SPIF-rapporten) også fremhæver deltagelsesudfordringer hos eleverne i idrætsfaget, da hver tredje lærer oplever mindre opbakning til idrætsfaget sammenlignet med andre fag (Guldager et al., 2023, s. 90). Rapporten formulerede dog ikke en mere præcis definition af begrebet deltagelse, hvorfor vi kontaktede dens forfattere, som imidlertid ikke havde gjort sig nogen overvejelser i retning af en entydig begrebsafklaring (jf. bilag 1). Denne 'begrebs-tåge' gør det kompliceret at navigere i en diskussion om

deltagelsesproblematikken. Vi blev derfor grebet af idéen om, at det måtte være muligt at sprede tågen og dermed give klarsynet de bedste betingelser i dén diskussion. Et klarsyn som bør baseres på de involverede aktørers - lærere og elever - perspektiver på 'det at deltage.' Ved at afdække den eventuelt implicite og ikke-artikulerede forståelse hos begge aktører, vil vi for det første være et stort skridt nærmere en teoretisk definition af deltagelsesbegrebet. Endnu vigtigere: I takt med at begrebstågen letter, forventer vi at kunne identificere nogle af de årsager, der ligger bag lærernes entydige problematisering af praksiserfaringerne, og ved at analysere disse kan vi forhåbentligt anviser veje til at reducere de påpegede problemer.

Vi har på baggrund heraf formuleret en problemformulering, som søger at afdække deltagelsesbegrebet blandt udskolingens idrætslærere og -elever. Problemformuleringen, der er nærværende bachelorprojekts centrale omdrejningspunkt, lyder således:

Problemformulering

Hvilke forståelser af, hvad det vil sige at være deltagende i idrætsundervisningen, kan identificeres hos lærere og elever i udskoling, og hvad kan mulige årsager til en distinktion skyldes?

Læsevejledning

For at besvare vores problemformulering vil vi først og fremmest præsentere projektets metodiske overvejelser, som indledes med en begrundelse for den induktive tilgang, som vi anvender i arbejdet med projektets problemformulering. Efterfølgende vil der være en præsentation af projektets videnskabssteoretiske grundlag med afsæt i den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang. Dernæst vil projektets undersøgelsesdesign med de anvendte metodiske tilgange, herunder brugen af kvantitative spørgeskemaundersøgelser og kvalitative interviews, blive præsenteret. Herefter vil udvalgte empiriske fund og et egenudviklet deltagelsesbarometer blive præsenteret, som danner grundlag for den efterfølgende teori og analyse, der hviler på det kontinentale projektsyn.

Projektets teori- og analyseindsats har vi valgt at strukturere ud fra fire forskellige teoretiske perspektiver: Fire udkigsposter, som giver forskellige og supplerende vinkler på projektets omdrejningspunkt: 1) Kvalitativ og kvantitativ deltagelse, som har sit teoretiske ophav i Rasmus Alenkærs inklusionsteori, og som inddrages for at identificere forskellige måder at opfatte og vurdere elevdeltagelse på. 2) Deltagelsespositioner, som er formuleret af Jean Lave og Etienne Wenger, for at belyse, hvordan elever kan befinde sig i forskellige positioner af deltagelse, og hvordan disse positioner afspejler forskellige grader af deltagelse. Dette suppleret af Henrik Taarsted Jørgensens perspektiv på elevernes divergerende forudsætninger for deltagelse i praksisfællesskabet. 3) Perspektivforviklinger, som er udformet af Charlotte Højholt, for at fremhæve nødvendigheden af lærerens påpasselighed om udelukkende at læne sig op ad egne perspektiver på elevers deltagelsesadfærd. 4) Deltagelseskontrakten, der er udarbejdet af Alenkær, og som fokuserer på vigtigheden i en eksplicit afstemthed af elevernes deltagelsesmæssige udtryk og -adfærd i undervisningen.

I projektets diskussionsafsnit vil vi diskutere, hvordan Ross Greenes teori om børneperspektiver udfordrer forestillinger om, at børneperspektiver udelukkende kan udlægges fra et voksenperspektiv. Dernæst vil projektets problemfelt blive diskuteret i lyset af idrætsfagets fagformål, da deltagelsesbegrebet er relevant herfor. Endeligt vil projektets induktive tilgang blive diskuteret op imod en deduktiv tilgang.

Afslutningsvist afrundes projektet med en konklusion, som samler pointerne og besvarer problemformuleringen.

Vi har vedlagt otte bilag, som henvises til i projektet, herunder en transskribering af udvalgte sekvenser fra henholdsvis lærer- og elevinterviews med Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Elev A, Elev B, Elev C samt Elev D.

Metodiske overvejelser og undersøgelsesdesign

I det følgende afsnit vil vi præsentere vores tilgang til undersøgelsen af vores problemstilling. Først vil vi introducere vores overordnede arbejdsform, herunder vores valg af den induktive tilgang og begrundelserne herfor. Herefter vil vi udfolde vores videnskabsteoretiske overvejelser, der er et samspil mellem den fænomenologiske og hermeneutiske tilgang. Afslutningsvist vil vi præsentere projektets undersøgelsesmetoder, hvor indsamlingen af projektets empiri er en hybrid mellem kvantitative data i form af spørgeskemaundersøgelser og kvalitative data i form af interviews.

Induktivt udgangspunkt

I vores bachelorprojekt har vi valgt et induktivt udgangspunkt, hvor man ikke på forhånd går ud fra en bestemt teori og søger den bekræftet i virkeligheden (Aagerup & Willaa, 2024, s. 40), ”men i stedet tager man afsæt i konkrete enkelttilfælde i virkeligheden, og ud fra empirien [...] inddrages allerede eksisterende teorier og begreber til at forklare og forstå de empiriske fund” (Aagerup & Willaa, 2024, s. 40). Valget om den induktive tilgang grunder ikke i et manglende kendskab til det teoretiske islæt, men fordi problemstillingen ikke synes at have været behandlet i tidligere gennemførte studier. Vi har derfor selv udviklet en måde at undersøge deltagelse på, som har tilladt muligheden for, at vi i projektet har kunne gå åbent til værks, hvilket har medført, at problemstillingen træder frem, som den gør. Dette havde ikke været muligt, hvis vi på forhånd var fastlåst af en teoretisk ramme. I nærværende projekt er det derfor den indsamlede data, som sætter rammen for vores teoretiske forståelse, analyse og diskussion (Aagerup & Willaa, 2024, s. 40). Sigtet, ved at tage afsæt i den induktive tilgang, er muligheden for eksplorativt at tilegne os og belyse en mere dybdegående og nuanceret forestilling om deltagelsesbegrebet i idrætsundervisningen i udskolingen blandt lærere og elever.

Beskrevet indledningsvist knytter der sig forskellige problematikker til idrætsfaget, hvorfor vi i udgangspunktet valgte at spørge adskillige idrætslærere om deres oplevede udfordringer i praksis, uden hverken at være påvirket og bundet af vores forforståelser samt præge lærerne i en bestemt retning. Majoriteten af lærerne pegede på elevernes manglende deltagelse som den største praksisudfordring. På bagkant heraf valgte vi at undersøge både lærernes og elevernes opfattelser af deltagelsesbegrebet, hvilket første del af projektets problemformulering afdækker. Dertil var det ikke muligt at tilrettelægge interviewguiden til anden del af problemformuleringen, da den først trådte frem efter bearbejdningen af den indsamlede empiri, hvor aktørernes svar afslørede et manglende kendskab til hinandens deltagelsesopfattelser og -forventninger.

Videnskabsteoretiske overvejelser

Fænomenologi

Den videnskabsteoretiske position fænomenologi kan forklares ved ordet *fænomen*, der har sit ophav i det græske ord "phainomenon: det, som træder frem" (Wahlgren, Jacobsen, Kauffmann, Madsen & Schnack, 2018, s. 179). Tilgangen har til formål at undersøge fænomener ud fra individets livsverden (Engsig, 2017, s. 54), hvor individets erfaringer og perspektiver kommer til syne gennem indsamling af kvalitativ forskning såsom interviews. Metodisk anvendes tilgangen til at undersøge enkeltpersonernes oplevelser af bestemte fænomener med en neutral og åben indgangsvinkel som forsker (Aagerup & Willaa, 2024 s. 82).

Denne tilgang har været anvendt, da vi i det indledende arbejde har haft den fænomenologiske tilgang som afsæt for projektet, hvor vi åbent spurgte adskillige idrætslærere om den største praksisudfordring, og hvor elevernes manglende deltagelse blev fremhævet. Vi ønskede derfor at undersøge fænomenet deltagelse i en idrætssammenhæng fra henholdsvis et lærer- og elevperspektiv ved hjælp af interviews og spørgeskemaer.

Vi har forsøgt at indsamle empirien så objektivt som muligt, dog er vi bevidste om, at empirien undervejs kan være påvirket af vores forforståelse og tolkninger - om den udbredte praksisudfordring hos lærerne - hvorfor undersøgelsen også bærer præg af hermeneutisk karakter.

Hermeneutik

Den videnskabsteoretiske position hermeneutik kan forklares ved det oldgræske *hermeneuein*, som betyder at forstå og fortolke (Aagerup & Willaa, 2024, s. 74). Som forsker anvendes tilgangen til at forstå fænomener ved at tage afsæt i egen forforståelse og fortolkning for derigennem at udvide og kvalificere en større forståelse af virkeligheden (Aagerup & Willaa, 2024, s. 76).

I projektet benyttes hermeneutikken, da deltagelsesbegrebet undersøges fra forskellige delforståelser, henholdsvis lærer- og elevopfattelser, som gradvist skaber nye forståelser af helheden, hvilket harmonerer med den hermeneutiske spiral (Aagerup & Willaa, 2024, s. 77). I denne proces er vi bevidste om, at forskellige faktorer, såsom vores professionelle bias og baggrundsviden, spiller en rolle i fortolkningsarbejdet. Ved anvendelse af hermeneutikken ønsker vi at udlede teoretiske og analytiske fund ud fra aktørernes svar, hvorfor vi kategoriserer og systematiserer vores empiri.

Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang

I undersøgelser af praksis er det almindeligt at kombinere fænomenologi og hermeneutik (Aagerup & Willaa, 2024, s. 86), da metoderne ”har det til fælles, at de begge sætter menneskets opfattelse af virkeligheden i centrum” (Aagerup & Willaa, 2024, s. 83). Projektet integrerer derfor begge tilgange, da vores problemstilling fordrer et fænomenologisk afsæt i undersøgelsen af elevernes og lærernes perspektiver på deltagelse, hvorefter hermeneutikken træder frem for at kunne forstå og fortolke aktørernes opfattelser til en samlet enhed. Herved opnås en dybere forståelse af deltagelsesbegrebet i idrætsundervisningen ved at skabe et mere nuanceret og velbegrundet bidrag til forståelsen af det komplekse emneområde.

Undersøgelsesmetoder

Metodetriangulering

Metodetriangulering er kombinationen af forskellige undersøgelsesmetoder inden for samme undersøgelse (Aagerup & Willaa, 2024, s. 35-36). I nærværende projekt anvendes metodetriangulering mellem de kvantitative spørgeskemaer og de kvalitative interviews. Metodetriangulering giver os mulighed for at opnå mere viden og giver ligeledes et mere nuanceret billede af den problemstilling, vi ønsker at undersøge og belyse. Argumentet for metodetriangulering er, at hver metode har sine fordele (Aagerup og Willaa, 2024, s. 38), hvilket bliver uddybet i nedenstående.

Kvantitativ metode: Spørgeskemaundersøgelse

Den kvantitative metode *spørgeskemaundersøgelse* har som mål at indsamle viden, der kan gøres objektiv og efterfølgende udsættes for kvantitativ analyse (Høyen, 2016, s. 299). Metoden er velvalgt, hvis hensigten er at beskrive, hvor udbredt et fænomen er, da spørgeskemaundersøgelser ofte medfører en omfangsrig datamængde, grundet et stort antal respondenter, hvorved noget generelt i højere grad kan udledes (Pjengaard, 2020, s. 75; Aagerup & Willaa, 2024, s. 213). Derudover tilbyder metoden en kvantitativ analyse, hvor procentsatser fremgår, hvilket tilgængeliggør en direkte komparativ analyse af fundene.

Da projektet sigter mod at undersøge lærere og elevers opfattelser af deltagelse i idrætsundervisningen, valgte vi at sende et spørgeskema til aktørerne for både at undersøge deres definitioner af selve begrebet samt at finde ud af, hvor udbredt udfordringen med elevdeltagelsen er, og hvorvidt udfordringen fremtræder hos begge aktørgrupper.

Spørgeskema

Formålet med at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse er, at respondenternes egne oplevelser kommer frem uden at blive påvirket af interviewerens (Aagerup & Willaa, 2024, s. 213). Derudover giver metoden et overordnet indblik i problemstillingen, hvorefter det er muligt at søge uddybende svar i kvalitative data.

I nærværende projekt har vi sendt et spørgeskema til henholdsvis idrætslærere og -elever i udskoling på forskellige skoletyper i nordjyske kommuner herunder folkeskoler, friskoler, privatskoler og efterskoler. Formålet var at få indsigt i begge aktørgruppers opfattelser af fænomenet deltagelse.

Spørgeskemaerne har indholdsmæssigt samme fokus, da de begge centrerer sig om deltagelse i idrætsfaget og spørger ind til de samme områder, men ordlyden varierer i nogle af spørgsmålene, da det er to forskellige målgrupper, der besvarer spørgeskemaerne (jf. bilag 2 & bilag 3). Vi har valgt at undersøge deltagelsesopfattelsen på tværs af forskellige skoletyper for at undersøge, i hvor stort omfang tendensen gør sig gældende.

I projektet er spørgeskemaet brugt eksplorativt, da vi har undersøgt sammenhænge, der ikke umiddelbart synes undersøgt før. Derudover giver den eksplorative tilgang mulighed for at undersøge projektets problemstilling hos projektets ønskede aktører (Høyen, 2016, s. 299; Aarhus Universitet, 2024a). Fundene, som fremgår i spørgeskemaet, danner efterfølgende afsæt for de uddybende spørgsmål, der stilles i interviewene.

Spørgeskema til lærere

Spørgeskemaet er besvaret af 22 idrætslærere, som ugentligt underviser i idræt i udskoling. Lærerne blev bedt om at oplyse deres navn, så de efterfølgende kunne kontaktes ved eventuelle spørgsmål - af samme årsag har de tre interviewede lærere, som senere præsenteres, alle besvaret spørgeskemaet.

Spørgeskema til elever

Spørgeskemaet er besvaret af 154 anonyme udskolingselever, som ugentligt har to lektioners idræt. De fire interviewede elever, som senere præsenteres, har alle fået tilsendt spørgeskemaet, men da besvarelsenerne er anonyme, har det ikke været muligt at spørge uddybende ind til deres besvarelser.

Reliabiliteten og validiteten ved spørgeskemaundersøgelse

Reliabiliteten i et projekt sikres, hvis man kan opnå de samme resultater på en undersøgelse på et andet tidspunkt (Aarhus Universitet, 2024b). Dette har vi forsøgt at tilstræbe i projektet, da vi har forelagt

spørgeskemaet for et diverst felt af respondenter kombineret med, at der har været få svarmuligheder til de stillede spørgsmål, hvilket formentligt ville give et tilsvarende resultat, hvis spørgeskemaundersøgelsen blev foretaget på et andet tidspunkt.

For at en spørgeskemaundersøgelse kan siges at være valid, forudsætter det en høj svarprocent. Analysefirmaet Reflektor opstiller nogle kriterier for vurdering af svarprocenter i forhold til et spørgeskemas validitet. I spørgeskemaundersøgelsen har vi fra eleverne en svarprocent på cirka 81, mens det fra lærerne er cirka 88, hvilket begge dele er i kategorien *meget tilfredsstillende* (Aagerup & Willaa, 2024, s. 219). Ud fra disse tal må det umiddelbart udledes, at vores spørgeskemaundersøgelse er valid og dermed kan bruges i en tolkning, der har tilstrækkelig validitet.

Vi er dog bevidste om, at der potentielt er flere måder, hvorpå respondenterne kan opfatte spørgsmålet anderledes end tilsigtet, hvorfor validiteten kan være vanskelig at fastslå i en spørgeskemaundersøgelse. Som forfattere af spørgeskemaet ved vi, hvordan spørgsmålene skal opfattes og kan derfor være blinde for tvetydige formuleringer samt fejl og mangler (Aagerup & Willaa, 2024, s. 217). Vi valgte derfor indledningsvist i spørgeskemaet, helt åbent, at spørge ind til respondenternes egne definitioner af, hvad deltagelse i idrætsfaget er. Sigtet var at få kendskab til deres umiddelbare definitioner af deltagelse uden at påvirke dem i en bestemt retning. Først derefter blev respondenterne forelagt diverse udsagn om deltagelse, som de skulle forholde sig til.

Grundet projektets omfang har vi været nødsaget til at være selektive i udvælgelsen af den indsamlede kvantitative data, som benyttes til at belyse problemstillingen. Det er dog forsøgt tilstræbt at udvælge data, som afspejler det overordnede billede af respondenternes svar, men vi er bevidste om, at udvælgelsen kan udfordre validiteten, da mulige nuancer og perspektiver potentielt udebliver.

Kvalitativ metode: Semistruktureret interview

Den kvalitative metode *interview* er en forskningspraksis, der belyser fænomener ud fra forskellige perspektiver, hvor man gennem dialog mellem to eller flere aktører ønsker at genere indsigt om et specifikt emne (Glasdam, 2016, s. 121). Tilgangen indebærer en interaktiv samtale, hvor man stræber efter at opnå en større forståelse af deltagernes perspektiver og oplevelser inden for et givent område.

Grundet problemstillingens karakter i projektet vurderes det nyttigt at indsamle kvalitative data hos begge aktørgrupper for at besvare og belyse problemstillingen. Gennem interviews får vi dermed mulighed for at forstå deltagernes perspektiver mere dybdegående, da disse perspektiver ikke kan kvantificeres på samme måde (Glasdam, 2016, s. 121).

Semistrukturerede interviews

I projektet tages der afsæt i semistrukturerede interviews, hvor vi følger en overordnet ramme af spørgsmål inden for det valgte emne, som på forhånd er udarbejdet og nedskrevet i en interviewguide (Glasdam, 2016, s. 125-126). Spørgsmålene fungerer som en retningslinje for at sikre, at de centrale aspekter af emnet, som ønskes belyst, bliver dækket (jf. bilag 4 & bilag 5). Navnet *semistruktureret* antyder også muligheden for at stille uddybende følgespørgsmål for både at opnå mere detaljerede svar samt udforske eventuelle perspektiver, som interviewpersonerne måtte have (Aarhus Universitet, 2024c). Det semistrukturerede interview giver dermed deltagerne mulighed for at udtrykke sig frit inden for en fastlagt ramme, hvorfor der skabes en balance mellem struktur og dybdegående forskning.

Vi har foretaget syv semistrukturerede interviews, hvoraf tre er lærerinterviews og fire er elevinterviews. Dette har vi gjort for at få adgang til de to aktørgruppers perspektiver, hvilket kan bidrage til et mere nuanceret og helhedsorienteret billede af problemstillingen. Derudover kan inddragelsen af både lærer- og elevperspektiver medvirke til at identificere potentielle problemområder og forbedringsmuligheder mere præcist.

Vi valgte at interviewe deltagerne individuelt, da vi ønskede den enkeltes perspektiv på problemstillingen uden påvirkning fra andre deltagere (Glasdam, 2016, s. 119; Præstegaard & Nørby, 2016, s. 153; Aarhus Universitet, 2024c). Derudover giver individuelle interviews mulighed for, at man kan tilpasse interviewprocessen samt følgespørgsmålene mere fleksibelt til den enkelte deltagers svar, hvilket muliggør en mere dybdegående udforskning af problemstillingen.

Lærerinterviews

Der er foretaget interviews af tre lærere på forskellige skoletyper, som alle underviser i idrætsfaget i udskolingen. Lærerne har på forhånd tilkendegivet, at de oplever, at deltagelsen blandt eleverne i idrætsfaget i udskolingen er en stor udfordring. De tre lærere er anonymiseret og omtales som Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3.

Elevinterviews

Der er foretaget interviews af fire udskolingselever fra forskellige skoletyper. Udvælgelsen af eleverne blev foretaget i samråd med deres idrætslærere med det formål at interviewe to elever, som ifølge deres lærere, er meget deltagende i idrætsundervisningen samt to elever, der ifølge deres lærere udøver mangelfuld deltagelse. Eleverne er anonymiseret og omtales som Elev A, Elev B, Elev C og Elev D. Formålet med at interviewe elever fra begge ender af deltagelsesspektret var at sikre, at projektet repræsenterer en bredere vifte af perspektiver, hvorved en større grad af nuancering opnås.

Transskribering af interviews

Transskriberingen af de mundtlige interviews bidrager til genstandsfeltet for projektets analyse, om end det kan medføre en vis reduktion af validitet. Dette skyldes, at vi i transskriberingen har udvalgt de sekvenser, som vurderes mest relevante og anvendelige i forhold til besvarelsen af projektets problemformulering, hvilket potentielt kan udelade nuancer og perspektiver. Hertil har vi taget højde for de etiske aspekter ved, at transskriberingen vises i en reduceret form, hvor blot udvalgte udsnit af interviewene præsenteres. Derudover er interviewpersonernes pauser og lyde, samt længere passager, der ikke er vurderet brugbare for projektet, udeladt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 240). Vi er derfor bevidste om, at elementer såsom tonefald, stemmeføring, pauser, ironi mm. potentielt frafalder i transskriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236). Der er indhentet positivt samtykke hos alle interviewpersoner, som samtidigt er bekendtgjort med, at interviewene er lydoptaget og bruges som et led i besvarelsen af projektets problemstilling. Transskriberingen af henholdsvis lærer- og elevinterviews er vedlagt som bilag 4 og bilag 5.

Validiteten og reliabiliteten ved interviews

I dette projekt er det tilstræbt at opnå en høj grad af validitet, da vi har været intentionelle i at inddrage perspektiver fra både lærere og elever, som repræsenterer forskellige skoletyper, for at undgå en potentiel fastlåsning i svar fra én skole, hvor der potentielt hersker en udbredt, eller slet ingen, udfordring. Derved har vi forsøgt at opnå et mere nuanceret blik på, hvordan opfattelsen af deltagelse i idrætsfaget ser ud. Derudover har udvælgelsen af eleverne i hver deres ende af deltagelsesspektret også været med til at højne validiteten.

Vi er dog bevidste om, at der i interviews generelt er en meget lav grad af reliabilitet, da en person sjældent vil svare præcist det samme, som første gang man interviewede dem (Aagerup og Willaa, 2024, s. 33).

Empiriske fund

To vidt forskellige deltagerspæktiver

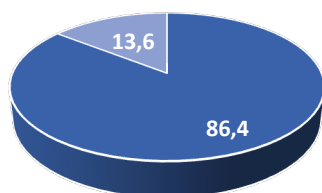
Projektets problemstilling har sit udspring i en gruppe læreres samstemmende udnævnelse af den manglende elevdeltagelse som idrætsfagets største udfordring. For at undersøge problematikken omfang søgte vi at identificere både lærere og elevers perspektiver på deltagelse, hvorfor der blev sendt et spørgeskema til et større antal aktører, hvoraf 22 lærere og 154 elever responderede. Besvarelserne viser sig at underbygge projektets problemstilling, og i dette afsnit giver vi først en præsentation af

udvalgte empiriske fund fra besvarelserne, som derefter udsættes for en teorifunderet analyse. Lærerne og elevernes ja-nej besvarelser på de to spørgsmål fordeler sig således:

Lærernes procentvise besvarelse

på udsagnet

Jeg synes, at elevernes manglende deltagelse er en udfordring som idrætslærer

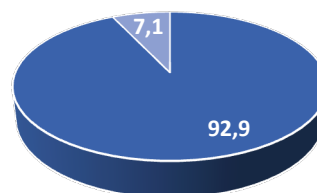


■ Ja ■ Nej

Elevernes procentvise besvarelse

på udsagnet

Jeg deltager i idræt



■ Ja ■ Nej

86,4% af lærerne mener, at elevdeltagelsesniveauet er en udfordring, mens kun 7,1% af eleverne mener, at de ikke deltager (jf. bilag 6 & bilag 7). Denne diskrepans gjorde os nysgerrige efter at vide mere om lærernes bedømmelse af den deltagelsesudfordrende elevadfærd. Derfor blev de tre interviewede lærere stillet spørgsmålet: *“Oplever du, at deltagelsesudfordringen eksisterer hos de elever, som slet ikke er med i undervisningen, eller dem der faktisk er til stede og burde være klar til at modtage undervisning?”*

Lærer 1: “Det er 100% de elever, som burde være klar til at modtage undervisning. Der er nærmest ingen elever, som sidder helt ude” (Lærerinterview, d. 17.01.2024).

Lærer 2: “Jeg oplever slet ikke et problem med at elever sidder helt ude for undervisningen. Og hvis der er nogle, så har de som regel en god undskyldning. Så deltagelsesudfordringen er helt sikkert hos de elever, som faktisk er omklædte og er med i undervisningen” (Lærerinterview, d. 24.01.2024).

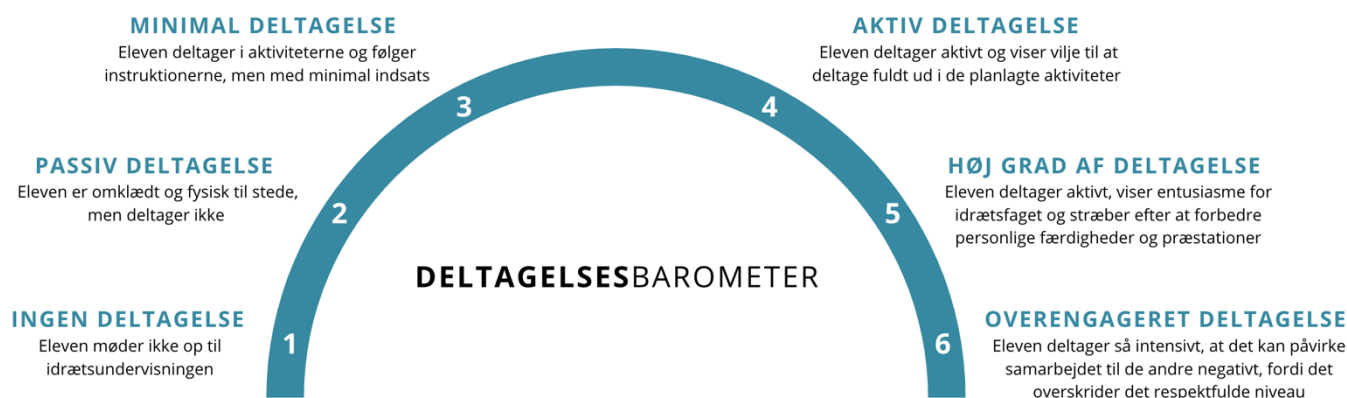
Lærer 3: “Der er jo ikke ret mange, der sidder ude, og det er heller ikke de samme hver gang. Så jeg oplever virkelig, at udfordringen med deltagelse ligger hos de elever, som er omklædte og med” (Lærerinterview, d. 22.01.2024).

Lærercitaterne tydeliggør, at deltagelsesudfordringen ikke opleves hos de elever, der enten sidder ude af forskellige årsager eller slet ikke er til stede i undervisningen. Deltagelsesudfordringen opleves

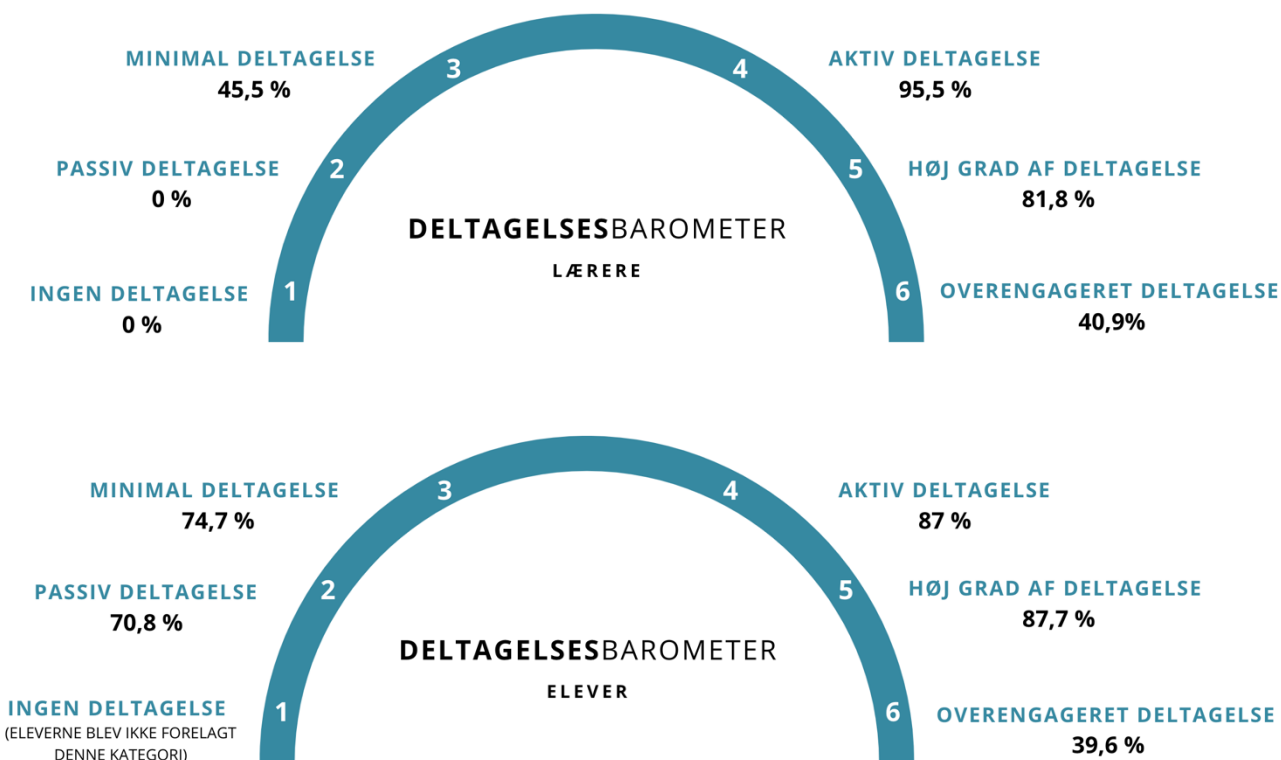
blandt de elever, der rent faktisk er klar til at modtage undervisningen, hvorfor projektet alene behandler denne elevgruppe.

Deltagelsesbarometret: Komparativ deltagelsesmåling

Problemstillingen synes ikke at have været behandlet i andre tidligere gennemførte studier, hvorfor vi ikke har kunnet læne os op på en tidligere anvendt indsamlingsmetodik. Derfor har vi i stedet udviklet vores eget måleinstrument – et deltagelsesbarometer. Barometret blev forelagt alle respondenterne som en del af spørgeskemaerne, for at opnå en fælles referenceramme, der kan tjene som sammenligningsgrundlag på tværs af respondenterne. Vi har konstrueret barometret med en inddeling i seks forskellige kategorier, som hver består af en overskrift og en definition. Dermed giver vi respondenterne mulighed for at kunne udtrykke sig forholdsvist nuanceret om deres deltagelsesforståelser, samtidig med at vi bevarer muligheden for at kunne sammenligne ligheder og forskelle i aktørernes svar.



Både lærere og elever blev forelagt kategorierne med en instruktion om at afmærke samtlige kategorier, som de fandt tilfredsstillende i forhold til graden af deltagelse. Hver kategori vil således have en tilslutningsprocent mellem 0 og 100, alt efter hvor stor en andel af respondenterne, der har markeret den enkelte kategori. Vi havde forventet, at tilslutningsprocenten ville være jævnt stigende, således at en deltagelseskategori aldrig ville have en lavere tilslutningsprocent end den foregående deltagelseskategori: Eksempelvis ville kategori 5 ikke være lavere end kategori 4. Det viser sig imidlertid ikke at være tilfældet, hvor lærernes deltagelseskategori 5 er lavere end kategori 4. Det skyldes formodentligt, at lærerne har ment, at en afkrydsning af deltagelseskategori 4 også dækkede over, at deltagelseskategori 5 er tilfredsstillende. Til trods for en potentiel forvirring indikerer kategori 4, at størstedelen af lærerne vurderer *aktiv deltagelse* som tilfredsstillende elevdeltagelse. Følgende modeller viser lærernes og elevernes besvarelser:



Resultaterne fra barometrene vil indgå i den efterfølgende analyse, hvor de vil blive underkastet relevant teori for at belyse projektets problemstilling.

Eklektisk analysestrategi

Tilgangen til nærværende projekt tager ikke afsæt i en teori, som vi forsøger at verificere gennem empiriske studier. Projektmetoden er i stedet induktiv, hvor vi med udgangspunkt i de empiriske fund – de divergerende lærer-elev-opfattelser af deltagelsesforståelsen i idræt – forsøger at finde teorier, der kan forklare og nuancere problemstillingen. Derfor anlægges der i projektet en eklektisk analysestrategi. Med den tilgang er det muligt, at “integrere forskellige teorier eller begreber i den samme analysestrategi på en måde, så de ikke skaber friktion, men formes til at passe ind i den samme grundlæggende tilgang” (Pors & Husted, 2021, s. 23). Det “analysestrategiske arbejde går altså her ud på at tage begreber ud af deres oprindelige kontekst, file og tilpasse dem, så de kan indgå i den nye kontekst” (Pors & Husted, 2021, s. 23). I projektet inddrages der begreber fra forskellige teoretikere, hvoraf nogle af begreberne er blevet modificeret, så de harmonerer med den nye kontekst, hvori de anvendes. Dette er gjort for at kunne behandle projektets empiri mest hensigtsmæssigt, hvilket bidrager til en mere kvalificeret analyse, der hjælper til at belyse projektets problemstilling.

Vi er dog bevidste om, at deltagelsesbegrebet i virkeligheden spænder bredere, end hvad der kan indkapsles i Alenkærs kategorisering af deltagelse samt Lave og Wengers opdeling af deltagelsespositioner. Begreberne anvendes imidlertid for at reducere deltagelsesbegrebets kompleksitet, hvorfor de har deres berettigelse i projektets sammenhæng, da de medvirker som målbare instrumenter til at sammenligne aktørernes opfattelser af deltagelsesbegrebet.

Den følgende teori og analyse forsøger derfor først at identificere disse opfattelser, og efterfølgende give bud på hvilke mulige bagvedliggende årsager, der kan ligge til grund for en eventuel distinktion.

Et kvantitativt og kvalitativt syn på deltagelse

Teori

Rasmus Alenkær, som er psykolog med speciale i inklusion og problemadfærd på skoleområdet, har udarbejdet en inklusionsteori, hvor han differentierer mellem inklusionens *kvantitative* og *kvalitative* aspekter. Det kvantitative aspekt fokuserer på elevernes adgang til det almene skolesystem og koncentrerer sig dermed primært om elevernes fysiske tilstedeværelse, hvorimod det kvalitative aspekt retter opmærksomheden mod kvaliteten og omfanget af elevernes læringsudbytte (Alenkær, u.å, s. 1). Den kvalitative inklusions ambition er andet og mere end blot at sikre, at alle elever er til stede i klasseværelset: Ambitionen er at skabe de bedste forudsætninger for elevernes oplevelse af at være en accepteret og deltagende del af klassefællesskabet. Med andre ord er den kvalitative inklusions målsætning, at alle elever, uanset individuelle niveau og forudsætninger for at deltage i undervisningen, bliver en aktiv del af fællesskabet og derigennem får mulighed for at lære og udvikle sig og derved tilegne sig et læringsudbytte (Alenkær, u.å, s. 2). Teorien om kvantitativ- og kvalitativ inklusion er udviklet i en *inklusionssammenhæng*, men vores observation er, at begreberne også indeholder en tydelig *deltagelsesmæssig dimension*:

1. **Kvantitativ deltagelse:** Kan defineres til at eleven blot skal være fysisk til stede i klasseværelset for at kunne betragtes som deltagende.
2. **Kvalitativ deltagelse:** Indebærer mere end blot fysisk tilstedeværelse, hvorfor elevernes deltagelse både måles på deres aktive deltagelse i undervisningen samt deres faglige udbytte.

Vi kontaktede Alenkær, forelagde ham vores observationer og bad ham vurdere vores hypotese om, at der kan tillægges en deltagelsesmæssig dimension til hans inklusionsteori. Alenkær svarer: ”Min inklusionsteori er i høj grad en deltagelsesteori, hvis man tager afsæt i den kvalitative del. Den kvantitative del er mindre optaget af deltagelse, men mere af formel tilstedeværelse” (jf. bilag 8, stk. 1).

Alenkær bekræfter dermed vores hypotese om, at teorien om kvantitativ- og kvalitativ inklusion kan benyttes til at differentiere forståelsen af deltagelse. Den kvantitative del forholder sig udelukkende til elevens tilstedeværelse, hvor den kvalitative vurdering af deltagelse dels afhænger af, hvilke kriterier for deltagelse, som lærere og elever bevidst eller ubevidst benytter, og dels af, hvornår læringsudbyttet ansues for værende acceptabelt. Alenkær adresserer endnu et interessant perspektiv i forhold til *forståelsen* af elevernes deltagelse i skoleregi:

” Traditionelt har man i folkeskolen arbejdet ud fra en antagelse af, at der findes et normalt, eller skal vi sige gennemsnitligt, niveau for elevernes faglige evner. Det er dette normalforhold, som den klassiske skole i en eller anden forstand har konstrueret sin virksomhed omkring. Og hvis eleverne falder uden for dette normalforhold, finder man det ganske naturligt inden for denne forståelsesramme at nægte eleverne deltagelse i skolens fællesskab (Alenkær, 2009, s. 22).

Citatet formulerer en antagelse om, at skolen er tilrettelagt ud fra forestillingen om, at der findes en *gennemsnitselev*. Betragtes citatet ud fra et perspektiv om deltagelse, understreger det sandsynligheden for, at lærere først anser elever for at være deltagende, når de indfrier en statisk, normativ opfattelse af, hvad der forventes af en gennemsnitselevs niveau af deltagelse (Alenkær, 2009, s. 22). Der er med andre ord risiko for, at de elever, som ikke befinder sig inden for dette normalitetsbaserede deltagelsesparadigmes afgrænsning, bliver ”nægtet” deltagelse (Alenkær, 2009, s. 22), ikke i bogstavelig forstand, hvor eleverne nægtes adgang til undervisningen, men i overført betydning, hvor lærere ud fra en statisk forestilling om deltagelsesudtryk kan risikere at foretage en mental stigmatisering af de elever, som ikke indfrier deltagelsesnormerne. Dette bekræfter Alenkær, hvor han påpeger, at nægtelsen ikke skal forstås som, at eleverne ikke må indgå i undervisningen, men i højere grad er et udtryk for, at de ikke indfrier lærernes forventninger (jf. bilag 8, stk. 2).

Det er derfor væsentligt at undersøge, hvordan det kvalitative- og kvantitative perspektiv på deltagelse opfattes hos henholdsvis lærere og elever, for derigennem at kunne identificere hvilke forventninger og kriterier, som aktørerne påpeger skal manifestere sig, før deltagelse anses for værende tilfredsstillende og godkendt. En tydeliggørelse af aktørernes opfattelser af deltagelseskriterier og det

normalitetsbaserede deltagelsesparadigme kan afsløre en potentiel distinktion i deres forståelse af deltagelse. Den følgende analyse baserer sig på Alenkærs teori om deltagelse, hvor vi først analyserer lærernes perspektiver herpå, hvorefter elevernes perspektiver på selvsamme problemstilling vil blive analyseret.

Analyse

Lærernes syn på kvantitativ- og kvalitativ deltagelse

Majoriteten af de idrætslærere, som vi indledte vores projekt med at spørge, pegede på elevernes manglende deltagelse som den største udfordring i idrætstimerne. Den gennemgående enighed blandt idrætslærerne vakte vores nysgerrighed, hvorfor vi til en start valgte at udforske lærernes definitioner af deltagelse og de kriterier, som lærerne mener, at eleverne skal indfri for at blive anset som deltagende i idrætsfaget. Følgende citater er udvalgt blandt de besvarelser, som lærerne har givet på vores spørgsmål: ”Giv din egen definition på: Hvad er deltagelse i idrætsfaget? Og hvornår er der tale om deltagelse i idrætsfaget?” (jf. bilag 6). Citaterne er udvalgt, da de afspejler lærernes procentuelle tilkendegivelser om, hvornår tilfredsstillende elevdeltagelse manifesterer sig ud fra deltagelsesbarometret:

1. Når eleverne deltager fuldt ud hele tiden og har en høj puls
2. Aktivitetsniveauet skal være højt fra start til slut. Man skal være engageret og have høj puls/sved på panden
3. Når eleverne giver sig fuldt ud i alle aktiviteterne – uanset hvor godt de kan finde ud af det
4. For mig er deltagelse, at eleven indgår i alle de aktiviteter, jeg har planlagt for dagen – derfor er det en forudsætning, at man er omklædt

Oversættes besvarelserne til deltagelsesbarometrets kategoriseringer, falder de første tre svar i kategorien *høj grad af deltagelse*, hvor 81,8% af lærerne identificerer dette som værende kriteriet, der indikerer tilfredsstillende deltagelse hos eleverne. Den fjerde definition er ækvivalent med deltagelsesbarometrets kategori *aktiv deltagelse*, som 95,5% af lærerne angiver som værende tilfredsstillende. Bemærkelsesværdigt er det, at blot 45,5% af lærerne anser *minimal deltagelse*, hvor eleverne er omklædt, følger instruktionerne og deltager i aktiviteterne, men med minimal indsats, for at være tilstrækkelig for at betragte eleverne som deltagende. Derudover er der ingen af lærerne, som mener, at *passiv deltagelse*, hvor eleverne blot er omklædt og fysisk til stede, er tilstrækkelig for at indfri kravene som deltagende, hvorfor Alenkærs teori om kvantitativ deltagelse, som udelukkende fokuserer på elevens tilstedeværelse

og dermed ikke indebærer et element af fysisk engagement og aktivitet, ikke anskues for at være tilfredsstillende hos lærerne.

Fundene i spørgeskemaet korrelerer med det svar, som Lærer 2 gav i interviewet, da vi bad om hans vurdering af elevernes deltagelse målt på deltagelsesbarometrets kategorier: ”Som elev skal man gøre sig umage og anstrenge sig for at gøre det – og det synes jeg ikke, at man gør, når man leverer en minimal deltagelse – uanset sit niveau” (Lærerinterview, d. 24.01.2024).

Sammenholdes Lærer 2's udtalelse i interviewet med lærernes besvarelser i spørgeskemaet, hvor over halvdelen af lærerne ikke anser kategorien *minimal deltagelse* for tilfredsstillende, tegnes der et billede af, at lærerne generelt vægter en høj grad af fysisk engagement og aktivitet gennem hele idrætsundervisningen, før de anerkender, at eleverne har en tilfredsstillende deltagelse. Anskues lærernes svar i lyset af teorien om kvalitativ deltagelse, fremkommer der et billede af, at lærerne overvejende måler elevernes deltagelse ud fra kriteriet om et højt engagement og aktivitetsniveau. Dette kan potentielt medføre den konsekvens, at de elever, som ikke deltager på en måde, hvor de indfrier lærerens kvalitative opfattelse af elevernes deltagelsesudtryk, slet ikke anskues for at være deltagende, og dermed risikerer at blive stigmatiseret som ikke-deltagende.

I forlængelse heraf kommenterede Lærer 3 i interviewet til et uddybende følgespørgsmål om, hvorvidt elevernes deltagelse vurderes ens uanset deres faglige kvalifikationer og forudsætninger: ”Jeg ville ønske, at jeg kunne sige nej, men når jeg lige tænker mig om, så har jeg samme forventning om, at de knap så dygtige idræts elever deltager på samme måde som de erfarne” (Lærerinterview, d. 22.01.24). Med denne kommentar cementerer Lærer 3, hvordan han benytter et statisk og ikke-nuanceret normativt kriterie i sin vurdering af elevdeltagelse. Han gør det, som teorien om det normalitetsbaserede deltagelsesparadigme advarer mod: Evaluerer den enkelte elevs deltagelsesniveau i forhold til én stereotyp gennemsnitselev. Denne normbaserede opfattelse af deltagelse indebærer en risiko for at stigmatisere elever, som ikke deltager på en lærers forudindtaget måde, som værende ikke-deltagende.

Elevernes syn på kvantitativ- og kvalitativ deltagelse

Da vi blev opmærksomme på lærernes forventninger til, hvornår eleverne bliver opfattet som deltagende i idrætsundervisningen, valgte vi ligeledes at undersøge, hvilke deltagelsesopfattelser vi kunne identificere hos eleverne. De følgende, udvalgte citater kommer fra elevernes tilsendte spørgeskema til spørgsmålet: ”Forklar med dine egne ord, hvad det vil sige at deltage i idræt” (jf. bilag 7). Citaterne er udvalgt, da de afspejler elevernes procentuelle tilkendegivelser om, hvornår tilfredsstillende elevdeltagelse manifesterer sig ud fra deltagelsesbarometret:

1. At give den hundrede procent, lige meget hvor god man er
2. Have klædt om og være med fuldt ud i aktiviteterne
3. Jeg synes at deltage i idræt vil sige man møder op omklædt og prøver at være med
4. Jeg synes man deltager i idræt når man er med til de aktiviteter man kan
5. At du er til stede så du ikke får fravær

Ligesom lærerne skulle forholde sig til deltagelsesbarometret i spørgeskemaet, blev eleverne også forelagt dette. Elevernes besvarelser viser tydeligt, at deres opfattelser af et tilfredsstillende deltagelsesniveau spænder bredere. Den første elevdefinition svarer til kategorien *høj grad af deltagelse*, som 87,7% af eleverne indikerer er tilfredsstillende deltagelse. Den anden definition harmonerer med kategorien *aktiv deltagelse*, som 87% af eleverne angiver som værende tilfredsstillende. Bemærkelsesværdigt er citat 3 og 4, der matcher kategorien *minimal deltagelse*, som 74,7% af eleverne anser som værende tilstrækkeligt for at betragte sig selv som deltagende. Endvidere kan den sidste definition være et udtryk for kategorien *passiv deltagelse*, hvor eleverne blot er omklædt og fysisk til stede, hvilket 70,8% af eleverne vurderer er nok til at indfri kravene om at være deltagende.

Resultaterne fra spørgeskemaet gjorde os særligt nysgerrige efter at forstå de elevopfattelser, som blåstempler kategorien *minimal deltagelse*, da forskellen mellem elevernes og lærernes opfattelse er markante her til trods for, at der i denne kategori er tale om reel deltagelse. Dette resulterede i en yderligere undersøgelse af denne kategori, hvor alle fire interviewede elever blev spurgt: "Er du enig eller uenig i, at hvis man deltager i aktiviteterne og følger instruktionerne, men med minimal indsats, så er det tilstrækkeligt for at være deltagende?" Fælles for dem alle var, at de udtrykte en opfattelse af, at minimalt engagement og minimal fysisk aktivitet er tilstrækkeligt for at kunne betragtes som deltagende. Denne opfattelse tydeliggøres i Elev A's udtalelse, som af sin lærer karakteriseres som værende en meget engageret elev: "Ja, så er man deltagende. Uanset hvilket niveau man er på, og uanset hvor høj puls man har, så er man jo med" (Elevinterview, d. 24.01.2024). Dette synspunkt deles også af Elev B, som ifølge sin lærer er en mindre deltagende elev: "Så længe man er med i det, så synes jeg, man deltager. Uanset om det så er lidt eller meget" (Elevinterview, d. 24.01.2024).

Analyseres elevernes svar ind i teorien om kvalitativ deltagelse, bemærkes det, at de ikke primært opfatter tilstrækkelig deltagelse ud fra kriteriet om et højt aktivitetsniveau, men i stedet har en overvejende opfattelse af, at de deltager i det øjeblik, at de er omklædt og blot yder en minimal indsats. Dertil er det bemærkelsesværdigt, at 70,8% af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen finder det tilfredsstillende blot at være til stede og omklædt uden reelt at deltage aktivt for at blive betragtet som deltagende, hvilket harmonerer med den kvantitative deltagelse, der udelukkende omhandler formel

tilstedeværelse. Dette bekræftes af Elev B, som i interviewet kommenterede: “Så snart jeg bare er omklædt, så er jeg med i idræt, for så er jeg der jo” (Elevinterview, d. 24.01.2024).

I forlængelse heraf er det relevant at undersøge elevernes forståelse af det normalitetsbaserede deltagelsesparadigme. Under interviewet med Elev D, som ifølge sin lærer er en mindre deltagende elev, blev en tendens adresseret, da hun blev bedt om at redegøre for sin opfattelse af, hvordan hendes lærer vurderede deltagelsen i idrætsfaget:

” Jeg føler, at jeg altid deltager i idrætsundervisningen, men jeg ved også godt, at jeg ikke er hende, som har mest sved på panden, når timen er ovre. Men jeg føler, at det er lidt ligesom i danskundervisningen, der har jeg også sjældent hånden oppe, men jeg laver altid mine ting og følger med i undervisningen, så der føler jeg også, at jeg deltager. Nogle gange føler jeg bare i idræt, at man ligesom skal deltage på en bestemt måde. For eksempel ligesom de drenge, som bare spurter rundt hele tiden, før ens lærer synes, at man deltager godt nok (Elevinterview, d.17.01.2024).

I dette citat påpeger Elev D, at der i idrætsundervisningen kan være en statisk normativ opfattelse blandt lærerne om, hvordan deltagelse bør manifestere sig, og at elever, som ikke indfrier disse forventninger, risikerer at blive stigmatiseret som ikke-deltagende. Hendes sammenligning med oplevelsen af deltagelse i danskfaget, bidrager til en nuancering og ekstra dimension til den statiske opfattelse af deltagelse i idrætsundervisningen, hvor høj fysisk intensitet og aktivitet ofte anskues som de primære indikatorer og tegn for elevernes deltagelse. Hermed antyder hun implicit behovet for at anerkende forskellige former for deltagelse i idrætsfaget, idet hun selv føler sig stemplet som ikke-deltagende af lærernes for unuancerede deltagelsesforståelse.

Sammenfatning

Lærere og elever har forskellige opfattelser af vurderingskriterierne for kvalitativ deltagelse, hvor førstnævntes kriterier primært fokuserer på højt fysisk engagement og aktivitet gennem hele undervisningen, mens sidstnævntes opfattelser spænder bredere, da deltagelsesforståelsen blandt størstedelen af eleverne forekommer tilstrækkelig, uanset hvor beskeden deres fysiske aktivitet er. Dertil er det for en stor andel af eleverne tilstrækkeligt blot at være fysisk til stede uden reel deltagelse, hvilket læner sig op ad den kvantitative deltagelse. Der ses dermed en distinktion i aktørernes normalitetsbaseret deltagelsesparadigme, hvilket potentielt kan give eleverne en oplevelse af at blive betragtet som ikke-deltagende, hvis ikke de indfrier lærernes statiske opfattelse af deltagelse.

Praksisfællesskaber og deltagelsespositioner

Teori

Sociolog Etienne Wenger og antropolog Jean Lave arbejder med læringsteorien *praksisfællesskaber*, der oprindeligt omhandler, hvordan læring opstår i sociale fællesskabers praksis (Wenger, 2004, s. 14-15; Lave & Wenger, 2003, s. 31). De opererer med forskellige deltagelsespositioner, hvoraf *legitim perifer deltagelse* og *fuld deltagelse* (Lave & Wenger, 2003, s. 83) anvendes i nærværende projekt for at belyse deltagelsesopfattelsen hos aktørerne. Derudover skelner Lave og Wenger mellem selvvalgte praksisfællesskaber og institutionsdefinerede praksisfællesskaber. I den følgende analyse fokuseres der på de praksisfællesskaber, som er defineret af institutioner, og som her omfatter en skoleklasse i en idrætskontekst.

Legitim perifer deltagelse refererer til en deltagelsesposition, hvor man endnu ikke er fuldt ud deltagende i praksisfællesskabet, men hvor muligheden for at blive det er til stede (Lave & Wenger, 2003, s. 175). Deltagerne i dette stadie tilbydes ”forskellige former for tilfældig, men legitim adgang til en praksis uden at stille dem over for krav om fuldt medlemskab” (Wenger, 2004, s. 140), og som navnet antyder, er deltagelsen i denne deltagelsesposition legitim, til trods for at der ikke er tale om fuld deltagelse (Wenger, 2004, s. 143). En elev, som befinder sig i en legitim perifer deltagelsesposition, kan gradvist tilegne sig en forståelse for fællesskabet og derigennem opnå muligheden for at deltage mere aktivt, hvilket er en forudsætning for at opnå fuld deltagelse (Jørgensen, 2012, s. 40).

Fuld deltagelse repræsenterer den højeste grad af deltagelse, hvor gruppens medlemmer karakteriseres som *veteraner* (Lave & Wenger, 2003, s. 31), og ifølge forsker i idræt og bevægelse Henrik Taarsted Jørgensen kan det omfatte elever, ”som har erfaringer fra fritidsidrætten og elever, som er meget hurtige til at lære kropslige færdigheder, selv om de ikke har forudgående erfaringer” (Jørgensen, 2012, s. 40). Dette cementerer, at der er forskellige forudsætninger for at deltage i et praksisfællesskab.

Analyse

Med visheden om at aktørerne har divergerende kvalitative vurderingskriterier, er det væsentligt at undersøge, hvordan aktørernes opfattelser manifesterer sig i lyset af Lave og Wengers teori om deltagelsespositioner. Følgende analyse baserer sig derfor på Lave og Wengers teori, hvor vi først analyserer lærernes perspektiver herpå, hvorefter elevernes perspektiver på selvsamme problemstilling vil blive analyseret.

Lærernes syn på deltagelsespositioner

Lærernes statiske kriterier for en tilfredsstillende elevdeltagelse er afspejlet i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 54,5% af lærerne ikke anerkender deltagelse med minimal indsats. Denne opfattelse cementeres af Lærer 2, som under interviewet kommenterede, at eleven ikke er deltagende, hvis “eleven leverer en minimal deltagelse – uanset sit niveau” (Lærerinterview, 24.01.2024) og han kommenterede yderligere, at “eleverne er først deltagende, når de deltager aktivt og viser vilje til at deltage fuldt ud i de planlagte aktiviteter” (Lærerinterview, 24.01.2024). Lærer 2 udtrykker eksplicit synspunktet, at elevers deltagelse ikke anses for tilfredsstillende, hvis de deltager med minimal indsats, men at de derimod skal deltage fuldt ud og aktivt i samtlige aktiviteter, hvilket harmonerer med kategori 4 og 5 i deltagelsesbarometret, som også er de kategorier, der har størst lærertilslutning. Tendensen understøttes yderligere af Lærer 1, der i sit interview påpegede, at “hvis du er omklædt og deltager minimalt, så er det ikke nok for mig” (Lærerinterview, 17.01.2024). Begge lærere anlægger derfor en binær deltagelsesvurdering: Enten indtager eleven en fulgyldig deltagelsesposition, eller også er eleven ikke-deltagende. Jævnfør Lave og Wengers begreber mangler læreren at udvise en mere nuanceret deltagelsesvurdering og anerkende, at eleven kan indtage en legitim perifer deltagelsesposition. En position som netop er legitim, og som derfor bør nuancere lærerens domsafsigelse i deltagende- og ikke-deltagende elever.

Imidlertid er det iøjnefaldende at den måde, hvorpå begge lærere beskriver ikke-deltagende elever er med ordene ”hvis du deltager minimalt” eller ”leverer en minimal deltagelse.” Bemærkelsesværdigt er det, at lærernes definitioner af ikke-deltagende elever i virkeligheden harmonerer med Lave og Wengers definition af legitim perifer deltagelse, hvor elever er deltagende i praksisfællesskabet om end det ikke er fuldt ud. Lærernes binære deltagelsesopfattelser tydeliggøres endnu engang, hvor de kun betragter eleverne som deltagende, hvis de indfrier kriterierne for fulgyldig deltagelse. Modsat stigmatiseres eleverne som ikke-deltagende, hvis kriterierne ikke indfries. Denne tendens, hvor lærerne tilsyneladende besidder en binær deltagelsesopfattelse, og hvor deres definitioner af ingen deltagelse harmonerer med den legitim perifer deltagelse, er forsøgt illustreret i nedenstående model:



Elevernes syn på deltagelsespositioner

Elevernes svar i spørgeskemaundersøgelsen afslører en anden opfattelse af deltagelse sammenlignet med lærernes: 74,7% af eleverne betragter sig selv som deltagende, når de indfrier kriterierne for *minimal deltagelse*, hvilket afviger markant fra lærernes holdning. I de fire elevinterviews giver eleverne deres definitioner på deltagelse, hvor det tydeliggøres, at deres opfattelse af tilfredsstillende deltagelse spænder bredere end lærernes. Elev A forklarede, at deltagelse for ham indebærer, at:

” Man er aktiv i hele timen og sidder ikke og laver alt muligt andet. Man har respekt for læreren og gør, hvad der bliver sagt. Hvis ikke man er god til det, man laver, er det også okay bare at være med, når man kan. Så synes jeg også, det er deltagelse (Elevinterview, d. 24.01.2024).

Den første del af Elev A's udtalelse harmonerer med den overvejende læreropfattelse, hvor elever først opfattes som deltagende, hvis kriterierne for fuldgyldig deltagelse indfries. Det interessante i hans udtalelse er imidlertid, at han i anden del af sin udtalelse argumenterer for, at den perifere deltagelsesposition også for ham betragtes som tilfredsstillende, hvor han påpeger, at man også er deltagende, selvom man hverken mestrer det, man laver, eller ikke har et gennemgående højt aktivitetsniveau. Dette synspunkt harmonerer med Elev B, der i sit interview fortæller, at “lærerne vil nok gerne, at alle skal tonse rundt. Jeg føler bare ikke, det er mig. Jeg synes sagtens, jeg kan være med, hvis jeg gør det i mit eget tempo, selvom jeg godt ved, det ikke er højt” (Elevinterview, d. 24.01.2024). Begge elevcitater refererer til den legitime perifere deltagelsesposition, som, ifølge dem, er tilstrækkelig for at kunne blive betragtet som deltagende.

De fire elever blev i interviewet adspurgt, hvorvidt definitionen af *minimal deltagelse*, som den præsenteres i deltagelsesbarometret, er tilstrækkelig for at blive betragtet som deltagende. Elevernes svar indikerer en accept af forskellige niveauer af deltagelse: Elev B: “Så længe man er med i det, så synes jeg, man deltager” (Elevinterview, d. 24.01.2024), Elev A kommenterer, at: ”Ja, så er man deltagende. Uanset hvilket niveau man er på, og uanset hvor høj puls man har, så er man jo med” (Elevinterview, d. 24.01.2024) og Elev C fremhæver, at: ”Hvis man prøver, det man kan, så er man deltagende. Man behøver ikke give alt, man kan godt være med, selvom man gør det minimalt” (Elevinterview, d. 17.01.2024). Det fremgår derfor tydeligt, at eleverne både accepterer deltagelsen, hvis den opfylder kriterierne for den fuldgyldige deltagelsesposition, men også hvis den opfylder kriterierne for den legitime perifere deltagelsesposition.

Dertil er det bemærkelsesværdigt, at de elever, der identificerer sig selv som deltagende – også når de deltager minimalt – kan opleve at blive stigmatiseret som ikke-deltagende af deres lærere. Hertil nævner Elev C, at han ”er ligeglad med, hvad vi laver. Jeg deltager bare. Jeg kan godt lide at være aktiv” (Elevinterview, d. 17.01.2024), men da han bliver spurgt ind til, om denne holdning også gør sig gældende, når timens indhold er dans, som hverken er hans interessefelt eller et fagområde han er kompetent inden for, udtrykker han: “Så er det noget andet. Så deltager jeg bare lidt, for det er jeg ikke sådan god til. Det er ikke fordi, jeg ikke vil” (Elevinterview, d. 17.01.2024). Han antyder implicit, at hans deltagelse også afhænger af hans færdigheder i den pågældende aktivitet, men at han stadig ser sig som deltagende, dog mere i den legitime perifere deltagelsesposition. Elev C’s opfattelse resonerer ligeledes med Jørgensens citat om, at elevernes deltagelsesgrad kan være afhængig af de forudsætninger, de har. Elevernes manglende høje aktivitetsniveau kan derfor ikke udelukkende reduceres til manglende vilje, men kan også være et udtryk for at der er bagvedliggende faktorer, som besværliggør deres deltagelse.

Sammenfatning

Analysen viser, at der hersker diskrepante opfattelser hos lærere og elever, når det omhandler, hvornår tilfredsstillende deltagelse manifesterer sig i forhold til elevernes deltagelsespositioner. Lærerne opererer overvejende med en binær forståelse, hvor eleverne først betragtes som deltagende, når de indfrier forventningerne til fuldgyldig deltagelse og ellers stigmatiseres som ikke-deltagende. Dette til trods for at lærernes definitioner af ingen deltagelse harmonerer med kriterierne for legitim perifer deltagelse. Elevernes deltagelse opfattelse spænder derimod bredere, hvor de også anskuer den legitime perifer deltagelsesposition som tilfredsstillende.

Perspektivforviklinger

Vi har hidtil i analysen argumenteret for tilstedeværelsen af to meget forskellige perspektiver på deltagelse hos henholdsvis lærere og elever. I denne del af analysen vil vi fokusere på de risici, der er forbundet med perspektivforviklinger.

Teori

Forskning peger på, at skoleelever i Danmark generelt ikke oplever sig reelt inddraget i beslutninger angående dem (Nubu, 2024). Disse beslutninger må derfor blive truffet ud fra andre faktorer end børnene selv. Professor i psykologi Charlotte Højholt fremhæver om denne tendens, at der til tider kan forekomme *perspektivforviklinger*, hvor voksne, fra et voksenperspektiv, udlægger barnets perspektiv

og dermed agerer ud fra nogle forståelser af, hvad der er godt for barnet, men uden de egentlig har viden om, hvordan det, de gør, opfattes af barnet selv (Poulsen, 2021, s. 123). Hertil kommenterer Højholt:

” På den måde diskuterer man ofte hvad der er bedst for børn, og opdrager ofte børn ud fra parolen: Jeg gør det her fordi det er bedst for dig selv. På den måde kan den voksnes eget perspektiv forsvinde ud af synsfeltet eller »vikles ind i« forestillinger om hvad der er godt for barnet – så man til sidst ikke længere kan skelne mellem de to perspektiver (Højholt, 2001, s. 74).

Højholt fremhæver dermed, at det ofte er de voksne, der er beslutningstagere for børnene, og at de valg, de træffer, bliver gældende for de kontekster, hvori barnet befinder sig. Trods ambitionen om at indtage børnenes perspektiver er det dog stadig den voksnes perspektiv, der gør sig gældende (Poulsen, 2021, s. 124). Denne tendens kan dog forekomme risikabel, da det ikke er sikkert, at den voksnes tilstræbte perspektiv er tilstrækkeligt, fordi tolkningen kan vise sig at være forkert. Det er derfor afgørende, at man som lærer ikke udelukkende læner sig op ad egne tolkninger, man får ved at kigge *på* barnet, da slutninger herfra kan være forkerte og skabe grobund for misforståelser (Poulsen, 2021, s. 126-127).

Analyse

Omdrejningspunktet for projektet er blandt andet aktørernes distinktion i deltagelsesopfattelsen, hvorfor det var interessant at undersøge, hvorvidt lærerne lod deres tolkninger af elevernes deltagelsesadfærd være unilaterale, da det potentielt kan medvirke til en perspektivforvikling.

Som det tidligere er udlagt, sammenligner Elev D i interviewet sin deltagelse i idræt med sin deltagelse i danskfaget, hvor hun påpeger, at hun ofte føler sig stemplet som ikke-deltagende af sin lærer, fordi hendes deltagelse manifesterer sig på anden vis, end hvad hun tror, hendes lærer forventer af hende. Elev D's citat antyder derfor en tendens, hvor hun føler, at hendes deltagelse bliver misforstået af læreren og tolket som om, hun ikke er deltagende, fordi hun ikke deltager på en bestemt måde.

Elev D's udsagn blev derfor anonymiseret og efterfølgende forelagt de tre interviewede lærere for at undersøge, hvorvidt deres syn på tilfredsstillende elevdeltagelse ville ændre sig, hvis de blev bevidstgjort om et elevperspektiv herpå. Hertil kommenterede Lærer 1, at “det giver rigtig god mening, så ja, jeg er enig med eleven. Så ja, det ændrer faktisk lidt min forståelse” (Lærerinterview, d. 17.01.2024), hvortil Lærer 2 supplerer med kommentaren: “Jeg kan egentlig godt følge hendes pointe.

Drengene bliver nok ofte et sammenligningsgrundlag for mig” (Lærerinterview, d. 24.01.2024). Begge lærere tilkendegiver, at deres forståelse af, hvad det vil sige at deltage i idræt, ændres i lyset af Elev D’s perspektiv. De havde hidtil opereret med deres egne deltagelsesopfattelser som værende normgivende for undervisningen, men ved at få indsigt i et elevperspektiv, blev det tydeligt for dem, at deres tilstræbte perspektiver ikke var fyldestgørende og i overensstemmelse med elevens. Denne perspektivforvikling afspejler den potentielle fare for, at de elever, som befinder sig i det legitime perifere område, bliver stigmatiseret som ikke-deltagende, fordi lærerne ikke medtager elevernes reelle perspektiver på deltagelse, men udelukkende opererer ud fra deres egne tilstræbte perspektiver.

Tendensen belyses yderligere, da Lærer 1 blev forelagt spørgsmålet om eventuelle årsager til, hvorfor der eksisterer deltagelsesudfordringer i idræt. Hertil kommenterede hun: ”I dans og udtryk har jeg en forventning om, at mange af eleverne melder sig ud, fordi de ikke gider” (Lærerinterview, d. 17.01.2024). Denne antagelse om elevernes ugidelighed til at deltage, stemmer imidlertid ikke overens med det, som en af hendes elever siger. Elev C siger om sin deltagelse, når indholdet i idrætsundervisningen er dans: “Så deltager jeg bare lidt, for det er jeg ikke sådan god til. Det er ikke fordi, jeg ikke vil” (Elevinterview, d. 17.01.2024).

I denne situation tydeliggøres det, hvordan Lærer 1’s tilstræbte perspektiv ikke er korrekt, da den manglende deltagelse for Elev C ikke grunder i manglende lyst, men i højere grad er et udtryk for, at han ikke oplever at have forudsætningerne for at kunne indgå i det faglige indhold. Gøres denne perspektivforvikling til udgangspunkt for en hel klasse, vil der unægtelig være nogle elever, som af deres lærere vil blive betragtet som ikke-deltagende.

Sammenfatning

Der eksisterer en risiko for, at perspektivforviklinger kan opstå, når lærere træffer beslutninger ud fra tilstræbte børneperspektiver. Denne tendens, hvor lærerens tilstræbte perspektiv bliver normgivende for idrætsundervisningen, kan resultere i, at nogle elever bliver anset som ikke-deltagende, fordi de tilstræbte perspektiver givetvis ikke er tilstrækkelige.

Deltagelseskontrakten

Et utilstrækkeligt tilstræbt deltagelsesperspektiv fra lærerens side kan være en af årsagerne til distinktionen i deltagelsesopfattelserne hos aktørerne, da lærerne antager, at de kender elevernes begrundelse for deres deltagelse og mangel på samme. Denne tendens kalder derfor på en øget

opmærksomhed mod en eksplicit afstemthed af elevernes deltagelsesadfærd, hvilket følgende afsnit omhandler.

Teori

Alenkær har udformet et begreb, han kalder *deltagelseskontrakten*, som refererer til lærerens opgave i at gøre det ”tydeligt for børnene, hvad der forventes af dem i undervisningen [...] disse forventninger bør både tydeliggøre forventninger til undervisningens faglige indhold [...] og forventninger til børnenes deltagelsesadfærd” (Alenkær, 2023, s. 71-72). Deltagelseskontrakten er derfor en tosidet størrelse, hvor læreren først og fremmest skal italesætte undervisningens faglige indhold, så eleverne ved, hvad de skal, hvilket er en betydende faktor i forhold til deres engagement og deltagelse. Derudover adresserer Alenkær vigtigheden i, at lærerne også er eksplicite i deres forventninger til elevernes deltagelsesmæssige adfærd, således eleverne mere effektivt kan engagere sig i undervisningen, hvilket også vil øge deres læringsudbytte.

Alenkær betoner vigtigheden af den deltagelsesmæssige forventningsafstemning, da han adresserer en tendens blandt lærere, hvor der oftest kun fokuseres på en tydeliggørelse af det faglige indhold, og hvor forventningerne til elevernes deltagelsesmæssige udtryk står mere i baggrunden: ”Disse forventninger [deltagelsesforventningerne] kan fremstå implicit og være svære for nogle børn at afkode, når undervisningens faglige aktiviteter rammesættes” (Alenkær, 2023, s. 72). I citatet fremhæver Alenkær udfordringen ved, at forventningerne til elevernes deltagelsesadfærd ofte forekommer implicite, hvilket potentielt kan resultere i, at det bliver vanskeligt for eleverne at forstå og indfri lærernes forventninger til deres deltagelse. Risikoen ved en ikke-afstemt deltagelsesadfærd er, at eleverne ikke ved, hvilke deltagelsesmæssige kriterier de vurderes ud fra, hvilket kan betyde, at de potentielt kan blive opfattet som ikke-deltagende af deres lærere.

For at sikre en undervisning, hvor eleverne er engagerede og deltagende, fordrer det, ifølge Alenkær, at lærerne fokuserer på begge elementer i deltagelseskontrakten. Lykkes man som lærer med at bevidstgøre eleverne om kontraktens forventninger, vil det bane vej for, at eleverne bedre kan engagere sig i undervisningen (Alenkær, 2023, s. 71).

Analyse

Med vished om den konstaterede opfattelse blandt flertallet af de konsulterede idrætslærere om, at elevernes manglende deltagelse udgør en signifikant udfordring i idrætsfaget, sammenholdt med de empiriske resultater, som indikerer en diskrepans mellem elever og læreres opfattelser af, hvad der

udgør tilfredsstillende deltagelse, var det interessant at undersøge, om de to aktørgrupper er bevidste om hinandens forventninger til elevernes deltagelsesadfærd. Derfor blev både lærere og elever i interviewene forelagt spørgsmål, hvor de skulle forholde sig til, hvorvidt de troede, at de delte samme forventning til elevernes deltagelsesadfærd.

Lærernes syn på deltagelseskontrakten

De interviewede lærere blev derfor forelagt følgende spørgsmål: ”Tror du, at dine elever har samme opfattelse og forventning til, hvad deltagelse er, og hvornår deltagelsen er tilfredsstillende, som du selv har?” hvortil Lærer 2 svarede: ”Nej, det tror jeg ikke. Jeg tror, de har et lavere ambitionsniveau, end jeg har” (Lærerinterview, d. 24.01.2024). Lærer 3 kommenterede til selvsamme spørgsmål: ”Jeg er slet ikke i tvivl om, at deres deltagelsesforståelse er et helt andet sted end min. For dem tror jeg, at de tænker at så snart, at de bare er i hallen og er lidt med, så er de deltagende” (Lærerinterview, d. 22.01.2024). Både Lærer 2 og Lærer 3’s udsagn antyder, at der eksisterer en forskel i opfattelsen af, hvad der udgør tilfredsstillende deltagelse mellem dem som lærere og deres elever. Hvor Lærer 2 udtrykker, at eleverne har et lavere ambitionsniveau for deltagelse end ham selv, påpeger Lærer 3, at eleverne muligvis tror, at deres blotte tilstedeværelse er tilstrækkelig for at blive betragtet som deltagende. Begge citater indikerer, at der formentlig eksisterer en disharmoni mellem de to aktørgrupperes oplevelser af lærernes forventninger til elevernes deltagelsesmæssige adfærd, hvilket kan antyde en manglende klarhed fra lærernes side om, hvad der kræves af eleverne, før de anses som deltagende.

Deres udtalelser vakte derfor en nysgerrighed om, hvorvidt de som idrætslærere var eksplicite i deres forventninger til elevernes deltagelsesadfærd, hvorfor de blev forelagt følgende uddybende følgespørgsmål: ”Tror du, at dine elever kender til dine deltagelsesforventninger til dem?” Hertil kommenterede Lærer 2: ”Nej. Det tror jeg faktisk ikke. Det er faktisk aldrig noget, som jeg har tænkt, at jeg skulle italesætte over for dem” (Lærerinterview, d. 24.01.2024). Lærer 3 adresserer samme tendens med kommentaren: ”Det er et godt spørgsmål. Men nej, det er jeg ret sikker på, at de nok ikke ved. Jeg fokuserer nok bare på at fortælle dem om programmet, og så har jeg nok bare lidt en klar forventning om, at de deltager på en bestemt måde” (Lærerinterview, d. 22.01.2024).

Både Lærer 2 og Lærer 3 giver udtryk for, at de primært fokuserer på at formidle det faglige indhold til eleverne snarere end at præcisere forventninger, som de stiller til elevernes deltagelsesudtryk. Dette harmonerer med Alenkær’s teori om deltagelseskontrakten, hvori han påpeger, at lærere kan have en tendens til primært at forklare undervisningens faglige indhold og i mindre grad adressere de deltagelsesmæssige forventninger. Hertil er Lærer 3’s kommentar om, at han har visse forventninger til elevernes deltagelse, selvom de ikke er eksplicite klargjort, særlig bemærkelsesværdig.

Kommentaren antyder en opfattelse af, at eleverne umiddelbart, og uden yderligere vejledning, skulle være klar over, hvordan de skal deltage. Den afledte effekt heraf kan være, at eleverne bliver opfattet som ikke-deltagende, uden at de ved det, fordi de to aktørgrupper ikke nødvendigvis deler samme opfattelse af de deltagelsesmæssige forventninger. Dette understreger vigtigheden i, at lærerne er eksplicite om de deltagelsesmæssige vurderingskriterier, som eleverne vil blive målt efter.

Sammenholdes lærernes svar, tydeliggøres det, at Alenkær har ret i sin antagelse om en gennemgribende lærertendens: De er ikke opmærksomme på vigtigheden i at italesætte den deltagelsesmæssige dimension af deltagelseskontrakten over for eleverne. En potentiel konsekvens heraf bliver, at eleverne ikke er bevidste om, hvad der forventes af dem, hvilket gør det vanskeligt for dem at indfri lærernes krævede standarder for deltagelse og resulterer i, at de opfattes som ikke-deltagende.

Elevernes syn på deltagelseskontrakten

For at undersøge om eleverne kender og deler lærernes forventninger til deres deltagelsesmæssige adfærd, blev de interviewede elever stillet dette spørgsmål: "Føler du, at din lærer har samme opfattelse af og forventning til, hvad deltagelse er, og hvornår deltagelsen er tilfredsstillende, som du selv har?" Fælles for de fire interviewede elever er, at de alle gav udtryk for, at de ikke kendte til deres læreres forventninger, men kommenterede at de højst sandsynligt var divergerende fra deres egne forventninger, hvilket også cementeres i Elev A's svar: "Min lærer har nok nogle andre opfattelser. Men jeg ved ikke rigtigt, hvad de er" (Elevinterview, d. 24.01.2024). Med dette udsagn udtrykker Elev A, at der eksisterer en manglende klarhed om lærernes forventninger til elevernes deltagelsesmæssige udtryk, hvilket kan give anledning til forvirring og usikkerhed blandt eleverne, fordi de ikke ved, hvilke kriterier de skal indfri for at blive betragtet som deltagende. Dertil kommenterede Elev C yderligere: "Jeg ved ikke rigtigt, hvad deres forventninger er. Det er aldrig noget, de snakker om. De præsenterer jo bare indholdet, og så skal man i gang" (Elevinterview, d. 17.01.2024). Med denne kommentar adresserer Elev C selvsamme tendens, som Alenkær advarer imod: At lærerne kun retter fokus mod det faglige indhold, hvorfor de deltagelsesmæssige forventninger forbliver implicite og usagte, hvilket kan resultere i, at eleverne ikke ved, hvad de vurderes ud fra og potentielt bliver stigmatiseret som ikke-deltagende.

Sammenfatning

Undersøgelsen, om hvorvidt de to aktørgrupper er bevidste om hinandens forventninger til elevernes deltagelsesadfærd, afslører, at de ikke ved, hvad modparten betragter som tilfredsstillende deltagelse, men de er bevidste om, at deres opfattelser divergerer fra hinanden. Denne tendens kan skyldes, at

lærerne ikke er fokuseret på at italesætte deres forventninger til elevernes deltagelsesadfærd, hvilket blot understreger behovet for en tydeligere kommunikation og etablering af klare forventninger til elevernes deltagelsesadfærd. For at udligne distinktionen påpeger Alenkær derfor væsentligheden af et øget lærerfokus på deltagelseskontraktens deltagelsesmæssige dimension, således eleverne ved, hvilke deltagelsesmæssige kriterier de skal indfri for at blive betragtet som deltagende.

Derudover kan implementeringen af en deltagelseskontrakt potentielt bidrage til at reducere de markante forskelle i deltagelsesopfattelserne hos lærere og elever. Ifølge spørgeskemaundersøgelserne peger 86,4% af lærerne på, at udfordringerne ved elevdeltagelsen er betydelig, hvorimod 92,9% af eleverne mener, at de deltager i undervisningen. Denne markante procentuelle forskel antyder, at aktørerne formentlig har forskellige opfattelser af, hvornår tilfredsstillende deltagelse indtræffer. Bliver en fælles konsensus, om hvordan deltagelsesmæssig adfærd skal manifestere sig hos eleverne, etableret, er det plausibelt, at forskellene kan blive reduceret, da aktørerne derved opnår ensartede kriterier at evaluere ud fra. Dette kan blandt andet resultere i, at lærernes statiske forståelser af elevdeltagelse bliver udvidet, hvorfor flere elever, som hidtil har befundet sig uden for lærernes kategori om tilfredsstillende deltagelse, kan blive anskuet for at være deltagende. Derudover vil eleverne opnå klare retningslinjer for, hvilke forventninger der er til deres deltagelse, hvilket kan hjælpe dem med at evaluere deres egen deltagelse mere præcist. En vellykket implementering af en deltagelseskontrakt kan derfor potentielt bidrage til at gøre aktørernes procentvise opfattelser mere tilsvarende.

Diskussion

Væsentligheden af børneperspektiver

Der er international enighed om, at børn og unge udvikler sig ved at blive lyttet til, inddraget og taget seriøst. Derfor kræver FN's børnekonvention, at børn inddrages, i anliggende der vedrører dem selv (Undervisningsministeriet, u.å, s. 5), men forskning peger imidlertid på, at det ikke er den virkelighed, der gør sig gældende i Danmark (Nubu, 2024). Dette virker som et pædagogisk selvmål, når både national- og international forskning fremhæver de positive effekter ved børns inddragelse (EMU, 2023; Klinge, 2020, s. 148).

De empiriske fund i projektet viser, at lærere ofte agerer ud fra tilstræbte børneperspektiver uden reelt at have et indblik i, hvad eleverne selv synes. Forsker i pædagogisk psykologi, Christina Holm-Poulsen, påpeger, at lærere, der agerer ud fra et tilstræbt børneperspektiv, risikerer at reducere perspektivet til en antagelse om, hvad der er bedst for børnene (Poulsen, 2021, s. 123-124).

Den amerikanske psykolog Ross Greene påpeger, at årsagen til at børn udviser problematisk adfærd, kan skyldes, at noget forhindrer barnet i deltage retmæssigt (Greene, 2019, s. 133; Folkeskolen, 2018). I nærværende projekt består den problematiske adfærd i elevernes manglende deltagelse, som ifølge Greene kan skyldes at noget forhindrer dem i at deltage retmæssigt. Kun ved at anlægge et reelt børneperspektiv, hvor de faktorer der forhindrer barnets deltagelse tydeliggøres, kan elevernes ikke-udnyttede potentiale indfries. Dette gøres i en samarbejdsbaseret og proaktiv problemløsning, hvor eleverne får lov til at bidrage med deres perspektiver og idéer til at finde løsninger på adfærdsproblemerne. Dermed udviskes lærernes unilaterale problemløsning (Greene, 2019, s. 137-141).

Hertil påpeger Højholt, at det ikke er utænkeligt, at det tilstræbte børneperspektiv resulterer i perspektivforviklinger, når lærere forsøger at forstå og forklare elevens adfærd ud fra egne tolkninger (Højholt, 2001, s. 74). Greenes forslag om en samarbejdsbaseret og proaktiv problemløsning vil dermed også reducere risikoen for perspektivforviklinger. Inddragelsen af børneperspektiver bliver dermed en vej til at forstå den enkelte elevs deltagelse og vanskeligheder (Poulsen, 2021, s. 126).

Greenes teori er relevant i denne sammenhæng, hvor analysen har vist, at lærere kan have en tendens til at stigmatisere elever som ikke-deltagende ud fra et tilstræbt perspektiv på et acceptabelt deltagelsesniveau. Et reelt børneperspektiv, hvor eleverne ikke er reduceret til nogle man kan lære om, men nogle man kan lære af, vil være et værn mod dén stigmatisering.

Lykkes elevinddragelsen og lykkes det at etablere en lærer-elev-dialog om deltagelse, er første skridt taget i retning af en større forståelse af elevernes deltagelsesadfærd. Denne forståelse er ikke blot vigtig for at undgå en stigmatisering, men fordi færre misforståelser samt en større fælles opfattelse er nogle af de faktorer, som kan katalysere mere tryghed, højere trivsel og dermed større motivation for deltagelse.

At lærerne kan få indsigt i elevernes deltagelsesadfærd gennem et børneperspektiv, betyder imidlertid ikke, at det udelukkende er elevernes perspektiver, der skal definere, hvordan hverdagen kommer til at se ud, men det peger på relevansen af at inddrage børns perspektiver i det daglige pædagogiske arbejde (Poulsen, 2021, s. 127). Hertil fremhæver Undervisningsministeriet, at det ”er et misforstået hensyn, hvis børn og unge ikke involveres, inddrages og lyttes til. Deres syn og perspektiv på sagen skal også være kendt. Derefter kan vi som voksne træffe de vigtige beslutninger om børnenes og de unges liv” (Undervisningsministeriet, u.å, s. 5).

Fagets fællesskabsbetonede formål

Diskussionen af deltagelsesbegrebet i idrætsfaget finder sin relevans og berettigelse, når man skuer til samtidens aktuelle tendenser, hvor stigende mistrivsel blandt unge eskaleres, og hvor forskning peger

på, at individualiseringen i samfundet er en af trivselsudfordringens helt store syndere (Hagemann, 2024). Hertil kommenterer lektor i pædagogisk psykologi Lea Ringskou, at modgiften til tidens mistrivselstendens med afsæt i en stigende individualisering, er et skærpet fokus på fællesskaberne (Hagemann, 2024). Og det fællesskabende fokus er folkeskolen i dén grad underlagt med tilslutningen af Salamanca-erklæringen i 1994, som understreger, at alle elever har krav på at blive integreret i fællesskabet (Salamanca Erklæringen, 1994, §1-2). Dog fremgår ordet *fællesskab* ikke i folkeskolelovens formål – men kaster man et blik ud over folkeskolens adskillige faglige formål, er det imidlertid interessant, at idræt er det eneste fag i skolen, hvor fællesskabet eksplicit nævnes i fagets formål, hvor det i stk. 3 står udtrykt: ”I faget idræt skal eleverne udvikle forudsætninger for at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Formålet med faget er derfor langt mere end blot at fremme elevernes tilegnelse af faglige færdigheder, da den dannelsesmæssige dimension også eksplicit er indlejret: I idræt er det derfor ikke nok bare at være sig selv nærmest – man forpligtes til at være en del af et større fællesskab, hvilket også harmonerer med folkeskolens overordnede demokratiske sigte (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023).

At fællesskabet er en kernekomponent i fagets formål, bliver kun mere relevant i lyset af sidste års trivselsmålinger i skolen, som viser at ”elevers trivsel i folkeskolen falder til laveste niveau i 9 år” (Jyllands-Posten, 2023). Det rejser imidlertid spørgsmålet om, hvad idrætsfaget tilbyder som modvægt til mistrivslen. Jens-Ole Jensen, forsker inden for idræt, kommenterer, at: ”Idræt indeholder den egenskab, at hvis den praktiseres rigtigt, kan den gøre os selvforglemmende optaget af noget, der ligger uden for os selv” (Jensen, 2008, s. 46). Faget indebærer altså et fællesskabsgenererende potentiale, hvor elever på tværs af faglige forudsætninger og -kvalifikationer kan indgå i en forpligtende enhed, da det er svært at forestille sig, at man kan støde en anden fra sig, hvis man i en interagerende praksis både har grint og svedt sammen. Fagets forpligtende dimension indeholder et potentiale for, at elevernes indbyrdes bånd styrkes, hvortil sociale færdigheder, herunder samarbejde, kommunikation og konflikthåndtering, udvikles, da faget grundlæggende er relationelt (Jensen, 2008, s. 47).

De mange positive effekter, som vil følge i kølvandet på en idrætsundervisning, der lykkes med at være fællesskabende, cementerer hvor vigtigt det er at sætte deltagelsesbegrebet under lup. Hvis lærere og elever ikke finder fælles fodslag i opfattelsen af deltagelsesadfærden, således elever potentielt springer over, hvor gærdet er lavest eller uberettiget stigmatiseres som ikke-deltagende, vil det indebære risikoen for en reduceret fællesskabsfølelse. I sin yderste konsekvens vil eleverne ikke blot blive opdelt, i dem der deltager, og dem der ikke deltager, i nogle tilfældige idrætsaktiviteter, men de vil få påklistret en etikette om, at være dem der deltager, eller dem der ikke deltager. At blive tildelt

dén etikette er ikke blot en trussel mod opfyldelsen af en idrætsfaglig formålsparagraf: Det er en seriøs og betydelig trivselstrussel for de deltagere, som stemples som ikke-deltagende.

Idrætstimerne bør opfattes som en af de arenaer, hvor børn og unge gives en mulighed for at føle sig inkluderet i et fællesskab, og hvor deres lyst til at være aktive deltagere stimuleres og belønnes. Set i et bredere perspektiv: Med folkeskolens overordnede ideal om at danne demokratiske borgere, handler skoletiden netop om at appellere til deltagelse og lade eleverne, billedligt talt, bade i succesfulde oplevelser af at turde og have lyst til at træde ind i fællesskaber. Jo hyppigere det sker, jo oftere de oplever, at deltagelse betaler sig og fællesskaber har værdi, des stærkere er det dannelseskompas, som skolen udruster eleverne med, og som de kan navigere ud fra resten af deres liv. En fornyet opmærksomhed på deltagelsesaspektet kan således både reducere de risici, som truer opfyldelsen af idrætsfagets formålsparagraf og som påvirker børns grundlæggende trivsel.

Kritisk blik på undersøgelsesmetoden

I dette bachelorprojekt har den induktive forskningsmetode været grundlaget for projektet for at kunne undersøge deltagelsesbegrebet i idrætsfaget fra henholdsvis et lærer- og elevperspektiv. Som beskrevet indledningsvist grunder tilgangen ikke i et manglende kendskab til de forskellige teorier, men i stedet grunder det i en opmærksomhed mod en problematik 'ude i virkelighedens verden', hvorfor problematikken ikke findes gennem teoretiske udledte hypoteser. Den induktive tilgang tilbyder fordele såsom muligheden for eksplorativt at opdage nye tendenser og udvikling af egen teoretisk ramme, som i dette projekt ses ved deltagelsesbarometret, samt dybdegående forståelser af projektets problemfelt. Der er dog også ulemper forbundet med denne tilgang, hvilket særligt kommer til udtryk gennem generaliserbarheden, validiteten og bias.

Havde projektet haft en deduktiv undersøgelsestilgang, som bærer præg af mere konventionel karakter, da den indebærer en forudgående teoretisk ramme, hvor der "tages afsæt i generelle principper, begreber og teorier, og undersøger hvordan de kan anvendes i konkrete enkelttilfælde i virkeligheden" (Aagerup & Willaa, 2024, s. 39), ville det formentlig have givet en klarere struktur for projektets undersøgelse. Det ville derigennem have været muligt at tage afsæt i allerede etablerede teser eller teorier om forholdet mellem lærer- og elevperspektiver på fænomenet deltagelse i idrætsundervisningen. Herved ville slutningerne i projektet blive foretaget med afsæt i teorien og efterfølgende underbygget i empirien, hvorimod det i den induktive tilgang forholder sig i omvendt rækkefølge (Aagerup & Willaa, 2024, s. 243). Den deduktive tilgang ville dermed have øget generaliserbarheden, da problemfeltet først og fremmest ville have været funderet i en teoretisk ramme, hvorefter det også ville have været muligt at teste problemfeltet på et større udsnit af lærere og elever, hvilket ville højne den

eksterne validitet af forskningen. Dette står i klar kontrast til projektets induktive tilgang, hvor der er risiko for, at de fundne mønstre og tendenser kun gør sig gældende for de specifikke skoler, klasser og aktører, som bliver undersøgt, hvilket kan resultere i kontekstspecifikke konklusioner. Derudover kan det anfægtes, hvorvidt mængden og udvælgelsen af respondenter er tilstrækkelig og repræsentativ i forhold til at udlede noget objektivt om projektets problemfelt (Aarhus Universitet, 2024d).

Derudover baserer den induktive tilgang sig på observationer og fortolkning af data for at udlede konkrete tendenser. Der er imidlertid betydelig risiko for, at vores egne forforståelser og perspektiver som uddannede idrætslærere kan påvirke resultaterne, da vores forskerposition kan være påvirket af egne synspunkter i den fortolkende proces. Dette kan resultere i, at projektets fortolkninger og fund kan indebære en grad af subjektivitet og bias, hvilket kan bevirke, at dataens tolkninger muligvis ikke afspejler den faktiske virkelighed. Havde udgangspunktet været deduktivt, hvor afsættet havde været, at en opstillet hypotese var blevet testet gennem etablerede teorier, ville risikoen for en mulig subjektivitet muligvis være reduceret (Lund & Møller, 2021). Den deduktive tilgang ville dermed have muliggjort en skelnen mellem egne antagelser og faktiske observationer.

Konklusion

Indledningsvist i konklusionen er det vigtigt at understrege, at nærværende projekt har anvendt et relativt begrænset empirisk grundlag til at underbygge analysen. De identificerede fund bør derfor ikke betragtes som universelt generaliserbare for alle idrætslærere og -elever, idet projektet er baseret på en snæver repræsentation af virkeligheden. Dog har vi gennem projektets empiriske data fået bekræftet, at deltagelsesbegrebet er en flydende betegnelse, da der eksisterer divergerende forståelser af deltagelsesbegrebet i idrætsfaget blandt lærere og elever i udskolingen.

Vores undersøgelse bekræfter en tendens, hvor deltagelsesopfattelsen hos de to aktørgrupper adskiller sig fra hinanden med udgangspunkt i Alenkærs teori om kvantitativ- og kvalitativ deltagelse. Lærernes kvalitative vurdering af elevernes deltagelse anskues primært ud fra en statisk og normativ forståelse, hvor højt fysisk aktivitetsniveau er det primære vurderingskriterie, som eleverne bedømmes ud fra. Samtidig bekræfter empirien, at lærerne ikke finder den kvantitative deltagelse tilfredsstillende, hvor kriterieret er, at eleverne blot er omklædt og fysisk til stede. Modsat lærerne spænder elevernes kvalitative vurderingskriterier bredere, hvilket afspejles i elevernes besvarelser i deltagelsesbarometret, hvor majoriteten af de adspurgte elever mener, at de ved *minimal deltagelse* også indfrier deltagelsesforventningerne. Dertil kan det bekræftes, at en stor andel af eleverne finder den kvantitative deltagelse for tilfredsstillende. Empirien afslører derfor en distinktion i aktørernes deltagelsesparadigme, hvilket potentielt kan medføre en stigmatiserende oplevelse for de elever, hvis deltagelsesmønstre ikke matcher lærernes forventninger.

Dernæst bekræfter projektets empiri, at der i lyset af Lave og Wengers teori om deltagelsespositioner hersker diskrepante opfattelser hos lærere og elever omhandlende tilfredsstillende elevdeltagelse. Det fremgår af empirien, hvordan lærere i overvejende grad opererer med en statisk forståelse af, at elever først betragtes som deltagende, når de opfylder kriterierne for den fuldgældige deltagelsesposition. Hos eleverne fremtræder imidlertid en divergerende tendens, hvor de også anerkender deltagelsen, når den er legitim perifer. Bemærkelsesværdigt er det, at lærernes definition af ikke-deltagende elever harmonerer med definitionen af den legitim perifere deltagelsesposition, hvilket understreger, at lærerne bør anskue den legitim perifere position som en acceptabel deltagelsesgrad, da der ellers er potentiale for, at nogle elever stigmatiseres som ikke-deltagende.

Derudover kan vi konkludere, at der ofte opstår perspektivforviklinger, når lærerne forsøger at definere rammen for, hvordan deltagelse skal se ud. Empirien tydeliggør Højholts teori om, at et tilstræbt børneperspektiv ikke er tilstrækkeligt, da den voksnes perspektiv stadig bliver gældende og normgivende for undervisningen, hvilket kan medføre at nogle elever anses som ikke-deltagende.

Endvidere bekræfter empirien, at en af årsagerne til distinktionen i aktørernes deltagelsesopfattelser skyldes manglende afstemthed af tydelige retningslinjer og forventninger til elevernes deltagelsesadfærd. Empirien tydeliggør, at lærere og elever både har forskellige deltagelsesopfattelser, er bevidste om, at deres deltagelsesforventninger adskiller sig, men at de samtidig ikke kan identificere disse hos hinanden. Alenkærs teori om deltagelseskontrakten afslører derfor behovet for en mere eksplicit kommunikation mellem aktørerne angående forventninger til elevernes deltagelsesadfærd. Implementeringen af kontrakten kan potentielt bidrage til en reducere af forskellene i deltagelsesopfattelserne, da der vil forekomme mere ensartede vurderingskriterier af tilfredsstillende deltagelse, som begge aktører kan vurdere mere præcist ud fra.

For at belyse, hvordan læreren med fordel kan inddrage et reelt børneperspektiv indledes diskussionen med Ross Greenes teori, som hævder, at der eksisterer et uudnyttet potentiale hos eleverne vedrørende problemløsning af uhensigtsmæssig adfærd, hvorfor elevernes reelle perspektiver bør indtages. Herved vil den unilaterale problemløsning udviskes og perspektivforviklingerne udeblive. Inddragelsen af børneperspektiver er dermed en vej til at forstå den enkelte elevs deltagelse og vanskeligheder.

Dernæst fremhæver projektet vigtigheden af at sætte deltagelsesbegrebet i idrætsfaget under lup i lyset af samtidens aktuelle tendenser, hvor mistrivsel blandt unge er stødt stigende. Som en modvægt hertil kan et skærpet fokus på fællesskabet i idrætsundervisningen styrke elevernes sociale færdigheder og trivsel. Dertil er det bemærkelsesværdigt, at idrætsfaget er det eneste fag i skolen, som eksplicit betoner fællesskabets betydning, hvilket understreger vigtigheden i et skærpet fokus på elevernes deltagelse, da det er afgørende for at opfylde fagets formålsparagraf samt dannelsen til demokratiske borgere.

Slutteligt diskuteres fordele og ulemper ved brugen af den induktive tilgang op mod den deduktive tilgang. Det kan konkluderes, at en deduktiv tilgang ville have øget projektets generaliserbarhed grundet afsættet i en eksisterende, teoretisk ramme, hvorefter problemfeltet kunne undersøges på et større udsnit af elever og lærere, hvilket ville højne den eksterne validitet af forskningen.

Litteraturliste

Agerup, L. & Willaa, K. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder* (s. 33-40; 74-86; 213-219; 243). København: Hans Reitzels forlag.

Aarhus Universitet. (2024a). Surveys. Hentet fra <https://metodeguiden.au.dk/surveys-1>

Aarhus Universitet. (2024b). Reliabilitet. Hentet fra <https://metodeguiden.au.dk/reliabilitet>

Aarhus Universitet. (2024c). Interviewtyper. Hentet fra <https://metodeguiden.au.dk/interviewtyper>

Aarhus Universitet. (2024d). Selektionsbias. Hentet fra <https://metodeguiden.au.dk/selektionsbias>

Alenkær, R. (2009). Prolog: Zonen for nærmeste inklusionsudvikling. Alenkær, R. (red.), *Den inkluderende skole i praksis* (s. 21-23). København: Frydenlund.

Alenkær, R. (u.å). Kvalitativ inklusion. Hentet fra <https://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc15e4b0971c0e41b5f1/1410849843346/Kvalitativ-inklusion---artikel2.pdf>

Alenkær, R. (2009). *Den inkluderende skole i praksis* (s. 21-29). Frederiksberg: Frydenlund.

Alenkær, R. (2023). *Pædagogisk værtskab og uro i skolen* (s. 70-73). Frederikshavn: Dafolo.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). Idræt Fælles Mål (s. 3). Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Idr%C3%A6t.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (2023, 2. januar). Folkeskolens formål. Hentet fra <https://www.emu.dk/grundskole/uddannelsens-formaal-og-historie/folkeskolens-formaal>

EMU (2023, 17. februar). Motivation i udskolingen gennem engagement og projektbaseret læring. Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/motivation-i-udskolingen-gennem-engagement-og>

Engsig, T. T. (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 50-57). København: Hans Reitzels Forlag

Folkeskolen. (2018, 19. december). Samarbejdsbaseret og proaktiv problemløsning. Hentet fra <https://www.folkeskolen.dk/paedagogik-undervisning/samarbejdsbaseret-og-proaktiv-problemløsning/1858406>

Folkeskoleloven. (2020). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr. 1396 af 28/09/2020). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396#P11>

- Glasdam, S. (2016). Semistrukturerede interview af enkeltpersoner. I Glasdam, S., Hansen, G. R. & Pjengaard, S., *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område* (s. 119-151). København: Hans Reitzels Forlag
- Greene, R. (2019): Samarbejdsbaseret og proaktiv problemløsning (s. 133-141). I: Kristensen, R. *Flere fantastiske forbindelser*. 1. udgave, 1. oplag. Frederikshavn: Dafolo
- Guldager, J. D., Bertelsen, K. & Bruun, T. B. (2021). Hvad påvirker elevers og idrætslæreres motivation for idrætsfaget? (s. 96-110). *Forum for Idræt*, 36 (1).
- Guldager, J. D., Andersen, M. F., Christensen, A. B., Bertelsen, K. & Christiansen, L. B (2023). Status på idrætsfaget 2022. Idrætsunderviseres oplevelse af idrætsfaget og udviklingen af faget gennem årene (s. 30-41; 64-67 & 90). Odense: FIIBL
- Hagemann, S. (2024, 4. januar). Stigende mistriivsel blandt unge: Vi er nødt til at gøre noget markant anderledes. Hentet fra <https://bupl.dk/paedagogik-og-profession/forskningsunivers/stigende-mistriivsel-blandt-unge-vi-er-noedt-til-goere>
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis* (s. 74-76). Gyldendal Uddannelse: København
- Høyen, M. (2016). Konstruktion af eget sp-rageskema - herunder betydning af en teoretisk ramme. I Glasdam, S., Hansen, G. R. & Pjengaard, S., *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område* (s. 298-313). København: Hans Reitzels Forlag
- Jensen, J-O. (2008). Fællesskab og idrætsundervisning. *Focus, årgang*. 32 (3), s. 44-47
- Jyllands-Posten (2023, 24. maj). Elevers trivsel i folkeskolen falder til laveste niveau i ni år. Hentet fra <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE15894778/elevs-trivsel-i-folkeskolen-falder-til-laveste-niveau-i-ni-aar/>
- Jørgensen, H. T. (2012). *Redskabsgymnastik* (s. 40). Aarhus: Systime
- Klinge, L. (2020). 8. Relationsarbejde og klasseledelse. I Braad & Jakobsen *Undervisningsk-mpe-tence - en grundbog til læreruddannelsen* (s. 143-157). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 243-242). København: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster* (s. 31-37; 83-86; 175). København: Hans Reitzels Forlag

Lund, B. M. & Møller, D. B. (2021). Induktiv og deduktiv tilgang. Hentet fra <https://sohtx.systeme.dk/?id=263>

NUBU. (2024). Deltagelse og inddragelse. Hentet fra <https://nubu.dk/deltagelse-og-inddragelse/>

Pjenggaard, S. (2020). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I Bodning, J., Mølgaard, N. og Pjenggaard, S. *En håndbog. Bachelorprojektet i læreruddannelsen* (s. 61-79). København: Hans Reitzels Forlag

Præstegaard, J. & Nørby, S. B. (2016). Fokusgruppeinterview. I Glasdam, S., Hansen, G. R. & Pjenggaard, S., *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område* (s. 152-171). København: Hans Reitzels Forlag

Pors, J., G. & Husted, E. (2021). Når problemer kalder på samtænkning - indledende tanker om eklekticisme som samfunds-faglig analysestrategi. I Pors, J., G. & Husted, E., *Eklektiske analysestrategier* (s. 13-38)

Poulsen, C. H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv* (s. 123-127). Hans Reitzels Forlag: København

Riise, A. B. (2019). Riisager vil kigge på urimelige krav til handicappedes deltagelse i idrætseksamen. Hentet fra <https://www.folkeskolen.dk/idraet-kolding-kommune-skolepolitik/riisager-vil-kigge-pa-urimelige-krav-til-handicappedes-deltagelse-i-idraetseksamen/1356379>

Salamanca Erklæringen. (1994). Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning (s. 1-3). Hentet fra: <https://static.uvm.dk/publikationer/1997/salamanca.pdf>

Tønder, M. (2023, 2. juni). Mangfoldighed: Er du opmærksom på køn og identitet i idrætsfaget? Hentet fra <https://blog.folkeskolen.dk/blog-dansk-skoleidræt-idræt/mangfoldighed-er-du-opmaerksom-pa-kon-og-identitet-i-idraetsfaget/4707327>

Undervisningsministeriet. (u.å). At lytte og inddrage. Hentet fra <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/frie/pdf15/150326-at-lytte-og-inddrage.pdf>

Wahlgren, B., Jacobsen, B., Kauffmann, Bo Madsen, M. & Schnack, K. (2018). *Videnskabsteori. Om viden og forskning i praksis* (s. 179). København: Hans Reitzels Forlag

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber* (s. 14-15; 140-143). Hans Reitzels Forlag: København

Bilag

Bilag 1: Mailkorrespondance med forfatterne af SPIF22-rapporten

MS Maja May Schrøder 😊 ↩ Reply ↶ Reply all → Forward 📎 ⋮
To: Julie Dalgaard Guldager (JDGU) Fri 11/17/2023 10:44
Cc: Tobias Assenholt Søndergaard

Hej Julie!

Vi er to lærerstuderende på 4. årgang, som er i gang med at indsamle empiri til vores afsluttende BA-projekt til sommer. Vi er enormt passioneret for idrætsfaget og hvordan man som idrætslærer kan etablere og eksekvere en undervisning, som inddrager flest mulige elever. Dog oplever vi en tendens blandt færdiguddannede idrætslærere, som kommenterer på, at "manglende deltagelse" blandt elever i idrætsfaget stadig er en gennemgående udfordring. Derfor kunne vi rigtig godt tænke os at belyse denne problemstilling i vores BA-projekt.

Vi har læst SPIF22-rapporten, som du har været medforfatter på, hvorfor vi kontakter dig. I rapporten bruges begrebet "deltagelse" mange gange - og særligt i forbindelse med at "deltagelsen" blandt eleverne er blevet større i takt med, at idrætsfaget er blevet et karakter- og prøvefag. Først og fremmest er det jo glædelig læsning! Vi har dog svært ved at gennemskue/læse os ind i, hvad begrebet "deltagelse" dækker over i jeres rapport, hvorfor vi vil høre, om du har mulighed for at give en uddybende definition på: *Hvad er deltagelse i idrætsfaget? / Hvornår er der tale om deltagelse i idrætsfaget?*

Vi håber meget på at høre fra dig!

Mvh
Tobias Søndergaard og Maja Schrøder

JG Julie Dalgaard Guldager (JDGU) 😊 ↩ Reply ↶ Reply all → Forward 📎 ⋮
To: Maja May Schrøder Mon 11/20/2023 07:58
Cc: Tobias Assenholt Søndergaard

Hej Tobias og Maja,

Tak for jeres mail, og dejligt at høre at I kan bruge SPIF rapporten i jeres opgave.

I vores undersøgelse har vi ikke defineret hvad deltagelse er, og vi har heller ikke ladet de lærere og pædagoger vi har interviewet, definere hvad de mener med deltagelse.

Så jeg kan nok desværre ikke hjælpe jer med denne del.

Venlig hilsen

Julie Dalgaard Guldager (JDGU)
Docent i Sundhedsfremme og Forebyggelse
Cand.Scient.San.Publ, Ph.D.
UC SYD
Forskning - Det Sundhedsfaglig Forskningsprogram SuPra, University College Syddanmark

OBS: Samme mail til Julie blev sendt til Andreas

AC Andreas Bolding Christensen 😊 ↩ Reply ↶ Reply all → Forward 📎 ⋮
To: Maja May Schrøder Fri 11/17/2023 10:57
Cc: Tobias Assenholt Søndergaard

Det er et godt spørgsmål 😊

Jeg kan ikke give jer en teoretisk definition på hvad er deltagelse i idrætsfaget. Der kan være mange grader af deltagelse, men når vi har skrevet deltagelse, så er det, når man deltager i undervisningen i større eller mindre grad, men det er IKKE når man sidder "på sidelinjen" og ikke er omklædt eller slet ikke er mødt op.

Det var et bud.... Men I peger også på en svaghed ved spørgeskemaer.... Altså hvordan opfattes spørgsmålet af respondenterne... Det ved vi jo ikke noget om. Held og lykke med jeres projekt 😊

De bedste hilsner

Andreas Bolding Christensen
Lektor og underviser i idræt og bevægelse
Læreruddannelsen på Fyn
Centerkoordinator i FIIBL

Bilag 2: Guide til lærernes spørgeskema

Skriv dit fulde navn (dette bliver anonymiseret - blot så vi har et overblik og eventuelt kan stille uddybende spørgsmål senere hen)

1. Jeg synes, at elevernes manglende deltagelse i idrætsfaget er en udfordring som idrætslærer
2. Giv din egen definition på: Hvad er deltagelse i idrætsfaget? Og hvornår er der tale om deltagelse i idrætsfaget?
3. For mig skal en elev være aktivt deltagende i løbet af hele lektionen, for at være deltagende?
4. Hvornår synes du, at elevernes deltagelse i idræt er tilfredsstillende ud fra nedenstående svarmuligheder? (markér alle de udsagn du er enige i)
 - a. Ingen deltagelse (eleven møder ikke op til idrætsundervisningen)
 - b. Passiv deltagelse (eleven er omklædt og fysisk til stede, men deltager ikke)
 - c. Minimal deltagelse (eleven deltager i aktiviteterne og følger instruktionerne, men med minimal indsats)
 - d. Aktiv deltagelse (eleven deltager aktivt og viser vilje til at deltage fuldt ud i de planlagte aktiviteter)
 - e. Høj grad af deltagelse (eleven deltager aktivt, viser entusiasme for idrætsfaget og stræber efter at forbedre personlige færdigheder og præstationer)
 - f. Overengageret deltagelse (eleven deltager så intensivt, at det kan påvirke samarbejdet til de andre negativt, fordi det overskrider det respektfulde niveau)

Bilag 3: Guide til elevernes spørgeskema

Forklar med dine egne ord, hvad det vil sige at deltage i idræt

1. Jeg deltager i idræt
2. Jeg synes generelt, at der er mange i min klasse, som ikke deltager i idræt
3. Jeg føler, at jeg deltager i idræt, så længe jeg bare er omklædt og fysisk til stede uden nødvendigvis at deltage?
4. Jeg føler, at jeg deltager i idræt, så snart jeg er omklædt, fysisk til stede og er lidt med i alle aktiviteter
5. Jeg føler, at jeg deltager i idræt, når snart jeg er omklædt, fysisk til stede og deltager fuldt ud i alle aktiviteter
6. Jeg føler, at jeg deltager i idræt, så snart jeg er omklædt, fysisk til stede, deltager fuldt ud i aktiviteterne og ønsker at forbedre mig
7. Jeg føler, at jeg deltager i idræt, selv når mine klassekammerater får en dårlig oplevelse med undervisningen, fordi jeg går SÅ meget op i det?

Bilag 4: Interviewguide og transskriberet lærerinterviews

Interviewguide	Svar lærer 1	Svar lærer 2	Svar lærer 3
Prøv at give en definition på, hvornår man kan sige, at en elev deltager i idræt?			
Du har i spørgeskemaet givet udtryk for, at du som lærer oplever, at manglende deltagelse blandt eleverne er en udfordring i id-ætsfaget – kan du uddybe, hvordan det kommer til udtryk?			
Hvor mange elever oplever du ca. i snit, som sidder helt ude af undervisningen af forskellige årsager?			
Oplever du, at deltagelsesudfordringen eksisterer hos de elever, som slet ikke er med i undervisningen, eller dem der faktisk er til stede og burde være klar til at modtage undervisning?	Det er 100% de elever, som burde være klar til at modtage undervisning. Der er nærmest ingen elever, som sidder helt ude	Jeg oplever slet ikke et problem med at elever sidder helt ude for undervisningen. Og hvis der er nogle, så har de som regel en god undskyldning. Så deltagelsesudfordringen er helt sikkert hos de elever, som faktisk er omklædte og er med i undervisningen	Der er jo ikke ret mange, der sidder ude, og det er heller ikke de samme hver gang. Så jeg oplever virkelig, at udfordringen med deltagelse ligger hos de elever, som er omklædte og med
Gælder de samme minimumskriterier for tilfredsstillende deltagelse for alle elever?			Jeg ville ønske, at jeg kunne sige nej, men når jeg lige tænker mig om, så har jeg samme forventning om, at de knap så dygtige idræts elever deltager på samme måde som de erfarne
Har du selv bud på, hvad årsagen kan være til, at der er udfordringer med deltagelse i idrætsfaget?	I dans og udtryk har jeg en forventning om, at mange af eleverne melder sig ud, fordi de ikke gider		
Kan du prøve at uddybe, hvornår en elev er deltagende ifølge dig ud fra deltagelsesbarometret?	Hvis du er omklædt og deltager minimalt, så er det ikke nok for mig	Som elev skal man gøre sig umage og anstrenge sig for at-gøre det – og det synes jeg ikke, at man gør, når man leverer en minimal deltagelse – uanset sit niveau. Eleverne er først deltagende, når de deltager aktivt og viser vilje til at deltage fuldt ud i de planlagte aktiviteter”	
Tror du, at dine elever har samme opfattelse og forventning til, hvad deltagelse er, og		Nej, det tror jeg ikke. Jeg tror, de har et lavere ambitionsniveau, end jeg har	Jeg er slet ikke i tvivl om, at deres deltagelsesforståelse er et helt andet sted end min. For dem tror jeg,

hvornår deltagelsen er tilfredsstillende, som du selv har?			at de tænker at så snart, at de bare er i hallen og er lidt med, så er de deltagende
Tror du, at dine elever kender til dine deltagelsesforventninger til dem?		Nej. Det tror jeg faktisk ikke. Det er faktisk aldrig noget, som jeg har tænkt, at jeg skulle italesætte over for dem	Det er et godt spørgsmål. Men nej, det er jeg ret sikker på, at de nok ikke ved. Jeg fokuserer nok bare på at fortælle dem om programmet, og så har jeg nok bare lidt en klar forventning om, at de deltager på en bestemt måde
Når vi nu foreligger følgende elevudsagn for dig, ændrer det så dine tanker om, hvordan deltagelse kan se ud?: “Jeg føler, at jeg altid deltager i idrætsundervisningen, men jeg ved også godt, at jeg ikke er hende, som har mest sved på panden, når timen er ovre. Men jeg føler, at det er lidt ligesom i danskundervisningen. Der har jeg næsten heller aldrig hånden oppe, men jeg laver altid mine ting og følger med i undervisningen, så der føler jeg også, at jeg deltager. Nogle gange føler jeg bare i idræt, at man ligesom skal deltage på en bestemt måde – fx ligesom de drenge, som bare spurter rundt hele tiden – før ens lærer synes, at man deltager godt nok.”	Det giver rigtig god mening, så ja, jeg er enig med eleven. Så ja, det ændrer faktisk lidt min forståelse.	Jeg kan egentlig godt følge hendes pointe. Drengene bliver nok ofte et sammenligningsgrundlag for mig	

Bilag 5: Interviewguide og transskriberet elevinterviews

Interviewguide	Svar elev A	Svar elev B	Svar elev C	Svar elev D
Prøv at give en definition på, hvornår man kan sige, at man deltager i idræt?	Man er aktiv i hele timen og sidder ikke og laver alt muligt andet. Man har respekt for læreren og gør, hvad der bliver sagt. Hvis ikke man er god til det, man laver, er det også okay bare at være med, når man kan. Så synes			

	jeg også, det er deltagelse			
Oplever du, at der er udfordringer i deltagelsen blandt jer elever i idrætsfaget?				
Hvad er dit minimumskriterium for at kunne sige, at man deltager i idræt?		Så snart jeg bare er omklædt, så er jeg med i idræt, for så er jeg der jo		
Har du nemt ved at deltage i idrætsundervisningen? Og hvad skal der til før at du oplever, at du kan deltage i idrætsundervisningen? Har du også nemt ved at deltage, når I for eksempel skal danse?			Jeg er ligeglad med, hvad vi laver. Jeg deltager bare. Jeg kan godt lide at være aktiv. Så er det noget andet. Så deltager jeg bare lidt, for det er jeg ikke sådan god til. Det er ikke fordi, jeg ikke vil	
Hvis du oplever, at der er udfordringer med deltagelsen i idræt blandt jer elever, har du så nogle bud på, hvad årsagen kan være til det?				
Citat: "Man skal være aktivt deltagende gennem hele lektionen for at være deltagende i idræt" → Er du enig i det? Hvorfor/hvorfor ikke?				
Er du enig eller uenig i, at hvis man deltager i aktiviteterne og følger instruktionerne, men med minimal indsats, så er det tilstrækkeligt for at være deltagende?	Ja, så er man deltagende. Uanset hvilket niveau man er på, og uanset hvor høj puls man har, så er man jo med	Så længe man er med i det, så synes jeg, man deltager. Uanset om det så er lidt eller meget	Hvis man prøver, det man kan, så er man deltagende. Man behøver ikke give alt, man kan godt være med, selvom man gør det minimalt	
Føler du, at din lærer har samme opfattelse af og forventning til, hvad deltagelse er, og hvornår deltagelsen er tilfredsstillende, som du selv har?	Min lærer har nok nogle andre opfattelser. Men jeg ved ikke rigtigt, hvad de er	Lærerne vil nok gerne, at alle skal tonse rundt. Jeg føler bare ikke, det er mig. Jeg synes sagtens, jeg kan være med, hvis jeg gør det i mit eget tempo, selvom jeg godt ved, det ikke er højt.	Jeg ved ikke rigtigt, hvad deres forventninger er. Det er aldrig noget, de snakker om. De præsenterer jo bare indholdet, og så skal man i gang	Jeg føler, at jeg altid deltager i idrætsundervisningen, men jeg ved også godt, at jeg ikke er hende, som har mest sved på panden, når timen er ovre. Men jeg føler, at det er lidt ligesom i danskundervisningen, der har jeg også sjældent hånden oppe, men jeg laver altid mine ting og følger med i undervisningen, så der føler jeg også, at

				jeg deltager. Nogle gange føler jeg bare i idræt, at man ligesom skal deltage på en bestemt måde. For eksempel ligesom de drenge, som bare spurter rundt hele tiden, før ens lærer synes, at man deltager godt nok
Føler du, at dine lærere har en forventning til, hvad der skal til, før at de synes, at man deltager nok i idræt?				
Der er en anden elev, som har sagt det her til os. Er du enig i det?: “Jeg føler, at jeg altid deltager i idrætsundervisningen, men jeg ved også godt, at jeg ikke er hende, som har mest sved på panden, når timen er ovre. Men jeg føler, at det er lidt ligesom i danskundervisningen. Der har jeg næsten heller aldrig hånden oppe, men jeg laver altid mine ting og følger med i undervisningen, så der føler jeg også, at jeg deltager. Nogle gange føler jeg bare i idræt, at man ligesom skal deltage på en bestemt måde - fx ligesom de drenge, som bare spurter rundt hele tiden - før ens lærer synes, at man deltager godt nok.”				
Har du nogle idéer til hvad man kan ændre på, så der er endnu flere elever, som deltager i idræt?				

Bilag 6: Udvalgte screenshots fra lærernes spørgeskema

Giv din egen definition på: *Hvad er deltagelse i idrætsfaget? Og hvornår er der tale om deltagelse i idrætsfaget?*

22 svar

Når eleverne deltager fuldt ud hele tiden og har høj puls

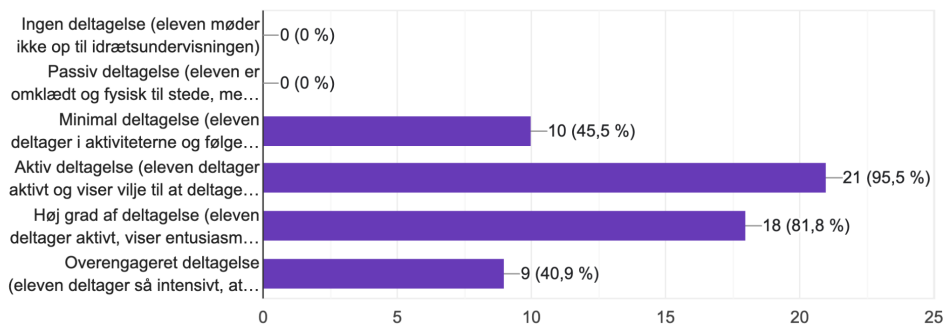
Aktivitetsniveauet skal være højt fra start til slut. Man skal være engageret og have høj puls/sved på panden

Når eleverne giver sig fuldt ud i alle aktiviteterne - uanset hvor godt de kan finde ud af det af

For mig er deltagelse, at eleven indgår i alle de aktiviteter, jeg har planlagt for dagen - derfor er det en forudsætning, at man er omklædt.

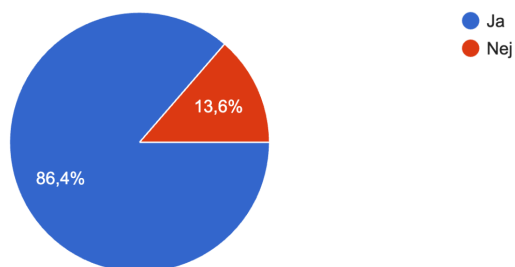
Hvornår synes du, at elevernes deltagelse i idræt er tilfredsstillende ud fra nedenstående svarmuligheder? (markér alle de udsagn du er enige i)

22 svar



Jeg synes, at elevernes manglende deltagelse i idrætsfaget er en udfordring som idrætslærer

22 svar



Bilag 7: Udvalgte screenshots fra elevernes spørgeskema

Forklar med dine egne ord, hvad det vil sige at deltage i idræt

118 svar

At give den hundrede procent, lige meget hvor god man er

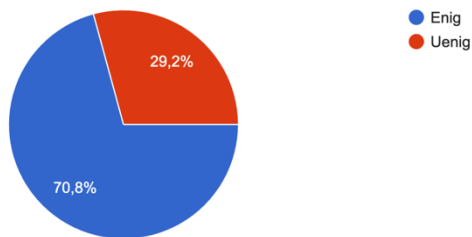
Have klædt om og være med fuldt ud i aktiviteterne

jeg synes at deltage i idræt vil sige man møder op omklædt og prøver at være med
Jeg synes man deltager i idræt når man er med til de aktiviteter man kan.

At du er til stede så du ikke for fræsvær

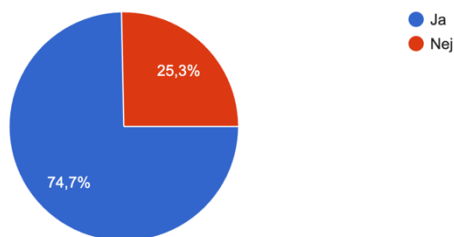
Jeg føler, at jeg deltager i idræt, så længe jeg bare er omklædt og fysisk til stede uden
nødvendigtvis at deltage?

154 svar



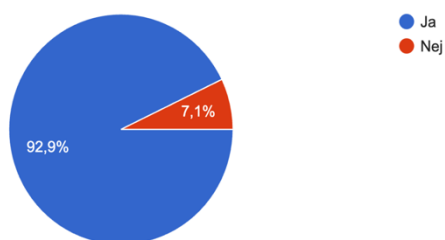
Jeg føler, at jeg deltager i idræt, så snart jeg er omklædt, fysisk til stede og er lidt med i alle
aktiviteter

154 svar




Jeg deltager i idræt

154 svar



Bilag 8: Mailkorrespondance med Rasmus Alenkær

Stk. 1

 Maja May Schrøder 😊 ↩ Reply ↶ Reply all → Forward 📎 ⋮
To: [REDACTED] Wed 1/17/2024 13:29
Cc: Tobias Assenholt Søndergaard

Hej Rasmus,

Vi er to lærerstuderende på 8. semester, som på nuværende tidspunkt er i gang med vores afsluttende bachelorprojekt.


Helt overordnet vil vi i vores projekt undersøge udfordringen om manglende deltagelse i idrætsfaget, med inddragelse af både lærer- og elevperspektiver på problematikken, da der måske ligger en distinktion mellem disse aktørers deltagelsesopfattelser. Ud fra disse perspektiver vil vi undersøge, hvorvidt elevdeltagelsen kan fremmes.

Hertil har vi læst os ind i din teori om henholdsvis kvantitativ- og kvalitativ inklusion, hvortil vi lige har et spørgsmål, som vi håber, at du kan være os behjælpelige med.

Din teori omhandler inklusion, men vi vil høre, hvorvidt dine begreber om henholdsvis kvantitativ- og kvalitativ inklusion også kan ses som "deltagelses-begreber", da du fremhæver, at det at være fysisk til stede (kvantitativ) ikke er det samme som at gøre noget aktivt (kvalitativ). Du bruger ordet inklusion, men vi anskuer det også for at være forskellige former for deltagelse. Så vores spørgsmål er, om vi egentlig kan tillægge din teori en deltagelsesmæssig dimension?

Rigtig god dag :)

Mvh
Tobias og Maja

 Rasmus Alenkær <[REDACTED]> 😊 ↩ ↶ → ⋮
To: Maja May Schrøder Wed 1/17/2024 15:55

You don't often get email from [REDACTED]. [Learn why this is important](#)

Hej Maja

Sikke et godt og kvalificeret spørgsmål. I er ikke helt ved siden af skiven. Respekt.

Min inklusionsteori er i høj grad en deltagelsesteori, hvis man tager afsæt i den kvalitative del. Den kvantitative del er mindre optaget af deltagelse, men mere af formel tilstedeværelse. Man kan netop bruge IC3-modellen til at undersøge barnets deltagelsesmuligheder og udbytte af sin væren i konteksten. Altså, hvilke deltagelsesmuligheder har barnet i forhold til undervisningsmiljøet, kontekstens relationelle dimensioner og opgaveløsning? Så ja, deltagelsesbegrebet er centralt. I min seneste bog, pædagogisk værktøj og uro i skolen, bruger jeg eksplicit deltagelsesbegrebet, så den skulle I måske kigge på.

Alt det bedste
Rasmus

Rasmus Alenkær
Pædagogisk psykolog
Cand. pæd. psych, aut. psych., PhD

Stk. 2



Maja May Schrøder
To: Rasmus Alenkaer

☺ Reply Reply all Forward 📄 ...
Sun 2/18/2024 14:11

Hej igen Rasmus!

Tusind tak for dine svar - vi forelagde dem vores vejleder den anden dag, som var svært begejstret. Så tusind tak!

Vi tillader os derfor at være frimodige igen ved at stille endnu et spørgsmål... vi håber, at det er okay! Det er selvfølgelig også helt forståeligt, hvis ikke tiden er til at kunne besvare 🙄

MEN vi har læst os yderligere ind i din teori, hvor du i bogen "Den inkluderende skole - i praksis" kommenter følgende på s. 22:

"Traditionelt har man i folkeskolen arbejdet ud fra en antagelse af, at der findes et *normalt*, eller skal vi sige *gennemsnitligt*, niveau for elevernes faglige evner. Det er dette normalforhold, som den klassiske skole i en eller anden forstand har konstrueret sin virksomhed omkring. Og hvis eleverne falder uden for dette *normalforhold*, finder man det ganske naturligt inden for denne forståelsesramme at nægte eleverne deltagelse i skolens fællesskab"

Ligesom sidstnævnte spørgsmål angik deltagelse, og hvordan man kunne "oversætte" din teori med en deltagelsesdimension, så vil vi høre, om det også kunne gøre sig gældende i ovenstående citat?

Følgende er de overvejelser, som vi har gjort os om citatet i en deltagelsesorientering:

"Citatet indikerer en antagelse om, at elever generelt besidder et *normalt* eller *gennemsnitligt* niveau inden for deres faglige evner, og at disse ofte standardiseres og generaliseres. Betragtes citatet ud fra et perspektiv om deltagelse, understreger det yderligere, hvordan der kan eksistere end tendens til først at betragte elever for være deltagende, når de indfører en statisk opfattelse af, hvad der udgør et *normalt* og *gennemsnitligt* niveau af deltagelse. Ifølge Alenkaers citat vil disse standarder og forventninger til deltagelse være fastsat af skolesystemet, samt lærernes opfattelse af begrebet. Som følge heraf risikerer de elever, som ikke befinder sig i dette normalitetsbaserede deltagelsesparadigme, at blive stigmatiseret som værende ikke-deltagende.

Set i lyset af det kvalitative perspektiv på deltagelse, er der ligeledes potentiale for, at lærernes forestillinger om, hvilke kriterier der definerer deltagelsesgodkendelse, samt hvordan elevernes faglige udbytte skal manifestere sig, for deres deltagelse ansues for værende tilfredsstillende, kan adskille sig fra elevernes eget synspunkt. Citatet fremhæver derfor, hvordan statiske og fastlåste forestillinger om deltagelse potentielt kan føre til en stigmatisering af de elever, som ikke opfylder de forudbestemte standarder for deltagelse samt kriterierne for, hvornår det faglige udbytte af undervisningen vurderes som værende acceptabelt, som i yderste konsekvens kan resultere i, at eleverne ikke bliver anskuet for at være deltagende.

Kan du følge tanken? Og kan du bekræfte, at citatet også kan tillægges / oversættes med en deltagelsesdimension?

Rigtig god søndag :)

Mvh
Maja



Rasmus Alenkaer
To: Maja May Schrøder

☺ ← ↩ → 📄 ...
Tue 2/20/2024 12:11

You don't often get email from [redacted] [Learn why this is important](#)

Hej Maja
Herligt.

Jeg tænker, at citatet er lidt "hårdt", eksempelvis når der står "nægter".

Det er jo ved at være et ældre citat...

Uanset, jeg kan godt følge din tanke, men er ikke sikker på, at jeg vil sige "ikke deltagende" om børn, der ikke lever op til forventningerne. Man kan måske i højere grad sige, at de ikke præsterer godt i forhold til det ønskede. Endnu vigtigere er det at understrege behovet for en indsats, der højner elevernes deltagelsesmuligheder - og denne indsats kan jo både være niveaumæssigt, men også i forhold til flere andre aspekter - læringsstil, skolens værdier og så videre.

Håber det giver mening.

Fortæl endelig, hvordan det gik når i får jeres opgave tilbage.

Kh

Rasmus

Rasmus Alenkær

Pædagogisk psykolog, aut., PhD