

# FYSISK AKTIVITET OG SOCIAL INKLUSION I FOLKESKOLEN

Om betydningen af idræt og fysisk aktivitet for inklusion af børn med særlige behov



Malene Friis Vesterby 20114172  
Aarhus Universitet

## Abstract

Inclusion of children with special educational needs are an important part of the Danish primary school. Furthermore, the Danish Government has decided to introduce daily physical activity into the primary school curriculum because increase of physical activity has the potential to be beneficial for health, learning and wellbeing for all children. All students will engage in 45 minutes of physical activity every day. The individual school decides how to implement the 45 minutes of daily physical activity. Therefore, it is very likely that each school will choose their own strategy in order to implement this target. This paper aims to examine the impact of the approach to physical activity in primary school on children with special educational needs

This topic will be examined through an empirical case study, which includes two third grade classes from two different schools. The data collection includes observation of the two classes. The primary purpose was to observe physical activity, including physical education classes and classroom-based physical activity. Focus group interviews with the class teachers and pedagogues were also performed.

Data from the case study was analysed using Munk and Agergaard's understanding of social inclusion which focus on the student experience of participation in physical activity, and Bourdieu's theories of capital, habitus, field and symbolic violence.

The two schools have a very different approach to physical activity. One school is focused on the students' own development (School A) while the other include competition and team games in physical education (School B)

This thesis concludes, that the choice of approach to physical activity are important for children with special educational needs. In both schools' children with special educational needs are sometimes excluded from physical activity. In School A this happens when the students experience lack of meaningfulness or choose to participate in a community of practice outside the physical education. Exclusion in school B happens due to lack of physical and social skills necessary to navigate in the complex competition games. In both classes, physical activity has shown potential to increase students' social capital. This is important because the students with special educational needs from both schools have small social capital.

Finally, based on the scientific literature and results from the case study, my thesis suggests that physical activity in primary school should include both competition and individual development.

# Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING</b> .....	<b>3</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	4
1.2 BEGREBSAFKLARING .....	4
1.3 LÆSEVEJLEDNING .....	5
<b>2. KVALITATIV FORSKNINGSMETODE</b> .....	<b>6</b>
2.1 UDVÆLGELSE AF CASE .....	7
<i>Beskrivelse af Skole A</i> .....	7
<i>Beskrivelse af Skole B</i> .....	8
<i>Sammenligning af skolerne</i> .....	8
2.2 INFORMANTER .....	9
2.3 DATAINDSAMLING .....	9
2.4 ANALYSESTRATEGI .....	12
2.5 MIN FORFORSTÅELSE .....	14
2.6 VALIDITET .....	15
<i>Konstrukt validitet</i> .....	15
<i>Ekstern validitet</i> .....	17
2.7 RELIABILITET .....	18
2.8 ETISKE OVERVEJELSER .....	19
2.9 STUDIETS SVAGHEDER.....	20
<b>3. STATE OF THE ART</b> .....	<b>21</b>
<b>4. TEORETISK FORSTÅELSE</b> .....	<b>29</b>
4.1 SOCIAL INKLUSION .....	29
4.2 PIERRE BOURDIEU .....	31
<i>Habitus</i> .....	31
<i>Kapital</i> .....	32
<i>Felt</i> .....	33
<i>Symbolisk vold</i> .....	34
4.3 TEORETISK REFLEKSION .....	35
<b>5. ANALYSE AF FYSISK AKTIVITETS BETYDNING FOR BØRN MED SÆRLIGE BEHOV</b> .....	<b>36</b>
5.1 TILGANGEN TIL IDRÆT .....	36
<i>Skole A</i> .....	36
<i>Skole B</i> .....	41
5.2 SOCIAL INKLUSION .....	45
<i>Skole A</i> .....	46
<i>Skole B</i> .....	48
5.3 KAPITAL .....	49
<i>Skole A</i> .....	49
<i>Skole B</i> .....	51
5.4 OPSAMLING PÅ ANALYSE .....	54
<b>6. DISKUSSION</b> .....	<b>55</b>
6.1 KONKURRENCE .....	55
<i>Positive og negative konsekvenser af konkurrence</i> .....	56
6.2 INKLUSION OG EKSKLUSION .....	59
6.3 IDRÆT I FOLKESKOLEN .....	61
<b>7. METODISK REFLEKSION</b> .....	<b>63</b>
<b>8. KONKLUSION</b> .....	<b>67</b>
<b>9. PERSPEKTIVERING</b> .....	<b>68</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>69</b>
<b>BILAGSOVERSIGT</b> .....	<b>73</b>

## 1. Indledning

Inklusion af elever med særlige behov spiller en stor rolle i den danske folkeskole. Trods afskaffelse af regeringens ambitiøse målsætning om, at 96% af alle elever skal inkluderes, er inklusion højt prioriteret. Det fremgår af undervisningsministeriets pressemeddelelse i forbindelse med fjernelse af målsætningen: ”*det betyder ikke, at der skal arbejdes mindre med inklusion, men fokus skal rettes mod at skabe inkluderende læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i det enkelte barn.*”<sup>1</sup> Begrundelsen for at fjerne målsætningen er, at fokus bør rettes mod det enkeltes barns progression og trivsel fremfor en ambition om et tal.<sup>2</sup> Den øgede indsats på inklusionsområdet sker med ”loven om inklusion” i 2012<sup>3</sup>, der skal flytte flere elever fra specialklasser til almindelige folkeskoleklasser. Den nye folkeskolereform fra 2014 bygger videre på den inkluderende tanke med tiltag som understøttende undervisning og tilbud om lektiehjælp. Derudover har fysisk aktivitet fået en større rolle i løbet af skoledagen, da alle skoleelever har krav på minimum 45 minutters daglig bevægelse.<sup>4</sup> Dette blev blandt andet indført på baggrund af en konsensuskonference, der påviste en sammenhæng mellem fysisk aktivitet og læring.<sup>5</sup>

En ny rapport fra Vidensråd for forebyggelse konkluderer også, at fysisk aktivitet har positiv indflydelse på skoleelevers faglige præstation, sundhed og trivsel.<sup>6</sup> Det er altså med til at give fysisk aktivitet sin berettigelse i folkeskolen. Det er op til den enkelte skole at leve op til kravet om de 45 minutters daglig bevægelse. Der er igen retningslinjer eller krav til, hvordan implementeringen af fysisk aktivitet skal eller bør foregå. Det betyder også, at der kan være mange forskellige fortolkninger, tiltag og måder at organisere bevægelse på. Dette danner baggrund for specialet, hvor to forskellige skoler indgår i et multipelt casestudie. De to skolers organisering, tilgang og valg i forbindelse med fysisk aktivitet og idræt analyseres for at forstå betydningen af fysisk aktivitet for inklusion af børn med særlige behov. Dette danner baggrund for specialets problemstilling, der findes på følgende side.

---

<sup>1</sup> Undervisningsministeriet. *Regeringen og KL er enige om at afskaffe 96 procent-målsætningen*, Undervisningsministeriets hjemmeside, 2016a

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Undervisningsministeriet. *Inklusion skal betyde bedre undervisning for alle*. Undervisningsministeriets hjemmeside, 2013

<sup>4</sup> Olsen, John Villy & Trier, Maria Bech. *Ny folkeskolereform virker fra august 2014*. folkeskolen.dk, 2013

<sup>5</sup> Kulturministeriet Udvalg for Idrætsforskning, *Fysisk aktivitet og læring – en konsensuskonference*, 2011, p. 13

<sup>6</sup> Pedersen, Bente Klarlund; Andersen, Lars Bo; Bugge, Anna; Nielsen, Glen; Overgaard Kristian, Roos Ewa; von Seelen, Jesper. *Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*, København, 2016, p. 11

## 1.1 Problemstilling

*Hvilken betydning har tilgangen til fysisk aktivitet og idræt i skolen for inklusion af børn med særlige behov?*

## 1.2 Begrebsafklaring

Inklusion defineres som social inklusion i forhold til Munk og Agergaards forståelse af begrebet.<sup>7</sup> De tager udgangspunkt i, at inklusion afhænger af elevernes opfattelse af at være deltagende. Denne er påvirket af, hvorvidt de finder indholdet meningsfuldt, sociale relationer og fysiske færdigheder. Dette er yderligere uddybet i afsnit 4.1 om social inklusion.

Med fysisk aktivitet menes den lærerstyrede undervisning af eleverne, der foregår i idrætstimerne, understøttende undervisning eller som en del af den almene undervisning. Bevægelse i frikvarterer eller uden for den egentlige undervisning inddrages derfor ikke.

Børn med særlige behov defineres som de børn, der har behov for særlig støtte idet, at de ikke kan understøttes alene ved undervisningsdifferentiering eller holddannelse.<sup>8</sup> Studiet inddrager de elever, der går i en almindelig distriktsklasse, men modtager støtte enten i form af tilstedeværelse af en ekstra lærer eller pædagog, eller ved modtagelse af støtteundervisning udenfor klassen. Desuden inddrages eleverne kun, hvis de deltager i klassen idrætstimer, og altså ikke tages ud af klassen til supplerende undervisning i disse timer. Dette skyldes, at størstedelen af den samlede fysiske aktivitet foregår i idræt.

---

<sup>7</sup> Munk, Mette & Agergaard, Sine "The Processes of Inclusion and Exclusion in Physical Education: A Social-Relational Perspective" 2015, p. 67

<sup>8</sup> Undervisningsministeriet *Regler om inklusion* Undervisningsministeriets hjemmeside, 2015

### 1.3 Læsevejledning

Kapitel 1: Indledning	Introduktion til specialets område. Centrale begreber afklares og opgavens problemstilling fremlægges.
Kapitel 2: Kvalitativ forskningsmetode	I afsnittet fremlægges overvejelser omkring specialets metodiske valg i forhold til valg af casestudie, design, dataindsamling, studiets kvalitet og etiske overvejelser.
Kapitel 3: State of the art	I dette kapital fremlægges den eksisterende forskning på området. Afsnittet er lavet ud fra en systematisk litteratursøgning.
Kapitel 4: Teoretisk forståelse	I specialet anvendes teoretiske forståelser. Der redegøres for Munk og Agergaards forståelse af social inklusion, og Bourdieus forståelse af begreberne habitus, kapital og symbolsk vold.
Kapitel 5: Analyse	Casestudiets empiri undersøges med udgangspunkt i den teoretiske ramme. Kapitlets opdeles i tre afsnit 5.1 tilgangen til idræt, 5.2 social inklusion og 5.3 kapital.
Kapitel 6: Diskussion	Analysens centrale fund diskuteres i dette kapitel, særligt med udgangspunkt i konkurrence, inklusion og eksklusion.
Kapitel 7: Metodisk refleksion	I dette kapitel diskuteres de metodiske valg. Metodekritiske overvejelser og specialets mulighed for at bidrage med viden fremlægges.
Kapitel 8: Konklusion	Undersøgelsen opsummeres kort og opgavens problemstilling besvares i konklusionen.
Kapitel 9: Perspektivering	Specialet afsluttes med en perspektivering til, hvordan motivationspsykologi og TARGET modellen kan være relevant for området.

## 2. Kvalitativ forskningsmetode

Studiet benytter sig af den kvalitative forskningsmetode. I modsætning til kvantitativ forskning søger kvalitative metoder at gå i dybden med mennesket og dets sociale processer. Menneskets oplevelser, erfaringer, tanker, handlinger, følelser og sociale relationer undersøges i sin naturlige kontekst.<sup>9</sup> På den måde møder forskeren mennesket, hvor det er. Denne forskningsmetode er valgt, da den giver mulighed for at undersøge en kompleks virkelighed, hvor mange variable har indflydelse på menneskets handlinger og sociale processer.

Formålet med studiet er at undersøge betydningen af tilgangen til fysisk aktivitet og idræt for inklusion af børn med særlige behov. Med tilgangen til idræt menes de værdier, kvaliteter, handleformer og aktiviteter, der præger idrætten og den fysiske aktivitet på skolen. Specialets ambition er at kunne bidrage med viden til folkeskolelærere i indskolingen. Casestudiet er derfor valgt fordi, at et veludført casestudie kan give mulighed for at sige noget generelt om et komplekst fænomen.<sup>10</sup> Desuden er casestudie relevant, da inklusion af børn med særlige behov er et komplekst og socialt fænomen. Casestudiet giver mulighed for detaljeret at undersøge sådan et fænomen i sin naturlige kontekst, hvor flere variable spiller ind.<sup>11</sup> Studiet er et multipelt casestudie,<sup>12</sup> idet studiet inddrager to forskellige klasser fra hver sin skole og dermed to cases. Desuden er casestudiet indlejret, da der undersøges udvalgte enheder af de to cases i modsætning til at skabe en holistisk forståelse af casen, hvor alt omkring denne undersøges.<sup>13</sup> Dette er valgt for at holde fokus på de områder, der er relevante for inklusion af børn med særlige behov og fysisk aktivitet, og for at kunne skabe en dybdegående beskrivelse af dette.

---

<sup>9</sup> Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene ”Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion” København, 2015, p. 14

<sup>10</sup> Flyvbjerg, Bent ”Fem misforståelser om casestudiet” København, 2015, p. 506

<sup>11</sup> *op.cit.* p. 500

<sup>12</sup> Yin, Robert K. *Case Study Research. Design and Methods* Thousand Oaks, 2014, p. 50

<sup>13</sup> *Ibid.*

## 2.1 Udvælgelse af case

En case kan indeholde forskellig information og udvælgelse af case er derfor afgørende for kvaliteten af et casestudie.<sup>14</sup> Informationsorienteret udvælgelse er med til at øge validitet og analytisk generalisering af studiet.<sup>15</sup> Dette er yderligere uddybet i afsnit 2.6 *Validitet*. Yins replikationslogik tager udgangspunkt i, at alle cases i et multipelt casestudie er strategisk udvalgt, således at resultaterne fra de forskellige cases enten bekræfter eller af forventede årsager modsiger sig hinanden.<sup>16</sup> Caseudvælgelsen i dette studie er strategisk udvalgt på baggrund af Flybjergs selektionstype cases med maksimal variation,<sup>17</sup> hvor de to cases særligt er forskellige på én dimension, i dette tilfælde tilgangen til idræt og bevægelse. Desuden er de to cases også udvalgt efter Yins replikationslogik,<sup>18</sup> hvor der forventes, at de to skoler giver forskellig information i forhold til fysisk aktivitet og idræt. Af hensyn til skolernes anonymitet kaldes de henholdsvis *Skole A* og *Skole B*. I begge cases inddrages en 3. klasse fra skolen. Dette klassetrin er valgt, da eleverne har et godt kendskab til at gå i skole og formentlig har oplevet deres faglige og sociale styrker og svagheder. Socialt har klasserne også fungeret i en længere periode, men samtidig er eleverne stadig en del af et pædagogisk idrætsforløb på skole A.

### Beskrivelse af Skole A

Skole A er strategisk udvalgt som atypisk case,<sup>19</sup> da skolen er en idrætsskole. Som følge af konkurrence mellem en række skoler, der lå inden for et tæt geografisk område, har skolen lavet en særlig profil omkring idræt og bevægelse. Det betyder, at eleverne minimum har en ekstra klokketimes idræt dagligt. Denne særlige profil var indført før skolereformens krav til 45 minutters daglig bevægelse. Det betyder, at skolen selv har valgt at tage idræt og bevægelse ind i skoledagen. I indskoling har eleverne derudover pædagogisk idræt med fokus på at udvikle basale kropslige færdigheder. Idrætslærerne på skolen har italesat formålet med idræt og har derfor også en tydelig og italesat tilgang til idræt. De ligger vægt på bevægelsesglæde, ingen konkurrence og kamp, at udvikle kroppens ABC og at idræt er for alle elever. Disse idrætstimer foregår i samspil mellem trænere fra idrætsforeninger og skolens lærere og pædagoger. Undervisningen er bygget op omkring fire forløb hvert halve skoleår fordelt ud på de fire temaer boldbasis, redskabsgymnastik,

---

<sup>14</sup> Flybjerg, *op.cit.* 2015, p. 507

<sup>15</sup> *op.cit.* p. 507-508

<sup>16</sup> Yin, *op.cit.* 2014, p. 57

<sup>17</sup> Flybjerg, *op.cit.* 2015, p. 508

<sup>18</sup> Yin, *op.cit.* 2014, p. 57

<sup>19</sup> Flybjerg, *op.cit.* 2015, p. 508



løb/spring/kast og kropsbasis. Eleverne har 4 skemalagte idrætstimer ugentligt af 60 minutter. Desuden arbejder skolen med 1 times ugentlig bevægelse i undervisningen, hvis formål er at understøtte den faglig læring. Dette planlægger faglærerne i deres undervisning uden samarbejde med idrætslærerne.

### Beskrivelse af Skole B

Skole B er udvalgt som paradigmatiske case, der udtrykker mere generelle egenskaber ved det pågældende samfund.<sup>20</sup> Denne type case fungerer som mønstereksempel eller prototype.<sup>21</sup> Dette skyldes, at skole B i højere grad er en klassisk folkeskole. Skolen tilbyder ikke en særlig undervisningstilgang indenfor idræt eller andre områder. Skole B's ambition omkring idræt er at leve op til folkeskolereformens krav om 45 minutters daglig bevægelse. Dette krav er blevet pålagt skolen og er ikke frivilligt valgt til. Skolen har ikke en særlig strukturering af, hvornår og hvordan den fysiske aktivitet skal udføres. Den fysiske aktivitet bliver derfor meget lærer- og klassebestemt. Skolens 3. klasse har 1,5 times skemalagt idræt ugentligt. Klassen har særligt fokus på samarbejde og sociale relationer, når de dyrker fysisk aktivitet. Lærerne beskriver, at de i højere grad ligger fokus på dette i fysisk aktivitet fremfor faglige mål. Fysisk aktivitet ligger typisk i idræt og understøttende undervisning. Desuden bruges bevægelse som kortere aktive pauser på 5-10 minutter til at give eleverne frisk luft og øge koncentrationen, når de kommer tilbage i klasseværelset.

### Sammenligning af skolerne

Skolerne er udvalgt som cases grundet den beskrevne forskellighed i forhold til fysisk aktivitet og idræt. Samtidig ligner de hinanden på en række andre parametre.

Geografisk ligger de inden for en afstand af cirka 2 kilometer. Skolerne ligner hinanden i størrelse. Der er en meget lille forskel på samlet 14 elever mellem de to skoler. Begge skoler har 20 % elever med dansk som andetsprog. Det samlede karaktergennemsnit for bundne prøvefag i 9. klasse i 2015 adskiller sig med 0,5, hvor skole A har det højeste gennemsnit. Skole A har et gennemsnit, der ligger 0,4 karaktere over kommunens gennemsnit, mens skole B har et gennemsnit på 0,1 karakter under dette. De adskiller sig altså en smule på dette punkt. Ugebladet A4 har lavet en trivselsundersøgelse på baggrund af undervisningsministeriets nationale trivselsmåling i

---

<sup>20</sup> *op.cit.* p. 510

<sup>21</sup> *Ibid*

folkeskolen i foråret 2015.<sup>22</sup> Ud af de 1238 skoler, der deltog i undersøgelsen, er begge skolers samlede placering ud fra den generelle sociale trivsel midt i feltet. Skole A er placeret bedst, men under 30 skoler er placeret imellem de to skoler. Skolerne adskiller sig i forhold til, at eleverne på Skole A rapporterer at være gladere end på skole B. Flere elever føler sig ensomme og rapportere at have ondt i hovedet på skole A i forhold til Skole B. Desuden beskriver lærerne på Skole A, Skole B som en konkurrerende skole, de sammenligner sig med i forhold til at modtage elever. Skolerne ligner altså hinanden på en række parametre, dog uden at være helt identiske. Dette giver mulighed for at sige noget om betydningen af idræt og fysisk aktivitet, hvor skolerne netop er særligt forskellige.

## 2.2 Informanter

Studiet inddrager 2 lærere fra hver klasse og 1 pædagog tilknyttet klassen i kvalitative fokusgruppintervjuer. Der er valgt både pædagoger og lærere, da de potentielt oplever fænomenet forskelligt, hvilket kan være med til at belyse problemstillingen mere bredt. Desuden er der valgt flere lærere, da de kan opleve betydningen af bevægelse forskelligt afhængig af deres undervisningsfag. Der indgår både en idrætslærer og en lærer, der kun underviser i boglige fag. Alle tre informanter fra hver skole er tilknyttet samme 3. klasse. Eleverne indgår ikke som informanter i interviews, men blot i observationer. Dette uddybes i følgende afsnit, *Dataindsamling*.

## 2.3 Dataindsamling

Dataindsamlingsmetoderne foregår ved fokusgruppintervjuer og observationer i en periode på 3 uger. Fokusgruppintervjuer vil foregå midtvejs således, at der ligger observationer både før og efter interviewsne. Interviews er med lærere og pædagoger, og foretages ikke af eleverne. I hvert fokusgruppintervju vil 3 informanter deltage. Der foretages to fokusgruppintervjuer i alt (en fra hver skole). Varigheden er cirka 30-45 minutter. Fokusgruppintervjuer giver indblik i sociale samspil og viser sociale forhandlinger, da interpersonel dynamik kan opstå i interviewsituationen og fremgå af data.<sup>23</sup> Det giver mulighed for, at informanterne kan diskutere fænomenerne indbyrdes og data indsamles på gruppeniveau.<sup>24</sup> Det er målet, at pædagoger og lærere i forskellige fag, har forskellige perspektiver, erfaringer og forståelser, og at denne forskellighed kan bidrage til at

---

<sup>22</sup> Rysgaard, Kåre Kildall *Find dit barns skole: sådan trives de danske skolebørn* Ugebrevet A4's hjemmeside, 2015

<sup>23</sup> Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend *InterView* København, 2009, p. 321

<sup>24</sup> Halkier, Bente "Fokusgrupper" København, 2015, p. 139

producere mere komplekse data, da de vil spørge ind og kommentere på hinandens erfaringer undervejs i interviewet.<sup>25</sup> Samtidig giver det mulighed for at samle relativt meget data fra flere forsøgspersoner på kort tid, hvilket passer med omfanget af dette studie.<sup>26</sup> Dette er også hensigtsmæssigt i forhold til lærerne og pædagogerne tid og mulighed for at bidrage til studiet. Der kan være risiko for, at informanterne er mere tilbageholdne, mindre ærlige og tænker mere over, hvad der er korrekt at sige, når deres kollegaer er til stede, hvilket kan betyde, at de holder inde med information. Omvendt kan de også være mere ærlige i nogle situationer, da deres kollegaer kender dem som underviser og klassens elever.

Interviewsne vil være løst struktureret med interviewguide. Interviewguide er et på forhånd lavet script, der strukturerer interviewet.<sup>27</sup> Interviewguiden indeholder en række temaer og dertil knyttede spørgsmål knyttet til problemstillingen. Interviewguiden kan ses på bilag 1. Interviewguiden starter med introduktion til forskningsprojektet og selve fokusgruppeinterviewet. Spørgsmålstyperne er åbne og brede. De første spørgsmål er dog mere beskrivende og konkrete, da det kan være lettere at få deltagerne til at reagere på.<sup>28</sup> Desuden indeholder interviewguiden vignetter i form af ekstra spørgsmål i tilfælde af, at samtalen kan startes igen, hvis den skulle gå i stå eller interviewguidens spørgsmål hurtigt er brugt.<sup>29</sup> Interviewguiden vil ikke nødvendigvis blive fulgt slavisk. Interviewsituationen, informanternes svar og indbyrdes diskussion vil være bestemmende for interviewet, og hvor tæt interviewguiden følges.<sup>30</sup>

Interviewguiden vil også hjælpe mig som moderator i fokusgruppeinterviewet med at holde fokus undervejs og sikre, at temaet for interviewet fastholdes.<sup>31</sup> Denne udfordring øges ved, at fokusgruppeinterviews laves frem for enkeltmandsinterviews. Det er en større udfordring at styre et sådant interview på grund af den sociale interaktion.<sup>32</sup> For at forberede mig på at lave fokusgruppeinterview samt teste interviewguiden, er et pilotfokusgruppeinterview med 3 skolelærere, der ikke er knyttet til de to skoler, lavet. Interviewet tog udgangspunkt i interviewguiden til skole B. Efterfølgende gav disse lærere mig feedback på, hvordan jeg virker som interviewperson og på selve interviewet. Interviewguiden blev efterfølgende rettet til efter

---

<sup>25</sup> *op.cit.* p. 139

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Kvale & Brinkmann, *op.cit.* 2009, p. 151

<sup>28</sup> *op.cit.* p. 146

<sup>29</sup> Nielsen, Stine Frydendahl & Thing, Lone Friis "Fokusgruppeinterview" København, 2015, p. 108

<sup>30</sup> Kvale & Brinkmann, *op.cit.* 2009, p. 151

<sup>31</sup> Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode" København, 2015, p. 35

<sup>32</sup> Kvale & Brinkmann, *op.cit.* 2009, p.170

denne feedback. Der blev stillet mere lukkede spørgsmål i begyndelsen af interviewet til at starte samtalen og gøre lærerne trygge.

Eleverne er fravalgt, da de er meget unge. Desuden kan emnet inklusion af børn med særlige behov være følsomt for eleverne. Eleverne kan i forvejen forventes at opleve en grad af stigmatisering i deres skoledag, idet de modtager støtteundervisning. Derfor kan en udvælgelse af inklusionsbørnene til interviews, være med til at øge denne stigmatisering, hvilket der ikke ønskes af etiske hensyn. Det betyder altså, at studiet ikke kan komme tæt på elevernes oplevelse, og det bliver derimod lærerens og pædagogernes oplevelser, der belyser betydningen af idræt og bevægelse.

Deltagerobservationer af undervisningen vil supplere dataindsamlingen fra fokusgruppeinterviews. Deltagerobservationer kan være med til at åbne feltet og give insiderviden om kulturen, der ellers kan være svært at opnå i interviews.<sup>33</sup> Det giver mulighed for at opnå en mere detaljeret og mættet beskrivelse af praksis og samtidig opleve konteksten, hvilket også giver en mere intuitiv forståelse af datamaterialet, som reducerer risikoen for at drage forhastede og konteksttomme konklusioner.<sup>34</sup> Da observationerne foregår både før og efter fokusgruppeinterviews, kan de både være med til at verificere data fra fokusgruppeinterviews, og samtidig har jeg en indsigt i praksis på skolen, når interviewguide og interview laves.<sup>35</sup> Derved supplerer de to dataindsamlingsmetoder hinanden.

Observationerne laves med udgangspunkt i en struktureret observationsguide. Denne findes på bilag 2. Dette vil hjælpe med at holde fokus på tematikker undervejs i observationerne, men samtidig ikke være så detaljeret, at der er risiko for, at nye og betydelige indsigter i feltet overses. Som observatør kan man indtage forskellige roller afhængig af, hvordan man deltager i feltet. Gold klassificerer fire typiske feltroller: 1) Den totale deltager, 2) deltageren som observatør, 3) observatøren som deltager og 4) den totale observatør.<sup>36</sup> Observatøren som deltager er valgt. Formålet med observationerne er at se lærerens tilgang til undervisning, samt hvordan elever med særlige behov deltager og interagerer med deres klassekammerater. Det er derfor ikke relevant at være deltagende i observationerne, hvilket udelukker de første to feltroller.

---

<sup>33</sup> Szulewicz, Thomas "Deltagerobservation" København, 2015, p. 86

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne Kathrine *Deltagende observation*. København, 1999, p.111

<sup>36</sup> *op.cit.* p.101

Ved den totale observatør er informanterne ikke bevidste om, at de bliver observeret og observatøren indgår ikke i sociale interaktioner med eleverne.<sup>37</sup> Dette er fravalgt af etiske årsager og både lærere, elever og forældre kender til min tilstedeværelse. Samtidig er det ikke muligt fuldstændigt at undgå sociale relationer i praksis. Det oplevede jeg også under dataindsamlingen, hvor både elever og lærere indimellem henvendte sig til mig. Dette er noteret i transskriberingen af observationerne, der kan ses på bilag 7. Det betyder, at observatøren som deltager er valgt. Denne type observationer strækker sig over en relativt kort periode, hvilket passer med omfanget af dette studie. Kontakten med eleverne er kortvarig og formel, da jeg kun kort bliver præsenteret i felten i begyndelsen af undervisningen. Fordelen ved denne feltrolle er, at man undgår at overidentificere sig med feltet. Der er dog risiko for, at væsentlige interaktioner overses, og at forskeren ikke trænger nok ind i felten, misforstår den og at observationerne dermed bliver overfladiske.<sup>38</sup> Gold kalder dette informationsbarrierer.

## 2.4 Analysestrategi

Begge interviews bliver optaget på diktafon og efterfølgende transskriberet. Notater fra observationerne vil også blive transskriberet. Transskriptioner findes på bilag 6 og 7. Herefter gennemlæses interviews og observationer for at få fornemmelse af helheden.<sup>39</sup> Dernæst laves meningskodning for at skabe overblik over tendenser i den indhentede empiri. Ved meningskodning knyttes et eller flere nøgleord til tekstafsnit.<sup>40</sup> Kodning vil primært være begrebsstyret, men også tage udgangspunkt i data. Ved begrebsstyret kodning er nøgleord for kodningen opstået ud fra af eksisterende litteratur og teori. I datastyret kodning opstår koderne først ved at læse materialet, og tager derfor udgangspunkt i datamaterialet.<sup>41</sup> Kodningen foregår efter gennemlæsningen af de transskriberede interviews. I nogle tilfælde kodes allerede under transskriberingen eller selve dataindsamlingen. Der ventes med at kode til transskriberingen har været gennemlæst for ikke at overse noget. Efterfølgende bliver koderne kombineret til bredere kategorier ved meningskondensering. I denne proces gives interviewpersonernes udtryk en kortere formulering og lange sætninger omformuleres

---

<sup>37</sup> *op.cit.* p. 111

<sup>38</sup> *op.cit.* p. 110

<sup>39</sup> Kvale & Brinkmann, *op.cit.* 2009, p. 228

<sup>40</sup> *op.cit.* p. 223

<sup>41</sup> *op.cit.* p. 224-225

til få ord, hvor hovedbetydningen fremstår.<sup>42</sup> Det betyder, at centrale temaer opstår ud fra disse kortere betydningsudsagn.<sup>43</sup> Meningskondensering kan ses på bilag 5.

Dernæst fortolkes materialet og dets centrale temaer. Dette foregår med udgangspunkt i hermeneutikken, da denne beskæftiger sig med discipliner, der har mennesket, dets handlinger og kulturelle frembringelser i centrum.<sup>44</sup> Den er derfor relevant til at forstå og fortolke måder at bruge fysisk aktivitet, og betydningen af dette for social inklusion af børn med særlige behov. Desuden giver hermeneutikken mulighed for at analysere og fortolke data med inddragelse af en teoretisk ramme.<sup>45</sup> Det betyder, at fortolkningen også kan foregå med teoretisk forståelse, hvilket anvendes i analysen af datamaterialet. Teorien er udvalgt på baggrund af dette casestudiets ønske om at se på social inklusion. Analysen vil foregå med udgangspunkt i Pierre Bourdieus teori omkring social ulighed, habitus, kapital og symbolsk vold, og Agergaard og Munks begreb social inklusion.<sup>46</sup> Den teoretiske forståelse er uddybet i kapitel 4.1 *Social inklusion* og 4.2 *Pierre Bourdieu*. Desuden vil analysen også inddrage den eksisterende forskning på området, beskrevet i afsnit 3 *State of the art*. Dog vil dataindsamlingen være central for analysen, hvorved eksempler og transskriptioner vil indgå gennem analysen.

I fortolkningsprocessen findes meningsstrukturer og betydninger, der ikke fremtræder umiddelbart af teksten. Fortolkeren går altså ud over det, der direkte bliver sagt eller erfares.<sup>47</sup> Hermeneutisk fortolkning foregår i cirkulære bevægelser mellem de enkelte handlinger, ytringer og dele og helheden af situationen. Forståelsen bygges så op gennem en bevægelse mellem de enkelte handlinger og den store helhed.<sup>48</sup> Det skaber mulighed for at opnå helhed og sammenhæng mellem datamaterialet, der er indhentet ved forskellige metoder. På den måde kan de enkelte dele fra observationer eller interviews understøtte hinanden.<sup>49</sup>

I hermeneutikken har forforståelsen også indflydelse på fortolkningen. Forforståelsen er med til at skabe forståelse.<sup>50</sup> Det betyder, at den er med til at give adgang til felten og øge forståelsen af, hvad

---

<sup>42</sup> *op.cit.* p. 227

<sup>43</sup> *op.cit.* p. 228-229

<sup>44</sup> Collin, Finn "Videnskabsteori" København, 2015, p. 39

<sup>45</sup> Kvale & Brinkmann, *op.cit.* 2009, p. 239

<sup>46</sup> Munk & Agergaard, *op.cit.* 2015, p. 67

<sup>47</sup> Kvale & Brinkmann, *op.cit.* 2009, p. 230

<sup>48</sup> Collin, Finn, *op.cit.* 2015, p. 41

<sup>49</sup> *op.cit.* p. 42

<sup>50</sup> Kristiansen & Krogstrup, *op.cit.* 1999, p. 174

der foregår. Ulempen ved dette er risikoen for, at man tager ting for givet og fejltolker.<sup>51</sup> Det kan derfor være vigtigt at italesætte og gøre sig sin forforståelse klart.<sup>52</sup> Dette gør det også muligt at justere forforståelsen, hvis empirien viser andre tendenser. Samtidig er en eksplicit forforståelse med til at skabe transparens for læseren, der således kan følge forskerens tankegang gennem analysen.<sup>53</sup>

Analyse af materialet vil altså foregå gennem en vekselvirkning mellem min egen forforståelse, på forhånd bestemt teori og datamaterialet.

## 2.5 Min forforståelse

Som idrætsstuderende ser jeg naturligt et stort potentiale i idræt og bevægelse. Jeg har på egen krop oplevet idrættens positive egenskaber. Jeg har undervist børn i forskellige idrætter og sammenhænge gennem AGF's Idrætsskole, Sommercamps og håndboldforeninger. Jeg har en generel forståelse af, at idræt kan være med til at skabe positive oplevelser og nye sociale relationer for børn. Jeg har gennem tre år i Hercules og Afrodite Sport trænet overvægtige og inaktive børn og herigennem oplevet, hvordan bevægelse har været med til at skabe selvtillid og sociale relationer for disse mindre idrætsstærke børn. Jeg har desuden arbejdet to år på to forskellige danske folkeskoler både før og efter den nye folkeskolereform, og har derfor også en forståelse af den danske folkeskoles udfordringer og muligheder i forbindelse med idræt og bevægelse. Jeg har en oplevelse af, at mange elever har et ønske om, at idræt og bevægelse er en del af undervisningen. Jeg har desuden en forestilling om, at idræt er godt, og mere idræt er endnu bedre. Min forforståelse kan altså betyde, at jeg på forhånd fokuserer på de positive egenskaber ved fysisk aktivitet, jeg selv oplever. Det er dog ikke sikkert, at alle andre lærere og elever oplever samme positive gevinster ved idræt. Desuden har jeg selv oplevet stort set alle typer af idræt og fysisk aktivitet som positive. Jeg skal derfor være opmærksom på, at der kan være forskelle mellem forskellige aktiviteter, således at jeg skelner mellem forskellige typer af idræt og fysisk aktivitet gennem min analyse.

Jeg vil være opmærksom på dette undervejs. I dataindsamlingen vil jeg forsøge at lave mættede beskrivelser af praksis for at minimere implicite antagelser. Jeg vil lade beskrivelser af praksis danne udgangspunkt for analysen og tage udgangspunkt i teorien. Jeg vil desuden stille kritiske

---

<sup>51</sup> *Ibid.*

<sup>52</sup> Kvale & Brinkmann, *op.cit.* 2009, p. 233

<sup>53</sup> Tanggaard og Brinkmann, *op.cit.* 2015, p. 522

spørgsmål til de fortolkninger, jeg finder undervejs for at sikre mig, at de ikke udelukkende bygger på min forforståelse.

## 2.6 Validitet

At skabe validitet i et casestudie er med til at sikre kvaliteten af studiet. Det er et udtryk for, at man måler det fænomen, man ønsker at måle. Validitet er altså et mål for, hvorvidt det metodiske design undersøger det, problemformuleringen foregiver at undersøge.<sup>54</sup> Yin opdeler validitet i konstrukt, intern og ekstern validitet.<sup>55</sup> Intern validitet er primært relevant for studier, der søger at finde en kausal sammenhæng. Begrebet benyttes derfor ikke i dette studie. Konstrukt validitet og ekstern validitet vil blive gennemgået herunder.

### Konstrukt validitet

Konstrukt validitet sikrer, at målinger for et givent koncept er troværdige<sup>56</sup> således, at det, der ønskes måles også er det, der rent faktisk måles.

Dette kan sikres ved at indsamle data fra flere kilder. I dette studie benyttes en gruppe af informanter, da tre personer inddrages fra hver skole. Desuden indsamles materiale ved flere metoder både gennem observationer og interviews, hvilket også kan være med til at øge validiteten. Gennem flere kilder til information kan der forsøges at skabe en kæde af information og dermed øges konstrukt validitet også.<sup>57</sup>

Observationer kritiseres ofte for, at de påvirker validiteten, da observatøren dækker et begrænset felt, kan påvirke det sociale felt og er selektiv i sin dataudvælgelse.<sup>58</sup> Schutz opstiller tre krav, der ved opfyldelse er med til at øge validiteten af observationerne. Disse er kravet om logisk konsistens, subjektiv fortolkning og tilstrækkelighed.<sup>59</sup>

Kravet om logisk konsistens er, at man skal kunne følge de konklusioner, der drages i analysen, samt hvilke præmisser disse konklusioner bygger på. Præmisser, der ligger til grund for

---

<sup>54</sup> Kristiansen & Krogstrup, *op.cit.* 1999, p. 216

<sup>55</sup> Yin, *op.cit.* 2014, p.45

<sup>56</sup> *op.cit.* p. 46

<sup>57</sup> *op.cit.* p.45

<sup>58</sup> Kristiansen & Krogstrup, *op.cit.* 1999, p.203

<sup>59</sup> *op.cit.* p. 204-211



konklusioner, skal dermed ekspliciteres. Analyse og fortolkning skal være modsætningsfrie og læseren skal have mulighed for at se, hvordan der sluttes fra observation til fortolkning.<sup>60</sup> Kravet om subjektiv fortolkning betyder, at forskeren skal udfordre sine egne konstruktioner, samt hvorvidt disse har rod i empirien.<sup>61</sup> Eventuelle modstridende fortolkninger og konklusioner, hvor logisk konstruktion ikke er til stede, bør falsificeres. Dette kan opnås ved at stille kritiske spørgsmål til sig selv og sit felt undervejs. Hvis konstruktion bør falsificeres, skal den ikke forkastes, men derimod udarbejdes til en ny og mere præcis idealtipe eller fortolkning. Dette kaldes den sofistikerede falsifikationsproces.<sup>62</sup>

Gennem analysen vil jeg være opmærksom på disse krav. Dette gøres ved at inddrage transskriptioner fra observationer og interviews, således at præmisserne for konklusionerne tager udgangspunkt i empirien og bliver ekspliciteret for læseren.<sup>63</sup> Data vil således blive præsenteret klart og med præcision, hvilket også er med til at øge gennemsigtigheden i studiet.

Schutz' krav om tilstrækkelighed betyder, at aktørerne i feltet skal kunne kende sig selv i fortolkningerne og analysen.<sup>64</sup> Dette kan opnås gennem forskellige valideringsmetoder. I dette studie benyttes pragmatisk validering, hvor de forskellige metoder kan være med til at validere hinanden, således at udsagn i interviews kan valideres gennem observationer.<sup>65</sup> Kommunikativ respondentvalidering<sup>66</sup> bruges i de tilfælde, hvor der opstår potentielle uklarheder i datamaterialet. Jeg har mulighed for at kontakte informanterne igen, hvis der skulle opstå tvivl omkring meninger, observationer eller udsagn. Jeg har derfor mulighed for at få klarhed over potentielle uklarheder i datamaterialet, hvilket øger valideringen.

---

<sup>60</sup> *op.cit.* p. 206

<sup>61</sup> *op.cit.* p. 209

<sup>62</sup> *op.cit.* p. 210

<sup>63</sup> *op.cit.* p. 207

<sup>64</sup> *op.cit.* p. 211

<sup>65</sup> *op.cit.* p. 214-215

<sup>66</sup> *op.cit.* p. 212

## Ekstern validitet

Yins definition af ekstern validitet hænger sammen med analytisk generaliserbarhed og ser på, om studiet kan have relevans i andre kontekster end netop for de to cases.<sup>67</sup> Casestudier kritiseres ofte for deres manglende mulighed for at kunne generalisere til en bredere kontekst, da de er kontekstspecifikke og ofte med få informationer, hvilket specielt gælder små casestudier som dette. Det er målet med studiet, at det kan sige noget generelt om fysisk aktivitet for inklusion af børn med særlige behov i indskolingen. Flyvbjerg ser casestudiets potentiale til dette, idet han skriver, at man ofte kan generalisere på grundlag af en enkelt case.<sup>68</sup> Dette giver dermed casestudiet potentiale til at lave analytisk generalisering ud fra få cases. Det betyder også, at dette studie har potentiale til analytisk generalisering.

Da begge cases er strategisk udvalgte er jeg også opmærksom på forskelle og ligheder mellem de to cases, og hvilken kontekst, de hver især repræsenterer. Umiddelbart vil studiet have relevans for skoleelever på tredje klassetrin. Det er dog ikke absolut overførbart til alle 3. klasser. Studiet vil formentlig have størst relevans for andre skoler eller klasser, der ligner studiets i forhold til skolens størrelse, socioøkonomiske forhold, etnicitet og klassestørrelse. Elever med særlige behov kan variere meget i forhold til udfordringer, eventuel diagnose og behov for støtte. Resultaterne fra studiet kan derfor også være primært relevante for andre elever med lignende udfordringer og behov. Disse kontekstspecifikke karakteristika kan derfor være vejledende for, hvornår studiet kan være vejledende i andre kontekster. Man bør også være opmærksom på forskelligheden i lærerne, deres personlighed og didaktiske overvejelser. Sammenlignelige skoler vil altid være forskellige på dette punkt.

---

<sup>67</sup> Yin, *op.cit.* 2014, p. 48

<sup>68</sup> Flyvbjerg, *op.cit.* 2015, p. 506

## 2.7 Reliabilitet

Reliabilitet er ligesom validitet afgørende for at sikre kvalitet i et casestudie.<sup>69</sup> Reliabilitet betyder, at studiet kan gentages, hvis en forsker senere ønsker at lave lignende studie eller teste resultaterne. Det er hverken muligt eller hensigten at sikre fuldstændig reliabilitet gennem et casestudie, da det foregår i sociale, komplekse og dynamiske miljøer i virkeligheden. Desuden benyttes løst strukturerede interviews som metode, og uddybende og opfølgende spørgsmål vil derfor variere fra interview til interview. Min forforståelse kan også have en betydning for analysen og fortolkningen af datamaterialet. Jeg forsøger at ekspliciterer og italesætte min forforståelse således, at den er tydelig for læseren og samtidig stille mig kritisk overfor denne gennem opgavens analyse. Thagaard mener, at man skal forsøge at skabe transparens i stedet for reliabilitet i kvalitativ forskning.<sup>70</sup> Det betyder, at læseren kan følge forskerens proces og tanker undervejs. For at sikre transparens laves protokol over hele casestudiet. Interview- og observationsguide nedskrives, interviews optages og transskriberes med tilføjelser af informanternes kropssprog, interne afbrydelser og anden usagt information. På den måde dokumenteres processen og jeg forsøger at gøre studiet gennemsigtig og minimere implicit viden.<sup>71</sup> Det vil være med til at øge gennemsigtigheden og dermed mulighed for modereret reliabilitet.

---

<sup>69</sup> Tanggard og Brinkmann, *op.cit.* 2015, p. 522

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> Yin, *op.cit.* 2014, p. 48-49

## 2.8 Etiske overvejelser

Deltagerne i studiet såvel skole, elever og lærere vil blive anonymiseret. Dette er særligt for at beskytte lærere og elever. Detaljer eller informationer, der gør, at man kan læse sig frem til informanterne undlades derfor.<sup>72</sup> Dette er vigtigt at være opmærksom på i beskrivelsen af skole A, da den er særligt karakteristisk, og dermed lettere at genkende.

Klassens forældre vil på forhånd modtage et brev om studiets formål, min deltagelse og anonymiteten således, at de ved hvad klassen deltager i.

Opstår der konflikter mellem mikro- og makroetik<sup>73</sup> vil mikroetik og det nære hensyn til informanterne i studiet prioriteres.

Eleverne deltager ikke i interviews, blandt andet for at undgå en stigmatisering af eleverne med særlige behov. I en interviewsituation er der en skæv magtbalance mellem interviewpersonen og informanter. Denne magtbalance forsøges minimeres ved at skabe en lyttende og positiv atmosfære samtidig med, at informanterne kender lidt til interviewets tema på forhånd.<sup>74</sup> Observationer er også forbundet med etiske overvejelser, da det kan virke stigmatiserende.<sup>75</sup> Jeg vurderer dog, at observationer er afgørende for at skabe kvalitet og validitet i studiet, da de muliggør at inddrage eleverne i datamaterialet. Observationerne vil tage udgangspunkt i klassen i et bredere perspektiv, og derfor ikke kun dreje sig om eleverne med særlige behov.

---

<sup>72</sup> Brinkmann, Svend ”Etik i en kvalitativ verden” 2015, p. 478

<sup>73</sup> *op.cit.* p. 473

<sup>74</sup> *op.cit.* p. 476

<sup>75</sup> Szulevics. *op.cit.* 2015, p. 95

## 2.9 Studiets svagheder

Studiets begrænser sig i at være et lille studie. Social inklusion er et komplekst fænomen og andre parametre end bevægelse kan have indflydelse på dette.

Bevægelses betydning for inklusion belyses kun fra lærere og pædagogers perspektiv. Andre grupper kan også have et relevant bidrag til studiet, eksempelvis forældre, skoleledere, elever eller ældre elever, der tidligere har modtaget specialstøtte.

Desuden findes en metodisk svaghed ved studiet i dens definition af børn med særlige behov, da det er en bred definition. Eleverne kan variere bredt i forhold til, hvorfor de modtager specialstøtte, hvilket kan have indflydelse på betydningen af bevægelse for inklusion af disse elever. Studiet vil derfor søge at beskrive klassernes elever med særlige behov i forhold til eventuelle diagnoser eller årsager til specialstøtte.

Jeg er ny og urutineret i interviewsammenhæng, hvilket særligt kan have betydning for kvaliteten af interviewsne. Dette vil have en negativ betydning for empirien, der danner udgangspunkt for opgaven og derfor har stor betydning for studiet.

Refleksion over studiets metodiske valg uddybes yderligere i kapitel 7 *Metodisk refleksion*.

### 3. State of the art

Databaserne PsycINFO, PubMed, Scopus, Web of Science og SPORTDiscus er anvendt til at finde relevante artikler til at undersøge og fremlægge litteraturen omkring fysisk aktivitet og inklusion af børn med særlige behov. Søgningen bestod af følgende søgeord: 1a) Physical Education 1b) School Sport eller 1c) Physical Activity, 2a) Special Educational Needs eller 2b) Social Mobility, 3) Children og 4) School. Den præcise søgning i databaserne fremgår på bilag 3.

Søgningen er lavet på engelsk, da størstedelen af artiklerne findes på dette sprog. Derfor er de engelske udtryk ”School Sport” og ”Physical Education”, der dækker idrætsundervisning og den fysiske aktivitet, der foregår på skolerne, anvendt. Elever med Special Educational Needs (SEN) er defineret som børn med indlæringsvanskeligheder af forskellige årsager, der derfor har brug for særlig støtte i skolesammenhæng.<sup>76</sup> Det ligger altså tæt op af definitionen af børn med særlige behov, der anvendes i dette studie. Social Mobilitet er et udtryk for at ændre eller flytte sin sociale status. At flytte sig i et socialt system betyder både, at man flytter sig væk fra noget og at man flytter sig hen mod noget, man måske aldrig bliver en del af. Det er altså et udtryk for at kunne ændre sin sociale status i en gruppe.<sup>77</sup> Det er inddraget for at give mulighed for at belyse, hvorvidt fysisk aktivitet har indflydelse på social mobilitet for børn med særlige behov.

Inklusion og eksklusion er fravalgt i søgerunden. Det skyldes, at indledende søgning af litteratur blevet lavet ved at inddrage netop disse søgeord. Det gav mange irrelevante artikler, og samtidig indeholdt alle relevante artikler ”Special Educational Needs”, hvorfor dette søgeord blev anvendt i stedet. En kombination af andre søgeord, kan potentielt give andre artikler. Det er altså sandsynligt, at der findes relevante artikler, der ikke er fremkommet ved denne søgning. Inklusion og børn med særlige behov er et stort og bredt område. Derfor er det også svært at opnå en fuldstændig mætningsøgning indenfor dette. Litteraturoversigten viser, at flere af studierne resultater peger i samme retning, hvilket tyder på, at en grad af mætning er opnået. Omfanget af søgningen passer ligeledes med omfanget og rammerne for dette speciale.

---

<sup>76</sup> Government UK *Children with special educational needs and disabilities (SEND)* UK Governments hjemmeside, 2016

<sup>77</sup> Wilken, Lisanne *Bourdieu for begyndere*, Frederiksberg, 2011, p. 19

Søgningen gav 99 unikke artikler i de 5 databaser. Hvis artiklerne relateres til børn med særlige behov og fysisk aktivitet, er hele artiklen gennemlæst. Inklusionskriterierne i litteraturoversigten er, at artiklerne belyser et af følgende punkter: 1) lærernes perspektiv på inklusion af børn med særlige behov i fysisk aktivitet, 2) elever med særlige behovs oplevelse af fysisk aktivitet i skolen og 3) betydningen af inklusion for klassekammeraterne uden særlige behov. Ud fra dette er 9 artikler udvalgt til at indgå i litteraturoversigten. Bilag 4 viser flowdiagram over udvælgelse af litteraturen.

Alle artiklerne er fra Storbritannien, hvoraf en enkelt er fra Scotland og resten fra England. Alle artiklerne omhandler børn med SEN, og derfor anvendes dette begreb for børn med særlige behov i afsnittet.

To ud af de 9 inkluderede studier er litteraturreviews. Følgende tabel viser en oversigt over disse to studier.

Forfattere	Udgivelsesår	Formål	Antal studier inkluderet	Udgivelsesland
Coates & Vickerman	2008	At undersøge børn med SEN's forståelse af formålet med idræt	7	England
Kalambouka, Farell, Dyson & Kaplan	2008	At undersøge om placeringen af børn med SEN i klasser, har indflydelse på eleverne uden SEN.	26	England

De resterende 7 studier er empiriske undersøgelser, der primært benytter sig af interviews som dataindsamlingsmetode for at belyse enten lærere, andet personale og elever med SEN's perspektiver på fysisk aktivitet og idræt i løbet af skoledagen. Oversigt over disse syv studier fremgår af følgende tabel.

Forfattere	Udgivelsesår	Data-indsamling	Deltagere	Antal deltagere	Udgivelsesland
Coates	2011	Fokusgruppe- og enkeltmands-interviews.	Børn med SEN	30	England
Coates & Vickerman	2010	Spørgeskema & fokusgruppe-interview	Børn med SEN	83	England
Downs, Knowles, Fairclough, Heffernan, Whitehead, Hallwell & Boddy	2014	Fokusgruppe-interviews	Klasselærere, lærerassistenter, sportsspecialister og idrætslærere	23	England
Haycock & Smith	2011	Fokusgruppe-interviews	Idrætslærere	12	England
McMinn et al	2011	Individuel evaluering af aktiviteter & gruppe-workshops	Speciallærere for børn med SEN og eksperter indenfor fysisk aktivitet, idrætspsykologi, kreativ bevægelse, børneadfærd og børnevelfærd.	13	Scotland
Morley, Bailey, Cooke & Cooke	2005	Enkeltmands-interviews	Skolelærere	43	England
Smith	2005	Enkeltmands-interviews	Idrætslærere	7	England



Fem af de ni studier viser samme tendenser omkring, hvilke aktiviteter, der er velegnede til inklusion af børn med SEN i fysisk aktivitet.

McMinn et al's undersøgelse finder en række fællestræk, der kendetegner velegnede aktiviteter til børn med SEN. Disse træk er, at øvelserne ikke kræver specielt udstyr, ikke er konkurrenceprægede, er simple at forstå og kan udføres i klasseværelset ved elevens bord uden fysisk kontakt eller risiko for at blive isoleret fra resten af klassen. I modsætning hertil er de mindst anvendelige øvelser kendetegnet ved at indeholde konkurrenceelement, fysisk kontakt, komplekse instruktioner eller risiko for at kunne blive isoleret fra gruppen.<sup>78</sup>

Smiths resultater viser generelt udfordringer med at inkludere elever med SEN i konkurrenceprægede holdspil, da idrætslærerne oplever, at eleverne forlader disse aktiviteter. Sport og holdspil kan være ekskluderende for elever med SEN.<sup>79</sup> Ifølge undersøgelsen er det lettere at inkludere elever med SEN i individuelle aktiviteter. Eleverne har lettere ved at kontrollere intensitet, varighed og deres bevægelser i modsætning til mere komplekse holdspil.<sup>80</sup>

Downs et al's studie finder ustrukturerede aktiviteter med fun og enjoyment i fokus, og mulighed for individuel progression af færdigheder, velegnede til elever med SEN.<sup>81</sup> Eleverne kan have svært ved at følge konkrete instruktioner, regler og sociale interaktioner, der er forventet i mange holdspil som f.eks. fodbold, hvorfor disse aktiviteter generelt er mindre velegnede.<sup>82</sup>

Morley's studie beskriver også holdspil som svære til inklusion af børn med særlige behov, mens svømning, gymnastik og indendørs aktiviteter findes generelt lettere til dette formål.<sup>83</sup>

Haycock & Smith har haft fokus på frivillig idræt udenfor den obligatoriske undervisning. De oplever generelt mere deltagelse i individuelle sportsgrene som f.eks. trampolin og dans for børn med SEN end i traditionelle boldspil.<sup>84</sup>

---

<sup>78</sup> McMinn, et al. "Classroom-based physical activity", 2011, p. 26-27

<sup>79</sup> Smith, Andrew "The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education", 2014, p. 47

<sup>80</sup> *op.cit.* p. 48

<sup>81</sup> Downs, Samantha J., et. al. "Exploring teachers' perceptions on physical activity engagement for children and young people with intellectual disabilities" 2014, p 412

<sup>82</sup> *op.cit.* p. 411

<sup>83</sup> Morley, David, et al. "Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education" 2015, p. 102

<sup>84</sup> Haycock, David & Smith, Andy "Still 'more of the same for the more able?' Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education", 2011, p. 516

I de fem studier viser lærere og andre fagpersoner altså samme tendenser omkring, hvilke aktiviteter og sportsgrene, der er mest anvendelige til inklusion af børn med SEN i fysisk aktivitet. Det er generelt lettest at inkludere børn med SEN i individuelle, simple idrætsgrene hvor der er mulighed for progression, tilpassede behov, og hvor eleverne kan tage det i deres eget tempo og kontrollere intensiteten. Der er større udfordringer for eleverne med SEN, når den fysiske aktivitet foregår i mere komplekse, konkurrenceprægede holdspil, hvor eleverne skal forholde sig til mange regler og sociale interaktioner. Her har eleverne ikke samme kontrol over aktiviteterne og fysisk aktivitet indgår samtidig med, at de oplever en risiko for at blive ekskluderet fra gruppen.

Det kunne derfor synes oplagt at fjerne konkurrenceelementet fra fysisk aktivitet, når fokus er på inklusion. Dette vil være i konflikt med resultaterne fra elevernes perspektiv, hvor Coates og Vickermans har vist, at elever med SEN foretrækker forskellige konkurrerende spil og atletik, mens de mindst kan lide danseaktiviteter.<sup>85</sup> Eleverne er dog mindre positive overfor konkurrenceaktiviteter når de oplever unfair betingelser, hvilket kan føre til frustrationer.<sup>86</sup> Det viser en af udfordringerne ved konkurrence i idrætsundervisningen, og kan være en af grundene til, hvorfor konkurrence generelt opleves som svært til inklusion. Smith foreslår en modificering af holdspil og konkurrencer,<sup>87</sup> hvilket altså kan være en måde at anvende konkurrence og holdspil til inklusion af børn med SEN.

Coates og Vickerman finder desuden, at elever med SEN gerne vil dyrke idræt, men er udfordret specielt i almindelige skoler på grund af mobning fra klassekammerater og følelsen af at være anderledes.<sup>88</sup> Eleverne er bevidste om, at de er forskellige fra andre. Eleverne oplever også diskrimination fra voksne på skolen. I nogle tilfælde føler eleverne sig usynlige for deres idrætslærere.<sup>89</sup> Negative oplevelser opstår ved social isolering, begrænset deltagelse og ved tvivl om deres kompetencer i øvelserne. Positive oplevelser opstår når eleverne føler sig inkluderet, accepteret, har en følelse af at høre til og at deres færdigheder matcher aktiviteterne.<sup>90</sup>

---

<sup>85</sup> Coates, Janine & Vickerman, Philip "Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education" 2010, p. 1520

<sup>86</sup> *op.cit.* p.1521

<sup>87</sup> Smith, *op.cit.* 2004, p. 47

<sup>88</sup> Coates & Vickerman, *op.cit.* 2010, p. 1523

<sup>89</sup> *Ibid.*

<sup>90</sup> *op.cit.* p. 1521

Coates og Vickermann finder endvidere, at elever med SEN kan opnå empowerment gennem muligheden for at komme med forslag til forbedringer af idrætsundervisningen. Det vil give eleverne oplevelsen af at blive hørt og taget seriøst. Det kan være med til at skabe forståelse for elevens behov, samt hvilke tilpasninger, der vil forbedre deltagelsen, hvilket kan øge inklusionen af elever med SEN.<sup>91</sup>

Klassekammerater kan fungere som både barrierer og facilitator til at dyrke fysisk aktivitet i det, at de både kan have en positiv og en negativ indflydelse på deltagelsen i fysisk aktivitet.<sup>92</sup> Forældre og lærere spiller også en vigtig rolle for deltagelsen i fysisk aktivitet. Lærerne fungerer som aktive rollemodeller og elever er mere tilbøjelige til at deltage i idræt, hvis læreren går forrest. Social støtte fra forældre ses også som afgørende for deltagelsen i fysisk aktivitet.<sup>93</sup>

Flere af studierne opdeler elever med SEN i tre grupper: elever med 1) kognitive og læringsvanskeligheder, 2) adfærdsmæssige, følelsesmæssige og sociale vanskeligheder eller 3) fysiske funktionsnedsættelser. Dette har givet anledning til variation i resultaterne indenfor de tre grupperinger. Haycock og Smith finder, at elever med enten lærings- eller adfærdsvanskeligheder er mere tilbøjelige til at deltage i idræt udenfor skoletiden end elever med fysiske funktionsnedsættelser.<sup>94</sup> Dette står lidt i modsætning til Morley et al., der finder, at elever med adfærdsmæssige udfordringer er sværere at inkludere end elever med læringsvanskeligheder eller fysiske funktionsnedsættelser i idrætsundervisningen.<sup>95</sup> Dog kan der være forskel på fysisk aktivitet i obligatorisk undervisning og frivillig idræt udenfor skoletiden.

Kalambouka et al.'s resultater viser, at den øgede placering af elever med SEN i almindelige skoler ikke har en negativ betydning for eleverne uden SEN. Studiet finder primært positive eller neutrale sammenhænge.<sup>96</sup> Dog findes få negative relationer ved inklusion af elever med enten 'kognitive og læringsvanskeligheder' eller 'adfærdsmæssige, følelsesmæssige og sociale vanskeligheder.'<sup>97</sup> De få negative relationer hos elever med 'adfærdsmæssige, følelsesmæssige og sociale vanskeligheder'

---

<sup>91</sup> Coates & Vickerman "Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education – a review", 2008, p. 173

<sup>92</sup> Downs, et. al. *op.cit.* 2014, p. 410

<sup>93</sup> *Ibid.*

<sup>94</sup> Haycock & Smith, *op.cit.* 2011, p. 516

<sup>95</sup> Morley, et al. *op.cit.* 2015, p.98

<sup>96</sup> Kalambouka, Afroditi, et al. "The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers" 2007, p. 365

<sup>97</sup> *op.cit.* p. 372-374

kan altså være medvirkende til, hvorfor denne undergruppe af elever med SEN ifølge Morley et al. er sværest at inkludere.

Kendetegnet ved studierne i denne oversigt er, at de generelt er små og med få deltagere, hvilket er en generel svaghed.

Elever med SEN er en bred definition, og der kan være store individuelle forskelle på, hvilke elever med SEN og deres faglige, fysiske og sociale udfordringer, der indgår i studierne. Flere af studierne forsøger at komme omkring dette ved at opdele elever med SEN i undergrupperinger, som nævnt tidligere. Det er dog stadig brede definitioner med mulighed for intern variation indenfor grupperne. To af studierne inddrager elever med SEN i dataindsamlingen. Der kan være risiko for, at de børn, der vælger og formår at svare på spørgeskema og deltage i interviews ligner hinanden i type eller niveau af udfordringer. Derved giver resultaterne ikke et reelt billede af oplevelserne af fysisk aktivitet ud fra den brede definition af børn med SEN.

Studierne begrænser sig til at give et overblik over resultaterne. Der findes ikke korrelationer eller kausale sammenhænge. Dette skyldes til dels, at ingen af studierne er interventionsstudier, men derimod litteraturreviews eller empiriske undersøgelser med interviews og spørgeskemaundersøgelser som dataindsamlingsmetode. Ingen af studierne har derfor reelt prøvet virkningen af fysisk aktivitet for elever med SEN. Studiernes resultater bygger primært på viden fra lærere og andre faggrupper. Det er altså deres viden, der kommer i spil. Samtidig søger studierne generelt at belyse og skabe dybere indsigt og forståelse. Dette kan også tyde på, at der stadig mangler forskning på området.

Både McMinn et al. og Downs et al. inddrager andre faggrupper end idrætslærere, herunder sportsspecialister, lærerassistenter og forskellige eksperter indenfor fysisk aktivitet, idrætspsykologi, kreativ bevægelse, børneadfærd og -velfærd. Det er en styrke, at ekspertviden fra forskellige felter inddrages, hvilket giver et mangfoldigt billede af resultaterne ikke kun fra idrætslærernes perspektiv. Udvælgelsen af lærere sker på forskellig baggrund. I Downs et al.'s studie udvælger skolens selv deres deltagere,<sup>98</sup> hvilket kan betyde, at lærere med erfaring indenfor elever med SEN og fysisk aktivitet primært indgår. McMinn et al. udvælger lærere efter, at de netop

---

<sup>98</sup> Downs, et al. *op.cit.* 2014, p.

har erfaring med elever med SEN<sup>99</sup> og Morley et al. udvælger lærere med forskellig erfaringsgrundlag. Der sikres altså opfattelser af området ud fra et bredt perspektiv fra den mindre erfarne til den meget erfarne.<sup>100</sup> Det betyder, at studierne samlet set inddrager lærere og fagpersoner med en bred baggrund og erfaringsgrundlag, og derfor belyser fænomenet ud fra et bredt perspektiv.

Denne litteraturoversigt bygger på artikler fra Storbritannien og i særdeleshed Nordvestengland, hvor 5 af de 9 studier er fra. Man skal derfor være opmærksom på, at der kan være kulturelle, geografiske og kontekstspecifikke forhold, der har betydning for resultaterne. Specielt forskelle i den engelske skoletradition i forhold til børn med særlige behov/SEN, inklusion, idrætsundervisning og fysisk aktivitet, kan have betydning for overførbareheden fra en engelsk til en dansk kontekst.

Denne litteraturoversigt har vist, at elever med SEN nyder at deltage i idræt når de føler sig socialt accepteret, inkluderet og kan deltage og udføre aktiviteterne. I den aktuelle eksisterende litteratur er der enighed om, hvilke aktiviteter der er lettest til inklusion af børn med SEN. Det drejer sig om simple, individuelle idrætsgrene med mulighed for progression, tilpassede behov og individuel kontrol af intensitet. Ingen af studierne har dog erfaringer med, at en sådan idrætstilgang har været anvendt konsekvent over en længere periode. Dette studie ønsker at bygge videre på disse resultater. Der inddrages to skoler som cases, hvoraf den ene har truffet en række valg, der betyder, at principperne for idrætsundervisningen på skolen harmonerer med forskningens resultater af velegnet idræt til børn med SEN beskrevet i dette afsnit. Skolernes tilgang vil blive analyseret i specialet for at kunne undersøge, hvilken betydning tilgangen til idræt og fysisk aktivitet har for inklusion af børn med særlige behov.

---

<sup>99</sup> McMinn et al. *op.cit.* 2011, p.

<sup>100</sup> Morley et al. *op.cit.* 2005, p.

## 4. Teoretisk forståelse

Munk og Agergaards forståelse af social inklusion og Bourdieu forståelse af kapital, habitus og symbolsk vold danner teoretisk ramme for opgavens analyse. Der redegøres derfor for disse forståelser nedenfor.

### 4.1 Social inklusion

Munk og Agergaard undersøger social inklusion.<sup>101</sup> Hidtil har fokus på inklusion og eksklusion i forskning været præget af en kategorisk tilgang. Det betyder, at eksklusion i fysisk aktivitet tilskrives en specifik social kategori, som eksempelvis begrænsede fysiske færdigheder eller etniske minoriteter. Dette medfører en risiko for at overse vigtig variation indenfor grupperne, da eleverne har multiple identiteter, der rækker ud over eksempelvis at have begrænsede fysiske færdigheder. Munk og Agergaard udvider derfor forståelsen af inklusion med et socialt-relationelt perspektiv, hvor inklusion og eksklusion defineres som elevernes oplevelse af at deltage eller ikke-deltage i fysisk aktivitet. Inklusion er så de processer, der øger elevens deltagelse i læringsprocesserne i fysisk aktivitet, mens eksklusion er de processer, der leder til, at eleverne ikke deltager i disse læringsprocesser.<sup>102</sup> Det relationelle perspektiv kommer af, at elevernes oplevelse af deltagelse i fysisk aktivitet er påvirket af komplekse interaktioner i elevgruppen og forhandlinger med lærere om værdier og praksis af den fysiske aktivitet.

Munk og Agergaard benytter Lave & Wengers teori om legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber til at underbygge social inklusion. Et praksisfællesskab er en gruppe, der tilsammen bidrager til fælles eller offentlige praksisser indenfor et område.<sup>103</sup> Praksisfællesskaber kan overlape hinanden og eksempler på dem er en skoleklasse, et idrætshold eller hele skolen. I et praksisfællesskab kan medlemmer opfattes som legitime perifere deltagere, hvorved de er inkluderet i læringsprocessen. Dette opnås, når eleverne har legitimitet og anerkendelse fra andre medlemmer, og medlemmerne opfatter aktiviteterne i fællesskabet som meningsfulde.<sup>104</sup>

Ud fra dette undersøger Munk og Agergaard elevernes grad af at deltage og ikke-deltage, og derved inklusion og eksklusion i idræt ved et single casestudie på en dansk skole, der repræsenterer

---

<sup>101</sup> Munk og Agergaard, *op.cit.* 2015, p. 67

<sup>102</sup> *op.cit.* p. 68

<sup>103</sup> *op.cit.* p. 69

<sup>104</sup> *op.cit.* p. 70

variation blandt eleverne både i forhold til køn, færdigheder i idræt og etnicitet. Data er indsamlet med ugentlige observationer af klassernes idrætstimer over seks måneder i 6.-8. Klasse, samt seks fokusgruppeinterviews med elever fra disse klasser og fem individuelle interviews med lærere for klasserne.

De fandt, at inklusion og elevernes grad af at opleve, at de deltager hænger sammen med elevens legitimitet i klassen og hvorvidt indholdet i undervisningen opleves meningsfuldt for eleverne. Ekskludering opstår på baggrund af manglende fysiske færdigheder, at eleverne finder det meningsløst eller manglende sociale relationer. Der var forskel på, hvorvidt eleverne blev ekskluderet fra undervisningen eller tog et aktivt valg om ikke at deltage. Nogle elever oplever større meningsfuldhed eller legitimitet ved ikke at deltage i undervisningen, hvilket også skyldes, at netværk og grupperinger dannes blandt elever, der vælger ikke at deltage.<sup>105</sup>

I anvendelsen af Munk og Agergaards begreb social inklusion vil der blive fokuseret på elevernes oplevelse af at deltage i idræt og fysisk aktivitet, samt hvorvidt eventuelt ikke-deltagelse skyldes manglende færdigheder, sociale relationer eller er et aktivt valg for eleverne.

---

<sup>105</sup> *op.cit.* p. 78

## 4.2 Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu (år 1931-2002) beskrives som en af de mest betydningsfulde franske sociologer i det 20. århundrede.<sup>106</sup> Hans begreber habitus, felt, kapital og symbolsk vold kan være med til at forstå, hvordan social ulighed accepteres og reproduceres.<sup>107</sup> Bourdieu beskriver sine begreber som værktøjer, der kan anvendes i forbindelse med empirisk forskning snarere end en stor teori.<sup>108</sup> Begreberne vil blive beskrevet nedenfor, da de vil blive anvendt som redskaber i analysen for at bidrage til forståelsen af børn med særlige behov og deres deltagelse i idræt og fysisk aktivitet.

### Habitus

Begrebet habitus tager udgangspunkt i relationerne mellem individet og det sociale,<sup>109</sup> hvordan kultur og sociale forhold internaliseres i individer, og derved naturligt influerer deres forståelse og handlinger.<sup>110</sup> Bourdieu skriver følgende om habitus:

De betingninger, der er knyttet til en særlig klasse af eksistensbetingelser, frembringer *habitus*'er. Sådanne habitus'er er varige *dispositions*-systemer, der er prædisponerede til at fungere som strukturerende strukturer, det vil sige som principper, der frembringer og strukturerer praksisser og repræsentationer.<sup>111</sup>

Habitus opstår altså som produkt af socialisering. Man tilegner sig sociale og internaliserede dispositioner for at føle, tænke og handle på bestemte måder ud fra de sociale forhold, man lever under, og de eksistensbetingelser, man har. Disse dispositioner tilegnes primært ubevidst gennem et liv under bestemte sociale forhold som klassetilhør, økonomiske vilkår, forældrenes habitus og opvækstbetingelser. Disse forhold danner habitus for individet og dette vil have betydning for opfattelser, valg og handlemønstre fremadrettet.

Handlinger vil forekomme på baggrund af habitus, og habitus vil som oftest medvirke til at reproducere de sociale forhold, der leves under.<sup>112</sup> Habitus består af dybdegående og varige strukturer, men det er muligt at ændre habitus, hvilket kan forekomme, hvis ydre omgivelser ændres.<sup>113</sup>

---

<sup>106</sup> Wilken, Lianne *Pierre Bourdieu* Frederiksbjerg, 2006, p. 7

<sup>107</sup> Nellemann Nielsen, Elof, et al. "Bourdieu" Aarhus, 2012, p. 57

<sup>108</sup> Wilken, *op.cit.* 2006, p. 8

<sup>109</sup> *op.cit.* p. 42

<sup>110</sup> *op.cit.* p. 43

<sup>111</sup> Bourdieu, Pierre *Den praktiske sans* København, 2007, p. 92

<sup>112</sup> Wilken *op.cit.* 2011, p. 44-45

<sup>113</sup> Nellemann Nielsen et. al. *op.cit.* 2012, p. 63



Uddannelsessystemet er også med til at skabe habitus. Uddannelsessystemet og skolen har en række krav og forventninger til elevernes adfærd både i og udenfor den formelle undervisning. Dette internaliseres i eleverne og bliver en del af deres virkelighedsforståelse og dermed habitus.<sup>114</sup>

## Kapital

Kapital kan betegnes som de ressourcer og kilder til indflydelse og magt, individer besidder.<sup>115</sup>

Kapital kan optræde i forskellige former som økonomisk, kulturel, social og symbolsk.

Den økonomiske kapital er et udtryk for materiel rigdom og besiddelse af værdier og velstand.<sup>116</sup>

Kulturel kapital er et udtryk for dannelse og uddannelse,<sup>117</sup> og er oprindeligt opstået for at forklare, hvorfor nogle børn og unge fra bestemte sociale grupper klarer sig bedre i uddannelsessystemet end børn og unge fra andre sociale grupper. Dette skyldes udbyttet af kulturelle investeringsstrategier, som familier foretager sig, når familier fra nogle lag akkumulerer kulturel kapital ved at videregive det til deres børn. Børns præstation i skolen skyldes derfor ikke kun genetiske, medfødte evner.<sup>118</sup>

Kulturel kapital findes i tre former: kropslig, objektiveret og institutionaliseret form. I den kropslige form er kulturel kapital en del af habitus. Kulturel kapital opnås gennem socialisering og indlejres som dispositioner i habitus. Kulturel kapital i kropslig form opnås gennem uddannelse og dannelse, sans for bestemte værdier og goder og en evne til at udtrykke denne sans kropsligt, mentalt og socialt.<sup>119</sup> Videregivelse af kulturel kapital foregår især i familien. Hvis man får stor andel af den dominerende kulturelle kapital gennem socialisering i familien, vil denne kulturelle kapital blive en internaliseret disposition for agenten. Det betyder, at man i højere grad vil kunne akkumulere denne kulturelle kapital i andre sammenhænge.<sup>120</sup> Elever, der får den dominerende kulturelle kapital fra familien vil altså i højere grad kunne anvende den i skolen.

Med objektiveret kulturel kapital menes malerier, bøger, bygninger og lignende. Dette kan opnås gennem økonomisk kapital eller ved sans for kultur.<sup>121</sup> Kulturel kapital i institutionaliseret form opnås gennem eksamensbeviser, akademiske titler og priser. Institutionaliseringen er med til at give den kulturelle kapital legitimitet.<sup>122</sup>

---

<sup>114</sup> Wilken, *op.cit.*, 2011. p. 97

<sup>115</sup> *op.cit.* p. 58

<sup>116</sup> *Ibid.*

<sup>117</sup> Nellemann Nielsen et. al. *op.cit.* 2012, p. 61

<sup>118</sup> Wilken, *op.cit.* 2011, p. 59

<sup>119</sup> *op.cit.* p. 59-60

<sup>120</sup> *op.cit.* p.60

<sup>121</sup> *Ibid.*

<sup>122</sup> *Ibid*

Social kapital er et udtryk for de fordele og ressourcer agenten har i kraft af sociale netværk og sociale forbindelser.<sup>123</sup> Det kan eksempelvis være naboskab, kollegaer, foreninger, venner og familie.<sup>124</sup>

Social, kulturel og økonomisk kapital er forbundet og har indflydelse på hinanden. Eksempelvis kan elever opnå øget social kapital gennem deltagelse i foreningsidræt udenfor skoletiden, hvilket dog kræver økonomisk kapital.

Symbolsk kapital kan betegnes som den symbolske effekt af kapital.<sup>125</sup> Besiddelse af kapitalformer kan føre til indflydelse og anerkendelse afhængig af, hvilken værdi en given kapital tilskrives i et givent felt.<sup>126</sup>

## Felt

Felter er de forskellige sociale rum og arenaer, hvor praksis finder sted.<sup>127</sup> Det kan betegnes som mindre enheder i samfundet med egne værdier og logikker.<sup>128</sup>

Bourdieu's feltbegreb er karakteriseret ved, at der er noget på spil. Agenterne i feltet deltager i en række sociale kampe om indflydelse og kapital. Felter kan altså beskrives som arenaer, hvor der foregår sociale kampe.<sup>129</sup> Magten opnås efter, hvilke ressourcer og kapitaler, der anerkendes i felten.<sup>130</sup> For at forstå et felt, skal man identificere feltets særlige logik. Det vil sige det, der driver kampene og kæmpes for. Det er afgørende for at kunne forstå, hvad der tillægges en betydning og dermed anerkendes.<sup>131</sup>

Bourdieu kalder et felts spilleregler for doxa.<sup>132</sup> Agenterne skal acceptere feltets doxa for at kunne deltage i kampen om magt og indflydelse.<sup>133</sup>

---

<sup>123</sup> Nellemann Nielsen et. al. *op.cit.* 2012, p. 61

<sup>124</sup> Prieur, Annick & Skjøtt-Larsen, Jakob "Pierre Bourdieu" København, 2016, p. 291

<sup>125</sup> Wilken, *op.cit.* 2011, p. 63

<sup>126</sup> Nellemann Nielsen et. al. *op.cit.* 2012, p. 61

<sup>127</sup> *op.cit.* p. 60

<sup>128</sup> Wilken, *op.cit.* 2011, p. 51

<sup>129</sup> Wilken, *op.cit.* 2006, p. 46

<sup>130</sup> *op.cit.* p. 46

<sup>131</sup> Wilken, *op.cit.* 2011, p. 52

<sup>132</sup> Nellemann Nielsen et. al., *op.cit.* Side 64

<sup>133</sup> Wilken, *op.cit.* 2006, p. 52

Ifølge Bourdieu er felter relativt autonome. Det betyder, at felterne ikke er helt selvstændige, men kan analyseres som forholdsvist eller relativt selvstændige sociale rum.<sup>134</sup> Man må altså være opmærksom på, hvor meget et felt er påvirket af kræfter udenfor feltet. Dette kan variere fra felt til felt.<sup>135</sup> Eksempler på sociale felter er hele skolen, idrætshold eller klassen.

### Symbolsk vold

Symbolsk magt kan betegnes som magten til at få en given virkelighedsforståelse til at fremstå som objektiv og sand.<sup>136</sup> Magten er usynlig, da hverken magtudøver eller den, der udøves magt over, er bevidste om, at der findes magtudøvelse sted.<sup>137</sup> Magten kommer til udtryk gennem den sociale orden, der accepteres og ses som naturlig.<sup>138</sup> Denne magtudøvelse kalder Bourdieu for symbolsk vold. Der er altså ikke tale om vold i fysisk forstand.<sup>139</sup>

De virkelighedsforståelser, der gennem symbolsk vold, fremstår som naturlige og sande, bliver indlejret i habitus. Symbolsk vold udøves i det Bourdieu kalder pædagogisk handling.<sup>140</sup> Det indbefatter alle former for undervisning og information omkring samfundet og verden, hvilket også er børneopdragelse i familier og undervisning i skoler.<sup>141</sup> Skolen har netop autoritet til at påføre eleverne en bestemt og dominerende kultur og dermed udøve symbolsk vold.<sup>142</sup>

---

<sup>134</sup> Wilken, *op.cit.* 2011, p. 52

<sup>135</sup> *op.cit.* p. 53

<sup>136</sup> Nellemann Nielsen et. al. *op.cit.* 2012, p. 59

<sup>137</sup> *Ibid.*

<sup>138</sup> *op.cit.* p. 60

<sup>139</sup> Wilken, *op.cit.* 2011, p. 91

<sup>140</sup> Wilken, *op.cit.* 2006, p. 81

<sup>141</sup> Wilken, *op.cit.* 2011, p. 93

<sup>142</sup> Prieur, Annick & Sestoft, Casten *Pierre Bourdieu. En introduktion.* København, 2006, p. 80

### 4.3 Teoretisk refleksion

Valg af anden teori kan have afgørende betydning for studiet. Andre teoretikere har arbejdet med social kapital. Dette gælder blandt andet James S. Coleman og Robert D. Putnam. For Coleman findes social kapital i strukturen af relationer mellem mennesker.<sup>143</sup> Det er altså ikke iboende mennesket eller noget man som individ kan besidde. Menneskelige relationer baseret på tillid og forpligtelser i strukturen har potentiale til at opnå høj grad af social kapital. Grupper præget af dette er i stand til at opnå langt mere end grupper uden samme niveau af tillid og forpligtelser.<sup>144</sup> Putnams teori omkring social kapital tager også udgangspunkt i mellemmenneskelige relationer. Ifølge Putnam har sociale netværk stor værdi for mennesker.<sup>145</sup> Grupper, samfund og organisationer præget af klare normer, tillid og gensidighed har høj social kapital. Dette betyder, at disse grupper har højere effektivitet end grupper med lav social kapital. Social kapital skabes ved aktiv deltagelse i sociale netværk.<sup>146</sup>

Social kapital kan altså være forskellig afhængig af, hvordan den defineres. Hvis social kapital ud fra Putnams eller Colemans teori anvendes, vil det have haft betydning for fokus i dette casestudie. I observationer, interviewguide og analyse ville der eksempelvis ligges vægt på gruppen, normer og tillid mellem eleverne i klassen. Et sådant fokus kan potentielt have vist andre resultater. Det har derfor betydning, hvilken teori, der anvendes. Pierre Bourdieus forståelse af social kapital er anvende, da denne giver mulighed for at fokusere på det enkelte individs sociale kapital, samt muligheden for at fokusere på andre kapitalformer også.

---

<sup>143</sup> Hegedahl, Paul & Rosenmeier, Sara Lea. *Social kapital som teori og praksis*. København, 2007, p. 18

<sup>144</sup> *op.cit.* p. 19

<sup>145</sup> *op.cit.* p. 27

<sup>146</sup> *Ibid*

## 5. Analyse af fysisk aktivitets betydning for børn med særlige behov

For at forstå betydningen af fysisk aktivitet for børn med særlige behov analyseres den idræt og fysiske aktivitet, der foregår i klasserne. Dernæst analyseres elevernes deltagelse og inklusion i fysisk aktivitet ud fra Munk og Agergaards forståelse af social inklusion.<sup>147</sup> Dette gøres for at undersøge, hvorvidt eleverne med særlige behov er inkluderet i idræt og fysisk aktivitet.

Afslutningsvis vil eleverne med særlige behov og deres deltagelse i fysisk aktivitet blive analyseret i forhold til Bourdieus forståelse af kapital.<sup>148</sup>

I klasse A går to elever (en dreng og en pige) med særlige behov, mens der går 4 elever (alle drenge) i klasse B. Gennem analysen tages udgangspunkt i eleverne Jonas fra klasse A og Kasper fra Klasse B. Dette gøres for at personliggøre og give mulighed for en dybdegående analyse.

Jonas er autist, har sociale, adfærdsmæssige udfordringer og problemer med koncentration. Han er ikke fagligt udfordret. Han modtager støtteundervisning udenfor fra klassen 7 timer/ugen.

Kasper har ingen diagnose. Han er udfordret både socialt, fagligt og adfærdsmæssigt, og har svært ved at koncentrere sig. Han modtager støtteundervisning udenfor klassen 5 timer/ugen.

Meningskondensering af empirien danner udgangspunkt for analysen og findes på bilag 5.

Transskriptioner af interviews og observationer findes på henholdsvis bilag 6 og 7.

### 5.1 Tilgangen til idræt

De to cases har en forskellig tilgang og forståelse omkring idræt. Dette skyldes til dels, at Skole A er en idrætsskole og dermed har italesat mange forhold omkring idræt, i modsætning til Skole B, hvor idræt ikke på samme måde har en særlig status på skolen. De to klasser og deres idrætsundervisning vil derfor blive analyseret særskilt.

#### Skole A

Da Skole A er en idrætsskole har idræt en høj prioritet. Eleverne tillægger det betydning at gå på en idrætsskole. Dette ses af følgende observation, hvor en af drengene i klassen under en time sagde:

*”Ja vi er en idrætsskole, det er derfor vi er dårlige til matematik”* (Skole A, observation 6).

Lærerne på skolen oplever også, at det er en del af elevernes selvopfattelse at gå på idrætsskole.

---

<sup>147</sup> Munk & Agergaard, *op.cit.* 2015, p. 67

<sup>148</sup> Nellesmann Nielsen et. al. *op.cit.* 2012, p. 61

*I forhold til eleverne og det der med, at opfatte sig selv om idrætsskole, så oplever jeg, at det er vigtigt for dem. ”Jamen vi er jo idrætsskole Katrine” (...) det er en del af deres selvopfattelse (Katrine).*

At være elev på Skole A, hænger altså i høj grad også sammen med at være elev på en idrætsskole. Idræt og dét at gå på idrætsskole er en del af elevernes identitet og forståelse af dem selv. Det samme er gældende for idrætslærerne, der også ser idræt og idrætsskolen, som en vigtig del af deres identitet. *I min optik så er vi mega meget idrætsskole for vi er så meget foran alle mulige andre skoler på idrætsområdet.* (Katrine). Katrine har altså også en stor opfattelse af at være lærer på en idrætsskole. Samtidig viser hun en faglig selvtillid på hele skolens vegne på idrætsområdet. Hun mener ikke kun, at hun selv, som idrætslærer, er foran på dette område. Dette er gældende for hele skolen.

Interessant er det dog, at Janne, der ikke er idrætslærer, ikke har samme opfattelse af, at idrætsskolen er en del af hendes identitet som lærer. *Det er ikke mig. Altså jeg er ikke en del af det (...) Jeg opfatter os ikke som idrætsskole inde i min hverdag* (Janne). Det tyder altså på, at opfattelsen, identiteten og selvtilliden omkring at være en idrætsskole primært er knyttet til idrætslærerne og eleverne, men ikke er bredt ud til resten af faglærerne.

Katrine har været idrætslærer på skole A siden 1. klasse. Hun har som følge af dette mange refleksioner omkring udviklingen af idrætsundervisningen og dens betydning for eleverne. Derfor bliver Katrine også centrum for dette afsnit i analysen på Skole A.

Da Skole A er en idrætsskole betyder det, at man har italesat formålet med idrætsundervisningen, og har en tilgang til idræt fælles for hele indskoling.

*Vi arbejder med de helt fundamentale motoriske færdigheder, men så indenfor en eller anden sportsgren. Og så tænker jeg, at vi arbejder meget med, det der med at træne for at blive bedre, og at man skal træne med sig selv frem for at det gælder om at blive den bedste.”* (Katrine).

Denne idrætsstilgang er præget af udvikling af motoriske færdigheder, ingen konkurrence, fokus på tekniske delelementer og at man som elev bliver bedre til disse elementer.

Tilgangen til idræt afspejles også i observationerne fra idrætsundervisningen. Undervisningen indeholdte ingen aktiviteter med konkurrencer, hvor tabere og vindere blev fundet eller færdige, komplekse spil, hvor eleverne interagerer med hinanden.

Lærerne italesætter formålet med undervisningen overfor eleverne. I forbindelse med en kasteøvelse, siger Katrine, at *man må gerne tælle for sig selv men det er ikke konkurrence. Det handler om at øve sig* (Observation 2). Idrætslærerne tydeliggør altså overfor eleverne, at de ikke skal konkurrere med hinanden, men i stedet fokusere på teknik. Hvis de vil tælle, hvor mange gange, de rammer keglerne, skal de gøre det inde i sig selv. Da de ikke skal tale højt, begrænses muligheden for at sammenligne sig med hinanden. Desuden sættes ekstra fokus på, at det handler om at fokusere på sig selv, når man tæller inde i sig selv. Lærernes feedback til eleverne gennem øvelserne er også præget af teknik. *Lars giver feedback til eleverne efter hvor strakte deres arme er i kastet – ikke hvor tæt de er på at ramme eller om de rammer ringene* (observation 2). Lars fokuserer ikke på målet eller resultatet i aktiviteten, men derimod på elevernes teknik. Skolen synes altså at være præget af tanker om proces og udvikling snarere end resultater og mål.

Gennem idrætsundervisningen bliver formålet med øvelserne, fokuseringen på teknik og udvikling altså i talesat overfor eleverne. Dette sker både inden øvelserne starter og undervejs som feedback i øvelserne. Idrætslærerne ønsker at skabe en kultur, hvor der fokuseres på teknik, egen udvikling og progression fremfor konkurrence og sammenligning mellem eleverne. Denne kultur er en del af lærernes virkelighedsforståelse, og fremstår derfor som det naturlige og sande omkring idrætsundervisning. Kulturen har derfor indflydelse på lærerens habitus på Skole A. Dette kommer til udtryk i lærernes handlinger, der er præget af habitus. Eksempelvis lærernes feedback til eleverne, der er meget fokuseret på, at eleverne ikke skal konkurrere med hinanden.

Idrætsundervisningen på skole A, harmonerer med *State of the art*, i forhold til inklusion af børn med særlige behov i fysisk aktivitet. Lærere og eksperter fra studierne i *State of the art* finder det lettest at inkludere elever med særlige behov i individuelle idrætsgrene, hvor der er fokus på egne færdigheder, progression, tilpassede behov, og hvor eleverne kan tage det i deres eget tempo og kontrollere intensiteten.<sup>149</sup> Denne type idræt er i fokus på skole A, hvor eleverne fokuserer på sig selv, egne færdigheder og teknik. Der er ingen komplekse regler eller sociale interaktioner mellem eleverne i aktiviteterne. Eleverne har dermed mulighed for at have kontrol over aktiviteterne, da de primært skal forholde sig til sig selv og deres egen præstation.

---

<sup>149</sup> State of the art, p. 25

Lærerne oplever, at eleverne er positive omkring idrætsundervisningen, hvilket blandt andet ses af følgende citat: ”at opleve at man bliver bedre og det er en fed fornemmelse at have. Det er fedt at opleve at man lærer noget ikke?” (Katrine). Fokus på egne færdigheder, har altså betydet, at eleverne er blevet opmærksomme på sig selv. Det har også betydet, at de bliver bevidste om og opdager, når de udvikler sig og bliver bedre.

*Det er noget med at ændre deres mind-set, synes jeg, rigtig meget, det her handler om. Fra bare at skulle være den bedste til det hele, og så til at skulle vende tilbage til at sige, det er ikke det som det handler om. Det handler om at jeg skal udvikle mig (Katrine).*

De søger at skabe en ændring i elevernes mind-set fra at være den bedste og sammenligne sig med sine klassekammerater til at skulle udvikle sig individuelt og fokusere på egne færdigheder gennem idrætten. Katrine nævner, at eleverne har taget tilgangen til sig.

*I mange andre sammenhænge har han også rykket sig i hele den snak, vi har haft i idræt (...) Og det synes jeg faktisk, at der er tegn på, at de alligevel har taget til sig (...) Men der er dælele sket en forskel (Katrine).*

Det tyder altså på, at de har lykkedes med at skabe en ændring i elevernes måde at tænke på gennem idræt. Katrine nævner følgende situation, hvor eleverne viser, at de har taget tankegangen til sig.

*det ene hold i stafetten kom til at løbe en lille smule længere end de andre. Og det opdager de (...). Vi tænker da bare, ej hvor fedt, så kommer vi i bedre form end de andre. Og Ali, som ellers var lidt sur over det: ”nåårh ja, ja. Ej vi kommer bare i bedre form end jer” siger han så til de andre sådan lidt ”Hø hø”. Og så ender det med, at Emil kommer hen og siger: ”ej kan vi ikke godt lige prøve at bytte bane på et tidspunkt Katrine, så vi også får den lange rute” (Katrine)*

En af eleverne på den lange bane synes først, at det er snyd, fordi de skal løbe længere. Elevernes første reaktion er altså, at det gælder om at komme først. Idrætslæreren nævner for eleverne, at de udvikler sig mere og kommer i bedre form, når de løber længere. Eleverne godtager denne præmis, og den længste bane bliver så mest attraktiv. Det viser altså, hvordan der arbejdes med elevernes mind-set og tankegang. Denne situation tyder også på, at eleverne bliver påvirket af det. På skolens udøves symbolsk vold mod eleverne. Virkelighedsforståelsen om at fokusere på teknik, udvikling og sig selv begynder at fremstå som den naturlige og sande for eleverne. Dermed vil den også blive indlejret i elevernes habitus.



Skolen ønsker desuden, at de ting, eleverne lærer og arbejder med i idrætsundervisningen også bliver taget med videre udenfor disse timer. *Idræt skal jo ikke bare være noget hvor vi bliver gode kun til idræt uden, at det har et større formål. Det skal jo helst også være noget der smitter af i forhold til læring generelt* (Katrine). De vil gerne brede læringen ud, så den ikke står isoleret i idrætsundervisningen. Det vil betyde, at de færdigheder eleverne opnår i idræt kan bruges i forhold til læring generelt. Det kan altså både betyde konkret læring i andre undervisningsfag, men også i forhold til sociale færdigheder. Det vil eksempelvis betyde, at eleverne vil fokusere på sig selv fremfor at sammenligne sig med andre i situationer, hvor fokus ikke er på dette som i idrætsundervisningen. Lærerne oplever dog udfordringer med dette.

*Snakker vi meget om, hvad er det for nogle ting fra idrætten som man kan overføre til andre fag. Men vi er ikke kommet skridtet endnu til hvordan er det så, at vi får gjort opmærksomme på at få det overført* (Katrine)

Lærerne ønsker altså at få skabe en overførsel fra idrætstimen til en bredere kontekst. Idrætslærerne har fokus på og arbejder med at løse denne udfordring således, at eleverne kan bruge de ting, de lærer i idræt i andre sammenhænge. De ønsker altså, at de ting, de arbejder med i idræt på sigt bliver en indlejret del af elevernes habitus, så de også kan anvendes og præge handle-mønstre i sammenhænge udenfor idrætten. Udfordringerne med dette kan være forstærket af, at Janne, som dansklærer, ikke er præget af idræt i hendes tilgang til undervisning. Bevægelse og idræt er primært noget, der foregår i idrætstimerne og i langt mindre grad taget ind i den boglige undervisning. Dette betyder, at læringen i idræt er knyttet til denne kontekst.

### *Opsamling skole A*

Skole A er en idrætsskole, hvilket både har betydning for elevernes og idrætslærernes identitet. Det tyder dog på, at faglærerne, der ikke underviser i idræt, ikke har samme opfattelse og identitet omkring idræt. Skolens lærere har italesat formålet med idræt overfor hinanden med fokus på motoriske færdigheder og teknik. De ligger stor vægt på, at eleverne skal fokusere på sig selv og opleve, at de bliver bedre uden at konkurrere med hinanden. Lærerne oplever en forandring blandt eleverne i idrætstimen. De ønsker yderligere, at dette bliver en del af elevernes habitus således, at det også præger deres handlinger udenfor idrætstimerne.

## Skole B

Skole B er ikke en idrætsskole, og derved har idræt ikke en særlig prioritet på skolen. Lone er klassens idrætslærer. I observationen af idrætstimen havde Lone almindeligt tøj på.

*Hun er ikke omklædt i idrætstøj (inden timen fortæller Lone mig lidt undskyldende og på eget initiativ, at hun ikke er klædt om pga. hun tidligere har skullet bruge meget tid på at hjælpe dem i omklædningsrummene så hun ikke havde tid til at klæde om) (observation 10).*

Dét, at idrætslæreren ikke er klædt om til idrætstøj viser, at idræt ikke er så højt prioriteret. Lone er undskyldende omkring det manglende idrætstøj. Hun synes altså ikke, at det er positivt, at hun ikke har idrætstøj på. Det kan sende et signal til eleverne om Lones prioritering af idræt og vigtigheden af at have idrætstøj på. Samtidig tyder det også på, at idræt er ikke en så stor og indlejret del af Lones identitet som lærer. Alle eleverne er dog klædt om til idræt.

Skolen har ingen fælles strategi omkring idrætsundervisningen. Overvejelser omkring undervisningen er derfor primært knyttet til de enkelte klasser. I skole B har man prioriteret samarbejde både i fysisk aktivitet i understøttende undervisning og i idrætstimerne. *Men for deres vedkommende, der handler det meget om samarbejde, eh, de skal lære at acceptere hinanden, og vente på tur og have noget rimeligt rollefordeling i klassen (Lone).* De har altså valgt, at idræt og fysisk aktivitet kan være et rum, hvor de fokuserer på sociale færdigheder som accept af hinanden. Dette kan ses som en lidt gængs opfattelse af idræt og dens værdi.

I observationerne af idrætstimen, introducerer Lone legen ”Krig”. *Hun bruger tid på at snakke om, hvor vigtigt samarbejde er i ”krig” og hvad de skal huske at være opmærksomme på i denne leg (Skole B, observation 10).* Lone italesætter altså samarbejdet i aktiviteten overfor eleverne, og sætter derfor tydeligt fokus på netop dette.

Klassen har arbejdet med samarbejde i understøttende undervisning gennem aktiviteten høvdingebold. Emil fortæller, at de efter meget øvelse har forstået betydningen af at samarbejde i denne aktivitet.

*I bliver nødt til at spille hinanden for man kan ikke kun stå nede på baglinjen og være den eneste der får bolden og skyder. Vi bliver nødt til at samarbejde. (...) Det synes jeg faktisk er gået godt, men har taget lang tid (Emil).*

Det er altså et eksempel på, at de med succes har arbejdet med samarbejde i en aktivitet. Eleverne har gennem høvdingebold erfaret, at de sammen kan klare sig bedre end hver for sig. Observationen af spillet høvdingebold i idrætstimen viser dog ikke helt samme billede.

*Kasper henter nogle små tennisbolde og går og dribler med dem mens der spilles høvdingebold (...) Det er primært en lille gruppe af drenge, der spiller (...) mange af eleverne er passive og står og snakker to og to i siden af banen (...) nogle af dem, der er blevet skudt, har sat sig ned på gulvet (observation 10).*

Observationen af høvdingebold viser altså, at mange af eleverne er passive og deltager begrænset i spillet. Kasper dribler med tennisbolde og andre af eleverne snakker to og to eller sætter sig ned på gulvet. Det er en lille gruppe af drenge, der reelt spiller og er aktive. Denne observation giver altså ikke samme billede, som Emil beskriver. Den viser ikke, at eleverne samarbejder om at spille høvdingebold.

Aktiviteterne på skole B tager udgangspunkt i det færdige spil. De lærerstyrede aktiviteter i understøttende undervisning er ofte *forskellige fælleslege eller boldspil. Høvdingebold, stikbold, rundbold, variationer af rundbold* (Emil). Udover at tage udgangspunkt i færdige spil, er konkurrenceelementet mellem to hold centralt for disse aktiviteter. Det samme billede tegner sig af observationerne i idrætsundervisningen, hvor alle aktiviteterne indeholder et kompetitivt element. Kendetegnet for øvelserne er også, at der foregår sociale interaktioner mellem eleverne i spillene. Eleverne har ikke selv kontrol over aktiviteterne idét, handlinger foregår i samspil mellem mod- og medspillere. I flere af spillene er der også en risiko for at blive ekskluderet fra gruppen, eksempelvis i stikbold og høvdingebold, hvor man kan blive skudt, og dermed miste sin rolle for en periode. Spil og aktiviteter med netop disse karakteristika fremgår af *State of the art*, som generelt svære til inklusion af børn med særlige behov.<sup>150</sup>

Da klassen spiller høvdingebold bliver Kasper skudt og bliver dermed ekskluderet fra spillet oppe på banen. *Kasper bliver lidt efter skudt og dør. Han laver en tydelig nonverbal, aggressiv gestikulation til den, der skyder ham mens han går ned i høvdingefeltet.* (observation 10). Kaspers reaktion viser, at han bliver sur og frustreret over at blive ramt. Han har svært ved at acceptere, at han bliver skudt, til trods for, at det er en del af spillet. Det er altså et tegn på, at han har svært ved at navigere i spillet og dets regler. Frustrationen kan også skyldes det kompetitive element i aktiviteten. Når Kasper bliver skudt øger det risikoen for, at holdet taber, hvilket kan øge fokus på og frustrationen over ikke at lykkedes i denne situation.

---

<sup>150</sup> State of the art, p. 25

Eleverne er meget opmærksomme på at tabe og vinde. Dette ses i idrætstimen, hvor *hvidt hold får hentet den sidste bold og vinder. De laver en stor jubelscene* (observation 10). Senere i timen vinder samme hold i høvdingebold. *Jubelscene da hvidt hold vinder igen* (observation 10).

Holdet viser altså tydeligvis en glæde og jubel ved at vinde. Samtidig, opstår frustrationer på det tabende hold. Et par af drengene skælder pigerne ud for ikke at lave noget i spillet. Lone beder drengene om at stoppe, hvilket afføder en diskussion.

*Lone siger til Simon: "du stod sammen med de andre drenge og skældte dit hold ud i stedet for at hente guld. I havde ingen funktion udover at skælde pigerne på holdet ud."*

*Simon og en anden dreng fortsætter diskussionen om, hvad de lavede i spillet, og de siger at pigerne ikke lavede noget* (Skole B, observation 10).

Dette viser, hvordan nederlag skaber frustrationer og negative følelser blandt eleverne. En sejr skaber derimod positive følelser. Det tyder på, at det gælder om at vinde og undgå at tabe, hvilket er en vigtig del af elevernes habitus. Det har betydning for elevernes handlinger, hvilket er udtrykt i, at man bliver glad når man vinder og sur og frustreret når man taber.

Det er ikke kun i holdspil, at eleverne konkurrerer mod hinanden. I dansktimen har eleverne en aktiv pause. De skal kaste en bold op i luften og se, hvor mange gange de kan nå at klappe i hænderne inden bolden gribes igen.

*Et par stykker af drengene går meget op i det og har indbyrdes konkurrence. De tæller hvor mange klap, de kan nå. En af drengene siger, at han får 12 klap. Den anden dreng siger "du havde hvert fald ikke 12 klap der"* (Skole B, observation 7).

Det viser altså, at eleverne også konkurrerer indbyrdes med hinanden i individuelle aktiviteter, og dermed sammenligner sig med hinanden. Konkurrence finder altså ikke kun sted, når lærerne sætter et konkurrencespil i gang. Et andet eksempel på dette findes i matematiktimen.

*En pige siger ud i klassen: "jeg tror at jeg er den med det højeste level i hele klassen"*

*En dreng siger: "Jeg er i level 40"*

*Mads: "jeg er kun i 22" Drengen med kuglerammen kigger ned på hende og siger: "virkelig i matematik?" Hun nikker, hvorefter han spørger, om han må sidde nede ved hendes bord og arbejde.* (Skole B, observation 8).

Her sammenligner eleverne sig med hinanden i matematik. Situationen viser, hvordan pigen imponerer drengen med sit niveau i matematikprogrammet. Det er altså med til at give status at være kommet længst i matematik. Dette bekræfter elevernes konkurrence med hinanden. De sammenligner sig i højere grad med hinanden fremfor med sig selv. Konkurrence mellem eleverne

er altså ikke kun knyttet til fysisk aktivitet, men foregår også i boglige fag. Desuden foregår konkurrencen både holdmæssigt og individuelt. Det er en så indlejret del af kulturen, at eleverne selv sætter konkurrence op mod hinanden, og altså ikke kun når lærerne opfordrer til konkurrence mellem to hold.

Lærernes fokusering på holdspil- og aktiviteter med konkurrence og elevernes individuelle, indbyrdes konkurrence viser skolens udøvelse af symbolsk vold.<sup>151</sup> Det er en naturlig del af kulturen i klassen, at det gælder om at vinde og være den bedste. Aktiviteterne i idrætstimen er med til at reproducere denne kultur. Virkelighedsforståelsen om, at det gælder om at vinde og være den bedste til de forskellige aktiviteter, fremgår som den sande og naturlige virkelighedsforståelse for eleverne i skolen. En situation i idrætsundervisningen viser, hvordan skolen er med til at reproducere denne kultur. Lone har lavet en stafet mellem to hold. *I begyndelsen af legen bliver der heppet på holdkammerater. Lone hepper og smiler også* (Skole B, observation 10). I konkurrencen heppes på sit hold, da man gerne vil vinde. Dette er med til at intensivere og øge fokus på konkurrencen mellem de to hold. Lone hepper også med, hvormed, at hun er med til at øge fokus på konkurrenceelementet, og at det gælder om at vinde.

### *Opsamling Skole B*

Lærerne på skole B fokuserer på sociale færdigheder og samarbejde i idræt og fysisk aktivitet. Dette foregår primært gennem komplekse holdspil med udgangspunkt i det færdige spil, hvor eleverne konkurrerer på to hold. At tabe og vinde er en del af elevernes habitus. Det betyder, at der opstår glæde blandt eleverne når de vinder, og frustrationer, når de oplever modstand eller taber. Eleverne i klassen konkurrerer og sammenligner sig også med hinanden i individuelle aktiviteter og boglige fag.

---

<sup>151</sup> Nellesmann Nielsen et. al. *op.cit.* 2012, p. 59

## 5.2 Social inklusion

I begge klasser er der både tilfælde af deltagelse og ikke deltagelse i undervisningen for elever med særlige behov. Der skelnes mellem elevernes egen opfattelse af at deltage i aktiviteten og hvorvidt, personer udefra opfatter eleverne som deltagende. Dette er Lone også inde på i forbindelse med idrætsaktiviteten ”Krig”.

*Kasper, han sidder der er i fangehullet og i princippet sidder han bare stille. Men jeg er stensikker på, at han føler han deltager og er med i legen. Han føler ikke han har sat sig ud, han er stadig med (observation 10).*

På trods af, at Kasper i princippet sidder stille på gulvet gennem hele aktiviteten er Lone overbevist om, at han selv oplever at deltage. Han har en rolle og et formål ved at sidde stille i ringen gennem det meste af aktiviteten. Oplevelsen af at deltage er afgørende for at være inkluderet, og dermed er Kasper altså inkluderet og deltagende i aktiviteten, hvis han selv oplever det, på trods af, at han udefra set ikke ligner en deltagende elev.

Samme oplevelse finder sted ved Jonas på Skole A. Janne beskriver en episode, hvor Jonas leger parallelt med sine klassekammerater: ”det er i orden du bygger derhenne, ikke? Og det var parallelt. Men han følte jo, at han legede med dem” (Janne). Janne mener, at Jonas oplever, at han er deltagende i legen med sine klassekammerater, selvom det udefra ikke virker som tilfældet. Jonas føler sig altså deltagende i aktiviteten, og er derfor inkluderet med udgangspunkt i social inklusion.<sup>152</sup>

Observationerne fra skole A’s idræstimer viser tilfælde af, at Jonas deltager. *Jonas er den første til at ramme en kegle. Han tager hænderne i vejret og råber "YES" mens han smiler stort (observation 2).* Det ses her, hvordan deltagelse og succes i undervisning, skaber en positiv oplevelse hos Jonas. I denne situation er Jonas inkluderet i idrætsundervisningen. Når han oplever glæde over en succesfuld handling, tyder det på, at aktiviteterne er meningsfulde for ham, hvilket kan have en positiv betydning for inklusionen.

På begge skoler giver lærerne samtidig udtryk for, at de har udfordringer med, at samme elever trækker sig fra idrætsundervisningen og dermed ikke deltager. Lone fra skole B siger, at *Anders og Kasper trækker sig også næsten konsekvent i idræstimerne (Lone).* Dette fremgår også i følgende observation. *De skal lave en stafet mellem to hold. Kasper er ikke med. Han ligger nede på gulvet*

---

<sup>152</sup> Munk og Agergaard, *op.cit.* 2015, p. 68

og slapper af (observation 10).

Det samme er gældende på Skole A. *Jonas kommer på et rent pigehold i kongens efterfølger, så han vil ikke være med (...)* Han sidder ude og kigger på med Malte. (observation 3). Eleverne med særlige behov er altså indimellem ekskluderet fra undervisningen i idræt og fysisk aktivitet. For at forstå denne eksklusion yderligere analyseres dette på de to skoler.

## Skole A

Eleverne med særlige behov er meget styret af deres lyst. Derfor har deres umiddelbare lyst til aktiviteten stor indflydelse på, hvorvidt de deltager.

*”de er så lyststyret (...). F.eks. da vi lavede cricket, altså Jonas han synes det var det mest fantastiske i hele verden. Der var jo ingen problemer med at få ham med. Hvor det her atletik er lidt sværere at få ham med i.”* (Katrine).

Det betyder altså, at deltagelsen i idræt for Jonas er afhængig af aktiviteten. Dette er ikke kun gældende i idræt, men generelt for undervisningen. Janne fortæller:

*”hvis du kan fange hans interesse, så kan du også få ham til at gøre noget andet. Altså han kan ikke lidt at tegne, men hvis du kan finde hans interesse og så få ham til at tegne den vej igennem. Og det er det samme der gælder også med fysisk aktivitet”* (Janne).

Meningsfuldhed kan have afgørende betydning for deltagelsen.<sup>153</sup> Jonas' lærere giver eksempler på, hvordan inddragelse af Manga, Anders And og Pokemon har haft en positiv indvirkning på Jonas' deltagelse i både boglig undervisning og idræt. På den måde inddrages Jonas' interesser, hvilket kan have en meningsskabende betydning og dermed øge hans lyst til at deltage. Betydningen af lyst fremgår også af følgende citat: *”Han har ikke det samme drive for at vi skal lære noget. De gør det af lyst”* (Katrine20). Derved er dét at lære ikke i sig selv meningsskabende. Hvis Jonas ikke oplever, at undervisningen giver mening for ham, kan det betyde, at han ikke deltager. Det kan derfor tyde på, at inddragelse af interesse kan have en særlig betydning for, at Jonas opfatter en mening og værdi ved undervisningen, hvilket vil føre til øget deltagelse.

Derudover tyder Jonas' ikke-deltagelse også på, at han danner et praksisfællesskab med Malte ved netop ikke at deltage i undervisningen. Katrine siger, at Jonas *egentlig hellere vil op at spille fodbold med Malte* (Katrine20). Samtidig tyder det også på, at Malte giver udtryk for, at han gerne

---

<sup>153</sup> *Ibid.*

vil spille fodbold med Jonas. *For eksempel forleden dag, laver vi noget Jonas sagtens kunne være med til så tager Malte Jonas med hen og spiller fodbold (Katrine).*

Derved bliver relationen mellem Malte og Jonas mere gensidig, da Jonas så også kan få en oplevelse af, at Malte gerne vil spille fodbold med ham.

Dette sås også i observationerne, hvor Jonas brugte stort set en hel idrætstime sammen med Malte.

*Jonas er ikke kommet med i timen. Han er sammen med Malte væk fra de andre elever (...) Malte og Jonas spiller fodbold på en bane afskærmet fra resten af eleverne. Jonas har ikke deltaget endnu i timen. (observation 3).*

Jonas og Malte spillede fodbold på en bane isoleret fra undervisningen. De er altså alene og har ingen interaktion med resten af klassen. Når Jonas ekskluderes fra undervisningen giver det ham mulighed for at danne et fællesskab med Malte, der ikke er muligt at opnå ved at deltage i undervisningen. Konsekvensen heraf er så, at undervisningen bliver valgt fra. Derved bliver ekskluderingen et aktivt valg af Jonas. Jonas deltager ikke i klassens praksisfællesskab i idrætstimen, da det kan give mere mening for ham at deltage i praksisfællesskab med Malte.

#### *Opsamling Skole A*

De vigtigste grunde til, at Jonas indimellem ekskluderes fra undervisningen er manglende lyst som følge af, at undervisningen ikke opleves som meningsfuld for ham og muligheden for at deltage i praksisfællesskab med Malte udenfor undervisningen.



## Skole B

Kaspers beskrives som en *klumpe-dumpe* (Emil) og han har derfor formentlig ikke de samme fysiske færdigheder, som hans klassekammerater. Emil beskriver Kaspers udfordringer i idrætsundervisningen:

*Kasper har svært ved at overskue noget så basalt som stikbold. Hvilket jo egentlig er ret basalt. Skyd og undgå at blive skudt. Hvor han kan blive sur over, der ikke er nogen, der skyder ham, og når han så bliver skudt kan han blive sur over, der er nogle der skyder ham (Emil).*

Ifølge dette skyldes udfordringerne med deltagelse, at han har svært ved at overskue og navigere i stikbold. Emil kalder reglerne i stikbold simple, og påpeger, at Kasper på trods af dette, har svært ved at deltage. Selvom stikbold har simple regler, indeholder spillet komplekse interaktioner mellem deltagerne. Aktioner laves på baggrund af andre spilleres handlinger. I forrige afsnit beskrives en observation, hvor Kasper bliver frustreret over at blive skudt i høvdingebold, og derfor laver en aggressiv, nonverbal gestikulation til den elev, der skyder ham. Dette bekræfter altså Emils udsagn om, at Kasper har svært ved at deltage i spillene og overskue reglerne.

*State of the art* viser, at spil med denne form for kompleks interaktion og konkurrenceelement generelt er svær for børn med særlige behov at deltage i. Det samme kan altså være tilfældet for Kasper. Kombinationen med, at han også er udfordret i sine fysiske færdigheder, kan gøre det endnu vanskeligere at deltage.

Kasper har haft positive oplevelser med at deltage i fysisk aktivitet i forbindelse med rundbold.

*”han kan ramme bolden med et rundt rundboldbat og skyde langt, ikke altså. Og der kan han holde fokus også”* (Emil). Kasper har altså haft succes med at spille rundbold, hvor han kan skyde langt.

Situationen, hvor Kasper skal skyde til et rundboldbat er forholdsvis isoleret. Kasper skal ikke forholde sig til aktioner fra mod- eller medspillerne, i dét han skal ramme bolden med rundboldbattet. Han er selv i kontrol over både bold og bat. Det kan gøre det lettere for Kasper at opnå succes. Lærerne oplever, at Kasper også har kunnet holde fokus og derved deltage i spillet. Her har Kasper altså haft tilstrækkelige færdigheder til at opnå succes. Det kan altså tyde på, at Kasper kan deltage, når dette er tilfældet. Derved bliver ekskluderingen i fysisk aktivitet i eksempelvis stikbold, et resultat af Kaspers manglende færdigheder.

### *Opsamling Skole B*

Kasper bliver indimellem frustreret og har problemer med at deltage i kompetitive spil, hvilket formentligt skyldes manglende fysiske og sociale færdigheder. Dette forstærkes af, at han har lettere ved at deltage i rundbold, hvilket er et spil, han er god til.

### 5.3 Kapital

Ovenstående afsnit viser, at både fysiske færdigheder og sociale relationer kan have betydning for deltagelsen i fysisk aktivitet for eleverne med særlige behov. I dette afsnit analyseres derfor de to klassers kapital med udgangspunkt i eleverne Jonas og Kasper, og deres sociale kapital.

#### Skole A

I klasseværelset sidder eleverne ved 4 halvrunde borde (med 3-5 personer ved hvert bord), 1 lille trekantsbord med Jonas alene og 2 små enmandsborde (til Anne og en dreng, Emil) (observation 4). De to børn med særlige behov sidder ved borde alene, mens resten af klassen sidder 3-5 elever sammen ved et bord. Det betyder, at Jonas ikke har mulighed for at skabe sociale relationer og interaktioner med sin siddeemand. Da klassen skal lave gruppearbejde er Jonas alene. *Jonas er ikke med i en gruppe. Han sidder alene ved sit bord og laver opgaverne (...) Han er den eneste, der arbejder alene* (observation 4).

Janne beskriver en anden situation, hvor Jonas også arbejder alene i forbindelse med en dansktime. *Og de kom så i grupper, og det kan Jonas ikke, Jonas har meget, meget svært ved at arbejde i grupper, så han lavede det selv* (Janne). Jonas har altså svært ved at arbejde i grupper.

Konsekvensen ved dette er, at Jonas overvejende arbejder alene, når resten af klassen laver gruppearbejde. Dette har negativ indflydelse på Jonas' sociale kapital, da han ikke har samme mulighed for at opnå social kapital gennem gruppearbejde eller ved sin siddeplads i forhold til resten af klassen.

Frikvarterne er også en mulig arena for at opbygge social kapital gennem ustruktureret leg.

Klassens elever skal udenfor at lege i frikvarterne. Jonas har særlige aftaler omkring dette. *Han aftaler med Janne at være indenfor i pausen (...) De aftaler, at han skal spise færdigt, og så gå på biblioteket og finde en bog* (observation 4). Det betyder, at Jonas ikke bruger tid og leger med sin klassekammerater i frikvarteret, men i stedet bruger tid alene. Det kan altså også være med til fjerne

Jonas fra de sociale interaktioner der foregår i klassen, og dermed begrænse hans sociale kapital.

Det er ikke kun i forbindelse med undervisningen, at Jonas har svært ved at indgå med de andre elever. Dette foregår også udenfor undervisningen når eleverne leger frit. *Han leger nogle gange ved siden af. Men han leger jo aldrig med (Janne).* Dette samme er Lars inde på.

*Man er en historie ved siden af historien. Og det kan godt være han oplever sig som en del af historien. Og så tror jeg egentlig, man er nået langt (Lars).* Jonas' lærere beskriver hans deltagelse i sociale relationer med klassekammeraterne som parallelt. Han leger ved siden af i stedet for at lege med. Det tyder altså på, at Jonas ikke opbygger social kapital i klassen gennem fri og ustruktureret leg.

Det følgende viser altså, at Jonas' mulighed for social kapital i klassen er begrænset af hans udfordringer med gruppearbejde, og at han ofte leger ved siden af sine klassekammerater. I observationerne af idrætsundervisningen er eksempler, at Jonas interagerer med en af drengene i klassen. Han er sammen med den samme dreng gennem hele idrætstimen.

*Jonas er sammen med en dreng (Ali) når de skal være to og to. De laver øvelser med kropskontakt og udstrækning (...) Efter at have lavet øvelsen sammen med en voksen går Jonas og Ali sammen og laver øvelserne (...) Ali og Jonas vælter i øvelsen, griner og rejser sig op igen. (observation 2).*

Jonas og Ali laver alle aktiviteterne sammen. De finder sammen igen efter, at de har lavet øvelserne med en voksen. De griner og har det sjovt selvom en af øvelserne går galt. De fortsætter med at søge hinanden og lave øvelser sammen gennem resten af idrætstimen. Det er altså et eksempel på, at Jonas succesfuldt deltager i sociale relationer med en klassekammerat. Senere i timen skal eleverne

*kaste og gå ud til siden og vente på, at alle har kastet. Jonas og Ali står og snakker og pjatter lidt, mens de venter. De går konsekvent til den modsatte side af resten af eleverne når de venter på at hente hulla-hopringene (observation 2).*

Jonas og Ali isolerer sig fra resten af klassen og den sociale interaktion, der foregår mellem de resterende i gruppen, ved konsekvent at gå til modsatte side i hver aktivitet. Det kan tyde på, at Jonas har svært ved at deltage med hele gruppen, men bedre kan forholde sig til at være sammen med en enkelt elev. Til gengæld har Jonas og Ali leget og deltaget sammen omkring alle aktiviteterne. Dette er særligt for Jonas, da han ofte arbejder alene eller parallelt med de andre elever. Det viser altså, at idrætstimen kan være et rum, hvor Jonas' sociale kapital øges. Desuden

har Jonas ikke brugt sin støttevoksen, men har deltaget i alle aktiviteter og øvelser gennem denne time. Dette ses blandt andet af følgende observation: *Jonas deltager i de individuelle øvelser. Han snakker meget med Ali og søger ikke voksenkontakt* (observation 2). Det kan altså også tyde på, at social kapital gennem sociale relationer med en klassekammerat, er med til at løfte Jonas, således at han deltager uden hjælp fra støttevoksen.

### *Opsamling Skole A*

Idrætstimen har vist sig som et rum, hvor Jonas kan indgå i en social relation med en klassekammerat omkring de aktiviteter, der foregår i timen. Dette har Jonas sjældent succes med i den faglige undervisning, hvor han primært arbejder individuelt eller i frikvarterer og pauser, hvor han ofte er alene eller ved siden af klassekammeraterne.

### Skole B

Kaspers sociale relationer i klassen er ifølge Lone små. Hun henviser til Kasper i følgende citat.

*Vi har nogle, som har meget få indenfor deres berøringsflade eller hvad hedder så noget (...) og to, de to som har ikke så stor en social kompetence, de er også tit dem der trækker sig fra spillene* (Lone).

Det betyder altså, at Kaspers sociale kapital er begrænset. Ifølge Emil kan dette hænge sammen med, at han har svært ved at deltage i idrætsundervisningen. *Og så regner de ham jo ikke, og det kan de godt nogle gange trække med ind andre steder, fordi Kasper han gøre bare skøre ting i stedet for, ikke?* (Emil). Derved får Kaspers adfærd i idrætsundervisningen betydning for de andre elevers syn på ham. Når han har svært ved at deltage i undervisningen eller reagerer med frustrationer over at blive skudt, påvirker det altså relationerne til klassekammeraterne. Dette viser også, at eleverne i klassen er opmærksomme på og ligger meget mærke til hinandens adfærd i undervisningen.

I afsnittet ”social inklusion” beskrives, hvordan Kasper har svært ved at overskue reglerne og deltage i spil som stikbold. Kasper besidder ikke tilstrækkelig kulturel kapital til at kunne deltage på lige fod med sine klassekammerater. Da Kaspers ageren i idrætsundervisningen har betydning for, hvordan klassekammeraterne ser på ham, bliver Kaspers kropslige, kulturelle kapital en hæmmende faktor for hans sociale kapital.

Klassen har fire elever med særlige behov. Lone beskriver, hvordan to af disse elever har en større social kapital end Kasper og Anders.

*De to andre, altså Mads og Simon, er enormt sportslige og fysiske og de to, har det rigtig godt socialt i klassen fordi der er mange af den slags drenge i vores klasse. De to andre er mere Lego-nørdede (Lone).*

Sport og fysik er altså anerkendt blandt drengene i klassen. Succes indenfor dette kan altså være med til at give sociale kapital. Lone siger også, at to af drengene har *en stor social berøringsflade. Og hvor det ikke betyder noget at, at personen er fagligt svag (Lone)*. Det betyder altså, at den symbolske kapital i klassen i højere grad er fysiske færdigheder indenfor sport end faglige færdigheder. Det er anerkendt i klassen at være god til sport, og derfor kan færdighederne indenfor dette øge sociale relationer. Samtidig bruger eleverne meget tid på sport specielt fodbold udenfor den lærerstyrede undervisning. Dette ses blandt andet inden idrætstimen startede, hvor alle drengene i klassen spillede frivilligt fodbold på nær Kasper. *De starter en fodboldkamp selv. Alle drengene er med på nær Kasper. Han ligger ude ved væggen og kigger på (observation 10)*. Kasper vælger frivilligt ikke at deltage i denne fodboldkamp. Det betyder altså, at han fjerner sig fra de sociale relationer, der foregår blandt drengene i klassen. På den måde bliver hans fravalg af deltagelse også hæmmende for hans sociale kapital. Kaspers begrænsede deltagelse i fysisk aktivitet, får altså betydning for hans sociale kapital i klassen. De drenge, der er gode indenfor sport og idræt har flere sociale relationer i klassen og dermed større social kapital.

Udover det faktum, at fysiske færdigheder anerkendes i klassen har den fysiske aktivitet også et socialt element.

*Der er det sociale element med jo og det er super godt. Det gør at det måske endnu mere bliver bemærket af de andre elever hvis man lykkedes. Det sociale element er der jo ikke, når de sidder og arbejder med deres matematikbog alene inde i klassen. Men det ville også blive bemærket. Hvis Kasper eller Anders for eksempel tager deres matematikbog frem og begynder at læse i den og arbejde af sig selv. (Mette).*

Mette påpeger, at det sociale element i idræt har betydning for, at eleverne i høj grad bemærker klassekammeraternes adfærd. Det er dog ikke kun i idræt, at eleverne ligger mærke til hinanden. Succesoplevelser, hvor man lykkedes i undervisning vil blive anerkendt, og kan have positiv indvirkning på sociale relationer. Det kan samtidig betyde, at de situationer, hvor man ikke lykkedes, og eksempelvis bliver frustreret eller ikke deltager, også vil blive set. Det vil så omvendt

have en negativ indflydelse på de sociale relationer. Det viser igen, at klassens elever fokuserer meget på hinandens adfærd.

Selvom fagligheden ikke har samme status i klassen som fysiske færdigheder, vil succes i fagligheden også blive bemærket og give anerkendelse blandt klassekammeraterne. I ovenstående citat nævner Mette, at det vil blive bemærket, hvis Kasper arbejdede godt i en matematiktime.

*Sandsynligheden for at de vokser i matematiktimen er bare ikke særlig stor da de ehm, ja, de er jo meget fagligt udfordret* (Mette). De største udfordringer for Kasper virker altså til at være knyttet til hans faglighed. Derfor vil det også være svært for ham at vokse indenfor netop dette område.

Derved tyder det på, at idræt og fysisk aktivitet alligevel er en bedre arena til at opnå succesoplevelser, der vil blive anerkendt af klassekammeraterne, og derfor kan lede til øget social kapital. Dette viser sig også i Kaspers succes i rundbold. *De andre bemærker det (...) Han vokser lidt på det* (Lone). Klassekammeraterne bemærker altså Kaspers gode præstation. Det kan skyldes hans succes med at skyde langt, og at han kan koncentrere sig og deltage i spillet. Derved indgår Kasper i kulturen med den adfærd, der forventes. Samtidig viser citatet, at han vokser lidt på det. Det tyder altså på, at Kasper selv bliver glad og stolt når han lykkedes med at deltage, og derved giver succesoplevelserne også mening for Kasper selv.

### *Opsamling Skole B*

Færdigheder indenfor sport og idræt er anerkendt i klassen. Eleverne sammenligner sig meget med og ligger mærke til hinanden. Kasper sociale kapital i klassen er derfor påvirket af hans adfærd i undervisningen, der indimellem er præget af frustrationer og mindre deltagelse. Det har betydning for, hvordan klassekammeraterne ser på ham, og har derfor negativ indflydelse på sociale relationer. Omvendt har Kaspers positive adfærd og deltagelse også positiv indflydelse på sociale relationer til klassekammeraterne.

#### 5.4 Opsamling på analyse

De to klasser har en meget forskellig tilgang til idræt. I skole A fokuseres på motorisk udvikling, tekniske færdigheder, at eleverne fokuserer på sig selv og ikke sammenligner sig med hinanden. Undervisningen indeholder ikke konkurrence, og lærerne italesætter disse ting overfor eleverne gennem undervisningen. Denne tilgang er generelt procesorienteret og harmonerer med *State of the arts* resultater i forhold til, hvilken undervisning, der er lettest til inklusion af børn med særlige behov. Jonas er både deltagende og ikke-deltagende i undervisningen. Når han ikke deltager skyldes det, at han ikke finder undervisningen meningsfuld, eller at han danner et fællesskab med Malte (støtteperson) udenfor idrætsundervisningen. Der er ingen tegn på, at han bliver frustreret i undervisningen eller ikke deltager som følge af manglende sociale eller fysiske færdigheder. Dog har Jonas begrænset social kapital, hvilket forstærkes af, at han sjældent deltager i gruppearbejde, er alene i frikvarterne og leger ved siden af de andre elever. Idrætsundervisningen har vist sig som et rum, hvor Jonas deltager i sociale relationer med de andre elever. Deltagelse i idræt kan altså være med til at øge Jonas' sociale kapital.

På skole B er idrætsundervisningen præget af komplekse boldspil, hvor det færdige spil og konkurrence mellem to hold er centralt. Flere af aktiviteterne indebærer en risiko for at blive ekskluderet fra aktiviteten i en periode og indeholder mange sociale interaktioner mellem eleverne. Spil med disse karakteristika nævnes i *State of the art* som svære til inklusion af børn med særlige behov. Kasper er ligesom Jonas både deltagende og ikke-deltagende i idræt og fysisk aktivitet. Det tyder på, at ekskludering af Kasper i fysisk aktivitet hænger sammen med begrænsede fysiske færdigheder, og udfordringer med at kunne begå sig i konkurrencer og komplekse spil. Kasper har få sociale relationer i klassen, og hans adfærd har betydning for hans sociale kapital. Både succesoplevelser og frustrationer bliver bemærket. Eleverne er generelt meget opmærksomme på hinanden. Desuden er fysisk aktivitet en del af den symbolske kapital i klassen. Eleverne har meget fokus på at vinde og undgå at tabe, hvilket både skaber glæde og frustrationer.

## 6. Diskussion

Analysens resultater vil blive diskuteret i følgende afsnit. Dataindsamlingen belyste særligt forskellen på at anvende konkurrence mellem eleverne i undervisningen eller at have et individuelt fokus uden brug af konkurrence. Jeg vil derfor tage særligt udgangspunkt i konkurrenceelementet i diskussionen. Dernæst diskuteres inklusion og eksklusion forhold til hinanden. Disse to afsnit tager afsæt til en mere praktiskorienteret diskussion af tilrettelæggelsen af idræt i folkeskolen.

### 6.1 Konkurrence

Der argumenteres for, at samfundet i dag har flyttet sig fra at være velfærdsstat til konkurrencestat.<sup>154</sup> Det betyder, at det danske samfunds overordnede formål er at klare sig godt i den internationale, økonomiske konkurrence.<sup>155</sup> Ifølge Knud Illeris er det naturligt, at konkurrencestaten har influeret på uddannelsesområdet.

Det er sådan set meget logisk, at når det overordnede mål er økonomisk konkurrenceevne, så anvender konkurrencestaten også en økonomisk og konkurrenceorienteret indfaldsvinkel som udgangspunkt for sine uddannelsesreformer<sup>156</sup>

Konkurrencestaten har haft betydning for folkeskolen, hvor uddannelse beskrives som en afgørende faktor for at klare sig godt i den internationale konkurrence.<sup>157</sup> Det er nødvendigt at kunne vurdere kvaliteten af de uddannede for at kunne sammenligne sig med konkurrenterne. Test og karakterer anvendes til dette formål og er derfor blevet en vigtig del af den danske folkeskole.<sup>158</sup> Derved er folkeskolen også blevet meget målorienteret. Denne målorienterede tendens<sup>159</sup> står i kontrast til den mere procesorienterede tilgang til idræt og fysisk aktivitet, skole A benytter. Konkurrenceelementet i idræt er aktivt valgt fra på skolen. Det kan give idræt potentiale til at være et rum, hvor eleverne ikke skal forholde sig til resultater og præstationer. Derved har idrætten potentiale til at blive et modspil til folkeskolens resultatorienterede fokus. Dette modspil kan yderligere være vigtigt for eleverne på skole A, der beskrives som *meget konkurrence mindedede* (Janne). Analysen viste også, at eleverne på skole B var meget fokuseret på konkurrence og vigtigheden af at vinde. Et modspil til konkurrence og målorientering kan derfor formentligt være værdifuldt for eleverne. Det kan desuden give bedre mulighed for, at folkeskolen kan rumme flere elever. Illeris nævner, at fokus på

---

<sup>154</sup> Pedersen, Ove K. "Velfærdsstaten, og dens udvikling til konkurrencestat" 2014, p. 10

<sup>155</sup> Illeris, Knud "Inklusion og eksklusion i konkurrencestatens skole" 2014, p. 18

<sup>156</sup> *op.cit.* 18-19

<sup>157</sup> *Ibid.*

<sup>158</sup> *Ibid.*

<sup>159</sup> *op.cit.* p. 22



præstationer og mål kan udskille tabere og være indirekte ekskluderende for nogle elever blandt andet børn med særlige behov, men også elever der ikke modtager særlig støtte.<sup>160</sup> Et modspil hertil kan altså give bedre mulighed for at folkeskolen kan rumme flere elever.

Dette vil formentlig forstærkes, hvis den fysiske aktivitet også anvendes i den boglige undervisning med samme principper, og altså ikke kun er isoleret til idræt som tilfældet er på skole A. Derved kan idræt understøtte læringen for eleverne samtidig med, at proces og individuel udvikling er i fokus.

### Positive og negative konsekvenser af konkurrence

Verner Møller beskriver konkurrenceelementets rolle i sport i henhold til uddannelse og konkurrencesamfundet. Han skriver:

Uagtet alt snak om ”dannelse” har uddannelsessystemet det profane formål at tilpasse mennesker til samfundets krav og forventninger. Kernen i uddannelse er med andre ord nyttiggørelse.<sup>161</sup>

Uddannelsens formål er i følge Møller, at eleverne tillægger sig evner og ressourcer til at kunne handle i det omkringliggende samfund. I dagens samfund, skal eleverne altså være nyttige og handlende individer i konkurrencestaten. Til at opfylde dette finder Møller konkurrenceelementet i sport særdeles nyttigt. ”Sporten derimod er som skabt til at forberede eleverne på den virkelighed, de skal ud at virke i”<sup>162</sup> Sport giver eleverne direkte feedback på egne evner. De dygtige elever deltager og bliver hurtigt spilstyrende, mens de mindre dygtige bliver passive.<sup>163</sup> Det er ikke muligt at gemme sig i sporten. Derfor er konkurrence i sport særligt velegnet til at forberede elever på konkurrencestatens ekskluderende karakter. Omkring dette skriver Møller: ”Så jo mere konkurrenceintensiv et miljø er, desto flere vil ubønhørligt falde igennem. Sådan er det i sport. Og i verden udenfor.”<sup>164</sup> Han finder, at konkurrence er ekskluderende, udskiller tabere og skaber ulighed, men da samfundet udenfor skolen er på samme måde, er det ikke et problem, at det indgår i folkeskolen.<sup>165</sup> Konkurrence i folkeskolens idræt kan altså have en samfundsforberedende funktion, hvilket giver konkurrence i idræt betydning for folkeskolen, så længe eleverne er medborgere i en konkurrencestat. Denne mulighed mister skole A ved at fjerne konkurrenceelementet fra idræt,

---

<sup>160</sup> *op.cit.* p. 28

<sup>161</sup> Møller, Verner ”Sport, uddannelse og konkurrence” 2011, p. 18

<sup>162</sup> *Ibid.*

<sup>163</sup> *op.cit.* p. 17

<sup>164</sup> *op.cit.* p. 20

<sup>165</sup> *op.cit.* p. 17

hvorimod skole B i høj grad benytter sig af sportslige, kompetitive aktiviteter. Ifølge dette bør idrætsundervisningen altså ikke være et procesorienteret frirum i en resultatorienteret folkeskole.

Møllers synspunkter kan virke kontroversielle idet folkeskolen skal tilgodese alle børns læring og trivsel,<sup>166</sup> og derfor også bør være omfavnende og have plads til alle elevtyper. Dette er også i modstrid med den inkluderende tanke i folkeskolen.<sup>167</sup> Derved kan hård konkurrenceudskillelse, hvor eksklusion af mindre gode elever indgår virke i modstrid med netop dette. Ud fra dette bør folkeskoleelever altså ikke allerede konfronteres med konkurrencens udskillelsesløb, som Møller beskriver det.

Drewe forholder sig også til konkurrence og dennes relevans. Ifølge Drewe har konkurrence potentiale til at udvikle positive karaktertræk:

” competitive activities can help develop positive character traits and that these traits, such as courage, dedication, discipline, and perseverance, along with a competitive attitude, are necessary for surviving in our competitive world”<sup>168</sup>

Drewe nævner altså en række positive karaktertræk, der kan udvikles gennem konkurrence herunder mod, dedikation, disciplin, vedholdenhed og en konkurrencedygtig attitude. Fravalg af konkurrence i undervisningen kan altså betyde, at disse karaktertræk ikke udvikles. Drewe beskriver desuden karaktertrækkene som afgørende for at kunne overleve i et konkurrencesamfund. Drewe ser altså, ligesom Møller, et potentiale i det kompetitive element. Dog udtaler Drewe sig ikke om, hvorvidt det har relevans for elever allerede i folkeskolen.

Drewe nævner samtidig en række risici ved at benytte konkurrence. Gennem konkurrence udskilleles tabere og vindere, hvilket er med til at skabe ulighed.<sup>169</sup> Møller nævner samme konsekvenser ved at benytte konkurrence. Derudover mener Drewe, at dét at tabe kan have negative konsekvenser for motivation og selvtillid.<sup>170</sup> Drewe skriver, at konkurrence kan føre til, at attituden ”winning-at-all-costs” dyrkes, hvilket kan medføre, at snyd og personlige ofringer for deltagerne benyttes i jagten på at vinde.<sup>171</sup> Konkurrence kan altså, udover at være ekskluderende, også have en negativ indflydelse på elevernes adfærd og motivation for at deltage.

---

<sup>166</sup> Undervisningsministeriet, *op.cit.* 2015

<sup>167</sup> Undervisningsministeriet, *op.cit.* 2013

<sup>168</sup> Drewe, Sheryle Bergmann *Why sport? An introduction to the Philosophy of Sport.* 2003, p. 52

<sup>169</sup> *op.cit.* p. 51

<sup>170</sup> *op.cit.* p. 50

<sup>171</sup> *op.cit.* p. 51

Hansen forholder sig også til konkurrencens betydning for motivationen gennem en beskrivelse af forskellige idrætskvaliteter.<sup>172</sup> Han nævner, at konkurrence kan fremme intensiteten i en aktivitet, da deltagerne gerne vil vinde. Dermed kan konkurrence være med til at skabe motivation. Dog nævner Hansen, at konkurrence i lige så høj grad kan være demotiverende.<sup>173</sup>

Det er ofte de uerfarne og dermed de mindre idrætsstærke elever, der bliver ekskluderet i konkurrence. Konkurrence kan altså være motiverende og inkluderende for nogle elever og demotiverende og ekskluderende for andre. Konkurrencens ekskluderende konsekvens skyldes, at resultatet bliver det vigtigste i konkurrencesituationer:

Når tab-vind koden er på spil, er det netop resultatet, der er afgørende. En aflevering til en uerfaren boldspiller i en fodboldkamp kan derfor fremstå som en irrationel handling, idet den minimerer sandsynligheden for at sejre.<sup>174</sup>

Når formålet er at vinde, vil handlinger undervejs i aktiviteten udføres således, at man arbejder mod dette mål. Det betyder, at man som uerfaren i aktiviteten kan miste en stor del af læringen, hvis man ikke er deltagende eller inddrages i spillet fordi det øger sandsynligheden for at tabe.<sup>175</sup>

Konkurrence kan medføre en række positive karaktertræk og virke motiverende for nogle elever. Samtidig kan konkurrence være ekskluderende. Skole A's fravalg af konkurrence kan altså også betyde, at idrætssvage elever og elever med særlige behov ikke er i samme risiko for at blive ekskluderet i aktiviteterne. Dog nævnes konkurrence som værende anvendeligt i at forberede elever til at blive individ i konkurrencestaten. Inddragelse af konkurrence med dette argument vil betyde, at eksklusion og udskillelse af tabere vil blive et aktivt valg og et læringsredskab for lærerne. Dette vil formentlig medføre en række etiske problemstillinger. Spørgsmålet er desuden, hvorvidt elever allerede bør stifte bekendtskab med dette i folkeskolen.

---

<sup>172</sup> Hansen, Torben "Kvaliteter i idrætsaktiviteter. En ramme til refleksion og innovation" 2010, p. 40

<sup>173</sup> *Ibid.*

<sup>174</sup> *Ibid.*

<sup>175</sup> *Ibid.*

## 6.2 Inklusion og eksklusion

Idrætten på skole A kan synes mere velegnet til inklusion af børn med særlige behov grundet deres fravalg af konkurrence. Ovenstående afsnit beskriver, hvordan konkurrence kan have en ekskluderende karakter og resultaterne i *State of the art* viser desuden, at inklusion af børn med særlige behov er sværere i konkurrenceaktiviteter.<sup>176</sup>

På skole A er eleverne igennem forskellige idrætsgrene i løbet af et skoleår. Principperne for undervisningen er dog den samme uanset hvilket forløb, de arbejder med. Derved har idrætstimerne på skole A vedvarende fokus på egen udvikling og ingen konkurrence. Et gennemgående fokus kan skabe en risiko for at ekskludere elever. I artiklen *Har vi fortabt os i inklusion og er blevet blinde for eksklusion?*<sup>177</sup> beskrives, hvilken konsekvens det store fokus på inklusion kan have. Rüsselbæk Hansen skriver ”Derudover – og måske mest interessant - betyder inklusion på paradoksvis altid inklusion og eksklusion på én og samme tid.”<sup>178</sup> Hans pointe er, at man ikke kan inkludere uden at ekskludere andet eller andre. Hvis fokus på inklusion fører til eksklusion bør man måske også give opmærksomhed til denne eksklusion.

Ingen af skolerne synes at være opmærksomme på, hvordan inklusion kan medføre eksklusion, hvilket skyldes det vedvarende, gennemgående fokus på særligt individuel udvikling på skole A og det færdige spil og konkurrencer på skole B. På skole A inkluderes elever med særlige behov og mindre idrætserfarne elever. På skole B tilgodeses idrætsstærke elever, der kan lide at konkurrere og dyrke det færdige spil. Det synes at være et paradoks, at undervisning på begge skoler er tilrettelagt efter at have fokus på én elevgruppe.

Skolernes forholdsvise entydige tilgang til idræt og bevægelse har betydning for variationen i undervisningen. På skole A opstår variationen i undervisningen gennem indholdet. Gennem et skoleår har de forløb med forskellige temaer under overskrifterne boldbasis, kropsbasis, løb/spring/kast og redskabsgymnastik. Disse overskrifter er valgt, da de er i tråd med idrætsfagets hovedoverskrifter, og derfor de grundlæggende overskrifter, der skal arbejdes indenfor i idrætsfaget i folkeskolen.<sup>179</sup> Dog mangler overskriften *dans og udtryk*. Skolen har altså taget en aktiv beslutning om at fravælge dette. Fravalget af *dans og udtryk* kan umiddelbart virke til, at det

---

<sup>176</sup> State of the art, p. 25

<sup>177</sup> Hansen, Dion Rüsselbæk ”Har vi fortabt os i inklusion og er blevet blinde for eksklusion?” 2012, p. 44

<sup>178</sup> *op.cit.* p. 45

<sup>179</sup> Undervisningsministeriet *Vejledning for faget idræt. 4.1 Alsidig Idrætsudøvelse* EMU Danmarks læringsportal, 2016b

kreative er valgt fra.<sup>180</sup> De fire andre overskrifter ligger ikke op til dette idrætsområde på samme måde. Skole A har altså taget en række valg i deres tilrettelæggelse af idrætsfaget. Disse valg er ikke truffet for særligt at inkludere elever med særlige behov, men for at inkludere flest mulige elever. Dog betyder skolens fravalg også en risiko for eksklusion. Mangel på dans og udtryk kan potentielt ekskludere elever, der er mere tiltrukket af denne type idræt.

Skole B's idrætsaktiviteter virker ikke til at være præge af samme alsidighed indholdsmæssigt, hvor lærerne beskriver fælleslege, boldspil, rundbold, variationer af rundbold, høvdingebold og stikbold som primære aktiviteter.

På undervisningsministeriets hjemmeside under faget idræt ligger vægt på, at idrætsudøvelsen skal være alsidig.

Alsidigheden er en central dimension i undervisningen i idræt. Alsidigheden kommer til udtryk i diversiteten af idrætsaktiviteter, i valg af perspektivering og i valg af handleformer, altså hvorvidt eleverne arbejder med at afprøve, øve, træne, skabe, samarbejde og konkurrere.<sup>181</sup>

Idrætsalsidigheden er altså både i forhold til indholdet af idrætsaktiviteter og handleformer. Begge skoler arbejder i begrænset omfang med alsidigheden indenfor handleformer. Skole A arbejder særligt med at træne, afprøve og øve. I modsætning til skole B, der overvejende arbejder med konkurrence.

En bredere idrætstilgang på skolerne vil betyde, at der er plads til at øve og udvikle sig samtidig med at konkurrenceelementet også indgår i undervisningen. Hvis de to skoler benytter en bredere tilgang vil de leve op til undervisningsministeriets krav om alsidig idræt, og inkludere forskellige elevgrupper over et skoleår.

---

<sup>180</sup> *Ibid.*

<sup>181</sup> *Ibid*

### 6.3 Idræt i folkeskolen

Tilgangen til idræt og de valg og fravalg skolerne tager, medfører en række konsekvenser. På skole A har man skabt idrætsundervisning med begrænset brug af konkurrence, hvorimod konkurrence har en central rolle på skole B. Diskussionen viser, at både fra- og tilvalg af konkurrence medfører konsekvenser for eleverne. Konkurrencens ekskluderende karakter er særligt hård for idrætssvage elever med begrænsede fysiske og sociale forudsætninger og færdigheder, hvilket ofte indbefatter børn med særlige behov.

Skole A har lavet en række tiltag for at kunne inddrage og motivere flere elever end de typisk idræts- og boldstærke. Dette betyder også, at skolen har taget aktive fravalg i forhold til idrætsundervisningen. Herunder er konkurrence og temaet dans og udtryk valgt fra. Med dette fravalg risikerer skolen at ekskludere nogle elever. Det gælder særligt de elever, der er glade for enten konkurrence, dans og kreativitet.

Møller repræsenterer et yderpunkt i diskussionen omkring inddragelse af konkurrence i idræt i folkeskolen. Skole A kan måske siges at være det modsatte yderpunkt idét, at de helt har fravalgt konkurrence. Dog behøver diskussionen måske ikke at være præget af enten eller i forhold til konkurrence i idræt. Her bliver det en diskussion mellem konkurrence på den ene side, og proces på den anden. En gylden mellemvej kan måske være mere hensigtsmæssigt med plads til både et individuelt fokus og inddragelse af konkurrence. En gylden mellemvej betyder altså ikke et intensivt fokus på konkurrence, som Møller beskriver det, men at lade konkurrence indgå i en procesorienteret idrætsundervisning med fokus på elevernes personlige udvikling.

Rent praktisk har skole A skabt et miljø, hvor børn med særlige behov kan indgå i undervisningen, og hvor fokus har flyttet sig fra konkurrence mellem eleverne til elevernes egen udvikling. Denne udvikling behøver måske ikke være på bekostning af at fjerne konkurrence helt. At bibeholde konkurrence vil give et mere holistisk idrætsbegreb, da resultater og konkurrence er en naturlig del af dyrkelsen af idræt og sport. Det totale fravalg af konkurrence kan desuden medføre en risiko for, at konkurrence på sigt bliver forbundet med noget negativt for eleverne.

Et andet argument for at bibeholde konkurrence er, at ressourcestærke børn i idræt, der kan lide konkurrencer også vil opleve at blive tilgodeset. Det kan fastholde deres interesse, motivation og oplevelse af at være inkluderet i idrætsundervisningen. *State of the art* viser endvidere, at elever med særlige behov foretrækker kompetitive spil i idræt.<sup>182</sup> Eleverne kan lide konkurrencer når de oplever, at konkurrencerne er på et fair grundlag. Man bør altså ikke helt fjerne konkurrence af hensyn til elever med særlige behov, da de godt kan lide dette element.

Det optimale for idrætsundervisningen må være, at den kan rumme og inkludere alle elever altid. Ifølge Rüsselbæk Hansen er dette ikke muligt. Derfor bør fokus være på, at rumme alle elever igennem en periode således at både idrætsstærke, idrætssvage og eleverne imellem disse to grupper oplever at være inkluderet igennem en periode.

Det tyder på, at dette bedst tilgodeses ved en tilgang, der indeholder både proces og konkurrence. Det vil skabe en holistisk og alsidig idrætsundervisning, hvor flere idrætskvaliteter kan anvendes og sættes i spil. Dog bør underviseren adskille hvornår fokus er på henholdsvis proces og konkurrence. I konkurrence er resultatet afgørende, og det er derfor ikke muligt at have fokus på begge dele samtidig.<sup>183</sup>

De to modpoler proces og konkurrence kan altså begge være anvendelige i idræt i folkeskolen. Således kan idræt indimellem være et frirum fra en resultatorienteret folkeskole til gavn for både elever med og uden særlige behov, samtidig med at eleverne også indimellem konkurrerer mod hinanden. Dette sættes yderligere i perspektiv i perspektivering.

---

<sup>182</sup> State of the art, p. 25

<sup>183</sup> Hansen, *op.cit* 2010, p.40.

## 7. Metodisk refleksion

Valg af metode og teori for dette studie har haft betydning for forløbet og derfor også studiets resultater.

Studiet er inspireret af casestudiet, hvor to cases benyttes til at belyse problemstillingen. Det er hverken muligt eller studiets ambition at bidrage med generaliserbarhed, hvorimod der opereres med andre forståelser af kvalitet. Det skyldes, det bevidste valg af den kvalitative forskningsmetode, som giver mulighed for at opnå grundig forståelse af emnet<sup>184</sup> og dermed mulighed for at bidrage med analytisk generaliserbarhed eller ekstern validitet.<sup>185</sup> Det betyder, at resultaterne kan have relevans og genkendelighed udenfor skolernes specifikke kontekst. Informanterne er strategisk udvalgt, hvilket øger muligheden for analytisk generaliserbarhed.<sup>186</sup> Den analytiske generaliserbarhed vil kunne bredes ud, hvis der benyttes flere klasser med elever med særlige behov. Det skyldes, at der kan være stor variation indenfor elever med særlige behov i forhold til hvilke udfordringer og behov, den enkelte elev har. Inddragelse af flere skoler vil altså kunne belyse emnet bredere.

Studiet bygger desuden på relativt få observationer. Der er lavet henholdsvis seks observationer på skole A, hvoraf 3 er af idrætsundervisning og 4 observationer på skole B, hvoraf kun en enkelt er af idrætsundervisning. Det skæve forhold af observationer skyldes praktiske omstændigheder og muligheder. Desuden har skole A flere idrætstimer i løbet af en uge end skole B. Eleverne på skole A har 4 idrætstimer i modsætning til skole B, hvor eleverne kun har en enkelt. Dette gav mulighed for at observere flere idrætstimer på skole A. Det kan betyde en mere mættet beskrivelse af idrætspraksis på skole A i forhold til skole B. Det kan også betyde, at jeg ubevidst stiller mig mere positiv overfor skole A, da jeg har en større indsigt i praksis på denne skole.

Der er risiko for, at idrætsundervisningen har været anderledes end normalt ved min blotte tilstedeværelse, og at jeg derfor haft en påvirkning på praksis.<sup>187</sup> Dette kan været særligt udtalt på skole B, hvor jeg kun observerer en enkelt idrætstime. Det kan enten være i form af idrætslærers valg af aktiviteter, adfærd eller elevernes adfærd. Observationen med skolens idrætslærere, der ikke

---

<sup>184</sup> Brinkmann og Tanggaard, *op.cit.* 2015, p. 13

<sup>185</sup> Yin, *op.cit.* 2014, p. 48

<sup>186</sup> Flyvbjerg, *op.cit.* 2015, p. 507

<sup>187</sup> Kristiansen & Krogstrup, *op.cit.* 1999, p. 118



er omklædt til idræt, tyder dog ikke på, at hun har ændret sin forberedelse og praksis på grund af min tilstedeværelse.

Dataindsamlingen forløb over 3 uger. Flere observationsgange over et længere forløb kunne give en mere grundig beskrivelse af praksis.<sup>188</sup> Desuden ville det give muligheden for at se flere forløb i idrætsundervisningen. Dette kunne være særligt interessant på skole A, da de har en meget opdelt struktur med fire ugers forløb indenfor forskellige hovedoverskrifter. Gennem dataindsamlingen til dette studie arbejdede skolen med atletik, hvilket er en individuel idræt, og derfor oplagt til at arbejde indenfor skole A's idrætsstilgang. Det kunne være interessant at observere et boldspilsforløb, da boldspil indeholder et naturligt element af holdspil og konkurrence og i mindre grad ligger op til individuel udvikling. Observationer over en længere periode vil også give større mulighed for at opnå datamætning.<sup>189</sup> Det vil give øget indsigt og mere detaljerede beskrivelser af elevernes sociale relationer og deltagelse i fysisk aktivitet. Dog ligger en længere dataindsamlingsperiode udenfor dette speciales omfang.

På begge skoler er fokusgruppeinterviews anvendt til at samle data fra lærere og pædagoger. Begge interviews fulgte samme interviewguide, dog med enkelte tilpasninger til skolen. De to interviews blev dog meget forskellige. Dette viser sig blandt andet i længden af interviewsne. På skole A varer interviewet 47 minutter og transskriptionen fylder 38 sider, mens interviewet på skole B varer 28 minutter og her fylder transskriptionen 13 sider. Der er altså tydeligvis forskel på den mængde data, der er kommet ud af de to interviews.

Forskellen på de to interviews afspejler formentlig også, at lærerne på skole A har italesat idrætsfaget og formålet med dette overfor hinanden. Idræt og bevægelse er et vigtigt område for skolen, og derfor har de gjort sig mange tanker og overvejelser, hvilket betyder, at det ikke er nyt for dem at snakke om. I modsætning til skole B, der ikke har italesat og overvejet idræt og bevægelse i samme omfang, hvilket kan gøre det sværere at snakke om. Desuden viser skole A's idrætslærer en selvtillid omkring idrætsfaget, hvilket betyder, at hun føler sig sikker på området og derfor formentlig også har let ved at snakke om emnet. I begge interviews er de to idrætslærere mest deltagende og kommer med flest input. Det kan skyldes, at emnet er knyttet til deres undervisningsfag. På skole A deltager de to andre informanter dog også meget, således at

---

<sup>188</sup> Szulevicz, *op.cit.* 2015, p. 88-89

<sup>189</sup> *Ibid*

diskussioner og samtaler opstår. Dette opstår ikke på samme måde på skole B. Man kunne eventuelt have fulgt op på fokusgruppeinterviewet på skole B med korte uformelle enkeltmandsinterviews med de tre lærere for at stille et par uddybende spørgsmål, der kunne give mere detaljerede beskriver og indsigt.<sup>190</sup>

Eleverne indgik i dataindsamlingen gennem observationer, men ikke i interviews. Dette blev valgt fra grundet elevernes alder og af etiske hensyn,<sup>191</sup> for ikke at bidrage med yderligere stigmatisering af eleverne. Dog kunne eleverne også have bidraget med forståelse af betydningen af fysisk aktivitet. Man kunne komme udenom stigmatiseringen af eleverne ved både at interviewe elever med og uden særlige behov. Begge elevgrupper vil kunne bidrage med interessant viden omkring deres oplevelser af fysisk aktivitet og deres deltagelse heri. Hvis man arbejdede med en ældre elevgruppe, ville det være særligt oplagt, da man kan forvente, at de vil have lettere ved at navigere i en interviewsituation og reflektere over emnet.

Valg af teori har også betydning for resultaterne af studiet. I denne opgave tages udgangspunkt i Munk og Agergaards forståelse af begrebet social inklusion og Bourdieus forståelse af social kapital. Jeg har altså lagt stor vægt på idrætstilgangen og sociale relationer gennem studiet. Det har betydet, at jeg har haft et specifikt fokus i forhold til fysisk aktivitet og børn med særlige behov. Det er med til at indsnævre emnet og gøre det mere specifikt i forhold til observationerne. Jeg har derfor fokuseret særligt på sociale relationer og interaktioner mellem eleverne i observationerne, hvilket gør det lettere at opnå datamætning ved tidsbegrænset dataindsamling.<sup>192</sup> Det medfører dog også en risiko for, at andre væsentlige observationer overses.<sup>193</sup> Teorivalget har desuden betydning for spørgsmålene i interviewguiden, og danner ramme for analysen.<sup>194</sup>

Min forforståelse kan også have haft betydning for processen.<sup>195</sup> Min forforståelse betyder, at jeg har et positivt syn på idræt og fysisk aktivitet, hvilket kan have betydning for mit syn på de to skoler. Jeg kan ubevidst have favoriseret skole A, da det er en idrætsskole og mere idræt og fysisk aktivitet foregår på denne skole. For at undgå fejlfortolkninger og forudindtagelser er

---

<sup>190</sup> Kristiansen & Krogstrup, *op.cit.* 1999, p.155

<sup>191</sup> Brinkmann, *op.cit.* 2015, p. 476

<sup>192</sup> Kristiansen & Krogstrup, *op.cit.* 1999, p.150

<sup>193</sup> *Ibid.*

<sup>194</sup> Kvale & Brinkmann, *op.cit.*, 2009, p. 127

<sup>195</sup> Kristiansen & Krogstrup, *op.cit.* 1999, p.174

observationerne lavet detaljerede, nuancerede og mættede. Der er ikke tolket undervejs i observationerne, men blot beskrevet, hvad der sker, og hvad eleverne eller lærerne siger. Derudover har analysen taget udgangspunkt i empirien fra både interviews og observationer således, at konklusioner undervejs har afsats i datamaterialet. Derved minimeres risikoen for implicite antagelser. Det er svært at afskrive sin forforståelse fuldstændigt. Gennem analysen foregår en udvælgelse af datamateriale. Denne udvælgelse vil være påvirket af forforståelsen.

Der er altså truffet en række valg undervejs i dette studie i forhold til metode, dataindsamling, informanter og teorivalg med udgangspunkt i at kunne belyse problemstillingen bedst muligt. Disse valg har haft betydning for resultaterne af studiet. Andre valg undervejs vil potentielt have betydning for dataindsamlingen og analysen, og dermed også resultaterne af studiet. Dette casestudie kommer derfor blot med et bud på, hvilken betydning fysisk aktivitet kan have for social inklusion af børn med særlige behov ud fra studiets metode- og teorivalg.

## 8. Konklusion

Dette casestudiet har inddraget to tredje klasser fra to forskellige skoler for at belyse betydningen af tilgangen til idræt og fysisk aktivitet for inklusion af børn med særlige behov. Data er indsamlet med fokusgrupeinterviews og observationer. De to skoler har en forskellig tilgang til fysisk aktivitet og bevægelse, hvor den ene skole har en procesorienteret tilgang med fokus på individuel udvikling mens den anden benytter konkurrence, holdaktiviteter og det færdige i spil i undervisningen. De to forskellige tilgange har betydning for eleverne med særlige behov. På førstnævnte skole har eleverne med særlige behov forudsætninger for at deltage i aktiviteterne, men vælger alligevel indimellem at trække sig fra undervisningen. Dette skyldes, at undervisningen ikke virker meningsfuld eller at der dannes et praksisfællesskab med en støtteperson udenfor undervisningen. Disse faktorer nævner Munk og Agergaards som typiske for, at elever aktivt vælger ikke at deltage i idræt. Idrætsundervisningen på skolen har desuden vist sig som et rum, hvor elever med særlige behov kan øge deres sociale kapital. Dette er betydningsfuldt, da de har begrænset mulighed for dette i den almindelige undervisning og i ustruktureret leg.

På den anden skole ekskluderes elever med særlige behov indimellem også. Det tyder på, at ekskludering hænger sammen med begrænsede fysiske og sociale færdigheder til at kunne begå sig i komplekse spil, hvilket kan lede til adfærdsmæssige frustrationer overfor klassekammeraterne. Eleverne oplever også succes i aktiviteter hvor de besidder nødvendige ressourcer til at deltage. Adfærden har betydning for elevernes sociale kapital, da både succesoplevelser og frustrationer bliver bemærket af klassekammeraterne.

Det kan altså konkluderes, at idræstilgangen og aktiviteterne har betydning for elever med særlige behov. De forskellige tilgange tyder på forskellige årsager til eksklusion. Aktiviteter tilrettelagt således, at eleverne succesfuldt kan deltage har potentiale til at øge elevernes sociale kapital, hvilket har været tilfældet på begge skoler. Det er meget relevant for eleverne, da de har lav social kapital. De to skolers forskellig tilgang til fysisk aktivitet afspejler et valg mellem konkurrence og proces. Både proces og konkurrence har vist sig, at kunne bidrage positivt og forskelligt til idræt i folkeskolen. En gylden middelvej, hvor begge parametre inddrages kan give mulighed for at idræt og fysisk aktivitet kan være et procesorienteret frirum i en resultatorienteret folkeskole, samtidig med at eleverne også indimellem konkurrerer mod hinanden. En sådan tilgang har potentiale til at motivere flest mulige elever. Det er afgørende at skelne mellem de to fokusområder således, at der vælges, hvordan fokus er rettet i den enkelte undervisning eller forløb.

## 9. Perspektivering

Dette studie har undersøgt betydningen af tilgangen til fysisk aktivitet for børn med særlige behov. TARGET modellen er et praktisk redskab til at strukturere idrætsundervisningen. Den kan anvendes af idrætslærere med det formål at undgå at ligge vægt på en elevgruppe og miste andre.<sup>196</sup> Det er relevant i forhold til at skabe et inkluderende miljø med motivation for at deltage både for elever med og uden særlige behov. Modellen fokuserer desuden på individuel indsats og udvikling.<sup>197</sup> TARGET modellen indeholder elementerne Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation og Time. Det betyder grundlæggende, at eleverne arbejder i grupper, præsenteres for nye opgaver og engagerer sig i egne beslutningsprocesser. Indsatsen anerkendes af læreren og evalueres en til en. Desuden får eleverne tilstrækkelig tid til at udføre opgaven.<sup>198</sup>

Anvendelsen af TARGET modellen i idræt kan være et praktisk redskab til at skabe den gyldne mellemvej mellem proces og konkurrence, der synes mest hensigtsmæssig i forhold til idræt i folkeskolen. Det optimale vil være, at en bred elevgruppe motiveres og inkluderes. Det kunne være interessant at undersøge anvendelsen af modellen i idrætsundervisningen, og dens betydning for elevernes motivation for at deltage i idræt. Self-determination Theory er en motivationsteori, der nævner faktorerne autonomi, kompetence og tilhørsforhold som influerende på et individs motivation.<sup>199</sup> Da TARGET modellen tilgodeser disse elementer i form af gruppearbejde, engagement i beslutningsprocesser, løsning af opgaver og evaluering af indsats, kan modellen have potentiale til at øge elevernes motivation. Det kunne være interessant at inddrage en eller flere hele klasser med både, idrætsstærke, idrætssvage samt elever med og uden særlige behov for at undersøge, hvor bred en elevgruppe, der kan motiveres og inkluderes i den samme undervisning.

---

<sup>196</sup> Aarhus Kommune. *Bevægelsesglæde. Designguide – metode til kortlægning og forandring af skolens bevægelsesmiljøer*. 2015, p. 13

<sup>197</sup> *Ibid.*

<sup>198</sup> *Ibid.*

<sup>199</sup> Fortier, Michelle S.; Duda, Joan L; Guerin, Eva & Teixeira, Pedro, J. "Promoting physical activity: development and testing of self-determination theory-based interventions", 2012, p. 2

## Litteraturliste

Aarhus Kommune (2015) *Bevægelsesglæde, Designguide – metode til kortlægning og forandring af skolens bevægelsesmiljøer*. Udarbejdet for Planlægning, Børn og Unge, Aarhus Kommune. Link: <https://www.aarhus.dk/~media/Dokumenter/MBU/Kommunikation/Skolereformen/Designguide-til-forandring-af-skolens-fysiske-ramme.pdf> [besøgt den 17. december 2016]

Bourdieu, Pierre (2007) *Den praktiske sans* København, Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, Svend (2015) "Etik i en kvalitativ verden" i Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red) *Kvalitative Metoder* København. Hans Reitzels Forlag. Siderne 463-479

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2015) "Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion" i Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red) *Kvalitative Metoder* København. Hans Reitzels Forlag. Siderne 13-24

Coates, Janine (2011) "Physically fit or physically literate? How children with special educational needs understand physical education" i *European Physical Education Review*, Bind 17, nr. 2. Siderne 167-181

Coates, Janine & Vickerman, Philip (2008) "Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education – a review" i *Support for Learning*, Bind 23, nr. 4. Siderne 168-175

Coates, Janine & Vickerman, Philip (2010) "Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education" i *Disability and Rehabilitation*, Bind 32, nr. 18. Siderne 1517-1526

Collin, Finn (2015) "Videnskabsteori" i Lone Friis Thing og Laila Susanne Ottesen (red) *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. København. Munksgaard. Siderne 34-49

Creswell, John W. (2007) *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. 2. udgave. London. Sage Publications

Downs, Samantha J.; Knowles, Zoe R.; Fairclough, Stuart J.; Heffernan, Natalie; Whitehead, Sarah; Halliwell, Sofie & Boddy, Lynne M. (2014) "Exploring teachers' perceptions on physical activity engagement for children and young people with intellectual disabilities" i *European Journal of Special Needs Education* Bind 29, nr. 3. Siderne 402-414

Drewe, Sheryle Bergmann (2003) *Why sport? An introduction to the Philosophy of Sport*. Canada. Thompson Educational Publishing

Flyvbjerg, Bent (2015). "Fem misforståelser om casestudiet" i Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red) *Kvalitative Metoder* København. Hans Reitzels Forlag. Siderne 497-520

Fortier, Michelle S.; Duda, Joan L.; Guerin, Eva & Teixeira, Pedro, J. (2012) "Promoting physical activity: development and testing of self-determination theory-based interventions" I *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, Bind 9, nr. 1, Siderne 1-14

Government UK (2016) *Children with special educational needs and disabilities (SEND)* på UK Governments hjemmeside (gov.uk) Link: <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs/overview> [besøgt 24. November 2016]

Halkier, Bente (2015) "Fokusgrupper" i Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red) *Kvalitative Metoder* København. Hans Reitzels Forlag. Siderne 137-151

Hansen, Dion Rüsselbæk (2012) "Har vi fortabt os i inklusion og er blevet blinde for eksklusion?" i *Dansk pædagogisk tidsskrift* Nr. 4. Siderne 43-49

Hansen, Torben (2010) "Kvaliteter i idrætsaktiviteter. En ramme til refleksion og innovation" i *Focus* Årgang 34, nr. 4. Siderne 38-43

Haycock, David & Smith, Andy (2011) "Still 'more of the same for the more able?' Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education" i *Sport, Education and Society* Bind 16, nr. 4. Siderne 507-526

Hegedahl, Paul & Rosenmeier, Sara Lea (2007) *Social kapital som teori og praksis* København. Forlaget Samfundslitteratur

Illeris, Knud (2014) "Inklusion og eksklusion i konkurrencestatens skole" i *Kvan* Årgang 34, nr. 100. Siderne 18-28

Kalambouka, Afroditi; Farell, Peter; Dyson, Alan & Kaplan, Ian (2007) "The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers" i *Educational Research* Bind 49, nr. 4. Siderne 365-382

Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine (1999) *Deltagende observation*. København. Hans Reitzels Forlag

Kulturministeriet Udvalg for Idrætsforskning (2011) *Fysisk aktivitet og læring – en konsensuskonference*, København. Link: [http://kum.dk/uploads/tx\\_templavoila/Fysisk%20aktivitet%20og%20laring\\_KIF.pdf](http://kum.dk/uploads/tx_templavoila/Fysisk%20aktivitet%20og%20laring_KIF.pdf)

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009) *InterView 2*. udgave. København. Hans Reitzels Forlag

McMinn, D.; Rowe, D. A. & Trim, V (2011) "Classroom-based physical activity breaks: Potential for use with children with special educational needs" i *International Journal of Physical Education* Bind 18, nr. 4. Siderne 20-30

Morley, David; Bailey, Richard; Tan, Jon & Cooke, Belinda (2005) "Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education" i *European Physical Education Review* Bind 11, nr. 1. Siderne 84-107

Munk, Mette & Agergaard, Sine (2015) "The Processes of Inclusion and Exclusion in Physical Education: A Social-Relational Perspective" i *Social Inclusion* Bind 3, nr. 3. Siderne 67-81

Møller, Verner (2011) ”Sport, uddannelse og konkurrence” i *Dansk pædagogisk tidsskrift* Nr. 2. Siderne 15-21

Nellemann Nielsen, Elof, et al. (2012) ”Bourdieu” i Elof Nellemann Nielsen, Michael Adam Cho Gul & Svend Aage Andersen (red) *Teori i Socialfaglig praksis*. Aarhus. Systime, Siderne 57-76

Nielsen, Stine Frydendahl & Thing, Lone Friis (2015) ”Fokusgruppeinterview” i Lone Friis Thing og Laila Susanne Ottesen (red) *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. København. Munksgaard. Siderne 102-119

Olsen, John Villy & Trier, Maria Bech. (2013) *Ny folkeskolereform virker fra august 2014*. folkeskolen.dk Link: <http://www.folkeskolen.dk/531162/ny-folkeskolereform-virker-fra-august-2014> [besøgt 15. december 2016]

Pedersen, Bente Klarlund; Andersen, Lars Bo; Bugge, Anna; Nielsen, Glen; Overgaard Kristian, Roos Ewa; von Seelen, Jesper (2016) *Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*. København. Vidensråd for Forebyggelse, 2016

Pedersen, Ove K. (2014) ”Velfærdsstaten, og dens udvikling til konkurrencestat” i *Tidsskrift for Socialpolitisk Forening* nr. 1. Siderne 7-11

Priour, Annick & Sestoft, Carsten (2006) *Pierre Bourdieu. En introduktion* København. Hans Reitzels Forlag

Priour, Annick & Skjøtt-Larsen, Jakob (2016) ”Pierre Bourdieu” i Bjørn Schiermer (red) *Kulturteori og kultursociologi*. København. Hans Reitzels Forlag. Siderne 281-308.

Rysgaard, Kåre Kildall (2015) ”Find dit barns skole: sådan trives de danske skolebørn” på Ugebrevet A4’s hjemmeside (ugebreveta4.dk) link: [http://www.ugebreveta4.dk/find-dit-barns-skole-saadan-trives-de-danske-skoleboer\\_20247.aspx](http://www.ugebreveta4.dk/find-dit-barns-skole-saadan-trives-de-danske-skoleboer_20247.aspx) [besøgt d. 5. oktober 2016]

Smith, Andrew (2004) “The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education” i *Physical Education and Sport Pedagogy* Bind 9, nr. 1. Siderne 37-54

Szulevicz, Thomas (2015) ”Deltagerobservation” i Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red) *Kvalitative Metoder* København. Hans Reitzels Forlag. Siderne 81-95

Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2015) ”Interviewet: Samtalen som forskningsmetode” i Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red) *Kvalitative Metoder* København. Hans Reitzels Forlag. Siderne 29-53

Undervisningsministeriet (2013) *Inklusion skal betyde bedre undervisning for alle*. Undervisningsministeriets hjemmeside (uvm.dk) Link: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Mar/130321-Inklusion-skal-betyde-bedre-undervisning-for-alle-elever> [besøgt den 5. september 2016]

Undervisningsministeriet (2015) *Regler om inklusion*. Undervisningsministeriets hjemmeside (uvm.dk) Link: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Inklusion/Regler-om-inklusion> [besøgt den 20. august 2016]



Undervisningsministeriet (2016a). *Regeringen og KL er enige om at afskaffe 96 procentmålsætningen*. Undervisningsministeriets hjemmeside (uvm.dk) Link: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Jun/160610-Regeringen-og-KL-er-enige-om-at-afskaffe-96-procentmaalsaetningen> [besøgt den 5. oktober 2016]

Undervisningsministeriet (2016b) *Vejledning for faget idræt. 4.1 Alsidig Idrætsudøvelse*. EMU Danmarks læringsportal (emu.dk) Link: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-idræt#afsnit-4-faget-idaets-kompetenceomraader> [besøgt den 16. december 2016]

Wilken, Lisanne (2006) *Pierre Bourdieu* Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag

Wilken, Lisanne (2011) *Bourdieu for begyndere* 2. udgave. Frederiksberg. Samfundslitteratur

Yin, Robert K. (2014) *Case Study Research. Design and Methods* 5. udgave. Thousand Oaks. Sage Publications

## Bilagsoversigt

**Bilag 1:** Interviewguide

**Bilag 2:** Observationsguide

**Bilag 3:** Databasesøgning

**Bilag 4:** Flowdiagram over litteraturudvælgelse

**Bilag 5:** Meningskondensering

**Bilag 6:** Transskriptioner af interviews

- Fokusgruppeinterview Skole A
- Fokusgruppeinterview Skole B

**Bilag 7:** Transskriptioner af Observationer

Skole A:

- Observation 1 – Idræt
- Observation 2 – Idræt
- Observation 3 – Idræt
- Observation 4 – Dansk
- Observation 5 – Matematik
- Observation 6 – Understøttende Undervisning

Skole B:

- Observation 7 – Dansk
- Observation 8 – Matematik
- Observation 9 – Understøttende Undervisning
- Observation 10 – Idræt