



Kilde: Tobias Nicolai

Det halte begreb: 'De idrætsusikre elever'

INDLEDNING

Et stort antal danske børn i den skolepligtige alder opnår ikke anbefalingen om 60 minutters fysisk aktivitet om dagen (Sundhedsstyrelsen 2006, Rasmussen et al. 2015). Pågældende resultat danner baggrund for en øget forskningsinteresse i at undersøge børns fysiske aktivitetsmønstre i skolemæssig sammenhæng, da en stor del af børns hverdagsliv foregår i skolen (Højlund 2009).

Med den nye reformaftale har politikerne sat et markant aftryk på dette område ved at kræve, at motion og bevægelse skal være en integreret del af den længere og mere varierede skoledag (Folkeskoleloven 2014, Undervisningsministeriet). Skolen har dermed fået pålagt et stort ansvar for at sikre børns fysiske aktivitetsniveau.

I forbindelse med den tiltagende interesse for at undersøge og forbedre børns fysiske aktivitetsmuligheder i skolemæssig sammenhæng er begrebet *'de idrætsusikre elever'* en hyppigt brugt betegnelse blandt fagfolk som definition af en særlig gruppe elever. Siden projekt 'Skolesport' for alvor bragte begrebet på dagsordenen tilbage i 2004, er begrebet i stigende grad blevet brugt i politiske, forsknings- og skolemæssige sammenhænge (Kulturministeriet 2008). Kendetegnende er, at begrebet ofte dukker op uden nærmere forklaring. Dette antyder, at der eksisterer en form for indforståethed af, hvad begrebet indebærer, på trods af at det i videnskabelig sammenhæng ikke er konkretiseret og operationaliseret på en sådan måde, at det kan anvendes i praksis ud fra objektive mål. I forskningsmæssig sammenhæng er *'de idrætsusikre elever'* i Danmark blevet defineret ud fra en række forskellige kategorier. Kategorier der såvel indeholder fysiske som sociale dimensioner, men hvor formuleringen altovervejende udtrykker, at det drejer sig om individuelle mangler og

svagheder hos den pågældende elev (Østergaard 2008; von Seelen 2012; Projekt 'Trivsel og Bevægelse i Skolen' 2015). Interventionsprojektet 'Trivsel og Bevægelse i Skolen'¹ som nærværende undersøgelse knytter sig til, arbejder med følgende kategorier til at beskrive idrætsusikre elever: 1. Idrætssvage, 2. Usikre sociale kompetencer, 3. Overvægtige, 4. Kontekstusikre, 5. Ikke-deltagende, 6. Idrætsuvante, 7. Motorisk udfordret, 8. Umotiverede. I projektet pointeres, at de opstillede kategorier kan spille en rolle, men ikke er en direkte forudsætning for at være idrætsusikker. Det er dermed ikke et 'krav', at eleverne opfylder alle kategorier for at være idrætsusikre.

'De idrætsusikre elever' er et begreb, der breder sig i skolemæssige sammenhænge. Et negativt ladet begreb, der anvendes i forbindelse med kategorisering af en gruppe elever. Det er derfor relevant at undersøge, om begrebet kan have en u hensigtsmæssig indflydelse på den måde læreren vurderer eleven. Formålet med studiet har været at undersøge: 1. Hvordan idrætslærere fortolker og omsætter projektets definition af begrebet 'idrætsusikker elev' i praksis, og hvilke kriterier de anvender til at identificere idrætsusikre elever? 2. Hvordan de udvalgte 'idrætsusikre elever' oplever sig selv i konteksten idræt og bevægelse?

TEORI

For at skabe øget indsigt i begrebet 'idrætsusikkerhed' blandt elever i folkeskolen er der i undersøgelsen anlagt et overordnet socialkonstruktivistisk perspektiv, som tager udgangspunkt i, at den kompleksitet som skolehverdagen repræsenterer, er en social konstruktion. Ud fra den socialkonstruktivistiske synsvinkel hævder man, at forskellige diskurser dominerer vores samfund

(Mik-Meyer & Villads 2007; Jørgensen & Philips 2013). Diskurserne anviser, hvad der opfattes som 'normalt' og 'afvigende' i forskellige sociale kontekster, og er derved også rammesættende for, hvilke elever der kan opfattes som 'idrætsusikre' eller ej.

Via begreberne *social afvigelse* (Becker 2005), *stigmatisering* (Goffman 2009), og *positionering* (Davies og Harré 2014) vil jeg udfordre den indforståede 'anormalitet' som implicit ligger i kategoriseringen 'idrætsusikker elev'.

Ud fra en socialkonstruktivistisk betragtning vil en almenyldig bestemmelse af normalitet og afvigelse være usandsynlig, netop fordi sociale konstruktioner er rammesættende for normalitet og afvigelse (Becker 2005). Afvigelse skal ikke findes som egenskab, der er tilstede i bestemte former for adfærd, men i stedet ses som den proces, hvor andres reaktioner på adfærden bliver afgørende for stempelingen af, hvorvidt noget betragtes som afvigende (Becker 2005). I overensstemmelse med Beckers perspektiv på social afvigelse, tager sociologen Erving Goffmans stigmatteori tilsvarende afsæt i studier af mødet mellem det normale og afvigende. Goffman argumenterer for, at stigmaet er tæt forbundet med det stereotype, hvor en negativ fremstilling af en bestemt gruppe mennesker overskygger det enkelte individs personlige egenskaber og kvaliteter.

Den valgte teorisyntese danner det begrebsapparat, hvormed jeg forsøger at beskrive, forklare, forstå og fortolke de meninger og betydninger, som eleverne og lærerne har. Teorien bliver derved et vigtigt element, der kan fremdrage viden om den gældende problematik fra en bestemt teoretisk synsvinkel. Jeg går herved som fortolker ud over det der siges direkte, med henblik på at sætte det empiriske materiale ind i en specifik begrebskontekst.



AF
ANNE-DIDDE
HOLT

METODE

Artiklens problemstilling belyses gennem et kvalitativt single-casestudie med en model bestående af observationer og individuelle interviews. Casestudiet er særlig velegnet som forskningsstrategi, da det forholder sig til den kompleksitet og de mange variable, som skolehverdagen repræsenterer (Ramian 2012). Ved at kombinere forskellige metoder opnås et mere komplet syn på skolehverdagens virkelighed. Samtidig understøtter metodekombinationen validiteten og kompenserer for metodernes enkeltvise begrænsninger (Hammersley & Atkinson 2007). Udgangspunktet for datagenereringen er inspireret af fænomenologien og hermeneutikken. Målet er at indkredse betydningen af idræt og bevægelse i skolen oplevet af 'idrætsusikre elever' og idrætslærere. Fænomenologien og hermeneutikken ønsker netop at gribe fænomeners mening, analysere, sammenfatte og præsentere dem og deres mening så troværdigt som muligt (Schiermer 2013).

Fænomenologien understøtter min ambition om at forsøge at forstå de udvalgte 'idrætsusikre elever' og idrætslærere, ved at gå bag om de ideer, stereotyper og indtryk som vi bærer med os (Schiermer 2013). Med et fænomenologisk perspektiv tilstræber jeg at beskrive elevernes og lærernes oplevelser ud fra deres egne perspektiver. Ved samtidig at inddrage et hermeneutisk perspektiv tilføjer jeg et syn på mennesket som fortolkende, hvor handlinger og udtalelser altid

må forstås i forhold til den kontekst, som de er udsprunget af, på baggrund af forforståelse og fordomme (Jørgensen 2008). Dette indebærer også, at min egen kontekst og position bliver en del af den samlede forståelse.

Den udvalgte skole er valgt, fordi den er en af fire skoler, der har deltaget i 'Trivsel og Bevægelse i Skolens' pilotprojektphase. Valget af denne skole skal dels begrundes i en adgangsvælgelse (Flyvbjerg 2010), samt dens placering i et boligområde med lav socioøkonomisk status med en blanding af forskellige etniske minoriteter. Casen repræsenterer dermed en kritisk type case (Flyvbjerg 2010), med en interessant type skole, der gennem dens kulturelle mangfoldighed bliver udfordret på samspillet mellem elever, forældre og lærere. Den udvalgte skole er en kommunal skole i Odense med ca. 600 elever. Empirien er blevet genereret blandt elever og lærere på 5. klassetrin. På 5. klassetrin er eleverne fordelt på tre klasser med ca. 20 elever i hver klasse. 5. klassetrin er en del af mellemtrinnet, som har eget inde- og udeareal. Elevsammensætningen i 5. klasserne er ligeligt fordelt på køn og ca. 1/3 af eleverne i hver klasse har en anden etnisk baggrund end dansk. Undersøgelsen er godkendt af skolens ledere og lærere. Samtlige interviewede elever har indvilliget i at deltage, og derudover er der indhentet samtykkeerklæring fra elevernes forældre.

INTERVIEWS OG OBSERVATIONER

Datagenereringen består af elev- og lærerinterviews samt deltagerobservationer, som skal bidrage til at problematisere, analysere samt diskutere begrebet 'idrætsusikkerhed' blandt elever og lærere i folkeskolen. Interview som metode er særlig velegnet til at erfare, hvordan interviewpersoner forstår bestemte situationer og oplevelser i deres eget liv (Tinggaard &

Brinkmann 2010). Elevinterviewene tager udgangspunkt i fem 'idrætsusikre elever', der fortæller om deres skolehverdag med fokus på idræt og bevægelse. Alle fem elever er piger og er af deres idrætslærere blevet udpeget som idrætsusikre elever. Via en semistruktureret interviewguide har jeg søgt svar på spørgsmål til pigernes oplevelser, synspunkter og selvforståelse i relation til idræt og bevægelse. Spørgsmålene har været åbne og derved indbudt til fortællende svar (Gulløv & Højlund 2003).

I lærerinterviewene har jeg undersøgt, hvordan to idrætslærere forstår begrebet idrætsusikkerhed, og hvordan de har knyttet de fem udvalgte elever sammen med begrebet. Også disse interviews er gennemført ved hjælp af en semistruktureret interviewguide. I forhold til elevinterviewene har lærerinterviewene dog haft et mere konkret afsæt, idet jeg har haft til hensigt at sammenligne elevernes fortællinger med lærernes synspunkter. Spørgsmålene har derfor været farvet af de forudgående elevinterviews og det har været karakteristisk, at de fleste spørgsmål har kredset om begrebet 'idrætsusikre elever'. Alle elev- og læreinterviews har fundet sted på skolen og har i gennemsnit varet 30 minutter.

Deltagerobservationerne har jeg gennemført ved at være blandt elever og lærere gennem skoledagen – før og efter afholdelse af de syv interviews. Deltagerobservation som metode er særlig velegnet til at indfange adfærd, socialt samspil og praksis samt konteksten for praksis (Spradley 1980). Mine observationer har primært været rettet mod eleverne og er struktureret af, hvor de har opholdt sig, både i undervisningen og i frikvartererne (Gulløv & Højlund 2003). Jeg har deltaget i forskellige undervisningslektioner, været med på klasseudflugter og til dels været aktiv deltagende i elevernes frikvartersaktiviteter. Dette har betydet, at jeg i nogle situationer ind-

tog en mere passiv observatørrolle og i andre situationer var aktiv involveret. Deltagerobservationerne udgør 50 timer og indgår med det formål at validere og triangulere de kvalitative interviews (Spradley 1980).

ANALYSE

Alle interviews er optaget på diktafon og transkriberet efterfølgende. Feltnoterne er transformeret til sammenhængende tekstpassager umiddelbart efter skoledagen (Emerson et al. 2011).

Som første skridt i analysen er det transskriberede interviewmateriale blevet kodet ud fra de aspekter, der fremstod som vigtige for interviewpersonerne (Kvale & Brinkmann 2009). Efter at have kodet interviewmaterialet har jeg tematiseret de beskrevne oplevelser med udgangspunkt i interviewpersonernes udsagn. Dette har fungeret som en vekselvirkning mellem elev- og lærein-terviews og mine feltnoter for at undersøge, hvordan de understøtter, nuancerer eller modsiger hinanden (Kvale & Brinkmann 2009).



Kilde: Anne-Didde Holt

Det er mit mål at fastholde informanternes udtryksform i videst mulig omfang, når jeg formidler analysens resultater. Resultatafsnittet er derfor i høj grad empirisk funderet, hvor citater fra interviewsamtalerne udgør det bærende element. De syv interviewpersoner optræder under pseudonymer, derudover er samtlige stednavne anonymiseret (Kvale & Brinkmann 2009).

RESULTATER

‘DE IDRÆTSUSIKRE ELEVER’ ER SVÆRE AT KATEGORISERE

Udvælgelsen af de ‘idrætsusikre elever’ er et udtryk for lærernes forståelse og fortolkning af begrebet ‘idrætsusikkerhed’, som de ser og oplever den i deres skolehverdag. Eksempler på lærernes udtalelser viser tydeligt, at de har svært ved at indplacere eleverne i forhold til begrebet og kategorierne.

Altså, for mig er det jo dem, der holder sig i udkanten af aktiviteten på en eller anden led og ikke bliver en del af aktiviteten. Og der er også nogle – som det bliver præsenteret i den vodcast (filmklip som beskriver de idrætsusikre elever i interventionsprojektet²) – jamen så er det, at selvom man er overvægtig, så er man nødvendigvis ikke idrætsusikker. Der er Niklas i 5. klasse, ham kunne man måske godt mistænke for, eller overveje, ‘Er han sådan en af dem?’. Men det er han jo ikke. Han indgår jo fint i fodbold og forstår spillereglerne og tonser meget på, når der er lege, og tør at øve sig, når han er til svømning. Så han er egentlig ikke. (Idrætslærer 1)

Læreren er opmærksom på, at han uden særlig eftertanke let kan forledes til at kategorisere en

overvægtig elev som idrætsusikker elev, når han blot betragter elevens fremtoning. Men når han så beskriver eleven som aktivt deltagende i idrætsundervisningen, opstår der tvivl om, hvorvidt eleven opfylder kravene til kategorien ‘idrætsusikker’. Lærerens vurdering bliver, at denne overvægtige elev *ikke* er idrætsusikker.

Det følgende interviewuddrag med den anden lærer understøtter den foregående lærers tvetydige overvejelser bag indplaceringen af eleverne som idrætsusikre eller ej. Det illustrerer tydeligt lærernes vanskeligheder med en sikker vurdering.

Altså, vi har en dreng i min klasse, han går til håndbold, men han kan ikke lave en sprællemænd. Jeg tror simpelthen ikke, at han kan lave krydsbevægelser. Men han er i gang HELE tiden. Så han er jo egentlig ikke idrætsusikker. Han mangler bare noget andet ikke også. Ham var vi meget i overvejelser over, om vi skulle have med. Men han er i gang HELE tiden. Så jeg synes ikke. – Altså Laura, det var der ikke nogen tvivl om. Semra er også en pige der er i gang hele tiden, men hun kommer aldrig rigtig ind i noget, og så taber hun lysten og gejsten. Altså, der er mange ting lige omkring dem. (Idrætslærer 2)

Eksemplet viser, at begrebet ‘idrætsusikker elev’ ikke er helt enkelt at tyde og kortlægge. Drengen, der omtales, kan ikke lave en sprællemænd, han er motorisk udfordret. Men samtidig berettes der om, at han går til håndbold i fritiden, og at han generelt er i gang hele tiden. Dette tyder læreren i højere grad som et kendetegn på idrætsikkerhed. Derfor bliver lærerens konklusion, at den pågældende elev ikke er *rigtig* idrætsusikker, uden at der følger en yderligere faglig argumentation med.

Hos Laura og Semra er læreren ikke så meget i tvivl. For læreren passer de bedre ind under betegnelsen 'idrætsusikker elev'.

Af lærernes tidligere udtalelser fremgår det tydeligt, at det at gå til en idrætsaktivitet, for dem er en afgørende faktor for, om de kategoriserer en elev som idrætsusikker eller ej. Laura og Semra går også til en idrætsaktivitet, hhv. spejder og dans, men til trods for det er de blevet vurderet som idrætsusikre.

ER MAN IDRÆTSUSIKKER, NÅR MAN IKKE MÅ VÆRE MED?

Semra, der af læreren i det forudgående citat får tildelt en *'kommer aldrig rigtig ind i det'*-identitet, fortæller selv følgende om sit ønske om at blive inviteret med ind i det dansefællesskab, som pigerne fra hendes klasse har sammen i frikvartererne.

Semra: Jeg gad godt at være sammen med Mia og dem, når de danser. Så spørger jeg, om jeg må være med, men så siger de: 'Nej!'

Interviewer: Hvorfor er det, at de siger, at du ikke må være med?

Semra: Det ved jeg ikke.

Interviewer: Så de siger ikke hvorfor, de siger bare at du ikke må?

Semra: Ja, de siger, 'Nej, du må ikke være med!'. Og så er der en anden, der spørger, om hun må være med, og så siger de 'Ja' til hende. (...) De laver sådan noget dans, som jeg gerne vil være med til. Men nogle gange så er jeg meget uvenner med Renata og Sasha.

Interviewer: Hvad bliver i uvenner over?

Semra: Nogle gange er det bare fordi, jeg kigger. Og så siger de sådan: 'Hvaad?'

Jeg iagttager ofte, at Semra går alene rundt i frikvarteret, hvor hun aktivt forsøger at komme med ind i en leg. Selv fortæller hun følgende om det, hun foretager sig, når hun ikke bliver inviteret med i aktiviteten omkring pigernes dans:

Semra: Jeg går bare sådan frem og tilbage. Så kan jeg se, hvad de laver. Men hvis jeg kigger, så siger de, at jeg skal gå. Altså, fx når jeg kigger, så siger de: 'Hvad glør du på?', eller 'Hvad laver du?'. Og når jeg kigger, når de danser, så siger de: 'Du må altså gerne gå!'

Interviewer: Har du prøvet at være med en gang?

Semra: Nej! Eller jo, ÉN gang. Det var første gang i hele mit liv.

Den næste sekvens illustrerer også en diskrepans mellem elevens egen beretning og lærerens tolkning og usikkerhed om begrebet 'idrætsusikker'.

Man kan også diskutere Sira. Hun er socialt ikke så meget en del af fællesskabet. Men så går hun til badminton efter skoletid og har det sjovt med det. Altså er hun idrætsusikker? Er det en social usikkerhed? Eller? – Men hun ville nok være sådan en. Men altså, så skarpe er mine briller heller ikke endnu i forhold til begrebet. Hvis hun kom i en sammenhæng med andre, hvor hun oplevede, at hun var en større del af et fællesskab, ville hun så ikke gå ind i det? Er det nødvendigvis idrætsusikkerhed? Altså, det ved jeg ikke. Hvis du satte hende i en anden kontekst, så ville hun nødvendigvis ikke være idrætsusikker. (Idrætslærer 1)

Sira fortæller følgende om badminton, som hun går til i sin fritid.

Sira: Jeg går til badminton. Om mandagen, onsdagen og fredagen. Og vi skal også snart spille kamp. Vi skal til stævne på søndag.

Interviewer: Har du været til stævne før?

Sira: Det var jeg sidste søndag. Eller nej, ikke sidste søndag, men sidste søndag igen.

Interviewer: Gik det godt?

Sira: Ja, jeg vandt en medalje. Jeg vandt alle kampe, undtagen to. Men den ene kamp, der var jeg kun ét point fra at vinde.

Sira giver generelt udtryk for, at hun er glad for idræt og bevægelse, både i skolen, og i fritiden. Hendes fysiske udfoldelse i skolen bliver dog begrænset, fordi hun socialt ikke er så stor en del af fællesskabet, tilsvarende som i eksemplet med Semra og pigernes dansefællesskab i klassen. Også Sira observerer jeg være opsøgende i forhold til de andre piger i hendes klasse. At de to piger bedømmes som idrætsusikre elever begrundes af lærerne med en manglende deltagelse i det sociale fællesskab, på trods af, at lærerne også ser deres stærke kompetencer i idrætstimen:

Det kan godt være, at hun (Sira) kan mestre det, der egentlig kræves, sådan rent teknisk i forhold til at kunne bevæge sig og også fysisk og forstå reglerne. Men når hun føler, at hun ikke er en del af en gruppe på en eller anden led, så kan det være svært at byde ind med de ting hun egentlig kan. (Idrætslærer 1)

Det sociale aspekt er ikke kun noget lærerne fremhæver som et betydningsfuldt aspekt. Samtlige piger giver under interviewene tydeligt udtryk for, at det vigtigste og det bedste ved skolen er at have venner at være sammen med. Og på den anden side er det værste, når man bliver uvenner, at man føler, at man ingen venner har eller oplever, at man bliver drillet.

‘DE IDRÆTSSIKRE ELEVER’ KRIDTER BANEN OP

Begge lærere er enige om, at der findes mange idrætssikre elever. Sammenfattende fremhæver lærerne nogle personlige egenskaber, som kendetegner dem. At de har en tro på sig selv, har gode fysiske færdigheder, og de kan indgå i og tilpasse sig den sociale kontekst.

De har en tro på sig selv og ville fysisk og socialt være i stand til at kunne indgå i forskellige bevægelsesarenaer og kunne tilpasse sig selv i forhold til det. Det ville der være mange der kunne. Der er sikkert nogle få drenge, hvis du laver musikbevægelse, eller sådan, ja, der ville de have nogle udfordringer fordi, de bevægelsesmønstre har de ikke prøvet så ofte. Men de fleste ville nok – hvis man fik det tvistet i den rigtige retning – gå frisk til den. (Idrætslærer 1)

Hvad enten en elev kategoriseres som værende ‘idrætsusikker’ eller ‘idræts sikker’, så indebærer lærernes beskrivelser en form for vurdering af de pågældende elever.

Også de udpegede ‘idrætsusikre’ piger har en forestilling om en ‘rigtig’ og en ‘forkert’ måde at bevæge sig på. Det kommer særligt til udtryk, når de fortæller om deres mindre gode oplevelser i idrætstimen, hvor de implicit foretager en vurdering af sig selv og deres kompetencer i den pågældende situation.

Ida: Jeg har aldrig været sådan særlig god til boldspil. Og så skulle vi spille afleveringsbold. Og jeg er så dårlig til at gribe en bold. Og så hende jeg var sammen med, hun stod lidt tæt på og så afleverede hun til mig, og jeg nåede ikke helt at gribe den og fik den så i øjet. (...) Så kom der en af de der dumme drenge hen og sagde: ‘Ida, det er

altså meningen, at du skal gribe den der bold. Helt ærligt!’ Så de blev bare sure på mig. Så bliver jeg altid lidt ked af det og går.

Flere af de interviewede piger ser generelt ikke sig selv som ‘rigtige’ bevægelsestyper ud fra deres eget billede af, hvad der er den ‘rigtige’ måde at bevæge sig på. Den negative vurdering af sig selv kommer særligt til udtryk, når pigerne måler sig op imod andre elever i den sociale kontekst omkring bevægelse og idræt. ‘Sikkerhed’ og ‘usikkerhed’ bliver derved synligt gennem interaktionen eleverne imellem.

JEG GAD GODT PRØVE BUESKYDNING

Alle interviewede piger fortæller også om en god oplevelse, de har haft med idræt og bevægelse i skolen. Og de kan alle sammen også livligt fortælle, hvilke idræts- og bevægelsesaktiviteter, de drømmer om at prøve. Ida beskriver i følgende sekvens, hvornår hun havde sin bedste idrætstime. Den står markant i modsætning til hendes fortælling om den mindre gode oplevelse fra forudgående citat.

Ida: Det var på min gamle skole. Det var en af lærerne, – i stedet for at gå over i hallen, så gik vi ud i skolegården, og så havde hun en båndoptager med, og så var der sådan et løvespil, hvor det handlede om at man skulle være en person, hvor man skulle igennem sumpe og en mose. (...) Fx sagde hun, at: ‘Nu skal I gå igennem en sump og derfor skal I gå høje skridt.’ Det var sjovt.

Derudover fortæller Ida, at hun går til rollespil i sin fritid. Hendes levende beretning herom harmonerer godt med hendes begejstrede gengivelse af idrætstimen. Videre fortæller Ida, hvorfor

hun er fuldstændig fascineret af bueskydning, som hun godt kunne tænke sig at prøve.

Ida: Jeg kan bare så godt lide bueskydning. For det er lidt vildt at tænke på, at det bare var nogle folk, der fandt på, at hvis man spænder en streng på en pind og trækker den tilbage og så ser, hvad der sker. Og at man skal koncentrere sig så meget, fordi man skal styre den der pind så meget, at den rammer helt perfekt. Det synes jeg er meget fascinerende.

Ser man sammenlagt på Idas gode oplevelse i idrætstimen, hendes begejstring for rollespil og fascinationen af bueskydning efterlader det et stærkt indtryk af, at Ida både kan se sine egne styrker og koble dem sammen med sine interesser. Fortællingen om Ida er et eksempel der viser et potentiale, som alle interviewede piger har. Dette potentiale overses dog, fordi begrebet ‘idrætsusikker’ altovervejende leder fokus hen imod elevernes ‘usikkerhed’.

DISKUSSION

Undersøgelsens resultater peger på, at lærerne er usikre på fortolkningen af begrebet ‘idrætsusikker elev’, og at udvælgelsen er tæt knyttet til sociale relationer eller mangel på samme. Eleverne nævner også sociale relationer som et centralt aspekt ved at beskrive ekskludering fra fællesskabet som en begrænsende faktor. Det vil sige, at både elever og lærere vægter det at være en del af fællesskabet meget højt i forhold til begrebet. Resultaterne viser desuden, at de ‘idrætsusikre elever’ har et bevægelsespotentiale. I skolehverdagens idræt- og bevægelseskontekst overskygges dette bevægelsespotentiale dog af de dominerende ‘idrætssikre elever’.



Kilde: Anne-Didde Holt

Måden, hvorpå vi italesætter de 'idrætsusikre elever', er med til at konstruere en bestemt opfattelse og fremstilling af denne gruppe elever, hvilket bliver afgørende for, hvordan vi ser på dem og agerer i forhold til dem. Ud fra antagelsen af, at begrebet 'idrætsusikker' falder udenfor det, der opfattes som 'normalt' i skolemæssig sammenhæng og i samfundet generelt, bliver dette et mærkat, som nogle elever opnår, mens andre ikke gør. Goffman betegner dette mærkat som et stigma (Goffman 2009). Stigmatisering forekommer, når mennesker grundet deres karakteristika kategoriseres i grupper, hvortil der

knyttes bestemte negative egenskaber. Som regel foregår denne kategorisering på det ubevidste plan, men det gør den ikke mindre stærk. Eksempelvis påpeger læreren i analyseafsnittets første interviewsekvens, hvordan man let kan blive forledt til at forvente, at en overvægtig elev må være en idrætsusikker elev. Goffman betegner denne 'per automatik' kategorisering af personer som en 'tilsyneladende social identitet' (Goffman 2009). Når vi tildeler en person en særlig kategori, og dermed nogle bestemte egenskaber, bliver vi først opmærksomme på denne kategorisering, når vi tvinges til at tage

stilling til, om individet nu også opfylder de givne egenskaber. Som modpol til den 'tilsyneladende sociale identitet' benævner Goffman den kategori og de egenskaber, som en person i virkeligheden besidder, for personens 'faktiske sociale identitet' (Goffman 2009).

Tilsvarende viser eksemplet med Semra og udelukkelsen fra dansefællesskabet en uoverensstemmelse mellem den 'tilsyneladende sociale identitet' og den 'faktiske sociale identitet'. Semra har af læreren fået tildelt en '*kommer aldrig rigtig ind i det*'-identitet til trods for, at hun selv udtrykker et stort ønske om at blive inviteret med ind i pigernes dansefællesskab. Der er altså imidlertid stor uoverensstemmelse mellem det, hun faktisk gerne vil, og den deltageridentitet hun har fået tildelt. Semra siger om sig selv: "*Jeg har ikke nogle venner på skolen.*" I et længere tidsperspektiv kan det få indflydelse på hendes selvopfattelse, at hun ikke får forhandlet sin identitet i forhold til den, hun eventuelt gerne vil være. I sociale interaktioner indgår ens selvopfattelse samt en definering og kategorisering af de andre personer omkring én. Ens identitet i samspillet med de andre vil blive vurderet – både af én selv og de øvrige – ud fra, om man bliver accepteret eller afvist (Goffman 2009).

Deltagelse eller manglende deltagelse i sociale fællesskaber påvirker altså mellem menneskelige relationer og skaber positioneringer, som er identitetsskabende. Positioneringsteoretikerne Bronwyn Davies og Rom Harré taler om forskellige positioneringer, som personer agerer ud fra i sociale kontekster. Disse positioneringer kan enten være selvvalgte eller eksternt påtvungne (Davies & Harré 2014). Semra bliver positioneret på randen af fællesskabet uden selv at ønske at være placeret der.

Med beskrivelser, der hovedsageligt baserer

sig på eleven som 'problemet', bortledes opmærksomheden fra det sociale samspil i skolen. I relation til det forudgående eksempel er det værd at overveje, hvorvidt det er konteksten omkring aktiviteten, der er 'problemet', mere end eleven selv. Det er relevant at knytte dette interaktionistiske perspektiv til sociologen Howard S. Beckers teoretisering om social afvigelse. Becker flytter den analytiske opmærksomhed fra afvigeren til de processer, der definerer visse personer som afvigere (Becker 2005). Med en række eksempler viser Becker, hvordan definitionen af afvigelse kan variere og er afhængig af kontekst og tilfældighed. Når Sira fx kommer til syne indenfor badmintonkonteksten, får hun øjeblikkelig anerkendelse, der åbner for en ny position og accept, til forskel fra det hun oplever i skolen. Dette er et eksempel på, at det at være socialt marginaliseret fra ét fællesskab, ikke nødvendigvis er ensbetydende med, at man er generelt marginaliseret.

I socialkonstruktivistisk teori er en af de grundlæggende antagelser, at det, der gør en forskel, er, om man har en positiv tilgang til noget nyt, eller om man vælger en negativ tilgang (Hermansen et al. 2012). Sandsynligheden taler for, at det ville give et noget mere motiveret afsæt at blive fortalt som 'idrætssikker elev'. Betragter man det danske begreb 'idrætsusikker' og det engelske 'physical literate' (Whitehead 2010), forsøger begge begreber at indfange de mange komplekse forhold, der gør sig gældende, når det handler om elevers deltagelse i idræts- og bevægelsessammenhænge. Selvom begreberne på den måde har nogle fællesnævner, er en fremtrædende forskel dog de associationer, som begreberne fremkalder hver især. Betegnelsen 'physical literacy' tager afsæt i at beskrive nogle positive kompetencer, hvorimod betegnelsen 'idrætsusikkerhed' beskriver 'mangel af kompe-

tencer', hvilket i højere grad giver negative associationer.

Ud fra interviewundersøgelsen med de to idrætslærere er det blevet tydeligt, at forskningsprojektets definition af begrebet har indflydelse på lærerens forståelse af idrætsusikkerhed. Projektet er altså en vigtig aktør, idet projektet har taget initiativet til at definere en bestemt type af elever. Lærerne skal dernæst udføre det praktiske arbejde med at identificere eleverne i skolen. Ifølge Becker kan man se på de to aktører, projektet og lærerne, som hhv. 'entreprenør' og 'håndhæver' (Becker 2005). Lærerne bliver til myndighedsrepræsentanter, når de møder eleverne med bestemte forventninger til, hvad det vil sige at være 'idrætsusikker elev', og bliver dermed 'medstifter' af en normalitetsopfattelse (Ejrnæs 2013).

KONKLUSION

'De idrætsusikre elever' er et begreb, der har bredt sig i skolemæssige sammenhænge. Begrebet er i videnskabelig sammenhæng endnu ikke konkretiseret eller operationaliseret, så det kan anvendes som et objektive måleredskab i praksis. På trods af det, så anvender forskere, politikere og meningsdannere det frit i den offentlige debat.

Min undersøgelse peger på, at så længe begrebet 'idrætsusikker elev' ikke er operationaliseret har lærerne ikke et sikkert grundlag, hvorpå de kan vurdere elevernes idræts- og bevægelsesfærdigheder. Lærerne må derfor nødvendigvis trække på deres individuelle og subjektive viden for at kunne fortolke begrebet og derefter omsætte det i praksis. Dette kan have den uheldige konsekvens, at de overser nogle elevers potentiale, fordi betegnelsen 'idrætsusikker' fremhæver eleven som problemet og overskygger konteksten og relationerne. Nærværende under-

søgelse har også vist, at idrætslærerne og 'de idrætsusikre elever' oplever og fortolker tilsyneladende samme situation forskelligt. Lærerne har vedhæftet nogle udvalgte elever etiketten 'idrætsusikker', primært på baggrund af vanskeligheder forbundet med elevernes sociale relationer, trods det, at de i øvrigt var idrætsaktive. Eleverne peger også på at manglende sociale relationer er en begrænsende faktor i forhold til deres muligheder for at deltage i idræt og bevægelse, men at de i høj grad ser sig selv motiveret til idræt og bevægelse.

Analysen leder frem til spørgsmålet om, hvorvidt vi med et negativt ladet begreb kan skabe positive tanker om børns evner? Hvilke muligheder vil der ligge i et positivt ladet begreb som udgangspunkt for en vurdering af børnene? Det er de negative ladede ord, der stigmatiserer mennesker.

Yderligere undersøgelser og diskussioner af problemstillingen er nødvendige i et fremadrettet perspektiv. Eksempler fra England viser, at man *kan* anvende positivt ladede begreber (Whitehead, 2010). Vigtigst er dog, at vi finder frem til den enkelte elevs 'bevægelsesønsker' og gennem målrettede løsninger får eleven motiveret til bevægelse.

REFERENCER

Becker, Howard S. (2005). *Outsidere. Studier i afvigelsessociologi*, Hans Reitzels Forlag, København.

Davies, Brownyn & Harré, Rom (2014). *Positionering. Diskursiv produktion af selver*, Forlaget Mindspace.

Ejrnæs, Morten (2013). "Normalitet og social afvigelse", I: Schou, C. & Pedersen, C. (red.): *Samfundet i pædagogisk arbejde. Et sociologisk perspektiv*, 2. udgave, Akademisk Forlag, København.

- Emerson, Robert M.; Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*, Second Edition, The University of Chicago.
- Flyvbjerg, Bent (2010). "Fem misforståelser om casestudiet", I: Brinkmann, S & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative Metoder. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Goffman, Erving (2009). *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*, 2. udgave, Forlaget Samfundslitteratur.
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*, Gyldendal.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: Principles in Practice*, Third Edition, London and New York, Routledge.
- Hermansen, Mads; Løw, Ole & Petersen, Vibeke (2012). *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*, 2. udgave, Akademisk Forlag, København.
- Højlund, Susanne (2009). "Barndommens organisering – i et dansk institutionsperspektiv", I: Højlund, S. (red.): *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*, Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, Anja (2008). "Hermeneutik, fænomenologi og interaktionisme. Tre sider af samme sag.", I: Jacobsen, M.H. & Keith, P. (red.): *At forstå det sociale*, Akademisk Forlag, København.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*, Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Kulturministeriet (2008). *En opsamling af kulturministeriets udviklingspulje – Børn og unge i bevægelse*, Skoleidrættens udviklingscenter.
- Kvale, Steiner & Brinkmann, Svend (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk 2. udgave*, 2. udgave, Hans Reitzels Forlag, København.
- Mik-Meyer, Nanna & Villadsen, Kasper (2007). *Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Ramian, Knud (2012). *Casestudiet i praksis*, 2. udgave, Hans Reitzels Forlag, København.
- Rasmussen, Mette; Pedersen, Trine P. & Due, Pernille (2015). *Skolebørnsundersøgelsen 2014*, Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.
- Schiermer, Bjørn (2013). "'Til tingene selv' – om hermeneutisk fænomenologi", I: Schiermer, B. (red.): *Fænomenologi. Teorier og metoder*, Hans Reitzels Forlag.
- Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Sundhedsstyrelsen (2006). *Børn og fysisk aktivitet; Et baggrundsnotat*, Sundhedsstyrelsen.
- Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2010). "Interviewet. Samtalen som forskningsmetode.", I: Brinkmann, S & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative Metoder. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Von Seelen, Jesper (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie*,

Ph.d.-afhandling, Institut for Idræt og Biomekanik, Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Syddansk Universitet.

Whitehead, Margaret; et al. (2010). "Physical Literacy: Throughout the Lifecourse", I: Whitehead, M. (red.): *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*, Routledge, London & New York.

Østergaard, Charlotte (2008). *Projekt Skolesport – Mere idræt og bevægelse i krydsfeltet mellem skole, elev forening og kommune*, Institut for Idræt, Københavns Universitet.

WEBSIDER

Trivsel og bevægelse i skolen. Hentet 12.04.2015, fra: http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/iob_idraet_og_biomekanik/forskning/forskningsenheder/bevaegelsekultursamfund/forskningsprojekter/tbs.

Bestemmelse for Bevægelse i Folkeskolen i Folkeskoleloven 2014. Hentet 12.04.2015, fra:

<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Bevaegelse>.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970&exp=1>.

NOTER

- 1 Forskningsprojektet 'Trivsel og Bevægelse i Skolen' ved Institut for Idræt og Biomekanik på Syddansk Universitet er finansieret af TrygFonden.
- 2 <http://idraetsundervisning.dk/kup/E-lærings-sessioner/E-lærings-session%201/Vodcast1.html>