

## INDHOLD

1. Indledning m. problemstilling .....	2
2. Problemformulering.....	3
3. Læsevejledning.....	3
4. Definition af centrale begreber.....	4
4.1. Inklusion .....	4
4.2. Drengene med anden etnisk og kulturel baggrund.....	4
4.3. Kultur og værdier i idrætsundervisningen.....	5
4.4. Danske idrætsforeninger og idrætslig kulturtilegnelse .....	6
5. Metode.....	7
6. Empiri .....	9
6.1. Antagelse 1 - Om drenge med anden etnisk og kulturelbaggrund og idrætsforeninger .....	9
6.2. Antagelse 2 – Om lærernes forskellige tilgange til håndtering af kulturforskelle.....	11
6.3. Antagelse 3 – Om drenge med anden etnisk og kulturelbaggrund og sprog.....	14
7. Teori .....	15
7.1. Merleau-Ponty, Maurice – Filosofi om kroppen .....	16
7.2. Bourdieu, Pierre - Kapital, habitus og felt .....	16
7.3. Moser, Thomas – Kropslighed .....	18
7.4. Gilliam, Laura – Skolen som 'dansk' institution.....	19
7.5. Alenkær, Rasmus - Eksklusion, integration og inklusion .....	20
8. Analyse .....	21
8.1. Antagelse 1 (Cp. med Merleau-Ponty og Bourdieu).....	22
8.2. Antagelse 2 (Cp. med Gilliam og Alenkær) .....	24
8.3. Antagelse 3 (Cp. med Merleau-Ponty, Moser og Gilliam) .....	28
9. Konklusion.....	31
Hvilke udfordringer har drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund end dansk i idrætsundervisningen?.....	31
10. Didaktisk perspektiv.....	33
Hvordan kan man tage højde for det i undervisningsplanlægningen? .....	34
11. Litteraturliste.....	36
12. Bilag.....	37

## 1. INDLEDNING M. PROBLEMSTILLING

Et af målene for den kommende skolereform er at: "Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater" (Undervisningsministeriet, 2013). I forhold til den sociale baggrund er gennemsnittet af elever med en anden etnisk og kulturel baggrund end dansk vokset op i familier med andre sociale vilkår end elever med dansk etnisk og kulturel baggrund: "I snit har første generationsindvandrere fra ikke vestlige lande kun halvt så store indkomster, som danskere. Lidt bedre ser det ud for anden generationsindvandrere, som er født eller opvokset i Danmark. Deres indkomster er »kun« omkring 25 procent lavere end blandt typiske danske familier" (Berlingske Media, 2013). Ud fra en gennemsnitlig betragtning vokser eleverne med anden etnisk og kulturbaggrund derfor op i familier, hvor forældrene som forsørgere, ikke har samme indkomst, som forældre med dansk baggrund – hvilket gør at deres sociale baggrund er anderledes. Med udgangspunkt i den nye skolereform vil det betyde, at skolen skal have til sigte at mindske betydningen af, at elever med en anden etnisk og kulturel baggrund er anderledes socialt stillet, når det kommer til de faglige resultater.

Søndervangskolen i Viby J, Aarhus, er en skole med ca. 85 % procent elever med en anden etnisk og kulturel baggrund end dansk, hvor størstedelen af eleverne kommer fra de omkringliggende boligkomplekser. Med idræt som kommende prøvefag og med den nye skolereform in mente er det i denne sammenhæng ambitionen, at den sociale baggrund får en minimal betydning for, hvordan det faglige resultat i idræt ser ud på Søndervangskolen.

I min praktikperiode, i forbindelse med læreruddannelsens fjerde årgang, på netop Søndervangskolen, og ved gennemførelsen af et undervisningsforløb i idræt for en udskolingsklasse fandt jeg det særligt iøjnefaldende, hvor meget drengene med en anden etnisk og kulturel baggrund gjorde brug af kroppens bevægelser samt verbale sprog. Kroppens bevægelser samt verbale sprog virkede til, at blive anvendt som et socialt iscenesættelses- og kommunikationsværktøj, også når det var en del af en igangværende idrætsaktivitet. Disse kropslige og sproglige udtryk kunne i sin kommunikative form virke frembrusende, konfliktsøgende, og generelt mindre imødekommende, og kom især til syne ved en mere italesættende form for klasseledelse eller ved arbejdet i praksisfællesskaber i idræt.

Forventningen om at skabe en inkluderende undervisning blev mødt med en forvirring om, hvornår denne elevgruppe af drenge havde en adfærd, som kunne inkluderes med forståelse for et evt. to kulturelt møde i idrætsundervisningen, og hvornår det burde italesættes som værende en uønsket adfærd. Jeg blev nysgerrig på, om andre lærere havde haft samme overvejelser, og evt. overvejet hvilke udfordringer drengenes adfærd gav dem i idrætsundervisningen. Derudover var det min interesse at finde ud, om drengene havde andre problemer i idrætsundervisningen, som der skal tages højde for, hvad enten det skyldes sociale, kulturelle eller andre forhold.

Fremtidens idrætslærere i den danske folkeskole må altså kunne forholde sig til de udfordringer, som findes hos drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund i idrætsundervisningen, hvad enten det er med henblik på, at mindske betydningen af elevers sociale baggrunde i forhold til de faglige resultater i idræt, cf. mål for den nye folkeskolereform, eller er et forsøg på at skabe en inkluderende idrætsundervisning, hvilket er årsag til opgavens problemformulering.

## 2. PROBLEMFOMULERING

Hvilke udfordringer har drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund end dansk i idrætsundervisningen? Hvordan kan man tage højde for det i undervisningsplanlægningen?

## 3. LÆSEVEJLEDNING

Opgaven blev bl.a. opbygget af ovenstående indledning med problemstilling, som skal læses i forståelsen af, hvad ovenstående problemformulering er fremkommet af. Herefter læses definitionerne af begreber, som var centrale i udarbejdelsen og den videre didaktiske perspektivering. Opgaven blev derudover opbygget efter de beskrevne metodeovervejelser, som dannede baggrund for udarbejdelsen af opgavens empiriske undersøgelse. De empiriske data gav anledning til valg af den i opgaven redegjorde litteratur, som sammen med empirien dannede opgavens analyse og efterfølgende konklusion og didaktiske perspektivering. I læsningen vil der under afsnittene fremkomme forklaringer på, hvad hensigten med afsnittets indhold yderligere har været.

Erfaringen ved udarbejdelsen af opgaven var naturligvis, at drenge med anden etnisk og kulturel baggrund ikke er ens, men for størstedelen af dem kunne der observeres og beskrives nogle fæl-

lestræk. Udsagn fra interviewede personer, teoretikere og egne antagelser skal derfor læses med det in mente, at der også findes drenge med anden etnisk og kulturel baggrund, som skiller sig ud fra normen, hvilket også kom til udtryk i indsamlingen af opgavens empiri.

## 4. DEFINITION AF CENTRALE BEGREBER

I forsøget på at svare på ovenstående problemformulering har jeg i opgaven inddraget en række betegnelser og ord, som hyppigt er præget af konnotative drejninger eller præciseringer, om man vil. Derfor er disse betegnelser og ord defineret efter den måde de er anvendt i udarbejdelsen af opgaven, ligesom enkelte andre begreber blot er forsøgt forklaret og defineret.

### 4.1. INKLUSION

Opgaven inddrog inklusion foranlediget af opgavens problemformulering, hvor formuleringen – *hvordan kan man tage højde*, skal opfattes med udgangspunkt i nedenstående beskrivelse af inklusionsbegrebet:

Historien bag inklusion i den danske folkeskole har en mere forpligtende begyndelse efter, at Danmark tilslutter sig konventionelle aftaler. Således beskriver undervisningsministeriet forståelsen af og forløbet omkring tilslutningen: "Inklusion er det bærende princip i Salamanca-erklæringen, som Danmark tiltrådte i 1994, og i FN-konventionen som Danmark har ratificeret den 13. juli 2009. Samlet set betyder det, at elevers udvikling og læring i videst muligt omfang skal understøttes i den almindelige folkeskole og i elevernes nærmiljø" (Undervisningsministeriet).

I praksis handler inklusion om: "[...] Barnets oplevelse af at være en værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab, og det er centralt for at lære noget og for at udvikle sig. Alle børn og unge har brug for at indgå i et fællesskab med pædagoger, lærere og andre børn og unge. Inklusions-tankegangen betyder et perspektivskifte fra det enkelte barn til fokus på det fælles" (Undervisningsministeriet).

### 4.2. DRENGE MED ANDEN ETNISK OG KULTUREL BAGGRUND

Betegnelsen findes ligeledes i opgavens problemformulering, og er en betegnelse, der har været anvendt i forsøget på, at erstatte begreber med flere konnotative betydninger, som evt. ville kun-

ne associeres til forskellige diskurser. Ord som indvandrerdreng, tosprogede drenge, muslimske drenge, har alle forskellige betydninger, alt efter hvilken person man beder definere ordene.

Indledningsvis inddrager opgaven et socialt perspektiv, således kunne betegnelsen også have været drenge med en anden social, etnisk og kulturel baggrund, hvis man inddrog perspektivet fra citatet, som påpegede at mange af disse drenge vokser op under andre sociale betingelser end det gennemsnitlige etniske danske barn. Det sociale perspektiv blev dog ikke inddraget i samme omfang, da det at kunne præge både kultur i idrætsundervisningen, og elevernes kulturelle forståelse og udtryk umiddelbart virkede mere som en oplagt lærerfaglig kompetence. Dermed er det ikke sagt, at skolen skal undlade at have forståelse for elevernes forskellige sociale baggrunde, men min selektering blev, at undersøge dele af det etniske og kulturelle aspekt hos drengene, da det i givet fald også ville være uden for opgavens omfang at inddrage det sociale perspektiv.

I samfundsvidenskaberne har ordet etnicitet primært været brugt som en betegnelse for: "Politisk og kulturelt definerede gruppetilhørsforhold inden for etniske grupper" (Gyldendal, 2014). Etnicitet ses ofte i en sammenhæng med begrebet kultur, som det også er tilfældet med ovenstående citat. Ordet kultur skal i opgaven ses i den denotative form, hvor kulturer betegner en: "Levevis og forestillingsverden der kendetegner en bestemt befolkningsgruppe i en bestemt periode, dvs. alle de materielle og ikkematerielle resultater af menneskelig aktivitet der føres videre fra generation til generation" (Kulturministeriet og Carlsbergfonden).

Begrebet drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund er derfor en definition med baggrund i samfundsvidenskabens forståelse af etnicitet, og det dertil beslægtede kulturbegreb.

#### 4.3. KULTUR OG VÆRDIER I IDRÆTSUNDERVISNINGEN

Idrætsundervisningen i folkeskolen har til hensigt, at eleverne kan opfylde de forventninger, som findes i fællesmål for idræt. Blandt andet forventes det at der arbejdes med både kultur og værdier inden for idræt. I undersøgelsen af drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund har det ligeledes været relevant at få indsigt i de idrætskulturelle baggrunde, hvilket kan hænge sammen med idrættens klare præg på kulturen generelt: "Idræt er blevet et meget synligt kulturfænomen i vort samfund. Den kulturtiltagelse, som børn og unge foretager under deres opvækst, har også indflydelse på deres forhold til idræt. Forholdet påvirkes dels af den enkelte families idrætsinte-

resse, bevægelsesvaner og holdninger, dels af kammerater og venners interesse for idræt i børnehaver, pasnings- og fritidsordninger, i skole- og uddannelsessystemet. Den kropslige og idrætslige kulturintegration foregår gennem handle- og forhandlingsprocesser, oplevelser og erfaringer, der positivt set kan bevirke, at den enkelte bliver en kompetent udøver i forhold til sin krop, bevægelse og idræt” (Rønholt, Grundlæggende begreber og teorier, 2008, s. 30-31). I den førmtalte praktikperiode blev forventningerne fra fællesmål imødeset ved i undervisningen at have fokus på, at eleverne skulle kunne: ”Forholde sig idrættens idealer, først og fremmest fairplay og tolerance”, ”Forholde sig til udviklingen af normer og værdier i dansk idrætskultur og idrætstradition”, ”Vurdere kvaliteter ved forskellige idrætskulturer”, ”Forholde sig til fysiske og psykiske reaktioner, der opstår i med- og modspil samt konkurrencer” (Undervisningsministeriet, 2009, s. 5). På den måde kunne elevernes kulturtilegnelse i idræt præges, cf. Rønholts ovenstående citat om børn og unges kulturtilegnelse i skole- og uddannelsessystemet.

Ud over forventningerne fra fællesmål omkring kultur og værdier i idrætsundervisningen så præges børn og unge i deres opvækst af andres kulturer og tilgange til idræt, som ovenstående citat af Helle Rønholt ligeledes beskriver det. Sammenholdt med formuleringen i problemformuleringen – drenge med anden etnisk og kulturel baggrund, og opgavens fokus faget idræt, blev det fundet relevant, også at have fokus på kultur og værdier i idrætsundervisningen.

#### 4.4. DANSKE IDRÆTSFORENINGER OG IDRÆTSLIG KULTURTILEGNELSE

Med kravet om en inkluderende folkeskole er det, som idrætslærer en fordel have kendskab til hvilke kulturmøder der kan opstå i idræt, og med fokus på drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund, har det ligeledes været interessant at se på, om der fandtes en anden idrætskultur blandt disse drenge. En måde at skabe indsigt kan fx ske ved, at man søger indsigt omkring, hvad eleverne allerede har tilegnet sig af idrætskultur og i hvilken sammenhæng det er sket. Et sted hvor man kan tale om idrætskulturer er bl.a. i de danske idrætsforeninger, hvilket er årsag til at foreningerne blev inddraget i opgaven.

De danske idrætsforeninger kan sammenlignes med idrætsforeninger som findes i andre skandinaviske lande. For personer med en anden etnisk og kulturel baggrund kan det være en udfordring at integrere sig i den kultur. Eduardo P. Archetti er nordmand med argentinske rødder og beskriver på følgende måde den skandinaviske idrætsmodel: ”Det er en utbredt opfatning at organiserin-

gen av idrett i Norge (og i andre nordiske lande) konstituerer en spesiell 'idrettsmodell'. Utenfor skolen utøves sport primært i regi av klubber og lag. Disse er gjerne tilsluttet større organisasjoner. Staten og kommunene står for mye finansiering, vedlikehold og organiseringen av bruken av idrettsanlegg og infrastruktur, mens innholdet overlates til lagene og organisasjonene. Idrettsmodellen er del av en stor frivillig sektor som består av kulturaktiviteter så vel som sosialt arbeid. (Archetti, 2003, s. 8). Kulturen i den typiske forening var en utfordring at tilvende sig til, fx fordi der fandtes speciel mentalitet i idrætsforeningerne, som var anderledes end den han selv havde erfaret i Argentina: "Forventingene til suksess var lave både i klubben og blant foreldrene. Idrettsutøvelsens sosiale dimensjoner (integrasjon, fysisk fostring, frisk luft) syntes å bli oppfattet som viktigere enn (lagets) prestasjoner" (Archetti, 2003, s. 11).

Som idrætslærer kan det være en fordel at have forståelse for den kulturtilegnelse, som sker uden for idrætsforeningerne og skolen som institution, da ikke alle elever er aktive i foreninger, selvom de dyrker idræt i hverdagen. Idrætskultur kan derfor betragtes fra flere vinkler: "Når vi lever i et samfund, der bevæger sig i retning af det multietniske, er det mere end nogensinde blevet nødvendigt at have kendskab til børnenes sociokulturelle baggrund, hvis man skal være i stand til at varetage deres daglige liv og trivsel efter faglige læring. Hvilke kropskulturelle vaner har barnet tilegnet sig uden for institutionen, og hvilke bevægelseserfaringer og hvilken viden giver barnet kropsligt og verbalt udtryk for" (Rønholt, Grundlag for en idrætsdidaktik, 2008, s. 84). Børn og unges tilegnelse af kropskultur og bevægelseserfaringer kan erfares fx i fodboldspillet i skolegården, basketballkampen i boligkomplekset, eller i de danske idrætsforeninger. Ovenstående citat pointerer vigtigheden i, at vi kender til børnenes forskellige tilegnelser uden for institutionen. Derudover skal man som idrætslærer arbejde med elevernes adgange til idrætslige kulturtilegnelser, da det er et fællesmål for idræt, at eleverne skal: "afprøve enkelte af lokalområdets idrætstilbud – inden for og uden for foreningerne" (Undervisningsministeriet, 2009, s. 9).

## 5. METODE

Med undtagelse af egne observationer i praktikperioden på Søndervangskolen – omtalt i indledningen, så blev der inden empiriens udformning gjort overvejelser om, hvorvidt metoden til besvarelsen af problemformuleringen skulle være med udgangspunkt i positivismen eller hermeneutik-

ken (Friss Thing & Ottesen, 2013, s. 16). Den hermeneutiske tilgang blev valgt, da den som kvalitativt studie kunne lede fokus hen på, at forstå aktørernes idrætspraksis, i dette tilfælde drengene med anden etnisk og kulturel baggrund som aktører: "Kvalitative studier har som målsætning at få indsigt i sociale aktøres livsverden for herigennem at opnå forståelse for deres praksis, handlinger og forståelsehorisont [...]" (Østergaard, 2013, s. 293). Hermeneutikken arbejder med forståelsen af andre mennesker og blev i udarbejdelsen af opgaven ikke anvendt, som et forsøg på at forklare årsagerne til de udfordringer drenge med en anden etnisk og kulturelbaggrund havde, hvilket positivistiske tilgang ville have været brugbar til. Derimod blev den brugt som forsøg på, at skabe forståelse og indsigt i de udfordringer, som er valgt som fokuspunkter i opgaven. Med udvælgelsen af enkelte udfordringer, samt med fremførslen af antagelser omkring drenge med en anden etnisk og kulturelbaggrund i idræt, opstod der også nogle afgrænsninger, hvilket kan være en svaghed, da andre lærer måske ikke kan genkende udfordringerne, ligesom de kan have oplevet andre og lige så relevante udfordringer, i fx deres to kulturelle møde. Derfor kan udvælgelsen virke subjektiv, ligesom undersøgelsen ikke kan bruges som generaliserende eksempel, hvilket det matematiske i positivismen kunne have givet anledning til. Hensigten har dog været, at den indsigt som den hermeneutiske tilgang kunne skabe, og de nævnte udfordringer, som blev valgt fremhævet, ville være med til at danne et relaterbart grundlag, forstået på den måde, at man med indsigten alligevel har kunnet få større forståelse for andre udfordringer, som ikke er diskuteret i netop denne opgave. Objektiviteten findes i, at de udvalgte udfordringer ikke udelukkende er med baggrund i egne observationer, men også bygger på indsigt fra andet empirisk materiale, lærere, samt piger og drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund.

Måden hvorpå den hermeneutiske tilgang skulle skabe indsigt og forståelse var blandt andet igenem det kvalitative interview med en semistruktureret/halvstruktureret tilgang uden svarkategorier, hvilket skulle være med til at skabe mulighed for, at indfange de subjektive virkeligheder, som de interviewede gav udtryk for i det individuelle interview. Det kvalitative arbejde havde den udfordring at de interviewede lærere i en interviewsituation, ikke nødvendigvis gav udtryk for, hvad de rent faktisk oplevede af udfordringer, da det ville kunne tolkes som værende opgivende eller pessimistisk at tale om udfordringer i en egen praksis, hvor man måske netop havde forsøgt at inkludere og fjerne fokus fra drengene, med en anden etnicitet og kulturel baggrund, og deres udfordringer i idræt. Metoden krævede derfor en vis fortrolighed og tryghed parterne imellem i



interviewsituationen, som det også var gældende i interviewene med eleverne. Vejen til fortrolighed og tryghed var etableret i praktikperioden, ligesom der blev samtalt inden interviewets start.

Hensigten var at efterleve følgende citat: "Ved at man åbner sig for den andens mening og sætter den i forhold til sin egen mening, kan der ifølge Gadamer finde en horisontsammensmeltning sted, som åbner for ny og udvidet forståelse" (Østergaard, 2013, s. 297).

Den kvalitative skulle skabe indsigt og forståelse for drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund end dansk inden for det kulturelle, identitetsmæssige og idrætslige område og på den måde skabe validitet mellem empirien og indledningen med problemstilling. I arbejdet med empiri blev der, som tidligere nævnt, også inddraget refleksioner over egen praksis og de observationer der blev gjort undervejs i praktikperioden, ligesom anden empiri fra andre undersøgelser blev inddraget. Empiri, observationer, samt dele fra interviews foretaget på Søndervangskolen dannede grundlag for opgavens komparative del, hvor empirien blev sammenlignet med teori afsnittet i analysedelen, for på den måde lede frem til en konklusion og didaktisk perspektivering.

## 6. EMPIRI

Opgavens empiriske materiale bestod, som tidligere nævnt, af egne observationer fra praktikperioden på Søndervangskolen, andres erfaringer som var relevante i forhold til opgavens problemstilling, samt udvalgte dele fra interviews med elever og lærere på Søndervangskolen, hvilke har ledt frem til en række antagelser, som vil blive præsenteret undervejs i empiriafsnittet.

### 6.1. ANTAGELSE 1 - OM DRENGE MED ANDEN ETNISK OG KULTURELBAGGRUND OG IDRÆTSFORENINGER

*Drenge med anden etnisk og kulturelbaggrund har ofte lav deltagelsesgrad i det lokale idrætslige foreningsliv.*

I 2008 lavede undervisningsministeriet en række projekter med fokus på forskellighed i folkeskolen, som skulle danne grundlag for en bedre skolegang blandt tosprogede elever, og på Engskolen i Herlev kom man frem til en række anbefalinger, som havde baggrund i lærernes personlige erfaringer, bl.a.: "Kontakt forskellige foreninger i lokalområdet. Sport er en god indgang til gensidig forståelse gennem et forpligtende samvær (Undervisningsministeriet, 2008, s. 68.)". Årsagen til at skolen i Herlev ville kontakte forskellige foreninger, ser jeg som en bevæggrund for fremsætte min

antagelse om, at drenge med anden etnisk og kulturelbaggrund har en lav deltagelsesgrad i foreningslivet.

Derudover blev antagelsen valgt, da jeg under min praktikperiode på Søndervangskolen havde flere samtaler med drenge, omkring deres deltagelse i foreningslivet eller manglen på samme. Begrundelsen var ofte, at de var stoppet, fordi en træner/leder ikke brød sig om den, eller at de ikke gad bruge deres tid i foreningen. Derfor opstod der en personlig forestilling om, at jeg på den ene side var repræsentant for den idrætskultur, som eleverne forventes at skulle integreres i, og eleverne modsat havde en manglende forståelse for dansk idrætskultur, ligesom deres idrætslige kulturtilegnelse havde baggrund i en idrætskultur, jeg ikke havde et nævneværdigt kendskab til.

Da jeg efterfølgende interviewer en række elever omkring deres deltagelse i foreningslivet, og deres indtryk af om der er mange eller få drenge med en anden etnisk og kulturelbaggrund, som er aktive i en idrætsforening, støder jeg på en klar, entydig tendens i deres opfattelse. Denne generelle opfattelse blandt de interviewede drenge er beskrevet i nedenstående citater fra interviewet med en dreng fra Søndervangskolen med anden etnisk og kulturelbaggrund, og er derfor meget sigende for den generelle opfattelse blandt de interviewede elever.

**(Elev A, dreng fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

”Jeg kender nogen, som gik i Lyseng, hvor de gik til fodbold, og det synes de var fint, men jeg tror bedre at de kan spille i deres egen kultur. Altså, hvis en kammerat vil spille fodbold, så er det nemmere at spille med en der har samme baggrund som ham”

Jeg spurgte ind til, hvorfor det var nemmere, til hvilket Elev A svarede: ”Jeg tror de forstår hinanden på en måde, som danskerne ikke gør, fordi de kommer jo begge to fra et fremmed land, og hvis de er opvokset her, så kan de bedre forstå hinanden”.

Efterfølgende spurgte jeg, om det betød at de forstod hinanden bedre, når de spillede fodbold, og om der var en bestemt måde, som kammeraterne han nævnte, spillede fodbold på, hvortil han svarede: ”Ja, det tror jeg. Jeg tror de er sådan mere aggressive i deres, du ved, spillemåde, fordi de, øhh... Fordi de kommer fra fx Asien og Mellemøsten og sådan noget, deres kultur er sådan meget voldelig, man ser det også på tv’et og sådan, og på den måde er de også i deres kropssprog, når de spiller fodbold”.

I de foretagne interviews med idrætslærere fra Søndervangsskolen, fik jeg ligeledes bekræftet min antagelse omkring, at drenge med en anden etnisk og kulturelbaggrund har en lav deltagelsesgrad i det idrætslige foreningsliv sammenlignet med etnisk danske elever, hvilket en idrætslærer beskriver på følgende måde:

**(Lærer A, mand, idrætslærer fra Søndervangsskolen, udskolingen, 2014):**

”De er helt klart mindre aktive, øh ... Det betyder ikke, at de er mindre kapable til det, fordi de er ofte utrolig gode boldspillere mange af dem, men jeg tror de har svært ved at indordne sig i hierarkiet. De har svært ved at acceptere, at der er nogen der bestemmer over dem. Øh, jeg tror uden at vide det, øh, jeg har sådan en fornemmelse af, at mange af de her drenge lidt er opdraget også til at være konger i deres egen kommende familier, de er opdraget til at være overhoveder. Som overhoved kan du ikke acceptere, at der et hoved over dig, det kan sådan set være svært nok med læreren af og til, øh... Så jeg tror, at kommer du til nogle fremmede mennesker i en idrætsforening, som du ikke kender, så vil du gå ud og lede efter at han favoriserer andre spillere, og altid råber efter dig, og så bakker de, nogen af dem hurtigt ud”.

## 6.2. ANTAGELSE 2 – OM LÆRERNES FORSKELLIGE TILGANGE TIL HÅNDBETINGET AF KULTURFORSKELLE

*Drenge med en anden etnisk og kulturelbaggrund oplever, at der blandt idrætslærere findes mange forskellige tilgange til, hvordan forskellige kulturbaggrunde og udtryk skal håndteres.*

Antagelsen blev til, ved læsning af Laura Gilliams undersøgelse, og på baggrund af en egen usikkerhed omkring, hvad der var kulturelt betinget adfærd, og hvordan denne adfærd skulle håndteres.

Laura Gilliam interviewede i forbindelse med et større feltarbejde, en række lærere omkring deres arbejde på en skole med et stort antal elever med en anden etnisk og kulturelbaggrund, og stødte i den sammenhæng på en måde, hvorpå lærere omtaler kulturelle forskelle: ”Men det er ligeledes interessant, at når jeg – selv lidt famlende – på forskellige måder spørger til hans erfaring med kulturelle forskelle i klassen, svarer han ved enten at fortælle om ting, eleverne opponerer imod at gøre, [...] eller ved at tale om noget, der kan blive >>problemer omkring<< eller >>obstrueret<<. Den samme måde at genkende kulturelle forskelle møder jeg hos Susanne [...] (Gilliam, 2009, s. 110)”. Lærerne havde forskellige syn på, hvordan der skulle arbejdes, med det de så som forskelli-

ge kulturelle udtryk, hvis der overhovedet skulle arbejdes med dem. Fx beskriver Laura Gilliam interviewene med lærerne Bent og Susanne på følgende måde: "Bent argumenterer her med den assimilationsorienterede integrationsdiskurt; børnene skal tilpasse sig skolen, ikke omvendt [...] Susanne udtrykker dog umiddelbart en anderledes inkluderende intention, idet hun taler om, at >>man kunne godt blive bedre til at bruge deres baggrund eller bruge deres viden om andre ting [...] ja også forældrenes i virkeligheden<<. Med det ønske er Susannes udgangspunkt et andet end Bents"(Gilliam, 2009, s. 110).

I de interviews jeg foretog med idrætslærere på Søndervangskolen spurgte jeg ligeledes ind til, hvordan idrætslærerne havde erfaret og arbejdet med forskellige kulturelle udtryk i undervisningen, og særligt idrætskulturelle udtryk i idrætsundervisningen. Lærerne udviste stor enighed i, at de ikke havde fokus på de kulturelle forskelle i undervisningen, og at man havde samme tilgang til eleverne, uagtet deres forskellige kulturelle baggrund. Det betød dog ikke, at idrætslærerne ikke havde observeret udtryk i idræt, som de mente kunne være kulturelt betinget, hvilket kort blev beskrevet på følgende måder:

**(Lærer A, mand, idrætslærer fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

"Altså, hvis du kommer til enkelte omkring deres attitude på banen, så vil man se stor forskel".

**(Lærer B, mand, idrætslærer på Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

"Jeg synes ikke de er, altså mange af dem er ikke gode til at være et hold, altså ikke gode til at bakke hinanden op".

**(Lærer C, mand, involveret i fodboldskolen på Søndervangskolen, mellemtrinnet, 2014):**

"Der er selvfølgelig en temperaments forskel, øh, lunten er nogle gange kortere, end man oplever det ved etnisk danske børn".

**(Lærer D, mand, erfaring i idræt og fodboldskole på Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

" Det er nok mest omkring omklædning/badning hvor mine elever gerne vil agere anderledes. De vil helst undgå badet og nogle gange også at undgå at klæde om".

I spørgsmålet omkring forestillingen om hvordan det må være, som dreng med anden etnisk og kulturel baggrund, at møde lærere der har forskellige tilgange til, hvordan de idrætskulturelle udtryk skal håndteres (inkluderes/integreres), møder jeg forskellige synspunkter.

**(Lærer A, mand, idrætslærer fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

”Jeg tror generelt det kan være svært. Øh, der er stor forskel på, hvordan vi som lærere gør”. ”Jeg tror der er mange elever, som gør tingene, ikke fordi de kan fornemme at det er det rigtige, men fordi ellers får de skæld ud af X (Lærer A). Ellers skal de til at have samtaler med X (Lærer A) bagefter, og ellers skal de til, at dit og dat. Det kan være at det ikke vil ske med læreren de har gangen efter, og det er da med til at forvirre”.

**(Lærer C, mand, involveret i fodboldskolen på Søndervangskolen, mellemtrinnet, 2014):**

”Jamen jeg tror egentlig at flere tilgange er fint, altså der er ikke en metode der ligesom er den rigtige. Jeg synes det er fint med flere forskellige synspunkter der. Jeg har også en kollega, som kommer fra Irak, og han har også sin måde at gøre tingene på, og det er også rigtig fint og han har måske en anden kontakt til drengene end jeg har”.

Blandt de interviewede elever var der dog enighed om, at lærerne på Søndervangskolen havde forståelse for, at eleverne havde en anden etnisk og kulturel baggrund, men de var samtidig også bevidste om, at det ikke nødvendigvis var sådan på alle skoler. Svarerne på om de følte forståelse fra lærerne omkring de forskellige kulturelle udtryk i undervisningen gav sig til udtryk på følgende måde:

**(Elev C, pige fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

”Ja, altså lærerne på den her skole. Det har de. Jeg ved ikke helt med de andre skoler. Fx før der boede jeg i Herning, så gik jeg på en skole hvor lærerne ikke rigtig forstod os, så. Ja, de var sådan meget negative med, fx at bære tørklæde eller at drengene, sådan hele tiden skulle vise sig frem”.

**(Elev B, dreng fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

”Jeg tror ikke de ser mig som en anden person. Jeg tror bare at de ved, at vi har en anden etnisk baggrund, og at det måske kan være svært for os at bo i Danmark”.

### 6.3. ANTAGELSE 3 – OM DRENGE MED ANDEN ETNISK OG KULTURELBAGGRUND OG SPROG

*Drenge med en anden etnisk og kulturelbaggrund har et mere gestikulerende og voldsomt kropssprog, og deres verbale sprogbrug er ofte negativ i idrætsundervisningen.*

Som det blev beskrevet i indledningen af opgaven, så observerede jeg i praktikperioden et verbalt og nonverbalt sprogbrug blandt drengene med en anden etnisk og kulturelbaggrund, som ikke virkede særligt imødekommende eller opmuntrende. Derfor antog jeg ovenstående.

Generelt var lærere, og elever med anden etnisk og kulturel baggrund, meget enige omkring, at der fandtes et særpræg hos drengene med anden etnisk og kulturelbaggrund, når det kom til sprogbrug og kropssprog i idrætsundervisningen. Dette var også hvad enkelte lærere påpegede som en kulturforskel i afsnit 6.2. Det verbale og nonverbale sprog hos drengene med en anden etnisk og kulturel baggrund blev bl.a. beskrevet på følgende måde:

**(Lærer A, mand, idrætslærer fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

”De bruger kropssprog meget mere end vi gør. Øh... Både i forhold til at skælde hinanden ud, men også i forhold til, hvad deres hensigt er med spillet, altså de er meget mere til at klappe sig selv på brystet, når de har gjort noget godt, løbe en sejsrunde, vende det hvide ud af øjnene, når nogen medspillere gør det knap så godt, så alle de her ting, de bruger kropssproget, øh, altså jeg vil sige, at de har 50 % mere kropssprog på banen inden for alle slags sportsgrene end deres jævnaldrende etnisk danske, hvide kammerater eller hvad vi nu skal kalde dem”.

**(Lærer B, mand, idrætslærer på Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

”Jo, de snakker grimmere til hinanden, det gør de. Øhm, ja, jo, det synes jeg de gør også i forhold til de praktiker jeg har været ude i og andre unge mennesker jeg kender, så snakker de generelt grimmere. Og jeg ved ikke om det er, altså er det nok hele den kultur de tager til sig, at det bliver ligesom forventet af dem, igennem film og igennem musik osv, at det er sådan man er, og sådan snakker ens kammerater og ens storebrødre, og så bliver det bare sådan passed on, øhm, så jo der bliver snakket ekstremt grimt og specielt i idrætsundervisningen, der går stemningen også tit højt, og stemningen kapper også mere tit over her, synes jeg, end den gør på andre skoler”.

**(Elev D, dreng på Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

”Sådan når jeg bliver sur, så tager jeg hånden op og råber hey! Ja, det er jo ikke fordi jeg går imod en anden og slås med ham”. ”Det er sådan de fleste indvandrere reagerer, for jeg har oplevet at være i en dansk fodboldskole, eller nej en dansk fodboldklub, hvor der kun er danskere, og de reagerer slet ikke som jeg gør, jeg var ligesom den eneste der tog hånden op eller... De var faktisk meget stille og rolige”.

**(Elev C, pige fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014):**

”Jeg vil sige, at de er meget aggressive, ja men det er faktisk bare deres væremåde, altså alt det de siger, fordi de siger også sådan noget med – fuck din mor, altså det bare er deres hverdag. Men de er meget aggressive synes jeg”. ”De viser sig hele tiden frem, jeg synes bare ikke, at der er noget at vise”.

## 7. TEORI

Teorien blev udvalgt som komparativ del til empiriens inddragelse af idrætskultur, sprog og kropssprog samt lærernes syn på samme i undervisningsøjemed.

For forståelsen af hvordan empiriens inddragelser kan relateres til teori vedr. kroppen som bevidsthedsskaber, har det været nødvendigt at inddrage en filosofisk retning, hvor krop og bevidsthed anses som værende sammenhængende, hvilken Merleau-Ponty har givet sit bidrag til igennem hans kropsfænomenologi (Olesen, 2010, s. 120). Havde opgaven inddraget filosofiske retninger, hvor krop og bevidsthed var adskilt, ville det fjerne grundlaget for, at diskutere kropsbevidsthed: ”Kroppen er en kilde til erfaring og viden ikke bare om os selv, men også om den verden, som omgiver os” (Rønholt, Kropserfaring, 2008), og som er en væsentlig tilgang i idræt i folkeskolen, bl.a. skildret igennem Fælles Mål, der skal lede eleverne frem til, at kunne: ”erkende og forholde sig til samspillet mellem fysiske og psykiske forandringer” (Undervisningsministeriet, 2009, s. 5). Det korte afsnit om Merleau-Ponty blev inddraget i forsøget på, at fremhæve enkelte dele og tanker fra Merleau-Pontys skrevne om kroppen som fænomenologi, som kunne være formuleringerne, hvorfra Bourdieu hentede inspiration, der gav ham anledning til at definere habitus begrebet. Habitus er derudover også inddraget i afsnittet omkring Moser og børns kropslighed, ligesom Gilliam bruger begrebet i forbindelse med sprogbrug i skolen. Habitus begrebet er derfor

gennemgående for opgavens teori afsnit. Afslutningsvis blev Rasmus Alenkærs teori inddraget, som grundlag for at diskutere lærernes syn (fremsat i empiridelen) på håndteringen af sprog og krop-sprog, samt de kulturelle udtryk som kommer til udtryk i idrætsundervisningen.

### 7.1. MERLEAU-PONTY, MAURICE – FILOSOFI OM KROPPEN

Merleau-Ponty gjorde i sine værker op med en lang tradition, hvor kutymen havde været at holde krop og tanker adskilt. Hans brud kom til udtryk i hans kritik af dualismen, som ikke delte samme opfattelse af, at: "Kroppen er ikke blot en fysiologisk organisme, der kan formes efter for godt befindende eller er skueplads for bestemte mere eller mindre diffuse følelser. I sin umiddelbare fremtræden er den et menings- og betydningskabende udtryk" (Rasmussen, 1997, s. 86). I forsøget på at argumentere for, hvorfor kroppen kan være menings og betydningskabende er følgende beskrevet: "Det er kroppen der gestikulerer, peger, taler, udtrykker tanker, bryder sammen i gråd, smiler. Et blik kan gøre ondt og ramme én dybt eller virke erkendende, så man føler sig hjemme i sin krop", "Det er netop i dette sansemæssige felt, som jeg deler med alle andre, at kroppen til stadighed gør erfaringer, finder fodfæste og får verden til at manifestere sig selv i en meningsfuld form" (ibid.).

Fravigelsen fra dualismen og den i stedet til valgte krop som fænomen gav anledning til et forsøg på: "at forlade den form for tænkning, der tænker i adskillelser mellem her og der, indre og ydre, subjekt og objekt, mig og dig" (ibid.). Kroppen får altså en betydningskabende magt også kaldet den "naturlige symbolik" (ibid.). Samtidig er kroppen en del af relationen til andre mennesker: "Kroppen føler og bevæger sig frem på en anonym måde, der er fælles for alle mennesker. Den fortolker sig selv og forstår sig på andre uden nødvendigvis at skulle søge hjælp hos en overordnet styrecentral, der sædvanligvis kaldes tænkning, forestilling, fantasi, opmærksomhed, ræsonnement osv. Kroppen er i sin umiddelbare tilsynekomst en levende og erfaret helhed" (ibid.).

### 7.2. BOURDIEU, PIERRE - KAPITAL, HABITUS OG FELT

I undersøgelsen, forståelsen og forklaringen af menneskets adfærd beskrev sociologen Pierre Bourdieu en række begreber, nemlig kapital, habitus og felt (Olesen, 2010). Bourdieus inspiration findes som nævnt i Merleau-Ponty, hvor kroppen bliver betydningsbærende i forhold til menneskets bevidsthed: "dvs. en forståelse af, at kroppen er en erkendende krop i en historisk verden, hvor menneskets erfaringer kropsliggøres. Bevidsthed opfattes således ikke som en substans der



eksisterer uafhængigt af kroppen men nærmere som en intentionel orientering. Hermed bliver kroppen det betydningsbærende og menneskets tilgang til sin verden ikke analytisk refleksiv, men kropslig og meningsfuld" (Olesen, 2010, s. 120).

At medbringe kapital er noget alle mennesker gør. Det sociale rum som man er en del af, definerer hvilken kapital der er værdifuld, hvilket grundlæggende kaldes den symbolske kapital: "Den symbolske kapital består af en række kapitalformer. Den symbolske kapital afhænger af, sådan som en økonomiske kapital også gør det, af efterspørgsel, nemlig at der gives aktører der anerkender, at en given ressource eller kompetence har værdi i den givne kontekst" (Olesen, 2010, s. 124). Bourdieu omtaler en række kapitalformer, hvor den kulturelle kapital er kapitalen, man tillægger stor værdi i den kultur, som man er en del af: "Kulturel kapital er den kapital, en kultur vægter højt, og som der gives et ikke-økonomisk betinget marked for. Det kan f.eks. være et dannet sprog, kendskab til musik, fortrolighed med klassisk litteratur mv." (ibid.). En anden væsentlig del af kultur kapitalen er uddannelses kapitalen. Jo større viden og erfaring man har med uddannelse, desto større uddannelses kapital har man, og jo større chance er der for, at man videregiver denne kapital til næste generation: "Netop adgangen til og succesen i uddannelsessystemet, er afhængig af den type kapital, der gør den enkelte i stand til at afkode de udfordringer og opgaver, en uddannelse kræver. [...] Et ungt menneske hvis forældre har akademisk uddannelse, forstår som udgangspunkt en akademisk tilgang til uddannelse bedre end f.eks. et barn af forældre med lav uddannelse [...]" (Olesen, 2010, s. 125).

At kunne medbringe sin egen væremåde og opfattelse, og derefter indgå og tilpasse sig i sociale rum kræver en hvis forståelse for, hvad det er der efterspørges i det givne sociale rum. I beskrivelsen af forholdet mellem individet og de sociale rum har Bourdieu sine egne formuleringer/opfattelser: "Det, der normalt i sociologien beskrives som relationen mellem aktører og struktur, afløses hos Bourdieu af relationen mellem habitus og felt" (Olesen, 2010, s. 126). "Habitus er begrebet for de kropsligt lagrede dispositioner, der gør mennesker i stand til at orientere sig i deres omverden. Disse dispositioner er skabt af det levede liv og de sociale erfaringer, man har gjort sig [...] ". Vores habitus kommer til udtryk i en praktisk sans: "Mennesket orienterer sig altså socialt via sin praktik. Praktikken guides af den praktisk sans. Det er den praktiske sans, der på et ikke-

bevidst plan gør mennesker i stand til at træffe hurtige beslutninger i hverdagen i en given social og kulturel sammenhæng [...] (Olesen, 2010, s. 127).

Når mennesket via sin habitus, eller de såkaldte kropsligt lagrede dispositioner, lader sin praktik komme til syne i et socialt rum, så befinder man sig i det som Bourdieu kalder for felt (ibid.) Disse forskellige felter er en del af de sociale rum, hvor der hersker en vis egen logik, som adskiller feltet fra andre, hvilket Bourdieu kalder for doxa: " [...] hvor der ved doxa forstås en fælles forståelse og social accept af gældende spilleregler i feltet. Et socialt felt er præget af kamp mellem de, der er i feltet, og som på hver sin måde søger at skabe sig den bedst mulige position. Sociale felter er præget af magtkamp mellem feltets aktører, der på hver sin måde søger at skabe sig den bedst mulige position" (ibid.).

### 7.3. MOSER, THOMAS – KROPSLIGHED

Thomas Moser taler for en bredere forståelse af begrebet kropslighed i forståelsen af børns krop og bevægelse: "Kropslighedsbegrebet udtrykker, at krop og bevægelse ud over det biologiske-sundhedsmæssige og motorisk-færdighedsmæssige også berører følelsesmæssige og relationelle forhold og processer, og indgår som konstituerede faktorer for sociale relationer. At krop og bevægelse også er et komplekst sans- og erfaringssystem, kulturbærer (habitus), grundlag og udtryksform for individets identitet samt et fundamentalt udtryk for menneskets forankring i og rettedhed mod verden. Kropslighed både skaber og bliver skabt gennem fremherskende sociale og kulturelle forhold i et samfund" (Moser, 2012, s. 17) – se model, bilag 4.

I det sociale rum fylder krop og bevægelse også noget i det kommunikative og i påvirkningen af sociale relationer til andre. Derfor opstår der en bevidsthed omkring, hvornår kropslige udtryk er hensigtsmæssige, hvilke kan anvendes i iscenesættelsen af selvet i de fysiske og sociale rum, man befinder sig i (Moser, 2012, s. 20). Disse udtryk bliver mødt af en reaktion fra de aktører som er det sociale rum, af hvilket Moser udleder: "Responsen fra det sociale miljø kan ses som en uafhængig ekstern faktor, men den bliver også direkte påvirket af individets selvpræsentation og iscenesættelse, udseende, kropslige (og sproglige) reaktioner, og det er i dette kontinuerlige samspil mellem individet og miljøet, at kropsligheden kommer frem som en vigtig relationel faktor og er med til at forme relationel kompetence" (ibid.).

Derudover påpeger Moser, hvordan kropsligheden bliver en del af identitetsskabelsen: "Kropsligheden er en forudsætning for konstruktion af og udtryk for mening. Kroppen er bærer af kulturel kapital, den er et referencepunkt for sociale forskelle og ligheder og bliver således også et redskab for barnets position i det sociale fællesskab og i verden og dermed for identitetsdannelse. Krop og bevægelse indgår i et individs kulturelle identitet og viser dermed også forskelle og ligheder mellem kulturer og individer. Kropslige erfaringer kan føre til ønsket om at være en del af eller tage afstand fra forskellige sociale miljøer og kulturer. Fysiske udtryk kan bruges til at signalere tilhørsforhold eller ønsket om ikke at tilhøre bestemte grupper eller kulturer" (ibid.).

#### 7.4. GILLIAM, LAURA – SKOLEN SOM 'DANSK' INSTITUTION

Laura Gilliam bruger betegnelsen etniske minoritetsbørn om børn med anden etnisk og kulturel baggrund. Hun beskriver bl.a. hvordan kulturelle former kommer til udtryk i folkeskolen. Hendes opfattelse er ikke, at børn bevidst finder frem til en bestemt kulturel væremåde, som de efterfølgende giver udtryk for, når de deltager i skolens fællesskab: "Som beskrevet, reflekterer et etnisk minoritetsbarn ikke en habitus struktureret af en essentiel 'palæstinensisk kultur' eller 'muslimsk' kultur, og det, lærerne møder hos barnet, kan da heller ikke genkendes som 'kultur', hvis det er en sådan etnisk eller religiøs kultur, lærerne forventer. (Gilliam, 2009, s. 121). Derimod er de etniske minoritetsbørn et produkt af den opdragelse, der har præget deres liv, ligesom relationen til familiens hjemland, omgangen med andre etniske minoriteter, samt erfaringerne med de etniske danske børn og medierne har indflydelse, og derudover er de influeret af: "[...] diskurser om og de repræsentationer af at være 'dansk' og 'indvandrer' af en bestemt alder, køn, religion og klasse, som de møder [...]" (ibid.).

Dermed er det ikke hendes synspunkt, at der ikke findes kulturforskelle, men blot at de etniske minoritetsbørn deler mange erfaringer med de etnisk danske elever, og derfor kan man også tale om kulturelle ligheder, bl.a. fordi at den dominerende kulturelle strukturering der findes i skolen, allerede er en del af den habituerede forståelse blandt minoritetseleverne, hvilket bliver beskrevet på følgende måde: "Selvom børnene bærer deres habitus med sig, deres 'history in person', rekonfigureres den i denne kontekst. Her det specifikke skolerelevante identiteter, samt kulturelle forståelser og praksisser, der angår bestemte kapitalformer, der er på spil for børnene" (ibid.).

Laura Gilliam påpeger alligevel udfordringer omkring kulturforskelle: "Når kulturelle forskelle bliver omtalt som problemer af lærerne, er det derfor ikke, fordi det anderledes nødvendigvis er problematisk, men fordi det kun er det problematisk anderledes, der bryder frem som synlig forskel. Hvis der er et kulturmøde i skolen, er det ikke jævnbyrdigt, da det finder sted inden for den dominerende kulturelle ramme, der er sat af skoleverdenen. Og her vil de træk, som opfattes som positive blandt de kulturformer, der defineres som 'danske', enten blive tilskrevet det 'danske', selvom de også deles af de etniske andre, eller fremstå som en mangel hos de etniske andre, hvorimod det, der kunne værdsættes hos de etniske andre og forstås som meningsfuldt i sin egen kontekst, ikke har udtryksmuligheder" (Gilliam, 2009, s. 123). På den måde kan de etniske andre ikke give udtryk for det de forstår om meningsfuldt, medmindre det kan tilskrives det 'danske', hvilket kan medføre en form for "isolation" af de etniske minoritetsbørn, da deres habitus derved ikke kan sætte dem i betragtning til at være blandt de dygtige og begavede (ibid.).

Samme udfordring findes, når det kommer til sprog, hvor Laura Gilliam ligeledes mener, at skolen privilegerer sprogbrug, som er passende til den kulturelle form, som skolen er anlagt efter: "Disse kulturelle former omfatter bl.a. bestemte domæner af viden, legitime diskurser og narrative former, krops- og stemmeføring samt bestemte måder at kommunikere med autoriteter. Men i skolen spiller sproget den vigtigste rolle for forståelsen af begavelse. Som beskrevet viser Bourdieu og Passeron, hvordan det i den franske skole er børn af middelklassen, der fremstår som utvunget, naturligt begavede og talentfulde, fordi der har indlært denne klasses legitime sprogbrug [...]" (Gilliam, 2009, s. 125). Et dansk med udenlandsk accent fx indeholdende anderledes udtryk og ord kan altså give en elev et prædikat af at være mindre dygtig end de elever, som kan tillære sig den sprogbrug, som bliver værdsat i den kulturelle ramme, som skolen har fastsat.

### 7.5. ALENKÆR, RASMUS - EKSKLUSION, INTEGRATION OG INKLUSION

Lærere i folkeskolen kan ekskludere elever fra deltagelse, hvis eleverne ikke fungerer tilfredsstillende inden for skolens opstillede rammer. Rasmus Alenkærs opfattelse af den ekskluderende skole omhandler en praksis, hvor eleverne vurderes og prædikeres: "[...] de normale og de specielle. Nogle elever er ikke nødvendigvis specielle hele tiden. Andre elever er specielle det meste af deres skolegang. Resten af eleverne er normale [...]" (Alenkær, 2010, s. 14).

Integration findes dog som en anden mulighed i forsøget på at skabe deltagelse blandt de såkaldte specielle elever. Tilgangen er at det eksisterende ikke ændres, men at eleverne tilpasses til det allerede eksisterende. Rasmus Alenkær beskriver en social integration: "Social integration vil sige, at eleven deltager i både undervisningen og det sociale fællesskab på skolen. Eleven har, modsat de andre integrationskategorier, relationer af både samarbejds-mæssig og venskabelig karakter til sine jævnaldrende. At være socialt integreret kan begrebsmæssigt minde meget om den forståelse, man finder i den inkluderende tænkning" (Alenkær, 2010, s. 16). De andre integrationskategorier er ikke blevet inddraget i beskrivelsen af Alenkærs teorier om integration, da det vil høre til de absolutte sjældenheder at inddrage dem i idrætsundervisningen i folkeskolen, ligesom de vil være på kant med den inklusionsforpligtelse, som er beskrevet i afsnit 4,1. Det samme har gjort sig gældende i inddragelsen af rummelighedsbegreberne (Alenkær, 2010, s. 20), hvor det eneste relevante i forhold til en undervisningspraksis har været, at forholde sig til den relationelle rummelighed: "I en *rummelig relation* er der populært sagt 'plads til forskelighed', vel at mærke uden at parterne i relationen forandrer sig holdningsmæssigt eller handlingsmæssigt, fordi de er i kontakt med hinanden" (Alenkær, 2010, s. 21).

Forventningen og forpligtelsen til en inkluderende skole adskiller sig bl.a. fra det ekskluderende og integrerende ved ikke at have fokus på de normale og specielle elever. Alle har en plads i fællesskabet, uagtet forskelligheden blandt eleverne. Rasmus Alenkær nuancerer inklusionsbegrebet ved at tale om fx den sociale inklusion: "Social inklusion vil i skoleverden sige, at eleverne oplever sig som en værdifuld og naturlig del af det person-relationelle fællesskab, der eksisterer mellem skolens jævnaldrende: eleven har med ord andre venner" (ibid.). Derudover definerer han den faglige inklusion: "Faglig inklusion vil i skoleverden sige, at eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig bidrager til de opgaver, der stilles i undervisningen" (ibid.), hvilket sammenholdt med den sociale inklusion har den betydning at: "Alle er specielle. Man anerkender stadig, at nogle elever har påfaldende kognitive, emotionelle, sociale og/eller adfærdsmæssige profiler, der gør dem mere indsatskrævende end jævnaldrende. Men de er ikke mere *specielle* af den grund, de kræver blot en mere omfattende indsats" (Alenkær, 2010, s. 22).

## 8. ANALYSE

Analysens formål var at sammenligne empiri med teori i opgavens komparative del. Empirien tog udgangspunkt i nogle antagelser, som var begrundet efter egne observationer, inddraget empiri, samt interviews af elever og lærere. På den måde blev der givet et indblik i drenge med anden etnisk og kulturel baggrund i idrætssammenhæng, og lærerens tilgang og sigte med eleverne og undervisningen. Teoriafsnittet har derefter redegjort viden, som blev sammenstillet med empiriens data for, at kunne give antagelserne yderligere perspektiv og teoretisk inddeling inden konklusionen på, hvilke udfordringer drenge med anden etnisk og kulturel baggrund har i idræt. Antagelse 1, blev analyseret med Merleau-Ponty og Bourdieus teorier, for at klargøre, hvad den lave deltagelse blandt drengene med anden etnisk og kulturel baggrund i idrætsforeningerne havde af betydning i for deres idrætslige kulturtilegnelse, og om det gav anledning til udfordringer. Det blev gjort ud fra en betragtning omkring kroppen som betydnings- og erfaringsskabende, ligesom fokus var på den kulturelle kapital, og habitus, som var gældende i de felter, som eleverne gjorde idrætslige kulturtilegninger i. Antagelse 2, blev analyseret for at kunne skabe indsigt i, hvad lærerne erfarede som værende kulturelle udtryk, og hvad deres tilgang var til samme i idrætsundervisningen. Herefter blev der analyseret på, om lærernes tilgange var forskellige, betragtet ud fra Alenkær og Gilliams teorier, og hvad en eventuel forskellighed havde af betydning for drengene med anden etnisk og kulturel baggrund. Antagelse 3, blev analyseret for, at finde frem til hvad det anderledes krops- og verbale sprog havde af betydning for drenge med anden etnisk og kulturel og deres selvforståelse, samt lærerens anseelse af selvsamme krops- og verbale sprogbrug, hvilket blev analyseret ud fra teoridele fra afsnittene om Merleau-Ponty, Gilliam og Moser.

### 8.1. ANTAGELSE 1 (CP. MED MERLEAU-PONTY OG BOURDIEU)

I opgavens empiriske del blev det antaget, at drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund havde en lav deltagelsesgrad i idrætsforeningerne, hvilket bl.a. blev underbygget af de interviewede, som derudover forklarede, hvorfor det var tilfældet og hvad det havde af betydning for de drenge med anden etnisk og kulturel baggrund, som ikke var aktive i en idrætsforening. Forklaringerne og betydningen af den manglende deltagelse blev derefter betragtet ud fra Merleau-Pontys teori om kroppen ligesom Bourdieus begreber - kapital, habitus og felt var anvendelige.

I mit interview af Elev A, beskrevet i afsnit 7,1, gav han bl.a. udtryk for følgende: "[...] jeg tror bedre at de kan spille i deres egen kultur", "Jeg tror de forstår hinanden på en måde, som danskerne ikke gør, fordi de kommer jo begge to fra et fremmed land[...]", "Jeg tror de er sådan mere aggressive i deres, du ved, spillemåde, fordi de, øhh... Fordi de kommer fra fx Asien og Mellemøsten og sådan noget, deres kultur er sådan meget voldelig [...]" (Elev A, dreng fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014). Eleven, som selv havde en anden etnisk og kulturelbaggrund, beskriver hvordan de for ham kendte drenge med anden etnisk baggrund, søger at spille med andre, der har samme kulturelle baggrund. I definitionen af danske idrætsforeninger blev det synligt, at der i foreningerne hersker en særlig kultur. En kultur som lærer A, citeret i afsnit 7,1, ikke mente eleverne kunne indordne sig under: "[...] de har svært ved at indordne sig i hierarkiet. De har svært ved at acceptere, at der er nogen der bestemmer over dem" (Lærer A, mand, idrætslærer fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014). Set ud fra elevens begrundelse, så handler det om, at drengene adskiller sig kulturelt og derfor søger sammen uden for foreningerne, fordi de ikke bliver forstået på samme måde, som de kan forstå hinanden i deres eget fællesskab. Bourdieus teori om kapital, bliver derfor relevant: "Kulturel kapital er den kapital, en kultur vægter højt, og som der gives et ikke-økonomisk betinget marked for. (Olesen, 2010, s. 124). Betragtningen kan være, at den kulturelle kapital, som eleverne er opvokset med og som er værdifuld for det sociale rum de oftest befinder sig i, giver dem udfordringer, når de skal indgå i et socialt rum, hvor den kulturelle kapital er anderledes. Ved at lade sin habitus komme i spil i forskellige felter kan man blive i stand til, at have forståelse for det Bourdieu kalder felternes doxa: "[...] hvor der ved doxa forstås en fælles forståelse og social accept af gældende spilleregler i feltet" (Olesen, 2010, s. 127). Lærer A påstod i afsnittets inddragne citat, at eleverne havde svært ved at acceptere, at nogen bestemte over dem, og at de ikke kunne indordne sig i foreningernes hierarki. På den måde kunne de ikke tilknytte sig feltets doxa, hvor man i idrætsforeningen har en fælles forståelse og social accept af, at nogen i klubben har en anden placering i hierarkiet end andre. Ved efterfølgende at fravælge foreningerne, glippes chancen for, at tillære sig den praktiske sans, som kunne gøre dem i stand til udbygge deres forståelse for den symbolske kapital, der efterspørges i den pågældende idrætsforening.

"Habitus er begrebet for de kropsligt lagrede dispositioner, der gør mennesker i stand til at orientere sig i deres omverden. Disse dispositioner er skabt af det levede liv og de sociale erfaringer,

man har gjort sig [...]” (Olesen, 2010, s. 127). Drengene med anden etnisk og kulturel baggrund har ved udeblivelsen fra idrætsforeningerne heller ikke de kropsligst lagrede dispositioner, habitus, som skabes af det levede liv og de sociale erfaringer i netop idrætsforeningen. Merleau-Pontys teori omkring kroppen er ligeledes beskrivende for, hvad det er drengene med anden etnisk og kulturel baggrund ikke får mulighed for at opleve ved, at deres kropslighed ikke indgår i idrætsforeningernes felt: ”Det er netop i dette sansemæssige felt, som jeg deler med alle andre, at kroppen til stadighed gør erfaringer, finder fodfæste og får verden til at manifestere sig selv i en meningsfuld form”, ”Den fortolker sig selv og forstår sig på andre [...]” (Rasmussen, 1997, s. 86).

Drengene med anden etnisk og kulturel baggrund som ikke er aktive i foreningslivet, har derfor en idrætslig habitus som er dannet i felter med en doxa, som de kan forbinde med den kulturelle kapital, og den habitus de allerede har erfaret. Ofte foregår det uden for foreningslivet. Det giver ikke nødvendigvis eleverne en ulempe i forhold til de idrætslige tekniske færdigheder, hvilket læreren udtrykte for, da han i samme sætning konkluderede at drengene med anden etnisk var mindre aktive i foreningslivet end deres jævnaldrene etniske danske elever: ”De er helt klart mindre aktive, øh ... Det betyder ikke, at de er mindre kapable til det, fordi de er ofte utrolig gode boldspillere mange af dem [...]” (Lærer A, mand, idrætslærer fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014).

#### *Opsummering af analyse omkring antagelse 1:*

Et flertal af drengene med en anden etnisk og kulturel baggrund vælger, at dyrke idræt uden for foreningslivet i deres eget felts doxa. De får ikke den idrætslige kulturtilegnelse og de kropslige erfaringer, som de elever der er aktive i idrætsforeningernes felt. De kan udvikle deres tekniske færdigheder og fx blive kapable til det boldspil, som de praktiserer i deres idrætslige felter, og de kan dyrke den med den kulturelle kapital, og habitus, som de allerede har erfaret, men de får ikke muligheden for at fortolke sig selv og i sammenhæng med andre, som ikke har samme kulturelle kapital. Feltet de befinder sig i adskiller sig ved, at der spilles på en mere aggressiv måde, fordi deres idrætslige kulturelle baggrund er anderledes end den danske, som Elev A udtrykte det, ligesom eleverne undgår, at være under et fastsat hierarki.

#### **8.2. ANTAGELSE 2 (CP. MED GILLIAM OG ALENKÆR)**

Antagelsen i empirien var, at drengene med en anden etnisk og kulturel baggrund oplever lærere med forskellige tilgange til, hvordan det der kategoriseres, som værende kulturelle udtryk håndte-



res. Laura Gilliams teori omkring det kulturelle, og lærernes forhold til samme blev derfor inddraget, ligesom Rasmus Alenkærs teorier kunne hjælpe med at give håndteringen af de kulturelle udtryk et perspektiv.

Laura Gilliams teori er, at etniske minoritetsbørn ikke påtager sig en kulturel væremåde i folkeskolen: "Som beskrevet, reflekterer et etnisk minoritetsbarn ikke en habitus struktureret af en essentiel 'palæstinensisk kultur' eller 'muslimsk' kultur, og det, lærerne møder hos barnet, kan da heller ikke genkendes som 'kultur [...]' (Gilliam, 2009, s. 121) . Lærerne på Søndervangskolen gav ikke udtryk for observationer, som kunne forbindes til bestemte kulturer, men de havde dog en mening omkring, hvad der kunne være kulturelt betinget adfærd i idrætsundervisningen. Laura Gilliams teori er at: "Når kulturelle forskelle bliver omtalt som problemer af lærerne, er det derfor ikke, fordi det anderledes nødvendigvis er problematisk, men fordi det kun er det problematisk anderledes, der bryder frem som synlig forskel" (Gilliam, 2009, s. 123). Lærernes opfattelse af drengene med en anden etnisk og kulturel baggrund på Søndervangskolen, indeholdte bl.a. en opfattelse af det anderledes i idrætsundervisningen omkring: " [...] deres attitude på banen [...]" (Lærer A, mand, idrætslærer fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014), at drengene med anden etniske baggrund var " ikke gode til at være et hold" (Lærer B, mand, idrætslærer på Søndervangskolen, udskolingen, 2014), at der ofte var " en temperaments forskel, øh, lunten er nogle gange kortere" (Lærer C, mand, involveret i fodboldskolen på Søndervangskolen, mellemtrinet, 2014) . Derudover påpegede en lærer, hvad han oplevede som en kulturforskel "omkring omklædning/badning hvor mine elever gerne vil agere anderledes" (Lærer D, mand, erfaring i idræt og fodboldskole på Søndervangskolen, udskolingen, 2014). På den måde bekræftes Gilliams teori om, at lærerne omtaler det anderledes problematiske, frem for det som ikke er problematisk anderledes, når lærerne omtaler kulturforskelle i idræt blandt drenge med anden etnisk og kulturel baggrund.

Laura Gilliams teori er derudover også, at kulturmødet ikke bliver jævnbyrdigt, når " [...] de træk, som opfattes som positive blandt de kulturformer, der defineres som 'danske', enten blive tilskrevet det 'danske', selvom de også deles af de etniske andre, eller fremstå som en mangel hos de etniske andre, hvorimod det der kunne værdsættes hos de etniske andre og forstås som meningsfuldt i sin egen kontekst, ikke har udtryksmuligheder" (Gilliam, 2009, s. 123). Derfor har drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund en skolegang, hvor lærerne befinder sig i et felt der

angiver kulturelle forskelle, som værende en anden adfærd end dét, som det institutionelle forbinder med dansk kultur: "På den måde kan de etniske andre ikke give udtryk for det de forstår om meningsfuldt, medmindre det kan tilskrives det 'danske', hvilket kan medføre en form for "isolation" af de etniske minoritetsbørn, da deres habitus derved ikke kan sætte dem i betragtning til at være blandt de dygtige og begavede (ibid.). Den isolations tanke som Laura Gilliam antyder, har ikke en ekskluderende effekt, men derimod et integrationsmæssigt perspektiv, hvor man anser nogle for at være " [...] de normale og de specielle. Nogle elever er ikke nødvendigvis specielle hele tiden. Andre elever er specielle det meste af deres skolegang. Resten af eleverne er normale [...]" (Alenkær, 2010, s. 14). Hensigten er at det eksisterende ikke ændres, men at eleverne tilpasses til det allerede eksisterende, som de integreres i (Alenkær, 2010). Drengene med anden etnisk og kulturel baggrund kan med deres anderledes adfærd defineres som værende specielle: "Selvom børnene bærer deres habitus med sig, deres 'history in person', rekonfigureres den i denne kontekst. Her det specifikke skolerelevante identiteter, samt kulturelle forståelser og praksisser, der angår bestemte kapitalformer, der er på spil for børnene" (Gilliam, 2009, s. 121). Gilliams teori er, at de etniske minoritetsbørn påvirkes af: " [...] erfaringerne med de etniske danske børn og medierne har indflydelse, og derudover er de influeret af: [...] diskurser om og de repræsentationer af at være 'dansk' og 'indvandrer' af en bestemt alder, køn, religion og klasse, som de møder [...]" (ibid.). De interviewedes beskrivelse af drenge med anden etnisk og kulturel baggrund og deres adfærd i idræt gav dog ikke belæg for en påstand om, at adfærden skulle være styret af pålagte skolerelevante identiteter, da beskrivelserne af adfærden i idrætsligssammenhæng uden for skolen havde samme kendetegn, som den adfærd der blev beskrevet i idrætsligssammenhæng på skolen.

Empirien fremhæver forskellige tilgange til, hvordan undervisningstilgangen skal være til de etniske minoritetsbørn. Laura Gilliams empiri gengiver to opfattelser: "Bent argumenterer her med den assimilationsorienterede integrationsdiskurt; børnene skal tilpasse sig skolen, ikke omvendt [...] Susanne udtrykker dog umiddelbart en anderledes inkluderende intention, idet hun taler om, at >>man kunne godt blive bedre til at bruge deres baggrund eller bruge deres viden om andre ting [...] ja også forældrenes i virkeligheden<<. Med det ønske er Susannes udgangspunkt et andet end Bents" (Gilliam, 2009, s. 110). I empirien blev der ligeledes redegjort for lærere med forskellige opfattelser af, hvad det har af betydning for drenge med anden etnisk og kulturel baggrund, at deres adfærd og udtryk mødes af forskellige lærerfaglige tilgange. Således forholdte Lærer A sig til

spørgsmålet: "Jeg tror generelt det kan være svært. Øh, der er stor forskel på, hvordan vi som lærere gør", "Jeg tror der er mange elever, som gør tingene, ikke fordi de kan fornemme at det er det rigtige, men fordi ellers får de skæld ud" (Lærer A, mand, idrætslærer fra Søndervangskolen, udkolingen, 2014), hvorimod Lærer C kom med følgende udsagn: "Jamen jeg tror egentlig at flere tilgange er fint, altså der er ikke en metode der ligesom er den rigtige. Jeg synes det er fint med flere forskellige synspunkter der. Jeg har også en kollega, som kommer fra Irak, og han har også sin måde at gøre tingene på og det er også rigtig fint og han har måske en anden kontakt til drengene end jeg har" (Lærer C, mand, involveret i fodboldskolen på Søndervangskolen, mellemtrinnet, 2014). Lærer C anerkender at der findes forskellige tilgange, men konkluderer at det er fint. Han forholder sig ikke til, om han synes elevernes adfærd skal integreres eller inkluderes, men han har en ide om, at kollegaen med irakisk baggrund gør tingene anderledes. Lærer A's synspunkt er derimod, at det er svært for eleverne at vide, hvilke typer adfærd der findes acceptable - hvad den ene lærer ikke finder problematisk anderledes, kan af den anden lærer være anderledes problematisk, hvilket igen er påvirket af, hvad lærerne ser som værende kulturelbetinget adfærd, og om deres tilgang er integrerende eller inkluderende. Ved at elevernes adfærd i idræt er præget af den idrætslige kulturtilgængelighed, som foregår uden for skolen, vil Lærer C's synspunkt medføre, at eleverne risikerer at skulle være i stand til at udvise den adfærd, som den pågældende lærer kan finde meningsfyldt i idrætsundervisningen. Derfor vil idrætsundervisningen hos nogle lærere kunne bære præg af Gilliams påstand, som er nævnt tidligere i afsnittet: "På den måde kan de etniske andre ikke give udtryk for det de forstår om meningsfuldt, medmindre det kan tilskrives det 'danske' hvilket kan medføre en form for "isolation" af de etniske minoritetsbørn, [...]" (Gilliam, 2009, s. 123).

Eleverne erfarede dog ikke en forskel i lærernes tilgang til dem på Søndervangskolen, men det var i deres bevidsthed, at det ikke nødvendigvis foregik sådan på alle skoler: "Jeg tror ikke de ser mig som en anden person. Jeg tror bare at de ved, at vi har en anden etnisk baggrund, og at det måske kan være svært for os at bo i Danmark" (Elev B, dreng fra Søndervangskolen, udkolingen, 2014), "[...] Fx før der boede jeg i Herning, så gik jeg på en skole hvor lærerne ikke rigtig forstod os, så. Ja, de var sådan meget negative med, fx at bære tørklæde eller at drengene, sådan hele tiden skulle vise sig frem" (Elev C, pige fra Søndervangskolen, udkolingen, 2014).

*Opsummering af analyse omkring antagelse 2:*

Lærerne beskriver kulturelbetinget adfærd efter det, der bliver synligt som det problematisk anderledes, hvilket bestod af forskelle i attituden, temperamentet og bidragene til holdene i idræt, samt anderledes adfærd omkring omklædningen. Gilliams teori omhandler, at drengene rekonfigurerer deres identitet i skolesammenhæng, men da lærernes beskrivelse af drengene, med anden etnisk og kulturel baggrund, og deres kulturelle udtryk i idræt stemmer overens med de interviewede elevers beskrivelse af udtrykkene i idrætssammenhænge uden for skolen, var der ikke belæg for, at gøre Gilliams teori gældende i idrætsundervisningsøjemed. Gilliams teori beskriver ligeledes et ikke jævnbyrdigt kulturmøde. Skolen risikerer i kulturmødet at isolerer drengene med anden etnisk og kulturel baggrund, når drengene udviser adfærd, som for dem kan virke meningsfyldte, men som skolen og læreren finder problematisk. En isolation som ikke kan afvises at finde sted, da lærerne havde forskellige opfattelser af, hvordan drenge med anden etnisk og kulturel baggrund og deres kulturelle udtryk skulle håndteres. Udelukkes kunne det, hvis eleverne selv var i stand til, at rekonfigurere deres adfærd i idræt, hvilket empirien som nævnt ikke gav belæg for at påstå. Derfor kan eleverne opleve at skulle integreres i noget eksisterende, ligesom de andre gange kan blive mødt af mere inkluderende tankegang, når der gøres plads i fællesskabet til deres for dem meningsfyldte adfærd. Eleverne selv var bevidste om, at der fandtes forskellige tilgange og holdninger til adfærden blandt drenge med anden etnisk og kulturel baggrund i idrætssammenhænge, men det var ikke synligt for dem i idrætsundervisningen på Søndervangskolen.

### 8.3. ANTAGELSE 3 (CP. MED MERLEAU-PONTY, MOSER OG GILLIAM)

Antagelsen blev frembragt omkring de verbalt- samt kropssproglige udtryk blandt drenge med anden etnisk og kulturel baggrund. Det var antagelsen, at drenge med en anden etnisk og kulturel baggrund ofte er mere gestikulerende og voldsomme i deres kropssprog, ligesom deres verbale sprogbrug ofte er negativt betonet. Beskrivelsen af dette verbale sprogbrug i empiridelen blev sammenlignet med sidste del af teori-afsnittet af Gilliam, hvor sprogudtrykkene fra drenge med anden etnisk og kulturel baggrund er reflekteret ind i en skolesammenhæng. Moser og Merleau-Pontys teorier omkring kropsligheden blev anvendt i forståelsen af kropslighedens betydning af det identitetsskabende, samt i en social kontekst.

Omkring drenge med anden etnisk og kulturel baggrund og deres sprogbrug i idrætsundervisningen var holdningen blandt de interviewede, at sproget ofte var grimt: "Jo, de snakker grimmere til hinanden, det gør de. Øhm, ja, jo, det synes jeg de gør også i forhold til de praktiker jeg har været ude i og andre unge mennesker jeg kender, så snakker de generelt grimmere [...] Jeg synes ikke de er, altså mange af dem er ikke gode til at være et hold, altså ikke gode til at bakke hinanden op" (Lærer B, mand, idrætslærer på Søndervangskolen, udskolingen, 2014). "[...] fordi de siger også sådan noget med – fuck din mor, altså det bare er deres hverdag" (Elev C, pige fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014). Den interviewede pige understreger, at hun oplever det som en del af drengenes hverdag, at tale med sådanne udtryk. Man kan derfor sige, at det ligger i deres habitus, hvilket Lærer B beskriver på følgende måde: "[...] altså er det nok hele den kultur de tager til sig, at det bliver ligesom forventet af dem, igennem film og igennem musik osv, at det er sådan man er, og sådan snakker ens kammerater og ens storebrødre, og så bliver det bare sådan passed on, øhm, så jo der bliver snakket ekstremt grimt og specielt i idrætsundervisningen" (Lærer B, mand, idrætslærer på Søndervangskolen, udskolingen, 2014). Der er et dilemma i, at det sprog som drengene har tillagt sig, og som bliver efterspurgt i de sociale rum de befinder sig i uden for skolen, betegnes som værende grimt og negativt i en skolesammenhæng: "[...] i skolen spiller sproget den vigtigste rolle for forståelsen af begavelse" (Gilliam, 2009, s. 125). "[...] børn af middelklassen, der fremstår som utvunge, naturligt begavede og talentfulde, fordi der har indlært denne klasses legitime sprogbrug [...]" (Gilliam, 2009, s. 125). Et dansk med udenlandsk accent fx indeholdende anderledes udtryk og negative ord kan derfor give en elev et prædikat af at være mindre dygtig end de elever, som kan tillære sig den sprogbrug, som bliver værdsat i den kulturelle ramme, som skolen har fastsat. Accent og det der bliver beskrevet som et grimt sprogbrug blandt drenge med anden etnisk og kulturel baggrund, er en måde, hvorpå der opstår en forskel i sproget fra det, som Gilliam mener er skolens forventninger til begavede elevers sprogbrug.

"Sådan når jeg bliver sur, så tager jeg hånden op og råber hey! Ja, det er jo ikke fordi jeg går imod en anden og slås med ham [...] Det er sådan de fleste indvandrere reagerer [...]" (Elev D, dreng på Søndervangskolen, udskolingen, 2014). Drengen med anden etnisk og kulturel baggrund beskriver her, hvad han kendetegner som det typiske kropssprog blandt dem han kalder indvandrere. Betragtes denne overvejelse ud fra Merleau-Pontys overvejelser, vil man kunne analysere på, hvad det er drengen gør, når han rækker hånden i vejret og råber. "Det er kroppen der gestikulerer, peger,

taler, udtrykker tanker [...]” (Rasmussen, 1997, s. 86). Drengen er gestikulerende, men han udtrykker også en tanke, når han råber ordet, hey! Drengen forklarede efterfølgende, hvad han havde af erfaringer omkring hans kropssprog: “[...] for jeg har oplevet at være i en dansk fodboldskole, eller nej en dansk fodboldklub, hvor der kun er danskere, og de reagerer slet ikke som jeg gør, jeg var ligesom den eneste der tog hånden op eller... De var faktisk meget stille og rolige” (Elev D, dreng på Søndervangskolen, udskolingen, 2014). Hans erfaring kan ses i sammenhæng med Merleau-Pontys forståelse af, hvad kroppen gør som en levende og erfarende organisme: ”Den fortolker sig selv og forstår sig på andre [...]” (Rasmussen, 1997, s. 86). Eleven har altså kropsligt gennemlevet følgende om, at: ”Responsen fra det sociale miljø kan ses som en uafhængig ekstern faktor, men den bliver også direkte påvirket af individets selvpræsentation og iscenesættelse, udseende, kropslige (og sproglige) reaktioner, og det er i dette kontinuerlige samspil mellem individet og miljøet, at kropsligheden kommer frem som en vigtigt relationel faktor og er med til at forme relationel kompetence” (Moser, 2012, s. 20). Denne erfaring kan eleven bruge i forståelsen af hans egen identitet: ”Krop og bevægelse indgår i et individs kulturelle identitet og viser dermed også forskelle og ligheder mellem kulturer og individer. Kropslige erfaringer kan føre til ønsket om at være en del af eller tage afstand fra forskellige sociale miljøer og kulturer. Fysiske udtryk kan bruges til at signalere tilhørsforhold eller ønsket om ikke at tilhøre bestemte grupper eller kulturer” (Moser, 2012, s. 20). Drengen med anden etnisk og kulturel baggrund oplevede, at hans kropssprog var anderledes end det de andre drenge i fodboldklubben havde, og samtidig forbinder han sit kropssprog med det typiske blandt indvandrere. Hans identitet og tilhørsforhold er derfor mere mod et andet miljø end det han oplevede i fodboldklubben. Han erfarer også og ser forskelle i, at de andre danske børn var mere stille og rolige, hvilket kan ses på den måde, at han har observeret, at hans gestikuleren gør ham mindre stille og ikke så rolig som de andre. Samme erfaring har Lærer A omkring kropssproget i idrætsundervisningen: ”De bruger kropssprog meget mere end vi gør [...] altså jeg vil sige, at de har 50 % mere kropssprog på banen inden for alle slags sportsgrene end deres jævnaldrende etnisk danske, hvide kammerater eller hvad vi nu skal kalde dem” (Lærer A, mand, idrætslærer fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014). Kropssproget bliver af en pige med anden etnisk og kulturel baggrund betegnet på følgende måde: ”Jeg vil sige, at de er meget aggressive, ja men det er faktisk bare deres væremåde” (Elev C, pige fra Søndervangskolen, udskolingen, 2014).

*Opsummering af analyse omkring antagelse 3:*

Drenge med anden etnisk og kulturel baggrund udviser et verbalt sprogbrug, som den interviewede lærer betegner som grimt. Han deler opfattelse med den interviewede pige, og begge udviser derudover en forståelse for, at det er et hverdagsprog blandt drengene med anden etnisk og kulturel baggrund. Betragtes dette ud fra Gilliams teori omkring sprog, giver denne sprogbrug ikke mulighed for at blive betragtet som værende en dygtig elev, da den ligger uden for skolens kulturelle forståelse af, hvordan en dygtig elev taler. Drengene med anden etnisk og kulturel baggrund har ligeledes et andet kropssprog, som de selv har en forståelse af, er mindre stille og roligt end det kropssprog de har oplevet blandt etnisk danske drenge. Samtidig har drengene med anden etnisk og kulturel baggrund en forståelse af, at deres kropssprog ligner det de oplever hos dem de betegner som indvandrere, og derfor er deres kropslige erfaringer med til at give dem et tilhørsforhold, set ud fra Mosers teori. De interviewede lærere har ligeledes observeret et mere anvendt kropssprog i idrætsundervisningen, ligesom pigen med anden etnisk baggrund har, hvortil hun beskriver, at kropssproget er mere aggressivt. Kropssproget kan ud fra Merleau-Ponyts teori bruges, som en måde at udtrykke tanker, hvilket drenge med anden etnisk og kulturel baggrund ofte anvender, og som den interviewede lærer definerer som ikke brugbart, når drengene skal give opbakning til klassekammerater.

## 9. KONKLUSION

Opgavens konklusion tog udgangspunkt i om antagelserne, der blev bearbejdet af empiri og teori i analysen, kunne give enkelte defineringer af:

### HVILKE UDFORDRINGER HAR DRENGE MED EN ANDEN ETNISK OG KULTUREL BAGGRUND END DANSK I IDRÆTSUNDERVISNINGEN?

Drenge med anden etnisk og kulturel baggrund har en udfordring i idrætsundervisningen i, at deres idrætslige kulturtilegnelse, habitus, som erfares uden for skolen og foreningerne, ikke kan forenes med idrætsundervisningens fælles mål. Denne idrætslige kulturtilegnelse og habitus, som præges i idrætslige felter uden for skole og foreningssammenhæng, giver dem en praktisk sans, der skaber større forskellighed til de doxaer, som efterspørges i idrætsforeningerne, og som præger fælles målene for idrætsundervisningen. Drengene med anden etnisk og kulturel baggrund har derfor en anden forudsætning for og en udfordring i, at skulle opfylde de fælles mål, der er be-

skrevet i afsnit 4.3, da deres idrætslige kulturtilegnelse sker i felter, hvor den kulturelle kapital efterspørger en mere aggressiv spille- og væremåde. Fælles målene i afsnit 4.3 indeholdende begreber som fairplay, tolerance, normer og værdier i dansk idrætskultur kan generelt være vanskelige at opnå for elever, der ikke er i idrætsforeninger og derfor ikke har gjort sig en idrætslig kulturtilegnelse, men udfordringen for drenge med anden etnisk og kulturel baggrund bliver ikke, at de mangler idrætslig kulturtilegnelse, men at deres idrætslige kulturtilegnelse foranlediger en praktisk sans, som kan komme til at stå i opposition til de normer og værdier som findes i den danske idrætskultur, og som bliver en del af idrætsundervisningen igennem bl.a. fælles mål for idræt.

Når drenge med anden etnisk og kulturel baggrund giver udtryk for deres habitus og den erfarede idrætslige kulturtilegnelse, kan de opleve lærere med vidt forskellige tilgange til, hvordan disse udtryk skal håndteres i idrætsundervisningen. Ofte bliver de kulturelle udtryk sat sammen med forståelsen af adfærd, hvor drenge med anden etnisk og kulturel baggrund agerer anderledes end normalen, hvilket blev beskrevet i afsnit 8.2. Udfordringen for drenge med anden etnisk og kulturel baggrund bliver i idrætsundervisningen, at nogle lærere vil kunne inkludere deres habitus og praktiske sans, mens andre i højere grad vil integrere og i nogle tilfælde ekskludere. Kan drengene med anden etnisk og kulturel baggrund ikke rekonfigurere deres identitet efter, hvad idrætslærerne forsøger at gøre gældende i deres idrætspraksis ud fra fælles mål, vil de møde en udfordring, når de lader deres praktik komme til syne i idrætsundervisningen, da læreren vil kunne føle sig nødsaget til integrere og i værste fald ekskludere drengene. Drenge med anden etnisk og kulturel baggrund vil opleve, at deres praktiske sans i nogle idrætsaktiviteter er tilstrækkelig og meningsfyldt, hvis lærerens tilgang er inkluderende, hvorimod de andre gang vil skulle ændre denne praktik, før de kan være værdifulde for fælleskabet. Konklusionen er derfor, at det er en udfordring for drenge med anden etnisk og kulturel baggrund at møde både inkluderende, integrerende og ekskluderende lærere i idræt, hvilket er samme opfattelse, som Lærer A gav udtryk for i afsnit 6.2. ved at kalde det svært for drenge med anden etnisk og kulturel baggrund.

Idrætsundervisningen for drenge med anden etnisk og kulturel baggrund indeholder ligeledes en udfordring, når det kommer til deres kropssprog og verbale sprogbrug. Drengene med anden etnisk og kulturel baggrund anvender et sprog, der beskrives som værende grimt, og antagelsen omkring en negativ sprogbrug bekræftes ligeledes af Lærer B's beskrivelse i afsnit 8.3. Ud fra referen-



cen til Gilliams teori i opsummeringen af analysedel 8.3 kan denne anderledes sprogbrug giver eleverne et prædikat som værende mindre dygtige. Selvom de i sociale rum oplever en kulturel kapital, der efterspørger denne sprogbrug, vil det i skolens felt ikke nødvendigvis blive efterspurgt, og derfor har drengene med anden etnisk og kulturel baggrund end udfordring i, at skulle fralægge sig denne sprogbrug i idrætsundervisningen. Ligeledes er det gældende for kropssproget i idræt. Gengivelsen af interviewet med Elev D i afsnit 8.3 påpegede ligeledes, at kropssproget gav et tilhørsforhold til felter. Det mere gestikulerende og ikke så rolige kropssprog beskrev Elev D som værende typisk for indvandrere, hvorimod de danske idrætsudøvere var mere stille og rolige. Udfordringen bliver at opfattelsen af kropssproget er, at det er mere aggressivt, og at det giver drenge med anden etnisk og kulturel baggrund en udfordring, når de skal bidrage til et hold fx med opbakning, som Lærer B påpegede det i afsnit 6.2.

*Destillat og opsummering af udfordringerne for drenge med anden etnisk og kulturel baggrund i idræt:*

- Deres idrætslige kulturtilenelse og habitus giver dem en praktisk sans, der ikke efterspørgeres i idrætsforeningernes felter, ikke kan forenes med dele af fælles mål, og som kan sætte dem i opposition til det, som idrætslæreren vil praktisere i idrætsundervisningen.
- Deres praktiske sans anses som værende anderledes/speciel, og kan derfor blive mødt af integrerende eller ekskluderende tilgange, hvilket kræver at drenge med anden etnisk og kulturel baggrund kan rekonfigurere og påtage en passende identitet til bestemte idrætslige aktiviteter, hvilket er en mindre udfordring, når læreren har en mere inkluderende tilgang.
- Deres verbale sprogbrug i idræt bliver ikke anset som værende værdifuldt i skolen som felt, da det kan betegnes som grimt og negativt. Det kan medføre, at deres sprog giver dem et prædikat af at være mindre dygtige, ligesom deres gestikulerende og mindre rolige kropssprog ikke findes anvendeligt i idræt, når det fx kommer at indgå på et hold, hvilket igen kan få drengene med anden etnisk og kulturel baggrund til at fremstå som mindre dygtige.

## 10. DIDAKTISK PERSPEKTIV

Det didaktiske perspektiv havde til hensigt, at besvare hvordan udfordringerne for drenge med anden etnisk og kulturel baggrund i idræt kunne tages højde for i undervisningsplanlægningen, hvilket skal besvare problemformuleringens handleperspektiv.

### HVORDAN KAN MAN TAGE HØJDE FOR DET I UNDERVISNINGSPLANLÆGNINGEN?

Udfordringerne, som er beskrevet i opgavens konklusion, kan siges af at have udgangspunkt i den praktiske sans, som drenge med anden etnisk og kulturel baggrund sætter i spil i idrætsundervisningen, hvilket underbygges af at udfordringerne ikke nødvendigvis vil give udfordringer i forhold kroppen og dens muligheder, men mere i forhold til fælles målene omkring idrættens kultur og værdier som også er beskrevet i afsnit 4.3. Tesen blev derfor, hvordan undervisningsplanlægningen kan foranledige undervisning med fokus på kultur og værdier, så drenge med anden etnisk og kulturel baggrund får forudsætninger for at imødekomme udfordringerne i idrætsundervisningen.

Til udfordringerne og den habitus som drenge med anden etnisk og kulturel baggrund tager med sig i idrætsundervisningen, må læreren beslutte, hvilken tilgang disse skal imødegås med. Læreren er underlagt en forventning om, at eleven inkluderes og gøres til en værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab. Det kræver at læreren ikke anser drenge med anden etnisk og kulturel baggrund som værende anderledes, men at læreren erkender at drenge med andet etnisk og kultur baggrund har nogle udfordringer, som kræver en ekstra indsats for, at de kan indgå som en værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab. Den indsats kan beskrives i undervisningsplanlægningen med udgangspunkt i en række fælles mål vedrørende idrættens kultur og værdier.

Læreren kan i de idrætslige aktiviteter vælge, at fokusere på andet end at få det tekniske, taktiske, færdighedsmæssige mest optimale ud af aktiviteten. Det andet fokus kunne være, at have fokus på de værdier og den kultur som kommer til udtryk i aktiviteten, og om aktiviteten i forvejen er præget af nogle værdier og kulturer. På den måde kan man forholde drenge med anden etnisk og kulturel baggrund til den idrætslige aktivitets kultur og værdi, og spørge ind til om det stemmer overens med den habitus og praktiske sans, som de udviser under aktiviteten. Samtidig kunne man i idrætsundervisningen præsentere eleverne for fælles mål, og hvad der forventes, at de skal kunne i forhold til kultur og værdier. Det vil ligeledes give anledning til løbende, at evaluere om drengene med anden etnisk og kulturel baggrund fx kan : "Forholde sig idrættens idealer, først og fremmest fairplay og tolerance", "Forholde sig til udviklingen af normer og værdier i dansk idrætskultur og

idrætstradition”, ”Vurdere kvaliteter ved forskellige idrætskulturer”, ”Forholde sig til fysiske og psykiske reaktioner, der opstår i med- og modspil samt konkurrencer” (Undervisningsministeriet, 2009, s. 5). I evalueringen kunne man relatere til den sprogbrug og det kropssprog, som drengene med anden etnisk og kulturel baggrund udviser, og lade dem redegøre for om det stemmer overens med de præsenterede fællesmål, og hvad de forventer, at betydningen af deres verbale sprog og kropssprog har for deres anseelse hos idrætslæren.

I undervisningsplanlægningen kunne man ligeledes foretage ekskursioner til de lokale idrætsforeninger og præsentere eleverne for foreningskulturen og den kulturelle kapital, som gør sig gældende. På den måde kan det blive nemmere for eleverne at opfylde fælles målet: ”afprøve enkelte af lokalområdets idrætstilbud – inden for og uden for foreningerne”

(Undervisningsministeriet, 2009, s. 9). Efterfølgende kunne man i undervisningsplanlægningen besøge stedet, hvor drenge med anden etnisk og kulturel baggrund gør deres idrætslige kulturtilegnelse, og lade dem præsentere hvordan de praktiserer idrætten i deres felt og forklare ligheder og forskelle til det, man har observeret i idrætsforeningerne og idrætsundervisningen i skolen. Hensigten er at bidrage til den sociale inklusion blandt eleverne igennem indsigt, ligesom mødet med felterne hvor drenge med anden etnisk og kulturel baggrund primært gør deres idrætslige kulturtilegnelse, kan give bedre grundlag for den faglige inklusion, som er beskrevet i afsnit 7.5.

Undervisningsplanlægningen bør derudover frembringes efter at man i et team af idrætslærere på den respektive skole, har forholdt sig til hvordan håndteringen af udfordringerne for drenge med anden etnisk og kulturel baggrund i idræt praktiseres, og gøres inkluderende. Det kan sikre, at eleverne undgår at skulle tilpasse og rekonfigurere sin identitet efter, hvilken lærer der er ansvarlig for den pågældende idrætslige aktivitet, og læringsprocessen med fælles mål kan derfor fortsættes med samme fokus og med samme tilgang fra drengene med anden etnisk og kulturel baggrund, fordi de oplever samme faglige inklusion fra de idrætslærerne.

Som idrætslærer for elever der opvokser i en multikulturel og globaliseret verden, vil jeg personligt arbejde for, at få drenge med anden etnisk og kulturel baggrund til at deltage i foreningslivet da det kan være gavnligt for alle elever, at drenge med andet etnisk og kulturel baggrund bringer deres habitus ind i foreningslivet: ”Kroppen er bærer af kulturel kapital, den er et referencepunkt

for sociale forskelle og ligheder og bliver således også et redskab for barnets position i det sociale fællesskab og i verden og dermed for identitetsdannelse" (Moser, 2012, s. 20).

## 11. LITTERATURLISTE

Alenkær, R. (2010). Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole* (s. 13-27). København K: Frydenlund.

Archetti, E. P. (2003). Den norske <<idretsmodellen>>: Et kritisk blikk på sivilt samfunn i Norge. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 14(1), s. 8-16.

Berlingske Media. (12. september 2013). *Berlingske Business*. Hentet fra Business.dk:  
<http://www.business.dk/arbejdsmarked/indkomster-hos-indvandrere-er-bagud>

Elev A, dreng fra Søndervangskolen, udkolingen. (2014). [Lydoptagelse/interview]. Viby J, Aarhus.

Elev B, dreng fra Søndervangskolen, udkolingen. (2014). [Lydoptagelse/interview]. Viby J, Aarhus.

Elev C, pige fra Søndervangskolen, udkolingen. (2014). [Lydoptagelse/interview]. Viby J, Aarhus.

Elev D, dreng på Søndervangskolen, udkolingen. (2014). [Lydoptagelse/interview]. Viby J, Aarhus.

Friss Thing, L., & Ottesen, L. (2013). Om metode i idrætsvidenskab. I L. Friss Thing, & L. S. Ottesen (Red.), *Metoder i idrætsforskning* (s. 13-21). København: Munksgaard.

Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Gyldendal. (19. april 2014). *denstoredanske.dk*. Hentet 27. april 2014 fra Den store danske - Gyldendals åbne encyklopædi:  
[http://www.denstoredanske.dk/Geografi\\_og\\_historie/Folkeslag/Etnografiske\\_termer/etnicitet](http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Folkeslag/Etnografiske_termer/etnicitet)

Kulturministeriet og Carlsbergfonden. (u.d.). *ordnet.dk*. Hentet 27. marts 2014 fra Den danske ordbog: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kultur&tab=for>

Lærer A, mand, idrætslærer fra Søndervangskolen, udkolingen. (2014). [Lydoptagelse/interview]. Viby J.

Lærer B, mand, idrætslærer på Søndervangskolen, udkolingen. (2014). [Lydoptagelse/interview]. Viby J, Aarhus.

Lærer C, mand, involveret i fodboldskolen på Søndervangskolen, mellemtrinet. (2014). [Lydoptagelse/interview]. Viby J, Aarhus.

- Lærer D, mand, erfaring i idræt og fodboldskole på Søndervangskolen, udskolingen. (2014). [Lydoptagelse/interview]. Viby J, Aarhus.
- Moser, T. (2012). Det kropslige barn. I J.-O. Jensen, *Motorik og bevægelse i børns liv* (s. 15-35). Systime.
- Olesen, S. G. (2010). Pierre Bourdieu. I S. Gytz Olesen, & P. Møller Pedersen (Red.), *Pædagogik i sociologisk perspektiv* (2. udgave, 1. oplag udg., s. 118-144). Aarhus & København: ViaSysteme.
- Rønholt, H. (2008). Grundlag for en idrætsdidaktik. I H. Rønholt, & B. Peitersen (Red.), *Idrætsundervisning* (s. 67-86). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Rønholt, H. (2008). Grundlæggende begreber og teorier. I H. Rønholt, & B. Peitersen (Red.), *Idrætsundervisning* (2. udgave udg., Årg. 2. oplag, s. 29-34). København: Museum Tuscalanums Forlag.
- Undervisningsministeriet. (februar 2008). *Plads til forskellighed - at arbejde med kultur og konflikt i folkeskolen*. Hentet fra <http://pub.uvm.dk/2008/forskellighed/print/plads.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 Idræt*. Hentet 1. april 2014 fra [http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090710\\_idraet\\_11.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090710_idraet_11.ashx)
- Undervisningsministeriet. (7. juni 2013). *Den nye folkeskole*. Hentet 25. februar 2014 fra Aftaleteksten: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx>
- Undervisningsministeriet. (u.d.). *Tankerne bag begreberne, Om inklusion*. Hentet 27.. marts 2014 fra [inklusionsudvikling.dk: http://inklusionsudvikling.dk/Tanker-bag-begreberne/Om-Inklusion](http://inklusionsudvikling.dk/Tanker-bag-begreberne/Om-Inklusion)
- Østergaard, C. (2013). Hermeneutisk fortolkning. I L. Friis Thing, & L. Ottesen (Red.), *Metoder i idrætsforskning* (s. 292-307). København: Munksgaard.

## 12. BILAG

## Bilag 1)

Spørgeskema til interview af drenge med anden etnisk og kulturel baggrund i udskolingen:

Navn på elev:		Klassetrin:
Felt	Spørgsmål	
Antagelse 1, i bachelorprojekt	Er du aktiv i en idrætsforening?	
	Kender du drenge på skolen med anden etnisk og kulturelbaggrund, som er medlem af en dansk idrætsforening? Har du et indtryk af om der er mange eller få, som er medlem af dansk idrætsforening? Hvorfor?	
	Kan du fortælle, hvad du forbinder med dansk idræt og idræt i danske foreninger?	
	Kan du fortælle, hvad idræt betyder hjemme hos dig? Minder det om den idræt du forbinder som typisk dansk? Hvorfor ens/hvorfor anderledes?	
Antagelse 2, i bachelorprojekt	Tror du der er forskel på den måde idrætsundervisningen foregår i en klasse med ikke etniske danske elever og den måde idrætsundervisningen foregår i en klasse med kun etniske danske elever? Hvis ja, hvad er så anderledes. Hvis nej, hvorfor er det ikke anderledes?	
	Føler du at lærerne ser anderledes på dig, fordi du har en anden etnisk og kulturelbaggrund end dansk, end de ville gøre på etniske danske elever? Hvis ja, hvorfor tror du det er sådan?	
Antagelse 3, i bachelorprojektet	Hvordan vil du beskrive din måde at tale til andre på, når du har idræt?	
	Hvordan vil du beskrive dit kropssprog, når du har idræt?	
	Taler du på samme måde til dine klassekammerater, som du gør til din idrætslærer?	
Generelt, med udgangspunkt i problemformulering	Kan du beskrive det sprog, som du og dine klassekammerater taler? Er det hårdt og lidt groft, eller mere venligt og imødekommende?	
	Tænder du over, hvad dit kropssprog kan signalere?	
	Har du i idrætsundervisningen "pustet dig op" fysisk for at sende et signal?	
	Hvad er for dig som dreng en udfordring ved at have idræt?	
	Kan læreren tage højde for det eller give plads til dig, sådan at udfordringen bliver mindre?	
	Er der noget idrætslærerne burde tænke over eller gøre anderledes?	

## Bilag 2)

Spørgeskema til interview af lærer med tilknytning til idrætsaktiviteter på Søndervangskolen, Viby J, Aarhus

Navn på lærer:		Klassetrin:
Felt	Spørgsmål	
Antagelse 1) + Fælles mål for idræt: "Afprøve enkelte af lokalområdets idrætstilbud – inden for og uden for foreningerne"	Har du i idrætsundervisningen, præsenteret drengene (med anden etnisk og kulturelbaggrund) for de tilbud som findes i de omkringliggende foreningsliv? Hvis ja, hvorfor valgte du så at gøre det? Hvis nej, hvorfor?	
	Har du i arbejdet med idræt, undervist drengene med anden etnisk og kulturelbaggrund i forskellige idrætskulturer? Har du en ide om hvorfor/hvorfor ikke?	
	Er din idrætskultur ens med den idrætskultur som findes hos de før beskrevne drenge? Hvordan/hvorfor ikke? Og har det evt. medført nogle udfordringer?	
	Har du en fornemmelse af, om drengene med en anden etnisk og kulturelbaggrund end dansk er mere eller mindre aktive i idrættens foreningsliv, hvis man sammenligner med etnisk danske elever?	
Antagelse 2) Lærernes tilgang til kulturforskelle	Hvad har du af erfaringer med kulturforskelle i undervisningen?	
	Hvad har du af erfaringer med kulturforskelle i idræt?	
	Har du arbejdet eller taget højde for kulturforskellene i idræt, hvis ja – hvordan, hvis nej – hvorfor ikke?	
	Har du en ide om, hvordan dine kollegaer forholder sig til kulturforskelle, og tror du i er enige omkring jeres tilgang til dette?	
	Hvordan tror du det er, som elev med en etnisk og kulturelbaggrund, at have lærere med forskellige tilgang til eleveres kulturelle udtryk?	
Antagelse 3) Drengene med anden etnisk og kulturelbaggrund og sprog	Hvordan oplever du disse drenges verbale sprogbrug i idræt?	
	Hvordan oplever du disse drenges nonverbale/kropsmæssige sprogbrug i idræt?	
	Har du kommenteret på drengenes verbale sprogbrug? Hvis ja – hvorfor?	
	Har du kommenteret på drengenes nonverbale/kropsmæssige sprogbrug? Hvis ja – hvorfor?	
	Tror du disse drenge er bevidste omkring, hvilket verbalt sprog de har? Og tror du det er anderledes over for dig som idrætslærer kontra i snakken med deres klassekammerater?	
	Tror du disse drenge er bevidste omkring, hvilket nonverbalt sprog de har? Og tror du det er anderledes over for dig som idrætslærer end over for deres klassekammerater?	
Spørgsmål ud fra opgavens problemformulering	Hvad ser du som idrætslærer af udfordringer for drenge med en anden etnisk og kulturelbaggrund?	
	Hvis du ser nogle udfordringer, hvordan tager du så højde for disse i din planlægning af idrætsundervisningen?	

**Bilag 3)** Spørgeskema til interview af piger med anden etnisk og kulturel baggrund i udskolingen:

Navn på elev:		Klassetrin:
Felt	Spørgsmål	
Antagelse 1, bachelorprojekt	Har du en ide om hvor mange drenge med anden etnisk og kulturelbaggrund, der er medlem af en idrætsforening uden for skolen? Mange/få? Hvorfor tror du det er sådan?	
	Har du en ide om, hvorfor nogen af drengene vælger at stoppe?	
Antagelse 2, bachelorprojektet	Føler du, at lærerne har forståelse for den måde drenge med en anden etnisk og kulturelbaggrund udfolder sig på, når de har idræt? Har du oplevet forskellighed i lærernes måde at være på?	
Antagelse 3, i bachelorprojekt	Hvordan vil du beskrive det sprog, som drengene taler i idræt?	
	Hvordan vil du beskrive deres attitude? Kropssprog?	
	Hvordan vil du beskrive drengenes måde, at tale til lærerne på?	
	Er drengenes sprog anderledes over for piger end det er over for andre drenge? Hvordan?	
	Har du oplevet at drengene bruger deres kropssprog til, at puste sig op og virke voldsomme? Kan du nævne en episode?	
	Har du oplevet drengene som kommer i en konflikt med andre pga. deres kropssprog?	
	Har du oplevet lærere der har bedt drenge om, at ændre deres sprog eller kropssprog? Hvorfor tror du læreren gjorde det?	

**Bilag 4)** Moser, Thomas – Sammenhænge mellem kropslighed, psykosociale, kulturelle forhold og biologien (Moser, 2012, s. 17)



