

# Læring i idræstimerne bør stinke af savsmuld, hestepærer og popcorn

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b>	<b>2</b>
<b>Problemformulering</b>	<b>2</b>
<b>Opgavens opbygning</b>	<b>2</b>
<b>Afsnit 0: Nutidens idrætsbillede</b>	<b>3</b>
<b>Afsnit 1: Cirkus' og gøglets historie</b>	<b>4</b>
<b>Afsnit 2: Cirkus og gøgl – et anderledes forløb</b>	<b>6</b>
2.1 Faglig læring	6
2.2 Dannelse	8
2.3 Den indre kamp	10
2.4 Den gode anderledeshed	12
<b>Afsnit 3: Selvopfattelse</b>	<b>13</b>
3.1 Case fra praktikken	13
3.2 Selvopfattelse	15
3.3 Hvad påvirker selvopfattelsen?	16
3.4 Social identitet	19
<b>Afsnit 4: Hvordan indholdsområdet "cirkus og gøgl" støtter elevernes selvopfattelse.</b>	<b>21</b>
4.1 Idrætsligt neutralt indholdsområde	21
4.2 Social sammenligning	22
4.3 Attribution	23
4.4 Udfordre sig selv	24
4.5 Decentrering	24
4.6 Fællesskab	25
<b>Afsnit 5: Lærerens udfordringer</b>	<b>26</b>
5.1 Glæde og lyst	26
5.2 Læringsmiljøet	27
5.3 Lærerens opgave	28
5.4 De fire rettetheder	32
<b>Afsnit 6: Afsluttende bemærkninger fra praktikken</b>	<b>35</b>
<b>Afsnit 7: Kritik</b>	<b>36</b>
7.1 Empiri kritik	37
<b>Konklusion</b>	<b>37</b>
<b>Perspektivering</b>	<b>39</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>40</b>
<b>Bilag</b>	<b>43</b>
Bilag 1: Opsamling på logbøger	43
Bilag 2: Opsamling på interview	45
Bilag 3 Opsamling på spørgeskemaer til forældrene	47

## Indledning

*Mine damer og herrer..... Velkommen til den sture-sture cirkus opgave. Læn jer tilbage, og lad jer for en stund rive med af cirkusstemningen, hvor I mærker savsmulden under fødderne, den skarpe lugt i næsen af popcorn, dyr og hestepærer. Hvor lyset og musikken blænder jer væk til et andet univers, hvor I forundres, og hvor magiske øjeblikke skabes. Vi ler af klovnene, der vender verden på hovedet, og vi fascineres af spændingen og risikoen ved artisten, der udfører og søger grænser for, hvad der er menneskeligt muligt.*

Denne stemning ligger ofte langt fra den virkelighed, som foregår i idrætsundervisningen i folkeskolen. Denne er påvirket af samfundets fokus på elite, konkurrence og målbare resultater. Og det til trods for, at der i formålet for idræt står, at undervisningen skal medføre *almen udvikling*, og at eleverne skal *opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt*. Så hvordan kan vi som idrætslærere, være med til at ryste boldhierarkiet og skabe succesoplevelser for alle, således at også de knap så idrætsglade elever får lyst til at udøve idræt, både i og udenfor skolens undervisning.

Jeg er optaget af hvordan denne cirkusstemning kan bringes i spil i idrætsundervisningen, dvs. hvilke kvaliteter et sådant anderledes forløb, som cirkus og gøgl, har i forhold til at støtte elevernes selvopfattelse i en positiv retning. Det har ført mig til følgende problemformulering.

## Problemformulering

*Der foretages en analyse og diskussion af, hvordan idrætslæreren igennem et anderledes forløb, som cirkus og gøgl, kan støtte elevernes selvopfattelse, så de udover den faglige læring, får glæde og lyst til at udøve idræt.*

## Opgavens opbygning

I min besvarelse af problemformuleringen vil jeg inddrage erfaringer fra praktikken, hvor jeg i idrætstimerne i en 1. klasse gennemførte et 6 ugers undervisningsforløb med indholdsområdet "cirkus og gøgl" og afsluttede med en cirkusforestilling for forældre, søskende og bedsteforældre. Under forløbet lavede eleverne logbøger i hver enkelt time, jeg interviewede nogle af eleverne før og efter forløbet, jeg filmede dele af undervisningen og selve forestillingen, og som afslutning udfyldte forældrene et spørgeskema. Al denne empiri har jeg gennemarbejdet

og analyseret, og det vil løbende blive inddraget i opgaven som dokumentation, de steder hvor jeg finder det relevant.

For at besvare problemformuleringen vil jeg starte med at se på, hvad cirkus og gøgl er, samt dets oprindelse. Herefter skal vi dykke ned i idrætsundervisningen i folkeskolen, for netop at argumentere for, hvorfor et cirkus- og gøglerforløb har sin berettigelse der. Til denne argumentation vil jeg blandt andet inddrage Fællesmål, EVA-rapporten og Thomas Ziehes begreb om den gode anderledeshed. Herefter følger et afsnit om selvopfattelse med udgangspunkt i Skaalvik<sup>1</sup>, hvor der inddrages en case fra praktikken, for herigennem at kunne forstå og analysere teorien om selvopfattelse.

Derefter skal de foregående afsnit kobles sammen, idet vi skal se på, hvordan det anderledes forløb cirkus og gøgl kan støtte elevernes selvopfattelse. Dette sker ved en analyse og diskussion af cirkus- og gøglerforløbets kvaliteter på den ene side, overfor den mere konkurrenceprægede idrætsundervisning på den anden side, set i forhold til at støtte elevernes selvopfattelse. Til sidst vendes blikket mod idrætslærerens udfordringer i forhold til ovenstående arbejde i idrætstimerne, således at alle elever får glæde og lyst til at udøve idræt. Til forståelse af lærerens udfordringer bringes Tønnessvangs fire rettetheder i anvendelse.

Men først et billede af den mur, som bolden spilles op ad i opgaven.

## Afsnit 0: Nutidens idrætsbillede

I de senere år har det traditionelle idrætsbillede ændret sig, bl.a. er der med oprettelse af Team Danmark kommet mere fokus på elitesport og konkurrence. Fysisk aktivitet er blevet objektiviseret og resultaterne målbare, hvilket betyder, at idrætten er blevet regelbundet og standardiseret. Hermed er krav om præstation kommet i centrum og konkurrence er blevet en stor del af idrætsundervisningen i folkeskolen. Jeg mener dermed, at konkurrence og "løb unger og fanden tager de sidste", er blevet altoverskyggende i idrætsundervisningen. Som Jørgen Povlsen skriver, så *opfatter vi idrætten ud fra den viden, de oplevelser og de erfaringer, vi har gjort med idrætten.*<sup>2</sup> Det betyder, at det bl.a. er i idrætsundervisningen, at eleverne skal opleve og erfare, at idræt er andet og mere end konkurrence, sved og resultater, hvis det fremtidige idrætsbillede skal ændres. Måske er det netop andre former for sportsligt samvær,

---

<sup>1</sup> Bygger på Bandura

<sup>2</sup> Tidsskrift 1991; 134

der skal appelleres til, hvis vi som idrætslærere ønsker at bidrage til en ændring af det faktum, at alt for mange børn er fysisk inaktive i deres fritid.<sup>3</sup> Jeg mener hermed, at en af idrætslærerens udfordringer i undervisningen, er, at få alle elever til at deltage aktivt. Det skal ikke kun være DBU-børnene, som i denne symbolik repræsenterer de elever, som er aktive indenfor foreningsidrætten, der oplever succes i idrætsstimerne. Jeg er optaget af, hvordan man i idrætsundervisningen kan få skabt glæde og lyst til fysisk udfoldelse hos alle elever, således at også @-børnene, som i denne symbolik repræsenterer de uerfarne idrætsudøvere, kan få mestingsoplevelser i undervisningen, uden at gløden hos DBU-børnene slukkes. Her mener jeg ikke, at fokus på konkurrence og præstation er den rigtige vej, hvilket jeg vil argumentere for i løbet af opgaven. Derfor har jeg valgt at beskæftige mig med et anderledes forløb, som cirkus og gøgl, og se på hvilke kvaliteter det har i forhold til at støtte elevernes selvopfattelse. Og jeg vil netop bruge det ovenfor skitserede idrætsbillede med den konkurrenceprægede idrætsundervisning, som modpol til det anderledes indholdsområde "cirkus og gøgl" i resten af opgaven. Men først et tilbageblik på cirkus' og gøglets historie.

## Afsnit 1: Cirkus' og gøglets historie

Ordet cirkus kommer af det latinske *circus*, som betyder *kreds* og det defineres som "forlystelse i form af kunstridning, fri dressur, akrobatnumre, klovneentrées o.l. ofte med musikledsagelse. Cirkus vises på en cirkulær skueplads, en *manege*, som er omgivet af tilskuerpladser."<sup>4</sup> Cirkus foregår ofte i store telte og bærer på pomp og pragt.<sup>5</sup> Artisten i et cirkus er styret af disciplin og perfektion, og der er fokus på de tekniske færdigheder. Det er altså det ydre som tæller – man vil imponere publikum, dvs. udtrykket.<sup>6</sup>

En gøgler derimod, defineres som en "omrejsende underholder og artist, der optræder på gader og markedspladser."<sup>7</sup> For en gøgler handler det om improvisation, det uforudsigelige og overraskende. Her er det en indre grænseoverskridelse – dvs. indtrykket.<sup>8</sup> Gøgleri bærer på

---

<sup>3</sup> Kiens 2007

<sup>4</sup> Hjemmeside 3

<sup>5</sup> Juul 2008; 3

<sup>6</sup> Tidsskrift 1991; 123

<sup>7</sup> Hjemmeside 3

<sup>8</sup> Tidsskrift 1991; 123

frihed, komik og overraskelser.<sup>9</sup> En gøgler benævner sig selv som omnipotent, dvs. de er i stand til at gøre alt.<sup>10</sup>

I 1700-tallet blev der gjort op med feudalsamfundet, og det betød, at folk flyttede ind til byerne. Byernes torv blev samlingssted for folkene, og netop her opstod gøglerkulturen.<sup>11</sup> Gøgleriet blev altså tiljuble af masserne<sup>12</sup> og gøgl blev derfor en betegnelse for markedspladsens særlige folkelige showform. Omvendt henvendte cirkus sig til et socialt højerestående publikum, som stillede krav til artistens professionelle dygtighed. Det traditionelle cirkus dukkede op i forbindelse med konstruktionen af cirkusmanegen, og i Danmark opstilledes det første cirkustelt i 1855.<sup>13</sup>

De sidste 30 år er en ny genre vokset frem; Ny-cirkus". Det traditionelle cirkus bestod ofte af sit eget lille samfund - skabt gennem generationer.<sup>14</sup> Men med åbningen af cirkusskoler i Frankrig fik ny-cirkus i løbet af 80'erne vind i sejlene, for nu behøvede man ikke længere at være født ind i cirkus, for at blive artist. Denne anden artist-habitus definerer netop ny-cirkus artisterne.<sup>15</sup> I ny-cirkus skabes en rammefortælling og artisterne optræder med deres egen stil, det er altså blevet en slags performance-genre, hvor brugen af levende dyr hører til sjældenhederne.<sup>16</sup> Derudover er der ingen sprechstallmeister og ofte bruges flere maneger/scener.<sup>17</sup> Som en af de helt store verdenskendte Ny-cirkus grupper kan nævnes Cirque du Soleil, som opstod i Canada og nu tournéer verden over. Det mest kendte i Norden er Cirkus Cirkör fra Sverige, som har egne cirkusskoler og derudover bringer de også cirkus ind i pædagogiske virksomheder.<sup>18</sup>

En cirkusforestilling er nonverbal, og det betyder, at bevægelserne og det kropslige bliver det vigtigste.<sup>19</sup> Derfor er arbejdet med cirkus en måde at nærme sig børns leg og kropslige være-

---

<sup>9</sup> Juul 2008; 2

<sup>10</sup> Jensen 2010; 22

<sup>11</sup> Ibid.; 19

<sup>12</sup> Juul 2008; 2

<sup>13</sup> Hjemmeside 3

<sup>14</sup> Jensen 2010; 18

<sup>15</sup> Ballisager 2003; 65

<sup>16</sup> Jensen 2010; 26

<sup>17</sup> Juul 2008; 3

<sup>18</sup> Jensen 2010; 25-26

<sup>19</sup> Ibid.; 28

måde på.<sup>20</sup> Cirkusartister udfordrer hele tiden sig selv og overskrider grænser. Centrum for en cirkusforestilling bliver derfor, at mestre noget, som er ud over det sædvanlige.<sup>21</sup>

Ovenfor er cirkus og gøgl kort skitseret, og vi skal nu se på, hvorfor dette indholdsområde har sin berettigelse i folkeskolen.

## Afsnit 2: Cirkus og gøgl – et anderledes forløb

### 2.1 Faglig læring

"Cirkus og Gøgl" bliver ikke nævnt som et særskilt indholdsområde i Fællesmål for Idræt 2009, men det gør fx fodbold, høvdingebold eller hockey heller ikke. Alligevel kan man argumentere for, at et cirkus- og gøglerforløb, kan støtte op om udviklingen af rigtig mange af trinmålene i fællesmål. I et cirkus- og gøglerforløb vil eleverne nemlig blandt andet udvikle deres koordinationsevne, balanceevne, deres kropsbevidsthed og deres opmærksomhed<sup>22</sup>, hvilket betyder, at store dele af deres motoriske fundament vil blive støttet og udviklet.

Koordinationsevnen i forhold til at kunne time og præcisere et bevægelsesmønster og skabe en harmonisk bevægelse i fx Diablo eller jonglering. Netop jonglering øger også elevernes reaktionshastighed og udvikler deres perifere syn. Det kræves, at man kan fokusere sin opmærksomhed og udelukke forstyrrende stimuli, når man skal jonglere med 3 bolde.

Som folkene bag "Cirkus Cikør" skriver, så kan en *"jonglør ikke tænke på andet end keglernerne i luften – hvis han gør det, så taber han dem på gulvet."*<sup>23</sup> Altså kræver det meget koncentration - man er nødt til at være nærværende, for i cirkus skubber man til grænser rent fysisk, og det medfører risiko. Derudover siger de, at når man mestrer denne intense koncentration kan man *"blive bedre til at præstere generelt i sit liv."*<sup>24</sup>

En gruppe hjerneforskere<sup>25</sup> har i sin forskning bevist, at jonglering skaber nye forbindelser i hjernen. De konkluderer, at der opstår nye nervetråde mellem hjernecellerne, når man lærer at jonglere. Det gælder generelt når man øver sig i at udføre en indviklet opgave, dvs. lærer nye tricks - og det er netop det, det handler om i et cirkus- og gøglerforløb. I henhold til oven-

---

<sup>20</sup> Ibid.; 49

<sup>21</sup> Ibid.; 27

<sup>22</sup> Gjesing 2008; 68

<sup>23</sup> Beck 2011; 20

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> Bendix 2009

stående, kan man altså tale om, at et cirkus- og gøglerforløb, kan være med til at fremme udviklingen af disse nye nervetråde i elevernes hjerner. Det betyder, at deres hjerner hurtigere kan modtage og sende beskeder, hvilket er en fordel for deres motorik i alle idrætsgrene. Så vha. stimulation øges elevernes edderkoppespind af nervetråde.<sup>26</sup>

Derudover skal man kunne multitaske, når man balancerer på line og samtidig balancerer med en påfuglefjer på fingeren. I fx akrobatik udfordres elevernes smidighed, kropsbevidsthed og kropskontrol, idet de skal have en fornemmelse af deres egen og andres krop og position. Videre skal eleverne kunne afkode og efterligne et bevægelsesmønster, hvis læreren demonstrerer et trick med fx Devilstick.

Alle disse ovenstående kompetencer og færdigheder benævnes både direkte og indirekte i bl.a. trinmålene for 2. klasse<sup>27</sup>:

- Udføre simple balancer og krydsfunktioner.
- Udføre enkle handlinger, først og fremmest kaste, gribe, sparke.
- Vise fortrolighed med bløde, hårde, faste og løse redskaber
- Udtrykke forskellige figurer kropsligt

Endvidere understøttes det i læseplanen<sup>28</sup>, at træning af bevægelsesrytme skal prioriteres højt i begyndelsen af skoleforløbet, for at styrke evnen til at kunne koordinere, samt at eleverne opnår en forståelse for idrættens mangfoldighed – idræt er mere og andet end sved på panden og boldspil. Som der står i *Formålet for idræt*, skal idrætsundervisningen være præget af alsidighed og medføre almen udvikling.<sup>29</sup> Men desværre konkluderede EVA rapporten i 2004, at alsidigheden har ringe kår, idet der hersker en bolddiskurs i den danske folkeskole.<sup>30</sup> Derfor synes jeg det er vigtigt, at arbejde med andre og anderledes indholdsområder, end kun de store boldspil. Desuden peger evalueringsgruppen på, at elevernes motivation kan øges, hvis man netop sikrer en alsidig idrætsundervisning uden en dominerende bolddiskurs.<sup>31</sup>

---

<sup>26</sup> Ahlmann 2006  
<sup>27</sup> Fællesmål 2009  
<sup>28</sup> Ibid.  
<sup>29</sup> Ibid.  
<sup>30</sup> EVA 2004; 14  
<sup>31</sup> Ibid.; 49

Den ovenfor skitserede faglige læring kræver selvfølgelig, at læreren til en vis grad, besidder nogle tilsvarende faglige kompetencer indenfor området, fx jonglering. Men det er bestemt ikke altafgørende – her kan fx YouTube være et glimrende supplement til undervisningen. Det samme gælder i forhold til rekvisitter og grej, som er muligt at låne for en periode, og ellers kan man bruge det skolen har, herved stimuleres også lærerens kreative tænkning og opfindsomhed.

Et cirkus- og gøglerforløb indeholder, som beskrevet, idrætsfaglig læring, der som vi så, kan begrundes i Fællesmål. Men som jeg også indikerer i min problemformulering, indeholder et sådant anderledes forløb også meget mere end faglig læring. Det skal vi se nærmere på herunder.

## 2.2 Dannelse

Dannelse handler om *"... hvordan vi kan, eller bør udvikle os, så vi får mulighed for at tage hånd om vores eget liv og fremme det gode liv for os selv og andre."*<sup>32</sup> Dannelse er altså et begreb for *tillærte evner*,<sup>33</sup> og da idræt er et dannelsesfag<sup>34</sup>, skal idrætsundervisningen være med til at lære eleverne de evner, som netop kan støtte dem i at blive gode borgere i et demokratisk samfund. Pga. nedenstående mener jeg, at et cirkus og gøglerforløb kan støtte op om udviklingen af nogle af disse evner – og derfor har dannelsesmæssige kvaliteter. I forbindelse med gennemførelsen af en cirkusforestilling, skal eleverne nemlig indgå i et forpligtende fællesskab og tage ansvar, hvilket også står som direkte mål for idrætsfaget.<sup>35</sup> Som idrætslærer kan man støtte op om denne ansvarlighed og fællesskabsfølelse ved at lade eleverne få ejerskab.<sup>36</sup> Det kan fx ske gennem brainstorming på klassen om cirkus, eller ved at lave fælles "hemmeligheder" i forbindelse med fx tryllesmagter, som skal holdes hemmelige for forældre, søskende og andre elever på skolen. Begge disse tiltag havde jeg gode erfaringer med i praktikken. Derudover kan følelsen af, at være en betydningsfuld del af fællesskabet, styrkes, idet der i forbindelse med en forestilling er roller og opgaver til alle elever i klassen. For ifølge Lave og

---

<sup>32</sup> Brejnrod 2008; 189

<sup>33</sup> Hjemmeside 1

<sup>34</sup> Fællesmål 2009

<sup>35</sup> Ibid. stk. 3

<sup>36</sup> Juul 2008; 53



Wenger er det helt centralt at blive optaget i fællesskabet, og det sker netop ved "*at få lov til at være med i fællesskabet og spille en rolle*"<sup>37</sup>

I processen frem mod en cirkusforestilling kræver det også, at eleverne samarbejder og viser initiativ, hvilket netop er nogle af de menneskelige kompetencer som arbejdsmarkedet efterspørger.<sup>38</sup>

Sidst men ikke mindst vil jeg fremhæve den kvalitet, at eleverne helt bogstaveligt talt øver sig i at turde stille sig frem på scenen. Som Engelbrecht skriver: "*Vi bliver i stigende grad medspillere i vort eget livs drama, hvis vi tør finde gøgleren i os selv og give gøgleren mod til at træde frem på livets arena i medspil, i modspil og samspil.*"<sup>39</sup> Artister og gøglere elsker at stå frem, men man skal være opmærksom på, at det gør alle elever ikke.<sup>40</sup> Det kan være grænseoverskridende for mange, og forbindes med ubehag. Fx udtalte en elev i et interview:

Lærer: *Er der noget du tænker, du har lært mens vi har haft cirkus? Noget du er blevet god til?*

Elev: Nikker

Lærer: *Hvad for eksempel?*

Elev: At gå frem, fordi der var engang, hvor jeg ikke turde gå ind i et rum med mange mennesker bare.

Lærer: *Hvad tænker du så nu, nu har du jo prøvet at være på en scene?*

Elev: Så tænker jeg bare, at det var rart

Lærer: *Det var rart. Det var rart at gå derfra med et smil*

Elev: (nikker)

Lærer: *Ja og opleve, at det faktisk ikke var så slemt at stå på den scene.*

Elev: nej

Lærer: *Tør du stå på en scene en anden gang*

Elev: Ja

Jeg havde i praktikken fokus på det med at stå frem foran andre. Ved at lade eleverne lave små fremvisninger for hinanden undervejs, hvor de skulle vise "hvor langt de var nået" og ved at

---

<sup>37</sup> Halling 2005; 53

<sup>38</sup> Juul 2008; 2

<sup>39</sup> Tidsskrift 1991; 123

<sup>40</sup> Juul 2008; 51

lade dem være flere på scenen ad gangen, blev der skabt rammer for trygheden. Det at skulle stå frem på scenen blev afdramatiseret, således at alle elever overvandt deres eventuelle sceneskræk.<sup>41</sup> I spørgeskemaet til forældrene viste det sig, at kun 38,46 % af eleverne derhjemme, havde fortalt om det at skulle stå frem. Det indikere, at mange af eleverne ikke havde tænkt over det, som noget stort og farligt.<sup>42</sup> At turde stille sig frem og argumentere for sin sag, er en tillært evne, som jeg mener, at en aktiv handlekompetent borger skal besidde.

Reginald Ernest Bolton (Clown, Teacher, Actor and Writer) skriver i sin artikel "Circus as Education"<sup>43</sup>, at eleverne, udover fysiske kompetencer, vil udvikle sociale kompetencer som ansvarlighed, engagement og generøsitet i ydeevne. Han mener, at børn skal drømme, tage risici, stole fysisk på sig selv og andre, vise hvad de kan, dvs. ses og høres, for så har de bedre chancer for at fremstå som en normal kærlig voksen. Dette er jo netop også de kvaliteter som jeg ovenfor og nedenfor fremhæver at et cirkus- og gøglerforløb indeholder.

### 2.3 Den indre kamp

Ifølge faghæftet for idræt "*indbyder idræt til konkurrence. Det er naturligt, at konkurrencebegrebet indgår i undervisningen.*"<sup>44</sup> Men konkurrencebegrebet er bredt og "*konkurrencen kan både være med sig selv og mod andre*"<sup>45</sup>. Det handler altså om, at man som lærer, udfordrer elevernes opfattelse af konkurrence, som andet end et ciffer-resultat. Al idrætsundervisning kan tillægges et konkurrerende perspektiv, og fx i et cirkus- og gøglerforløb, kan eleverne opleve, hvad det vil sige at konkurrere med sig selv – at have en indre kamp. I et cirkus- og gøglerforløb kan eleverne fordybe sig i at lære specifikke færdigheder, som fx tallerken ekvilibrisme, speed-stacking eller jonglering. Ved at arbejde målrettet og koncentreret vil eleverne opdage, at flid betaler sig. I praktikken var der en dreng, som netop erfarede dette – ved insisterende øvelse derhjemme lykkedes det drengen at mestre jonglering med 3 chiffontørklæder – hvilket han stolt fremviste til forestillingen.<sup>46</sup> Som Siri Haff Andersen skriver i en artikel om Ny-cirkus, så handler det netop om øvelse, øvelse og øvelse, hvis man vil lære de tekniske

---

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Se bilag 3

<sup>43</sup> Bolton a)

<sup>44</sup> Fællesmål 2009; 23

<sup>45</sup> Ibid.

<sup>46</sup> Se forside

færdigheder og discipliner.<sup>47</sup> Vel at mærke rigtig øvelse, så sloganet "*Rigtig øvelse gør mester*" kommer til sin ret i forbindelse med cirkus og gøgl. Det gør det selvfølgelig også i andre indholdsområder i idrætsundervisningen, fx når eleverne skal lære en finte i et håndboldforløb. Men netop i cirkus og gøgl er fremgangen af de motoriske færdigheder meget hurtig og synlig for eleverne,<sup>48</sup> og elevernes motoriske fantasi kommer på arbejde og åbner for nye måder at gøre tingene på. Det er også denne kvalitative ændring, som Leontjew taler om. For ét er at lave en kvantitativ ændring, dvs. blive bedre og bedre til en færdighed, noget andet er at lave en kvalitativ ændring, her kan man også gøre tingene på nye og anderledes måder.<sup>49</sup> Eleverne kan gå fra idrætstimen og være bevidste om, hvad de helt konkret er blevet bedre til – hvad de har lært i undervisningen – og ikke blot hvad de har lavet. Fx kan eleverne i en time have lært et konkret trick med Devilstick. Evalueringsrapporten viste, at idrætslærerne fokuserer mere på, hvad eleverne skal lave, frem for hvad de skal lære.<sup>50</sup> Derfor anbefaler de, *at idrætslærerne skal styrke deres arbejde med læringsmål for både klassen og den enkelte elev. Som en vigtig del af arbejdet kan læreren gå i dialog med eleverne om betydningen af at have målsætninger for læringen.*<sup>51</sup> Dette kan i et cirkus- og gøglerforløb udmøntes ved, at eleverne indgår en gøglerkontrakt, hvorved elevernes målrettethed skærpes.<sup>52</sup> Derudover vil en forestilling eller fremvisning sætte fokus på, at eleverne skal dygtiggøre sig i nogle specifikke færdigheder, som de kan fremvise i slutningen af forløbet.

I et cirkus- og gøglerforløb vil eleverne altså opleve, at skulle konkurrere med sig selv og arbejde med deres egen indre kamp. Kaalund skriver i sin salme "*Kamp må der til skal livet gro*" - at udvikle sig og blive udfordret, er altså betinget af at møde modstand.<sup>53</sup> Og så længe modstanden ikke slår dig ihjel, gør den dig stærkere, siger Nietzsche.<sup>54</sup> Oversat til cirkus- og gøglerundervisningen betyder det altså, at man som lærer skal støtte eleverne i at blive endnu bedre, ved at bruge forstyrrelser, hvilket jeg også kommer ind på senere.<sup>55</sup> Fx kan man lære eleverne nye tricks og udfordre dem, når deres lærte færdigheder kører monotont – jf. de kvalitative ændringer. I praktikken oplevede jeg, at eleverne hurtigt lærte at balancere med på

---

<sup>47</sup> Andersen 2008; 25

<sup>48</sup> Juul 2001; 97

<sup>49</sup> Jerlang 2008; 372

<sup>50</sup> EVA 2004; 5

<sup>51</sup> Ibid.; 23

<sup>52</sup> Juul 2008; 51

<sup>53</sup> Juul 2002; 27

<sup>54</sup> Nietzsche

<sup>55</sup> Juul 2001; 97

fuglefjer på fingeren, og derfor spurgte jeg ud i klassen, hvilke andre kropsdele, man kunne bruge til at balancere med på fuglefjeren på. Dette affødte et enormt engagement hos eleverne, for hvem kunne finde på det sjoveste, vildeste eller sværeste? Eleverne kom til at *lege på et højere niveau* – og her er jeg enig – det er det idræt handler om.<sup>56</sup>

At konkurrencebegrebet også har andre aspekter, kommer jeg nærmere ind på i afsnit 7.

## 2.4 Den gode anderledeshed

Ifølge Børnekultur Portalen<sup>57</sup> findes der kun 13 børne- og ungdomscirkus' i hele landet. Det beviser altså, at det er de færreste elever, som går til cirkus og gøgl i deres fritid. Dette faktum betyder, at eleverne alle har de samme forudsætninger, for at indgå i et cirkus- og gøglerforløb i idrætsundervisningen, og at de fleste elever på forhånd vil være på samme niveau. Derfor definerer vi cirkus og gøgl, som et idrætsligt neutralt mødested for eleverne. Dette er en af styrkerne ved et sådant forløb, sammenlignet med andre indholdsområder i undervisningen. Det betyder også, at klassens normale idræts- og boldhierarki rystes og succesoplevelserne vil vandre og være mulige for alle, for det er ikke på forhånd givet, hvem der får succes.<sup>58</sup> Ved at tænke ud af boksen og inddrage Ny-cirkus, bliver det et bredt emne, hvor alle elever vil kunne finde noget, de er gode til. Fx kan man inddrage skateboard eller andre af elevernes individuelle fritidsaktiviteter – og herved anerkende dem, som kan noget anderledes. For handler det, i vores samfund, ikke netop om at skille sig ud og kunne noget specielt? I samfundet sættes individet i centrum, og det medfører en dyrkelse af forskelligheden, hvilket ifølge Dorthe Vangshøj er udtalt i cirkus og gøglet.<sup>59</sup>

Cirkus- og gøgl er altså et anderledes forløb, som vil kunne ryste og forstyrre nogle af DBU-børnenes traditionelle sportsbegreber. Og netop det at inddrage noget anderledes i undervisningen og ryste elevernes visheder, mener Thomas Ziehe er en nødvendighed i vores samfund. Vi lever i et samfund i konstant forandring, et samfund der er blevet aftraditionaliseret og individualiseret. Ifølge Ziehe er vi blevet kulturelt frisatte - vi er altså ikke længere bundet af traditioner.<sup>60</sup> Det medfører, at vi står overfor rigtig mange valgmuligheder, som skaber usikkerhed - for hvad skal man vælge? I dette individualiserede samfund relateres alt i skolen

---

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> Hjemmeside 2

<sup>58</sup> Juul 2001; 96

<sup>59</sup> Tidsskrift 1991; 128

<sup>60</sup> Ziehe 2004; 82-83 + 231-232

til elevernes hverdag, og derfor har eleverne en tendens til egocentrisme.<sup>61</sup> De identificerer sig selv på en bestemt måde, og der er risiko for en for tidlig identitetslukning.<sup>62</sup> Derfor efterlyses decentralisering i skolen, idet eleverne skal lære at erkende forskelligheder.<sup>63</sup> Læreren kan arbejde med denne decentralisering ved at ryste elevernes selvfølgeligheder – forstyrre dem. For netop forstyrrelse og mødet med det fremmede skaber læring og gør at eleverne bliver klogere på sig selv. Derfor må undervisningen ifølge Ziehe være præget af god anderledeshed, hvilket vil sige, at læreren skal introducere eleverne for noget som ligger udenfor deres egen verden.<sup>64</sup> Cirkus og gøgl er netop et anderledes indholdsområde, som vi så, ligger udenfor de fleste elevers fritidsinteresser. Men som Ziehe pointerer med titlen: "Øer af intensitet i et hav af rutine", så skal anderledesheden være veldoseret.

Når undervisningen er anderledes i forhold til, hvad eleverne er vant til, kan man møde modstand hos nogle elever. Dette skyldes ifølge Ziehe, at eleverne kan have en modvilje mod den ikke-personbundne anderledeshed.<sup>65</sup> Lige netop derfor er decentrering relevant i vores samfund, og derfor er også de anderledes forløb, eller den anderledes tilgang til idrætsundervisningen, vigtig, hvis eleverne skal lære at være åbne overfor noget nyt.

Vi har nu set på hvilke kvaliteter et cirkus- og gøglerforløb besidder, og hvorfor det også vurderes, at have sin berettigelse i folkeskolens idrætsundervisning. Men hvordan kan læreren støtte elevernes selvopfattelse gennem et sådant forløb? Dette skal vi se nærmere på, men først et afsnit om, hvad selvopfattelse egentlig er.

## Afsnit 3: Selvopfattelse

### 3.1 Case fra praktikken

I praktikken observerede jeg 2 gange, at en dreng (A) meldte sig ud af sanglege. Det første eksempel var til "Syng Dansk" dagen, hvor hele skolen var samlet i hallen og skulle synge og lave sanglege. Da jeg kommer ind i hallen sidder A ude i kanten og ser trist ud. Jeg sætter mig ved siden af ham, og spørger hvorfor han ikke er med. Han svarer ikke. Jeg spørger ham, hvad

---

<sup>61</sup> Ibid.; 70

<sup>62</sup> Halling 2005; 22

<sup>63</sup> Ziehe 2004; 74

<sup>64</sup> Ibid.; 76-77

<sup>65</sup> Ibid.; 74

der er galt, og han svarer "ikke noget". Jeg forsøger at spørge ind til ham, hvad der er sket, hvorfor han virker ked af det osv., men uden held.

Andet eksempel er i en musik time, hvor jeg er med som observatør. Eleverne skal på et tidspunkt stå i rundkreds og synge en sang. Når sangens tekst passer på dem, skal de danse rundt inde i midten. Fx "alle dem som har rødt tøj på". Her står A ude i rundkredsen hele tiden, han danser aldrig ind i midten, også selvom det på et tidspunkt er "alle dem som glæder sig til jul". Herefter skal de synge en påfuglesang, hvor de skal holde hinanden i hænderne, dette vil A ikke. Han strider imod og stiller sig udenfor cirklen. Han får tårer i øjnene og jeg vælger at hive ham til side, og gå ud af klassen sammen med ham til en snak.

Under samtalen græder han meget og fortæller, at han er bange for at stå frem foran de andre. Han fortæller også, at han ikke er glad for den kommende cirkusforestilling, og jeg beroliger ham med, at han selv må mærke efter, hvad han har lyst – og mod – til i forhold til selve forestillingen. Vi aftaler, at han i timerne, når vi øver og lære, skal være med, og at han så selv før forestillingen må vurdere, hvad han har mod på. Derudover fortæller jeg ham, at jeg vil sørge for, at han kun er med i numre, hvor de er flere på scenen ad gangen.

Efter en idrætstime, hvor vi har arbejdet med cirkus og gøgl, vil A ikke gå i bad. Konsekvensen bliver, at jeg skriver til hans forældre, som giver følgende svar:

*Hej Sidsel.*

*Jeg undrede mig også over at han ikke "skulle" som han sagde. Han har ikke fortalt hvorfor, men det har jeg et godt bud på. Det at skulle optræde med cirkus i næste uge, er noget af det værste man kan bede A om. Han er så usikker på sig selv når han skal den slags, han er bange for at han laver noget forkert - bliver til grin, eller at han simpelthen ikke kan. Det resulterede også i, at vi i aftes, havde en dybt ulykkelig, grædende dreng, der ikke ved hvad han skal gøre. Han er bange, og tror ikke han kan gøre det godt nok. Vi har selvfølgelig taget en lang snak med ham - han skal også nok komme igennem det, men du skal vide, at det for ham er det værste man kan udsætte ham for, og måske skal du være forberedt på at han går i baglås i næste uge, eller op til forestillingen. Hvis det skulle ske, er det bedst ikke at presse ham, han har det svært nok i forvejen, og gør ikke det her for at provokere. Er der brug for det, kan du altid ringe, så henter jeg ham.*

*Vi kommer på torsdag til forestillingen, og det er ok for os, hvis han er bakked ud. Det er dog ikke en løsning vi har givet ham. Hilsen.....*

Dette case-eksempel fra praktikken vil jeg i det følgende forsøge at analysere i forhold til teorien om selvopfattelse.

### 3.2 Selvopfattelse

Selvopfattelse defineres som den *"bevidste opfattelse, en person har af sig selv"*<sup>66</sup>. Elevens selvopfattelse er altså enhver opfattelse, vurdering, tro, viden eller forventning, som eleven har om sig selv. Den opfattelse, eleven har af sig selv, er en vigtig forudsætning for elevens tanker, følelser, motiver og handlinger, og opfattelsen bygger på tidligere erfaringer. Erfaringer som er gjort i sociale sammenhænge.<sup>67</sup> Det betyder altså, at de erfaringer A gør i skolen, får betydning for, hvordan han opfatter sig selv, og det får igen betydning for, hvordan han tænker, handler og føler. Altså er der en sammenhæng mellem hans selvopfattelse og livskvalitet (tanke og følelser) og mellem hans selvopfattelse og motivation (handling og motiver).<sup>68</sup>

A er usikker på sig selv, han er bange for at gøre noget forkert, og det får konsekvenser for hans handlinger, nemlig at han vælger at bakke ud, og samtidig får det betydning for hans følelser og tanker – han bliver ked af det og begynder at græde. Dette er en ond cirkel, for nu er det igen negative erfaringer A har gjort sig i skolen, i hvert fald i ovenstående eksempel. Det betyder, at hans selvopfattelse bygger på disse negative erfaringer, hvilket ikke hjælper ham til at blive mere sikker på sig selv – tværtimod.

I vores kultur bliver det betragtet som positivt at være dygtig i skolen. I skolen bliver der brugt meget energi på at blive accepteret, da det for alle mennesker er vigtigt at være socialt anerkendt. I skolen handler det altså om at demonstrere gode evner, og derfor får elevens præstationer i skolen betydning for elevens selvopfattelse og omvendt. Da præstationssituationer i skolen opfattes som vigtige, kan sådanne situationer virke truende for eleverne, fordi de måske forventer at lide nederlag.<sup>69</sup> Elevens akademiske selvopfattelse har altså stor betydning for elevens livskvalitet.

A er ikke glad for selve cirkusforestillingen, han er bange for at gøre noget forkert – han forventer altså at lide nederlag i præstationssituationen, og derfor virker det truende på ham. Jeg

---

<sup>66</sup> Skaalvik 2007; 90

<sup>67</sup> Ibid.; 107

<sup>68</sup> Ibid.; 85, 94

<sup>69</sup> Ibid.; 87, 105

må også gå ud fra, at hans livskvalitet er forringet i denne situation, idet moderen skriver, at han var en dybt ulykkelig og fortvivlet dreng den aften.

Ser man på selvopfattelse i forbindelse med præstationer, som jo netop er vigtig i forbindelse med skolen og læring, har der været to forskningstraditioner, henholdsvis selvvurderingstraditionen og forventningstraditionen.

Selvvurderingstraditionen er bl.a. repræsenteret ved Rosenberg, og her betragtes selvværd som et resultat af elevens vurderinger af sig selv på forskellige områder.<sup>70</sup>

I forventningstraditionen er det ikke elevens vurdering, men derimod elevens forventning om at mestre bestemte opgaver, der lægges vægt på. Denne tradition er repræsenteret ved bl.a. Bandura, som definerer forventning om mestring som "*en persons bedømmelse af, hvor godt han eller hun er i stand til at planlægge og udføre handlinger, der er nødvendige for at mestre bestemte opgaver.*"<sup>71</sup> Forventning om mestring har altså fokus på, **om** man vil kunne løse problemet, og er derfor ikke en vurdering af, om man er god til det.

A er både optaget af, om han overhovedet vil kunne løse opgaven, idet moderen skriver at han er bange for, at han simpelthen ikke kan, dvs. en forventning om ikke at kunne mestre den. Men han laver samtidig også en vurdering af, om han er god til det, idet han er bange for, at de andre vil grine af ham, dvs. han vurderer sig selv i situationen.

Jeg vil nu se på, hvad der kan påvirke A's selvopfattelse.

### 3.3 Hvad påvirker selvopfattelsen?

Indenfor selvvurderingstraditionen, har man fokus på ydre kilder til selvopfattelsen, dvs. før man kan bedømme om, der er tale om succes eller ej, skal erfaringerne vurderes i sociale sammenhænge.<sup>72</sup> Det er altså andres vurderinger og sociale sammenligninger, som påvirker elevens selvopfattelse.

---

<sup>70</sup> Ibid.; 99

<sup>71</sup> Ibid.; 102

<sup>72</sup> Ibid.; 109



Andres vurderinger handler om, hvordan vi observeres og vurderes af andre.<sup>73</sup> Vurderinger fra de mennesker som er vigtige for eleven, fx lærere, forældre og kammerater, har særlig stor betydning, og kaldes derfor elevens signifikante andre. Som lærer kan jeg altså have stor indflydelse på udvikling af A's selvopfattelse, i kraft af den feedback og vurdering jeg foretager.

Social sammenligning handler om, at lave en direkte sammenligning af sig selv med andre. Skolen udgør en ufrivillig referencegruppe, og en gruppesammenligning er derfor påtvunget, hvorved der opstår rangorden og hierarki.<sup>74</sup>

Når A sammenligner sine præstationer med de andre i klassen, vil resultatet af sammenligningen være en vigtig faktor i udformningen af hans akademiske selv vurdering, og for hans opfattelse af sin "placering" i det faglige hierarki.

Derudover foretager eleverne også en intern sammenligning af deres præstationer. Man skelner mellem 4 former for intern sammenligning:<sup>75</sup>

- 1) Sammenligning af præstationer i forskellige fag
- 2) Sammenligning af egne præstationer med tidligere (fremskridt)
- 3) Sammenligning af præstationer med indsats
- 4) Sammenligning af præstationer med mål og ambitioner

Ud fra ovenstående må man konstatere, at det for mig som lærer, handler om, at få A til at sammenligne sig med sine egne tidligere præstationer. Dette kan bl.a. gøres ved at opstille konkrete mål for A, således at vurderingen ikke sker ved at A sammenligner sine evner med andres, men i stedet fokuserer på sine egne fremskridt.

Indenfor forventningstraditionen, er der omvendt mest fokus på indre kilder til selvopfattelsen, dvs. oplevelse af at mestre omgivelserne, eller at udføre en bestemt handling.<sup>76</sup> Her er det altså mestringserfaringer, samt fysiologiske og emotionelle reaktioner, som påvirker selvopfattelsen.

---

<sup>73</sup> Ibid.; 116

<sup>74</sup> Ibid.; 125

<sup>75</sup> Ibid.; 127

<sup>76</sup> Ibid.; 108

Mestringserfaringer handler om ens tidligere erfaringer med at mestre lignende opgaver. Mestringserfaringer øger forventningerne og derfor er det særligt uheldigt, hvis A mislykkes allerede i begyndelsen af en læringsproces.

Der er tre forhold, som har indflydelse på A's mestringserfaringer, og som læreren kan være med til at påvirke:<sup>77</sup>

1) Valg af opgaver:

Opgaverne skal vælges, så A har forudsætninger for at mestre dem, dvs. de skal ligge indenfor hans zone for nærmeste udvikling.

2) Kriterier for mestring:

Relative kriterier: Mestringen består i at A skal gøre det bedre end andre.

Absolutte kriterier: Mestringsniveauet defineres på forhånd og A's præstation evalueres derfor i forhold til dette kriterium.

3) Attribution:

Hvis A's forventninger om mestring skal bevares, er det bedre at han attribuere til indsats, dvs. forklarer mestringen med sin indsats, end til evner.

Fysiologiske og emotionelle reaktioner, fx hjertebanken eller angst, kan påvirke A's handlinger, både direkte ved at påvirke retningen af hans handlinger og indirekte ved at påvirke kvaliteten af hans tænkning.<sup>78</sup> Da A bliver ked af det, og tårerne titter frem vælger han helt at bakke ud af undervisningen – de emotionelle reaktioner har altså påvirket hans handling.

Som vi har set ovenfor, er der en række kilder, der påvirker elevens selvopfattelse, som læreren kan have indflydelse på, hvorfor læreren kan være med til at støtte en positiv udvikling af elevens selvopfattelse. Men læreren arbejder under hårde kår, for skolen som organisation, er også med til at påvirke elevens selvopfattelse – og det ikke altid i en positiv retning. Klassen spiller en vigtig rolle i udviklingen af elevernes selvopfattelse, da klassen er en naturlig og den vigtigste referencegruppe.<sup>79</sup> Skolen fordrer også social sammenligning, idet skolen er organiseret således, at alle foretager sig det samme. Derfor er undervisningsdifferentiering vigtig,

---

<sup>77</sup> Ibid.; 112-114

<sup>78</sup> Ibid.; 133

<sup>79</sup> Ibid.; 149-150

hvis man ikke vil forstærke elevernes sociale sammenligning. I vores samfund, er det en vigtig del af socialiseringen, at børn lærer at skolen er vigtig og værdifuld. Det betyder, at der på forhånd er et præstationspres i skolen. Og samtidig er skolen ikke frivillig, hvilket betyder, at eleven ikke har andre valgmuligheder, hvilket igen skaber grundlag for social sammenligning.

Man skelner mellem en *generel selvopfattelse*, fx opfattelse af sig selv i idræt, og en *specifik selvopfattelse*, dvs. opfattelse af sig selv i forhold til en bestemt færdighed, fx balance på bom.<sup>80</sup> I eksemplet med A, er der derfor tale om en specifik selvopfattelse, idet det handler om A's selvopfattelse i forhold til at skulle stå frem foran andre. I et interview gav han også 5 ud af 5 i forhold til hvor glad han var for at gå i skole og for at have idræt, så hans generelle selvopfattelse er positiv. Jo mere generel ens selvopfattelse er, jo mere stabil er den. Man kan sige, at A har et positivt selvværd, da selvværd netop er ens generelle selvopfattelse.<sup>81</sup> Selvværd handler altså om at have værdi i kraft af den person man er.<sup>82</sup> Selvtillid derimod handler om tillid til egne evner, dvs. troen på at man kan udføre en konkret handling.<sup>83</sup> Jo højere man vurderer sine egne kompetencer, jo mere selvtillid har man. Selvtillid handler derfor om de færdigheder man har – hvad man kan præstere.<sup>84</sup> Man kan altså sige, at A har en negativ specifik selvopfattelse, dvs. dårlig selvtillid, i forhold til at stå frem foran andre.

### 3.4 Social identitet

Selvopfattelse handler således om, hvordan vi opfatter os selv, hvorfor man også kan kalde det den personlige identitet, dvs. en personlig opfattelse af hvem vi er.<sup>85</sup> Den er altså indre og selvskabt. Skaalvik har i sin teori om selvopfattelse, fokus på, at vi er os selv i forhold til os selv - uafhængig af konteksten. Men identitet er ikke kun noget vi selv skaber, idet konteksten også har betydning. Udover hvordan vi opfatter os selv, så har det også stor betydning, hvordan vi bliver opfattet af andre.<sup>86</sup> Der er med andre ord også en yderside, dvs. et ansigt vi viser verden.<sup>87</sup> Dette kaldes den sociale identitet eller arenaspecifik identitet. Samtidig med at vi

---

<sup>80</sup> Ibid.; 93

<sup>81</sup> Ibid.; 98

<sup>82</sup> Gyldendals idrætspsykologi; 13

<sup>83</sup> Ibid.

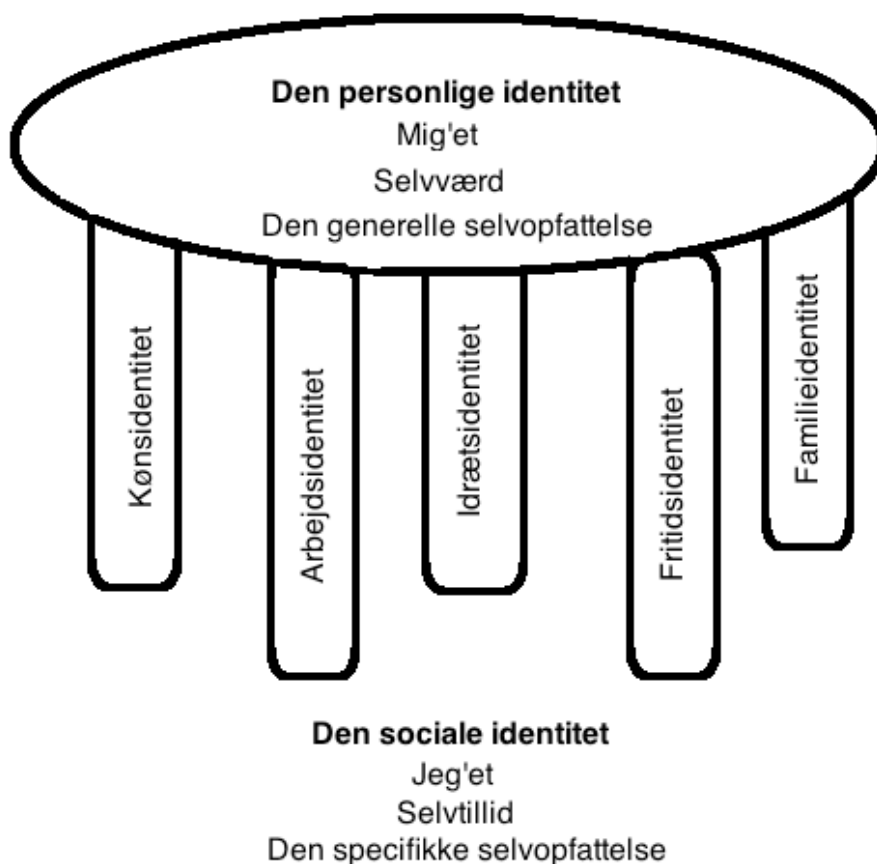
<sup>84</sup> Hansen 1999; 105

<sup>85</sup> Gyldendals idrætspsykologi; 13

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Hansen 1999; 99

holder fast i vores personlige identitet, så tilpasser vi os til de mennesker, vi er sammen med.<sup>88</sup> Et senmoderne menneske er således udstyret med mange identiteter, som afstemmes alt efter de forskellige arenaer. Tønnessvang mener også, at der både er en ydre og indre side, og han bruger begreberne jeg'et og mig'et. Hvor jeg'et svarer til den sociale identitet, og dækker over alt det man gør. Derfor hører selvtillid/specifik selvopfattelse også til jeg'et. Mig'et er derimod den indre klangbund, dvs. den personlige identitet - den man er, og derfor hører selvværd/generel selvopfattelse til mig'et.<sup>89</sup> Dette er illustreret i nedenstående model:



Ifølge Tønnessvang er det vigtigt, at der er forbindelse mellem jeg'et og mig'et. Der skal altså være en sammenhæng mellem det man gør, og den man er. Herved er man nemlig et integreret menneske.<sup>90</sup> Lever man kun én af søjlerne ud, lever man ikke fuldt ud. Hvis man kun foku-

<sup>88</sup> Gyldendals idrætspsykologi; 14

<sup>89</sup> Hansen 1999; 105

<sup>90</sup> Ibid.

serer på én enkelt søjle, risikerer man at opleve identitetskrise, hvis denne søjle forsvinder. Det gælder derfor om, at have flere søjler at stå på, så selvværdet kan bevares.<sup>91</sup>

Mange oplever idrætten, som et sted, hvor man får positive oplevelser omkring det forhold at mestre særlige kompetencer, og derved bliver idrætten en vigtig kilde til en positiv selvopfattelse.<sup>92</sup>

Vi har nu set på, hvad selvopfattelse er, og hvad der påvirker elevernes selvopfattelse. Derudover har vi set på, hvilke kvaliteter et cirkus- og gøglerforløb har i undervisningen i folkeskolen. Vi skal nu koble disse to ting sammen, for netop at kunne analysere og diskutere, hvordan cirkus og gøgl som forløb - i forhold til andre indholdsområder i idræt - kan støtte elevernes udvikling af en positiv selvopfattelse.

## Afsnit 4: Hvordan indholdsområdet "cirkus og gøgl" støtter elevernes selvopfattelse.

### 4.1 Idrætsligt neutralt indholdsområde

Selvopfattelse bygger på tidligere erfaringer gjort i sociale sammenhænge. Da cirkus og gøgl er et idrætsligt neutralt mødested, betyder det, at eleverne ikke har nogle tidligere erfaringer at bygge selvopfattelsen på, og derfor ikke på forhånd har en selvopfattelse indenfor dette område. Dette åbner altså op for, at alle elever kan starte på en frisk. Det er i direkte modspil til den normale idrætsundervisning, præget af konkurrence og aktiviteter, som ligner foreningsidrætten. Her vil mange børn genkende sig selv i aktiviteterne, og derfor på forhånd have en opfattelse af, om de mestrer det eller ej.<sup>93</sup> I et cirkus- og gøglerforløb, vil udgangspunktet være mere ligeværdigt, end det er tilfældet i forhold til andre indholdsområder, idet de fleste elever vil starte på næsten samme niveau – dog vil børn altid være forskellige motorisk, uanset hvad. DBU-børnene vil via deres tilknytning til foreninger, udover motivationen til idræt, have opbygget en adræthed og kamppsyke, der favoriserer dem i idrætstimerne.<sup>94</sup> Men alle skal lære noget nyt. Derudover har drenge og piger også et mere fælles og ligevær-

---

<sup>91</sup> Gyldendals idrætspsykologi; 14

<sup>92</sup> Ibid.; 12

<sup>93</sup> Jensen 2010; 88

<sup>94</sup> Juul 2005; 28

digt udgangspunkt, idet cirkusdiscipliner er knap så kønsstereotype, som andre indholdsområder indenfor idrætten. Og netop denne bevidsthed er vigtig for pigerne, hvis de skal udvikle deres selvopfattelse.<sup>95</sup>

#### 4.2 Social sammenligning

Vi så i afsnit 3, at det indenfor selvvurderingstraditionen, er noget ydre som påvirker elevernes selvopfattelse, bl.a. sociale sammenligninger. Så hvordan fordrer et cirkus- og gøglerforløb social sammenligning, i forhold til en konkurrencepræget undervisning?

Som Skaalvik skriver, så skaber undervisning, hvor alle elever arbejder med det samme stof på samme tidspunkt, grobund for social sammenligning og det fremmer et konkurrencepræget læringsmiljø.<sup>96</sup> Høj grad af konkurrence medfører altså social sammenligning, hvilket påvirker selvopfattelsen negativt. For hvis eleverne bruger relative kriterier til at vurdere, om der er tale om succes eller ej, dvs. sammenligner deres resultater med andres, giver det sig selv, at kun ganske få elever vil opleve succes - nemlig dem som er bedst, hvorved der automatisk vil opstå et hierarki. Det betyder, at resten af eleverne ikke vil få positive erfaringer, at bygge deres selvopfattelse på. Og positive oplevelser og erfaringer i forhold til at mestre aktiviteter, er jo en vigtig kilde til at få en god selvopfattelse. Social sammenligning fremmes ikke i lige så høj grad i et cirkus- og gøglerforløb, fordi der netop indenfor dette område findes mange forskelligartede discipliner. *"Mulighederne for valg af forskellige bevægelsesopgaver er desuden meget større i cirkus end inden for flere traditionelle idrætsgrene."*<sup>97</sup> Eleverne kan altså vælge hvilken cirkusdisciplin de vil udforske, og dermed vil alle få nye udfordringer med et nyt eksperimenterende udgangspunkt, hvor alle jo skal lære noget nyt. Med den nye genre "Ny-cirkus", er der næsten ingen grænser for, hvad man kan inddrage i et sådant forløb, hvilket giver mulighed for, at mange elever kan finde noget, de er gode til. Bolton skriver også i sin artikel "Circus for succes"<sup>98</sup>, at cirkus-færdigheder er så varierede, at det giver alle børn en chance for at udmærke sig – hvilket skaber gensidig respekt. Succesoplevelserne vil altså være mulige for alle klassens elever, og det er, som tidligere beskrevet, succesoplevelser og mestringserfaringer, som ifølge forventningstraditionen, er de indre kilder, der påvirker selvop-

---

<sup>95</sup> Ibid.; 82

<sup>96</sup> Skaalvik 2007; 231

<sup>97</sup> Jensen 2010; 78

<sup>98</sup> Bolton b)

fattelsen, og skaber grobund for opbygning af en positiv selvopfattelse. Og det er den største motivationsfaktor; *"An even chance of succes is usually the best motivation"*<sup>99</sup> Når alle elever har mulighed for at opleve succes, betyder det at klassens normale idræts hierarki rystes, og det kan være rigtig sundt for mange elever i forhold til deres opfattelse af sig selv. I gøgl er der ingen tabere, for her er alt rigtigt – det betyder, at også @-børnene kan udvikle nogle sider af sig selv, som bliver værdsat.<sup>100</sup> I min empiri fra praktikken, viste det sig også, at 76,9 % af eleverne gav sig selv 5 på en skala fra 1-5, over hvor gode de var til cirkus.<sup>101</sup> Det tyder derfor på, at størstedelen af eleverne har oplevet mestring og dermed succes i forløbet – og at de selv føler, at her er noget de er gode til. Som Bolton skriver, så kommer forældrene i cirkus og jubler, fordi deres barn kan noget af sig selv, modsat en fodboldkamp i hallen, hvor forældrene råber og opfordrer dem til at besejre et andet barn – for herved at blive tabere eller vindere over deres kammerater.<sup>102</sup>

#### 4.3 Attribution

Vores forventning om mestring påvirkes også af attribution, dvs. vores forklaring af årsagen til vores adfærd. Som beskrevet tidligere, er det bedst, hvis vi attribuerer til indsats frem for evner. Eleverne skal altså lære, at fokusere på deres indsats, således at mestring kan føres tilbage til indsatsen. I et cirkus- og gøglerforløb, vil eleverne netop erfare, at flid og fordybelse betaler sig, idet det handler om øvelse, øvelse og øvelse, for at beherske en disciplin. Dette er ikke anderledes, end det er tilfældet indenfor andre områder af idrætten, hvor man siger, at man skal øve en færdighed utallig mange gange før den er automatiseret. Men netop i cirkus og gøgl er fremgangen, som jeg beskrev tidligere, meget hurtig og synlig for eleverne og de vil dermed lettere kunne attribuere mestring tilbage til indsats.

Cirkus og gøgl er modsat, megen anden idrætsundervisning, en konkurrence med eleven selv – en indre kamp. Det er en kvalitet i forhold til at støtte udviklingen af en positiv selvopfattelse, idet vi så, at selvopfattelsen er sundest, hvis den bygger på elevernes egne erfaringer og fremskridt. I analysen af min empiri fandt jeg også en sammenhæng mellem det at blive bedre til noget i løbet af en time (dvs. personligt fremskridt), og elevernes opfattelse af timen som

---

<sup>99</sup> Ibid.; 29

<sup>100</sup> Tidsskrift 1991; 125

<sup>101</sup> Se bilag 1

<sup>102</sup> Bolton a)

god. Det viste sig nemlig, at mellem 66-100 % af de elever, som havde oplevet fremskridt, også syntes, at det havde været en god undervisningstime.<sup>103</sup>

#### 4.4 Udfordre sig selv

Elevers selvopfattelse kan også støttes, når de udfordrer sig selv og rykker deres grænser for, hvad de tør. *"Når børn gør noget, som er helt på kanten af, hvad de tør, og hvad de tror, de kan mestre (risktaking), udløser dette først stor spænding og så en utrolig glæde og succesfølelse."*<sup>104</sup> Fx at skulle gå på glasskår i et cirkusforløb vil være motiverende og give oplevelser, som støtter deres selvopfattelse positivt. I praktikken oplevede jeg også hvordan 84,6 % af eleverne gik fra at sige, at de kun måske turde at stå på glasskår, til faktisk at gå på glasskår, ved først at have prøvet det på cornflakes.<sup>105</sup> Aldrig har jeg før set så smilende elever løbe over på gangen efter idræt, for stolt at fortælle skoleinspektøren, at de havde gået på glasskår. Der er også fundet sammenhæng mellem succesfuld risktaking, og det at ville tage risiko på andre læringsarealer.<sup>106</sup> Så det tyder på, at aktiviteter med fordel kan opleves og erfares i sikre omgivelser i et cirkus- og gøglerforløb, for herefter at blive overført til andre områder.

#### 4.5 Decentrering

Som tidligere beskrevet, er der i vores samfund, risiko for en for tidlig identitetslukning, og Thomas Ziehe mener, at elever har en tendens til egocentrisme, hvilket refererer til én måde, at opfatte sig selv på. Derfor er der brug for decentralisering i skolen – noget anderledes, som kan forstyrre eleverne og lære dem at erkende forskelligheder. Set i dette lys kan cirkus og gøgl netop være et middel til decentralisering, idet det i sig selv er et anderledes indholdsområde, som ligger udenfor de fleste elevers fritidsinteresser. Det kan ryste DBU-børnenes opfattelse af hvad idræt er, som ofte er domineret af foreningsidrættens normer og værdier. De kan have vanskeligt ved at indtage nye perspektiver og måder at opfatte verden på – hvilket et anderledes forløb måske kan ændre lidt på.<sup>107</sup> Derudover kan det give @-børnene nogle oplevelser, som kan være med til at ændre deres opfattelse af, at de altid er de dårligste i idræts-

---

<sup>103</sup> Se bilag 1

<sup>104</sup> Jensen 2010; 80

<sup>105</sup> Se bilag 1

<sup>106</sup> Jensen 2010; 81

<sup>107</sup> Halling 2005; 22



timerne. Dette vil være med til at undgå en identitetslukning, og i stedet give alle elever en mulighed for at udvikle en positiv selvopfattelse i idrætsundervisningen. I praktikken havde 92,3 % af eleverne, derhjemme, vist noget nyt de havde lært og 61,5 % af eleverne havde snakket positivt om det at prøve noget anderledes.<sup>108</sup> Det viser, at eleverne er åbne for at prøve noget nyt og fremmed – et skridt nærmere decentraliseringen.

I en almindelig undervisning, hvor det anderledes perspektiv ikke inddrages og hvor eleverne kun møder en lille del af den brede idrætspalet, vil eleverne blive bekræftet i en bestemt måde at opfatte dem selv på, og derved foretage en for tidlig identitetslukning. Fx vil der være risiko for, at en fodboldspillende elev identificere sig med en fodboldidentitet, og elevens selvopfattelse vil være koncentreret om denne kompetence, hvis han ikke møder andre indholdsområder. Som beskrevet i afsnit 3, kan det være farligt, hvis ens selvopfattelse står og vakler på én enkelt søjle – i stedet skal eleven udvikle en alsidighed, som indeholder flere identitetssøjler, som han kan trække på senere i livet, hvis han fx stopper som fodboldspiller pga. en skade.

#### 4.6 Fællesskab

Indtil videre har analysen og diskussionen af, hvorledes selvopfattelsen kan støttes i et cirkus- og gøglerforløb været meget individorienteret, dvs. fokus har været på udvikling af den personlige identitet. Men som vi også så i afsnit 3, så har den sociale identitet også stor betydning. Alle mennesker stræber efter at blive socialt anerkendt og accepteret i samfundet, og dette kan et cirkus- og gøglerforløb give en oplevelse af – i hvert fald for en stund. Den enkelte elev vil i forbindelse med en cirkusforestilling, opleve sig som en betydningsfuld del af fællesskabet, idet der er roller og opgaver til alle. Dette sat op overfor fx en boldspilsundervisning, hvor de uerfarne boldspillere, i forbindelse med kampe, ofte vil opleve sig som betydningsløse og overflødige, hvilket ikke giver dem positive erfaringer, at bygge deres selvopfattelse på. Her har et cirkus- og gøglerforløb altså en styrke i forhold til boldspil, hvor de uerfarne boldspillere sjældent har – eller får – en rolle i løbet af en kamp.

Derudover kan man lave mange af disciplinerne i cirkus og gøgl, som makker- eller gruppeaktiviteter. Fx jonglering to og to, eller pyramide akrobatik. Selvopfattelsen støttes og udvikles altså også ved at indgå i fællesskaber med andre.

---

<sup>108</sup> Se bilag 3

Det er nu blevet diskuteret, hvorledes et anderledes forløb, som cirkus og gøgl, kan støtte elevernes selvopfattelse. Men spørgsmålet bliver så, om et indholdsområde alene kan støtte elevernes selvopfattelse? Derfor skal vi se nærmere på lærerens udfordringer i forhold til dette.

## Afsnit 5: Lærerens udfordringer

Ifølge formålet for idræt skal eleverne *"have mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udføre idræt"*<sup>109</sup>. Det er altså et krav til læreren, og dermed en af udfordringerne, at sørge for at eleverne oplever glæde og lyst i idrætstimerne. Men hvordan gøres det? Og hvad er glæde og lyst i det hele taget?

### 5.1 Glæde og lyst

Glæde defineres, som den følelse vi får, når vi *"oplever noget behageligt eller tilfredsstillende"*<sup>110</sup>. Det betyder altså, at glæde er en svær størrelse, idet den varierer fra individ til individ. Det samme gør sig gældende for lyst, der defineres som *"en følelsesmæssig tilstand af nydelse og velvære, ofte forbundet med tilfredsstillelsen af sanselige behov"*<sup>111</sup>. Eleverne skal altså opleve en form for tilfredsstillelse i timerne, som giver dem en behagelig følelse. Tilfredsstillelse er vidt forskellig, men grundlæggende handler det om at lykkes. Det betyder altså, at eleverne i idræt skal opleve, at de lykkes og dermed kan mestre noget med kroppen. Undersøgelsen "Ungdom og Idræt" viste også, at 66 % af eleverne betragtede dette som det mest betydningsfulde.<sup>112</sup>

Det kan være svært, at motivere de elever, som ikke dyrker idræt i fritiden, til at deltage aktivt i idrætstimerne i fx en hockeykamp. Men som vi har set ovenfor, så kan en ny aktivitet, som cirkus og gøgl, nulstille situationen og give alle mere lige vilkår at starte på. For her er aktiviteterne alsidige, deltagerne bestemmer selv niveauet og konkurrencemomentet bliver udvidet. @-børnene kan altså få nye indgangsvinkler til kropsudfoldelse, og finder måske netop

---

<sup>109</sup> Fællesmål 2009

<sup>110</sup> Hjemmeside 1

<sup>111</sup> Hjemmeside 3

<sup>112</sup> Halling 2005; 26

deres niche.<sup>113</sup> Der er hvert fald mulighed for at de lykkedes med noget, og det er en motivationsfaktor.

Vi skal nu se på, hvordan læreren i et cirkus- og gøglerforløb kan støtte eleverne, så de alle oplever at lykkedes, og dermed udvikler en positiv selvopfattelse, der giver dem glæde og lyst til at udøve idræt.

## 5.2 Læringsmiljøet

Hvordan hvert enkelt barn opfatter sine egne færdigheder, påvirkes af læringsmiljøet.<sup>114</sup> Læringsmiljøet har dermed betydning for, hvordan eleven tænker, føler og handler. Derfor er det vigtigt, at man som lærer, er opmærksom på hvilket læringsmiljø, der skabes i undervisningen. Man skelner mellem to modpoler af læringsmiljøer: Opgaveorienteret og Præstationsorienteret miljø.

I et præstationsorienteret miljø er læring ikke et mål i sig selv.<sup>115</sup> Målet er at blive opfattet som dygtig, og derfor er eleverne optaget af at præstere og vise, hvor dygtige de er. Grundlaget for succes er altså, at præstere bedre end andre.<sup>116</sup>

I et opgaveorienteret miljø er læring derimod et mål i sig selv.<sup>117</sup> Derfor er der vægt på, at eleverne skal prøve og fejle ud fra egne forudsætninger, og at de skal føle succes, hvorfor eleverne skal være optaget af egen fremgang og på at gøre deres bedste.<sup>118</sup> Eleverne er derfor også positive overfor nye udfordringer og opslugt i egen handling.

Undervisning i et cirkus- og gøglerforløb kan fremme et opgaveorienteret læringsmiljø, idet der i selve cirkusidéen, ligger, at eleverne skal præstere ud fra egne forudsætninger og ønske om spænding og nye udfordringer.<sup>119</sup> I cirkus- og gøgleraktiviteter handler det netop også om at blive opslugt og fordybe sig i en færdighed, og alle vil kunne opleve succes. Derudover så vi

---

<sup>113</sup> Tidsskrift 1991; 129

<sup>114</sup> Jensen 2010; 74

<sup>115</sup> Skaalvik 2007; 202

<sup>116</sup> Jensen 2010; 75

<sup>117</sup> Skaalvik 2007; 202

<sup>118</sup> Jensen 2010; 75

<sup>119</sup> Ibid.; 76

i forrige afsnit, at eleverne her er mere ligeværdige, da det er et idrætsligt neutralt mødested, og paletten af cirkusdiscipliner er mange og forskelligartede – alt dette mindsker den sociale sammenligning, som er essensen i et præstationsorienteret læringsmiljø. Cirkus ligger heller ikke op til, at der kun er ét svar eller én løsning.

Derimod vil fx en boldspilsundervisning, med fokus på slutresultatet, konkurrence, en bestemt måde at finte, og hvor læreren er optaget af de elever, som præsterer bedst, fremme et præstationsorienteret læringsmiljø. Men igen mener jeg ikke, at det kun er indholdsområdet, som fremmer et bestemt læringsmiljø. Selvfølgelig ligger nogle indholdsområder mere op til det ene, fx hvis det indeholder konkurrence med andre. Men lærerens tilgang til indholdet og undervisningen, er for mig at se af størst betydning. Hvis lærerens opmærksomhed er på enkelte elevers præstationer, og fokus er på hvordan det udføres på den rigtige måde, vil der opstå et præstationsorienteret læringsmiljø, hvor kun få elever vil have mulighed for at opleve succes, og dermed få positive erfaringer at bygge deres selvopfattelse på. Hvis læreren derimod er opmærksom på eleverne ud fra deres individuelle forudsætninger og indsats, og hvis anerkendelse og differentiering vægtes højt, vil eleverne blive mere opgaveorienteret. I et sådant miljø vil flere elever opleve positive erfaringer og dermed støttes i en positiv selvopfattelse.

Hvordan kan læreren så konkret i et cirkus- og gøglerforløb, fremme et opgaveorienteret læringsmiljø, hvor elevernes positive selvopfattelse støttes?

### 5.3 Lærerens opgave

For det første handler det om at få skabt mestringsoplevelser for alle elever, dette kan gøres ved at vælge forskelligartede aktiviteter, hvor alle kan være med. Læreren skal tænke kreativt og bruge sin faglige fantasi, ved at være åben for nyfortolkninger og skævvridninger, som fx at inddrage elevernes fritidsinteresser, hvis nogle elever kan noget anderledes, eksempelvis køre på skateboard.<sup>120</sup> For med Ny-cirkus er der næsten ingen grænser for hvilke færdigheder eleverne kan beskæftige sig med, så længe det er kropslige kompetencer, som udvikles.

---

<sup>120</sup> Juul 2001; 99

Lærerens opgave består også i at mindske den sociale sammenligning, ved at støtte eleverne i at lave interne sammenligninger i stedet. Det handler altså om at skabe en kultur, hvor eleverne sammenligner deres præstationer med egne tidligere, dvs. hvor eleverne fokuserer på egne fremskridt. I cirkus- og gøglerforløbet i praktikken, skulle eleverne hver gang skrive logbøger, hvori de skulle tage stilling til hvor gode de var til en færdighed i starten af timen, og igen sidst i timen. Herved fokuserede vi på elevernes individuelle fremskridt. Derudover vil fremskridtene, som beskrevet, være tydelige og synlige i et sådant forløb. Dette kan læreren være med til at tydeliggøre, både ved at rose og anerkende, men også ved at forstyrre det monotone. Som lærer er man jo en signifikant anden, og har derfor stor indflydelse på elevens selvopfattelse.

Det handler også om, at udvikle en tradition hos eleverne i at attribuere præstationer til indsats frem for evner. Læreren skal altså arbejde med det dynamiske færdighedssyn frem for det statiske. For hvis eleverne har et statisk færdighedssyn, forbinder de færdigheder med medfødte talenter, som ikke kan ændres. De har derfor meget lidt tro på, at de kan mestre nye færdigheder. Dette vil typisk gælde for @-børnene i idræt. De skal altså opleve, at med øvelse og flid, er det muligt også for dem, at beherske færdigheder i idræt – hvilket er muligt i et cirkus- og gøglerforløb. Elever med et dynamisk færdighedssyn, ser derimod optimistisk på mulighederne for at lære sig fysisk-motoriske færdigheder. Dette ses ofte hos DBU-børnene, for de har gennem foreningsidrætten, erfaret, at hvis bare de anstrenger sig lidt, vil de opleve mestring. Et dynamisk færdighedssyn har gode kår i et cirkus- og gøglerforløb, for her vil eleverne ikke have traditionelle og stereotype opfattelser af, hvad der forventes i forhold til andre indholdsområder og idrætsaktiviteter.<sup>121</sup> De er altså erfaringsmæssigt mere ligestillede, og de mange forskellige discipliner, lægger op til individuelle måder at udføre det på.

En undersøgelse viser også, at elever med et dynamisk færdighedssyn, er mere tilfredse i idrætstimerne.<sup>122</sup> Det kan altså være med til at skabe motivation og trivsel.

Lærerens opgave bliver derfor – hvilket man netop kan gennem et cirkus- og gøglerforløb – at give eleverne oplevelser af, at evner og talenter ikke er afgørende for fremgang og oplevelse af mestring.

---

<sup>121</sup> Jensen 2010; 79

<sup>122</sup> Ibid.

For at skærpe deres opfattelse af, at indsats og træning har stor betydning, kan læreren helt konkret give eleverne idrætslektier for. De obligatoriske 2 x 45 minutter om ugen er ikke nok, hvis det skal blive til noget, derfor er lektier nødvendige - ligesom i alle andre skolefag.<sup>123</sup> Dette vil også synliggøre, at idræt er et læringsfag, jf. tidligere beskrivelse af EVA-rapporten.

Lærerens opgave i at mindske social sammenligning, bliver også, at støtte eleverne i at sammenligne deres præstationer med egne mål og ambitioner. I samarbejde med eleven kan læreren sætte individuelle og realistiske mål, således at eleven har noget at forholde sig til. Dette kan i et cirkus- og gøglerforløb, konkret gøres ved at indgå gøglerkontrakter med eleverne, hvor eleverne selv vælger et par specifikke færdigheder, som de vil dygtiggøre sig indenfor, og evt. i slutningen af forløbet, fremvise hvor langt de er nået. Dette vil skærpe deres målrettedhed, og eleverne vil have noget konkret at sammenligne deres præstation med, når de under forløbet øver sig. Derudover bliver det tydeligt for eleverne, hvad der forventes af dem – hermed menes, at mestringsniveauet defineres på forhånd og elevens præstation evalueres i forhold til dette absolutte kriterium. Herved undgås, at det bliver relative kriterier, som bestemmer mestringsniveauet, dvs. hvor mestringsniveauet består i at gøre det bedre end andre, hvilket er tilfældet i konkurrencepræget undervisning, for her skal vi finde den eller de som har gjort det bedst.<sup>124</sup>

Lærerens udfordring bliver også at inddrage den gode anderledeshed i undervisningen – at forstyrre elevernes visheder. Dette sker helt automatisk i et cirkus- og gøglerforløb, da det i sig selv er et anderledes indholdsområde langt fra elevernes hverdag. Så her bliver udfordringen, for læreren, at afbalancere forholdet, således at den gode anderledeshed bliver veldoseret, så gløden hos DBU-børnene ikke slukkes – for i det tilfælde har man tabt som idrætslærer. Vi ved, at positive mestringsoplevelser øger forventningen om mestringsniveauet i fremtidige lignende aktiviteter. Derfor er det særligt uheldigt, hvis en elev mislykkes allerede i begyndelsen af en læringsproces. Jeg forestiller mig derfor, at læreren med fordel kan inddrage den anderledes tilgang i starten af også andre indholdsområder, således at flere elever i starten af et forløb oplever mestringsniveauet. Fx i et håndboldforløb kunne man starte med, i fællesskab med eleverne, at finde ud af, hvad en håndbold kan bruges til. Hvem kan balancere med den på fingeren,

---

<sup>123</sup> Thomsen 2006; 28

<sup>124</sup> Skaalvik 2007; 113

på foden, på skulderen? Hvem kan jonglere med to bolde? Hvem kan fortælle en historie med bolden? Hvem kan føre en samtale via boldens afleveringshastighed osv.? Det handler om at udfordre elevernes fantasi og kreativitet.

Undersøgelser viser en sammenhæng mellem fysisk aktivitet og selvopfattelse hos børn med specielle behov.<sup>125</sup> Dette viser, hvor vigtigt det er som idrætslærer, at vælge aktiviteterne, så *alle* kan deltage.

Som professionel lærer står man altså overfor mange udfordringer i forhold til at støtte elevernes selvopfattelse, således at alle elever får glæde og lyst til at udøve idræt. Men den gode undervisning er også afhængig af lærerens personlige tilgang til undervisningen. Som idrætslærer skal man besidde de faglige kundskaber, men det er bestemt ikke nok. Et godt cirkus- og gøglerforløb er også afhængig af lærerens engagement og indlevelse.<sup>126</sup> Man må som lærer give noget af sig selv, være spontan og impulsiv, hvis man vil skabe gode samspilssituationer. Det er min pligt som lærer, at tage vare på elevens nysgerrighed og glæde ved at deltage,<sup>127</sup> for ellers får eleverne aldrig lyst til at udøve idræt i og udenfor skolen. Skolen er i dag præget af, at eleverne lærer ud fra, hvad der er rigtigt og forkert. Folkene bag Cirkus Cikør mener, at skolen skal bevare nysgerrigheden hos eleverne, og det kan man netop i et cirkus- og gøglerforløb. For her handler det om den uendelige jagt på, hvad der kan lade sig gøre – der er ingen regler.<sup>128</sup> Børns initiativ og motivation for at deltage er jo netop også affødt af nysgerrigheden.<sup>129</sup> I det frie gøgler liv i undervisningen, er læreren også frigjort fra rollen som dommer, dvs. den der skal irttesætte, fløjte for regler og fastholde eleverne på række.<sup>130</sup>

Ovenfor har jeg analyseret og diskuteret lærerens udfordringer i forhold til at støtte elevernes selvopfattelse. Og ved at hæve blikket ses det, at disse udfordringer netop svarer til Tønnessvangs teori om de fire rettetheder.

---

<sup>125</sup> Jensen 2010; 85

<sup>126</sup> Ibid.; 102

<sup>127</sup> Ibid.; 116

<sup>128</sup> Beck 2011; 21

<sup>129</sup> Ryt-Hansen 1986; 167

<sup>130</sup> Juul 2001; 98

#### 5.4 De fire rettetheder

Tønnessvang sætter med sin selv-objekts teori, fokus på, *hvordan* læreren, som person er tilstede i undervisningen, idet han mener, at lærerens personlige tilstedeværelse og engagement har betydning for elevernes udbytte af undervisningen. I sin teori beskriver han fire rettetheder, som eleverne retter sig mod, og som læreren derfor skal have fokus på:<sup>131</sup>

- 1) Selvhævdelse
- 2) Samhørighed
- 3) Mestring
- 4) Værdier/mål

Eleverne søger ud fra disse fire rettetheder respons fra omgivelserne – dvs. læreren bliver et selvobjekt, der skal tilføre eleverne en tilpas mængde psykologisk ilt. Psykologisk ilt er en balance mellem medspil og modspil. Lærerens respons på elevens rettethed har stor betydning for elevens selvopfattelse, idet selvopfattelse som tidligere beskrevet dannes ud fra erfaringer og tolkning af disse.

Jeg vil nu, vha. nedenstående model, forsøge at belyse, hvordan jeg ser en sammenhæng mellem de ovenfor skitserede udfordringer for læreren i et cirkus- og gøglerforløb og Tønnessvangs fire rettetheder. Jeg vil altså se på, hvordan læreren i et sådan forløb, både kan være

- 1) Spejlende selvobjekt
- 2) Samhørighedsskabende selvobjekt
- 3) Udfordrende selvobjekt og
- 4) Betydningsbærende selvobjekt

I modellens sidste kolonne "I et cirkus og gøglerforløb" henvises til de udfordringer og opgaver, som jeg har diskuteret i afsnit 4 og 5.

---

<sup>131</sup> Tønnessvang 2006; 183



<b>Elevens ret-tethed</b>	<b>Læreren som selvobjekt</b>	<b>Selvobjektets funktion</b>	<b>Lærerens opga-ve/ udfordringer</b>	<b>I et cirkus- og gøglerforløb</b>
<b>Selvhævdelse</b>	Spejlende selvobjekt	<i>"Se mig som den jeg er"</i>	Vise interesse og skabe rum for at alle elever kan blive anerkendt	Mindske konkurrence og social sammenligning. Vælg alsidige aktiviteter => flere vil have mulighed for at opleve succes og dermed blive anerkendt.  Ny-cirkus: anerkende dem som kan noget anderledes
<b>Samhørighed</b>	Samhørigheds-skabende selvobjekt	<i>"Lad mig være ligesom dig"</i>	Lad eleverne føle at de hører til og er en del af fællesskabet	I forbindelse med en forestilling vil eleverne opleve at være en betydningsfuld del af fællesskabet  Roller og opgaver til alle i et sådant forløb

<b>Mestring</b>	Udfordrende selvobjekt	<i>"Udfordre mig uden at knægte mig"</i>	Udfordre eleverne indenfor zonen for nærmeste udvikling. Giv dem medspillende modspil	Idrætsligt neutralt og alsidige aktiviteter => mestringsoplevelser for alle  Ryste elevernes visheder og forstyrre det monotone.
<b>Værdier/mål</b>	Betydningsbærende selvobjekt	<i>"Vis mig hvad jeg kan blive"</i>	Vær et forbillede, vis engagement og autoritet	Vis engagement og autoritet ved at være målrettet og sætte individuelle mål  Lære eleverne at attribuere til indsats, så de oplever at øvelse gør mester  Stimulere deres nysgerrighed

Ved at fungere som selvobjekt for eleverne og være en medspillende modspiller, kan man som lærer støtte deres udvikling af en positiv selvopfattelse og give alle elever troen på, at de kan mestre udfordringerne.

## Afsnit 6: Afsluttende bemærkninger fra praktikken

I praktikken lykkedes det, gennem cirkus- og gøglerforløbet, at give de fleste elever glæde og lyst til at udøve idræt. 69,23 % af eleverne svarede, at de havde været mere glad for idræt den seneste tid og 76,93 % havde talt om idræt derhjemme.<sup>132</sup> Jeg synes, det er positive tegn, som viser, at eleverne har oplevet glæde i idrætstimerne.

Derudover var det en stolt og glad dreng A, der kom om bag scenetæppet efter at have gennemført forestillingen. (jf. interview i afsnit 2.2) Et efterfølgende interview viste også både hans og familiens stolthed:

Lærer: *Hvad med din mor, sagde hun at hun var stolt eller glad for, at du kom frem?*

A: Hun var glad bare... ikke så meget. Hun var helt vildt glad, fordi at jeg turde gøre det.

Lærer: *Ja... Er du også selv stolt over at du turde gøre det?*

A: Ja og min far ville bare lægge sig hjemme i sengen og græde.

Lærer: *Sagde han det?*

A: Mmmh

Lærer: *Så glad var han. Sagde han det?*

A: Ja

Jeg kan altså konkludere, at A har fået en positiv oplevelse, og denne erfaring vil forhåbentligt påvirke hans selvopfattelse positivt, således at næste gang han står i en lignende situationer, har han troen på, at han kan mestre udfordringen.

Målene for et cirkus- og gøglerforløb: at mestre specielle færdigheder, være kollektivt skabende og stå i centrum for manges opmærksomhed, kan være store personlige mål for mange elever. Men det vil være med til at udvikle deres identitet og tro på sig selv.<sup>133</sup> For "at agere for andre giver både mod og selvtillid og evnen til at stole på, at man er noget værd"<sup>134</sup>

---

<sup>132</sup> Se bilag 3

<sup>133</sup> Jensen 2006; 17

<sup>134</sup> Ginge; 1 (Avisartikel)

Ifølge Hans Henrik Knoop handler det om, at eleverne går glade og åbne til udfordringer, dvs. motivation er et nøgleord, når eleverne skal lære noget.<sup>135</sup> Generelt har jeg oplevet at eleverne er glade og motiveret i de første skoleår, fx gav alle elever 4 eller 5 ud af 5 mulige på en skala for hvor glade de var for at gå i skole. Men undersøgelser viser, at motivationen daler med alderen, og at eleverne i udskolingens derfor er knap så motiveret.<sup>136</sup> Idrætslærerens opgave bliver derfor, at holde fast i deltagelsesglæden hos eleverne hele skolelivet. Jeg har i praktikken erfaret hvordan denne glæde og lyst til idræt kan skabes hos de fleste elever i et cirkus- og gøglerforløb. Herefter bliver udfordringen at bevare motivationen, og det mener jeg, kan gøres ved at inddrage den veldoserede gode anderledeshed og derved skabe mulighed for succesoplevelser for alle i idrætstimerne. For som sagt *"an even chance of succes is usually the best motivation"* Derudover vil succesoplevelserne også skabe positive erfaringer som danner grundlag for udvikling af en positiv selvopfattelse. Man kan altså sige at elevens selvopfattelse påvirker elevens motivation, hvorfor det bl.a. er vigtigt at eleverne udvikler en positiv selvopfattelse i forhold til at mestre udfordringerne i idrætstimerne.

## Afsnit 7: Kritik

Jeg har i løbet af opgaven spillet bolden op af den traditionelle konkurrenceprægede idrætsundervisning, altså brugt den som modpol til det anderledes - cirkus og gøgl. Som beskrevet i nutidens idrætsbillede, så er samfundet præget af konkurrence, det handler om at være den bedste. Man kan så spørge sig selv, om vi støtter eleverne bedst, hvis de kommer ud i virkeligheden og først her oplever konkurrence? Skal de aldrig prøve at lide nederlag til hinanden før end da? Jo selvfølgelig og det står også direkte i fællesmål, at eleverne skal *"forholde sig til fysiske og psykiske reaktioner, der opstår i med- og modspil samt i konkurrencer"*<sup>137</sup> Det er altså ikke nok kun at konkurrere med sig selv, som vi så det i et cirkus- og gøglerforløb. Eleverne skal også i idrætstimerne stifte bekendtskab med den følelsesladet adfærd der opstår i forbindelse med konkurrence. Herved vil de være bedre rustet, når de senere i livet møder de samme følelser, som fx vrede og skuffelse. Konkurrence skal bare ikke være et mål i sig selv. Læreren skal skabe et trygt læringsmiljø, kendetegnet af gensidig respekt, hvor det er *den liv-*

---

<sup>135</sup> Hansen 2005

<sup>136</sup> EVA 2004; 6

<sup>137</sup> Fællesmål 2009

*givende kamps* kvaliteter, som fairplay, dialogisk vekselvirkning, medspillende modspiller, og hvor det gælder om at gøre sit bedste - at vinde, men ikke for enhver pris, der er i fokus.<sup>138</sup>

Kritikken på et cirkus- og gøglerforløb har lydt, at det kun er sjov og ballade, og som lærer skal man være opmærksom på, at det ikke går op i hat og brillen. Men jeg synes med opgaven at have vist, at der både er faglig og social læring i et sådant forløb. Og jeg mener, at eleverne skal møde den brede og alsidige idrætspalet, herved understøttes elevernes mange identitets-søjler også. Der skal altså inddrages noget anderledes, men der skal bestemt også arbejdes med noget kendt, som fx de traditionelle boldspil. For med Ziehes egen terminologi skal det, som skrevet, kun være *Øer* af intensitet. Mange elever vil gerne spille de klassiske spil, netop fordi de er trætte af alle de valgmuligheder, der er i samfundet. De søger altså en tryghed i disse spil, hvor de kender reglerne osv. – og det skal der også være plads til.<sup>139</sup>

### 7.1 Empiri kritik

Min empiri har visse begrænsninger, idet det kan være vanskeligt at interviewe så relativt "små" børn, uden at komme til at lægge ordene i munden på dem. Inden interviewene gjorde jeg mig derfor nogle tanker om hvad jeg konkret kunne gøre, for at mindske problemerne med bl.a. at skulle hive ordene ud af dem. Jeg forsøgte derfor at gøre elevernes svarmuligheder konkrete, fx ved smiley i deres logbøger, og en del af spørgsmålene bestod i, at de skulle svare ved at angive på talskala fra 1-5. Sidst men ikke mindst valgte jeg at lave spørgeskemaet til forældrene i stedet. Empiri indsamlingen er kun foretaget i en enkelt klasse, og derfor er kvantiteten begrænset. Derudover kan der være mange faktorer, som har haft indflydelse på elevernes svar, fx at jeg var en ny lærer.

## Konklusion

Jeg har i opgaven givet mit bud på en besvarelse af problemformuleringen: *Der foretages en analyse og diskussion af, hvordan idrætslæreren igennem et anderledes forløb, som cirkus og gøgl, kan støtte elevernes selvopfattelse, så de udover den faglige læring, får glæde og lyst til at udøve idræt.*

---

<sup>138</sup> Juul 2002

<sup>139</sup> Halling 2005; 22-23

I arbejdet med opgaven er jeg blevet bekræftet i min forventning om cirkus og gøglets værdi i idrætsundervisningen. Mestringserfaringer er grundstenene i udviklingen af en positiv selvopfattelse, og de skaber også glæde og motivation hos eleverne. Idrætslæreren kan igennem et cirkus- og gøglerforløb give alle elever mulighed for mestringserfaringer, og dermed oplevelse af succes. For i et sådant forløb er aktiviteterne mange og forskelligartede, og det er et idrætsligt neutralt mødested for eleverne. Det betyder, at konkurrenceelementet bliver begrænset, hvorfor den sociale sammenligning bliver mindsket.

Udviklingen af en sund og positiv selvopfattelse støttes også ved, at eleverne attribuerer til indsats. I et cirkus- og gøglerforløb kan læreren netop støtte udviklingen af et dynamisk færdighedssyn, for her handler det om øvelse og flid – eleverne vil opleve en synlig fremgang i deres egen indre kamp for at beherske en cirkusdisciplin. Herved kan man give eleverne oplevelser af, at evner og talenter ikke er det afgørende for fremgang og oplevelse af mestring.

Ved at inddrage et anderledes forløb, som cirkus og gøgl, kan man ifølge Thomas Ziehe ryste og forstyrre elevernes traditionelle idrætsbegreb, og dermed mindske decentraliseringen. Eleverne skal lære at prøve noget nyt og anderledes, og i et sådant forløb vil der være mulighed for, at give @-børnene en chance for at udmærke sig. Her bliver lærerens opgave, at afbalancere så den gode anderledeshed bliver veldoseret. For idrætspaletten er bred, der skal også være plads til de traditionelle indholdsområder, og eleverne skal møde alle facetter af konkurrencebegrebet. Men det handler om, at udfordre elevernes opfattelse af konkurrence, som andet end et ciffer-resultat.

I forbindelse med en cirkusforestilling vil eleverne opleve sig som en betydningsfuld del af fællesskabet, hvilket er vigtigt i udviklingen af en positiv selvopfattelse. Vi stræber nemlig alle efter at blive socialt anerkendt, og den sociale identitet har stor betydning for, hvordan vi opfatter os selv.

I et cirkus- og gøglerforløb har læreren gode kår til at udvikle et opgaveorienteret læringsmiljø, hvilket fordrer udviklingen af en positiv selvopfattelse. Her handler det om, at blive opslugt og fordybe sig i en cirkusdisciplin ud fra egne forudsætninger, og grundlaget for succes er netop ikke, om man præstere bedre end andre, men derimod ens egen fremgang.

Læreren kan altså igennem et cirkus- og gøglerforløb støtte elevernes udvikling af en positiv selvopfattelse, så de får glæde og lyst til at udøve idræt. Men læreren står overfor udfordringer i forhold til dette. For hvordan gør læreren - hvad er læreren rolle? I opgaven så vi, at det,

som, jeg mener, er lærerens opgave, netop svarer til de fire rettetheder, som Tønnesvang mener, læreren skal have fokus på. For det første skal læreren vise interesse og skabe rum for, at alle elever kan blive anerkendt. Derudover skal læreren lade eleverne føle, at de hører til og er en del af fællesskabet. For det tredje skal læreren give eleverne medspillende modspil og sidst men ikke mindst skal læreren være et forbillede, vise engagement og autoritet.

## Perspektivering

Jeg har i opgaven belyst de kvaliteter, som et anderledes forløb har, og jeg har spillet dem op mod den traditionelle konkurrenceprægede undervisning. I fællesmål benævnes det, som vi tidligere så, at eleverne skal opleve konkurrence og de deraf følgende reaktioner og følelser. Men hvorfor benævnes den anderledes tilgang ikke? Jeg mener, at de anderledes forløb og den skæve indfaldsvinkel burde være mere tydelig i fællesmål, for de rummer aspekter, som er svære at opnå i andre idrætslige indholdsområder.

I samfundet er der kommet mere fokus på at kunne noget specielt, at skille sig ud og gøre noget anderledes. Det er blevet "in" at søge grænser for, hvad der er muligt, og cirkus er via Ny-cirkus også blevet mere udbredt. Indenfor andre indholdsområder i idrætten ses den anderledes vinkel også, fx i redskabsgymnastik, hvor Parkour er blevet populær. Eller indenfor danseseverden, hvor der er opstået nye genre som fx Zumba. Begrebet "Ekstrem sport" er blevet almen kendt, og vi udfordrer os selv for, hvad der er menneskeligt muligt. Jeg er sikker på, at denne udvikling også vil sætte sit præg på folkeskolens idrætsundervisning, mere end den allerede har gjort. Det betyder, at vi er på vej væk fra den traditionelle undervisning, hvor læreren giver bolden op og fløjter kampen i gang. Heldigvis skal man som kommende idrætslærer tænke kreativt og anderledes.

## Litteraturliste

### Primær litteratur:

- **Ahlmann**, Lise (2006) *Hjernens og nervesystemets opbygning* fra Bevægelse og udvikling. Christian Ejler's forlag
- **Andersen**, Siri Haff (2008) "NyCirkus – kommet for at blive" Artikel i FOCUS Tidsskrift for idræt. Tema: Stil i bevægelse.
- **Ballisager**, Olav og Søren Damkjær (2003) "Kroppens idé" Forfatterne og Systime A/S
- **Beck**, Rasmus Thirup (2011) "Man kan ikke have hovedet andre steder, når man hænger i trapezen" Artikel i Pionermagasinet 06 - 5. Årgang/2011
- **Bendix**, Henrik (2009) "Jonglering giver nye hjernevindinger" Fra [www.videnskab.dk](http://www.videnskab.dk)
- **Bolton**: Følgende artikler fra <http://www.regbolton.org/>
  - a) "Circus as Education"
  - b) "Circus for Succes"
- **Brejnrod**, Poul (2008) "Grundbog i pædagogik" Gyldendalske boghandel. Nordisk forlag A/S.
- **EVA** – rapporten. (2004) "Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse" Fra: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)
- **Fællesmål** 2009, Idræt Faghæfte 6. Fra [www.UVM.dk](http://www.UVM.dk)
- **Ginge**, Sven Erik: *Verdensstjerner flokkes i Stjær*. Avisartikel
- **Gjesing**, Gudrun og Anton Niemann Jensen (2008) "Gøgl i hverdagen – sådan." Dafolo forlag.
- **Gyldendals idrætspsykologi**: Kapitel I: *Introduktion – identiteter – motivation*.
- **Halling**, Anders m.fl. (2005) "Bolden i spil – teambold i teori og praksis" Syddansk Universitetsforlag.
- **Hansen**, Jan Tønnes (1999) "Identitet og integritet" i *Ungdomsliv og læreprocesser*. Knudsen & Jensen (red.). Værløse, Billesø og Baltzer.
- **Hansen**, Tonny (2005) "Glæde sætter turbo på læringen." Fra <http://www.folkeskolen.dk/39405/glaede-saetter-turbo-paa-laeringen> d. 25-03-12
- **Jerlang**, Espen (2008): *Udviklingspsykologiske teorier*. Forfatterne og Hans Rietzels forlag



- **Jensen**, Maybritt og Heid Osnes (2006) *"Pedagogisk bruk av sirkus i skolen"* Tema: her og nå. Kropp i tid og rom. Drama.
- **Jensen**, Maybritt og Heid Osnes (2010) *"Kroppen i leg og læring,- cirkus i børnehavn og skole"* Oversat af Susanne Braad Andersen. Forlaget DRAMA.
- **Juul**, Erik (2008) *"Cirkus, gøgl og motorisk fantasi"* Kroppen i skolen.
- **Juul**, Erik (2001) *"Gøgl og cirkus i undervisningen"* Fra FOCUS IDRÆT nr. 3 2001
- **Juul**, Erik (2002) *"Kampen – nødvendighedens, glædens og dilemmaets holdeplads"* KvaN 62/2002
- **Juul**, Erik (2005) *"Lykkens gudinde"* Artikel i Focus – tidsskrift for idræt nr. 1 2005
- **Kiens** (2007) *"Fysisk inaktivitet – konsekvenser og sammenhænge"* Motions- og ernæringsrådet.
- **Nietzsche**, Friedrich. Fra [http://da.wikiquote.org/wiki/Friedrich\\_Nietzsche](http://da.wikiquote.org/wiki/Friedrich_Nietzsche)
- **Ryt-Hansen**, Per og Marcus Mandal (1986) *"Med gøgl skal land bygges"* FOCUS idræt nr. 4 April 1986
- **Skaalvik**, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2007) *"Skolens læringsmiljø"* Akademisk forlag.
- **Tidsskrift** (1991) Tidsskrift for Idræt. Tema: "Gøgleraktiviteter" nr. 5/1991.
- **Thomsen**, Jeppe og Erik Juul (2006) *Idrætslektier "At stille krav er at vise omsorg"* Artikel i Tidsskrift for idræt nr. 3/2006
- **Tønnesvang**, Jan (2006). *"Selvet og den "psykologiske ilt" i undervisningens relationer."* I: Relationer i skolen – perspektiver på liv og læring. Værløse, Billesø & Baltzer.
- **Ziehe**, Thomas (2004) Artiklerne "God anderledeshed", "Farvel til halvfjerdserne" og "Dannelse og refleksivitet" i *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Forlaget Politisk Revy

#### Hjemmesider:

- **Hjemmeside 1:** <http://da.wikipedia.org/wiki/Wiki>
- **Hjemmeside 2:** <http://www.boernogkultur.dk/>
- **Hjemmeside 3:** <http://www.denstoredanske.dk/>

### Sekundær litteratur:

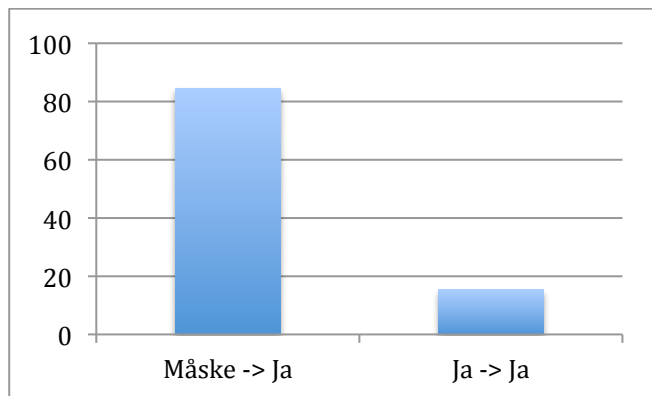
- **Bangsbo**, Lisbeth (2007) *"Ny cirkus 2007"* Fra FOCUS Tidsskrift for idræt nr. 3 Oktober 2007
- **Bolton**: Følgende artikler fra <http://www.regbolton.org/>
  - c) "Circus to save the World"
  - d) Extract from PHD thesis "Why circus works"
- **Eigtved**, Michael (2001) *"Nye tider – nye cirkus"* Samvirke 2001
- **Engelbrecht**, John *"Det legende menneske – om livet som et rent gedemarked eller et guddommeligt cirkus"*
- **Krabbe**, Palle (1988) *"Hopla-gøgler"* Bogforlaget DUO
- **Krabbe**, Palle *"Hopla Akrobat"* Bogforlaget DUO
- **Rønholt**, Helle og Birger Peitersen (2008) *"Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik."* Museum Tusulanums forlag
- **Santini**, Beatrice *"Cirkus: Fra manege til scene"* Mercedes magasin
- **Schumann**, Benny (1991) *"Din og min cirkus"* Forlaget Klematis.

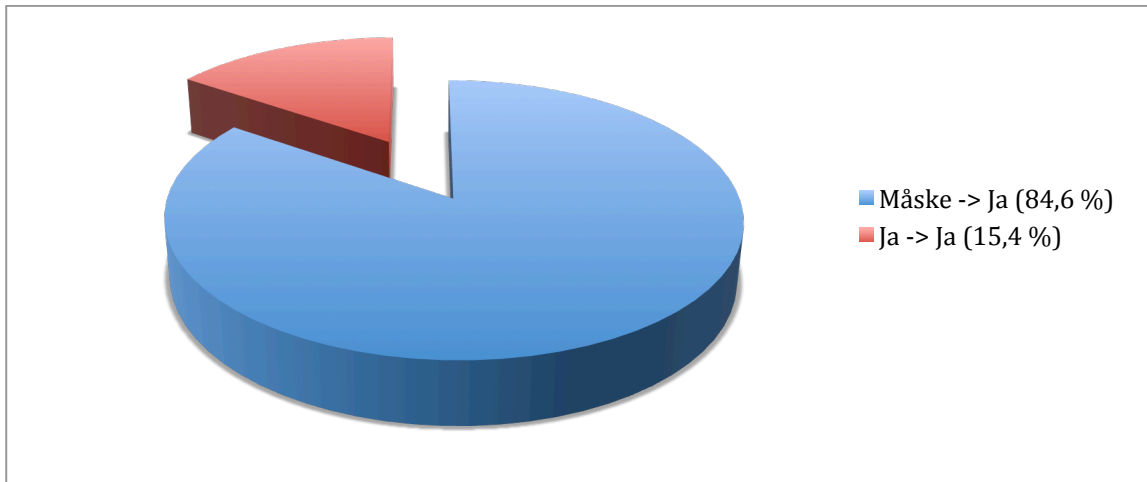
## Bilag

### Bilag 1: Opsamling på logbøger

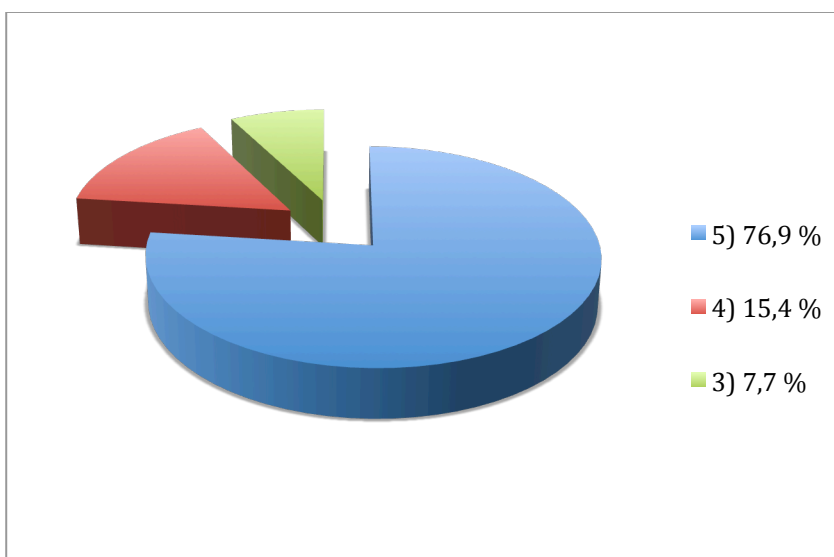
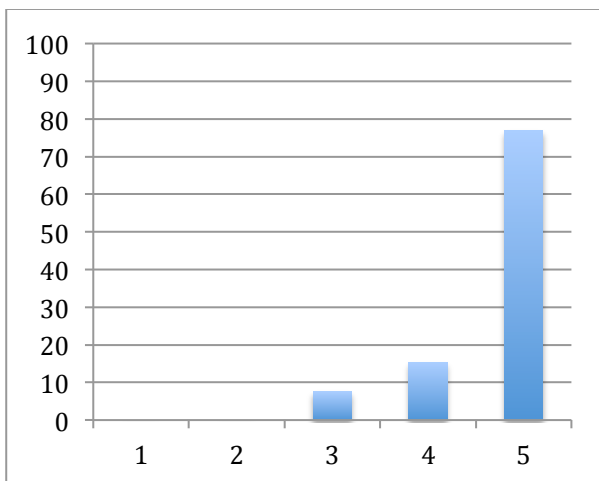
	Balancere med genstande	Balance på bom	Reaktions greb	Akrobatik	Jonglere	Slå kolbøtte	Være dyr
Bedre (fremskridt)	11	6	10	8	10	1	3
God time	10	4	8	6	9	1	3
Neutral time	1	2	2	2			
Dårlig time					1		
%-angivelse af hvor stor en del af dem som er blevet bedre, der synes det har været en god time.	90,9 %	66%	80 %	75%	90 %	100%	100%

#### 1) Tør du gå på glasskår:





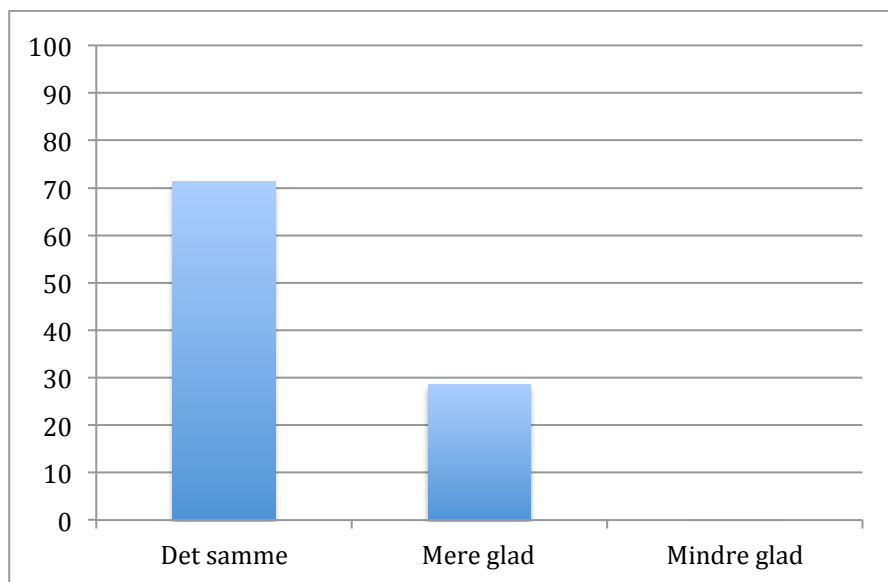
2) Hvor god er du til cirkus på en skala fra 1-5:



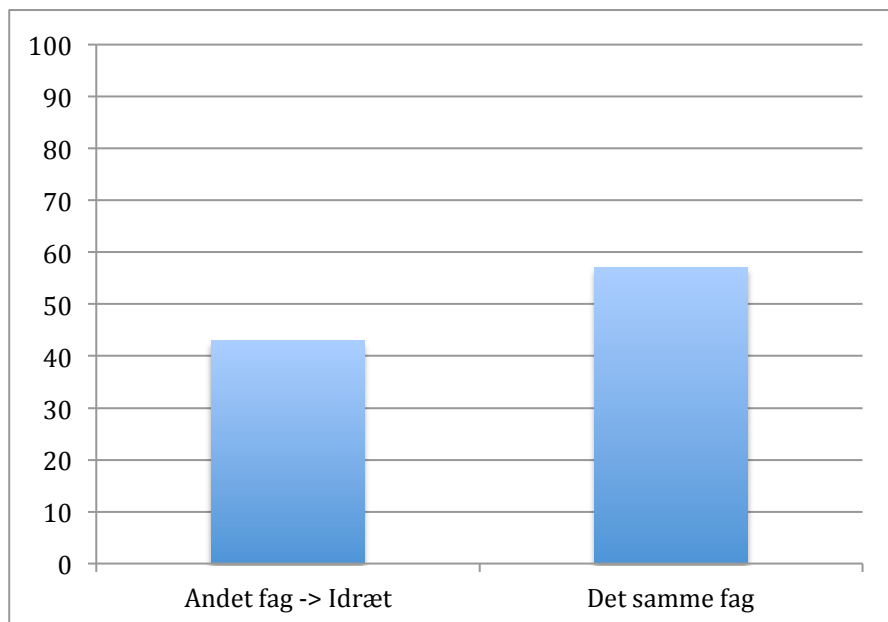
## Bilag 2: Opsamling på interview

Svarene fra interviewene før og efter er sammenholdt.

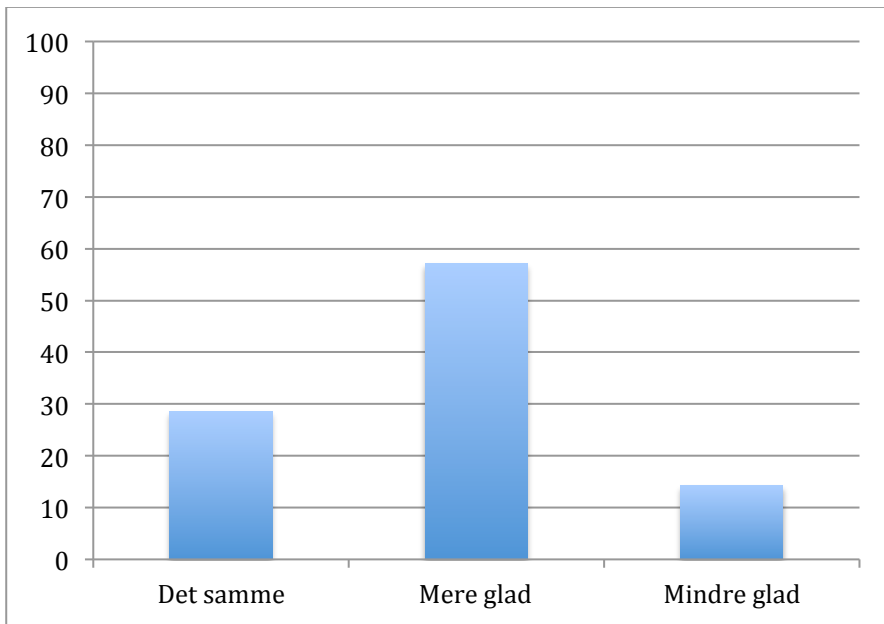
1) Hvor glad er du for at gå i skole:



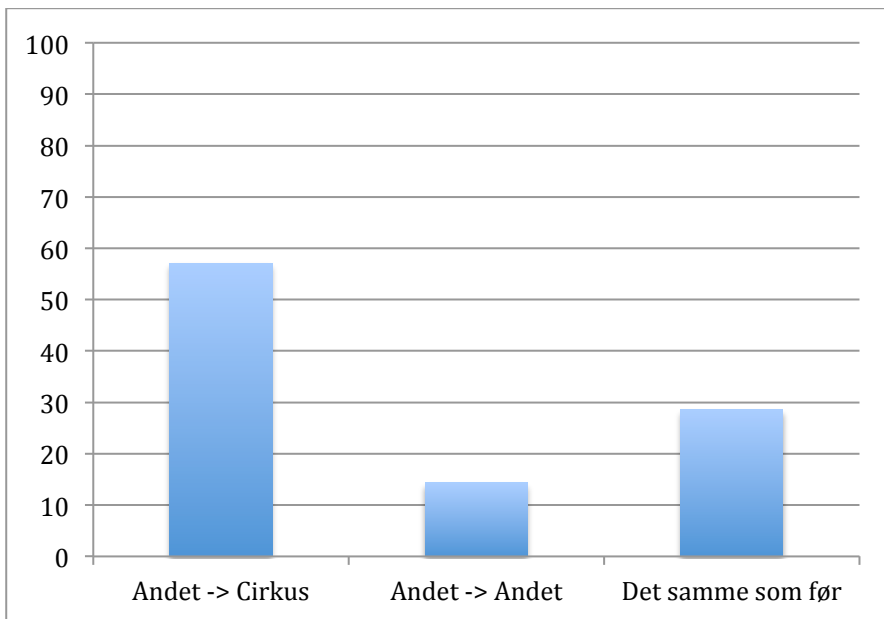
2) Hvilket fag kan du bedst lide:



3) Hvor glad er du for idræt:

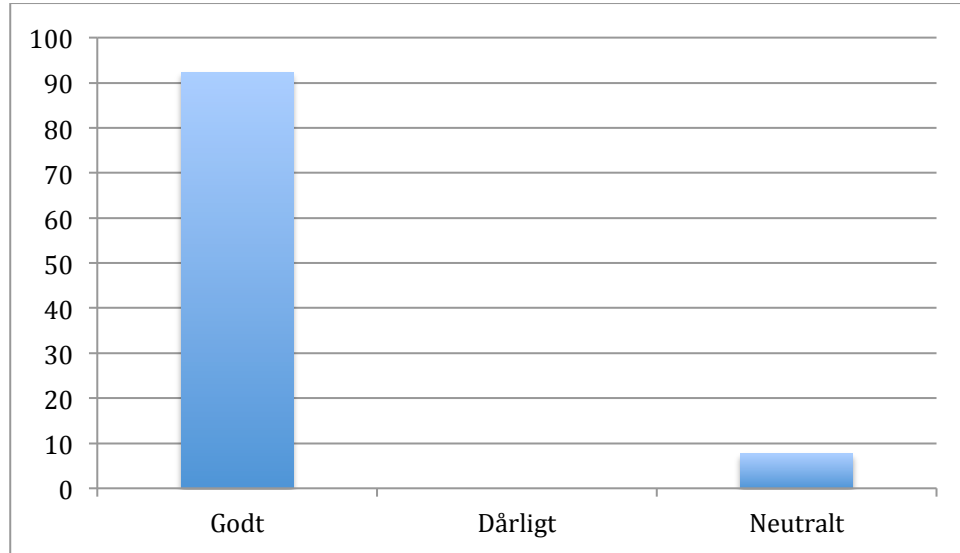


4) Hvad kan du bedst lide at lave:

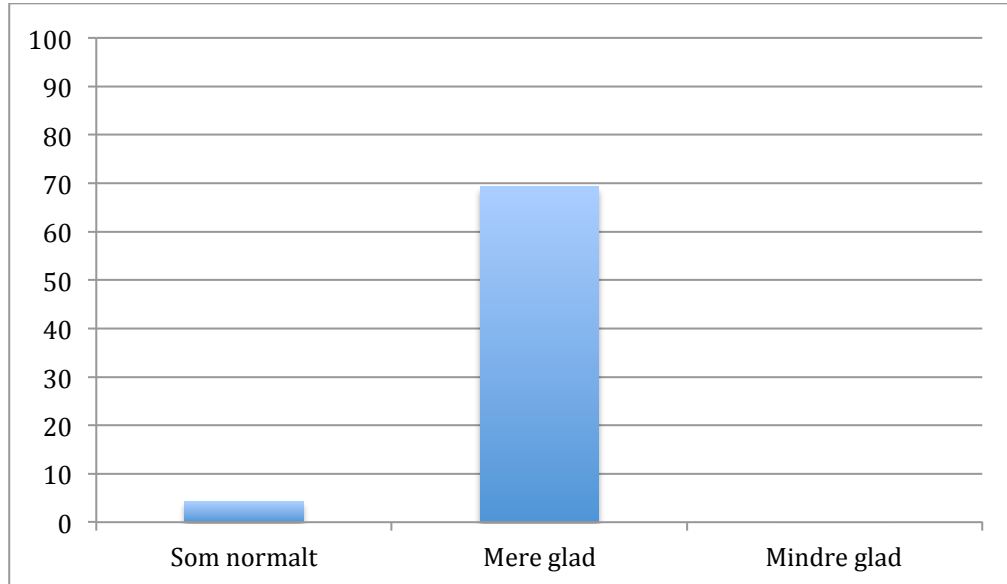


### Bilag 3 Opsamling på spørgeskemaer til forældrene

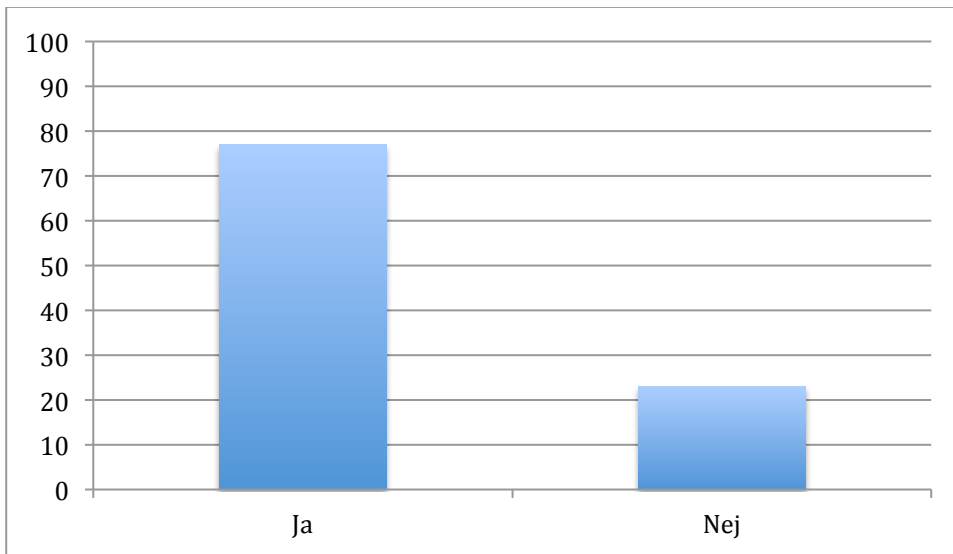
#### 1) Generel glæde for idræt:



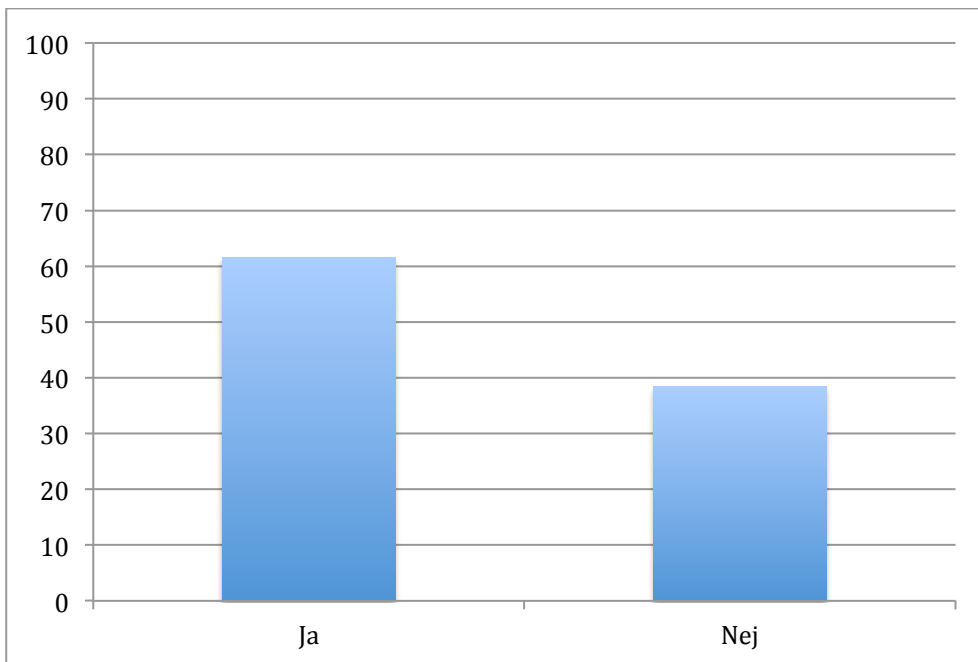
#### 2) Glæde for idræt den seneste tid:



3) Fortalt om idræt hjemme:

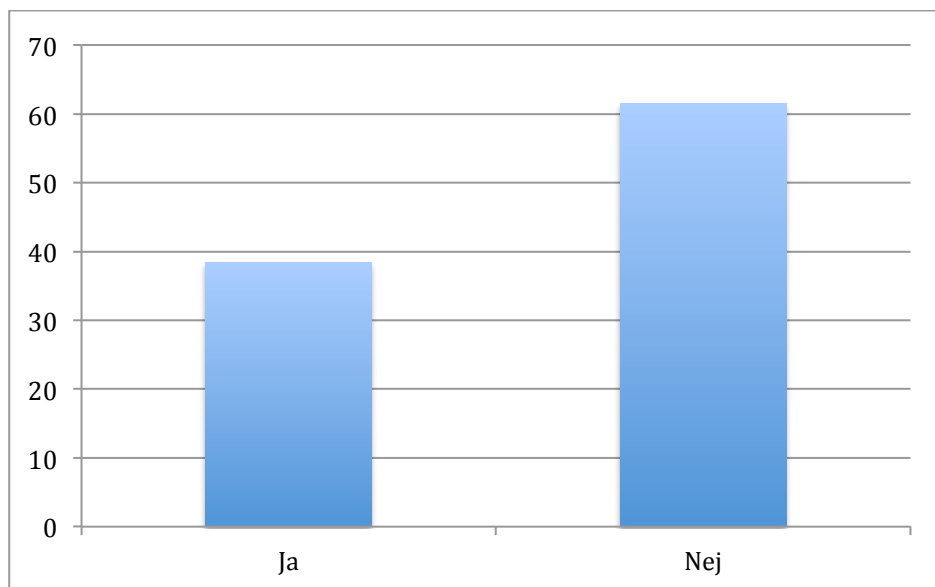


4) Fortalt om at prøve noget nyt/anderledes:





5) Fortalt om at skulle stå frem:



6) Vist/fortalt om noget nyt de har lært eller er blevet gode til:

