

Fra perifer deltagelse til aktiv fysisk deltagelse i boldspilsundervisningen



Et bachelorprojekt om inklusion af piger i boldspilsundervisningen

Navne: Kristine Nygaard Sørensen & Ida Bruhn Mikkelsen

Studienumre: A150232 & A150160

Vejleder: Poul Ravn Stidsen

Bivejleder: Jannie Lynge Johansen

Anslag: 90.991 (34,9 normalsider)

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	4
2. Problemformulering	5
3. Afgrænsning af problemformulering	5
4. Videnskabsteoretisk afsnit	5
4.1 Kønsforståelser	5
4.2 Hermeneutik.....	6
4.2.1 Forforståelse og fordomme	6
5. Undersøgelsesmetoder	6
5.1 Kvalitative metode	6
5.2 Kvantitativ metode.....	7
6. Dataindsamling	7
6.1 Undervisningsforløb	7
6.2 Observation	8
6.2.1 Subjektiviteten i observationerne	8
6.3 Elevinterviews.....	9
6.4 Interview af lektor Solveig Fogh Rostbøll.....	10
6.5 Spørgeskema	10
7. Begrebsafklaring	10
7.1 Inklusion	11
7.2 Motivation.....	11
7.3 Self-efficacy.....	11
8. Teori	12
8.1 Forskningsprojektet Inkluderende idrætsundervisning.....	12
8.2 Fysiologiske forskelle på drenge og piger	13
8.3 Et psykologisk blik på kønnene	13
8.4 Konkurrencebetonet boldspilsundervisning.....	14
8.5 Sociale dyader og magthierarkier	14
9. Analyse	15
9.1 Fysiologiske, psykologiske og sociale forskelle.....	16
9.1.1 Den samarbejdsorienterede tilgang	16
9.1.2 Den præstationsorienterede tilgang.....	18
9.1.3 Boldspil til det modsatte køn	19
9.2 Opsummering.....	19
9.3 Deltagelsesstrategier	19
9.3.1 Den aggressive spillestil.....	20
9.3.2 Den perifere deltagelsesstrategi.....	21
9.4 Opsummering.....	23
9.5 Skal eleverne kønsadskilles i boldspilsundervisningen?	24
10. Kommandobold - Et handleforslag	25
10.1 Spilhjulets parametre	26
10.1.1 Betingelser og regler	26
10.2 Afprøvning af Kommandobold.....	27
11. Konklusion	29
12. Bibliografi	31

13. Bilag.....	33
13.1 Bilag 1 - Elevinterviews.....	33
13.2 Bilag 2 – Interview med Solveig Fogh Rostbøll.....	38
13.3 Bilag 3 – Spørgeskemaundersøgelse	40
13.4 Bilag 4 – Observationer	43
13.5 Bilag 5 – Opgave: Boldspil kønnene imellem	46
13.6 Bilag 6 – Evaluering af Kommandobold	49
13.7 Bilag 7 – Den dynamiske boldspilstrappe	50
13.8 Bilag 8 – Spilhjulet	51

1. Indledning

Boldspil udgør en stor del af den samlede idrætsundervisning i den danske folkeskole. I SPIF-rapporterne fra 2011 og 2018 tydeliggøres det, at især boldspil er et dominerende indholdsområde i idrætsundervisningen (Munk & von Seelen, 2012, s. 15; von Seelen, Guldager, Bruun, Knudsen & Bertelsen, 2018, s. 6-8). Dette synes tankevækkende, eftersom dette indholdsområde ifølge bekendtgørelsen ikke udgør en større procentdel end de øvrige indholdsområder for idrætsfaget (Undervisningsministeriet, 2019). I SPIF-18 fremgår det, at de adspurgte idrætslærere ikke betragter efteruddannelse i *boldbasis* som nødvendigt, men i stedet ønsker mere efteruddannelse i de faglige områder *dans og udtryk* samt *redskabsredskabsaktiviteter* (von Seelen et al., 2018, s. 68). En tese er, at idrætslærerne føler sig mest sikre i boldbasis, hvorfor dette indholdsområde fortsat er dominerende i faget. Et forskningsprojekt, *Inkluderende idrætsundervisning*, foretaget fra 2014-2017, af lektor Solveig Fogh Rostbøll og docent Charlotte Østergaard, har undersøgt i hvilken grad idrætsundervisningen i folkeskolen er inkluderende. Under projektet fik de blik for, at den dominerende boldspilsdiskurs medfølger en række negative konsekvenser for udskolingspigeres lyst til deltagelse i boldspilsundervisningen, og at denne ofte foregår på drengens præmisser (Rostbøll & Østergaard, 2016, s. 16).

Gennem egne praksiserfaringer har vi gjort lignende opdagelser. Det er særligt piger, der benytter sig af en *perifer deltagelsesstrategi*, idet vi har oplevet, at de stiller sig i kanten af banen. Typiske tegn på deres passivitet er, at de forsøger at undgå at blive spillet til eller stå mindst muligt i vejen for de resterende deltagere. De viser hverken kropsligt eller verbalt, at de er interesseret i at deltage. Dette er et problem, da vi som idrætslærere er forpligtet på, ifølge *Nationale Mål* fra 2014, at skabe et inkluderende læringsmiljø, der fordrer, at alle elever udfordres på deres respektive niveau (Kolind, 2018). Yderligere fremgår det af *Idrætsfagets Fagformål*, at eleverne skal udvikle *kropslige, idrætslige, sociale og personlige kompetencer* (Undervisningsministeriet, 2019), hvorfor dette inkluderende læringsmiljø endvidere skal skabe udviklingsmuligheder for alle elever. Dog tyder det på, at dagens boldspilsundervisning ikke er inkluderende, idet ukendte faktorer bevirker, at pigerne får lyst til at trække sig. Dette bachelorprojekt er derfor optaget af at undersøge, hvilke faktorer, der er årsagen til pigernes udmeldelse, samt hvordan piger i udskolingen i højere grad kan inkluderes i boldspilsundervisningen.

Vi er nysgerrige på at undersøge, om bevæggrunden kan findes i de fysiologiske, psykologiske og sociale forskelle, der er hos piger og drenge. Med inddragelse af teori fra ovenstående tre perspektiver samt egen dataindsamling foretaget i en 7. klasse fra en skole i Nørresundby, vil vi undersøge, hvordan kønnes forskelligheder udspiller sig i boldspilsundervisningen, og om dette har indflydelse på pigernes perifere deltagelse. Gennem vores empiriske analyse ønsker vi at komme med didaktiske handleforslag til, hvordan vi, som idrætslærere, kan forbedre vores praksis, så pigerne i udskoling motiveres til fysisk deltagelse og dermed i højere grad inkluderes i boldspilsundervisningen. Dette leder os frem til følgende problemformulering:

2. Problemformulering

Hvordan kan pigerne i højere grad inkluderes i boldspilsundervisningen i udskolingen, så de sociale, psykologiske og fysiologiske områder tilgodeses, og hvilke didaktiske tiltag bør man som idrætslærer overveje, for at imødekomme pigernes behov?

3. Afgrænsning af problemformulering

Problemformuleringen er forsøgt afgrænset, for at indsnævre opgavens omfang samt at skærpe et fokus. I dette projekt er det særligt pigernes adfærd i boldspilsundervisningen, der er i centrum. For at undersøge dette er det nødvendigt også at observere drengenes adfærd, hvorfor disse observationer ligeledes anvendes i analysen. Eftersom de tre områder, nævnt i problemformuleringen, er omfangsrige har vi fundet det nødvendigt at indsnævre dem. Det fysiologiske perspektiv tager afsæt i, at drengene fra naturens side har nogle fysiske fortrin, hvilket medfører, at drengene er mere tilbøjelige til at dyrke fysisk aktivitet, og samtidig er de fysiske fortrin medvirkende til at sætte den drengedagsorden, der dominerer i boldspilsundervisningen (Rostbøll & Østergaard, 2016, s. 21). Inden for det psykologiske perspektiv undersøges kønshormonernes indvirkning på hjernen, og hvilken betydning dette har for kønnenes adfærd generelt set. Kønshormonerne har betydning for kønnenes interesser og værdier samt drengenes instinktive fysiske aggressive adfærd. Piger og drenge har generelt forskellige måder at indgå i relationer med hinanden på, hvilket klarlægges under det sociale perspektiv. Hvor drengene danner hierarkier, skaber pigerne sociale dyader (Jungersen & Bavnshøj, 2016, s. 44).

4. Videnskabsteoretisk afsnit

4.1 Kønsforståelser

I dette bachelorprojekt har vi anlagt en biologisk kønsforståelse, idet vi særligt har blik for, hvilke konkrete fysiologiske og psykologiske kendetegn, der er hos drenge og piger. Den biologiske forståelse bygger særligt på essentialismen, der inden for kønsforskning betyder, at kønnet er givet til ethvert menneske fra naturens side. Det vil sige, at vi er født enten som en dreng eller en pige. I essentialismen forstås kønnet ud fra kroppen og biologien, og hvis man kigger på 'kønnet' adfærd bliver den biologiske krop anvendt som forklaringsramme (Brønsted & Canger, 2016, s. 42). Når denne kønsforståelse anlægges kan der være fare for, at der drages absolutter; når teorien siger, at drenge er sådan, så er det fakta (Brønsted & Canger, 2016, s. 44). Der er en risiko for, at de biologiske kønsforskelle kan tolkes ensidige og uforanderlige, og at der dermed kan skabes en generaliseret og snæversynet forståelse af, hvad det vil sige at være dreng og pige, og som måske ikke alle drenge og piger vil kunne spejle sig i (Brønsted & Canger, 2016, s. 44).

Til at udvide forståelsen af kønnenes adfærdsmæssige forskelle anlægges, i denne opgave, en socialisationsteoretisk kønsforståelse for at observere, hvordan kønnene interagerer og agerer i samspil med hinanden i boldspilsundervisningen. Det er netop interaktionen mellem mennesker man er særligt optaget af at afsøge og forstå i den socialisationsteoretiske kønsforståelse (Brønsted & Canger,

2016, s. 46). Et kritisk blik på denne kønsforståelse er, at kønnene er bundet til sociale strukturer, og at de ikke kan undslippe disse strukturer.

4.2 Hermeneutik

Nærværende bachelorprojekt tager afsæt i det hermeneutiske perspektiv, idet projektet belyses fra flere delforståelser, der tilsammen skaber forståelsen af helheden – også kendt som *den hermeneutiske spiral* (Larsen & Skov, 2018, s. 66-67). Essentielt for denne tilgang er, at vi som observatører bevæger os ind i læringsrummet med en forforståelse om kønnets forskelle, samt at vi er bevidste om denne. Gennem observationer og elevinterviews sker en tolkning, hvorved der opstår nye forståelser. De nye forståelser udvides og opkvalificeres gennem fordybelse, og bidrager derved med nye delforståelser og tolkninger til projektets helhed. Tolkingsprocessen er en fremadskridende proces, hvorfor der ikke vendes tilbage til den samme forforståelse, og derfor anvendes begrebet *den hermeneutiske spiral* om denne proces (Larsen & Skov, 2018, s. 66-67). Vi har valgt denne tilgang, da den i vores optik bidrager til en dybere analyse af projektets empiri, samt muliggøre en kontinuerlig pendling mellem de fysiologiske, psykiske og sociale faktorer.

4.2.1 Forforståelse og fordomme

Ifølge den hermeneutiske tradition vil der ofte til forforståelsen medfølge fordomme om objektets intention, ved mødet med objektet i en given kontekst (Larsen & Skov, 2018, s. 65). Derfor vil det, inden for den hermeneutiske tankegang, ikke være muligt at forholde sig fuldkommen objektivt. Projektets problemformulering er afledt af tidligere praksiserfaringer om 7. klassetrin, hvilket vil have indflydelse på dannelse af vores forforståelser. Vi er derfor bevidste om, at vi på forhånd har bestemte forforståelser og fordomme knyttet til netop denne målgruppe samt projektets emne. Ydermere er det ene gruppemedlem fast idrætslærer i 7. klassen, hvilket har betydning for, at hun på forhånd vil have en forventning om, hvordan eleverne vil reagere på og i undervisningen.

Til indsamling af projektets data har vi anvendt både kvantitative og kvalitative metoder, idet vi har foretaget observationer, elevinterviews, spørgeskemaundersøgelser samt et skriftligt interview af lektor Solveig Fogh Rostbøll. Begge undersøgelsesmetoder vil blive præsenteret i følgende afsnit.

5. Undersøgelsesmetoder

5.1 Kvalitative metode

De kvalitative metoder er nærliggende at anvende, idet disse sætter fokus på subjektets egne oplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 15). Vi finder elevernes perspektiver på boldspilundervisningen vigtige at inddrage i undersøgelsen af problemformuleringen, eftersom de er aktører i den undervisning, vi ønsker at forbedre. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) er de kvalitative metoder defineret ud fra, "... *hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles.*" (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). De kvalitative metoder er optaget af at undersøge individets holdninger,

følelser og handlinger i forskellige kontekster. Denne metode kan som undersøger give os et indblik i elevernes subjektive holdninger til projektets problemfelt.

Eftersom projektets dataindsamling blot er foretaget i én 7. klasse, er vi bevidste om, at de fremhævede generelle kønsadfærdsmæssige tendenser, anvendt i analysen, bevirker, at bachelorprojektets validitet ikke er dækkende.

5.2 Kvantitativ metode

De kvantitative metoder står i opposition til de kvalitative (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 462). Spørgeskemaundersøgelser er en kvantitativ metode, idet de anvendes til at udlede noget generelt om et givent emne. Modsat de kvalitative metoder distancerer forskeren sig fra undersøgelsespersonen, og tilstræber sig en mere objektiv holdning, hvor forskeren i højere grad er optaget af undersøge sammenhænge, der kan udlede noget generelt og repræsentativt (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 462). De kvantitative metoder benyttes i dette projekt til at skabe et overblik over 7. klassens generelle oplevelser af boldspilsundervisningen, samt hvilke værdier de finder værdifulde for en vellykket boldspilsundervisning.

6. Dataindsamling

6.1 Undervisningsforløb

Undervisningen, der danner rammen for vores empiriindsamling, foregår i en 7. klasse med 22 elever, 11 drenge og 11 piger, på en skole i Nørresundby. Forløbet strækker sig over seks lektioner fordelt på tre undervisningsgange, hvor en undervisningsgang udgør to lektioner af 45 minutters varighed. Undervisningsforløbet foregår i skolens gymnastiksal og bliver ikke afprøvet på andre skoler eller i andre klasser, grundet projektets ramme.

De fire første lektioner består af et undervisningsforløb i basketball, som tilhører boldspilsfamilien *kaospil* (Juil, 2015a, s. 11). Kaospil fylder en stor del af idrætsundervisningen i folkeskolen (Juil, 2015a, s. 12), hvorfor det er relevant at undersøge, hvorvidt alle elever kan føle sig inkluderet i boldspilsundervisningen. Basketball blev udvalgt ud fra præmissen, at ingen eller kun få elever dyrker det i foreningsidrætten, samt at elevernes kendskab til boldspillet var på nogenlunde samme niveau. En problematik ved basketball er dog, at den fysiske kontakt er begrænset. Basketball er derfor ikke det mest kaotiske og kontaktnære boldspil, men til gengæld er bolden væsentlig tungere og hårdere end i andre boldspil, hvilket kan have en betydning for elevernes fysiske adfærd. Et kendetegn ved kaospil er, at alle deltagere frit kan bevæge sig over hele banen, hvilket også er tilfældet i basketball. Derfor associeres kaospil ofte med forvirring og uorden (Juil, 2015a, s. 12).

Undervisningsforløbet er planlagt med udgangspunkt i *den dynamiske boldspilstrappe* og dens seks niveauer (bilag 7). Niveauerne bidrager til udvikling af elevernes tekniske færdigheder, taktiske formlåen og sociale evner i boldspilsundervisningen. I undervisningsforløbet blev eleverne både præsenteret for formelle og funktionelle boldøvelser, der tilsammen udgør boldspilstrappen (Juil, 2015c, s.

43). Både første og anden undervisningsgang mundede ud i det færdige spil - en kampsituation - både kønsadskilt og i blandede konstellationer.

I de første to lektioner valgte vi en kønsintegreret undervisning, i modsætning til anden undervisningsgang, hvor vi valgte at gennemføre en kønsadskilt undervisning. Vi var optaget af, om der ville ske ændringer i pigernes adfærd, når undervisningen var kønsadskilt og kønsintegreret. For at bemærke dette havde vi øje for pigernes arbejdsindsats og omhyggelighed i de forskellige øvelser, mens vi i høj grad også var optaget af at undersøge, om der var forskel på intensitet, motivation, kropskontakt og aggressivitet.

Til den sidste undervisningsgang udviklede vi et selvopfundet alternativt boldspil, tilhørende kaospilsfamilien, ved navn *Kommandobold*, der vil blive ekspliciteret i afsnittet *Kommandobold - Et handleforslag*.

6.2 Observation

Projektets ene deltager er til daglig klassens idrætslærer, og varetog lærerrollen gennem undervisningsforløbet. Denne person agerede som deltagende observatør, der naturligvis ikke kunne forholde sig objektivt til undervisningen. Brinkmann og Tanggaard (2015, s. 86) fremhæver, at rollen som deltagerobservatør bevirker, at der på forhånd er opbygget en relation til de observerede aktører. Vi ønskede, at projektets dataindsamling var virkelighedsnær, og vi betragtede det derfor som en fordel, at en af projektets deltagere på forhånd havde en relation til eleverne, idet relationen muligvis havde en betydning for, om de agerede på normal vis.

Undervisningen blev observeret af projektets anden deltager. Denne person agerede som passiv observatør og havde på forhånd intet kendskab til eleverne. Vedkommende sad i hjørnet af gymnastiksalen og nedskrev observationer og foretog videooptagelser af undervisningen. Årsagen til, at vi valgte at foretage videoobservationer er, at man som observatør ikke nødvendigvis opfanger relevante detaljer. Videoobservationerne muliggjorde, at vi blev i stand til at gense undervisningssituationer og opdage nye elementer. Samtidig demonstrerede videooptagelserne eksempelvis, hvorvidt de enkelte aktiviteter fungerede, elevernes intensitet, engagement, kommunikation samt deres generelle deltagelse.

For at sikre et konstant fokus på projektets problemfelt anvendes den strukturerede observationsform (Schjødt, 2018). Denne form for observation er kendetegnet ved, at der inden observationsstudiet er nedskrevet såkaldte *regler* for, hvad der ønskes observeret. Disse regler nedfældes i et observations-skema (bilag 4, 1-15).

6.2.1 Subjektiviteten i observationerne

Vi er opmærksomme på, at der er visse kritikpunkter, som er nødvendige at forholde sig til, når denne undersøgelsesmetode benyttes. Ved foretagelsen af observationer optræder en række subjektive forhold, som har betydning, når der observeres. Forsker Francis Bacon sammenligner menneskets syn på verden med et ujævnt, ridset og sløret spejl, der ikke afspejler den faktiske virkelighed, men derimod vores subjektive opfattelse af verden, som bygger på egne forestillinger - konstrueret på bag-

grund af forforståelse, viden, forventning og erfaringer (Birkler, 2014, s. 60). Ifølge Bacon har mennesket individuelle fokuspunkter, når verden omkring os observeres. I opgavens problemformulering fremhæves eksempelvis, at vi har fokus på, hvordan vi i højere grad kan inkludere pigerne, hvorfor dette automatisk bliver et hovedfokus under vores observationer. Ydermere hævder Bacon, at vi ofte vil forsvare såkaldte *yndlingsforestillinger*, hvilket synes svære at forandre (Birkler, 2014, s. 61). Projektets empiri angående drenge og pigers fysiologiske, psykologiske og sociale forskelle samt vores egne praksiserfaringer har dermed betydning for vores opmærksomhed under observationerne. Når vi tolker på vores observationer er vi bevidste om, at vi kun kan formode, at den observerede adfærd skyldes vores egen tolkning - måske der ligger andre årsagsforklaringer bag, som ikke kan anskues, eller vi ikke kender til. Om elevernes adfærd påvirkes af den passive observatørs tilstedeværelse er også noget, vi må have in mente. Den passive observatør observerer på et andet grundlag end den deltagende observatør. Vi vil derfor lægge mærke til forskellige ting, og have forskellige syn på eleverne. Dette kan bidrage til en dybere forståelse, idet flere detaljer vil opfanges. Endvidere er vi bevidste om, at sproget, der anvendes til at beskrive observationerne kan bestå af værdiladede eller flertydige ord og udtryk, der kan subjektivisere formidlingen af observationerne.

6.3 Elevinterviews

Som en del af projektets dataindsamling har vi foretaget seks interviews med elever, der alle har deltaget i undervisningsforløbet. Interviewene er fordelt således, at der er foretaget fire interviews med piger og to interviews med drenge. Denne ulige fordeling skyldes, at vores fokus særligt er på pigernes oplevelse af boldspilundervisningen. Samtidig er det væsentligt for vores hermeneutiske tilgang at inddrage drengenes perspektiver til sammenligning, som bidrag til en bredere helhedsforståelse. Herved undgår vi, at analysen ikke blot bygger på antagelser og vores tolkninger af observationerne af elevernes adfærd.

Interviewpersonerne blev udvalgt på baggrund af de foretagne observationer i et samarbejde mellem den passive og deltagende observatør. De elever, der blev udvalgt, var dem, der synede demotiverede, men som samtidig bestod en vis refleksionsevne samt brugbare inputs. Dette kan betragtes som en fejlkilde, idet de blev udvalgt ud fra en subjektiv og primitiv vurdering. Vi er i den forbindelse bevidste om, at vores observationer blot udgør et øjebliksbillede af en given situation i en konkret kontekst.

Forankret i den hermeneutiske tilgang ønskede vi en interviewform, der ikke var stringent, hvorfor vi valgte at benytte den *semistrukturerede interviewform* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 36). Denne interviewform tillader at stille andre spørgsmål og forfølge nye temaer, hvilket vi anser som værende vigtigt for et godt interview. Inden afholdelsen af interviewene havde vi mulighed for at udarbejde en interviewguide, som skulle forsøge at skabe sammenhæng og struktur (Glasdam, Hansen & Pjenggaard, 2016, 126). Vores interviewguide bestod af fire overordnede temaer samt tilhørende under spørgsmål, som vi gerne ville have belyst af interviewpersonen (bilag 1, 1-30).

Med ønske om at skabe den mest naturlige dialog mellem interviewpersonen og interviewereren, valgte vi at optage interviewene med en mobiltelefon. Vi kunne dermed genhøre interviewene og efterfølgende transskribere dem. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015, s. 43) er skriftsproget og talesproget

to vidt forskellige medier, idet skriftsproget "fryser" det mundtlige og det levende. Vi har valgt en simpel transskriberingsstrategi, hvorfor vi er opmærksomme på, at væsentlige informationer i form af kropssprog, toneleje og ironi kan gå tabt i transskriptionen (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 43). Grundet bilags omfang fremgår der kun uddrag af transskriberingen, men konteksten og sammenhængen citaterne optræder i, er inddraget.

6.4 Interview af lektor Solveig Fogh Rostbøll

Rostbøll er medforfatter af forskningsrapporten *Inkluderende idrætsundervisning* foretaget i årene 2014-2017. Rapporten er netop ved at blive færdiggjort, og er derfor ikke offentliggjort endnu. Et interview med Rostbøll er gennemført, idet det kunne skaffe os uddybende svar vedrørende de valg og fravalg, de traf i forbindelse med forskningsprojektet. Der er udgivet flere artikler vedrørende rapporten herunder *Få pigerne med i idrætsundervisningen* (Terkelsen, 2018) og *Pigers trivsel i udskolingens idrætsundervisning* (Rostbøll & Østergaard, 2016), som anvendes i dette bachelorprojekt til at understøtte vores besvarelse af problemformuleringen. Interviewet er foretaget skriftligt, da vi ikke havde mulighed for at udføre interviewet på anden vis. Vi udarbejdede seks spørgsmål (bilag 2, 1-22), der blev udformet på baggrund af en nysgerrighed som opstod, da vi læste de faglige artikler. De seks spørgsmål besvarede Rostbøll skriftligt per mail, hvorefter svarene blev sendt retur. Interviewet er derfor foretaget som et *struktureret interview* (Schjødt, 2018), da vi ikke havde mulighed for at stille yderligere spørgsmål til Rostbølls svar. Interviewet med Rostbøll bidrager til en udvidet forståelse af forskningsgrundlaget samt dets resultater, som løbende vil refereres til i analysen.

6.5 Spørgeskema

Ud over observation og interviews består dataindsamlingen af en spørgeskemaundersøgelse. Eleverne i 7. klasse fik, inden undervisningsforløbet begyndelse, udleveret et elektronisk spørgeskema, der primært omhandlede deres interesse, motivation for og holdning vedrørende boldspilsundervisning (bilag 3). Spørgeskemaet skulle besvares anonymt med en forventning om mere ærlige svar. Vi er opmærksomme på, at reliabiliteten kan kritiseres, da brugen af ord kan være flertydig, hvilket kan betyde, at respondenterne forstår spørgsmålene forskelligt (Glasdam et al., 2016, 284). Ydermere er vi bevidste om, at spørgeskemaets validitet kan fremstå usikker grundet det begrænsede antal besvarelser (Glasdam et al., 2016, 283). Dog kan besvarelserne fungere som et brugbart hjælpemiddel, der kan afdække generelle tendenser i den pågældende klasse.

7. Begrebsafklaring

Dette projekt tager afsæt i definitionerne af *inklusion*, *motivation* og *self-efficacy*, idet disse er i tråd med den forståelse af begreberne, som anvendes i projektet.

7.1 Inklusion

Forskningen beskæftiger sig med to forståelser af inklusionsbegrebet: *fuld inklusion* og *ansvarlig inklusion*. *Fuld inklusion* forstås som en rettighed, hvor målet er at skabe en undervisning med lige deltagelsesmuligheder for alle. *Ansvarlig inklusion* forstås som en mulighed for nogle elever, idet inklusion er en vision, der skal tilstræbes, men som aldrig kan lykkes fuldt ud (Løw & Skibsted, 2014, s. 234). Målet med inklusion er at udvikle et inkluderende læringsmiljø, der sikrer flest mulige elevers mulighed for aktiv deltagelse ved at gøre fællesskabet tilgængeligt uanset forudsætninger og behov. Da der er grænser for, hvor stor en grad af forskellighed fællesskabet kan rumme, bliver udfordringen at skabe balance mellem fælleshed og forskellighed i skabelsen af et inkluderende læringsmiljø (Løw & Skibsted, 2014, s. 235). Kendetegnene for et inkluderende læringsmiljø er *fysisk tilstedeværelse, accept og anerkendelse, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede* (Løw & Skibsted, 2014, s. 234).

7.2 Motivation

I dette projekt anvendes motivationsforståelsen *indre motivation*. Indre motivation er, når man er drevet af et indre ønske om at opnå noget og dermed driver dig imod et personligt mål (Dammeyer, 2017, s. 97-99). Udviklingen af indre motivation er afgørende for, at eleven kan lære og opnå glæde i læringsammenhænge. Motiverede elever er derfor afgørende for en succesfuld undervisning (Dammeyer, 2017, s. 97).

Selvbestemmelsesteorien, der repræsenterer det humanistiske perspektiv, tager netop afsæt i betydningen af indre motivation. Essensen i teorien er, at mennesket har tre basale behov, der er afgørende i forhold til menneskets selvudfoldelse- og bestemmelse: ... (a) *at føle sig kompetent og anerkendt af sine omgivelser*, (b) *respekteret og elsket af de vigtigste personer i sit liv* og (c) *viljestærk og tilfreds med sig selv og det, man gør* (Dammeyer, 2017, s. 101). Skolens opgave er at sikre, at disse tre behov tilgodeses, da disse er afgørende i forhold til elevens psykiske vækst og dermed den faglige læring. Læringsmiljøet skal være positivt og imødekommende, og undervisningen skal planlægges, så eleven kan opnå sine mål (Dammeyer, 2017, s. 100-101).

7.3 Self-efficacy

Albert Bandura (1925) er ophavsmand til begrebet *self-efficacy*, der handler om troen på egen mestringsevne (Dammeyer, 2017, s. 83). *Self-efficacy* opnås gennem erfaringer og styrkes via succesoplevelser, og det antages som særligt betydningsfuldt, at andre personer er vidne til disse. *Self-efficacy* har en selvforstærkende effekt, idet en høj *self-efficacy* leder til en endnu højere tro på egen mestringsevne, hvorfor det modsatte samtidig er tilfældet ved en lav *self-efficacy*. Personer med en høj *self-efficacy* tør i højere grad at udfordre sig selv, tage flere chancer og lader sig ikke *slå ud*, ved at begå fejl. Undervisning, hvor der samarbejdes og eksperimenteres, er særligt egnet til at fremme elevernes *self-efficacy* (Dammeyer, 2017, s. 83).

I de følgende afsnit vil der redegøres for teori inden for det fysiologiske, psykologiske og det sociale perspektiv, der anvendes i dette bachelorprojekt. Endvidere vil afsnittet indeholde en forklaring af konkurrencebetonet boldspilsundervisnings' betydning for inklusion og eksklusion af elever samt en redegørelse af forskningsprojektet *Inkluderende idrætsundervisning*. De har undersøgt pigers deltagelse i idrætsundervisningen i udkolingen, og har fokus på, hvordan pigerne særligt i boldspilsundervisningen i højere grad kan inkluderes.

8. Teori

8.1 Forskningsprojektet *Inkluderende idrætsundervisning*

Skolebørnsundersøgelsen fra 2014, der danner baggrunden for *Inkluderende idrætsundervisning*, viser, at piger i udkolingen er den gruppe af elever, der trives dårligst (Rostbøll & Østergaard, 2016). Rostbøll og Østergaard formoder, at idrætsfaget, gennem skabelsen af positive fællesskaber, kan modvirke pigernes ensomhed samt forbedre deres selvværd gennem positive kropoplevelser. Forskningsprojektets inventionsstudier er foretaget på forskellige skoler i Københavnsområdet og inddelt i to faser med forskellige fokusområder. Den første fase har udelukkende fokus på pigernes deltagelse, mens inventionsstudiets anden fase har et generelt fokus på inklusion i idrætsundervisningen (Rostbøll & Østergaard, 2016).

Forskningsprojektets resultater viser, at flertallet af piger trækker sig i boldspilsundervisningen og særligt i kaospil. Forskningsprojektet peger blandt andet på, at en stærk boldspilsdiskurs medfølger negative konsekvenser for pigernes deltagelse. En boldspilsundervisning er ofte bygget op om konkurrenceprægede aktiviteter og menes at foregå på drengens præmisser. Flere af de adspurgte piger peger på, at de har en oplevelse af at blive set ned på og skældt ud af drengene, hvis de gør noget forkert i en kampsituation. Det kan derfor have en negativ betydning for pigers generelle selvværd at indgå i disse konkurrenceprægede aktiviteter. Interventionsstudiet viser, at pigerne ofte benytter sig af en perifer deltagelsesstrategi i boldspilsundervisningen. Rostbøll og Østergaard fremhæver (2016, s. 19), at for at øge pigernes deltagelse i boldspilsundervisningen, skal aktiviteterne tage udgangspunkt i samarbejde. De pointerer, at det vigtigste for pigerne er *at have det sjovt sammen og at lære noget*. Lektor ved Institut for Skole og Læring på Metropol, Louise Hinrichsen vurderer, at forskningsresultaterne påviser, at forudsætningerne for, at pigerne har motivation for at deltage er, at relationerne er gode, at de oplever, at de mestrer aktiviteten, og at de ser en mening med det, de foretager sig (Terkelsen, 2018). Underviseren skal derfor rette sit fokus mod at skabe et mestringsklima frem for et præstationsklima i boldspilsundervisningen, da dette vil fordre til en øget deltagelse blandt pigerne. Forskningsprojektets resultater viser endvidere, at piger generelt er glade for at bevæge sig, hvilket vidner om, at der må være andre faktorer, der påvirker pigernes manglende deltagelse (Rostbøll & Østergaard, 2016).

Ovenstående forskningsprojekt påviser, at problematikken, vedrørende inklusion af piger i boldspilsundervisningen, er en realitet. I de følgende afsnit vil vi fremhæve teoretiske pointer i form af drenge

og pigers fysiologiske, psykologiske og sociale forskelle, samt hvilke fordele og ulemper konkurrencebetonet boldspilundervisningen medfølger. Sammen med forskningsprojektet vil disse teoretiske pointer danne grundlag for analysen.

8.2 Fysiologiske forskelle på drenge og piger

Anlægges et biologisk perspektiv eksisterer der medfødte forskelle hos drenge og piger, der har betydning for, at de i flere situationer har forskellige måder at tænke, føle og opfatte ting på, hvilket bevirker, at deres adfærd også er differentieret (Wallengren, 1990, s. 7). Allerede fra seksårsalderen udvikler drenge mere muskelmasse, mens piger udvikler seks procent mere fedtvæv end drenge. Drenge har allerede fra spæde en lavere puls, færre åndedrag per minut samt en højere blodprocent end piger (Wallengren, 1990, s. 72). Endvidere er drenge fra fødslen gennemsnitligt højere end piger - bortset fra omkring puberteten, hvor pigerne i en periode ofte er højere end de jævnaldrende drenge. Wallengren påpeger, at højden, mere muskelvæv og mindre fedt har grundlæggende betydning for bedre muligheder for fysisk aktivitet, større styrke og bedre kondition, hvilket eksempelvis skyldes forskellene i puls, åndedrættet og blodprocenten (Wallengren, 1990, s. 72). Ifølge Wallengren er drenge mere aktive i deres adfærd og bruger generelt fysikken mere end piger, hvilket de fysiske forskelle kan være årsagen til (Wallengren, 1990, s. 73). En aggressiv adfærd er ofte karakteristisk for det mandlige køns generelle adfærd, hvilket kan hænge sammen med en større mulighed for at kunne klare sig bedre fysisk end det kvindelige. Dog er det vigtigt at pointere, at drengenes aggressive adfærd, handler det om *den fysiske aggression*. Det kvindelige køns aggression kommer oftere til udtryk verbalt og psykologisk (Wallengren, 1990, s. 44). Som følge af drengenes fysiske fortrin samt det faktum, at de rent instinktivt anvender og træner disse fysiske fortrin mere end piger gør, har de større tendens til at forbedre disse egenskaber. Dette vil derfor ofte have indvirkning på, at disse forskelle kønnene imellem yderligere vil blive forstørret gennem opvæksten. Dette bevirker, at pigerne vænner sig til, at det er vanskeligt at udkonkurrere drengene på de fysiologiske områder (Wallengren, 1990, s. 73). Der findes dog også svage drenge og stærke piger, og det er individuelt, hvordan man som dreng og pige udnytter sine evner og fortrin. Ovenstående karakteristika er dog, ifølge Wallengren, en generel tendens (Wallengren, 1990, s. 73).

8.3 Et psykologisk blik på kønnene

Ifølge hjerneforsker Ann-Elisabeth Knudsen og journalist Karin Svennevig Hyldig (2008) er det, hos pigerne, pandelappen, der styrer deres adfærd, og for dem er det vigtigste at skabe nære relationer og trangen til at blive set, forstået og at gøre en forskel. For drengene handler det om at være aktiv og fremstå erobrende, uafhængige og stærke (Knudsen & Hyldig, s. 163). Ifølge psykolog Susan Hart, har man opdaget, at kønshormonerne har stor betydning for aggressionsudvikling samt anden adfærd blandt mænd og kvinder (Hart, 2006, s. 218). Eksempelvis er det bevist, at fundet af testosteron i amygdala vækker lysten til *kamplege* hos drenge. Hart fremhæver, at drenge og mænd generelt er "... *mere fysisk kraftfulde, socialt selvsikre, dominerende og konkurrerende, mens kvinder er mere omsorgsgivende og socialt motiverede.*" (Hart, 2006, s. 217). En biologisk forklaring på dette er, at områder i amygdala, der sætter aggressionskredsløbet i gang er mere aktive og koncentrerede hos

mænd, mens at området *gyrus cinguli*, står for igangsætningen af omsorgskredsløbet samt sociale og emotionelle kredsløb, er mere koncentrerede og aktive hos kvinder (Hart, 2006, s. 218).

Produktionen af kønshormonerne har således stor betydning for udviklingen af maskulin og feminin adfærd (Hart, 2006, s. 223).

8.4 Konkurrencebetonet boldspilsundervisning

I konkurrencebetonet idræt er det vigtigt, at man som lærer har øje for de idrætsuvalte elever, da de nemt kan føle sig ekskluderet. Dog har konkurrenceelementet også kvaliteter, idet det kan bidrage til elevernes udvikling og dannelse til et samfund, hvor konkurrence præger dagsordenen. Samtidig finder mange motionsduelige elever glæde ved konkurrence, da det blandt andet kan skabe spænding og motivation (Vesterby, Ryom & Munk, 2017, s. 95). Ifølge Vesterby et al. (2017) har boldspil mange positive fordele, men konkurrenceelementet bør overvejes i tilrettelæggelsen af boldspilsundervisningen. Ofte kræver konkurrencebetonede boldspil ekstensive fysiske og sociale færdigheder, hvilket kan være svært at indfri for alle børn og unge. Mindre idrætsstærke elever kan derfor risikere i konkurrencebetonede boldspil at blive ekskluderet, idet resultatet er i fokus (Vesterby et al., 2017, s. 100). Processen kommer derved til at stå i skyggen af resultatet, og de mere forsigtige elever risikerer at træde i baggrunden for de mere aggressive elevers ivrighed og motivation for at vinde. Til trods for denne problematik er løsningen ikke at fjerne konkurrenceelementet, da de elever, der netop motiveres af konkurrence ekskluderes.

8.5 Sociale dyader og magthierarkier

I bogen "Pigekonflikter" (2016) beskriver psykologerne Margrethe Jungersen og Helle Bavnshøj, at piger instinktivt danner dyader i sociale sammenhænge og typisk vil forsøge at finde sammen to og to. Piger er i højere grad end drengene optaget af at have en bedsteveninde, hvilket skyldes, at denne titel bidrager til tryghed, nærvær og anerkendelse (Jungersen & Bavnshøj, 2016, s. 44-45). Ydermere beskrives det, at piger udvikler deres identitet, selvopfattelse, selvværd samt status gennem disse tætte relationer, hvilket forklarer, hvorfor piger har et behov for at søge disse allerede fra barnsben. De tætte relationer betragtes som altafgørende i pigernes personlige udvikling og kan derfor udløse en indre frygt, hvis disse ikke skabes eller går tabt. Piger er grundlæggende bange for ikke at være vellidt og blive holdt uden for pigegruppen (Knudsen & Hyldig, 2008, s. 66). Det beskrives at "*For piger er det vigtigere at være sammen end selve den leg eller aktivitet, de er sammen om.*" (Jungersen & Bavnshøj, 2016, s. 44).

Ifølge Knudsen og Hyldig (2008) søger drenge ikke tætte relationer i samme grad som piger. Modsat pigers følelsesbetonede relationer har drenge i stedet et øget fokus på præstationer (Knudsen & Hyldig, 2008, s. 66). Præstationer er med til at give status i drengegruppen og har dermed en indflydelse på det hierarki, der udspilles drengene imellem. Drenges naturlige måde at konkurrere mod hinanden på betyder, at de betragter sejr og nederlag som en del af spillets regler (Knudsen & Hyldig, 2008, s. 65). Pigers pointe beskrives som værende *lykken at være to*, hvorimod drengenes er *lykke at være go* (Knudsen & Hyldig, 2008, s. 64).

Med afsæt i ovenstående problematik fra forskningsrapporten samt den præsenterede teori om, hvilke fysiologiske, psykologiske og sociale forskelle, der er på kønnene, vil vi analysere, med kobling til vores empiriske arbejde, hvad årsagerne er til, at pigerne melder sig ud af boldspilsundervisningen. Dette undersøges i de efterfølgende afsnit. Indledningsvis vil vi fremhæve, hvad *Idrætsfagets Fagformål* og *nationale mål* fra 2014 præsenterer som idrætsfagets opgave, og hvordan dette hænger sammen med vigtigheden af at nytænke boldspilsundervisningen, så pigerne i højere grad bliver en større del af den.

9. Analyse

I Idrætsfagets Fagformål fremgår det, at vi som idrætslærere skal danne grundlag for, at eleverne kan udvikle *kropslige, idrætslige, sociale og personlige kompetencer* (Undervisningsministeriet, 2019). For at imødekomme dette er det nødvendigt at indtænke inklusion og differentiering i idrætsfaget, så alle elever kan inddrages på deres respektive faglige niveau. I de nationale mål fra 2014 (Kolind, 2018) fremlægges et inkluderende fokus, hvor det formuleres, at alle elever skal udfordres på deres respektive niveau, og samtidig skal deres trivsel øges. Pigenes udmeldelse af boldspilsundervisningen kan få betydning for, at pigerne, hæmmes og bremses i udviklingen af kropslige, idrætslige, sociale og personlige kompetencer, jævnfør *fagformålets stk. 1*. Som idrætslærere er vi forpligtet på at foretage tiltag, der kan forbedre vores praksis, så alle elever får en større lyst til at deltage. Endvidere skal vi, ifølge Idrætsfagets Fagformål, sørge for, at eleverne får “... *mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt og udvikle forudsætninger*” (Undervisningsministeriet, 2019). Det kan antages, at pigernes udmeldelse af boldspilsundervisningen, blandt andet fordi det ofte foregår på drengenes præmisser, er et benspænd for pigernes muligheder for at opleve bevægelsesglæde. Som nedskrevet i *Idrætsfagets Fagformål stk. 3* skal eleverne udvikle “... *forudsætninger for at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab.*” (Undervisningsministeriet, 2019). Dette må siges at være et paradoks, eftersom det, for pigerne, er vanskeligt at indgå i et forpligtende fællesskab, når de, af forskellige årsager, melder sig ud af fællesskabet. Derfor er det relevant, at vi, som idrætslærere, undersøger dette bachelorprojekts problemformulering og afsøger, hvilke mulige tiltag der med fordel kan benyttes, for at vække pigernes indre motivation.

Analysen er inddelt i tre hovedsektioner, *Fysiologiske, psykologiske og sociale forskelle, Deltagelsesstrategier* og *Skal eleverne kønsadskilles i boldspilsundervisningen?* De to første hovedsektioner er bestående af henholdsvis tre og to undersektioner. I den første del anlægges primært en biologisk kønsforståelse, idet kroppen anvendes som en fysiologisk og psykologisk forklaringsramme for de teoretiske perspektiver om drenge og pigers generelle behov, værdier og interesser. Disse forskelle vil benyttes til forståelsen af kønnenes sociale adfærd og forskellene derom, som vi observerede under undervisningsforløbet. Endvidere indeholder første del et afsnit om elevernes opfattelse af kønnene imellem, der vil præsenteres og sammenlignes med Knudsens og Hyldigs (2008) teoretiske hovedtræk om drenge og pigers instinktive behov og interesser. Analysens anden del opbygges primært om en socialisationsteoretisk kønsforståelse, da det er, kønnenes interaktion under det færdige spil, der

er i fokus. Forklaringsrammen, for drengenes og pigernes forskellige deltagelsesstrategier i det færdige spil, vil tage udgangspunkt i viden opnået fra analysens første del. I analysens tredje del vil værdien af henholdsvis kønsadskilt og kønsintegreret boldspilundervisning klarlægges.

9.1 Fysiologiske, psykologiske og sociale forskelle

Analysens første del af inddelt i tre undersektioner: *Den samarbejdsorienterede tilgang*, *Den præstationsorienterede tilgang* og *Boldspil til det modsatte køn*. I sektionen *Den samarbejdsorienterede tilgang* er der særligt fokus på pigernes behov for at indgå i tætte relationer, deres instinktive trang til at drage omsorg for andre samt vigtigheden af at samarbejde med andre. Afsnittet *Den præstationsorienterede tilgang* centrerer sig om drengenes fokus på præstationer samt deres intuitive lyst til konkurrence og kamp. Afsnittet *Boldspil til det modsatte køn* omhandler en aktivitet, som 7. klassen blev præsenteret for, hvor de skulle udvikle et alternativt boldspil til det modsatte køn.

9.1.1 Den samarbejdsorienterede tilgang

Hver undervisningsgang begyndte med, at læreren introducerede dagens program. Det bemærkedes i denne situation, at pigerne i højere grad end drengene søgte kropsligt nærvær. Produktionen af de kvindelige kønshormoner medfører, at piger instinktivt er mere omsorgsgivende og socialt motiverede (Hart, 2006, s. 217). Dette kom til udtryk allerede fra timens begyndelse, hvor pigerne var i færd med at danne sociale dyader, idet vi observerede, at de stillede sig sammen i små klynger og snakkede indtil, at læreren markerede, at timen begyndte. De nussede hinanden på ryggen, pillede ved hinandens hår, sad på skødet af hinanden og flettede fingre (bilag 4, 25;55-56). Jævnfør projektets afsnit *Sociale dyader og magthierarkier* er det vigtigt for piger at synliggøre over for andre, at det venskab, som de har, er unikt og betydningsfuldt, hvilket kan forklare ovenstående observationer. Samtidig kan denne kropslige kontakt bidrage til, at personen, der tager initiativ til den kropslige nærkontakt, får bekræftelse fra den anden person om, at deres venskab stadig er intakt. Bekræftelsen af at være vellidt er særlig vigtigt for pigerne (Jungersen & Bavnhøj, 2016, s. 44-45).

Harts psykologiske udsagn om, at piger generelt er omsorgsgivende og motiverede for social interaktion kom endvidere til udtryk under de foretagede observationer. Vi observerede to uafhængige eksempler, hvor en pige og en dreng håndterede to næsten identiske situationer på forskellig vis. En klassekammerat mistede sin bold under en formel øvelse, og en pige afbrød øvelsen for at fange klassekammeratens bold. Hun tog den op i hænderne og afleverede den til ham. Senere i undervisningen opstod nogenlunde samme situation, hvor en dreng derimod så sit snit til at sparke hårdt til bolden, så den fløj igennem idrætssalen og væk fra klassekammeraten (bilag 4, 34-35). I artiklen (Rostbøll & Østergaard, 2016, s. 21) omhandlende forskningsrapportens resultater understreges det, at pigerne har en iboende lyst til at hjælpe og støtte andre, hvilket stemmer godt overens med Harts forklaring på pigers instinktive adfærd, og hvad vi observerede. Pigernes intuitive lyst til at yde omsorg og hjælpe sine klassekammerater fremhæver en pige (elev 5) i et interview, hvor vi spørger ind til hendes overvejelser over, hvem der bliver spillet under en kamp: "... man behøver jo ikke hele tiden at spille til de gode, fordi dem, der er mindre gode til det, de bliver jo ikke bedre af det." (bilag 1, 144-145). Her udviser hun en social forståelse i og med, at samspillet og sammenholdet er vigtigere

for hende end selve resultatet. Sammenholdet pigerne imellem kom endvidere til udtryk i omklædningsrummet, hvor pigerne tog sig god tid. Flere af dem kom først ind, da idrætslæreren fløjtede eleverne sammen (bilag 4, 23-24). Jungersen & Bavnshøj (2016, s. 20) forklarer, at sproget spiller en vigtig rolle i opbygningen af pigernes relationer. Deres sammenhold styrkes netop gennem sproget, når de taler fortroligt sammen, deler hemmeligheder, roser hinanden og bakker hinanden op. Dette kan være en af forklaringerne på, hvorfor pigerne opholder sig længere tid bag en lukket dør i omklædningsrummet end drengene. Endvidere understreger forskningsrapporten, at piger motiveres af positive relationer og fællesskabsfølelse (Rostbøll & Østergaard, 2016). Dette stemmer overens med betydningen af at indtænke et inkluderende læringsmiljø, hvor pigerne igennem fællesheden kan højne motivationsniveauet (Løw & Skibsted, 2014, s. 234). Et mangler på samarbejde vil medføre, at pigerne melder sig ud af den givne idrætsaktivitet, hvorfor det pointeres, at idrætslæreren skal forsøge at skabe et mestringsklima frem for et præstationsklima (Rostbøll & Østergaard, 2016, s. 19). Undervisningen skal, i stedet for at have fokus på resultatet, have et større fokus på samarbejde, da samarbejdsøvelser vil medvirke til en øget deltagelse (Rostbøll & Østergaard, 2016, s. 19). I afsnittet *Konkurrencebetonet boldspilsundervisning* beskrives det ligeledes, at det er væsentligt, at læreren har øje for idrætsuvalte elever, når der indgår konkurrence i aktiviteten. Det kræver fysiske og sociale færdigheder at indgå i konkurrenceprægede aktiviteter, hvorfor det er relevant at have alle elevers erfaringer og faglige niveau for øje, når undervisningen tilrettelægges (Vesterby et al., s. 100). I denne 7. klasse var vores erfaring, at pigerne var de uerfarne boldspillere, der blev ekskluderet. Med inddragelse af selvbestemmelsesteorien, kan eksklusionen af pigerne forsøges at undgås. Jf. afsnittet *Motivation* beskrives det, at et af menneskets basale behov er "... at føle sig kompetent og anerkendt af sine omgivelser." (Dammeyer, 2017, 101). Samarbejdsaktiviteter kan bevirke, at den enkelte elevs kompetencer synliggøres i fællesskabet, hvilket kan resultere i anerkendelse fra de øvrige elever, der kan styrke elevens self-efficacy. Accepten og anerkendelsen fra fællesskabet vil samtidig skabe grundlaget for et inkluderende læringsmiljø (Løw & Skibsted, 2014, s. 234).

I spørgeskemaundersøgelsen vægter seks ud af ni piger "At jeg kan samarbejde med andre" ved spørgsmålet om, hvilke udsagn, der er vigtigst for dem for en vellykket boldspilsundervisning (bilag 3, spg. 6). I forskningsprojektet fastslås det dog, at det er forskelligt, hvem pigerne vægter at arbejde sammen med. Elev 5 (pige) udtrykker i følgende citat: "... jeg synes det er godt at arbejde sammen med dem, man er sammen med i sin hverdag. Så man kan stole på hinanden også ..." (bilag 1, 153-154). Spørgeskemaet viser, at fire ud af de ni adspurgte piger finder det centralt at være i gruppe med sine bedsteveninder (bilag 3, spg. 6). Som Jungersen og Bavnshøj (2016) fremhæver er trygheden essentiel i relationer mellem piger. Eleven arbejder nødvendigvis ikke godt sammen med sine bedste venner, hvilket er væsentligt for læreren at have for øje. Vigtigheden af et stærkt tillidsbånd, som beskrevet af elev 5 (pige) i ovenstående citat, står i kontrast til drengenes holdninger. Ingen af dem peger på denne faktor, som værende den vigtigste for en vellykket boldspilsundervisning. Fem ud af ti drenge er dog enige med pigerne om, at det er vigtigt at kunne samarbejde med andre (bilag 3, spg. 6).

9.1.2 Den præstationsorienterede tilgang

Under vores observationer bemærkede vi drengenes og pigernes forskellige måde at indtage rummet på før undervisningens begyndelse. Nogle af drengene tumlede, skubbede til hinanden, råbte, kastede hårde bolde efter hinanden, løftede på hinanden, var energiske og løb rundt i salen (bilag 4, 53-54). En pige (elev 3) forklarer, hvordan hun oplever de to køn, i det øjeblik de indtager idrætssalen:

“Altså... Pigerne er meget stille og rolige. De står sådan og snakker sammen henne i en gruppe. Drengene de går ind og henter nogle bolde, og står og sparker til hinanden eller spiller fodbold, eller et eller andet. Pigerne de står måske bare og snakker til vi får at vide, hvad vi skal.”

(bilag, 87-89).

Hendes opfattelse stemmer godt overens med vores observationer, hvor vi så tegn på, at pigernes adfærd var mere forsigtig og tilbageholdende, mens drengenes var mere fysiske og aggressive. Wallengren påpeger, at det netop er de fysiologiske fortrin, der har betydning for drengenes øgede fysiske adfærd. Det kan netop være forklaringen på drengenes umiddelbare iver efter at udkonkurrere hinanden på fysisk styrke.

Som Hart fremhæver igangsætter dannelsen af testosteron lysten til kampe hos drenge. Testosteron bevirker endvidere, at drenge er mere fysisk kraftfulde, erobrende, konkurrerende, socialt selvsikre og dominerende (Hart, 2006, s. 217). Gennem de legende kampe træner drengene instinktivt de fysiske fortrin, hvorfor drengene, som Wallengren nævner, naturligt vil have tendens til at forbedre disse fysiologiske kvaliteter i modsætning til pigerne, jf. afsnittet *Fysiologiske forskelle på drenge og piger*. Drengene er, jf. afsnittet *Sociale dyader og magthierarkier*, ikke i samme grad fokuseret på, at aktiviteten skal foregå med én bestemt person. Deres tilgang er i stedet præget af, at jo flere personer, der kan bidrage positivt til aktiviteten ved at forbedre holdets præstation, desto bedre. Dette kan være grunden til, at et flertal af drengene mener, at samarbejde er vigtigt, da det betragtes som nødvendigt for, at aktiviteten lykkes.

Ifølge Juul skal drengene ofte have afstemt indbyrdes, om det er acceptabelt i drengegruppen at gå op i undervisningen. Han skriver, de “... skal også lige have afklaret internt i drengegruppen, om det er tilladt at gå op i det, eller der skal fjoges?” (Juul, 2002, s. 143). I de formelle øvelser, hvor konkurrenceelementet ikke var gældende, oplevede vi, at drengene hurtigt ville videre, drillede hinanden undervejs eller udførte øvelserne på andre måder, end hvad der var anført (bilag 4, 72-78). Når konkurrenceelementet indgik i øvelserne blev drengene fokuserede på egen præstation og på at gøre sit bedste. Denne opførsel kunne netop skyldes Juuls pointe, og tydeliggøre endvidere konkurrencens betydning for drengenes motivation. Det blev således tydeligt for os, at drengene først blev præstationsorienterede og motiverede, når konkurrenceelementet blev tilføjet til øvelsen. Jf. afsnittet *Sociale dyader og magthierarkier* skabes drengenes status og placering i hierarkiet gennem præstationer. Denne motivation, som drengene har for konkurrence, er dog ikke overraskende. Det er præstationerne, der danner grundlag for hierarkiet blandt drengene, hvorfor drengene er vant til at agere og leve i et konkurrencepræget miljø (Knudsen & Hyldig, 2008, s. 64-67).

9.1.3 Boldspil til det modsatte køn

Som en del af undervisningsforløbet, fik eleverne til opgave at udforme et alternativt boldspil (bilag 5) til det modsatte køn med inspiration fra spilhjulet (bilag 8). Øvelsen foregik på papir, da vi grundet tidsmangel ikke havde mulighed for at afprøve dem efterfølgende. Under opsamlingen på denne aktivitet fremhævede drengene fire faktorer, som de mente, der var vigtige i et spil til pigerne. Spillet skulle bygge på følgende faktorer; sammenhold, ikkevoldelig, bolden skulle være blød, og man skulle ikke kunne blive ramt af bolden. I spillet til drengene fremhævede pigerne også fire faktorer. Spillet skulle baseres på; høj intensitet, kamp og konkurrence, være egocentreret og mere voldeligt (bilag 5). Rostbøll og Østergaard fastslår, at et finsk studie viser, at drenge er mere ego- og konkurrenceorienterede, mens piger er mere uselviske og har et indre ønske om at hjælpe hinanden (Rostbøll & Østergaard, 2016, s. 21).

Gennem ovenstående opgave blev kønnenes indbyrdes opfattelse af hinanden tydelig, og det åbnede op for en interessant dialog på klassen. Drengenes og pigernes opfattelser af hinanden stemmer overens med kønsstereotyperne om de forsigtige piger og de voldsomme drenge. Kønnenes opfattelser af hinanden relaterer sig til Knudsens & Hyldigs (2008) forklaringer om, hvad der styrer kønnenes adfærd. Hos pigerne er trangen til at skabe nære relationer og til at blive set, forstået og at gøre en forskel styrende (Knudsen & Hyldig, 2008, s. 163). Netop de nære relationer peger drengene på, når de fremhæver sammenhold som en vigtig værdi i boldspillet udviklet til pigerne. Simultant hænger de fire faktorer, som pigerne opfatter som vigtige i et spil udviklet til drengene, sammen med Knudsens & Hyldigs (2008) nævnte faktorer, *være aktiv og fremstå erobrende, uafhængige og stærke*, der fremhæves som værdifulde for drengene. Dog er Wallengrens pointe om, at det er en fejlslutning at skære kønnene over en kam og drage generaliseringer pigerne imellem og drengene imellem, naturligvis vigtig at have in mente, da ikke alle drenge og piger er ens i forhold til behov, interesser og værdier. Faktum er dog, at det er en generel tendens (Wallengren, 1990, s. 73), som drengene og pigerne peger på i denne aktivitet.

9.2 Opsummering

I dette afsnit klarlægges det, at pigerne og drengene generelt set er forskellige i deres behov, interesser og værdier i forhold til, hvordan boldspilundervisningen skal udmøntes. Dette skyldes instinktive forskelle i kønnenes behov, interesser og værdier. Forskelle i kønnenes adfærd oplevede vi også, når konkurrenceelementet blev inkorporeret i undervisningen. Denne forskel i adfærden under konkurrenceprægede aktiviteter vil blandt andet præsenteres i analysens anden del.

9.3 Deltagelsesstrategier

Analysens anden del er inddelt i følgende to sektioner: *Den aggressive spillestil* og *Den perifere deltagelsesstrategi*. I disse to afsnit ønsker vi at afsøge og forstå interaktionen mellem piger og drenge samt deres forskellige deltagelsesstrategier i det færdige spil. Afsnittet *Den aggressive spillestil* fremlægger årsagerne til drengenes mere fysiske og aggressive spillestil. Anden sektion *Den perifere deltagelsesstrategi* har i fokus at forklare, hvilke bevæggrunde, der er til pigernes anvendelse af den perifere deltagelsesstrategi.

9.3.1 Den aggressive spillestil

Vores observationer viste, at særligt drengene var motiverede for konkurrenceprægede aktiviteter og boldspil generelt. Drengene var klart det hurtigste køn til at klæde om, og da de indtog idrætssalen kom flere drenge over og spurgte, hvad dagens program bød på. Netop som de fik at vide, at de skulle spille basketball, sagde en af drengene: *“Seriest?”*, mens han markerede sin glæde ved at tage armene over hovedet (bilag 4, 19-20). Begejstringen oplevede vi endvidere, da eleverne fik adgang til boldene. Her løb samtlige drenge over til redskabsrummet for at anskaffe sig en bold, mens pigerne og nogle få drenge fulgte stille og roligt efter (bilag 4, 26-27). Under de formelle øvelser oplevede vi, at flere af drengene efterspurgte, hvornår der skulle spilles kamp (bilag 4, 41). I spørgsmålet om, hvad elev 4 (dreng) synes om den pågældende undervisning, svarede han: *“Jeg synes det var sjovt. Men det er altså bare lidt irriterende, at man ikke når så meget kamp. Men ellers synes jeg, at den er god.”* (bilag 1, 124-125). Vi har på baggrund af drengenes motivation ikke haft et ønske om at fjerne konkurrenceelementet fra boldspilundervisningen. Fjernelsen af konkurrenceelementet medfølger en risiko for, at de elever, der netop motiveres af konkurrence, vil opleve at blive ekskluderet fra undervisningen (Vesterby et al., 2017, s. 101). For at sikre en variation og sikre elevernes læringsudbytte er det centralt at bevæge sig på de forskellige niveauer på boldspilstrappen (bilag 7), hvilket indebærer det færdige spil (Juul, 2015c, s. 43). Slutmålet behøver nødvendigvis ikke at være den færdige kamp, men vi er dog bevidste om, at det er betydningsfuldt at skabe en progression i undervisningen (Juul, 2015b, s. 18). Gennem progression tages der hensyn til elevernes forskellige forudsætninger og behov, og dermed gøres fællesskabet tilgængeligt og inkluderende for flest mulige elever, jf. afsnittet *Inklusion*.

I elevinterviewene peger pigerne enstemmigt på, at drengene i højere grad er konkurrenceorienterede. Elev 3 (pige) fremhæver blandt andet, at hun mener, at der er en væsentlig forskel i forhold til køn og konkurrence. Hun udtaler: *“Mange af drengene vil sådan virkelig gerne vinde.”* (bilag 1, 94) og pointerer dermed implicit, at det samme ikke gør sig gældende for pigerne. I elevinterviewene er de fire piger endvidere enige om, at drengene ofte kan blive voldsomme i deres adfærd under det færdige spil. Elev 2 (pige) formulerer drengenes adfærd således: *“Altså... Hvis for eksempel de vinder, så kan de hoverer meget. Også bare i kampen, så kan de være meget voldsomme - virkelig slå til...”* (bilag 1, 57-58). Det tydeliggøres i ovenstående to udsagn, at pigerne ikke tillægger sejren den store betydning, hvilket bekræfter teorien om, at det ikke er aktiviteten, der er afgørende for pigerne, men derimod det faktum, at være fælles om noget. Dette står netop i kontrast til drengenes præstationsorienterede tilgang, som de særligt motiveres til at udfolde, når konkurrencen inddrages. Til spørgsmålet om, hvad elev 5 (pige) fokuserer på, når der spilles kamp, svarer hun: *“Jeg har ikke så meget fokus på at vinde, jeg tænker egentligt, at det er sådan lidt lige meget, om man vinder eller ej, fordi det er jo bare et spil.”* (bilag 1, 160-161). Ifølge Jungersen og Bavnshøj (2016) og forskningsprojektet er det vigtigste for pigerne at have det sjovt sammen. Elev 5 (pige) siger blandt andet: *“Jeg tænker bare, at der behøver ikke at være konkurrence for, at man har det sjovt.”* (bilag 1, 172-173), hvilket står i kontrast til drengenes interesse for selve aktiviteten (Knudsen & Hyldig, 2008, s. 65). Når drengene oplever at vinde, kan det antages, at de bekræftes i, at deres præstation har gjort gavn.

I spørgeskemaundersøgelsen klarlægges det, at kun en pige finder det afgørende at vinde. Drengenes svar ansporer derimod, at de er mere præstationsorienterede end pigerne. Fem ud af ti drenge peger

på “*at jeg vinder*”, som værende den faktor, der er vigtigst for dem i en vellykket boldspilsundervisning (bilag 3, spg. 6). Elev 4 (dreng) pointerer ligeledes, at han godt kan lide konkurrence og begrundet med: “*Det giver bare mere blod på tanden, så man yder meget mere, end hvis det ikke er en konkurrence.*” (bilag 1, 132-133). Dette citat viser, at elev 4 føler, at der er mere at kæmpe for, hvis der indgår konkurrence i aktiviteten.

I det kønsintegreret spil var det tydeligt at se drengenes dominans. Drengenes kropslige udstråling og mundtlige kommunikation betød, at de fremstod mere interesseret i at deltage i spillet end pigerne. Vi observerede, at drengene i højere grad kaldte på bolden, var mere bevægelige og brugte især armene til at signalere, at de var klar til at modtage bolden (bilag 4, 61-62).

9.3.2 Den perifere deltagelsesstrategi

Under forskningsprojektet observerede Rostbøll og Østergaard, at elevernes motivation for idræt var proportionel aftagende jo ældre de blev. Observationer påviste, at det oftest var pigerne, der meldte sig ud af boldspilsundervisning - selv når de var inde på banen (bilag 2, 27-29). Hun beskriver det således: “*Hvis der f.eks. blev spillet bold undgik de at modtage bolden. De opretholdt det, vi valgte at kalde en perifer deltagelsesstrategi.*” (bilag 2, 30-31). En perifer deltager beskrives, ifølge socialantropolog Jean Lave og læringsteoretiker Etienne Wenger, som en *uerfaren* deltager, der befinder sig i periferien af praksisfællesskabet (Lütchi, 2011).

Allerede under opvarmningslegen *Basketball-ståtrold*, hvor vi befinder os på boldspilstrappens nederste niveau *motoriske grundbevægelser* (bilag 7), afslørede observationerne, at fem piger havde placeret sig langs muren med bolden under armen og dermed usynliggjorde flertallet af pigerne sig. Dermed påtog de sig en perifer deltagelse, mens drengene dribblede og løb rundt mellem hinanden i midten af salen (bilag 4, 31). Salen var lille, hvilket også kunne have haft en betydning for pigernes placering, idet salens størrelse bevirkede, at 22 basketbolde hurtigt virkede kaotisk og samtidig skabte et højt støjniveau. Dog er det vigtigt at klargøre, den perifere deltagelse ikke var gældende for alle piger. Piger er forskellige og nogle piger, særligt dem, der er boldspillere og vant til den tætte fysiske kontakt, vil bedre trives i den høje intensitet og mere aggressive adfærd, mens nogle drenge ligeledes finder sig bedst tilrette ved at afholde sig fra dette.

Vores observationer viste, at pigerne særligt var fysisk aktive og deltagende under de formelle boldspilsøvelser, hvor konkurrenceelementet ikke var dominerende, jf. afsnittet *Konkurrencebetonet boldspilsundervisning*. Ved en øvelse, hvor eleverne dribblede rundt mellem hinanden indtil der blev fløjtet, hvorefter de skulle udføre en handling, havde pigerne et stort fokus på at udføre de lærerbestemte handlinger korrekt og præcist (bilag 4, 38-40;75-76). Jungersen og Bavnshøj peger på, at pigerne generelt set er stille og tilpassede og fokuserer på lærerens opmærksomhed og undervisning samt på at overholde *samværsreglerne* i undervisningen. Dette gør de, idet de gerne vil opfattes som gode elever af læreren (Jungersen & Bavnshøj, 2016, s. 21). Ifølge observationerne var drengene, derimod, ikke lige så fokuserede under de formelle øvelser, jf. afsnittet *Den præstationsorienterede tilgang*. Dog så det anderledes ud, hvad angik det færdige spil. Straks fra det øjeblik der indgik konkurrence i aktiviteten ændrede drengene karakter (jf. *Den præstationsorienterede tilgang*) - og pigerne lige så (bilag 4, 60-68). Pigernes rolige og mere forsigtige tilgang blev ofte overrumplet af

drengenes ivrighed og aggressivitet. Elev 3 (pige) ytrer, at hun sommetider har lyst til at trække sig fra kampen, når det bliver for voldsomt:

“Altså... Der er nogle der sådan maser sig ind og er sådan: ”Prøv og se. Jeg er her!”. Og man er sådan lidt: ”Okay – du er her også. Det kan jeg godt se...”. Det er fedt du er her, det er fedt, at du gerne vil være med, men det er bare sådan lidt for meget ... Jeg synes ikke det er så fedt, at nogle folk gør det. Fordi man er sådan: ”Okay – der kom du så lige...” Så trækker man sig sådan lidt tilbage, fordi så tænker man: ”Nå, det gør de”.

(bilag 1, 108-114).

Det kan tyde på, at drengenes dominans og konkurrenceglæde frarøver hendes tro på egen mestrings-evne, hvilket resulterer i, at hun påtager sig rollen som perifer deltager. Rostbøll fremlægger i interviewet, at forskningsrapporten påviser, at pigerne ofte har oplevelsen af, at boldspilundervisningen bliver på drengenes præmisser, hvor drengene hyppigt får lov at bestemme. Dette medfører, at pigerne føler sig overset (bilag 2, 36-41), ligesom elev 3 (pige) også påpeger. Elev 5 (pige) stemmer i, og forklarer, at hun også får lyst til at trække sig, når spillestilen bliver for aggressiv: *“... når det begynder at blive lidt for voldeligt... Altså... Så tænker jeg lidt: ”Okay, så går jeg bare ud i hjørnet at står”, så jeg ikke bliver skubbet til eller noget ...”* (bilag 1, 178-179). Disse udtalelser underbygger forskningsprojektets resultater om, at pigernes deltagelse i boldspilundervisningen sommetider passiviseres. En vigtig pointe Wallengren fremhæver er, at den aggressive adfærd og de fysiske fortrin har betydning for, hvordan piger og drenge opfatter hinanden gennem opvæksten. Pigerne vænner sig til, at det er en udfordring at udkonkurrere drengene på det fysiske plan, mens drengenes selvtillid, i forhold til kropslig fysik, er høj. Yderligere tydeliggøres det, i elevinterviewene, at der forefindes en sammenhæng mellem pigernes perifere deltagelse og drengenes aggressive spillestil som produkt af et præstationsorienteret fokus. Det kan antydes, at pigerne mister motivationen, når fokus flyttes fra samarbejde og i stedet rettes mod præstationen. Ydermere konstaterer elev 5 (pige), at hun nogen gange kan opleve at blive “straffet” i form af irettesættelse, hvis der begås fejl i en kønsintegreret kampsituation: *“Jeg kan ikke tage så meget af det der med, at man skal følge en masse regler, og hvis man gør noget forkert, så er der “straf”.*” (bilag 1, 190-191). Rostbøll og Østergaard forklarer, at pigerne i konkurrenceprægede aktiviteter oplevede at blive talt ned til og skældt ud af drengene, hvilket havde en negativ effekt på deres selvværd. De mener netop, at denne frygt for at fejle har resulteret i udviklingen af den perifere deltagelsesstrategi (Rostbøll & Østergaard, 2016, s. 21). Således undgår pigerne at ødelægge spillet for drengene.

Elev 6 (dreng) siger følgende om pigernes deltagelse i de konkurrencebetonede aktiviteter: *“... Der er nogle piger, de står bare stille på banen, og når de får bolden, så mister de den med det samme.”* (bilag 1, 231-232). Dette citat indikerer, at elev 6 også har oplevelsen af pigernes perifere deltagelse. Det kan udledes, at han har opfattelsen af, at pigerne ikke gør sig umage i at deltage i spillet. Dette kan få den konsekvens, at pigerne opfattes som uoplagte og ligeglade, og drengene dermed undlader at spille dem. Der kan forefindes en sammenhæng mellem denne forestilling og Vesterbys et al. følgende pointe: *“Når tab-vind koden er på spil, er det netop resultatet, der er afgørende. En aflevering til en uerfaren boldspiller... kan derfor fremstå som en irrationel handling, idet den minimerer sandsynligheden for at sejre.”* (Vesterby et al., 2017, s. 100). I spørgeskemaundersøgelsen udtrykker fem

ud af ni piger, at de ikke føler sig som en del af fællesskabet i boldspilsundervisningen. En pige begrundet sit svar med: *“Ikke så meget vil jeg sige fordi jeg føler jeg ikke rigtig bliver spillet til”* (bilag 3, spg. 10). Juul sammenfatter ovenstående problematik i følgende citat:

“Men hvis kampe med en vis holdstørrelse fløjtes i gang, skal man ikke stå ret længe som iagttager før man kan se, at 80 % af drengene og 15 % af pigerne deltager i meningsfulde spilhandlinger. Resten bliver mere eller mindre frivilligt tromlet både fysisk og psykisk ud af kampen, kigger på uret, går mindst muligt i vejen, bliver i alt fald aldrig bevidst spillet, bliver målmand, går ud og drikker vand, eller “får” en mindre skade.”

(Juul, 2002, s. 144).

Citatet af Juul minder til forveksling om vores egne oplevelser i denne 7. klasse. Det var tydeligt, at pigerne forsøgte at gå mindst muligt i vejen, når der blev spillet kamp, hvilket naturligvis kan have flere årsagsforklaringer. Tre piger pådrog sig “skader” under kampen og var derfor, ifølge dem selv, nødsaget til at udgå af kampen (bilag 4, 68). De forklarede til den deltagende observatør, at de ikke kunne deltage, da de døjede med hovedpine, ondt i maven og dårligt knæ. Rostbøll uddyber i det skriftlige interview: *“I undskolingsklasserne er der næsten altid nogle, der sidder udenfor og de har alle mulige undskyldninger for at ikke at deltage. Vi så også, at der oftest var tale om pigerne”* (bilag 2, 28-29). I dette tilfælde benyttede pigerne muligheden for at gå ud i omklædningsrummet, hvor den deltagende observatør afslørede pigerne i at sidde med deres mobiltelefoner og snakke med hinanden. Pigerne adfærd kan være et tegn på, at vi ikke formåede at skabe et inkluderende læringsmiljø, hvor flest mulige elever kunne indgå uanset forudsætninger. Det kan tyde på, at vi ikke fik skabt en balance mellem fællesheden og elevernes forskelligheder, og at de dermed ikke følte, at der var plads til deres niveau, jf. afsnittet *Inklusion*. Ovenstående kan indikere, at pigerne besidder en lav self-efficacy, hvor det lave engagement for deltagelse kan hænge sammen med manglende tro på egne evner eller frygten for at fejle (Dammeyer, 2017, s. 82). Til sidst måtte den deltagende observatør opgive at få de tre piger med i undervisningen igen, og de sad derfor på bænken den resterende tid. Rostbøll pointerer dog, at en boldspilsundervisning uden konkurrence vil blive kedelig - selv for pigerne. Hun mener, at konkurrence skal indgå i boldspillet, men fokus i spillet skal ikke være på resultatet, men på samarbejdet (bilag 2, 57-64), som pigerne særligt finder motiverende jf. *Den samarbejdsorienterede tilgang*. Et større fokus på samarbejde vil formentlig kunne forbedre inklusionen af pigerne, idet det ikke tyder på, at pigerne perifer deltagelse skyldes manglende motivation for idrætsfaget generelt. I elevinterviewene peger flere af pigerne på, at de er glade for idrætsundervisningen (bilag 1, 63-64), hvilket også ses i forskningsprojektet (Rostbøll & Østergaard, 2016, s. 19).

9.4 Opsummering

Dette afsnit har beskrevet, hvordan drengenes adfærd har indflydelse på pigerne deltagelse i boldspilsundervisning. Konkurrenceelementet gør drenge ivrige efter gode resultater, hvilket betyder, at piger kan føle sig nødsaget til at trække sig for at gøre plads. Dette nedsætter yderligere pigerne risiko for at gøre noget forkert og blive talt ned til, som resultat deraf. Det er derfor naturligt at forestille

sig, en øget indsats fra pigerne, hvis eleverne blev kønsadskilt i boldspilsundervisningen. I det følgende afsnit, analysens tredje del, vil vi redegøre for undersøgelsen om, hvilke fordele og ulemper dette kan have.

9.5 Skal eleverne kønsadskilles i boldspilsundervisningen?

Undervejs i vores bachelorprojekt har vi diskuteret, om det nemmeste ikke blot vil være at undervise eleverne kønsadskilt i boldspilsundervisningen. Med kønsadskillelse vil der blive plads til, at pigerne kan tilegne sig boldtekniske færdigheder i eget tempo, de kan få lov til at dyrke samarbejdet og fællesskabsfølelsen og føle sig trygge i det færdige spil. Drengene kan samtidig få mulighed for at udfolde deres aggressive spillestil, uden at lægge låg på sig selv, hvor konkurrenceelementet og den høje intensitet kan dyrkes. Juul klarlægger i sin artikel "*Så skil dem dog ad!*" (2002) resultater fra et udviklingsarbejde, hvor flere udsagn fra både drenge, men særligt fra piger lød, at de var temmelige begejstrede for de forløb, hvor de var kønsadskilt (Juul, 2002, s. 142). Han uddyber med følgende citat: "*Pigerne gav også udtryk for at befinde sig bedre, når de ikke skulle ligge under for drengenes pres efter hurtige resultater...*" (Juul, 2002, s. 142). Endvidere fremhæver han, at pigerne talte mere åbent og frit end normalt, idet de ikke behøvede at være bange for at dumme sig på områder, der ofte er drengenes styrkeområde. Elev 5 (pige), der oplever at blive "straffet" (jf. citatet i afsnittet *Den perifere deltagelsestrategi* s. 22), hvis hun laver fejl, ytrer endvidere: "*... Så når det er piger mod piger, så bliver det bare ikke lige så voldeligt.*" (bilag 1, 204).

Juul fremhæver, at han ikke er fortalende for, at idrætslæreren enten udelukkende gennemfører en kønsintegreret undervisning eller en kønsadskilt undervisning. Han er overbevist om, at vi skal tænke "både og". Som argument for at skabe en kønsintegreret undervisning peger han på, at kønnene er meget forskellige, og det er ikke alle drenge, der elsker fodbold, og ikke alle piger, der elsker dans (Juul, 2002, s. 142). Juul pointerer, at både drenge og piger har godt af at opleve hinandens styrker, svagheder og forskellige tilgange til idrætten. De kan gensidigt inspirere hinanden med opfindsomhed, initiativer og samarbejdsevne og dermed bryde med de typiske kønsstereotyper og hermed udvide egen forståelse af kønnene (Juul, 2002, s. 142).

Gennem de forskellige undervisningsgange oplevede vi, at de formelle øvelser fungerede udmærket kønsintegreret, men at nødvendigheden for kønsadskillelse opstod ved det færdige spil, hvor pigernes adfærd blev betydelig mere passiv som følge af, at drengenes aggressive adfærd blev mere fremtrædende (bilag 4, 63-65). Juul foreslår, at man med fordel kan udføre boldspilsundervisningen kønsintegreret, når fokus er på boldtilvænnning, boldbasis, småspil og boldspilstilegnelse. Det er dog ofte at foretrække, at man, på grund af drenges- og pigers forskelle - fysiologisk og socialt set, arbejder med selve kaospillet kønsadskilt. Ifølge Juul kan denne offensive aggressivitet og initiativlyst på boldbanerne fremmes hos pigerne, men det kræver, at pigerne får tid og rum til at træne det uden drengenes tilstedeværelse (Juul, 2002, s. 145). Et roligere tempo kan bevirke, at pigerne kan udvikle boldfaglige færdigheder og bevægelsesmønstre i eget tempo. Således kan der skabes grundlag for at opnå succesoplevelser med boldspil, hvilket kan styrke deres self-efficacy og mestringsevne. Med denne forestilling in mente besluttede vi på anden undervisningsgang at kønsadskille eleverne fra lektionens begyndelse. Pigerne og drengene skulle både udføre formelle og funktionelle øvelser hver for sig. I det færdige spil observerede vi, at den lave intensitet formentlig bidrog positivt til, at pigerne havde

bedre tid til at overveje, hvad næste træk i spillet skulle være. Vi registrerede, at flere piger meldte sig ind i kampen og var mere aktive både kropsligt og kommunikativt (bilag 4, 84-85). På trods af, at flere piger meldte sig på banen i det kønsadskilte spil, erfarede vi, at nogle elever stadig var mere dominerende end andre. Dette vil formentlig gøre sig gældende ligeegyldigt, om der spilles med kønsintegrerede eller kønsadskilte hold.

Juul forklarer, at mange piger, efter en længere kønsadskilt periode, vil finde det rart at blive samlet med drengene igen. Dette kan muligvis skyldes, at trygheden i den kønsadskilte undervisning har medvirket til en styrkelse af pigernes self-efficacy. En pige (elev 1) fremhæver, at den kønsintegrerede undervisning skaber fundament for at udvikle et sammenhold drengene og piger imellem: *“... man får et bedre sammenhold med drengene og pigerne samtidigt.”* (bilag 1, 43-44). Endvidere pointerer en anden pige (elev 2) i interviewet, at drengene og piger kan bidrage med forskellige kvaliteter til idrætsundervisningen. Hun foretrækker at spille kamp på kønsintegrerede hold: *“... Jeg synes det er meget bedre blandede... Nogen gange kan drengene godt have nogle andre... Hvad hedder det? Andre måder at gøre tingene på. Og hvis man bliver blandet lidt, så er der lidt af hvert, agtigt.”* (bilag 1, 75-76).

I interviewet forklarer Rostbøll, at eleverne ikke gav et entydigt svar i forhold til, hvordan de ønskede holdene inddelt (bilag 2, 51). Dog var der én ting, som eleverne overvejende var enige om: *“De var dog enige om, at grupperne skulle være fair, når der skulle spilles bold. Dvs. to cirka lige stærke hold.”* (bilag 2, 53-54). Under vores observationer oplevede vi, at ønsket om, at holdene skulle være fair, også gjorde sig gældende i denne 7. klasse. Da der skulle dannes kønsintegrerede hold, ønskede en pige, at hendes hold fik en af de høje drengene: *“Vi vil have X, for han er høj.”* (bilag 4, 117). Ydermere viste et hold utilfredshed, da de skulle spille mod et hold, der havde to høje personer (bilag 4, 118). De fysiologiske fortrin spiller altså en afgørende rolle for, om holdene er fair, hvilket har betydning for elevernes motivation.

I dette afsnit er fordelene og ulemperne ved kønsadskilt og kønsintegreret boldspilsundervisning blevet undersøgt. De åbenlyse fordele er, at piger slipper for frygten for drengenes kommentarer og dominans. Dette betyder, at de kan udvikle sig i deres eget tempo og derved opnå en større self-efficacy og mestringsevne. Dog bidrager piger og drengene forskelligt til idrætsundervisningen og dermed kan de lære af hinanden, hvilket bevirker, at en konstant kønsadskilt undervisning ikke anbefales. Idrætslæreren skal derimod forsøge at veksle mellem kønsintegreret og kønsadskilt undervisning, for at skabe grundlaget for en læringsrig boldspilsundervisning for begge køn.

Det følgende afsnit vil beskrive, hvilke tiltag vi har fundet nærliggende at anvende i udviklingen af kommandobold som et bud på, hvordan inklusion af pigerne i højere grad kan indtænkes i et kaosspil. Som det fremgår af analysen tilgodeser de udvalgte tiltag: *samarbejde, positive relationer og mindsket mulighed for fysisk aggressivitet.*

10. Kommandobold - Et handleforslag

Med udgangspunkt i ovenstående analyse udviklede vi et boldspil ud fra spilhulets seks parametre (bilag 8); *banen, mål, spillere, bold, betingelser* og *rammer* (Høy, 2015, s. 26), som vi afprøvede med eleverne tredje undervisningsgang. Boldspillet, som vi har navngivet *kommandobold*, handler om at

udføre en kommando i samarbejde med sine holdkammerater. Når kommandoen er udført opnår holdet point. De inkorporerede kvaliteter skulle have en inkluderende effekt, så der var grundlag for, at alle elever kunne deltage uanset forudsætning og teknisk niveau. Med *ansvarlig inklusion* in mente er vi bevidste om, at det er en umulig opgave at skabe grundlag for inklusion uden at eksklusion vil finde sted (Løw & Skibsted, 2014, s. 234). Spillet tager udgangspunkt i de faktorer, som vores analyse peger på er relevant for pigernes motivation. Ud fra det fysiologiske, psykologiske og sociale perspektiv, har vi udvalgt et tiltag fra hvert område, som, vi mener, er vigtige og mulige at tage hensyn til for at inkludere pigerne i et kaospil.

Inden for det fysiologiske område har vi valgt, at spillet skal foregå uden kropskontakt. Dette har vi valgt, da drengenes fysiologiske fortrin, høje intensitet og mere aggressive adfærd ofte resulterer i, at pigerne føler sig undermineret. Af denne grund fandt vi det relevant at skabe et trygt læringsmiljø for pigerne, hvor de i et langsommere tempo kan lære spillet og dets regler at kende. Vi valgte derfor, som et tiltag inden for det sociale område, at kønsadskille eleverne fra lektionens begyndelse. Som et tiltag til at skabe et trygt læringsmiljø valgte vi, på baggrund af vores viden om, at pigerne vægter tosommelighed højt, at sammensætte holdene således, at alle var sammen med minimum en klassekammerat, som de taler med til daglig. Efterfølgende var målet, at den kønsadskilte kamp skulle lægge op til en kønsintegreret kamp, hvor drenge og piger havde et lige kendskab til spillet.

Inden for det psykologiske område spiller koncentrationen af det kvindelige kønshormon en stor rolle i forhold til pigernes sociale motivation og instinktive lyst til drage omsorg. Det var derfor essentielt, at samarbejdselementet blev en dominerende faktor i kommandobold. *Aktiv deltagelse* og *fysisk tilstedeværelse* er to af de fire forhold, der er kendetegnet for et inkluderende læringsmiljø, jf. afsnittet *Inklusion*, og idet en væsentlig faktor i spillet er, at alle de involverede elever skal deltage i scoringen, bliver alle elever fysisk aktive og inkluderet i spillet, mens den perifere deltagelse undgås. Solveig udtaler: “Derudover kan man konkurrere som hold, føle man bidrager til en holdindsats, selvom man ikke er den der scorer flest mål, kan man jo godt bidrage til en sejr” (bilag 2, 61-63). Vi havde et ønske om at udvikle et spil, hvor konkurrence skulle indgå uden, at det blev det bærende element, så der stadig sikres en spænding og intensitet i spillet.

10.1 Spilhjulets parametre

Vi har udvalgt parameteret *Betingelser og regler* ud af spilhjulets seks parametre, da vi finder det særligt relevant at belyse i forhold til de didaktiske tiltag, der med fordel kan anvendes til at inkludere pigerne i boldspilsundervisningen.

10.1.1 Betingelser og regler

For at spille kommandobold skal der bruges fire kegler til markering af banen, en volleyball samt tre hulahopringer som mål eller flere afhængigt af banens størrelse. I spørgeskemaundersøgelsen markerer fire piger, at de ikke føler sig trygge i boldspilsundervisningen, hvilket de alle begrundet med, at de bange for bolde (bilag 3, spg. 8). Vi har derfor valgt at anvende en volleyball, da den er nem at kaste og gribe med. Dette valg er foretaget med et inkluderende ønske om at få pigerne med. Når spillet er i gang, skal eleverne samarbejde om, ved brug af basketballafleveringer som *brystaflevering* og *lay-up*, at komme tæt på hulahopringerne. Når bolden transporteres mellem holdets spillere foregår

det ved kast. Man må ikke bevæge sig med bolden, hvilket medfører, at deltagerne er nødsaget til at løbe sig fri for at modtage bolden. Dette bidrager til et øget samarbejde på det enkelte hold. Når holdet skal score, skal det udføre en kommando. Det essentielle ved kommandobold er, at alle på holdet skal samarbejde om at udføre kommandoen, da der ikke opnås point, hvis ikke hele holdet udfører den. Kommandoen kender holdene til før spillets start og kan, i begyndelsen, bestemmes af læreren. En kommando kan eksempelvis være, at eleverne skal skynde sig op i ribberne. Når eleverne kender spillet godt, kan man med fordel inddrage medbestemmelse ved, at eleverne selv får mulighed for at få indflydelse på kommandoens form. Rostbøll formulerer i interviewet, at inddragelse af selvbestemmelsesteorien medfører, at eleverne udvikler autonomi (bilag 2, 42-45).

Kommandoen kan differentiere fra hold til hold og kønnene imellem. Når en eventuel scoring har fundet sted skal idrætslæreren give bolden op igen, og en ny runde igangsættes, hvilket giver lige muligheder for at få bolden igen.

Målet med kommandobold er, at eleverne skal opnå samarbejds- og kommunikative evner, hvor spillet vindes ved at udføre flest kommandoer og derved opnå flest point. Ydermere er idrætsfagets fagformål også indtænkt i spillet, da udviklingen af elevernes sociale kompetencer er i fokus, mens eleverne samtidig skal lære at indgå i et forpligtende fællesskab (Undervisningsministeriet, 2019). De kropslige og idrætslige kompetencer (jf. *Idrætsfagets fagformål, stk. 1*) kan der ligeledes stilles krav til gennem kommandoerne, da det kun er fantasien, der sætter grænser for, hvad kommandoen kan være.

10.2 Afprøvning af Kommandobold

Efter de to første undervisningsgange, hvor vi observerede, at drengene dominerende i boldspilsundervisningen, var vi spændte på, om vores didaktiske tiltag i form af kommandobold kunne bidrage til en øget inklusion af pigerne i kaospil.

Pigerne var de første til at afprøve kommandobold med kønsadskilte hold. Det var svært at konstatere, om beslutningen om, at eleverne skulle have minimum en god ven på holdet, havde en positiv indvirkning på pigernes deltagelse. Dog besad pigerne en udstråling og et engagement, som vi ikke havde været vidne til tidligere i forløbet (bilag 4, 92-105). Det havde tilsyneladende en positiv effekt på pigernes deltagelse samt motivation, at alle var tvunget til at bidrage, før der var mål. Kommandobold hjælper pigerne til at opdage succesoplevelser, idet de automatisk stilles til ansvar over for fællesskabet. Det faktum, at alle elever spiller en rolle frembringer forhåbentlig en oplevelse af at føle sig betydningsfuld, hvilket bidrager til udviklingen af et positivt selvbillede, som er et af kendetegnene for et inkluderende læringsmiljø (Løw & Skibsted, 2014, s. 234). Elevernes samarbejde om scoringen har yderligere til formål at fordre en følelse af at være en accepteret og anerkendt del af fællesskabet (Løw & Skibsted, 2014, s. 234). Udførelsen af kommandoer betød, at det ikke længere var muligt at udvikle en fuldkommen perifer deltagelsesstrategi. Alle deltagere var derimod nødsaget til at give spillet sin fulde opmærksomhed, da konsekvensen for ikke at udføre holdets kommando, var, at holdet ikke fik sit point. Annulleringen af en kommando, der ikke var udført korrekt betød, at alle gjorde sig umage med at udføre kommandoen hurtigt og effektivt (bilag 4, 106-108). Når der blev scoret jubledes pigerne og udvekslede high fives inden, en ny spillerunde blev igangsat (bilag 4, 104). Selv de piger,

der tidligere ikke har tillagt sejren en væsentlig betydning, var pludselig optaget af at vinde. Flere piger spurgte undervejs ind til kampens stilling og ventede glædeligt på at komme på banen igen, når drengene spillede (bilag 4, 100-101). Elev 5 (pige) siger blandt andet følgende om konkurrence i forhold til kommandobold: *“Altså... Jeg er ikke så glad for konkurrence, men på nogle punkter, der kan jeg godt lide det – som for eksempel på det her. Det kan jeg godt lide.”* (bilag 1, 210-211). Hun begrundede yderligere med, at kommandobold er et ukompliceret men underholdende spil med få regler.

De simple regler, der gør sig gældende i kommandobold, kan muligvis have en indvirkning på pigernes øgede motivation. I elevinterviewet fremhæver elev 5 (pige) netop denne pointe: *“Altså – jeg synes, at det er en del nemmere i kommandobold end det er i basket. I basket er der jo så mange regler, men i kommandobold er der plads til at lave nye regler.”* (bilag 1, 216-217). De uerfarne boldspillere har formentlig lettere ved at indgå i kommandobold, da spillets regler er enkle og lette at forstå. Ydermere pointerer elev 5 i ovenstående citat en væsentlig pointe med kommandobold. Der er plads til at tilføje nye regler, hvilket idrætslæreren med fordel kan gøre i samarbejde med sine elever. Eksempelvis kunne et tiltag være, at der også blev givet point for holdindsatsen og samarbejdet. Idrætslæreren kan ligeledes øge det tekniske niveau ved at inkorporere andre boldtekniske elementer. Derudover kan kommandoerne tilpasses og differentieres afhængigt af, hvad der ønskes, at kommandoens formål skal være. Vi ønskede, at pigerne skulle udføre kommandoer, der lagde vægt på nogle af de faktorer, de selv peger på, er betydningsfulde for dem i en vellykket boldspilsundervisning. Kommandoerne kredsede derfor særligt om samarbejde og sammenhold. Nogle af pigernes kommandoer var eksempelvis at lave en akrobatisk balancecirkel eller råbe “hey” i en cirkelformation. Vi observerede, at der ikke var nogen piger, der meldte sig ud under kommandobold, og i vores mundtlige evaluering var der flest piger, der bød ind med positiv feedback til spillet. De fremhævede blandt andet, at det var et underholdende spil, hvor der var fokus på holdsport og samarbejde. Endvidere nævnte flere piger, at det var mere overskueligt på grund af de få regler, man skulle følge. Vores observationer viste ydermere, at drengene var motiveret for kommandobold (bilag 4, 109-113). Dette kom til udtryk, idet deres høje engagement resulterede i, at de under pauserne var ude for at trække frisk luft, fordi de havde det varmt. Dette havde ikke gjort sig gældende under de to forrige undervisningsgange, hvor basketball havde været på dagsordenen (bilag 4, 109-113). Vi bibeholdt konkurrenceelementet i spillet, hvilket betød, at der stadig var en sejr at spille om. Under evalueringen fremhævede drengene, at de var ærgerlige over, at kropskontakt ikke var tilladt (bilag 6, 24-26). Dog kan kommandobold differentieres, så kropskontakt er tilladt for drengene i det kønsadskilte spil, mens det ikke er tilladt hos pigerne, hvis dette er et ønske.

Thomas Ziehe, der er professor i pædagogik, udfolder med sit begreb *god anderledeshed*, at det er skolens opgave at “forstyrre” eleverne. Det er, ifølge Ziehe, lærerens opgave at ryste og bryde med det, som eleverne tænker som en selvfølgelighed (Juul & Høy, 2015, s. 57). På trods af, at kommandobold er inspireret af elementer fra basketball og tager udgangspunkt i noget velkendt, er det et spil, som ingen elever på forhånd har kendskab til. Kommandobold bidrager derfor til en god anderledeshed, da det udfordrer elevernes erfaringer med boldspil. I evalueringen pointerer en pige vigtigheden af, at spillet er ukendt for alle: *“Vi var alle sammen på lige fod - der var ikke nogen, der havde prøvet*

det før.“ (bilag 6, 14), og i elevinterviewet udtaler elev 6 (dreng) ligeledes: “*Det er noget, som ingen har prøvet før. Så der starter vi alle sammen op og har spillet det i lige lang tid.*” (bilag 1, 240). Elev 6 fortæller ydermere i interviewet, at det er sjovest at spille blandede drenge og piger, når det er noget, som alle kan finde ud af (bilag 1, 236).

Det kan antydes, at pigernes succesoplevelser med kommandobold i det kønsadskilte spil bidrog til, at de ikke meldte sig ud, da holdene blev blandet. Vores evaluering, hvor flere piger pegede på, at de gerne ville spille kommandobold igen (bilag 6, 39-43), vidner om, at kommandobold havde en positiv indvirkning i forhold til pigernes self-efficacy og inklusionen i kaospil. Ifølge Ziehe er idrætslæreren hele tiden nødt til at indtænke god anderledeshed i boldspilsundervisningen, så elevernes erfaringer og identitet udvikles (Juul & Høy, 2015, s. 57). Kommandobold vil med tiden blive et velkendt spil, hvorfor det er væsentligt konstant at lade sig inspirere, så boldspilsundervisningen nytænkes og ikke udelukkende bliver på drengenes præmisser. Det er oplagt for idrætslæreren at udvikle flere kaospil, der tager udgangspunkt i inkluderende læringsmiljø.

Afslutningsvis vil vi (jf. problemformuleringen) på baggrund af vores analyse samt handleforslag konkludere på, om det er muligt at inkludere pigerne i boldspilsundervisningen i udskolingen, så de sociale, psykologiske og fysiologiske områder i højere grad tilgodeses, og hvilke didaktiske tiltag man bør overveje, som idrætslærer, for at imødekomme pigernes behov.

11. Konklusion

Rapporten *Status på Idrætsfaget* fra 2011 (SPIF-11) viste, at idrætsundervisningen i folkeskolen har været præget af en herskende boldspilsdiskurs. Resultaterne fra den nye SPIF-rapport (2018), beretter om, at boldspilsdiskursen fortsat er dominerende i faget. Som resultat deraf fremlægger forskningsrapporten *Inkluderende idrætsundervisning*, at piger trækker sig særligt fra boldspilsundervisningen og benytter sig af en perifer deltagelsesstrategi på trods af bevægelsesglæde. Gennem tidligere praksiserfaringer har vi oplevet, at ovenstående problematik gør sig gældende. Som ramme for vores dataindsamling udarbejdede vi et undervisningsforløb, hvor vi ville undersøge, hvorfor pigerne benytter denne strategi, og om pigernes og drengenes forskellige måde at opføre sig på og interagere i boldspilsundervisningen har betydning for denne adfærd. Fysiologisk set har drenge fysiske fortrin og en mere fysisk aggressiv adfærd, som udvikles på baggrund af koncentrationen af kønshormonet testosteron i amygdala. Resultater fra forskningsprojektet samt vores elevinterviews påviser, at dette har betydning for pigernes oplevelse af drengene som værende voldsomme og ivrige særligt i det færdige spil. Forskningsprojektet påpeger, at de fysiske fortrin og den aggressive spillestil resulterer i, at boldspilsundervisningen ofte bliver på drengenes præmisser. Ifølge forskningsprojektet og egen dataindsamling anvender pigerne den perifere deltagelsesstrategi, og ekskluderes dermed fra boldspilsundervisningen, som resultatet af denne drengedagsorden. Pigerne frygter at fejle og dermed ødelægge spillet for drengene. Denne mangel på succesoplevelser i boldspilsundervisning kan resultere i, at pigerne udvikler en lav self-efficacy, hvilket kan betyde, at de hurtigere trækker sig fra aktiviteten. Ifølge idrætsfagets fagformål er vi som idrætslærere forpligtet på at danne grundlag for, at alle elever kan udvikle kropslige, idrætslige, sociale og personlige kompetencer og samtidig sørge for, at

alle elever udvikler bevægelsesglæde. Et inkluderende læringsmiljø skal derfor indtænkes i boldspilsundervisningen, og ifølge forskningsprojektet skal læringsmiljøet bygge på mestring frem for præstation. Fokus skal i stedet være på samarbejde frem for resultater, da samarbejdsaktiviteter skaber øget deltagelse. Vores dataindsamling viser, at både drenge og piger finder samarbejde relevant. Grundlæggende danner kønnene relationer på forskellig vis. Pigerne danner sociale dyader, hvor de tætte relationer er afgørende for deres selvopfattelse, mens drengene danner hierarkier, hvor fokus er på præstationen og aktiviteten. Kønnene lægger vægt på to forskellige forhold, hvilket er nødvendigt at indtænke i planlægningen af boldspilsundervisningen.

På baggrund af vores analytiske resultater har vi udviklet kommandobold, der søger at inkludere pigerne i boldspilsundervisningen. Spillet tager højde for samarbejde, ingen fysisk kontakt, fællesskab, medbestemmelse og kønsopdelt undervisning, hvilket er tiltag, som gennem analysen vægtes som værende afgørende for pigernes deltagelse. Kommandobold er endvidere udviklet med idrætsfagets fagformål, de fire forhold, der er kendetegnet for et inkluderende læringsmiljø, samt styrkelsen af self-efficacy in mente, og det er oplagt for idrætslæreren at udvikle lignende kaospil.

Vores ønske er at lave en undervisning, der er inkluderende for alle, men ifølge en *ansvarlig inklusionsforståelse* kan dette aldrig lykkes til fulde. Derfor er det vigtigt, at man, som idrætslærer, er bevidst om at variere sin undervisningen, så den og fællesskabet gøres tilgængeligt for flest mulige elever.

12. Bibliografi

- Birkler, J. (2014). *Videnskabsteori. En grundbog*. København K: Munksgaard.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brønsted, L. B., Canger, T. (2016). *Køn. Pædagogiske perspektiver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dammeyer, J. (2017). *Pædagogisk psykologi. Videnskaben om læring og undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Glasdam, S., Hansen, G. R. & Pjenggaard, S. (2016). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område. Indblik i videnskabelige metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2006). *Hjerne, samhørighed, personlighed. Introduktion til neuroaffektiv udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Høy, C. (2015). Spilhjulet rundt. I C. Høy, E. Juul, L. B. Terp, P. Ravn, R. R. Methling, & A. Halling (Red.), *Boldspilsundervisning i skolen. Didaktik og læring i teori og praksis* (s. 40-49). Aarhus: Turbine.
- Jungersen, M., & Bavnshøj, H. (2016). *Pige-konflikter*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Juul, E. (2015a). Boldspilsfamilier og teambold. I C. Høy, E. Juul, L. B. Terp, P. Ravn, R. R. Methling, & A. Halling (Red.), *Boldspilsundervisning i skolen. Didaktik og læring i teori og praksis* (s. 7-13). Aarhus: Turbine.
- Juul, E. (2015b). Didaktiske kerneområder. I C. Høy, E. Juul, L. B. Terp, P. Ravn, R. R. Methling, & A. Halling (Red.), *Boldspilsundervisning i skolen. Didaktik og læring i teori og praksis* (s. 14-23). Aarhus: Turbine.
- Juul, E. (2015c). Den dynamiske boldspilstrappe. I C. Høy, E. Juul, L. B. Terp, P. Ravn, R. R. Methling, & A. Halling (Red.), *Boldspilsundervisning i skolen. Didaktik og læring i teori og praksis* (s. 40-49). Aarhus: Turbine.
- Juul, E. & Høy, C. (2015). God anderledeshed i boldspil. I C. Høy, E. Juul, L. B. Terp, P. Ravn, R. R. Methling, & A. Halling (Red.), *Boldspilsundervisning i skolen. Didaktik og læring i teori og praksis* (s. 56-65). Aarhus: Turbine.
- Kolind, F. (13. Juli 2018). *Om nationale mål*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>
- Knudsen, A., & Hyldig, K. S. (2008). *Hallo - Er der hul igennem?. Dit barns hjerne 0-18 år*. København: Schønberg Forlag.

Lütchi, C. (11. januar 2011). *Situeret læring om hvordan elever lærer af hinanden*. Hentet fra Ali-nea BlivKlog: <https://www.blivklog.dk/situeret-laering-om-hvordan-elever-laerer-af-hinanden/>

Løw, O. & Skibsted, E. (2014). *Elevers læring og udvikling. Også i komplicerede lærings-situationer*. København K: Akademisk Forlag.

Munk, M., & von Seelen, J. (2012). *Status på idrætsfaget 2011 (SPIF-11)*. Haderslev: Det Nationale Videncenter Kosmos.

Rasmussen, M., Pedersen, T. P., & Due, P. (2015). *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. København: Institut for Folkesundhed.

Rostbøll, S. F., & Østergaard, C. (2016). Pigers trivsel i udskolingens idrætsundervisning. *MOV:E(4)*, s. 16-25. Hentet fra FIIBL: <https://www.epaper.dk/jtoas/syddansk/4/>

Schjødt, U. (23. Oktober 2018). *Interviews*. Hentet fra Metodeguiden Aarhus Universitet: <http://metodeguiden.au.dk/interviews/>

Terkelsen, L. H. (Marts 2018). Faglig fordybelse på idrætslærernes forum 2017: Få pigerne med i idrætsundervisningen. *Idræt i skolen(1)*, s. 30-31. Hentet fra Dansk Skoleidræt: https://epaper.dk/jtoas/skoleidraet/53/?fbclid=IwAR1pIWIrzKFNS9AFLOttj8EhPVJCSx4KLcDjzShAa_c7k5dQO9oQFO4GRgl

Undervisningsministeriet. (10. Oktober 2008). *Salamanca Erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>.

Undervisningsministeriet. (27. februar 2019). *Idræt. Fælles mål*. Hentet fra Emu: <https://emu.dk/grundskole/idraet/faelles-mal>

Vesterby, M. F., Ryom, K., & Munk, M. (1. December 2017). Konkurrence i idrætsundervisningen. *Kvan - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen, 109(37)*, s. 95-106.

von Seelen, J., Guldager, J. D., Bruun, T. H., Knudsen, M. E. & Bertelsen, K. (2018). *Status på Idrætsfaget 2018*. Haderslev: UC SYD

Wallengren, C. (1990). *Biologi & køn - Psykologisk set*. København K: Munksgaard.

13. Bilag

13.1 Bilag 1 - Elevinterviews

- 1 Interviewguide
- 2 **Tema 1: Aktiviteter i idrætsundervisningen**
- 3 • Hvordan var undervisningen i dag forskellig fra sidste gang? Hvordan var det?
- 4 • Hvad synes du om undervisningens aktiviteter i dag?
- 5 • Kan du opleve, at du får lyst til at trække dig fra bestemte aktiviteter i undervisningen?
- 6 • Hvad synes du om idrætslige aktiviteter, hvor der indgår konkurrence?
- 7 • Hvad har du - efter din vurdering - fået ud af dagens undervisning?
- 8
- 9 **Tema 2: Boldspil**
- 10 • Hvad vil du allerhelst lave i idrætsundervisningen?
- 11 • Hvad synes du om boldspil?
- 12 • Hvis du skulle ændre nogle ting i boldspilsundervisningen, eksempelvis undervisningen i dag, hvad
- 13 skulle det så være?
- 14 • Når I spiller kamp, tænker du så over, hvem du spiller til?
- 15 • Når I spiller kamp, hvad har du så fokus på?
- 16
- 17 **Tema 3: Værdier**
- 18 • Hvilken af disse elementer vægter du højest i idrætsundervisningen: Samarbejde, konkurrence,
- 19 tekniske færdigheder eller medbestemmelse? Hvorfor?
- 20 • Hvilken af disse elementer vægter du lavest i idrætsundervisningen: samarbejde, konkurrence,
- 21 tekniske færdigheder eller medbestemmelse? Hvorfor?
- 22 • Hvordan synes du, det er at være på banen, når I spiller kamp?
- 23 • Hvad er det vigtigste for dig, når I spiller kamp?
- 24
- 25 **Tema 4: Køn**
- 26 • Hvordan oplever du drengene i boldspilsundervisningen?
- 27 • Hvordan oplever du pigerne i boldspilsundervisningen?
- 28 • Hvordan er det at spille bold sammen med drenge/pigerne?
- 29 • Hvornår synes du, det er sjovt at lave idræt med drenge/pigerne?
- 30 • Hvad skulle der til for, at du synes det er sjovt at spille boldspil med drenge/pigerne?
- 31
- 32 Elevinterviews
- 33 **Elev 1 (E1): Pige**
- 34 **Interviewer (I):** Passiv observatør
- 35 **Dato:** 1/3-19
- 36 **Tidspunkt:** 14.04
- 37 **Varighed:** 4 min. 18 sek.
- 38
- 39 Anvendt i afsnittet *Skal eleverne kønsadskilles i boldspilsundervisningen?*:
- 40 I: Ja. Og hvordan synes du det er, når I er blandet på holdene? Altså når der både er drenge og piger?
- 41 E1: Altså jeg vil hellere have, at det er drenge og piger end et hold, der er pige og et hold, der er drenge.
- 42 I: Ja, hvorfor det?
- 43 E1: Fordi at øh... så synes jeg bare måske, at man får et bedre sammenhold med drenge og pigerne
- 44 samtidigt.

45 **Elev 2 (E2):** Pige

46 **Interviewer (I):** Passiv observatør

47 **Dato:** 1/3-19

48 **Tidspunkt:** 14.10

49 **Varighed:** 7 min. 10 sek.

50

51 Anvendt i afsnittet *Den aggressive spillestil:*

52 I: Okay, ja. Og hvem tænker du sådan på kønsmæssigt?

53 E2: Det er mest drengene nok.

54 I: Mest drengene?

55 E2: Ja, helt sikkert. De kan nogle gange godt gøre det lidt for vildt.

56 I: Ja. Hvordan opfører de sig? Kan du beskrive det?

57 E2: Altså... Hvis for eksempel de vinder, så kan de hoverer meget. Også bare i kampen, så kan de være meget voldsomme - virkelig slå til... Hvor man står "Hold da op!"

58

59

60 Anvendt i afsnittet *Den perifere deltagelsesstrategi:*

61 I: Ja... Hvis du skulle sige noget, der motiverer dig allermost til idrætsundervisningen, hvad skulle det så

62 være?

63 E2: Uuuuh... Hmmm... Det er nok bare det der med at bevæge sig. Fordi efter sådan en lang skoledag, så er

64 det meget rart at bevæge sig. Ja... Så det er nok bare det der med at bevæge sig.

65 I: Så det er ikke noget specifikt? Altså - der er ikke en idrætsgren eller noget, du specifikt bliver motiveret

66 af?

67 E2: Nej... Ikke rigtigt. Jeg synes bare det er dejligt at bevæge sig.

68

69 Anvendt i afsnittet *Skal eleverne kønsadskilles i boldspilundervisningen?:*

70 I: Men hvordan er din oplevelse så af, når I spiller kamp, både når I er sammen drenge og piger? Hvordan

71 synes du det er både at spille drenge og piger?

72 E2: Det synes jeg er meget bedre end hvis man spiller piger og piger, og drenge og drenge. Jeg synes det er

73 meget bedre blandede.

74 I: Ja - hvorfor det?

75 E2: Fordi... Nogen gange kan drenge godt have nogle andre... Hvad hedder det? Andre måder at gøre

76 tingene på. Og hvis man bliver blandet lidt, så er der lidt af hvert, agtigt.

77

78 **Elev 3 (E3):** Pige

79 **Interviewer (I):** Passiv observatør

80 **Dato:** 11/3-19

81 **Tidspunkt:** 13.04

82 **Varighed:** 9 min. 38 sek.

83

84 Anvendt i afsnittet *Den præstationsorienterede tilgang:*

85 I: Kan du beskrive, hvordan drengene er i læringsrummet, når man sådan kommer ind i idrætssalen?

86 Hvordan er drengene og hvordan er pigerne i forhold til hinanden?

87 E3: Altså... Pigerne er meget stille og rolige. De står sådan og snakker sammen henne i en gruppe. Drengene

88 de går ind og henter nogle bolde, og står og sparker til hinanden eller spiller fodbold, eller et eller andet.

89 Pigerne de står måske bare og snakker til vi får at vide, hvad vi skal.

90

91 Anvendt i afsnittet *Den aggressive spillestil:*

92 I: Ja? Hvis du skulle tænke sådan på i forhold til drenge og piger, er der så nogle, hvis du bare tænker i

93 forhold til din klasse, er der så nogle, der er mere konkurrenceminded end andre? Altså i forhold til kønnene?

94 E3: Ja. Mange af drengene vil sådan virkelig gerne vinde. Der er en... Han kan godt blive virkelig sur, hvis

95 det er, at han ikke vinder noget. Så går han bare amok med alt. Og han kan også begynde at græde - og så er

96 jeg bare sådan: "åååå okay".

97 Anvendt i afsnittet *Den perifere deltagelsesstrategi*:

98 I: Ja? Hvis du skulle tænke sådan på i forhold til drenge og piger, er der så nogle, hvis du bare tænker i
99 forhold til din klasse, er der så nogle, der er mere konkurrenceminded end andre? Altså i forhold til kønnene?

100 E3: Ja. Mange af drengene vil sådan virkelig gerne vinde. Der er en... Han kan godt blive virkelig sur, hvis
101 det er, at han ikke vinder noget. Så går han bare amok med alt. Og han kan også begynde at græde – og så er
102 jeg bare sådan: "åååh okay".

103 I: Og hvordan viser de, at de så gerne vil det? Altså konkurrence?

104 E3: Altså... Hvis man spiller drengene mod pigerne, og pigerne lige får et mål eller sådan noget – altså... De
105 går virkelig til den nogle af dem – hvor man lige tænker: "Okay. Det er måske lidt for meget det der". Det er
106 selvfølgelig fedt, at man er med. Men alt for meget er måske lidt sådan "Okaaay...".

107 I: Og hvordan oplever du det på banen? Hvordan får du det, når det er sådan?

108 E3: Altså... Der er nogle der sådan maser sig ind og er sådan: "Prøv og se. Jeg er her!". Og man er sådan
109 lidt: "Okay – du er her også. Det kan jeg godt se...". Det er fedt du er her, det er fedt, at du gerne vil være
110 med, men det er bare sådan lidt for meget.

111 I: Ja. Får du endnu mere lyst til at deltage i kampen eller har det den modsatte effekt? Eller hvordan påvirker
112 det dig?

113 E3: Det synes jeg faktisk ikke. Jeg synes ikke det er så fedt, at nogle folk gør det. Fordi man er sådan: "Okay
114 – der kom du så lige...". Så trækker man sig sådan lidt tilbage, fordi så tænker man: "Nå, det gør de".

115

116 **Elev 4 (E4): Dreng**

117 **Interviewer (I):** Passiv observatør

118 **Dato:** 11/3-19

119 **Tidspunkt:** 13.15

120 **Varighed:** 5 min. 30 sek.

121

122 Anvendt i afsnittet *Den aggressive spillestil*:

123 I: Det første jeg vil spørge dig om er, hvad du synes om undervisningen i dag?

124 E4: Jeg synes det var sjovt. Men det er altså bare lidt irriterende, at man ikke når så meget kamp. Men ellers
125 synes jeg, at den er god.

126

127 [...]

128

129 I: Nej? Okay. Hvad synes du om idrætsaktiviteter, hvor der indgår konkurrence?

130 E4: Det kan jeg godt lide.

131 I: Ja – hvorfor det?

132 E4: Hmm... Det giver bare mere blod på tanden, så man yder meget mere, end hvis det ikke er en
133 konkurrence.

134

135 **Elev 5 (E5): Pige**

136 **Interviewer (I):** Passiv observatør

137 **Dato:** 15/3-19

138 **Tidspunkt:** 13.15

139 **Varighed:** 9 min. 13 sek.

140

141 Anvendt i afsnittet *Den samarbejdsorienterede tilgang*:

142 I: Nej, fint. Når du spiller kamp, tænker du så over, hvem du spiller til? Eller spiller du bare?

143 E5: Altså... Jeg tænker ikke sådan rigtigt over, hvem jeg spiller til. Jeg tænker ikke, at det har nogen
144 forandring. Der er nogle, der tænker på, hvem de spiller til, men man behøver jo ikke hele tiden at spille til
145 de gode, fordi dem der er mindre gode til det, de bliver jo ikke bedre af det. Altså, at man bliver ved at spille
146 til den samme.

147

148 [...]

149 I: Ja, hvis du så skulle vælge en af de fire, som du vægter allerhøjest; konkurrence, samarbejde,
150 medbestemmelse eller tekniske færdigheder, hvad vil du så vægte højest?

151 E5: Jeg tænker, at det vil være samarbejde.

152 I: Ja, hvorfor?

153 E5: Fordi jeg synes det er godt at arbejde sammen med dem, man er sammen med i sin hverdag. Så man kan
154 stole på hinanden også. Og ja, så at kunne samarbejde med hinanden.

155 I: Ja?

156 E5: Det synes jeg er vigtigt.

157

158 Anvendt i afsnittet *Den aggressive spillestil:*

159 I: Ja – fint. Og når I så spiller kamp, hvad har du så fokus på?

160 E5: Altså... Jeg har ikke så meget fokus på at vinde, jeg tænker egentligt, at det er sådan lidt lige meget om
161 man vinder eller ej, fordi det er jo bare et spil. Altså... Det kommer selvfølgelig an på, om det er sådan noget
162 med, om man kommer til DM og sådan noget. Så tænker jeg, at det begynder at blive vigtigt, om man vinder
163 eller ej. Men det er det jo ikke, når man bare har idræt.

164

165 [...]

166

167 I: Og hvilken af de fire, vil du så vægte mindst? Hvilken vil betyde mindst for dig?

168 E5: Altså... Hvad var mulighederne nu igen?

169 I: Konkurrence, samarbejde, medbestemmelse og udviklingen af tekniske færdigheder?

170 E5: Så tror jeg nok, at det ville være konkurrence.

171 I: Ja – hvorfor?

172 E5: Jeg tænker ikke, at der behøver at være konkurrence for at man vinder eller taber. Altså... Jeg tænker
173 bare, at der behøver ikke at være konkurrence for at man har det sjovt.

174

175 Anvendt i afsnittet *Den perifere deltagelsesstrategi:*

176 I: Har du prøvet i idrætsundervisningen at få en følelse af, at "ej, nu har jeg faktisk ikke lyst til at være
177 med"? Eller er der ikke noget tidspunkt, som du kan sige sådan?

178 E5: Altså... Nogle gange har jeg, men det er mest, når det begynder at blive lidt for voldeligt. Altså... Så
179 tænker jeg lidt: "Okay, så går jeg bare ud i hjørnet at står", så jeg ikke bliver skubbet til eller noget. Så bliver
180 det sådan lidt "Okay, så står jeg bare her...".

181

182 [...]

183

184 I: Ej – det var godt at høre! Hvordan synes du at aktiviteter... Nu er der jo også konkurrence med i det her
185 [kommandobold, red.] og det er der også i basket – det er der jo i mange boldspil. Hvordan synes du det er at
186 indgå i idrætsaktiviteter, hvor der er konkurrence i?

187 E5: Altså... Jeg er ikke så glad for konkurrence, men på nogle punkter, der kan jeg godt lide det – som for
188 eksempel på det her. Det kan jeg godt lide.

189 I: Ja – hvorfor kan du godt lide det her?

190 E5: Det er fordi, at der ikke rigtigt er så mange regler at følge. Jeg kan ikke tage så meget af det der med, at
191 man skal følge en masse regler og hvis man gør noget forkert, så er der "straf". Det er sådan lidt
192 kompliceret det hele.

193

194 Anvendt i afsnittet *Skal eleverne kønsadskilles i boldspilundervisningen?:*

195 I: Ja? Og nu sagde du, at du ikke var så glad for konkurrence, men hvad er det i konkurrence, som du ikke er
196 så glad for?

197 E5: Det er for det meste sådan noget med, at folk godt kan være lidt voldelige, men det var det så ikke så
198 meget her, fordi det var piger mod piger. Men ellers synes jeg lidt, at det bliver voldeligt – selv om, at der er
199 mange regler. Og så når folk får straf eller kommer ud på bænken, så bliver de bare ved med det, når de
200 kommer ind igen.

201 I: Ja? Hvordan synes du det er anderledes at spille piger mod piger i forhold til at være blandede hold?

202 E5: Det er fordi ved blandede hold, der er det lidt forskelligt, hvordan drenge og piger opfører sig. Drengene
203 har en tendens til at være ret voldelige, hvor pigerne er lidt: "Okay – jeg går lidt tilbage, når det bliver lidt
204 voldeligt". Så når det er piger mod piger, så bliver det bare ikke lige så voldeligt.

205

206 Anvendt i afsnittet *Afprøvning af Kommandobold:*

207 I: Ej – det var godt at høre! Hvordan synes du at aktiviteter... Nu er der jo også konkurrence med i det her
208 [kommandobold, red.] og det er der også i basket – det er der jo i mange boldspil. Hvordan synes du det er at
209 indgå i idrætsaktiviteter, hvor der er konkurrence i?

210 E5: Altså... Jeg er ikke så glad for konkurrence, men på nogle punkter, der kan jeg godt lide det – som for
211 eksempel på det her. Det kan jeg godt lide.

212

213 [...]

214

215 I: Ja – så hvordan synes du konkurrence her i kommandobold er i forhold til konkurrencen i basketball?

216 E5: Altså – jeg synes, at det er en del nemmere i kommandobold end det er i basket. I basket er der jo så
217 mange regler, men i kommandobold er der plads til at lave nye regler.

218

- 219 **Elev 6 (E6):** Dreng
220 **Interviewer (I):** Passiv observatør
221 **Dato:** 11/3-19
222 **Tidspunkt:** 13.25
223 **Varighed:** 7 min. 50 sek.
224
225 Anvendt i afsnittet *Den perifere deltagelsesstrategi:*
226 I: Ja – hvad tænker du så, at pigerne kan bidrage med til idrætsundervisningen, hvor I er blandet?
227 E6: Ikke bare og stå stille.
228 I: Ja? Synes du, at de sætter gang i noget eller hvad tænker du?
229 E6: Nej... Ikke rigtigt.
230 I: Men du siger alligevel, at det ikke har betydning for, at drengene ikke slåsser på samme måde eller hvad?
231 E6: Ja, men... Der er nogle piger, de står bare stille på banen, og når de får bolden, så mister de den med det
232 samme.
233
234 Anvendt i afsnittet *Afprøvning af kommandobold:*
235 I: Nej okay – det er træls? Ja. Hm... Hvornår synes du det er sjovest at have idræt drenge og piger blandet?
236 E6: Når vi spiller noget, som alle kan finde ud af.
237 I: Ja? Og hvad tænker du så i forhold til i dag?
238 E6: Ja. Det kunne alle da finde ud af.
239 I: Ja?
240 E6: Det er noget, som ingen har prøvet før. Så der starter vi alle sammen op og har spillet det i lige lang tid.
241 I: Ja – har det en betydning?
242 E6: Det har det nok, fordi så kender alle spillet lige godt.

13.2 Bilag 2 – Interview med Solveig Fogh Rostbøll

1 Interviewets spørgsmål

- 2 1. Hvorfor valgte I at undersøge denne problematik? Hvordan blev I optaget af dette emne?
- 3
- 4 2. Hvilke psykologiske forskelle er der på drenge og piger? Kan dette have betydning for,
- 5 hvordan man som idrætslærer bør undervise de forskellige køn?
- 6
- 7 3. Har konkurrenceelementet i boldspil en betydning for pigernes deltagelse eller mangel
- 8 derpå?
- 9
- 10 4. I artiklen: "Pigers trivsel i udskolingens idrætsundervisning" fra magasinet 'MOV:E' udtaler
- 11 en pige, at det er motiverende, når de selv får lov at vælge grupper, da de så er sammen med
- 12 nogen, de godt kan lide (s. 19). Skal man lade eleverne vælge grupper selv? Hvad hvis man
- 13 har nogen, der aldrig vil blive valgt? En didaktisk problematik.
- 14
- 15 5. Hvordan tilgodeses pigernes behov eller de 5 tiltag, som I peger på i artiklen: "Få pigerne
- 16 med i idrætsundervisningen" fra magasinet 'Idræt i skolen' (Nr. 1, 2018), uden at drengenes
- 17 motivation for konkurrence og deres mere aggressive adfærd undermineres?
- 18
- 19 6. I jeres forskningsprojekt har I fokus på pigernes manglende deltagelse i
- 20 idrætsundervisningen, men vi oplever, at der også er drenge, der trækker sig i
- 21 boldspilsundervisningen. Er det måske mere relevant at tale om bold-erfarenhed og bold-
- 22 uerfarenhed elever frem for kønsopdeling? Hvad er dine overvejelser om dette?
- 23

24 Uddrag af Solveig Fogh Rostbølls skriftlige besvarelse

25 **Spørgsmål 1**

26 *[...] I vores arbejde kommer vi ofte på praktikbesøg på skoler i København og omegn. Ved vores besøg, og*
 27 *det blev kun bekræftet af praktikanternes oplevelser, observerede vi, at eleverne bliver mindre motiverede for*
 28 *idræt jo ældre de bliver. I udskolingsklasserne er der næsten altid nogle, der sidder udenfor og de har alle*
 29 *mulige undskyldninger for at ikke at deltage. Vi så også, at der oftest var tale om pigerne. Derudover*
 30 *erfaredede vi, at selvom pigerne var med i undervisningen deltog de ikke rigtig. Hvis der f.eks. blev spillet bold*
 31 *undgik de at modtage bolden. De opretholdt det, vi valgte at kalde en perifer deltagelesstrategi. Det var*
 32 *naturligvis ikke gældende for alle pigerne. Vi kendte også til problematikken fra den store*
 33 *Evalueringsrapport af idrætsfaget fra 2004 og fra SPIF rapporten fra 2011.*

35 **Spørgsmål 2**

36 *[...] Mange internationale studier (se referencer i vores artikel [Rostbøll & Østergaard, 2016], Red.) viste,*
 37 *at drengenes dominans i idræt betød meget for, at pigerne ikke følte sig tilpasse. Endvidere var den diskurs*
 38 *idrætslærerne benyttede, hvor drengene oftere blev lyttet til end pigerne, en stor problematik. Ved vores*
 39 *indledende fokusgruppeinterviews blev disse forhold i høj grad bekræftet. Pigerne sagde f.eks. "Drengene*
 40 *får altid lov at bestemme". Den største problematik var, når der skulle spilles bold. Her oplevede pigerne*
 41 *ofte at blive overset. Et citat jeg lige kan komme i tanke om er "Vi piger blev bare brugt som forsvar". De*
 42 *oplevede endvidere at drengene bare ville spille bolden til andre drenge. [...] Derudover er det jo vigtigt at*
 43 *give alle eleverne medindflydelse på det, der skal ske (jf. SDT [selvbestemmelsesteorien, red.] og det gælder*
 44 *både indhold og form. Lad eleverne være med til at bestemme, hvad der skal arbejdes med og hvad de gerne*
 45 *vil lære (autonomi og kompetence). Derudover kan det være en god idé at lade eleverne udforme deres egne*
 46 *produkter f.eks. en dans eller et eget boldspil. Vores fund viste, at et meget centralt punkt for deres*
 47 *motivation er, at de kan se mening med aktiviteten. De skal kunne se, hvad målet er. Hvad er hensigten, hvad*
 48 *skal de lære og hvad er målet.*

50 **Spørgsmål 4**

51 *Vi fik faktisk ikke noget entydigt svar på, hvordan grupperne helst skulle inddeles. Hvis det ikke fremgår af*
 52 *artiklen, er det en fejl. Pigerne var nemlig ikke helt enige om, hvordan de helst så grupperne inddelt. Nogle*

53 *ville helst være sammen med nogen de kendte, mens andre gerne ville være i gruppe med andre. De var dog*
54 *enige om, at grupperne skulle være fair, når der skulle spilles bold. Dvs. to cirka lige stærke hold. [...]*

55

56 **Spørgsmål 5**

57 *Vi er opmærksomme på, at fokus på præstation og konkurrence kan virke motiverende for nogle elever både*
58 *drengene og piger. Derfor er vi heller ikke fortalere for, at det ikke skal indgå i idrætsundervisningen. Når der*
59 *er tale om konkurrence skal det blot gøres med omtanke, så der ikke er nogen, der føler sig udstillet. I vores*
60 *artikel til Forum for idræt (ikke publiceret endnu) kommer vi med forslag til, hvordan der kan arbejdes med*
61 *medspil frem for modspil og hvordan man konkurrerer med sig selv. Derudover kan man konkurrere som*
62 *hold, føle man bidrager til en holdindsats, selvom man ikke er den der scorer flest mål, kan jo godt bidrage*
63 *til en sejr. I denne sammenhæng er det vigtigt at understrege, at mange piger ville savne konkurrencen, hvis*
64 *den ikke var der.*

13.3 Bilag 3 – Spørgeskemaundersøgelse

Titel: Boldspilsundervisning

1. Køn:

- Dreng
- Pige

2. Skriv de ting ned, du allerhelst vil lave i idræt

3. Skriv de ting ned, du allermindst vil lave i idræt.

4. Hvad synes du om boldspil? (På en skala fra 1-5)

- 1. Jeg bryder mig ikke om boldspil
- 5. Jeg kan rigtig godt lide boldspil

5. Hvad bryder du dig ikke om ved boldspil, eller hvad kan du rigtig godt lide ved boldspil?

6. Hvilke af følgende udsagn er vigtigst for dig i en vellykket idrætsundervisning el. boldspilsundervisning? (Vælg max 5 af dem, der passer på dig)

- At jeg kan konkurrere mod andre
- At jeg kan konkurrere mod mig selv
- At jeg vinder
- At jeg har ydet mit bedste
- At jeg kan samarbejde med andre
- At jeg kan hjælpe andre
- At jeg kan være med til at bestemme, hvad vi skal lave
- At jeg har det sjovt med mine klassekammerater
- At jeg er i gruppe med mine bedste venner
- At jeg er i gruppe med nogen, jeg ikke har arbejdet sammen med før
- At jeg udvikler mine tekniske færdigheder
- At jeg kan vise mine færdigheder overfor mine klassekammerater og min lærer
- At min relation til min idrætslærer er god
- At jeg er god til det, jeg foretager mig

7. Sæt dine valg fra ovenstående spørgsmål i prioriteret rækkefølge. Det, der er vigtigst for dig, skal komme først.

8. Føler du dig tryk i boldspilsundervisningen?

- Ja
- Nej
- Det ved jeg ikke?

9. Begrund dit svar

10. Føler du dig som en del af klassens fællesskab i boldspilsundervisningen?

- Ja
- Nej
- Det ved jeg ikke?

11. Begrund dit svar

12. Ser du fordele ved at have boldspilsundervisning med både drenge og piger? I så fald hvilke?

13. Ser du ulemper ved at have boldspilsundervisning med både drenge og piger? I så fald hvilke?

14. Hvis I skulle spille kamp, hvordan skulle holdene så være?

- Piger mod piger og drenge mod drenge
- Blandet pige/drengehold mod et andet blandet pige/drengehold

15. Begrund dit valg

16. Frygter du at fejle, når der spilles kamp i boldspilsundervisningen?

- Ja
- Nej
- Det ved jeg ikke?

17. Begrund dit svar

18. Synes du boldspil er grænseoverskridende?

- Ja
- Nej
- Det ved jeg ikke?

19. Begrund dit svar

20. Andre kommentarer?

Spørgeskemaets svar (Bilag 3)

Spørgsmål 6: Hvilke af følgende udsagn er vigtigst for dig i en vellykket idrætsundervisning el. boldspilsundervisning? (Vælg max 5 af dem, der passer på dig)

Svarmuligheder	Antal piger, der prioriterer dette	Antal drenge, der prioriterer dette
At jeg har ydet mit bedste	6	7
At jeg kan samarbejde med andre	5	5
At jeg vinder	5	5
At jeg har det sjovt med mine klassekammerater	4	4
At jeg kan konkurrere mod andre	4	4
At jeg kan være med til at bestemme, hvad vi skal lave	3	3
At jeg kan hjælpe andre	2	3
At jeg er god til det, jeg foretager mig	2	3
At jeg udvikler mine tekniske færdigheder	2	2
At jeg kan konkurrere mod mig selv	2	1
At min relation til min idrætslærer er god.	1	0
At jeg er i gruppe med mine bedste venner	1	0

At jeg er i gruppe med nogen, jeg ikke har arbejdet sammen med før	0	0
At jeg kan vise mine færdigheder overfor mine klassekammerater og min lærer	0	0

Spørgsmål 8: Føler du dig tryk i boldspilsundervisningen?

Antal piger, der siger nej: 4

Begrundelser ved nej:

- Jeg kan ikke lide bolde
- Kan ikke lide bolde
- Er bange for bolde
- Stadig tanken om at få tyrret en bold i ansigtet, på låret eller bare andre steder

Det er kun piger, der markerer i spørgeskemaundersøgelsen, at de føler sig utryk i boldspilsundervisningen.

Spørgsmål 10: Føler du dig som en del af klassens fællesskab i boldspilsundervisningen?

Antal piger, der svarer nej: 2

Begrundelser ved nej:

- Kan ikke lide bolde
- Kan ikke lide bolde

Antal piger, der svarer "Det ved jeg ikke?": 3

Begrundelser ved "Det ved jeg ikke":

- Ikke så meget vil jeg sige fordi jeg føler jeg ikke rigtig bliver spillet til
- Det lægger jeg ikke mærke til
- Det ved jeg ikke

Det er udelukkende piger, der markerer: "Nej" i dette spørgsmål.

3 ud af de i alt 4 personer, der markerer: "Det ved jeg ikke?" i dette spørgsmål er piger.

13.4 Bilag 4 – Observationer

- 1 Observationsskema
- 2 **Begyndelsen af undervisningen:**
- 3 ○ Ved introduktion af emne: Hvordan reagerer eleverne?
- 4 ○ Hvem virker mest motiveret: Hvem rejser sig først, finder en makker/bold, gør sig klar m.m.?
- 5
- 6 **Undervisnings aktiviteter - boldspilstrappen:**
- 7 ○ Formelle øvelser: Hvordan er arbejdsindsatsen og seriøsiteten?
- 8 ○ Modspilsøvelser: Hvordan er arbejdsindsatsen og seriøsiteten?
- 9 ○ Hvordan reagerer eleverne på konkurrenceelementet?
- 10 ○ Hvordan agerer eleverne i den færdige kamp? Bliver alle spillet? Er der nogen, der melder sig ud?
- 11 ○ Hvem dominerer på banen?
- 12 ○ Mestringsforventninger: Er der nogle elever, der skiller sig ud?
- 13
- 14 **Kønsroller i undervisningen:**
- 15 • Hvordan er kønsrollerne i rummet?
- 16
- 17 Første undervisningsgang
- 18 **Ved introduktion af emne: Hvordan reagerer eleverne?**
- 19 ○ En dreng råber: "Seriøst?" og tager armene over hovedet, da han hører, at der skal arbejdes med
- 20 basketball.
- 21 ○ De får fri leg med bolde til at starte med inden timen begynder. Det er kun drenge, der spiller. Efter
- 22 noget tid er der en pige, der stiller sig på banen. En anden pige kommer til.
- 23 ○ Fire piger kommer ud fra omklædningsrummet, da den deltagerende observatør begynder at snakke
- 24 om dagens program.
- 25 ○ To piger står under introduktionen og fletter fingre.
- 26 ○ Drengene løber ind efter basketballbolde i redskabsrummet, mens pigerne og nogle få drenge går lige så
- 27 stille ind.
- 28 ○ Drengene begynder straks at dribble og skyde på kurven. Pigerne står afventende med boldene.
- 29
- 30 **Formelle øvelser: Hvordan er arbejdsindsatsen og seriøsiteten?**
- 31 ○ Pigerne har placeret sig langs muren sammen i den ene side af salen under ståtrold.
- 32 ○ Det er svært for særligt drengene at holde bolden i ro, når der gives introduktioner. Otte drenge står
- 33 og bevæger bolden.
- 34 ○ Boldene flyver rundt. Når en bold triller er der en dreng, der sparker til den gennem salen.
- 35 ○ En pige stopper sin øvelse for at give en dreng bolden, som var trillet væk fra ham.
- 36 ○ Drengene er generelt hurtige til at udføre øvelserne, mens pigerne triller bolden rundt mellem benene
- 37 kører drengene den hurtigt ved at skubbe den rundt.
- 38 ○ Pigerne sidder fokuseret og kigger på bolden, når de skal dribble fra gulvet og op, mens nogle af
- 39 drene driller hinanden med basketbolden. En dreng holder basketbolden over en anden dreng,
- 40 som om han vil til at tage den over hans hoved.
- 41 ○ Dreng til deltagende observatør: "Spiller vi kampe efter det her?"
- 42
- 43 **Modspilsøvelser: Hvordan er arbejdsindsatsen og seriøsiteten?**
- 44 ○ Drengene står forrest, mens pigerne står bagerst, da de får at vide, at de skal stille sig på én langs
- 45 række til en øvelse.
- 46 ○ Drengene går til hinanden, og kan godt have fysisk kontakt. Når pigerne er involveret dækkes der
- 47 kun op, men der er ingen fysisk kontakt.
- 48 ○ Drengene løber hurtigt, tør at gå til hinanden og skubbe hinandens basketball ud af hænderne.
- 49 ○ To piger er meget forsigtige, når de kaster bolden til hinanden. Det gælder om at være hurtigst, men
- 50 de kaster meget forsigtigt og tager sig god tid til at kaste og gribe. De går ikke efter den, hvis ikke
- 51 den kommer lige til dem. De har ikke meget kontrol over bolden.

52 **Hvordan er kønsrollerne i rummet?**

- 53 ○ Drengene løfter rundt på hinanden, råber, kaster hårde bolde efter hinanden, løber rundt, er
- 54 energiske, tumler og skubber hinanden
- 55 ○ Pigerne har meget kropskontakt. De leger hest, piller ved hinandens hår, nusser hinanden på ryggen,
- 56 sidder ovenpå hinanden på bænken.

57

58 **Hvordan agerer eleverne i den færdige kamp? Bliver alle spillet? Er der nogen, der melder sig ud?**59 **Hvem dominerer på banen?**

- 60 ○ Drengene løber meget.
- 61 ○ Drengene er gode til at kalde på bolden og markerer med kroppen, at de er interesseret i at modtage
- 62 bolden.
- 63 ○ Drengene går mere fysisk til den end pigerne.
- 64 ○ Pigerne på orangehold bliver ikke spillet.
- 65 ○ En pige stiller sig ud på sidelinjen. Hun står og piller ved sine fingre.
- 66 ○ De to piger, der løber og tør at gå ind i drengene er dem, der bliver spillet mest.
- 67 ○ Den høje pige i klassen bliver spillet en del.
- 68 ○ Undervejs melder flere og flere piger sig ud af spillet. Til sidst sidder tre piger på bænken.

69

70 Anden undervisningsgang71 **Formelle øvelser: Hvordan er arbejdsindsatsen og seriøsiteten hos drengene og hos pigerne?**

- 72 ○ Ved dribbling rundt i salen er alle generelt aktive.
- 73 ○ Drengene går og snakker lidt - pigerne er meget fokuseret.
- 74 ○ Nogen af drengene kan ikke lade være med at skyde på kurven.
- 75 ○ Ved pivoting er der flere af drengene, der bare drejer rundt, mens pigerne generelt er meget
- 76 præcise i deres placering af fødderne.
- 77 ○ Når eleverne forsøger at undgå øvelserne er der flere af drengene, der fjoller, mens pigerne blot ikke
- 78 laver øvelserne.
- 79 ○ I pausen spiller drengene bold sammen. Pigerne sidder på bænken og snakker med hinanden. Nogle
- 80 piger er gået ud af gymnastiksalen.

81

82 **Hvordan agerer eleverne i den færdige kamp? Bliver alle spillet? Er der nogen, der melder sig ud?**83 **Hvem dominerer på banen?**

- 84 ○ I den kønsadskilte kamp ses der, at pigerne melder sig mere på banen. De kalder på bolden og
- 85 forsøger at løbe sig fri.
- 86 ○ Tempoet i pigernes kamp er væsentlig lavere end i drengenes kamp.
- 87 ○ Drengenes spil domineres af højere intensitet og fysik.

88

89 Tredje undervisningsgang90 **Hvordan agerer eleverne i den færdige kamp? Bliver alle spillet? Er der nogen, der melder sig ud?**91 **Hvem dominerer på banen?**

- 92 ○ Ved kommandobold er der mange flere elever, der er aktive.
- 93 ○ Alle piger er aktive - selv dem, der ikke har været så deltagende i basketball.
- 94 ○ Pigerne løber for hinanden og kalder på bolden.
- 95 ○ Holdene virker til at fungere godt. Ingen elever brokker sig, da holdene bliver givet. Eleverne er
- 96 blevet inddelt efter, at de som minimum er sammen med én person, som de snakker godt med, altså
- 97 en god ven.
- 98 ○ Alle piger friske på at byde ind i spillet og selv de piger, der førhen har virket demotiveret i
- 99 undervisningen, giver den nu gas.
- 100 ○ En pige spørger: "Hvad er stillingen?".
- 101 ○ Flere af pigerne virker interesseret i spillet og venter glædeligt på at komme ind på banen igen.
- 102 ○ Fungerer godt, at alle skal bidrage, før der er mål → Alle er dermed en del af spillet og ingen kan
- 103 melde sig ud.
- 104 ○ Når en kommando blev godkendt jublede holdene og der blev udvekslet highfives.

- 105 ○ Alle, særligt pigerne, virkede glade under spillet. De var godt humør.
- 106 ○ Hvis man melder sig ud af holdet, så får holdet ikke point. Der blev annulleret mål et par gange,
- 107 fordi at kommandoen ikke blev udført korrekt, hvilket gjorde at eleverne gjorde sig ekstra umage for
- 108 at udføre kommandoen korrekt → Der er "kollektiv" straf til hele holdet.
- 109 ○ Dreng går hen og åbner døren - tegn på det er mere varmt end det plejer?
- 110 ○ Drengene går udenfor. Passiv observatør: "Får I varmen?" Dreng: "Ja!".
- 111 ○ En anden dreng drikker vand af sin flaske.
- 112 ○ Dreng kommer hen og åbner døren igen. Passiv observatør: "Er det fordi I har det varmt?" Dreng:
- 113 "Der er skide varmt herinde, mens han nikker."
- 114 ○ Ingen piger melder sig ud i kommandobold.
- 115 ○ Selv de mest uerfarne boldspillere er med til at lave mål – stille sig ind i hulahopringen for at
- 116 modtage bolden.
- 117 ○ I forbindelse med den kønsintegereet kamp siger en pige: "Vi vil have X, for han er høj".
- 118 ○ Et hold brokker sig over, at de skal spille mod to høje personer.
- 119 ○ I den kønsintegereret kamp deltager pigerne på lige fod med drengene – de kalder på bolden, løber
- 120 sig fri og gør en indsats for at udføre kommandoen hurtigt og effektivt.

13.5 Bilag 5 – Opgave: Boldspil kønnene imellem

Tallene i kolonnerne *Beskrivelse* og *Begrundelse* markerer gruppenummeret og dennes svar.

Boldspil til modsatte køn – drengenes svar:

Overvejelser	Beskrivelse	Begrundelse
Hvilke værdier skal der lægges vægt på i boldspillet?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sammenhold 2. En boldmaskine 3. At vi bruger skumbolde 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fordi at sammenhold er godt 2. De undviger altid boldene og i dette spil skal de lære at gribe dem 3. For at det ikke skal gøre ondt
Er der nogle særlige regler?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nej, ikke nogle særlige regler. Kun ikke at være voldelig. 2. Ikke blive ramt 3. Man må ikke ramme hinanden i ansigtet 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Det er det, spillet går ud på. 3. Det gør ondt
Hvilke bolde skal der bruges?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Blød bold 2. Skumbolde 3. Skumbolde, som skal ramme 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fordi at det gør ondt at blive ramt af en hård bold. 2. Fordi det ikke skal gøre ondt 3. Vi vil ikke have, at det gør ondt.
Hvordan skal målene være? Og hvor mange? Eller skal der være mål?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Der skal være to mål på banen 2. Ingen mål 3. Nej - vi spiller for sjov. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fordi så kan man blive delt op i to hold. 2. Ikke meningen med spillet 3. Fordi folk ikke skal blive kede af det.
Intensiteten i spillet?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mellem 2. Moderat. Hvis man ikke griber bolden, så er man død. 3. Høj intensitet 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fordi at det ikke er altid, at man kan klare presset. 2. Fordi pigerne er bange for bolden. 3. Armbøjninger - NO GO!
Hvad er formålet med spillet?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sammenhold og at vinde 2. Træner at gribe 3. At have det sjovt 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fordi det er dét, det går ud på. 2. Så bliver alle glade

Hvordan skal banens form være? Hvor stor/lille skal den være?	<ol style="list-style-type: none"> 1. 20 x 20 meter 2. Lidt stor 3. Et menneske (spillet handler om at ramme hinanden) 	
Overvej selv andre elementer...	<ol style="list-style-type: none"> 3. Regler: <ul style="list-style-type: none"> • Man må ikke rykke sig. Man • Man må ikke rammes i hovedet • Man må ikke håne offeret, hvis de er ved at dø. 	

Boldspil til modsatte køn – pigernes svar:

Overvejelser	Beskrivelse	Begrundelse
Hvilke værdier skal der lægges vægt på i boldspillet?	<ol style="list-style-type: none"> 4. Konkurrence og holdspil 5. Teknik. Rigtig fysisk. 6. Samarbejde 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Fordi det er fedt. Det er fedt at være sammen med andre. 5. Fordi drenge elsker at være fysiske og mentalt voldelige. 6. Fordi man kan bruge det længere ud i livet.
Er der nogle særlige regler?	<ol style="list-style-type: none"> 5. Rigtig meget fysisk. 6. Man må ikke sparke til bolden. Man må kun kaste med bolden. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Fordi drenge er voldelige 6. Fordi drenge er for voldsomme.
Hvilke bolde skal der bruges?	<ol style="list-style-type: none"> 5. Tennisbold 6. Yogabold 	
Hvordan skal målene være? Og hvor mange? Eller skal der være mål?	<ol style="list-style-type: none"> 5. Et i hver sin ende. 2 mål. 6. Basketballnet? x 2 	<ol style="list-style-type: none"> 5. De elsker at dominere.
Intensiteten i spillet?	<ol style="list-style-type: none"> 5. Ja. 6. Høj og aggressiv 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Fordi drenge elsker at være aktive.
Hvad er formålet med spillet?	<ol style="list-style-type: none"> 5. Aktivitet. Få bolden i målet. 6. At lære at beskytte sig selv 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Domination.

Hvordan skal banens form være? Hvor stor/lille skal den være?	5. Rund og stor 6. Lige så stor som gymnastiksalen	5. Fordi så bliver det sværere
Overvej selv andre elementer...	5. Måske fire mål i en cirkel, hvor at der er en tennisbold, der skal i et af de fire mål. 6. Man må gerne være voldsom. Så det handler om ikke og slå sig eller græde.	

13.6 Bilag 6 – Evaluering af Kommandobold

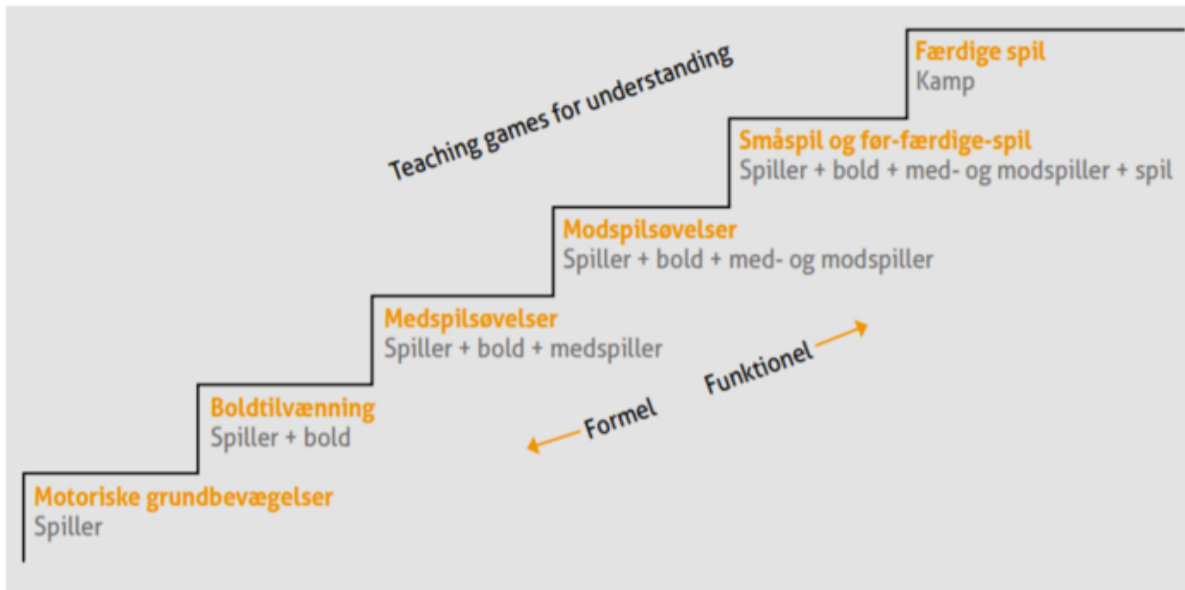
1 **Hvad synes I om kommandobold?**

- 2 • **Hvad var godt?**
- 3 ○ Observation: Da den passive observatør siger, at vi nu skal evaluere på kommandobold,
- 4 rækker en masse drenge hånden op, men da hun spørger efter, hvad der var godt, ryger alle
- 5 drengenes hænder ned igen.
- 6 ○ Pige 6: *Det er en holdsport eller et hyggespil ikke en sportsgren, hvor der er mange regler.*
- 7 *Der er ikke så mange regler i kommandobold*
- 8 ○ Pige 6: *Det var godt, når man spiller piger mod piger. Drengene er mere voldsomme og*
- 9 *tager ikke spillet lige så seriøst.*
- 10 ○ Dreng 1: *Det var godt, at der var en bold med.*
- 11 ○ Pige 5: *Det var ret underholdende - det var en holdsport.*
- 12 ○ Pige 6: *Det er ikke lige så seriøst. Der er ikke de der strikse regler, som der ofte er i*
- 13 *konkrete spil.*
- 14 ○ Pige 7: *Vi var alle sammen på lige fod. Der var ikke nogen, der havde prøvet det før.*
- 15 ○ Pige 8: *Der er nogle regler, men det her var mere simpelt - der er ikke så meget, som man*
- 16 *"skal".*
- 17 ○ Pige 6: *Godt, at man ikke må tage flere skridt, så er man nødt til at samarbejde om at flytte*
- 18 *bolden. Man er nødt til at hjælpe hinanden*
- 19 • **Hvad var skidt?**
- 20 ○ Dreng 6: *At man ikke måtte gå mere med bolden.*
- 21 ○ Piger bryder ind og siger, at det er godt med samarbejde.
- 22 ○ Pige 6: *Når du ikke må løbe med bolden, så er man nødt til at samarbejde.*
- 23 *Holdkammeraterne er nødt til at løbe sig fri for, at man kan spille bolden videre.*
- 24 ○ Dreng 2: *Man må gerne gå mere til den - det er kedeligt, at man ikke må gå mere til den.*
- 25 ○ Dreng 2 og dreng 6: *Peger begge på, at det er træls at man ikke må tumle, og at der ikke må*
- 26 *være kontakt.*
- 27 ○ Pige 8: *Dreng foretrækker kontaktsport. Vi piger ønsker mere samarbejde.*
- 28 ○ Pige 8: *Dreng spiller egosport.*
- 29 ○ Pige 6: *Man kunne godt sætte nogle konsekvenser for, hvis man rører ved hinanden. For*
- 30 *eksempel kunne man få 2 minutters udvisning.*
- 31 ○ Pige 8: *Ja, eller man kunne få strafpoint.*

32 **Hvis I selv kunne vælge, hvad ville I så helst spille igen – kommandobold eller basketball? Hvorfor?**

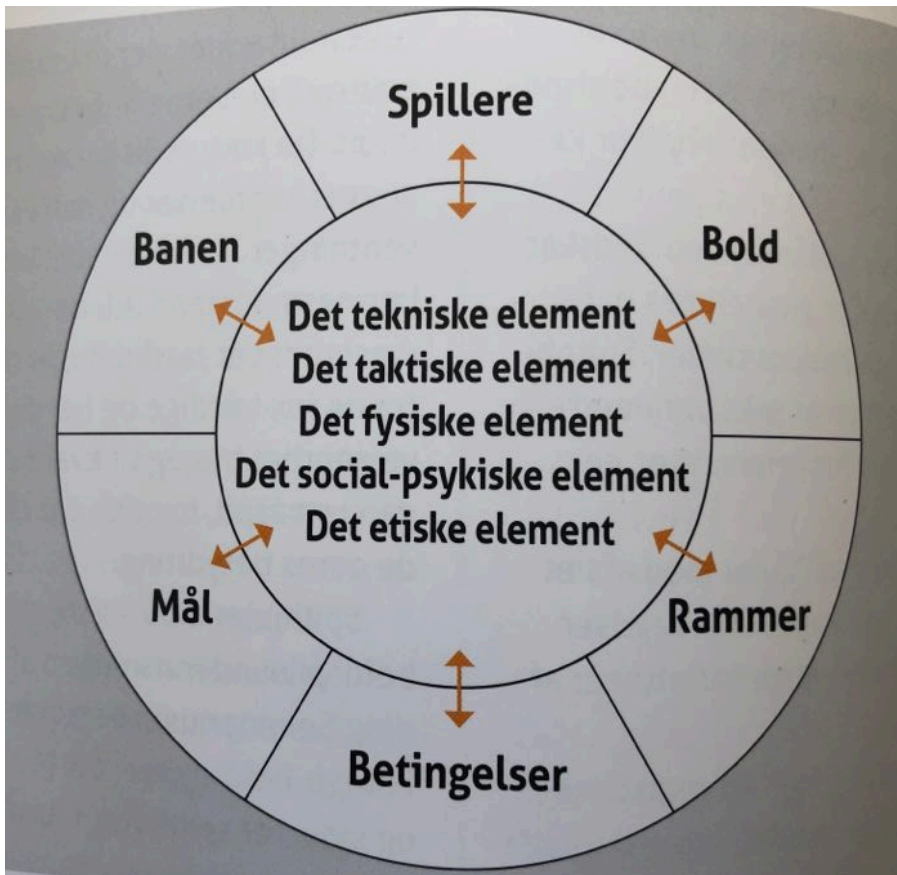
- 34 • Dreng 3: *Basketball. Jeg kan bedre lide basket, fordi det er sjovere og sværere at score.*
- 35 • Dreng 2: *Basketball.*
- 36 • Dreng 1: *Kommandobold, fordi jeg kun er 150 cm høj.*
- 37 • Dreng 5: *Kommandobold, fordi jeg har ikke teknikken til at ramme kurven i basket.*
- 38 • Dreng 7: *Basketball. Jeg kan bedre lide at kaste en bold op i en kurv.*
- 39 • Pige 8: *Jeg vil vælge kommandobold. Der er flere måder, at gøre tingene på - altså en anden måde.*
- 40 *Jeg ikke er så glad for boldspil.*
- 41 • Pige 6: *Jeg ville vælge basket, da man ikke må røre ved hinanden. Passiv observatør: Det må man jo*
- 42 *heller ikke i kommandobold. Pige 6: Nej, men det gjorde de alligevel. Passiv observatør: Hvad så,*
- 43 *hvis der blev sat nogle konsekvenser for det? Pige 6: Så ville jeg vælge kommandobold.*

13.7 Bilag 7 – Den dynamiske boldspilstrappe



Figur 1 - Den dynamiske boldspilstrappe og dens seks niveauer (Juul, 2015c, s. 42).

13.8 Bilag 8 – Spilhjulet



Figur 2 - Spilhjulet (Høy, 2015, s. 26).