



Professionsbachelorprojekt på læreruddannelsen

Hvordan kan inklusionen af udskolings elever, der i idrætsfaget er deltagelsesbegrænsede, fremmes på baggrund af diskursanalyser af tre idrætslærere i folkeskolens italesættelser af “elevernes deltagelse” og “inklusion”?

Vejleder: Birgitte Lund
Fagområde: Idræt

Anslag: 90.996 (35,0 ns)

Afleveringsdato: 25. maj 2020

Kenneth Mølby Jessen (Le160027)

Esther Palmelund Jørgensen (Le160070)



Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemstilling	3
Begrebsafklaring	4
Problemformulering	5
Afgrænsning	5
Læsevejledning	5
Metode	6
Videnskabsteoretisk tilgang	6
Socialkonstruktionisme	6
Undersøgelhedsdesign	7
Interview	7
Beskrivelse af empiri	11
Diskursanalyse	11
Teoretisk ramme	12
Idrætsfaget og teamsamarbejdets udvikling	12
Det specialpædagogiske paradigmeskift	13
Inklusion og eksklusion i idrætsfaget	15
Normalitet og narrativer	16
Anbefalinger til inkluderende idrætspraksis	17
Analyse	18
Analyse af empiri	18
Diskursanalyse af interview 1	19
Diskursanalyse af interview 2	23
Diskursanalyse af interview 3	27
Kontekst for diskurserne	29
Diskussion: Diskursernes betydning for praksis	31
Diskurs 1's betydning for praksis	31
Diskurs 2's betydning for praksis	33
Diskurs 3's betydning for praksis	34
Handlingsanvisning	35
Kompetencer	36
Teamsamarbejde	36
Ensartethed i idrætsundervisningen	37

Diskussion af valgt empiri, teori og metode	38
Sammenfatning og perspektiv	39
Konklusion	39
Perspektivering	40
Litteraturliste	41
Bilag	43
Bilag 1: Interviewguide	43
Bilag 2: Mails til afdelingsledere:	45

Indledning

Idrætsfaget i den danske folkeskole er et fag, som gennem tiden har haft lav status. Men efter skolereformen i 2014 har faget fået en højere status, da det er blevet et prøviefag, hvilket har medført øget teoriintegration (von Seelen et al., 2018:8).

Af fagformålet for faget idræt fremgår det, at faget skal bidrage til udvikling af elevernes kropslige, idrætslige, sociale og personlige kompetencer (BUVM, 2019:5). Dette kan defineres som dannelsesidealet almen idrætslig handlekompetence. Kompetencerne påvirker hinanden indbyrdes i kompetencefremmende idrætsundervisning. Hertil påpeger Rønholt at arbejdet med de kropslige og idrætslige kompetencer i idrætsundervisningen altid vil stimulere de sociale og personlige kompetencer. Handlekompetence udvikles gennem at gøre konkrete erfaringer i idrætsundervisning og gennem italesættelse af erfaringer, sociale processer og personlige oplevelser (Rønholt & Peitersen, 2017:63-64).

Ydermere skal faget bidrage til, at eleverne får erfaringer med idræt, kendskab til alsidig idrætskultur, så de udvikler lyst og glæde til at deltage i bevægelse. Gennem erfaring og indsigt opnår eleverne forståelse for samspillet mellem samfund og idrætskultur og idrættens rolle for sundhed og trivsel. Gennem idrætsfaget udvikler eleverne kompetencer til at kunne tage ansvar og indgå i et forpligtende fællesskab, samtidig med at de får forståelse for betydningen af at være fysisk aktiv gennem hele livet i samspil med natur, kultur og det samfund og den verden, de lever i, samt vilkår for sundhed og kropskultur (BUVM, 2019 :5).

Problemstilling

Undersøgelser har vist at gruppen af fysisk inaktive børn bliver større og større, mens de fysisk aktive børn blive mere og mere aktive, hvilket skaber polarisering (Munk & von Seelen, 2012 :8). Af rapporten Status på Idrætsfaget fra 2011 fremgår det, at 32% af lærerne oplever en øget polarisering mellem de dygtige og mindre dygtige elever. Denne polarisering fordres ved, at idrætsaktiviteterne karakteriseres ved, at de elever, som er dygtige, er dem, der er mest aktive i undervisningen og dermed lærer mest. Dette er med til at niveauforskellen mellem de to elevgrupper vokser (ibid.).

Lærerne er dog opmærksomme på, at der er et behov for at tilgodese de idrætsusikre elever, men møder i den forbindelse stor modstand fra de idrætsstærke elever, når aktiviteterne ikke minder om det færdige spil og ikke spilles med de rigtige regler, men derimod regler der tilgodeser de idrætsusikre elever. Lærerne står derfor i et dilemma, hvor de skal vælge mellem om undervisningen skal tilgodese de idrætsstærke elever og dermed arbejde med de regler, som denne gruppe foretrækker og er motiveret for. Dette på bekostning af de idrætsusikre elevers deltagelse. Eller at undervisningen skal tillempes således, at det øger muligheden for deltagelse blandt de idrætsusikre elever. Dette resulterer dog i, at de idrætsstærke elever kommer til at kede sig i undervisningsaktiviteterne. Begge scenarier forekommer i praksis ifølge udsagn fra udskolings elever (ibid.:57).

Resultaterne fra SPIF-11 skal ses i lyset af, at der på pågældende tidspunkt var en meget stor bolddiskurs i idrætsfaget (ibid.:8). Rapporten er udgivet i 2011, hvilket er inden skolereformen, hvor idrætsfaget blev reformeret. I 2018 udkom Status på Idrætsfaget endnu en gang (SPIF-18). I denne udgave er polariseringen mellem de dygtige og mindre dygtige elever og inklusion af idrætsusikre elever ikke undersøgt.

Begrebsafklaring

SPIF-11 benytter begrebet idrætsusikre elever i rapporten. Dog defineres det ikke, hvad der præcist ligger i begrebet. Begrebet *idrætsusikre* benyttes også af mange andre med forskellige definitioner, men med en del fællestræk (Holt, 2015 :36). Disse fællestræk knytter sig bl.a. til elevens motoriske færdigheder, sociale kompetencer og fysiske form, men alle ud fra et mangelsyn. *Idrætsusikre* er ligeledes et begreb, der benyttes ude i folkeskolen, men uden en entydig definition (ibid.). Dette gør begrebet problematisk at anvende, da forståelsen af begrebet er individuel og afhænger af individets normalitetsforståelse. Derudover er det også et problematisk negativt ladet begreb at anvende, da det er stigmatiserende i kraft af, at det har fokus rettet imod, hvad eleven ikke kan.

Vi vil i dette bachelorprojekt derfor i stedet for *idrætsusikre*, der er forankret i et mangelsyn og stigmatiserende, anvende begrebet *deltagelsesbegrænsede elever*, som dækker over elever, der af en eller flere grunde er begrænset i deres deltagelsesmuligheder i idrætsundervisningen. Dette begreb er rettet mod inklusionsarbejdet, hvor disse barrierer fjernes, og der skabes mulighed for deltagelse. *Inklusion* er dynamiske processer, hvis formål

er at fjerne barrierer for adgang og deltagelse, så elevernes ret til at indgå i differentierede praksisfællesskaber, der giver mulighed for læring og udvikling, sikres (Molbæk, Quvang & Sørensen, 2015:12,18-21). Inklusion er blevet et større fokusområde i den danske folkeskole siden 2012, hvor inklusionsloven blev vedtaget, hvilket betyder at der i dag skal inkluderes flere børn i den danske folkeskole end tidligere. Dette er gældende for alle skolens fag og således også i idrætsundervisningen (Schleicher & Bøjgård, 2018a).

Problemformulering

På baggrund af indførelsen af inklusionsloven, formoder vi at lærerne har fået større fokus på at arbejde med inklusion i idrætsfaget. Allerede før inklusionsloven oplevede man et dilemma grundet den øgede polarisering mellem at tilgodese de idrætsstærke eller de deltagelsesbegrænsede elever på bekostning af den anden gruppe elever. Samtidig tyder meget på, at lærerne har forskellig forståelse af, hvornår elever er idrætsusikre. Med vores viden om narrativens betydning for elevernes læringsmuligheder vil vi derfor med dette bachelorprojekt undersøge og belyse følgende problemformulering:

Hvordan kan inklusionen af udskolings elever, der i idrætsfaget er deltagelsesbegrænsede, fremmes på baggrund af diskursanalyser af tre idrætslærere i folkeskolens italesættelser af "elevernes deltagelse" og "inklusion"?

Afgrænsning

I dette bachelorprojekt har vi valgt at tage udgangspunkt i udskolingen, da eleverne i udskolingen skal beherske den almene handlekompetence, når de om relativ kort tid forlader folkeskolen, og dette sker kun, hvis eleverne har været deltagende i idrætsundervisningen.

Læsevejledning

I denne opgave vil der først blive redegjort og argumenteret for opgavens metode, herunder videnskabsteoretiske baggrund, undersøgelsesdesign, analysemetode og den teoretiske ramme.

Dernæst vil der i opgavens analyse- og diskussionsafsnit blive lavet diskursanalyser af tre lærerinterviews, og disse diskuteres dernæst enkeltvis i forhold til deres kontekst og den

teoretiske ramme. Efterfølgende vil der blive fremlagt en række handleanvisninger med henblik på at fremme inklusionsarbejdet i idrætsundervisningen i den danske folkeskole.

Afslutningsvis vil der blive konkluderet på opgavens problemformulering, og opgavens konklusioner vil blive perspektiveret til skolens øvrige fag.

Metode

Videnskabsteoretisk tilgang

Socialkonstruktionisme

Dette bachelorprojekt har en socialkonstruktionistisk tilgang til viden.

Socialkonstruktionismen er en videnskabsteoretisk tilgang, der bygger på den grundlæggende idé om, at virkeligheden ikke kan betragtes uafhængigt af den sociale kontekst. I modsætning til socialkonstruktivismen, der har fokus på det, der foregår inde i mennesker, har man i socialkonstruktionismen fokus på det, der foregår mellem mennesker. Fælles for de to tilgange er dog grundtanken om, at verden er en social konstruktion (Hansen, Hansen og Christensen, 2015:5).

Filosoffen Immanuel Kant udviklede som den første en erkendelsesteori, epistemologi, der bestod i, at man ikke kan sige, hvad verden "er", da dette altid er medieret af den menneskelige erkendelse, der er vores sanser og tænkning. Dette er forudsætningen for at kunne betragte verden som en social konstruktion (ibid.:7).

Ontologien inden for socialkonstruktionismen er anti-realistisk, hvilket betyder, at verden ikke eksisterer i sig selv, men konstrueres gennem sprogbrug. Ifølge radikal socialkonstruktionisme skabes sandheden om verden gennem sprogbrug, mens verden i den mindre radikale tillægges mening gennem sprogbrug (ibid.:7-8).

Videnskabssynet koncentrerer sig derfor om måderne, fænomener får mening gennem de sociale mønstre, de indgår i. Sproget er det, der strukturerer vores forståelser og skaber individernes muligheder. Socialkonstruktionismen er optaget af, hvordan forståelsen af individer og fænomener bliver til i en given tid og et givet sted og de forhandlinger, der finder sted mellem mennesker. Individets tanker er socialt konstituerede og konstituerbare.

Individet er kontinuerligt skabt og medskabende af sin egen subjektivitet. Individet opfatter sig selv og sine handlemuligheder ud fra de muligheder, der ligger i kulturen og dermed sproget. Individet er dog ikke et determineret produkt af konteksten, da det er centralt, hvordan individet forholder sig til konteksten (ibid.:8-10).

I socialkonstruktionismen er virkeligheden kun tilgængelig for os gennem kategorier. Disse kategorier svarer ikke direkte til virkeligheden, da de er produktet af vores måder at kategorisere verden på (Jørgensen & Phillips, 1999:13). Vores syn på og viden om verden er indlejret i historie og kultur ligesom vores måde at forstå og repræsentere verden. Denne forståelse af verden er skabt og vedligeholdes gennem sociale processer. Diskursiv handling er vores måde at handle på i sociale sammenhænge. Dette er formet af vores virkelighedsforståelse og er med til at reproducere en bestemt virkelighed. På baggrund af dette bliver nogle handlinger naturlige, mens andre utænkelige. Da virkelighedsforståelsen er historisk og kulturelt betinget, opstår der også forskellige sociale handlinger, der er med til at skabe sociale konstruktioner af verden, der giver forskellige sociale konsekvenser (ibid.:14).

Undersøgelserdesign

Til at undersøge vores problemformulering har vi valgt at benytte os af primære kvalitative data, som er indsamlet gennem semistrukturerede Skype-interviews med tre lærere, der underviser i idræt i udskolingen i den danske folkeskole. Gennem disse interviews beskriver lærerne elevernes deltagelse i idrætsundervisningen og inklusionsarbejdet. Disse italesættelser danner grundlag for analysen.

Interview

Vi har valgt at benytte interviewmetoden, da denne metode giver os mulighed for at få indblik i informanternes livsverdens perspektiv. Afhængig af det videnskabsteoretiske fundament, vil man gennem interviewet få beskrivelser af, hvordan fænomener opleves eller italesættes og gøres (Brinkmann og Tanggaard, 2015:31). Da dette bachelorprojekt anskuer viden ud fra et socialkonstruktionistisk videnskabssyn anvendes interviewet til at få beskrivelser af, hvordan fænomener italesættes og praktiseres.

Interviewformen kan indtage mange forskellige former: Ustruktureret, struktureret, semi-struktureret, fokusgruppe, e-mail mm. Disse forskellige interviewformer har forskellige

formål, og valget af interviewform afhænger af undersøgelsesspørgsmålet, undersøgelsesdesignet og konteksten (ibid.:34). Da empiriindsamlingen forløber over en kort periode, udelukker dette det ustrukturerede interview. Derudover er vi i empiriindsamlingen interesseret i at få umiddelbare og spontane data, som vi har mulighed for at spørge dybere ind til, hvilket udelukker strukturerede interviews, der evt. kunne være over e-mail, samt spørgeskemaer. Fokusgruppeinterviewet kunne have givet god mening at lave, hvis vi havde fået kontakt til forskellige teams bestående af idrætslærere, der underviser flere klasser sammen, da vi herigennem kunne få indblik i den fælles eller modstridende diskurs, der danner grundlaget for teamets idrætsundervisning. Dette blev dog ikke en mulighed, da vi havde svært ved at skaffe informanter, samtidig med at lærerne ikke var samlet på skolerne grundet nedlukningen, i den periode empiriindsamlingen foregik.

Den interviewform, der er valgt til empiriindsamlingen, er derfor det semistrukturerede interview. Denne interviewform giver os mulighed for at stille åbne spørgsmål og få informanten til at beskrive forskellige bestemte fænomener samtidig med, at vi kan stille yderligere uddybende spørgsmål undervejs i interviewet, så vi kan få indblik i den diskursive praksis, læreren er en del af. Da vi ikke kan mødes med informanterne, gennemføres og optages interviewet over Skype, hvor informanten kan udtrykke sig mundtligt og kropsligt, for at vi undgår så mange mistolkninger som muligt, så validiteten sikres.

Vi har i dette bachelorprojekt interviewet tre informanter, som er lærere i udskolingen og underviser i faget idræt. Grundet projektets undersøgelsesområde tages der udelukkende udgangspunkt i lærerne, da det er dem som planlægger og gennemfører undervisningen. Det er deres italesættelser, som er interessante for vores undersøgelse, da disse danner grundlaget for den sociale praksis som idrætsundervisningen er.

Vi forsøgte i første omgang at få kontakt til informanter gennem mails til de pædagogiske ledere på skoler i hele Esbjerg-området, som fungerede som gatekeepere. Dette med risiko for, at de kun har henvendt sig til nogle bestemte lærere med bestemte holdninger (AU, 2020). Herigennem har vi fået kontakt til en enkelt lærer, og efterfølgende kontaktede vi derfor nogle lærere, vi havde kendskab til direkte, hvor det lykkedes at skabe kontakt. Informanterne blev derfor ikke udvalgt randomiseret i et område med stor variation, men er dog tilfældigvis lærere på skoler, der er forskellige og placeret i forskellige demografiske områder, hvilket ville have været en fordel ift. at kunne generalisere opgavens konklusioner.

I den mail, vi sendte til lærerne, var den eneste information, at vi søgte lærere, der underviser i idræt i udskolingen, og at temaet var inklusion. Efterfølgende er informanterne forud for interviewet blevet briefet om formålet med interviewet, baggrunden for vores undersøgelse vores forventninger til informanten, anonymisering osv. Iscenesættelsen af interviewet er med til at skabe en relation mellem interviewer og informant og har betydning for, hvilke svar informanten kommer med (Kvale og Brinkmann, 2009:148-149). Derfor er det ikke blevet nævnt, at det er informantens italesættelser, der er genstand for analysen, da dette vil kunne påvirke informantens svar i en bestemt retning med større bevidsthed på anvendelsen af narrativer, da informantens svar således ville kun blive påvirket yderligere af en *good subject-effekt*, der vil give mindre autentiske data (AU, 2020). En enkelt informant spurgte efter interviewet ind til, hvad der skulle ske med interviewdataene og blev selvfølgelig oplyst om dette. Informanterne fik heller ikke interviewspørgsmålene på forhånd, da dette ville give informanterne mulighed for at tænke grundigt over svarene, samt at søge og tilegne sig ny viden, hvorved svarene i interviewet ikke bliver spontane og umiddelbare beretninger, som er det, der er interessant i analysen af informantens fortolkningspraksis (Elmholdt, 2006 :77). Dette ville have haft negativ indflydelse på validiteten af datamaterialet.

I udførelsen af det semistrukturerede interview benyttede vi en interviewguide. Denne interviewguide er bygget op om forskningsspørgsmål med forskellige temaer, der er operationaliseret til interviewspørgsmål. Dette gøres jf. Glasdams deviser om, at man ikke spørger direkte til det man vil vide, da informanten ikke har svaret på problemformuleringen, men kun kan komme med beskrivelser, der kan analyseres med henblik på besvarelse af problemformuleringen, og at man aldrig spørger informanten "hvorfor", da mennesker ofte ikke ved hvorfor, og derfor tvinges til at opfinde en forklaring (Glasdam et al., 2016:128). Interviewspørgsmålene er udformet som åbne spørgsmål, hvor informanten skal beskrive et tema relateret til vores problemformulering.

Spørgsmålene er karakteriseret ved at være formuleret præcist i dagligdags sprog, så de ikke kræver fortolkning. Dog er ord som f.eks. "deltagelse" ikke specificeret, da vi er interesseret i informantens italesættelse af begrebet, da denne danner grundlag for analysen. Midtvejs i interviewet er der indlagt en supplerende forklaring, der giver informanten indblik i, at vi ønsker en ny retning i interviewet, hvor planlægningen af undervisningen er omdrejningspunktet. Dette gøres for, at informanten får mulighed for at svare præcist på

spørgsmålene. Hvis informanten har svært ved at huske eller give eksempler foreslås det at tænke tilbage på forrige idrætstime. I interviewseancen praktiserede vi at stille et spørgsmål ad gangen, og først, når dette var afrundet med de supplerende spørgsmål, det måtte afføde, gik vi videre til det næste spørgsmål. Derudover forsøgte vi at undgå at anvende negationer, ledende spørgsmål, superlativer og komparativer.

I både udarbejdelse af interviewguiden og under de forskellige interviews var vi meget bevidste om, hvilke ord og narrativer vi anvendte, da vores sprogbrug kunne føre til en påvirkning af informantens italesættelser af fænomenerne, der kunne få dem til at blive præget af *social desirability*. Social desirability er menneskets tilbøjelighed til at sætte sig selv i et positivt lys (AU, 2020). Dette ville påvirke validiteten af datamaterialet, da italesættelserne ikke bliver et autentisk udtryk for den enkeltes diskursive praksis.

Grundet udfordringer med at rekruttere informanter i nedlukningsperioden har det ikke været muligt at rekruttere yderligere informanter til afprøvning af interviewguiden. Dette påvirker selvfølgelig kvaliteten af interviewene og undersøgelsens validiteten og reliabilitet.

I alle interviews var Esther interviewer og Kenneth blev spurgt til råds, hvis Esther var usikker på, om vi havde fået svar på alt det, vi ville, eller om der var noget, der skulle spørges nærmere ind til. Denne fordeling benyttede vi, da Esther har en relation til to af de i alt tre informanter, mens Kenneth kun havde til den ene af de samme to. Fordi Esther har relation til disse informanter, var der et samspil mellem interviewer og informant, som byggede på en relationel forbindelse. Derved maksimeres den sociale nærhed og personlige fortrolighed (Glasdam, 2016:135). Opbyggelsen af *rapport* styrker validiteten af de indsamlede interviewdata, da disse afhænger af gode relationer til informanterne (AU, 2020).

I transskriptionsprocessen sker der allerede en oversættelse og fortolkning, idet man nedskriver interviewet ordret. Dette kan ske i forbindelse med tegnsætning. Denne kan få indflydelse på, hvilken betydning det sagte har (Glasdam, 2016:143). Transskription af interviews kan være et meget stort arbejde, hvis det skal gøres helt præcist og med korrekt tegnsætning. I den forbindelse har vi taget et valg om i første omgang at transskribere interviewet ordret og med delvis tegnsætning. Denne transskription danner grundlag for den indledende analyse, hvor de interessante passager i interviewet lokaliseres. Efterfølgende vil der blive lavet en grundigere transskription af de passager, hvor den præcise ordlyd, tonefald

og gestik kontrolleres og med fokus på grundig tegnsætning, så det er den præcise italesættelse, der analyseres.

Beskrivelse af empiri

Vores empiriske grundlag for opgaven bygger på enkeltpersonsinterviews af i alt tre forskellige idrætslærere, der underviser i folkeskolen i idræts i udskolingen. De tre lærere har vidt forskellige lærerprofiler. En har 33 års erfaring, mens en anden er nyuddannet for 1,5 år siden, mens den sidste lærer har flere års erfaring, men endnu ikke har færdiggjort uddannelsen som meritlærer. Dog har denne lærer færdiggjort linjefaget idræt. To af lærerne er ansat i Esbjerg Kommune, mens den tredje lærer er ansat i Vejen Kommune.

Diskursanalyse

Der findes mange forskellige analysemetoder inden for socialkonstruktionismen. Til at analysere de forskellige lærerinterviews, har vi valgt at benytte os af diskursanalysen.

Diskursanalysen, som både er en teori og metode, bygger på et socialkonstruktionistisk videnskabssyn (Jørgensen & Phillips, 1999:12). Det findes flere forskellige diskursanalytiske tilgange, men fælles for dem er, at det hævdes, at adgangen til virkeligheden altid går gennem sproget. Den fysiske virkelighed findes, men betydningen af denne skabes gennem *diskursen*. Diskurser har forskellige perspektiver, som angiver bestemte handlinger som mulige eller relevante i situationen og medfører en given konsekvens. Da diskursen er konstituerende, vil forandringer i diskursen også føre til ændring af det sociale. Denne ændring affødes af diskursive kampe (ibid.:17-18). De forskellige diskurser har forskellige måder at fastsætte sandheden på og indgår i ustabile relationer til hinanden (Brinkmann og Tanggaard, 2015:300).

Alle socialkonstruktionistiske tilgange til diskursanalyse trækker på Foucaults magtbegreb. Hvor magt ikke er noget der tilhører bestemte agenter, men er spredt over forskellige sociale praksisser. Magt skal ikke kun forstås som undertrykkende, da magt også er med til at producere diskurser, viden, kroppe og subjektiviteter. Den sociale verden skabes således af magt, hvor objekter udskilles fra hinanden, får individuelle særtræk og relationer til hinanden. Ifølge Foucault er magten altid sammenkoblet med viden, da viden konstrueres diskursivt. Dette forbinder magt med diskurs (ibid.:301).

I dette bachelorprojekt læner vi os både op af Faircloughs kritiske diskursanalyse, hvor diskursen både konstruerer viden, identiteter og sociale relationer og konstrueres af den sociale praksis, og Laclau og Mouffes diskursteori, hvor diskursen er fuldt ud konstruerende. Faircloughs kritiske diskursanalyse bruges til at forstå diskursen som et produkt af den kontekst, de enkelte lærere agerer i, mens Laclau og Mouffes diskursteori bruges til at analysere, hvilken diskurs lærerne i de forskellige interviews taler ud fra. Dette gøres ud fra nodalpunkterne *inklusion* og *deltagelse*, hvor vi i vores analyse har fundet ækvivalens- og differenskæder, samt flydende betegnelser, der knytter sig til disse nodalpunkter. Vi har i opgaven ikke beskæftiget os med den diskursive kamp, da vi vurderede denne mindre relevant i besvarelsen af problemformuleringen.

Teoretisk ramme

Idrætsfaget og teamsamarbejdets udvikling

Idrætsfaget har siden 2004 gennemgået store ændringer. Dette kan konkluderes ud fra følgende rapporter om idrætsfaget: EVA (2004), SPIF-11 og SPIF-18. Et uddrag af disse ændringer vil i det følgende blive beskrevet.

En af de væsentligste ændringer af idrætsfaget er sket på baggrund af vedtagelsen af folkeskolereformen er indførelsen af en prøve i idrætsfaget efter 9. klasse. Derudover er Fælles Mål blevet indført. Disse blev for første gang introduceret i perioden fra 2003-2006, som de første bindende nationale trinmål. Disse blev sidenhen afløst af Fælles Mål fra 2009, der blev revideret, og de nye reviderede Fælles Mål fra 2014 trådte i kraft i skoleåret 2015/2016. Disse reviderede Fælles Mål er bygget op om tre forskellige kompetenceområder med tilhørende kompetencemål og dertilhørende videns- og færdighedsmål med fokus på elevernes læringsudbytte. Disse var bindende frem til december 2017, og efterfølgende er det nu kun kompetenceområderne og kompetencemålene, der er bindende (von Seelen et al., 2018:10).

Disse formelle ændringer af idrætsfaget har ført til ændret status på idrætsfaget i positiv retning, samtidig med at prøven i idræt har ført til større kobling med Fælles Mål og den egentlige undervisning. Der er i den forbindelse blevet større fokus på elevernes teoretiske færdigheder og kompetencer, samt en større variation i inddragelsen af indholdsområder, der

har ført til svækkelse af den stærke bolddiskurs, der hærgede i 2011. Ændringer af faget har også givet et stort fald i elevernes medbestemmelse, hvilket SPIF-11 kobler til at kunne hænge sammen med ændringen af fagets indhold og kan også tyde på, at lærerne har taget et større styring over fagets indhold (ibid.:8-9).

Udover ændringerne i idrætsfaget er det også sket andre ændringer i den danske folkeskole. En af de ændringer, som påvirker den praksis vi har i dag, er indførelsen af teamsamarbejde. Denne ændring kom i kølvandet på folkeskoleloven i 1993. I denne lov blev der stillet krav til, at læreren skulle tage udgangspunkt i den enkelte elev, og at undervisningen skulle rumme dennes forudsætninger. Hen over den følgende tiårige periode var udbredelsen af teamsamarbejde massiv og hurtig i uddannelsesverden. Det var den, fordi den måde, man organiserede sig på, ikke længere kunne opfylde de opgaver, skolen havde, og derfor måtte skolerne tilpasse sig de ændrede krav. Disse krav gør, at skolerne ikke længere kun har til opgave at udvikle elevernes faglige viden og kundskaber, men også har til opgave at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer. De ændrede krav gør også, at der skal ske ændringer inden for den måde, hvorpå læreren udfører sin praksis. Det er ikke længere muligt for den *privatpraktiserende lærer* at have en formidlende praksis, hvor læreren er den primære formidler. I stedet for skal læreren i højere grad fungere som konsulent i en mere deltageraktiverende undervisningspraksis. Det, at læreren ikke længere alene er i stand til at opfylde folkeskolelovens krav på egen hånd, gør at han/hun er nødt til at udvikle sig til en holdspiller ved at indgå i et forpligtende kollegialt teamsamarbejde. Ved at indgå i dette samarbejde kan den enkelte lærer få udviklet sin lærerprofessionalisme, herunder den didaktiske dimension i lærerjobbet (Wiedemann, 2005:73,75).

Det specialpædagogiske paradigmeskift

I den danske skoletradition har der altid været specialundervisning af elever (Faurdal, 2016:40). I 1980 blev særfor sorgen underlagt kommunernes ansvar, og dermed gik ansvaret for undervisningen af børn med massive læringsvanskeligheder til kommunerne under betegnelsen den vidtgående specialundervisning. Inklusionsbegrebet blev første gang benyttet i slutningen af 1980'erne, og i 1994 blev Salamanca-erklæringen underskrevet af i alt 92 lande og herunder også af Danmark. Aftalen er den vigtigste politiske aftale, der findes omkring inklusion. Et grundlæggende princip fra kapitel 1 i erklæringen er, at alle elever skal

have ret til uddannelse og skal have mulighed for at kunne opnå dette, og at der tages hensyn til enhver elevs unikke forudsætninger. Derudover skal elever med særlige behov have adgang til den almindelige skole (ibid.:45). Den engelske inklusionsforsker Alan Dyson påpeger, at der i Salamanca-erklæringen er tale om i alt fire forskellige diskurser for inklusion: den økonomiske, den etiske, den politiske og den pragmatiske diskurs. Disse fire diskurser ses som, hvordan man arbejder med inklusionen, samt hvilket gevinster der er forbundet med inklusionen (ibid.:45).

Den danske skole arbejdede i 1990'erne og 2000'erne med inklusion af elever under begrebet den rummelige skole. Begrebet den inkluderende skole blev kendt og slog igennem efter at inklusionsloven blev vedtaget i 2012 og blev indført i forbindelse med skolereformen i 2014 (ibid.:46). Den politiske målsætning startede med, at 96% af alle børn skulle inkluderes. Det konkrete tal er nu blevet fjernet og afløst af en formulering, som ikke besidder et konkret tal (Schleicher & Bøjgaard, 2018a).

Udover de fire diskurser som Dyson nævner i henhold til Salamanca-erklæringen, så er der udviklet en femte diskurs i tæt samarbejde med Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion. Denne diskurs er *professionsdiskursen* og omhandler, at inklusionsarbejdet skal hvile på lærerens kompetencer i forhold til den daglige undervisning og dermed sikre læring for elever i komplicerede læringssituationer. Dermed arbejdes der i professionsdiskursen med, at inklusionen tager udgangspunkt i undervisningskonteksten og dermed "giver man bolden tilbage til praksisfeltet" (Molbæk, Quvang & Sørensen, 2015:25)

Arbejdet med inklusion i folkeskolen er ikke nemt, og dette har siden inklusionsloven i 2012 medført meget debat i folkeskolen. Disse diskussioner bunder i, at en væsentlig del af folkeskolens lærere ikke føler, at de besidder de rette kompetencer til at inkludere alle elever i de almene klasser. I starten var tanken om inklusion at elever med forskellige vanskeligheder skulle indrette sig under flertallets normer, hvilket var vanskeligt. På baggrund af erfaringer er tanken nu at det er fællesskabet, som skal være fleksible og give plads til, at elever kan afvige fra fællesskabets normer. En anden faktor, som er med til at vanskeliggøre inklusionen, er inddragelsen af "de anderledes" børn, som ikke falder ind under det "normale" flertal. Dette gør, at både lærere og forældres normalitet bliver udfordret af inklusionsloven. Dette er et udtryk for, at der med inklusionsloven er sket et pædagogisk paradigmeskift (Schleicher & Bøjgaard, 2018a).

Selvom inklusion fremgår som svær at praktisere, så er dette ikke en umulig opgave. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning skrev i 2013 en rapport om inklusion, og i denne kommer de frem til en række anvisninger til, hvordan man kan arbejde med inklusionen i den danske folkeskole (ibid., 2018a). Af anvisningerne fremgår det, at inklusion ikke kun er noget, som omhandler lærerens praksis, men også hvordan læreren ser disse elever i sin undervisning, samt hvordan skolen og lederne ser på inklusion.

Inklusion og eksklusion i idrætsfaget

Idrætsundervisningen i den danske folkeskole skal sørge for, at fagets idræts- og bevægelsesaktiviteter gavner alle eleverne i undervisningen, og derfor er det afgørende, at lærerne tilrettelægger denne med henblik på, at alle elever bliver inkluderet i idrætsundervisningen.

Mette Munk nævner, at man kan opdele de ikke-deltagende elever i to grupper. Den ene gruppe er de elever, der bliver ekskluderet, altså dem som ikke har forudsætningerne for at kunne deltage i undervisningen, og den anden gruppe er de elever, som af den ene eller anden grund har valgt ikke at være deltagende. Inklusionsmodellen, som er et redskab til at arbejde med at forstå elevernes ikke-deltagelse og dermed handle på dette i idrætsundervisningen, tager udgangspunkt i Étienne Wengers sociale læringsteori. For Wenger har praksisfællesskabet betydning for, om en deltager er inkluderet i læringsaktiviteterne. Det betyder blandt andet, at deltagerens oplevelse af fællesskabets *legitimitet* er afgørende for deres motivation til at deltage. Legitimiteten afgøres af deltagerens oplevelse af fællesskabets aktiviteter som *meningsgivende*, og af deltagerens opfattelse af at kunne bidrage positivt til fællesskabet. På baggrund af Wengers teori om praksisfællesskaber har Munk lavet inklusionsmodellen. Elever, som oplever både høj grad af meningsfuldhed og legitimitet, kendetegnes som *Insiderne* i inklusionsmodellen. Insiderne er elever, som har et stærkt engagement og vil gøre meget for at opnå gode resultater og tager et stort ansvar i undervisningen (2017:220-221). I modellen indgår også andre klassificeringer, men når der i opgaven fokuseres på insiderne, skyldes dette, at målet med inklusionsarbejdet er, at eleverne oplever meningsfuldhed og legitimitet. Når eleverne nu er blevet identificeret i forhold til

inklusionsmodellen, kan man arbejde med disse elever igennem TARGET-modellen. Denne uddybes senere.

Normalitet og narrativer

Som tidligere nævnt skal folkeskolen arbejde inkluderende. Dette betyder, at lærerne skal skabe undervisnings- og læringsmiljøer, som sikrer lige deltagelse, hvor alle elever kan være aktive deltagere.

En af de ting som lærerne er nødt til at være bevidste om, når dette krav om inklusion skal opfyldes, er deres *normalitetsforståelse*. Normalitetsforståelsen hænger tæt sammen med lærerens kulturelle kapital. Det, som læreren forholder sig til i sine daglige omgivelser, afhænger i nogen grad af lærerens kulturelle kapital, der har påvirket lærerens eget liv.

Da indførelsen af inklusion er et forholdsvis nyt fænomen, betyder dette, at mange lærere skal gøre sig selv endnu mere bevidste om deres normalitetsforståelse, da størstedelen af de lærere, der underviser i folkeskolen, kommer fra en anden skolekultur og derfor også opdraget ud fra denne. Den skolekultur, som læreren kender, består i høj grad med læreren som den medierende kraft. (Bøjgård, 2016:21-22). Denne norm kan for bestemte grupper af elever, der evt. lider af diagnoser, være svær at gennemskue, og dermed har de svært ved at agere i denne. Normerne kan bl.a. omhandle, hvad der hos læreren anses for at være ”normal” skoleadfærd (ibid.:24-25). Lærernes normer bliver derfor udfordret, og det kan derfor være nødvendigt at gøre sig bevidst om og eventuelt ændre sin normalitetsforståelse i arbejdet med at inkludere alle elever.

Denne normalitetsforståelse har også indflydelse på lærerens dannelse af *narrativer*. Når lærere taler med kollegaer, er det nødvendigt, at man udvikler et fælles sprog på baggrund af fælles forståelser, hvorigennem vi navngiver forskellige fænomener, som de aktualiseres i vores hverdag. Gennem det fælles sprog prøver vi at forstå den verden, vi lever i, gennem opdelinger og kategorisering af verden. Et eksempel på dette er inklusion. Disse opdelinger er man som lærer nødt til at være opmærksom på, fordi kategoriseringerne skal være nødvendige og gavne den fælles forståelse i den pædagogiske profession, i stedet for at blive

til dominerende fortællinger om enkelte grupper eller personer. Sker det at kategorierne ender der, kan dette resultere i, at børn bliver marginaliseret (Schleicher & Bøjgård, 2018b).

Anbefalinger til inkluderende idrætspraksis

Som tidligere nævnt møder idrætslærerne et dilemma i forhold til at tilgodese alle elever i idrætsundervisningen, hvor de synes at stå overfor et valg om enten at tilgodese de idrætsstærke eller de idrætsusikre.

SPIF-11 anbefaler som løsning på dilemmaet, at man benytter sig af gode idrætsdidaktiske og pædagogiske valg i undervisningen, der tilgodeser både de idrætsusikre og idrætsstærke. For at inkludere alle bør man ifølge SPIF-11 undervisningsdifferentiere, og undervisningen bør tænkes bredere for at få større didaktisk råderum ved at inddrage aktiviteter og temaer, der kan opfylde faget mål, som f.eks. aktivitetsudvikling, i stedet for blot at justere kendte sportsgrene og tillempe regler, da dette giver et smalt didaktisk råderum. Yderligere skal lærerne tage elevernes forforståelse af idrætsfaget op og sikre sig ingen fagområder bliver dominerende i undervisningen. For at komme i mål med dette kræver det, at læreren tør at tage et opgør med den forforståelse, eleverne har af idrætsfaget, så eleverne får en forståelse af, at idrætsfaget er andet end klassiske færdige spil (Munk & von Seelen, 2012:58-59).

Mette Munk anbefaler, at man kan arbejde med inklusion i idrætsfaget ud fra TARGET-modellen. TARGET står for; *Task* eller opgave, der handler om at skabe meningsfuldhed for eleverne i idrætsundervisningen. Når man laver aktivitetsbaseret idrætsundervisning, så har denne et fokus på elevernes sportslige præstationer. For at skabe meningsfuldhed for de elever, som ikke dyrker sport i deres fritid, kan man i stedet lave temabaseret undervisning. I den temabaseret undervisning er der fokus på, at eleverne skal lære frem for, at de skal præstere. Næste punkt i modellen er *Autoritet*. Dette begreb sidestiller Munk med legitimitet. Det er vigtigt i forhold til legitimiteten, at aktiviteterne udvælges så de i høj grad lægger op til elevernes fysiske færdigheder og deres kreative, refleksive og samarbejdskompetencer. Derudover er det et vigtigt element for at opnå legitimitet, at eleverne er medbestemmende i undervisningen. Denne medbestemmelse indbefatter ikke valget af tema eller aktivitet, men derimod arbejdet med det konkrete indhold. Punktet *Reward* eller anerkendelse, påpeger Mette Munk, er et vigtigt element i den måde, hvorpå eleverne forstår sig selv og ikke

mindst, hvordan de placerer sig i idrætsundervisningen. Lærerens normer, værdier og det, der bliver vægtet i undervisningen, signaleres gennem anerkendelse. Eleverne bør anerkendes i forbindelse med, at de gør deres bedste og arbejder sammen i et hold, frem for når de vinder eller præsterer godt. Især for de elever, som ikke er særlige idrætsstærke, er det vigtigt, at denne gruppe elever anerkendes for deres indsats. Anerkendelsen, der gives fra læreren, kan også have en effekt på, hvordan eleverne agerer i idrætsundervisningen. Anerkendelsen, der gives fra læreren, kan medføre, at eleverne begynder at anerkende hinanden, og dermed vil mange af eleverne opleve legitimitet. *Gruppesammensætning* i undervisningen har stor betydning for målet om inklusion og i forhold til læring. Derfor er den tilfældige 1-2 metode til deling af elever ikke den mest hensigtsmæssige i denne sammenhæng. Derfor vil det i inklusions øjemed give mening at inddele efter sociale relationer og aktivitetens formål. TARGET-modellens E står for *Evaluering* og omhandler flere ting. For det første så er evalueringen et godt pejlemærke for underviseren i forhold til fremtidig planlægning, men derudover så er evaluering med eleverne også med til at skabe meningsforståelse for faget og de aktiviteter, der indgår i undervisningen. Det sidste punkt i modellen er *Time* eller tid. Tid bygger på vigtigheden af forløbenes længe. Lange forløb giver eleverne mulighed for at kunne fordybe sig, og samtidig gives der tid til, at eleverne kan nå at føle en progression i kompetenceudvikling. Benyttes TARGET-modellen i undervisningsplanlægningen og som didaktisk ramme medfører det, at eleverne oplever en stigning i parametrene meningsfuldhed og legitimitet i inklusionsmodellen. Eleverne nærmer sig således mere og mere insidene (Munk, 2017: 228-229).

Analyse

Analyse af empiri

I det følgende vil vores tre interviews blive analyseret. Diskurserne i de tre interview vil blive identificeret hver for sig, men ud fra de samme nodalpunkter. Nodalpunkterne i analyserne er *inklusion* og *deltagelse*, da disse er selve omdrejningspunkterne for vores interviews, og det er dermed de to emner, der er blevet spurgt ind til, og som informanterne forholder sig til. Disse nodalpunkter analyseres i forhold til tekstens ækvivalens- og differenskæder, der er ord, der knytter sig til nodalpunktet og bidrager til at give nodalpunktet en bestemt mening,

samt tekstens flydende betegnelser, der er med til at tillægge nodalpunkterne værdi. De tre diskurser, der identificeres, vil senere i opgaven blive diskuteret i forhold til kontekst samt konsekvenserne af diskurserne for praksis. På baggrund af dette gives der handleanvisninger til forbedret inkluderende idrætspraksis. Afslutningsvis diskuteres resultaterne ift. reliabilitet og validitet.

Diskursanalyse af interview 1

I interviewet af L1 udtaler informanten følgende om sit arbejde med inklusion:

“Jamen for at være helt ærlig, noget af det er faktisk “I er nødt til at være opmærksomme på kære venner, det her er et eksamensfag”. Så det er sådan lidt... ydre... jeg var lige ved at sige løftet pegefingre, der bliver brugt som motivation. Det er der nogle, som reagerer på, og der er nogle, som er ligeglade med det. Også er det også for nogle, det der med at få lidt et ansvar.”

Her kan det ses ud fra L1's udtalelse i interviewet, at L1 sammenkobler det at arbejde inkluderende med at skabe motivation hos eleverne og samtidig give eleverne et ansvar i undervisningen. Resten af interviewet bliver dermed præget af denne opfattelse. Dette ses i f.eks. i citatet nedenfor hvor læreren forsøger at skabe motivation hos eleverne:

“Nogle af drengene, når vi skal have musik og udtryk, så hvis de kan komme til at stå bagerste og måske helt tilfældigt komme til at snuble, så de sidder ned på en stol bagerst, så vil de meget gerne det. Men altså det er jo bare sådan en del af showet. Det er ikke noget problem, hvis man siger: ”Nej nu skal du op og stå og komme til at se lige så dum ud som mig.” Altså så gør de det. Længere er den ikke.”

I citatet kommer det til udtryk, at L1 motiverer dem til at deltage ved at gøre dem bevidst om, at de har en legitim plads i fællesskabet. Når de ikke deltager i undervisningen, forsøger han at få dem med igen ved, at de skal *“se lige så dum ud som ham”*. Dermed motiverer han eleverne ved, at bevidstgøre eleverne om, at de ikke er alene i en situation, som for dem måske ikke er komfortabel. Samtidig ligger der en accept af, at det er okay, at eleven ikke kan finde ud af at danse, men at det er nok blot at prøve på sit eget niveau. Det samme gør sig gældende i et andet citat fra interviewet, hvor der arbejdes med indholdsområdet *“Løb, spring og kast”* og herunder længdespring.

“Jamen så har de lidt opgivet det allerede i tilløbet, tager lidt af farten af. Det bliver lidt halvhjertet altså. Det er rigtig svært at gøre noget ved, men der kan være nogle motivationsfaktorer, som for eksempel at prøve at måle, hvor langt det er og prøve at snakke om i forhold til den teori, vi nu også snakkede om, “hvad er det nu, du mangler?”. Der står jeg faktisk altid og ser på springet og så give kommentarer på deres spring. Og det handler hele tiden om meget gerne rose, hvis det var bedre end sidste gang, sidste spring“

Her oplever informanten ligeledes, at der er nogle elever der deltager halvhjertet i undervisningen, og også her forsøger informanten at øge elevernes deltagelse og engagement gennem forskellige motivationsfaktorer. I dette eksempel ved at rose eleverne og give dem feedback. Læreren oplever det dog som udfordrende at ændre på. I det følgende citat udtrykker L1 endnu en form for motivationsgivende faktor overfor sine elever.

“Grundlæggende er det vigtigt for mig altid, når vi starter for eksempel med musik og bevægelse, som alle godt ved ikke er min spidskompetence, at jeg forklarer meget om, hvorfor vi gør det. Nogle af de der bolddrenge skal ligesom snakkes klar til at være med. Altså “Vi gør det her, fordi det er en del af undervisningen, I kan komme til prøve i det og...” Og så opfordrer jeg også, de der, dem som ikke lige går til gymnastik og er dygtige til det, det er altså nu, de skal være ekstra opmærksomme og prøve at få stjålet så mange gode ideer som muligt. Og motivere dem lidt for at gøre noget ud af det og prøve at lære noget. Og det synes jeg faktisk - forbavsende..., lykkedes forbavsende godt med.”

Her benyttes prøven i idrætsfaget som motivationsfaktor. Denne faktor bidrager til at gøre det meningsfuldt for de elever, som ikke kan se meningen i at deltage i undervisningen, samtidig med at læreren argumenterer for, at ved at deltage får eleverne mulighed for at stjæle idéer, de kan bruge til en eventuel eksamen. Yderligere ses det i citatet, at læreren føler, at han lykkedes med at motivere sine elever ved at henvise til prøven i idrætsfaget, og at denne motivation gør at eleverne gør noget ud af undervisningen og dermed opnår læring.

Kigger man videre i interviewet med henblik på at afdække L1's arbejde med at få eleverne til at deltage, udtaler han følgende:

“Det er lidt sværere at få dem til, men de har dog gjort det, fordi jeg siger, de skal.”

Her er det tydeligt, at L1 benytter sig af ydre motivation gennem sin definitionsmagt som lærer til at motivere eleverne til at deltage i undervisningen gennem sætningen *“fordi jeg siger, de skal”*.

Til L1 forståelse af inklusion knyttes ikke kun motivation, men også ansvar som ses i de følgende uddrag fra interviewet med L1.

“Det har vi gjort på mange forskellige måder, og det er også ligesom, hvilket klassetrin vi er på. Jeg benytter mig meget af, at der er nogle dygtige gymnastikpiger. Så de har før fået lov til at stå for noget af undervisningen”

Her kan det ses, at L1 forsøger at give de elever, som er dygtige inden for et specifikt område, lyst til at deltage i faget gennem ansvar for dele af undervisningen. I dette tilfælde i dans og udtryk. Dette ansvar gives eleverne ligeledes i forbindelse med, at de på skift står for opvarmning.

“”Næste gang der skal i vise jeres opvarmningsserie”. Jamen så går de hjem og øver den, og hvis der er nogle, der ikke vil være med til at øve, så er de ikke bange for, de andre, og sige “Ham eller hende gad ikke være med, og det var enormt irriterende, men nu viser vi det, vi har altså.” Men det der med at fællesskabet i gruppen som motivation”

Her påpeger informanten, at det samtidig er motiverende, at de er “sammen” om at producere det færdige produkt, som skal benyttes i undervisningen i et forpligtende fællesskab. Dette ansvar har en positiv effekt på eleverne. Dog indikerer citatet også at der er nogle elever der ikke motiveres af denne form for motivation. Eleverne tager således ansvar, selvom enkelte elever ikke opfylder kravene til at deltage i det forpligtende fællesskab, hvilket gruppen ikke accepterer. Ansvar giver L1 ikke kun til eleverne i forbindelse med at planlægge dele af undervisningen. I et andet uddrag fra interviewet siger L1:

“Det vil sige alle der fodbold drenge, som ligger på et langt højere niveau de..., de kan godt i perioder skulle klare sig selv.”

Her giver L1 en speciel gruppe elever, i dette tilfælde fodbold drenge med et højt niveau, ansvar for at passe sig selv gennem undervisningen, mens L1 tager hånd om andre elever.

At informanten kan sidestille inklusion med motivation og ansvar skyldes, at informanten forbinder elevernes deltagelse med følgende:

“Det kan de være på forskellige plan. Der kan være nogle, som er meget deltagende, når det er noget, der interesserer dem, og helt vildt gerne vil vise, hvad de dur til og kaster sig ud i det med alt, hvad de har i sig, men som så når det ikke lige er noget, de synes er så

interessant, så gerne vil være mere tilbagetrukket. Så er der også en anden type, som måske i virkeligheden ikke er specielt dygtig, men meget gerne vil lære og derfor forsøger hver eneste gang, vi skal et eller andet, så forsøger de at få det bedste mulige ud af det på det niveau, de nu kan præstere på”

Der er således tale om to forskellige grupper med forskelligt kompetenceniveau, men som overordnet set begge er motiveret for at deltage på baggrund af enten egen interesse og lysten til vise, hvad de kan, eller lysten til at lære på trods af niveau. Netop disse elevgrupper ser L1 stort potentiale i ift. læring i idrætsfaget. I interviewet udtaler han om en specifik motorisk udfordret elev: *“men heldigvis så vil han utrolig gerne, og det gør jo, at det er til at arbejde med, synes jeg.”*

Af denne udtalelse fremgår det, at informanten opfatter det som muligt at arbejde med elever, som gerne vil på trods af niveau og andre udfordringer. Citatet indikerer samtidig, at det kan være udfordrende at arbejde med elever, der ikke vil. Dette fremgår også af interviewet gentagende gange og er nodalpunktets antagonistmer.

Disse antagonistmer kommer til udtryk gennem interviewet med udtrykkene:

“Et næsten ubehagelig pres”, ”Lige meget hvor meget man prøver”, “Ikke magter det”, “Ham eller hende gad ikke være med”, ”De lidt opgivet det allerede”, “Det bliver lidt halvhjertet”, ”De vil ikke være med”, ”Vil ikke, kan ikke deltage” og “Den er svær at løse, den har jeg ikke en løsning på”.

Alle disse udtryk danner ramme om, de udfordringer L1 har med at inkludere alle eleverne gennem motivation og ansvar. Der er således både tale om, elever gør modstand mod den undervisning, der praktiseres, samtidig med at læreren udtrykker, at han ikke ved, hvordan han skal løse udfordringerne med at inkludere alle eleverne. Som det fremgår af det følgende citat, oplever informanten dog ikke elevernes deltagelse eller manglende deltagelse som et problem.

“Altså hvis jeg tænker på dem som en klasse, så synes jeg ikke, jeg har nogle udfordringer, hvad det angår. Men der er ganske få, som så er helt abgemelt. Altså jeg synes generelt ikke, at jeg, når vi kommer til idræt, så er det ikke sådan, jeg synes, det er og bøvlet at få dem i gang med det, som vi skal.”

På baggrund af ovenstående analyse kan det konkluderes, at der i interviewet er en diskurs om inklusion som ydre motivation og ansvar. Det er dermed også denne diskurs, der toner informant 1's undervisningspraksis.

Diskursanalyse af interview 2

I interviewet udtaler L2 sig ikke direkte i forhold til inklusion, men siger om elevernes deltagelse følgende:

“Så har vi en drengegruppe som faktisk, en lille drengegruppe, som gerne vil idrætten, og som kommer klædt om og yder det, de kan, og maksimalt faktisk gøre et rigtig godt stykke arbejde. Det er en lille gruppe. Så har vi en større pigegruppe som [--] 100% hele vejen igennem. Omklædt - mødt - klar - parat, som vi kalder det, til undervisning og gør egentlig talt en forrygelig (red. forrygende) indsats. Og så har vi den lavere ende dem som.. Der har vi nogle idrætsdreng, nogle der spiller fodbold, nogle der dyrker andre sportsgrene, som har fået en eller anden tendens om, at idrætsfaget er røv kedeligt for at sige det lige direkte. Det er blevet meget teoretisk, og de synes måske ikke det er så fedt. De vil gerne bare være aktive, og de vil gerne have, der skal ske noget. Så de har fået en tendens til og ikke møde op i idrætstøj, så det vil sige, det er jo ikke klar - parat, som vi kalder det.”

Af citatet fremgår det, at informanten kobler elevernes deltagelse til det, de kalder “Klar - parat - start”. I omtalen af dette kobles det til, hvorvidt eleverne er mødt, omklædt, motiveret og gør en indsats. Det arbejde L2 laver for at inkludere i idrætsundervisning skal således også ses i forhold til disse ækvivalens kæder. I arbejdet med at få eleverne til at møde omklædt udtaler informanten:

“Vi går hen til dem enkeltvis og siger ”dejligt du har idrætstøj på i dag”, og nogle gange siger vi det i den store forsamling. Altså vi prøver på at promovere på en god måde hver gang, de har husket det.”

De anerkender således den adfærd, de finder ønskelig for idrætsfaget. Derigennem synliggør de for eleverne, hvad der i idrætstimerne kendetegner god adfærd i forhold til idrætstøj. På L2's arbejdsplads arbejdes der meget bevidst med at skabe denne kultur. Dette ses i følgende citat:

“Det er hvert fald den målsætning, vi har ude ved os. Jamen det er, at i indskoling der skal vi sørge for at lære dem at gå i bad og give dem den gode badekultur og huske idrætstøjet.”

Altså den gode kultur for at komme til idrætsfaget. Den starter ikke i 7. klasse. Den starter faktisk helt nede i indskolingen - helt nede ved 1. klasse.“

De arbejder således helt nede fra indskolingen med at indføre dem i idrætsfagets kultur. Forstået på den måde at gøre eleverne bevidst om deres forventninger til, at man som elev møder “klar - parat - start” til idrætsundervisningen i stedet for først i 7. klasse, som L2 har gjort med den klasse, han har nu, hvor han har mødt en del modstand fra eleverne, som udtryk for et sammenstød mellem forskellige kulturer. Udover at være omklædt forbinder informanten også elevernes deltagelse til deres indsats i timerne.

“Hvis man gør noget godt, så får man en stjerne, eller vi sætter et notat om, i dag har personen virkelig gjort en god indsats, så vi også lige husker de gange, hvor de gør nogle gode indsatser.”

Elevernes mulighed for at yde en indsats muliggør informanten gennem undervisningens særlige udformning, der omtales flere gange i interviewet. Et eksempel på dette ses i følgende citat, hvor der arbejdes med indholdsområdet boldbasis og boldspil:

“Jamen vi har nogle bold-bange drenge og piger [--], hvor det er rigtig svært at få dem med. Men vi prøver at få dem til og deltage på bedst mulig måde. Og hvis der er nogle boldgrene hvor de ikke helt er, altså f.eks. håndbold, hvor bolden bliver kastet imod deres hoveder, jamen så finder vi nogle alternativer til, hvordan de kan arbejde med en anden makker, som også måske er lidt bold-bange for, altså sådan nogle, der er lidt bange for bolden, der prøver vi at finde nogle alternative måder at arbejde på for dem.”

L2 er altså bevidst om, at eleverne er forskellige, og der laves i undervisningen alternativer, så alle elever får mulighed for at deltage på bedst mulig måde og at yde en indsats. Det samme gør sig gældende i ift. indholdsområdet dans og udtryk, hvor informanten udtaler:

“Men det er jo fordi deres forudsætninger er så forskellige. Men selvom du har nogle gode forudsætninger for at kunne danse så, så, så behøver det ikke gøre dig til en god danser og til at kunne udføre øvelserne rigtigt. For du kan lave en så svær dans at.. F.eks. de makkere, eller de partnere du får, de kan ikke følge med.”

I dette indholdsområde oplever L2 at eleverne har meget forskellige forudsætninger, der kan føre til at de dygtigste elever laver dans, der bliver for svært til resten af gruppe. Dette er

informanten meget opmærksom på, og opgaven bliver derfor, at gruppen sammen skal skabe en dans, hvor alle har mulighed for at deltage. Derved undgås det, at det bliver enten pige- eller drengedans. Informanten skaber deltagelsesmuligheder for alle ved at gøre følgende:

“Men det vi prøver at opfordre dem til, det er sådan set at gå på Just Dance, gå på Youtube og tag en dans derfra, og så stjæle, kopiere, fotokopiere den dans, for det må man, og det gør det faktisk mere spiseligt for mange grupper. Og der får de faktisk også noget læring ud af det. Så lige pludselig kan de måske faktisk godt lave en dans selv ud af det.”

I citatet skaber læreren mulighed for, at eleverne kan yde en indsats ved at stilladsere elevernes læringsproces, ved at elevernes skal benytte forskellige portaler til at få inspiration fra, og dermed gøres det mere overkommeligt for grupperne.

En tredje del af informant 2s forståelse af at være deltagende i idrætsundervisningen knytter sig til elevernes motivation. Dette kan overordnet opdeles i to dele. Den første del omhandler elevernes lyst til at deltage. Om dette udtaler informanten:

“Det bliver noget negativ og hellere for at vende det fra noget negativt til positivt og få den her gode undervisning, som, hvor man føler at eleverne har lyst at være med, så undgår vi sådan set den diskussion. Og det kan godt være, vi gør noget forkert, men det gør bare, at vi ikke skal arbejde med negative holdninger til idrætsfaget.”

I citatet bliver det tydeligt at der forsøges at skabe positive narrativer om faget, da disse skal give eleverne lyst til at deltage. Dette sker på bekostning af, at lærergruppen så vælger ikke at arbejde med f.eks. badning, da dette vil skabe konflikter, som lærerne ikke ønsker faget skal forbindes med. I interviewet udtales der desuden:

“Vi vælger hellere at sætte fokus på, at eleverne kan deltage ordentligt til undervisningen, end vi sætter fokus på at have dem i bad.”

Dette citat understreger lærerens syn på vigtigheden af, at alle elever har mulighed for at kunne deltage ordentligt i hans idrætsundervisning. I analysens indledende citat om elevernes deltagelse er lysten til at deltage ligeledes noget der forbindes med den gode deltagelse.

Den anden del, der knytter sig til motivation og italesættes i interviewet, er om elever, der ikke er motiveret.

“De ville have det rigtig svært med at nå målene inden for idrætsfaget, og det er ikke os, der har fejlet. Jeg har haft dem i 3 år nu. Siden syvende. Det er simpelthen deres læring og motivation for at være aktiv, der har ændret sig radikalt.”, “Vi har nogle drenge, som virkelig ikke vil”, “Hvis de bare ville idrætsfaget noget mere” og “Er du interesseret? Har du lyst til at modtage læring?”.

Af citaterne fremgår det, at det er elevernes indre motivation for at deltage, der ikke er til stede, og som opleves problematisk. Som det også fremgår af citaterne, har læreren en opfattelse af, at ansvaret for at være motiveret ligger hos eleven. Det er således elevens opgave at sørge for at være motiveret og have lyst til at deltage i undervisningen. Yderligere påpeges det, at der er sket en ændring i elevernes motivation for faget gennem den periode, L2 har haft eleverne. Noget han ikke selv mener at have ansvaret for. For at få eleverne til at deltage på trods af, at de ikke har lysten, forsøger han at motivere eleverne gennem ydre motivation. Dette ses i de følgende citater:

“Men for nogle af de her elever er det lidt, at man er nødt til at piske dem lidt, og så er man nødt til at sige, at der kommer karakter på noget af det, man afleverer og laver, for at de opper sig og giver sig fuldt ud.” og “Men det er vi næsten nødt til at sige, at der er karakter indblandet før de svage, de svage elever, de opper sig og går op og finder ud af, at de skal gå op og arbejde sammen med en stærk elev.”

Af citaterne fremgår det, at der skal ske en ydre påvirkning af motivationen for at bestemte elevgrupper deltager fuldt ud i undervisningen. Denne ydre påvirkning er karaktergivning. Dette sker i forbindelse med vurderingen af et udarbejdet produkt eller standpunktskarakterer. I forbindelse med dette oplever informanten følgende:

“Men det er, det er som om op mod karakterafgivelse af standpunktskarakter, så opper nogen, så er der nogen, der opper sig og gør nogle ting”

Op til karaktergivningen oplever L2 en øget deltagelse hos disse elever, da de mindes om, at der snart gives karakterer. Karaktergivningen opleves altså at have en positiv effekt på elevernes deltagelse i disse perioder.

I interview 2 udtaler informanten sig om sin praksis ud fra et meget entydigt perspektiv. Derfor kan der i interviewet ikke identificeres differenskæder af antagonismer, der bidrager til identifikation af diskursen.

Ud fra ovenstående analyse af interviewet i forhold til nodalpunkter *inklusion* og *deltagelse*, kan det konkluderes, at informanten i interview 2 taler ud fra en praksis, der styres af en diskurs om inklusion som indre motivation til møde omklædt og yde en indsats.

Diskursanalyse af interview 3

I det tredje interview knyttes der til nodalpunkterne *inklusion* og *deltagelse* flere forskellige ækvivalenspunkter, som danner en fælles ækvivalenskæde. Det første ækvivalenspunkt, der knytter sig til nodalpunkterne, kan ses i nedenstående citat:

“Det er jo det her med, at der skal være plads til, at vi er forskellige, at man har de her didaktiske overvejelser inden, at det er okay, at der er nogle, der ikke kommer så langt i planen, hvis de skal forberede et eller andet kontra nogle andre, og at der måske er nogle, der skal have mere vejledning løbende. Det plejer jeg at give løbende, mens vi er i gang, lige netop er i gang med de øvelser, går rundt og giver sådan forholdsvis individuel eller til grupper, og der er jo nogle, der har behov for mere end andre”

I citatet lægges der vægt på, at eleverne er forskellige, men at læreren i sine didaktiske overvejelser i planlægningen af undervisningen gør sig bevidst om, at hans undervisning skal tilgodese og acceptere forskellighederne. I ovenstående citat ved at differentiere i mål og vejledning. Dette syn på elevernes forskelligheder er også noget, han arbejder bevidst med at få eleverne til at adoptere. Det ses i følgende citat:

“Det er sådan, sådan måden man tilgodeser, eller jeg tilgodeser alle elever på. Det er simpelthen, at der skal være plads til deres forskellige niveau. Også det her med at prøve at få opbygget en kultur, nu når vi er klassevis, at jamen, hvor det er okay, der er forskel på elevernes kunnen”

At citatet fremgår det, at informanten forsøger at opbygge en kultur i klassen, så det i klassen bliver socialt accepteret, at eleverne har forskelligt idrætsligt niveau, der giver alle elever en legitim plads i fællesskabet. Denne opbygning af et fællesskab benytter informanten sig af i sine didaktiske overvejelser. Dette kommer til udtryk i følgende citat:

“Det er der, hvor jeg prøver på og gerne vil hen til eller hen mod, at man få en klasse, hvor det er okay, der er forskel, og hvor de stærke elever også kan hjælpe, hjælpe de mere udfordrede elever, man har.”

Her kan det ses, at informanten har et mål om at benytte klassekulturen til at fremme elevernes læring, ved at eleverne gennem accept og forståelse for de individuelle niveauer kan styrke og hjælpe hinanden på tværs af niveau. Derved skabes et inkluderende læringsmiljø. Samtidig med at der lægges vægt på at skabe et klassefællesskab med forståelse for individuelle forudsætninger, forsøger informanten også i sin undervisning af skabe en kultur, hvor den enkelte elev også føler sig legitim. Dette ses i følgende citat:

“Så er det ofte, at jeg kommer på udebane, også prøver jeg simpelthen bare selv at gå med for også at vise, at det er sgu’ okay. at det ikke ser helt perfekt ud.”

I citatet italesætter informanten det, at han statuerer et eksempel på, hvordan eleverne på samme måde kan deltage til trods for manglende perfektion af øvelserne. Dette harmonerer med den opfattelse L3 har af, hvad der er i fokus i idrætstimerne. Dette ses i disse citater:

“Om det er dans, om det er redskabsaktiviteter, om der er boldspil altså, det, det handler om der, er simpelthen af få det gjort rigtigt og ikke noget med, at vi spiller mod hinanden.” og “gå sammen med nogle på jeres niveau og øv det sammen med dem”

Der er således fokus på at eleverne udvikler deres teknik og mestrer bevægelserne, frem for præstationen. At eleverne øver sig, frem for at konkurrerer mod hinanden.

I interviewet italesættes der også en lang række af antagonismer, der skaber differenskæden til nodalpunkterne. Dette ses i følgende citat:

“Altså nu er vi ret udsatte for, at vi hver gang, stort set har en 7-8 stykker siddende ude, der bare sidder og kigger på, og det er oftest gengangere, der sidder ude på sidelinjen. Det er nok egentlig, fordi de har igennem deres skolegang oplevet mange nederlag i idræt, og derfor ikke synes det er sjovt at deltage, og det er også dem, der heller ikke har interessen i idræt, der sidder derude. Stod til dem jamen, så skulle vi nok spille noget computer eller Playstation eller sådan et eller andet i stedet for. Så, så i forhold til motivationen, der tror jeg, der er mange, der har mistet den løbende i deres skoletid, fordi der har været lagt meget vægt på, at nu spiller vi altså for at vinde, og der er lagt meget vægt på, at det er konkurrencepræget. Det gør jeg alt, hvad jeg kan, for, at det ikke skal være i mine timer i hvert fald.”

Antagonismene i dette citat er “nederlag”, “ikke synes det er sjovt”, “ikke har interessen”, “har mistet motivationen”, “lagt meget vægt på at vinde” og “konkurrencepræget”. Disse antagonismer henviser informanten til, er noget, han forsøger at undgå i sin undervisning. Der er således tale om en form for meta-refleksion over, hvad der har en ekskluderende effekt i idrætsundervisningen. Denne viden gør han brug af i sin undervisningsplanlægning, hvor han omsætter refleksionerne til, hvordan han kan skabe en inkluderende idrætspraksis.

Ud fra den ovenstående analyse af ækvivalens- og differenskæderne, der knytter sig til nodalpunkterne, er det muligt at identificere den diskurs, som styrende for informantens idrætsundervisning. Diskursen, der kan identificeres, er en diskurs om inklusion som et differentieret læringsmiljø med mestringsklima og plads til forskellighed.

Kontekst for diskurserne

På baggrund af de foregående diskursanalyser kan følgende diskurser identificeres:

- Inklusion som ydre motivation og ansvar
- Inklusion som indre motivation til møde omklædt og yde en indsats
- Inklusion som et differentieret læringsmiljø med mestringsklima og plads til forskellighed

At disse diskurser er forskellige, skal ses i lyset af, at diskurserne er resultat af den kontekst, som den enkelte lærer handler i.

Læreren, der udtaler sig ud fra en diskurs om *Inklusion som ydre motivation og ansvar* har været lærer i 33 år og er uddannet tilbage i 1986. Dette gør, at denne lærer har været i folkeskolen før ændringerne i folkeskoleloven anno '93 og hele ændringen af idrætsfaget. Derudover har informanten i dette interview ikke nogen uddannelse indenfor det specialpædagogiske område og kender derfor ingen værktøjer til at kunne arbejde med inklusion. Det er således også tydeligt i interviewet, at han har oplevet ændringerne, der er kommet af faget oppe fra, og at han har været nødt til at forholde sig til disse. Ændringerne af faget var han i første omgang ikke tilhænger af, men han har været nødt til at ændre praksis til trods for dette efter bedste evne. Selvom han har ændret sin praksis i forhold til idrætsfaget ændring, giver han i interviewet ikke udtryk for, at den ændrede idrætspraksis er sket gennem

teamsamarbejde, da han i interviewet taler meget ud fra et "vi", som ham selv som lærer og eleverne i hans klasse. Han agerer derfor meget individualistisk, hvilket ses i lyset af, at han i begyndelsen af sit lærerliv var lærer i en tid, hvor det var typisk at være privatpraktiserende lærer.

I interview 2 udtaler læreren sig ud fra en diskurs om *Inklusion som indre motivation til møde omklædt og yde en indsats*. Denne lærer har stor indflydelse på den idrætsundervisning, der er på den pågældende skole, da læreren underviser på de fleste klassetrin sammen med forskellige lærere. Det bliver i interviewet tydeligt, at han er med til at sætte dagsordenen for, hvordan der skal arbejdes med idræt hele vejen gennem elevernes skolegang. Læreren har, som resultat af at han underviser på mange klassetrin, en ekspert-position i lærerteamet. Denne position gør, at læreren besidder en højere magtposition i forhold til de øvrige medlemmer af lærerteamet. Læreren har linjefag i idræt og har arbejdet som folkeskolelærer de seneste 3 år, men er stadig under uddannelse. Informanten har dermed ikke undervist i idræt før reformen og er ikke præget af denne diskurs. Dog har læreren baggrund i efterskoleverdenen, hvor det at være indre motiveret for at deltage vil være mere almindeligt, da eleverne på efterskolerne selv har valgt at gå på den pågældende skole.

Diskursen om *Inklusion som et differentieret læringsmiljø med mestringsklima og plads til forskellighed* som ses i interview 3 skal ses i den kontekst, at læreren i interviewet er relativt nyuddannet med 1,5 års erfaring. Læreren har i løbet af sin uddannelse tilegnet sig kompetencer til at lave en inkluderende idrætspraksis, hvilket han også gør i sin undervisning i den ene klasse, hvor han underviser alene. I den anden klasse, en 7. klasse, underviser han sammen med andre lærere, hvor planlægningen forud for undervisningen ikke er prioriteret særlig højt. Læreren giver udtryk for, at han godt kan lide at have en grundigt planlagt undervisningspraksis, som han har gjort sig grundige didaktiske overvejelser om. At dette ikke er tilfældet for undervisningen på 7. årgang kan skyldes, at læreren er underlagt magt fra de øvrige lærere i teamet, som gør, at der ikke gøres grundige didaktiske overvejelser forud for denne undervisning.

Diskussion: Diskursernes betydning for praksis

De tre identificerede diskurser, der er fundet gennem ovenstående diskursanalyse, afspejler den praksis vores tre informanter til dagligt laver. Vi vil i det følgende undersøge og diskutere, hvilken betydning de forskellige diskurser hver især har for undervisningen.

Diskurs 1's betydning for praksis

Af interview 1 fremgår det, at diskursen om *Inklusion som ydre motivation og ansvar* har stor betydning for, hvilken idrætsundervisning der praktiseres. L1 har ikke nogen forventning om, at eleverne skal være indre motiveret, men anser det som en naturlig del af undervisningen, at elever melder sig ud, og at han skal overbevise dem om, at de skal deltage. At en del af eleverne sætter sig ud når der arbejdes med indholdsområder, hvor de har færrest færdigheder og kompetencer, kan skyldes idrætsundervisningens udformning. Set ift. de anbefalinger, der er på området, er der i undervisningen flere elementer, der er hæmmende for inklusionen. Det er f.eks. at elevens idrætslige niveau bliver tydeligt, spil og aktiviteter med fokus på at vinde, samt at enkelte elever får mulighed for at dominere.

Vurderes undervisningen i forhold TARGET-modellen, kan der ligeledes påpeges elementer, der ikke er fremmende for inklusion og dermed elevernes deltagelse. Ift. modellens første punkt, der relaterer sig til task eller opgave, så skabes der i undervisningen meningsfuldhed med opgaverne gennem en ydre motivation for deltagelse ved at italesætte fagets mål, samt prøven i faget. Dette skaber for nogle elever motivation for at deltage nu og her, men kan på sigt være problematisk, da denne form for motivation ikke skaber lyst og glæde til faget, der også er en del af fagformålet, men i stedet for bliver den diskursive praksis præget af "teaching to the test", hvor det, der motiverer eleverne, bliver udsigten til at klare sig bedre til den afsluttende prøve. Autoritet eller legitimiteten stimuleres ved, at læreren forsøger at give sine elever ansvar i undervisningen ved bl.a. at undervise klassekammerater. Idéen er god, men når elever planlægger undervisning til andre elever, bør man som lærer være opmærksom på, at eleverne ikke har nogen pædagogisk uddannelse og kompetencer til at tilgodese alle elever trods forskelligheder. I interviewet italesætter læreren, at han bl.a. gør dette inden for dans og udtryk, hvor hans egne kompetencer ikke er gode. Samtidig italesættes det i interviewet, at han opfordrer elever, der melder sig ud, til at deltage og se dumme ud sammen med ham, der jo eksemplificerer en praksis, der er ekskluderende, da det at se dum ud omhandler manglende kompetencer. Reward eller anerkendelse arbejder læreren

en del med. Anerkendelse bruges som en motiverende faktor, men retter sig dog mod præstationen frem for elevernes indsats og adfærd i undervisningen.

Gruppesammensætningerne, som læreren benytter, er meget forskellige, og der er ikke nogen fast måde, hvorpå han opdeler eleverne. Grupperne kan enten være delt således, at der er nogen, eleverne kan støtte sig op ad i alle grupper, hvilket resulterer i, at nogle elever ikke byder ind, eller grupper, hvor eleverne er delt efter niveau, hvilket resulterer i, at de elever med færrest kompetencer ikke får lavet noget. I det sidstnævnte tilfælde, der ofte anbefales ift. inklusion, er det derfor vigtigt, at elevernes læring stilladseres, så eleverne har de nødvendige kompetencer til at løse opgaven. I lærerens diskursive praksis indgår evaluering som vejledning og feedback på elevernes udførelse af øvelser med henblik på at øge elevernes præstationer. Men evaluering indgår også, når der arbejdes med indholdsområdet dans og udtryk, hvor læreren gør meget ud af at fortælle eleverne, hvorfor de skal arbejde med indholdsområdet. Dette gøres dog med begrundelsen, at det er en del af faget, og at de kan komme til prøve i indholdsområdet. Det kan derfor diskuteres, hvor meget meningsfuldhed dette skaber for eleverne. Læreren angiver dog, at det har god effekt. Det sidste punkt, Tid, italesættes ikke i interviewet, hvorfor en vurdering af dette undlades. Dog kan det ift. diskursanalyse-perspektivet nævnes, at informanten vil italesætte det, der fokuseres på, når der generelt spørges ind til inklusion, og dette antyder, at punktet tid ikke er noget, der arbejdes fokuseret med.

Læreren oplever ikke ovenstående som problematisk, men bare at det er sådan idrætsundervisning er og herunder også, at elever melder sig ud. Dette er således en del af lærerens normalitetsforståelse af idrætsfaget. At læreren har en forståelse af dette, som normen, gør også, at det ikke er noget, han handler ud fra, så han undgår dette. Dette bunder i lærerens forståelse af deltagelse og inklusion, hvor eleverne er inkluderet, hvis de er motiverede og ikke nødvendigvis gennem indre motivation men også ydre motivation, og hvis de påtager sig et ansvar. Eleverne er som følge af denne forståelse dermed inkluderet, hvis de ikke sidder ude, men der er ingen krav til, at de skal mestre aktiviteterne i de forskellige indholdsområder. Som lærer bør man være opmærksom på, at en sådan forståelse ikke er fordrende for stimulering af elevernes læring og fremtidige lyst og glæde til at dyrke idræt.

Diskurs 2's betydning for praksis

I interview to taler L2 ud fra en diskurs om *inklusion som indre motivation til møde omklædt og yde en indsats*. Informanten omtaler i interviewet "klar - parat - start", som noget der er meget vigtigt for ham. Det bliver derfor også tydeligt gennem interviewet, at de arbejder meget på, at få eleverne til at komme i idrætstøj, ved at registrere i timens begyndelse, anerkende ønskelig adfærd relateret til idrætstøj og samtale med forældre. Dette gør, at der tales meget om det i interviewet, mens at arbejdet med selve idrætsundervisningen fylder mindre i interviewet, da denne ikke opleves som problematisk ud fra informantens norm. At møde omklædt har ikke direkte noget med inklusion at gøre, men informanten ser det som et udtryk for, at eleverne ikke er motiveret for faget, hvis de ikke er omklædte. Informanten ser det at være inkluderet som at være indre motiveret. At skabe denne motivation er en opgave, som tillægges til den enkelte elev og ikke læreren. Læreren har således en forventning om, at eleverne møder motiveret, og så skaber han som lærer rammerne for, at de kan få mulighed for at yde en indsats. Inklusionsopgaven bliver i denne diskurs derfor en todelt opgave, hvor eleverne har ansvar for motivation, og læreren har ansvaret for at skabe rammerne for, at alle elever kan deltage og udvikle sig fagligt, kropsligt, idrætsligt og socialt. Derfor gør læreren heller ikke noget i sin praksis for at motivere eleverne, da eleverne i lærerens normalitetsforståelse er omklædt og motiveret, når de møder ind til idræt.

Ses L2's undervisningspraksis i forhold til TARGET-modellens task eller opgave, så bliver undervisningen tilrettelagt med udgangspunkt i, at eleverne skal lære et givent indhold frem for at vinde. I interviewet giver han udtryk for, at dette møder stor modstand fra gruppen af elever, der ikke klæder om, der hellere ønsker at faget skal være et aktivitetsfag, som de har været vant til frem til 7. klasse. Denne gruppe af elever oplever derfor ikke idrætsfaget som et eksamensfag, der er meningsfuldt, og ønsker derfor ikke at deltage på trods af, at denne undervisning er mere inkluderende. Denne gruppe elever består af idrætsstærke elever, og det er således heller ikke denne gruppe, der normalvis ekskluderes i idrætsundervisningen. For at eleverne kan yde en indsats i undervisningen ligger L2 meget vægt på autonomi, da eleverne skal kunne mestre aktiviteterne. På trods af at der lægges vægt på elevernes mestring, lægges der ikke vægt på at give eleverne medbestemmelse, hvilket har indflydelse på elevernes opfattelse af idrætsfaget som meningsfuldt. I forhold til reward eller anerkendelse, så er L2 fuldt bevidst om sin brug af anerkendelse, da han meget bevidst bruger denne til at fremme god adfærd ift. sin egen norm. Dette gøres f.eks. ift. idrætstøj. Derudover anerkendes

eleverne også, hvis de gør en god indsats i undervisningen. Informanten er meget bevidst om, hvordan han sammensætter grupper - TARGET-modellens G. I forbindelse med gruppesammensætningen tilstræber han en god gruppedynamik både socialt og fagligt. Han har erfaret, at dette gøres bedst ved at sætte to piger sammen med to drenge. Opstår der konflikter hjælper han med at løse dem. Evaluering i L2's idrætstimer består af at give eleverne vejledning og feedback ift. elevernes tekniske og taktiske færdigheder. Den vejledning, der gives til eleverne, fokuserer meget på, at eleverne skal til prøve i faget. Dette ses ved, at vejledningen er feedforward, og dermed retter sig mod, hvad eleverne kan gøre for at udføre aktiviteten bedst muligt. Informanten omtaler i interviewet ikke tid som en faktor, han forbinder med inklusion.

Vurderes lærerens diskurs om inklusion ud fra TARGET-modellen, tegnes et billede af en praksis, der i stort omfang er inkluderende, men på trods af dette udviser en gruppe idrætsstærke elever modstand mod faget, hvilket skyldes manglende oplevelse af meningsfuldhed. Denne manglende meningsfuldhed er udslagsgivende for elevernes motivation, som det i lærerens norm er elevernes ansvar at ændre.

Diskurs 3's betydning for praksis

I det tredje interview er der blevet identificeret en diskurs om *Inklusion som et differentieret læringsmiljø med mestringsklima og plads til forskellighed*. Denne diskurs, som er lærerens forståelse af inklusion, har derfor også betydning for den undervisning, der praktiseres. Helt konkret betyder informantens diskurs, at der lægges meget vægt på at skabe et læringsmiljø, der er differentieret, og dermed tilgodeser alle elevernes forskelligheder, samtidig med at informanten har et stort fokus på at skabe en kultur i klassen, hvor der er plads til disse forskelligheder. Derudover arbejder læreren inkluderende ved, at eleverne ikke skal konkurrere mod hinanden, men i stedet øve sig med henblik på mestring. Af diskursen ses det også, at læreren har et meget bredt normalitetsbegreb, hvilket betyder, at der i undervisningen ikke ses negativt på forskelligheder, men at disse forskelligheder i stedet favnes i et bredt didaktiske læringsrum. Dog angives der i interviewet en afvigelse fra lærerens normalitetsforståelse i form af en gruppe elever, der ikke har idrætstøj med. Disse er ekskluderet fra undervisningen og modtager i stedet et særligt undervisningstilbud med henblik på, at få dem til at tage idrætstøj med gangen efter, så de kan deltage i undervisningen. Det er således en afvigelse fra normen, der handles på. Ses der på den

diskursive praksis ift. TARGET-modellen er undervisningen i forhold til modellens T i høj grad inkluderende, da der i undervisningen er fokus på at øve sig og mestre frem for at konkurrere. Dette skaber meningsfuldhed for eleverne. Det samme gør sig gældende i forhold til modellens A, autonomi, hvorigennem elevernes legitimitet styrkes, da undervisningen har fokus på elevernes mestring af fysiske færdigheder, samt deres kreative, reflektive og samarbejdskompetencer. Dog giver informanten ikke udtryk for, at eleverne har medbestemmelse i undervisningen bortset fra nogle enkelte elever i dans og udtryk. Som tidligere nævnt kan dette valg have en ekskluderende effekt på undervisningen. Ift. TARGET-modellens R, reward eller anerkendelse, så er det ikke noget informanten nævner direkte, bortset fra at han roser elever, der ofte glemmer idrætstøj, for at have husket det. Dog er der i diskursen et fokus på forskelligheder og mestring, hvilket naturligt vil lægge op til anerkendelse. Grupperne, modellens G, inddeles i informantens undervisning efter niveau, så eleverne øver sig sammen med nogle på samme færdighedsniveau, og så ingen elever oplever at blive jordnet, og alle elever får modstand på deres eget niveau. Dette har endnu en gang en positiv effekt på inklusionen. Modellens E, evaluering, ses i informantens undervisning ved, at han vejleder løbende og giver eleverne feedback og feedforward. Dog nævnes der ikke noget i interviewet om, at der i undervisningen evalueres på mål for de enkelte lektioner eller forløb. Dette kan medføre, at eleverne ikke oplever undervisningen som meningsfuld. Forhold relateret til modellens T, tid, nævnes ligeledes ikke i dette interview.

Ovenstående vurdering af diskursens konsekvens for praksis er gældende for alle indholdsområderne, men undtagelse af indholdsområdet dans og udtryk, da læreren her har valgt, at nogle elever underviser i dette, da han selv ikke har så mange færdigheder indenfor dette område. Overordnet set er der tale om en praksis, der er overvejende inkluderende med undtagelse af indholdsområdet dans og udtryk.

Handlingsanvisning

Som det ses af ovenstående analyse og diskussion har lærerens diskurs om inklusion betydning for, hvordan den enkelte lærer arbejder med inklusion. Diskurserne er formet af den kontekst, de enkelte lærere agerer i. Disse kontekster omhandler bl.a. lærernes kompetencer, teamsamarbejdet og idrætsfagets historiske udvikling. Disse mange diskurser giver forskellige tolkninger af, hvordan der inkluderes i idrætsundervisningen. Som det fremgår af vores analyse, hersker der også en del fejltolkning af inklusionsbegrebet, hvor

inklusionsbegrebet ikke italesættes som at fjerne barrierer for adgang og deltagelse i praksisfællesskabet med henblik på læring og udvikling, men i stedet knyttes til motivation, at give eleverne ansvar og at eleverne er omklædt.

Løsningen på dette skal ses i konteksten, da konteksten definerer lærerens diskurs og den diskursive praksis. I det følgende angives der løsningsforslag ift. tre områder af konteksten, hvor en ændring vil kunne føre til øget inklusion i idrætsundervisningen.

Kompetencer

L1 har mange års erfaring som idrætslærer, men har ingen uddannelse og kompetencer til at arbejde med inklusion i idrætsundervisningen og nævner flere gange i interviewet, at han gør det bedste, han kan og ikke ved, hvordan han ellers kan gøre. Der er således tale om en lærer, der ikke har de kompetencer, der skal til for at arbejde med inklusion i idrætsundervisningen, hvilket medfører en praksis, der er i mange tilfælde er ekskluderende. Det må derfor foreslås, at lærere, der er uddannet før inklusionsloven og skolereformen, tilbydes et kompetenceløft ift. at skabe inkluderende idrætsundervisning. L2 har mange års erfaring med undervisning i idræt og har gennem årene oparbejdet nogle vaner for, hvordan undervisningen planlægges og gennemføres. Læreren har for få år siden fået linjefag i idræt, hvilket kan ses på lærerens måde at tilrettelægge undervisningen på. Læreren har for nyligt fået et yderligere kompetenceløft inden for specialpædagogik, men tilgangen til eleverne er stadig præget af et syn, hvor det er eleven, der er problemet, i stedet for at se på konteksten som løsning på problemet. Dette kompetenceløftet har således ikke ændret lærerens praksis fuldt ud.

Teamsamarbejde

For at implementere lærernes kompetenceløft i idrætsundervisningen, kan det foreslås at arbejde med dette i teamet af idrætslærere. Her kan lærerne sammen drøfte og sparre med hinanden ift., hvordan denne nye viden kan sættes i spil. Magtforholdet i teamsamarbejdet har ligeledes en betydning for inklusionsarbejdet. Læreren i interview 3 lykkes rigtig godt med at inkludere alle elever, når han selv står med undervisningen. Det modsatte er tilfældet, når denne lærer underviser sammen med sine kollegaer, hvor planlægningen forud for undervisningen er minimal. I interviewet bliver det tydeligt, at der er et magtforhold mellem disse lærere, hvor læreren, vi interviewede, er underlagt magt fra de øvrige lærere. Dette er

meget uheldigt i et inklusionsøjemed, da læreren har nogle værdifulde kompetencer ift. inklusion, som ikke kommer til udtryk i den idrætspraksis læreren gennemfører i samarbejde med sine kollegaer, samtidig med at kollegaerne ikke udnytter det mulige kompetenceløft, de kunne få ved at give læreren magt i teamsamarbejdet og anse lærerens viden som værdifuld.

I interview 1 nævnes teamsamarbejdet ikke af informanten. Denne lærer kunne pga. de manglende kompetencer ift. inklusion have gavn af at drøfte sine problematikker med et team, hvor de øvrige lærere kan sidde med andre kompetencer. I tilfælde, hvor teamet ikke har de nødvendige kompetencer til f.eks. at arbejde med inklusion, bør lærerne som tidligere nævnt tilbydes et eksternt kompetenceløft.

Informanten i interview 2 arbejder meget sammen med sine kollegaer om idrætsundervisningen og har fået en særlig magt til at diktere, hvordan undervisningen skal planlægges og gennemføres, da han underviser på flere klassetrin. Dette kan være fint, da læreren langt hen ad vejen er didaktisk velovervejede, men uanset kompetenceniveau, så vil der altid være noget denne lærer ikke mestrer, og derfor er det vigtigt stadig at inddrage teamet og teamets viden.

En måde, hvorpå man kan fremme den inkluderende praksis, kan derfor findes gennem et teamsamarbejde med et ligeværdigt magtforhold, da dette skaber mulighed for, at idrætslærerne kan sparre med hinanden og dele viden og kompetencer.

Ensartethed i idrætsundervisningen

Flere af lærerne fortæller i interviewene, at undervisningen i idræt ændres, når eleverne rammer udskolingen, og på nogle af skolerne sker der igen en ændring i undervisningen i 9. klasse, hvor lærerne målretter undervisningen mod den eventuelle afsluttende prøve i faget. Dette skaber en konflikt mellem læreren og de elever, der er begrænset i deres deltagelse. I forbindelse med dette kan der identificeres to elevgrupper. Den ene gruppe deltager ifølge lærerne ikke, fordi de har oplevet mange nederlag i idræt gennem deres skolegang, der har ført til eleverne, ikke kan finde en mening med faget, da undervisningen hidtil har været meget aktivitetspræget med fokus på konkurrence og præstation. Den anden gruppe gør modstand mod at faget ændres, da de kunne lide, at faget har været meget aktivitetspræget og ikke ser meningen i, at der i faget er kommet fokus på teori, samt større variation i

aktiviteterne. Dette opleves meget problematisk af de interviewede idrætslærere, da der er for få år til at ændre på dette, når eleverne når udskoling, samtidig med det gør det udfordrende for eleverne at opnå tilstrækkelig viden og færdigheder til at opfylde kompetencemålene i faget.

Denne udfordring, der tilsyneladende fylder meget i arbejdet med at sikre eleverne deltagelse, kan løses ved at ændringen af idrætsfaget, der skete tilbage i forbindelse med skolereformen, implementeres på alle klassetrin og ikke kun i udskoling, som det er eller har været tilfældet på de skoler informanterne er på. Derved vil eleverne ikke opleve den samme ændring af faget fra mellemtrin til udskoling, samtidig med at idrætsfaget vil komme til at kræve andre kompetencer end blot det, der kræves for at konkurrere og præstere, hvilket vil føre til at flere elever får mulighed for at blive legitime deltagere og komme til at opleve faget som meningsfuldt. L2 nævner i interviewet, at de med deres fjerde klasse indtil videre har succes med at integrere teori i idrætsundervisningen.

Diskussion af valgt empiri, teori og metode

I det følgende afsnit vil den valgt empiri, teori og metode blive diskuteret og vurderet med henblik på validitet og reliabilitet, samt muligheden for at reproducere undersøgelsens resultater og konklusioner.

Undersøgelsens empiri består som tidligere nævnt af tre interviews med tre idrætslærere med forskellig baggrund. Disse interviews bar præg af, at vi ikke var rutinerede interviewere. Dog blev vi i processen mere erfarne, hvilket gør, at kvaliteten af interview 3 er højere end interview 1. Denne erfaring kunne vi have opbygget gennem et eller flere pilotinterviews, hvor vi kunne have afprøvet vores interviewguide og det at stille spørgsmål, men dette var desværre ikke muligt, da vi havde en del udfordringer med at rekruttere informanter. Hvis vi havde valgt at lave et pilotinterview, ville det således have resulteret i en mindre mængde empiri til belysning af vores problemformulering.

Under vores interview var vi meget opmærksomme på ikke at præge informanternes svar i en bestemt retning. Derfor fokuserede vi på at stille åbne spørgsmål, hvilket også har gjort, at nogle områder ift. inklusion ikke er blevet afdækket, som det ses i analysen.

Grundet nedlukning af skolerne har vi ikke haft mulighed for at kunne triangulere vores data gennem observation af informanternes idrætsundervisning. Interviewene giver os derfor kun ét blik på den praksis lærerne beskriver i interviewene, hvilket betyder, at der kan være dele af deres idrætspraksis, der vil være væsentlige at kende til i et inklusionsøjemed, som vi ikke har fået adgang til gennem interviewene. Samtidig med dette er inklusion et ord, der i en skolekontekst har en positiv værdiladning. Derfor kan informanterne ty til at svare det, som vil blive anset for at være “det rigtige svar”, når de bliver spurgt ind til inklusion frem for, hvordan det forholder sig i den reelle praksis. Derudover kan der i interviewet være sket fejl, der kan have haft en påvirkning på empirien. Disse fejl kan omhandle bl.a. dårlig formuleret spørgsmål og misforståelser mellem interviewer og informant. Derudover var det i interview 2 svært at stille uddybende spørgsmål, da informanten havde meget på hjerte og gav meget lange svar, der kom vidt omkring, hvilket har gjort, at nogle af svarene på vores spørgsmål er uklare.

Til at vurdere konsekvenserne af de forskellige diskurser har vi bl.a. benyttet os af TARGET-modellen som teoretiske ramme. Der findes derudover mange andre teorier om inklusion. For at sikre at vurderingen af konsekvenserne af diskurserne for praksis har en høj grad af reliabilitet, har vi sammenholdt konklusionerne med konklusioner, der er fremkommet ved at vurdere konsekvenserne ift. andre teorier om inklusion i idræt. Uanset teori er konklusionerne tilnærmelsesvis ens.

Sammenfatning og perspektiv

Konklusion

På trods af vores manglende interviewerfaring kan det i dette bachelorprojekt konkluderes, at inklusion af deltagelsesbegrænsede elever italesættes på flere forskellige måder blandt idrætslærere i den danske folkeskole. Dette kan konkluderes på baggrund af, at der i analysen blev identificerede i alt tre forskellige diskurser om inklusion. Disse er

- Inklusion som ydre motivation og ansvar
- Inklusion som indre motivation til møde omklædt og yde en indsats
- Inklusion som et differentieret læringsmiljø med mestringsklima og plads til forskellighed.

Yderligere kan det konkluderes, at lærerens forståelse af inklusion og deltagelse har betydning for, hvordan der arbejdes med inklusion. I den forbindelse må vi gøre opmærksom på, at der hersker en del fejlfortolkninger af inklusionsbegrebet, hvor det knyttes til motivation, ansvar og omklædning, som har betydning for, i hvor høj grad at idrætsundervisningen er inkluderende og i nogle tilfælde ekskluderende.

Det anbefales derfor, at lærere, der er uddannet før vedtagelsen af inklusionsloven og folkeskolereformen, fået et kompetenceløft gennem enten teamsamarbejde eller eksternt, såfremt der i teamet ikke er lærere med kompetencer relateret til arbejdet med inklusion i idrætsundervisningen. Derudover anbefales det at ensrette undervisningen i idræt gennem elevernes skolegang, hvor konkurrence og præstation får en mindre plads i faget, så eleverne oplever færre nederlag i idrætsundervisningen, og at teori integreres tidligere, så idrætsstærke elever ikke oplever faget ødelagt i udskolingen grundet det store fokus mod den afsluttende prøve i idrætsfaget.

Perspektivering

Undersøgelsens konklusioner danner grundlag for flere andre overvejelser i forhold til inklusionsarbejdet i den danske folkeskole. Undersøgelsen konkluderer som nævnt, at der blandt vores informanter er fejlfortolkninger af, hvad inklusion er, og hvad inklusionsarbejdet indebærer i idrætsundervisningen. Dette bachelorprojekt har kun undersøgt, hvordan dette forholder sig i idrætsfaget, men de interviewede lærere underviser også i andre fag, hvilket derfor danner grundlag for nye undersøgelser, der undersøger, om der ligeledes befinder sig fejlfortolkninger af inklusionsbegrebet i skolens øvrige fag, der har indflydelse på, hvordan lærerne arbejder med at inkludere der.

Litteraturliste

Aarhus Universitet (AU). (2020). *Metodeguiden*. Institut for Kultur og Samfund.

<https://metodeguiden.au.dk/> Besøgt d. 7. april 2020.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.

BUVM (2019a) *Læseplan for faget idræt* <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK%20-%20L%C3%A6seplan%20-%20Idr%C3%A6t.pdf> Besøgt d. 12. maj 2020

Bøjgård, S. (2016) Normalitet. I: Quvang, C. & Bøjgård, S. *Specialpædagogik: en introduktion*. København: Hans Reitzels forlag.

Elmholdt, C. (2006). *Cyberspace alternativer til ansigt-til-ansigt interviewet*. Tidsskrift for Kvalitativ Metodeudvikling. (41).

Faurdal, I. L. (2016) Specialpædagogik og specialundervisning - udvikling og organisation. I: Quvang, C. & Bøjgård, S. *Specialpædagogik: en introduktion*. København: Hans Reitzels forlag.

Glasdam, S., Beedholm, K., Hansen, G. & Pjenggaard, S. (2016). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: indblik i videnskabelige metoder*. København: Hans Reitzels forlag.

Hansen, R., Hansen, N. & Christensen, G. (2015). *Introduktion til socialkonstruktionisme: videnskabsteori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Holt, A. (2015). Det halte begreb: 'De idrætsusikre elever'. I R. K. Storm, S. H. Larsen, M. Mortensen, & P. J. Jacobsen (red.). *Idræt i skolen, på eliteniveau og i historisk perspektiv* (s. 35-48). Syddansk Universitetsforlag. Forum for Idræt, Nr. 1, Bind. 31

Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse: som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. 2. udgave København: Hans Reitzels Forlag.

Molbæk, M., Quvang, C. & Sørensen, L. (2015). *Deltagelse og forskellighed: en grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis*. Aarhus: Systime.

Munk, M. (2017). *Inklusion og eksklusion I*: Schulz, A. & von Seelen, J. *En skole i bevægelse*. København: Akademisk Forlag.

Munk, M. & von Seelen, J. (2012). *Status på Idrætsfaget 2011 (SPIF-11)*. Webudgave. KOSMOS

Rønholdt, H. & Peitersen, B. (2017). *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik*. Museum Tusulanums Forlag. 2. udgave

Schleicher, A & Bøjgård, S (2018a). *Inklusion med succes*. Alinea
<https://www.blivklog.dk/inklusion-med-succes>. Besøgt 1. april 2020.

Schleicher, A & Bøjgård, S (2018b). *Ord skaber virkelighed*. Alinea
<https://www.blivklog.dk/ord-skaber-virkelighed/> Besøgt 1. april 2020.

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

Wiedemann, F. (2005). *Teamsamarbejde i folkeskolen - erfaringer og perspektiver*. I: Tidsskrift for arbejdsliv. 7. årgang. Nr. 1. Center for Studier i Arbejdsliv. Højbjerg: Werks Forlagsdistribution.

Bilag

Bilag 1: Interviewguide

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<p>Briefing: Introduktion til interviewet</p>	<p>Introduktion til interviewet fra os</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formål: Interviewet indgår som empiri i vores BA om inklusion i idræt sammen med lignende interviews med andre idrætslærere der underviser i udskolingen. • Baggrunden for undersøgelsen er rapporten “Status på idrætsfaget” fra 2011s konklusion om øget polarisering mellem de dygtige og mindre dygtige elever. • Med dette interview vil vi gerne skaffe viden om dine elevers deltagelse i idrætsundervisningen, og hvordan du planlægger og gennemfører denne. Der er derfor ikke nogle rigtige og forkerte svar, men vi ønsker derimod blot indsigt i DIN idrætsundervisning. • Dine svar på interviewspørgsmålene skal tage udgangspunkt i din undervisning i udskolingen. • Hvis du ikke forstår spørgsmålet eller har brug for at vi omformulerer det så sig til. • Du skal ikke føle dig stresset til at svare. Det er helt okay, hvis du har behov for betænkningstid undervejs. • Vi håber, at vi må få lov til at optage interviewet. Du vil selvfølgelig blive anonymiseret og efter vores eksamen vil lydfilen blive slettet. <p>Har du nogle spørgsmål, inden vi går i gang med interviewet?</p>
<p>Kontekstafklarende spørgsmål</p>	<p>Introduktion af dig selv som lærer</p> <ul style="list-style-type: none"> • I hvor mange år har du været ansat som lærer • Er du uddannet folkeskolelærer og med hvilke linjefag? • Har du specialpædagogisk uddannelse? • Hvilke klassetrin underviser du i idræt? <p>Vil du prøve at beskrive skolen, og hvilke værdier den har?</p>
<p>Hvordan italesætter læreren elevernes deltagelse og begrebet deltagelse generelt?</p>	<p>Prøv med afsæt i en af dine idrætstimer at beskrive forskellige elevers individuelle deltagelse i forhold til resten af klassen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvis der fokuseres på en gruppe, spørges der ind til de andre grupper (lav, middel, høj deltagelse). <p>Er dette et typisk billede af dine idrætstimer?</p>

<p>Hvordan italesætter læreren evt. udfordringer der er relateret til elevernes deltagelse?</p>	<p>Hvis du som idrætslærer i udskolingen møder udfordringer ift. elevernes deltagelse, så prøv at beskrive nogle af disse.</p>
<p>Briefing: Gøre informanten bevidst om fokusskift fra elev-deltagelse til planlægning og gennemførelse af undervisningen</p>	<p>I den næste del af interviewet tages der mere udgangspunkt i din planlægning og gennemførelse af idrætsundervisningen.</p>
<p>Italesættes planlægningen af undervisning ud fra et smalt eller bredt didaktisk råderum?</p>	<p>Beskriv hvordan du planlægger dine idrætstimer rent didaktisk? Beskriv hvordan dine idrætstimer er bygget op rent didaktisk? Beskriv din didaktiske planlægning forud for undervisningen</p>
<p>Hvordan italesættes inklusionsarbejdet?</p>	<p>Prøv at beskrive hvordan du som idrætslærer arbejder med at inkludere alle elever i idrætsundervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du give et konkret eksempel • Kan du beskrive hvordan du som lærer tilgodeser alle elever? • Prøv at beskrive en situation med høj elev-deltagelse • Prøv at beskrive en situation med lav elev-deltagelse
<p>Debriefing</p>	<p>Nu har vi ikke flere spørgsmål.</p> <p>Har du evt. noget yderligere du gerne vil fortælle eller nogle spørgsmål du gerne vil stille?</p> <p>Tak for din tid og samarbejde.</p>

Bilag 2: Mails til afdelingsledere:

Mail 1:

Hej afdelingsledere på X skole

Vi er to lærerstuderende, der er i gang med vores bachelorprojekt. I den forbindelse søger vi lærere, der underviser i idræt på 8. klassetrin, hvis undervisning vi må observere. Lærerne skal ikke ændre noget i deres idrætsundervisning, men have lyst til at deltage i et interview om pågældende lærers idrætspraksis på et efterfølgende tidspunkt med en varighed på mellem en halv og en hel time. Vi forestiller os, at observationerne kommer til at ligge i uge 12, 13 eller 14.

Vi håber, at I som afdelingsledere vil hjælpe os med at bringe vores forespørgsel videre til de respektive lærerteams. Da vi ønsker vores undersøgelse igangsat hurtigst muligt, ønsker vi en tilbagemelding inden ugens udløb, så vi kan få lavet aftaler med de pågældende lærere.

Hvis der er yderligere afklarende spørgsmål, så kontakt os endelig.

Med venlig hilsen
Kenneth Mølby Jessen & Esther Palmelund Jørgensen
Lærerstuderende på 4. årgang ved UC SYD Esbjerg

Mail 2:

Hej afdelingsledere på X skole

Vi skriver til jer for at følge op på vores tidligere udsendte mail, hvor vi efterlyste lærere, der underviser i idræt på 8.klasse. Vi har grundet omstændighederne været nødsaget til at ændre vores undersøgelsesdesign og søger nu **lærere, der underviser i idræt i udskolingen**, som kunne have lyst til at deltage i et skype-interview. Interviewets omdrejningspunkt er inklusion i idræt, og for jeres lærere er det en mulighed for at blive klogere på deres egen praksis.

Vi håber, at der er lærere på jeres skoler, der har lyst til deltage, og at I som afdelingsledere vil hjælpe os med at bringe vores forespørgsel videre til de respektive lærerteams. Vi ser frem til at høre fra jer snarest muligt, så vi kan få lavet en aftale med de respektive lærer.

Hvis der er yderligere afklarende spørgsmål, så kontakt os endelig.