



Holdspil og sundhedsfremme i folkeskolen

Ph.d.-afhandling 2019 · Pernille Guldager Knudsen

INSTITUT FOR IDRÆT OG ERNÆRING (NEXS)
DET NATUR- OG BIOVIDENSKABELIGE FAKULTET
KØBENHAVNS UNIVERSITET
PH.D.-AFHANDLING 2019 · ISBN 978-87-7209-239-3

PERNILLE GULDAGER KNUDSEN
Holdspil og sundhedsfremme i folkeskolen

Holdspil og sundhedsfremme i folkeskolen

Ph.d.-afhandling 2019
Pernille Guldager Knudsen

Institutnavn: Institut for Idræt og Ernæring

Sektion: Idræt, individ og samfund

Forfatter: Pernille Guldager Knudsen

Titel: Holdspil og sundhedsfremme i folkeskolen

Vejledere: Lektor Lone Friis Thing, Institut for Idræt og Ernæring, København Universitet
Lektor Laila Susanne Ottesen, Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet
Docent Jesper Von Seelen, Forskningsprogrammet for sundhedsfremme og læring, University College Syd
Er i perioden 29.12.2014 - 11.04.2016 vejledt af: Gertrud Pfister og Anne-Marie Elbe

Bedømmelsesudvalg: Lektor Charlotte Svendler Nielsen, Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet (formand)
Professor Jørn Hansen, Institut for Idræt og Biomekanik og Bevægelse, kultur og samfund, Syddansk Universitet
Docent Kim Wickman, Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet

Afleveret den: 3. oktober 2018

Foto: Alle fotos i afhandlingen er taget af Pernille Guldager Knudsen

Antal sider: 278

Indhold

Forord	4
1. Indledning	6
Baggrund og kontekst	7
Formål, afgrænsning og problemformulering	10
2. Litteratur-gennemgang	12
Scoping review	12
Scoping reviewets fem faser	14
Studier om oplevelsen af sammenhæng	19
Studier om fairplay	20
3. Teoretisk referenceramme	23
Teoridel 1: Sundhedsfremme og oplevelsen af sammenhæng	24
Sundhedsfremme	24
Det positive og brede sundhedsbegreb	24
Sundhedsfremme jævnfør Ottawa Chartret	25
Sundhedsfremme gennem empowerment	26
Den salutogenetiske teori	28
Fra patogenese til salutogenese	28
Den salutogenetiske flodmetafor	29
Antonovskys "ease-dis-ease kontinuum"	30
Sundhedsressourcer	31
Oplevelsen af sammenhæng.....	32
Begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed	33
Oplevelsen af sammenhæng og social support	37
Sundhedsfremme i skolen.....	37
Oplevelsen af sammenhæng i en skolesetting	39
Teoridel 2: Deltagelse i holdspil baseret på fairplay	41
Holdspil.....	41
Holdspil i folkeskolen	43
Deltagelse og empowerment.....	45
Deltagelsesbegrebets flertydighed	45
Fra den symbolske til den ægte deltagelse.....	46
Ægte deltagelse og udvikling af empowerment i en skolesetting	48
Fairplay	51
Definition af begrebet fairplay.....	52
Fairplay i skoleidrætten	54
4. Interventionen	60
Præsentation af holdspillet ultimate frisbee	61

Fairplay i ultimate frisbee	62
Fordele og ulemper ved at benytte ultimate frisbee som holdspil	64
Organisering, tilrettelæggelse og gennemførelse af interventionen	65
Sport Education-modellen	65
Sport Education som organisatorisk princip	67
Eksplorativ fase	68
Adgang til skolen	69
Præsentation af skolen og eleverne	70
Fokus på deltagelse	72
Organisering og indhold i interventionen	75
Fairplay i interventionen	78
5. Metode	81
Metodens tre trin	81
Kvalitativ metode	81
Kvalitativ forskning med børn	82
Ethiske refleksioner i arbejdet med børn	83
Videnskabsteoretisk ståsted	85
Hermeneutisk analysestrategi	86
Metodiske principper til at udfordre forforståelsen	88
Kodning og meningskondensering	92
Observation	94
Deltagerobservation	95
Forberedelse af observationen	98
Gennemførelse af observationen	99
Efterfølgende behandling af observationen	101
Tegninger	102
Børnetegninger som metode	104
Indhentning af tegningerne	106
Efterfølgende behandling af tegningerne	107
Interview	109
Interview med børn	109
Fokusgruppeinterview	112
Forberedelse af fokusgruppeinterviews	113
Gennemførelse af fokusgruppeinterviews	116
Efterfølgende behandling af fokusgruppeinterviews	118
6. Analyse	119
Analysedel 1: Sundhedsfremme og oplevelsen af sammenhæng	121
Begribelighed	122
Håndterbarhed	130
Meningsfuldhed	134
Delkonklusion	167
Analysedel 2: Deltagelse i holdspil baseret på fairplay	171
At spille uden en dommer	172
At stå i spirit cirkel	176
At give og modtage spirit points	182

Ansvarlig deltagelse	188
Hånlig adfærd	196
Hjælpsom adfærd	200
Delkonklusion	205
7. Diskussion	208
Den patogenetiske versus den salutogenetiske tilgang til idræt i skolen	208
Holdspillets potentiale	209
Fairplay i holdspil	211
Afhandlingens kvalitet	214
Forskningsperspektiv	215
Situering af deltagere	220
Angivelse af eksempler	221
Troværdighedstjek	221
Kohærens	221
Sondring imellem generelle og specifikke mål	222
Resonans	222
8. Afslutning	224
Konklusion	224
Perspektivering	228
Resumé	233
English summary	235
Referenceliste	239
Bilagsoversigt	247
Bilag 1. Oversigt over flowchart ved søgning på oplevelsen af sammenhæng	248
Bilag 2. Oversigt over flowchart for søgning på fairplay	249
Bilag 3. Identificerede studier over oplevelsen af sammenhæng	250
Bilag 4. Identificerede studier over fairplay	251
Bilag 5. Samtykkeerklæring	255
Bilag 6. Indledende spørgeskema	257
Bilag 7. Observationsguide	261
Bilag 8. Oplæg til elevtegninger	269
Bilag 9. Interivewguide	270
Bilag 10. Transkriptionsmanual	278

Forord

Da jeg i midten af 1990'erne læste grundfag i idræt på Københavns Universitet vidste jeg ikke, at jeg 20 år senere skulle vende tilbage til samme institut som ph.d.-studerende. I de mellemliggende 20 år uddannede jeg mig som fysioterapeut, og arbejdede derefter som idrætsfysioterapeut i 12 år. Mit fysioterapeutiske virke blev med tiden sporet mere og mere over på børneområdet, og jeg udførte mindre forskningsprojekter i forhold til børn, genoptræning og fysisk aktivitet i hospitalsregi. Sideløbende med arbejdet som fysioterapeut, arbejdede jeg som konsulent med børn og bevægelse i fokus. Således har mit professionelle omdrejningspunkt og min personlige interesse altid været børn, bevægelse og sundhed. Derfor lå dette forskningsprojekt som en naturlig forlængelse af mit arbejdsliv, og en kærkommen mulighed for at fordybe mig i mit store interessefelt. Dette resulterede i tre spændende år som ph.d.-studerende. Tiden har budt på store oplevelser, mødet med mange spændende mennesker, mange tanker og i sidste ende denne afhandling.

Det har været interessant for mig, at udarbejde denne afhandling i takt med implementeringen af en ny folkeskolereform i de danske folkeskoler. Implementeringen af folkeskolereformen har udmundet i efterspørgsel på inspirationsmateriale omkring bevægelse og sundhed i skolen. Afhandlingen er således også skrevet som et forsøg på at imødekomme ønsket om praksisnær forskning på området, og det er mit håb at lærere og pædagoger kan finde inspiration i denne afhandling i forhold til deres daglige virke med at implementere meningsfuld bevægelse i skoleregi.

Jeg vil gerne takke de institutioner, der har finansieret mit ph.d.-stipendium. Det gælder for Center for Holdspil og Sundhed på Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet, der har finansieret stipendiet med to tredjedele, og University College Syd der har finansieret stipendiet med en tredjedel. Jeg har været glad for at være en del af begge institutioner, idet de har suppleret hinanden godt både videnmæssigt og socialt.

Jeg vil således gerne takke mine vejledere Lone Friis Thing og Laila Susanne Ottesen på Institut for Idræt og Ernæring, for at have taget imod mig, og for at have givet mig kyndig og kvalificeret vejledning. Jeg er blevet mødt med respekt for min baggrund i både idræt og fysioterapi, og jeg har fået mulighed for at sætte mit personlige præg på hele processen. Tak til Gertrud Pfister og Anne-Marie Elbe for indledende sparring. Jeg vil også gerne takke min eksterne vejleder Jesper Von Seelen på University College Syd for sparring, og

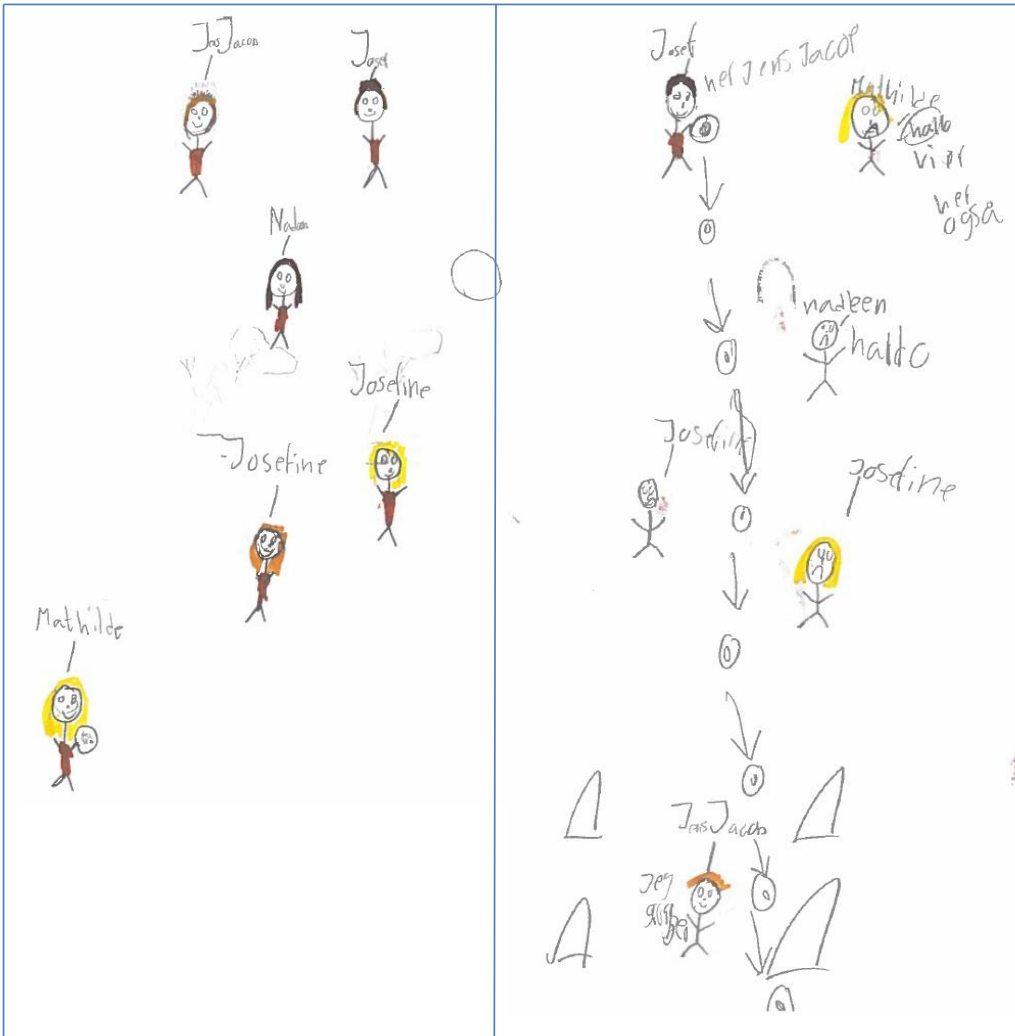
ikke mindst lift i bil frem og tilbage imellem Kolding og Haderslev under mine besøg på University College Syd. Tak til alle ansatte på University College Syd i Haderslev for faglig inspiration og gode grin. Tak til kolleger i AB-bygningen for uvurderligt socialt samvær. Jeg vil endvidere takke de mennesker, jeg har mødt ved forskellige lejligheder, og som har delt ud af deres faglige viden og inspireret mig i mit arbejde. Særligt tak til den folkeskole, hvor jeg udførte interventionen, samt de skønne elever og lærere jeg mødte der.

Under min ph.d.-uddannelse har jeg været på miljøskifte to gange på henholdsvis Umeå Universitet i Sverige og Aarhus Universitet i Emdrup. Jeg vil gerne takke Inger Eliasson og det øvrige personale på Umeå Universitet for at give mig tre dejlige uger i Umeå, og for at invitere mig på svensk mad både hjemme og ude i byen. På Aarhus Universitet vil jeg gerne takke Venka Simovska for tid og faglig sparring under mit ophold.

Sidst, men ikke mindst, vil jeg gerne takke hele min familie, særligt mine børns bedste-forældre for at hjælpe med at få dagligdagen til at fungere med børneafhængning, madlavning, fritidsaktiviteter osv. Tak til min mor for ihærdig og kvalificeret korrekturlæsning. Tak til min mand og mine børn for kærlig opbakning og altid nybagt rugbrød i madpakken.

God fornøjelse med læsningen☺

1. Indledning



Tegning 1. "Det bedste ved interventionen"

Tegning 2. "Det dårligste ved interventionen"

Disse to tegninger repræsenterer, trods deres lidt rodede fremtræden, vigtig information om, hvad denne afhandling handler om.

Ovenstående tegninger fik jeg som tilbagemelding fra en 12-årig pige, efter en 8 ugers intervention med holdspillet ultimate frisbee. Interventionen blev gennemført på en dansk folkeskole i udkanten af København i efteråret 2016. De to tegninger illustrerer henholdsvis hvad den 12-årige pige synes var "det bedste" og "det dårligste" ved 8 uger med ultimate frisbee to timer ugentligt. Tegning 1 illustrerer et hold, der udtrykker tilknytning og sammenhold blandt andet ved at have den samme farve t-shirt på. Spillerne på holdet er både drenge og piger, de er tegnet i samme størrelsesforhold, som kan udtrykke en vis indbyrdes lighed og en form for fællesskab. Spillerne er fordelt over banen, måske som tegn på en forudgående kommunikation omkring, hvordan opgaven skal løses bedst muligt. Det betyder også, at alle spillerne deltager og bidrager til spillet hver især. Men vigtigst af alt: Alle spillerne på holdet har en glad mund. Tegning 2 illustrerer derimod et hold, der er domineret af nogle få spillere, og fællesskabet illustreret ved de samme spilletrøjer, er forsvundet. Kommunikationen er tydeligt negativ, og de glade smil er forvandlet til triste hængende mundvige, særligt hos de spillere, der tydeligvis gerne vil være en større del af spillet, men som må betragtes som symbolske deltagere på det givne tidspunkt. Tegningerne giver mig stof til eftertanke, undren, og en række spørgsmål.

Hvad skal der til for at give eleverne en oplevelse af idrætstimen som illustreret på tegning 1? Hvad karakteriserer et holdspil, der giver mulighed for deltagelse for både drenge og piger, tykke og tynde, idrætslig stærke og idrætsligt svage, på tværs af socioøkonomisk baggrund, etnicitet og alder? Hvad er meningsgivende for eleverne i et holdspil? Og hvordan kan holdspil bidrage og medvirke til sundhedsfremme i folkeskolen?

Baggrund og kontekst

Den danske folkeskole danner dagligt ramme for ca. 600.000 børn og unge (Alvang m.fl. 2010, 7). Det betyder, at langt de fleste børn og unge i Danmark imellem 6 og 15 år tilbringer deres dagligdag i den danske folkeskole. Den danske folkeskoles indhold og struktur har været meget debatteret de seneste år, og i 2014 gennemførte daværende regering nyere tids største folkeskolereform. En af overskrifterne lød: *"Danmark har en god folkeskole, men den skal udvikles, så den bliver endnu bedre"* (Regeringen 2013, 1).

Ud over at indføre en længere og mere varieret skoledag, er der lavet en række tiltag på området idræt, motion og bevægelse i skolen. Blandt andet er der med folkeskolereformen indført et krav om, at alle elever skal bevæge sig i 45 minutter dagligt. Dette med intentionen om, at: *"... medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge og understøtte motivation og læring i skolens fag"* (Regeringen 2013, 6). De 45 minutters motion og be-

vægelse kan bestå af alt fra pulsaktiviteter, til brain breaks og til små bevægelsesaktiviteter, der understøtter elevernes læring. Det er op til hver enkelt skole, hvordan denne del af reformen implementeres. I rapporten: "En længere og mere varieret skoledag" fra daværende KORA 2017, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, beskrives ud fra en effektundersøgelse, at der er: *"... en positiv sammenhæng imellem brug af motion og bevægelse i undervisningen og elevernes faglige og generelle trivsel, samt elevernes læring i 6. klasse"* (KORA 2017, 7). Tilsyneladende er der til stadighed behov for inspiration, til hvad man kan lave af meningsfuld bevægelse i løbet af skoledagen. I 2016 fik Dansk Skoleidræt og TrykFonden sammen udarbejdet en rapport med navnet: "Bevægelse i skoledagen 2016". Af rapporten fremgår det, at reformkravet om 45 minutters daglig bevægelse i løbet af skoledagen er svært for skolerne at leve op til (Wichmann 2016, 5). Det fremgår endvidere, at flere faktorer er afgørende for at kunne implementere 45 minutters daglig bevægelse. En af de vigtige faktorer er manglen på "inspirerende materiale" (Wichmann 2016, 7). Dette følges op af førnævnte rapport fra KORA, hvor det fremgår, at lærere og pædagoger på mellemtrinnet og i udskoling er langt højere grad efterspørger mere viden om bevægelse og motion end deres kollegaer i indskoling (KORA 2017, 7).

Der ligger altså stadig et stort arbejde i forhold til at implementere reformkravet om 45 minutters daglig bevægelse i skolen. Der ligger endvidere et stort sundhedsfremmende potentiale i at børn og unge kan dyrke fysisk aktivitet og bevægelse i skoleregion. Ifølge WHO og Sundhedsstyrelsen anbefales det, at børn mellem 5-17 år skal være fysisk aktive samlet 60 minutter dagligt (World Health Organization 2010, 7; Sundhedsstyrelsen 2011, 42). Men skal man tro de nyeste tal fra WHO, lever kun 9 % af de danske piger og 11 % af de danske drenge på 11 år op til anbefalingerne om 60 minutters daglig fysisk aktivitet (Larsen m.fl. 2016, 137). På baggrund af denne undersøgelse er Danmark nu placeret på WHO's liste som nummer 41 ud af 42 lande hvad angår det fysiske aktivitetsniveau hos børn og unge (Larsen m.fl. 2016, 137). Det anslås i WHO-rapporten, at der til stadighed er et behov for forskning i børn og fysisk aktivitet, og hvordan interventioner kan udvikles og implementeres (Larsen m.fl. 2016, 137).

Ovenstående bakkes op af den nyeste rapport fra Idrættens Analyseinstitut (Pilgaard og Rask 2016), hvor tendensen er tydeliggjort ved anskuelse af aldersgrupperinger i forhold til fysisk aktivitet. Der er en tendens til at de lidt ældre børn på 13-15 år er mindre aktive end børnene i aldersgrupperne 7-9 år og 10-12 år (Pilgaard og Rask 2016, 14). Endvidere fremgår det, at der er ved at ske en polarisering i idrætsdeltagelsen, hvor der er flere børn, der slet ikke dyrker sport eller motion, imens de børn, der allerede er aktive, bliver stadig mere aktive med flere ugentlige træningstimer (Pilgaard og Rask 2016, 17). Børn i 10-11 års alderen har tendens til at stoppe deres deltagelse i foreningsidræt på dette

tidspunkt. I konsensusrapporten: "Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen" fremgår det, at:

"... der er sket en social polarisering i børns fysiske aktivitet, således at der både er flere, der er meget fysisk aktive og flere, der er meget fysisk inaktive. De meget fysisk inaktive børn repræsenterer et sundhedsproblem" (Klarlund Pedersen m.fl. 2016, 12).

Ud over tendensen til at alderen spiller ind på aktivitetsniveauet hos børn og unge, fremgår det af et dansk studie fra 2015, at også kønnet kan have en afgørende betydning for, hvor fysisk aktive børn og unge er. En undersøgelse foretaget på 17 danske skoler viser, at drenge i 10-11 års alderen er mere aktive i frikvarteret på skolen end pigerne (Pawlowski m.fl. 2015, 275). Et andet dansk studie fra 2004 bekræfter tendensen i at drenge i 9-15 års alderen er mere aktive end pigerne på samme alder (Riddoch m.fl. 2004, 90). De grupper af børn der er mindre fysisk aktive, kan over tid komme til at føle sig begrænsede i deres valg af aktiviteter på grund af ringere opøvede idrætslige kompetencer og færdigheder. På grund af svagere idrætslige kompetencer får disse elever en lavere placering i børnenes interne hierarki, og risikerer dermed eksklusion fra øvrige aktiviteter og leg (Pawlowski m.fl. 2015, 276). Forholdet imellem de idrætsligt meget kompetente og de idrætsligt mindre kompetente elever, har traditionelt været anset som værende en ekskluderende faktor. Derfor må ambitionen i idræt, ligesom i skolens øvrige fag, være at muliggøre og opmuntre til deltagelse, og sørge for at de svageste elever også får en chance for at gøre idræt til et meningsfuldt og lærerigt fag (Munk og Agergaard 2015, 72).

Skolen må anses som en arena, hvor der er mulighed for at præge børns og unges idrætsdeltagelse samt sundhed. I en konsensusrapport fra Videnråd for Forebyggelse 2016, beskrives det, at: *"Overordnet set er der stærk evidens for, at idrætsfaget (flere idrætstimer) har positiv effekt på sundhed"* (Klarlund Pedersen m.fl. 2016, 11). Det må dog nødvendigvis tolkes således, at dette kun gælder i de tilfælde, hvor eleverne rent faktisk er deltagende. Grabowsky og Thomsen (2014) argumenterer for, at niveauet af elevdeltagelse er tæt korreleret med succesen med sundhedsundervisnings- og sundhedsfremmeinterventioner (Grabowski og Thomsen 2014, 47). For at kunne opnå succes med sundhedsfremmeinitiativer og interventioner, er der således stadig behov for viden omkring hvordan elevdeltagelse øges, for dermed at kunne opnå et bedre grundlag for arbejdet med elevernes sociale sundhedsfremme (Grabowski og Thomsen 2014, 47).

Ifølge den nyeste rapport over "Status på Idrætsfaget" (SPIF-rapporten 2018) fremgår det, at idrætslærerne mener, at sundhed fylder mere i skolen i dag, og at størstedelen af idrætslærerne føler et øget ansvar for elevernes sundhed (Von Seelen m.fl. 2018). Dette synes at være et godt udgangspunkt for at lære børn om sundhedsfremme, og der igen-

nem give børn viden om, og evnen til at kunne deltage i diskussionen om, hvad der udgør en sund og værdifuld tilværelse for dem selv og andre. Således kan sundhedsfremme ikke blot anses som et vedhæng til undervisningen, men som et centralt omdrejningspunkt for folkeskolens alment dannende opgave (Sørensen og Koch 2010, 4).

Formål, afgrænsning og problemformulering

Formålet med denne afhandling er, at bidrage med ny viden om, hvordan holdspil i folkeskolen kan bidrage til Regeringens mål om at: *"... medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge..."* (Regeringen 2013, 6). Det er således hensigten med denne afhandling, at bidrage med viden omkring hvordan deltagelse i holdspil kan benyttes i et sundhedsfremme-perspektiv i skolen. Afhandlingen er udsprunget af en efterspørgsel på inspirerende materiale til praksis, og afhandlingen er dermed også henvendt til praksis. Afhandlingens hensigt er, at være praksisnær, og at den anvendte teori kan omsættes til en håndgribelig tekst, der kan læses af alle der arbejder med sundhedsfremme og fysisk aktivitet hos børn. Jeg har således benyttet mig af teori i det omfang det har kunnet bidrage til forståelse og analyse af empirien, ligesom det har været et mål at præsentere empiri, der baseret på "thick descriptions".

Til at medskabe "thick descriptions" har jeg taget udgangspunkt i elever på folkeskolens mellemtrin. Det har jeg gjort af flere årsager. Jeg har valgt denne målgruppe, da forskning både nationalt og internationalt peger på, at børn og unge i denne alder ændrer vaner i forhold til fysisk aktivitet og deltagelse i idræt og sport i foreningslivet (Pilgaard og Rask 2016). Aldersgruppen udgør derfor en vigtig målgruppe i forhold til at tilbyde eleverne nogle gode idrætslige oplevelser, der forhåbentlig kan stimulere til fortsat idrætsdeltagelse videre ind i deres voksenliv. Endvidere har jeg vurderet, at elever på mellemtrinnet ville udgøre en god aldersgruppe i forhold til idrætslige kompetencer og kognitiv udvikling. Dette af hensyn til at indgå i et nyt holdspil, samt at indgå i forskningen, hvor mit ønske er at få uddybende kvalitative beretninger og oplevelser fra eleverne i forbindelse med interventionen. Dette forudsætter en vis alder, sprogudvikling og refleksionsniveau.

Henvisningerne i denne afhandling er som udgangspunkt bygget op i rækkefølgen: Forfatters efternavn, årstal for udgivelsen og sidetal. Visse referencer er dog bygget op med forfatterens mellemnavn og efternavn, i respekt for hvordan forfatterne gerne vil henvises til. Ved referencer, hvor der indgår fire eller flere forfattere, vil dette fremgå med førsteforfatterens efternavn efterfulgt af m.fl. Udgivelser fra institutioner vil blive angivet ved institutionens navn, årstal for udgivelsen og sidetal. De hjemmesider, der er benyttet, vil fremgå efter forfatterlisten med hjemmesidens navn, dato og klokkeslet for hvornår referencen er hentet. Hele referencelisten fremgår bagerst i afhandlingen.

Da afhandlingen skrives under "Center for Holdspil og Sundhed" ved Københavns Universitet, samt University College Syd, er rammen for afhandlingens tema "holdspil og sundhed". Jeg har på den baggrund tilladt mig at afgrænse afhandlingen til kun at omfatte holdspil i idræt, og for eksempel ikke individuelle idrætsgrene eller andre aktiviteter. Holdspil anses for at være en væsentlig del af idrætsundervisningen i skolen, men også en til tider kompliceret del, idet det netop kan være en udfordring for lærerteamet at skabe en undervisning, der kan tilbyde alle eleverne i den pågældende klasse en mulighed for at kunne deltage kompetent i undervisningen. Jeg vil derfor analysere hvordan elevernes deltagelse i holdspil, der er baseret på fairplay, kan forstås som et sundhedsfremmende tiltag. Begrebet sundhedsfremme vil blive nærmere defineret i afhandlingens teoretiske referenceramme i kapitel 3.

Ovenstående munder ud i følgende problemformulering:

Hovedspørgsmål:

- Hvordan kan man forstå folkeskoleelevers deltagelse i holdspil baseret på fairplay som et sundhedsfremmende tiltag?

Underspørgsmål:

- Hvad er afgørende for oplevelsen af sammenhæng i holdspil i skolen?
- Hvilken betydning har fairplay for elevdeltagelsen i holdspil i skolen?

2. Litteratur-gennemgang

I enhver forskningsproces er det vigtigt at lave en litteraturgennemgang af flere årsager. Diana Ridley beskriver i bogen: "The Literature review" vigtigheden i at undersøge litteraturen på sit felt grundigt, dels for at forstå feltet, dels for at kunne perspektivere til feltet, og dels for at kunne positionere sin egen forskning tydeligt i feltet. Diana Ridley skriver:

"... it is important to explore the field in which you are going to do your research and gain a thorough awareness and understanding of current work and perspectives in the area so that you can position your own research clearly on the academic map of knowledge creation" (Ridley 2012, 1).

Ved at udføre et litteratur-review kan man som forsker identificere teorier og tidligere forskning, der har haft en indflydelse på både det forskningsemne, man har kastet sig over, samt den metode man har valgt at anvende (Ridley 2012, 3). Litteratur-reviewet kan således bidrage til et overblik over fagområdet og identificere hvilke "videnhuller" der eksisterer på området (Ridley 2012, 43). Disse "videnhuller" kan således bidrage til formulering af problemformuleringen, så man sikrer sig at der stiles imod ny forskning og ikke en reproduktion af tidligere studier.

Scoping review

Det er vigtigt at vælge en tilgang til gennemførelsen af litteratur-reviewet, der kan tilbyde en systematik, der i så vid udtrækning som muligt, kan reproducere på en ansvarlig måde:

"The synthesis of current knowledge always should be approached with a rigor that is systematic, reproducible, and accountable in manner" (Peterson m.fl. 2017, 12).

Der findes utallige tilgange til at gennemføre reviews på, og det at vælge en tilgang til at lave sin litteraturgennemgang, er et metodevalg i sig selv. Jeg har til denne afhandling valgt at tage udgangspunkt i tilgangen: Scoping review. Det har jeg gjort af flere årsager. Et scoping review kan tilbyde en metodologi til at syntetisere tilgængelig publiceret og grå litteratur for et givent emne (Peterson m.fl. 2017, 12). Scoping reviewet er således også

åbent for studier, der benytter sig af forskellige metodiske tilgange, hvilket ikke er muligt i de traditionelle reviews (Peterson m.fl. 2017, 13). Scoping review- metoden er guidet ud fra ønsket om at identificere al relevant litteratur uanset studiedesignet. Dette er i modsætning til systematiske reviews, der er guidet af et fokuseret forskningsspørgsmål og en søgen efter særlige studiedesigns (Arksey og O'Malley 2005, 22). I denne afhandling er omdrejningspunkterne holdspil, skole, fairplay og sundhedsfremme betragtet ud fra en kvalitativ tilgang. Det er således ikke hensigten i denne afhandling at arbejde med evidenshierarkier, og dermed kun benytte studier der rangerer højt på evidensranglisten. Både studier af kvalitativ og kvantitativ karakter kan tilbyde en viden omkring det felt, der skal undersøges, og er derfor nyttige at kunne indfange i litteratursøgningen. Her kan litteratursøgningen ud fra en scoping review-tilgang tilbyde større fleksibilitet end det traditionelle systematiske review eller metaanalyser:

"Theoretical and narrative reviews, gray literature, as well as both qualitative and quantitative research are all included within a scoping review" (Peterson m.fl. 2017, 13).

Scoping reviews repræsenterer desuden en stigende popularitet i forhold til at udføre reviews over sundhedsforskning (Peterson m.fl. 2017, 12). Et scoping review kan optræde som det første skridt ind i en ny litteratur, som forløber til et mere omfattende systematisk review, eller det kan stå alene (Peterson m.fl. 2017, 13). Der findes flere definitioner af et scoping review, men fælles for dem alle er, at karakteristikken af metoden er, at den kan tilbyde et overblik over et bredt felt (Peterson m.fl. 2017, 12). Der er ingen universel definition af scoping review, således heller ingen præcis procedure. I en artikel af Levarc et al. (Levac, Colquhoun, og O'Brien 2010), gengives hvor forskelligartede definitioner, der findes af et scoping review. Dog er alle forfatterne enige om, at den ramme som Arksey og O'Malley (Arksey og O'Malley 2005) publicerede i 2005 danner en fast ramme for procedure og metode til at guide forskere igennem et scoping review. Der findes således mange fordele ved at benytte scoping review som tilgang, men der findes naturligvis også ulemper. To af kritikpunkterne, som scoping reviewet er blevet udsat for, er dels en kritik over, om det er i stand til at identificere de huller der er i videnskaben, samt en kritik over, at der ikke gøres op med evidensen af eller kvaliteten af litteraturen (Peterson m.fl. 2017, 14). Til at imødekomme disse kritikpunkter, har jeg uddybet tilblivelsen af søgestrategien og søgestreng ved udarbejdelsen af en søgematrix ud fra PICO-tilgangen, hvilket ikke er et krav ved udførelsen af et scoping review, men i mine øjne kvalificerer scoping reviewet. Desuden tilføjer jeg en uddybning af de inkluderede studiers kvalitet.

Scoping reviewets fem faser

Jeg har på baggrund af ovenstående overvejelser ladet mig inspirere af scoping reviewets tilgang til litteraturgennemgangen, som er bygget op over fem faser. De fem faser i scoping reviewet er præsenteret i tabel 1:

Fase	Focus	Fokus
Fase 1	Identifying the research question	Identifikation af forskningsspørgsmål og søgeord
Fase 2	Identifying relevant studies	Identifikation af relevante databaser
Fase 3	Study selection	Udvælgelse af studier
Fase 4	Charting the data	Registrering af studier
Fase 5	Collecting, summarizing and reporting the results	Indsamling, opsummering og afrapportering af resultater

Tabel 1. Metodisk ramme for scoping review, med tilføjet dansk oversættelse (Arksey og O'Malley 2005, 22)

Processen i et scoping review er ikke lineær, men foregår tit som en iterativ proces (Arksey og O'Malley 2005, 22), hvor forskeren kan vende tilbage til hver fase mange gange, efterhånden som der erhveres mere viden på området og søgetermerne ændrer sig for at blive mere og mere sensitive i forhold til litteratursøgningen. Dette gøres for at dække litteraturen ind på en så fyldestgørende måde som muligt. Søgeprocessen skal dog kunne dokumenteres på en tilstrækkelig måde, for at muliggøre at andre kan reproducere søgningen. Denne eksplicitte tilgang øger litteraturgennemgangens reliabilitet (Arksey og O'Malley 2005, 22). Jeg vil for at øge reliabiliteten og transparensen gennemgå hver af de fem faser i det følgende.

Fase 1: Identifikation af forskningsspørgsmål og søgeord

Til at identificere relevante søgeord og derpå udarbejde en søgematrix, har jeg taget udgangspunkt i afhandlingens to underspørgsmål, da en besvarelse af disse to spørgsmål naturligt skal føre til besvarelse af afhandlingens hovedspørgsmål. På baggrund af hvert forskningsspørgsmål har jeg udarbejdet en søgematrix ud fra PICO-modellen. Oprindeligt er PICO-modellen benyttet i den evidensbaserede praksis (McKeon og McKeon 2015, 1),

men der synes enighed om at denne tilgang ligeledes er anvendelig i den kvalitative forskning, om end i en modificeret version:

“Although a range of mnemonics have been described for different types of review (and research) questions, it is suggested the PICO mnemonic also be used to construct a clear and meaningful title for a JBI systematic review of qualitative evidence” (Joanna Briggs Institute 2011, 23).

Ud fra hver af de tre parametre: **Population**, **phenomena of Interest** og **Context** har jeg identificeret de søgeord på henholdsvis dansk og engelsk, som jeg er stødt på i relevant litteratur, og således listet synonymer op for de hovedtermer, der indgår i problemformuleringen. Nogle synonymer er blevet *trunkeret* for derved at lade endelserne på ordene være åbne for grammatiske og betydningsmæssige endelser. Eksempelvis er fair trunkeret med *“*”*, for derved at ramme alle variationer over endelser på *“fair”*, som eksempelvis kan være *“fairness”*, eller *“fairminded”*. For at undgå, at endelser på ordene skal have betydning for om et studie bliver indfanget af søgestrengen, benyttes ligeledes trunkering. Eksempelvis trunkeres *“pupil”*, som dermed både omfatter både *“pupil”* og *“pupils”*. Søgestrengen er blevet dannet ud fra søgematrixen ved at kombinere alle synonymer inden for hvert af de tre parametre (population, phenomena of interest, og context) med OR, hvorefter disse søgninger kombineres med AND. På denne måde åbner søgningen op for flere artikler omhandlende samme fænomen, men med forskellige ordvalg. I det følgende illustreres søgematrix og søgestreng for hvert af afhandlingens to underspørgsmål.

Underspørgsmål 1:

1) Hvad er afgørende for oplevelsen af sammenhæng (phenomena of Interest) i holdspil (Context) i skolen (Population)?

Population (Skole)	phenomena of Interest (Oplevelsen af sammenhæng)	Context (Holdspil)
<ul style="list-style-type: none"> • Skole • Elev • Børn • School • Pupil* • Adolescent* • Child* • Kid* 	<ul style="list-style-type: none"> • Oplevelsen af sammenhæng • Følelsen af sammenhæng • Sense of coherence • Salutogenes* 	<ul style="list-style-type: none"> • Holdspil • Sport • Idræt • Team game* • Team play • Physical education • Sport education

Tabel 2. Søgematrix for afhandlingens første underspørgsmål

Søgestreng: (skole OR elev OR børn OR school OR pupil* OR adolescent* OR child* OR kid*) AND (oplevelsen af sammenhæng OR følelsen af sammenhæng OR sense of coherence OR salutogenes*) AND (holdspil OR sport OR idræt OR team game* OR team play OR physical education OR sport education)

Underspørgsmål 2:

2) Hvilken betydning har fairplay (phenomena of Interest) for elevdeltagelsen i holdspil (Context) i skolen (Population)?

Population (Skole)	phenomena of Interest (Fair play)	Context (Holdspil)
<ul style="list-style-type: none"> • Skole • Elev • Børn • School • Pupil* • Adolescent* • Child* • Kid* 	<ul style="list-style-type: none"> • Fair play • Spirit • Fair* • Code of conduct • Moral 	<ul style="list-style-type: none"> • Holdspil • Sport • Idræt • Team game* • Team play • Physical education • Sport education

Tabel 3. Søgematrix for afhandlingens andet underspørgsmål

Søgestreng: (skole OR elev OR børn OR school OR pupil* OR adolescent* OR child* OR kid*) AND (fair play OR spirit OR fair* OR code of conduct OR moral) AND (holdspil OR sport OR idræt OR team game* OR team play OR physical education OR sport education)

Fase 2: Identifikation af relevante databaser

I starten af forskningsprocessen benyttede jeg mig af brede søgninger og orienterede mig primært via google scholar. Efterhånden som problemformuleringerne er blevet mere og mere specifikke, har det været relevant med en mere systematisk tilgang, som beskrevet ovenfor. For at kunne opnå en så fyldestgørende litteraturgennemgang som muligt, er der i scoping review beskrevet nødvendigheden i både at undersøge litteratur via de elektroniske databaser og ved andre søgekilder. Disse søgekilder er udgjort af den "grå litteratur" som er: " ... material that is not published commercially and is difficult to obtain through the usual book-selling and bibliographical channels" (Ridley 2012, 45). Dette kan inkludere rapporter, ph.d.-afhandlinger, konference-referater, uafsluttet forskning, medieomtale, breve med mere (Arksey og O'Malley 2005, 23). Ved søgning i den grå litteratur skal man forholde sig ekstra kritisk, idet alle kan lægge information på nettet og disse informationer derfor ikke har gennemgået nogen form for kvalitetstjek. Det er derfor vigtigt selv at holde øje med hvem der har produceret siden, hvornår siden senest er opdateret, hvilken type af online ressource der er tale om, og om den viden der præsenteres på

hjemmesiden er gjort omhyggeligt med argumenter og referencer. Ud over søgning i den grå litteratur har jeg også benyttet mig af "snowball-teknikken". "Snowball- teknikken" er beskrevet således: "... when you follow up references from the bibliographies of the texts you read..." (Ridley 2012, 56). Et eksempel på snowball-søgning kan være, at man følger op på en reference i en artikel, og man følger referencen videre til forfatterens tidligere arbejde.

I den systematiske søgning har jeg valgt at inddrage databaser der matcher afhandlingens felt og emne. Jeg har således valgt at benytte databaser, som er kendt for at rumme studier omhandlende idræt, sport og sundhed, studier af sociologisk karakter samt studier af pædagogik/psykologisk karakter. Derpå har jeg identificeret følgende databaser:

- SPORTDiscus
- SocIndex
- PsychINFO

Databasen SPORTDiscus:

SPORTDiscus er en omfattende database over litteratur fra sportsmedicinske tidsskrifter. Den dækker særligt intensivt områder som fitness, sundhed og sportsstudier. Der er adgang til full text artikler fra en lang række anerkendte tidsskrifter. Databasen er et godt redskab for sundhedsprofessionelle, forskere og studerende. (<https://www.bibliotekerne.via.dk/da/page/sportdiscus>)

Databasen SocINDEX:

SocINDEX er en database, der indeholder over 2.1 millioner poster inden for sociologisk teori og sociologiske emneområder som antropologi, kultursociologi, demografi, politik, socialpsykologi, socialt arbejde, sociologisk teori, velfærd mm. Databasen indeholder over 860 tidsskrifter i fuldtekst, ca. 2800 tidsskrifter i delvis fuldtekst, og mere end 800 bøger og over 16.800 konferencepapirer. Denne database er essentiel at søge på i forbindelse med arbejdet indenfor sociologi (<https://www.ebsco.com/products/research-databases/socindex>).

Databasen PsycINFO:

PsychINFO er en bibliografisk database, der indeholder referencer med abstracts. Basen dækker alle discipliner inden for psykologi og beslægtede områder. Den dækker således også psykologiske aspekter af emner som medicin, psykiatri, sygepleje, sociologi, undervisning, farmakologi, fysiologi, lingvistik, antropologi, organisation, retsvæsen, sociale forhold og andet. Databasen indeholder over 3,3 millioner poster, hovedsageligt artikler, hvoraf 99 % af materialet er peer reviewed (<https://www.ucnbib.dk/da/page/psycinfo-0>)

Fase 3: Udvælgelse af studier

Jeg har som udgangspunkt valgt at inkludere de studier, der handler om ”holdspil, fairplay og skolen” samt ”holdspil, oplevelsen af sammenhæng, og skolen”. Jeg har yderligere udspecificeret in-og eksklusionskriterierne i nedenstående tabel:

Fokus	Inklusionskriterier	Eksklusionskriterier
Aktivitet	Alle former for holdspil	Individuelle idrætsgrene som brydning, mountain bike, gymnastik mm.
Alder	Studier, der omfatter børn op til 18 år	Studier, der omfatter voksne over 18 år
Diagnoser	Børn uden specifikke diagnoser	Børn med diagnoser
Tidsbegrænsning	Alle studier, der er udgivet indenfor de seneste 10 år	Alle studier, der er ældre end 10 år
Sprog	Alle artikler, der er skrevet på dansk, svensk, norsk eller engelsk	Alle artikler, der er skrevet på andet sprog end dansk, svensk, norsk eller engelsk
Setting	Studier, der omhandler holdspil og børn, og fairplay /oplevelsen af sammenhæng i skoleidræt og fritidsidræt	Ingen
Adgang til fuld tekst	Studier, hvor der er adgang til fuld tekst	Studier, hvor der ikke har været adgang til fuld tekst
Andet	Ingen	Politiske dokumenter, historiske tekster, artikler om økonomi, metode, risikoadfærd, medicin, skader, uddannelse mm.

Tabel 4. In-og eksklusionskriterier

Som det fremgår af tabel 4, har jeg gjort mig flere overvejelser vedrørende hvilke in- og eksklusionskriterier der skulle danne baggrund for denne afhandling. I denne sammenhæng har jeg måttet begrænse litteratursøgningen flere steder for dels at skærpe fokus og dels for at undgå et uoverskueligt antal hits, som ville række langt ud over kriterierne og ressourcerne for denne afhandling. Jeg tilladt mig at begrænse litteratursøgningen til at omhandle den nyeste litteratur på området, hvilket giver sig udtryk i at jeg søger litteratur der er skrevet indenfor de seneste 10 år. Dette tidsperspektiv sikrer et bredt udsnit af den nyeste viden, og er samtidig et tidsperspektiv der ofte benyttes i reviews (Geidne, Quennerstedt, og Eriksson 2013a, 272). I dette tidsperspektiv sikrer jeg mig endvidere, at

ramme indenfor folkeskolereformen anno 2014. Jeg har ekskluderet litteratur der omhandler børn med diagnoser velvidende at disse børn med inklusionsloven anno 2012 er at finde i de fleste folkeskoleklasser. Jeg har dog alligevel tilladt mig at ekskludere denne del af litteraturen, da børn med særlige behov og diagnoser udgør et fagområde i sig selv. At åbne op for dette område ville kræve en opfølgning og analyse, der ligger udenfor denne afhandlings omfang. Dette ville kræve en særskilt ph.d. afhandling, som det eksempelvis fremgår af en ph.d. afhandlingen: *"Du må ikke løbe uden for banen. En proces-sociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten"* (Bendtholm 2017).

Fase 4: Registrering af studier

I et scoping review er der ikke én specifik måde at registrere studier på: *"Each review will be sufficiently different that there is no one best way to display the mapping"* (Peterson m.fl. 2017, 15). Jeg har dermed valgt at registrere denne afhandlings inkluderede studier i dels et flowchart for hver af de to søgninger, og dels en oversigtstabel med information omkring de inkluderede studier for hver af de to søgninger. Flowchart og oversigtstabeller fremgår af bilag 1-4.

Fase 5: Indsamling, opsummering og afrapportering af resultater

Som nævnt i indledningen til dette kapitel, er formålet med at udarbejde et litteraturreview at undersøge eksisterende viden på et givent felt, at perspektivere til feltet og at positionere egen forskning i feltet. Den eksisterende viden på feltet er opnået og præsenteret i bilag 3 og 4. Denne viden vil yderligere blive præsenteret og perspektiveret i afhandlingen, hvor det er relevant. Derpå vil dette afsnit redegøre for hvorledes denne afhandling positionerer sig i den eksisterende viden, samt en identifikation af "videnhuller". Dette udføres for begge af afhandlingens to underspørgsmål.

Studier om oplevelsen af sammenhæng

Ud fra litteraturgennemgangen omkring oplevelsen af sammenhæng er der ikke identificeret nogen danske studier, hvor Antonovskys sundhedsfremme-teori om oplevelsen af sammenhæng er blevet benyttet på en idrætssammenhæng i skolen. Det er en generel antagelse, at den foreliggende danske litteratur omkring oplevelsen af sammenhæng er meget sparsom (Kamper-Jørgensen, Almind, og Jensen 2009, 41). Der er ej heller dukket studier op, hvor oplevelsen af sammenhæng er blevet benyttet til at analysere holdspil i skolen, og dermed heller ikke i analysen af, hvad der er henholdsvis begribeligt, håndterbart og meningsfuldt i holdspil. Det konkluderes af et review fra 2014, at der kun sjældent er benyttet oplevelsen af sammenhæng i relation til skolesetting, og dette ikke på en idrætssammenhæng (Jensen, Dür, og Buijs 2017, 228). De fleste studier, der er udsprunget af salutogenesen er udført med fokus på resiliens, trivsel med mere (Jensen, Dür, og Buijs

2017, 228). Selvom Antonovsky var medicinsk sociolog er hans teorier om salutogenese og oplevelsen af sammenhæng primært benyttet og fortolket ud fra det individuelle paradigme, og således ikke på gruppeniveau, som det gør sig gældende i et holdspil. Det enkelte studie, der er inkluderet på baggrund af søgningen, er et svensk studie af Thedin Jakobsson (Thedin Jakobsson 2014). At konteksten er svensk lader sig nemt overførbare til en dansk kontekst. Studiet er dog udført med fokus på fritidsidræt og ikke skoleidræt, men på unge mennesker, hvilket bidrager med vigtig viden i forhold til nærværende afhandling.

Jeg mener dermed at have identificeret et "videnhul", hvor mere forskning på dette område vil kunne bidrage med viden til hvad der kan/bør fokuseres på i arbejdet med holdspil i idræt i skolen. Dette både i forhold til at leve op til folkeskolereformens hensigt om meningsfuld daglig bevægelse og motion (Regeringen 2013, 6), samt helt konkret at bidrage til hvordan holdspil kan bruges i et sundhedsfremmeperspektiv. Dette underbygges i litteraturen, hvor det påpeges, at der mangler empirisk dokumentation for sammenhængen imellem oplevelsen af sammenhæng og sundhed, ligesom der ikke gives noget entydigt bud på, hvilke indsatser der fører til øget oplevelse af sammenhæng (Kamper-Jørgensen, Almind, og Jensen 2009, 41). De fleste studier omkring den salutogenetiske tilgang, er kvantitativt funderet ud fra "sense of coherence-skalaen", hvorfor de kvalitative studier er en mangelvare.

I sundhedsfremme-projekter kan det metodisk være en fordel at benytte kvalitative metoder (Jensen og Johnsen 2000, 11), idet fysisk sundhed forholdsvis nemt lader sig dokumentere ved hjælp af kvantitative metoder som målinger af blodtryk, fedtprocenter mm, og der kan laves udførlig statistik og genereres generel viden ud fra målingerne, men fysiske målinger og statistik siger eksempelvis ikke noget om folks oplevelser eller følelser, og dermed ikke noget om den sociale- eller personlige sundhed. Jeg har tilladt mig at benytte teorien om oplevelsen af sammenhæng ud fra en kvalitativ tilgang ved observationer, børnetegninger og interviews. Denne metodiske tilgang vil fremstå som et nyt bidrag til den eksisterende viden på området.

Studier om fairplay

Selvom fairplay er indskrevet som en del af videns- og færdighedsmålene for elever i den danske folkeskole, er jeg i min litteraturgennemgang ikke stødt på nogen danske forskningsprojekter vedrørende fairplays betydning for skoleidrætten eller elevdeltagelsen. Dette kan vække undren, da fairplay er et begreb der benyttes i skoleregi og højst sandsynligt ligger mange idrætslærere på sinde, eftersom det må være enhver lærers ønske at eleverne evner at spille efter reglerne og respekterer hinanden i et holdspil.

Af de internationale studier, der er blevet inkluderet i reviewet, er de fem af artiklerne skrevet fra "Department of Health and Sport Sciences" på University of Louisville med associate professor Carla Vidoni med medforfatter. Artiklerne omhandler effekterne af "The fair play game". Dette henholdsvis målt på aktivitetsniveau (Azevedo, Vidoni, og Dinsdale 2016), antal skridt (Vidoni, Lee, og Azevedo 2014), og i forhold til at forklare ideen med det anvendte pointssystem (Vidoni og Ulman 2012). Derudover omhandler artiklerne fra University of Louisville en afprøvning af "the fair play instruction model" (Vidoni og Ulman 2010), samt effekten af fairplay (Vidoni og Ward 2009).

I konceptet Sport Education er der et iboende element af fairplay. Dog er langt de fleste artikler om Sport Education omhandlende hele konceptet og ikke blot fairplay dimensionen. Dog rummer Brock og Hasties artikel (Brock og Hastie 2007) et koncentreret fokus på fairplay. I studiet fra Hassandra et al. (Hassandra m.fl. 2007) benyttes en aktivitet, der er omtalt som "The Olympic Education programme". Aktiviteten indeholder stort fokus på fairplay, men er ikke yderligere beskrevet. Dette er en svaghed for forståelsen af interventionen, men ikke et eksklusionskriterie i denne sammenhæng, da artiklen stadig kan bidrage til forståelse af betydningen af fairplay for elever i idræt i skolen. Endelig er studiet af Cecchini et al. (Cecchini m.fl. 2007) lagt an på en vurdering af muligheden for transfer af fairplay-værdier fra én kontekst til en anden kontekst med udgangspunkt i holdspil i skolen.

Flertallet af fairplay-studierne er kvantitative, og kun få forskere har benyttet kvalitative metoder til at analysere begrebet fairplays anvendelsesmuligheder i skolereg. Kun to studier benytter observation som metode i sammenhæng med kvantitative metoder, primært i form af spørgeskema. Således er der ikke identificeret nogen fairplay-studier der er rent kvalitative. Der er endvidere ingen af studierne der benytter interviews som metode. Det synes særligt interessant, at ingen studier er bygget op interviews med de elever og børn, som skoleidrætten i virkeligheden vedrører. Eleverne er således udelukkende blevet hørt via præprogrammerede spørgeskemaer.

I de identificerede studier er fairplay benyttet som et præprogrammeret koncept. Et koncept, der fungerer som ramme for en idrætstime, der er baseret på et kendt holdspil i form af fodbold eller rugby. Ingen af de identificerede studier benytter ultimate frisbee som holdspil til at arbejde med fairplay. Fordelen ved at benytte spillet ultimate frisbee er, at fairplay er en iboende del af spillet. De identificerede studier vil således adskille sig fra nærværende studie ved at have benyttet fairplay og fairplay-points som en ekstern ramme, der er lagt ned over et kendt spil. I ultimate frisbee er fairplay mere eller mindre integreret i spillet i form af at spille uden dommere, at stå i spirit cirkel, og i form af en formaliseret måde at afgive spirit-points på. Endvidere er ingen af studierne omkring fairplay udført i en dansk eller skandinavisk kontekst, hvorfor det synes desto mere relevant

at forstå og fortolke hvordan fairplay kan benyttes i en dansk skolekontekst. Slutteligt er der identificeret et "videnhul" i form af, at ingen studier er relateret imod at afklare om fairplay i holdspil har en betydning for elevernes deltagelse og dermed sundhedsfremme. Således repræsenterer denne afhandling ny viden på en række punkter vedrørende fairplay i danske skolekontekst i et sundhedsfremme-perspektiv.

Opsummering

Opsummerende kan jeg konkludere, at problemformuleringen i denne afhandling rammer et "videnhul" både tematisk og metodisk. Der er således ikke identificeret studier, der omhandler brugen af holdspil baseret på fairplay i skolen set i et sundhedsfremmende perspektiv. Dermed repræsenterer nærværende afhandling ny viden inden for det aktuelle felt.

3. Teoretisk referenceramme

Afhandlingens teoretiske referenceramme er bygget op over to teoridele. Dette er gjort for at opnå bedst mulig teoretisk udgangspunkt for analyse, og dermed besvarelse af afhandlingens problemformulering. Teoridel 1: "Sundhedsfremme og oplevelsen af sammenhæng" består af en indføring i sundhedsfremmebegrebet, sundhedsfremme i skolen, samt en gennemgang af Aaron Antonovskys salutogenetiske teori om oplevelsen af sammenhæng. Antonovskys salutogenetiske teori om sundhedsfremme anses internationalt for at være iblandt de mest interessante og gennemarbejdede sundhedsfremmeteorier (Jensen og Johnsen 2000). Teoridel 2: "Deltagelse i holdspil baseret på fairplay" udgøres af en definition af holdspil, holdspillets rolle i folkeskolen, samt en redegørelse af deltagelsesbegrebet. Det er relevant at afklare deltagelsesbegrebet, da der kan være mange deltagelsesformer i et holdspil, hvoraf nogle deltagelsesformer synes mere attraktive end andre, i henhold til en sundhedsfremmeindsats. Fairplaybegrebet, i relation til holdspil, vil ligeledes blive præsenteret i denne teoridel.

Teoridel 1: Sundhedsfremme og oplevelsen af sammenhæng

Sundhedsfremme

Sundhedsfremme handler om at fremme det, der har betydning for det gode og det sunde liv. Selvom sundhed og sundhedsfremme er almene begreber, kan det være svært at beskrive og definere, da det rummer mange forskellige betydninger. Begrebet sundhed er karakteriseret som et abstrakt ord på linje med eksempelvis kærlighed, og hvad nogle forstår ved sundhed og kærlighed er forskelligt fra andres opfattelse af samme begreb (Green m.fl. 2015, 2). Sundhed vil for medicineren typisk referere til noget fysisk, imens sundhed for pædagogen vil referere til trivsel og mental velvære (Koushede og Nielsen 2015, 11). De fleste mennesker i den vestlige kultur stræber efter sundhed, men samtidig er de fleste mennesker nok også i tvivl om, hvornår man kan kalde sig sund, og om man overhovedet kan blive 100 procent sund. Netop fordi begrebet eller tilstanden er så undefinerbar, kan det være svært at navigere i sundhedens mange budskaber og forklaringer. De fleste er dog enige i, at det at være rask ikke er det samme som at være sund, og det at være syg ikke er det samme som at være usund (Jensen og Johnsen 2000, 5). Grundet de mange tolkninger og definitioner af begreberne, vil jeg i det følgende først afklare og definere det positive og brede sundhedsbegreb, for derefter at definere og afklare begrebet sundhedsfremme.

Det positive og brede sundhedsbegreb

Der er igennem tiderne blevet fremsat flere definitioner af begrebet sundhed, og det er ikke hensigten i denne afhandling at redegøre for disse definitioner, men det er derimod hensigten at redegøre for hvilket sundhedsbegreb, der arbejdes ud fra i henhold til sundhedsfremme. Verdenssundhedsorganisationen (World Health Organisation, WHO), der blev grundlagt i 1948, præger til stadighed den professionelle og politiske sundhedsdebat med fortolkninger og definitioner af begrebet sundhed (Kamper-Jørgensen, Almind, og Jensen 2009, 33). WHO's definition af sundhed lyder: "*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*" (http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/).

På dansk kan dette oversættes med følgende tekst: *"Sundhed er et fuldstændigt stadium af fysisk, mentalt og socialt velvære og ikke blot fravær af sygdom og svaghed"* (Kamper-Jørgensen, Almind, og Jensen 2009, 222). Definitionen indeholder både en fraværdsdimension og en tilstedeværelsesdimension. Fraværdsdimensionen består af fravær af sygdom og svagelighed, og tilstedeværelsesdimensionen bliver udgjort af tilstedeværelse af trivsel og velvære (Kamper-Jørgensen, Almind, og Jensen 2009, 33). På baggrund af, at denne definition gør op med fraværet af sygdom, og begrebet om velvære tilføjes, anerkendes det, at de mentale og sociale aspekter spiller en afgørende rolle for sundhed. Sundhed er altså ikke blot udgjort af fysisk og biomedicinsk sundhed, men sundhed rummer også det at trives, at have et godt socialt netværk, at opleve livskvalitet osv. Denne definition af sundhed betegnes som *"Det positive og brede sundhedsbegreb"* (Kamper-Jørgensen, Almind, og Jensen 2009, 33). Denne afhandling tager sit udgangspunkt i netop dette positive og brede sundhedsbegreb. Grundet afhandlingens omfang, grundet den humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstradition, og i henhold til afhandlingens problemformulering, er denne afhandling begrænset til at fokusere på de sociale aspekter af det positive og brede sundhedsbegreb, og således vil der ikke forekomme teori, analyse eller konklusioner på det fysiske aspekt af sundhedsbegrebet.

Sundhedsfremme jævnfør Ottawa Chartret

I 1986 blev den første internationale konference om sundhedsfremme "Conference on Health Promotion" afholdt i Ottawa i Canada, og her blev et internationalt Charter om sundhedsfremme udarbejdet (Green m.fl. 2015, 13). Ottawa Charteret står stadig som et af de vigtigste internationale dokumenter i forbindelse med sundhedsfremmebevægelsens historie, selvom der er udarbejdet flere chartre efterfølgende. I Ottawa Charteret fremgår følgende definition af sundhedsfremme:

"Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. To reach a state of complete physical, mental and social well-being, an individual or group must be able to identify and to realize aspirations, to satisfy needs, and to change or cope with the environment. Health is therefore, seen as a resource for everyday life, not the objective for living" ("Ottawa Charter om sundhedsfremme" 1988, 5)

Denne definition bygger på nøgleelementerne fra WHO's definition af sundhed, og definerer sundhedsfremme som en proces, der gør mennesket i stand til i højere grad at være herre over og forbedre egen sundhedstilstand. Sundhedsfremme rummer i denne definition to aspekter, idet sundhedsfremme dels handler om at fremme sundheden eller velbefindendet, og dels handler om processen hvorved mennesker får kontrol over deres sundhed (Vallgård 2005, 16).

Sundhed anses som en ressource i forhold til at klare livets "daglige strabadser". Det handler om, at den enkelte, eller gruppen, kan identificere og realisere egne mål, og dermed er i stand til at tilfredsstille behov, og i det hele taget at kunne klare omverdenen ("Ottawa Charter om sundhedsfremme" 1988, 5). Sundhedsfremme er altså, ligesom begrebet sundhed, baseret på mere end den fysiske sundhed, idet sundhedsfremme i høj grad er baseret på sociale og personlige ressourcer. Sundhedsfremme rummer dermed også mere end at spise sundt og at dyrke motion, idet sundhedsfremme handler om at trives, og om at opleve velvære og livskvalitet ("Ottawa Charter om sundhedsfremme" 1988, 5).

På trods af at Ottawa Charteret snart er 30 år gammelt, står det stadig som et nøgledokument i forhold til international sundhedsfremme (Jensen 2017, 29). Sundhedsfremme-definitionen og sundhedsfremmebegreberne vinder frem i Danmark i løbet af 1960'erne som en slags opposition til den etablerede lægevidenskabs tænkning omkring forebyggelse og medicinering (Kamper-Jørgensen, Almind, og Jensen 2009, 33). Tanken var, at det ikke er tilstrækkeligt at forebygge sygdom, men at det anses for mindst lige så vigtigt at fremme sundhed.

Sundhedsfremme gennem empowerment

I Ottawa Chartrets definition af sundhedsfremme fremgår det bl.a. at sundhedsfremme er en proces, hvor et individ eller en gruppe kan opnå øget kontrol over eget liv. Dette nøgleelement om at opnå en grad af kontrol og magt kaldes også "empowerment" (Green m.fl. 2015, 35). Empowerment rummer både magt og kontrol: "*Empowerment, by definition, has to do with people acquiring a degree of power and control*" (Green m.fl. 2015, 35). Her ses "empowerment" som et middel eller instrument til at opnå sundhedsfremme (Green m.fl. 2015, 6). Green m.fl. beskriver dog også empowerment som målet med sundhedsfremme: "*Empowerment could be seen as synonymous with (positive) health. In other words, to be healthy is to be empowered!*" (Green m.fl. 2015, 6). Her er det at være "empowered" synonymt med opnåelsen af sundhed, og dermed som et mål med sundhedsfremme. Dermed kan empowerment både anses for at være et middel til at opnå sundhedsfremme, samt empowerment i sig selv er et mål med sundhedsfremme (Green m.fl. 2015, 6; Cyril, Smith, og Renzaho 2015, 809). Ifølge Vallgård rummer sundhedsfremme ligeledes tilegnelsen af empowerment:

"Når man i folkesundhedsarbejdet taler om 'empowerment' eller styrkelse af handlekompetencer er det med henblik på at fremme sundheden og ikke med henblik på, at folk skal blive bedre i stand til at realisere ønsker, som kunne være sundhedsskadelige" (Vallgård 2005, 26).

Vallgårdar rejser samtidig en diskussion om, at sundhedsfremme i form af øget empowerment og handlekraft kun opstår, hvis folk selv ved hvad der er sundt for dem, og at de således træffer de "rigtige" valg, og den øgede kontrol ikke fører til "forkerte" eller sundhedsskadelige beslutninger, men at det reelt fører til sundhedsfremme.

Selvom der er et stærkt fokus på empowerment i mange sundhedsfremme-programmer, og empowerment har været benyttet som metode eller middel til at forbedre eller fremme kontrollen og involveringsgraden hos grupper og individer, er der stadig kun begrænset viden om kvaliteten af de metoder, der benyttes til at måle empowerment (Cyril, Smith, og Renzaho 2015, 822). Ifølge et systematisk review af Cyril m.fl. fra 2015, fremgår det, at flere af disse studier og projekter er præget af en "top-down"-tilgang, og empowerment ikke har været tilstrækkeligt vurderet (Cyril, Smith, og Renzaho 2015, 810). Cyril m.fl. konkluderer desuden, at der kun er få publicerede eksempler på projekter, hvor den impact som empowerment har på en gruppe, kaldet empowered community, er vurderet (Cyril, Smith, og Renzaho 2015, 822).

Empowered community

Empowerment kan forekomme i flere forskellige dimensioner, eksempelvis materiel, psykosocial eller politisk empowerment, og på flere forskellige niveauer, fra mikroniveau til makroniveau:

"Empowerment, a multi-level construct comprising individual, community and organizational domains, is a fundamental value and goal in health promotion"(Cyril, Smith, og Renzaho 2015, 809).

Et empowered community er kendetegnet ved en gruppe, der besidder kontrol og magt (Green m.fl. 2015, 35). I Ottawa Chartret anses et empowered community som et meget vigtigt og ønsket outcome af sundhedsfremmende aktiviteter: *"An active, empowered community is perhaps seen as the most important of the desirable empowerment outcomes of health promotion activities"* (Green m.fl. 2015, 41).

I disse "community activities" foreligger der mulighed for at arbejde med trivsel og velvære gennem empowerment. Deltagelse i sociale relationer, der leder til empowered communities, er positivt associeret med trivsel og velvære:

"... psychological empowerment is positively associated with participation in community activities, which may be regarded as an indicator of social well-being" (Cyril, Smith, og Renzaho 2015, 822).

Den salutogenetiske teori

I 1979 fremsatte professor i medicinsk sociologi Aaron Antonovsky (1923-1995) en sundhedsfremmeteori, kaldet: Den salutogenetiske teori. Antonovskys teori om sundhedsfremme anses for at være iblandt de mest interessante og gennemarbejdede teorier (Jensen og Johnsen 2000). Antonovsky argumenterer for, at hans salutogenetiske teori eller model er anvendelig i et sundhedsfremmeøjemed:

"The salutogenetic model, I believe, is useful for all fields of health care. In its very spirit, however, it is particularly appropriate to health promotion" (Antonovsky 1996, 18).

Den salutogenetiske teori kan ifølge Antonovsky, benyttes i mange forskellige settings, hvor der arbejdes med sundhedsfremme, og hvor fokus er på at fremme sundhed fremfor at forebygge sygdom. McCuaig og Quennerstedt underbygger dette ved at beskrive salutogenesen som velvalgt teori til at guide sundhedsfremme (McCuaig og Quennerstedt 2018, 112).

Salutogenesen er et bud på en ressourcebaseret og problemløsende model, der fokuserer på hvad der udgør sundhed, fremfor hvad der begrænser og forårsager sygdom. Teorien beskrives som: *"A theory that pays attention to resources in the creation, preservation and development of health"* (Quennerstedt 2008, 273). Antonovskys salutogenetiske teori opstod som opposition imod lægevidenskabens tænkning omkring forebyggelse og medicinering af individet, som bygger på en patogenetisk tilgang, hvor der er fokus på sygdom (patogenese), fremfor en salutogenetisk tilgang, hvor der er fokus på sundhed (salutogenese). I et opgør med den patogenetiske tænkning introducerede Antonovsky den salutogenetiske teori, hvor der er fokus på at fremme sundhed, fremfor at forebygge eller behandle sygdom (Green m.fl. 2015, 5).

Fra patogenese til salutogenese

Noget af Antonovskys kritik går på den ensidige måde at betragte sundhed på, hvor man enten er syg eller rask (Quennerstedt 2008, 271). I det patogenetiske perspektiv søges der svar på, hvad der forårsager sygdomme, og hvordan disse sygdomme kan forebygges. Målet med sundhedsfremme bliver i denne forstand lig med hvordan sygdomme bedst forebygges og behandles (Quennerstedt 2008, 271). Ifølge Antonovsky vil den ensidige fokus på sygdomme begrænse forståelsen af sundhedsproblematikkerne, særligt i sundhedsfremme øjemed (Quennerstedt 2008, 271). Ifølge Antonovsky er der risiko for at sundhedsfremme reduceres til at handle om fysisk sundhed, sagt således: *"As long as you are physically active, you are healthy"* (Quennerstedt 2008, 271). En sådan forståelse af sundhedsfremme vil være begrænsende.

Ifølge Antonovsky repræsenterer den patogenetiske tilgang i form af at medicinere og behandle, et top-down perspektiv, hvor folks dårlige livsstil kommer i fokus som værende sund eller usund, og hvor et sundhedspersonale tager stilling til om et individ skal medicineres (Quennerstedt 2008, 272). Antonovsky ønskede med sin salutogenetiske tilgang, at sikre en bottom-up tilgang til sin beskrivelse af hvilke faktorer, der er betydningsfulde for, at folk bliver sunde og oplever at trives (Green m.fl. 2015, 5).

Den salutogenetiske tilgang kan dermed ses som et alternativ til den traditionelle patologiske tænkning eller tilgang. Det kan dermed ligeledes tilbyde en alternativ tilgang til at se på sundhedsfremme gennem idræt og holdspil, idet salutogenesen tilbyder en bredere og mere dynamisk måde at betragte sundhedsfremmebegrebet på. Antonovsky skriver om den salutogenetiske orientering, at: *"...this orientation would prove to be a more powerful guide for research and practice than the pathogenetic orientation"* (Antonovsky 1996, 13). Idéen med at gå fra en patogenetisk til en salutogenetisk synsvinkel kan beskrives ved en flodmetafor.

Den salutogenetiske flodmetafor

Ud fra Antonovskys salutogenetiske teori, er der fremsat en metafor til illustration af hvordan salutogenesen positionerer sig i forhold til patogenesen. Floden i metaforen repræsenterer livets flod (Jensen og Johnsen 2000, 86). Flodmetaforen opstod som modreaktion på en biomedicinsk flodmetafor, hvor man i den biomedicinske udgave af metaforen skal forestille sig, at der står nogle mennesker på flodbredden. Disse mennesker er sunde og raske, indtil nogen skubber dem i floden, og dermed gør dem syge. Her blev det anset for at være sundhedsvæsenets og samfundets opgave at få folk op af floden igen, behandlet dem, og gjort dem raske igen. I et forebyggelsesperspektiv af flodmetaforen, er der fokus på, at bygge en bro over floden, for at reducere risikoen for at folk overhovedet falder i den farlige flod (Koushede og Nielsen 2015, 19). Således vil behandlende medicinere redde folk fra at drukne ved at få dem trukket op på land igen, og de forebyggende medicinere vil fokusere på at forebygge og passe på at folk slet ikke falder i vandet.

I den salutogenetiske version af flodmetaforen skal man forestille sig, at alle mennesker allerede befinder sig sikkert i floden, men at floden er forgrenet, og visse forgreninger leder til stærk strøm og hvirvler, imens andre forgreninger leder til stille vand. Nogle mennesker er født, hvor de med lethed kan bunde, og hvor der er svag strøm, imens andre mennesker er født hvor strømmen er noget kraftigere. Hvor man befinder sig i floden er bestemt af ens historiske og sociokulturelle kontekst. Uanset hvor man befinder sig i floden er dog en risiko for, at man kan blive ledt på dybt vand. Her er det evnen til at svømme, der er afgørende for om man går til bunds eller ej. Evnen til at svømme kan også

sammenlignes med et individs evne til at kunne håndtere den modstand det møder, blandt andet ved at identificere og udnytte de sundhedsressourcer, der er til rådighed (Koushede og Nielsen 2015, 20). I dette perspektiv er floden noget man hverken kan, eller skal undgå. Floden er en kontinuerlig proces igennem livet, og floden er både fyldt med risici for sygdom og ressourcer for sundhed. I et sundhedsfremme-perspektiv er det afgørende at lære folk at svømme. Dette gøres ved at sikre, at der er nødvendige sundhedsressourcer til rådighed på både individ-, gruppe- og samfundsniveau (Koushede og Nielsen 2015, 19).

Ifølge McCuaig og Quennerstedt har en stor del af den salutogenetiske forskning fokuseret på svømmeren i floden, og de sundhedsfremmende tiltag er baseret på, at lære svømmeren at svømme bedre, for dermed at klare sig bedre i floden (Quennerstedt 2008, 112). Dette står i modsætning til at fokusere på hvad svømning er, hvordan vi lærer at svømme, og hvordan forholdene omkring vandet og floden, som svømmerne befinder sig i, er. McCuaig og Quennerstedt hævder, at hvis vi kun kigger på forholdene, som svømmerne er udsat for, så overser vi nogle vigtige sociologiske aspekter af Antonovskys arbejde. Det er derfor relevant at undersøge hvor farligt vandet er, i forhold til hvor god svømmeren er. Det er altså relationen imellem individet/gruppen og konteksten, der er afgørende for udfaldet. Fra dette perspektiv fremstår sundhedsfremme som en evig dynamisk relation imellem svømmeren og vandet (McCuaig og Quennerstedt 2018, 112). Overført til en idrætskontekst vil det dermed være interessant ikke blot at iagttage en elevs eller et individs idrætslige evner og kompetencer, men i højere grad samspelet imellem eleven og den aktivitet eller det spil, som eleven skal indgå i. Det er denne dynamiske relation, der er interessant at analysere i forhold til sundhedsfremme. Sundhedsfremme kan i det salutogenetiske perspektiv, som beskrevet ved flodmetaforen, udvides til ikke blot at være et individuelt henseende, men i tråd med WHO's definition af sundhed, være et bredere begreb, der også rummer den sociokulturelle dimension. I denne dimension anses individet som: *"... where health is developed as a relation between the individual and their surroundings"* (McCuaig og Quennerstedt 2018, 113)

I og med at vi alle befinder os et sted i livets flod, anses sundhed dermed som noget dynamisk, der altid er til stede, og hvor det er relationen imellem svømmeren og vandet der er afgørende for graden af sundhed og dermed sundhedsfremme (McCuaig og Quennerstedt 2018, 112). Denne grad af sundhedsfremme, beskriver Antonovsky med et "ease-dis-ease kontinuum" (Lindström og Eriksson 2009, 19).

Antonovskys "ease-dis-ease kontinuum"

Da vi alle befinder os i livets flod, og sundhed anses som et dynamisk begreb, betyder det at alle individer er sunde på en eller anden måde. Sundhed er i den forstand ikke noget

man har eller ikke har. Til illustration af dette fremsatte Antonovsky et kontinuum med "health ease" i den ene ende og "health dis-ease" i den anden ende. Til forskel fra det patogenetiske paradigme, anses alle mennesker for at være sunde i en eller anden forstand, og dermed befinde sig et eller andet sted på dette kontinuum (McCuaig og Quennerstedt 2018, 113). Det interessante i denne sammenhæng er dermed, hvad der er afgørende for, om hvornår noget bevæger sig imod den ene eller den anden ende på kontinuummet, og hvad der fremmer sundhed (Quennerstedt 2008, 273). Ifølge Antonovsky er denne sundhedsfremmeprocess afhængig af, om der står sundhedsressourcer til ens rådighed (Antonovsky 1996, 15).

Sundhedsressourcer

En af de faktorer, der ifølge Antonovsky er afgørende for sundhedsfremme, og om folk oplever at trives, er hvilke sundhedsressourcer, der står til deres rådighed. Disse sundhedsressourcer kaldte Antonovsky for: Generalised Resistance Resources (GRR)(Antonovsky 1996, 15). GRR kan betragtes som sundhedsressourcer, som folk kan drage nytte af i forhold til at fremme sundhed (McCuaig og Quennerstedt 2018, 113). Sundhedsressourcerne kan enten være individuelle eller sociokulturelle ressourcer, som folk kan trække på for at gøre livet meningsfuldt og for at undgå stress. Stress ses i denne sammenhæng ikke som kropsligt og fysisk stress, men som eksempelvis de krav der stilles i det daglige liv, sygdom, eller konflikter som vores omgivelser og kontekst udsætter os for (McCuaig og Quennerstedt 2018, 113). Sundhedsressourcerne vil altid være relative i forhold til fx køn, kultur, etnicitet med mere. Alle disse sundhedsressourcer har dog det til fælles, at de bidrager til individets eller gruppens oplevelse af, at verden giver mening – det være sig både kognitivt, instrumentelt og emotionelt (Antonovsky 1996, 15). Eller sagt på anden måde – sundhedsressourcerne er afgørende for hvorvidt de informationer der kommer både indefra og udefra bliver modtaget som ordnet information, i stedet for støj (Antonovsky 1996, 15). Sundhedsressourcer er: "*Resources people draw upon to make sense of their life situation, to enact their lives, and thus develop their health*" (Ericson m.fl. 2018, 207). Det er sundhedsressourcer, som folk kan trække på for at gøre livet meningsfuldt (Ericson m.fl. 2018, 209).

I henhold til flodmetaforen kan disse sundhedsressourcer findes i floden, hos svømmeren, eller højst sandsynligt i relationen imellem floden og svømmeren. Antonovsky stillede dog spørgsmålet: Hvad gør en ressource til en sundhedsressource, som kan være sundhedsfremmende og som kan hjælpe et individ i at gå imod sundhedspolen på ease-dis-ease kontinuummet? Til at besvare sit eget salutogenetiske spørgsmål, udviklede Antonovsky det begreb han kaldte "oplevelsen af sammenhæng" (Antonovsky 2004, 34).

Oplevelsen af sammenhæng

Som svar på det salutogenetiske spørgsmål omkring hvad der gør en ressource til en sundhedsressource, der kan bidrage til at gøre mennesker robuste og gode til at bevare et godt helbred, fremfor at blive syge og bukke under, skabte Antonovsky begrebet: Sense of coherence. "Sense of coherence" kan på dansk oversættes til følelsen, oplevelsen eller fornemmelsen af sammenhæng. I bogen Helbredets mysterium (2004) argumenteres for, at det engelske begreb "sense" omfatter fænomener af mere kognitiv og affektiv karakter, som kan være svært at oversætte til et enkelt dansk ord (Antonovsky 2004, 13). Dette må man som læser holde sig for øje, når der videre i denne afhandling benyttes termen: "Oplevelse af sammenhæng". Om oplevelsen af sammenhæng siger Antonovsky: *"It may provide a powerful, comprehensive and systematic theoretical guide for research, and ultimately for action, in the promotion of health"* (Antonovsky 1996, 15). Herpå fastslår Antonovsky, at oplevelsen af sammenhæng er et stærk teoretisk redskab i arbejdet med sundhedsfremme (Antonovsky 1996, 15).

Antonovsky udarbejdede sin teori ud fra en analyse af forskellige befolkningsgrupper, der har været under pres, hvoraf nogle klarede sig dårligt, imens andre bevarede et godt helbred. Antonovsky undrede sig over, hvordan det kunne være, at nogle mennesker kunne forblive sunde, imens andre blev syge på trods af, at de havde været udsat for de samme stressorer, påvirkninger og levevilkår (Antonovsky 2004, 11). Antonovsky havde i årene forinden interviewet flere israelske kvinder, hvoraf flere havde været i koncentrationslejre, hvilket antageligt må have været kraftigt psykisk stressende. Af en eller anden årsag havde flere af disse kvinder dog klarer sig godt, og havde formået at bevare et godt psykisk helbred (Antonovsky 2004, 11). På baggrund af denne oplevelse udarbejdede Antonovsky i 1979 tesen om den salutogenetiske model og "oplevelsen af sammenhæng". Antonovsky anser oplevelsen af sammenhæng for en vigtig determinant for sundhedsfremme (Antonovsky 2004, 33). "Oplevelsen af sammenhæng" defineres således:

"Oplevelsen af sammenhæng er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at 1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; 2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og 3) disse krav er udfordringer, der er værd at engagere sig i" (Antonovsky 2004, 37).

Ifølge et systematisk review udarbejdet af Eriksson og Lindström fra 2005, er der både en direkte og en indirekte sammenhæng imellem sundhed og oplevelsen af sammenhæng (Eriksson 2006, 377). I studiet konkluderes det, at relationen imellem sundhed og oplevelsen af sammenhæng er den samme for børn som hos voksne (Eriksson 2006, 378). Flere af studierne i reviewet er baseret på spørgeskemaer om oplevelsen af sammenhæng,

samt den modificerede børneudgave af spørgeskemaet "Children's Sense Of Coherence" (CSOC). I studiet konkluderes det, at der er en stærk association imellem mental sundhed og oplevelsen af sammenhæng, hvorimod relationen imellem fysisk sundhed og oplevelsen af sammenhæng synes noget svagere og mere kompleks (Eriksson 2006, 379). Styrken af et individs oplevelse af sammenhæng er en signifikant faktor i faciliteringen af bevægelsen imod sundhed (Antonovsky 1996, 15). Det er med andre ord sundhedsfremmende at bevægelsen går imod en stærkere oplevelse af sammenhæng.

Ifølge Langeland og Wahl har oplevelsen af sammenhæng en stor rolle i forklaringen af sundhedsfremme, specielt i relationen mellem faktorer, der måler det mentale helbred, hvilket inkluderer selvtillid, konstruktiv tankegang, sociale kompetencer, trivsel mm. og oplevelsen af sammenhæng (Langeland og Wahl 2009, 831). Idet en negativ oplevelse af sammenhæng er relateret til angst, udbrændthed, depression mm. konkluderes det, at oplevelsen af sammenhæng i sig selv er et udtryk for mentalt sundhedsfremme (Langeland og Wahl 2009, 831).

Antonovskys tese går på, at en stærk oplevelse af sammenhæng vil påvirke et individs sundhed i en positiv retning, idet personer med en stærk oplevelse af sammenhæng vil være bedre til at håndtere stress, uden at det går ud over deres helbred i større grad. Den sundhedsfremmende strategi i skoleregi vil således gå ud på, at fremme elevers oplevelse af sammenhæng, samt mobilisere de ressourcer og evner, der gør dem robuste overfor stress. En stærk oplevelse af sammenhæng hjælper eleverne til at mobilisere ressourcer, og til at cope med udefra kommende stressorer, og til at klare disse spændinger succesfuldt (Mittelmark og Bauer 2017, 7). Igennem denne mekanisme er individets grad af oplevelse af sammenhæng afgørende for hvor på ease-dis-ease kontinuummet individet befinder sig. Antonovsky beskriver dette med: *"The strength of one's SOC, I proposed, was a significant factor in facilitating the movement toward health"* (Antonovsky 1996, 15).

Omsat til flodmetaforen, er det ifølge Antonovsky kendetegnet ved at de dygtige svømmere netop har en oplevelse af sammenhæng i livet. Oplevelsen af sammenhæng er dog ikke noget der kommer af sig selv, men noget der opstår igennem læreprocesser, og den udgør dermed et dynamisk begreb. Oplevelsen af sammenhæng kan inddeles i tre komponenter: Begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed. Disse tre komponenter vil i det følgende blive beskrevet.

Begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed

For Antonovsky består "oplevelsen af sammenhæng" af tre komponenter: Begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed (Antonovsky 2004, 34). Disse tre begreber skal ses

som kernekomponenter, som Antonovsky udarbejdede på baggrund af en analyse af interviews med en række forskellige mennesker, der alle havde været igennem et alvorligt traume, men det til trods, klarede sig forbløffende godt (Antonovsky 2004, 34).

Begribelighed

Dette begreb henviser til den udstrækning i hvilken man:

"... opfatter de stimuli, man konfronteres med enten i det indre eller det ydre miljø, som kognitivt forståelige, som ordnet, sammenhængende, struktureret og tydelig information i stedet for støj – kaotisk, uordnet, tilfældig, uforklarlig" (Antonovsky 2004, 35).

En person, der besidder en stærk oplevelse af begribelighed, har også en forventning om, at de stimuli eller udfordringer, som vedkommende vil møde på sin vej, vil være forudsigelige, eller være i en form der kan passes ind i sammenhænge og forklaringsmodeller. For at opnå begribelighed er det nødvendigt at have følelsen af, at verden ikke hele tiden ændrer sig, men at der er en vis kontinuitet og en vis rutine, der giver et genkendeligt mønster. Derfor er forudsigelighed grundlaget for at kunne opnå begribelighed (Jensen og Johnsen 2000, 20).

Håndterbarhed

Dette begreb dækker over:

"... den udstrækning, i hvilken man opfatter, at der står ressourcer til ens rådighed, der er tilstrækkelige til at klare de krav, man bliver stillet over for af de stimuli, man bombarderes med" (Antonovsky 2004, 36).

I denne definition dækker det at have ressourcer over de sundhedsressourcer, der er omtalt af Antonovsky som General Resistance Resources (GRR). Dette kan være ressourcer, som man selv besidder, eller ressourcer som en person man har tillid til besidder. Dette kan være et familiemedlem, en ven, en læge, en præst eller lignende. Ifølge Koushede består sundhedsressourcer af individets sociale netværk, støtte, viden, forståelse, kompetencer med mere (Koushede og Nielsen 2015, 16). Det er grundlæggende, at individet skal have en fornemmelse af, at besidde de ressourcer og kontakter der skal til, for at kunne klare de krav der bliver stillet i hverdagen. På denne måde kan et individ have en oplevelse af håndterbarhed i den forstand, at man ikke er offer for omstændighederne, eller at livet har behandlet én uretfærdigt. Der kan forekomme uheldige ting i alles liv, men de individer, der besidder en stærk oplevelse af håndterbarhed, er i stand til at håndtere

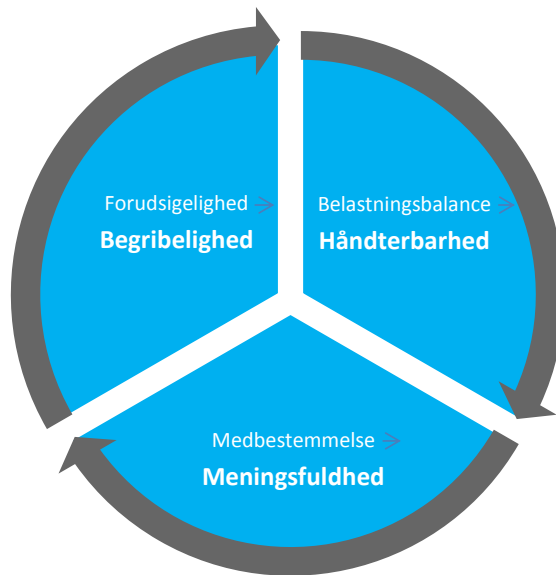
udfordringerne og ikke eksempelvis blive ved med at sørge eller hænge fast i gamle mønstre. For at opnå håndterbarhed er det nødvendigt, at kunne modsvare de krav, der stilles og at man har de fornødne ressourcer til at tackle situationen. Læreprocessen for at kunne opnå håndterbarhed er, at have den rette belastningsbalance imellem krav og ressourcer.

Meningsfuldhed

Meningsfuldhed er det element, der dækker over, om de sammenhænge som individet indgår i, er værd at involvere sig i, og om de udfordringer man møder, er værd at bruge energi på at løse. Meningsfuldhed handler om livet i sig selv giver mening. Ifølge Antonovsky er det ikke blot hvad der giver mening kognitivt, men i høj også hvad der giver mening i følelsesmæssig forstand. Meningsfuldhed henviser til i hvilken udstrækning:

”... man føler at livet er forståeligt rent følelsesmæssigt, at i hvert fald visse af de problemer og krav, tilværelsen fører med sig, er værd at investere energi og engagement i, at de er udfordringer, man glæder sig over i stedet for byrder, man hellere ville være foruden” (Antonovsky 2004, 36).

For at opnå meningsfuldhed, er det nødvendigt at opleve, at man selv har en vis indflydelse på valget af løsninger på de problemer og udfordringer, som man møder. Hvis andre bestemmer, vil følelsen af at være reduceret og ligegyldig opstå. Det er af afgørende betydning, at man accepterer de opgaver, man stilles overfor og at man accepterer, at man har et vist ansvar for egne handlinger, og at man kan påvirke udfaldet af en situation (Jensen og Johnsen 2000, 89). Hvis man ikke tror, at der står ressourcer til ens rådighed, så vil det gå ud over meningsfuldheden og forsøget på at mestre situationen. Grundlaget for komponenten meningsfuldhed er medbestemmelse. Antonovsky beskriver en situation, hvor andre bestemmer regler for os, hvor andre definerer opgaven og styrer udfaldet. Da vil vi blive reduceret til objekter. Hvis vi oplever at vores handlinger ikke har nogen virkning, giver det ikke nogen mening for os (Antonovsky 2004, 108). Antonovsky understreger, at det ikke kun handler om kontrol, men om medbestemmelse. Det er vigtigt at give folk en betydelig grad af ansvar for udførelsen. Antonovsky omtaler vigtigheden af at være involveret *”... som deltager i de processer, der former ens skæbne såvel som ens daglige erfaringer”* (Antonovsky 2004, 36). Komponenter meningsfuldhed er ifølge Antonovsky motivationskomponenten for hele oplevelsen af sammenhæng. I figur 1 ses en illustration af oplevelsen af sammenhæng, dennes delkomponenter og de forudgående læreprocesser.



Figur 1. Illustration af deelementerne og læreprocesserne i Antonovskys begreb om oplevelsen af sammenhæng

Relationen imellem de tre komponenter

Ifølge Antonovsky er der en stor sammenhæng imellem de tre komponenter: Begrivelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed. Via flere undersøgelser er interkorrelationerne høje (Antonovsky 2004, 38). Der er dog eksempler, der tyder på det modsatte. Som et eksempel kan nævnes den sociale rolle, som tidligere tiders husmoder havde. Hun har formentlig oplevet en høj grad af begrivelighed og håndterbarhed, men en lav grad af meningsfuldhed, idet hun kan have oplevet at besidde et uudnyttet potentiale (Antonovsky 2004, 38). Antonovsky hævder dog, at meningsfuldhed er den vigtigste af de tre komponenter, da de to øvrige komponenter formentlig kun vil være af høj grad i kortere tid, hvis meningsfuldheden er fraværende. Endvidere er det engagerede og motiverede individ mere åbent overfor at opnå forståelse og have adgang til ressourcer, og dermed vil muligheden for at opnå begrivelighed og håndterbarhed synes lettere (Antonovsky 2004, 40). For at føle, at noget er håndterbart, og at der står ressourcer til ens rådighed, er det en forudsætning at man har et klart billede af, hvad der kræves af én, dvs. at håndterbarheden forudsætter en høj grad af begrivelighed. Meningsfuldheden opstår, når man kender (hold)spillets regler, og når man har ressourcer til at mestre dem. For Antonovsky hænger de tre komponenter dermed uløseligt sammen (Antonovsky 2004, 39). Som kritik af egen teori, mener Antonovsky, at man ikke kan have oplevelsen af sammenhæng i alt hvad man møder i livet. Ifølge Antonovsky er der særligt fire hovedelementer, hvor ople-

velsen af sammenhæng dog er særlig vigtig. Dette er gældende for: Egne følelser, relationerne til ens nærmeste, ens hovedbeskæftigelse, og visse forhold til eksistentielle fænomener som f.eks. død.

Oplevelsen af sammenhæng og social support

Det er ikke stor viden om hvad og hvilke komponenter, der i virkeligheden er afgørende for udviklingen af en stærk oplevelse af sammenhæng (Langeland og Wahl 2009, 830). Dog synes der, som nævnt tidligere i kapitlet, at være en stærk association imellem mental sundhed og oplevelsen af sammenhæng, hvorimod relationen imellem fysisk sundhed og oplevelsen af sammenhæng synes noget svagere og mere kompleks (Eriksson 2006, 379). Antonovsky foreslår at oplevelsen af sammenhæng er en vigtig parameter for fysisk og mentalt helbred og livskvalitet generelt (Langeland og Wahl 2009, 831). Langeland og Wahl konkluderer i deres studie fra 2009 at social opbakning er en stor ressource, der fremmer oplevelsen af sammenhæng: *"Social support is a crucial coping resource in the development of a strong sense of coherence"* (Langeland og Wahl 2009, 830). Social opbakning kan altså ansues som en sundhedsressource, der fremmer sundhed i form af at bidrage stærkt til udviklingen af oplevelsen af sammenhæng. I Langeland og Wahl's studie er kvaliteten af den sociale support blevet defineret som en afgørende sundhedsressource.

Sundhedsfremme i skolen

Det er oplagt at arbejde med sundhedsfremme i skolen af flere årsager. Børn tilbringer mange timer af deres liv i skolen, hvilket i sig selv giver en unik mulighed for at arbejde med eleverne over en længere periode. Desuden har en skole, der arbejder målrettet med udvikling og fremme af børns sunde vaner og trivsel, et bedre udgangspunkt for at opleve udbytterige læreprocesser inden for skolens øvrige fagområder (Jensen 2017, 25). Ifølge Bjarne Bruun Jensen findes der to tilgange sundhedsfremme i skolen: Den salutogenetiske tilgang (Jensen, Dür, og Buijs 2017, 225) og den sundhedsfremmende skole (The Health Promoting School). I artiklen *"The Application of Salutogenesis in Schools"* argumenteres der dog for, at de to tilgange og koncepter har klare overlap (Jensen, Dür, og Buijs 2017, 225). Således har den salutogenetiske orientering og filosofi potentiale til at understøtte den sundhedsfremmende skoles udvikling, og samtidig har interventioner, der er baseret på den sundhedsfremmende skoles kerneværdier også potentiale til at berige dimensionerne af den salutogenetiske tilgang i skoleregi (B. B. Jensen, Dür, og Buijs 2017, 225).

Idéen om den sundhedsfremmende skole har eksisteret siden starten af 1980'erne. Siden da er der opstået flere forskellige definitioner, og disse har været fortolket forskelligt afhængig af kultur, geografi, og uddannelseskontekster (Simovska 2008, 62). Der er dog enighed om, at den sundhedsfremmende skole først blev rigtig etableret ved det internationale netværk: European Network of Health Promoting Schools (ENHPS) i 1992 (Buis m.fl. 2014, 5). I 2008 udsprang endnu et netværk ud fra ENHPS. Dette er netværket: Schools for Health in Europe (SHE-netværket). SHE-netværket læner sig op ad Ottawa Charterets definition af sundhedsfremme, og defineres således: "*... an educational setting that attempts to constantly develop its capacity for healthy learning, working and living*" (WHO, 1993, 1998; Buis m.fl. 2014, 5). I den danske litteratur er denne definition af den sundhedsfremmende skole oversat med:

"... et system eller et fællesskab, der kontinuerligt arbejder for at skabe synergi mellem dets sundhedsfremmende og dets socialiserende, uddannelses- og læringsmæssige sigte" (Albeck 2007, 42).

Denne definition rummer den uddannelses- og læringsmæssige dimension, som må anses for at være skolernes kerneopgave, men definitionen rummer også et fokus og opmærksomhed på at skabe en synergi imellem denne læring og de sundhedsfremmende processer. Dette gøres bl.a. ved at benytte en setting-approach.

Setting approach

I regi af den sundhedsfremmende skole, er det på europæisk plan en bevidst og planlagt strategi, at bygge på en såkaldt "settings approach". Det betyder, at hele skolens miljø inddrages, når projekter om sundhedsfremme sættes i gang (Sørensen og Koch 2010, 10). Baggrunden for at benytte denne setting approach, er at man i stigende grad er blevet opmærksom på, at de rammer, som folk befinder sig i, er afgørende for læreprocesser og mulighederne for at udfolde sig. Af samme årsag bør konteksten tænkes ind når fokus er på udvikling af sundhed og kompetencer inden for sundhedsfremme (Sørensen og Koch 2010, 11). Dette understøtter tesen om, at det er den dynamiske relation imellem svømmeren og floden, der er afgørende for hvor godt et individ klarer sig.

Forskellen på den sundhedsundervisning, der er lagt op til i den sundhedsfremmende skole og den traditionelle sundhedsundervisning, der oftest benyttes i skolen, er, at den traditionelle sundhedsundervisning bygger på at præsentere viden om sundhed. Denne sundhedsundervisning er ofte relateret til præsentation af risikofaktorer som for eksempel rygning og alkohol (Jensen, Dür, og Buijs 2017, 226). I den sundhedsfremmende skole er der fokus på at fremme sundhed. Man kan skelne imellem to tilgange til sundhedsfremme, som er henholdsvis: "Sundhedsundervisning i en setting" og "setting for sund-

hed". Distinktionen handler om, hvorvidt involvering, medbestemmelse og deltagelse kan anses som et centralt, et perifert eller et fraværende middel i sundhedsundervisningen (Albeck 2007, 40). "Sundhedsundervisning i en setting" refererer til et sted, hvor den sundhedsfremmende indsats tilbydes eller implementeres, og består af det man kan kalde for en traditionel sundhedsundervisning. Her søger man at informere og undervise deltagerne i håb om at dette medfører adfærdsændringer og dermed livsstil. "Settings for sundhed" anvender det brede og positive sundhedsbegreb, og fokuserer på værdier som trivsel og empowerment som nogle af de sundhedsfremmende mål (Albeck 2007, 40).

Skolen kan ses som en sundhedsfremmende setting, uanset om der benyttes "sundhedsundervisning i et setting", eller "setting for sundhed", da begge tilgange rummer muligheder og begrænsninger. Man skal derfor ikke regne med, at en enkelt indsats kan stå alene, men indsatserne for sundhedsfremme og trivsel må hele tiden revideres, og den sundhedsfremmende skole bliver dermed genstand for bestandig og kontinuerlig refleksion, handling og overvejelse (Albeck 2007, 40)

I et review fra 2007 (Griebler m.fl. 2017) over den sundhedsfremmende skole konkluderes det, at de programmer, der havde til formål at fremme elevernes mentale sundhed havde den bedste effekt i forhold til at fremme sundhed. I Grieblers review fra 2017 beskrives et sundhedsfremmeprojekt i skolen med relativt brede termer:

"A health promotion measure in school can be a project, program, intervention or any other school-based initiative with the aim to promote health, health behavior, health-related competencies or other social and material determinants of health for students or other school-related stakeholders" (Griebler m.fl. 2017, 196).

Bjarne Bruun Jensen et al (2017) argumenterer for at der er klare overlap imellem den salutogenetiske tilgang til sundhedsfremme og den sundhedsfremmende skole (Jensen, Dür, og Buijs 2017, 225). Jensen konkluderer dog også, at sundhedsfremmende projekter i skolen, har gavn af en mere systematisk teoretisk tilgang end den sundhedsfremmende skole kan tilbyde. Denne systematik har den salutogenetiske teori og tilgang til sundhedsfremme ifølge Jensen potentiale til at udfylde (Jensen, Dür, og Buijs 2017, 225).

Oplevelsen af sammenhæng i en skolesetting

For Antonovsky vil en positiv oplevelse af sammenhæng medføre både robusthed, vitalitet og empowerment. Oplevelsen af sammenhæng skal skabes via læreprocesser hele livet igennem, og den skal skabes der, hvor folk lever (Antonovsky 2004, 97). Af samme årsag er det oplagt at benytte oplevelse af sammenhæng i en skolesetting, hvor børn og unge tilbringer en stor del af deres liv. Ifølge Antonovsky bør praktikerne, der arbejder

med oplevelsen af sammenhæng som sundhedsfremme i skolen, dermed reflektere over, om de krav, der stilles til børnene i den pågældende aktivitet og i skolens dag som helhed, er præget af forudsigelighed, afbalancerede udfordringer og en vis grad af medbestemmelse og deltagelse (Jensen og Johnsen 2000, 6). Det drejer sig om, i hvilken udstrækning elever i skolen får understøttet og udbygget eller undergravet følelsen af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed, og det handler om, i hvilken udtrækning skolen bidrager til at børnene vokser eller krymper i mødet med forskellige begivenheder og aktiviteter i skolen (Jensen og Johnsen 2000, 90). Antonovsky refererer til, at den sundhedsfremmende indsats består i tre punkter:

”(i) at kortlægge forskellige grupperes følelse af sammenhæng; (ii) at analysere kvaliteten af de læreprocesser børn, unge, og voksne og ældre deltager i, ved at undersøge, om disse processer understøtter både begribelighed, håndterbarhed, og meningsfuldhed; (iii) at tilvejebringe og understøtte aktiviteter med læreprocesser, hvorigennem deltagerne kan ”vokse” i livsmod, livsglæde og handlekompetence” (Jensen og Johnsen 2000, 99).

I den sundhedsfremmende indsats bør kvaliteten af læreprocesserne hos børnene analyseres, netop ved at undersøge om læreprocesserne understøtter oplevelsen af sammenhæng. Der skal fokuseres på at skabe aktiviteter med samvær, medbestemmelse og deltagelse. Eleverne skal føle, at de vokser både hvad angår livsmod, livsglæde, og empowerment. Et sådan sundhedsfremmetiltag, med fokus på aktiviteter, der skaber samvær og deltagelse vil potentielt kunne foregå i en idræts-setting, hvor holdspillets sociale karakter benyttes.

Teoridel 2: Deltagelse i holdspil baseret på fairplay

Holdspil

For at kunne analysere og diskutere begrebet holdspil, er det relevant med en nærmere afklaring af begrebet. Hvad er holdspil? Hvad er det betinget af? Er eksempelvis double-tennis også et holdspil? og hvorledes bliver holdspil anvendt i skoleregi? I 1951 blev følgende definition af holdspil fremsat:

"Play consist of a series of actions that are accomplished in a defined time frame and play space, that follow a set of rules, and that are often accompanied by sensations, tensions, and jubilation" (Gréhaigine, Richard, og Griffin 2005, xvii).

Med denne definition fremhæves, at et holdspil består af serier af aktioner, der er udført indenfor en defineret tidsramme, et defineret sted, og af et sæt definerede regler. Endvidere fremhæves det, at der med holdspillet følger: "Sensations", "tensions", og "jubilation". Begrebet "sensations" kan associeres med en social sammenhængskraft eller fællesskabsfølelse. "Tension" refererer til en vis spænding, og "jubilation" referer til den glæde og det sjov, som spillet kan bringe med sig (Gréhaigine, Richard, og Griffin 2005, xvii). Holdspil kan ses som et kraftforhold, hvor en gruppe spillere konfronterer en anden gruppe spillere, og hvor der kæmpes om, og udveksles en genstand, som oftest er en bold. For at opnå dette, kræver det blandt andet en beherskelse af fysiske færdigheder og kompetencer (Gréhaigine, Richard, og Griffin 2005, 6).

I bogen "Boldbasis – En praktisk håndbog" (Eiberg m.fl. 2001), beskrives holdspil som en social konstruktion, hvor der udover de fysiske kompetencer, er adskillige sociale og psykiske elementer, man kan arbejde med (Eiberg m.fl. 2001, 104). Den sociale konstruktion består i, at de forskellige personer, der udgør et hold, skal forsøge at opnå et fælles mål. Det fremhæves ligeledes af Thing og Thing i bogen: "Boldbasis i gymnasiet og HF" (Thing og Thing 2014), at det sociale aspekt er vigtigt i holdspil (Thing og Thing 2014, 17). Således handler holdspil også om, at være enageret, at turde, og til tider også at have overskud til at lære fra sig (Thing og Thing 2014, 17). Holdspil kan bidrage til vigtig social læring, idet et holdspil ikke kan fungere uden at deltagerne samarbejder. For at et holdspil kan fungere kræver det, at *"spillerne uden bold arbejder meget for at hjælpe boldføreren"* (Eiberg m.fl. 2001, 9). Det kræver altså, at man hjælper hinanden med at "komme af

med bolden” ved selv at løbe i position. Et holdspil har potentiale til, at give et hold en fællesskabsfølelse, hvilket særligt kan forekomme når holdets medlemmer oplever at slå til og få succes. Men holdspil kan modsat også være årsag til konflikter, hvor der kan blive talt grimt, eller elever kan føle sig overset eller ekskluderet af holdkammerater (Thing og Thing 2014, 17).

Når et nyt holdspil introduceres til en gruppe elever, vil de fleste elever formentlig synes at spillet er spændende i starten på grund af nyhedsværdien. Men for at bevare interessen og motivationen for spillet skal: *”... motivationen findes i bevægelseglæden og ønsket om at kunne kontrollere bolden på en speciel måde eller i ligeværdig konkurrence, hvor der er spænding om udfaldet”* (Eiberg m.fl. 2001, 131). Denne spænding kan sammenlignes med begrebet *”tensions”*. En af måderne at bevare spændingen omkring holdspillet er, at lave konkurrencer, hvor begge hold potentielt har lige stor mulighed for at vinde. Disse konkurrencer kan enten være imellem to hold, hvor der er spænding om udfaldet, men spændingen kan også bestå i at være en konkurrence med sig selv om at forbedre sig over tid (Eiberg m.fl. 2001, 132).

Eiberg m.fl. definerer og opdeler holdspil i fire underkategorier. Således kan et holdspil anskues ud fra udviklingen af spillet gående fra medspil til modspil. Dette beskrives ved fire trin, som vist i tabellen nedenfor:

Rent medspil	Indirekte modspil	Spil uden Kropskontakt	Rent modspil
Et hold	To hold	To hold	To hold
Holdet konkurrerer mod sig selv	Holdet konkurrerer mod et andet hold	Holdet konkurrerer mod et andet hold	Holdet konkurrerer mod et andet hold
	Ingen direkte kontakt eller indflydelse på andet holdspil	Direkte indflydelse på andet holdspil – men ingen kropskontakt	Direkte indflydelse på andet holdspil og kropskontakt er tilladt
Eks: jonglering	Eks: Golf eller bowling	Eks: ultimate frisbee eller volley ball	Eks: Fodbold, håndbold eller floorball

Tabel 5. Holdspil. Bearbejdet efter (Eiberg m.fl. 2001, 133)

Man kan diskutere om underkategorien ”rent medspil” burde indgå under definitionen af holdspil, idet der blot er et enkelt hold til stede, og dermed ingen interaktion imellem to hold. Modellen kan dog indtænkes som en didaktisk model, der med fordel kan anvendes i opbygningen af et givent holdspil over tid.

Opsummerende kan holdspil defineres ud fra nedenstående fem parametre:

- Der skal foregå en fysisk aktivitet
- Der skal være et defineret sæt regler, et defineret sted, og en defineret tidsramme
- Der skal være spænding om udfaldet, altså en form for konkurrence
- Der skal være interaktion både internt på holdet og i forhold til modstanderholdet
- Der skal benyttes bolde eller andre flytbare rekvisitter som skal afleveres internt på holdet og imellem holdene

Holdspil i folkeskolen

Som nævnt i indledningen til denne afhandling, er en af de store udfordringer i arbejdet med holdspil i folkeskolen, at strukturere og organisere spillet således, at alle elever kan deltage, og at spillet ikke bidrager til en øget polarisering imellem elever med stor idrætslig kompetence og elever med ringe idrætslig kompetence (Munk og Von Seelen 2012, 56). Denne polarisering i det idrætslige kompetenceniveau, giver sig til udtryk i idrætstimerne, hvor de boldsvage elever har stadig sværere ved at følge med og at deltage (Munk og Von Seelen 2012, 56). En tilgang til at imødekomme denne udfordring er, at benytte et holdspil, som enten ikke er kendt af eleverne på forhånd, eller et spil der er modificeret i sådan grad, at det ikke ligner de holdspil, der spilles i foreningsidrætten. Ved at benytte andre holdspil end for eksempel fodbold eller håndbold, sikrer man sig, at der ikke er få elever der som udgangspunkt har betydeligt bedre kompetencer og mulighed for at dominere spillet, end de øvrige elever.

I bestræbelsen på at fremme deltagelse i holdspil i folkeskolen, er det vigtigt at de holdspil, der sættes i gang i idrætstimerne ikke ekskluderer de børn, der i forvejen er marginaliserede, men at holdspillet har et inkluderende potentiale for at give flest mulige elever muligheden for at deltage. I stedet for at tale om at visse elever skal ind i fællesskabet, bør man ifølge Bent Madsen tale om, at udvikle en praksis, der sikrer at der ikke er nogen elever der falder ud af fællesskabet (Madsen 2005). Dette kan synes at være et ambitiøst mål, men tanken bør understøttes. En måde at understøtte denne tanke på er, at lade holdspillet indeholde en vis grad af samarbejde, samt en form for indbyrdes afhængighed af hinanden internt på holdet.

Holdspil synes at være en relevant kontekst til at arbejde med trivsel og sociale interaktioner eleverne imellem (Grimminger 2014). Ved fysisk aktivitet og holdspil træder alting tydeligere frem, og det giver pludselig mening at mærke hvordan kroppen føles når man bliver spillet til eller ikke spillet til, fremfor at tale om det imens man sidder ned. Holdspil har potentiale til indirekte at øge elevernes personlige- og sociale kompetencer. Der er potentiale til, at arbejde med sociale relationer, og i takt med dette få udlignet mobning, ensomhed og mangel på sociale relationer (Grimminger 2014).

Holdspil i folkeskole versus i fritid

Når man i folkeskoleregi ønsker at arbejde med elevdeltagelse i idrætstimerne, er det vigtigt at kunne favne og rumme alle de elever, der er i de pågældende klasser. For at kunne forstå elevernes baggrund og forudsætning for at deltage i holdspil, er det vigtigt at skelne imellem om eleverne skal deltage i holdspil i fritiden/foreningsidrætten eller de skal deltage i holdspil i folkeskolen. Idræt er obligatorisk i folkeskolen og er dermed for alle elever, hvilket står i modsætning til fritidsidrætten, hvor eleverne kommer frivilligt. Dette betyder også at elevgruppen i foreningsidrætten ofte er mere homogen med hensyn til køn, interesse, motivation samt kompetence. Dette i forhold til en mere heterogen elevsammensætning, der ses i folkeskoleklasserne i kraft af deres tilfældige sammensætning (Peitersen m.fl. 2013, 70). Skolens kerneopgave er til stadighed uddannelse, hvor fritiden ikke er nær så eksplicit dannelsesorienteret som i skolen (Peitersen m.fl. 2013, 68). Idrætstimerne i skolen skal således leve op til pensum, årsplaner og Fælles Mål, hvorimod der i foreningsidrætten er mulighed for at orientere sig mere imod både produkt- og udviklingsmål. I nedenstående tabel fremgår de væsentligste kontekstuelle forskelle på skoleidræt og foreningsidræt:

Skoleidræt	Foreningsidræt
<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorisk deltagelse • Heterogene grupper (køn, niveau, interesse) • Indholdet er delvist ukendt • Den voksne er underviser og pædagog • Idrætslige og almene udviklingsmål 	<ul style="list-style-type: none"> • Frivillig deltagelse • Homogene grupper (køn, alder, niveau, interesse) • Indholdet er kendt og gentages • Den voksne er træner og mesterlærer • Specifikt produkt og udviklingsmål

Tabel 6. Skoleidræt versus foreningsidræt (Peitersen m.fl. 2013, 70)

Populært kan man sige, at man dyrker idræt i skolen, og sport i foreningen (Hansen, Christensen, og Engell). I idræt i skolen bør det didaktiske fokus således flyttes fra "at lære et

spil" til "at lære at spille" (Eiberg m.fl. 2001, 147). Det er dermed ikke skolens hensigt at reproducere et specifikt holdspil, eller en specifik idrætskultur (Peitersen m.fl. 2013, 69). Ud over valg af aktivitet, og didaktisk tilgang, er det også væsentlig hvorledes holdspillet organiseres for at fremme elevernes deltagelsesmuligheder.

Deltagelse og empowerment

Elevdeltagelse synes til stadighed at være mange lærere og pædagogers udfordring. Der er stadig efterspørgsel på, hvordan elevdeltagelse fremmes, hvordan man som lærer eller pædagog bedst kan inddrage eleverne i undervisningen, hvordan man kan undgå at eleverne sidder på deres stol og tænker på noget helt andet, og hvordan lærere og pæagoger kan fremme elevernes læring og udbytte af undervisningen ved elevinddragelse. Dette gælder for alle fag og på alle klassetrin. Man kan endda argumentere for at idræt er lidt særligt i denne sammenhæng. I en idræts-setting er det særligt tydeligt for idrætslæreren, hvem der deltager i den pågældende aktivitet, hvem der ikke er klædt om, og hvem sidder og ser på. I idræt, og særligt i holdspil, er det af afgørende betydning, at eleverne deltager for at få spillet til at fungere. Hvis én eller flere spillere på et hold ikke deltager, enten ved at gå ud af spillet, ikke evner at indgå i spillet, eller ikke følger præmissen i spillet, er både spillet og de sundhedsfremmende perspektiver spillet måtte indebære, ødelagt. Helt lavpraktisk er det vigtigt for fællesskabet og for gennemførelse af holdspillet og idrætstimen at eleverne deltager.

Deltagelsesbegrebets flertydighed

Begrebet deltagelse bliver hyppigt diskuteret indenfor forskningsområderne uddannelse og sundhed (Grabowski og Thomsen 2014; Simovska 2007; Sinclair 2004). I sundhedsfremmelitteraturen benyttes det engelske begreb "participation" ofte. Dette begreb kan oversættes direkte til det danske begreb: "Deltagelse". Begrebet deltagelse har i skole-sammenhæng og særligt via netværket European Network of Health Promoting Schools længe været det hyppigst benyttede begreb (Jensen og Simovska 2005, 150). Ifølge et systematisk review fra 2017 (Griebler m.fl. 2017) over "Effekten af elev-deltagelse i sundhedsfremme projekter" findes der ikke en entydig definition af deltagelse (Griebler m.fl. 2017, 195). Begrebets betydning er med tiden endda blevet utydeligt og refererer til mange forskellige betydninger af deltagelse, fra blot "at tage del" i noget til "at have betydelig indflydelse" (Griebler m.fl. 2017, 196; Simovska 2007). Ifølge Simovska (Simovska 2007) kan begrebet deltagelse fortolkes i to forskellige retninger (Simovska 2007, 865):

- Deltagelse, som at være til stede og tage del i noget
- Deltagelse, som at tage aktiv del i, eller at have del i noget

I den første definition refereres til det, at elever blot er til stede og bliver informeret, at eleverne bliver en del af prædesignede aktiviteter uden reel mulighed for indflydelse. Den anden definition refererer til det at tage aktiv del i noget, og dermed opnå en form for ejerskab. I denne sammenhæng relaterer deltagelse til den enkelte deltagers følelse af at blive taget alvorligt, og at have en reel mulighed for indflydelse, og dermed empowerment (Simovska 2007, 865). Jensen og Simovska har gennemgået flere forskellige definitioner af deltagelse inden for feltet sundhedsfremme, og på den baggrund opstillet tre karakteristika, som kvalificerer begrebet deltagelse. Karakteristika, som kan anvendes som redskaber til at undersøge elevers deltagelse i sundhedsfremmende projekter. De tre karakteristika er følgende (Simovska 2007, 865):

- Enhver deltagelse skal være aktiv. Blot at modtage sundhedsbudskaber kan ikke anses for at være deltagelse
- Deltagelse involverer et valg, idet potentialet for kontrol over sundhedsrelaterede betingelser er indlejret i deltagelse
- De valg, der træffes skal være potentielt effektive, dvs. uden aktualitet er valgene meningsløse

Disse principper for deltagelse er signifikante for den sundhedsfremmende skole, da de indikerer at elever skal udvikle deres evne og potentiale for at drage beslutninger og træffe valg (Jensen og Simovska 2005, 151). Ovenstående definerer altså *om* en elev kan siges at være deltagende. I det følgende defineres, *hvordan* deltagelse kan udtrykke sig.

Fra den symbolske til den ægte deltagelse

Ifølge Roger Hart, er det vigtigt at give børn mulighed for at kunne deltage på højeste niveau for deres evner. For Hart er deltagelse afhængig af, og varierer i forhold til individuelle karakteristika (Grabowski og Thomsen 2014, 49). Hart udviklede en model kaldet "Ladder of participation", hvoraf de tre laveste trin er "ladder of non-participation", hvorefter deltagelsen stiger, jo højere op ad stigen man kommer. Det hævdes dog, at denne model er knap så kontekstbunden, men meget hierarkisk opbygget (Jensen og Simovska 2005, 152). Simovska har i sit arbejde med sundhedsfremme på både danske og internationale skoler, søgt at gøre deltagelse i sundhedsfremme kontekstbunden (Jensen og Simovska 2005, 153). I dette arbejde har Simovska benyttet to forskellige deltagelsesformer, som kaldes for "token participation" og "genuine participation". Videre i denne afhandling vil jeg tillade mig at oversætte "token participation" med begrebet "symbolsk deltagelse", og "genuine participation" med begrebet "ægte deltagelse" (Simovska 2007, 866). Med begreberne symbolsk deltagelse og ægte deltagelse har Simovska udarbejdet et kontinuum, hvor elevdeltagelse kan forekomme på flere niveauer, og hvor elevdelta-

gelse ikke nødvendigvis *kun* er repræsenteret ved den symbolske deltagelse eller den ægte deltagelse. De to deltagelsesformer vil dog blive beskrevet hver for sig i det følgende, velvidende at der imellem disse to poler ligger et utal af variationer.

Den symbolske deltagelse

Den symbolske deltagelse defineres ud fra det at være til stede, og det at tage del i en given aktivitet (Grabowski og Thomsen 2014, 48). Fokus er her rettet imod erhvervelse af pensum og noget der skal læres og accepteres. Eleverne har ikke meget indflydelse på hverken indhold eller den viden de skal opnå. Symbolsk deltagelse fokuserer på sundhedsinformation, og konsekvenserne for eleverne af at forbedre deres sundhedsadfærd. I en idrætssetting vil det svare til, at eleverne er til stede fysisk, de er måske ovenikøbet klædt om, men de er ikke medbestemmende, eller har indflydelse på undervisningen eller spillets gang.

Den ægte deltagelse

Den ægte deltagelse defineres ud fra viden, der opbygges via medbestemmelse, refleksioner og meningsforhandlinger. Den ægte deltagelse skal ses som ledende til personlig og meningsfuld læring, og kan siges at være et udtryk for empowerment (Jensen og Simovska 2005, 151). Den ægte deltagelse refererer til involvering af eleverne, hvor eleverne får en reel indflydelse på parametre, der er vigtige og relevante for dem. I denne forståelse er der indbygget kontrol og ejerskab (Grabowski og Thomsen 2014, 49). Ved denne deltagelsesform fremmes selvstændighed, kritisk stillingtagen og ansvar under frihed (Grabowski og Thomsen 2014, 49). Ifølge Simovska er denne ægte deltagelsesform efterstræbelsesværdig, da den er en vigtig faktor i forhold til at gøre læring meningsfuld. Aktiviteten bliver meningsfuld idet elevernes idéer og interesser bliver taget i betragtning i aktiviteten (Grabowski og Thomsen 2014, 49). Hvis der ikke udvikles en vis form for ejerskab, er det mindre sandsynligt at der vil ske nogle ændringer i praksis eller adfærd (Grabowski og Thomsen 2014, 49). Ægte deltagelse sker altså, når der fokuseres på viden opbygget af meninger og refleksioner. Ægte deltagelse fremmer evnen til at træffe sunde beslutninger, og udvikle selvsikkerhed, samt kompetencer til at undgå sundhedsrisici og eventuelt negativ pres fra klassekammerater, legekammerater eller medierne (Jensen og Simovska 2005, 152).

I en idrætssetting kan denne ægte deltagelsesform komme til udtryk ved elevernes indflydelse, ved elevernes kritiske stillingtagen, læring om medbestemmelse og demokrati med mere. Dvs. at der i en idrætssetting skal være tid til dialog, tid til at tale om sociale perspektiver og elevernes refleksioner. Med andre ord, den ægte deltagelse i en lærings-sammenhæng er fokuseret på udvikling af meninger, kritisk reflekteren og interaktion (Simovska 2007, 866). Den ægte deltagelsesform kan altså siges at være synonym med begrebet empowerment, som blev præsenteret i teoridel 1, som værende både middel og

mål for sundhedsfremme. Hvorledes ægte deltagelse og empowerment hænger sammen vil blive videre udfoldet i det følgende.

Ægte deltagelse og udvikling af empowerment i en skolesetting

På baggrund af ovenstående redegørelse for deltagelsesbegrebet, synes der et bredt spektrum af forskellige deltagelsesformer. Green m.fl. sammenligner ægte deltagelse og empowerment således:

“How does participation actually contribute to empowerment? It is almost a matter of common sense! A community that takes action – that is, participates in action to influence policy or practice at local or national level – feels that it has actually achieved something, even if the outcome is not dramatic. Similarly, individuals who are actively involved are likely to experience at least some degree of control” (Green m.fl. 2015, 43)

I dette citat sammenlignes deltagelsesformen, hvor der opnås indflydelse og kontrol med empowerment. Derved kan den ægte deltagelse og empowerment anskues som begge værende både middel til og målet med sundhedsfremme, og dermed hinandens forudsætninger.

Jensen sammenfatter relevansen for fokus på deltagelsesbegrebet og empowerment ved fire punkter (Jensen 2017, 28):

- En effektivitetsmæssig begrundelse. Med effektivitet skal forstås, at hvis børn involveres, så stiger deres ejerskab
- En etisk begrundelse. Børn og unge bør involveres aktivt i beslutninger, der omhandler deres sundhed og trivsel
- En demokratiopdragende begrundelse. Ved aktiv involvering træner og udvikler børn og unge deres demokratiske færdigheder
- En begrundelse bundet til Ottawa Charteret. Her skal børn og unge lære at tage kontrol over deres eget liv

Siden Ottawa Chartrets opståen har begrebet deltagelse og empowerment været anset for at være nøgleelementerne i den sundhedsfremmende skole (Griebler m.fl. 2017, 195), og der peges på en tæt korrelation imellem elevdeltagelse og succesraten i forhold til sundhedsfremme (Grabowski og Thomsen 2014, 47). Simovska fremhæver, at skolen som setting, bør rumme muligheder for at eleverne kan deltage aktivt i forhold til at træffe beslutninger (Simovska 2006, 865). Simovska beskriver det således:

“One of the key tasks of a democratic health-promoting school is providing an appropriate space for students to participate actively in relevant rather than trivial aspects of decision-making processes at school” (Simovska 2008, 63)

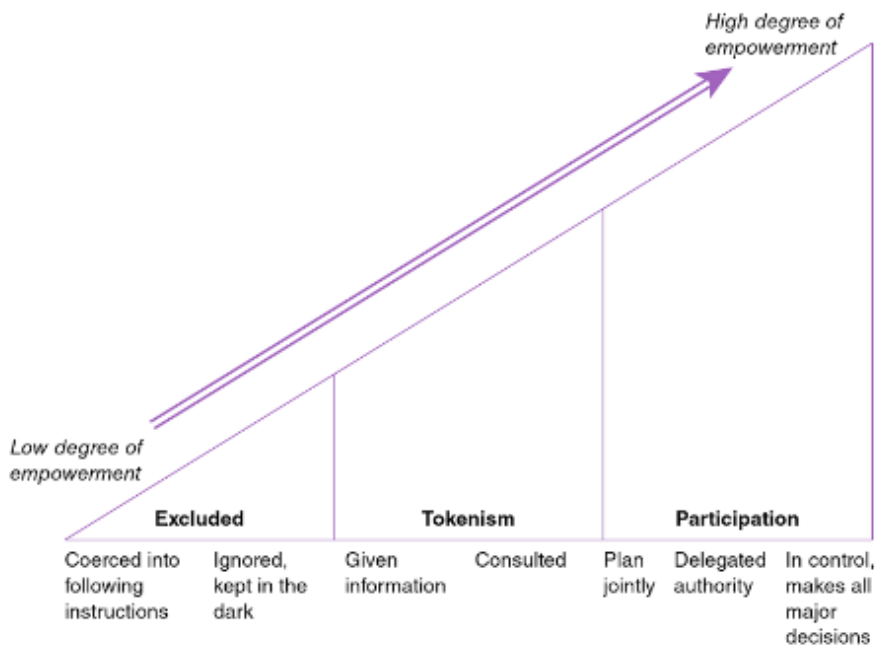
For at eleverne kan deltage ægte, skal der skabes muligheder for at elever kan indgå aktivt i beslutningsprocesser. Dette gøres ved at eleverne får mulighed for at udvikle og opøve deres demokratiske evner. Denne form for elevdeltagelse og empowerment vil medvirke til at udviske hierarkiet, så det bliver mere elevstyret (bottum-up) og mindre lærerstyret (top-down)(Simovska 2007, 864).

Jensen og Simovska beskriver erhvervelsen af elevs empowerment i skoleregi således:

“Young people’s empowerment... enables them to influence their lives and living conditions. This is achieved through quality educational policies and practices, which provide opportunities for participation in critical decision making” (Jensen og Simovska 2005, 151).

I denne definition fremgår det, at den empowerment, som elever eller børn kan opnå igennem praktikker der fokuserer på, at eleverne bliver i stand til at træffe kritiske beslutninger, giver eleverne en empowerment, der kan være betydningsfuld i forhold til at træffe de rigtige beslutninger livet igennem. Empowerment er her defineret som en evne til at reflektere, at tage beslutninger, og til at handle for at forbedre og fremme egen sundhed. Empowerment opnås ved praktikker med social interaktion. Her bliver empowerment: *“... En evne, som børn selv tilegner sig gennem aktiv deltagelse i social interaktion” (Albeck, Magne, og Simovska 2012, 78).* Sundhedsfremme i skolen kan således forstås som en social proces, der udvikler elevernes empowerment (Simovska 2008, 62).

Green m.fl. har illustreret sammenhængen imellem deltagelse og empowerment ved nedenstående figur:



Figur 2. Relationen imellem deltagelse og empowerment (Green m.fl. 2015, 43)

Figur 2 af Green m.fl. viser en antaget relation imellem deltagelsesformen og empowerment. De individer, der anses for at være ekskluderede er de individer, der er tvunget til at følge instruktioner, og eller ikke bliver set eller helt bliver ignoreret. Disse individer besidder et lavt niveau af empowerment. "Tokenism" refererer også her til en symbolsk deltagelse. De symbolske deltagere får informationer og bliver konsulteret af og til, og dermed har de en middel grad af empowerment. "Participation" i denne figur refererer til begrebet ægte deltagelse. Her er individet medvirkende i fælles planlægning, individet er tildelt en vis form for myndighed, og individet er i stand til at tage vigtige beslutninger. Dette niveau af ægte deltagelse korrelerer med en tilsvarende høj grad af empowerment jævnfør figur 2.

Udvikling af empowerment gennem holdspil

Ifølge Simovska er skolen en oplagt setting at arbejde med empowerment. Simovska pointerer dog, at empowerment kun kan læres i skolen, hvis lærerne netop skaber demokratiske læringsrum i skolefællesskaber på inkluderende og meningsfulde måder (Simovska 2007, 866). Det er vigtigt at eleverne får en følelse af uafhængighed og respekt, samt at

de føler et behov for at bidrage for dermed at opøve oplevelsen af kontrol (Simovska 2007, 866). Derfor skal undervisningen tilbyde tid til dialog og tid til refleksioner omkring sociale perspektiver. I en idrætstime ville dette medføre at fokus ligger på mere og andet end opøvelse af elevernes fysiske kompetencer og færdigheder. Ved at arbejde med sociale værdier gennem holdspil, og ikke blot arbejde med at idrætslige kompetencer og færdigheder, kan holdspillet være en god mulighed i at forske i sociale færdigheder i en idrætskontekst, der leder til sundhedsfremme (Moreau m.fl. 2018, 292). Gennem det at spille holdspil, hvor der er face to face interaktioner og hvor der kastes en bold fra én person til en anden person, dannes et usynligt socialt bånd (Moreau m.fl. 2018, 294). Moreau et al har arbejdet med holdspil for sårbare unge, hvor der er fokus på at deltagerne øves i at tro på sociale normer som for eksempel ansvarsfuldhed og initiativ. Værdier som hjælper de sårbare unge til at finde sig godt til rette i samfundet (Moreau m.fl. 2018, 294). Moreau et al beskriver det således:

”By fostering social bonds (and not just teaching skills), these programmes tie in the dynamic understanding of the relationship between participants and the programme” (Moreau m.fl. 2018, 293).

Fairplay

Som beskrevet i afsnittet ovenfor, er idrætsdeltagelse et emne, der repræsenterer flere problemstillinger. Hvis folkeskolen skal kunne bidrage til sundhedsfremme, er det en nødvendig forudsætning at eleverne deltager i idrætstimerne (Grabowski og Thomsen 2014, 47). Til at fremme elevdeltagelsen kan fairplay være en stærk medspiller, idet fairplay ifølge litteraturen har potentiale til at fremme elevernes aktive (ægte) deltagelse i idræt, samt at fairplay og positive sociale interaktioner i idræt har en direkte indflydelse på elevernes deltagelse og engagement (Vidoni og Ward 2009; Vidoni og Ulman 2010; Azevedo, Vidoni, og Dinsdale 2016). Fairplay kan endvidere have en inkluderende effekt på børn og unge som er mere sårbare end deres klassekammerater (Moreau m.fl. 2018, 292). Desuden er fairplay indskrevet som en del af Fælles Mål, hvor fairplay optræder i skolernes pensum på det kompetenceområde af idrætsfaget, der hedder ”Idrætskultur- og relationer” (<https://www.emu.dk/modul/fairplay-0>). På trods af, at fairplay er en del af folkeskolens pensum, foreligger der ikke meget forskning omkring fairplay i skolen, som illustreret i kapitel 2 om litteraturgennemgangen. Denne afhandling søger således også at bidrage til at lukke dette ”videnhul”.

Definition af begrebet fairplay

Fairplay er et bredt begreb, der har mange betydninger og betegnelser. Eksempelvis bruges: Code of conduct, gentlemanship, code of honour, spirit of the game, that's cricket, sportsånd med mere (Juul 2009, 110). Nogle af begreberne bruges i andre sammenhænge end blot i sportens verden, imens andre af begreberne er specifikke og gældende for en bestemt idrætsgren. Det engelske begreb fairplay er dog nok det mest benyttede begreb. Ordet "fair" betød i sin oprindelige betydning noget "smukt", og først senere har ordet fair fået betydning af at være "retfærdig" eller "rigtig" (Juul 2009, 110). Fairplay i idrætten referer altså til, at konkurrence skal foregå på en rigtig eller retfærdig måde.

Fairplay var i begyndelsen 1800-tallet en slags uskreven morallære, der handlede om hvorledes, man via sporten, kunne disciplinere og danne. De engelske kostskoler benyttede på dette tidspunkt sporten som karakteropdragelse af "de frække knægte fra overklassen" (Juul 2009, 111). Igennem sporten skulle de unge lære om selvbeherskelse, teamspirit, ære og ærlighed, for derigennem at blive gode engelske borgere, der senere skulle ud i verden for at fastholde og udbygge Englands status som kolonimagt (Juul 2009, 111). Som Erik Juul skriver: "At slaget ved Waterloo blev vundet på Etons boldbaner er stadig en stærk engelsk myte" (Juul 2009, 111). I 1830'erne blev fairplay-begrebet igen udfordret. Under de engelske roregattaer opstod der en konflikt om lighed i konkurrence. Engelske "watermen", der tjente ved at fragte personer og gods via de engelske vandveje, stillede op i regatta for at ro imod roere fra borgerskabet. Dette brød med opfattelsen af, at idrætsudøvere måtte have lighed i udgangspunktet, og de engelske watermen blev udelukket fra dette roregatta (Juul 2009, 111). Hermed opstod et skarpt skel imellem amatører og professionelle. Dette skel gjorde det engelske borgerskab meget for at opretholde, da det også markerede en social skillelinje imellem borgerskabet og arbejderne. Borgerskabet anså det for deres rolle at sørge for de samfundsmæssige og politiske opgaver, imens arbejderne skulle sørge for produktionen:

"I produktionslivet skulle man konkurrere om penge, i kulturlivet om humane dyder. Hvis der kom penge i sporten, blev hele grundlaget for sporten, som en del af kulturlivet, nedbrudt" (Juul 2009, 112).

Betydningen af de to begreber amatør og professionel har dog siden skiftet betydning, hvor det at være professionel i dag, betegner at man er god til noget, imens amatørbegrebet betegner at man er mindre god til noget. På baggrund af, at begrebet har skiftet betydninger gennem tiderne, kan der være usikkerhed om hvad der helt præcist ligger i begrebet fairplay. Der er deraf blevet fremsat tre fortolkninger af begrebet fairplay (Juul 2009, 113):

- Den oprindelige fortolkning: Fairplay består af mere end at spille indenfor reglernes rammer. Fairplay er snarere en måde at tænke på, en måde at respektere andre på og at spille i den rette ånd
- Den neutrale fortolkning: Fairplay består blot i at følge spillets regler
- Den vulgære fortolkning: Fairplay handler om at overtræde reglerne mindst muligt

Sport Education's ophavsmand Daryl Siedentop definerer fairplay således:

"Fair play has a much broader meaning than just playing by the rules. It also means having respect for opponents, participating with the right spirit and attitude, valuing equal opportunity, and behaving responsibly as a teammate and player"(Siedentop, Hastie, og Van der Mars 2011a, 52)

Siedentop definerer altså fairplay, som noget der rækker ud over blot det at følge reglerne. Der refereres til at fairplay yderligere består i at udvise respekt for sine modstandere, at deltage med "den rette spirit og attitude", at værdsætte lighed, og at optræde ansvarsfuldt som holdkammerat og spiller. Med denne definition lægger Siedentop sig op ad den oprindelige fortolkning af begrebet fairplay, hvor fairplay består af mere end at spille indenfor reglernes rammer, og hvor fairplay er en måde at tænke på, en måde at respektere andre på, og en måde hvorpå man kan spille i den rette ånd (Juul 2009, 213). De Olympiske Leges ophavsmand, Pierre de Coubertin, har fremsat det olympiske ideal om, at enhver kamp må bero på lige muligheder for at vinde. Eksempelvis er det ikke fairplay at lade de engelske "watermen", der tjente penge på at ro, konkurrere side om side med borgerskabet, der blot roede som amatører. Der måtte dengang, og må til stadighed, være lighed, for at opnå en fair konkurrence. Pierre de Coubertin understøtter dette med udtalelsen: *"The important thing in life is not the triumph, but the fight. The essential thing is not to have won, but to have fought well"* (<http://www.fairplayinternational.org/what-is-fair-play>). Det essentielle ved en idrætsbegivenhed, stor som lille, er altså ikke nødvendigvis at vinde, men at have ydet sit bedste, og at være stolt af det ifølge fairplay-begrebet.

Fairplay diskuteres i alle idrætsgrene på både professionelt niveau og på amatørplan. Man kan hævde, at fairplay er evig aktuel, og en ufravigelig del af idrættens og sportens ånd. Fairplay-idealene er efterstræbelsesværdige for de fleste trænere og forældre til børn, der eksempelvis spiller fodbold. Man kan argumentere for, at det er særligt vigtigt at arbejde med fairplay hos børn, da det kan være svært for børn at forstå, hvad fairplay er. Børn har det med at afspejle deres sportsidoler, som de ser i medierne, og her kan fairplay-begrebet blive udfordret. Når børn ser professionel sport i medierne, kan der til tider være atleter, der benytter sig af ufine og unfair metoder for at vinde en konkurrence. Det kan således være svært for børn at forstå fairplay, da det netop kan fremtræde

anderledes i medierne end i den italesatte fairplay i fodboldforeningen (Butler 2000, 32). Af samme årsag må trænere eller idrætslæreren må være forberedt på at der kan opstå flere misforståelser omkring begrebet fairplay (Juul 2009, 113). Først peges på den misforståelse, at ønsket om at spille fairplay er synonym med, at der ikke er et stort ønske om at vinde (Juul 2009, 113). I sådanne tilfælde vil man se, at fairplay-begrebet bliver misforstået i retning af, at eleverne med vilje misser en oplagt gribning eller scoring blot for at "udvise fairplay". Denne tilgang vil på sigt være ødelæggende for spillet, udviklingsmulighederne og lusten til at deltage. For det andet peges der på, at børn kan misforstå fairplay-begrebet i retning af, at de ikke må juble eller glæde sig over en sejr. Denne holdning vil på sigt kompromittere glæden ved spillet og hele det aspekt, at man i en kamp kan være igennem et helt følelsesregister, og: *"... kunne idrætten ikke byde på disse op- og nedture, var den kun halvt så spændende og involverende"*(Juul 2009, 113). Netop det at opleve at der er spænding om udfaldet, er en af præmisserne for holdspillet, som beskrevet i afsnittet om holdspil. For børn kan det være en hårfin grænse at juble over egen sejr, og samtidig undgå at nedgøre det andet hold. Grænsen ligger imellem at juble over egen sejr, og undgå at hovere ved at kalde taberholdet "tegnseriehold" eller lignende. *"At lade modstanden og kampen leve i den rette dosis i et ordentligt samvær, med efterfølgende refleksion – det er kunsten"* (Juul 2009, 107). Af ovenstående årsager synes det endnu vigtigere at sætte fairplay, og det at kunne tale om og sætte ord på konkrete episoder og derigennem erhverve sig empowerment, på dagsordenen i skolen og i skoleidrætten.

Fairplay i skoleidrætten

I den danske folkeskole er fairplay en del af Fælles Mål og pensum i det kompetenceområde af idrætsfaget, der hedder "Idrætskultur og relationer". Det er et "færdigheds- og vidensmål" efter 5. klasse, at: *"Eleven skal have viden om fairplay"*, samt *"Eleven skal kunne handle i overensstemmelse med fairplay"* (<https://www.emu.dk/modul/fairplay-0#>). Dansk Skoleidræt har i år 2000 udgivet et elev- og lærermateriale omhandlende fairplay (<https://skoleidraet.dk/webshop/produkter/fair-play-elevhfte>). Materialet er et undervisningsmateriale bygget op over temaerne: Respekt, tab og vind, ærlighed, regler, positiv, undgå vold, undgå snyderi, retfærdighed, og undgå mobning og gruppepres. Man kan sige at disse temaer spænder vidt fra "at spille efter reglerne" til at "opføre sig ordentligt". Der er ikke udkommet nyt materiale omkring fairplay fra Dansk Skoleidræt siden år 2000.

I et internationalt perspektiv har Vidoni og Ward forsket i fairplay i skoleidrætten. Vidoni og Ward dokumenterer i deres studier, at positive sociale interaktioner i idræt har direkte indflydelse på elevernes engagement og læring (Vidoni og Ulman 2010, 127). Vidoni og Ward peger desuden på, at elevernes færdigheder indenfor fairplay forbliver underudvik-

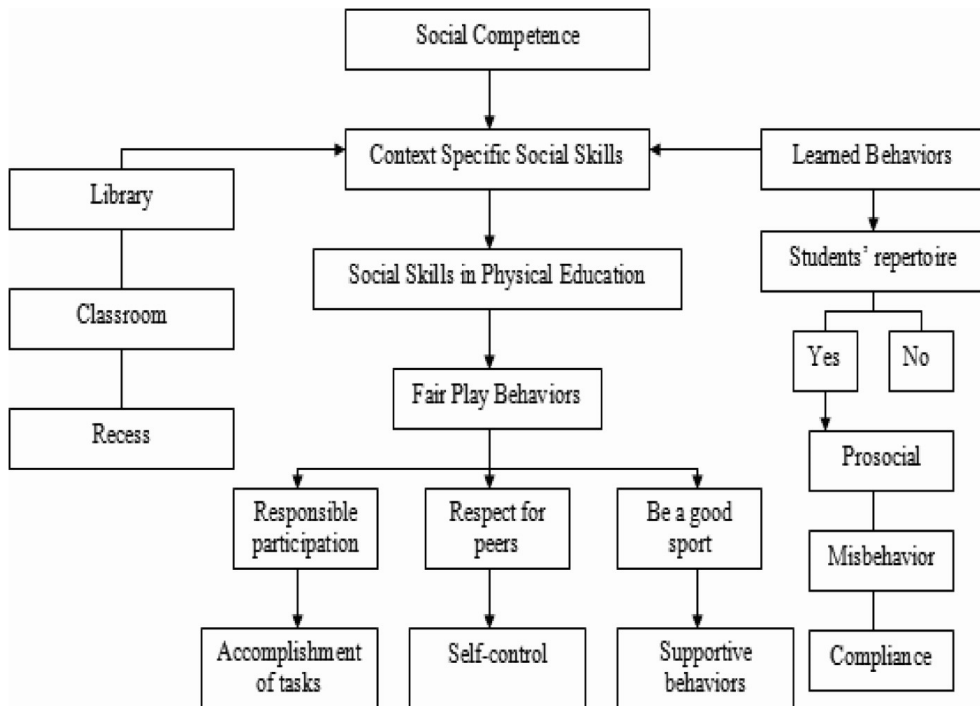
let, med mindre deres idrætslærere aktivt inkluderer netop instruktion i disse sociale færdigheder i deres pensum (Vidoni og Ward 2009, 285). Der er enighed om at idræt er en oplagt setting at benytte i arbejdet med elevers evne til at bedømme og kommunikere respektfuldt. Sociale færdigheder og empowerment i idrætstimerne kan blive tillært og/eller forstærket, hvis der arbejdes aktivt med det (Vidoni og Ward 2009, 286; Mouratidou, Goutza, og Chatzopoulos 2007, 41). I det holdspil er en aktivitet med stor social interaktion (Moreau m.fl. 2018, 292), er der her en særlig mulighed for at observere elevdeltagelse og elevernes sociale kompetencer samt fairplay-adfærd (Cecchini m.fl. 2007, 210). Særligt holdspilsituationen, hvor to hold tørner sammen imod hinanden, kan byde på aktioner, hvor der er noget på spil for eleverne. Det, at der er noget på spil, gør at man kan arbejde med sociale færdigheder og moral lige, hvor det sker og lige med den aktuelle situation som eksempel. Forskellen på skolegården og holdspilsituationen er, at idrætslæreren er til stede under holdspilsituationen og kender betingelserne for situationerne der kan opstå, og læreren har derfor en god mulighed for at hjælpe eleverne med at løse situationen fornuftigt, til forskel fra de situationer der kan opstå i skolegården, hvor læreren måske ikke har set situationen og ikke ved hvad der er gået forud for konflikten.

Vidoni og Wards fairplay-model

Vidoni og Ward har i deres studie fra 2009, arbejdet med 12-13 årige elevers sociale relationer og færdigheder i idræt, samt undersøgt effekterne af dette ud fra et koncept kaldet: The Fair Play Instruction (Vidoni og Ward 2009, 285). Interventionen i Vidoni og Wards studie består af spillet "tag-rugby", som er inspireret og senere modificeret ud fra Sport Education-konceptet. Fairplay-instruktionen bestod af følgende tre punkter: 1) Elevernes udvikling af en oversigt med fairplay stikord, der skulle forsøges efterlevet, 2) Lærers ros i relation til fairplay-adfærden, og 3) Pointering af positiv fairplay-adfærd, der blev brugt af eleverne i slutning af idrætstimen. Data blev udgjort af elevernes ansvarlige og aktive deltagelse, samt elevernes hjælpsomme eller hånefulde adfærd (Vidoni og Ward 2009, 285). I studiet blev aktiv deltagelse defineret ved at eleverne demonstrerede, at de var i gang med spillet, ved at vise at fokus var rettet imod opgaven, og at eleven var i fysisk bevægelse under træning og kamp. Aktiv deltagelse kan i dette studie ikke nødvendigvis sammenlignes med ægte deltagelse eller empowerment. Elevernes ventetid blev kalkuleret, hvor ventetid defineres som den tid, hvor deltagerne afbrød deres flow af aktiv deltagelse ved fx at stoppe og se på holdkammerater, der bevægede sig, eller venten på kammerater der skulle ordne udstyr (Vidoni og Ward 2009, 290). Uengageret adfærd blev ligeledes noteret. Uengageret adfærd blev betegnet som "off-task" adfærd, og blev defineret som situationer, hvor eleverne fjollede rundt eller kastede rugby bolden på uautoriserede måder. I studiet konkluderes det, at fairplay-instruktion var effektiv i forhold til at fremme elevernes aktive deltagelse, samt reducere elevernes ventetid (Vidoni og Ward 2009, 290). Der blev der ikke fundet nogen forskel kønnene imellem, hvilket understreger

tidligere resultater fra Sport Education-konceptet omkring potentialet til at sikre ligeværdige muligheder for deltagelse for både drenge og piger (Vidoni og Ward 2009, 302).

På baggrund af observation af disse opmærksomhedspunkter, har Vidoni og Ward udviklet en model over sociale færdigheder i idræt, hvori fairplay indgår. Modellen illustreres nedenstående og vil blive gennemgået efterfølgende.



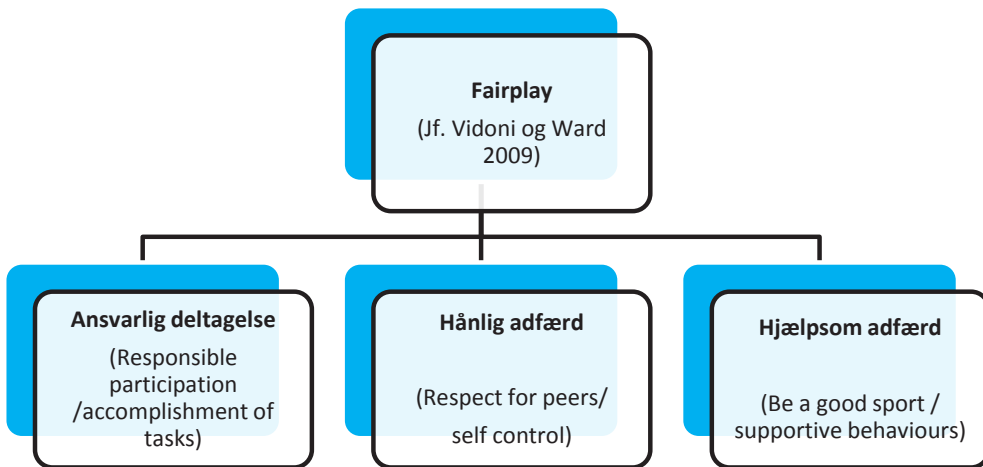
Figur 3. Vidoni og Wards fairplay-model (Vidoni og Ward 2009, 287)

Indgangsvinklen til modellen er "social competence", som her skal forstås som et bredt begreb, der rummer alle de sociale kompetencer, som eleven besidder i forhold til at have en passende social adfærd over for lærere og andre elever (Vidoni og Ward 2009, 286). I en skolesetting forventes det, at eleven kan opføre sig passende alt efter hvilken kontekst, eleven indgår i. Dette fremgår af figurens venstre kolonne ved at have kontekstspecifikke settings som bibliotek (library), hvor det forventes af eleven skal være lidt afdæmpet, klasselokalet (classroom), hvor nogle andre koder er i spil og til frikvarteret (recess), hvor igen andre sociale adfærdsformer er acceptable. Der er større sandsynlighed for at

eleverne opfylder disse passende adfærdsformer, hvis eleverne er instrueret i den forventede adfærd til den specifikke setting på forhånd. Figurens højre kolonne illustrerer, at der er mulighed for at eleverne allerede besidder denne passende sociale adfærd (learned behaviours), og at eleven dermed besidder disse evner som en del af sit repertoire (students repertoire). Hvis eleven rent faktisk besidder evnerne (yes), er der både mulighed for at eleven bruger disse evner, men der er også mulighed for at eleven ikke bruger dem. Dette er afgørende for om eleven i sidste ende viser sig at være prosocial, utilpasset eller adapteret til forholdene. Til sidst er der også den mulighed, at en elev slet ikke besidder disse sociale evner (no) til at indgå på en passende måde i forskellige sammenhæng, og disse elever er i risiko for at blive begrænsede i deres deltagelse i det sociale miljø (Vidoni og Ward 2009, 287). Den midterste kolonne af modellen repræsenterer sociale færdigheder i en idrætskontekst i form af fairplay. Som beskrevet ovenfor blev data udgjort af elevernes ansvarlige, og aktive, deltagelse samt elevernes hånefulde eller hjælpsomme adfærd (Vidoni og Ward 2009, 285). Disse tre overordnede begreber er beskrevet ved følgende fairplay-adfærd: (Vidoni og Ward 2009, 287):

- **Ansvarlig deltagelse:** Ansvarlig deltagelse (responsible participation) og opfyldelse af klassens forventninger (accomplish of tasks). Dette referer til en ansvarlig og aktiv deltagelse og det at opfylde de forventninger, klassen eller holdet har til den enkelte deltager
- **Hånefuld adfærd:** Respekt for klassekammeraterne (respect for peers), og selvkontrol (self-control). Dette refererer til fravær af forstyrrende, aggressiv og fornærmende adfærd både verbalt og nonverbalt.
- **Hjælpsom adfærd:** At være en god holdkammerat (be a good sport) og understøttende adfærd (supportive behaviours). Dette refererer til det, at understøtte og opmuntre holdkammerater, samt værdsættelse af modstandere og eventuelle dommere både verbalt og nonverbalt.

Overordnede er illustreret ved figur 4, som er en oversat og forsimplet udgave af Vidoni og Wards fairplay-model.



Figur 4. Forsimpleret version af Vidoni og Wards fairplay-model fra 2009. Pernille Guldager Knudsen 2018

Intentionen med modellen er, at vise idrætslærerne at de kan integrere fairplay i elevernes sociale system ved eksplicit at instruere i fairplay i idræt. Konklusionen fra dette studie lyder således: *"You get what you teach and value"* (Vidoni og Ward 2009, 305). Det konkluderes endvidere, at de mest relevante sociale færdigheder i idræt er: At udvise respekt over for det modsatte hold samt dommerne, at acceptere at man taber uden højlydt brok, og at vinde uden at hovere. Disse fairplay færdigheder er vigtige sociale færdigheder at opnå for eleverne, da disse færdigheder er vigtige i øvrige sports-relaterede aktiviteter, også de der ligger uden for skoleregi (Vidoni og Ward 2009, 305).

Fairplay-points

Tre af de studier om fairplay, der blev identificeret ved scoping-reviewet (Azevedo, Vidoni, og Dinsdale 2016; Vidoni, Lee, og Azevedo 2014; Vidoni og Ulman 2012), er baseret på det der kaldes "The Fair Play Game", hvor et af principperne er, at benytte et fairplay pointsystem. The fair Play Game er en tilgang til at øge elevernes aktivitetsniveau og deltagelse i idræt (Azevedo, Vidoni, og Dinsdale 2016, 758). The Fair Play Game blev desuden udviklet for at fremme positiv adfærd, og at reducere upassende adfærd i idræt i skolen. Implementering af the fairplay game gøres i fem faser (Vidoni og Ulman 2012):

- Definition af specifik adfærd, der ønskes at arbejde med. Dette kan eksempelvis være at være hjælpsom adfærd, hvilket gøres ved at understøtte holdkammerater med ros og respekt
- Identifikation af symbolske forstærkninger. Dette betyder at tilbyde forstærkninger (symboler), når et hold har opnået sine mål. Forstærkningen kan eksempelvis bestå af objekter som klistermærker eller andre symboler på at have opnået noget

- Undervisning i the fairplay game. Tydelig undervisning i hvad lærere gerne vil have eleverne til at gøre, og hvad læreren ikke ønsker at eleverne skal gøre
- Udvælgelse af uidentificerbare elever. Hver dag vil en ny tilfældig elev blive udpeget og vedkommendes hold vil blive fulgt i forhold til fairplay-adfærd
- Forberedelse af pointsystemet. Pointsystemet består af en oversigt, hvor hvert holdnavn er listet op. Ud for hvert holdnavn står dagens mål, samt om målet er opnået. Opnås målet, tjener holdet et point.

Forfatterens pointe er, at der under "The fairplay game" er et underliggende "gruppeberedskab", som er afhængig af gruppemedlemmernes adfærd. Fordelene ved denne "gruppeberedskab" er, at de kollektivt får en ansvarsfølelse overfor at udvise den rette adfærd. Ved at implementere et pointsystem er der potentiale for, at elevernes sociale engagement kan stimuleres og styrkes, og uønsket opførsel kan reduceres. Endvidere kan systemet hjælpe lærerne til at skabe et miljø, hvor elevernes sociale færdigheder bliver værdsat, og hvor eleverne selv tager ansvar for deres adfærd (Vidoni og Ulman 2012, 30). Det konkluderes, at den største gevinst ved at arbejde struktureret med et points system er, at det kan fremme elevernes positive sociale interaktioner, reducere upassende adfærd, og udvikle elevernes selvadministrerende færdigheder (Vidoni og Ulman 2012, 30). Forfatterne understreger, at det ikke er hensigten med pointsystemet at skabe mere konkurrence iblandt eleverne eller holdene, men snarere at fremme deres samarbejde frem imod det fælles mål (Vidoni og Ulman 2012, 27). I Brock og Hasties studie fra 2007 er der også arbejdet med fairplay-points (Brock og Hastie 2007, 12). Konklusionen på dette studie var, at primært to tiltag havde haft en positiv effekt på elevernes sociale udvikling. Et første fokus var at benytte små hold, hvor alle spillere kunne være i gang samtidigt, og et andet fokus var, at benytte et fairplay pointsystem. Det blev oplevet som et positivt tiltag, at eleverne kunne blive belønnet for en positiv adfærd, fremfor at blive belønnet for fraværet af negativ adfærd (Brock og Hastie 2007, 14). Resultaterne fra denne undersøgelse peger ligeledes på, at hvis eleverne kun opfatter succes som at vinde, så er vi i gang med at implementere en elitesports model snarere end værdierne i fairplay og ligeværdig deltagelse (Brock og Hastie 2007, 11). Derpå antages det at brugen af fairplay points øger fokus på præstationerne, fremfor på resultaterne og det at vinde.

4. Interventionen

Jeg vil i dette kapitel redegøre for, hvorledes den 8 ugers intervention, der ligger til grund for afhandlingens empiri, er blevet designet og afviklet. Det vil jeg gøre ved først at præsentere det holdspil, der i denne afhandling blev benyttet som intervention, hvorefter jeg vil redegøre for den teoretiske baggrund, der ligger til grund for designet af interventionen, for til sidst at beskrive den praktiske udførelse af interventionen.

Som nævnt i indledningen til denne afhandling er det blevet anslået i en WHO-rapport, at der til stadighed er behov for forskning i børn og fysisk aktivitet, og hvordan interventioner kan udvikles og implementeres (Larsen m.fl. 2016, 137). Ligeledes konkluderes det i et studie fra 2018, at der er stor interesse for "sportsbaserede interventioner" for børn og ungdom (Moreau m.fl. 2018, 291). Disse interventioner varierer, og metoderne ligeledes. Således findes der både interventioner, der er kvalitativt baserede og kvantitativt baserede for at blive klogere på processer vedrørende børn og fysisk aktivitet. I regi af den sundhedsfremmende skole kan alle tiltag til fremme sundhed hos børn og unge kaldes for både projekter, programmer og interventioner:

"A health promotion measure in school can be a project, programme, intervention or any other school-based initiative with the aim to promote health, health behavior, health-related competencies or other social and material determinants of health for students or other school-related stakeholders" (Griebler m.fl. 2017, 196).

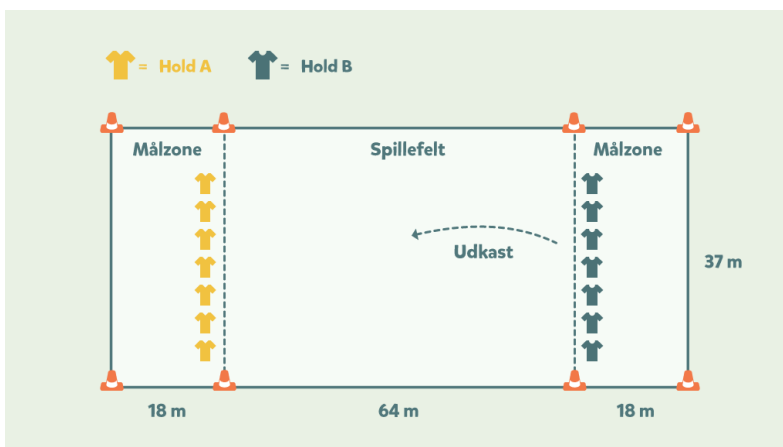
I den forstand kan begrebet interventioner have mange afskygninger og former. Jeg tillader mig derfor at kalde den undersøgelse, som mit empiriske materiale er baseret på, for en intervention. Empirien, der fremspringer af denne intervention, analyseres ud fra en kvalitativ metode for dermed at opnå bedst mulighed for besvarelse af afhandlingens problemformulering.

Præsentation af holdspillet ultimate frisbee

Det holdspil, der benyttes i interventionen i denne afhandling, er det holdspil der hedder ultimate frisbee. For at øge forståelsen af hvad der er dette holdspils præmisser, og hvordan ultimate frisbee henholdsvis adskiller sig og ligner andre holdspil, vil jeg først redegøre for hvordan ultimate frisbee spilles, for dernæst at beskrive ultimate frisbee særegne fairplay- eller "spirit of the game"- kodeks.

Ultimate frisbee er et holdspil, der spilles med en frisbee. Ud fra Eiberg m.fl.'s definition af holdspil, kan ultimate karakteriseres som "spil uden kropskontakt". Det siges, at ultimate er en fysisk sport, men ikke en kontaktsport. Ultimate frisbee lever op til definition af et holdspil, da der foregår fysisk aktivitet, der spilles efter et sæt definerede regler, der spilles et defineret sted, og der spilles indenfor en defineret tidsramme. Der foregår interaktion både internt på holdet og i forhold til modstanderholdet, idet der bliver benyttet en flytbar rekvisit, i dette tilfælde ikke en bold, men en frisbee, som afleveres internt på det ene hold, indtil frisbeen erobres af modstanderholdet. Ultimate spilles desuden som en konkurrence, hvor der er spænding om udfaldet.

Ultimate spilles både ude og inde. Udendørs spilles der traditionelt 7 mod 7 på en græsbane, der måler 100 meter x 37 meter. Banen er delt op i et midterfelt og to målfelter, som det eventuelt kendes fra en amerikansk fodboldbane. Indendørs er banen på størrelse med en håndboldbane, og her spilles der 5 mod 5. Ultimate adskiller sig fra mange andre holdspil ved at der ikke er nogen dommer. Selv ved store turneringer som EM og VM, spilles uden en dommer på banen. Det er derpå op til spillerne selv at dømme spillet, hvilket beror udelukkende på spillerenes gensidige respekt, og det fairplay kodeks, der i ultimate kaldes for "Spirit of the Game".



Figur 5. Illustration af ultimatebane ved spil 7 mod 7

Et spil påbegyndes ved at de to hold står i hver deres målfelt. Det forsvarende hold kaster frisbeen til det angribende hold, og spillet er i gang. Alle spillere kan bevæge sig frit på banen, og der spilles eksempelvis ikke med off side, som det kendes fra fodbold. Når det angribende hold har frisbeen, gælder det for dem om at kaste frisbeen til hinanden uden at tabe den. Når man har grebet frisbeen, skal man stoppe op, og derefter kaste den videre til en medspiller. Det er altså ikke tilladt at løbe med frisbeen i hånden. Der scores ved at en medspiller griber frisbeen i modstandernes målzone. Efter hvert mål byttes der side, og det hold der netop har scoret, kaster frisbeen til modstanderne, der nu kan starte deres angreb. Det forsvarende hold skal forsøge at komme i angreb ved at provokere det angribende hold til at lave en dårlig aflevering, der enten ryger i jorden eller blokeres i luften. Som forsvarsspiller er det ikke tilladt af slå til en frisbee, som en modspiller har i hånden. Man må heller ikke tackle eller blokere angriberens løbebane. Ved sådanne forseelser kan spillerene dømme "fejl" ved selv højt at råbe: "Fejl". I sådanne tilfælde stopper spillet, og alle spillere bliver stående, hvor de var, da fejlen blev råbt. Hvis frisbeen var i luften, da fejlen blev råbt, går frisbeen tilbage til kasteren. Efter en fejl er råbt startes spillet igen ved, at kasteren holder frisbeen, og en modstander rører ved den og råber "check".

Fairplay i ultimate frisbee

Ultimate frisbee adskiller sig som nævnt fra andre holdspil ved det faktum, at der ikke er nogen dommer, og at spillerne derfor skal dømme selv. Dette stiller naturligvis store krav til spillernes fornemmelse for fairplay. Fairplay benævnes i ultimate, som: "Spirit of the game". Ultimatespilleren Griggs lavede i 2011 et studie i ultimate frisbee i England (Griggs 2011). Griggs konkluderer i sit studie, at der i ultimate frisbee i realiteten spilles efter meget mere end blot de formelle regler. Det betyder, at der i praksis bør være en fælles forståelse for både at spille efter reglerne og at spille i reglernes ånd. Dette beskriver Griggs således:

"In practice, a shared understanding about the importance of regulative rules insists that participants are generally considered to be both playing according to and in the spirit of the rules" (Griggs 2011, 97).

Distinktionen imellem det at spille efter spillets formelle regler, og det at spille efter spillets spirit eller ånd, kalder Griggs for henholdsvis formel og uformel fairplay (Griggs 2011, 97). Den formelle fairplay er nødvendigt for at aktiviteten kan foregå, og den uformelle fairplay er selve spillets ånd – spirit of the game. Konklusionerne på Griggs studie er endvidere, at der i ultimate frisbee-konkurrencer udvises en stærk intern social kontrol, og at en afvigende adfærd er ilde set. Dette set i lyset af, at spillerne selv er ansvarlige for at administrere og vedholde reglerne (Griggs 2011, 107). Når man deltager i ultimate sker

der en form for "social kontrakt", og det selv at dømme kampen skaber en form for ideologisk selvkontrol. Brud på reglerne og uenigheder bliver udredt af de involverede to spillere ud fra "Sprit of the Game". Dette gør at spillet ikke afbrydes tit, og det bidrager til en positiv effekt på flowet i spillet (Griggs 2011, 107).

"Despite "outside" influences, manifested most clearly in a practical sense when "over competitive" outsiders in the form of rookies play the game, the strong internal social order and moral imperative to internalize appropriate behaviour has appeared to somewhat cocoon the sport and help it maintain its values" (Griggs 2011, 107).

I dette citat fremgår det, at ultimate-sporten netop på baggrund af den stærke sociale orden, og den stærke moral om at udvise passende adfærd, gør at det har "beskyttet" sporten, og hjulpet den til at opretholde sine værdier.

Spirit of the Game

Spirit of the game, som er ultimate-spillets ånd, beskrives af Verdensfrisbee-forbundet (Wfdf) således:

"As Ultimate is a self-refereed sport, maintaining Spirit of the Game is essential. Players must know the rules, be fair-minded and truthful, explain their viewpoint clearly and briefly, allow opponents a reasonable chance to speak and resolve disputes as quickly as possible, using respectful language"

(<http://www.wfdf.org/sotg/about-sotg>)

Der er altså en nedskrevet henstilling til, at alle ultimatespillere på motionsniveau som på professionelt niveau, om at kende reglerne, være fair og ærlig, tiltale andre med respekt og ikke at bruge andres tid på noget sludder. Dette kan også anskues som en henstilling til almen dannelse og om blot at "opføre sig ordentligt". Det beskrives endvidere af wfdf, at alle spillere forventes at tage ansvar for "Spirit of the Game":

"All players are responsible for administering and adhering to the rules. Ultimate relies upon a Spirit of the Game that places the responsibility for fair play on every player. It is trusted that no player will intentionally break the rules; thus there are no harsh penalties for breaches, but rather a method for resuming play in a manner which simulates what would most likely have occurred had there been no breach. Highly competitive play is encouraged, but should never sacrifice the mu-

tual respect between players, adherence to the agreed-upon rules of the game, or the basic joy of play” (<http://www.wfdf.org/sotg/about-sotg>)

Måden ”Spirit of the Game” praksisk set opretholdes på i ultimate frisbee, er ved at afholde en ”spirit cirkel” efter hver kamp. En spirit cirkel er en cirkel, som spillerne fra de to hold danner sammen. Dette gøres ved at spillerne står side om side med armene om hinanden. Alle spillere står så vidt det er muligt ved siden af en modspiller. En spirit cirkel forklares af wdfd således:

“Spirit Circles are a good way to positively connect with the other team and to resolve possible conflicts. After a game is over both teams form a joined circle with alternating players. This circle can be used to highlight some positives and/or discuss issues that might have occurred during the game”

<http://www.wfdf.org/sotg/what-are-spirit-circles>

Der synes ikke at være tvivl om at wdfd forsøger at uddanne sine medlemmer i moral og det ”at opføre sig ordentligt” i sporten, for at den kan bestå i den nuværende form.

Fordele og ulemper ved at benytte ultimate frisbee som holdspil

Der er flere fordele ved at benytte holdspillet ultimate frisbee i denne intervention. Dels sikres det, at der ikke er nogen elever, der har forudgående kompetencer for spillet. Ultimate frisbee er, som beskrevet tidligere i afhandlingen, et relativt nyt spil, og det er først indenfor de seneste år, at der tilbydes ultimate på børnehold i foreningslivet. Det betyder at de forudsætninger, som eleverne kan komme med i forhold til ultimate, er de færdigheder de eventuelt har opnået ved selv at kaste lidt med en frisbee på en strand eller i haven. En sådan færdighed er blot en lille del af de kompetencer, der er brug for i det færdige spil. I ultimate frisbee er der i høj grad behov for samarbejde, idet der ikke kan scores eller opnås point uden samarbejde med medspillerne. Det betyder at én eller flere holdkammerater skal løbe eller stille sig i position for at kunne modtage et kast. Således rummer ultimate frisbee mulighed for at flere elever kan deltage, og få berøring med frisbeeen. Endvidere rummer ultimate frisbee flere deltagelsesmuligheder, idet der både skal være elever der kan kaste, elever der kan gribe, elever der er snu nok til at stille sig i den rette position, elever der kan løbe op ad banen, elever der kan gribe de høje kast, elever der har et godt taktisk overblik osv. Det faktum at ultimate frisbee tilbyder mulighed for succes ved ikke blot én kompetence, men ved flere forskellige kompetencer, betyder flere deltagelsesmuligheder for eleverne. Kan en elev ikke indtræde i én rolle på holdet, kan den samme elev måske udfylde en anden vigtig rolle på holdet.

Ved at benytte et holdspil, der ikke forudsætter specifikke kompetencer som for eksempel hurtighed, kan det understøtte et inkluderende fællesskab. Desuden er reglerne relativt lette at forstå. En frisbee er et alternativ til en bold, den er billig, og det kan eventuelt tilbyde noget "cool-faktor" at blive god til at kaste en frisbee. En af de væsentligste fordele ved at benytte ultimate frisbee i denne intervention er, at eleverne implicit i spillet opfordres til lighed, demokrati og medbestemmelse. Det gør de ved selv at skulle dømmes spillet, og dermed styrkes eleverne i at lytte respektfuldt, at reflektere, at argumentere, at tage stilling med mere. Værdier, der fremmer til ægte deltagelse og tilegnelsen af empowerment.

Organisering, tilrettelæggelse og gennemførelse af interventionen

Jeg vil det følgende redegøre for organiseringen og tilrettelæggelsen af denne afhandlings intervention. Til dette har jeg taget afsæt i Sport Education-modellen, da denne tilgang til at organisere en intervention på netop har fokus på at fremme positive sportsoplevelser, samt mulighederne elevdeltagelse og dermed sundhedsfremme (Brock og Hastie 2007, 11). Herefter vil jeg redegøre for den praktiske gennemførelse af interventionen.

Sport Education-modellen

I forhold til organiseringen og tilrettelæggelsen af denne afhandlings intervention, har jeg søgt inspiration i den pædagogiske model, der hedder "Sport Education". Sport Education er en pædagogisk model og pensum med det formål, at fremme positive "sportsoplevelser" for alle elever, samt at sikre autentiske og lærerige oplevelser i idræt i skolen (Siedentop 1998, 18). Modellen beskrives således: "*The Sport Education model aims to promote a positive sport experience for all students*" (Kirk og Kinchin 2003, 226). Sport Education-modellen blev udviklet af den amerikanske professor Daryl Siedentop i 1994. Siedentop var i starten af 1990'erne inspireret af konceptet: "Sport for All-bevægelsen", der blev udviklet i Europa understøttet af UNESCO (Siedentop, Hastie, og Van der Mars 2011, vii). Siedentop har beskrevet Sport Education-modellen således:

"Sport Education is a pedagogical model based on the concept that small, mixed-ability learning groups, what we refer to as teams, work together in ways such that all team members experience and benefit success" (Siedentop, Hastie, og Van der Mars 2011b, vii).

Det er hensigten med Sport Education-modellen, at sikre flest mulige elever succes med holdspil. Sport Education-modellen blev udviklet og designet i forhold til at integrere sociale færdigheder, strategier og sportskultur i en kontekst, hvor eleverne deltager i et miljø,

der understreger eller fremhæver fairplay, lighed og inklusion (Vidoni og Ward 2009, 286). Holdspil baseret på Sport Education-modellen anses desuden for at være potentielt mere motiverende og inkluderende for de elever der normalt er mindre tilbøjelige til at deltage (Hastie, de Ojeda, og Luquin 2011, 121). Der er i flere studier om Sport Education blevet rapporteret om et højt niveau af holdinklusion, hvor holdet netop er en kilde til at fremme elevernes muligheder for deltagelse:

“Sport Education strives to contribute to a sport culture that maximizes opportunities for participation in a sane, sound and humane manner; to ensure that all levels of sport involvement are designed to benefit the participants involved; and to ensure that opportunities for sport participation are not limited by race, gender, socioeconomic status, age, or disability” (Brock og Hastie 2007, 11).

Der er blevet forsket meget i Sport Education, og i studierne peges der på, at Sport Education har en positiv indflydelse på elevers personlige og sociale udvikling, motivation og oplevelse af sammenhæng (Farias, Mesquita, og Hastie 2015, 2). Sport er i Sport Education-modellen defineret som al fysisk aktivitet såsom fitness, vandreture, dans, cykling, basketball mm. (Siedentop 1998, 19). Sport Education er altså ikke tænkt som en direkte simulering af den institutionaliserede sport, som foregår i foreningslivet, men snarere reorganisering af konkurrence-sport til en uddannelsesform (Kirk og MacPhail 2002, 7). Denne tilgang ligger godt i tråd med distinktionen imellem foreningsidræt og skoleidræt, som skitseret i kapitel 3, teoridel 2. Sport Education adskiller sig netop fra den institutionaliserede sport ved tre krav: Kravet om deltagelse (participation requirement), udviklingen af passende konkurrence (developmentally appropriate competition), og forskellige roller (diverse roles) (Siedentop 1998, 19). Disse vil blive nærmere beskrevet i de følgende afsnit.

Kravet om deltagelse

I Sport Education er alle elever involverede, og de bør som udgangspunkt deltage i det hele. I denne henseende er det ønskværdigt med små hold, da det er lettere for alle elever at få spilletid ved at spille på små hold end store hold. Endvidere giver dette bedre mulighed for at lære forskellige positioner på banen at kende.

Udviklingen af passende konkurrence

Med ”passende konkurrence” menes konkurrence, der er matchet med elevernes alder og evner. Voksenudgaver af traditionelle boldspil bliver ikke benyttet uden en forudgående modificering. Derimod er ”small sided games” med modificerede regler, redskaber og banestørrelser at foretrække. Det er opnåelsesværdigt at spille hårdt men fair, og den dominerende Sport Education-etik er at deltage på fair vis, samt at forbedre sig både individuelt og på holdet.

Forskellige roller

I Sport Education er fokus på, at eleverne ikke kun skal træne "idrætsudøver-roller", men også øves i dommerrollen, tidtagerrollen mv. for hver idrætsgren. Andre roller som træner, statistiker, manager osv. er roller, der kan køre i et rul over sæsonen, så alle elever får afprøvet alle roller. Rationalet bag dette tiltag er, at eleverne skal lære at tage ansvar for forskellige områder, og der igennem opnå nye kompetencer. Desuden vil lærerens arbejde mindskes i takt med at eleverne tager ansvaret på sig. Det er i sig selv et mål, at give eleverne kendskab til idræt, og at de udvikler en tilgang til idræt, der samtidig klæder dem på til at kunne deltage som kyndige og informerede deltagere i den voksne sport- og idrætskultur (Siedentop 1998, 19). Det fremgår af et review fra Hastie et al, at det betyder meget for eleverne, at se deres kammerater indtage roller som fx træner og tidtager, og at eleverne over en sæson med de samme hold, udvikler en signifikant tilknytning til holdet (Hastie, de Ojeda, og Luquin 2011, 124).

Sport Education som organisatorisk princip

Organisatorisk er Sport Education bygget op omkring seks nøglebegreber: Sæson (seasons), tilknytning (affiliation), formel konkurrence (formal competition), kulminerende event (culminating event), statistik (record keeping), og festival (festivity)(Siedentop 1998, 18). Disse vil i det følgende blive beskrevet kort.

Sæson

Et Sport Education-forløb strækker sig typisk over længere tid end traditionelle forløb i idræt, gerne 2-3 gange længere. I et review af Hastie et al. (Hastie, de Ojeda, og Luquin 2011) fremgår det, at mange forløb har strakt sig over 15-20 lektioner (Hastie, de Ojeda, og Luquin 2011, 105). Baggrunden for at køre med forlængede sæsoner, er for at give eleverne bedre tid til at udvikle både kompetencer, teknikker, taktikker og team-roller, og i det hele taget give eleverne muligheden for at fordybe sig (Siedentop, Hastie, og Van der Mars 2011b, vii).

Tilknytning

I et Sport Education-forløb vil eleverne blive tilknyttet det samme hold igennem hele forløbet. Internt på disse hold skal eleverne træne sammen, planlægge sammen og konkurrere sammen. Dette tiltag baseres på evidens omkring, at den sociale mening såvel som den personlige udvikling ofte er associeret med positive idrætsoplevelser, og dette er relateret til tilknytningen til den samme gruppe eller det samme hold. I et review fra Hastie m.fl. fremgår det, at tilknytning i form af vedvarende hold og deltagelse i konkurrencer med dette hold undervejs i forløbet, blev anset som værende rigtig populært hos eleverne, og at det kunne bidrage til elevernes entusiastiske deltagelse (Hastie, de Ojeda, og Luquin 2011, 124).

Formel konkurrence

Sport Education-sæsoner er typisk bygget op af formel konkurrence afbrudt af trænings-sessioner. Denne model er sat op for at eleverne på holdene kan nå at planlægge og mål-sætte, og det skaber en kontekst for at opnå de målsætninger der give mening for eleverne.

Kulminerende event

En kulminerende event afholdes midt i sæsonen, for at finde det bedste hold i den givne sæson.

Statistik

Dette kan bestå af at føre statistik over alt fra assists, og steals og til scoringer. Statistikken er en hjælp til at finde en standard, og det er fundamentalt i forhold til at definere målene og kunne iagttage om de forbedres over sæsonen. Samtidig skal denne føring af statistik være med til at definere sporten eller aktiviteterne lokalt, og sætte en slags "normalstandard".

Festival

At afholde en sportsfestival er i Sport Education inspireret fra de Olympiske Lege til festlige lejligheder, som når landets nationale hold spiller landskampe, og til den lokale fodboldklubs sæsonafslutningsfest.

Eksplorativ fase

Forud for selve interventionens begyndelse, har jeg haft en eksplorativ fase for at komme tættere på den dagligdag og den praksis, som eleverne er en del af. Den eksplorative fase har bestået af besøg på tre skoler i Københavnsområdet. I den eksplorative fase havde jeg kontakt til flere forskellige skoler. Kontakten gik typisk via ledelsen på skolen. Flere gange stoppede kommunikationen her, da ledelsen ville skærme personalet af for flere projekter i en forvejen presset hverdag. Andre steder sendte ledelsen min mail videre til idrætslærerne, hvorefter ingen lærere vendte tilbage. Det er således min fornemmelse, at de tre lærere, der endte med at invitere mig ind til at observere deres idrættimer, var meget ressourcestærke idrætslærere, der havde mod på at "tage imod" en forsker fra Universitetet. Ganske som forventet var de idrætslærere og klasser, jeg besøgte, meget velfungerende og lærerne virkede til at have reflekteret over deres praksis. På denne måde observerede jeg ingen klasser, hvor holdspil endte i kaos, eller hvor der eksempelvis blev spillet fodbold 11 mod 11. De klasser, jeg har besøgt, har skilt sig positivt ud fra den forskning, der bl.a. ligger til grund for SPIF-rapporterne.

Den eksplorative fase har givet mig en mulighed for at observere, hvilke fysiske rammer og ressourcer, der tilbydes i praksis. Det har givet mig et indblik i, hvordan idrætstimer kan struktureres og organiseres, med alt hvad det indebærer fra omklædning, til samlinger, til igangsætning af en aktivitet og til afslutning af aktiviteten. Endvidere har den eksplorative fase givet mig et indblik i målgruppen, og det har givet mig en baggrundsviden i forhold til at designe en intervention målrettet elever på mellemtrinnet, der dermed gerne skulle matche eleverne fysisk og kognitivt. Denne eksplorative fase har dermed dannet baggrund for udvikling og design af interventionen.

I den eksplorative fase blev der kun spillet holdspil en enkelt gang i form af kids volley. Øvrige aktiviteter bestod af individuelle aktiviteter som opvarmningsprogrammer og redskabsgymnastik. I en af timerne fik jeg lov til at afprøve ultimate frisbee med en klasse. Det var vigtigt for mig at afkode elevernes evne til at kaste og gribe en frisbee. Jeg var positivt overrasket over elevernes begejstring over spillet og deres evne til at tilegne sig teknikken. På baggrund af denne oplevelse besluttede jeg endeligt, at interventionen skulle bestå af holdspillet ultimate frisbee. Min intention var endvidere, at jeg ville instruere et lærerteam i ultimate frisbee, så de kunne forestå undervisningen for eleverne igennem hele interventionsfasen, der oprindeligt var planlagt til at skulle løbe over 16 uger jævnfør Sport Education-modellen. Dette blev dog nedjusteret af praktiske hensyn.

Adgang til skolen

Via netværk havde jeg fået kontakt med en idrætslærer på en skole i Nordsjælland, der pr. mail lød interesseret i projektet. Jeg besøgte denne lærer på den pågældende skole og fremlagde min plan. Reaktionen var, at forløbet på 16 uger var for langt i forhold til bekendtgørelsen for idræt på mellemtrinnet, og skolen valgte at indgå i et andet projekt, og måtte dermed afslå. Med ny erfaring om at et 16 ugers forløb er svært at "sælge" på skolen, valgte jeg at forkorte forløbet ned til 12 uger og genoptog en kontakt fra den eksplorative fase. Jeg tog telefonisk og skriftlig kontakt til den pågældende idrætslærer og fremlagde samme plan som til den foregående lærer, blot i en tidsmæssig forkortet udgave. Tilbage meldingen herfra var, at den pågældende lærer var bekymret for, at det ville kræve for meget og tage for lang tid at sætte sig ind i. Det ville altså være for ressourcekrævende for læreren at indgå i interventionen. På baggrund af denne tilbage melding foretog jeg en yderligere justering af designet. Jeg valgte at formulere en mail med fordele ved at medvirke i projektet og med det stærke argument, at det ikke ville kræve nogen lærerforberedelse udover to forberedende timer, idet jeg som forsker ville forestå størstedelen af undervisningen i løbet af interventionen. Endvidere ville jeg medbringe samtlige rekvisitter og materialer, der skulle bruges i interventionen.

På baggrund af den opnåede viden fra den eksplorative fase kunne jeg fastlægge et endeligt design for interventionen, som omhandlede aktiviteterne, det metodiske omfang, og samarbejdet med personalet. Jeg sendte derfor en mail til en folkeskole i Københavns Nordvest kvarter. Dette kvarter er kendt for en bred repræsentation hvad angår socio-økonomisk baggrund og etnicitet. Min forventning var, at dette kvarters lokale folkeskole ville afspejle denne diversitet. Min strategi om at vælge en folkeskole med stor diversitet, er begrundet i et ønske om at arbejde med en heterogen elevgruppe. Dette med udgangspunkt i forventningen om, at en heterogen elevgruppe ville kunne kaste lys over flere perspektiver i relation til sundhedsfremme, end en homogen elevgruppe ville kunne. At have mange elever med stor diversitet bidrager til et bredere kontinuum, hvor fænomener kan træde tydeligere frem i kraft af deres modpol. Mailen til skolen blev fulgt op af et telefonopkald til skolens sekretær, der lovede at videresende min henvendelse til de pågældende idrætslærere. Bare to dage senere, midt i juni 2016, ringede en af skolens idrætslærere tilbage til mig og sagde, at hun var interesseret i at deltage i projektet på den betingelse, at interventionen kunne foregå for hele skolens 6. årgang, som normalt har idræt sammen. Skemaet for det kommende skoleår var på det tidspunkt fastlagt og kunne ikke ændres. Vi lavede derpå en mundtlig aftale om et kommende samarbejde, og aftalte at mødes den kommende uge, som lå lige inden sommerferien.

Præsentation af skolen og eleverne

Deltagerne bestod af elever fra 6. årgang på en lokal folkeskole i udkanten af København, i efteråret 2016. Eleverne var under interventionen 11-12 år. I august 2016 bestod årgangen af 36 drenge og 45 piger, i alt 81 elever. Undervejs i løbet af interventionen gik to drenge ud af skolen, og efter endt intervention, men inden interviewene blev påbegyndt, gik yderligere to piger ud af skolen. Netto elevantal var derfor 77 elever. Af de i alt 81 elever fik jeg et indledende spørgeskema omkring elevernes baggrundsoplysninger tilbage fra 68 elever. Det indledende spørgeskema er vist i bilag 6. Af de 68 elever fremgår det, at 31 af eleverne har en eller to forældre af anden etnisk herkomst. Elevernes forældre er repræsenteret ved 18 forskellige nationer. Elevernes familier synes spredt over flere socialgrupper, idet nogle elever kom fra store villaer, hvor forældrene er beskæftiget i stillinger der traditionel giver en stor økonomisk indtægt, hvor andre elever kom fra familier, der boede i mindre lejligheder og med forældre der var beskæftiget i lavstatus jobs, eller var på kontanthjælp. Til spørgsmålet om eleverne går til en fritidsaktivitet svarer 22 at de ikke går til noget i fritiden, 18 elever går til et holdspil, som primært er fodbold, og 28 går til en anden aktivitet, som primært er repræsenteret ved svømning eller gymnastik.



Billede 1. Elever fra de tre 6. klasser

Idrætstimerne blev afholdt udendørs på et parklignende græsareal fem minutters gang fra skolen. Parken bestod af et stort græsareal med optegnede fodboldbaner omgrænset af høje træer, og en gennemløbende sti. I tilfælde af meget dårligt vejr, ville skolen have én stor hal til rådighed, samt en mindre multisal. Det viste sig dog, at vejret var godt igennem hele interventionen, og alle idrætstimerne blev afholdt udendørs. I løbet af interventionsperioden fra august til oktober 2016, var der støvregn i en halv time, og ellers var der solskin og relativt vindstille opholdsvejr. Den afsluttende frisbee-festival blev både afholdt udendørs om formiddagen, og indendørs i skolens hal efter frokost.

Undervejs i interventionen fulgte jeg flere gange klasserne i deres klasselokaler. Jeg har endvidere observeret eleverne i frikvartererne, og jeg har forstået design af t-shirts i billedkunstlokalet. Der er i denne intervention derfor blevet benyttet flere forskellige arealer og settings. Klasselokalet og de tilstødende fællesarealer blev benyttet til informationer, fairplay undervisning, indsamling af samtykker og tegninger, billedkunstlokalet til design af t-shirts, skolens aula til rekruttering af elever til interviews, biblioteket til at udføre interviews, skolegården til observation, parken samt hallen på skolen til interventionen og frisbeefestival. Jeg har ikke deltaget i elevernes omklædning, hvilket er forestået af årgangens lærerteam. Omklædningstiden benyttede jeg til at sætte kegler op og gøre klar på græsarealerne til at eleverne skulle komme. Interventionens organisering er illustreret ved tabel 7.

1	Aktivitet / tidspunkt	Uge 26	Uge 31	Uge 32	Uge 33	Uge 34	Uge 35	Uge 36	Uge 37	Uge 38	Uge 39	Uge 40	Uge 41	Uge 42	Uge 43
2															
3	Møde med lærerne														
4	Ultimate lektioner						1/2 hold	1/2 hold			Aflyst		Motionslø Ferie		
5	Observation										Aflyst		Motionslø Ferie		
6	Log bog, lærere										Aflyst		Motionslø Ferie		
7	Log bog, elever										Aflyst		Motionslø Ferie		
8	Spørgeskema, elever														
9	Holddeling, læremøde														
10	Holddeling, elever														
11	Undervisning i fair play														
12	Interviews med elever														
13	Interviews med lærere														
14	Male på t-shirts														
15	Frisbee festival														
16															
17															
18	Lektioner i klasserne:														
19	Start uge 32: Introduktion til mig og forløbet, samt besvarelse af spørgeskema. Udlevering af samtykkeerklæringer														
20	Start uge 33: Undervisning i fairplay														
21	Midt uge 33: Udlevering af spil mapper														

Tabel 7. Flow chart over interventionen

Samarbejde med personalet

Som aftalt ved den indledende kontakt til skolen, ville jeg lave en lille workshop for årgangens idrætslærere for at introducere dem til ultimate frisbee, og for "at give dem noget igen". Denne lille workshop blev afholdt i ugen op til interventionens begyndelse med deltagelse af to lærere. Den ene af disse lærere "K" er idrætslærer, men har ikke undervist i idræt på skolen før. Den anden lærer "T" har tidligere haft klassen i idræt. Han er ikke linjefagsuddannet i idræt, men har fået idræt som kompetencefag. Den tredje og sidste lærer, der skulle have været til workshoppen, var endnu ikke blevet ansat, og årgangen var fra starten af forløbet i underskud af en gennemgående lærer. Workshoppen blev afviklet som dels teoretisk og dels praktisk. Jeg introducerede lærerne til baggrunden for ultimate, praktiske ting vedrørende forløbet, samt til teknikken bag både forhånds- og baghåndskast. Endvidere introducerede jeg de væsentligste spilleregler i ultimate frisbee, samt vigtigheden og afviklingen af "spirit of the game". Workshoppen varede to timer.

Undervejs i selve interventionen var der to eller tre lærere til stede ved hver idrætstime. Det var dog sjældent det samme lærerteam, der mødte op. Min gatekeeper, lærer "T", som var en af de tre klassers klasselærer, stoppede på skolen før interventionen var slut. I alt var der 8 forskellige lærere, repræsenteret i forskellige konstellationer, tilstede i idrætstimerne undervejs i interventionen.

Fokus på deltagelse

Som beskrevet tidligere i kapitlet har jeg ladet mig inspirere af Siedentops Sport Education-program, og tilpasset udvalgte dele af programmet til en dansk kontekst. Jeg har ladet mig inspirere af, hvorledes Sport Education adskiller sig fra den institutionaliserede (amerikanske) sport. Dette gøres ved tre krav: Kravet om deltagelse, udviklingen af passende

konkurrence, og forskellige roller (Siedentop 1998, 19). Siedentops krav om deltagelse understøtter desuden den sundhedsfremmende skoles tilgang. Jeg har således taget udgangspunkt i Siedentops tre krav for at tilbyde eleverne flere muligheder for at deltage og at indgå i interventionen på en meningsfuld måde.

Kravet om deltagelse

For Siedentop består kravet om deltagelse i at organisere spillet ved små hold og på mindre baner. Traditionelt spilles ultimate frisbee 7 mod 7 på en stor bane. Eleverne er delt ind i hold af 5-7 spillere på hvert hold. Afhængig af hvor mange af disse elever, der var fysisk til stede til hver idrætstime, spillede eleverne i denne intervention 4 mod 4 eller 5 mod 5. De elever, der ikke kunne deltage i selve spillet på grund af skader eller lignende, blev opfordret til at deltage ved at heppe på sit hold, bidrage med taktik, eller hjælpe med at styre tiden. Dette princip skred dog til tider, idet der var elever, der satte sig langt væk fra banerne og krævede flere ressourcer end der var til rådighed. Ressourcerne blev til tider prioriteret på de spillende elever.

Udviklingen af passende konkurrence

For at konkurrencen skal være "passende" til eleverne, kræver det at spillet bliver matchet til elevernes kompetencer og kognitive evner. Banerne var i denne intervention tilpasset eleverne, så det ikke blev udmattende for dem at løbe frem og tilbage på en alt for stor bane, samtidig med at banen ikke skulle blive så lille, at spillet ville klumpe sammen og besværliggøre det at komme af med frisbeen, eller at løbe sig fri. Mål-zonerne blev gjort større end normalt, for at stimulere til flere scoringer. Reglerne blev tilpasset målgruppen, idet kun få regler blev introduceret. Endvidere blev en af reglerne modificeret og tilpasset elevernes kompetencer. Således blev reglen om, hvor tæt en opdækker må stå på personen med frisbeen, modificeret fra at være en frisbee-diameters afstand til at være en armlængdes-afstand. Dette for at gøre det lettere for eleverne at skille sig fornuftigt af med frisbeen.

Roller

I Sport Education arbejdes der med rollefordeling i form af tidtagerrolle, dommerrolle med mere. I denne intervention er en af pointerne, at der skal spilles uden dommer. Jeg har derfor ladet mig inspirere af at give eleverne en rolle, men derpå selv identificeret hvilken rolle, det skulle være. Det skulle være en rolle, som ville give mening for ultimate-spillet. Jeg har derpå identificeret fire forskellige rolletyper, som jeg har valgt at kalde for kaptajnroller:

- **Spilkaptajn.** Spilkaptajns ansvar var at "flippe om discen", hvilket vil sige at spilkaptajnen skulle mødes med en spilkaptajn fra modstanderholdet forud for kampstart for at finde ud af, hvem der starter i angreb. Dette afklares ved at kaste en frisbee i luf-

ten, og den ene spillkaptajn siger: "top "eller "bund" imens frisbeen er i luften. Hvis frisbeen lander med toppen opad og der blev sagt "top" kan dette hold nu bestemme, hvem der starter i angreb. Desuden er det også spillkaptajnens særlige opgave at takke for spillet i spirit cirklen efter kampen

- **Udskiftningskaptajn.** Udskiftningskaptajnens særlige opgave var at sørge for udskiftningen på holdet. Dette kunne gøres ved at give alle et nummer og så skifte ud og ind i den rækkefølge. Udskiftningskaptajnen blev opfordret til at give alle lige meget spilletid
- **Statistikkaptajn.** Statistikkaptajnens særlige opgave var at skrive ned, hvor mange point hele holdet havde opnået i længdekast, samt i præcisionskast. Hensigten var at holdets samlede forbedring skulle kunne spores over interventionsperioden
- **Regelkaptajn.** Regelkaptajnens opgave var at kende reglerne lidt grundigere end medspillerne. Dette indebar også, at regelkaptajnen kunne hente en lærer ved tvivl om reglerne.



Billede 2. De fire forskellige kaptajnmapper udarbejdet af Pernille Guldager Knudsen

Da der var fire forskellige kaptajnroller, gav det eleverne mulighed for at gå sammen to og to om ansvaret for en kaptajnrolle. Eleverne kunne også vælge at have en kaptajnrolle alene. Til alle kaptajnroller blev der udviklet en særskilt kaptajnmappe. I disse mapper var en kort introduktion til ultimate, de tre vigtigste regler i ultimate, en beskrivelse af fair-play, og et "spirit of the game-scorekort". Derudover lå der information om den pågældende kaptajns helt særlige ansvarsområde. På forsiden fandtes en kort beskrivelse af kaptajnens ansvar, samt et felt til at skrive dato og underskrift. Eleverne skulle selv fordele ansvarsområderne imellem sig.



Billede 3 og 4. Kaptajnmapper forhandles, fordeles og underskrives

Organisering og indhold i interventionen

I Sport Education tages der udgangspunkt i seks nøglebegreber: Sæson, tilknytning, formel konkurrence, kulminerende event, statistik og festival (Siedentop 1998, 18). I det følgende vil jeg redegøre for, hvorledes jeg har tilpasset dette til en dansk folkeskole.

Sæson

Som beskrevet i afsnittet omkring den eksplorative fase, har det været ønskværdigt at lade interventionen løbe over en længere periode, men da det ikke var muligt, varede interventionen i 8 uger.

Tilknytning

Siedentop arbejder med tilknytning som et nøglebegreb, der har en positiv indflydelse på elevernes entusiastiske deltagelse (Siedentop, Hastie, og Van der Mars 2011b). For at øge elevernes tilknytning til holdet, havde jeg forud for interventionen købt 100 t-shirts i 12 forskellige farver, så hver elev kunne modtage en t-shirt med egen holdfarve.

I de tre 6. klasser var der i alt 81 elever. Jeg gav en af årgangens gennemgående lærere opgaven med at dele 12 hold, med beskeden om at dele 12 hold, der var jævnt fordelt med hensyn til idrætslige kompetencer og køn, samt med fokus på at de skulle have det godt socialt. Dette gjorde jeg for at skabe "lige" hold. Den endelige holdfordeling foregik ved, at jeg startede med at samle eleverne i fællesrummet foran deres klasselokaler. Jeg havde på forhånd modtaget listen over de 12 hold, samt noteret en farve ud for hvert hold. Eleverne blev råbt op og fordelt på deres respektive hold og fik overrakt holdets farve, t-shirts og kaptajnmapper. Mapperne beskrives senere i dette kapitel. Det gik senere op for mig, at læreren, der havde delt holdene, havde taget udgangspunkt i hvem "der ikke skulle være sammen" af risiko for ballade og slagsmål, fremfor et fokus på hvem der netop kunne have glæde af at være sammen. Således blev der dannet 12 hold på tværs af klasserne, hvoraf det ene hold endte med at være et rent drengehold med drenge med

høj idrætslig kompetence. Et andet hold bestod af 6 piger og én dreng med lav idrætslig kompetence. De øvrige 10 hold var af mere jævn kompetencefordeling og kønsfordeling.

Eleverne fik i tredje uge af forløbet mulighed for at gå med deres lærer i "billedkunstlokalet" og gøre deres t-shirts personlige. Det kunne de gøre ved at skrive deres navn på, skrive et nummer på, klippe i den, eller lave et fælles holdlogo. Da der var tre parallelklasser, var det ikke muligt for alle elever at være i billedkunstlokalet på samme tid, hvilket betød, at holdene ikke var samlet under denne seance.



Billede 5 og 6: Illustration af hvordan eleverne arbejdede med deres t-shirts i billedkunst

Formel konkurrence

Da interventionens forløb blev afkortet i forhold til det traditionelle Sport Education-forløb, valgte jeg at se bort fra punktet omkring afvikling af konkurrence-sessioner og trænings-sessioner skiftevis.

Statistik

Jeg valgte ikke at benytte konceptet om at udføre statistik, og tildelte eleverne andre roller i form af kaptajnmapper.

Festival

Jeg havde aftalt med lærerteamet, at fredag den 7. oktober 2016 skulle bruges på en afsluttende "Frisbee-festival", der skulle løbe fra klokken 10 til klokken 14. Det ville således være en tidsperiode, der rakte ud over idræstimerne. Jeg havde forberedt frisbee-festivalen ved at lave en turneringsplan med to puljer, hvor hvert hold ville spille 4 kampe af 10 minutter. Kamprogrammet var printet ud i på A3 papir og sat op på fodboldmålene, som dannede ramme om vores base på græsbanerne denne dag.



Billede 7. Elev der fører resultater ind i kampprogram

Eleverne skulle således spille indledende puljekampe, og fire hold ville gå videre til semifinalerne og to hold ville gå i finalen, der blev afviklet indendørs i hallen efter frokost. De elever, der ikke skulle spille finalekampe skulle indgå som tilskuere eller officials.

Sideløbende med ultimate-kampene var der konkurrence i både længdekast og præcisionskast. Det var frivilligt at deltage i disse konkurrencer. Konkurrencerne blev tilbudt eleverne, for at lade eleverne få flere muligheder for at opnå succes. Jeg havde derfor sideløbende med ultimate-konkurrencen planlagt dels længdekast og dels præcisionskast, som illustreret herunder:



Billede 8, 9 og 10. Præcisionskastebane, elev laver præcisionskast, elev laver længdekast

Fairplay i interventionen

Undervejs i hele interventionen er der lagt vægt på fairplay og "spirit of the game". Inden selve interventionens start fik alle elever tildelt et spørgeskema, som vist på bilag 1, hvor de skulle nævne i tre punkter, hvad de i forvejen vidste om fairplay. Elevernes forhåndsviden om fairplay skulle dels give mig et indtryk af deres kendskab samt deres opfattelse af fairplay, samt det skulle danne udgangspunkt for en modificering af scorekortene.

Selve undervisningen i fairplay inde i klasselokalerne blev noget kompromitteret. Det var således oprindeligt planlagt, at klassens lærer skulle undervise klassen i fairplay som led i skoleemnet: Den gode stil. Klassens lærer skulle således stå for undervisningen, imens jeg skulle observere. Undervisningen skulle tage udgangspunkt i Dansk Skoleidræts materiale om fairplay fra år 2000. Undervisningen endte med at omhandle det at udvise respekt. Undervisningen blev dog afbrudt flere gange af forskellige hændelser, der ikke var relateret til emnet, og min fornemmelse var, at udbyttet var meget ringe. Der var ikke mulighed for at undervise de to øvrige klasser i fairplay i klasselokalerne, og jeg besluttede derfor at undervisningen i fairplay måtte foregå implicit i løbet af selve idrætstimerne. Således blev fairplay primært italesat i forhold til det at spille uden en dommer, i forhold til at afholde spirit-cirkler, og i forhold til det at give og modtage spirit-points ude på banerne i idrætstimerne.

At spille uden en dommer

Eleverne blev, som sagt, instrueret i tre regler: Man må ikke løbe med frisbeen, man må ikke røre hinanden, man scorer ved at en medspiller griber frisbeen inde i målzonen. Eleverne blev desuden instrueret i, at de derfor selv skulle sige "fej" hvis der var nogle elever, der skubbede, slog, stod i vejen eller lignende. Eleverne skulle ligeledes selv sige til, hvis frisbeen var ude over sidelinjen. Alle på banen ville have lige stor ret til at dømme disse forhold.



Billede 11. Elever, der spiller ultimate frisbee uden en dommer

At stå i spirit cirkel

Eleverne blev fra starten af interventionen opfordret til at samle sig i en spirit cirkel efter kampens afslutning. Spilkaptajnerne var særskilt blevet introduceret mundtligt af mig, samt skriftligt i deres kaptajnmapper, hvorledes man kunne gøre, og hvad man eventuelt kunne sige i spirit cirklen. Fokus var, at man skulle takke modstanderne for kampen. Man måtte herefter gerne fremhæve det andet holds bedste kvaliteter, ligesom man måtte udtrykke, hvad man som hold selv havde succes med. Jeg indskærpede over for alle hold, at der KUN måtte blive sagt positive ting i cirklen. Jeg lagde endvidere op til at alle skulle give alle en high five som afslutning på spirit cirklen.



Billede 12. Elever der har samlet sig i en spirit cirkel efter en kamp

At give og modtage spirit points

I ultimate frisbee afgives der altid spirit-points til det andet hold efter en kamp. Disse spirit points benyttes til at opretholde spirit, samt til at finde en spirit-vinder af turneringen. I voksen-udgaven består score-kortet af seks kategorier: 1) Rules, knowledge, and use, 2) Fouls and body contact, 3) Fair-mindedness, 4) Positive attitude and self-control, and 5) Communication. Med udgangspunkt i dette scorekort og elevernes indledende viden om fairplay, udviklede og modificerede jeg scorekortet til elever på mellemtrinnet. De oprindelige fem kategorier blev kogt ned til følgende fire kategorier:

- Spillets regler
- Kroppskontakt
- Holdånd
- Kommunikation og positiv attitude

De fire kategorier blev beskrevet i selve scorekortet ved brug af de termer, som eleverne havde brugt til at beskrive deres viden om fairplay på de indledende spørgeskemaer. Scorekortet blev i sin endelige version således:

SPIRIT OF THE GAME - SCOREKORT

Farven på dit hold: _____ Kampens resultat (os - dem): _____

Farven på det hold du giver spirit-points til: _____

Bedømmelse	Dårlig (1 points)	Ikke god (2 points)	God (3 points)	Rigtig god (4 points)	Fantastisk (5 points)
Spillets regler Spillede det andet hold efter reglerne? Kendte det andet hold godt de vigtigste regler for spillet? Var der nogen der prøvede at snyde selvom de kendte reglerne?					
Kropskontakt Var der nogen der skubbede under opdækning? Var der nogen der spærrede så man ikke kunne løbe hen hvor man ville? Var der nogen slog frisbeen ud af hånden på hinanden?					
Holdånd Var det andet hold godt til at give alle på holdets spilletid? Var det andet hold gode til at lade alle spillere på banen få frisbeen? Virkede det som om at alle på det andet hold tog ansvar for at få hinanden til at føle sig godt tilpas på holdet?					
Kommunikation og positiv attitude Talte det andet hold pænt til hinanden og til jer? Var der nogen der råbte af hinanden? Lyttede spillerne til hinanden? Var det andet hold gode til at sige: "Kom igen" til hinanden? Blev der sagt undskyld, hvis det var nødvendigt? Virkede det som om at det andet hold prøvede at opføre sig ordentligt? Var der nogen der gik amok? Var det andet hold positive og opmuntrende?					
Samlet "spirit of the game"- score Læg scoren fra de fire ovenstående kategorier sammen til et samlet resultat, og skriv det her:					

Figur 6. Modificeret "spirit of the game - scorekort"

Eleverne blev introduceret til scorekortet i de to idrætstimer, hvor det kun var halvdelen af årgangen, der var til stede. Her kom eleverne i hold forbi mig imellem deres kampe, for at blive introduceret til scorekortet og hvordan man kunne afgive en score.



Billede 13 og 14. Elever der samles om at afgive spirit points

5. Metode

Metodens tre trin

Enhver forskning vil kræve en metode for at kunne generere data. Hvilken metode der egner sig bedst til et givent forskningsprojekt, er helt afhængig af problemstillingen, forskningsfeltet og de teoretiske perspektiver (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 32). Ifølge Peter Dahler-Larsen (Dahler-Larsen 2010) findes der tre niveauer i en metode (Dahler-Larsen 2010, 28):

- Metode, som undersøgelseslogik
- Metode, som videnskabsteori
- Metode, som teknik til at generere og behandle data

Disse tre niveauer vil jeg gennemgå i dette kapitel. Metodekapitlet vil således være bygget op over tre stadier, hvoraf jeg først vil redegøre for den kvalitative metode, som udgør min undersøgelseslogik. Derefter vil jeg redegøre for mit videnskabsteoretiske ståsted, og endeligt vil jeg beskrive og redegøre for metoderne: Observation, børnetegning og fokusgruppeinterview, som er de tre metoder jeg har valgt at generere og behandle mit empiriske materiale ud fra.

Kvalitativ metode

Der findes ikke én endegyldig definition af den kvalitative metode. Dog beskriver Denzin og Lincoln i "Qualitative Research" (Denzin og Lincoln 2011) kvalitativ metode således: "*Qualitative research consists of a set of interpretative, material practices that make the world more visible*" (Denzin og Lincoln 2011, 3). Hermed menes, at kvalitative data består af en række præsentationer af verdenen. Disse præsentationer kan være empirisk materiale i form af feltnoter, interviews, billeder, observationer mm. Dette betyder, at den kvalitative forsker studerer fænomener eller ting i deres naturlige kontekst, hvorefter det er den kvalitative forskers opgave at fortolke disse fænomener og det empiriske materiale, og gøre det til data. Således kan kvalitativ metode siges at være en fortolkningsvidenskab.

De kvalitative analysemetoder har i princippet samme funktion som statistikken har som metode indenfor den kvantitative orienterede forskning (Jensen og Johnsen 2000, 223). Statistikken skal hjælpe med at bringe overblik over et større talmateriale. Således skal den kvalitative metode hjælpe med at bringe overblik over et større tekstmateriale. Den kvalitative metode skal gøre forskeren i stand til på en systematisk måde, at bearbejde sit materiale dybdegående og se flere ting, end der ville være opstået ved almindelig gennemlæsning (Jensen og Johnsen 2000, 223).

Kvalitativ metode har været meget benyttet siden sociologiens grundlæggelse i slutningen af 1800-tallet. Den kvalitative metode har dog i en årrække kæmpet med troværdigheden, da kvalitative data ikke kan indsættes i statistiske sammenhænge og efterprøves på linje med kvantitative data. Dog synes den kvalitative metode til stadighed at vinde indpas, og i Danmark anses den for at være en lige så anerkendt metodisk tilgang til forskning som den kvantitative forskning. De to tilgange synes i dag at have opnået en gensidig anerkendelse, og benyttes i mange forskningsammenhænge side og side (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 12).

Kvalitativ forskning med børn

Børn har tidligere været anset som værende upålidelige og for umodne og uerfarne til at forstå deres omgivelser, og dermed også til at generere relevant og pålidelig kvalitativ forskning med (Kirk 2007, 1251). Indtil 1990'erne blev børn generelt anset for at være "human becomings" snarere end "human beings" indenfor den kvalitative forskning (Gibson 2012, 149). Dette synspunkt er dog vendt, og det antages nu, at børn kan være kompetente deltagere i forskningsprocesser, så længe forskerne overvejer deres tilgange og metoder i forhold til børnene. Der er i dag en erkendelse af, at børn skal behandles som "human beings", og børn anses som værende kompetente, og har dermed retten til at blive hørt og set (Gibson 2012, 150). Særligt har der været stor opmærksomhed på børns rettigheder til at være medbestemmende i forhold der vedrører dem. Dette er til dels resultatet af FN's Børnekonvention i 1989 (Kirk 2007, 1251). Børn ses nu som aktive agenter fremfor passive objekter i forskningen. Erkendelsen af at børn har rettigheder og kompetencer, betyder ikke at man skal benytte de samme metodiske tilgange hos børn, som hos voksne. Det handler om at tilgå den eller de metoder, der bedst matcher børnenes udvikling og kompetencer:

"I wish to argue that taking different methodological points of departure – in practice by using different methodological tools during the research process – al-

lows us to draw a more complex and multi-layered picture of children” (Elden 2013, 4).

Der synes endvidere bred enighed om, at kvalitative metoder i forskningen med børn omkring idræt og deltagelse, kan bidrage med et værdifuldt empirisk materiale. Således har Steven Allender i 2006 udført et systematisk review over kvalitative studier relateret til børn- og unges idrætsdeltagelse, og han udtrykker anvendelsen af kvalitative metoder på dette felt således:

“Qualitative methods offer this in-depth insight into individuals’ experiences and perceptions of the motives and barriers to participation in sport and physical activity and are recognized as increasingly important in developing the evidence base for public health” (Allender, Cowburn, og Foster 2006, 827).

Etiske refleksioner i arbejdet med børn

Den kvalitative forskning byder ifølge Brinkmann (Brinkmann 2015) på både etiske problemstillinger, og på etiske potentialer (Brinkmann 2015, 463). Et grundlæggende etisk problem i den kvalitative forskning er det forhold, at: *“... kvalitativ forskning ofte handler om menneskers personlige liv og erfaringer og placerer private ytringer i en offentlig arena”* (Brinkmann 2015, 463). Det kan være etisk problemfyldt at skulle arbejde med menneskers private og subjektive aspekter, hvor der kan forekomme spørgsmål relateret til intime forhold hos et andet menneske, såvel som disse menneskers udsagn ikke kan dækkes ind bag tal og statistikker. Omvendt kan den kvalitative forskning tilbyde etiske muligheder eksempelvis i form af, at høre marginaliserede gruppers stemmer, eller som i dette tilfælde, børns stemmer. I Susan Kirks review over metodiske og etiske problemstillinger vedrørende udførelsen af kvalitativ forskning med børn og unge rejses tre problemstillinger: Magtrelationer, informeret samtykke, og fortrolighed (Kirk 2007, 1252). Disse tre etiske problemstillinger beskrives i de følgende afsnit.

Magtrelation

I den kvalitative forskning er der til stadighed stor opmærksomhed på, hvorvidt den ulige magtrelation, der naturligt er imellem en voksen og et barn, bliver duplikeret i selve forskningsprocessen (Kirk 2007, 1252). Dette har ført til overvejelser over hvor *“frie”* børnene er til at trække sig fra en forskningsproces, eller til at give deres ærlige mening om forskningen til kende. Forskerens integritet udgjort af forskerens viden, erfaring, ærlighed og fairness er, som Kvale (Kvale og Brinkmann 2015, 120) beskriver det, i sidste ende den

afgørende faktor for opretholdelse af forskerens rolle i en etisk forsvarlig position. Magtrelationen i det studie, der ligger til grund for denne afhandling, vil yderligere blive beskrevet særskilt under de pågældende metodeafsnit.

Informeret samtykke

Et informeret samtykke bør for børns vedkommende bestå af tre dele: At børnene har fået information om forskningsprojektet på en forståelig måde, at informeret samtykke gives frivilligt, og at de potentielle deltagere har både kapacitet og kompetence til at medgive deres samtykke. Det pointeres her, at det både er barnet selv, samt dets forældre eller værge, der skal give informeret samtykke (Kirk 2007, 1254). Det anses således for uacceptabelt blot at indhente samtykke fra barnets forældre og ikke fra barnet selv. Ifølge Kvale er det endvidere vigtigt at pointere deltagernes ret til at trække sig fra undersøgelsen når som helst (Kvale og Brinkmann 2015, 116).

Eleverne i dette studie er blevet informeret om projektet inde i klasselokalerne forud for at selve interventionen gik i gang. Her fortalte jeg eleverne hvad projektet gik ud på, hvad jeg skulle bruge det til, og at det ville være frivilligt for dem at deltage i projektet i forhold til at få taget billeder, lave en tegning, eller lade sig interviewe. Eleverne blev også oplyst om, at de til enhver tid ville kunne trække sig ud af forskningsprojektet. Eleverne havde desuden mulighed for at stille opklarende spørgsmål. Det rejser naturligvis en ny problemstilling, at eleverne har rettigheder til at trække sig fra projektet og deres deltagelse i interviews og tegninger, men udfordringen består i, at det ikke har været muligt for eleverne at trække sig helt fra idrætsundervisningen i denne periode. I denne periode har eleverne haft undervisningspligt. Eleverne har dermed reelt ikke haft mulighed for at trække sig fra min synsvinkel, og dermed min observation. Men eleverne har haft mulighed for ikke at lade sig indgå i de efterfølgende fortolkninger af observationen.

Eleverne fik hver tildelt et brev med informeret samtykke til at tage med hjem til værge eller forældre. Disse samtykkeerklæringer har jeg indsamlet over mange dage, og uddelt nye erklæringer til de elever der havde forlagt deres erklæringer. Samtykkeerklæring kan ses på bilag 5. Ud af 79 elever var der 4 elever, hvis forældremyndighed valgte ikke at give samtykke om brug af billeder. Dette afslag respekteres naturligvis fortløbende.

Fortrolighed

Fortrolighed i forskning handler om hvilke aftaler man laver med deltagerne. Dette kan være en aftale omkring hvad man må og kan gøre med det empiriske materiale, der er resultatet af elevernes deltagelse (Kvale og Brinkmann 2015, 117). At opnå fortrolighed med det eller de børn, der indgår i en forskningsproces, er afgørende for hvilke informati-

oner der kommer ud af den pågældende forskning (Spratling, Coke, og Minick 2012, 48; Kirk 2007, 1252). Det er således vigtigt for forskeren at børnenes integritet bevares, og at sensitive personlige forhold er bevaret private. I dette studie er eleverne blevet informeret om, at hvad de fortæller til mig, ikke bliver fortalt videre til deres lærer eller til andre elever. Endvidere har jeg garanteret eleverne, at deres navne vil blive ændret i notitser på hjemmesider, samt i denne endelige afhandling. Således er alle elevernes navne ændret i denne afhandling med respekt for køn og nationalitet. For at opnå så stor en fortrolighed med eleverne som muligt, har jeg valgt at bruge tid sammen med eleverne ud over selve interventionen. I et review over kvalitativ dataindsamling med børn (Spratling, Coke, og Minick 2012, 48) pointeres vigtigheden af, at en kontinuerlig kontakt med børnene har en faciliterende effekt på forskningen. Af den årsag har jeg opholdt mig sammen med eleverne i både skoletimer, frikvarterer og ved morgensamlinger. Dette har givet eleverne mulighed for at "se mig an", og at lære mig bedre at kende, og omvendt. Af hensyn til elevernes fortrolighed er hele interventionen udført i elevernes daglige kontekst. Interventionen foregik, hvor eleverne alligevel skulle modtage deres idrætsundervisning, og interviews er blevet udført i et velkendt lokale på skolen tæt på elevernes eget klasselokale. Alle tegninger er udarbejdet i elevernes eget klasselokale.

Videnskabsteoretisk ståsted

Der findes flere markante forskelle på den kvalitative og den kvantitative forskning. Således er der også store forskelle i de grundlæggende antagelser, som enten den kvalitative og den kvantitative forsker arbejder ud fra. Disse grundlæggende antagelser betegnes som paradigmer. Et videnskabeligt paradigme defineres i bogen: "Forskning om og med mennesker" (Launsø, Rieper, og Olsen 2011) således:

"... et videnskabeligt paradigme er et samlet begreb for det sæt af grundlæggende og accepterede anskuelser, der er styrende for forskning, såvel i det teoretiske som i det praktiske forskningsarbejde" (Launsø, Rieper, og Olsen 2011, 44).

At arbejde ud fra et bestemt paradigme, handler så at sige om, hvilket ståsted man har som forsker. Eller mere populært sagt: Igenom hvilke briller man anskuer sit forskningsprojekt. Da det er hensigten med denne afhandling, at anskue datamaterialet ud fra en fortolkningshorisont, og at der i afhandlingens problemformulering lægges op til at forstå forskellige betydninger i relation til holdspil og sundhedsfremme, er det relevant at benytte den hermeneutiske analysestrategi som denne afhandlings videnskabsteoretiske paradigme og udgangspunkt.

Hermeneutisk analysestrategi

Hermeneutikken anses som værende både en videnskabsteoretisk tradition og en metode. Selve ordet hermeneutik betyder "fortolkning" (Østergård 2013, 292), og den klassiske hermeneutik beskæftiger sig med kunsten at forstå tekster (Gadamer 2004, 158). I dette tilfælde vil begrebet "tekster" dække over afhandlingens empiriske materiale, som består af observationer, tegninger og interviews. Hermeneutikken anses som et ontologisk princip, hvor forståelse er en betingelse for at opnå en mening (Birkler 2011, 95). Denne forståelsesproces beskrives ofte med den hermeneutiske cirkel. Grundlaget for den hermeneutiske cirkel er at: *"... vi kun kan forstå meningen med de enkelte dele ved at se dem i sammenhæng med deres helhed og kun kan forstå helheden ud fra de enkelte dele, der skaber helheden"* (Dahlager og Fredslund 2012, 159). Dette er en processuel og dialektisk tilgang. I den klassiske hermeneutik består den hermeneutiske cirkel af en meningsdel og en meningshelhed (Dahlager og Fredslund 2012, 159). Meningsdelen og meningshelheden er gensidigt afhængige af hinanden, og meningsdelen giver kun betydning set i relation til meningshelheden, og meningshelheden kan kun bestemmes kun ud fra meningsdelene. Således vil fortolkningen af en tekst bestå i en gennemgang af den hermeneutiske cirkel, med alle sine meningsdele, indtil der opnås en større helhed og mening uden indre modsigelser (Dahlager og Fredslund 2012, 159). Da man i tolkningen af teksten hele tiden opnår en ny forståelse, og at cirklen derfor reelt ikke bliver gentaget, kaldes den hermeneutiske cirkel ofte mere korrekt for "den hermeneutiske spiral" (Kristiansen og Krogstrup 1999, 173).

Der findes flere forskellige traditioner indenfor hermeneutikken. Denne afhandling bygger dog primært på den tyske filosof Hans-Georg Gadamers filosofiske hermeneutik. Det er ikke hensigten at holde de forskellige hermeneutiske anskuelser op imod hinanden i denne afhandling, men snarere at anvende Gadamers filosofiske hermeneutiske tilgang til øget forståelse og fortolkning af afhandlingens problemformulering. Dette afsnit vil derfor indeholde en redegørelse for principperne: Fordomme og forforståelse, situation og horisont, og forståelse som horisontsammensmeltning. Desuden vil jeg redegøre for de metodiske principper der udfordrer forforståelsen. Afsnittet indeholder slutteligt en redegørelse for kodning og meningskondensering af afhandlingens empiriske materiale.

Fordomme og forforståelse

Gadamer tager sit afsæt i det der kaldes den filosofiske hermeneutik, og bryder med tidligere tiders hermeneutik, idet han tager afstand fra det traditionelle syn på subjekt og objekt (Dahlager og Fredslund 2012, 157). Tidligere tiders hermeneutik var bygget op omkring oplysningstidens tro på, at fornuften var vejen til sandheden. Hermed blev alt hvad

der havde med fordomme at gøre, betragtet som en modsætning til fornuften, og dermed som værende en fejlurdering, og i sig selv vejen til falsk viden. Gadamer forstod dog begrebet fordomme anderledes. Gadamer forstod begrebet fordom mere ordret, nemlig en "for-dom". I dette ligger den forståelse, vi har af et fænomen, før vi reelt undersøger det. Dermed er fordom en forståelsesproces, der ændrer sig over tid, og i takt med at viden og forståelse af fænomenet ændrer sig (Dahlager og Fredslund 2012, 157).

Det er således et af de helt centrale metodiske principper i hermeneutikken at bevidstgøre sin egen forforståelse (Dahlager og Fredslund 2012, 166), og det er vigtigt at erkende, at: "*... der findes ikke forudsætningsløs viden eller andre typer forudsætningsløse videnskabelige resultater*" (Launsø, Rieper, og Olsen 2011, 29). Hvis man som forsker i den hermeneutiske position, ikke er i stand til at arbejde med sin forforståelse, vil analysen blive præget af forskerens egen kultur og dermed fremtræde etnocentrisk (Ottesen 2013, 118).

Gadamer anså det at overvinde disse fordomme, som en fordom i sig selv (Dahlager og Fredslund 2012, 157). På grund af denne fordom imod fordomme, introducerede Gadamer begrebet forforståelse, som et alternativ til begrebet fordomme. Gadamer mente at: "*... det udforskende subjekt ikke kan adskilles fra det udforskede objekt*" (Dahlager og Fredslund 2012, 157). Dette betyder, at forskeren ikke kan adskille sig fra det felt eller det fænomen han eller hun undersøger. Denne adskillelse kan ikke lade sig gøre netop på grund af, at forskeren har en forforståelse og en fordom omkring fænomenet allerede inden undersøgelsen går i gang. Gadamer mente desuden, at subjektets eller forskerens fordomme er et aktivt element i forståelsen af et fænomen. Man kan som forsker være bevidst om dele af sin forforståelse, men sjældent om det hele. Hvis man som forsker ikke ved noget om det fænomen man skal undersøge, kan man ikke sætte sig i stand til at vide hvilke spørgsmål der skal stilles. Således vil en forståelse forudsætte en forforståelse. Forforståelsen vil bestandigt udvikle sig, i takt med at der stilles spørgsmål til den.

For at forstå en tekst, med sine fordomme, må man være åben overfor teksten, hvilket Gadamer kalder, at man skal være åben overfor tekstens anderledeshed: "*... en hermeneutisk skolet bevidsthed på forhånd må være modtagelig for tekstens anderledeshed*" (Gadamer 2004, 256). Hvis man ønsker at forstå en tekst, må man altså være åben overfor den, og ikke forsøge at trumfe sine egne meninger ned over den. Formålet er netop at forstå teksten ved at lade teksten fortælle én noget, hvorfor man må være åben overfor tekstens anderledeshed. At være åben og modtagelig indebærer ikke at man er helt neutral, og på den anden side indebærer det heller ikke at man udsletter sig selv (Gadamer 2004, 256). Det indebærer derimod, at ens for-meninger og for-domme fremhæves og tilegnes (Gadamer 2004, 256). Gadamer beskriver at: "*Det gælder om at være bevidst om*

sin forudtagethed, således at teksten viser sig i sin anderledeshed og hermed får mulighed for at spille sin sagsmæssige sandhed ud imod ens egen formening” (Gadamer 2004, 256).

Situation og horisont

Situationen er udgangspunktet for vores forståelse. Det er den position eller det sted hvorfra vi betragter fænomenet, vi skal undersøge (Dahlager og Fredslund 2012, 161). Horisonten er den rækkevidde vi kan se, og horisonten breder sig som en vifte ud fra den situation forskeren har. Det er fra situationen mulighederne for at forstå horisonten opstår. Forståelse er en historisk proces, og dermed er historien på spil i al forståelse. En forskers situation omfatter således både den sociokulturelle kontekst, men også den personlige historie i form af social baggrund, køn, uddannelse, arbejde mv. Situationen kan ikke afdækkes fuldstændig, da man som forsker netop står midt i den, og dermed ikke kan være helt objektiv (Dahlager og Fredslund 2012, 162). En forskers horisont kan både være smal og bred. At have en bred horisont åbner op for muligheden for at se andet end det der er lige for, for at kunne betragte fænomenet i et større perspektiv, og for at kunne se det sat i relationer. Horisont er en dynamisk størrelse, der hele tiden vil ændre sig i takt med at forforståelsen bliver udfordret og sat på prøve (Dahlager og Fredslund 2012, 163). Ifølge Gadamer er det afgørende, at vi sætter os ind i den horisont, som teksten er et produkt af.

Forståelse som horisontsammensmeltning

Ifølge Gadamer sker forståelsen i mødet mellem forskerens horisont og tekstens horisont ved en horisontsammensmeltning. Denne horisontsammensmeltning forudsætter dog, at forskeren sætter sig ind i den andens sted, forstået som i tekstens sted, medbringende sin forforståelse. Hermed skabes noget helt tredje, som ligger udenfor både forskeren selv, og udenfor teksten. Dette kaldes for en produktiv proces fremfor en reproduktiv proces. At reproducere den andens viden er ikke en forståelsesproces. Forståelsesprocessen ligger netop i produktionen af den nye viden, der opstår ved horisontsammensmeltningen.

Metodiske principper til at udfordre forforståelsen

For at være tro imod Gadamers tanke om, at forskeren træder ind i den hermeneutiske spiral mellem forforståelse og forståelse, er det relevant for forskningsprocessen og relationen til forskningsprojektet at afklare hvad forforståelsen består af. Forforståelse kan i denne forskningsmæssige sammenhæng afgrænses til at omfatte det faglige perspektiv, hvilket omfatter de antagelser som er erfaringsmæssigt, empirisk, eller teoretisk baserede, samt den teoretiske referenceramme, den metodiske tilgang, og den erkendelsesinte-

resse, der er bestemmende for min personlige forståelseshorizont som forsker (Dahlager og Fredslund 2012, 165).

Første metodiske princip: At bevidstgøre sin egen forforståelse

Jeg vil som led i bevidstgørelse af min egen forforståelse beskrive min situation, hvorfra jeg betragter horisonten og denne afhandlings fænomener. Jeg er en kvinde født i 1974, og jeg er opvokset i en forstad til København. Jeg er førstefødte datter af to akademikerforældre. Jeg er uddannet cand. scient i idræt og fysioterapeut. I mit virke som både kandidat i idræt og fysioterapeut har jeg arbejdet med børn med særlig fokus på motorisk udvikling, forebyggelse af idrætsskader og genoptræning. Jeg er vokset op med oplevelsen af, at fysisk aktivitet er både en naturlig og eftertragtet del af hverdagen. En værdi, som nu forsøger at videregive til mine egne børn. Ligeledes kan jeg mærke, at jeg kan blive følelsesmæssigt påvirket når mine børn ikke deler samme interesse for idræt og fysisk aktivitet, og til tider hellere vil vælge stillesiddende tid foran en skærm, fremfor at komme ud og spille med en bold. Dette symboliserer, at fysisk aktivitet og leg er nogle indgroede positive værdier i mig. Disse værdier kan, og skal jeg, ikke se mig fri fra i min undersøgelse af fænomenet holdspil og sundhedsfremme.

På den folkeskole, hvor jeg udførte interventionen, har jeg i mit møde med 81 elever fra forskellige sociokulturelle baggrunde, været udfordret på at forstå hvilke normer og værdier eleverne er vokset op med, særligt på området omkring fysisk aktivitet og tilgangen til dette. Jeg er bevidst om, at jeg har svært ved at forstå modvilje overfor fysisk aktivitet og leg med klassekammeraterne. Samtidig prøver jeg at forstå, hvordan det må være at have dårlige kropslige erfaringer, og komme til en idrætstime, hvor man netop bliver konfronteret med det at skulle bruge sin krop. Her vil det være synligt for alle klassekammeraterne, hvis man føler sig forkert i kraft af sin figur, farve, påklædning eller kompetencer. Jeg forestiller mig selv skulle performe på et madlavningshold, hvor jeg selv ville føle mig utilstrækkelig allerede inden timens begyndelse. Jeg ville forsøge at skjule mig og mine manglende kompetencer, og jeg ville for alt i verden ikke håbe at jeg blev synlig eller udstillet. Men hvordan kunne jeg vide om det ville ske, hvis jeg ikke på forhånd kendte udfordringen, eller de personer der skulle varetage undervisningen? Dette kan være kilde til en utryghed, som jeg tror at nogle elever har oplevet. Jeg har ved disse og andre overvejelser forsøgt at udvide rækkevidden af min horisont, og horisontsammensmeltningen er netop her, hvor jeg som forsker har forsøgt at sætte mig ind i elevernes samspil med hinanden og med holdspillet. Hermed bliver min forståelse af fænomenet mulig. Det er her jeg henter interessante analytiske perspektiver ud af empirien.

Ud over mit faglige perspektiv som samfundsfaglig kandidat i idræt og fysioterapeut, har jeg selv rødder i holdspillet ultimate frisbee, som jeg har dyrket siden 1997. Ultimate fris-

bee har i perioder fyldt meget i mit liv, med træning tre gange om ugen og sommerferier, der var baseret på store slutrunder som EM og VM rundt omkring i verden. Mange af mine nære venner har jeg fået igennem ultimate frisbee. Således har jeg en forforståelse af, at ultimate frisbee er et unikt holdspil, både i kraft af selve aktiviteten, men også på baggrund af af spillets kultur og "spirit". At benytte sig af en intervention baseret på et holdspil, som jeg selv har så dybe rødder i, medfører naturligt en række spørgsmål, samt en række fordele og ulemper. Den største fordel ved at vælge et område, der i mange år har været genstand for min personlige passion er, at denne passion forhåbentlig har smittet positivt af på såvel deltagerene i projektet, som i selve afhandlingen. Som Ronglan formulerer det: *"Hvis det personlige engagement i sagen er fraværende, reduceres vidensudviklingen til at levere en vare, som er bestilt. En sådan holdning er dræbende for god forskningsvirksomhed"* (Ronglan 2013, 39). Min kulturelle forforståelse af feltet, har hjulpet mig med at designe interventionen, særligt hvad angår håndteringen af moralske temaer som fairplay og spirit. En af ulemperne ved det tætte forudgående kendskab til et felt er faren for at blive "hjemmeblind" eller "go native" (Ronglan 2013, 42). Det betyder, at hvis man som forsker er en stor del af den kultur eller det felt man vil studere, risikerer man at miste evnen til at stille sig udenfor feltet og betragte det med "nye øjne", og dermed også miste evnen til at undre sig og stille kritiske spørgsmål. Endvidere ligger der en potentiel faldgrube i "faren for projektion af egne erfaringer" (Ronglan 2013, 42). Det betyder, at en meget indforstået forsker er i risiko for at projicere egne erfaringer og oplevelser over på de deltagere, der skal studeres. Derved minimeres åbenheden for, at der kan være andre oplevelser af samme fænomen eller kultur end forskerens egen oplevelse. Jeg kan som forsker i dette felt ikke undsige mig fra risikoen for, at der har været fænomener eller kulturelle koder, som jeg har overset i kraft af min forforståelse. Jeg kan ej heller frasige mig en vis risiko for, at jeg har projiceret egne følelser og erfaringer over på eleverne. Jeg må erkende, at jeg i udgangspunktet ønskede at eleverne kunne komme til at elske ultimate frisbee lige så meget som mig selv. I dette ønske kan der potentielt ligge en iver, der har gjort mig blind for andre måder at anskue holdspillet på. Der kan dermed have været situationer, som jeg har observeret og tolket på én måde, fordi min horisont ikke har været bredere end min situation tillod.

Andet metodiske princip: At sætte sin forforståelse på spil for der igennem at sætte sin forståelseshorisont i bevægelse

Som forsker er det vigtigt at gøre sig åben for at horisonten kan blive rykket, og der dermed kan ske en påvirkning af betingelser og muligheder for forståelse (Dahlager og Fredslund 2012, 167). Dette kaldes at sætte sin forforståelse og forståelseshorisont i bevægelse. Ved at være åben for at andre stiller spørgsmål til min forståelse, vil min forståelseshorisont blive sat i bevægelse i mødet med deres horisonter. Dette er sket for mig ved

løbende at holde oplæg, præsentationer, diskussion af analyser med mere med både kollegaer, vejledere og ikke praksisfeltet.

I min eksplorative fase, hvor jeg var ude at undersøge praksisfeltet, blev jeg flere steder positivt overrasket over de lærere jeg observerede, som var meget reflekterede over deres undervisning, og som også kom med sparring på mine idéer om eksempelvis længde og organisering af interventionen. Senere i forløbet blev jeg dog bekræftet i, at idrætsfaget mange steder er et lavstatusfag. Dette blev klart, da der igennem en periode på 8 uger kontinuerligt manglede en fast lærer i idræt, og at dette blev løst ved at indsætte tilfældige vikarer. Disse oplevelser har påvirket min forståelseshorizont og dermed haft indflydelse på tilrettelæggelsen af interventionen.

I mit miljøskifte på Umeå Universitet holdt jeg et oplæg om det at skrive et ph.d. projekt. Her fortalte jeg om mit forløb og i den forbindelse kiggede jeg mine arbejdsnoter, logbøger og tidligere oplæg igennem. Her fremgik det, at min problemformulering havde ændret sig adskillige gange. Ordvalget havde ændret sig, og den teoretiske tilgang havde ændret sig. Dette er udtryk for den bevægelse, der er sket i løbet af arbejdsprocessen og i takt med at min situation og horisont er sat i bevægelse og erkendelsen er blevet dybere. Skulle denne ph.d. afhandling rent teoretisk forløbe i yderligere tre år, ville min problemformulering formentlig ændre sig i takt med at min forforståelse ville bevæge sig yderligere. Dermed ikke sagt, at jeg har opnået fuld viden om min egen forforståelse - dette er ikke muligt for mig, da jeg netop er en del af den.

3. metodiske princip: At sætte sig i en andens sted

Når man som forsker skal undersøge et fænomen, må man prøve at forstå det et andet menneske siger, gør og handler ud fra, ved at forstå deres situation. Jeg skal som forsker ikke træde helt ud af min egen situation og over i den anden persons situation, men i stedet sætte mig selv i den andens sted ved at medbringe min egen forforståelse. Man kan forsøge at forstå det uforståelige, ved at sætte sig ind i baggrunden for hvad den anden siger eller gør - man sætter sig ind i det perspektiv, som den anden danner sine synspunkter ud fra.

Jeg har gjort mig umage for at forstå eleverne kontekst. Til at forstå deres kontekst har jeg anvendt observationer og teori. Jeg forsøgte at sætte mig ind i elevernes sted ved at observere dem i deres klasselokaler, i firkvarteret, i spisepausen og i teoritimer. Jeg forsøgte at aflæse hvordan de talte sammen for bedre at kunne forstå deres udgangspunkt for deltagelse og fairplay på banen. Jeg forsøgte at forstå elevernes grupperinger og hvilke konflikter og udfordringer de ikke blot var en del af i teoritimerne og frikvarterene, men i høj grad også i idrætstimerne. Fra teorien er jeg blevet klogere på den "børne- og

ungdomskultur”, som eleverne er en del af, hvor det nogle steder ikke er trendy at svede og løbe rundt i træningstøj, når man kan sidde ude på sidelinjen med sin mobiltelefon. En kultur, der er markant anderledes end den kultur jeg selv voksede op i gennem 1980'erne.

4. metodiske princip: At gøre sig bevidst om spørgsmålets struktur for derigennem at kunne påvirke dens horisont

Man skal som forsker rette opmærksomheden imod spørgsmålets struktur og aktivt udfordre dens horisont (Dahlager og Fredslund 2012, 173). Gadamer ser åbenhed som fundament for forståelse. En sådan forståelse viser sig ved, at vi stiller spørgsmål. Jeg har stillet spørgsmål til lærere og elever undervejs i hele interventionen, men også før selve interventionen og i særdeleshed efter interventionen ved de 12 gennemførte fokusgruppinterviews. Et enkelt spørgsmål et på en og samme tid en åbning og en begrænsning. Åbenheden ligger i muligheden for at svare forskelligt på det samme spørgsmål, og begrænsningen ligger i, at det dog ikke er muligt at svare hvad som helst på det samme spørgsmål. Således er denne afhandlings problemformulering et spørgsmål, der er kommet til ud fra ønsket om en forståelse af et fænomen, velvidende at strukturen i problemformuleringen både åbner op for muligheder, samtidig med at det begrænser horisonten.

Kodning og meningskondensering

I den kvalitative forskning findes flere forskellige metoder til analyse af empirien (Dahlager og Fredslund 2012, 175). Dog er det vigtigt at være stringent i analysen af empirien, så man eksempelvis undgår at lægge sin egen forforståelse ned over materialet, men at man tager ”den andens” sandhed for pålydende (Dahlager og Fredslund 2012, 175). For at opnå stringens har jeg benyttet mig af fire analytiske trin: Helhedsindtryk, meningsbærende enheder identificeres, operationalisering, og sidst en rekontekstualisering og hermeneutisk fortolkning. De fire trin præsenteres i det følgende som en samlet tekst, der gerne skulle gøre analyseprocessen transparent for læseren.

For at opnå et godt helhedsindtryk af mit materialet inden selve nedbrydningen og dekontekstualiseringen, har jeg lyttet til alle 12 interviews imens de stod på uden at tage nævneværdige noter, men jeg tillod mig at lytte til eleverne, for derved at få en helhedsvurdering af empirien. Efter interviewet blev både observationsnoter og interviews transkriberet, for at få mulighed for at identificere de meningsbærende enheder ved en kodning. For at øge stringensen er tekstdokumenterne efter transskriptionen blevet overført til software-programmet ”Nvivo”, hvor teksterne er blevet kodet. Nvivo-programmet tilbyder en måde at organisere, klassificere og analysere forskellige typer af kvalitativt ma-

teriale på, hvilket skaber et godt overblik over en ellers kompliceret proces med en stor mængde data. Nvivo kan derved hjælpe med at maksimere udbytte af data, samt gøre analyseprocessen transparent. Kodningen består i sig selv af en datareduktion, for at ende med fortolkninger og konklusioner (Kristiansen 2015, 481). Datareduktionen består i at nedbryde data til forskellige små enheder eller temaer, der navngives og kodes. Kodningen beskriver altså den proces, hvor forskeren identificerer og navngiver mere eller mindre afgrænsede databidder (Kristiansen 2015, 484). Kodningssystemerne fungerer praktisk som arkiv for de udvalgte tekstpassager, hvori referencerne er opbevaret og registreret under et bestemt tema. Faldgruben ved brug af kodninger kan være at forskeren får udviklet for mange koder uden refleksion for hvordan materialet kan bidrage til forståelse eller fortolkning. En måde at komme uden om denne problematik er selv at danne sine koder, og altså ikke lade computeren gennemføre en automatisk kodning, hvor computerprogrammet selv foretager en grovsortering. Ydermere er det en fordel for forskeren bestandigt at beskrive sit valg af koder med en kort analyse, der sikrer en vedvarende refleksion over temaerne og teoriens indbyrdes sammenhæng (Kristiansen 2015, 487). En omhyggelig kodning af teksterne, tvinger forskeren til at blive fortrolig med flere detaljer i tekstmaterialet (Kvale og Brinkmann 2015, 263). Kodninger og temaer er herved operationaliseret ved at blive slået sammen.

I denne afhandling er benyttet to forskellige kodningsmetoder: Begrebskodningen og den datastyrede kodning. I begrebskodningen er kategorierne blevet udarbejdet ud fra den bagvedliggende teori. Denne metode kaldes også "top down" metoden. Den datastyrede kodning er derimod en proces, der bygger direkte på datamaterialet, og informanternes udsagn benyttes som koder. Dette kaldes også "bottum up" metoden (Kristiansen 2015, 485). Jeg har i denne afhandling således både benyttet mig af både en åben og en lukket kodning. Jeg har benyttet den åbne kodning til at være tekstnær og oprette nye koder i, som er direkte relateret til teksten. Jeg har forsøgt, at benytte de samme termer som eleverne har brugt. Dette for at sikre en bottum up-model, i stedet for en top down, som kan indebære en risiko for at være for forudindtaget og for fokuseret på konklusionen. Koder er skrevet i termer, som er aktiviteter eller handlinger som eksempelvis "at stille sig i vejen for hinanden", i stedet for at fortolke ordet som "snyd". På denne måde konkluderer jeg ikke på et svagt grundlag, men kan bagefter se hvilke koder der kan relateres til hinanden, og hvordan de kan relateres til teorien. Jeg har altså både benyttet mig af induktiv kodning, i form af den åbne kodning, men jeg har også benyttet mig af en deduktiv og lukket kodning, hvor jeg har benyttet en række pre-definerede temaer, der er opstået ud fra min problemformulering, min teori, mit design af interventionen samt selve interventionen. I Nvivo har det været muligt at samle både interviewtransskriptioner og observationsnoter, og jeg har haft mulighed for at kode teksterne som en samlet enhed. Herved har jeg kunnet samle databidder på tværs af de 12 fokusgruppeinterviews og de 8 primære observationer af selve idrætstimerne, og således udviklet en ny forståelse af datamateriale.

rialet. Den overordnede tilgang til analysen har således været af abduktiv karakter. Den abduktive analyseform benyttes, når udgangspunktet både er teoretisk og empirisk (Birkler 2011, 168). Jeg har således benyttet en rekontekstualisering ved at gå fra del til helhed og fra tekst til kontekst (Dahlager og Fredslund 2012, 177).

Observation

Observation, som kvalitativ metode, har sine rødder i antropologien, hvor pionerer udførte observationsstudier på ofte ikke-vestlige samfund. Her opholdt forskere sig igennem længere tid for at observere og deltage i fremmede kultures hverdagsliv (Szulevicz 2015, 81). Disse ophold førte til: "... *systematiske observationer og beskrivelser af de kulturelle praksisser i den observerede kultur*" (Szulevicz 2015, 82). Dette førte til en forståelse af, at deltagende observation kan bidrage med nye perspektiver på, og forståelse af for eksempel andre kultures livsomstændigheder. Der findes mange forskellige observationsmetoder, idet observationer kan foregå i alt fra laboratorier til observation i andre kulturer, og med hjælp af forskellige teknologiske hjælpemidler såsom videokamera, kamera, båndoptagelser der udskrives mm. Observationerne kan ligeledes foregå i forskellige tidshorisonter, fra en enkelt hændelse til strækkende sig over flere år. Endvidere kan fokus og formål med observationerne ligeledes have mange karakterer (Szulevicz 2015, 82). Det stærkeste argument for at benytte observation som metode er, at det sætter forskeren i stand til at beskrive og analysere hvad "*folk rent faktisk gør*" (Ottesen 2013, 117). Dette er i modsætning til både spørgeskemaer, og interview, hvor forskeren spørger ind til folks egne fortolkninger af hvad de gør. Endvidere er observation en god metode til at anskaffe sig en baggrundviden om et ukendt felt, som ønskes videre undersøgt med for eksempel interviews. Observationen kan tilbyde forskeren et kendskab til feltet, og dermed kvalificere interviewguiden efterfølgende. Observation og interview er desuden to metoder, der supplerer og komplementerer hinanden godt, og kan derfor med fordel anvendes sammen i et forskningsprojekt, hvilket jeg har gjort i denne afhandling. Jeg vil dog først beskrive deltagerobservation, som har været anvendt som metode til at indsamle empiri til denne afhandling.

For at anskueliggøre omfanget af observationen og øge transparensen af studiet, har jeg illustreret min tilstedeværelse på skolen ved nedenstående oversigt. Jeg har illustreret hvor jeg har observeret eleverne, hvilket enten har været i klasselokalerne, tilfældigt på gangene i forbindelse med koordinering med lærerteamet, eller ved observation under selve interventionen på banerne i lektion 1 til lektion 8. Oversigten over fokusgruppeinterview er ikke medtaget her, men præsenteres særskilt under afsnittet om interviews.

Dato	Aktivitet
Tirsdag den 9. august 2016	På skolen. Første møde med eleverne. Introduktion, samtykke og indledende spørgeskema
Fredag den 12. august 2016	På banerne. 1. lektion
Tirsdag den 16. august 2016	På skolen. Møde med to af lærerne. Observation i klasserne
Onsdag den 17. august 2016	På skolen. Uddeling af mapper og fordeling af hold
Torsdag den 18. august 2016	På skolen. Uddeling af de resterende mapper. Fairplay undervisning i en klasse
Fredag den 19. august 2016	På banerne. 2. lektion
Torsdag den 25. august 2016	På skolen. Indsamling af samtykkeerklæringer
Fredag den 26. august 2016	På banerne. 3. lektion
Mandag den 29. august 2016	På skolen. Aflevering af trøjer samt planlægning
Torsdag den 1. september 2016	På skole. Med eleverne til maling på T-shirts i billedkunst
Fredag den 2. september 2016	På banerne. 4. lektion
Tirsdag den 6. september 2016	På skolen. Indsamling af samtykke
Onsdag den 7. september 2016	På skolen. Indsamling af samtykke
Fredag den 9. september 2016	På banerne. 5. lektion
Fredag den 16. september 2016	På banerne. 6. lektion
Torsdag den 22. september 2016	På skolen. Indsamle samtykke samt koordinere med lærerteam
Fredag den 23. september 2016	På banerne. 7. lektion
Onsdag den 5. oktober 2016	På skolen. Koordinering af tegninger med lærerteam
Fredag den 7. oktober 2016	På banerne. 8. lektion. Frisbee-festival.

Tabel 8. Illustration af min tilstedeværelse og observation af eleverne

Deltagerobservation

Der skelnes overordnet imellem to forskellige former for observation: Den eksperimentelle observation og deltagerobservationen (Szulevicz 2015, 82). De eksperimentelle observationer er af en type observation, hvor det er muligt for forskeren at indgå i en struktureret relation til det, der observeres, som eksempelvis kan foregå i et laboratorie (Szulevicz 2015, 83). I den deltagende observation er den situation eller kontekst, der skal observeres, til stede allerede inden observationen starter. Deltagerobservation kan beskrives som et paradoksalt begreb, idet betydningen af det sammensatte ord er modsatrettet. "Deltager" hentyder til det at involvere sig, imens det at "observere" hentyder til no-

get der foregår på distancen (Szulevicz 2015, 83). Det primære formål ved at udføre observationsstudier benævnes ved seks årsager (Szulevicz 2015, 86):

- At åbne feltet op
- At opbygge en relation til de observerede aktører
- At blive i stand til at stille de rigtige spørgsmål
- At få en intuitiv forståelse af datamaterialet
- At indfange og adressere forhold som er utilgængelige ved hjælp af andre kvalitative metoder
- At beskrive praksis

Deltagerobservationens styrke er, at: *"... det er en metode, som kan give forskeren mulighed for at følge, opleve og forstå social praksis, mens den udspiller sig"* (Szulevicz 2015, 88). Deltagerobservation er altså en metode, hvor forskeren er til stede lige der hvor den sociale praksis udspiller sig. Det betyder, at forskeren har mulighed for både at observere den verbale og den nonverbale interaktion. At være til stede hvor den sociale praksis udspiller sig, sætter endvidere forskeren i stand til også at indfange andre sanseindtryk som lugte, lyde, vejrforhold, osv. Indtryk som de deltagere der observeres, også er udsatte for. Forskeren så at sige fornemmer den sociale praksis på egen krop. Deltagerobservation er desuden en god metode til at komme tæt på de aktører, der observeres (Szulevicz 2015, 88).

Der er dog flere forhold ved deltagerobservation, man som forsker skal forholde sig til. Som forsker, der vælger at bruge deltagerobservation som metode, skal man påregne at det kan være en tidskrævende proces, da observationer typisk pågår over længere tid end en spørgeskemaundersøgelse eller et interview varer. Udfordringen ved tidsperspektivet i deltagerobservationen er, at der ikke findes egentlige svar på hvornår man har observeret nok, og hvornår man har opholdt sig tilstrækkelig lang tid i felten til at kunne drage nogle konklusioner (Szulevicz 2015, 88). Ulemperne ved at benytte observation, som metode, og særligt deltagerobservation er endvidere, at kunne opretholde en fornuftig sondren imellem den ordinære observatør og den deltagende observatør, hvilket beskrives nærmere i det følgende. Deltagerobservation handler med andre ord og balancen imellem *"involvement"* og *"detachment"* (Ottesen 2013, 118). Det vil sige, at det handler om at skabe en balance imellem det at deltage og dermed involvere sig, og det at distancere sig.

Ordinær observatør versus deltagende observatør

Vi er alle ordinære observatører i de sociale situationer vi indgår i. Vi observerer og handler i mange hverdagssituationer uden i virkeligheden at være bevidste om det. En deltagende observatør observerer med en særlig bevidsthed. James Spradley har i sin bog:

"Participant Observation" (Spradley 1980) beskrevet seks parametre, der adskiller en ordinær observatør fra den deltagende observatør. De seks parametre er (Spradley 1980, 54):

- Dual Purpose
- Explicit Awareness
- Wide-angle Lens
- The insider/Outsider Experience
- Introspection
- Record Keeping

Med begrebet "Dual Purpose" beskriver Spradley, at der findes to formål med den deltagende observation, nemlig at indgå i de pågældende aktiviteter og at observere disse aktiviteter, mennesker, fysiske aspekter mv. i den pågældende situation. Den ordinære observatør indgår i aktiviteterne, men indtager ikke den observerende rolle undervejs.

"Explicit Awareness", henleder til, at man som deltagende observatør hele tiden skal henvende sin opmærksomhed på alt det, den ordinære observatør gør nærmest per automatik, fordi det er en genkendt handling, der ikke kræver store overvejelser, eller at det er informationer, som man som ordinær observatør ubevidst vælger ikke at tillægge opmærksomhed af risiko for at blive overladet med indtryk og informationer. Den deltagende observatør skal hele tiden være opmærksom på hændelser eller indtryk der ellers kunne blive "overset".

"Wide-Angle Lens" refererer til at den deltagende observatør bør indtage en slags vidvinkel, der sætter observatøren i stand til, at indtage et bredere spektrum af informationer, end den ordinære observatør ville indfange. Ligeledes opfordrer andre studier den deltagende observatør til bestandigt, at arbejde med sin fysiske placering og positionering i feltet, for at reflektere over hvad der fanges af hvilke vinkler og hvilken indsigt det faciliterer (Højholt og Kousholt 2014, 326).

"The insider/Outsider Experience" er et perspektiv, som den deltagende observatør må indtage. Dette betyder, at den deltagende observatør i kraft af deltagelsen i en situation eller aktivitet har mulighed for at opleve dette "indefra" og mærke hvorledes dette føles. Samtidig må den deltagende observatør også indtage det "udvendige" perspektiv og se situationen udefra og observere deltagende som objekter. Der skal bestandigt foregå en vekselvirkning imellem perspektivet fra "en insider og en outsider".

Med begrebet "Introspection" henviser Spradley til at man som deltagende observatør skal lære at: "... use yourself as a research instrument" (Spradley 1980, 57). Hermed me-

nes, at forskeren skal bruge sig selv som redskab i den deltagende observation, og blive i stand til at opleve og fornemme og beskrive for eksempel en bestemt hændelse. En "introspection" synes ikke objektiv, da det udelukkende er forskerens subjektive oplevelser, der i sidste ende vil blive beskrevet, men en "introspection" vil kunne bidrage med værdifulde oplysninger og data i det kvalitative arbejde.

Det sidste punkt, som Spradley beskriver i sin sondring imellem den ordinære observatør og den deltagende observatør, er "Record Keeping", altså hvorledes forskeren nedskriver sine observationer. Spradley beskriver at de fleste forskere vil benytte sig af en noteform, hvor der dels beskrives "objektive observationer" og dels beskrives subjektive følelser. Denne "Record keeping" kan sammenlignes med det Laila Susanne Ottesen i "Observationer i idrætsfeltet" (Ottesen 2013) betegner som "feltdagbog og feltnoter".

Disse seks parametre har jeg søgt at holde mig for øje i mit metodiske arbejde som deltagende observatør, hvilket jeg vil beskrive i det følgende.

Forberedelse af observationen

Jeg vil tage udgangspunkt i Spradleys seks parametre til at beskrive hvorledes deltagerobservation er benyttet og udført i dette studie. Dette vil jeg gøre ved først at redegøre for min forskerrolle:

Forskerrolle

Under Spradleys parameter "dual purpose" beskriver han hvorledes den ordinære observatør adskiller sig fra den deltagende observatør. For at komme en nærmere afklaring af *hvilken* form for deltagende observatør, jeg som forsker har indtaget, er det relevant med en nærmere præcisering af observatørrollerne. Spradley beskriver, at der findes flere forskellige roller, som forskeren der gerne vil udføre deltagerobservation, kan indtage. Afhængig af hvilken type rolle forskeren indtager, er der varierede grader af involvering, som det fremgår i følgende tabel:

Degree of involvement	Type of participation
High	Complete
	Active
	Moderate
Low	Passive
(No involvement)	Non-participation

Tabel 9. Graden af involvering (Spradley 1980, 58)

Ikke-deltagelse (non-participation) er observatøren, der kun observerer, som det for eksempel gøres på tv. Observatøren, der er passiv deltager, er til stede på lokationen, men blot som tilskuer til den sociale situation. Denne deltagelsesform benyttes ofte på offentlige steder. Forskeren der udfører moderat deltagelse (moderate) er lidt involveret og forsøger at balancere særligt insider/outsider perspektivet (Spradley 1980, 60). Den aktive deltager (active) forsøger at gøre det samme, som de observerede deltagere. Det må dog antages, at der er tilfælde hvor dette ikke kan lade sig gøre af kulturelle eller færdighedsmæssige omstændigheder. Den højeste form for deltagelse som den deltagende observatør kan indtage, er den komplette deltagelse (complete). Den komplet deltagende observatør er typisk allerede en ordinær del af det felt der observeres, som for eksempel en basket spiller der vil udføre observation er med sit eget hold som felt og fænomen. Som udgangspunkt er der ikke én af disse deltagelsesformer, der er bedre end andre. Man skal i udgangspunkt indtage den forskerrolle, som metodisk passer til den givne forskning. Opdelingen er endvidere blevet kritiseret for ikke at tage forbehold for den følelsesmæssige grad af involvering, men blot den fysiske grad af involvering (Højholt og Kousholt 2014, 326). Men det "in mente", vil jeg alligevel tillade mig, at placere mig selv som forsker i dette projekt som værende en deltagende observatør af graden: Moderat deltagende. Selvom min rolle har været meget aktiv, ville jeg aldrig kunne indtage rollen som komplet deltager, da jeg ville skille mig ud fra de deltagere på flere områder. Deltagerne er børn, der går i skole og er inddelt i faste hold. Jeg er voksen, der er forsker på deres skole, og jeg betragtes af eleverne som en gæstelærer.

Jeg har til mine deltagerobservationer benyttet mig af en observationsguide for at give observationerne retning og fokus. Observationsguiden er dannet på baggrund af problemformuleringen. Observationsguiden fremgår af bilag 7.

Gennemførelse af observationen

Som udgangspunkt var det mit ønske, at indgå i en lavere grad af involvering. Dette anså jeg som udgangspunkt for at være den positionering, der ville indfange flest informationer. At jeg indtog/fik tildelt en rolle som gæstelærer, havde stor indflydelse på mine bevægelsesmuligheder, handlemuligheder og interaktionsmuligheder. Man kan tale om en positioneret observation (Ronglan 2013, 49). Det var vigtigt for mig at positionere mig så jeg kunne indtage en "Wide-Angle Lens", og dermed positionere mig, så jeg kunne opfange et bredest muligt spektrum af informationer. Når man står på et stort græsareal med 74 elever spredt ud over græsset, kræver det en nøje overvejelse over positioneringen. Jeg valgte derpå altid at placere mig imellem to baner. Selvom jeg havde mit fokus på den ene bane, kunne jeg fornemme og høre hvad der skete på banen bag mig. Det er en stor udfordring for en enkelt observatør at have hele 74 deltagere at observere. Jeg valgte derfor for at skærpe min "explicitte awareness" ved at udvælge to hold, som jeg ville star-

te interventionen med at fokusere på. I løbet af de 8 lektionsgange startede jeg hver lektion med to nye hold i fokus for min observation. På denne måde sikrede jeg mig at alle hold, og dermed alle elever fik nogen lunde lige meget "observationstid". Jeg er klar over at denne metode har betydet, at jeg er gået glip af situationer og hændelser, som har ligget udenfor mit synsfelt.

Da interventionen gik i gang "ramte hverdagen" også denne intervention, og kun én lærer, der havde været på det forberedende workshop mødte op til idrætstimen. Dette vidste jeg som regel først efter timen var gået i gang. Derpå var der typisk blot en enkelt lærer til stede, som havde forudgående kendskab til projektet. Generelt var to ud af de tre lærere, der var til stede vikarer, der ikke kendte til hverken projektet, ultimate frisbee eller for den sags skyld kendte eleverne. Årgangen var i desuden permanent i underskud af én lærer, der havde sagt op kort før skolestart. Dette betød, at jeg som forsker indtog en højere og højere grad af involvering, efterhånden som interventionen skred frem. Det viste sig at blive den bedste løsning, at jeg stod for undervisningen, og blot fik hjælp af de øvrige lærere til at holde tiden, samle eleverne med videre. Ud fra Spradleys model har jeg således haft en høj grad af involvering, og en aktiv deltagelsesform.

Feltnoter og feltdagbog

Feltdagbog og feltnoter referer til Spradleys parameter om "record keeping" og hvorledes observationerne er nedfældet. At udføre feltnoter og feltdagbog, som deltagende observatør, anses som værende et afgørende grundlag for videre at kunne beskrive, analyse og fortolke materialet (Ottesen 2013, 114). Feltnoter kan enten være skriftlige noter, der nedskrives samtidig med selve observationen, lige efter, eller det kan være mundtlige noter, der transskriberes efterfølgende. Feltdagbogen rummer en beskrivelse af hvad der er set og oplevet. Disse observationsnoter kan være suppleret af personlige kommentarer såsom undren, spørgsmål, tegninger, huskenoter, begyndende fortolkninger mm. (Ottesen 2013, 115). Disse refleksioner bør, ligesom feltnoterne, opstilles systematisk med angivelse af sted, tidspunkt, deltagere osv.

Observationsbeskrivelserne kan opdeles i en "thick" beskrivelse eller en "thin" beskrivelse (Ottesen 2013, 114). En "thick" beskrivelse rummer mange detaljer om alt fra de fysiske omgivelser, de menneskelige aktører, til selv aktiviteten og selv relationerne imellem aktørerne. En "thin" beskrivelse er udetaljeret og ligner på sin vis en overskrift. En "thick" beskrivelse lægger op til en "thick" eller fyldestgørende fortolkning, hvilket fremmer til validiteten af resultaterne (Ottesen 2013, 114).

På baggrund af min rolle med høj grad af involvering, har det ikke været muligt for mig at føre feltnoter undervejs i idrætstimerne. Jeg valgte derfor at have en mobiltelefon i en

taske på mig, som var sat på memo så al lyd blev optaget. Det vil sige, at elevernes stemmer, det talte sprog, betoningen i det sagte, lyde af begejstring, hujen, og det modsatte blev optaget. Endvidere gav diktafonen mig mulighed for selv at kommentere undervejs i interventionen. Dette har fungeret som mine feltnoter, hvor elevernes stemmer har fungeret som feltdagbogen i den efterfølgende transskription af lydoptagelsen. Udskriften af optagelserne er suppleret af det erindrede, og det jeg ellers ville have noteret i feltdagbogen, hvis jeg havde mulighed for at gøre dette undervejs.

Efterfølgende behandling af observationen

Den store udfordring ved observation er genskabe det observerede. Virkeligheden skal omsættes til tekst (Ronglan 2013, 53). At jeg først har haft mulighed for at føre notater efter jeg er kommet hjem, kan have betydet at nogle observationer er gået tabt i hukommelsen fra banerne til mit hjem. Omvendt har lydoptagelserne været med til at styrke min hukommelse og fornemmelse af idrætstimen. At benytte diktafon har givet mig en frihed til at kunne involvere mig og deltage frit. At optage eleverne stemmer har givet mig mulighed for at skrive ordret ned hvad eleverne rent faktisk sagde. Observationsmaterialet indeholder derfor konkrete citater fra eleverne. Jeg har forsøgt at undgå at tillægge eleverne motiver for deres handlinger, men forsøgt at genskabe dem så objektivt som muligt ud, taget min forforståelse i betragtning. Desuden har det at optage stemmerne fritaget mig fra at fokusere på det sagte, da det blev optaget, og dermed givet mig mere overskud til at fokusere elevernes handlinger.

Jeg har bestræbt mig på at udføre "thick" beskrivelser af mine observationer. I denne afhandling handler det om hold og sociale relationer, og det har givet det mig en ekstra dimension og nuance at kunne høre, hvad eleverne siger til hinanden. At opfange den verbale kommunikation har givet mig et bedre indtryk af, hvad der har bidraget til elevernes oplevelse af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed, samt hvad fairplay betyder for eleverne, og hvordan begrebet sættes i spil. Jeg har bestræbt mig på, at nedskrive mine observationer ned umiddelbart efter idrætstimmernes afslutning, og jeg har bestræbt mig på at få så mange detaljer som muligt med, velvidende at dette er subjektivt. Dette har været afhængigt af min personlige evne til at veksle imellem insider/outsider-perspektivet, min evne til at indtage en wide-angle lens, og min explicitte awareness.

Lydfilerne er blevet transskriberet og koordineret med observationsnoterne. Dokumentet er derpå hentet ind i software-programmet Nvivo, hvor det er blevet kodet. Kodningen og efterbehandlingen er beskrevet indledningsvist i dette kapitel.

Tegninger

At involvere børn og unge i kvalitative metoder er stadig i kun i sin begyndelsesfase, men der synes at være enighed om, at der er behov for mere forskning i hvilke sociologiske metoder der er bedst egnede til at høre børnenes stemmer (Elden 2013, 1). Samtidig er der kommet en større fokus på andre og nye måder at erhverve sig viden på udover de traditionelle metoder med sproget som fokus i både tale og på skrift (Literat 2013, 84). Metoderne i visuel forskning inkluderer både mekaniske redskaber, som fotografier, og videoer, samt de ikke-mekaniske redskaber som fx tegninger, lego, sand mm. (Literat 2013, 85). Fotografering har længe været en anvendt antropologisk metode til at dokumentere hvordan andre kulturer lever. Dette kan anses for at være en "dis-empowered" metode, som sætter de mennesker, der er blevet fotograferet i en passiv situation (Literat 2013, 85). Der er nu fokus på at de visuelle metoder er mere deltagende, uanset om der arbejdes med video, fotografier eller tegninger, og metoderne vinder stadig større og større indpas.

Selvom det at benytte børnetegninger har en længere tradition indenfor psykologien og terapeutiske praktikker end indenfor end indenfor socialvidenskaberne, mangler der stadig meget forskning på området (Elden 2013, 3). Den teoretiske og den praktiske proces er stadig kun ringe beskrevet og dokumenteret (MacPhail og Kinchin 2004, 87; Literat 2013, 94). Af samme årsag kan det være svært at finde guidelines og best practices til at hente inspiration i, for at undgå de faldgruber der forefindes ved benyttelse af enhver metode (Literat 2013, 94).

Der er dog bred opbakning om at bruge børnetegninger som redskab til at indsamle data og information om børn og unges oplevelser og erfaringer (MacPhail og Kinchin 2004, 90). Det er en demokratisk måde at involvere børnene til at producere viden og information (Elden 2013, 3). At bruge børnetegninger er ofte meget succesfuld. Børnene synes, at det er sjovt at tegne, da det er noget de kender, og det at tegne måske allerede en del af børnenes hverdag. Iona Literat, der har forsket i børnetegninger beskriver det således:

"Because of its playful nature and its lack of dependence on linguistic proficiency, this research method is especially suitable for work with children and youth across a variety of backgrounds and cultural contexts"(Literat 2013, 84).

Jo ældre børnene er, jo bedre er de i stand til at lave komplekse tegninger samtidig med at deres hukommelse bedres (Literat 2013, 87). Dermed er børnene rent faktisk i stand til at tegne noget der er knyttet til en speciel situation eller hændelse. Der mangler dog stadig forskning i hvordan denne metode bedst kan udnyttes i henhold til børnenes alder og kognitive og visuelle evner (Literat 2013, 87). Da det at tegne ikke stiller krav til børnenes lingvistiske evner om at kunne forstå et spørgsmål, reflektere over det og kunne formulere

re et svar, kan det være en fordel i forhold til at give forskeren en mulighed for at få alle de deltagende børns stemmer med i forskningsprocessen. Endvidere giver det at arbejde med en tegning over længere tid den fordel, at børnene får mere tid til at reflektere over deres respons i modsætning til en interviewsituation, hvor der forventes et svar direkte efter et spørgsmål er stillet. Det antages at børn, der tegner, er lige så akkurate og informative som børn der indgår i verbal kommunikation. På denne måde må det antages, at tegninger har potentiale til at give en nuanceret beskrivelse af de levede realiteter.

Etiske overvejelser ved brugen af børnetegninger som metode

I en interviewsituation er der et tydeligt magtforhold imellem den voksne, som er forskeren, og barnet, som er informanten (Elden 2013, 3). At benytte børnetegninger som metode tilbyder en mere udjævnet magtrelation imellem forsker og informant end det er i en interviewsituation, hvilket indebærer nogle etiske fordele:

“ This technique discourages the sense of a hierarchy between researcher and subject, and it is comparatively more horizontal and more ethical than alternative textual strategies” (Literat 2013, 89).

Dette kan være med til at give deltagerne indflydelse og ”empowerment” på en ny måde (Literat 2013, 84). Denne kvalitative tilgang kan medføre sjove oplevelser, være ekspresiv og kreativ, og være en slags afbrydelse af de mere traditionelle metoder, og i bedste fald være med til at opretholde børnenes koncentration eller motivation for videre deltagelse i projektet (Literat 2013, 89). Det giver desuden barnet mulighed for at bevæge sig udenfor de rammer som forskeren har lagt ned over forskningsprojektet, hvilket kan tilføre ny vigtig viden. Endvidere er det en fordel, at brugen af tegninger i en skolesetting er en let og billig måde at give adgang til mange informationer, som man ellers ikke logistisk ville kunne opnå i et forskningsprojekt. Særligt i en setting som skolen, hvor der sandsynligvis er mange deltagere og måske kun få ressourcer.

Der er dog også ulemper ved denne metode. Børnetegninger er begrænsende for vidensproduktionen, idet de kun reflekterer værdier, der kan fremstilles grafisk. Endvidere kan tegneevnen hos barnet være en begrænsende faktor i sig selv (MacPhail og Kinchin 2004, 90). Som forsker skal man være opmærksom på konteksten, og under hvilke omstændigheder tegningen er blevet til under. Én faktor er, at tegningerne ikke er blevet produceret spontant, men snarere på anmodning af forskeren, og hvad det kan medføre af skævvridning (Literat 2013, 93). Det er også værd at bemærke under hvilke omstændigheder tegningen blev til for det enkelte barn. Det er for eksempel af betydning om barnet sad ved siden af en god veninde, hvis tegning barnet efterlignede, eller om barnet skulle skynde sig til frikvarter og derfor jappede sig igennem tegningen. Som forsker vil

man også blive stillet overfor den udfordring at barnets tegning vil være personlig og relatere sig til barnets univers, der måske ikke er kendt af forskeren. Således vil tegningen have rod i barnets egen kulturelle baggrund og kontekst. I den forstand kan forskeren måske være uforvarende draget til visse fortolkninger og konklusioner, der er et produkt af forskerens egen kultur og forforståelse. MacPhail og Kinchin formulerer det således:

“Children draw what they know, not what they see—or even that children may be drawing what they want others to know they (the children) know” (MacPhail og Kinchin 2004, 88).

Af denne grund bør man være varsom med at fortolke børnetegninger. Visuelle data er mere ”åbne” end den skrevne tekst, og dermed sværere for forskeren at fortolke, og dermed øges risikoen for overfortolkning (Literat 2013, 93). En metode til at komme overfortolkning til livs på er at benytte andre supplerende eller komplementære metoder. At lade børnene selv forklare deres tegninger sætter forskeren i en lyttende position, og risikoen for fejlfortolkning mindskes. Endvidere sikres det, at tegningerne ikke bliver en erstatning for børnenes stemmer (Literat 2013, 94).

Børnetegninger som metode

Forberedelsen til at benytte børne/elevtegninger, har bestået i at søge efter eksisterende viden om børnetegninger som metodisk tilgang i en skolesetting og indenfor feltet idræt. Ved bred søgning er jeg blot stødt på to studier, hvor børnetegninger bliver benyttet som metode i forbindelse med deres oplevelse af idræt eller bevægelse i skoleregii. Disse studier vil jeg kort gennemgå nedenfor. Størstedelen af den kvalitative forskning, der er blevet udført på børn i forhold til idræt og bevægelse i skolen, er blevet udført på baggrund af metoder som interviews og spørgeskemaer (MacPhail og Kinchin 2004, 90). De to studier, som jeg har identificeret, er begge baseret på Sport Education-programmet, og benytter begge børnetegninger som middel til at undersøge elevernes oplevelse af et forløb med henholdsvis et kaospil, hvor der kunne scores hvis man studsede en bold ned i en hula hop ring, der var placeret bagerst i hver ende af banen (MacPhail og Kinchin 2004), samt fodbold (Mowling, Brock, og Hastie 2006).

I MacPhail og Kinchins projekt var der involveret 76 elever fra 5.og 6. klassesetrin, dvs. elever på 10-11 år. Dette studie inkluderede både individuelle interviews med eleverne, fokusgruppeinterviews med eleverne, interviews med lærerne, videooptagelser, spørgeskemaer og altså også børnetegninger. I dette studie blev elever bedt om: *“Draw a picture of Sport Education”*(MacPhail og Kinchin 2004, 92). Eleverne fik hver tildelt et stykke

blankt papir og kunne benytte de tegneredskaber de ville. Der blev i alt indhentet 46 tegninger. Børnene skrev deres navne på bagsiden. Forskerne var ikke til stede imens børnene lavede deres tegninger. I dette studie gik der 3 måneder fra børnene havde lavet deres tegninger til en af forskerne kom og snakkede med børnene om deres tegninger i et gruppeinterview. Evalueringen lød på, at de fleste elever virkede glade for at vise tegningerne frem, men tre elever var ikke så stolte over at formidle, hvad de havde tegnet. Det påpeges i studiet, at det kan være givtigt ikke at forhaste nogen fortolkning af tegningerne med børnene, men spørge mere objektivt om "hvad" børnene har tegnet, før der bliver spurgt ind til "hvorfor" de havde valgt at tegne dette. Som MacPhail formulerer det: "*Do not leap in to interpretation*" (MacPhail og Kinchin 2004, 92)

Tegningerne blev efterfølgende inddelt i tegninger der var "repræsentative" eller "symbolske". Et eksempel på de repræsentative tegninger var illustrationer af enkelte elever der spiller eller kaster til hinanden, eller af hele hold i aktion. Symbolske tegninger skildrer materielle objekter uden yderligere kontekstuel information. Et eksempel fra dette studie er tegninger af trofæer (MacPhail og Kinchin 2004, 90). Forud for analysen af tegningerne var der udarbejdet en kodningsliste med seks temaer, der var karakteristiske for Sport Education. Denne række af temaer blev dog udvidet undervejs i analyseprocessen.

I Mowling, Brock og Hasties projekt fra 2006 blev der spillet 20 lektioner 5-5 fodbold over 6 uger med en 4. klasse. Heraf blev 17 elever tilfældigt udvalgt til hver uge at udarbejde en tegning over forløbet. Af de 17 elever gennemførte 8 alle serien af 6 tegninger (Mowling, Brock, og Hastie 2006, 15). På denne måde har forskerne i dette studie modtaget en serie af tegninger, der kan være fremmede for forståelse af ændringer over tid. I dette tilfælde blev eleverne bedt om at tegne tegninger i samme rum, men eleverne sad lidt fra hinanden for at undgå kopiering af ideer (Mowling, Brock, og Hastie 2006, 17). Elevernes oplæg lød: "*I want you to think of soccer and draw whatever comes into your head*" (Mowling, Brock, og Hastie 2006, 17). Denne formulering blev brugt for at undgå at lede eleverne i en bestemt retning, men i stedet give plads til at eleverne kunne tegne det der var mest vigtigt for dem på det givne tidspunkt. Elevernes tegninger blev fulgt op med et kort spørgsmål fra læreren omkring hvad de har valgt at tegne, og dette har mundet ud i en kort tilhørende forklaring på hver tegning. I analysen af disse tegninger var der ansat to forskere, der uafhængigt af hinanden kodede tegningerne ud fra den kodningsliste, som MacPhail et al (MacPhail og Kinchin 2004) havde udarbejdet to år forinden. Forskerne stødte dog på forskellige udfordringer. Dels havde de svært ved at fortolke og kode tegningerne uden elevernes tilhørende forklaringer, og dels oplevede forskerne at MacPhail's kodningsliste virkede for simpel og begrænsende i forhold til kompleksiteten af børnenes tegninger (Mowling, Brock, og Hastie 2006, 19). Dette medførte at forskerne tilføjede deres egne koder. Data blev analyseret ved deskriptiv statistik. Koderne er til sidst i artiklen fremstillet under hver af de kategorier, som kendetegner en periode med

Sport Education. Det konkluderes dog at de tre temaer der stod stærkest frem var: At vinde, holdtilknytning, og ansvarsområder (Mowling, Brock, og Hastie 2006, 29).

Fra de to studier af hhv. MacPhail et. al. (2004) og Mowling et. al. (2006) blev det konkluderet at, tegningerne kan tilbyde omfattende data, og særligt i de situationer hvor tegningerne er fulgt op med elevernes fortællinger (Hastie, de Ojeda, og Luquin 2011, 122), men også at tegningerne kan fremstå alene som repræsentationer af hvad der har været på spil i den pågældende periode af interventionen (Mowling, Brock, og Hastie 2006, 28).

Indhentning af tegningerne

På baggrund af ovenstående, har jeg fundet det relevant at benytte børnetegninger i dette studie. Jeg har fundet det relevant at høre børnenes stemme på flere måder, samt vil det at benytte flere metoder til at indfange elevernes oplevelser og holdninger være i tråd med afhandlingens metodiske overvejelser omkring det at give eleverne muligheder for at deltage på flere niveauer. Ved både at benytte observationer, interviews og tegninger håber jeg på at kunne indfange elevernes udtryk, uanset om de har markeret sig mest ved deres evne til at formulere sig, deres evne til at dominere i observationsbilledet eller deres kreative evner til at tegne. Jeg har på denne måde forsøgt at give alle eleverne en mulighed for at deltage kompetent. Eleverne tilbydes så at sige metodisk flere deltagelsesmuligheder, ligesom de tilbydes flere deltagelsesmuligheder i selve spillet, tilbydes eleverne også i forskningsprocessen flere muligheder for at kunne deltage kompetent.

Da jeg gerne så, at der ikke skulle gå for lang tid fra interventionens afslutning til eleverne skulle lave deres tegninger, fik jeg mulighed for at komme på besøg i klasserne allerede tirsdag den 11. oktober 2016, hvor den afsluttende frisbeefestival var blevet afholdt fredag den 7. oktober 2016. Jeg mødte altså op på skolen 4 dage efter endt intervention for at indhente tegninger. Efter elevernes morgensamling tirsdag den 11. oktober var der læsetime i hver af de tre klasser. To af klasserne sad i deres respektive klasselokaler og den tredje klasse sad på fællesarealerne udenfor de to andre klasselokaler. Oplægget til elevtegningerne fremgår af bilag 8.

Eleverne var stille under mit oplæg, og begyndte derefter at finde blyanter, kuglepenne og farver frem som de havde lyst til. Nogle elever reagerede med at spørge mig: *"Hvis man ikke er så god til at tegne hvad gør man så?"*, imens andre gik i gang med opgaven uden yderligere spørgsmål. Eleverne sad omkring deres borde der var opstillet i små grupper med 4-5 elever omkring hvert bord. De fleste elever småsludrede under seancen, imens læreren måtte tyse på et par af eleverne, der blev for højtrystede. Generelt var

der meget summen og snakken. Fra oplægget begyndte havde eleverne 25 minutter til at lave deres tegninger, før der var pause. Nogle elever var færdige på 5 minutter, andre benyttede al tiden og brugte endda noget af pausen til at tegne færdig.

I starten af interventionen var der i alt 80 elever, men da der var fire elever, der flyttede skole inden efterårsferien, var der i alt 76 elever tilbage i de tre klasser. Jeg indsamlede tegninger over to dage, og de dage var der flere elever, der var fraværende af den ene eller den anden årsag. Derfor benyttede jeg mig af de dage, hvor jeg alligevel var på skolen for at udføre interviews, til at opsøge de elever som jeg ikke havde modtaget en tegning fra. Jeg førte kontrol med hvilke elever jeg havde modtaget tegning fra, og kunne derfor, når eleverne fik pause, finde de relevante elever, give dem en kort briefing pga. det lidt hektiske liv der kan forekomme i et frikvarter, og spørge dem om de havde lyst til at lave en tegning. De fleste elever satte sig ned og gik i gang med tegningen uden videre, og var færdige med tegningen i løbet af fem minutter. Trods ihærdige forsøg lykkedes det mig ikke at få tegninger fra 2 elever på grund af deres fravær, imens yderligere to elever sagde nej tak til at deltage. Jeg er i alt endt med at have 72 ud af 76 mulige tegninger.

Efterfølgende behandling af tegningerne

Inspireret af MacPhail studiet, var min intention at benytte tegningerne som en åbning for fokusgruppeinterviewet, og lade hver enkelt elev fortælle og lægge op til debat ud fra sin tegning. Min intention var altså ikke at gå i dybden med en analyse af hver enkelt tegning, ligesom det, jævnfør Mowlings studie, ikke har været praktisk muligt for mig at indsamle 72 elevers fortællinger om deres tegninger hverken undervejs eller umiddelbart efter de havde færdiggjort deres tegning. Intentionen var i stedet at lægge elevernes tegninger frem på det bordet under interviewet.

Jeg har i analysen og organiseringen af tegningerne dels benyttet mig af Nvivo og dels af Word. Kodningen af tegningerne er både foregået som en deduktiv proces og en induktiv proces. Jeg har søgt at indordne tegningerne under forudbestemte koder og temaer, men i de fleste tilfælde har jeg kigget på tegningen og givet den et tema for hvad tegningen repræsenterede. Det har jeg kun gjort i de tilfælde, hvor det var tydeligt hvad eleven havde tegnet, eller hvor der var en forklarende tekst til tegningen. De tegninger, som jeg ikke kunne se hvad forestillede, eller som ikke havde nogen forklarende tekst har jeg kodet under: Andet. Jeg har ladet mig inspirere af MacPhail m.fl.'s kodninger, men modificeret nogle kodninger og igen oprettet helt nye kodninger. Dette er mundet ud i følgende kodningsskema:

"Det dårligste"		"Det bedste"	
Tema	Antal	Tema	Antal
Fairplay – Snyd	6	Fairplay – spirit-cirkler	7
Spilsituation – konkurrencen (primært at tabe)	6	Spilsituation – konkurrencen (at vinde, at kæmpe etc.)	19
Spilsituation – andet (eksklusion, elever der taler grimt, at det er svært at lære etc.)	7	Spilsituation – andet (inklusion, at mestre noget etc.)	15
Træningssituation – Præcisionskast	3	Træningssituation – kaste to og to	9
Holdet (at man ikke selv måtte vælge sit hold)	3	Træningssituation – præcisionskast	1
Personligt – Skade	3	Holdet (T-shirts og teamwork)	11
Eksterne faktorer – dårligt vejr	18	Andet	10
Elever, der har skrevet: Der var intet dårligt	3		
Elever, der har afleveret blankt	16		
Andet	7		
Tegninger i alt	72	Tegninger i alt	72

Tabel 10. Oversigt over kodningstemaer for henholdsvis hvad eleverne har tegnet som værende "det bedste" ved interventionen og "det dårligste" ved interventionen.

Jeg har benyttet tegningerne til at sørge for, at alle elever har fået muligheden for at "afgive deres stemme". At alle elever er blevet hørt eller set ved trianguleringen af metoderne: Observation, interview og tegning. Jeg har gennemgået hver enkelt tegning og set hvad der har haft betydning for den enkelte elev. Hvad der har været "det bedste" for netop dem, men også hvad der har været "det dårligste". Dette har tilsammen givet mig en fornemmelse af hvilke elementer i interventionen, der har en positiv virkning og hvad der har haft det modsatte. Jeg har således benyttet tegningerne i mit analyseafsnit til at indsætte tegninger, hvor det understreger en pointe, eller hvor det nuancerer en diskussion. Jeg er således ikke gået efter at bruge samtlige 72 tegninger som illustration, men har benyttet dem, hvor det har givet mening i henhold til besvarelsen af afhandlingen problemformulering.

Interview

At benytte interview i den kvalitative forskning har i samfundsvidenskaberne igennem hele det 20. århundrede været en helt central måde at få adgang til menneskers holdninger, oplevelser, meninger, praksisser osv. (Kvale og Brinkmann 2015, 28). I Steinar Kvale og Sven Brinkmanns bog: "Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk" (Kvale og Brinkmann 2015) defineres det kvalitative interview således:

"Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden ud fra subjekternes synspunkter, udfolde betydningen af deres oplevelser og afdække deres levede verden forud for videnskabelige forklaringer" (Kvale og Brinkmann 2015, 19).

Det kvalitative interview er en anerkendt metode til at forstå fænomener, og kan derfor benyttes til at forstå fænomener som "oplevelsen af sammenhæng" og fairplay. Ligeledes er der i litteraturen en erkendelse af, at netop interviews synes at være en brugbar metode i forskningen med børn. Således skriver Gibson i sin artikel: "*Interview and focusgroupinterviews with children: Methods that match children's developing competencies*" (Gibson 2012): "... it is now widely accepted that interviews and focus groups with children can provide rich understanding..." (Gibson 2012, 148).

Interview med børn

Børn og unge inddrages mere og mere i forskning, og dermed er interviews med børn og unge blevet stadig hyppigere. Børn inddrages i interviews i mange sammenhænge i dag. Forskning i børn og barndom har efterhånden udviklet sig til et selvstændigt forskningsfelt, og deraf er der udsprunget mange tilgange til det at udføre interviews med børn og unge på (Rasmussen, Warming, og Kampmann, 2017, 7). Når man som forsker vil inddrage børn i et interview, er det vigtigt at overveje om temaet for interviewet er noget som kun få er interesserede i, om det er noget der overhovedet vedrører børn, om det er noget som er trendy blandt børn, og om børnene overhovedet har erfaringer med teamet.

I bogen "Interview med børn" af Rasmussen, Warming, og Kampmann, 2017, beskrives tre argumenter for at udføre interviews med børn: Opretholdelse af børns rettigheder, for at opnå en god vidensproduktion, samt for at opretholde en god etik omkring børn (Rasmussen, Warming, og Kampmann, 2017, 8). Disse tre argumenter vil blive udfoldet i det følgende.

Opretholdelse af børnenes rettigheder

Børn har til alle tider været omfattet af de generelle menneskerettigheder. Men i 1989 nedskrev FN nogle særlige rettigheder for børn. Det blev populært kaldt FN's børnekonvention, og Danmark tiltrådte denne konvention i 1991. I Børnekonventionen er børns rettigheder omkring alt fra retten til skolegang, til beskyttelse imod krig og retten til ytringsfrihed og medbestemmelse beskrevet (<http://www.boerneraadet.dk/boernekonventionen/forkortet-udgave-af-fns-boernekonvention>). Et af punkterne er børns ret til at udtrykke deres synspunkter i alle de forhold der gælder barnet. Dette kan tolkes som, at barnet ikke kun har rettigheder ved eksempelvis forældres skilsmisse, men også i de ting der vedrører barnets liv i bred forstand (Rasmussen, Warming, og Kampmann 2017, 8). Og netop her kan forskningen og interviewet med børn være med til at opfylde børnenes ret til at blive hørt. Således vil eleverne, der deltog i interventionen, alle blive interviewet og dermed få rettigheden til at udtrykke sig og blive hørt. Denne stemme kan potentielt blive hørt af lærere, pædagoger, idrætskonsulenter, idrætspolitikere eller andre voksne med indflydelse på børns liv i skolen.

Børn som vidensproducenter

Det anerkendes, som tidligere beskrevet, at der ligger en stor vidensproduktion i interviewet med børn. Interview med børn betragtes som en form for social samskabelse, der kan skabe forståelse af børns verden og perspektiver (Rasmussen, Warming, og Kampmann 2017, 9). I denne afhandling har det været afgørende at lave interviews med dem, som er bedst til at svare på hvad der eksempelvis føles meningsfuldt når der spilles holdspil, nemlig børnene. Med interviewet bliver det muligt at stille spørgsmål til børns hverdagsliv, og børnene får mulighed for at svare præcist det, de synes er relevant og dette med afsæt i deres egne oplevelser (Rasmussen, Warming, og Kampmann 2017, 17). Sådan en type empiri kan hjælpe med at forstå, hvorfor børn handler, som de gør, og hvordan de betydningsætter det der sker i deres liv, og som de er en del – heriblandt holdspil i idrætstimerne.

Etiske overvejelser i forbindelse med at interviewe børn

Ved al forskning bør man gøre sig nogle etiske overvejelser. Men man kan argumentere for at graden af ansvarlighed og omtanke for etik forstærkes når man har med børn at gøre. Det kan være sværere for børn at vide hvad deres accept af at indgå i et interview betyder og indebærer (Rasmussen, Warming, og Kampmann 2017, 9). I dette projekt fik eleverne, som tidligere nævnt, en informeret samtykkeerklæring med hjem. Endvidere informerede jeg alle eleverne inden interviewstart om, at det er frivilligt at være med til interviewet, og at man til enhver tid kunne trække sig ud af det. Børn sidder i en form for

marginaliseret magtposition i interviewet, og det kan være svært for et barn, at sige fra undervejs i et interview. Dette er det primært på baggrund af den ulige magtfordeling den voksne har i forhold til barnet. Derfor er det et stort ansvar den voksne må påtage sig i interviewet med børn:

”Man kan altså insistere på, at vi som myndige voksne har et særligt ansvar, når vi inviterer umyndige børn til at deltage i et interview, som det typisk er os, der har taget initiativ til” (Rasmussen, Warming, og Kampmann 2017, 11).

At opretholde en god etik omkring børn kan blandt andet gøres ved at anerkende og interessere sig for barnets perspektiv og barnets synspunkter. Det handler om at respektere det enestående menneske, og ikke adressere børn til en gruppe eller et slags kollektiv med de samme synspunkter.

Jeg oplevede i denne intervention, at alle eleverne synes at det var spændende at skulle indgå i et interview. Jeg følte at eleverne kendte mig godt, efter at jeg i cirka 10 uger var kommet på skolen i både idræt, men også i frikvarterer og i timer. Der var dog en enkelt dreng, der tøvede lidt med at gå med til interviewet. Drengen fulgte dog med efter en ekstra snak med sin lærer, og jeg gentog for drengen at han til enhver tid kunne gå tilbage i klassen. Dette var velvidende, at denne handling også ville kræve mod og styrke fra barnets side at skille sig ud fra gruppen og sit hold. Set i bagklogskabens klare lys burde jeg stille drengen det åbne spørgsmål: Har du lyst til at gå med, eller har du ikke lyst til at gå med? i stedet for at igen at informere ham om, at han senere kunne trække sig.

Jeg valgte at lade alle eleverne få mulighed for at deltage i fokusgruppeinterviewene, da det ville være svært at etisk at forsvare blot at udvælge nogle få elever til interviews. Hvem skulle disse elever være? Og ville disse elever blive udstillet eller forsøgt kategoriseret af de øvrige elever efterfølgende? Og sidst men ikke mindst: Ville jeg gå glip af en stor mængde information ved fravælgelsen af andre elever? Jeg ønsker i denne afhandling at få ”børnenes stemme”, og det gør jeg ved at inkludere alle de elever, der har medvirket i interventionen. Af logistiske årsager ville det være for tidskrævende og omstændigt af hensyn til projektets omfang at udføre 80 enkeltinterviews, samt jeg ville gå glip af de fordele og muligheder der findes ved et fokusgruppeinterview. Desuden var det vigtigt at skabe trykke for eleverne, hvorfor jeg synes at det var rarest for eleverne at være flere sammen i en interviewsituation.

Interviewdeltagerne blev både blevet briefet og debriefet om formål og procedurer, og hvem der ville få adgang til interviewene (Kvale og Brinkmann 2015, 116). Jeg lagde blandt andet vægt på, at hverken lærere eller andre elever ville få del i deres kommentarer.

Fokusgruppeinterview

Fokusgruppeinterviews i den kvalitative forskning er opstået i 1930-1940'erne, hvor der opstod en øget interesse for hvad fokusgruppeinterviewet kunne bibringe ved den interaktion og gruppedynamik der potentielt kunne opstå imellem deltagerne, til forskel fra enkeltinterviewet (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 25). Fokusgruppeinterviewet blev siden hen benyttet meget i marketingsundersøgelser, og har de seneste årtier vundet større og større indpas som metode i samfundsvidenskaben (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 26). Nogle gruppeinterviews kan minde lidt mere om individuelle interviews på grund af mange direkte spørgsmål og deraf mange direkte svar, hvor det ikke kommer til en interaktion blandt deltagerne i gruppen.

“Fokusgruppeinterviewet kan siges at være en form for gruppeinterview, hvor der fokuseres på et bestemt emne, og interaktionen mellem interviewpersonerne er udgangspunkt for produktionen af data” (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 27).

Man kan yderligere tilføje at fokusgruppeinterviewet er en forskningsmetode, hvor der indsamles data netop via den gruppeinteraktion der opstår i gruppen. Emnet er dog stadig bestemt af forskeren. Her er gruppedynamikken og interaktionen redskabet til at opnå viden. Der findes et utal af varianter på fokusgruppeinterviewets struktur og deltagerantal, men en tommelfingerregel siger, at det er godt at have 4-8 deltagere.

Holdninger er noget der skabes, og som ikke nødvendigvis ligger parat i det enkelte individ, hvorfor fokusgruppeinterviewet netop er med til at danne et forum hvor holdninger og meninger bliver skabt og bliver til forskerens data. Da der kan være mange informanter til stede på samme tid, giver det mulighed for at forstå mange forskellige meninger på samme tid. Metoden er velegnet til at belyse og forstå sociale grupper interaktion.

Ved enhver metode er der både fordele og ulemper. En af ulemperne ved fokusgruppeinterviewet kan være selve gruppeeffekten. Gruppeeffekten kan have en negativ betydning for dataindsamlingen hvis der er stærke individer der præger eller dominerer samtalen, og dermed påvirker andre individers holdninger, eller deres mod til at give deres oprigtige holdning til kende (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 29). Der kan dermed ske en slags usynlig social kontrol internt i gruppen. Men holder man fast ved den forståelse, at menneskers holdninger og meninger produceres i den sociale interaktion, vil informanternes mening alligevel være påvirket af den kontekst de indgår, i og dermed af de øvrige deltagere. Eleverne i denne intervention vil således påvirke hinanden i deres normale hverdag og kontekst, hvor de går op og ned ad hinanden i kraft af at de tilhører samme årgang og samme skole. Således kan man argumentere for, at de gruppenormer der opstår under et fokusgruppeinterview, og det sociale pres der potentielt kan opstå,

ville være opstået eller skabt uanset hvad, blot i de naturlige sociale sammenhænge (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 29). Det ville dog være for ustruktureret for svært for forskeren kun at indsamle data ved "blot" at være i deltagerens naturlige setting, hvorfor settingen omkring et fokusgruppeinterview netop gør at forskeren har mulighed for at opmuntre til diskussion af særlige emner, samt har mulighed for at observere hvad der sker, og ikke mindst høre hvad der bliver sagt. Man kan endvidere høste gavn af, at den sociale kontrol der potentielt ligger i gruppen afstedkommer ufiltrerede holdninger, hvorimod et enkeltinterview kan fordre at informanten leverer de "socialt acceptable og korrekte svar".

Ulempen ved fokusgruppeinterviewet kan være, at der sjældent er tid til at forfølge enkelte informanternes udsagn helt i dybden, hertil er enkeltinterviewet mere velegnet. Endvidere skal man overveje om de emner, man som forsker vil bringe på bane, er for private, uetiske eller på anden måde moralsk uegnede til at diskutere i større grupper. Derimod egner fokusgruppeinterviewet sig godt til at forske i emner eller komplekse problemstillinger, hvor netop gruppedynamikken kan generere en bredere uddybning af et emne (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 30). Jeg anser derfor fokusgruppeinterviewet som velegnet metode til at forske i emner som oplevelsen af sammenhæng og fairplay.

Forberedelse af fokusgruppeinterviews

Fokusgruppeinterview har i litteraturen været fremhævet som en god metode til at engagere børnene i et interview, samt nedsætte eventuel nervøsitet over at skulle deltage i et interview (Spratling, Coke, og Minick 2012, 49). Jeg vil videre redegøre for, hvorledes fokusgruppeinterviewet er blevet organiseret og gennemført i dette projekt.

Interviewguide

Udarbejdelsen af en interviewguide bør udføres i overensstemmelse med afhandlingens forskningsspørgsmål. Det er dog altid en udfordring hvor stramt eller løst et interview skal struktureres, men der synes enighed om at det kan være en god idé at indlede interviews med nogle åbne spørgsmål, der ikke kræver stor refleksion, men åbner op for deltagerens egne erfaringer med det givne emne (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 37). Siden hen kan spørgsmålene blive mere specifikke. Denne indgangsvinkel kan kaldes for: "Den blandende tragtnodel" (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 37). Fordelen ved denne model er, at der både åbnes op for deltagerens erfaringer, perspektiver og meninger, samtidig med at der er en vis styring, så forskeren sikrer sig at den givne problemstilling bliver belyst. Således er nærværende interviewguide bygget op omkring ovenstående og ud fra de temaer, der skal besvares i forskningsspørgsmålet. Interview-

guiden fremgår af bilag 9. I interviewet er der desuden blevet benyttet vignetter, som beskrives nærmere i samme bilag, og som redegøres for som metode i det følgende.

Vignetter

Vignetter er hyppigt blevet brugt i forbindelse med både den kvantitative og den kvalitative forskning (Barter og Renold 2000, 311). I den kvalitative forskning forstås vignetter som små hypotetiske historier, billeder, ufærdige sætninger, spil, svarkort med mere, som kan blive fulgt op af semi-strukturerede spørgsmål. Dette synes særligt velegnet i forskningen med børn, da de oplever disse som "sjove" og børnevenlige metoder (S. Kirk 2007, 1256). En vignette, som er en historie, defineres således: *"The vignette essentially is a very short story that, when carefully constructed and pretested, simulates real life experiences"* (Schoenberg og Ravdal 2000, 63). I en interviewsituation kan brug af en vignette rejse en moralsk problemstilling, som deltagerne skal forholde sig til, ved at overveje og diskutere hvordan vignettens karakterer vil reagere (Barter og Renold 2000, 310). Det kan være særlig effektivt til at aktivere børn eller unge i en diskussion omkring særligt følsomme emner. En af fordelene ved at bruge vignetter er, at det er en måde at tilbyde forskeren mulighed for at isolere visse aspekter af noget større eller mere komplekst, og gøre det mere overskueligt og lettere at forholde sig til for deltagerne. Endvidere kan brug af vignetter appellere til særligt børn, idet det kan virke rart for børn ikke kun at tale om sig selv, men at tale om en fiktiv person. Selve "historiefortællingen" kan have en afslappende og motiverende virkning på børn (Schoenberg og Ravdal 2000, 64). Det at forskeren sidder med et stykke papir eller en skærm og læser en vignette op, kan skabe en ønskværdig distance imellem forsker og deltager, og skabe et trygkere miljø at diskutere sårbare emner i. Dette i modsætning til en "face to face" situation med uafbrudt øjenkontakt.

Det er særligt vigtigt at vignetter i børneinterviews ikke bliver for lange og komplicerede. Vignetterne skal være lette at forstå og følge og det anbefales, at en vignette ikke indeholder mere end 150 ord (Barter og Renold 2000, 314). Det kan også være ulemper ved at bruge vignetter. En af ulemperne er, at en vignette ofte er små brudstykker der indeholder begrænset information. Dette kan afføde svar, der netop adresserer de manglende oplysninger, og svarene vil blive vage og uklare. En anden af ulemperne er den store afstand der naturligt kan forekomme imellem selve vignetten og den sociale virkelighed, som den skal afspejle (Barter og Renold 2000, 311). Der er tilsyneladende en fortløbende diskussion vedrørende relationen imellem vignetten og virkeligheden, altså om den respons der kommer på vignetten er tilsvarende den respons, der ville forekomme i virkeligheden (Barter og Renold 2000, 311). Der er både fortalere for at vignetten er et spejl af virkeligheden, og fortalere for at vi ikke kender relationerne godt nok til at kunne drage sådan en parallel.

I dette studie har jeg i de tre første interviews benyttet mig af elevernes egne tegninger, som en vignette. Jeg ændrede dog metode, og begyndte at benytte historier som vignetter i stedet for elevtegninger efter de tre første interviews. Jeg lænede mig derfor op ad erfaringerne om at lade elevtegningerne være udgangspunkt for fokusgruppeinterviewene. Dette førte jeg ud i praksis ved mine tre første fokusgruppeinterviews, hvor tegningerne blev lagt ud på bordet og samtalen derpå tog udgangspunkt i tegningerne. Efter tre fokusgruppeinterviews valgte jeg at stoppe op fordi "noget virkede forkert". Jeg blev klar over, at min metode ikke var etisk forsvarlig. Jeg oplevede blandt andet, hvordan nogle af eleverne tog deres tegninger væk fra bordet og gemte dem under bordet, og kun modvilligt viste dem frem til en meget kort forklaring af dem. Flere elever var tydeligvis pinligt berørte over deres tegninger, enten på grund af motivet eller deres tegneevner. Jeg oplevede en episode, hvor en elev havde tegnet en anden elev fra holdet med en taleboble, hvor vedkommende talte grimt om holdet. Eleven, der var på tegningen, kunne umiddelbart genkende sig selv, og begyndte at spørge ind til hvorfor han var tegnet på den måde. Dette satte den elev, der havde lavet tegningen, i en forlegen situation, hvor hun skulle bortforklare og formildne omstændighederne. Ligeledes satte det mig som interviewer i en rolle, som jeg ikke synes at jeg havde bemyndigelse til. At sætte eleverne i sådan en situation er etisk uforsvarligt, og det er heller ikke givtigt for at skabe et trygt miljø, hvor jeg kan opnå spændende og beskrivende elevberetninger. På den baggrund tog jeg en beslutning om, at jeg ikke ville lægge tegningerne frem på bordet mere, men blot sige til eleverne, at de eventuelt kunne tænke tilbage på hvad de havde tegnet, som inspiration til samtalen. Tegningerne ville jeg beholde, og ikke vise frem. I stedet for tegningerne valgte jeg at benytte vignetter i de resterende 9 interviews.

Jeg konstruerede fire forskellige korte historier ud fra overskrifterne, som jeg havde i min interviewguide. Vignetterne blev udarbejdet som moralske problemstillinger ud fra temaerne holdspil, fairplay, deltagelse, og "oplevelse af sammenhæng" i form af hvad der er sjovt og giver mening. Vignetterne blev til ved brug af fiktive elever der havde et navn, som ingen af eleverne på årgangen havde. Jeg oplevede at eleverne var meget opmærksomme, da jeg læste vignetterne op. Jeg oplevede at eleverne reagerede på historierne, og at disse reaktioner føltes autentiske og ægte, og at svarende ikke nødvendigvis repræsenterede socialt korrekte svar. Jeg oplevede at eleverne kunne være uenige om tacklingne af de moralske problemstillinger i vignetterne, og at dette medførte argumenter og diskussion. Jeg oplevede at vignetterne var en god måde at tale om særligt moralske emner som fairplay og snyd. Dette emne kan potentielt være følelsesladet for elever der har følt sig uretfærdigt behandlet under holdspillet.

Moderatorrollen

En moderators vigtigste rolle er at lytte, og en tommelfinger regel siger, at deltagerne skal have mere taletid end moderatoren (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 36). Som moderator er det vigtigt at fremstå som nysgerrig, og ikke som ekspert. Moderatorens centrale værktøj er interviewguiden. Med interviewguiden sikres den tematiske videnproduktion samt styringen af et vidst flow i interviewsituationen. Som forsker skulle jeg således sørge for at komme omkring alle temaer i interviewguiden, moderere diskussionen, styre sociale uoverensstemmelser, samt opretholde flowet. Dette kræver øvelse, og det har således været en udfordring.

Briefing til elever før interviewstart

Introduktionen til deltagerne i et interview er afgørende for, om deltagerne oplever interviewet som en afslappende hyggelig snak, der kan åbne op for spændende perspektiver, eller om situationen bliver en slags eksamen, hvor der er rigtig og forkerte svar. Det er altså vigtigt at moderatoren opstiller en slags spilleregler for deltagerne. For mig som forsker, har det været vigtigt at introducere eleverne til interviewet med at oplyse om interviewets længde og form. Eleverne er således blevet oplyst om, at der ikke er nogle rigtige eller forkerte svar. De er blevet bedt om at "hjælpe" mig med at fortælle om deres oplevelser og perspektiver, da deres erfaringer er vigtige for mig i udarbejdelsen af min "skole-opgave". Mit mål har været at skabe en uformel stemning, hvor eleverne gerne skulle turde at give deres respektive meninger til kende. Min briefing til eleverne fremgår af interviewguiden på bilag 9.

Gennemførelse af fokusgruppeinterviews

Eftersom eleverne har været inddelt i 12 hold gennem hele interventionsperioden, besluttede jeg mig for at benytte disse holddannelser videre i fokusgruppeinterviewet. Dette gjorde jeg ud fra to overvejelser. For det første bør man i sammensætningen af medlemmerne i sin fokusgruppe forholde sig til om forskningen peger på relevante udvælgelseskriterier i forhold til hvad der spiller ind på den givne problemstilling (Hviid Jacobsen, Qvortrup Jensen, og Antoft 2013, 34). Ved at benytte de oprindelige 12 hold, ville jeg sikre mig, at eleverne kendte hinanden på forhånd, og jeg ville sikre mig en jævn fordeling af køn i grupperne. Størrelsen af holdene med 6-7 elever, levede endvidere op den anbefalede størrelsesorden.

Lokalet interviewet foregår i, spiller en betydelig rolle for om børnene føler sig tilpas (Spratling, Coke, og Minick 2012, 49). Lokalevalget kan have stor betydning for det psykologiske klima og dermed udfaldet af interviewet. For mange forstyrrelser, larm, vinduer man kan følge med i skolegårdens liv og så videre kan være forstyrrende elementer, der

kan have betydning for dels elevernes velbefindende, men også deres evne til at koncentrere sig om interviewets fokus. På interventionsskolen fik jeg anvist et bibliotek, som lå 20 meter fra elevernes klasselokaler, men i en anden bygning. Dette betød at eleverne kendte lokalet, følte sig trygge i det, samtidig med at larm og forstyrrelser fra resten af årgangen eller de øvrige elever i det hele taget, blev mindsket betydeligt. Kun få gange blev interviewet forstyrret af personer, der gik igennem det lokale vi sad i. I biblioteket var der ikke udsyn til skolegården, og vi kunne alle samles omkring et stort rundt bord på stole der passede til elevernes højde. Alle kunne se hinanden omkring bordet.

Jeg havde aftalt med lærerteamet for 6. årgang, at jeg kunne komme og interviewe eleverne fra kl. 08.00 om morgenen. Kl. 08.00 om morgenen mødtes hele mellemtrinnet i en stor aula til morgensamling. Morgensamlingen bestod af morgensang, gennemgang af dagens punkter, samt information af aktuelle nyheder, emner der rører sig på skolen eller i samfundet. Jeg mødte derfor op i skolens aula kl. 08.00 med en stor A3-plakat hvorpå der stod hvilket hold jeg ville interviewe den pågældende dag. Elevernes navne var endvidere skrevet på plakaten. Jeg havde endvidere hængt en tidsplan for interviewene op foran elevernes klasselokaler. Efter morgensamlingen samledes de respektive elever naturligt hos mig, hvorefter vi kunne gå til biblioteket for at interviewe, og de resterende elever kunne gå op i deres klasser til time.

Dato	Hold
Tirsdag den 25. oktober	Bordeaux
Onsdag den 26. oktober	Grå
Torsdag den 27. oktober	Mocca
Tirsdag den 1. november	Pink
Onsdag den 2. november	Lyseblå
Torsdag den 3. november	Orange
Fredag den 4. november	Mørkeblå
Mandag den 7. november	Rød
Tirsdag den 8. november	Gul
Onsdag den 9. november	Lyserød
Torsdag den 10. november	Lysegrøn
Fredag den 11. november	Mørkegrøn

Tabel 11. Plan over fokusgruppe-interviews. Planen blev hængt op foran klasselokalerne, og uddelt til lærerteamet

På det tidspunkt af skoleåret, hvor jeg opstartede mine fokusgruppeinterviews, var 4 elever (to drenge og to piger) gået ud af skolen. Tilbage var der i alt 75 elever. Af de 75 elever deltog 69 i interviewene, imens i alt 6 elever var forhindret i at deltage den dag deres hold var skemalagt til at skulle indgå i interviewet. Der blev ikke lavet nogen former for opfølgning på de elever der var fraværende den pågældende dag. Der blev maksimalt udført ét interview om dagen, og de 12 interview blev udført over en samlet periode på 18 dage.

Efterfølgende behandling af fokusgruppeinterviews

Der er således blevet opsamlet en stor mængde data i form af 12 fokusgruppeinterviews. Det er vigtigt, at behandles data på en systematisk måde, for at undgå at miste en masse informationer. Alle interviews er blevet optaget som lydfiler på min private iPhone, og derfra overført til min computer. Her er filerne gemt i formatet mp4. For at omtransformere filerne til mp3, som benyttes i transskriptionen, er filerne blevet omkonverteret via softwareprogrammet "Free M4a to MP3 Converter". Herfra er hver fil blevet hentet ind i programmet "Express Scribe Transcription", for at blive omdannet fra lydfiler til tekstfiler ved en transskription.

Transskription

Transskription er den proces hvor talesprog bliver til skriftsprog. Transskriptionen kan anses som en fortolkningsproces, hvor: *"... forskellene mellem det talte sprog og skrevne tekster giver anledning til en række praktiske og principielle spørgsmål"* (Kvale og Brinkmann 2015, 235). Kvale og Brinkmann beskriver transskriptionen som en *"dekontekstualiseret gengivelse af levende interviewsamtaler"*(Kvale og Brinkmann 2015, 235). Det gør han, da et interview er en samtale hvor der indgår et socialt samspil, der indeholder et tempo, et tonefald, et kropsudtryk, og måske også ironi. Elementer, der er vigtige i et verbalt udtryk, men som er svære at gengive på skrift. Af samme årsag valgte jeg at transskribere alle 12 interviews selv. Endvidere kunne genkaldelsen af emotionelle og sociale aspekter af interviewet genkaldes ved transskriptionen og derpå kunne meningsanalysen påbegynde. Transskriptionsmanualen fremgår af bilag 10. Den efterfølgende kodning og meningskondensering er beskrevet tidligere i dette kapitel.

6. Analyse

Dette kapitel vil indeholde to analysedele, der modsvarer afhandlingens to sekundære problemformuleringer:

Analysedel 1 vil således indeholde en analyse af følgende problemformulering:

- Hvad er afgørende for oplevelsen af sammenhæng i holdspil i skolen?

Analysedel 2 vil derefter indeholde en analyse af følgende problemformulering:

- Hvilken betydning har fairplay for elevdeltagelsen i holdspil i skolen?

I analysedel 1 vil jeg analysere det empiriske materiale ved brug af den teori, der er redegjort for i teoridel 1 omkring "Sundhedsfremme og oplevelsen af sammenhæng". Jeg vil ud fra det empiriske materiale forsøge at forstå og forklare, hvad der er afgørende for elevernes oplevelse af sammenhæng i et holdspil, og dermed hvilke faktorer i et holdspil, der kan ansues som værende afgørende for hvorvidt elevernes oplevelse af sammenhæng styrkes eller svækkes. I analysedel 1 er der således ikke lagt vægt på fairplay-dimensionen af det holdspil, der er benyttet i interventionen, men selve holdspillet i sig selv. Derimod vil jeg i analysedel 2 analysere hvad der er betydningsfuldt for elevdeltagelsen, når holdspillet er baseret på fairplay. Dette vil jeg gøre ved at benytte teori om deltagelse og fairplay, som er beskrevet i teoridel 2 omkring "Deltagelse i holdspil baseret fairplay".

Delkonklusionerne på de to analyseafsnit fører frem til en besvarelse af afhandlingens hovedproblemformulering:

- Hvordan kan man forstå folkeskoleelevers deltagelse i holdspil baseret på fairplay som et sundhedsfremmende tiltag?

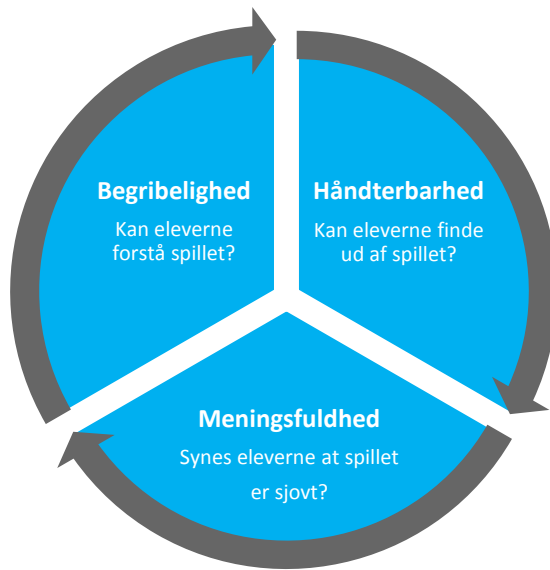
Besvarelsen af denne hovedproblemformulering vil blive besvaret i kapitel 8 i konklusionen.

Analysen udføres ud fra de metodiske tilgange, der er beskrevet i kapitel 5. Analysen er udført ud fra den hermeneutiske metode, og vil således både være en: "... dekontekstualisering og en rekontekstualisering" (Dahlager og Fredslund 2012, 175). Analysen er en dekontekstualisering, idet jeg som forsker i det følgende vil trække delelementer ud af

empirien som helhed, for at se nærmere på disse delelementer. Analysen er samtidig en rekontekstualisering, idet jeg som forsker også sætter delelementerne sammen igen - dog på en ny måde. Begge processer er styret af de præsenterede problemformuleringer (Dahlager og Fredslund 2012, 175).

Analysedel 1: Sundhedsfremme og oplevelsen af sammenhæng

Som beskrevet i teori afsnittet omkring Antonovskys salutogenetiske teori, tager Antonovsky sit afsæt i, hvad der holder folk raske, og ikke hvad der gør dem syge. For at opretholde den salutogenetiske idé, og oplevelsen af sammenhæng, vil jeg i følgende analyseafsnit fokusere på, hvad der har givet eleverne en oplevelse af begribelighed, håndterbarhed og hvad der synes at have givet eleverne en meningsfuldhed i forbindelse med at spille et holdspil. Vibeke Koushede beskriver i bogen: ABC for mental sundhed (Koushede og Nielsen 2015) at, for at være et sundt menneske skal man vide, hvad man skal gøre og hvorfor (begribelighed), man skal være i stand til at gøre det (håndterbarhed), og man skal have lyst til at handle (meningsfuldhed) (Koushede og Nielsen 2015, 24). Med dette udgangspunkt har jeg valgt at omsætte Antonovskys begreber til en idrætssetting med holdspil således, at begribelighed handler om, hvorvidt eleverne forstår spillet og spillets regler. Håndterbarhed har jeg omsat til, hvorvidt spillet matcher elevernes idrætslige kompetencer. Ifølge Antonovsky handler meningsfuldhed om livsglæde, og det at have lyst til at engagere sig i noget. Meningsfuldhed har jeg dermed omsat til, hvad eleverne har oplevet som værende "det bedste", som værende sjovt, og hvor der udtrykkes glæde og begejstring enten verbalt eller nonverbalt.

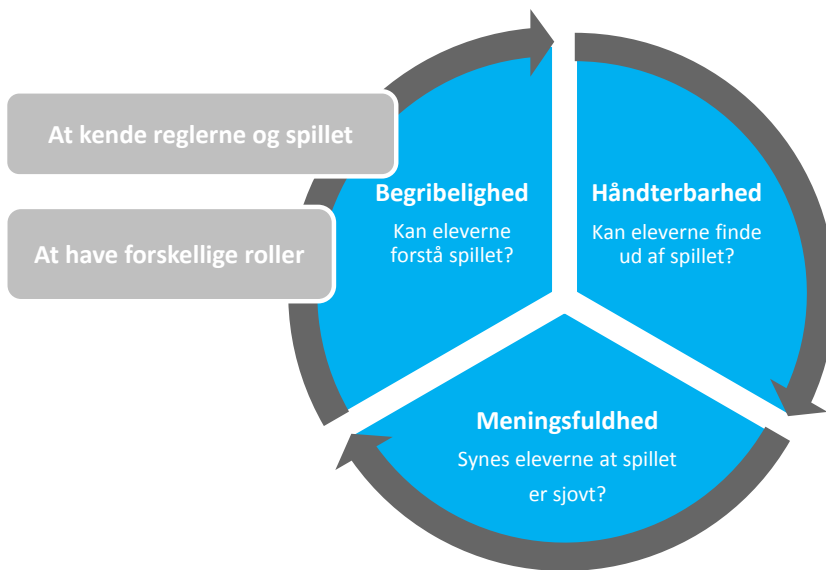


Figur 7: Delelementerne af oplevelsen af sammenhæng omsat til en holdspilsetting

Under hver af de tre delelementer, der tilsammen udgør oplevelsen af sammenhæng, er der fremkommet en række temaer ud fra empirien. Disse temaer er illustreret forud for hvert af de tre delelementer, der indgår i oplevelsen af sammenhæng.

Begribelighed

Begribelighed handler om, hvorvidt eleverne oplever de stimuli, som de bliver udsat for i denne intervention, som kognitivt forståelige (Antonovsky 2004, 34). Det handler om, hvorvidt eleverne ved, hvad de skal, og om eleverne oplever holdspillet som struktureret og sammenhængende, fremfor kaotisk og tilfældigt. Begribelighed handler om, hvorvidt eleverne møder det forventelige, og i hvilken udstrækning det, der ikke er forventeligt, alligevel lader sig ordne (Antonovsky 2004, 34). Til at forstå elevernes grad af begribelighed, er der opstået to temaer fra empirien: "At kende reglerne og spillet" og "at have forskellige roller".



Figur 8: Temaer der er opstået af empirien under delementet begribelighed

At kende reglerne og spillet

For komme hurtigt i gang med at spille ultimate fik eleverne kun en relativ kort instruktion i spillets regler. Eleverne blev introduceret til at ultimate frisbee er et spil, hvor man ikke må tackle, hvor man ikke må løbe med frisbeen, og hvor man scorer, hvis en medspiller griber frisbeen i den modsatte endzone, som er markeret med fire kegler. En af reglerne i ultimate frisbee, som jeg indledningsvist ikke havde introduceret eleverne til, var reglen om, hvor tæt forsvarsspilleren må stå på den spiller, der er i besiddelse af frisbeen. I ultimate frisbee hedder det sig, at forsvarsspilleren må stå en frisbee-diameters afstand på spilleren med frisbeen. Følgende observation skal illustrere, hvordan eleverne tacklede den regel:

7. oktober 2016:

Sigurd har grebet frisbeen og vender sig om for at se ned ad banen imod den endzone, hvor hans hold skal score. Der er allerede tre elever fra modstanderholdet, der er henne og forsøge at dække ham op og forhindre et langt kast ned mod endzone. En af forsvarsspillerne kommer tæt på Sigurd. Sigurd begynder at svinge frisbeen omkring sin egen krop i strakt arm og siger: *"Du må ikke komme tættere på"*. Forsvarsspilleren rykker lidt tilbage imens han fortsætter med at dække op. Sigurd har nu plads til at kaste frisbeen til en af sine medspillere.

Tilsyneladende har eleverne lavet deres egen regel vedrørende afstand til frisbeeholderen. Reglen mødte accept af de øvrige elever, der efterfølgende inkorporerede forståelsen af denne regel, og tog den med sig videre til de efterfølgende kampe. Således kan man tolke, at eleverne på et tidspunkt har mødt en situation i spillet, der i første øjekast ikke har været begribelig: Hvor tæt må man stå på den person der har frisbeen? Men eleverne har formået at gøre det, der i starten ikke var begribeligt, til noget begribeligt og dermed lavet en ny regel. Dette er et udtryk for begribelighed, der i sidste ende vil bidrage til en bevægelse imod en stærkere oplevelse af sammenhæng på Antonovskys "ease-dis-ease kontinuum"(Antonovsky 1996, 15). I et af interviewene spurgte jeg et hold, hvordan de havde lært reglerne at kende:

Interview med Mørkeblå:

I: I har jo lært at kende reglerne i ultimate. Jeg har næsten ikke engang forklaret reglerne (eleverne fniser). I har bare lært dem at kende alligevel - jeg ved ikke hvordan I gjorde?

Mads: Det er ikke så svært at kaste en frisbee til den anden

Rana: Altså når man spiller... når man sådan begynder at spille noget, så lærer man det sådan efterhånden, ja, ligesom når man cykler

Eleven sammenligner i dette citat det at lære at spille ultimate frisbee, som det at lære at cykle. Hun refererer til, at det at lære at cykle er noget der bare sker i takt med, at man gør det. På samme måde har hun også lært at spille ultimate. Man må deraf tolke, at eleverne i dette interview besidder en høj grad af begribelighed i henhold til at lære at spille spillet, da spillet forekommer relativt enkelt og simpelt fra begyndelsen. Følgende observation viser hvordan eleverne tackler en situation, hvor nogle elever har fundet ud af, hvordan man sætter spillet i gang, imens andre er i tvivl:

Observation fra 23. september 2016:

William har nu fået fat i frisbeen igen, og råber ned imod lysegrøn: "*Er I klar?*" De lysegrønne råber: "*Jaaa*" samtidig med at de rækker en arm i vejret, og frisbeen bliver kastet ned imod dem. Sigrid løber hen for at samle frisbeen op. Sigfred går hen imod Sigrid og rækker hånden ud som om at det var ham, der skulle have den. Sigrid laver et hurtigt kort kast til Sigfred, der vender sig rundt og kaster videre til Aske. Aske kaster videre til Lars, der hurtigt kaster tilbage til Aske imens de løber op ad banen. Pink forsøger at komme imellem kastene, men uden held. Sigrid følger drengene op ad banen i løb og kalder på frisbeen. Aske kaster igen til Lars, der kaster videre til Sigfred, der ikke griber frisbeen. Carl fra det pink hold løber hurtigt hen og tager frisbeen op og kaster et langt kast ned imod endzone, hvor William allerede er løbet hen. William hopper op og griber frisbeen og der er scoret. Det lyder et højt: "*Jaaa*" fra flere af medspillerne. Lysegrøn er allerede be-

gyndt at gå ned imod modsatte endzone for at gøre klar til et nyt point. Petrus fra pink holder frisbeen op og råber ned imod det lyserønne hold: *"Kom nu – gør sådan her"*, hvorpå han rækker en arm i vejret for at vise lysegrønt hold, hvordan man markerer til det andet hold, at man er klar. Hurtigt efter han har vist, hvordan man markerer at man er kampklar, laver han et "dap" med armene, og bøjer den ene arm ind foran ansigtet, imens den anden arm strækkes ud til siden. Kampen sættes i gang, og eleverne løber ind imod hinanden på ny.

I denne observation klarer eleverne selv at sætte spillet i gang, spille frisbeen rundt til hinanden og at score uden diskussioner. Efter den første scoring er der en elev, der enten ikke ved eller glemmer, hvordan man markerer, at man er klar til at modtage frisbeen og dermed sætte et nyt point i gang. Men Petrus viser lynhurtigt, hvordan man skal gøre, og spillet kommer i gang. Eleven, der havde glemt hvordan spillet kunne blive sat i gang, har dermed fundet ressourcer hos en klassekammerat til afklaring af sin usikkerhed. Dette kan tolkes som, at eleven trækker på en anden elevs ressourcer for at gøre sin egen situation mere ordnet og forudsigelig. Dette kan betragtes som en sundhedsressource, som Antonovsky benævner som Generalised Resistance Resources (Antonovsky 1996, 15). Eleven har benyttet sig af en sundhedsressource, der bidrager til at give eleven en stærkere oplevelse af sammenhæng. Eleven i denne observation ser ikke ud til, at det er kedeligt eller besværgeligt at skulle vise sin holdkammerat, hvordan man starter spillet, men derimod laver Petrus et "dap" med armene. Jeg tolker at "dappet" illustrerer, at Petrus er ovenpå og glad. Kort efter løber han frem imod frisbeen og viser med sin krop og sit fokus et tydeligt engagement. Eleverne viser, at de gerne vil have frisbeen, og der jubles ved scoring. Eleverne bevæger sig op ad banen med fokus for hinanden og frisbeen. Eleverne udviser ansvar overfor reglerne, ved at spille efter dem, og det giver det en god stemning på banen. William viser sine modstandere respekt ved at spørge dem om de er klar inden han kaster frisbeen til holdet og kampen er sat i gang. Lysegrøn kvitterer William fra pink hold ved at række en arm i vejret, som de har lært. En strakt arm i vejret betyder: Vi er klar til at spillet bliver sat i gang. På et tidspunkt falder frisbeen til jorden, men begge hold respekterer, at frisbeen blev tabt, og modstanderne kan nu løbe hen og tage frisbeen op og fortsætte spillet uden spilstop eller diskussioner. På denne måde bevæger eleverne sig meget. Eleverne er endvidere selv er i stand til at sætte spillet i gang, skifte angreb, score, spille frisbeen til hinanden. Dette vidner om en høj grad af begribelighed på baggrund af kendskab til og opretholdelse af reglerne.

Eleverne opnår sundhedsfremme i kraft af relationen til deres hold. Det er denne relation, som Antonovsky fremhæver som relationen imellem svømmere og floden, eller i dette eksempel som relationen imellem eleven og konteksten (Quennerstedt 2008, 273). Sundhedsfremme er i kraft af hjælpen fra klassekammeraterne og holdet ikke udelukkende et individanliggende, men relationen imellem individet og konteksten.

At have forskellige roller

For at give enhver elev et medansvar overfor at få spillet til at fungere, har samtlige elever påtaget sig en kaptajnrolle, som beskrevet i kapitel 4 om interventionen. Eleverne fik desuden tildelt en kaptajnmappe hver, hvori der var en kort beskrivelse af deres rolle og deres ansvar. Disse mapper samt elevernes spilletrøjer havde jeg taget med ud på banerne forud for hver idrætstime. Eleverne tog som regel deres spilletrøje på som det første, men det var sjældent jeg så dem med deres kaptajnmappe i hånden. Alligevel kommer en elev, der tilsyneladende er blevet regelkaptajn, over til mig:

Observation den 19. august 2016:

En dreng kommer over til mig: *"Pernille, kan du ikke fortælle reglerne, hurtigt. Jeg gider ikke at læse denne her tykke bog"*.

Eleven har været bevidst om sin rolle og sit medansvar, men har valgt at tackle det ved at spørge mig, fremfor at læse i sin spilmappe. Eleven giver udtryk for at det er uoverkommeligt at skulle læse en "tyk bog" for at opnå begribelighed omkring sin kaptajnrolle, og det skriftlige materiale synes at være en barriere for eleven. Denne elev er udsat for en stress-påvirkning, og man må formode at eleven ved denne stress bevæger sig væk fra sundhedspolen på Antonovskys ease-dis-ease kontinuum (Lindström og Eriksson 2009, 19). Eleven søger dog at trække på sine sundhedsressourcer ved at spørge "en voksen" til råds. I et holdspil kan begribeligheden dog ikke altid være nok i sig selv for at undgå en eventuel stresspåvirkning i form af ubegribelighed, som i denne observation:

Observation den 16. september 2016:

"Hallo, Pernille". En pige kommer over og brokker sig over den ene udskiftningskaptajn på hendes hold vil lade de to bedste spillere blive på banen hele tiden. Hun refererer til reglemappen, hvor der står, at alle skal have lige meget spilletid.

Ud af de fire forskellige kaptajnroller, har der tilsyneladende været nogle roller, der har været lettere og mere begribelige for eleverne end andre af kaptajnrollerne. Særligt synes det at være udskiftningskaptajn at være en stor udfordring og stresspåvirkning, da udfordringen ikke har været mulig at løse for den enkelte elev. En udfordring, der har betydning for de øvrige holdkammerater:

Interview med Mocca:

Josuf: Ja, så gik jeg ud, for jeg var udskiftning-noget

Malene: Ja, bare fordi man er udskiftningskaptajn skal man jo ikke skiftes ud. Det er dem der bare sådan siger..

Josuf: Det ved jeg godt, men nu skiftede jeg bare selv ud fordi jeg ikke magtede jer
Malene: Jammen så kunne hun jo bare skifte dig ud

På dette hold har der tilsyneladende været uenighed omkring, hvordan denne udskiftningskaptajn skulle agere, og eleven, der var udskiftningskaptajn, lader ikke til at tage sin rolle seriøst, idet han omtaler den som at være "udskiftnings-noget". Det kan naturligvis også betragtes som en strategi at fokusere på de elementer der giver mening, og "ekskludere" sig selv fra de elementer der synes ubegribelige. Andre hold har ligeledes udfordringer med det at være udskiftningskaptajn:

Interview med Grå:

I: Brugte du så din kaptajnrolle til at sørge for at alle fik spillet?

Azima: Det var ikke rigtig nemt

I: Det var ikke nemt nej

Azima: Nej, for man skulle hele tiden skiftes ud, og så blev det ulige, så det var bare stress

I: Ok, så du synes at det fyldte lidt meget

Azima: Ja

I: Ok, så hvordan gjorde I egentlig når I skulle skiftes ud?

Azima: Det er fordi at vi var syv, og så skulle der være fem, og så tog jeg to ud, og den anden gang to ud igen, og så vi i den der rækkefølge

Det kunne tolkes således, at den store indflydelse på holdet og spillet, som udskiftningskaptajnen har haft, har været uforudsigelig og dermed ubegribelig for resten af holdet. Resten af holdet har dermed ikke kunnet udnytte de ressourcer i form af ekstra viden, som denne kaptajn besad. Således har denne kaptajnrolle ikke bidraget til en sundhedsfremmende proces i form af Generalised Resistance Resources (McCuaig og Quennerstedt 2018, 113). Det har været uforudsigeligt for eleverne, hvornår de ville blive skiftet ud, om de alle ville få lige meget spilletid osv. Af samme årsag er netop den rolle blevet til et diskussionsemne på flere hold, og rollen som udskiftningskaptajn har virket uoverskuelig og ubegribelig og forårsaget stress. Denne dynamiske relation imellem udskiftningskaptajnen og holdet er afgørende for graden af sundhedsfremme (McCuaig og Quennerstedt 2018, 112). I dette tilfælde har kaptajnrollerne dog en negativ indflydelse på elevenes begribelighed og dermed sundhedsfremme. Derimod synes spilkaptajnens rolle at være mere begribelig for både spilkaptajnerne selv, samt for resten af holdet. Spilkaptajnernes rolle var dels at "flippe om discen", hvilket betyder, at man med modstanderholdets kaptajn finder ud af at fordele hvilket hold, der starter i angreb og på hvilken banehalvdel. Desuden var det spilkaptajnens ansvar at tale i den efterfølgende spirit cirkel. Følgende observation viser, hvordan nogle elever varetager spilkaptajnens rolle:

Observation den 23. september 2016:

Pink spiller imod lysegrøn på en af de andre baner. William fra det pink hold har klippet ærmerne af sin trøje og brugt reststoffet til at binde om panden. Han svinger med en frisbee og hånden og råber ud over samlingen af mørkegrønne spillere: *"Hallo, hvem flipper?"*. Aske fra det lysegrønne hold kommer over og stiller sig foran William, samtidig med at han siger: *"Jeg flipper, jeg flipper"*. 6-7 holdkammerater står samlet omkring de to drenge, der skal til at flippe. To af pigerne står og sludrer med hinanden og et par drenge ser på og driller lidt ved at lade som om, de slår til frisbeeen. Aske tysser på de andre spillere og kaster frisbeeen op i luften, så den slår en masse kolbøtter om sig selv inden den lander i græsset imellem de to drenge. Tilsyneladende vinder Aske retten til at bestemme og William spørger: *"Vil du starte i angreb eller hvad?"* Det vil Aske gerne og han vender sig om og springer ned ad banen imod sin endzone, imens han siger: *"Huh, huh, huh"*.

Det virker til, at alle eleverne i dette scenarie har vidst, hvad der skulle ske og i hvilken rækkefølge. Der har været en stor grad af begribelighed for hele holdet, og dette har givet plads og overskud til at spilkaptajnen har kunnet gå fra "sin tjans" om at "flippe om discen" med lette skridt og en slags sejrudbrud. Dette styrker bevægelsen imod den sunde pol på Antonovskys kontinuum og oplevelsen af sammenhæng (Lindström og Eriksson 2009, 19).

Til den afsluttende frisbee festival, som var interventionens 8. idrætstime, var det essentielt, at eleverne kendte til deres kaptajnroller, for at dagen ville kunne komme til at fungere, og eleverne kunne opnå begribelighed:

Observation den 7. oktober 2016:

En pige kommer og siger at hun har ondt i knæet, og en anden pige klager over ondt i øjet. Lærerne ankommer også og jeg hilser på lærer "K", "A", der er der for anden gang, og "J", som er en helt ny lærer på skolen. Der kommer flere elever til og de begynder at kaste til hinanden. Da de fleste elever er ankommet fløjter "A" i en fløjte, og råber at vi skal samles. Der er en livlig snak og lærerne råber flere gange at eleverne skal sætte sig ned. Nogle af eleverne henter en frisbee, som de kan sidde på. Jeg hilser alle eleverne velkommen, og fortæller kort om programmet. Jeg fortæller bl.a. at der er tre kampe til hver med efterfølgende spirit cirkel, og jeg siger: *"Regelkaptajnen skal sørge for at der bliver udfyldt scorekort, og hvilken bane jeres hold skal spille, udskiftningskaptajnen skal sørge for alle får spilletid, og statistikkaptajnen sørger for at skrive resultatet op på kampplanen"*. En elev slår en prut og der bliver uro i gruppen, flere griner og det går over i småsnak. Jeg siger til sidst: *"Spilkaptajnen flipper og taler i spirit cirklen. Det*

er også spillkaptajnerne, der sørger for at få en frisbee med til hver bane". Der bliver opfordret til at alle får en festlig dag.

Jeg har forsøgt at gøre frisbee festivallen forudsigelig for eleverne ved hjælp af kampprogrammet, hvor eleverne kunne se, hvad der skulle ske i løbet af dagen og hvornår. Banerne var markeret med numre og farver. Da introduktionen til frisbee festivallen er slut, fordeler eleverne sig ud på banerne og sætter selv kampene i gang. Eleverne har tilsyneladende påtaget sig deres roller og ansvar, og der synes at være en let overgang fra den ene kamp til den næste. Dette vidner om, at flere af holdene har opnået en høj grad af begribelighed i kraft af deres roller, hvilket har været en ressource for resten af holdet.

Der er flere elever, der ikke er klædt om, og som har bedt om ikke at deltage af diverse årsager. Jeg forsøger at aktivere disse elever i deres rolle, blot at gøre det fra sidelinjen:

Observation den 7. oktober 2016:

Julie kommer over til mig og siger: *"Det kan godt være at jeg kan være med i den der præcisionskastkonkurrence efter frokost".* Jeg har tidligere på dagen opfordret hende til at tage sin holdtrøje på og sætte sig over ved sit hold, så hun kan heppe på dem, selvom hun ikke kan være med inde på banen. Julie sætter sig på sidelinjen og kigger lidt ned i græsset.

Det synes svært for denne elev, der er ikke-deltagende, at opfylde sin kaptajnrolle. Det lader til at være en alt for stor udfordring, og denne elev oplever sandsynligvis en lav grad af begribelighed. Da denne elev har haft svært ved at udfylde sin kaptajnrolle, beder jeg specifikt eleven om at styre pointtavlen til eftermiddagens semifinaler, der spilles inde i skolens hal:

Observation den 7. oktober 2016:

De elever, der ikke selv spiller semifinaler, sidder linet op på gulvet langs ribberne, ovenpå madrasser, og hvor der ellers er plads i hallen. Julie og nogle andre piger har fået lov til at styre pointtavlerne. De sidder klar bagved pointtavlerne ud for midten af banen. Der er en intens stemning i hallen. Da kampene er slut, går nogle piger forbi mig, mens jeg begynder at pakke ting sammen. Jeg hører, at de siger til nogle andre elever: *"Det var os der styrede pointene".*

Eleven har formået at varetage opgaven, og efter kampens afslutning fornemmes en vis stolthed, idet hun gerne vil fortælle andre om, at det var hende "der styrede pointene". For at opnå oplevelsen af sammenhæng bør kravene hverken være for høje eller for lave (Koushede og Nielsen 2015, 23). For denne elev, har det at styre pointtavlen, været en

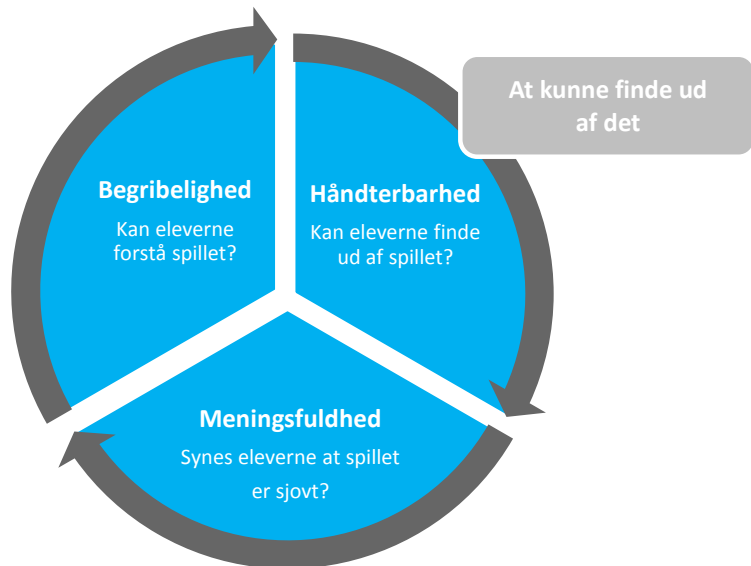
opgave og en anden slags rolle, som har matchet elevens ressourcer, og eleven har opnået begribelighed i det at "styre pointene".

Det har været vigtigt for eleverne, at deres kaptajnroller var tydelige og afgrænsede både for den enkelte elev, men også for resten af holdet, for at det kunne bidrage til forudsigelighed og begribelighed for hele holdet. Udskiftningskaptajnens rolle var således for svær, for uforudsigelig og måske også for magtfuld og indflydelsesrig. En elev, der står med ansvaret for at inkludere eller ekskludere andre elever i spillet, har i dette tilfælde ikke været fremmede for holdånden, elevernes deltagelse og for oplevelsen af begribelighed. For de roller derimod, der fungerede, kunne det bidrage med at hele organiseringen og afviklingen af eksempelvis frisbee festivalen blev betydeligt lettere. Eleverne oplevede en begribelighed ved at vide, hvornår de skulle hvad. Vi var tre lærere samt mig selv til at gennemføre dagen. Dagen kunne reelt have været gennemført af en enkelt person. Læreren arbejder så altså ud til at blive mindsket, i takt med at eleverne tog mere ansvar på sig.

Eleverne lærer ved disse roller, at tage ansvar for forskellige områder i tilknytning til aktiviteten, og får derved mulighed for at opnå nye kompetencer og en bevægelse imod sundhedsfremme. I denne intervention har særligt den kaptajnrolle, der blev betegnet som "spilkaptajnen", haft en betydning og en begribelighed for eleverne igennem hele interventionen. Rollen er klart defineret, og de elever der påtog sig rollen fik mulighed for at opøve færdigheder i at tale til både med- og modspillere i spirit cirklen efter kampen. Ifølge Sport Education-konceptet er det konkluderet, at det at opleve sine klassekammerater indtræde i forskellige roller, kunne bidrage til udviklingen af tilknytning til holdet og holdfølelse (Hastie, de Ojeda, og Luquin 2011, 124). Denne holdfølelse og sociale opbakning kan yderligere bidrage til at eleverne tør og kan benytte hinanden som sundhedsressourcer, som eksemplificeret ovenfor. Dette bidrager til udviklingen af en stærk oplevelse af sammenhæng (Langeland og Wahl 2009, 830)

Håndterbarhed

Ifølge Antonovsky handler håndterbarhed om, at have den rette balance imellem krav og ressourcer. Det handler om at besidde de kompetencer, der skal til, for at kunne opnå en færdighed, eller modsvarer de krav, der stilles i en given aktivitet. Det interessante er således, hvad der er afgørende for denne proces, og hvad der er afgørende for, at eleverne oplever den rette belastningsbalance, og at de er i stand til at modsvare de krav, der stilles til dem, således at de kan opnå oplevelsen af håndterbarhed i et holdspil. I analysen af det empiriske materiale er der fremkommet et tema omhandlende det "at kunne finde ud af det".



Figur 9: Tema der er opstået af empirien under delementet håndterbarhed

At kunne finde ud af det

Dette afsnit handler om det "at kunne finde ud af det". Det handler om i hvilken udtrækning at kravene til det eleverne skal lære, ikke overstiger deres ressourcer. I fokusgruppeinterviewene spurgte jeg nogle elever om, hvordan det havde været at blive konfronteret med et holdspil, som de ikke nødvendigvis havde prøvet før:

Interview med Mørkegrøn:

- I: Så det gør ikke noget at man sætter en sportsgren, eller hvad kan man sige eller sætter en øh, idrætsgren i gang som I ikke kan finde ud af til en start?
- Alle: Neeej
- I: Det er okay?
- Mona: Nej, det er altid meget sjovere, altså nogen gange
- I: Ok ja...
- Amanda: Øh, altså det var sådan meget sjovere, hvis man ikke kan finde ud af det her, fordi så lærer man det, og så kan man ligesom finde ud af noget nyt efter det.

Eleverne på dette hold synes, at det har været sjovt at prøve et holdspil, som de ikke kendte på forhånd. Dette forklarer de med, at det er sjovt at lære noget nyt. Eleverne beskriver det som værende sjovt, hvilket må være et udtryk for at eleverne har oplevet en

god balance imellem de krav der er blevet stillet dem og de ressourcer de besidder (Antonovsky 2004, 37). Det at kaste med en frisbee var nyt for de fleste elever. Jeg introducerede eleverne for både baghåndskast og forhåndskast, og vi benyttede som regel starten af hver time, indtil alle elever var ankommet, til at kastetræne.

Observation den 19. august 2016:

Eleverne er spredt ud på græsset, og jeg kan se, at de er samlet i deres 12 forskellige holdfarver. Jeg går rundt og hjælper eleverne med deres kast. Flere vil meget gerne vise mig deres kast, og jeg justerer og sørger for at rose hver enkelt spiller. Jeg synes, at eleverne fanger kastet hurtigt, og jeg ser flere elever, der lyser op i et stort smil, når de pludselig lykkes med det svære forhåndskast. Imens jeg går rundt, kan jeg høre høje hvin og grin. Jeg fornemmer en god stemning. Jeg giver high five til flere elever, når de har lyttet og gjort noget nyt.

Eleverne øvede sig på kastene, og jeg oplevede at de hurtigt blev bedre. Der har dog været forskellige måde "at finde ud af det på" som udtryk på forskellige måde at udnytte de sundhedsressourcer, der er stillet til deres rådighed, samt en måde at "cope" med udfordringerne på:

Interview med Orange:

I: Hvad synes I at I har lært?

Laust: Jeg er blevet meget bedre til at gribe

I: Gribninger, ja, For det kan faktisk være rigtig svært i starten hvis man tænker: Hvordan skal jeg egentlig gøre, så jeg undgår at få den i hovedet...

Laust: I starten fik jeg den lige ind imellem fingerne af Andreas

Sigfred: Det gør fandme ondt

I: Det kan også godt gøre ondt, ja.

Laust: ... eller i panden

I: Ja, så hvordan, hvordan fandt du ud af at gribe?

Laust: Jeg så én der gjorde sådan her. Og så vendte jeg den bare på alle mulige forskellige måder. Så vendte jeg den sådan her, sådan her og sådan her (vender hænderne på alle mulige måder)

Disse elever har fundet ud af, hvordan man griber en frisbee, selvom det har været svært i starten, og kravet har syntes overkommeligt. I denne situation fortæller en elev, hvordan han har prøvet sig frem og afbildet de elever, der allerede besad denne kompetence. Den instruktion i kasteteknik, som jeg i starten af forløbet kunne tilbyde eleverne, blev desværre mindre og mindre i løbet af interventionen. I stedet gik tiden til at fortælle og forklare det personale, der mødte op til idrætstimerne, om hvad der skulle ske i timen. Må-

ske var det af samme årsag vigtigt, at eleverne fandt opgaven om at lære at gribe som håndterbar.

Interview med Mørkegrøn:

- I: Har I sådan, har I snakket lidt sammen om hvordan I kan blive bedre?
Sigurd: Ja, det synes jeg
I: Ja, har du et eksempel på det?
Sigurd: Øhm, ja altså, også da vi skulle øve forhåndskast, der var der – var det dig Mona, der ik...
Mona: Var det ikke baghåndskast..
Sigurd: Ja, der var det, der kunne du ikke helt sådan – så gik jeg over til dig og hjalp dig med at holde den rigtigt og kaste ordentligt. Så det synes jeg
I: Ja, var det dejligt at få hjælp fra holdkammeraten
Mona: Ja, fordi så gjorde man det jo også rigtigt

Ifølge Antonovsky handler håndterbarhed om enten at kunne klare tingene selv, eller at kunne opnå støtte fra en person, der besidder de fornødne kompetencer (Antonovsky 2004, 40). I Antonovskys definition af General Resistance Resources (GRR) dækker det over de ressourcer, som man enten selv besidder, eller de ressourcer, som en person, man har tillid til, besidder (McCuaig og Quennerstedt 2018, 113). I dette tilfælde kan man tale om, at en spiller på holdet endnu ikke besidder evnen til at kaste med en frisbee, men spilleren ved, at nogle af holdkammeraterne besidder denne evne, og at spilleren dermed kan opsøge hjælp hos dem. Dette er udtryk for sociokulturelle ressourcer som en elev kan trække på for at gøre noget håndterbart, og dermed undgå stress (McCuaig og Quennerstedt 2018, 113). Disse sundhedsressourcer er med til at give eleven en fornemmelse af håndterbarhed, og dermed en stærkere oplevelse af sammenhæng.

Det er som udgangspunkt en forudsætning at kunne kaste og gribe en frisbee i forhold til at kunne spille det endelige spil. At kaste og gribe i en isoleret spilsituation kan desuden synes nemmere end at kaste og gribe i en presset spilsituation:

Interview med Mocca:

- I: Er der nogen af jer der synes at I har lært noget?
Nadja: Jeg har bare lært at kaste en frisbee. Før var jeg virkelig dårlig til det
I: Ok, så du synes at du har lært det nu. Ja. Hvad siger du Amanda?
Amanda: Altså, jeg synes det, jeg synes at jeg har lært at kaste ordentligt med den i stedet for sådan noget øh, bare sådan noget, så kommer den ikke så langt og vakler rigtig meget og sådan
I: Det synes du og at du er blevet bedre til?

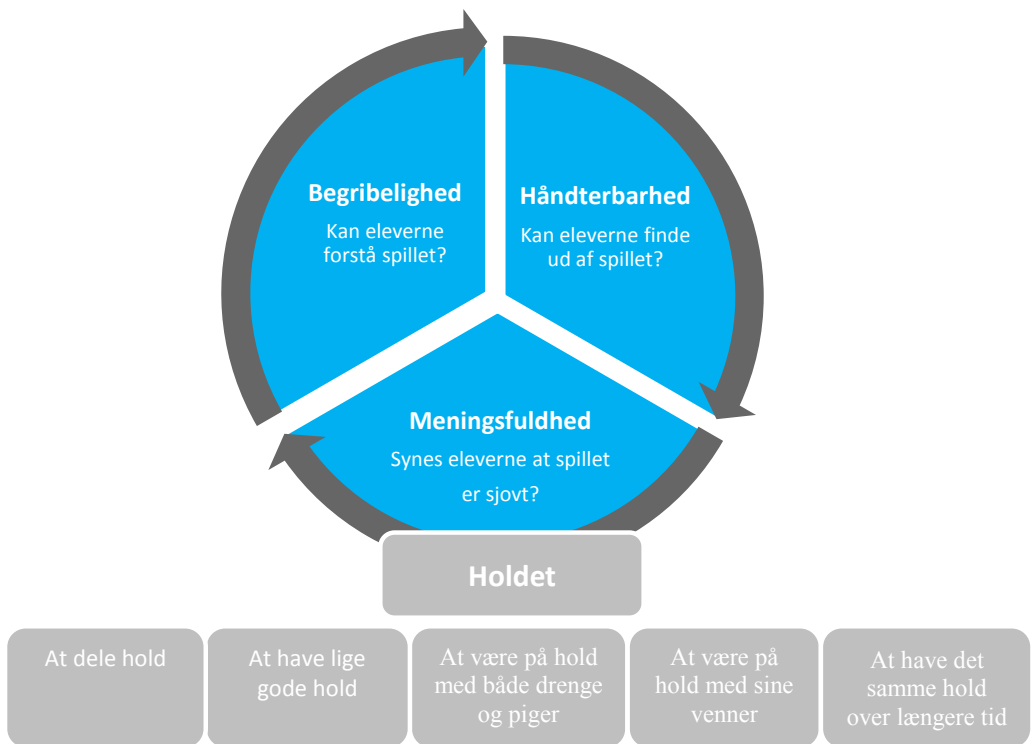
Malene: Jeg synes at der er mange fra vores hold der har lært at sådan at sige: her her her. I stedet for at sige: nej, du skal ikke kaste til mig, nej nej nej

Eleverne på dette hold føler, at de har lært at kaste og gribe en frisbee ordentligt og at spille, selvom de ikke havde prøvet det før. Det lader til, at eleverne har haft ressourcerne, der skulle til, for at modstå de krav, der er blevet stillet. Altså at eleverne har oplevet en høj grad af håndterbarhed i forhold til at skulle lære noget nyt. Til sidst i citatet fortæller en elev, at de på holdet er blevet bedre til at sige: "her, her, her" i stedet for: "nej, nej, nej". Dette vidner om en høj grad af håndterbarhed og lyst til at deltage. Det vidner om, at eleverne har følt sig kompetente til at modtage frisbeen fra deres medspillere, og belastningsgraden har dermed syntes tilpasset målgruppen.

Meningsfuldhed

Meningsfuldhed dækker over, om de sammenhænge, som mennesket indgår i, er værd at involvere sig i, og om de udfordringer, man møder, er værd at bruge energi på at løse (Antonovsky 2004, 36). Det handler om, hvornår livet giver mening. I denne idrætssetting handler det om, hvad der gør det sjovt at deltage, og hvad der gør, at eleverne har lyst til at engagere sig i aktiviteten.

At spille et holdspil, består både af "holdet" og af "spillet". Disse to overordnede temaer har affødt en lang række undertemaer, som har vist sig at være af afgørende betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed. Under det overordnede tema omkring holdet, er der opstået følgende fem undertemaer: At dele hold, at have lige gode hold, at være på hold med både drenge og piger, at være på hold med sine venner, og at have det samme hold over længere tid. Det overordnede tema omkring spillet har affødt følgende tre undertemaer: At spille kamp, at kaste to og to, og at mestre noget. Temaerne er illustreret i figur 10.



Figur 10: Temaer der er opstået af empirien under delelementet meningsfuldhed – holdet

At dele hold

På baggrund af den potentielle eksklusion, der kan forekomme i en holddelingsproces, der styres af eleverne selv, har jeg valgt i denne intervention at holdene skulle deles på forhånd, og ikke af eleverne selv. Jeg ønskede ligeledes, inspireret af Elke Grimmings forskning omkring holddelingsprocesser blandt skoleelever (Grimming 2014), samt inspireret af Sport Educations idé om at have det samme hold igennem en sæson, at dele 12 hold der som udgangspunkt var lige gode, som bestod af både drenge og piger, og som var delt med hensyntagen til, hvem eleverne ville have det godt sammen med. Denne proces så jeg mig ikke kompetent til at udføre på baggrund af mit ringe kendskab til eleverne. I stedet bad jeg en af årgangens gennemgående lærer om at dele holdene. Disse hold fungerede gennem hele interventionen, på nær den første indledende gang, hvor spillet blev introduceret. Her var de tre klasser adskilt og internt delt op af mig eller deres respektive lærere.

Observation den 12. august 2016:

Jeg forsøger at sætte spillet i gang, og fordeler holdene til hver deres banehalvdel. Den ene pige siger: *"Årh, jeg gider ikke at være sammen med nogle drenge,*

åhh". Jeg spørger: "Hvad er det med de drenge der?" og pigen svarer: "Åh, jeg vil være sammen med nogle piger og jeg hader at være sammen med drenge, de er så irriterende". Pernille: "Kom så, du stiller dig der. Jeg tror godt at du kan". Jeg instruerer spillet og hvordan man kommer i angreb osv. De to piger går helt ude i siden af banen tæt sammen, og de ser ikke på de andre spillere eller selve spillet. Den ene pige kommer igen hen til mig og siger med en bedende stemme, imens hun peger på det andet hold: "Hvorfor kan jeg ikke være sammen med deeeeem?"

I dette eksempel har pigen et klart ønske om, hvem hun gerne vil være sammen med, og også en klar holdning til, hvem hun ikke vil være sammen med. Da hendes ønske ikke bliver opfyldt, går hun modvilligt ind på banen, og udtrykker ingen glæde eller engagement. Eleven er i dette tilfælde blevet frataget en medbestemmelse og dette resulterer i en form for ligegyldighed for eleven (Antonovsky 2004, 108). Dette svækker den samlede oplevelse af sammenhæng. Senere på sæsonen skal halvdelen af årgangen på kanotur, og den anden halvdel af årgangen møder op på banerne som aftalt:

Observation den 9. september 2016:

Nogle af drengene begynder at tage deres t-shirts på hovederne og rundt om munden og siger højt: "Jeg er taleban". Vi prøver at få samlet eleverne og få dem til at sætte sig ned. Nogle af pigerne gider ikke at sætte sig ned, fordi de har hvide shorts på. Nogle af pigerne sætter sig i målet og begynder at se på deres mobiltelefoner. Jeg kalder dem med ind i samlingen. Drengene råber nu fælles taleban kampråb, og nogle af dem prøver at sige noget på arabisk. Lærer "K" siger til dem: "Tag t-shirten ordentlig på" og en dreng siger: "Allah, fucking danskere". Lærer "K" siger: "Mohan, tag T-shirten på". Hassan sidder og siger: "Allah, Allah". Lærer "K": "Malte tag nu trøjen på og sæt dig ned" En dreng siger: "Jeg har et problem - jeg hader gul". "K" siger: "Nej, stop", ned og sid" en dreng siger: "Så bliver jeg beskiddt mand" og Lærer "K" siger nu endnu højere: "Ned at sid, det har vi diskuteret. Så må du have nogle andre shorts på. Sæt dig ned Elliot" og Elliot siger: "Jammen, hvorfor må de så stå op", og imens er de to drenge der prøver at vælte hinanden og de siger "av, av av" højt. Lærer "K" råber nu: "Stop". Pigerne er ikke meget for at sætte sig på de hvide shorts. Lærer "K" siger at det tager for lang tid. Yasid hoster højt. Lærer "K" inddeler pigerne i tre hold og drengene i tre hold. Lærer "K" siger nu at man kun skal huske sit eget tal, og han giver drengene et tal. Der breder sig en masse larm og ballade, idet det går op for drengene, hvem de er kommet på hold med. Drengene har stadig deres t-shirts viklet omkring hovederne.

Da vi efter nogle startvanskeligheder har fået inddelt holdene, og der skal spilles, er der stadig noget uro:

Observation den 9. september 2016:

Jeg kalder på drengenes to hold, og siger at de skal stille sig klar på linjen. Jeg hører en af drengene, der siger: *"Det er unfair hold, jeg gider ikke at spille på de her hold"*. En anden siger: *"Godt du er racist, jeg mener det, jeg smadrer dig mand"*. Jeg siger: *"Oswald kom ind på linjen her og vær klar"* og Oswald råber til de andre: *"Er I klar?"*. Der er lidt tummelt og Stefan siger til Yazid: *"Nej, jeg skubbede ikke"*. En anden dreng siger: *"Vi skal finde ud af hvem der kaster frisbeen, og det vil alle"*. Jeg vælger én, der laver udkastet. To drenge ruller rundt oven på hinanden på græsset. Spillet kommer langsomt i gang.

I dette eksempel er der elever der højlydt siger, at de ikke gider at være sammen med andre navngivne elever. Dette er en uheldig og ekskluderende proces i sig selv, og dermed et dårligt udgangspunkt for at engagere sig i et holdspil. Det er et udgangspunkt præget af en lav grad af medbestemmelse, og der opstår ligestyrelighed hos eleverne (Antonovsky 2004, 108). Ugen efter denne episode, er den anden halvdel af årgangen på kanotur og vi står igen i en situation, hvor der skal deles nye hold:

Observation den 16. september 2016:

Jeg får lærer "K" til at inddele hold i dag, da vi skal til at spille kampe, og hele holdet ikke er repræsenteret. Lærer "K" får pigerne til at stå på en række og drengene til at stå på en række. Lærer "K" tæller i vilkårlig rækkefølge til fire, og der lyder jubelråb da en dreng råber: *"Hvem er én?"* og en kammerat råber: *"Mig"*. Det ender dog med at der er 7 elever, der står i gruppen, hvor hold 1 har samlet sig. Derimod er der kun tre elever, hvor hold 2 er placeret. Jeg hører Lærer "K" i baggrunden sige: *"Hvordan kan det her gå galt..."* Lærer "K" brokker sig over, at det kan gå galt, og siger halvhøjt at det sikkert er fordi at nogle af drengene gerne vil være sammen.

Af de tre ovenstående episoder fremgår det at holddelingsprocessen ikke har været nem for hverken lærerteam eller eleverne. Processen har affødt ekskluderende reaktioner og eleverne er blevet konfronteret med en situation, hvor deres medbestemmelse er blevet taget fra dem. En medbestemmelse omkring hvem de gerne vil være på hold med. Dette har ført til at flere af eleverne ikke oplever meningsfuldhed med at deltage på de respektive hold.

Ved holddelingen i denne intervention har det ud fra lærernes holddeling handlet om at inddele holdene i mindre grupper med det formål at adskille nogle elever og derved forebygge potentielle konflikter, fremfor at bringe elever med godt samarbejdspotentialer sammen. Således har holdene i denne intervention været delt af lærerteamet ud fra fravalg fremfor tilvalg. I denne praksis har det altså handlet om at undgå en konflikt, fremfor

at handle om at fremme holdfølelsen og meningsfuldheden. Dette pædagogiske arbejde kan være tidskrævende for læreren, men hvis det antages, at de hold, der dannes, er vedvarende over en længere periode, som det er gjort i denne intervention og som det foreslås i Sport Education programmet (Hastie, de Ojeda, og Luquin 2011, 124), vil dette stykke forberedende arbejde erstatte konflikt, nedladende personligt rettede kommentarer og frustration hos både elever og lærere. Et grundigt forarbejde med holddelingen vil potentielt i sig selv kunne bidrage til en forudsigelighed og genkendelighed hos eleverne, som er medvirkende til en samlet oplevelse af sammenhæng. Flere elever udtrykker, at de gerne ville have haft medindflydelse på holdsammensætningen, som dette citat illustrerer:

Interview med Bordeaux:

Frida: Jeg har tegnet det der med, at det kunne være lidt federe hvis man havde haft mere indflydelse på holdene

I: Så du har faktisk tegnet blandede hold der, er det det du har tegnet?

Frida: Men mere hvor man står sammen, sådan vi vil være sammen-agtig

I: Ah, altså er det godt eller dårligt det der med...?

Frida: Altså, det vil være bedre hvis man altså havde lidt mere indflydelse på holdene end at man bare blev sat sammen med nogen - hvis nu man var uvenner eller sådan noget, så ville det overhovedet ikke gå godt for holdet pga. af de to der bare ikke kunne enes

...

Vera: Men så kunne lærerne så måske bare sådan tage hensyn, fordi lærerne ved jo godt hvem man er sammen med, så kunne de jo måske bare sådan altså, jeg tror for eksempel: Mig og Frida, vi er meget sammen sådan i frikvarterne, øh, men så vi er jo nærmest også de eneste to på det her hold, som rigtig er sammen sådan udenfor timerne

Eleverne diskuterer, hvordan de som elever kan få en rimelig medindflydelse på holdsammensætningen. Medbestemmelse kan ifølge Antonovsky være en læringsproces, der leder til meningsfuldhed (Antonovsky 2004, 108). Men at tildele nogle elever medindflydelse på holdsammensætningen vil indebære den risiko, at andre elever fratages denne medindflydelse. Eleverne vedkender sig, at der er behov for lærerstyring i forhold til at fordele holdene. Eleverne appellerer dog til læreren om at dele holdene, så alle er sammen med nogle de er venner med, hvilket tegning 7 illustrerer.

Det kunne være sjovere
hvis vi selv måtte
bestemme holdene



Tegning 3. Flere elever gav ligeledes udtryk for at de gerne selv ville bestemme holdene

At have lige gode hold

I forlængelse af ovenstående afsnit om holddeling, fremgik det, at det er af stor betydning for meningsfuldheden for eleverne, hvem de er på hold sammen med. Dette vil yderligere

blive underbygget i dette afsnit. Følgende observation er foretaget efter timens afslutning på den første af de to gange, hvor kun halvdelen af årgangen var til stede:

Observation den 9. september 2016:

To drenge kommer gående og jeg spørger dem: *"Jeg forstår det ikke... sidste gang virkede det som om I syntes at det var så sjovt - hvad sker der i dag?"* en dreng svarer: *"Det er fordi det er nogle fucked up hold"* en anden dreng siger: *"Det er nogle mega unfair hold"* og han siger fortsat: *"Det er meget sjovere, når det er sådan et fair hold"*.

Drengene er ikke i tvivl om årsagen til at timen er gået dårligt, og der har været en ringe grad af deltagelse i særligt drengenes kampe. Drengene nævner at årsagen er: Holdene. I et af de efterfølgende interviews spørger jeg et hold om, hvad der kunne have gjort forløbet sjovere for dem:

Interview med Gul:

I: Hvad kunne gøre det hele endnu bedre og endnu sjovere for jer?

Robert: Mere fair hold

I: Mere fair hold. Hvad betyder det, at have...

Robert: ... det var kun Nasser, som var god til at løbe på holdet

I: Hvad betyder det at have fair hold?

Robert: Altså, hvor at, hvis nu vi taget et eller andet fodbold eksempel ik, hvis nu vi siger, at sådan nogen øh, nu kender jeg ikke alle danske fodboldspilleres navne vel, men ham der Bendtner eller hvad nu.. og han, og så to andre af de der dårlige danske spillere ik' ... nu ved jeg ikke om de er gode eller ej, og så tager vi bare Messi og Ronaldo og alle de der fra Barca ik, og så siger at vi bare kommer dem sammen ik - det er jo heller ikke fair hold. Imod hinanden rigtigt.

Drengen refererer til, at det er vigtigt for dem, at de er inddelt i fair hold. Med fair hold mener eleverne, at holdene som udgangspunkt skal være lige gode med hensyn til idrætslige kompetencer. At holdene er unfair fordelt, hvad angår idrætslige kompetencer har i dette tilfælde således en afgørende betydning for elevernes deltagelse og deres oplevelse af meningsfuldhed. Følgende to tegninger er eksempler på, at holdene havde en stor meningsgivende betydning for eleverne.



Tegning 4. Flere elever gav udtryk for at de var kede af at være på et dårligt hold.



Tegning 5. En pige har tegnet denne tegning som værende "det dårligste" ved hele forløbet. Tegningen illustrerer en situation, der har udspillet sig på et hold, der har erkendt at de er markant dårligere end de fleste andre hold

At være på hold med både drenge og piger

Det at være på kønsintegrerede hold har haft en betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed og deres lyst til at deltage. Dette afsnit indledes med en observationsbeskrivelse af, hvordan de to interventionsgange, der blev spillet kønsadskilt, udspillede sig:

Observation den 9. september 2016:

Lærer "K" har samlet drengene i en gruppe. Deres spil er gået helt i stykker. Jeg kan høre at "K" skælder drengegruppen ud og giver dem et ordentlig opsang. Drengene er i vild diskussion og oprør. Lærer "K" råber: *"Ibrahim, Laust... Drengenes kampe har været katastrofale, og det skal jeg nok gå videre med"*. Ibrahim snakker videre. En af drengene siger om dagen: *"Hos pigerne gik det meget godt, og hos drengene var det katastrofalt"*. Yazid taler uden at have fået ordet. En anden dreng, der har fået ordet siger: *"Øm, jeg synes at det var rigtig dårligt i dag på grund af første kamp, den fik vi spillet men det var rigtig mange de sloges. Og anden kamp kom slet ikke i gang"*. Pigerne kommenterer også på dagen, og en pige siger: *"Det var rigtig sjovt, men nogen gange var det lidt klumpet"*. En anden pige tilføjer: *"Øm, jeg synes at det gik rigtig godt for mit hold i hvert fald. Jeg synes at vi var rigtig gode"*.

Denne observation med tilhørende kommentarer viser, at der har været meget stor forskel på, hvordan henholdsvis drengene og pigerne oplevede den interventionsgang, hvor de spillede kønsadskilt. Drengene udtrykker ærgrelse over, at det gik som det gik, og at de aldrig fik spillet kamp nummer to på grund af slagsmål og skænderier. Pigerne havde derimod en oplevelse af, at de havde fået spillet, og der hersker en stemning om, at det har været en sjov dag. I denne situation er spillet faldet ud som henholdsvis en svækkelse af meningsfuldheden for drengene og en styrkelse af meningsfuldheden for pigerne. Dette er udtryk for at relationen imellem den enkelte elev om konteksten har været afgørende for meningsfuldheden og oplevelsen af sammenhæng (McCuaig og Quennerstedt 2018, 112). En dynamisk relation der har bidraget til sundhedsfremme for pigerne, men har hæmmet denne proces for drengenes vedkommende. Efter timen kommer en af drengene over til mig:

Observation den 9. september 2016:

En dreng, Ebbe, kommer hen til mig efter at de fleste er gået, og han siger til mig: *"Du bliver altså nødt til at være lidt mere streng overfor dem"* og han fortsætter: *"Men altså hjemme hos mig – min mor hun ville være blevet stiktosset hvis vi opførte os sådan her"*. Jeg spørger om det at blive streng er den eneste måde at gøre det på. Ebbe siger: *"Jammen, altså hvis nu jeg var klasselærer for en dag, så ville jeg sige at alle de ville få en chance og ellers ville de blive smidt ud"*, og han fortsætter: *"Så kunne man have dem der godt kunne finde ud af det, og resten de*

kunne jo gå hjem”, og ”Jeg synes at det var rimelig kedeligt. Jeg gik midt i det hele fordi jeg ikke gad”. Jeg spørger Ebbe: ”Hvad er det værste ved det? Hvad er det der gør at du går midt i det hele?” og han svarer: ”Øm, der er for eksempel, så bliver frisbee, den bliver bare kastet ad helvede til når der er en fra mit hold der får den”, Pernille: ”Så det bliver kedeligt for dig at være med?”, Ebbe: ”Ja, og så på et tidspunkt er det egentlig kun mig. Mig mod to andre der også gerne ville. Og så kunne jeg, altså så kunne jeg egentlig ikke spille der”.

Denne elev fortæller, at de elever, der ikke vil deltage, kommer til at være dominerende overfor de af eleverne, der gerne vil deltage. De elever, der gerne vil deltage, drukner så at sige iblandt de højrystede elever. De elever, der ikke vil deltage føler formentlig ikke at spillet er: *”... værd at investere energi og engagement i”* (Antonovsky 2004, 36) og eleverne har dermed svært ved at opleve meningsfuldheden i spillet, hvilket kompromitterer den samlede oplevelse af sammenhæng. På denne vis er holdspillet sårbart, og til dels afhængig af, at hver elev udviser engagement og deltager. Én elev, der kaster frisbeen langt ud af banen har i dette holdspil mulighed for at ødelægge spillet og meningsfuldheden for resten af sit hold, samt modstanderholdet. I de efterfølgende interviews får jeg muligheden for at høre om oplevelsen af spillet, hvor drengene og pigerne var kønsadskilt:

Interview med Bordeaux:

I: Hvad har du tegnet på din tegning?

Milena: Øh, jeg har tegnet et billede af nogle hold, fordi at jeg synes at der, på vores hold, der kunne måske godt have været nogle flere drenge fordi vi var ikke så gode i forhold til de andre hold hvor der var flere drenge, og så synes jeg også at der var flere hold, hvor der både var piger og drenge og så var der også nogen der kendte hinanden lidt bedre. Øm, og jeg tror også at der var ret mange, der var sådan lidt utilfredse med deres hold, så måske ikke var så gode venner med dem der var på holdet, og så kan det jo godt være sværere at arbejde sammen

I: Ja, så det betyder meget for dig hvordan holdene er?

Milena: Ja

...

...

Milena: Altså, det ville jo heller ikke være så sjovt at hvis man kun var sådan piger, for så ville man jo alligevel, så ville man ikke gå så meget op i det og kun snakke til ens venner og sådan noget der, så ville man ikke spille SÅ meget og sådan mere, hvis man var blandet, så ville man gå op i det

- I: Hvad - var der nogen af jer der var der den dag, hvor vi kun spillede drenge på den ene bane og piger på den anden bane?
- Abbas: Ja, jeg var der
- I: Ja, hvad synes I om det?
- Abbas: Ok
- I: Ja, hvordan gik det for drengene?
- Abbas: Ja, vi blev skrevet hjem
- I: Hvad var det der skete der? Kan du fortælle det? For jeg var mest ovre ved pigerne.
- Abbas: Nogen kastede græs på hinanden og spyttede på hinanden og slog hinanden.
- I: Nå, hvordan kan det være?
- Abbas: Jeg ved det ikke
- I: Ved du hvorfor I gør det?
- Abbas: Ja, vi er bare drenge, vi kommer hele tiden for en slåskamp
- ...
- I: Hvad kan I se at der sker?
- Milena: Ja, det fungerer ikke så godt når piger og drenge er adskilt, men når de sådan er sammen, så fungerer det bedst

Af dette citat fremgår det dels, at både drengene og pigerne synes, at holdene skal bestå af begge køn. Pigerne argumenter synes at være, at rene drengehold ville vinde hele tiden, hvis der blev spillet kønsadskilt, imens drengenes argument synes at handle om, at man ved blandede hold lettere undgår slåskampe og andre faktorer, der kan ødelægge spillet. Denne holdning synes at blive delt af et af de andre hold:

Interview med Mørkeblå:

- I: Hvad synes I - skal det være blandede hold med drenge og piger, eller skal det være rene pigehold og rene drengehold?
- Alle: Blandede hold
- I: Og hvorfor skal det være blandende hold?
- Eskild: Ja, fordi så er det sådan, så skal man ikke øh, jeg ved ikke hvordan jeg skal forklare det..
- Agnete: Altså, drengene kan godt være, tage det måske lidt mere seriøst end piger gør. Øh, der er nogle piger, som jeg kender, der er sådan helt, jammen vi vil hellere sidde og snakke i stedet. Vi orker ikke rigtig at lave det her længere, så...
- I: Ja, så de kommer lidt mere med hvis drengene er der?
- Agnete: Mmm, ja, det kan man godt sige altså

Det lader til, at eleverne har lidt svært ved at sætte ord på, hvorfor de mener, at der bør spilles på blandede hold med hensyn til køn. Dog handler argumenterne for denne gruppe elever om, at drengene tager spillet "mere seriøst" og engagerer sig mere i spillet, hvilket kan have en positiv afsmittende effekt på pigerne, så de ikke "falder i snak". En af drengene forklarer desuden, at holdene bliver mere fair fordelt, hvis drengene fordeles ud på alle holdene.

At være på hold med sine venner

I forlængelse af analysen af hvordan holdene skal fordeles og hvordan man sikrer sig at holdene er "fair", opstår der iblandt eleverne også en diskussion af fordele og ulemper ved at være på hold med sine venner. Jeg spørger eleverne om, hvad det betyder for dem:

Interview med Lyseblå:

- I: Hvad er vigtigst for jer, er det hvem I er sammen med, eller hvad det er for et spil I skal spille?
- Berta: Det er meget hvem jeg er sammen. Altså hvis jeg er sammen med nogen der er virkelig kedelige eller sådan jeg virkelig ikke kan lide at være venner med, ja så, du ved, så gider man ikke rigtig at spille, så bliver det jo ikke sjovt.
- Laust: Hvis nu det er fodbold ik, og vi gerne vil spille det, så er det heller ikke så sjovt hvis man kun får rigtig dårlige, så kan man sådan ikke rigtig gøre noget, så er man alene med bolden og så dan noget
- Tanja: Sådan rigtig dårlige på holdet og sådan noget, så bliver det ikke lige så sjovt.
- I: Så det er sjovere at være på hold med nogle der er gode? Eller som gider det?
- Laust: Som gider det, nogen der ikke er så gode og nogen der er gode på et hold. Sådan lidt delt op. Så ville det være sjovere.
- Janus: Fx hvis nu hvis dem der godt gad at spille fodbold var på det ene hold, og dem der gad lidt, de var på det andet hold, og de andre de gad ikke, så ville det være sådan lidt nederen for alle dem som godt gad.

En af pigerne fra dette interview påpeger værdien i, at være sammen med nogle af sine venner. Hun finder det meningsfuldt at spille med sine venner, og den meningsfuldhed går væk fra spillet, hvis hun ikke kender sine holdkammerater, eller de i hendes øjne er kedelige. På denne måde synes det sociale aspekt i holdspillet at veje højere end selve aktiviteten. Denne elev bliver med Antonovskys flodmetafor, en god svømmer i relationen med sine venner. Vennerne er med til at gøre floden tryk og rar for svømmeren, i stedet for hvirvlende og uforudsigelig (Quennerstedt 2008, 112). Den dynamiske relation imellem eleven og hendes venner fremmer oplevelsen af sammenhæng, og kan dermed antages for at bidrage til sundhedsfremme i den salutogenetiske forstand.

En af drengene fra holdet beskriver det som "nederen", at være på hold med nogen som ikke gider at spille, når man godt selv gider.

Interview med Mørkeblå:

I: Tror I, at hvis der er nogen der ikke har lyst til at være med, at det har noget at gøre med hvilket hold man er på?

Agnete: Ja, altså, hvis der er nogen der er på et hold, som virkelig gerne vil spille og virkelig gerne vil vinde og sådan noget, og så er der sådan nogle andre der sådan, ej, vi gider ikke at spille, og så bare går over i en gruppe og snakker agtigt, så kan det godt være sådan, jammen kom nu, vi vil gerne spille det her, så kom lige og være med.

I: Ja, ville du også sige noget?

Mads: Også for eksempel, hvis man for eksempel, hvis der er nogen der ikke rigtig bryder sig om de andre, ligesom kan ikke lide dem og synes de er irriterende og alt sådan noget, så kan de godt finde på at melde sig ud af det, fordi de gider ikke at være sammen med den der person. Så hvis man lavede nogle hold, hvor de er ikke for gode venner, men de er heller ikke for dårlige venner, de kan godt enes og sådan noget...

I: Nej, så hvad sker der hvis man er for gode venner på et hold?

Mads: Så er der for meget fjol, og så spiller man den hele tiden kun et, to og sådan noget

I: Ah, så spiller man for meget sammen med ens bedste kammarat

Mads: Ja

I: Så glemmer man måske lidt de andre, og hvis man er for dårlige venner....

Mads: ... så spiller man måske slet ikke til den person

Eleverne fra dette hold forklarer vigtigheden i at være sammen med nogle holdkammerater, der har lige meget lyst til spillet som en selv. Eleven forklarer, at det kan virke demotiverende hvis man gerne selv vil spille, og man så er på hold med nogen der ikke gider at spille, men hvor der er for meget "fjol". En af drengene fra dette hold foreslår, at løsningen på denne udfordring kan bestå i, at være på et hold med nogen man ikke er alt for gode venner med, for derved at undgå snak eller fjol. Holdkammeraterne skal dog heller ikke være for dårlige venner, da risikoen derved er stor for at der opstår skænderier og ballade.

Interview med Rød:

I: Ok, så er det vigtigere at være på hold med ens venner, end at være på et vinderhold?

Sigrid: Ja, så har man lidt kemi-agtigt
I: Så han man lidt kemi?
Dorte: Ja, for så kender man dem bedre
Mubeen: Jeg har det lidt sådan at, altså det kan godt være at jeg kommer sammen med nogle godt, sådan virkelig gode, men jeg bare ikke kender dem, det..har jeg det fint nok med, for så er de godt, men også sådan lidt. Jeg vil også gerne være sammen med mine venner ik

...

Sigrid: Altså, jeg vil helst være samme med mine venner, men selvfølgelig vil jeg også gerne vinde. Men det bare at være sammen med mine venner, det er sådan lidt, det er rigtig sjovt nemlig. Altså, jeg har selvfølgelig, det er selvfølgelig sjovt ik, men det er bare noget andet når man er samme med vennerne, fordi der kender man hinanden og sådan noget, og ved hvordan man har det med det og det og det, og sådan noget

...

Camilla: Jeg tænker ligesom at hvis nu at de er to på ens hold, som er meget gode venner, så kan det godt være at de ikke er ligeså koncentrerede som de andre og sådan ligesom

Sigrid: Du mener pjattede

Camilla: ... og de ligesom hyggesnakkede. Men det kan også godt være at hvis de begge to gerne vil koncentrere sig. Altså hvis nu den ene gerne vil koncentrere sig, så bliver det svært for den anden at sige: Nej, stop lige, jeg vil gerne koncentrere mig

Også for eleverne på dette hold, er det af betydning for oplevelsen af meningsfuldhed hvilket hold man kommer på. Den ene elev påpeger, at man overvejende har lyst til at spille bolden eller frisbeen til sine venner, hvormed der er stor risiko for at ekskludere den eller de elever der ikke bliver spillet til. Det lader til, at det kan være en stor forpligtelse for nogle elever at være på hold med deres venner, som eleven udtrykker det "det kan blive svært for den anden" veninde at sige fra overfor hyggesnak med en veninde, idet et spil går i gang, og veninden ser en større værdi i at opretholde et godt forhold til sin veninde og ikke afvise hende, end at deltage i spillet.

For eleverne i denne intervention har det vist sig af meget stor betydning for oplevelsen af sammenhæng hvordan deres hold har været sammensat. Det har været meningsgivende for eleverne at være på hold med nogen, som de var venner med. Det at være på hold med nogen, som man ikke kender så godt, eller som i deres øjne opleves som "kedelige" kan få den betydning, at de ser efter de personer på banen som de kender bedst og er venner med, og således kan de elever som ikke kender så mange andre på holdet komme i en marginal position, og blive spillet til i mindre omfang end resten af holdet. Dette

kompromiterer meningsfuldheden og oplevelsen af sammenhæng. Derimod har eleverne oplevet teamwork og engagement på hold, hvor der var integreret drenge og piger, og hvor deltagelsen har syntes mere jævn.

Det faktum, at interventionen er foregået med elever fra mellemtrinnet har højst sandsynligt spillet en afgørende rolle for elevernes store ønske om at være på "det helt rigtige hold". Elever i denne alder bevæger sig væk fra deres forældre og væk fra afhængighed af familien til uafhængighed af familien. Derfor bliver venner og socialiseringen iblandt eleverne mere og mere betydningsfuld i denne alder (Braun-Lewensohn m.fl. 2017, 123). Dermed har det aldersbetingede fokus på de sociale relationer, og den store betydning af hvem man er sammen med en afgørende rolle for disse elever. Eleverne er i en alder hvor de bruger deres venners sundhedsressourcer fremfor blot forældrenes sundhedsressourcer.

At have det samme hold over længere tid

Thedin Jakobsson beskriver i sin forskning omkring oplevelsen af sammenhæng for elever i fritidsidrætten, at det har stor betydning for eleverne at høre til, og at arbejde sammen frem imod fælles mål (Thedin Jakobsson 2014). Ligeledes er det i et review over Sport Education konkluderet, at vedvarende hold blev anset som værende rigtig populært hos eleverne, og det at have det samme hold gennem længere tid kunne bidrage til elevernes entusiastiske og aktive deltagelse (Hastie, de Ojeda, og Luquin 2011, 124). Det har endvidere tilbudt eleverne en mulighed for at have deres egen holdfarve med tilhørende spille t-shirt. Flere elever har givet udtryk for, at de har haft det sjovt med at arbejde med at personliggøre denne t-shirt, og at den har haft en betydning for deres tilknytning til holdet:

Interview med Pink:

William: Ja, altså det der var fedt det var det der med at man ligesom fik sin egen t-shirt sådan du ved, holdnavne og sådan noget. Så var man ligesom sådan et hold, et fodboldhold- agtigt noget

Maria: Man blev også mere engageret i det

William: Ja, man mødte ligesom op, og så var der mere konkurrence i det

Eleven udtrykker at denne tilknytning i form af holdtrøje har bidraget aktivt til at man kunne blive "mere enageret i det". Dette engagement er en aktiv medspiller i forhold til fremme af oplevelsen af sammenhæng (Antonovsky 2004, 36). Der er flere eksempler på at eleverne har truffet nogle selvstændige valg undervejs i spillet. I og med at eleverne var inddelt på de samme hold igennem hele interventionsperioden, havde de mulighed for

stille og roligt at se hinandens evner og udvikling an i dette nye spil. Det har nogle hold benyttet til at udnytte holdet som ressource:

Interview med Pink:

- William: Ja, vi var ligesom sådan et hold og så var det ligesom os, og så havde vi ligesom de forskellige positioner og sådan noget. Det var meget fedt.
- I: Begyndte I at have sådan forskellige positioner efterhånden?
- Maria: Jae, vi havde faste positioner.
- I: Havde I det? Vil I lige fortælle mig om hvad var det for nogle positioner?
- William: Altså, det var sådan mest fordi, at hvis at der var et andet hold ik, der havde en god spiller ik, så var det sådan øh, Maria eller Wilma for det meste øh, de skulle sådan bare hele tiden være på ham. Sådan hele tiden stå og blokere ham og sådan noget. Og så, jae.
- I: Så I fandt simpelt hen ud af hvem dækker hvem op, og hvem og hvem er vigtig for det andet hold. Så I lavede sådan en taktik.
- Alle: Jae
- Maria: Så var det sådan Carl og William der sådan skulle kaste den i mål
- Wilhelm: ... ja, der skulle skyde...
- Maria: Og så var det for det meste os og Petrus der skulle gribe.
- Petrus: Ja, i hver vores ende
- I: Ah, på den måde. Så delte I simpelt hen rollerne ud. Hvad, hvordan fandt I ud af hvilke roller I skulle have?
- Alle: Det var dem man tog
- William: Ja

I ovenstående citat fremgår det, at alle spillerne på pink hold har haft en betydning for holdet. Eleverne har selv tildelt og påtaget sig en rolle, der går ud over den tildelte kaptajnrolle. Eleverne på det pink hold har på, hvad de selv finder som naturlig måde, indtaget en plads på banen, hvor deres kompetencer og ressourcer kunne udnyttes bedst muligt. Det at have det samme hold over noget tid har netop tilbudt eleverne, at de har kunnet se hinanden an, og har derefter formået at fordele roller på holdet, hvor alle har følt at de har kunnet tilbyde noget til spillet og holdet, og dette har bidraget til meningsfuldhed og deltagelse. Også andre hold, har haft snakket internt om en rollefordeling, og hvordan ressourcerne kunne udnyttes bedst muligt:

Interview med Grå:

- Azima: Og vi havde vores egen taktik og sådan noget
- I: Havde I også jeres egen taktik?
- Azima: Ja
- I: Hvordan havde I fundet på den?

- Azima: Vi tænkte bare: Hvem er bedst til at kaste, hvem er bedst til at gribe den, hvem er bedst til at gå til forsvar og kigge op på folk, hvad der passer til dem..
- I: Ja ja, hvordan fandt I ud af hvem der var gode til hvad?
- Azima: Den der kunne kaste længst og den der kunne kaste mest lige og...

Af interviewet med dette hold fremgår det, at de har truffet nogle selvstændige valg i form af, hvordan holdet skal arbejde sammen for at opnå størst mulig succes. Holdet har over tid haft mulighed for, at finde ud af hvem der havde det længste kast, og hvem der havde det mest lige kast. Disse kompetencer har holdet udnyttet, og holdet udtrykker en glæde ved at arbejde sammen. Dette er sket i form af, at eleverne har tilbudt hinanden ressourcer i form af viden, social support, og selvfølgelig i høj grad i form af deres forskellige fysiske ressourcer (Griffiths, Ryan, og Foster 2011, 168). Disse kan betragtes som sundhedsressourcer, som bidrager til elevernes oplevelse af struktur, forudsigelighed og meningsfuldhed fremfor kaos og stress. Følgende eksempel illustrerer ligeledes at team work på holdet bidrager positivt til opnåelsen af meningsfuldhed:

Interview med Grå:

- I: Hvad har du tegnet Celine?
- Celine: Jeg har tegnet det her fordi jeg er så dårlig til at tegne mennesker.
- I: Ja, men vil du fortælle hvad det er du øhh... og hvad betyder team work? Hvad betyder teamwork?
- Celine: Det betyder hold ømm arbejde. Altså sådan holdspirit.
- I: Ja, og hvad betyder det for dig?
- Celine: Det betyder rigtig meget for jeg elsker når folk går sammen om nogle ting.
- ...
- I: Samarbejde, ja. Hvad ville du sige?
- Azima: Også samarbejde
- I: Samarbejde ja.
- Azima: Vi har ikke så meget teamwork, for vi spiller tit fodbold ik. Og så er der altid bare de der personer der går solo og scorer mål og sådan
- Safia: Jaaa
- Celina: Ja, man siger godt godt godt uii
- Safia: Ja, men i det her synes vi bare, at det var alle der havde frisbeen
- Celine: Ja, der var alle næste lige gode jo.
- Azima: Og vi havde vores egen taktik, og sådan noget.

En af eleverne laver i dette interview en sammenligning imellem ultimate og fodbold, hvor elevens betragtning er at ultimate frisbee, som holdspil, har budt på en større mulighed for samarbejde end fodbold. Elevens oplevelse er, at der er større mulighed for nogle elever til at "køre solo" i fodbold end i ultimate. At nogle elever kan køre solo

minder muligheden for ligeværdigt samarbejde og teamwork, og dermed også medindflydelse og meningsfuldhed.



Tegning 6. Flere elever giver udtryk for glæden ved at arbejde sammen

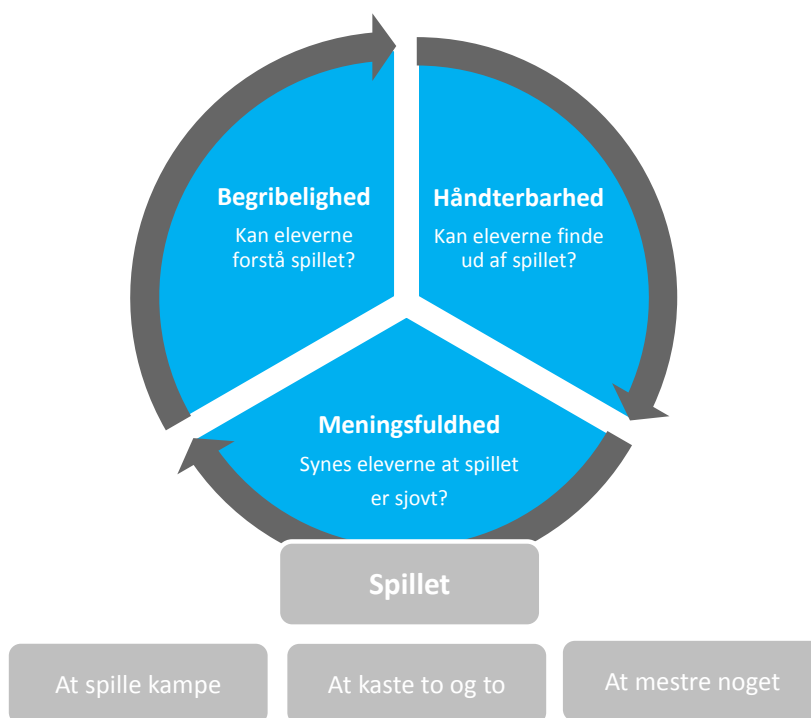


0

Det bedste var nok at vi var sammen om at spille Ultimate Frisbee

Tegning 7. Flere elever giver udtryk for, at det har været en medvirkende faktor til meningsfuldhed at have sit eget hold, og at være sammen om at spille ultimate frisbee

Meningsfuldheden for eleverne er, ud over at være udgjort af temaer omkring selve holdet, også udgjort af følgende temaer omkring selve spillet: At spille kampe, at kaste to og to, og at mestre noget. Disse temaer er illustreret i figur 11.



Figur 11: Temaer der er opstået af empirien under delementet meningsfuldhed – spillet

At spille kampe

Som det fremgår af ovenstående analyse har selve holdet i et holdspil en stor betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed, og dermed den samlede oplevelse af sammenhæng. Selve spillet og selve aktiviteten har betydning i form af at tilbyde eleverne en mulighed for blandt andet at kunne spille kampe. I Sport Education-konceptet anses det som værende rigtig populært hos eleverne at spille kampe og konkurrere, og at det kan bidrage til elevernes entusiastiske og aktive deltagelse (Hastie, de Ojeda, og Luquin 2011, 124). I Thedin Jakobssons studie på teenagere i fritidssport viste det sig, at det at konkurrere og vinde ikke havde den store betydning for elevernes oplevelse af sammenhæng. Derimod betød det noget for teenagere at arbejde frem imod et fælles mål i deres sport

(Thedin Jakobsson 2014). For eleverne i denne intervention har det at spille kampe vist sig, at have en betydning for deres oplevelse af glæde og meningsfuldhed:

Observation den 23. september 2016:

Timen skal til at gå i gang. Cajsja kommer og viser mig at hun har fået nye fodboldstøvler. Hun smiler, og jeg fortæller hende at det er det helt rigtige at have på når man spiller ultimate på lidt vådt græs. Cajsja spørger. *"Skal vi lave kampe i dag?"*, og da jeg siger *"Ja"*, siger hun *"Jææii"*, og smiler stort.

I denne observation udtrykker en af pigerne begejstring over det at skulle spille kampe med sit hold. En dreng forklarer her hvorfor det var sjovt at spille kampe:

Interview med Orange:

Magnus: Det bedste, det jeg sagde, det var nok det med at spille kampe. Det der med at, hvad er det nu det hedder, det der med at skulle altså vide om man skal kaste langt eller kort eller, altså man ved jo ikke hvad de andre spillere har planlagt at gøre mod folk. Og derfor bliver det meget udfordrende.

Eleven her beskriver hvordan det kan være udfordrende at spille kampe. Han beskriver at udfordringen består i ikke at vide hvad der kommer til at ske i spillet. Eleven beskriver det uforudsigelige i ikke at vide om modstanderne har tænkt sig at kaste langt eller kort. Eleven bliver derved er nødt til at handle på det uforudsete, og det udfordrende bliver det, som skaber meningsfuldhed. En anden elev forklarer det at spille kampe, som meningsgivende i form af at "kæmpe om noget":

Interview med Mørkegrøn:

I: Men det er måske en ny måde at være sammen i idræt det her?

Mona: Ja, og vi laver nogle anderledes ting og sådan noget

I: Ja, hvad er det der er anderledes?

Mona: Det er fordi at vi ikke plejer at sådan kaste med frisbee på den måde, og sådan være på hold, altså på sammen måde som det her

I: Nej, så det med at være på holdet, det synes du var noget af det sjove?

Mona: Ja, og de der turneringer, de var også ret sjove

I: Ja

Amanda: Jeg kunne rigtig godt lide turneringerne, ømm, fordi at der fik man ligesom mulighed for at være sammen med andre end sit hold, øh, jeg synes at mit hold er dejligt, men altså på den anden side, altså jeg vil gerne være sammen med dem, men jeg vil også gerne være sammen med nogle andre, så det var derfor at jeg synes at det var sjovt. Og så at man så ligesom kæmpede om et eller andet

Eleven beskriver her det meningsgivende i at ”kæmpe om noget”. Dette til forskel fra andre aktiviteter eller øvelser, der i sammenligning kan virke formålsløse. De kampe, hvor der er noget at kæmpe for, er ikke alle kampe, som det fremgår i følgende citat:

Interview med Lyserød:

I: Hvad med jer andre, er der noget som I tænker, aj lige det der, det var det fedeste ved alle de otte uger vi har været i gang? Vi har jo både spillet spillet, været i turnering, lavet præcisionskast, og også lavet nogle øvelser, været på nogle hold, er der noget I tænker: Det der det har været sjovest lige for mig?

Daud: Konkurrence

Elliot: Altså, det er fedest at vinde 5-3 i stedet for at vinde 11-2.

I: Er det det? Hvordan kan det være, at det er federe at vinde 5-3?

Elliot: Det er kedeligt at vinde 11-2

I: Ja, hvorfor

Elliot: Fordi det er bare ikke sjovt

I: Ok

Elliot: Det var bare normalt

I: Er det fordi så skal man ikke anstrenge sig så meget, tror I?

Elliot: Det er bare federe, når det er tæt

Eleverne beskriver at det er ”federe, når det er tæt”. At kampene er sjovere, når de er tætte. Eleven giver udtryk for at det er sjovere at spille en kamp, når der er reel spænding om udfaldet, fremfor at spille en kamp, hvor niveauforskellen er for stor. Dette refererer tilbage til omtalen omkring det at have nogle ”lige hold”, som er af stor betydning for disse elever i forhold fremme af meningsfuldhed.

På den dag, som vi kaldte for frisbee-festivallen, var der arrangeret en turnering og holdene havde mulighed for at spille sig videre til semifinaler og finale senere på dagen. Ud af de 12 hold, var der således fire hold der gik videre til semifinalen. På denne måde er niveauet iblandt de fire tilbageværende hold blevet naturligt udjævnet og justeret. At spille disse tætte kampe med resten af årgangen som tilskuere, er noget der har haft stor betydning for disse elevers oplevelse af meningsfuldhed.

Observation den 7. oktober 2016:

Der skal nu spilles semifinale i hallen. De elever der ikke selv spiller, sidder linet op gulvet langs ribberne, ovenpå madrasser og hvor der ellers er plads. Julia og nogle andre piger har fået lov til at styre pointtavlerne. Der er en intens stemning i hallen. Flere elever råber i kor: ”orange, orange, orange”. Senere er denne hep-

ning overtaget af et taktfast: "Lysegrøn, lysegrøn, lysegrøn" samtidig med at der klappes i takt. Jeg lægger mærke til at spillet er spredt mere ud nu, end det var i starten af forløbet ude på banerne. Jeg ser ingen elever svinge frisbeen omkring sig for at markere hvor langt væk forsvarsspillerne må stå, der har fordelt sig naturligt over hele banen nu.

...

Lysegrøn mod orange, der flippes om discen. Der er en konstant hujen fra tilskuerne. Der jubles højt ved scoringer. Både spillere og tilskuere er meget fokuserede, og går meget op i det. Kampen står nu 2-2. Eleverne løber frem og tilbage. Mange har fået røde kinder. Der kastes både forhånd og baghånd. Selv med høj intensitet styrer eleverne selv spillet.

...

Sigfred fra det orange hold har netop tabt til lysegrøn, og han kommer over til mig imens semifinalen nummer to er i gang, og siger: "Hey, Pernille. Er der bronzekamp?" Jeg svarer, at det tror jeg desværre ikke at vi får tid til, og Sofus siger: "Kan vi ikke please please spille det? Hvis nu vi bliver hurtigt færdige, kan vi så ikke prøve at gøre det?". Jeg taler med de andre lærer om tidsplanen og vi beslutter at det godt kan lade sig gøre at spille en bronzekamp også.

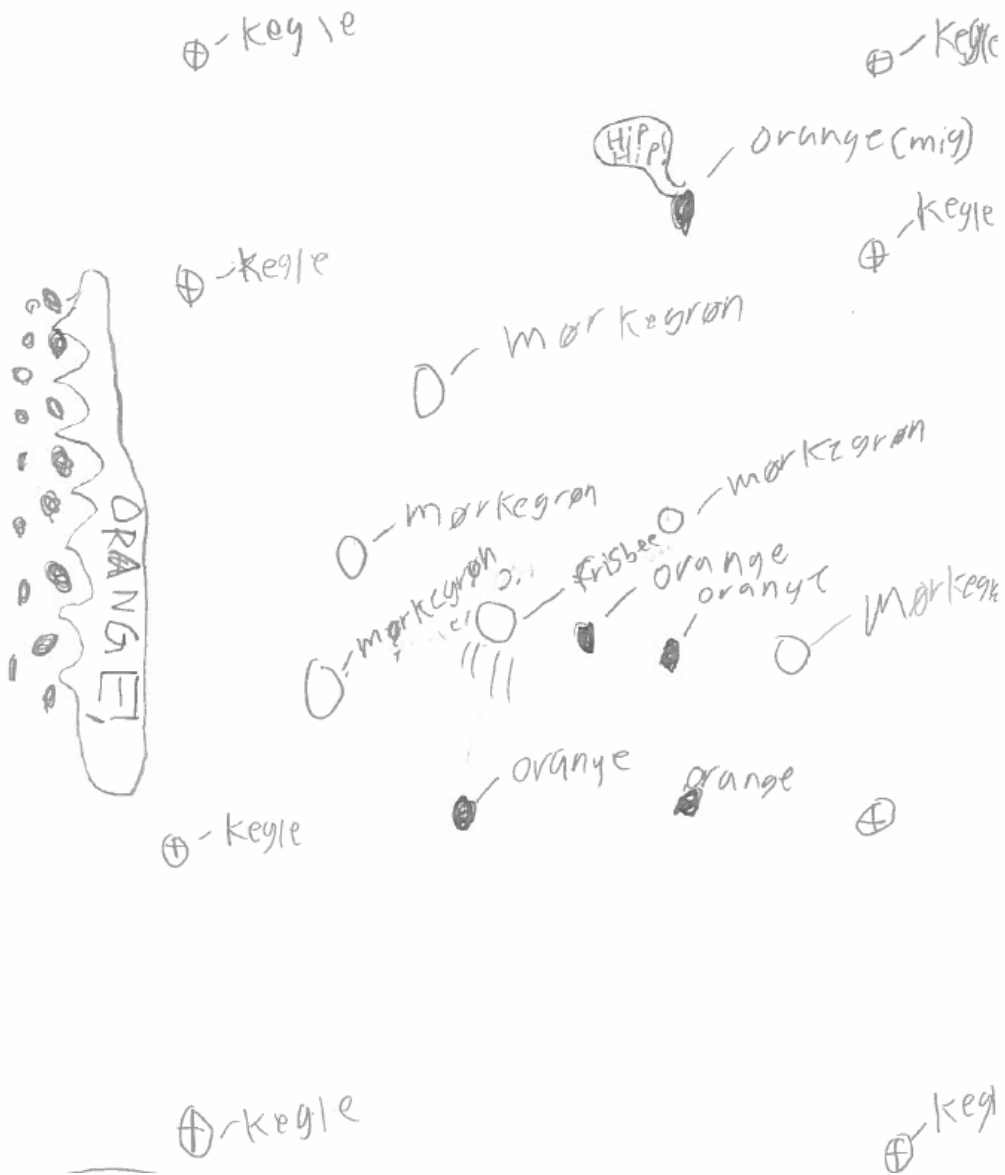
Denne kulminerende event har bidraget med en god oplevelse omkring en aktivitet og det fællesskab, der har fulgt med omkring det. En elev beskriver sin begejstring således:

Interview med Mørkegrøn:

- Sigurd: Jeg kan huske at da vi havde den der turnering, der hver gang vi tabte eller vandt, så havde jeg altid så meget energi i overskud, så jeg lavede bare koldbøtter på jorden og rullede rundt og hvad jeg kunne finde på fordi – der skulle være energi, det var en turneringsdag
- I: så du kunne næste ikke være i din egen krop af bare begejstring
- Sigurd: Nej, og så fik jeg også Peter fra det andet hold med, så han lavede også koldbøtter sammen med mig (griner) og så rullede vi bare rundt på græsset

Eleverne har haft stor glæde af at konkurrere og at blive udfordret. I Sport Education-konceptet arbejdes med begrebet: Udviklingen af passende konkurrence (Siedentop 1998). Her drejer det sig om at matche elevernes alder og evner, så kampene med Antonovskys termer gøres begribelige, håndterbare og meningsfulde. I Sport Education, der har til fokus at favne alle og øge deltagelse, arbejdes der ud fra devisen: "... *the focus be on how to promote positive competitive experiences and not on whether or not to include competition in young children's lives*" (Mowling, Brock, og Hastie 2006, 29). Det handler om, at udvikle en passende konkurrence, som ud fra denne analyse vil bestå af tætte kampe, hvor der opleves en grad af udfordring, og hvor der er noget at kæmpe med sit

hold for. Eleverne har udtrykt begejstring og engagement, hvilket er tegn på meningsfuldhed og fremme af en samlet oplevelse af sammenhæng. Det at spille kampe er illustreret på følgende to tegninger.



Tegning 8. En elev har tegnet semifinalen i hallen, som værende "det bedste". Der er tegnet tilskuere der hepper på det hold eleven hører til.



Tegning 9. En elev har tegnet sit hold vinde en tæt kamp

At kaste to og to

Et andet tema, der opstod omkring selve spillet var: At kaste to og to. Dette tema kan synes i kontrast til det ovenstående tema omkring at spille kampe. Men i en idrætstime ville det ene tema dog ikke nødvendigvis udelukke det andet, men kunne bestå side om side. Interventionsgangene har indledningsvist bestået af kastetræning internt på holdene, to og to eller tre og tre. Jeg har, så vidt det var muligt, gået rundt til eleverne og givet dem feedback på deres kast. Flere elever har givet udtryk for at netop denne aktivitet har givet dem en god oplevelse:

Interview med Mocca:

Amanda: Øh, jeg har tegnet sådan at det, at vi lavede de der t-shirts, det synes jeg var rigtig sjovt. Øh, og så bare kaste stille og roligt til hinanden så der ikke, fordi, jeg tror ikke at jeg har det største konkurrencegen (griner) øm, men øh, så det synes jeg var meget godt

Og elever fra det mørkegrønne hold er enig heri:

Interview med Mørkegrøn:

Deema: Jeg synes bare at det var sjovt at kaste to og to sammen

Årsager til at netop dette tema har været sjovt og meningsfuldt for flere elever, kan bundes i det at eleverne er i aktivitet, og at de er i besiddelse af frisbeen i en stor del af tiden. Da jeg kommer på skolen i et frikvarter for at indsamle samtykkeerklæringer, støder jeg på en af årgangens lærere, og jeg får en uformel snak med ham:

Observation den 25. august 2016:

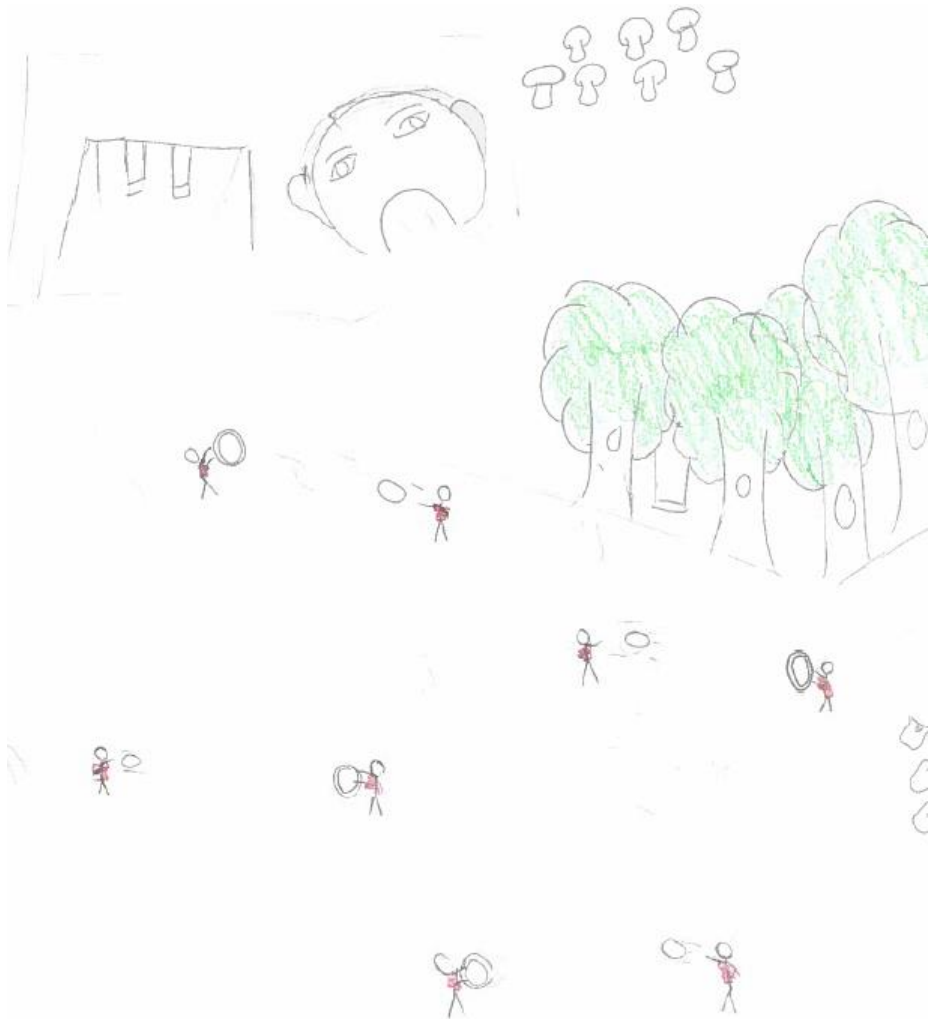
Imens eleverne har frikvarter får jeg en snak med lærer "C". "C": *"Jeg tror at det er godt spil, fordi der ikke er nogen der nødvendigvis går til ultimate-frisbee. Det er jo ikke det gængse vel, det er jo ikke fodbold eller håndbold. Så det tror jeg er godt"*. Pernille: *"Jeg tænker at, jeg vil jo gerne give dem mange deltagelsesmuligheder, sådan så det ikke nødvendigvis er dem der løber hurtigst, der skal have succes i det her. Så derfor, så tænker jeg at hvis man får et ansvarsområde, så synes man, at man er en del af det"*, "C": *"Det tror jeg er en god pointe. Øh, og jeg synes også, jeg synes faktisk godt at vi kunne se sidste gang at, selvom vi var lidt ulige omkring de forskellige baner, så altså det kørte jo meget selvstændigt"*, Pernille: *"Ja, selvom jeg stort set ikke havde introduceret til hvad det egentlig var de skulle"*, "C": *"Nej, nej, og det - det kan de jo sagtens"*, Pernille: *"Ja, og det var faktisk ret imponerende synes jeg. Så det var rigtig dejligt at se..."*

...

Pernille: *"Kan man tage elementer fra det her over i en anden idrætsundervisning?"* "C": *"Det tror jeg sagtens at man kan. Noget af det, jeg tror fungerer, er helt lavpraktisk, det er at der er så mange frisbees i spil. Det er rigtig vigtigt fordi alle er aktiverede. For ellers oplever man tit ventetid, og så bliver man distraheret, og så kommer der lige pludselig mange andre ting i spil ik. Øh, det gør de ikke her, og jeg tror at det er en af grundene til at det fungerer, fordi de kan bare gå ud og gøre det"*, Pernille: *"Så du synes at det er en god idé at starte med lidt kast hver gang"*, "C": *"Ja, også det er jo gensynets glæde ik'. Og det er der jo altså ikke noget dårligt i"*. Pernille: *"Nej, jeg kan godt se at jeg skal ikke have for mange ambitioner med alle mulige ting jeg skal"*, "C": *"Nej, det er ikke nødvendigt. Der er rigeligt, og de synes at det er sjovt. Man kan jo også sige, at hvis man ikke har et niveau, så får man jo en succesoplevelse hver gang. Man siger: Hov, nu sad den – nu kunne jeg gribe den ik"*, Pernille: *"Jeg synes faktisk også at de var ret gode til det"*, "C": *"Ja, og man kan sige at hvis sådan nogle processer de skulle vare læn- gere, i flere måneder, så skulle der jo nogle flere ting på"*. Vi sludrer om nogle andre ting, og "C" siger afsluttende: *"Yazid han profiterer rigtig godt af det her spil, for han er ikke særlig motorisk stærk på flere områder, og øm, han er ikke så hurtig, øm, men netop det her element med at man må ikke løbe med den, så han får også chancen for at få den, han skal bare stå og så kan nogle kaste til ham. Så han kommer ligesom op i graderne og har et bedre udgangspunkt, fremfor hvis vi*

skulle spille fodbold eller et eller andet”, Pernille: ”Ja, der skal man jo løbe når man har bolden”, ”C”: ”Ja, og det behøver han ikke her”.

Lærer ”C” mener, at det er af stor betydning at eleverne har fået muligheden for at kaste to og to i starten af hver lektion. Den mulighed har eleverne fået i kraft af, at der har været frisbees nok til alle. Dette har haft den betydning, at den kedsomhed der til tider kan forekomme ved at stå meget i kø og vente på tur, er blevet erstattet af hurtig aktivitet, og begribelighed i form af gensynsglæde, og eleverne har oplevet en meningsfuldhed i ikke at skulle vente på tur. Endvidere har eleverne opøvet håndterbarheden ved at træne deres kast. Dette har i sidste ende givet eleverne en mulighed for at træne deres kast og blive i stand til at mestre noget.



Tegning 10. Eleverne kaster sammen to og to på banerne, der er afbildet med træer, gyngestativ og klatrestativsant

At mestre noget

Det at øve kast to og to har skabt en basis for at eleverne har kunnet demonstrere det "at kunne mestre noget", og dette er fremkommet som et tema fra empirien. Det lægger sig op ad en af konklusionerne fra Thedin Jakobssons studie, der lyder på, at meningsfuldhed opstod af temaerne læring og udvikling (Thedin Jakobsson 2014, 248). Eleverne var i Thedin Jakobssons studie optagede af at lære, og at udvikle fysiske evner og kompetencer, samt at blive udfordret.

Observation den 19. august 2016:

Vejret er helt vindstille og solen skinner lidt – det er faktisk det man ville kalde perfekt ultimate frisbee vejr. Ingen vind til at drille kastene med. Jeg ser en elev komme cyklende i fuld fart hen over banen lige imod mig – det er Sigurd. Han råber: "Hej Pernille". Han tager en frisbee og går lidt tilbage på banen og gør tegn til at vi skal kaste sammen. Vi kaster et par baghåndskast, og jeg instruerer ham derefter i forhåndskastet. Han forstår og kan udføre kastet med det samme, og han er tydeligvis glad. Han smiler stort og råber: "Årh, hvor er det sejt". En pige kommer susende på et løbehjul og spørger til mapperne og trøjerne. Flere af eleverne kommer til og de begynder at kigge i poserne efter deres egen trøje og mappe. En pige med tørklæde og lange sorte bukser og langærmet trøje inden under den farvede t-shirt henvender sig til mig. Hun taler en lille smule rullende på ordene, en siger højt: "Pernille. Kig, du skal hjælpe mig". Jeg kommer hen til hende og vi snakker om grebet i forhåndskastet. "Hallo – jeg kan godt lide bare sådan at blive udfordret". Hun viser interesse for at lære det, selvom hun ikke har så let ved det. Jeg viser og forklarer forhåndskastet, og pigen kigger opmærksomt og prøver at efterligne mig.

Eleverne i denne observation tager selv kontakt til mig som ressourceperson, for at få hjælp til at dygtiggøre sig og til at kunne mestre forskellige kastetyper. Denne viser begejstring og glæde, når kastene lykkes. Samme glæde kan spores i følgende interview:

Interview med lysegrøn:

- I: Ok, så hvad var det I gjorde. Stoppede I med at skubbe, og så gik det bedre? Er det det du siger?
- Otto: Ja, så begyndte vi bare at spille den til hinanden og være lidt mere seriøse
- I: okay. Så var det faktisk sjovere for jer?
- Otto: Ja, det gik meget bedre med mig fordi at, altså jeg fik en hel masse ligesom lay ups, på en måde, til at give til andre, så de kunne få nogle points. Jeg kastede den helt nede fra vores side og så landede den helt nede hos Aske

Eleven beretter om at han har mestret et kast, der blev kastet fra den ene ende af banen og "landende helt nede hos Aske". Eleven har set det meningsgivende at kunne lave lange kast, der har endt som en målgivende aflevering. Men blot det at mestre et godt kast kan synes at give eleverne en god oplevelse, der fremmer bevægelsen imod den sunde pol på Antonovskys "ease-dis-ease kontinuum":

Interview med Orange:

Sigfred: Når man øm, spiller og laver sådan et ordentligt godt kast I stedet for at lave sådan et ordentligt dårligt kast, der bare flyver ind i væggen, så er det meget dejligt lige at lave et godt.

Eleverne refererer til det at mestre noget personligt, noget teknisk som et kast eller en gribning. Men der refereres også til det, at mestre spillet, og det taktiske element i spillet:

Interview med Pink:

I: Jae

Maria: Så det handlede meget om de faste positioner og vide hvad man skulle gøre, og lige kigge sig omkring og vide at det er godt hvis jeg gør det der fordi så gør han nok det der, og hun er ret god til at kaste langt og sådan noget ik`

Eleven her fortæller om hvordan hun har "kigget sig omkring" og læst spillet, for at finde ud af hvad der "er godt at gøre". Eleven refererer her ikke til mestring af egne tekniske færdigheder, men til mestringen af overblikket og forståelsen af selve spillet. Dog har eleverne i denne alder mest udtrykt mestring i form af at vise at de kan mestre noget, som for eksempel i en scoring:

Interview med Rød:

I: Kan I huske hvad det var I syntes var det bedste?

Mubeen: Ja

I: Ja, vil du starte Mubeen?

Mubeen: Ja. At spille kamp

I: At spille kamp? Ja, det var det aller sjoveste for dig?

Mubeen: Ja

I: Og ved du hvad det er der var fedt, at du synes var fedt ved at spille kamp? Kan du huske hvad det var der var det sjove det det?

Mubeen: At score mål, det er fedt

Det at score indebærer en succesoplevelse, der tilmed har en social værdi for et hold. Denne meningsfuldhed i form af social status og værdi, har været særlig vigtig for et af holdene. Denne sociale værdi kan sammenlignes med stor idrætslig kompetence eller

med stor fysisk ressource, som resten af holdet kan trække på for at opnå en større meningsfuldhed og oplevelse af sammenhæng (Griffiths, Ryan, og Foster 2011, 168).

Interview med Lysegrøn:

- Aske: Og så det er ligesom derfor man gerne vil spille finale, for man vil ligesom bevise at man er god
- Otto: ... at man godt kan, når man gider
- I: Ok, så det betød faktisk noget for jer, I skulle bevise det her
- Aske: Ja, det er også derfor at nogen godt gider at lave slåskamp fordi de vil bevise at man...
- Otto: At man er stærk
- Aske: At man vil bevise at man kan noget
- I: Ja, men er det så federe at bevise at man kan vinde en ultimate kamp, end at bevise at man er stærk ved en slåskamp?
- Otto: Ja, fordi lige i starten der sagde de andre: Ah, I spiller så useriøst, aj, hvor er I dårlige, og I kan jo aldrig vinde finalen og sådan noget. Og gik vi faktisk hen og vandt finalen
- I: Ja, ok
- Otto: Ligesom i sommeren 92.

Dette hold blev i begyndelsen af interventionen anset for at være et "problemhold" idet, de genererede slåskampe og konflikter. På et tidspunkt beslutter holdet sig for at de vil "bevise at de kan noget", og de begynder at spille seriøst. Spillet har givet mening for dem, og det endte med at holdet vandt finalen. At vinde denne finale beskriver en af eleverne som svarende til "sommeren 92". I sommeren 1992 kom det danske herre fodboldlandshold til EM på et afbud, og som "underdog" gik de hen og vandt hele turneringen. At sammenligne med dette scenarie beskriver mere end en følelse af glædesrus, sejr, at bevise noget mm. noget hvor det hele "går op i en højere enhed" – en oplevelse af sammenhæng.



Tegning 11. Flere elever har tegnet sig selv i situationer, hvor de mestre spillet, eller hvor de besidder kompetencer, der gør at de opnår personlig succes. Her har en elev portrætteret sig selv, idet hun griber en frisbee



Tegning 12. En elev har tegnet sig selv hoppe op og modtage frisbeen fra en holdkammerat.

Delkonklusion

Ud fra Aaron Antonovskys salutogenetiske tilgang og oplevelsen af sammenhæng, søges der i denne delkonklusion at besvare problemformuleringen: Hvad er afgørende for oplevelsen af sammenhæng i holdspil i skolen? Antonovskys begreb oplevelsen af sammenhæng er udgjort af de tre delkomponenter: Begribelighed, håndterbarhed, og meningsfuldhed. Disse tre delkomponenter er omsat til en holdspilsetting i form af en analyse af, hvad der i denne intervention skulle til, for at eleverne kunne forstå spillet og spillets regler, hvordan spillet kunne matche elevernes kompetencer, og hvad eleverne oplevede som meningsfuldt i holdspillet. Hver af delkomponenterne har betydning for den samlede oplevelse af sammenhæng, og dermed sundhedsfremme symboliseret ved bevægelsen imod den sunde pol på Antonovskys kontinuum.

Begribelighed

Det har været af stor betydning for eleverne, at der har været skabt en forudsigelighed og en begribelighed omkring holdspillet i denne intervention. At spille et helt ukendt holdspil kræver en tilpasset introduktion til reglerne, så eleverne kan opnå begribelighed. Det at være på et hold synes at styrke begribeligheden i forhold til at forstå spillet. Ved usikkerhed kunne eleverne finde svar og ressourcer hos en holdkammerat. Eleverne har i kraft af holdet, mulighed for at trække hinandens ressourcer for at gøre egen situation mere ordnet og forudsigelig. Dette kan betragtes som en sundhedsressource, som Antonovsky benævner som Generalised Resistance Resources, og som er med til at styrke hele oplevelsen af sammenhæng. Eleverne opnår her sundhedsfremme i kraft af relationen til deres hold. Sundhedsfremme opstår i kraft af hjælpen fra klassekammeraterne og det at holdet ikke er et individanliggende, men det er skabt af den positive relation imellem individet og konteksten.

Det, at hver elev havde en kaptajnrolle, syntes i nogle tilfælde at bidrage til forudsigeligheden og dermed begribeligheden af spillet. Det at have en rolle gav eleverne en forudsigelighed af, hvornår de selv skulle tage ansvar og handle, og hvornår en holdkammerat havde ansvaret. Således har det vist sig at være fremmende for begribeligheden af spillet, at holdet havde en spillkaptajn, der kunne påtage sig ansvaret for at sætte spillet i gang, og ligeledes at afslutte spillet igen. Dette har skabt en ro og forudsigelighed omkring rammerne for spillet. Eleverne har været bevidste om, at de havde en holdkammerat, der var i besiddelse af nogle ressourcer i form af ekstra viden og bemyndigelse, som de kunne trække på for at gøre deres egen deltagelse i spillet mere begribelig og ordnet. Det har dog også vist sig, at nogle kaptajnroller har været svære at begribe og opfylde. Således har det at være udskiftningskaptajn og dermed skulle stå for udskiftningen på sit hold, samt sørge for at alle kunne få spilletid, været alt for magtfuld og svær for disse elever, og rollen har været genstand for kritik og ubegribelighed for de øvrige elever. Rollerne var af

stor værdi til frisbee festivallen, for gennemførelsen af hele arrangementet og for elevernes grad af forudsigelighed og medansvar. For elever, der var ikke-deltagende, kan det at besidde en kaptajnrolle være svært, og rollen må her tilpasses til en "passende" rolle, der kan føre til medbestemmelse, delagtighed og begribelighed. Dette kan eksempelvis være at styre point og tid. På trods af, at det ikke var alle elever, der benyttede sig af deres kaptajnroller, har det også vist sig, at fraværet af rollerne skabte diskussioner omkring, hvem der skulle lave udkast, hvem der skulle tale i spirit cirkel osv. Nogle af disse konfrontationer, som udtryk for stress, kunne forebygges med rollefordelingen og "tildelingen" af sundhedsressourcer, som de øvrige elever kunne trække på. Denne sociale opbakning kan bidrage til at eleverne både tør og kan benytte hinanden som sundhedsressourcer, hvilket styrker og bidrager til udviklingen af en stærk oplevelse af sammenhæng.

Håndterbarhed

Når der introduceres et holdspil i skoleregi er det vigtigt, at aktiviteten er tilpasset målgruppen, og at holdspillet er båret af afbalancerede udfordringer i forhold til elevernes kompetencer og færdigheder. Eleverne i denne intervention synes, at "kunne finde ud af det" enten ved egen hjælp, eller ved at opnå støtte og gøre brug af de General Resistance Resources, sundhedsressourcer, der enten var på deres eget hold eller iblandt klassekammeraterne. Ved at afkode holdkammerater, eller benytte holdkammeraternes ressourcer til at overkomme kravene og det at kunne kaste og gribe en frisbee, er udtryk for sociokulturelle ressourcer som en elev kan trække på for at gøre noget håndterbart, og dermed undgå stress. Ved at benytte disse ressourcer har eleverne endvidere fået mulighed for at lære nye færdigheder, hvilket har dannet grundlag for mestring og endnu stærkere følelse af håndterbarhed.

Meningsfuldhed

Begrebet meningsfuldhed handler for Antonovsky om motivation, om hvad man har lyst til at engagere sig selv i, og hvad man har lyst til at deltage i. Elevernes meningsfuldhed er i denne sammenhæng tolket som, hvad elevernes har syntes var sjovt, hvad der har været "det bedste", og hvornår de verbalt eller nonverbalt har givet udtryk for glæde og engagement. Ud fra det empiriske materiale er der fremkommet to overordnede temaer, der hver især er delt yderligere op i undertemaer. De to overordnede temaer er udgjort af de to dimensioner, der udgør et holdspil - selve holdet og selve spillet. Temaet "Holdet" blev afgjort af fem undertemaer: At dele hold, at have lige gode hold, at være på hold med både drenge og piger, at være sammen med sine venner, og at have det samme hold over længere tid. Temaet "Spillet" blev udgjort af tre undertemaer: At spille kampe, at kaste to og to, og at mestre noget.

Processen i at dele hold som start på en idrætstime syntes i denne intervention at være en konfliktskabende situation medførende stress og en svækket oplevelse af sammenhæng. Derimod medførte det ro og forudsigelighed at læreren på forhånd havde delt holdene, fremfor de tre situationer, hvor holdene af forskellige årsager var nødt til at blive brudt op og sat sammen i nye konstellationer. Netop konstellationerne af holdene, eller sammensætningen af holdene synes desuden at have stor betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed. Det var afgørende for elevernes lyst til at engagere sig og at deltage, at holdene var lige eller fair fordelt med hensyn til kompetencer og færdigheder, primært udtrykt i idrætslige kompetencer og færdigheder såsom at være god til at løbe og være god til at gribe. I de situationer hvor eleverne på forhånd kunne se at holdene var "unfair" med hensyn til fordelingen af idrætslige kompetencer, har eleverne ikke følt, at der var noget at kæmpe for eller investere i, og der er opstået meningsløshed, og en svækket oplevelse af sammenhæng.

Eleverne gav desuden udtryk for at kønsfordelingen var af afgørende betydning. Begge køn var enige om, at det gav mest mening at spille kønsintegreret. Pigerne fandt det meningsfuldt at blive "holdt til ilden" af drengene, og drengene fandt det meningsfuldt at der var piger på holdet til at "holde drengene nede" så der ikke så let ville opstå ballade. Generelt gav eleverne udtryk for, at det var af større betydning HVEM de var på hold med, end HVAD de skulle spille. Dermed mente eleverne, at det havde en stor betydning for deres engagement og deres grad af meningsfuldhed hvem de var på hold med. Dog havde det også en afgørende betydning i hvilken udstrækning man var venner. Det at være på hold med en rigtig god ven kan føre til fjol, for meget snak, eller at "man glemmer at spille til de andre på holdet". Den sociale support fra en enkelt anden elev kunne i denne henseende føre til svære situationer, hvor en elev skulle sige fra overfor den gode veninde, der hellere ville snakke end at spille. Omvendt oplevede eleverne det at være på hold med "nogen man enten er uvenner med, eller ikke kender" som kedeligt og kompromitterende for engagementet, hvilket medførte manglende meningsfuldhed. Eleverne oplevede at det kunne resultere i skænderier, eller at "man ikke gider at spille til dem, man ikke kender". Endvidere giver eleverne udtryk for, at det betyder mere for dem at være på hold med deres venner, end at være på vinderholdet.

At eleverne har skullet være på de samme hold over længere tid, har bidraget til en forudsigelighed, og begrænset kaos i forbindelse med holddelingsprocessen. Flere elever har oplevet en meningsfuldhed i at være tilknyttet det samme hold igennem længere tid, idet det har givet holdet en mulighed for at udvikle deres teamwork. Teamwork har bestået i selvstændigt at arbejde på at udnytte holdets ressourcer og kompetencer bedst muligt. Ved at være tilknyttet det samme hold over en periode har elever fået mulighed for at lære hinandens ressourcer og kompetencer bedre at kende. Dette har betydet at eleverne har haft en større "ressource-bank" at trække på fra holdkammeraterne i forhold til at

skabe meningsfuldhed og orden og undgå stress og kaos. Dermed kan de vedvarende holddannelser bidrage til en stærkere oplevelse af sammenhæng.

Selve spillet blev udgjort af tre undertemaer: At spille kampe, at kaste to og to, og at mestre noget. Eleverne har givet udtryk for, at det var sjovt at spille kampe. Konkurrencen i kampene må derfor betragtes som et meningsgivende element for eleverne i holdspillet. Eleverne kunne godt lide de udfordringer, som spillet kunne byde på, samt det uforudsigeligheden i at man som spiller ikke vidste, hvad modstanderne ville gøre, men at man stadig besad ressourcer og kompetencer til at bidrage fornuftigt til spillet. Eleverne synes særligt godt om de kampe, der blev spillet imod et fair spillende hold, samt de kampe, hvor der var spænding om resultatet. Eleverne ville således hellere spille tætte kampe, end at spille kampe, hvor de kunne vinde stort. Eleverne gav udtryk for, at det var meningsfuldt for dem, at "kæmpe om noget".

Flere elever var glade for, og fandt en mening i at kaste sammen to og to. Det, at der var frisbees nok til at alle kunne kaste to og to på samme tid, betød at der ikke opstod ventetid og distraktion for eleverne, og det oplevede eleverne som meningsgivende. Netop mestring af det tekniske element i at kunne kaste og gribe en frisbee, samt det taktiske i at have overblik og at kunne regne spillet ud, var betydningsfuldt for mange elever. At mestre disse elementer kunne give større chance for at score for sit hold. Den sociale anerkendelse, der har fulgt med disse scoringer har betydet en større grad af meningsfuldhed, hvilket har bidraget til en bevægelse imod den sunde pol på Antonovskys kontinuum.

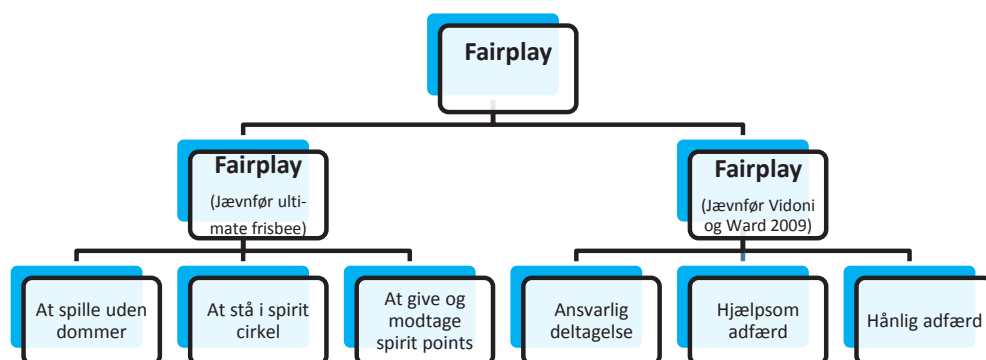
Oplevelsen af sammenhæng

Salutogenesen er et bud på en ressourcebaseret og problemløsende model, der fokuserer på hvad der fremmer sundhed, og Antonovsky refererer i sin sundhedsfremmende indsats til, om de læreprocesser, som børn og unge indgår i, understøtter både begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed. Således kan jeg konkludere, at der er en række forudsætninger, der skal være opfyldt, for at eleverne kan gå imod en høj grad af oplevelse af sammenhæng og dermed sundhedsfremme. De forudsætninger, der har betydning og giver meningsfuldhed er ikke nødvendigvis de samme for alle 74 elever. Dog synes der her at være en tendens til, at sammensætningen af holdet og de sociale relationer har været af stor betydning for understøttelse af oplevelsen af sammenhæng i et holdspil.

Analysedel 2: Deltagelse i holdspil baseret på fair-play

I dette afsnit vil jeg analysere hvilken betydning fairplay har for elevernes deltagelse, for dermed at besvare problemformuleringens 2. underspørgsmål: Hvilken betydning har holdspil baseret på fairplay for elevdeltagelsen? Dette vil jeg gøre ved at benytte den præsenterede teori omkring fairplay, deltagelse og empowerment. Jeg er i analysen interesseret i at øge forståelsen af, hvad et holdspil, der er baseret på fairplay, har af betydning for elevernes deltagelse. Jeg er interesseret i at forstå hvad fairplay betyder for elevernes deltagelsesform, da fairplay-konceptet netop lægger op til en højere grad af inddragelse af eleverne, at eleverne får øget medbestemmelse, mulighed for refleksion, samt mulighed til at træffe beslutninger. Brugen af fairplay har potentiale til at åbne op for elevernes opnåelse af ægte deltagelse og empowerment, og dermed sundhedsfremme, som det er blevet beskrevet i afhandlingens teorifafsnit.

Jeg vil i analysen tage afsæt i spillet ultimate frisbee og de særegne fairplay-værdier, der ligger implicit i spillet som: At spille uden dommer, at stå i spirit cirkel og at give og modtage spirit points. Disse implicitte fairplayværdier vil jeg kombinere med Vidoni og Wards fairplay-model fra 2009, som er beskrevet i kapitel 3, teoridel 2. Ud fra de tre delelementer i Vidoni og Wards model, er der ud af empirien fremkommet to undertemaer til hvert delelement. Sammenkoblingen er illustreret i nedenstående figur:



Figur 12. Oversigt over fairplay-temaer udgjort af en kombination af de implicitte fairplay-værdier, der ligger i ultimatespillet, samt fairplay-værdier fra Vidoni og Wards fairplay-model fra 2009.

At spille uden en dommer

Det at skulle spille et holdspil uden en voksen, typisk idrætslæreren, som dommer på sidelinjen, kan være en udfordring for eleverne, da situationen er potentielt konfliktskabende. Situationen er dog også potentielt bidragende til medbestemmelse og inddragelse, og begge aspekter træder frem i empirien under dette tema.

Praktisk set blev eleverne i denne intervention instrueret i, at der ikke er nogen dommer i holdspillet ultimate frisbee. Med andre ord, der er ikke én dommer, men mange dommere, da alle spillere på banen har lige rettigheder til at dømme og vurdere spillets gang. Det vil sige, at alle spillere må og skal være med til at dømme og tage ansvar for spillet. Dette lægger op til, at eleverne selv skal reflektere, beslutte og handle i holdspillet. Holdspillet kan dermed anskues som en aktivitet med social interaktion og et skolefællesskab, hvor eleverne skal tilegne sig empowerment gennem ægte deltagelse (Albeck, Magne, og Simovska 2012, 78). Eleverne fra pink hold forklarer, at det kan være en udfordring at spille uden dommer:

Interview med Pink:

I: Hvordan var det at spille uden en dommer?

Petrus: Det var lidt dejligt sådan at have frihed, kan man sige.

I: Ja, det havde I i ultimate. Hvordan gik det egentlig med at dømme selv?

Petrus: Det var nogen gange svært fordi altså...

Maria: Ja..

Petrus: ... fordi det ene hold troede, at man var ude for den der streg, og så var der nogen der troede, at man var der. Og så fandt man bare ud af hvordan man gjorde.

I: Ja, hvordan fandt I lige ud af det egentlig?

Petrus: Det var måske for eksempel, hvis nu William han var, altså han synes at han var inde over stregen og de andre ikke synes, så var det måske William han bare fik bolden, eller frisbeen, og bare fik den ud...

William: Ja, eller kast

Petrus: ... eller om...

I: Nå, så spillede I ligesom bare videre derfra...

William: Ja

Petrus: Eller omvendt

William: Eller også så fik vi bare ikke pointene, hvis altså der var nogen fra deres hold, der bare var sådan lidt: Aj, du var slet ikke inde

I: Ok, så det var lidt forskelligt hvordan de to hold tacklede det sådan?

Maria: Det kom meget an på hvem det var vi spillede imod. For der var også nogen der var sådan hele tiden: I snyder, I snyder. Og så var der også nogen der: Ok, jeg kan godt se det, I har nok ret og sådan noget.

Eleverne fra dette hold fortæller om, at det at spille uden en dommer kan give en form for "frihed", men at det også kan være svært, idet der kan være mange meninger om frisbeen eksempelvis er ude eller inde over sidelinjen. Eleverne har ved at spille uden en dommer øvet sig i at træffe en beslutning, og at argumentere for den beslutning, som eksempelvis om frisbeen var ude over sidelinjen eller ej. Som ovenstående eksempel viser, kræver det øvelse at kunne administrere denne grad af "frihed". Jeg spørger eleverne, hvad det egentlig kræver at kunne spille uden en dommer:

Interview med Mørkegrøn:

I: Hvad kræver det egentlig at spille uden dommer?

Theo: Man, det ved jeg ikke, det ved jeg ikke...

Jane: Altså, jeg tror godt at man kan lære det, bare så længe det andet hold det spiller fair, så fordi at selvfølgelig så bliver du nødt til, at hvis de snyder så bliver du selvfølgelig, altså så har du brug for en dommer og så sige: De snyder dem der. Øh, så altså, hvis det andet hold spiller fair, så er det lidt nemmere

I: Ja

Sigurd: Altså, jeg tror godt at man kan spille det uden en dommer, for det gjorde vi jo ligesom, men altså, som Jane sagde, det kræver at begge hold kender reglerne og begge hold kan spille fair, og at man ikke snyder hinanden

I: Er det noget man skal øve sig på, at spille fair?

Sigurd: Ja

I: Er det noget man skal øve sig på at blive bedre til?

Jane: Altså hvis du er vant til at bare at tage sådan en lille hurtig gang, og så at der ikke er nogen der ser det, så tror jeg at du skal øve dig lidt, fordi at det er jo ikke særlig fedt hvis det andet hold snyder helt vild meget, og bare siger: Aj, men I så det jo ikke. Det er jo ikke så godt.

At kunne spille uden en dommer kræver ifølge eleverne på dette hold, at begge hold på banen spiller fair. Eleverne erkender, at det at kunne spille fair, og spille uden en dommer, er noget man skal øve sig i og lære efterhånden. Dette tyder på at eleverne bevæger sig dynamisk på kontinuummet imellem symbolsk deltagelse, hvor der ikke træffes beslutninger, og den ægte deltagelse, hvor eleverne viser medbestemmelse og kritisk stillingtagen. I følgende observation udspilles et scenarie, hvor nogle af eleverne på banen har svært ved at tackle det at spille uden en dommer:

Observation den 23. september 2016:

Lyseblåt hold taber igen frisbeen, men erobrer den tilbage midt på banen. Iben fra det lyseblå hold samler frisbeen op og skal til at kaste alt imens både Robert og Amira fra det gule hold peger lidt længere ned ad banen. Robert ender med at sige: *"Ok, bare stå der"*. Ida kaster et langt kast til Janus, der lige skal bruge et par skridt på at stoppe. Janus råber: *"Yep"*. Robert fra det gule hold peger resolut på Janus, der står med frisbeen i hånden imens han siger: *"Du greb den der"*. Robert peger på et sted lige uden for endzone. Janus råber tilbage: *"Wallah, jeg greb den her. Wallah, jeg gjorde"*. I mellemtiden råber Berta, som er medspiller til Janus, på frisbeen. Janus kaster frisbeen til hende, og hun griber frisbeen tydeligt inde i endzone. Lyseblåt hold jubler og råber: *"Yeee, 4-0"*. Imens gult hold vender om for at gå ned imod den anden endzone, vender Amira sig om imod Iben, der kastede det lange kast fra midten og ned til Janus: *"Hallo, du stod ikke der hvor du kastede den. Det så du også godt selv"*. Amira fortsætter: *"Det gælder ikke"*. Iben fra lyseblå siger: *"Amira, det er for sent nu"*. Amira vender om og siger: *"Nej, jeg sværger. Du stod der. Det passer"* og Amira går tilbage ned imod Iben og tjatter undervejs lidt til frisbeen, som Berta stadig står med i hånden. Amira forsøger igen: *"Hallo, du stod der"* og Amira peger op ad banen og forsøger at skubbe Iben tilbage til det sted, så de kan spille det hele om igen. Berta siger højt: *"Nej, jeg gjorde ikke"*. Amira siger: *"Ommer igen, ommer igen"* imens hun prøver at få Iben tilbage på plads. Iben får vristet sig fri og Berta svarer: *"Nej, Amira, så skulle du have sagt det der"*. Amira svarer: *"Jammen, det sagde jeg også der"*. De lyseblå medspillere, der allerede står klar på linjen og råber: *"Amira, kom nu ned"*, hvorpå hun udbrøder: *"Nej, for helvede"*, men Amira går alligevel ned på sin plads på startlinjen. Gul er i angreb, men taber hurtigt frisbeen, og lyseblå scorer kort efter igen. Hassans gule trøje er nu gået mere i stykker og hænger nu helt omme på ryggen som en kappe. Amira griner af Hassan og peger på ham. Katrine og Karen fra gult hold sidder stadig på sidelinjen og ser på en af de andre kampe på nabo-banen. En af lærerne fløjter højt i sin fløjte som tegn til at alle kampene skal stoppe.

I ultimate er det vigtigt for spillets gang at kunne redegøre for sine synspunkter og eksempelvis forklare, hvordan man oplevede en bestemt hændelse, for derved at argumentere for, hvordan kampen kan fortsættes i henhold til fairplay og "spirit of the game". Det at argumentere verbalt for en hændelse er noget eleverne i denne observation har svært ved. I ovenstående observation er der en meningsudveksling imellem flere spillere, hvor en enkelt elev giver udtryk for sin holdning som modstrider flertallets holdning. Eleven lader sig overtale og i sidste ende lader det til, at flertallet træffer den endelige afgørelse. Argumentationen foregår i det sprog som eleverne også ville benytte udenfor banen. Selvom den ene elev bliver sagt imod, og i princippet bliver frataget sin medbestemmelse

over spillet, har eleverne i denne situation øvet sig i demokrati (Simovska 2007, 866). Derpå er eleverne i en læringsproces frem imod empowerment.

Den store udfordring med at spille uden dommer var gældende for de fleste hold. At kendelser tit blev afgjort på anden vis, end ved at argumentere for sine synspunkter, illustreres af følgende to eksempler:

Interview med Lyseblå:

I: Okay. Hvad gør man så i ultimate, hvor der ikke er nogen dommer?
Laust: Altså, øh. Så kan man slå sten, saks, papir

Dette eksempel viser elever, der har haft meget svært ved at agere uden en dommer, og eleverne har valgt at lade tilfældet råde ved at hugge sten, saks, papir. Lyseblåt hold har oplevet en anden måde at tackle det på:

Interview med Lyseblå:

I: Hvad tænkte du om det der med at: Hvad gør man, hvis der ikke er nogen dommer og man står og diskuterer? Man er ikke enige om et eller andet. Hvad gør man så?
Tanja: For det meste kommer man op at slås
I: Kommer man op at slås?
Laust: At slås?
Iben: Slås?
Tanja: Nej, man kommer op og så nogle gange, det er sjældent, men nogle gange så kommer det til at blive lidt voldeligt

Eleverne har i denne situation oplevet det at spille uden en dommer som værende kilde til slåskampe, og et eksempel på symbolsk deltagelse idet kampens forløb er blevet afgjort ved slåskampe fremfor ved argumenteren og stillingtagen, hvilket bringer eleverne i en symbolsk deltagende position (Green m.fl. 2015, 43). Flere elever er enige om, at der burde være en dommer til stede:

Interview med Grå:

Safia: Jeg synes at der skulle være en voksen der...
Celine: ... der burde være en dommer, synes jeg
Safia: Ja, altså det bliver måske meget arbejde, men jeg synes at der burde være en form for dommer eller et eller andet. Eller en voksen der bare stod og holdt øje
I: Hvad skulle den voksne holde øje med?

Safia: Ligesom om vi spillede fair, eller ligesom vi havde en enormt dårlig oplevelse med de grønne, så kunne det også være at de voksne holdt øje med om de snyder

Eleverne udtrykker et ønske om, at der er en voksen til stede hvis primære funktion ikke nødvendigvis er at dømme frisbeen ude eller inde, men at holde øje med om de elever, der laver kendelsen, snyder. Denne dommerfunktion refererer til "den neutrale fortolkning" af fairplay, hvor dommerens funktion er blot at holde øje med om spillet udføres i henhold til spillets regler (Juul 2009, 113). Således rettes der ikke opmærksomhed imod fairplay som en måde at tænke på og som "spirit of the game". Eleverne konkluderer således:

Interview med Lyseblå:

I: Dommer, siger du? Tror I at det kan lade sig gøre for jer at have et spil uden dommer?

Tanja: Nej, ikke hvis det skal være fair

Eleverne tror ikke at spillet kan blive fair, hvis der ikke er en dommer. Med dette siger eleverne også, at de ikke føler sig kompetente til at forhandle og meningsudveksle med hinanden på en respektfuld måde. I litteraturen omkring sundhedsfremme i skolen bliver det fremhævet, at en af nøglefaktorerne er at skabe en passende setting for at eleverne kan deltage i relevante aspekter af det at træffe beslutninger i undervisnings- og læringsprocesser (Simovska 2006, 865). At eleverne selv skal være dommere i det holdspil, de selv er en del af, stiller store krav til retfærdighed og dømmekraft. Elevernes symbolske deltagelse og måde at afgøre kampens forløb på ved eksempelvis at hugge sten, saks, og papir, lade flertallet bestemme eller slås om det, kan ses som et udtryk for en læreproces, hvor eleverne er i gang med at finde ud af hvordan man kan udøve medbestemmelse, uden at udnytte sin mulighed for indflydelse. Det er en proces, hvor eleverne skal lære at tage kritisk stilling, og dermed langsomt bevæge sig fra symbolsk til ægte deltagelse i forhold til at spille uden dommer. Holdspillet uden en dommer er en demokratisk tilgang til den sundhedsfremmende skole, hvor der gøres op med den lærerstyrede undervisning og top-down hierarkiet i skolen (Cyril, Smith, og Renzaho 2015, 823), og det at spille uden dommer stimulerer i stedet til processen imod ægte deltagelse og empowerment (Simovska 2008, 63).

At stå i spirit cirkel

At stå i en spirit cirkel betyder, at eleverne fra begge hold samles i en rundkreds efter hver kamp. I denne rundkreds kan der siges tak for kampen, og der er tid til refleksion over spillet. I denne intervention var det især "spilkaptajnen" der skulle tage initiativ til at

takke modstanderne for kampen i spirit cirklen. Herefter måtte alle elever byde ind med hvad det måtte være. Først skulle det tabende holds spillkaptajn takke for kampen, og derefter det vindende holds spillkaptajn. Ud fra de følgende observationsbeskrivelser fremgår det, at der var en stor variation på den reelle udførelse af disse spirit cirkler, samt stor variation af stemningen, engagementet og deltagelsen omkring spirit cirklerne.

Observation fra 2. september 2016:

Da kampene fløjtes af, og det er tid til spirit cirkler, ser jeg flere elever fra rødt hold og lyseblåt hold gå over imod en ny bane. Jeg kalder på eleverne fra de to hold for at minde dem om spirit cirklen. To drenge svarer mig med at råbe at de er blevet slået af den anden. Da de kommer tættere på mig kan jeg høre at den ene dreng siger: *"Fuck mand"* til den anden dreng. Jeg siger til eleverne, at vi skal holde spirit cirkel. Eleverne stiller sig modvilligt i cirklen, et stykke fra hinanden, ingen holder armene omkring hinanden, og det er svært at se alle eleverne, da de mere står i en klump fremfor en cirkel. En elev begynder at fortælle mig, at Oswald opfører sig dårligt. Oswald, som er spillkaptajn får ordet og råber: *"Si wallla... øhhh..."* Andreas, som er den anden spillkaptajn siger: *"Jeg synes at det andet hold var rigtig god til at tabe"*. Eleverne begynder nu at snakke i munden på hinanden og gruppen af elever går i opløsning. En anden dreng begynder nu at råbe: *"I var virkelig gode til at snyde"*, og han bliver svaret med: *"I var også nogle dårlige tabere, du hopper op på mig og sparker mig"*. Jeg forsøger at opmuntre til en positiv snak ved at spørge: *"Hvad gjorde det andet hold af gode ting?"*, og drengen svarer: *"Ikke en skid"*. Eleverne går til næste bane imens de kigger ned i græsset.

I dette eksempel møder eleverne ikke ind i cirklen som aftalt. Dette tolkes som tegn på manglende opretholdelse af fairplay i form af opfyldelse af holdets forventninger, og dermed ansvarlig deltagelse (Vidoni og Ward 2009). Den manglende opfyldelse af holdets forventninger til at skulle samles i en spirit cirkel, giver sig udtryk i en symbolsk deltagelse. Elevernes kropssprog ved at vende ryggen til cirklen og at kigge ned i græsset er udtryk for, at spirit cirklen ikke har den store betydning for dem, og de blot ønsker at komme videre. Om dette kropssprog er en forlængelse af den negative kommunikation, der fandt sted i spirit cirklen, hvor holdene anklager hinanden for at snyde og være nogle dårlige tabere, er ikke til at vide. Eleverne var som udgangspunkt blevet opfordret til kun at sige "hvad de andre var gode til" i spirit cirklen. Denne opfordring omgår flere elever nu ved at starte sætningen med *"I var gode til..."* men herefter at omskrive sætningen, og give den en negativ udgang. En elev har endvidere udvist manglende selvkontrol i form af, at hoppe op på en anden elev. Spirit cirklen bærer præg af, at eleverne i dette tilfælde ikke kan udvise de evner, der skal til for dels at løse konflikten. Eleverne går fra spirit cirklerne med hovedet bøjet. Dette kan tolkes som tegn på, at de er mismodige, kede af det, eller at de simpelt hen har mistet lysten til fællesskabet, og at spille sammen.

Når elever spiller et holdspil, hvor de bruger hele kroppen, da vil oplevelsen af snyd eller anden uretfærdighed også mærkes i hele kroppen, hvilket kan være en stærk følelse, der kan være svær at håndtere. Her kan spirit cirklerne tilbyde et forum for at tale om konflikter og konflikthåndtering med en lærer eller en pædagog. Anderledes konfliktløst foregår det i en af de andre spirit cirkler:

Observation fra 7. oktober 2016:

Der fløjtes af, og mørkegrøn og orange samles på midten til den sidste spirit cirkel. Alle spillerne søger ind imod midten uden at jeg behøver at kalde på dem. De fleste er godt røde i kinderne, og de ser ud til at have koncentreret sig og have løbet rundt. Flere af spillerne lægger armene omkring hinandens skuldre, og de står tæt sammen. Jeg roser dem først for at have kæmpet godt, og bliver nærmest afbrudt af en ivrig Sigurd der siger: *"Må jeg sige noget? Jeg synes at I kæmpede vildt godt, og scorede nogle gode points"*, Sigfred fra orange svarer: *"I var vildt gode til det der hvad hedder det – kontra, og så når vi var nede i angreb og fik frisbeen, så var I vildt gode til at spille den op igen. I var gode til at aftale jeres spil"*, og Mona fra mørkegrøn fortsætter: *"I var også gode til at aftale jeres spil. Øm, man kunne se at Magnus var meget nede i angreb og at I skiftede sådan, og det var I rigtig gode til"*. Alle siger tak for kampen, de klapper i hænderne og begynder at give hinanden en high five - nogen siger: *"Godt spillet"* til hinanden.

Spilkaptajnerne fra begge hold, både det tabende hold og det vindende hold, udviser begejstring og roser det andet hold. Det virker som om, at de pæne ord bliver til en positiv spiral, der avler mere ros og flere positive vendinger. Spilkaptajnerne fra begge hold er i stand til at reflektere over kampens gang og hvad modstanderne fik til at fungere godt. Dette er et udtryk for engagement, refleksion og høj grad af empowerment. I denne spirit cirkel, hvor eleverne roste hinanden opnår eleverne en form for psykisk empowerment, som ifølge Cyril med fl. er stærkt associeret til deltagelsen i skolefællesskaber, og som fører til trivsel og velvære blandt eleverne (Cyril, Smith, og Renzaho 2015, 822). Dette afspejles i elevernes glæde, da de gik fra denne spirit cirkel.

Der har som ovenfor illustreret både været spirit cirkler af positiv og negativ karakter. Dette bliver der reflekteret over i følgende citat:

Interview med Mørkegrøn:

I: Ja, og også det med spirit cirkel, var det det også en god idé?

Alle: Jae

I: ... eller ville I hellere have undværet det?

- Mona: Men det var meget fint, fordi så fik man også lige sagt nogle ting til hinanden. Og så fik man også lidt ros, men nogle gange så fik man også ris, nogle gange altså. Og nogle gange så var de sådan lidt useriøse med tingene, og der var også nogen, der var seriøse med det
- I: Ok
- Mona: Så det var også sådan lidt forskelligt fra hold til hold til hold, fordi så kunne man også lige sådan se hvordan de forskellige hold egentlig var
- I: Ja, var det sjovest når de var useriøse eller seriøse?
- Mona: Seriøse, fordi det var sådan, at der var nogen der sådan gik lidt, og så var der nogen der bare sådan hele tiden talte i munden på hinanden, og så kunne man også sådan rigtig give dem points. Og så fik de også gode points hvis de var sådan lidt seriøse i det
- Amanda: Ja, altså som Mona sagde, så var det jo bedst hvis de var seriøse, hvis de tager det seriøst. Fordi hvis de ikke gør, så står man bare der og venter og så begynder man at synes at det er sådan virkelig kedeligt, og hvis de andre de var hele tiden snakker i munden på hinanden, så kan man også godt selv begynde at snakke lidt, og så synes man bare at det hele er sådan – så begynder man ligesom selv at tage det lidt useriøst

Eleverne i flere interviews har altså oplevet at nogle spirit cirkler blev taget seriøst, imens andre var useriøse. Amanda i det ovenstående interview forklarer, at hvis andre tager spirit cirklen useriøst og der opstår situationer, hvor alle taler i munden på hinanden, kan det blive kedeligt og gøre, at man keder sig og selv begynder at tage det useriøst. Der er derved risiko for, at eleverne komme til at kede sig, og at der derved skiftes fra en ægte deltagelsesform til en symbolsk, eller til ikke-deltagelse (Green m.fl. 2015, 43). I følgende eksempel refererer Milena til en tegning hun har lavet over en spirit cirkel:

Interview med Bordeaux:

- Milnea: ... og så har jeg lavet spiritit cirkel
- I: Ja, og hvad var det med den spirit cirkel? Vil du forklare mig hvad det går ud på?
- Milena: Det går ud på at man laver sådan en cirkel, og så skal man sige til det andet hold hvad man synes at de har gjort godt, og så skal man også selv sige det, og øm, og ja jeg synes bare at det var godt fordi at øh, man fik sådan nogen gange fik vi også at vide hvad det var vi skulle måske gøre bedre til næste gang, altså...
- ...
- I: Kan I huske, at I fik lige sådan fik nogle godt ting at vide på banen, hvor de ligesom sagde nogle ting som kunne hjælpe jeres hold til at blive bedre, er det sådan?

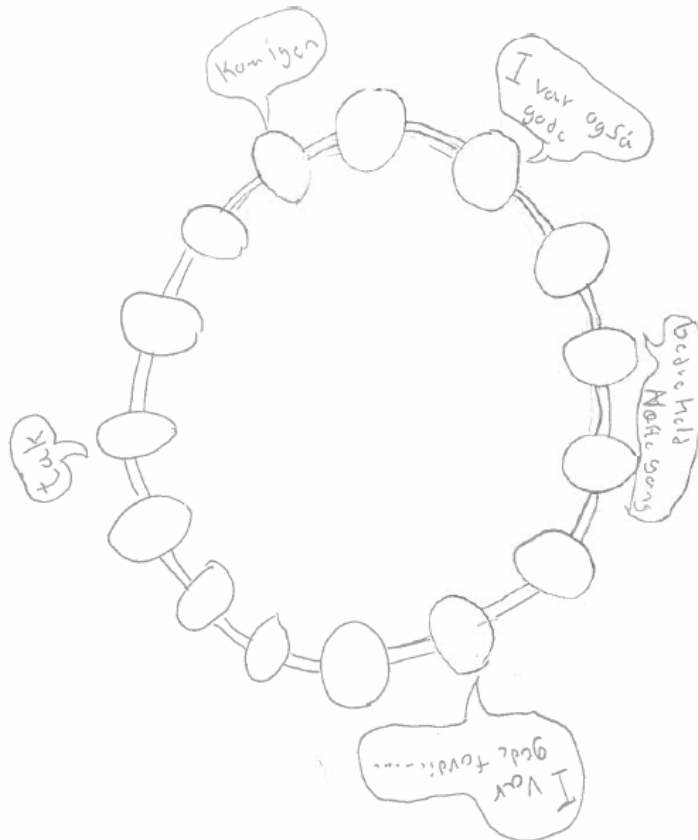
- Milena: ... mmm, og så ude på banen, så var det også meget rart, så når vi var i gang med spillet så kunne det godt være at der var man sådan lidt, der var man jo sådan i kamp, øh, indstilling, så man var sådan lidt, men så at man bagefter kunne sige sådan nogle gode ting til hinanden så, og sådan sige det. Så var det meget fint at man kunne slutte af med det
- Yasura: Altså, der var så mange der bare tænkte på spillet
- Milena: Ja, og til sidst, så er man sådan: I gjorde det godt
- Yasura: Ja
- Milena: Venner

På trods af, at der var spirit cirkler, der både var præget af positiv og negativ kommunikation, fremgår det af flere interviews, at eleverne har haft en god oplevelse med at afholde disse spirit cirkler. I disse spirit cirkler får eleverne muligheden for efterfølgende refleksion, samt "tid til dialog om sociale perspektiver", hvilket fremmer og styrker elevernes empowerment (Simovska 2007, 866).

Spirit cirklerne, og det at tale pænt til hinanden, har haft en stor betydning for eleverne, hvilket er blevet tydeliggjort af, at syv elever havde tegnet en spirit cirkel som værende det bedste de havde oplevet i løbet af interventionen. De syv elever er repræsenteret ved at være af begge køn, og fra seks forskellige hold. Det er altså ikke blot et enkelt hold, der har haft gode oplevelser med spirit cirklen, men mange af holdene. Desuden var der ingen elever, der havde afbildet en spirit cirkel under "det dårligste" ved interventionen. Dette understøtter diskussionen omkring, at eleverne generelt syntes at det at afholde spirit cirkler var meningsfuldt for eleverne. Særligt kan disse tegninger fortælle, at eleverne fandt det særligt positivt når deres hold blev rost i cirklen, eller det andet hold bare sagde: "Tak for en god kamp". Spirit cirklerne udtrykker en understøttende adfærd jævnfør Vidoni og Ward (Vidoni og Ward 2009), i det talte sprog og de rosende ord, og det at stå tæt sammen med både sine egne medspillere men også modstanderne, er tegn på respekten for klassekammeraterne. Begge dele har haft en positiv indflydelse på elevernes deltagelsesform. Dette at tilbyde et forum for at lære om demokrati, har ifølge Simovska betydning for opnåelsen af Sundhedsfremme: "*One of the key tasks of a democratic health-promoting school is providing an appropriate space for students to participate actively in relevant rather than trivial aspects of decision-making processes at school*" (Simovska 2008, 63). Elevernes beslutninger har i ultimate en betydning, idet de er afgørende for spillets gang. Således kan man sige, at eleverne skaber et empowered community. Et empowered community er kendetegnet ved en gruppe der besidder kontrol og magt (Green m.fl. 2015, 35). I Ottawa Chartret anses et empowered community som et meget vigtigt og ønsket outcome af sundhedsfremmende aktiviteter: "*An active, empowered community is perhaps seen as the most important of the desirable empow-*

erment outcomes of health promotion activities” (Green m.fl. 2015, 41). At opnå empowerment ved ægte deltagelse, anses i sundhedsfremme som et værdifuldt mål i sig selv.

Ovenstående illustreres med to eksempler på tegninger, der er udarbejdet med temaer spirit cirkler:



Tegning 13. Eleverne står i spirit cirkel, og takker ved at sige: "I var gode" og "I var gode fordi..."



Tegning 14. Eleverne står med armene omkring hinanden i en spirit cirkel.

At give og modtage spirit points

Eleverne var undervejs i forløbet blevet instrueret i det at dele spirit points ud. At give spirit points blev gjort ved at eleverne samlet skulle give modstanderholdet points for henholdsvis: Spillets regler, kropskontakt, holdånd, og kommunikation og positiv attitude, på en skala fra 1-5 points. Eleverne blev introduceret til dette over to lektioner, hvor halvdelen af årgangen var til stede og den anden halvdel af årgangen var afsted på tur. Her havde jeg tre stationer, som seks hold skulle forbi i løbet af idrætstimen. På en af stationerne introducerede jeg eleverne til spirit score. Her kommer en observationsbeskrivelse fra den ene seance:

Observation fra den 9. september 2016:

Jeg sender scorekort rundt så de alle kan se sedlerne med scorekortet. Nogle af eleverne er gået over til vandposten. Jeg prøver at få kontakt til Hassan, men jeg opnår aldrig øjenkontakt med ham på trods af gentagne forsøg. Der er to hold samlet, dvs. ca. 14 elever i alt. Nogle elever står op, andre tumler rundt, nogle sidder på græsset med ryggen til mig. Jeg gentager ca. 7 gange på forskellige måder, at de skal sætte sig ned. Pigerne, der ikke vil sidde direkte på græsset, bliver opfordret til at de kan sætte sig på en pose i stedet for direkte på græsset. Jeg siger: *"Er I klar til at lytte?"*, men der er ingen reaktion, og en elev siger til en anden: *"Ad, har du pest?"*. En anden elev siger: *"Hallo, hvor lang tid kommer det her til at tage?"* Hassan siger: *"Må vi godt spille imod talebanholdet?"*. Jeg siger: *"Det er sådan, at når man har spillet en kamp, så skal man lige mødes bagefter og så sammen finde ud af hvor mange spirit points skal det andet hold have. Fulgte det andet hold for eksempel spillets regler?"* Jeg fortæller videre omkring det at overholde regler: *"... Og så kan man få points for kropskontakt. Man må ikke spærre eller gå i vejen for hinanden. Man må ikke skubbe, så får man kun 1 points"*. Jeg fortæller videre, og der kommer et par opklarende spørgsmål. Jeg spørger eleverne, hvad positiv attitude betyder, og en pige siger: *"Det betyder at man snak-*

ker pænt til hinanden og at man siger undskyld hvis man vælter nogen. Man skal ikke være flabet". Jeg fortsætter: *"Så er der holdånd. Hvad betyder det?"* en dreng siger: *"Det er sådan - god til at samarbejde og lade alle spille, bare at alle styrer".* Jeg fortæller lidt om at kommunikation er den måde man taler til hinanden på, både til dem fra sit eget hold og dem fra de andre hold. Jeg fortæller, at det ikke nødvendigvis er det hold, der er vinder kampene, der også vinder spirit konkurrencen, og en pige spørger: *"Pernille, må man ikke bare gå over i det der legestativ?"*.

Som det fremgår af observationen, var introduktionen af spirit score meget afbrudt og ukoncentreret, og man kan tvivle på hvor meget eleverne får ud af denne kortfattede introduktion af udfyldelse af spirit scorekort. Lektionen efter forsøger jeg at opmuntre til udfyldelse af spirit score umiddelbart efter en kamp. Dette var første gang eleverne skulle udfylde kortene selv:

Observation fra den 16. september 2016:

Eleverne går tilbage imod målet, hvor vi har tingene. Jeg forklarer, at gruppen skal udfylde ét kort tilsammen. Jeg har kuglepenne med, som eleverne kan tage. En dreng udbryder: *"Aj, behøves vi at lave det der?"*. *Kommunikation og positiv attitude. I var dårlige".* Jeg spørger: *"Ok, hvad var det der var dårligt? Kan du forklare mig hvad det var du synes var dårligt".* En af pigerne siger: *"De råbte altid, de skændtes altid. De sådan kom bare ikke med positive ord".* Pernille: *"Og hvordan har du det med at spille imod nogen, der råber og skændes?"* Shaya: *"Det er sådan lidt mærkeligt i det".* Pernille: *"Ville du hellere have at de ikke gjorde det?"*, Shaya: *"Ja, jeg kan godt lide når andre sådan er positive, sådan peptalk, men selvfølgelig gjorde det noget godt for vores hold, at de ikke var gode venner".*

Pigen reflekterer over, om det var positivt eller negativt for hendes eget hold at spille imod et hold, der talte grimt til hinanden. Hun har dog en følelse af, at det ville være meget rarere, hvis de talte pænt til hinanden og peppede hinanden op.

Det var nyt for eleverne, at de skulle bruge skriveredskaber og papir i idrætstimen, og det lod til at være en stor udfordring for flere af eleverne. Efter denne introduktionsgang spurgte jeg efterfølgende en af eleverne om det at give spirit points:

Observation 16. september 2016:

Pernille: *"Og hvad synes du om det der med at dele spirit points ud?"* Magnus: *"Jeg synes at det er godt. Men man kan også godt misbruge det".* Pernille: *"Der er nogen der måske ikke gør det ordentligt, er det det du siger?"* Magnus: *"Ja, lige*

nøjagtig”, Pernille: ”Så giver de med vilje hinanden dårlige points måske?”, Magnus: ”Vi fik 18 spirit points, og gav 17 points”.

Drengen i dette tillægger det at dele spirit points ud en stor værdi. Men som han pointerer, kan der også snydes med dette. Dog er henholdsvis 17 og 18 points indikator på, at der er blevet spillet relativt fair, da den maksimale score man kan opnå er 20 points. På interventionens sidste dag, frisbeefestivalen, skulle alle hold give spirit points til deres modstanderhold umiddelbart efter hver kamp. Pointene skulle bruges til i sidste ende at udnævne et hold som vinder af ”spirit of the game”.

Observation fra den 7. oktober 2016:

Lærer ”K” fløjter af og kampene afsluttes. Jeg opfordrer lærerne til at gå med i spirit cirklerne, så vidt det er muligt. Jeg går selv hen ved målet og deler scorekort ud, som eleverne skal udfylde efter spirit cirklerne. Der er en masse snak og elever der går i alle retninger. Der ryger spørgsmål igennem luften som: *”Hvor er der en kuglepen?”*, *”Du skal være på bane 6, Yazid”*, *”Nu er det rød mod gul”*, *”Hvad blev resultatet?”*, *”Hvor skal jeg skrive det henne?”*, og *”Må vi få kuglepennen bagefter?”*. Nogle elever brugte hinandens rygge som underlag til at udfylde scorekortene, imens andre sad på græsset. Denne summen tog cirka fire minutter, og så var scorekortet udfyldt, og resultater skrevet ned, og kortene blev afleveret til mig, og jeg kunne høre at der på ny blev råbt kampråb ude på banerne, og jeg kunne se at spillkaptajnerne satte kampene igang.

Denne situation beskriver, hvordan det at udfylde scorekort i den sidste lektion af interventionen blev foretaget. Der var tydeligt tegn på, at eleverne vidste, hvad de skulle, og selve udfyldelsen af kortene foregik meget effektivt. Jeg oplevede ingen konflikter i forbindelse med denne afdeling af udfyldelse af scorekort. Tilsyneladende har eleverne taget ansvaret for udfyldelsen, og deltaget i det at give spirit points med en høj grad af ægte deltagelse og entusiasme. Eleverne har været inddraget og involveret, og jævnfør Green m.fl. fører dette til oplevelsen af kontrol og empowerment: *”... individuals who are actively involved are likely to experience at least some degree of control”* (Green m.fl. 2015, 43).

Efter endt observation interviewede jeg et hold, der sad tæt sammen og var koncentrerede om at dele spirit points ud, og jeg konfronterede dem med min observation:

Interview med Mørkegrøn:

I: Jeg så også på et tidspunkt, der den allersidste dag i turneringen, der skulle I udfylde sådan et scorekort og der så jeg at I ligesom sådan sam-

lede jer og så sad I og snakkede om hvor mange points I synes at de andre de skulle have. Er det rigtigt at I gjorde det?

Alle: Ja

I: Ja, så I tog det sådan ret seriøst. Det var altså ret flot, synes jeg. Hvordan gjorde I? Var der er der læste op og så diskuterede I jer lidt frem til hvad I synes?

Amanda: Altså, det var sådan... altså først der skrev vi sådan øh, udfyldte vi sådan hvem det var vi havde spillet imod og sådan på den måde, og så øm, så læste vi det op og så gik vi igennem det et punkt ad gangen og så fandt vi ud af, at jeg synes faktisk ikke at de var særlig søde imod os. Øh, sådan, nej de var faktisk rigtig lede, fordi de gik sådan øh og fortalte os at vi var tabere hele tiden og sådan på den måde, så sagde vi ligesom hvad vi synes om det...

I: Så I fik ligesom diskuteret lidt hvad I synes? Men hvad synes I egentlig om de der scorekort, var det en ok måde at gøre det på?

Sigurd: Ja, altså jeg synes at det var vildt fedt at vi ligesom efter kampen kunne komme over og få de her papirer, og så ligesom udfyldte dem sammen alle sammen, så vi ligesom bare sad ned. Og så sad vi bare og snakkede og det synes jeg var vildt fedt fordi at efter kampen, så ja, så kunne vi bare sidde der sammen...

I: Så blev I lige samlet lidt som hold

Sigurd: Ja

I: I har ikke prøvet noget holdspil før, hvor I ligesom skulle give hinanden point på sådan noget som fairplay vel?

Alle: Neeej

I: Var det en god ide at gøre det?

Alle: Ja

Det fremgår af citatet, såvel som observationen, at dette hold havde forstået opgaven, samt at de tog ansvar for at opfylde opgaven. Holdet trivedes med at have et fællesskab omkring det at udfylde scorekortet. Det virker til at eleverne følte at de fik en stemme, og at de med dette scorekort er blevet tildelt en rettighed til at udtale sig om de hændelser de har været ude for i kampen, som i dette tilfælde er, at et hold ikke har tiltalt dem på en ordentlig måde. At udfylde score kort har på dette hold bidraget positivt til deres fællesskabsfølelse og deres lyst til at spille og deltage (Simovska 2007, 866). I det efterfølgende fokusgruppeinterview blev eleverne spurgt til det at afgive spirit points. Af følgende to citater fremgår der to forskellige strategier:

Interview med Lyseblå:

Berta: Ja, turneringen tak, øh, det grå hold der var sådan, de var søde imod os, men det var bare for at få de der fair points

I: Okay, men det er vel også ok, er det ikke det?

Berta: Jo, men de sagde kun søde ting, fordi de ville godt have gode points

I: Ah, hvor godt. Men gav I dem så gode points, når I skulle udfylde de der scorekort bagefter?

Janus: Vi gav dem nul points over det hele

I: Men gav I dem gode points?

Janus: Nej

Berta: Jeg tror de fik en god, eller sådan noget

Laust: Jeg gav dem én ik, og lavede de dem bare alle gode, og de lavede alle vores dårlige, de andre

Iben: Det kan jeg godt huske

I: Okay

Laust: Og de sagde at vi var rigtig gode og sådan noget også... og så skrev de bare alle dårligt, og så skriver jeg én på tre og så de andre, altså to på to, og de andre på et

I: Så, vil man kun give de andre gode points, hvis de også giver én gode points?

Janus: Mmm (nikker)

Laust: De var rigtig dårlige til reglerne, fordi pigerne tog den sådan bare hele tiden og løb med den

I: Okay. Men er det det der med, at man helst kun vil give de andre gode points, hvis de giver jeres hold gode points?

Janus: Jae, det tror jeg

I: Er det sådan I tænker?

Iben: Ja, det tror jeg. For det skal være fair

I: Og hvad, hvornår er det fair?

Laust: For så hvis de bare siger: De sagde bare, vi giver jer øh, 5 over det hele ik, og så kan de bare sige, altså så siger de andre sikkert: Jammen, det gør vi også, og så når man, man har gjort det, så vinder de bare det hele. Og det er fordi...

Berta: ... men de vandt ikke finalen, så det er fint

Janus: Mmm

I: Men, hvad var det du sagde: Hvornår var det fair?

Iben: Øh, når man gør det rigtigt, og det ikke bare (pause) ved jeg ikke

I: Mmm, når man er reel omkring de point man giver?

Iben: Jae..

Laust: Mongol..

- I: Så man ikke tænker: Jeg vil kun give dig, hvis du også giver mig? Hvad synes I om det?
- Iben: Jo, fordi så gør man det jo nok begge to, eller...

I dette citat foregår der en diskussion i gruppen omkring det at afgive spirit points til de andre hold. Det fremgår, at eleverne har svært ved at afgive points, som de ikke selv får tildelt. De er af en "noget for noget"-opfattelse. En sådan tilgang til spirit points systemet fremmer ikke en ægte deltagelsesform, men komplicerer en ægte måde at beslutte og tage ansvar på. Eleverne fra dette hold har været udfordret ved symbolsk deltagelse på banen i kampene, og deres værdier der understøtter denne påstand illustreres med dette citat.

Interview med Grå:

- I: Var det noget I havde snakket om – nu skal vi blive ved med at holde den gode stil og sådan noget, selvom der er andre der er unfair. Havde I snakket om det på holdet?
- Cajsa: Ja, hver gang vi stod før vi skulle spille og vi lavede vores kampråb, så sagde vi også at vi skal huske at være gode
- I: Gjorde I det? Og hvordan, var det noget I selv fandt på eller var det fordi vi havde snakket om det?
- Celine: Det var fordi vi havde snakket om det og fordi man kunne vinde også.
- I: Ahhh...
- Sabi: Og så vandt vi ikke alligevel.

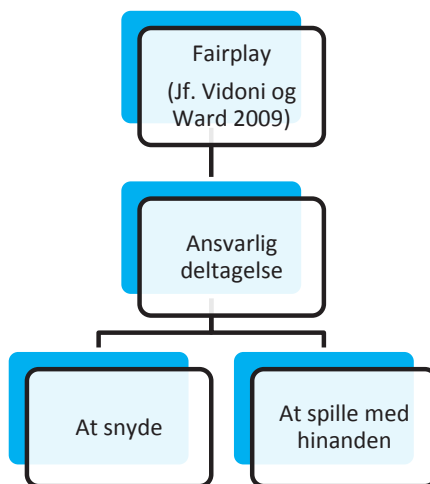
I dette citat fremgår det, at holdet går helt bevidst efter at opnå gode spirit points. De fokuserer ikke på om de afgiver ligeså mange points, som de får tildelt. Holdet her fokuserer på at opretholde deres "gode stil" også selvom den blev udfordret af andre hold, der benytter en anden og mere negativ kommunikationsform. Eleverne er dog drevet af det at vinde spirit prisen, og tilsyneladende har denne motivation drevet dem til at opretholde og hele tiden italesætte for sig selv og for holdet, at de skal huske på at være gode og spille fair. Denne indstilling bidrager til det som Vidoni og Ulman refererer til som "gruppe-beredskab", hvor gruppen så at sige bliver i stand til at holde en vis form for selvjustits (Vidoni og Ulman 2012, 27). Endvidere bidrager dette til en ægte deltagelsesform, hvor der tages ansvar for spillet og hvor spillerne deltager så godt de kan. Holdet er ikke præget af mange atletiske spillere, og er udgjort af et rent pigehold med en enkelt dreng. Holdet har sikkert vidst fra starten, at de ikke ville kunne vinde så mange kampe, men holdet her har set en anden værdi at deltage for – nemlig at være et fair spillende hold.

Eleverne opnår det, som Vidoni og Ulman 2012 understreger, er hensigten med et pointsystem. Nemlig ikke er at fremme konkurrence, men snarere at fremme samarbejde frem i mod det fælles mål. Ved at implementere dette pointssystem kan elevernes sociale engagement stimuleres og styrkes (Vidoni og Ulman 2012, 27).

Endvidere kan dette pointssystem fremme et miljø, hvor elevernes ægte deltagelse og udvikling af moral bliver værdsat. Eleverne skal her selv tage ansvar for at afgive points, hvilket tillægger eleverne et stort ansvar, og kan de mestre dette ansvar og denne kontrol, stimulerer det til ægte deltagelse og empowerment (Vidoni og Ulman 2012, 27). Eleverne kan således blive belønnet for positiv adfærd, fremfor fraværet af negativ adfærd (Brock og Hastie 2007, 14).

Ansvarlig deltagelse

Ansvarlig, og aktiv, deltagelse udgør den ene af tre søjler i Vidoni og Wards fairplay-model. Ud fra denne overskrift er der fremkommet to undertemaer ud fra empirien: At snyde og at spille med hinanden.



Figur 13. Illustration over temaer, der er opstået af empirien under "ansvarlig deltagelse".

At snyde

Det at snyde har vist sig at være et gennemgående og vigtigt tema for eleverne. Temaet er sandsynligvis blevet ekstra aktuelt af, at spillet er foregået uden en dommer, og det at snyde, eller undlade at snyde, er tilsyneladende næsten blevet synonymt med fairplay, som det fremgår af nedenstående citat.

Interview med Mocca:

- I: Hvad betyder det egentlig at spille fairplay?
Johan: Det betyder at man ikke snyder, eller slår de andre

Her refererer eleven til det at undgå noget, nemlig det at undgå at snyde, eller at slå andre. Det at snyde handler om at udvise ansvar overfor de regler der er fremsat for spillet, og derpå leve op til reglerne. Dette referer til Vidoni og Wards begreb fra fairplay-modellen om at udvise ansvarlig deltagelse (Vidoni og Ward 2009, 287). Eleverne udtrykker samtidig en oplevelse af, at mange hold snød i spillet:

Interview med Gul:

- Robert: Alle andre de snød bare...
Amira: Ja, der var rigtig mange der snød
I: Hvordan snyder man i ultimate?
Amira: Altså...
Robert: Skubber den (frisbeen) ud af vores hænder, eller står alt for tæt på
Amira: Jaaa
Nasser: De står så tæt at man ikke kan bevæge sig
Amira: Og inden man kaster så tager de deres hånd, og så skubber de bare frisbeen ud af hånden
Nasser: Ja, det gør de nogen gange
Robert: Og løber med den

Holdet nævner endvidere, at måden man kan snyde på i ultimate er blandt andet at opdækningen kan være for tæt, og at frisbeen kan blive slået ud af ens hænder. Begge dele er et brud på reglerne, og dermed betragter eleverne det som snyd. Eleverne er tydeligvis frustrerede over at spille imod nogle der snyder. Dette må tolkes at kompromittere oplevelsen af meningsfuldhed, og dermed også oplevelsen af sammenhæng. I følgende citat fremgår det at snyde i nogle henseender forbindes eller forveksles med lysten til at vinde:

Interview med Pink:

- I: Ok, så det var lidt forskelligt hvordan de to hold tacklede det sådan?
Maria: Det kom meget an på hvem det var vi spillede imod. For der var også nogen der var sådan hele tiden: I snyder, I snyder. Og så var der også nogen der: Ok, jeg kan godt se det, I har nok ret og sådan noget.
I: Okay. Ja. Synes I var der mange der snød, eller der sådan prøvede at snyde i det her?
Wilma: Ømmm, altså der var mange der gerne ville vinde i hvert fald.
Petrus: Ja,

- I: Det er mere det der med at man gerne vil vinde og så kan man komme til at tro at noget er inde imens andre ser det ude, er det sådan det er?
- Petrus: Jaaa
- Maria: Mmm
- I: Så I tror ikke at der er nogen der sådan snyder bevidst for at snyde?
- Petrus: Deet...
- Maria: Lidt

Eleverne udtrykker, at der var forskel på hvilke hold, der blev spillet imod, hvor spændet gik fra at fastholde anklage for snyd, til det at indrømme at der ikke var snyd. Dette afspejler spændet fra symbolsk deltagelse til ægte deltagelse, hvor der i den ægte deltagelse er taget aktivt stilling til, om der virkelig var snyd med i spillet, eller det bare var "et tomt ord". Dette indebærer at eleverne har udvist: "*... aktiv deltagelse i social interaktion*" (Albeck, Magne, og Simovska 2012, 78). Eleverne har udvist kritisk beslutningsdygtighed, der er tegn på ægte deltagelse og besiddelse af empowerment. Selvom eleverne egentlig ikke synes, at det er ok at snyde, kan det for nogle være svært at undgå:

Interview med Gul:

- Robert: ... og jeg synes ikke at det er ok at snyde
- I: Det er ikke fairplay at snyde? Hvad synes I piger? Karen, hvad synes du?
- Karen: Det er ikke fairplay at snyde, vel. Men nogen gange så bliver man bare nødt til det, tror jeg
- I: Du tror at man bliver nødt til det nogen gange? Hvorfor bliver man nødt til det?
- Amira: Hvis de andre bliver ved med at snyde, ved, ved, ved, ved, og de vinder og bliver ved med at vinde imens vi andre vi står der og overhovedet bare ikke snyder og var fairplay. Så, øh, så taber vi kampen og det er jo ikke det vi lige...

Ovenstående omtaler eleverne snyd som noget, der er en iboende del af spillet - i større eller mindre grad, og dermed som et uundgåeligt vilkår i spillet. I denne fortolkning lægger eleverne sig op ad det Juul beskriver som den "vulgære fortolkning" af fairplay, hvor det handler om at overtræde reglerne mindst muligt (Juul 2009, 113). I følgende citat indrømmer nogle elever, at de har snydt i spillet i interventionens start, men da de begyndte "at tage det mere seriøst" stoppede de samtidig med at snyde:

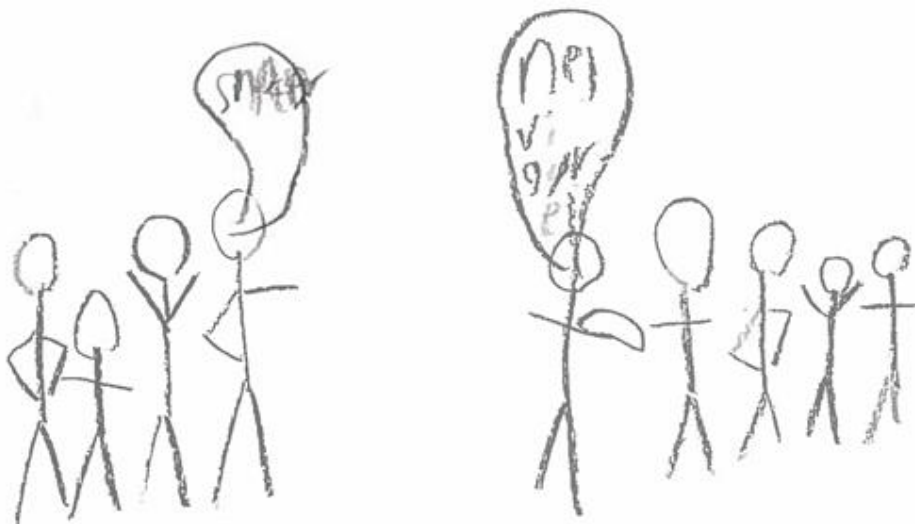
Interview med Lysegrøn:

- Otto: De første par gange der gik det ikke så godt for os og vores samarbejde og sådan noget... og kast og sådan noget...

- I: Ok, hvordan kan du... kan du huske hvad det var der skete de første par gange? Der hvor det ikke gik så godt...
- Otto: Det var fordi at, mig og en anden ven, han er stoppet nu, vi kastede den bare hele tiden tilfældigt og sådan noget. Og så skubbede vi lidt til de andre, så vi fik points, og så de ikke lige kunne slå til den og sådan noget
- I: Så I skubbede lidt til de andre?
- Otto: Så vi fik point ligesom ved at snyde, på en måde
- I: Ah, og hvordan var det, synes du?
- Otto: Jammen, det var lidt irriterende. Men så da vi spillede ordentligt. Ja, da min ven stoppede, da gik det meget bedre med at spille til hinanden og sådan noget
- I: Ok, så hvad var det I gjorde. Stoppede I med at skubbe, og så gik det bedre? Er det det du siger?
- Otto: Ja, så begyndte vi bare at spille den til hinanden og være lidt mere seriøse
- ...
- I: Hvad var det der pludselig gjorde at du pludselig fik lyst til at spille seriøst?
- Otto: Det er bare meget sjovere at spille seriøst. Det bliver ikke ligeså kedeligt at ens holdkammerater bliver, altså... De bliver ikke lige så sure som når man spiller useriøst. Det er sjovere at spille, også og sådan noget.

Eleven fortæller, at han i starten af forløbet tog det hele useriøst og fjollede ved blandt andet at skubbe til de andre elever, og derved snyde sig til points. Dette kan tolkes som, at eleven i interventionens begyndelse har været til stede på banen, men ikke taget ansvar for spillet, haft fokus på frisbeen, eller engageret sig, hvilket tyder på en symbolsk deltagelse. På et tidspunkt begynder eleverne dog at "spillede den til hinanden", hvilket gav en oplevelse af at "det var sjovere at spille", og med det øgede fokus og engagement er eleven gået fra en symbolsk deltagende position til en ægte deltagelse. Dette har resulteret i at eleven ved det øgede engagement og kommunikation har opnået en grad af empowerment (Green m.fl. 2015, 43).

Eleverne blev, som beskrevet i metodeafsnittet, bedt om at tegne henholdsvis det bedste og det dårligste ved hele ultimateforløbet, for dermed at give informationer om hvad der kan henholdsvis fremme og hæmme elevernes lyst til deltagelse og særligt ægte deltagelse. Fem elever har udarbejdet tegninger over temaet snyd, som værende deres dårligste oplevelse i hele interventionen. At snyde, kan ud fra både observationer, interviews og elevtegninger betragtes som værende hæmmende for udvikling af ægte deltagelse. Herunder er der et eksempel på en elevtegning over temaet snyd:



Tegning 15: En elev har tegnet "det dårligste", hvor hold anklager hinanden for at snyde.

At spille med hinanden

I følgende observation er der nogle elever, der giver udtryk for at en holdkammerat ikke opfylder holdets forventninger:

Observation fra den 2. september 2017

Spillet er i gang inde på banen, men Otto fra lyserødt hold kommer gående ud af banen midt i kampen, hvor Deema og jeg står og snakker. Han kaster sig i græsset. Spillet på banen går i stå, og en anden elev fra lyserødt hold brokker sig over at Otto har forladt banen, og jeg går hen og fortæller Otto, at han først kan skifte ud når han har talt med sin udskiftningskaptajn. Ottos holdkammerat siger så: "Det er bare vildt irriterende når han bare går ud". Deema siger igen til mig: "Jeg er rigtig tørstig. Må jeg ikke lige gå hen til vandposten", og jeg svarer: "Nej, du skal ind og spille nu". Jeg spørger højt ind på banen: "Hvor mange er i på hvert hold? Er I kun fire?" En af Deemas holdkammerater råber inde fra banen: "Altså, Deema gider ikke ind". Deema går dog ind på banen igen. Hun går rundt og uden rigtig at se efter frisbeen eller sine medspillere. Hun forsøger ikke at stille sig i en position hvor hun kan få frisbeen, og det meste af tiden befinder hun sig i den modsatte ende af banen end alle de øvrige spillere. Efter Deema har gået lidt rundt sætter hun sig ned i græsset i skrædderstilling og ser lidt ned, og siger højt: "Jeg har ikke energi til at spille".

Situationen er den, at et par elever ikke vil ind på banen og spille, og deres holdkammerat, som er inde på banen, brokker sig over sine holdkammerater. Spillet bliver derefter præget af modløshed og opgiveness. To piger "melder sig ud" og har deres egen leg inde på banen imens deres holdkammerater forsøger at opretholde spillet. Pigerne, der løber rundt i den modsatte ende af banen end hvor spillet foregår, befinder sig i en symbolsk deltagende position uden reel indflydelse på spillet. Pigerne er tæt på at ekskludere sig selv fra spillet ved fysisk at være så langt væk fra deres holdkammerater, at de ikke er i en position hvor de kan modtage informationer fra deres holdkammerater længere. Eleverne spiller ikke alle sammen, og opfylder dermed ikke hinandens forventninger til hvor meget man kan og bør deltage. Dette fører til frustration og en ringere position for opnåelse af empowerment. Følgende observation underbygger den frustration eleverne får, når en holdkammerat bryder med holdets forventninger:

Observation fra den 16. september 2016:

Pernille: *"Betyder det noget hvordan det andet hold er, og hvordan ens eget hold er?"*, Karen: *"Ja, og mit eget hold, det er bare lort"*, Pernille: *"Og kan du fortælle hvorfor er det det? Jeg er bare interesseret i at høre det"*, Karla: *"Malte han pjækkede. Han sad derude i over 10 minutter næsten"*. Pernille: *"Han ville ikke ind på banen?"*, Karen: *"Nej, og så var der ligesom ikke nogen der kunne skiftes ud"*.

Dette eksempel viser en tydeligt frustreret elev. Eleven er frustreret over at en medspiller "pjækker", og sætter sig selv i en ikke-deltagende position. Eleven opfylder dermed ikke de forventninger som holdspillere har til hinanden. Dette brud på fairplay skinner tydeligt igennem hos eleven, der brokker sig over sin holdkammerat. Denne indbyrdes irritation danner et dårligt grundlag for videre i spillet at skulle deles om ansvaret, at planlægge spillet sammen, og at være i kontrol med beslutningerne. For de elever, der formåede at fordele spilletid og spil var det dog fremmede for at opnå en mening med spillet, selv når man stod på sidelinjen som udskifter:

Interview med Pink:

Maria: Vi aftalte hvem vi skulle dække, for vi havde den der med at det for det meste var os der skulle dække, og så tænkte vi hvem er bedst, og hvem vil være god at dække imod og sådan.

Shaya: Altså, det var lige så meget dem der var udskiftere, de råbte sådan: Hey, Peter dæk øh, ham der eller øh sådan.

I: Ok, så dem på sidelinjen dem der ligesom var udskiftere undervejs, de hjalp ligesom dem inde på banen.

Shaya: Ja, de hjalp dem der var inde

I: Ah, det var smart. Så dem der var udskiftere de sad ikke bare og kiggede på deres telefon eller noget

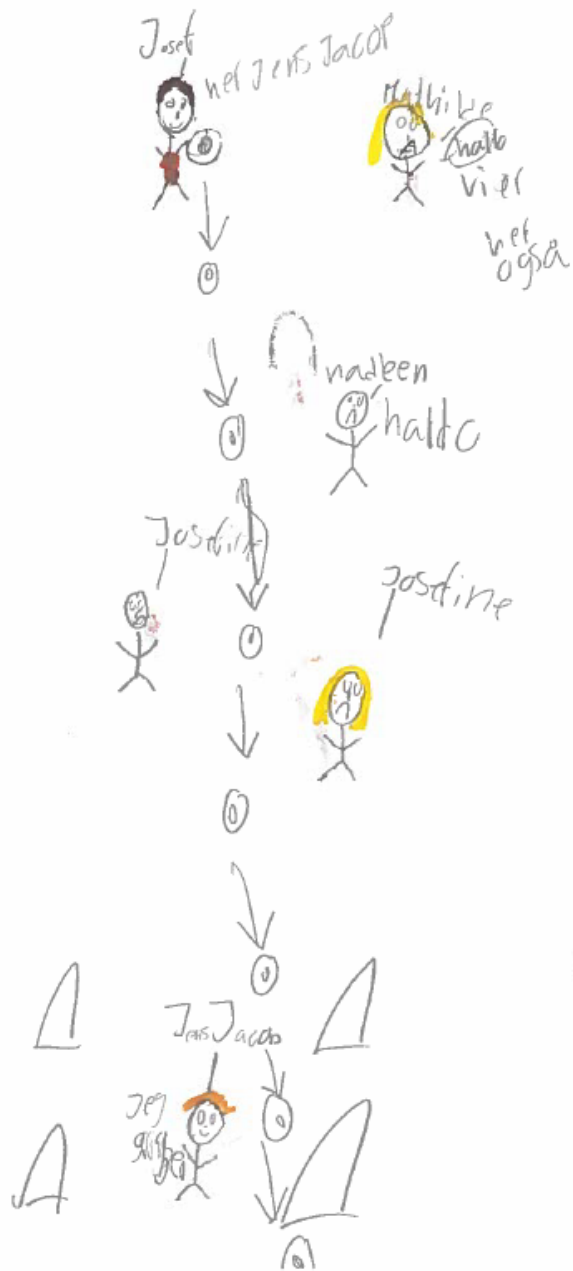
Shaya: Nej
William: Også sådan, øm, hver gang hvis Maria fx havde Aske eller sådan noget ik. Så hver gang jeg så Aske fri, så råbte jeg Maria og sådan noget, og så råbte hun "Ja" og sådan noget
I: Ja, så I snakkede også sammen når I var inde på bane og hjalp hinanden
Alle: mmm

I dette citat fremgår det hvordan udskifttere på et hold kan stå på sidelinjen og følge med i spillet, og bidrage til at styrke hele holdet og fællesskabet med positive tilråb og en jævn fordeling af ansvar. Endvidere har spillerne inde på banen hjulpet hinanden med at finde de positioner hvor de var bedst, og dermed have den bedste forudsætning for at deltage aktivt og ægte. Eleverne på banen, såvel som på sidelinjen, har formået at tage ansvar for spillet, og viser ægte deltagelse i form af at bringe sig i en position, hvorfra de kan få indflydelse og medbestemmelse. Den ene dimension i ansvarlig deltagelse handler om at lade sig skifte ud og ind, imens den anden dimension handler om, at lade alle få del i spillet inden på banen:

Interview med Mocca:

I: Malene vil du fortælle hvad du har tegnet?
Malene: Altså, jeg har tegnet vores hold, der står på banen, og så på den side hvor det ikke var så godt, der har jeg tegnet Josef, der kaster til Jan, fordi jeg synes meget at de spillede solospil
I: Ah, hvordan har man det så, når man ikke får frisbeen
Josuf: Ok, ikke for noget, men du sagde lige før at jeg spillede den til jer, og så lige nu der siger du...
Malene: Ja ja, men nogen gange der lavede i sådan ret meget selv, øh, i starten der lavede I sådan ret meget solospil
Josuf: Nå, ok
Malene: Jo, det var sådan, og så sagde de alt muligt til hinanden og sådan noget
I: Ja, og hvordan har man det, når man synes at der er nogle andre der spiller frisbeen for meget selv, uden at man...
Malene: Så er det sådan: Helt ærligt, vi er her også. Og jeg har også tegnet sådan at vi alle sammen står sådan: Halooo vi er her ogsååå, hallooo, og sådan...

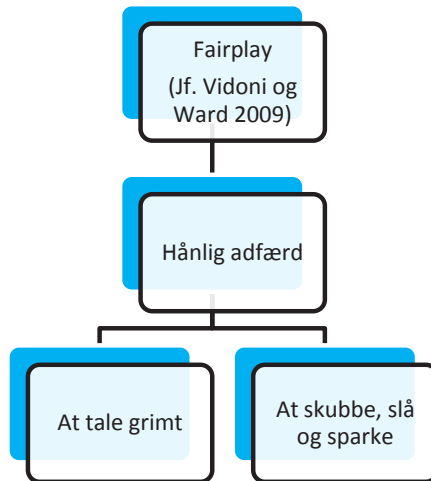
Denne elev beskriver en situation, hvor to holdkammerater styrer spillet og kun har øje for hinanden. Ved siden af står de øvrige holdkammerater og prøver at gøre opmærksom på deres tilstedeværelse ved at kalde på de to spillere, der spiller hinanden. Eleven gør udtryk for, at føler sig overset i denne situation, og hun bliver sat i en symbolsk deltagende position af de to dominerende medspillere. Dette illustreres af nedenstående tegning.



Tegning 16. Elevtegning, der illustrerer når der ikke bliver spillet til og med hinanden.

Hånlig adfærd

At udvise hånlig adfærd, udgøres i empirien af to temaer: At tale grimt, og at skubbe, slå og sparke.



Figur 14. Illustration over temaer, der er opstået af empirien under "hånlig adfærd".

At tale grimt

Interview med Grå:

I: Hvornår spiller man fair?

Safia: Det var også sådan, vi holdt ret meget den gode stil selvom der var nogen der talte grimt til os, øh, eller ja, og var spillede "ufair", eller hvad man siger.

I: Ja, unfair

Safia: Ja, unfair

Det at andre elever "taler grimt" har stor betydning for for både holdkammeraternes og modstandernes lyst til at spille og deltage:

Observation fra den 16. september 2016

Efter kampene er slut møder jeg Katrine, og spørger hende: "Hvad tænker du Katrine om det her med fairplay i det hele taget? Hvilke hold er rarest at spille imod?" Katrine svarer: "Intet. Altså, ingen er særlig fede at spille sammen med". Jeg spørger: "Og hvad er det der gør det?", og Katrine svarer: "De taler grimt, de tænker kun godt gået om sig selv, de tænker kun på sig selv. De tænker ikke på godt gået selvom I tabte. De siger bare: Fuck, hvor er I dårlige mand, hvor er det dårligt gået".

Denne elev refererer til en oplevelse, hvor hun har spillet imod hold, der har fremhævet egne kompetencer, og modstandernes fejl, samt talt grimt til hinanden. For denne elev har det den betydning, at hun ikke synes at der er nogen der er "særlig fede at spille sammen med". Dette tyder på at eleven mister lysten til at deltage aktivt i spillet og til at engagere sig. Der er dermed en risiko for, at denne elev ekskluderer sig selv fra spillet for at undgå de hånefulde kommentarer. Eleverne forklarer i følgende eksempel, hvordan der tales grimt:

Interview med Grå:

I: ... og hvad var det du ville sige før?

Sabi: Jeg ville sige, det var sådan at de militærgrønne ik', der hedder militær. Jeg vil ikke nævne navne, men der var én, der var rigtig ond imod vores hold.

I: Ok, og hvordan er man ond? Du behøver ikke at nævne navne, men hvordan oplevede I det?

Sabi: Hun, fordi de vandt ik'. Så var det at som om at de sagde aggressive ting til vores hold

Azima: Det er fordi de tabte.

I: Ah, så det er ikke særligt rart at høre vel. Så det betyder ret meget det her med hvordan man, hvad man siger til hinanden kan jeg forstå. Er det rigtigt?

Sabi: Ja, hun blærede sig meget

I: Ok, og hvordan er det?

Sabi: Du ved: Ha, vi vandt – I tabte.

I: Ok, og hvad tænker man så?

Sabi: Dårligt

I dette citat fremgår det, at det en elev har oplevet andre elever tale "aggressivt", eller blot hovere overfor det andet hold. Der er blevet talt grimt, hvilket har den betydning, at eleven får en dårlig følelse, og dette vil sandsynligvis have indflydelse på glæden ved at spille og dermed også engagementet, og muligheden for at blive empowered. Næste citat illustrerer en hård tone iblandt eleverne. Eleverne i dette citat diskuterer årsagen til, at der bliver talt grimt. Det lader dog til, at det ikke er afgørende om et hold har vundet eller tabt i forhold til deres sprogbrug. Dette kan tyde på, at sprogbruget og det at tale grimt muligvis blot ligger til nogle elever, og at det kan være en naturlig del af deres måde at kommunikere på. Anderledes er det for holdet i følgende citat, hvor der internt på holdet er udfordringer med "respekten for holdkammeraterne":

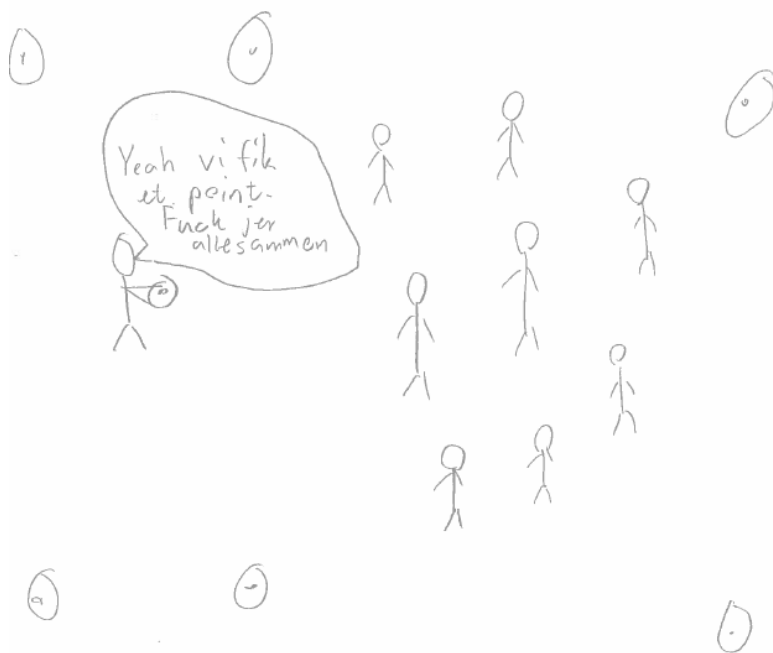
Interview med Mocca:

I: Kan du forklare det...?

Josuf: Ja, men hun sagde sådan, hun blev sur hvis jeg ikke greb den

Nadja: Aj, Josuf. Det var dig, der blev sur
 Nadja: ... du sagde dårlig og alt muligt
 Josuf: ... men det sagde jeg jo ikke..
 Malene: ... du sagde også at du gad ikke Malene mere og sådan noget...
 Josuf: Jae
 Malene: Det var dårligt
 Josuf: Ja, så gik jeg ud, for jeg var udskiftning noget
 ...
 Malene: Josuf han har bare ordentlig nedtur over at Johan ikke var der
 I: Var du det Josuf?
 Josuf: Ja, fordi det var ret nederen ikke at få ros af andre. Han var den eneste, der gav mig ros. Vi spillede ret godt sammen

Dette citat bærer præg af dårlig intern kommunikation på holdet. Eleverne anklager hinanden for at have talt grimt, ikke at have rost hinanden nok, og retigheden til at blive sur hvis man selv laver et godt kast som ens holdkammerat ikke griber. Den ene elev beskriver, at han selv gik ud af banen efter en diskussion, hvor en elev var blevet sur og havde talt grimt. Eleven går i denne situation fra at være deltagende på banen til at forlade banen, og dermed trække sig selv over mod eksklusion og ikke-deltagelse.



Tegning 17. En elev synes, at "det dårligste" var som tegningen illustrerer, at andre elever "talte grimt".

At skubbe, slå og sparke

At skubbe, slå og sparke som det fremgår i følgende citat:

Interview med Grå

- Azima: Man må ikke skubbe, man må ikke slå, man må ikke sparke. Man skal spille fair spil
- I: Nej, hvad sker der hvis man kommer til at skubbe?
- Safia: Så siger man undskyld. Og hjælper personen op måske
- ...
- I: Ja, og hvad ville du sige? Du skulle til at sige noget... Hvad ville du sige? Du må sige lige hvad du vil
- Azima: Nej, det var bare det grønne hold. Det var bare meget øm... uretfærdigt, fordi de trampede på Cajsas ankel, og så grinte de, da hun græd...
- Celine: ... der var bare mange folk der er rigtig gale. De "lyv for spillet" og det er nok fordi de synes at det var ret sjovt at spille det
- I: Og hvad sker der, når man synes at det er sjovt at spille det?
- Celine: Der er nogen der går sådan lidt over stregen
- I: Ah, de går over stregen? Og hvad betyder det at gå over stregen?
- Celine: Man bliver aggressiv, og ikke spiller fair
- I: Og ikke spiller fair? Og hvordan har I det når I møder et hold, der ikke spiller fair?
- Celine: Så bliver det ikke en sjov kamp
- Azima: Ja

Det er tydeligt at pigerne har mødt et hold, der har skubbet, slået eller sparket, hvilket eleverne i dette interview betegner som at "gå over stregen" og at det resulterer i nedsat lyst til fortsat deltagelse (MacPhail m.fl. 2008). Eleverne fra et andet hold beretter også om nedsat lyst til at deltage på baggrund af hånlig adfærd i form af negativ non-verbal kommunikation:

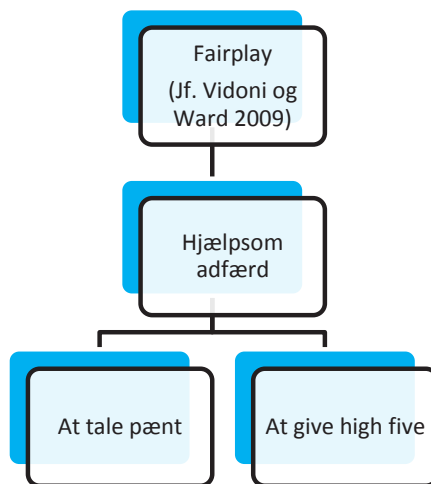
Interview med Grå:

- Cajsa: Jeg har den at hvor bussemand, ja bussemandsholdet ødelagde kampen for os, og det...
- I: Og, jeg skal lige høre: Hvem er det, siger du?
- Cajsa: Det er de der bussemandsgrøn
- I: Nååh, og hvorfor var det de ødelagde kampen for jer som du sagde?
- Cajsa: Det var fordi Otto løb efter folk og hoppede op på folk. Det er jo ikke sjovt når han bare snupper frisbeen ud af ens hænder

At en elev tager frisbeen ud af hænderne på en modstander beskrives af Vidoni og Ward som en off-task- adfærd (Vidoni og Ward 2009). Dette er tegn på en uengageret adfærd, der igen er et udtryk for symbolsk deltagelse. I dette citat er der tydeligvis en elev, der optræder negativt nonverbalt ved at tage frisbeen ud ad hænderne på andre, samt hopper op på andre. Eleverne føler i denne situation af denne adfærd ødelægger kampen for dem, og eleverne mister lysten og glæden ved spillet.

Hjælpsom adfærd

At udvise hjælpsom adfærd er i denne empiri blevet til to temaer: At tale pænt til hinanden, og at give high five:



Figur 15. Illustration over temaer, der er opstået af empirien under "hjælpsom adfærd".

At tale pænt

Interview med mørkegrøn:

- I: Hvad er fairplay? Hvis I skal lige skal huske kort, og sige sådan, hvad er fairplay så?
- Mona: Øm, man taler pænt til hinanden, man behandler sådan, ja, man behandler folk som med respekt, og man hepper på holdet sådan og bakker dem op, og ikke øh, og så spiller efter reglerne, også for det andet hold så man snyder ikke, hvis man sådan, man siger sådan: Jo I får den, for det var min skyld at den røg ud for eksempel

I ovenstående eksempel forklarer eleven, at fairplay eksempelvis er at tale pænt til hinanden. Hvilken betydning denne opbakning har, illustreres i følgende citat:

Interview med Orange:

Sigfred: Ja, det var fedt. Det var SÅ fedt. Man, hvis der var nogen der faldt så sagde man: Er du ok? Hvor i de andre, der tog man bare og spillede videre

Eleven forklarer at det var en fed fornemmelse at opleve, at der blev spurgt positivt til hinanden, og at der var fokus på at hjælpe hinanden, i stedet for bare at spille videre. Holdet beretter videre:

Interview med Orange:

I: Vil I hellere spille frisbee end fodbold?

Rita: Ja

Sigfred: I hvert fald mig, jeg vil SÅ meget hellere

I: Hvad var det der, hvad er det der er federe?

Sigfred: Det var bare sjovt det der med, f.eks. da vi spillede imod pink. Det var vildt sjovt, fordi man fik ligesom noget igen som i: Godt spillet, midt i kampen. Man kunne bare finde på at sige: "Godt spillet" midt i kampen. Hvor i fodbold der handler det bare om at score og bare slagte hinanden

Eleven har oplevet hvordan det at opmuntre med- og modspillere kan medvirke til at have det sjovt med at spille. Eleven føler, at han får "noget igen", hvilket styrker processen frem imod ægte deltagelse. Eleven laver en sammenligning med fodbold, hvor eleven beskriver fodbold som en hård sport, hvor fokus er på præstationen og det at score mål, hvorimod ultimate og det at spille fair fremmer et øget fokus på processen fremfor resultatet. I Brock og Hastie 2007 (Brock og Hastie 2007) påpeges det, at hvis eleverne kun opfatter succes som det at vinde, så er vi i gang med at implementere en elite-sports model, snarere end værdierne i fairplay og den ligeværdige deltagelse. Et fokus på fairplay skulle gerne have den betydning, at fokus ikke kun kommer til at ligge på præstationerne, men også på selve processen. Eleverne har her oplevet, at "det var SÅ fedt" at spille på baggrund af den positive verbale kommunikation. Dette tyder på, det at være en god holdkammerat fremmer lyst og engagement i forhold til selve processen i at spille, og dermed fremmes ægte deltagelse. Også i interviewet med det grå hold fremgår det, at det øger lysten til at spille og deltage, hvis der benyttes positiv verbal kommunikation og eleverne taler pænt til hinanden:

Interview med Grå

Celine: Vi roser hinanden, selvom det ikke går så godt. Og vi er gode til at spille den til hinanden og sådan noget.

- I: Ja, er der nogen der kan huske en episode hvor man bare har tænkt: Årh, der var en der sagde noget rart til mig. Det var rart at få at vide?
- Azima: Nårh ja, det er når man taber frisbeen eller ikke lige griber den der, så siger man "kom igen" og så spiller man videre. Og så siger man til den anden: "Godt kastet" og sådan noget.

På dette hold har eleverne gjort meget ud af at sige nogle pæne ting til hinanden, og som den ene elev siger, så påvirker dette lysten til at spille mere. Dette understreges af følgende citat:

Interview med Mocca:

- Amanda: Jeg synes det at rose hinanden lidt mere, det, det altså, jeg har set nogle af de andre hold. De er rigtig gode til det. Øh, der det, altså jeg synes også at vi roste okay, men øh, jeg synes at det ville være rart hvis vi begyndte at rose noget mere

Eleverne oplever at deres "psychological empowerment" fremmer deres trivsel og lyst til yderligere deltagelse (Cyril, Smith, og Renzaho 2015, 822).

At give high five

Den non-verbale kommunikation, som i Vidoni og Wards model kaldes for "understøttede adfærd" (Vidoni og Ward 2009), er i denne empiri blevet til et tema om at "give high five". Følgende observation er taget fra frisbee-festivallen, hvor to hold spiller imod hinanden med alle deres klassekammerater som tilskuere.

Observation fra den 7. oktober:

Aske fra lysegrønt hold har frisbeen tæt ved egen endzone. Shaya fra det orange hold hopper lidt frem og tilbage 2-3 meter foran Aske for at dække op for hans kast. Anni dækker Otto op, der står på niveau med Aske og gerne vil modtage frisbeen. Aske vælger at sende et langt højt kast afsted ned i den anden ende af salen. Stefan fra det lysegrønne hold sprinter efter frisbeen der dog kurver ud over sidelinjen i endzone. Stefan hopper op efter frisbeen, men kan ikke nå den. Det lyder et højt: "uhh, ajjjj" fra tilskuerne, og Stefan tager begge hænder til hovedet og bøjer sig forover i bar ærgrelse. Magnus fra orange hold tager hurtigt frisbeen op og kaster den ned ad banen. Kastet går i gulvet og Otto fra lysegrøn er henne ved frisbeen med det samme. Otto kaster et langt kast til Aske fra lysegrøn, der modtager et langt kast ned i endzone, og han griber frisbeen lige inden den flyver videre ud af banen. Der lyder en jublen og Malte spurter op ad banen og giver Aske en kæmpe krammer. Aske får high five af flere af sine medspillere.

Otto, Malte, Lars, Aske og Stefan står tæt ved siden af hinanden på forlinjen klar til at give frisbeen op til det andet hold. De orange forsvarsspillere vender hurtigt rundt og løber ned imod deres egen endzone for at gøre klar til et nyt angreb. De ved godt at tiden er knap og at de skal skynde sig, hvis de skal gøre sig forhåbninger om at vinde. Der kommer dog kun et udkast, som gribes og læreren fløjten kampen af til stor jubel for det lysegrønne hold.

I denne situation har eleverne fordelt sig, for at hver især at dække en person fra det andet hold op, hvilket i sig selv er tegn på, at der har været en forudgående positiv tilgang til spillet og en villighed til at hjælpe hinanden ved at fordele ansvaret imellem sig, og der fornemmes en høj grad af interaktion på holdet. Der bliver brugt lange kast som eleverne løber efter, der er jublen og ærgrelser. Af positiv non-verbal kommunikation bliver der brugt high five, krammere, og lysten til at stå tæt side om side og være fokuseret omkring den samme opgave. Holdet udviser fællesskab om planlægning, hvilket man kan betegne ved at "plan jointly" og "delegated authority" jævnfør figur 5 der viser relationen imellem deltagelse og handlekompetence (Green m.fl. 2015, 43). Ud fra denne model er disse elever ægte deltagende og de udviser en høj grad af empowerment. Deres high five kan ikke anskues som en kilde til ægte deltagelse i denne situation, men nok snarere et resultat deraf. En elev fra det orange hold efterrationaliserer over, hvordan det andet hold har opført sig overfor dem i henhold til det at "være en god holdkammerat" også overfor modspillerne:

Interview med Orange:

I: Hvornår har I oplevet fairplay?

Sigfred: Jeg synes, lysegrøn de var også meget gode til efter kampen, jeg synes ikke de var sådan under kampen ligesom pink, men så efter kampen så var, så Magnus havde slået sig, så Otto i hvert fald han kom hen og hjalp ham op, og spurgte om han var ok og sådan noget. Så der synes jeg at det var fint nok

Eleven i dette interview har lagt mærke til, at en elev fra modstanderholdet var kommet hen og havde spurgt til en anden spiller og hjulpet en anden spiller op igen, hvilket eleven opfatter som noget positivt og en god og fair gestus. I dette tilfælde er denne gestus, der repræsenterer det at være en god holdkammerat ikke et resultat af, at det går holdet godt i turneringen, men en gestus, der viser, at man ikke er ligeglad med hinanden. Dette har en umiddelbar positiv betydning. At være hjælpsom imod andre kan være vigtigt for elevernes egen udvikling af selvværd og trivsel (Langeland og Wahl 2009, 836).

Observation fra den 23. september 2016:

Blåt hold får erobret frisbeen ved midten af banen ved at en af pigerne kommer imellem et kast fra en gul spiller til en anden gul spiller. Pigen, der snupper frisbeen får kastet den videre ca. 3 meter til en af drengene på holdet. Han er i endzone, da han griber og scorer. Pigen, der laver den målgivende aflevering, jubler ved at råbe: "Juhuuu" samtidig med at hun drejer nogle gange rundt om sig selv. Drengen, der scorede jubler også ved at hoppe op i luften samtidig med at han kaster frisbeen ned i jorden med et "Yehh". Dinna, der er løbet i position i den anden ende af endzone, ser at hendes hold scorer og hun rækker armene i vejret, klapper en gang i hænderne samtidig med at hun snurrer rundt og går ned imod den anden ende af banen. Den sidste pige på holdet, Tanja er iført stramme lyse cowboybukser og en t-shirt inde under sin spilletrøje. Hun har lyst hår, der er sat op i en knold. Tanja har hele pointet igennem stået bag ved de andre, hun har ikke været med helt oppe i angrebet. Hun har gået op ad banen med fokus rettet imod frisbeen. Da der er scoret vender hun sig imod den sidste pige fra holdet, der er udskifter. Hun peger på udskifteren og siger: "Diiin tur". Inden Tanja når at komme ud af banen, er Berta løbet ind på banen og ned imod sine holdkammerater. Da Tanja nærmer sig sidelinjen siger hun: "1-0 til os" og hun sætter sig i skrædderstilling og ser ind på banen.

I dette eksempel er der elever der udviser begejstring ved at række hænderne i vejret, klappe, snurre hurtigt rundt om sig selv, hoppe op i luften af glæde, og i det hele taget være meget engagerede. Således holder den pige, der lige er skiftet ud et fortsat tydeligt fokus på banen og på sit hold, selvom hun er udskifter og sidder på sidelinjen. Dette vidner om et fortsat engagement og ægte deltagelse. Det virker til, at der er en god stemning – særligt tyder det, at eleverne udviser understøttende adfærd på at have en positiv afsmittende betydning for de øvrige spillere på banen.

I kraft af, at eleverne havde fokus på fairplay-værdierne, har de oplevet at deres mulighed for indflydelse i spillet ved at spille uden en dommer, ved at stå i spirit cirkel, og at give og modtage spirit points, har haft stor betydning for deres deltagelsesform. Som Jensen og Simovska skriver, så er børn og unges empowerment bedst opnået igennem "... *quality educational policies and practices, which provide opportunities for participation and critical decision making*" (Jensen og Simovska 2005, 151). At eleverne har haft denne indflydelse og medbestemmelse har gjort hvert enkelt hold til en slags "empowered community" (Green m.fl. 2015, 41), hvor eleverne har besiddet både kontrol og magt til at styre både spillets start, spillets gang, og spillets afslutning på en fornuftig måde.

Delkonklusion

Denne delkonklusion søger på baggrund af foregående analysedel, at besvare følgende problemformulering: Hvilken betydning har fairplay for elevdeltagelsen i holdspil i skolen? Analysedelen er bygget op over seks temaer: At spille uden dommer, at stå i spirit cirkel, at give og modtage spirit points, ansvarlig deltagelse, hånefuld adfærd, og hjælpsom adfærd. Første tema omkring det at spille uden en dommer har affødt flere perspektiver og flere deltagelsesformer. For nogle elever var det at spille uden en dommer kilde til uoverensstemmelser og konflikt. Der opstod uoverensstemmelser, når eleverne selv skulle tage ansvar for spillets regler og eksempelvis selv dømme om en frisbee var ude over sidelinjen eller inde på banen. I nogle tilfælde vidste eleverne ikke hvordan de skulle tackle situationen, hvilket gav sig udslag i at de elever der råbte højest bestemte, eller at der blev "hugget sten, saks, papir". Denne måde at tackle en spilsituation på er præget af symbolsk deltagelsesform. Eleverne har ikke vurderet spillet tiltrækkeligt til at kunne argumentere for, have indflydelse på, og have kontrol over spillets udvikling. Flere elever oplevede dog det at spille uden dommer som nøglen til "frihed". I de situationer viste eleverne sig i stand til at lytte til og acceptere andres vurderinger, samt selv reflektere, kommunikere og problemløse. Denne deltagelsesform bærer præg af stort engagement, og er tegn på ægte deltagelse og en høj grad af empowerment. Dette tyder på at eleverne bevæger sig dynamisk på kontinuummet imellem symbolsk deltagelse, hvor der ikke træffes beslutninger, og den ægte deltagelse, hvor eleverne viser medbestemmelse og kritisk stillingtagen.

Jeg må således konkludere, at det at spille et spil uden en dommer kan være en udfordring, hvilket medfører en symbolsk deltagende position, samtidig med at spillet tilbyder eleverne en høj grad af medbestemmelse og dermed en ægte deltagende position. Denne tilgang til holdspillet bærer præg af et opgør med den traditionelle top-down lærerstyring, og tilbyder i stedet eleverne et bottom-up tilgang til spillet. Denne bottom-up tilgang repræsenterer et stort potentiale for erhvervelse af empowerment igennem en læreproces.

Det at stå i spirit cirkel har den betydning for eleverne, at de har fået et rum for efterfølgende refleksion over spillets gang. Også dette tiltag har været præget af mange forskellige deltagelsesformer. I nogle tilfælde mødte eleverne ikke ind i spirit cirklen, eller der opstod skænderier i forbindelse med evalueringen af spillet. I disse tilfælde har få elever haft ordet og den negative tone har påvirket de øvrige elever i en negativ retning og frataget dem lysten til at tage ordet, og udøve indflydelse ved argumenteren. I disse tilfælde har det mindsket engagementet og ført til symbolsk deltagelse. I andre tilfælde har spiritcirklen tilbudt eleverne en mulighed for at rose hinanden, og selv at blive rost. De elever, der har oplevet at blive rost er gået glade fra spirit cirklen. Denne positive psykiske empowerment er stærk associeret til trivsel og velvære blandt eleverne. De pæne ord bliver

til en positiv spiral, der avler mere ros og flere positive vendinger, som glæder eleverne og får dem til at vokse i modet på endnu mere spil. At eleverne er i stand til at reflektere over kampens gang og hvad modstanderne fik til at fungere godt, er udtryk for engagement og en høj grad af empowerment. Endvidere bliver eleverne trænet i at sætte ord på spillet, hvilket ligger godt i tråd med den ønskede læring jævnfør Fælles Mål i idræt, hvor det, at eleven både kan reflektere, udtrykke og agere efter fairplay, er et nedskrevet værdimål i sig selv. Eleverne har med spirit cirklen en mulighed for at sætte ord på kampens afvikling, og på denne vis opretholde "spirit of the game" i form af opretholdelsen af ordentligt samvær både internt på holdene og holdene imellem. I disse tilfælde har hvert hold fungeret som et slags "empowered community", hvor holdet har været i stand til at besidde indflydelse og kontrol på idrætstimes gang. Spirit cirklerne har således potentiale til at tilbyde "tid til dialog om sociale perspektiver", hvilket har været fremmede for elevernes erhvervelse af empowerment.

Det at skulle give og modtage spirit points ved hjælp af et scorekort blev blandet modtaget af eleverne, og eleverne havde svært ved at forholde sig til det, at skulle bruge papir og blyant i idrætstimen. Det til trods, tog eleverne dog scorekortet mere og mere alvorligt. På den afsluttende frisbee festival havde holdene et fællesskab omkring det at udfylde scorekortet. Eleverne var glade for at få medbestemmelse og en slags "stemme" med dette scorekort. Scorekortet blev et slags symbol på elevernes ret til at ytre sig om kampens afvikling, og de faktorer der har indflydelse på dem. Eleverne har med scorekortet sat ord på værdier i idrætstimen, som ikke er baseret på idrætslige færdigheder og fysiske kompetencer, som traditionelt italesættes i idrætstimerne. I stedet har eleverne sat ord på og vurderet sociale værdier i form af fairplay- værdier.

At udfylde scorekortet har bidraget positivt til holdenes fællesskabsfølelse og deres lyst til at spille og dermed ægte deltagelse. Denne måde at benytte et pointssystem på kan fremme et miljø, hvor udvikling af moral bliver værdsat og fremhævet. Eleverne er blevet "belønnet" for processen og ikke produktet, idet der har været fokus på fairplay og ikke de fysiske præstationer i sig selv.

Temaet om ansvarlig deltagelse viste sig ved at eleverne var meget optagede af snyd. At snyde understøtter den vulgære fortolkning af fairplay, og går på kompromis med "spirit of the game" kodekset. Dette viste sig at have en hæmmende indvirkning på elevernes ægte deltagelse. At spille med hinanden var ligeledes af stor betydning for elevernes deltagelsesform. Eleverne havde en forventning om at de skulle deles om spilletiden, uanset om det var mest eftertragtet at være inde på banen, eller udenfor banen. I de tilfælde hvor denne aftale blev brudt, medførte det frustration hos holdkammeraterne og lysten til aktiv og ægte deltagelse aftog dermed.

Temaet om hånlig adfærd har haft en stor betydning for elevernes deltagelsesform. Det at tale grimt til hinanden har i denne sammenhæng haft en negativ indflydelse på elevernes glæde ved spillet, og deres lyst til fortsat engagement. Elever, der hoverer over at have vundet eller holdkammerater, der brokker sig over andres gribefejl, har været medvirkende til reduceret lyst til deltagelse, og dermed stimuleret til symbolsk deltagelse. "Off-task"-adfærd, hvor elever eksempelvis er gået efter vand, uden at aftale det internt med holdet, har medført symbolsk, eller ikke-deltagelse hos de elever der bliver influeret af det. Undervejs i interventionen har der været flere hændelser med elever, der udøvede vold i form af at skubbe, slå og sparke. Dette er ødelæggende for elevernes lyst til fortsat deltagelse, men også en oplagt situation til netop at arbejde med konflikthåndtering med eleverne, og at arbejde med elevernes evne til at sætte ord på, og at kunne kontrollere sådanne situationer.

Hjælpssom adfærd i form af at udele high five eller skulderklap har dels en afsmittende effekt på holdkammeraterne i forhold til at vedholde et engagement og fokus på spillet og dermed ægte deltagelse, og dels har det en positiv afsmittende effekt på modspillere, at der bliver udvist opmærksomhed på det at hjælpe hinanden. Det må konkluderes, at det at udvise hjælpsom adfærd, og benytte sig af positiv verbal som non-verbal kommunikation, er fremmende for ægte deltagelse. Hjælpssom adfærd handler om, at benytte positiv verbal kommunikation, hvilket eleverne har beskrevet ved temaet "at tale pænt til hinanden". Eleverne beskriver det at rose hinanden som værende en god og fair opførsel, der smitter positivt af på spillet. Eleverne beskriver oplevelsen af hjælpsom adfærd som, at "det var SÅ fedt" at spille. Dette tyder på, at hjælpsom adfærd fremmer elevernes lyst og engagement i forhold til at spille og at deltage ægte. At være hjælpsom imod andre styrker elevernes egen udvikling af selvværd og trivsel.

Samlet må det konkluderes, at et øget fokus på ultimate frisbees implicite fairplay-værdier såsom at udøve demokrati og tage aktive beslutninger i spillet i form af at spille uden en dommer, har været fremmende for den aktive deltagelse og erhvervelse af empowerment. Ligeledes har det at stå i spirit cirkel tilbudt eleverne en mulighed for at opnå et "empowered community", hvilket nogle hold opnåede, imens andre hold har bevæget sig i den rigtige retning på Green m.fl. kontinuum. Det at give og modtage spirit points har tilbudt eleverne en stemme til at evaluere på de aktiviteter, som de selv er en del af, hvilket er et vigtigt element i opnåelsen af empowerment. Aktiv deltagelse, hånlig adfærd, og hjælpsom adfærd er fairplay-temaer, som kan understøtte fokus på fairplay i enhver idrætssetting, og ikke kun i holdspil. Det konkluderes, at et særligt fokus på at udøve hjælpsom adfærd er fremmende for elevernes glæde og lysten til ægte deltagelse.

7. Diskussion

På baggrund af foregående analyse, rejser der sig flere diskussionsemner. Blandt andet rejser der sig en diskussion om tilgangen til sundhedsfremme i idrætstimerne i folkeskolen. Dette udgøres af en diskussion om "den patogenetiske versus den salutogenetiske tilgang til idræt i skolen", der rejser sig en diskussion af "holdspillets potentiale", samt en diskussion af "fairplay i idræt". Dette kapitel vil endvidere indeholde et afsnit om handlingens kvalitet og validitet.

Den patogenetiske versus den salutogenetiske tilgang til idræt i skolen

Idrætsfaget har traditionelt været et fag med lavere status end skolens øvrige fag (Munk og Von Seelen 2012). Dette har været kendetegnet ved, at idrætstimerne både blandt elever og personale har været anset som et udvidet frikvarter og et rekreativfag, hvor ambitionen var, at: "... eleverne skal have det sjovt og få sved på panden" (UNI.C, Danmarks Evalueringsinstitut, og DMA/Research 2004, 15). Endvidere er idrætsundervisningen et fag i skolen, der traditionelt er blevet varetaget af en skiftende personalegruppe, hvoraf kun få af lærerne var uddannet med idræt som linjefag (UNI.C, Danmarks Evalueringsinstitut, og DMA/Research 2004, 64). Idrætsfaget har de seneste år dog gennemgået en forandring, og fra at blive betragtet som et rekreativt fag har idrætsfaget nu opnået en status som prøvafag i forbindelse med skolereformen 2014. Med indførelse af skolereformen og idrætsprøven i 2014, er der samtidig kommet et øget fokus på det potentiale idræt og bevægelse har i relation til læring, trivsel og sundhed (Von Seelen m.fl. 2018, 6). På trods af dette nye fokus, bliver der i praksis stadig arbejdet meget med at øge elevernes kropslige færdigheder og kompetencer (Von Seelen m.fl. 2018, 6). Dette bidrager til elevernes fysiske sundhed i form af at få pulsen op, fremme knoglestyrke, forebygge forhøjet blodtryk osv. (Quennerstedt 2008, 267). Dette kan betragtes som en patogen sundhedsdiskurs, hvor fokus blandt andet er på at give eleverne høj puls, så de opnår sundhedseffekter der kan forebygge senere livsstilssygdomme (Quennerstedt 2008, 275).

Den patogenetiske tilgang til idræt og generel fysisk aktivitet i skoleregi, afspejles endvidere ved, at der i folkeskolereformen er et krav om, at eleverne skal bevæge sig mere end 45 minutter dagligt. Dette krav er blandt andet fremkommet på baggrund af at de elever der er inaktive "repræsenterer et sundhedsproblem" som nævnt indledningsvist (Klarlund Pedersen m.fl. 2016, 12). De fysisk inaktive børn bliver her omtalt som et sundhedspro-

blem, hvilket forstærker retorikken omkring fysisk aktivitet som noget der skal fremme fysisk sundhed. Idrætsfaget risikerer dermed at blive en reproduktion af denne retorik og den patogenetiske tilgang til idræt, der kun tilgodeser den fysiske sundhed, hvor jo højere intensitet, jo bedre, bliver dominerende. Dermed negligeres den brede og positive definition af sundhedsfremme, som rækker brede ud med ønsket om også at fremme den mentale og sociale sundhed og styrke empowerment ("Ottawa Charter om sundhedsfremme" 1988, 5).

I modsætning til den patogenetiske tilgang til sundhedsfremme, er Antonovskys salutogenese et bud på en ressourcebaseret tilgang til at fremme sundhed. Det salutogenetiske perspektiv kan tilbyde en anden måde at betragte relationen imellem idræt og sundhedsfremme (Quennerstedt 2008, 269). Det kan tilbyde et sundhedsfremmesyn, der går ud over at fremme den fysiske sundhed. I det salutogenetiske perspektiv er der mulighed for at arbejde med og fremme alle aspekter af den positive og brede sundhedsdefinition. Det betyder at de sociale, mentale, psykologiske og pædagogiske aspekter også kommer i fokus. I det disse aspekter kommer i fokus, øges chancerne for at de elever, der ikke er i blandt de idrætsligt dygtigste elever, også kan opnå status og komme positivt i centrum for deres egenskaber af for eksempel at være god til at hjælpe en kammerat, at tale pænt, at deltage aktivt/ægte, at være positiv omkring spillet, indgå i demokratisk involvering og i det hele taget besidde empowerment. Netop her er holdspillet en unik mulighed for at arbejde med flere dimensioner af sundhedsfremme, og dermed bryde med den herskende doxa om at sundhedsfremme udelukkende er fysisk baseret.

Holdspillets potentiale

Idræt er et af få fag i folkeskolen, som er praktisk baseret. Eleverne har i idræt mulighed for at *gøre*, og at bruge kroppen, fremfor passivt at *se* eller *høre*. I idræt er hele kroppen i spil, og ikke blot hovedet. I idræt i skolen indgår både individuelle idrætsgrene og holdspil. Som beskrevet i teorien, er en af de væsentlige forskelle på disse to former for idræt, at der i holdspillet per definition forekommer stor interaktion imellem eleverne, hvilket gør holdspil til en relevant kontekst at arbejde med elevernes sociale interaktioner og trivsel (Griminger 2014), og ikke mindst sundhedsfremme ud fra det positive og brede sundhedsbegreb. Den salutogenetiske tilgang retter opmærksomheden imod menneskelige ressourcer og muligheder. Her er holdspillet en oplagt mulighed for at arbejde med at styrke elevernes oplevelse af, at der er ressourcer at trække på i deres nære relationer. I denne afhandlings intervention har det vist sig at være vigtigt for elevernes begribelighed og håndterbarhed af spillet, at de har holdkammerater til at spørge til råds, hvad enten det handler om hjælp til at lave et kast, eller det handler om hjælp til at forstå spillets regler.

Holdspillet, og det at eleverne har været inddelt på faste hold, har i denne intervention vist potentiale til at fremme sundhed i form af at tilbyde sundhedsressourcer på gruppeniveau, og give eleverne den læring at der står hjælp til deres rådighed. Det at opleve at gruppen eller holdet kan tilbyde hjælp og støtte i form af kompetencer og ressourcer, er en stærk læring at tage med videre i livet. Jævnfør Antonovskys flodmetafor har holdet haft den betydning, at eleverne er blevet bedre svømmere i den dynamiske relation til holdet og spillet symboliseret ved floden. En af denne afhandlings konklusioner går på, at det har været særlig gunstigt for processen frem imod den sunde pol på Antonovskys kontinuum, at eleverne har været på det samme hold over længere tid, samt at de har haft nogle særlige ansvarsområder i kraft af deres kaptajnroller. Dette har styrket elevernes forudsigelighed, og tilknytning, samt givet eleverne mulighed for at lære hinandens styrker og ressourcer at kende og derefter at udnytte disse ressourcer i spillet.

Ved at lade eleverne blive på det samme hold over en periode undgår idrætslæreren desuden at skulle dele hold i starten af hver idrætstime. Holddelingen kan være en sundhedsfremmende strategi i sig selv. Dette kan ske på baggrund af antagelsen af, at børn der sættes sammen bliver hinandens udviklingsbetingelser (Schulz 2017, 192). Således vil det også være en betingelse i holdspil, hvor børn med mange ressourcer eller stor empowerment får muligheden for at være en sundhedsressource og en støtte for de svagere elever, hvis holdinddelingen bliver en bevidst del af sundhedsfremmeprocessen.

Det har i denne intervention vist sig at være af større betydning *hvem* eleverne var på hold med, end *hvad* der skulle spilles. På denne måde synes det sociale aspekt i holdspillet at veje højere end selve spillet i forhold til fremme af oplevelsen af sammenhæng for denne gruppe af elever. I Thedin Jakobssons studie (2014), hvor der er fokus på at få teenagere til at deltage i foreningsidrætten, konkluderes det, at meningsfuldheden for teenagerne opstod ud fra temaerne læring og udvikling (Thedin Jakobsson 2014, 248). Det konkluderes dog også, at det at høre til, og det at arbejde frem imod et fælles mål, var afgørende for oplevelsen af sammenhæng (Thedin Jakobsson 2014, 250). I dette studie er de sociale relationer benævnt ved det meningsfulde i det "at høre til". Jævnfør teorien omkring forskellene på idræt i skolen og foreningsidrætten, er der mange parametre der adskiller Thedin Jakobssons studie fra nærværende studie. På trods af forskellene i setting og målgruppen, synes der enighed om at de sociale relationer er af afgørende betydning for meningsdannelsen og således også for den samlede oplevelse af sammenhæng for deltagerne. Det har ligeledes vist sig, at det at spille på "fair" delte hold styrkede elevernes oplevelse af meningsfuldhed. Med "fair" hold mener eleverne at holdene er lige fordelt med hensyn til idrætslige kompetencer. Samtidig var det også af stor betydning at eleverne ligeledes oplevede det som meningsfuldt at være på hold med sine venner. Det at fordele to lige gode hold rent idrætsligt, og samtidig fordele eleverne ud fra deres gode sociale relationer, kan være et paradoks for en idrætslærer. Det er min erfa-

ring på baggrund af denne afhandlings intervention, at lærerne har en tendens til at underkende det sociale aspekt, og dele holdene ud fra at deisen om undgå konflikter, dvs at sætte elever, som lærerne ved har tendens til at komme i konflikt, på hvert deres hold. Således er der her et brud med den proces, der leder til elevernes oplevelse af meningsfuldhed og oplevelse af sammenhæng. På baggrund af denne afhandling ville jeg anbefale idrætslærerne at dele holdene med fokus på muligheden for at skabe gode sociale relationer, og dermed også muligheden for at eleverne har lyst til at være hinandens ressourcer i spillet.

I Thedin Jakobssons studie konkluderes det, at konkurrence-elementet i holdspillet ikke havde den store betydning for meningsfuldheden for deltagerne (Thedin Jakobsson 2014, 248). Dette står i kontrast til fundene i denne afhandling. I denne afhandling konkluderes det derimod at konkurrence-elementet havde en betydning for oplevelsen af, at det var sjovt, at de fik lyst til at engagere sig, og at de oplevede en mening med deres deltagelse. Årsagerne til denne forskel på konklusionerne kan være mange. En af årsagerne kan dog være, at der i denne afhandlings intervention er søgt at lave en "passende konkurrence" jævnfør Sport Education-principperne. I denne intervention har den "passende konkurrence" være afgjort dels af spillet, dels af få deltagere på hvert hold, og dels af at spillet foregår på mindre baner. Dette står i kontrast til velkendte holdspil fra foreningsidrætten, hvor spillene foregår på store baner, over lang tid og med mange spillere på hvert hold (Siedentop 1998, 18). Endvidere har kaptajnrollerne og ansvarsfordelingen haft en positiv effekt på meningsfuldheden i konkurrencen og i spillet i denne intervention. Det kan der på fremstå noget unuanceret, når der i litteraturen konkluderes, at konkurrence i idrætstimerne hæmmer deltagelse og oplevelse af sammenhæng. Konkurrenceaspektet skal nuanceres til også at rumme en diskussion om på hvilke betingelser konkurrencen er sat op, hvordan konkurrencen er italesat, hvordan den er organiseret osv.

Fairplay i holdspil

I Geidne m.fl.'s review konkluderes det, at sundhedsfremme i idræt ikke blot handler om at øge deltagelsen i sport, men også at øge kvaliteten (Geidne, Quennerstedt, og Eriksson 2013b, 277). Kvaliteten er i denne afhandling ved en skelnen imellem forskellige deltagelsesformer. I denne afhandling konkluderes det, at fairplay i skolen fremmer elevernes bevægelse fra symbolsk deltagelse til ægte deltagelse, hvilket sker ved, at opøve elevernes moral, deres engagement, og deres evne til at forstå og respektere modstanderne. Herved bliver eleverne empowered. Vidoni og Ward beskriver bl.a. dette med "at anstrenge sig for holdet og være engageret", "at give klassekammeraterne opbakning" og "at demonstrere respekt for klassekammeraterne" (Vidoni og Ward 2009, 286). I Vidoni og Wards studie gives der kun få informationer om, hvorledes instruktionen i fairplay-værdierne rent konkret gribes an. Ud fra litteraturen får jeg et indtryk af, at fairplay-

instruktionen ligger "omkring" spillet, og ikke "implicit" i selve spillet. Eksempelvis beskrives fairplay-instruktionen i Vidoni og Wards studie fra 2009 som bestående af tre punkter, 1) elevernes udvikling af en oversigt med fairplay stikord, der skulle forsøges efterlevet, 2) lærerens ros i relation til fairplay-adfærden, og 3) pointering af positiv fairplay-adfærd, der blev brugt af eleverne i slutning af idrætstimen (Vidoni og Ward 2009, 285). Selve spillet er bygget om omkring en intervention med tag-rugby som holdspil. Tag-rugby i sig selv byder ikke på nogle implicite fairplay-værdier, men fairplay-værdierne er lagt ovenpå spillets ramme. Dette kan for så vidt være en god tilgang, hvilket det tilsyneladende har været i dette studie. Jeg kunne dog anfægte, at fairplay-instruktionen i så fald bliver benyttet som lærer-til-elev instruktion, som bliver givet imens eleverne sidder og lytter på hvad læreren siger. I dette tilfælde vil instruktionen ligne andre lærings-situationer, der kan forekomme i skolen, og dermed ikke udnytte det potentiale idrætten tilbyder i form af, at GØRE i stedet for at HØRE. I ultimate frisbee, som i denne afhandling, har eleverne "gjort fairplay". De har tilegnet sig fairplay-værdier og ægte deltagelse igennem det at gøre og at spille. I spillet har eleverne mærket med hele kroppen, hvornår noget har føles som snyd, eller hvordan det føles at blive rost af en kammerat. Dette er en væsentlig forskel i forhold til at "blive instrueret i" fairplay eller "høre om" fairplay. En fairplay-instruktion lægger sig op ad den gængse top-down tilgang til at instruere i sundhedsfremme i skolen (Cyril, Smith, og Renzaho 2015, 810). Jeg efterlyser i denne sammenhæng en bottum-up tilgang, hvor elever er nødt til at arbejde med fairplay-værdierne for at få spillet til at fungere, og ikke blot for at gøre hvad læreren siger. En top-down instruktion sikrer ikke nødvendigvis elevernes ægte deltagelse eller empowerment. Derimod vil en bottum-up tilgang til arbejdet med fairplay i højere grad fremme elevernes engagement, refleksion, og ægte deltagelse i takt med at de får tilbudt mere indflydelse, medbestemmelse, kontrol og ansvar. Denne kritik har jeg forsøgt at imødekomme ved at benytte et holdspil, der er i hele sin eksistens er baseret på implicite fairplay-værdier, og som dårligt lader sig gennemføre uden hensyntagen til disse værdier. At fairplay-værdierne er iboende i spillet gør det nemmere for en idrætslærer at benytte spillet og fairplay-værdierne som en add-in i stedet for at foretage flere tiltag udenfor spillet, som ville repræsentere en add-on.

Add-in versus add-on

Skoler i hele Danmark bliver jævnligt kontaktet af organisationer, universiteter, studerende ved professionshøjskoler, der ønsker at iværksætte og undersøge sundhedsprojekter i skoleregiet. I de tilfælde hvor skolerne indvilger i projekterne, kan der foregå meget i den periode projektet varer. Når projektet er slut og iværksætterne af projektet trækker sig tilbage igen, er det dog sjældent at skolerne fører projektet videre, og implementerer den opnåede viden som en del af dagligdagen og kulturen (Jensen 2017, 42). Noget af forklaringen på denne problematik er, at skolens personale oplever disse projekter som en eks-

tra opgave, der skal varetages oven i en i forvejen presset hverdag. For at imødekomme dette, argumenterer Bjarne Bruun Jensen for, at der bør tænkes mere i "add-in", i stedet for "add-on" (Jensen 2017, 51). Det betyder, at arbejdet med sundhedsfremme og trivsel kan tænkes ind i skolens dagligdag, og ikke være en ekstra dimension, der skal sættes tid af til. At benytte fairplay-strategier, som the fairplay game, hvor læreren skal udvikle tavler, oversigter med mere, som gennemgået i den identificerede fairplay-litteratur, kræver naturligvis både tid og ressourcer for den pågældende idrætslærer. En sådan tilgang til at benytte fairplay kan betegnes som en "add-on". Det at benytte fairplay i idrætstimerne til at arbejde med elevernes sociale kompetencer og forpligtende fællesskaber kan være en udfordring. Således fremgår det af den seneste SPIF-rapport fra 2018 (Status på IdrætsFaget 2018) at de tre målsætninger, som idrætslærerne vurderer, er vigtigst at implementere i idrætsundervisningen er: "Eleverne udvikler kropslige færdigheder og kompetencer", "At elever får alsidige idrætslige oplevelser" og "At eleverne udvikler forudsætninger for at indgå i et forpligtende fællesskab" (Von Seelen m.fl. 2018, 6). I praksis oplever idrætslærerne at følgende tre målsætninger i høj grad bliver opfyldt: "At eleverne udvikler kropslige færdigheder og kompetencer", "At eleverne får alsidige idrætslige oplevelser" og "At eleverne får et brud med den boglige undervisning" (Von Seelen m.fl. 2018, 6). Dette peger på, at der er en uoverensstemmelse imellem hvad idrætslærerne ønsker at fokusere på, og hvad der rent faktisk sker i praksis. Dette kan der være mange årsager til. Det kunne tænkes, at idrætslærerne synes, at det netop er for tids- og ressourcekrævende at igangsætte forskellige fairplay-tiltag, der ligger uden for selve spillet og idrætstimen, og dermed betragtes målsætningen om at "eleverne udvikler forudsætninger til at indgå i et forpligtende fællesskab" som en add-on. På den anden side kunne det også tænkes, at idrætslærerne mangler inspiration til hvordan man i praksis kan arbejde med forpligtende fællesskaber. Dette understøttes af flere rapporter, der dokumenterer, at lærerne og pædagoger føler at mangler "inspirerende materiale" (Wichmann 2016, 7), og viden om viden om bevægelse og motion (KORA 2017, 7).

I dette projekt har eleverne været en del af et vedvarende hold, og eleverne har forpligtet sig til holdet ved et særligt ansvarsområde. Fairplay-værdierne har understøttet det positive forpligtende fællesskab. Således kan denne afhandling byde på inspiration til hvordan målsætningen om at eleverne skal kunne indgå i forpligtende fællesskaber kan opfyldes, hvor holdspil der netop er baseret på fairplay kan benyttes som et add-in.

Igennem holdspillet baseret på fairplay kan tilknytningen og fællesskabsfølelsen øges. Der er en høj grad af "face-to-face" interaktion. Netop denne "face-to face"-kommunikation er på tilbagemod i takt med de sociale mediers indtog. Der er således tendensen, at den "ansigtsløse" kommunikation bliver mere og mere udbredt især blandt unge. Det sker ved at de tidligere bevæger sig hjem fra fritidsordningerne og klubberne for at fortsætte samtalerne på de sociale medier. Den seneste skolebørnsundersøgelse fra 2014 peger på, at

10 procent af pigerne imellem 13 og 15 år ofte eller meget ofte føler sig ensomme (Rasmussen m.fl. 2015, 39). Der peges i samme undersøgelse på, at de 11-15-åriges samvær med andre har ændret sig meget gennem de seneste 20 år. En af årsagsforklaringerne på dette, er netop at de digitale platforme og sociale medier i stigende grad giver børnene og de unge muligheder for kontakt med hinanden. Hvor børn og unge tidligere udviklede sociale kompetencer om eftermiddagen og aftenen uden voksne, bruges nu de sociale platforme til det samme. Denne ansigtsløse kommunikation står i skærende kontrast til den kommunikation, der foregår i et holdspil. Særligt i et holdspil hvor eleverne er afhængige af at kommunikere med hinanden for helt lavpraktisk at kunne score et mål, men også hvor de selv får ansvaret for kampens afvikling i form af selv at dømmes kampen og at have fokus på fairplay-værdier. I et sundhedsfremmeperspektiv er det den personlige og den sociale udvikling igennem holdspil baseret på fairplay, der uddanner eleverne og gør dem i stand til at lære sundhedsrelaterede færdigheder såsom at kunne indgå i et forpligtende fællesskab, at kunne håndtere sociale interaktioner, at kunne tage initiativ, at tage kontrol, at reflektere osv. igennem livet.

Afhandlingens kvalitet

I dette afsnit vil jeg diskutere mine metodologiske refleksioner, samt diskutere de valg og fravalg, som jeg har måttet tage i afhandlingens tilblivelse. Ved i det følgende at diskutere afhandlingens kvalitet, vil jeg synliggøre overfor læseren hvilke metodologiske styrker og svagheder afhandlingen er baseret på, og derpå gøre processen transparent.

Kvalitativ forskning er gennem tiderne blevet beskyldt for manglende videnskabelig kvalitet, og for ikke at kunne levere generaliserbare og objektive resultater, som man for eksempel ser det i den positivistiske tradition (Kristiansen 2015, 494). Kvalitetssikringen, som er sikringen af analysens gyldighed og pålidelighed, er for en kvalitativ forsker en anden proces, end den er for en forsker der eksempelvis arbejder i den medicinske tradition. Det diskuteres ofte, om validitet og reliabilitet er hensigtsmæssige kriterier at diskutere den kvalitative forskning ud fra (Szulevicz 2015, 90). Dette på baggrund af, at der alligevel ikke findes én sandhed eller én objektiv virkelighed i den kvalitative forskning. Af denne årsag bør validitet og reliabilitet og generaliserbarhed diskuteres ud fra mere pragmatiske kriterier, hvor eksempelvis andre forskere kan inddrages i en dialog om fortolkningen af observationerne (Szulevicz 2015, 90). Det giver således ingen mening for kvalitative forskere at læne sig op ad de kvantitative forskeres kvalitetsstempel hvad reliabilitet, validitet og generaliserbarhed angår. Kvalitetskriterier bør være udviklet i overensstemmelse med, og i respekt for den særegne forskning (Tanggaard og Brinkmann 2015, 522). I brugen af den kvalitative metode er pålideligheden af forskningen typisk et spørgsmål om transparens (Kristiansen 2015, 494). Det er et spørgsmål om der er trans-

parens i forhold til fremgangsmåden for netop at afdække at der er blevet benyttet for-
svarlige metoder til at opsamle og analysere data. Gyldigheden i den kvalitative forskning
handler om autencitet, og *”om at sikre, at forskerens udlægninger er tilstrækkeligt doku-
menterede og i overensstemmelse med datamaterialets ytringer”* (Kristiansen 2015, 494).
Især er transparens vigtig i forhold til at give læseren en mulighed for ”at kigge forske-
ren over skulderen” undervejs i processen fra design af undersøgelsen, til udførelse og
analyse. Ved at gøre processen transparent, sætter man læseren i stand til selv at kunne
vurdere og tage kritisk stilling til undersøgelsens resultater (Tanggaard og Brinkmann
2015, 523). Denne transparens vil jeg søge at muliggøre for læseren i det følgende.

Tanggaard og Brinkmann fremhæver følgende syv kvalitetsindikatorer, som kendeteg-
nende for god kvalitativ undersøgelse: Perspektivet skal specificeres, deltagerene skal
situeres, der skal være eksempler, der skal foretages et troværdighedstjek, der skal være
kohærens, der skal sondres mellem generelle og specifikke formål, og der skal tilstræbes
resonans for læseren (Tanggaard og Brinkmann 2015, 523). Disse syv indikatorer har jeg
taget udgangspunkt i, og redegjort for i det følgende.

Forskningsperspektiv

At specificere sit forskningsperspektiv som forsker, indebærer en redegørelse for det per-
sonlige ståsted i forhold til forskningen, en redegørelse for det teoretiske perspektiv, og
en refleksion over den metodiske tilgang til analysen af data. At vedkende sig sine værdier
og antagelser, giver læseren bedre mulighed for at fortolke forskerens data (Tanggaard og
Brinkmann 2015, 524).

I afhandlingens indledende kapitel har jeg redegjort for afhandlingens hensigt, og for de
problemformuleringer, der søges besvaret. Som forsker har jeg været præget af en for-
forståelse, og på den baggrund har jeg gennemført en intervention med en særlig bag-
grundsviden samt forudindtaget holdning til holdspillet og dets potentialer. Jeg diskute-
rede inden interventionens begyndelse, i samråd med skolens lærere, hvordan timerne
skulle bygges op. Men eftersom det viste sig, at der var et højt flow af forskellige lærere i
interventionens forløb, har der ikke været nogen gennemgående lærer der har haft over-
blik over hele processen eller viden om projektets formål. Dette har betydet, at jeg fra
elevernes synsvinkel er gået fra en forskerrolle til mere og mere at indtage en lærerrolle.
Eleverne har responderet på dette ved at gå til mig med spørgsmål både vedrørende
idrætstimen, men også vedrørende ting omkring deres øvrige skolegang. Jeg har således
haft en stor indflydelse på nogle elever i kraft af at være en voksen, der er kommet med
en mission, en voksen der er kommet udefra, en voksen der var sej til at kaste med fris-
bees, og en voksen der lavede noget nyt. For andre elever har jeg blot været endnu en
lærer, der var i stand til at overvåge og irettesætte, når en elev ikke kunne tie stille når en

information skulle gives. Dette har betydet at jeg undervejs hele tiden blev en større og mere central del af empirien. Det er jeg nødt til at forholde mig kritisk til, og vedkende at det kan have haft en betydning i forhold til at beholde et skarpt syn overfor fænomener og hændelser, og for undgå at blive det Spradley kalder: Selektiv uopmærksom (Spradley 1980, 55). Jeg vil kort reflektere over de udfordringer, som hver af de valgte metoder har affødt. Ved at beskrive forforståelsen, som er uddybet i kapitel 5 om metode, giver det læseren en mulighed for at vurdere hvordan denne forforståelse kan tænkes at have påvirket forskningsprocessen, samt hvilke forudsætninger resultaterne er blevet til på (Dahlager og Fredslund 2012, 179).

I og med at den teoretiske referenceramme i denne afhandling er udgjort af teori om sundhedsfremme, Antonovskys "oplevelsen af sammenhæng" og teori om fairplay, deltagelse og empowerment, har denne afhandling bidraget med et nyt perspektiv på holdspil og sundhedsfremme i skolen. Både Antonovskys salutogenetiske teori samt teorien om fairplay og deltagelse har vist sig at være anvendelig til at analysere holdspil i en idrætssetting. Samtidig har teorien bidraget med viden om muligheder og barrierer i forhold til at arbejde med sundhedsfremme via holdspil i skolen. I afsnittet om baggrunden for denne afhandling, blev der redegjort for en positiv sammenhæng imellem brug af motion og bevægelse i undervisningen og elevernes faglige og generelle trivsel, samt elevernes læring i 6. klasse (KORA 2017, 7). Det nævnes dog samtidig, at der stadig er behov for inspiration til hvad, man kan lave af meningsfuld bevægelse i løbet af skoledagen (Wichmann 2016, 7). Særligt er der fra lærere og pædagoger på mellemtrinnet efterspørgsel på mere viden om bevægelse, motion og fysisk aktivitet i skoleregi (KORA 2017, 7). På baggrund af den benyttede teori, har denne afhandling netop givet et bud på, hvordan man kan arbejde med holdspil baseret på fairplay og at skabe meningsfuldhed i holdspil, og dette kan således betragtes som et bud på inspirationsmateriale, der kan anvendes i folkeskolen i arbejdet med at implementere meningsfuld og sundhedsfremmende bevægelse.

I kapitel 3 omkring teori, har jeg redegjort for valget af den teori, der ligger til grund for analysen af det empiriske materiale. Men at vælge noget teori til, er samtidig et fravalg af andet teori. En tilvalgt teori vil på én og samme tid udvide horisonten ved at stille nye spørgsmål, men den vil også afgrænse perspektivet, da en teori ikke har ubegrænset forklaringsværdi (Dahlager og Fredslund 2012, 171). Jeg vil derfor diskutere hvad den benyttede teori har bidraget med, samt hvad den franske læringsteoretiker Etienne Wengers begreber om praksisfællesskaber og deltagelse ville kunne bidrage til denne afhandling med.

I den sundhedsfremmende skole anses en skolesetting for at være et system eller et fællesskab (Albeck 2007, 42). I den henseende kunne man have valgt en teoretisk tilgang til at betragte elevernes hold ud fra Etienne Wengers begreb om "praksisfællesskaber".

Wenger beskriver sammenhængen imellem begreberne praksis og fællesskab ved tre komponenter, hvorved praksis bliver kilden til et sammenhæng i et fællesskab. De tre komponenter er: Gensidigt engagement, fælles virksomhed, og fælles repertoire. Desuden har Wenger en definition af begrebet deltagelse. Wengers deltagelsesbegreb dækker både over en handling og en sammenhæng (Wenger 2010, 70). I fællesskabet kan der være oplevelser af gensidighed, og denne gensidighed kan være en kilde til identitet. Der er mulighed for at udvikle en deltagelsesidentitet, der er konstitueret gennem deltagelsesrelationer (Wenger 2010, 71). Denne afhandling har behandlet begrebet deltagelse ud fra et kontinuum, der går fra ikke-deltagelse til symbolsk deltagelse og til ægte deltagelse, som også er et udtryk for høj grad af empowerment. Der er i denne afhandling blevet lagt størst opmærksomhed på de forskellige grader af den aktive deltagelse. Således har det ikke været hensigten i denne afhandling at analysere ikke-deltagelsen nærmere. Med Wengers deltagelsesbegreb kunne dette dog have tilført analysen en ekstra dimension. Wenger pointerer netop at ikke-deltagelse i lige så høj grad er en kilde til identitet, som deltagelsen er (Wenger 2010, 191). Wenger forklarer det med, at vi i vores kontakt med andre grupper, faggrupper, sociale grupper osv. får et indtryk af hvad de betyder, og dermed får vi selv en fornemmelse af hvad vi drømmer om at være, eller hvad vi ikke vil være. Relateret til praksisfællesskaber i en idræts-setting, er det beskrevet at netop ønsket om "ikke at være", kan føre til selv-eksklusion. Samtidig med at en elev ekskluderer sig selv fra en gruppering eller aktivitet, åbnes dørene for at blive inkluderet i en anden gruppering (Munk og Agergaard 2015, 77). Vores relationer i praksisfællesskaber er altså forbundet ved både deltagelse og ikke-deltagelse (Wenger 2010, 191). Wengers begreber er således anvendelige på et praksisfællesskab, men da det er tvivlsomt, om det er velegnet til at forklare og beskrive sundhedsfremmedimensionen, har jeg fundet anden teori mere relevant og anvendelig.

Metodisk har jeg ligeledes gjort mig nogle overvejelser vedrørende hvilken metode, der er mest velegnet til at besvare afhandlingens problemformulering. Den empiri, der er fremkommet i denne afhandling, er baseret på kvalitative studier i form af observationer, elevtegninger og fokusgruppeinterviews. Metodisk kunne jeg have taget et andet afsæt. Med udgangspunkt i de sundhedsfremmende værdier som demokrati og inddragelse, kunne det have været oplagt at anvende aktionsforskningen som metodisk tilgang. Aktionsforskningstilgangen er oprindeligt beskrevet af Kurt Lewin. Lewin var optaget af, hvordan man kunne forebygge autoritære styringstilgange ved at inddrage deltagerne (borgerne, medarbejderne osv) i højere grad, og derved understøtte en demokratisk dannelse og udvikling. Forskeren skal i aktionsforskning dermed involvere sig i forandringsprocesser i feltet, og gøre sig gøre fælles erfaringer med deltagerne (Nielsen og Nielsen 2010, 99). Som aktionsforsker kunne man gå ud i feltet, i skolen i idrætstimen, og i langt højere grad have inddraget eleverne i opbygningen og strukturen af holdspillet, for der igennem at inddrage eleverne yderligere. Denne medinddragelse ville igen understøtte læreproces-

sen i Antonovskys begreb om meningsfuldhed, og ansvarliggøre eleverne i en langt højere grad, end i de tilfælde, hvor det er idrætslæreren der på forhånd har bestemt aktiviteten. Et af formålene med aktionsforskning er, at forskeren kommer i tættere kontakt med "praktikerne", i dette tilfælde eleverne, i et givent felt. Gennem analyser og eksperimenter i felten, skal deltagerne selv bidrage til løsninger af de sociale problemer, der er forskningsemnet (Nielsen og Nielsen 2010, 97). Således kunne eleverne selv have budt ind med idéer til eksempelvis holddannelse og spiludvikling. Som aktionsforsker skal man dog holde sig for øje, at aktionsforskning indebærer et design, som er betydeligt krævende og som ofte trækker langt flere ressourcer end forskeren regner med (Launsø, Rieper, og Olsen 2011, 101). I det felt og den praksis, som denne afhandling er bygget op omkring, ville en aktionsforsknings-tilgang både have krævet mere tid eller flere ressourcer, end der var til rådighed. At skulle inddrage 74 elever i en beslutning om valg af eksempelvis aktivitet, ville have været alt for ressource- og tidskrævende. Endvidere ville en forhastet oplæring af eleverne i kendskab til spilhjulet og brugen af dette, sandsynligvis have ligget ud over elevernes kompetencer, og have kompromitteret både begribelighed og håndterbarhed. Og denne kompromittering ville have hæmmet udviklingen af "oplevelsen af sammenhæng", som er den salutogenetiske orienterings bud på sundhedsfremme i skolen. Jeg vil i det følgende gå videre med at diskutere de metoder, der er anvendt i afhandlingen.

Der foregår til stadighed en legitimitetsdiskussion af deltagerobservation som metode. Der er altså skepsis overfor, om deltagerobservationer altid undersøger det de hævder at undersøge. Der er skepsis overfor konsistensen af resultaterne, samt om disse resultater kan overføres på andre situationer end de, der specifikt er blevet observeret (Szulevicz 2015, 90). Som deltagende observatør vil jeg altid udgøre et led, der har indflydelse. Jeg vil påvirke omgivelserne og dermed også det der observeres, og den viden der genereres. I dette tilfælde kan man stille spørgsmålstegn ved hvorledes holdspillet havde set ud, hvis jeg ikke havde været til stede og havde påvirket feltet. Havde det set anderledes ud? Ville eleverne have opført sig anderledes? osv. Mit umiddelbare indtryk er, at eleverne ikke opførte sig anderledes på grund af min tilstedeværelse. Dette udsagn bygger jeg på de kommentarer jeg har fået fra årgangens lærerteam, der svarede: "*Sådan er de altid*" på mine spørgsmål om elevernes opførsel, deres sprogbrug, deres tilgang til idræt mv. Netop ved opholde mig sammen med de tre klasser igennem en længere periode end den konkrete interventionsperiode over 8 uger, har styrket kvaliteten af mine data.

Det at benytte børnetegninger som metode, er som beskrevet i kapitel 5, ikke særlig udbredt. Jeg har derfor været nødt til at lade mig inspirere af studier, der har benyttet børnetegninger som metode. Fra de to studier af hhv. MacPhail et. al. (2004) og Mowling et. al. (2006) blev det konkluderet at, tegningerne kan tilbyde omfattende data, og særligt i de situationer hvor tegningerne er fulgt op med elevernes fortællinger (Hastie, de Ojeda,

og Luquin 2011, 122), men også at tegningerne kan fremstå alene som repræsentationer af hvad der har været på spil i den pågældende periode af interventionen (Mowling, Brock, og Hastie 2006, 28). Jeg lænede mig derfor op ad erfaringerne om at lade elevtegningerne være udgangspunkt for fokusgruppeinterviewene. Som beskrevet i metodekapitlet, gik dette dog ikke helt efter hensigten. På grund af at flere elever viste tegn på pinlig berørthed, samt at tegningerne blev af personlig karakter og var genstande for konflikter internt på holdet, besluttede jeg mig for at benytte små historier som vignetter i stedet for elev-tegningerne. Tegningerne optræder derpå som underbyggende materiale, og har en illustrerende karakter i analysen.

I fokusgruppeinterviewet opnåede jeg kun få gange den interaktion imellem interviewdeltagerne, som jeg havde håbet på. Dette kan skyldes flere ting. En af forklaringerne er, at det virkede som om, at eleverne var bange for at sige hinanden imod, nu da vi lige havde arbejdet med fairplay, og det at stå sammen som et team. Set i bagklogskabens klare lys skulle jeg måske have pointeret mere overfor eleverne, at det var ok med forskellige holdninger, samt stillet flere "provokerende" spørgsmål. Jeg kunne også have udvalgt enkelte elever til individuelle interviews. Herved ville jeg sandsynligvis have fået nogle perspektiver frem, som jeg ikke fik i fokusgruppeinterviewene. Dette valgte jeg dog ikke at gøre, da det kunne forekomme uetisk at udvælge nogle elever til interview og ikke andre. Jeg havde indtryk af at alle gerne ville være en del af interviewene. De 12 interviews var af forskellig karakter. Nogle interviews var præget af stor intern social kontrol af styrende elever, og andre interviews var præget af intern uenighed. I kraft af min position som "gæstelærer" og primus motor på interventionen, fik jeg mange socialt korrekte svar fra eleverne, og jeg følte at eleverne svarede det, de troede at jeg gerne ville høre. Det er et metodisk velkendt dilemma, at man som forsker får socialt korrekte svar på sine spørgsmål (Barter og Renold 2000, 312). Dette kunne være undgået ved at lade en anden person foretage fokusgruppeinterviewene. Dette ville dog have kompromitteret værdifuld viden for mig som forsker. Jeg kan læse af mine observationer og interviewtransskriptioner, at jeg selv bidrager til at sætte mig i en "gæstelærer-rolle", idet jeg til tider gerne vil belære eleverne om ultimate frisbee, om fairplay, og om hvordan man opfører sig overfor hinanden. Jeg ville desuden gerne være venlig og inkluderende overfor eleverne, hvilket kompromitterede graden af kritiske spørgsmål. Hvis jeg skulle lave mine interviews om, ville jeg have forholdt mig mere kritik og mere neutralt til deres udtalelser. Jeg har ligeledes haft en tendens til at drage konklusionerne for eleverne og lægge orden i munden på eleverne. Dette skulle naturligvis være undgået.

Ud over metoderne: Observation, elev-tegninger, og fokusgruppeinterview, er der øvrige tiltag i denne afhandling, der har øget transparensen. Således er analysen i denne afhandling blevet til ved den eksplicite proces, der fremgår af kapitlet 2, om litteraturgennemgang. At benytte scoping review til denne proces styrker afhandlingens transparens (Ark-

sey og O'Malley 2005, 22). Desuden har det, at benytte et anerkendt software-program som Nvivo til at strukturere og organisere empirien samt databearbejdning, øget analysens transparens og dermed afhandlingen kvalitet.

Situering af deltagere

Det er vigtigt at beskrive deltagerene i forskningsprojektet, hvordan adgangen til feltet er etableret, og om deltagerne deltager frivilligt for at give læseren mulighed for at overveje relevansen af forskningen (Brinkmann og Tanggaard 2015, 524). Jeg har i afhandlingens indledende kapitel redegjort for problemstillingen og de udfordringer der omhandler de danske skoleelevers sundhed, samt for idrætsfagets og særligt holdspillets udfordringer i forhold til øget polarisering i både sundhedsniveau og deltagelsesniveau. I kapitel 3 har jeg redegjort for de forhold, der gør sig gældende for holdspil i folkeskolen i dag. I kapitel 4 om interventionen, har jeg redegjort for adgangen til feltet, om deltagerne har deltaget frivilligt osv. Jeg har endvidere beskrevet feltet ved en beskrivelse af skolen og dennes elevklientel. Jeg er dog ikke gået ind i at beskrive hver enkelt elevs baggrund, da dette ville være for ressourcekrævende og ikke afgørende i denne afhandling. Dog har jeg som forsker et godt kendskab til samtlige elever, da jeg forud for interventionenes begyndelse bad dem udfylde et kort spørgeskema, hvor jeg fik en fornemmelse af deres egen idrætslige baggrund og interesser, deres forældres socioøkonomiske position, samt deres etnicitet. Denne viden har jeg kort redegjort for i afhandlingen. Idet jeg har været i feltet igennem længere tid, også udover de tidspunkter hvor selve idrætstimerne blev gennemført, har jeg desuden opnået et godt kendskab til årgangen og deres lærerteam. Jeg har siddet med på lærerværelset for at koordinere og planlægge hvornår jeg kunne låne eleverne til at udføre tegninger eller fokusgruppeinterviews. Jeg har deltaget i morgensamlinger 12 gange for derefter at gå med et hold ad gangen til fokusgruppeinterview. I den periode har jeg overhørt mange kommentarer fra både elever og lærere. Desuden har jeg gennemført interviews med tre af årgangens gennemgående lærerkræfter. Disse interviews er ikke medtaget i denne afhandling, men har fungeret som baggrundviden og bidraget til mit kendskab til eleverne og deres kontekstuelle rammer. Jeg har ikke interviewet eller inddraget skolens ledelse, hvilket naturligvis kunne være spændende i henhold til en diskussion af idrætstimernes organisering. Min indsamling af empiri er altså afgrænset til elever på 6. årgang. Jeg må dog forholde mig kritisk til, at jeg kan være blevet påvirket af lærerteamets udtalelser omkring skolens ledelse, idrætstimernes organisering, samt eleverne. Samtidig har denne tætte kontakt til teamet og årgangen bidraget til et dybere kendskab og en bredere forståelsesramme til elevernes handlemåder og adfærd i holdspillet.

Jeg har undervejs i fokusgruppeinterviewene optaget lyden på en diktafon, samt optaget interviewet på video. Videooptagelserne var dog blot med hensigt på at være i stand til at

identificere hvem der var hvem på lydoptagelserne, så de rette navne kunne matches med de rette udtalelser. Jeg har således ikke benyttet videooptagelserne til at aflæse kropssprog med videre, men dette er noteret undervejs i interviewene og anvendt i begrænset grad i transskriptionen. Endvidere har det ikke været muligt at optage video på banerne hvor holdspillet foregik, da et fokus på den ene bane ville medføre en fravælgelse af en anden bane. I stedet har jeg også her indsamlet lyd og haft et bredt perspektiv.

Angivelse af eksempler

Tanggaard og Brinkmann foreslår, at forskeren forankrer sine data i eksempler (Tanggaard og Brinkmann 2015, 525). Dette for både at illustrere den analytiske procedure, samt den forståelse der opstår. Ved at illustrere dette åbnes op for den mulighed, at læseren kan opstille alternative forklaringer. Jeg har af denne årsag lagt vægt på at gøre analyserne i kapitel 6 empirinære ved at indtrække mange citater fra eleverne, mange observationer, samt illustrere visse passager med elev-tegninger.

Troværdighedstjek

Tanggaard og Brinkmann foreslår flere muligheder for at foretage et troværdighedstjek. I kraft af, at jeg har været en del af elevernes dagligdag, og at jeg har færdes på skolen gennem en længere periode, har jeg haft mulighed for at følge op på hændelser og udtalelser med undrende spørgsmål. Ligeledes har både starten og afslutningen på hver idrætstime fungeret som et refleksionsrum med de elever, der enten mødte først ud på banerne, eller var sidst tilbage på banerne. Her har jeg kunnet spørge til: Hvad gik det og det ud på? Hvad har fyldt hos jer i løbet af ugen? osv. Desuden har mine observationer dannet basis for fokusgruppeinterviewene, og jeg har her kunnet referere til fælles oplevelser, som eleverne har kunnet uddybe forståelsen af. Jeg har ligeledes sikret troværdigheden af elevernes udsagn ved at bruge opfølgende og afklarende spørgsmål.

Kohærens

Ved kohærens forstås, at forskeren skal fremstille sit materiale på en måde, der illustrerer sammenhæng og integration (Brinkmann og Tanggaard 2015, 525). For at opnå dette, har jeg i analyserne søgt at benytte elevernes begreber og udsagn som styrende for dannelsen af overordnede tematikker. Jeg har således søgt at indkredse og samle op på både forventede og ikke forventede udsagn og observationer. Desuden har jeg forsøgt at få konsistens i undersøgelsen i forhold til at lade temaer, problemstillinger, de videnskabs-teoretiske overvejelser og analysestrategi udgøre et sammenhængende hele, så læseren kan følge en rød tråd.

Sondring imellem generelle og specifikke mål

Ved undersøgelsen af et fænomen skal valget af situationer og informanter udgøre et tilstrækkeligt omfang. De situationer og informanter, man som forsker vælger at arbejde med, må udføres systematisk og grundigt. Samtidig er dette tilvalg også et fravalg af andre situationer og informanter. Disse begrænsninger bør der redegøres for. Jeg har således valgt at observere alle tre 6. klasser, og at interviewe alle eleverne i de tre 6. klasser. Dette har jeg gjort at etiske årsager, samt for at indfange de fænomener afhandlingen har til intention at undersøge. Her må jeg forholde mig kritisk til det faktum, at det ikke er muligt at observere 74 elever, der er spredt ud over et større areal på én gang. For at imødekomme denne kritik, kunne jeg have valgt at fokusere på de samme to hold igennem hele interventionen. Dette har jeg dog hverken fundet etisk forsvarligt overfor de implicerede elever, samt jeg har vurderet, at denne begrænsning ikke ville tilføre mig tilstrækkeligt med informationer. Derpå har jeg valgt at indtage det syn, der hersker i praksis, hvor det er idrætslærerens vilkår at sondre imellem det store overblik, og at indfange de helt nære situationer. At indtage dette perspektiv, har tilført en viden om et bredere kontinuum af deltagelse i holdspil baseret på fairplay. Der har derpå vist sig et bredt spektrum af elever, af måder at deltage på, og af måder at håndtere fairplay på. Nogle elever er glade for idræt og deltager med stort engagement, imens andre elever trækker sig og bliver ikke-deltagende. Nogle elever har vist stort overskud i forhold til respekt og fairplay, imens andre elever har haft svært ved at tilpasse sig et spil, hvor ansvaret for spillets gang blev lagt over til eleverne selv.

Resonans

Kvalitativ forskning er relationel, og bør derfor også stå i andre menneskers tjeneste og have en værdi for andre. Derpå bør man som forsker beskrive på hvilken måde den forskning man udfører er nyttig, og for hvem. Der bør være nogle moralske og etiske årsagsforklaringer. Forskningen bør være meningsgivende, brugbar og indsigtsgivende (Tanggaard og Brinkmann 2015, 527). Det anses endvidere som et kvalitetskrav, at forskeren diskuterer fortolkningernes omsættelighed til andre situationer (Dahlager og Fredslund 2012, 179).

Som beskrevet i afhandlingens indledning, foreligger der visse udfordringer med idrætsfaget i skolen. Her iblandt udfordringer med den øgede polarisering. Jeg mener, at denne polarisering kan imødekommes ved en velovervejede planlagt idrætsundervisning både pædagogisk, organisatorisk og didaktisk. Nogle af udfordringerne har jeg diskuteret tidligere i dette kapitel. Denne afhandling er bevidst gjort praksisnær for at imødekomme og

arbejde med de udfordringer, der ligger i idrætsfeltet. Afhandlingens konklusioner skal således ses som et forsøg på at bidrage til øget viden og inspiration på området. Dette særligt henvendt til lærere og pædagoger, der arbejder med idræt i skoleregi. I sidste ende er hensigten, at den viden afhandlingen afføder, skal være til gavn for eleverne i skolen. Hensigten er at eleverne opnår en god oplevelse i idræt, at det er sjovt og at det giver mening for eleverne at deltage, samt at holdspillet baseret på fairplay kan understøtte sundhedsfremme. Holdspil i skolen skal være meningsgivende for både personale og elever, og dermed fremme lysten til ægte deltagelse.

8. Afslutning

Sundhedsfremme anses som et centralt omdrejningspunkt for skolens alment dannende opgave, og der er ved indførelsen af folkeskolereformen kommet et øget krav om, at skolen skal medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge. Samtidig er der fra lærere og pædagogers side, et stort ønske og behov for inspirationsmateriale til arbejdet med meningsfuld bevægelse i skoleregi. Hensigten med denne afhandling er, at bidrage med viden om og inspiration til, hvordan man kan understøtte denne sundhedsfremmeprocess i idrætstimen ved at benytte holdspil. Med denne afhandling har jeg således til formål at besvare følgende overordnede problemformulering:

- Hvordan kan man forstå folkeskoleelevers deltagelse i holdspil baseret på fairplay som et sundhedsfremmende tiltag?

Det er denne overordnede problemformulering, som jeg i det følgende vil konkludere på.

Konklusion

Afhandlingen tager afsæt i sundhedsfremme ud fra Ottawa Charters definition af sundhedsfremme, hvor sundhedsfremme kan anskues som en ressource, og den proces der fremmer fysisk, mentalt og socialt velvære. Denne ressourceorienterede tilgang til sundhedsfremme er teoretiseret ved Aaron Antonovskys salutogenetiske teori om oplevelsen af sammenhæng, hvor en stærk oplevelse af sammenhæng fremmer bevægelsen imod den sunde pol på Antonovskys kontinuum, og kan dermed anses for at være sundhedsfremmende. Sundhedsfremme er endvidere teoretiseret ved erhvervelsen af empowerment, hvor opnåelsen af empowerment igennem fairplay kan anses for at være et middel til at opnå sundhedsfremme, samt et mål med sundhedsfremme. Med dette teoretiske udgangspunkt kan man således forstå elevers deltagelse i holdspil baseret på fairplay som et sundhedsfremmende tiltag ud fra to tilgange: Opnåelsen af en stærk oplevelse af sammenhæng gennem holdspil, samt opnåelsen af empowerment gennem fairplay. Dette vil i det følgende blive udspecificeret.

Ifølge Antonovskys salutogenetiske tilgang, bør der i en sundhedsfremmende indsats i skoleregi tænkes i, om læreprocesserne understøtter såvel begribelighed, håndterbarhed

som meningsfuldhed, som tilsammen udgør oplevelsen af sammenhæng. Det er således af afgørende betydning for den samlede oplevelse af sammenhæng og dermed graden af sundhedsfremme, at eleverne både opnår begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed i et holdspil. I denne intervention viste det sig, at eleverne særligt opnåede begribelighed ved det at have en forudbestemt rolle i spillet, i denne intervention karakteriseret ved en kaptajnrolle. Dette betød, at ansvaret for spillets gang var delt ud på alle elever, samt at disse elever pludselig besad nogle ressourcer, som holdkammeraterne kunne trække på. Bevidstheden om at der står ressourcer til rådighed i ens nære netværk styrker begribeligheden. Disse ressourcer kalder Antonovsky for Generalised Resistance Resources (GRR). Ressourcerne kan betragtes som sundhedsressourcer, som eleverne kan drage nytte af i forhold til at fremme sundhed. Sundhedsressourcerne kan enten være individuelle eller sociokulturelle ressourcer, som eleverne kan trække på for at gøre spillet eller livet meningsfuldt, og for at undgå stress.

Håndterbarheden, og det at organisere et holdspil der styrker elevernes fornemmelse af at kunne finde ud af det, udgøres i denne afhandling af principperne fra Sport Education-modellen, hvor spillet, banerne og holdstørrelserne modificeres og tilpasses eleverne. Meningsfuldheden, og lysten til at engagere sig i et holdspil hos elever i 6. klasse, er i høj grad forbundet med konstellationen af holdet. Således har det stor betydning for meningsfuldheden, at holdene som udgangspunkt er fair, og at begge hold har lige store chancer for at vinde. Dette sker ud fra elevernes egne vurderinger af hvilke elever, der besidder de bedste idrætslige kompetencer, og hvordan de er fordelt på holdene. Det er vigtigt for eleverne at være på et hold, hvor de føler, at de har positive sociale relationer, idet det er mere meningsgivende for eleverne at aflevere og spille til en holdkammerat, som de er positivt knyttet til, end til en elev, de ikke kender, eller som de har dårlig relation til. Det har i denne intervention vist sig at være vigtigt for meningsfuldheden, at eleverne spillede kønsintegreret, idet dette var forebyggende for konflikter og slåskampe. Disse parametre vil understøtte samvær og deltagelse, som det fremhæves i den salutogenetiske tilgang.

Den salutogenetiske tilgang retter opmærksomheden imod menneskelige ressourcer og muligheder. Holdspillet har i denne intervention vist potentiale til at fremme sundhed i form af at tilbyde sundhedsressourcer på gruppeniveau. Disse sundhedsressourcer består af socialt netværk i form af holdet, støtte, viden om spil og taktik, forståelse for spillet, kompetencer i forhold til at kunne kaste og gribe osv. Sundhedsressourcerne på gruppeniveau har i holdspillet vist sig, at være den støtte eleverne har søgt i forhold til at hjælpe med at opøve hinandens begribelighed og håndterbarhed. Det sundhedsfremmende tiltag har således både bestået i det at opøve en ny færdighed, men også læringen i, at der er ressourcer og hjælp at hente hos holdkammeraterne. Dette er understøttet af, at hol-

dene har været konstante igennem forløbet og at en vis tilknytning og kendskab til holdet dermed har været mulig.

Brugen af fairplay i et holdspil har bidraget til udviklingen af elevernes moral, hvilket har været fremmede for lysten til deltagelse. Der er i afhandlingen blevet sondret imellem i symbolsk deltagelse og ægte deltagelse. Den ægte deltagelse sker, når eleverne udviser medbestemmelse, beslutningsdygtighed, refleksion, initiativ eller engagement. Ægte deltagelse er blevet fremmet og understøttet i form af at spille uden dommer, hvorved eleverne får mulighed for medbestemmelse over spillets gang. Brugen af efterfølgende refleksion over spillet, i form af spirit cirkler, fremmer fokus på holdspillets proces og dermed lysten til engagement og deltagelse. Eleverne får endvidere mulighed for at sætte ord på spillet, og således fremmes ordforråd og refleksion i praksis. Den form for social support, som eleverne har haft mulighed for at udvise i spirit cirklerne, er stærkt associeret med trivsel og velvære og dermed også sundhedsfremme. I spirit cirklerne får eleverne mulighed for at opøve og danne små empowered communities.

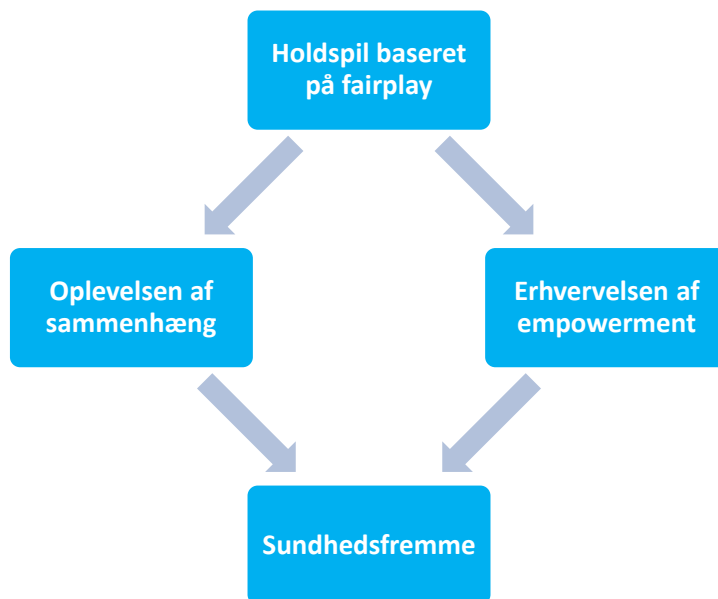
Eleverne har ved at give og modtage spirit points belønnet hinanden for processen og positiv fairplay-adfærd, og pointssystemet har bidraget med at sætte fairplay og processen i fokus, fremfor at have ensidig fokus på præstationer og det at vinde. Dette har været fremmede for ægte deltagelse. Snyd har kompromitteret den ægte deltagelse, ligesom hånlige adfærd i form af at tale grimt til hinanden, at skubbe, slå eller sparke hinanden, har været årsag til konflikt og manglende lyst til fortsat deltagelse. Hjælpesom adfærd i form af, at tale pænt til hinanden, at give hinanden high five eller klap på skulderen, har været en positiv oplevelse for eleverne, hvilket har bidraget til elevernes oplevelse af trivsel og glæde ved spillet.

Holdspil baseret på fairplay har i denne afhandling vist potentiale til at gøre op med den lærerstyrede undervisning og top-down hierarkiet i skolen. Fokus på fairplay, har stimuleret til demokrati og lighed, hvilket understøtter empowerment og dermed sundhedsfremme.

Denne afhandling har budt på en ressourceorienteret tilgang til sundhedsfremme, hvilket giver mulighed for at arbejde med, og fremme de sociale, mentale, psykologiske og pædagogiske aspekter af den positive og brede sundhedsdefinition. Idet disse aspekter kommer i fokus, øges chancerne for, at de elever, der ikke er iblandt de idrætsligt dygtigste elever, også kan opnå succes og status og komme positivt i centrum for deres egenskaber af for eksempel at være god til at hjælpe en kammerat, at tale pænt, at deltage aktivt/ægte, at være positiv omkring spillet, osv. Netop her er holdspil, der er baseret på fairplay en unik mulighed for at arbejde med flere dimensioner af sundhedsfremme, og dermed bryde med den herskende forståelse af, at sundhedsfremme udelukkende er fy-

sisk baseret. Dermed tilbyder holdspil baseret på fairplay andre aspekter til idrætsundervisningen end eksempelvis "udviklingen af kropslige færdigheder og kompetencer", som repræsenteret ved den patogenetiske tilgang til idræt i skolen.

Man kan forstå folkeskoleelevers deltagelse i holdspil baseret på fairplay som et sundhedsfremmende tiltag ved en dynamisk relation imellem eleverne og holdspillet. Dette sker ved at lade holdspillet understøtte oplevelsen af sammenhæng samt erhvervelsen af empowerment. Dette er illustreret i nedenstående figur:



Figur 16. Illustration af hvordan holdspil baseret på fairplay kan benyttes som et sundhedsfremmende tiltag.

Den danske folkeskole repræsenterer hele Danmarks befolkning, og er dermed et bredt udsnit af socialgrupper, etnicitet, køn, kompetencer mm. Alle disse børn skal, som nævnt i indledningen, lære om sundhedsfremme i alle dens muligheder og mangfoldigheder for at kunne deltage i diskussionen om, hvad der udgør en sund og værdifuld tilværelse for dem. Sundhedsfremme bør derfor prioriteres i undervisningen som et centralt omdrejningspunkt for skolens alment dannende opgave. Jeg har med denne afhandling givet et bud på, hvordan man i idrætsfaget kan arbejde med holdspil og sundhedsfremme ud fra det positive og brede sundhedsbegreb. Jeg har med denne afhandling ligeledes givet et bud på, hvordan folkeskoleelevers deltagelse i holdspil baseret på fairplay, kan benyttes som et sundhedsfremmende tiltag i skolen. Jeg håber endvidere, at denne afhandling kan bidrage som inspirerende materiale til sundhedsfremme og fortsat meningsfuld og sjov bevægelse i den danske folkeskole.

Perspektivering

Formålet med denne afhandling har været, at bidrage med ny viden om, hvordan holdspil i folkeskolen kan bidrage til Regeringens mål om, at: "... *medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge...*"(Regeringen 2013, 6). Afhandlingen er udsprunget af en efterspørgsel på inspirerende materiale til praksis, og afhandlingen er dermed også henvendt til praksis. Afhandlingens hensigt er, at være praksisnær, og at den anvendte teori kan omsættes til en håndgribelig tekst, der kan læses af alle, der arbejder med sundhedsfremme og fysisk aktivitet hos børn. Det har således været hensigten med denne afhandling, at bidrage med viden omkring hvordan deltagelse i holdspil, der er baseret på fairplay, kan benyttes til at understøtte sundhedsfremme i skolen. Denne afhandling har bidraget med ny viden om følgende:

- Ved litteraturgennemgangen i kapitel 2, fremgik det, at den salutogenetiske teori om oplevelsen af sammenhæng, ikke før er benyttet i en dansk idrætskontekst ud fra en kvalitativ tilgang repræsenteret ved observationer, børnetegninger og fokusgruppeinterviews. Denne metodiske tilgang vil fremstå som et nyt bidrag til den eksisterende viden på området.
- Ved litteraturgennemgangen i kapitel 2, fremgik det endvidere, at de identificerede studier adskiller sig fra nærværende studie ved at have benyttet fairplay og fairplay-points som en ekstern ramme, der er lagt ned over et kendt spil. I ultimate frisbee er fairplay en integreret del af spillet i form af at spille uden dommere, at stå i spirit cirkel, og i form af en formaliseret måde at afgive spirit-points på.
- Ved litteraturgennemgangen i kapitel 2, fremgik det, at ingen af de identificerede fairplay-studier er udført i en dansk eller skandinavisk kontekst, hvorfor denne afhandling tilbyder ny viden ved sit fokus på fairplay.

- Denne afhandling har budt på ny viden om, hvad der skal til for at fremme elevers oplevelse af sammenhæng i et holdspil, og dermed styrke sundhedsfremme-processen. Dette fremgår af nedenstående tabel:

	Oplevelsen af sammenhæng
Begribelighed	<ul style="list-style-type: none"> • Benyt få og let forståelige regler • Lad eleverne påtage sig kaptajroller med ansvar for igangsætning og afslutning af spillet • Benyt øvrige roller og ansvarsområder, hvor elever kan få et "passende" ansvar som eksempelvis tidtager eller pointansvarlig
Håndterbarhed	<ul style="list-style-type: none"> • Tilpas holdspillet og kravet til de idrætslige kompetencer i forhold til målgruppen
Meningsfuldhed	<p>Holdet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Holdene skal deles af læreren forud for timens begyndelse • Holdene skal bestå af både piger og drenge • Holdene skal sammensættes ud fra fokus på gode sociale relationer, og ikke udelukkende en fordeling af "ballademagere" • Holdene skal være lige fordelt med hensyn til idrætslige kompetencer • Holdene skal være de samme over en længere periode <p>Spillet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spillet skal give mulighed for "en passende konkurrence", dvs. brug af små hold og små baner • Spillet skal give mulighed for at lære noget, og at udvikle sig, eksempelvis ved at kaste sammen to og to • Spillet skal give mulighed for social anerkendelse i form af at mestre noget

Tabel 12. Parametre i et holdspil, som er afgørende for elevernes samlede oplevelse af sammenhæng. Udarbejdet af Pernille Guldager Knudsen, 2018.

Denne afhandling har budt på ny viden om hvorledes fairplay kan benyttes til at fremme elevernes erhvervelse af empowerment. Denne erhvervelse af empowerment er udgjort af ægte deltagelse. I dette tilfælde er fairplay-værdierne repræsenteret ved nedenstående tabel:

	Holdspil baseret på fairplay
At spille uden dommer	<ul style="list-style-type: none"> • At lade eleverne spille uden dommer betyder, at det ikke kun er de elever med stor idrætslig kompetence, der har mulighed for at opnå succes i spillet, men også de elever, der har personlige- og sociale kompetencer • At lade eleverne spille uden en dommer er svært og skal læres, men det har potentiale til at bidrage til elevernes udvikling af moral • At lade eleverne spille uden dommer fører til frihed og ejerskab over spillet, samt stimulerede til ægte deltagelse
At stå i spirit cirkel	<ul style="list-style-type: none"> • At benytte spirit cirkel danner et forum hvor eleverne kan rose hinanden • At benytte spirit cirkel opmuntrer eleverne til at sætte ord på processen i spillet, og dermed ikke blot fokusere på det endelige resultat • At benytte spirit cirkel bidrager til fremme af ægte deltagelse
At give og modtage spirit points	<ul style="list-style-type: none"> • At give og modtage spirit points har bidraget til elevernes fokus på fairplay • At give og modtage spirit points har bidraget til elevernes fokus på kampens proces, fremfor ensidig fokus på kampens resultat
Ansvarlig deltagelse	<ul style="list-style-type: none"> • At snyde giver eleverne en oplevelse af uretfærdighed, hvilket fører til symbolsk deltagelse, eller ikke-deltagelse • At spille til hinanden og ikke mindst med hinanden kan danne usynlige sociale bånd, hvorimod ikke at spille til hinanden kan medføre opgiveness og mismod
Hånlig adfærd	<ul style="list-style-type: none"> • At begrænse elevernes brug af, at tale grimt til hinanden, idet det har en hæmmende betydning for den ægte deltagelse • At begrænse elevernes brug af skub, slag og spark, idet det er hæmmende for lysten til at deltage
Hjælpesom adfærd	<ul style="list-style-type: none"> • At opfordre eleverne til at give "high five", hvilket har en positiv afsmittende effekt på holdkammeraterne, og er fremmende for ægte deltagelse • At opfordre eleverne til at tale pænt til hinanden, hvilket fremmer elevernes lyst og engagement til at deltage

Tabel 13: Fairplay-værdier i holdspillet ultimate frisbee, som fremmer erhvervelsen af empowerment. Udarbejdet af Pernille Guldager Knudsen, 2018.

- Denne afhandling har budt på ny viden om hvordan henholdsvis symbolsk deltagelse og ægte deltagelse kommer til udtryk i et holdspil. Dette er udtrykt ved nedenstående tabel:

Symbolsk deltagelse	Ægte deltagelse
<ul style="list-style-type: none"> • Eleverne tager ikke selv nogen beslutninger • Eleverne laver ikke nogen set-ups eller har taktiske overvejelser på holdet • Eleverne er ikke selv i stand til at dømmes kampen ved at diskutere sig frem til en løsning. Løsninger bliver truffet ved at tilkalde en lærer eller tilfældige løsninger • Der er ikke kommunikation undervejs i spillet • Medspillerne på sidelinjen kommunikerer ikke med dem på banen • Eleverne har intet kampråb • Eleverne har ikke selv truffet valg i forhold til design af deres hold-trøjer • Eleverne bevæger sig kun lidt eller langsomt rundt på banen • Eleverne er på banen, men har fokus rettet væk fra spillet og frisbeeen • Eleverne hugger sten, saks, papir for at finde ud af om frisbeeen var ude eller inde, i stedet for at diskutere reglerne og argumentere for synspunkter 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleverne tager selv beslutninger • Eleverne laver selv set-ups og taktik • Eleverne er selv i stand til at dømmes deres kampe ved at argumentere og diskutere deres synspunkter • Eleverne tager selv initiativ til spirit cirkel • Eleverne er i stand til at tale på en fornuftig måde i spirit cirkel • Eleverne kommunikerer positivt undervejs i spillet • Medspillerne på sidelinjen har fokus rettet imod banen, og kommunikerer ind på banen • Eleverne har selv fundet på kampråb • Eleverne har selv taget nogle valg i forhold til designet af deres hold-trøjer • Eleverne bevæger sig fysisk meget på banen • Eleverne har fokus rettet imod frisbeeen og spillet

Tabel 14: Deltagelseformer i holdspillet ultimate frisbee.
Udarbejdet af Pernille Guldager Knudsen, 2018.

Ovenstående opmærksomhedspunkter, der synes at understøtte sundhedsfremme i skolen, kan dog lade sig overføre på andre holdspil og aktiviteter, ligesom de kan lade sig overføre til andre settings end idrætstimen.

Videre vil jeg perspektivere til en noget anderledes setting end den danske folkeskole, hvor holdspillet ultimate frisbee har fået opmærksomhed på baggrund af dens særegne fairplay-værdier. Jeg har altid haft en fornemmelse af, at det at lave idræt i et fællesskab har en stor betydning, og at det i virkeligheden "kunne mere" end jeg var i stand til at sætte ord på. Med denne afhandling har jeg dog evnet at sætte ord på en lille del af det

som holdspillet kan i forhold til sundhedsfremme. På trods af min store tiltro til idrætsfællesskaber, blev jeg dog overrasket da jeg for nylig faldt over en overskrift fra det anderkendte The New York Times. Overskriften lød således: *“Can ultimate Frisbee Save the World?”* Dette med undertitlen: *“One group is using it to bring Israeli and Palestinian youth together. So far, it’s working”* (<https://www.nytimes.com/2018/08/22/opinion/israel-palestine-ultimate-frisbee-peace.html>). Det kan synes overdrevent, at hævde, at et holdspil som ultimate frisbee kan bringe fred ind i en gammel strid imellem Israel og Palæstina. Omvendt er jeg, på baggrund af denne afhandling, ikke forundret over hvilket potentiale ultimate frisbee og dets implicitte fairplay-værdier kan byde på i forhold til samtale, demokrati og konflikthåndtering. Tilsyneladende har netop fairplay og spirit været formålet og omdrejningspunktet for at benytte spillet til de israelske og palæstinensiske børn:

“For the last couple of weeks this group of kids — some from Israel, some from Palestine — had been trying to learn something about conflict resolution, by playing Ultimate Frisbee. Some of them had become friends”. (<https://www.nytimes.com/2018/08/22/opinion/israel-palestine-ultimate-frisbee-peace.html>)

Ultimate frisbee har her været benyttet som middel til at fremme gensidig forståelse og respekt. Sundhedsfremme styrkes ved en stærk oplevelse af sammenhæng. Igennem ultimate frisbee har disse børn potentielt fået en oplevelse af, at børn fra den anden side af konflikten ligner dem selv på mange punkter, og at man kan blive venner uanset etnicitet eller religion. Måske har børnene gennem ultimate frisbee fået nogle af de samme oplevelser som eleverne i denne intervention har haft. Måske har de israelske og palæstinensiske børn også fået en oplevelse af at kunne kontrollere og håndtere noget i en ellers kaotisk hverdag. Måske har børnene fået en umiddelbar glæde ved det at lave en fysisk aktivitet sammen med andre børn. At ultimatespillet’s fairplay-værdier har været i spil i forhold til at fremme samtale, refleksion og demokrati imellem børnene, fremgår af følgende citat:

“It’s about changing a mind-set through the values of the sport that we know leads to peace between people”... “As he described his hope of changing hearts and minds through Ultimate Frisbee, all I could think about were those incoming rockets, and the long tragic history of that endlessly conflicted region. I struggled to imagine how Frisbee — seriously, Frisbee? - might succeed where a half-century of diplomacy had failed”. (<https://www.nytimes.com/2018/08/22/opinion/israel-palestine-ultimate-frisbee-peace.html>).

Resumé

Denne afhandling tager udgangspunkt i en intervention, der er bygget op omkring et holdspil, ultimate frisbee, der i sin natur er baseret på fairplay-værdier. Ud fra denne intervention søger jeg at besvare afhandlingens overordnede problemformulering om hvordan man kan forstå folkeskoleelevers deltagelse i holdspil baseret på fairplay som et sundhedsfremmende tiltag.

Den danske folkeskole danner dagligt ramme for ca. 600.000 børn og unge (Alvang m.fl. 2010, 7). Det betyder, at langt de fleste børn og unge i Danmark imellem 6 og 15 år tilbringer en stor del af deres dagligdag i den danske folkeskole. Af samme årsag udgør folkeskolen en oplagt setting for arbejdet med sundhedsfremme.

I 2014 blev en ny skolereform implementeret i den danske folkeskole. Med implementeringen af reformen, opstod samtidig et krav om at alle børn skal bevæge sig 45 minutter dagligt. Dette med det formål, at: *"... medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge* (Regeringen 2013, 6). Det er op til hver enkelt skole, hvordan denne del af reformen implementeres. Der er dog stadig et behov for forskning i børn og fysisk aktivitet, og hvordan interventioner kan udvikles og implementeres (Larsen m.fl. 2016, 137), samt behov for "inspirerende materiale" til hvad man kan lave af meningsfuld bevægelse med eleverne i løbet af skoledagen (Wichmann 2016, 7). Det er således hensigten med denne afhandling, at bidrage med viden omkring hvordan holdspil kan benyttes i et sundhedsfremme-perspektiv i skolen.

Afhandlingens teoretiske afsæt sker ud fra Ottawa Charters definition af sundhedsfremme, hvor sundhed anskues som en ressource, og en proces imod et stadium af fysisk, mentalt og socialt velvære. Denne ressourceorienterede tilgang til sundhedsfremme er dels teoretiseret ved Aaron Antonovskys salutogenetiske teori om oplevelsen af sammenhæng, hvor en stærk oplevelse af sammenhæng fremmer bevægelsen imod den sunde pol på Antonovskys kontinuum, og dermed kan anses for at være sundhedsfremmende, og sundhedsfremme er dels teoretiseret ved erhvervelsen af empowerment, hvor opnåelsen af empowerment igennem fairplay kan anses for at være både et middel til- og målet med sundhedsfremme.

Afhandlingen er bygget op omkring en intervention med ultimate frisbee på en folkeskole i København. 81 elever fra 6. klasse havde ultimate frisbee to timer om ugen i 8 uger. Designet af interventionen var bl.a. inspireret af Sport Education-modellen, og bygger på principperne om: Kravet om deltagelse, udviklingen af passende konkurrence, og forskellige roller (Siedentop 1998, 19). Metoden er udgjort af deltagende observation, elev-

tegninger og 12 fokusgrubeinterviews. Tilgangen til analysen er abduktiv, og baseret på et hermeneutisk paradigme.

Ifølge Antonovskys salutogenetiske tilgang, bør der i en sundhedsfremmende indsats i skoleregi tænkes i, om læreprocesserne understøtter såvel begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed, som tilsammen udgør oplevelsen af sammenhæng. Det er således af afgørende betydning for den samlede oplevelse af sammenhæng, og dermed graden af sundhedsfremme, at eleverne både opnår begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed i et holdspil. I denne intervention viste det sig, at eleverne særligt opnåede begribelighed ved det at have en forudbestemt rolle i spillet, i denne intervention karakteriseret ved en kaptajnrolle. Dette betød, at ansvaret for spillets gang var delt ud på alle elever, samt at disse elever pludselig besad nogle ressourcer, som holdkammeraterne kunne trække på. Ressourcerne kan betragtes som sundhedsressourcer, som folk kan drage nytte af i forhold til at fremme sundhed. Håndterbarheden og det at organisere et holdspil der styrker elevernes fornemmelse af at kunne finde ud af det, udgøres i denne afhandling af principperne fra Sport Education-modellen, hvor spillet, banerne og holdstørrelserne modificeres og tilpasses. Meningsfuldheden og lysten til at engagere sig i et holdspil hos elever i 6. klasse er i høj grad forbundet med konstellationen af holdet. Således har det stor betydning for meningsfuldheden, at holdene som udgangspunkt er fair, og at begge hold har lige store chancer for at vinde. Dette sker ud fra elevernes egne vurderinger af hvilke elever, der besidder de bedste idrætslige kompetencer, og hvordan de er fordelt på holdene. Det er vigtigt for eleverne at være på et hold, hvor de føler, at de har positive sociale relationer, idet det er mere meningsgivende for eleverne at kaste en bold til en holdkammerat, som de er positivt knyttet til, end til en elev, de ikke kender, eller som de har dårlig relation til. Det har i denne intervention vist sig at være vigtigt for meningsfuldheden, at eleverne spillede kønsintegreret, idet dette var forebyggende for konflikter og slåskampe. Disse parametre vil understøtte aktiviteter, der er præget af samvær og deltagelse, som det fremhæves i den salutogenetiske tilgang. Der synes at være en positiv spiral, hvor medbestemmelse og ægte deltagelse har medført en højere grad af meningsfuldhed, og det igen har medført yderligere engagement og ægte deltagelse.

Brugen af fairplay i et holdspil har bidraget til udviklingen af elevernes moral, hvilket har været fremmende for lysten til deltagelse. Der er i afhandlingen blevet sondret imellem ikke-deltagelse, symbolsk deltagelse og ægte deltagelse. Den ægte deltagelse sker, når eleverne udviser medbestemmelse, beslutningsdygtighed, refleksion, initiativ eller engagement. Ægte deltagelse er blevet fremmet og understøttet i form af at spille uden dommer, hvorved eleverne får mulighed for medbestemmelse over spillets gang. Brugen af efterfølgende refleksion over spillet, i form af spirit cirkler, fremmer fokus på holdspillets proces og dermed lysten til engagement og deltagelse. Eleverne får endvidere mulighed for at sætte ord på spillet, og således fremmes ordforråd og refleksion i praksis. Det at

anvende et pointssystem, som i ultimate frisbee, har bidraget positivt til holdenes fællesskabsfølelse, og deres lyst til at spille og deltage. Den form for social support, som eleverne har haft mulighed for at udvise i spirit cirklerne, er stærkt associeret med trivsel og velvære og dermed også sundhedsfremme. I spirit cirklerne får eleverne mulighed for at danne små empowered communities.

Eleverne har ved at give og modtage spirit points, belønnet hinanden for processen og positiv fairplay-adfærd, og pointssystemet har bidraget med at sætte fairplay og processen i fokus, fremfor at have ensidig fokus på præstationer og det at vinde. Dette har været fremmede for ægte deltagelse. Snyd har kompromitteret den ægte deltagelse, ligesom hånlig adfærd i form af at tale grimt til hinanden, at skubbe, slå eller sparke hinanden, har været årsag til konflikt og manglende lyst til fortsat deltagelse. Hjælpesom adfærd i form af, at tale pænt til hinanden, at give hinanden high five eller klap på skulderen, har været en positiv oplevelse for eleverne, hvilket har bidraget til elevernes oplevelse af trivsel og glæde ved spillet.

Holdspil baseret på fairplay har i denne afhandling vist potentiale til at gøre op med den lærerstyrede undervisning og top-down hierarkiet i skolen. Et øget fokus på fairplay har stimuleret til demokrati og lighed, hvilket understøtter empowerment og dermed sundhedsfremme. Elevdeltagelsen i holdspil baseret på fairplay, kan anskues ud fra en dynamisk relation imellem eleven/holdet og spillet. Således kræver det at holdspillet er tilrettelagt så det i sig selv styrker oplevelsen af sammenhæng, og fairplay-værdierne styrker elevernes erhvervelse af empowerment og dermed sundhedsfremme.

Jeg har med denne afhandling givet et bud på, hvordan folkeskoleelevers deltagelse i holdspil baseret på fairplay kan benyttes som et sundhedsfremmende tiltag i skolen.

English summary

This thesis is based on an intervention that is built upon a team game called ultimate frisbee, which by its very nature is based on fairplay values and spirit of the game. From this intervention, I seek to answer the thesis's research question on how to understand pupils participation in team games based on fairplay as a health promotion initiative.

The Danish public school creates a daily frame for approx. 600.000 children and adolescents (Alvang m.fl. 2010, 7). This means that by far the majority of children and adolescents in Denmark between 6 and 15 years spend a large part of their daily life in Danish public school. For the same reason, det public school represents an obvious setting for work on health promotion.

In 2014 a new school reform was implemented in the Danish public school. With the implementation of the reform, at the same time, a requirement that all children should be physically active 45 minutes daily. This for the purpose of: "... *help to promote health in children and adolescents...*" (Regeringen 2013, 6).

It is up to each school how this part of the reform is implemented. However, there is still a need for research in children and physical activity and how interventions can be developed and implemented (Larsen et al., 2016, 137), as well as the need for "inspirational material" for what to make meaningful physical activities with the pupils during school day (Wichmann 2016, 7). It is therefore the intention of this dissertation to contribute knowledge about how team games can be used in a health promotion perspective at school.

The thesis's theoretical point of departure is health promotion based on the Ottawa Charter definition of health promotion, and where health is considered a resource and a stage of physical, mental and social well-being. This resource-oriented approach to health promotion is partly theorized by Aaron Antonovsky's salutogenic theory of the sense of coherence where a strong sense of coherence promotes the movement towards the healthy pole on Antonovsky's continuum and thus can be considered to be health promotion. Health promotion is also partly theorized by the acquisition of empowerment, where the achievement of empowerment through fair play can be considered to be both a means for and the goal of health promotion.

The dissertation is based on an intervention with ultimate frisbee at a primary school in Copenhagen. 81 grade 6 pupils played ultimate frisbee two hours a week for 8 weeks. The design of the intervention was among other things inspired by the Sport Education model, and based on the principles of: The requirement of participation, the development of appropriate competition, and different roles (Siedentop 1998, 19). The method consists of participatory observation, student drawings and 12 focus group interviews. Access to the analysis is abductive, and based on a hermeneutic paradigm.

According to Antonovsky's salutogenic approach, in health promotion efforts in schools, thought should be given to whether the learning processes support comprehensibility, manageability and meaningfulness, which together constitute the sense of coherence. Thus, it is vital for the overall sense of coherence and thus the degree of health promotion that the pupils gain both comprehension, manageability and meaningfulness in a team game. In this intervention, it became clear that the pupils gained particular understanding of having a predetermined role in the game, in this intervention characterized by a captain's role. This meant that responsibility for the game's time was distributed to all

students, and that these students suddenly possessed some resources that the teammates could draw. Resources can be considered as health resources that people can benefit from in promoting health. The manageability and organizing a team game that reinforces the students' sense of being able to figure it out is in this thesis the principles of the Sport Education model, in which the game, paths and team sizes are modified and adapted.

The meaning and the desire to engage in a team game in class 6 students are highly associated with the constellation of the team. Thus it is very important for the meaning that the teams are basically fair and that both teams have equal chances of winning. This is based on pupils' own assessments of which students possess the best physical skills and how they are distributed on the teams. It is important for the pupils to be in a team where they feel that they have positive social relationships, as it is more meaningful for the pupils to hand over and play to a teammate to which they are positively attached than to a student they do not know or who they are badly related to. In this intervention, it has proved important for the meaning that the pupils played mixed gender, as this was preventive of conflicts and fights. These parameters will support activities that are characterized by community and participation, as highlighted in the salutogenetic approach. There seems to be a positive spiral where co-determination and genuine participation have led to a higher degree of meaning, and in turn it has led to further engagement and genuine participation.

The use of fair play in a team game has contributed to the development of pupil morale, which has been a promoter for the desire to participate. The dissertation has been distinguished between token participation and genuine participation. The genuine participation takes place when pupils show co-determination, decision-making, reflection, initiative or engagement. Genuine participation has been promoted and supported in the form of playing without a judge, enabling pupils to participate in the course of the game. The use of subsequent reflection on the game, in the form of spirit circles, promotes the focus on the team game process and thus the desire for engagement and participation. Pupils also have the opportunity to put words on the game, thus promoting vocabulary and reflection in practice. The use of a points system, as in ultimate frisbee, has contributed positively to the community's community spirit and their desire to play and participate. The kind of social support that the pupils have had the opportunity to exhibit in the spirit circles are strongly associated with well-being and well-being and hence health promotion. In the spirit circles, pupils are given the opportunity to form small empowered communities.

By giving and receiving spirit points, the students have rewarded each other for the process and positive fair play behavior, and the points system has helped put the fair play

and the process into focus, rather than having one-sided focus on performance and winning. This has been the promotion of genuine participation. Cheating has compromised the genuine participation, just like deceitful behavior in the form of speaking to each other, pushing, or kicking each other, has been the cause of conflict and lack of desire for continued participation. Helpful behavior in terms of talking nicely to each other, giving each other a high five or clapping their shoulder, has been a positive experience for the pupils, which has contributed to the pupils' experience of happiness and joy in the game.

Team games based on fair play has shown the potential to cope with the teacher-led education and top-down hierarchy in school, and an increased focus on fair play has stimulated democracy and equality, which supports empowerment and thus health promotion. Pupil participation in team game based on fair play can be seen from a dynamic relationship between the pupil / team and the game. Thus it requires that the team game is organized so that it reinforces the experience of coherence, and the fair play values reinforce the pupils' acquisition of empowerment and thus health promotion. You can understand pupil's participation in fair play based play as a health promotion initiative by letting the team game support the sense of coherence as well as the acquisition of empowerment.

Referenceliste

- Albeck, Christina Klyhs. 2007. "Social kapital og sundhedsfemme i skolen". I *Social kapital i teori og praksis*, 37–65. Frederiksberg.
- Albeck, Christina, Jeanette Magne, og Venka Simovska. 2012. "Børn i Go-Active: Deltagelse og Tilgængelighed". I *Tilgængelighed til og deltagelse i idræt blandt børn og unge på Vesterbro: evaluering af DGI-byens børne- og ungeprojekt Go-Active*, 76–123. Odense: Center for Forskning i Idræt, Sundhed og Civilsamfund.
- Allender, S., G. Cowburn, og C. Foster. 2006. "Understanding Participation in Sport and Physical Activity among Children and Adults: A Review of Qualitative Studies". *Health Education Research* 21 (6): 826–35. <https://doi.org/10.1093/her/cyl063>.
- Alvang, Dorthe, Werner Hedegaard, Danmark, og Undervisningsministeriet. 2010. *Fysisk aktivitet og motion i folkeskolen*. Undervisningsministeriet.
- Antonovsky, Aaron. 1996. "The Salutogenic Model as a Theory to Guide Health Promotion". *Health Promotion International* 11 (1): 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>.
- . 2004. *Helbredets Mysterium. At Tåle Stress Og Forblive Rask*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Arksey, Hilary, og Lisa O'Malley. 2005. "Scoping Studies: Towards a Methodological Framework". *International Journal of Social Research Methodology* 8 (1): 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Azevedo, Liane B., Carla Vidoni, og Sarah Dinsdale. 2016. "Effects of 'Fair Play Game' Strategy on Moderate to Vigorous Physical Activity in Physical Education". *The Physical Educator* 73 (4): 757–76. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I4-7115>.
- Barter, Christine, og Emma Renold. 2000. "'I Wanna Tell You a Story': Exploring the Application of Vignettes in Qualitative Research with Children and Young People". *International Journal of Social Research Methodology* 3 (4): 307–23. <https://doi.org/10.1080/13645570050178594>.
- Bendtholm, Anette. 2017. ""Du må ikke løbe uden for banen. En processociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten"". København: Institut for idræt og Ernæring.
- Birkler, Jacob. 2011. *Videnskabsteori: en grundbog*. Kbh.: Munksgaard Danmark.
- Braun-Lewensohn, Orna, Orly Idan, Bengt Lindström, og Malka Margalit. 2017. "Salutogenesis: Sense of Coherence in Adolescence". I *The Handbook of Salutogenesis*, redigeret af Maurice B. Mittelmark, Shifra Sagy, Monica Eriksson, Georg F. Bauer, Jürgen M. Pelikan, Bengt Lindström, og Geir Arild Espnes, 123–36. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_14.
- Brinkmann, Svend. 2015. "Etik i en kvalitativ verden". I *Kvalitative metoder*, 2. udg., 2:463–80. Hans Reitzels Forlag.

- Brinkmann, Svend, og Lene Tanggaard. 2015. *Kvalitative metoder: en grundbog*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Brock, Sheri J, og Peter A. Hastie. 2007. "Students' conceptions of fair play in sport education", nr. 54 (1): 11–15.
- Bruun Jensen, Bjarne, og Venka Simovska. 2005. "Involving Students in Learning and Health Promotion Processes - Clarifying Why? What? And How?" *Promotion & Education* 12 (3–4): 150–56. <https://doi.org/10.1177/10253823050120030114>.
- Buis, Goof, Kevin Dadaczynski, Anette Schulz, Teresa Vilaça, og European Conference on Health Promoting Schools. 2014. *Equity, Education and Health: Learning from Practice : Case Studies of Practice Presented during the 4th European Conference on Health Promoting Schools, Odense, Denmark, 7-9 October 2013*. CBO.
- Butler, Lawrence F. 2000. "Fair Play: Respect for All". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 71 (2): 32–35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10606000>.
- Cecchini, Jos? A., Javier Montero, Alicia Alonso, Mikel Izquierdo, og Onofre Contreras. 2007. "Effects of Personal and Social Responsibility on Fair Play in Sports and Self-Control in School-Aged Youths". *European Journal of Sport Science* 7 (4): 203–11. <https://doi.org/10.1080/17461390701718497>.
- Cyril, Sheila, Ben J. Smith, og Andre M. N. Renzaho. 2015. "Systematic Review of Empowerment Measures in Health Promotion". *Health Promotion International*, juli, dav059. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav059>.
- Dahlager, Lisa, og Hanne Fredslund. 2012. "Hermeneutisk analyse - forståelse og forforståelse". I *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*, 4. udg., 157–81. København: Munksgaard.
- Dahler-Larsen, Peter. 2010. *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Denzin, Norman K., og Yvonna S. Lincoln, red. 2011. *The Sage handbook of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage.
- Eiberg, Stig, Peder Siggaard, Københavns Universitet, og Institut for Idræt. 2001. *Boldbasis: en praktisk håndbog*. Højbjerg; [Kbh.: Hovedland ; Institut for Idræt.
- Elden, S. 2013. "Inviting the Messy: Drawing Methods and 'Children's Voices'". *Childhood* 20 (1): 66–81. <https://doi.org/10.1177/0907568212447243>.
- Ericson, Helena, Mikael Quennerstedt, Therése Skoog, og Mattias Johansson. 2018. "Health Resources, Ageing and Physical Activity: A Study of Physically Active Women Aged 69–75 Years". *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 10 (2): 206–22. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393453>.
- Eriksson, M. 2006. "Antonovsky's Sense of Coherence Scale and the Relation with Health: A Systematic Review". *Journal of Epidemiology & Community Health* 60 (5): 376–81. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.041616>.
- Farias, Cláudio Filipe, Isabel Ribeiro Mesquita, og Peter A. Hastie. 2015. "Game Performance and Understanding Within a Hybrid Sport Education Season". *Journal of Teaching in Physical Education* 34 (3): 363–83. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149>.
- Gadamer, Hans-Georg. 2004. *Sandhed og metode grundtraek af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime Acad.
- Geidne, Susanna, Mikael Quennerstedt, og Charli Eriksson. 2013a. "The Youth Sports Club as a Health-Promoting Setting: An Integrative Review of Research". *Scandinavian Journal of Public Health* 41 (3): 269–83. <https://doi.org/10.1177/1403494812473204>.

- 2013b. "The Youth Sports Club as a Health-Promoting Setting: An Integrative Review of Research". *Scandinavian Journal of Public Health* 41 (3): 269–83. <https://doi.org/10.1177/1403494812473204>.
- Gibson, Jennifer E. 2012. "Interviews and Focus Groups With Children: Methods That Match Children's Developing Competencies". *Journal of Family Theory & Review* 4 (2): 148–59. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00119.x>.
- Grabowski, Dan, og Signe Dalsgaard Thomsen. 2014. "Parkour as Health Promotion in Schools: A Qualitative Study Focusing on Aspects of Participation". *International Journal of Education* 6 (4): 46. <https://doi.org/10.5296/ije.v6i4.6343>.
- Green, Jackie, Keith Tones, Ruth Cross, og James Woodall. 2015. *Health promotion: planning & strategies*. Third edition. Los Angeles: SAGE.
- Gréhaigne, Jean-Françis, Jean-François Richard, og Linda L. Griffin. 2005. *Teaching and learning team sports and games*. New York: RoutledgeFalmer.
- Griebler, Ursula, Daniela Rojatz, Venka Simovska, og Rudolf Forster. 2017. "Effects of Student Participation in School Health Promotion: A Systematic Review". *Health Promotion International* 32 (2): 195–206. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat090>.
- Griffiths, Christopher A., Peter Ryan, og John H. Foster. 2011. "Thematic Analysis of Antonovsky's Sense of Coherence Theory: Antonovsky's Sense of Coherence Theory". *Scandinavian Journal of Psychology* 52 (2): 168–73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00838.x>.
- Griggs, Gerald. 2011. "'This Must Be the Only Sport in the World Where Most of the Players Don't Know the Rules': Operationalizing Self-Refereeing and the Spirit of the Game in UK Ultimate Frisbee". *Sport in Society* 14 (1): 97–110. <https://doi.org/10.1080/17430437.2011.530013>.
- Grimminger, Elke. 2014. "Getting into Teams in Physical Education and Exclusion Processes among Students". *Pedagogies: An International Journal* 9 (2): 155–71. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.899546>.
- Hansen, Torben, Andreas Bolding Christensen, og Christian Louring Engell. u.å. "Teambold - En introduktion gennem kaosspil". Institut for Idræt og Biomekanik. Det sundhedsvidenskabelige fakultet. SDU.
- Hassandra, Mary, Marios Goudas, Antonis Hatzigeorgiadis, og Yiannis Theodorakis. 2007. "A Fair Play Intervention Program in School Olympic Education". *European Journal of Psychology of Education* 22 (2): 99–114. <https://doi.org/10.1007/BF03173516>.
- Hastie, Peter A., Diego Martinez de Ojeda, og Antonio Calderón Luquin. 2011. "A Review of Research on Sport Education: 2004 to the Present". *Physical Education & Sport Pedagogy* 16 (2): 103–32. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>.
- Hviid Jacobsen, Michael, Sune Qvortrup Jensen, og Rasmus Antoft. 2013. *Kvalitative udfordringer*. København: Hans Reitzel.
- Højholt, Charlotte, og Dorte Kousholt. 2014. "Participant Observations of Children's Communities—Exploring Subjective Aspects of Social Practice". *Qualitative Research in Psychology* 11 (3): 316–34. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.908989>.
- Jensen, Bjarne Bruun. 2017. "Deltagelse som forudsætning for læring, trivsel og sundhed". I *En skole i bevægelse*, 1. udgave, 25–47. København: Akademisk Forlag.
- Jensen, Bjarne Bruun, Wolfgang Dür, og Goof Buijs. 2017. "The Application of Salutogenesis in Schools". I *The Handbook of Salutogenesis*, redigeret af Maurice B. Mittelmark, Shifra

- Sagy, Monica Eriksson, Georg F. Bauer, Jürgen M. Pelikan, Bengt Lindström, og Geir Arild Espnes, 225–35. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_22.
- Jensen, Torben K, og Tommy J Johnsen. 2000. *Sundhedsfremme i teori og praksis: en lære-, debat- og brugsbog på grundlag af teori og praksisbeskrivelser*. Århus: Philosophia.
- Joanna Briggs Institute. 2011. *Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual: 2011 Edition*. Adelaide: The Joanna Briggs Institute.
- Juul, Erik. 2009. "Kampens etik". I *Idræt i perspektiv: Tekster om idrættens kultur*, 107–20. Århus: Systime.
- Kamper-Jørgensen, Finn, Gert Almind, og Bjarne Bruun Jensen, red. 2009. *Forebyggende sundhedsarbejde: baggrund, analyse og teori, arbejdsmetoder / redigeret af Finn Kamper-Jørgensen, Gert Almind og Bjarne Bruun Jensen*. 5. udg. København: Munksgaard Danmark.
- Kirk, David, og Gary Kinchin. 2003. "Situated Learning as a Theoretical Framework for Sport Education". *European Physical Education Review* 9 (3): 221–35. <https://doi.org/10.1177/1356336X030093002>.
- Kirk, David, og Ann MacPhail. 2002. "Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model". *Journal of Teaching in Physical Education* 21 (2): 177–92. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>.
- Kirk, Susan. 2007. "Methodological and Ethical Issues in Conducting Qualitative Research with Children and Young People: A Literature Review". *International Journal of Nursing Studies* 44 (7): 1250–60. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.08.015>.
- Klarlund Pedersen, Bente, Lars Bo Andersen, Anna Bugge, Glen Nielsen, Kristian Overgaard, Ewa Roos, og Jesper Von Seelen. 2016. *Fysisk aktivitet: læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*. Kbh.: Vidensråd for Forebyggelse.
- KORA. 2017. *En længere og mere varieret skoledag: implementerings- og effektundersøgelse*. KORA.
- Koushede, Vibeke Jenny, og Line Nielsen. 2015. *For mental sundhed ;ABC for mental sundhed: et nyt perspektiv : fra retorik til handling*. Statens Institut for Folkesundhed.
- Kristiansen, Søren. 2015. "Kvalitative analyseredskaber". I *Kvalitative metoder: En grundbog*, 481–96. Hans Reitzel.
- Kristiansen, Søren, og Hanne Kathrine Krogstrup. 1999. *Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzel.
- Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. 2015. *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Langeland, Eva, og Astrid K. Wahl. 2009. "The Impact of Social Support on Mental Health Service Users' Sense of Coherence: A Longitudinal Panel Survey". *International Journal of Nursing Studies* 46 (6): 830–37. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.12.017>.
- Larsen, Lisbeth Runge, Jens Troelsen, Kasper Lund Kirkegaard, Søren Riiskjær, Rikke Krølner, Lars Østergaard, Peter Lund Kristensen, m.fl. 2016. "Results From Denmark's 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth". *Journal of Physical Activity and Health* 13 (11 Suppl 2): S137–42. <https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0403>.
- Launsø, Laila, Olaf Rieper, og Leif Olsen. 2011. *Forskning om og med mennesker: forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag.

- Levac, Danielle, Heather Colquhoun, og Kelly K O'Brien. 2010. "Scoping Studies: Advancing the Methodology". *Implementation Science* 5 (1). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>.
- Lindström, Bengt, og Monica Eriksson. 2009. "The Salutogenic Approach to the Making of HiAP/Healthy Public Policy: Illustrated by a Case Study". *Global Health Promotion* 16 (1): 17–28. <https://doi.org/10.1177/1757975908100747>.
- Literat, Ioana. 2013. "'A Pencil for Your Thoughts': Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth". *International Journal Of Qualitative Methods* 2013 (12): 84–98.
- MacPhail, Ann, Trish Gorely, David Kirk, og Gary Kinchin. 2008. "Children's Experiences of Fun and Enjoyment During a Season of Sport Education". *Research Quarterly for Exercise and Sport* 79 (3): 344–55. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599498>.
- MacPhail, Ann, og Gary Kinchin. 2004. "The Use of Drawings as an Evaluative Tool: Students' Experiences of Sport Education". *Physical Education & Sport Pedagogy* 9 (1): 87–108. <https://doi.org/10.1080/1740898042000208142>.
- Madsen, Bent. 2005. *Socialpædagogik: integration og inklusion i det moderne samfund*. Kbh.: Hans Reitzel.
- McCuaig, Louise, og Mikael Quennerstedt. 2018. "Health by Stealth – Exploring the Sociocultural Dimensions of Salutogenesis for Sport, Health and Physical Education Research". *Sport, Education and Society* 23 (2): 111–22. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1151779>.
- McKeon, Jennifer M. Medina, og Patrick O. McKeon. 2015. "PICO: A Hot Topic in Evidence-Based Practice". *International Journal of Athletic Therapy and Training* 20 (1): 1–3. <https://doi.org/10.1123/ijatt.2014-0141>.
- Mittelmark, Maurice B., og Georg F. Bauer. 2017. "The Meanings of Salutogenesis". I *The Handbook of Salutogenesis*, 7–13.
- Moreau, Nicolas, Julien Thibault Lévesque, Marc Molgat, Annie Jaimes, Luc Parlavecchio, Olivier Chanteau, og Catherine Plante. 2018. "Opening the Black Box of a Sports-Based Programme for Vulnerable Youth: The Crucial Role of Social Bonds". *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 10 (3): 291–305. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1430060>.
- Mouratidou, K., S. Goutza, og D. Chatzopoulos. 2007. "Physical Education and Moral Development: An Intervention Programme to Promote Moral Reasoning through Physical Education in High School Students". *European Physical Education Review* 13 (1): 41–56. <https://doi.org/10.1177/1356336X07072675>.
- Mowling, Claire M., Sheri J. Brock, og Peter A. Hastie. 2006. "Fourth Grade Students' Drawing Interpretations of a Sport Education Soccer Unit". *Journal of Teaching in Physical Education* 25 (1): 9–35. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.9>.
- Munk, Mette, og Sine Agergaard. 2015. "The Processes of Inclusion and Exclusion in Physical Education: A Social-Relational Perspective". *Social Inclusion* 3 (3): 67. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.201>.
- Munk, Mette, og Jesper Von Seelen. 2012. "Status på Idrætsfaget 2011 (SPIF-11)". Webudgave. KOSMOS.
- Nielsen, Birger Steen, og Kurt Aagaard Nielsen. 2010. "Aktionsforskning". I *Kvalitative metoder*, 1. udgave, 2. oplag, 97–120. Hans Reitzels Forlag.
- "Ottawa Charter om sundhedsfremme". 1988. Komiteen for Sundhedsoplysning.

- Ottesen, Laila Susanne. 2013. "Observationsstudier i idrætsfeltet". I *Metoder i idrætsforskning*, 1. udg., 106–22. København: Munksgaard.
- Pawlowski, C. S., C. Ergler, T. Tjørnhøj-Thomsen, J. Schipperijn, og J. Troelsen. 2015. "Like a Soccer Camp for Boys': A Qualitative Exploration of Gendered Activity Patterns in Children's Self-Organized Play during School Recess". *European Physical Education Review* 21 (3): 275–91. <https://doi.org/10.1177/1356336X14561533>.
- Peitersen, Birger, Helle Rønholdt, Københavns Universitet, og Institut for Idræt. 2013. *Idrætsundervisning: en grundbog i idrætsdidaktik*. Kbh.: Institut for Idræt : Museum Tusulanum.
- Peterson, Jessica, Patricia F. Pearce, Laurie Anne Ferguson, og Cynthia A. Langford. 2017. "Understanding Scoping Reviews: Definition, Purpose, and Process: Understanding Scoping Reviews". *Journal of the American Association of Nurse Practitioners* 29 (1): 12–16. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12380>.
- Pilgaard, Maja, og Steffen Rask. 2016. *Danskernes motions- og sportsvaner 2016*. København: Idrættens Analyseinstitut.
- Quennerstedt, Mikael. 2008. "Exploring the Relation between Physical Activity and Health—a Salutogenic Approach to Physical Education". *Sport, Education and Society* 13 (3): 267–83. <https://doi.org/10.1080/13573320802200594>.
- Rasmussen, Kim, Hanne Warming, og Jan Kampmann. 2017. "Indledning". I *Interview med børn*, 1. udg., 2017:7–16. Hans Reizels Forlag.
- Rasmussen, Mette, Trine Pagh Pedersen, Pernille Due, og Statens Institut for Folkesundhed. 2015. *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. København: Statens Institut for Folkesundhed : Syddansk Universitet.
- Regeringen 2013. 2013. "Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen".
- Riddoch, Chris J., Lars Bo Andersen, Niels Wedderkopp, Maarike Harro, Lena Klasson-Heggebø, Luis B. Sardinha, Ashley R. Cooper, og Ulf Ekelund. 2004. "Physical Activity Levels and Patterns of 9- and 15-Yr-Old European Children": *Medicine & Science in Sports & Exercise* 36 (1): 86–92. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000106174.43932.92>.
- Ridley, Diana. 2012. *The Literature Review: A Step-by-Step Guide for Students*. 2nd edition. Sage Study Skills. Los Angeles: SAGE.
- Ronglan, Lars Tore. 2013. "Idrætsforskerens engagement: Om hvordan man arbejder sig 'ind og ud af feltet'". I *Metoder i idrætsforskning*, 1. udg., 38–55. København: Munksgaard.
- Schoenberg, Nancy E., og Hege Ravdal. 2000. "Using Vignettes in Awareness and Attitudinal Research". *International Journal of Social Research Methodology* 3 (1): 63–74. <https://doi.org/10.1080/136455700294932>.
- Schulz, Anette. 2017. "Ulige muligheder for læring, trivsel og sundhed". I *En skole i bevægelse*, 1. udgave, 175–96. Akademisk Forlag.
- Siedentop, Daryl. 1998. "What Is Sport Education and How Does It Work?" *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 69 (4): 18–20. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>.
- Siedentop, Daryl, Peter A. Hastie, og Hans Van der Mars. 2011a. *Complete guide to sport education*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 2011b. *Complete guide to sport education*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Simovska, V. 2007. "The Changing Meanings of Participation in School-Based Health Education and Health Promotion: The Participants' Voices". *Health Education Research* 22 (6): 864–78. <https://doi.org/10.1093/her/cym023>.
- Simovska, Venka. 2008. "Learning in and as Participation: A Case Study from Health-Promoting Schools". I *Participation and Learning: Developing Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*, 61–80. Springer.
- Sinclair, Ruth. 2004. "Participation in Practice: Making It Meaningful, Effective and Sustainable". *Children & Society* 18 (2): 106–18. <https://doi.org/10.1002/chi.817>.
- Spradley, James P. 1980. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spratling, Regena, Sallie Coke, og Ptlene Minick. 2012. "Qualitative Data Collection with Children". *Applied Nursing Research* 25 (1): 47–53. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2010.02.005>.
- Sundhedsstyrelsen. 2011. *Fysisk aktivitet - håndbog om forebyggelse og behandling*. Kbh.
- Szulewicz, Thomas. 2015. "Deltagerobservation". I *Kvalitative metoder: En grundbog*, 81–96. Hans Reizels Forlag.
- Sørensen, Karsten, og Børge Koch. 2010. *Den sundhedsfremmende skole: et inspirationsmateriale til teori og praksis*. Haderslev: University College Syddanmark.
- Tangaard, Lene, og Svend Brinkmann. 2015. "Kvalitet i kvalitative studier". I *Kvalitative metoder: En grundbog*, 521–31. Hans Reitzel.
- Theidin Jakobsson, Britta. 2014. "What Makes Teenagers Continue? A Salutogenic Approach to Understanding Youth Participation in Swedish Club Sports". *Physical Education and Sport Pedagogy* 19 (3): 239–52. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754003>.
- Thing, Michael, og Lone Friis Thing. 2014. *Boldbasis i gymnasiet og HF*. Frederiksberg: Frydenlund.
- UNI.C, Danmarks Evalueringsinstitut, og DMA/Research. 2004. *Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse: evalueringsrapport 1 1*. Kbh.: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Vallgård, Signild. 2005. "Hvad er sundhedsfremme? : en analyse af begrebet og styringsmetoderne". *Tidsskrift for forskning i sygdom og samfund*, Sundhedsfremme og forebyggelse, , 15–31.
- Vidoni, Carla, Chang-Hung Lee, og L. B. Azevedo. 2014. "Fair Play Game: A Group Contingency Strategy to Increase Students' Active Behaviours in Physical Education". *Early Child Development and Care* 184 (8): 1127–41. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.847834>.
- Vidoni, Carla, og Jerome D. Ulman. 2010. "Fair Play Instruction during Middle School Physical Education: A Systematic Replication." *Journal of Behavioral Health and Medicine* 1 (2): 127–36. <https://doi.org/10.1037/h0100546>.
2012. "The Fair Play Game: Promoting Social Skills in Physical Education". *Strategies* 25 (3): 26–30. <https://doi.org/10.1080/08924562.2012.10592149>.
- Vidoni, Carla, og Philip Ward. 2009. "Effects of Fair Play Instruction on Student Social Skills during a Middle School Sport Education Unit". *Physical Education & Sport Pedagogy* 14 (3): 285–310. <https://doi.org/10.1080/17408980802225818>.
- Von Seelen, J., J.D. Guldager, T.H. Bruun, M.E. Knudsen, og K. bertelsen. 2018. "Status på Idrætsfaget 2018". Haderslev: U.C. Syd.
- Wenger, Etienne. 2010. *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Wichmann, Johnny. 2016. "Bevægelse i skoledagen 2016."
- World Health Organization. 2010. *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK305057/>.

Østergård, Charlotte. 2013. "Hermeutisk fortolkning". I *Metoder i idrætsforskning*, 1. udg., 292–307. København: Munksgaard.

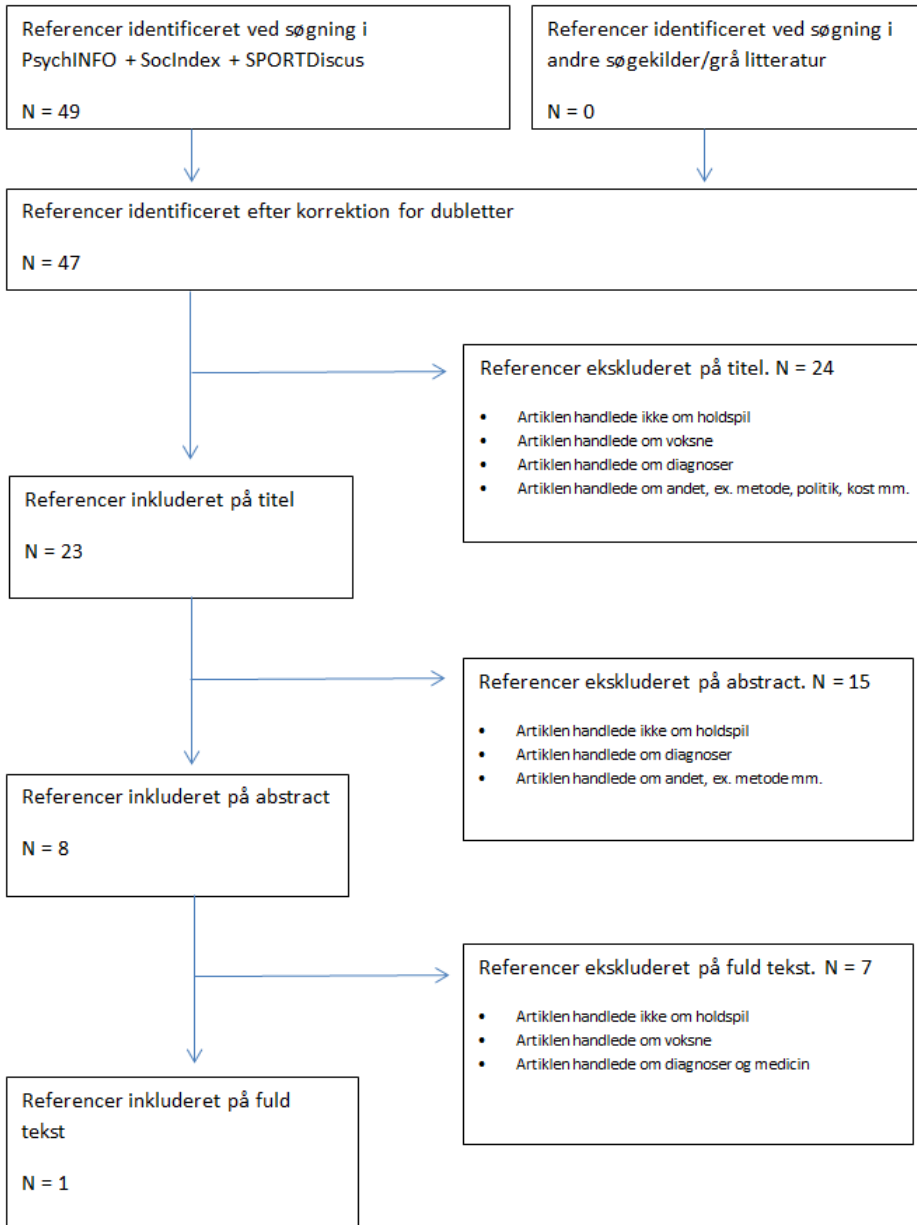
Hjemmesider:

- <https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Elevtal-i-folkeskolen-og-frie-skoler>. 13. marts 2017, kl. 9.37
- http://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf 24.januar 2017, kl. 11.37
- <http://www.boerneraadet.dk/boernekonventionen> 16. marts 2017, kl. 13.34
- http://denstoredanske.dk/Livsstil_sport_og_fritid/Sport/Sport_generelt/fair_play 24. marts 2017, kl. 10.55
- https://www.dbu.dk/turneringer_og_resultater/fairplay/fairplay_aktiviteter/husk_respekten/husk_respekten_kronik 30.maj 2016, kl. 06:00
- https://www.dbu.dk/turneringer_og_resultater/fairplay/fairplay_vedroerer_alle 24. marts 2017, kl. 13.06
- <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=170471#idcd3f6056-d5e1-4b6e-a614-de4c5714a831> 5. april 2017, kl. 9.49
- <http://www.emu.dk/sites/default/files/Didaktisk%20plakat%20elevinddragelse%20til%20bev%C3%A6gelse%20i%20udskolingen.pdf> 23. oktober 2017. kl. 10.38
- http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ 2. november 2017, kl. 9.33
- <https://www.emu.dk/modul/fairplay-0> 15.november 2017, kl. 15.21
- <https://skoleidraet.dk/webshop/produkter/fair-play> 31. august 2018, kl. 13.05
- <https://www.nytimes.com/2018/08/22/opinion/israel-palestine-ultimate-frisbee-peace.html> 14. september 2018, kl. 14.17
- <http://www.fairplayinternational.org/what-is-fair-play> 27.september 2017, kl. 13.46
- <http://www.wfdf.org/sotg/about-sotg> 27. september 2017, kl. 13.00
- <http://www.wfdf.org/sotg/what-are-spirit-circles> 28. september 2017, kl. 10.37

Bilagsoversigt

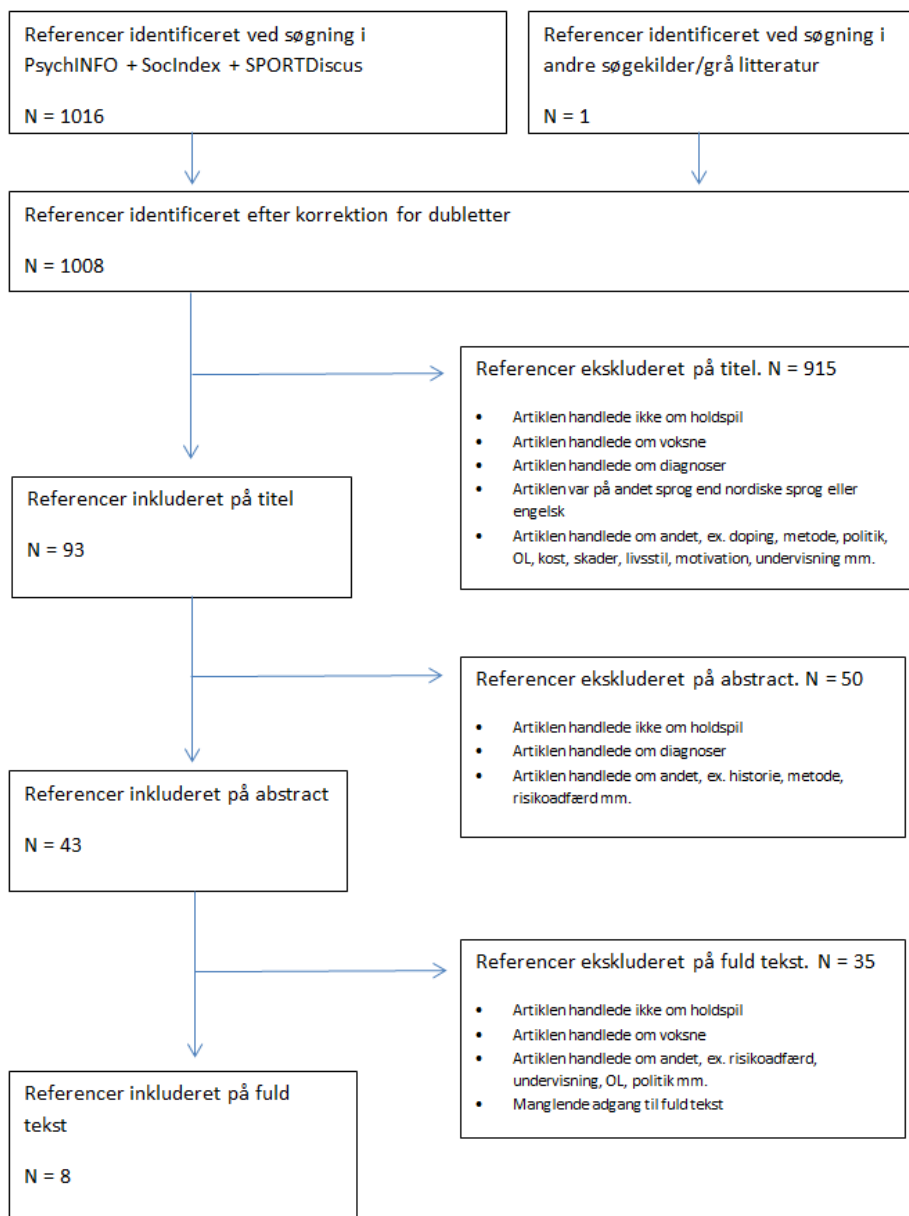
Bilag 1:	Oversigt over flowchart for søgning på oplevelsen af sammenhæng
Bilag 2:	Oversigt over flowchart for søgning på fairplay
Bilag 3:	Identificerede studier over oplevelsen af sammenhæng
Bilag 4:	Identificerede studier over fairplay
Bilag 5:	Samtykkeerklæring
Bilag 6:	Indledende spørgeskema
Bilag 7:	Observationsguide
Bilag 8:	Oplæg til tegninger
Bilag 9:	Interviewguide
Bilag 10:	Transskriptionsmanual

Bilag 1. Oversigt over flowchart ved søgning på oplevelsen af sammenhæng



Figur 17. Flowchart for søgning på underspørgsmål 1:
"Hvad er afgørende for oplevelsen af sammenhæng i holdspil i skolen?"

Bilag 2. Oversigt over flowchart for søgning på fairplay



Figur 18. Flow chart over søgningen på underspørgsmål 2:
"Hvilken betydning har fairplay for holdspil i skolen?"

Bilag 3. Identificerede studier over oplevelsen af sammenhæng

Forfatter og årstal	Formål	Intervention / aktivitet	Deltagere og setting	Periode	Metode	Data	Konklusion og perspektiv
Jakobsson, 2012	At studere hvad der er afgørende for at teenagere fortsætter med at dyrke idræt i sportsklubber med fokus på hvad teenagere oplever som meningsfuldt i idræt	Ingen	18 teenagere fra 8 forskellige sportsklubber i Sverige (primært holdspil)	Ikke oplyst	Individuelle interviews	Data analyseret ud fra Antonovskys: "Oplevelsen af sammenhæng"-komponenter	Meningsfuldhed opstod ved tre temaer: udvikling og læring, udfordrende konkurrencer, glæden ved det sociale engagement. Fritidsidræt, samt idræt i skolen, bør tilbyde børn fysiske aktiviteter med mange muligheder for både fysisk- og social læring.

Bilag 4. Identificerede studier over fairplay

Forfatter og årstal	Formål	Intervention / aktivitet	Deltagere og setting	Periode	Metode	Data	Konklusion og perspektiv
Azevedo, Vidoni Dinsdale, 2016	At undersøge effekten af "The fair play game" målt på aktivitetsniveau (MVPA)	En klasse havde soccer ud fra "The fair play game", og en klasse havde gymnastik	2 klasser med elever på 12-13 år. England	En idrætstime om ugen i 15 uger.	1)Accelerometer 2)social validity scale 3)ekstra spørgsmål om the fair play game		"The fair play game" kan være en vigtig strategi i forhold til at øge aktiviteten hos børn med lavt aktivitetsniveau i idrætstimerne
Vidoni, Lee, og Azevedo, 2014	At se om eleverne tog flere skridt i idrætstimer hvor "The fair play game" var implementeret ift. normale idrætstimer	"Team håndbold" i idræt Eleverne blev delt ind i hold af 6-8 spillere	70 elever fra tre 6. klasser fra skole i USA.	45-50 minutter hver dag i 17 dage i træk	1)social validity questionnaire 2)antal skridt ved pedometer	Alle eleverne fik målt deres antal skridt gennem alle idrætstimerne	"The fair play game" hjælper til at forbedre elevernes adfærd i idræt. Eleverne bevægede sig mere i idrætstimer med "the fair play game" end uden. Lærere kan implementere "the fair play game"-strategien til at øge elevernes positive sociale adfærd, såsom at respektere andre, acceptere at vinde og tabe, samt at passe på andre både inde i gymnastiksalen og udenfor.
Vidoni and Ullman, 2012	At forklare ideen med "The fair play game" pointsystemet	Artiklen er teoretisk gennemgang af "The fair play game"					Dette strukturerede pointsystem kan bidrage til elevernes positive sociale interaktion,

						met, samt give ideer til implementering af denne strategi. "The fair play game" er beregnet til at hjælpe læreren med at fremme elevernes sociale færdigheder på en let og praktisk måde, der ikke koster læreren yderligere arbejde.					reducere dårlig opførsel, og opfordre eleverne til at udvikle feedback på egne færdigheder. "The fair play game" bidrager til at hjælpe lærerne med at skabe et miljø hvor eleverne værdsætter sociale færdigheder og tager ansvar for deres handlinger.
Vidoni og Ulman, 2010	At afprøve "The fair play instruction-model" fra sport education-konceptet på en 6. klasse og se om det kan fremme klassens grad af hjælpsomhed, og nedsætte graden af hånen.	Soccer med fair play instruktion. Undervejs i interventionen benyttes "The fair play instruction package": Offentliggørelse på poster med interventionen, eksempler på rosende ord, positiv feedback fra læreren i timens afslutning	20 elever fra 6. klasse. Fokus på 4 elever.	Idræt hver dag i 40 minutter i 20 dage	Direkte observation og videoobservation af to typer adfærd: Den hjælpsomme og den hånlige. Dette delt yderligere ind i non-verbal og verbal adfærd. Spørgeskema: social validity questionnaire	Eleverne adfærd blev mål ved baseline og efter end intervention				"The fair play instruction" er i stand til at lave positive ændringer ift. hjælpsom adfærd for alle elever i idræt. Dette understøtter præmissen om at der er et behov for at arbejde med social adfærd i idræt, da det ikke automatisk opstår	
Vidoni and Ward,	At undersøge effekten af fair play in-	"Tag rugby" i idræt.	7 elever på 13-14 år, på skole i	40 min. i 18 lektioner	Observation, video og "social validity spørge-	1)Elevernes aktive deltagelse, og	Fair play instruktion var konsekvent effektivt ift. at øge elever-				

2009	struktion	Fair play instruktionen bestod af tre dele: 1) eleverne skulle udvikle et diagram med fairplay stikord, der skulle udfyldes i løbet af timen 2) Lærernes rolle skulle være relateret til fair play 3) ved timens afslutning skulle eleverne udpege positiv fair play adfærd	USA. Der var i alt 28 elever i klassen.		skema"	2) elevernes hjælpsomme eller skadelige adfærd	nes aktive deltagelse, og ned-sætte ventetiden for alle deltagere. Der var kun lille fremgang i hjælpsom adfærd, men nedsat niveau af skadelig adfærd. Perspektiv: fair play er lovende måde at arbejde videre med undervisning i sociale færdigheder i idræt
Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis, Theodorakis, 2007	At evaluere effekten af en intervention med det formål, at udvikle fair play adfærd hos børn og unge	"Olympic Education programme". Aktiviteten er ikke beskrevet yderligere i artiklen	126 elever fra 5. klasse på 4 skoler i Grækenland. (66 elever i interventionsgruppen, og 60 elever i kontrolgruppen)		1)"The Fair play questionnaire" og "Social desirability Scale" 2)"The 7 point scale" 3)"The classroom support and autonomy scale" og "The orientation toward play-scale" 4)"Intrinsic Motivation Inventory-scale" fra lærere	1)Fair play adfærd 2)Tilgang til fair play-programmet 3)Lysten til at spille 4)Indre motivation	Fair play programmet havde effekt på alle eleverne. Der argumenteres for at benytte flere tilgange til undervisning i fair play. I interventionsgruppen steg den indre motivation og lysten til at spille, og orienteringen imod at vinde faldt. En 2 måneders follow-up viste at eleverne var i stand til at benytte deres fair play adfærd på andre sportsgrene.

Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo og Contreras, 2007	At blive i stand til at afgøre om selvkontrol i sport kan overføres på andre ikke-sports kontekster	Fodboldkampe. Tre kampe med fem på hvert hold. En kamp varede en time. Gruppe A: 20 idrættstimer over 2 måneder med Hellisons program Gruppe B: 20 klasse-sessioner over 2 måneder Gruppe C: (Kontrolgruppen) 20 idrættstimer over 2 måneder, men uden Hellisons program.	186 elever på 13-14 år fra tre skoler i Spanien	20 idrættstimer over 2 måneder	Spørgeskema: The attitude toward Fair Play Rating Scale. Spørgeskema: The Child and Adolescent Self-Control Questionnaire. Observation med Fair Play behavior Instrument	Programmer, med det formål at fremme sociale værdier og adfærd, har potentialer til at influere positivt på meninger og adfærd der er relateret til fair play i idræt, selv indenfor en kort periode. Endvidere er der positiv indflydelse på selvkontrol udenfor idrætskontekst. Det er muligt succesfuldt at implementere arbejde med udvikling af personlig og socialt ansvar gennem idræt i skolen.
Brock og Hastie, 2007	At undersøge elevernes opfattelse af fairplay	Modificeret fodbold. Undervejs blev der uddelt fairplay points.	10 spillere i 6. klasse. USA	26 lektioner. 3 gange om ugen i 9 uger.	Observation, videoobservation, individuelle og gruppeinterviews, spørgeskema, elevjournaler og deskriptiv spilstatistik	Elevernes opfattelse af fair play kunne inddeles i tre kategorier: At være høflig overfor de andre hold og officials, at alle skulle have lige spilletid og muligheder til at spille ønskede pladser på banen, og at nogle spillere kunne få mere spilletid i tætte kampe

Bilag 5. Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

August 2016

Jeg hedder Pernille Guldager Knudsen. Jeg er 42 år og er ph.d.-studerende ved Center for Holdspil og Sundhed ved Institut for Idræt og Ernæring på Københavns Universitet. For flere informationer, se: www.holdspil.ku.dk

Jeg kommer på besøg i idrætstimerne på 6. årgang fra august til efterårsferien 2016. Jeg og idrætslærerne vil sammen køre et forløb med ultimate frisbee. Ultimate frisbee er et holdspil, der bliver spillet med en frisbee og rummer en høj grad af fairplay. Hele forløbet afsluttes med en frisbee-festival, hvor der uddeles præmier og diplomer.

I løbet af idrætstimerne vil jeg observere hvordan ultimate frisbee forhåbentlig kan øge social inklusion ved at styrke lysten og muligheden for deltagelse. Desuden vil jeg sidst i forløbet interviewe eleverne om netop inklusion og fairplay. Eleverne vil blive interviewet i grupper af ca. 7 elever, og interviewet vil vare ca. 30 minutter. Interviewet er frivilligt at deltage i, og eleven kan når som helst træde ud af interviewet. Eleverne vil i den skriftlige fremstilling være anonymiseret i den forstand at navnene ændres.

Da dette projekt er en del af min ph.d. vil jeg meget gerne have billeder af forløbet til illustration og videreformidling af projektet ved konferencer eller presse. Det vil blive nogle billeder ude fra banerne eller hallen, hvor eleverne kaster frisbee til hinanden, spiller, kigger på, snakker el. lign. Dvs. situationer der normalt forekommer i en idrætstime. Billederne vil selvfølgelig kun blive benyttet i regi af dette ph.d. projekt, og med udgangspunkt i respekten for den enkelte elev.

I er meget velkomne til at kontakte mig hvis I har spørgsmål. Tak☺

[Bedste hilsner, Pernille Guldager Knudsen, mail: pgk@nexs.ku.dk](mailto:pgk@nexs.ku.dk)

Informeret samtykke fra forældremyndigheden (Slippen skal afleveres til idrætslæreren senest 1/9-16)

Jeg giver mit/vores samtykke til at Pernille Guldager Knudsen må tage billeder af mit/vores barn i aktion under idrætstimerne. Jeg/vi er skriftlig informeret og er indforstået med at de billeder der bliver taget i løbet af idrætstimerne, kan blive brugt som illustration af aktiviteter og blive vist ved konferencer, ved præsentationer og oplæg for projektvejledere og medstuderende, samt evt. presse.

Jeg/vi giver desuden vores samtykke til at vores barn må/vil deltage i et fokusgruppeinterview om social inklusion og fairplay.

Ja (sæt X): _____

Nej (sæt X): _____

Jeg/vi ved at de er frivilligt at deltage, og at jeg/vi altid kan trække mit/vores samtykke tilbage

Barnets navn: _____

Barnets skole & klasse: _____

Dato & underskrift: _____

Bilag 6. Indledende spørgeskema

Spørgeskema

Kære elev

Jeg vil gerne vide lidt om hvem du er, og hvad du synes om idræt i skolen. Derfor vil jeg bede dig om at besvare dette spørgeskema. Der er ikke nogle rigtige eller forkerte svar – jeg er bare interesseret i at høre DIN personlige mening. Jeg behandler naturligvis alle svarene fortroligt, og det vil derfor kun være mig der ser svarene.

Tusind tak for hjælpen 😊

Personligt:

Navn: _____

Klasse: _____ Alder: _____

Hvor længe har du gået i denne klasse? _____

Hvilket land kommer dine forældre fra?

Hvilket sprog taler i derhjemme?

Hvad arbejder dine forældre med?

Fritid:

Går du til noget idræt/sport/træning i fritiden?

Hvis JA – Hvad går du til og hvor tit?

Hvis NEJ – Hvorfor?

Hvad laver du som regel når du får fri fra skole?

Fairplay:

Hvad du ved om fairplay? Skriv 3 ting:

Holdspil i idrætstimerne:

Prøv at beskrive hvornår du GODT kan lide at spille holdspil i skolen: (Fx kan du beskrive hvad du laver, hvem du er sammen med, hvor du er, og hvorfor du GODT kan lide det)

Prøv at beskrive hvornår du IKKE kan lide at spille holdspil skolen: (Fx kan du beskrive hvad du laver, hvem du er sammen med, hvor du er, og hvorfor du IKKE kan lide det)

Bilag 7. Observationsguide

Observationsguide til brug under interventionen

Observation type 1: Deltagelse

Dato:	Sted:
Skole:	Klasse:
De fysiske rammer: Areal, farver, lys, redskaber, andre brugere, udsmykning, beplantning, andet	Aktører: Antal børn/voksne, alder, køn, påklædning, etnicitet, læreren/pædagogen, hvor i 'rummet' befinder deltagerne sig, tid, sted, varighed, andet

Fokus	Feltnoter	Felt dagbog
Aktivets beskrivelser med Tidsangivelser		
Deltagelse / social inklusion <ul style="list-style-type: none"> • Er alle børnene til stede? • Er nogen fraværende/kommer for sent? • Er der nogen der ikke er klædt om? • Er der nogen der sidder ude på bænken/sidelinjen eller andre steder? • Sidder de sammen med nogen, eller alene? • Er der nogen der er omklædt og på banen, men står stille? • Hvad laver de der ikke deltager i aktiviteten? • Er der nogen der ytrer sig højt positivt eller negativt om aktiviteten? 		

<ul style="list-style-type: none"> • Er der nogen der inddrager/opmuntrer andre? • Er der nogle børn der bidrager/byder ind med idéer? • Er der nogen der øver indflydelse? (bestemmer/tager teten) • Er der nogle børn der ikke siger noget? • Er der nogen der ligesom melder sig ud? (kigger den anden vej, gør sig usynlig) 		
--	--	--

Observation type 2: Handlekompetencer

Dato:	Sted:
Skole:	Klasse:
De fysiske rammer: Areal, farver, lys, redskaber, andre brugere, udsmykning, beplantning, andet	Aktører: Antal børn/voksne, alder, køn, påklædning, etnicitet, læreren/pædagogen, hvor i 'rummet' befinder deltagerne sig, tid, sted, varighed, andet

Fokus	Feltnoter	Feltdagbog
Aktivtetsbeskrivelser med Tidsangivelser		
Kropslig kompetence <ul style="list-style-type: none"> • Er der nogen der kommunikerer kropsligt (non-verbalt)? (fagter) • Er der nogen der forsøger at imitere 		

<p>hinanden kropsligt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er der nogen der er særdeles dårlige motorisk? • Er der nogen der er særdeles gode motorisk? 		
<p>Idrætslig kompetence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er der nogen der øver sig på at kaste frisbeen? (specielt uopfordret) • Er der nogen der spørger til teknikker? • Er der nogen der spørger til taktikker? • Er der nogen der tydeligt lærer at kaste en frisbee til en makker? • Er der nogen der tydeligt forstår spillet? 		

<p>Personlig kompetence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er der nogen der tager initiativ? • Er der nogen der giver udtryk for følelser og ønsker? • Er der konflikter? 		
<p>Social kompetence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er der opmuntrende tilråb til hinanden? • Er der opmuntrende klap på skulderen? • Er der verbal irritation? • Er der kropssprog der signalerer irritation over andre? • Griner de? • Snakker de med hinanden? • Snakker de indbyrdes på holdet og/eller på tværs af holdene? • Samarbejder de? • Hjælper de hinanden? • Løser de selv konflikter/uenigheder? 		

Observation type 3: Fairplay

Dato:	Sted:
Skole:	Klasse:
De fysiske rammer: Areal, farver, lys, redskaber, andre brugere, udsmykning, beplantning, andet	Aktører: Antal børn/voksne, alder, køn, påklædning, etnicitet, læreren/pædagogen, hvor i 'rummet' befinder deltagerne sig, tid, sted, varighed, andet

Fokus	Feltnoter	Felt dagbog
Aktivets beskrivelser med Tidsangivelser		
Fairplay <ul style="list-style-type: none"> • Bliver der udvist vilje til at lære reglerne at kende? • Holder de sig til reglerne? • Undgår de kropskontakt? • Hvad sker der hvis noget får kropskontakt? • Udviser de selvkontrol? • Udviser de positiv attitude? • Kommunikerer de ordentligt og respektfuldt med hinanden? Både internt på holdes og imellem holdene? • Er der opmuntrende tilråb til hinanden? • Er der opmuntrende klap på skulderen? • Er der verbal irritation? • Er der kropssprog der signalerer irritation over andre? 		

Bilag 8. Oplæg til elevtegninger

Jeg startede i det ene klasselokale med at introducere eleverne således:

Observation fra 11. oktober 2016:

”Hej igen og tusind tak for sidst – jeg synes at det var en rigtig god dag, og det håber jeg også I synes. Som jeg har fortalt jer før så går jeg på universitetet, hvor jeg skal skrive en opgave om noget det det forløb vi har lavet her. Og så skal jeg på en eller anden måde finde ud af, hvad synes I om det. Hvad har været det bedste osv. Og derfor kunne jeg godt tænke mig at give jer en lille speciel opgave i dag. Det går ud på at I skal til at tegne noget her. I får simpelt hen sådan en seddel af mig hvor der står: *Kære elev. Her skal du tegne hvad der har været det bedste ved hele frisbee forløbet*. En elev spørger om man må skrive på den. Jeg svarer at man må gerne skrive lidt på den, men udgangspunktet er at man skal prøve at tegne hvad man synes har været det bedste. Og det kan jo være nogle forskellige ting hvad I synes har været det bedste for jer. Og derfor så skal I prøve sådan at tænke efter, hvad har egentlig føltes rart for dig i hele det her frisbee forløb, i de her sidste 8 uger. Hvad har gjort dig glad. Hvad har føltes godt i maven. Og så skal I prøve at tegne det. Det betyder ikke noget for mig hvor flot I tegner, det er ikke det jeg kigger på, men jeg kigger på hvad I tegner. Og det vil jeg så lige bruge til at snakke med jer om senere, når jeg kommer og laver nogle interviews.

Og på den anden side af papiret, der skal I så prøve at tegne hvad I synes har været det dårligste ved forløbet. Et eller andet hvor I har tænkt: Ah, det kunne nok godt være anderledes eller bedre på en eller anden måde. Men start med den side hvor I synes det har været det bedste. Det er det vigtigste at I lige får udfyldt den. Så derfor sender jeg lige nogle sedler rundt her og så håber jeg at I lige vil hjælpe mig med det. Vil I starte med at tage en seddel?” (Fra observation, bilag X, side x)

Bilag 9. Interviewguide

Interviewguide til eleverne på 6. årgang på interventionsskolen, oktober 2016:

Briefing:

Tak fordi I vil være med til dette interview. Det kommer til at foregå sådan, at vi sidder i det her lokale og snakker sammen, og jeg kommer til at spørge jer om hvad I synes om forskellige ting i forhold til frisbee forløbet. Jeg skal bruge alle de ting I siger til den opgave jeg skal aflevere inde på universitetet, så det er en stor hjælp for mig at I vil svare på mine spørgsmål. Og det er vigtigt for mig at sige, at der er ikke nogle rigtige eller forkerte svar på mine spørgsmål. Jeg bliver heller ikke sur hvis I fx siger at noget har været kedeligt. Jeg er bare interesseret i at høre hvad I mener, så derfor er det vigtigt at I siger lige præcis hvad I mener. I behøver ikke at række hånden op hvis I vil sige noget, I skal bare sørge for at I ikke kommer til at afbryde hinanden eller tale i munden på hinanden. Det kan også være at jeg stiller spørgsmål som alle må svare på, og det kan også være at jeg spørger jer hver især. Jeg skal nok hjælpe jer med at alle får lov til at sige lige meget. Er I med på den?

Det vil også være sådan, at de ting I siger til mig - det kommer jeg ikke til at fortælle nogen andre, heller ikke jeres lærere. Og når jeg skal bruge de ting I siger i min opgave, så vil det være sådan at jeg ændrer jeres navne, så der ikke er nogen der ved hvem der har sagt hvad. Så I er anonyme på den måde. Det er også sådan, at det er helt frivilligt at være med til dette interview. Det vil tage ca. 30-40 minutter, og når det er færdigt går I tilbage til klasserne og laver læsebånd indtil der er pause. For at jeg kan huske hvad I har sagt, så vil jeg optage stemmerne på min mobiltelefon. Og for at jeg kan se hvem der siger hvad, så optager jeg også vores samtale på video. Men jeg sletter videobåndet ligeså snart jeg har set det én gang. Er der nogen spørgsmål til mig før vi går i gang?

Udgangspunkt for interviewet

- Information til eleverne: *"Nu har I spillet frisbee i 8 uger i 8 idrætstimer. Fra sommerferien og frem til efterårsferien. Og jeg har bedt jer om at tegne hvad I synes har været det bedste ved hele frisbee-forløbet. Jeg ved godt at det ikke er jer alle der har nået tegne en tegning, men lad os tage udgangspunkt i de tegninger som nogle af jer har lavet".*
- Alle tegninger lægges på bordet, så de kan ses af alle deltagerne. *"Vil du fortælle mig hvad der har været det bedste ved frisbee forløbet? /Vil I fortælle mig hvad I har tegnet?"*
- Når alle elever har fået muligheden for at beskrive og forklare deres tegning af det bedste ved frisbee-forløbet, vendes tegningerne så bagsiden, hvor eleverne har tegnet hvad der har været det dårligste ved hele frisbee forløbet, kan ses. Ovenstående procedure gentages.
- Interviewguiden vil blive benyttet til at uddybe forklaringen af tegningerne, og spørgsmålene fra interviewguiden vil derfor komme i vilkårlig rækkefølge afhængig af hvilken rækkefølge eleverne kommer ind på emnerne. Det vil altså variere fra interview til interview. Jeg vil dog som interviewer stræbe efter at alle temaer/forskningsspørgsmål bliver berørt i alle interviews.
- Jeg vil så vidt det er muligt lade eleverne have ordet ved at bruge opfølgende spørgsmål som: Så du mener at....? Ok, kan du fortælle mig noget mere om det?
- Jeg vil lade alle elever komme til orde enten opfordret eller uopfordret

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<p>Tema: Spillet: Sværhedsgrad og organisering</p> <ul style="list-style-type: none"> Hvilken betydning har spillets sværhedsgrad og organisering for deltagelsen? Hvilken betydning har det for deltagelsen at der ikke er nogen dommer, men at I selv skal dømme kampene? 	<ul style="list-style-type: none"> Er der en af jer der kan fortælle mig hvordan man spiller ultimate? Hvad er vigtigt når man spiller ultimate? Hvad skal man kunne for at spille ultimate? Tror I at alle kan spille ultimate? Hvad er det bedste ved ultimate?
<p>Tema: Idrætslig kompetence</p> <ul style="list-style-type: none"> Hvilke kompetencer har denne intervention givet muligheder for at lære? Hvordan har interventionen bidraget til udvikling af den idrætslige kompetence? Har kompetencekravet øget eller mindsket polarisering i deltagelsen? 	<ul style="list-style-type: none"> Har I lært noget af at være med i det her frisbee forløb? I så fald hvad? Kunne I have lært de samme ting hvis I havde spillet et andet holdspil? Tror I at alle føler at de har kunnet være med i ultimate? Hvad er afgørende for hvem der får frisbeeen inde på banen? Er der forskel på hvem der rørte frisbeeen meget i kampene i starten af forløbet, og hvem der rørte frisbeeen meget i kampene til den afsluttende frisbeefestival?
<p>Tema: Holdet, de sociale relationer, fællesskab og hold t-shirts</p> <ul style="list-style-type: none"> Hvilken betydning for deltagelsen har det hvem man er på hold med? Hvilken betydning har det givet at være på det samme hold igennem 8 uger? Hvad betyder det for deltagelsen at holdene har været af blandet køn? Hvad betyder det for holdfølelsen og fællesskabet, at hvert hold har deres egen hold t-shirt? Hvad betyder det for holdfølelsen og fællesskabet at designe sin egen hold t-shirt i en setting udenfor ultimate banen? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvad synes I om at vi har lavet holdene for jer og at I ikke selv har valgt hvem I skulle være på hold med? Hvad har det betydet for jeres spil hvem I har været på hold med? Hvad er godt ved at være på det samme hold gennem hele forløbet? Hvad er dårligt ved at være på det samme hold gennem hele forløbet? Hvordan har det været for jer at være på det samme hold gennem hele forløbet? Tror I at oplevelsen ville være anderledes hvis I spillede på henholdsvis et rent pigehold eller et rent drengehold? Hvad synes I om at have fået en hold t-shirt?

	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad synes I om at tegne på og klippe i trøjerne? • Hvad tror I er vigtigt for at få et godt fællesskab og sammenhold på et hold som jeres?
<p>Tema: Deltagelse, social inklusion og rollefordeling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har deltagelsen været internt på holdet ud fra termerne: insider, outsider, marginal og perifer? • Har der i øvrigt været en rollefordeling internt på holdet, og hvordan er denne rollefordeling i så fald opstået? • Hvad har denne rollefordeling i så fald betydet for deltagelsen? • Hvad har det betydet for deltagelsen at have kaptajnsmapper som symbol på forskellige kaptajnsroller? • Hvad har kaptajnsrolleansvaret givet af muligheder og begrænsninger? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad tror I at der skal til for at man føler at man er en del af et hold? • Kan man godt være en stor del af holdet, selvom man er på sidelinjen? • Kan man godt være en stor del af holdet selvom man ikke rører frisbeen så meget når man er på banen? • Hvad synes I om at have haft en kaptajnsrolle hver? • Hvordan fandt I ud af hvem der skulle være hvilken salgs kaptajn? • Hvad har I brugt jeres kaptajnsrolle til?

<p>Tema: Træning vs. konkurrence, og frisbee festival</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad betyder det for deltagelsen om man laver henholdsvis træning eller konkurrence? • Hvad betyder det for deltagelsen at der er en afsluttende frisbee festival? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvornår har I haft mest lyst til at være med, har det været når I trænede i at kaste eller har det været når I spillede kampe? • Hvordan var det at holde frisbee festival?
<p>Tema: Fairplay, spirit cirkel og scorekort</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan ultimate bidrage til forståelsen af fairplay? • Hvordan kan fairplay overføres fra ultimatebanen til klasselokalet? • Hvad betyder det for deltagelsen at spille et spil med fairplay og spirit i fokus? • Hvad betyder det for deltagelsen af indgå i en spirit cirkel efter hver kamp? 	<ul style="list-style-type: none"> • Er der en af jer der kan fortælle mig hvad det vil sige at holde spirit cirkel? • Hvad synes I om at holde spirit cirkel? • Hvad synes I om det her med at skulle udfyde et scorekort efter kampen og give det andet hold spirit points? • Kan I huske hvad man skulle give spirit points for? • Tror I at spirit cirklen og det at tænke i fairplay har gjort at nogle har opført sig anderledes på ultimatebanen end de ville have gjort i et andet holdspil? • Hvordan kan man bruge fairplay i andre situationer end på ultimatebanen? • Tror I at spirit cirklen og det at tænke i fairplay har gjort at nogle har opført sig anderledes uden for ultimatebanen, fx i klasselokalet eller i skolegården, end de ville have gjort inden frisbee forløbet?

Debriefing:

Det var det sidste spørgsmål for i dag. Tusind tak fordi I ville svare på mine spørgsmål – det har været en stor hjælp for mig. Hvordan synes I det har været at være med til det her interview? Er der noget I vil spørge mig om eller sige her til sidst inden I går tilbage til klasserne? Tak for i dag. I morgen kommer jeg igen og snakker med et af de andre hold. Fortsat god dag.

Supplement til interviewguiden pr. 31. oktober, og som blev benyttet efter de tre første interviews.

Den gode oplevelse og organisering:

Hvad har været sjovest ved hele frisbee forløbet? Hvad har givet jer den bedste oplevelse?

Har I lært noget?

Er det lige så vigtigt at lære noget når man har matematik som når man har idræt?

Er det sjovest at være med i et holdspil som man er god til eller er det sjovest at være med i et holdspil som man ikke er så god til?

Hvis man ikke er så god til et holdspil, har I så nogle gode idéer eller forslag til hvordan man bedst kan lære det så?

Fairplay:

Hvad er fairplay?

I starten af forløbet bad jeg jer at skrive hvad I vidste om fairplay – og det er min fornemmelse at I ved ret meget. Det er også min fornemmelse at det var svært at spille efter fairplay reglerne når I var ude på banerne.

Er det rigtigt?

Hvorfor tror I at det er svært?

Vignetter

Nu vil jeg læse nogle historier op for jer, som handler om en 5. klasse jeg var ude at besøge. Historierne handler om nogle svære situationer som nogle af eleverne havnede i imens vi havde idræt.

Nu vil jeg læse historierne op, og så kan vi snakke bagefter omkring hvad de her elever de kunne gøre.

Vignette 1 – fairplay:

Jeg har haft en 5. klasse et andet sted i Københavnsområdet og der snakkede vi også om fairplay. Da vi lidt efter skulle spille hockey, så jeg at der var nogle af eleverne der snød lidt med om bolden var ude over sidelinjen eller den var inde. Da jeg spurgte dem bagefter om hvad der skete, svarede de: "Jammen, når den ene hold snyder, så er vi jo også nødt til at snyde – det er mest fair" Og så vil jeg spørge jer:

Er det ok at snyde, hvis det andet hold også snyder?

Hvordan kan man snyde i ultimate?

Er det ok at der ikke er nogen dommer på banen, hvis alle kender til fairplay og den gode stil?

Hvordan er det at give hinanden ros i en spirit circle?

Vignette 2 – holdet/deltagelse:

I en af de andre timer skulle vi spille basket ball. Mange ville rigtig gerne spille basket, men der var flere af eleverne der sagde at de ikke gad. Nogle af dem var ikke klædt om, og nogle af dem satte sig langs med ribberne i gymnastiksalen og sagde at de enten havde glemt idrætstøj eller at de var skadet eller at de ikke kan finde ud af at spille basket. Peter var en af de drenge, der satte sig ud på sidelinjen, og sagde at han ikke havde sit idrætstøj med.

Hvorfor tror I at Peter sætter sig ud på sidelinjen?

Er det vigtigt at være god til idræt?

Hvis nu Peter faktisk var dårlig til idræts og havde svært ved at gribe bolden i basketball, hvordan ville Peters hold kunne hjælpe ham med at få ham på banen og give ham en god oplevelse?

Hvordan kan man hjælpe sit hold?

Hvornår ved man at man hører til et hold?

Fandt I nogle bestemte måder at gøre tingene på?

Havde I et fælles mål for hele holdet?

Havde I et kampråb?

Hvad har I til fælles som hold?

Har I lært noget af hinanden på holdet?

Har I snakket meget sammen indbyrdes på holdet om hvordan I skulle gribe det hele an?

Hvordan kan man tage ansvar på et hold?

Vignette 3 – eksklusion/køn:

På et tidspunkt skulle vi spille fodbold udenfor på græsplænen. Det var blandede drenge- og pigehold. Der var specielt to drenge på det hvide hold, der var rigtig gode til fodbold og de går også til fodbold i fritiden. De to drenge vil gerne selv have bolden hele tiden, så de bliver lidt irriterede når Louise råber: Hey, spil mig. De to drenge ved nemlig godt at Louise ikke er så godt til fodbold som dem, og hvis de spiller bolden til hende så vil hun blive tacklet af nogen fra det andet hold med det samme og de vil miste bolden. De to drenge vil virkelig gerne vinde over det andet hold, så de spiller til hinanden hele vejen op ad banen, og spiller faktisk ikke bolden til de andre på holdet. Drengene siger bare: Jammen det er jo hele holdet, der vinder, også Louise, når vi scorer. Så må hun da være glad.

Er det bedst at være på et hold, hvor det ikke er alle der rører bolden og så vinde, eller er det bedst at være på et hold hvor alle på holdet rører bolden og så tabe?

Tror I gerne at Louise er glad for at vinde fodboldkampen?

Hvad kan Louise gøre for at få bolden?

Er der forskel på hvad drenge og piger er gode til i holdspil?

Bilag 10. Transskriptionsmanual

Overordnet princip for transskriptionen for interviewet er, at al lyd der er optaget omsættes til tekst. For observationen er det gældende at i det omfang der har været samtaler imellem mig og en eller flere deltagere er dette skrevet ned jævnfør principperne for interviews. Øvrig lyd har været benyttet som både citater og som kilde til at genkalde stemninger, hændelser og handlinger der er opstået i løbet af interventionen.

- Oven for hver transskription er det anført om der er tale om et interview eller en observation. Ved fokusgruppeinterviews er farven på holdet anført, og ved observation er datoen for observationen anført.
- Personerne i interviewet er anført således: I: (interviewer, som er Pernille)
- Navn på barnet, der udtaler sig. Alle navne er desuden ændret, så barnets oprindelige navn ikke fremgår af afhandlingen.
- Der laves linjeskift hver gang der er en ny person, der udtaler sig
- Ikke sproglige lyde er anført i det omfang, det har givet mening, som fx (griner).
- Kropssprog er anført i det omfang, det har givet mening, som fx (hviler hovedet på bordet)
- Ord der udtales særlig kraftigt i forhold til det omgivende sprog markeres med stor skrift, fx NU skal du...
- Sproglige pauselyde er markeret med lyde som: øhh
- Når informanterne afbryder hinanden markeres det med: ...
- Spørgsmål markeres med:?
- Hvis alle informanter siger ja, nikker, eller på anden måde siger ja med lyde eller kropssprog, markeres dette med at skrive: alle: ja
- Hvis ord trækkes lidt ud, som fx et langt eller tvivlende ja, markeres dette med: jae...
- Hvis der springes i et citat er dette markeret med linjeskift og: ...
- Kommatering i citater er sat som pausekommaer